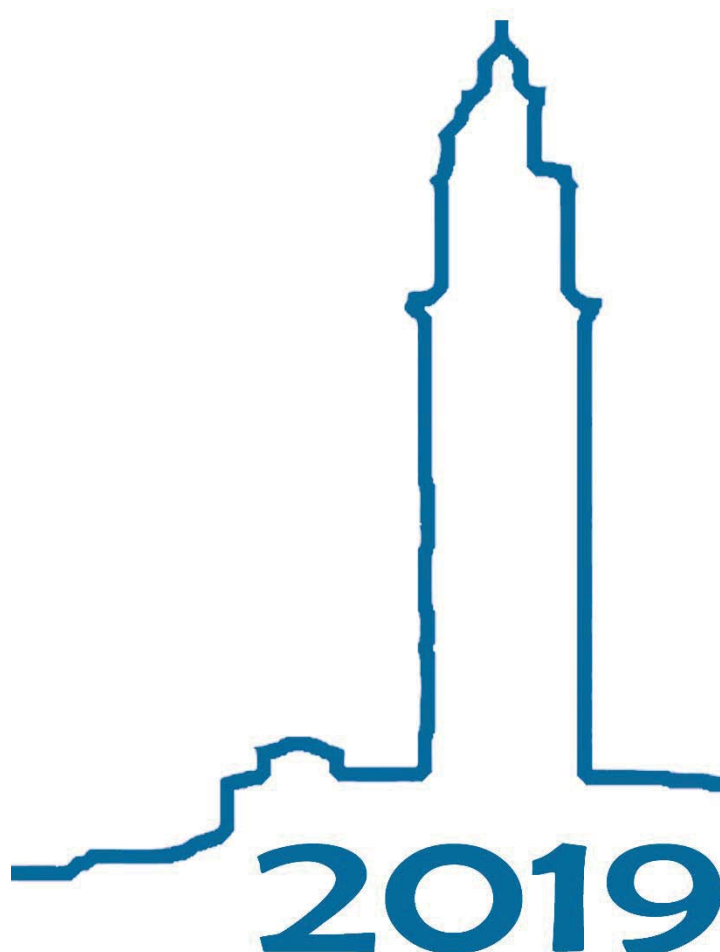


# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO- PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

II Congreso de la Asociación Científica  
Internacional de Psicopedagogía

Actas



UNIVERSIDADE DA CORUÑA



Universidade do Minho

**Actas del XV Congreso Internacional Gallego-Portugués de Psicopedagogía /  
II Congreso de la Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía  
(A Coruña, 4-6 de septiembre de 2019)**

**Editores:**

Manuel Peralbo <<https://orcid.org/0000-0002-0013-3423>>

Alicia Risso <<https://orcid.org/0000-0001-6955-363X>>

Alfonso Barca <<https://orcid.org/0000-0002-0618-8273>>

Bento Duarte <<https://orcid.org/0000-0001-5394-5620>>

Leandro Almeida <<https://orcid.org/0000-0002-0651-7014>>

Juan Carlos Brenlla <<https://orcid.org/0000-0003-0686-3934>>

**PATROCINA:**



ASOCIACIÓN CIENTÍFICA  
INTERNACIONAL DE  
**PSICOPELAGOGÍA**

**Colabora:** Vicerreitoría de Política Científica, Investigación e Transferencia  
Universidade da Coruña

**Edición:** Universidade da Coruña, Servizo de Publicacións <[www.udc.gal/publicacions](http://www.udc.gal/publicacions)>

**Colección:** Cursos\_congresos\_simposios, n.º 146

**N.º de páxinas:** xxv + 4546

**ISBN:** 978-84-9749-726-8

**D. L.:** C 1467-2019

**DOI:** <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497497268>



Esta obra se publica bajo una licencia Creative Commons  
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional  
(CC BY-NC-SA 4.0)



## ÍNDICE

COMITÉ ORGANIZADOR	1
COMITÉ CIENTÍFICO	2
<b>1: APRENDIZAJE, MEMORIA Y MOTIVACIÓN</b>	<b>4</b>
EXPERIENCIAS DE VIOLENCIA DE GÉNERO OFFLINE EN ADOLESCENTES// YOLANDA RODRÍGUEZ-CASTRO, PATRICIA ALONSO-RUIDO, IRENE IRENE SANTOS MENDUIÑA, ROSANA MARTÍNEZ ROMÁN	5
CRENÇAS MOTIVACIONAIS E PROCESSOS AUTORREGULATÓRIOS NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS DE MATEMÁTICA NO 1º CICLO DE ESCOLARIDADE// PAULA PAULINO, ANA MARGARIDA VEIGA SIMÃO, PAULA COSTA FERREIRA, MIRIAM LOPES	17
AINDA ESTOU A APRENDER: PROPOSTA DE AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO NAS DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM DA LEITURA NUM CONTEXTO MUNICIPAL// IOLANDA RIBEIRO, SANDRA SANTOS, IRENE CADIME, MARIA DO CÉU COSME, FERNANDA LEOPOLDINA VIANA	29
ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA: PERSPECTIVAS SOB A APB E DA EAM// ALDICEA CRAVEIRO, LÚCIO TOSCANO VITOR	41
EFFECTOS EMOCIONALES, COGNITIVOS Y CONDUCTUALES DE LOS CONTENIDOS SEXUALES EN INTERNET// ALMA LAREO, PABLO ESPINOSA	54
ALTERNATIVAS DIDÁCTICAS AL DICCIONARIO PARA LA COMPRESIÓN DE TEXTOS CLÁSICOS ORIGINALES// FRANCISCO JOSÉ SANTOS CAAMAÑO, ALFREDO BLANCO MARTÍNEZ	66
ANÁLISIS DEL USO DE LA MATEMAGIA EN AULAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA// IGNACIO GONZÁLEZ-PUELLES DE ANTONIO GONZALEZ-PUELLES, IRIA MARÍA GONZÁLEZ DÍAZ, DORINDA MATO-VAZQUEZ	78
AVALIAÇÃO DA COMPREENSAO LEITORA EM ESTUDANTES DO 1º CICLO DE ESTUDOS EM PSICOLOGIA//SOFIA RIVEIRO, ANA RODRIGUES DA COSTA	88
A COMPREENSÃO LEITORA E OS RESULTADOS ACADÉMICOS// SOFIA RIBEIRO DE ANDRADE, ANA RODRIGUES DA COSTA	99
APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO INTELECTUAL E COMPORTAMENTAL DE PRÉ-ESCOLARES// JEANE DEL CAMPO DA SILVA, JÚLIO CÉSAR SOARES ARAGÃO	111
ATRIBUCIÓN Y EMOCIÓN COMO VARIABLES MEDIADORAS SOBRE LA RELACIÓN ENTRE AFRONTAMIENTO Y PROCRASTINACIÓN// CINTHYA PATRICIA RUIZ FÉLIX, PABLO ESPINOSA BREEN	123
¿A QUÉ ATRIBUYE EL ALUMNADO DE BACHILLERATO SUS ÉXITOS O FRACASOS EN RELACIÓN CON LOS ESTUDIOS? ¿EXISTEN DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DEL SEXO Y DE LA ESPECIALIDAD ELEGIDA?// INDALECIO RAMUDO ANDIÓN, JUAN CARLOS BRENLLA BLANCO, EDUARDO BARCA ENRIQUEZ, ALFONSO BARCA LOZANO	136
RELACIÓN ENTRE LAS ATRIBUCIONES CAUSALES Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DEL ALUMNADO DE BACHILLERATO. IMPLICACIONES EDUCATIVAS// INDALECIO RAMUDO ANDIÓN, JUAN CARLOS BRENLLA BLANCO, EDUARDO BARCA ENRÍQUEZ, ALFONSO BARCA LOZANO	148
ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM: UM ESTUDO DO ENSINO MÉDIO// MAYARA LYBIA SILVA MUNIZ, SUSANA GAKYIA CALIATTO	160
METAS ACADÉMICAS, ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE, AUTOEFICACIA Y GÉNERO: IMPACTO EN LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO	172

DOMINICANO DE EDUCACIÓN// ALFONSO BARCA LOZANO, GINIA MONTES DE OCA, YSSA MORETA, EDUARDO BARCA ENRÍQUEZ	
ATRIBUCIONES CAUSALES Y GÉNERO: INFLUENCIA Y DETERMINACIÓN SOBRE LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE DEL ALUMNADO DOMINICANO DE LOS CENTROS UNIVERSITARIOS DE EDUCACIÓN// ALFONSO BARCA LOZANO, GINIA MONTES DE OCA, YSSA MORETA, EDUARDO BARCA ENRÍQUEZ	185
ENFOQUES DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE UNIVERSIDAD: LA ESCALA BIFACTORIAL CEPE-U2F// ALFONSO BARCA LOZANO, MANUEL PERALBO UZQUIANO, JUAN CARLOS BRENLLA BLANCO, EDUARDO BARCA ENRÍQUEZ, INDALECIO RAMUDO ANDIÓN	198
RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS VS "SUCESSO" ESCOLAR EM MATEMÁTICA// LETÍCIA GABRIELA MARTINS, MARIA HELENA MARTINHO	212
CENTRO DE APOIO À MATEMÁTICA NOS CURSOS DE ENGENHARIA// EMÍLIA BIGOTTE DE ALMEIDA, VANDA SANTOS	224
ESTRATÉGIAS AUTOPREJUDICIAS UTILIZADOS NO CONTEXTO ACADÊMICO: ESTUDO COM UNIVERSITÁRIOS BRASILEIROS// LUCIANA AVILA, LOURDES FRISON	234
PAPEL DE LA ESTRATEGIA DE PREGUNTAR EN LA COMPRENSIÓN LECTORA INICIAL// MARTINA ARES FERREIRÓS, MANUEL DEAÑO DEAÑO	246
RELACIONES ENTRE EL APRENDIZAJE ESCOLAR Y LA ACTIVIDAD FÍSICA DIARIA, ÍNDICE DE MASA CORPORAL Y FUNCIONES EJECUTIVAS EN NIÑOS DE 5-6 AÑOS// EVA MARÍA PERALBO RUBIO, RAÚL FRAGUELA VALE, MANUEL PERALBO UZQUIANO, LARA VARELA GARROTE, MIRIAM CARRETERO GARCÍA	258
RELACIONES ENTRE ACTIVIDAD FÍSICA, PESO, ALTURA, ÍNDICE DE MASA CORPORAL Y FUNCIONES EJECUTIVAS EN EDUCACIÓN INFANTIL// EVA MARÍA PERALBO RUBIO, LARA VARELA GARROTE, MONTSERRAT DURÁN BOUZA, RAÚL FRAGUELA VALE, MIRIAM CARRETERO GARCÍA	268
EL JUEGO EN EL APRENDIZAJE MATEMÁTICO// IRIA MARÍA GONZÁLEZ DÍAZ, IGNACIO GONZÁLEZ PUELLES DE ANTONIO, MARÍA DORINDA MATO VÁZQUEZ	278
METAS ACADÉMICAS QUE ADOPTA MAYORITARIAMENTE EL ALUMNADO DE BACHILLERATO DE GALICIA, ANALIZADAS DIFERENCIALMENTE POR SEXO Y ESPECIALIDADES// INDALECIO RAMUDO ANDIÓN, JUAN CARLOS BRENLLA BLANCO, EDUARDO BARCA ENRÍQUEZ, MANUEL PERALBO UZQUIANO	290
¿EXISTE RELACIÓN ENTRE METAS ELEGIDAS POR EL ALUMNADO DE BACHILLERATO Y SU RENDIMIENTO? IMPLICACIONES EDUCATIVAS// INDALECIO RAMUDO ANDIÓN, JUAN CARLOS BRENLLA BLANCO, MANUEL PERALBO, EDUARDO BARCA ENRÍQUEZ	301
LAS FUNCIONES EJECUTIVAS DEL LÓBULO FRONTAL Y SU ASOCIACIÓN CON EL DESEMPEÑO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES DE NIVEL SUPERIOR// DIOGO BESSERRA LAGOS	313
EFFECTO DE LA PROCRASTINACIÓN SOBRE LAS EMOCIONES AUTOCONSCIENTES// CINTHYA PATRICIA RUIZ FÉLIX, PABLO ESPINOSA BREEN	324
PSICOMOTRICIDADE E ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA DA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM MEDIADA: UMA POSSIBILIDADE PARA O ENSINO DE GEOMETRIA// ALDICEA CRAVEIRO, FLAVIO ALISON SIMAS LOPES, NATHANAEL DIAS ARAÚJO	336
MATEMÁTICA NOS PRIMEIROS ANOS//ANA FILIPA BALINHA, ANA NUNES, FLORBELA SOUTINHO, JOANA FERNANDES, JOANA RIBEIRO, EMA MAMEDE	348

PROGRAMA DE INTERVENÇÃO EM ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM PARA PROFESSORES BRASILEIROS DE ENSINO MÉDIO// NATÁLIA MORAES GÓES, EVELY BORUCHOVITCH	359
BARRERAS EN LA PRÁCTICA DEL EJERCICIO FÍSICO: PREVALENCIA Y RELACIÓN CON SU PRÁCTICA// JOSE DOMINGUEZ ALONSO, IAGO PORTELA PINO, GUZMAN VICENTE GÓMEZ CALLEJA	371
MOTIVACIÓN HACIA EL EJERCICIO FÍSICO EN LA NIÑEZ: PREVALENCIA Y DIFERENCIAS DE GÉNERO// JOSE DOMINGUEZ ALONSO, IAGO PORTELA PINO, GUZMAN VICENTE GÓMEZ CALLEJA	382
AUTOEFICÁCIA ACADÊMICA: PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES EM DIFERENTES MOMENTOS DA FORMAÇÃO SUPERIOR// ANDREZA SCHIAVONI, RAFAELA DA COSTA	393
PRÁTICAS EDUCATIVAS TRADUTORAS DE UM ENVOLVIMENTO FORTE DOS ALUNOS NA APRENDIZAGEM// VIRGILIO GOMES CORREIA	403
EFICACIA DE LA MNEMOTECNIA DE LA PALABRA CLAVE EN EL RECUERDO INVERSO DE PALABRAS EN EUSKERA// AITZIBER GOÑI-ARTOLA, MARÍA ÁNGELES GONZÁLEZ, ALFREDO CAMPOS	415
MNEMOTECNIA DE LA PALABRA CLAVE CON EL IDIOMA EUSKERA: EL RECUERDO PRODUCTIVO// AITZIBER GOÑI-ARTOLA, MARÍA ÁNGELES GONZÁLEZ, ALFREDO CAMPOS	428
INFLUENCIA DE LA IMAGEN ESPACIAL Y LA ROTACIÓN DE IMÁGENES EN LA REPRESENTACIÓN ESPACIAL// ALFREDO CAMPOS, DIEGO CAMPOS-JUANATEY, MARÍA JOSÉ PÉREZ-FABELLO	438
REPRESENTACIÓN ESPACIAL: INFLUENCIA DE LA IMAGEN MENTAL// MARÍA JOSÉ PÉREZ-FABELLO, DIEGO CAMPOS-JUANATEY, ALFREDO CAMPOS	449
TIPO DE PROCESAMIENTO DE IMÁGENES MENTALES UTILIZADAS POR LOS ALUMNOS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE// MARÍA JOSÉ PÉREZ-FABELLO, ALFREDO CAMPOS	458
GAMIFICAÇÃO E OBJETOS DE APRENDIZAGEM APLICADOS NAS MUDANÇAS CONCEITUAIS NO ENSINO DE FÍSICA MODERNA E CONTEMPORÂNEA// GILVANDENYS LEITE SALES SALES, RUBENS LOPES DOS SANTOS RUBENS, JUSCILEIDE CASTRO JUSCI, ELOISA VIDAL MAIA ELOISA	469
ESTILOS DE APRENDIZAGEM NA MATEMÁTICA DO ENSINO BÁSICO// MARIA JOSÉ CARVALHO, ROSA MARIA SILVA, JOÃO PAULO SILVA	481
PROJETO LI E INDICO// MARIA JOSÉ MARQUES LIMA, CARLOS MANUEL RIBEIRO DA SILVA SILVA	493
LA IMAGEN DE LA PSICOLOGÍA A TRAVÉS DEL MUSEO GALEGO DE PSICOLOXÍA (MUGAPSI): SITUACIÓN ACTUAL// ALFREDO CAMPOS	503
INTERVENCIÓN EN ESTRATEGIAS SINTÁCTICO-SEMÁNTICAS EN UN CASO DE DÉFICIT DE ATENCIÓN POR HIPERACTIVIDAD (TDAH)// DOLORES VALERAZO ALONZO, PILAR VIEIRO IGLESIAS	512
A PESQUISA EM FORMA DE NARRATIVA EM CONTEXTOS AMAZÔNICOS// MARIA INEZ ALCÂNTARA ALCÂNTARA, ANA PATRÍCIA LIMA SAMPAIO ANA PATRÍCIA	526
DESENVOLVIMENTO DA CARTILHA “FRACTAIS - ESTIMULANDO CIENTISTAS DO FUTURO ATRAVÉS DA MATEMÁTICA MODERNA// FLAVIO ALISON SIMAS LOPES, VINICIUS PAULO DE FREITAS, ALDICEA CRAVEIRO DE LIMA FERREIRA	538

AVALIAÇÃO DE HABILIDADES CONFORMADORAS DO DESENVOLVIMENTO PESSOAL DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS// SUELY APARECIDA DO NASCIMENTO MASCARENHAS, GLORIA FARIÑAS LEÓN, ADRIÁN CUEVAS JIMÉNEZ, FABIANE MAIA GARCIA, ANTÔNIO CARLOS MACIEL	550
AVALIAÇÃO DA MOTIVAÇÃO PARA APRENDIZAGEM, ATRIBUIÇÕES CAUSAIS E RENDIMENTO ACADÊMICO DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS// SUELY APARECIDA DO NASCIMENTO MASCARENHAS, ALFONSO BARCA LOZANO, ADRIÁN CUEVAS JIMÉNEZ, GLORIA FARINÃS LEÓN, ANTONIO ROAZZI	561
TRAJETÓRIAS ACADÉMICAS DOS ESTUDANTES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA: UM ESTUDO SOBRE AS VARIÁVEIS MOTIVACIONAIS E CONTEXTUAIS// VANESSA CONCEIÇÃO ALVES DOS SANTOS, ANA MARGARIDA VEIGA SIMÃO, PAULA PAULINO	573
INFLUENCIA DEL CONTROL DE IMAGEN Y DEL SISTEMA DE ENLACE EN EL APRENDIZAJE DE PALABRAS// M <sup>a</sup> . TERESA TENORIO, ALFREDO CAMPOS	585
AVALIAÇÃO FORMATIVA: UMA CONSTRUÇÃO DO APRENDIZADO DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL II// JAMERSON JOBSON DE FARIAS, FRANCY IZANNY DE BRITO BARBOSA MARTINS	596
A PERCEÇÃO DOS ALUNOS DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO SOBRE A SUA VINCULAÇÃO AOS PAIS, PARES E PROFESSOR E O AJUSTAMENTO ESCOLAR// GLÓRIA FRANCO, MÁRCIA ANDRADE, MARIA JOÃO BEJA	608
<b>2: CONFLICTOS Y MEDIACIÓN ESCOLAR</b>	<b>618</b>
¿QUÉ SIGNIFICA SER HOMBRE O MUJER EN LA SOCIEDAD ACTUAL? ANÁLISIS DE LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO DE LOS Y LAS ADOLESCENTES// YOLANDA RODRÍGUEZ-CASTRO, ROSANA MARTÍNEZ ROMÁN, PATRICIA ALONSO RUIDO, ALBA ADÁ LAMEIRAS	619
O CLIMA ESCOLAR: FERRAMENTAS PARA A MELLORA// EMILIO JOAQUÍN VEIGA RÍO, EDUARDO RAFAEL RODRÍGUEZ MACHADO	631
PROFESSORES E ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR: AS DIFICULDADES E DESAFIOS DA PARTICIPAÇÃO ATIVA NA ATIVIDADE ACADÊMICA// JOÃO MANUEL DE SOUSA WILL, RAIMUNDA PORFIRIO RIBEIRO	642
CONSTRUÇÃO DE VÍNCULOS NO CAMINHO PARA O ESTABELECIMENTO DA SEGURANÇA NA PERCEÇÃO DOCENTE SOBRE AGRESSIVIDADE// MARIA VITORIA CAMPOS MAMEDE MAIA, SILVIA GABRIELLE BRAZ COIMBRA	654
COMPORTAMIENTO ANTISOCIAL EN LAS AULAS ¿ES NECESARIO UN ABORDAJE CON PERSPECTIVA DE GÉNERO? // M <sup>a</sup> JOSÉ VÁZQUEZ FIGUEIREDO, FRANCISCA FARIÑA RIVERA, DOLORES SEIJO MARTÍNEZ, RAMON ARCE FERNÁNDEZ	664
CONVIVÊNCIA ÉTICA NA ESCOLA: O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DE OS EQUIPES DE AJUDA EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO NO BRASIL// LUCIENE REGINA PAULINO TOGNETTA, MARIA SUZANA DI STEFANO MENIN, SANDRA MARIA FODRA, RAUL ALVES DE SOUZA	673
ECOCONVIVENCIA: VARIABLES EN EL TRABAJO PROACTIVO EN CONVIVENCIA ESCOLAR// JOSÉ MARÍA AVILÉS MARTÍNEZ, MARÍA NATIVIDAD ALONSO ELVIRA, BELÉN CASTILLEJO	685
EL PROFESORADO EN LA PREVENCIÓN DEL BULLYING: NUEVAS FIGURAS, FUNCIONES Y HERRAMIENTAS// JOSÉ MARÍA AVILÉS MARTÍNEZ, CRISTINA MONTERO, MARTA TARATIEL, ISABEL ANDRÉS	699

EL PAPEL DE LOS SISTEMAS DE APOYO ENTRE IGUALES EN LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR Y LA PREVENCIÓN DEL BULLYING: EL PROTAGONISMO DEL ALUMNADO A TRAVÉS DE LOS EQUIPOS DE AYUDA EN ESPAÑA// JOSÉ MARÍA AVILÉS MARTÍNEZ, MARÍA NATIVIDAD ALONSO ELVIRA, BELÉN CASTILLEJO, VANESSA CASAS	711
ESPECTADORES DE BULLYING, INTELIGENCIA EMOCIONAL, EMPATÍA Y APEGO ENTRE IGUALES: UN ESTUDIO CON ESTUDIANTES DE SECUNDARIA// MARGARITA NÚÑEZ SANZ, MARÍA JOSEFA CASTRO Balsa	727
¿RECONOCEN LOS Y LAS ADOLESCENTES LAS SITUACIONES DE VIOLENCIA EN SUS RELACIONES DE PAREJA? // ROSANA MARTÍNEZ ROMÁN, YOLANDA RODRÍGUEZ CASTRO, PATRICIA ALONSO RUIDO, ALBA ADÁ LAMEIRAS	738
MEDIATION, THE ACHIEVEMENT OF A CULTURE OF PEACE IN PUBLIC SCHOOL AND ACTING MEDIATOR PROFESSOR// HELENA MACHADO DE PAULA	750
MITOS Y CREENCIAS RELACIONADAS CON EL ACOSO ESCOLAR EN UNA MUESTRA DE ADOLESCENTES// MERCEDES NOVO, IRENE FERNÁNDEZ, MARÍA JOSÉ VÁZQUEZ, JESSICA SANMARCO	764
VIDEOGAMES VIOLENTOS E BULLYING: POSSÍVEIS RELAÇÕES NA LITERATURA VIGENTE// LELIO MOURA LOURENÇO, THIAGO VIRGÍLIO DA SILVA STROPPA, LEONARDO MELO GUEDES, GABRIELE SANTOS DE AMORIM, GABRIEL HENRIQUE VELOZO GONÇALVES	777
¿CUÁLES SON LAS ACTITUDES HACIA LA SEXUALIDAD EN EL COLECTIVO ADOLESCENTE? // PATRICIA ALONSO-RUIDO, YOLANDA RODRÍGUEZ-CASTRO, ROSANA MARTÍNEZ-ROMÁN	789
FINALIDAD RELACIONAL EN EL USO DE REDES SOCIALES EN LA GENERACIÓN DIGITAL// PATRICIA ALONSO-RUIDO, YOLANDA RODRÍGUEZ-CASTRO, ROSANA MARTÍNEZ-ROMÁN, ALBA ADÁ-LAMEIRAS	801
VARIABLES PREDICTIVAS DE LA VIOLENCIA ESCOLAR EN ADOLESCENTES EN FUNCIÓN DEL GÉNERO Y CURSO// ANTONIO LÓPEZ - CASTEDO, M <sup>a</sup> ELENA LÓPEZ PÉREZ, M <sup>a</sup> ESTHER LÓPEZ PÉREZ	813
VIOLENCIA ADOLESCENTE NAS REDES SOCIAIS POR APARTARSE DA NORMATIVIDADE SEXUAL FEMININA// MARÍA-JOSÉ MÉNDEZ-LOIS, MILENA VILLAR VARELA, FELICIDAD BARREIRO FERNÁNDEZ	825
VIOLENCIA ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA: ANÁLISIS BASADO EN EL GÉNERO// MARTINA ARES FERREIRÓS, VICTOR DOMINGUEZ RODRIGUEZ, MANUEL DEAÑO DEAÑO	835
CONDUCTAS DE ACOSO LABORAL EN LA UNIVERSIDAD DESDE LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO// MARÍA PAULA RÍOS DE DEUS, MARÍA JOSÉ MOSQUERA GONZÁLEZ, LAURA REGO AGRASO, MARÍA PENADO ABILLEIRA, MARÍA LUISA RODICIO GARCÍA	847
CONSTRUÇÃO DE UMA SALA AMBIENTE PARA ENSINO SUPERIOR EM SAÚDE// ALESSANDRA COSTA, JULIO ARAGÃO	858
EDUCAÇÃO EMOCIONAL: SENSIBILIZANDO O OLHAR DO EDUCA(DOR)// CLÁUDIA MOSCARELLI CORRAL, MIRIÃ SANTOS DE FARIAS DA ROSA	864
<b>3: DESARROLLO VOCACIONAL Y CARRERA</b>	<b>876</b>
DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DEL SEXO EN EL DESEMPEÑO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DEL PRIMER CURSO DEL GRADO DE RELACIONES LABORALES Y	877

RECURSOS HUMANOS// PAMELA ALONSO ABEIJÓN, INMACULADA OTERO MORAL, DÁMARIS CUADRADO GONZÁLEZ, ALEXANDRA MARTÍNEZ GÓMEZ	
ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DE CARREIRAS PROFISSIONAIS DOS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR MOÇAMBICANO// RIZUANE MUBARAK, JÚLIO TAIMIRA CHIBEMO, MARIA DO CÉU TAVEIRA	883
PROMOÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS EM CONTEXTO ESCOLAR: DESAFIO(S) À PSICOPEDAGOGIA// VITOR JOSÉ OLIVEIRA REIS, MARCO PAULO DA SILVA FONTES	897
PANORAMA DA INTERVENÇÃO VOCACIONAL EM MOÇAMBIQUE: PERSPECTIVAS PARA A CRIAÇÃO DE SERVIÇOS DE DESENVOLVIMENTO DE CARREIRA// JÚLIO TAIMIRA CHIBEMO, MARIA DO CÉU TAVEIRA	908
BURNOUT Y DIFICULTADES PARA COMPAGINAR LA VIDA ACADÉMICA CON LA DEPORTIVA EN JÓVENES DEPORTISTAS// MARTA PORTABALES PARDO, JUAN CARLOS FERNÁNDEZ MÉNDEZ, ANA SEOANE CIVÉS	922
INTELIGENCIA COMO PREDICTOR DEL DESEMPEÑO TÍPICO Y MÁXIMO EN UNA MUESTRA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS// DÁMARIS CUADRADO GONZÁLEZ, ALEXANDRA MARTÍNEZ GÓMEZ, PAMELA ALONSO ABEIJÓN, INMACULADA OTERO MORAL	933
LA ATRIBUCIÓN DEL ÉXITO ACADÉMICO: UN ESTUDIO CON ALUMNOS UNIVERSITARIOS// MARIO LADO CAMPELO	942
COMPETENCIAS Y PREFERENCIAS EMPRENDEDORAS: UN ESTUDIO CON ALUMNOS UNIVERSITARIOS DE GRADO// VÍCTOR MANUEL FERNÁNDEZ MEDINA, MARIO LADO CAMPELO	953
EL ABSENTISMO EN LAS AULAS: UN ESTUDIO CON ALUMNOS UNIVERSITARIOS// JORGE PÉREZ SUÁREZ, MARIO LADO CAMPELO	963
CONDUCTAS ACADÉMICAS DESHONESTAS: UN ESTUDIO CON ALUMNOS UNIVERSITARIOS// DAMARA VARELA MARTÍNEZ, MARIO LADO CAMPELO	973
EL PERFIL DEL ESTUDIANTE ADULTO EN EDUCACIÓN SUPERIOR VIRTUAL Y SU INFLUENCIA EN EL ABANDONO// BELÉN RODRÍGUEZ, NURIA SEGOVIA, DAVID ORELLANA	985
<b>4: EDUCACIÓN, DESARROLLO Y PROCESOS ARTÍSTICOS</b>	<b>997</b>
A MÚSICA E A EDUCAÇÃO EMOCIONAL DESDE UNHA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR: ANÁLISE DUNHA PROPOSTA DIDÁCTICA// SILVIA MORGADE CAMIÑA, ISABEL ROMERO TABEAYO, FRANCISCO CÉSAR ROSA NAPAL	998
AUTOCONCEPTO MUSICAL CLIMA MOTIVACIONAL DEL ALUMNADO DE LOS CONSERVATORIOS PROFESIONALES DE MÚSICA DE PONTEVEDRA// SUSANA BLANCO NOVOA, SARA DOMÍNGUEZ-LLORIA, MARGARITA PINO-JUSTE	1010
CALIDAD DE VIDA ESCOLAR Y TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN: REVISIÓN DE CONCEPTOS// ANDREA FERNÁNDEZ BLANCO, LUISA LOSADA PUENTE, NURIA REBOLLO QUINTELA	1022
COMPETÊNCIAS MATEMÁTICAS E PROCESSAMENTO SENSORIAL// MARIA INÊS GONÇALVES, ÉLIA SILVA PINTO	1034
MÚSICA, EDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD A TRAVÉS DE LAS CÉLULAS RÍTMICAS// FRANCISCO CÉSAR ROSA NAPAL, ISABEL ROMERO TABEAYO	1046

A FORMAÇÃO MUSICAL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA NOS CURSOS SUPERIORES PORTUGUESES DA ATUALIDADE// NATÁLIA SOFIA VARELA FERREIRA, MARIA HELENA GONÇALVES LEAL VIEIRA	1058
FORMACIÓN EN MATERIA DE ESPACIOS ESCOLARES EN LAS FACULTADES DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO// INÉS FOMBELLA COTO, INÉS LÓPEZ MANRIQUE, SANDRA PALHARES	1070
OS DIFERENTES CONTEXTOS DE ENSINO DE MÚSICA EM GUIMARÃES: FORMAL, NÃO FORMAL E INFORMAL// JOÃO GUIMARÃES RIBEIRO, ANTÓNIO JOSÉ PACHECO RIBEIRO	1082
EDUCAR MUSICALMENTE COM CRIATIVIDADE: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS// JOSÉ AUGUSTO NEVES DE MOURA, ANTÓNIO JOSÉ PACHECO RIBEIRO	1094
LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA// M <sup>a</sup> ESTHER LÓPEZ PÉREZ, ANTONIO LÓPEZ-CASTEDO, M <sup>a</sup> ELENA LÓPEZ PÉREZ	1107
O SAXOFONE: ORIGENS, DIFUSÃO E IMPLEMENTAÇÃO EM PORTUGAL// EUGÉNIA FILIPA RIBEIRO MARTINS MARTINS, MARIA HELENA VIEIRA VIEIRA	1118
MÚSICAS DA CULTURA POPULAR E EDUCAÇÃO MUSICAL - UM OLHAR TRANSDISCIPLINAR// ANA ROSELI PAES DOS SANTOS, WILSON ROGÉRIO DOS SANTOS	1129
NARRATIVAS TRANSMIDIÁTICAS: RECURSO PARA UMA EDUCAÇÃO MUSICAL INTERCULTURAL// WILSON ROGÉRIO SANTOS, ANA ROSELI PAES SANTOS	1141
CONTRIBUTOS DAS ARTES VISUAIS EM JARDIM DE INFÂNCIA PARA A FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL DAS CRIANÇAS// SANDRA PALHARES, SALOMÉ BAPTISTA	1152
A POTENCIALIDADE DA COR NO DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR// SANDRA PALHARES, TERESA GRAÇA, MARGARIDA JESUS	1165
PSICOPEDAGOGIA EM ARTES VISUAIS: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DO OLHAR SOB A EAM// ALDICEA CRAVEIRO	1177
A ESCOLARIZACIÓN INCLUSIVA EN AULAS ORDINARIAS: A EXPERIENCIA DA APRENDIZAXE COLABORATIVA EN SEXTO DE PRIMARIA// ROSA FIEL PAZ	1191
TEATRO EM CONTEXTO DE LAZER// JOANA LUCAS	1204
O TEATRO NA EDUCAÇÃO - UMA PEDAGOGIA DE DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE// ANA MARGARIDA DE ANDRADE SIMÕES CUSTÓDIO VAZ	1216
CREATIVIDAD MATEMÁTICA Y SU RELACIÓN CON LOS INTERESES HACIA LAS MATEMÁTICAS // MARIA SALAZAR TORNEL, MERCEDES FERRANDO PRIETO, ROSARIO BERMEJO GARCÍA	1228
CRIATIVIDADE E STEAM: UMA ABORDAGEM INTEGRADA NO PROGRAMA DE ENRIQUECIMENTO PEDAIS// ALBERTO ROCHA	1241
MENTE EM CRESCIMENTO: PROFISSIONAIS DE MESTRADO DE ENSINO DE MÚSICA// JUDITE ZAMITH CRUZ, JAQUELINE GANHÃO CONDE	1255
LA EDUCACIÓN MUSICAL Y SU INFLUENCIA EN EL DESARROLLO DE CAPACIDADES// RUTH ALONSO-JARTÍN, ROCÍO CHAO-FERNÁNDEZ	1267
CAPACIDAD PREDICTIVA DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN DIFERENTES ÁMBITOS SOBRE LA CREATIVIDAD CIENTÍFICA// MARÍA JOSÉ RUIZ MELERO, MERCEDES FERRANDO PRIETO, MARTA SAINZ GÓMEZ, CARMEN FERRÁNDIZ GARCÍA	1278

CALIDAD DE VIDA ESCOLAR DESDE LA PERSPECTIVA DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO DEL GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL// PAULA MENDIRI, MARIANA DI SALVATORE, MISHEL ÁLVAREZ	1293
PROCESOS COGNITIVOS EN LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS CREATIVOS Y SU RELACIÓN CON LA INTELIGENCIA EMOCIONAL// ROSARIO BERMEJO GARCÍA, CARMEN FERRÁNDIZ GARCÍA, MARÍA JOSÉ RUIZ MELERO, MARTA SAINZ GÓMEZ	1305
ANSIEDAD ESCOLAR EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA// ANA MARÍA PERAL VELASCO, FRANCISCO MANUEL MORALES RODRÍGUEZ	1320
ANÁLISIS DE CONTENIDO DE LOS TEXTOS LEGISLATIVOS DE LOS CONSERVATORIOS PROFESIONALES DE MÚSICA EN EL ESTADO ESPAÑOL// SARA DOMÍNGUEZ-LLORIA, SUSANA BLANCO-NOVOA	1328
PORQUÊ, PARA QUÊ, COMO, UM PROJETO EDUCACIONAL//PEDAGÓGICO PARA AS CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR? // ANA PAULA COUCEIRO FIGUEIRA, SOFIA CAMPOS, CÉLIA RIBEIRO	1341
POTENCIALIDADE E FRAGILIDADES DE RELATÓRIOS DE INVESTIGAÇÃO//MARGARIDA S. DAMIÃO SERPA	1352
<b>5: FAMILIA, ESCUELA Y COMUNIDAD</b>	<b>1365</b>
ESCOLAS AS – CONTRIBUTO PARA A ALIMENTAÇÃO SUSTENTÁVEL// ADORINDA GONÇALVES, MARIA DA CONCEIÇÃO MARTINS, MARIA JOSÉ RODRIGUES, SOFIA BERGANO	1366
A COMBINATÓRIA DO RISCO E DA RESILIÊNCIA NOS COMPORTAMENTOS DE BULLYING E CYBERBULLYING DE ADOLESCENTES PORTUGUESES// ANA ALMEIDA, SILVANA MARTINS, ERVA KAMBO, TERESA COSTA	1378
PRÁTICAS DE LEITURA EM VOZ ALTA NA ESCOLA, FAMÍLIA E COMUNIDADE: A EXPERIÊNCIA DO PROJETO JÁ SEI LER – LEITURA EM VOZ ALTA// SANDRINA ESTEVES, ANA PATRÍCIA ALMEIDA	1394
ESCOLAS PAROQUIAIS: ELO VIRTUOSO ENTRE FAMÍLIA, ESCOLA E COMUNIDADE// PAULINO EIDT, ROQUE STRIEDER	1405
LOS SERVICIOS EDUCATIVOS EN LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON TEA// ESTHER NUÑEZ PINTOS	1419
APOIO PARENTAL PERCEBIDO E ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS NA ESCOLA// CLÁUDIA RIBEIRO DA SILVA, FELICIANO VEIGA, ÉLIA SILVA PINTO, ANA RIBAS	1437
DISPONIBILIDADE E USO DAS TIC E A SUA REPERCUSSÃO NA APRENDIZAGEM// MARÍA-CARMEN RICOY, MARIA J. COUTO, SARA MARTÍNEZ-CARRERA	1449
ELEMENTOS QUE DETERMINAN LA DECISIÓN DE PADRES Y MADRES PARA IMPLICARSE EN EL TRABAJO ESCOLAR DE SUS HIJOS//AS: EL EFECTO DE LA ESTRUCTURA FAMILIAR// AGUSTÍN GODÁS OTERO, LETICIA LÓPEZ CASTRO, JESICA NÚÑEZ GARCÍA	1461
CRIMINALIDADE EM ADOLESCENTES E JOVENS: O IMPACTO DE FACTORES SOCIAIS E ESCOLARES// GREICE DA SILVA ZANINI, JOÃO LOPES, CÉLIA OLIVEIRA, ANA CATARINA JESUS, VERÓNICA ADÃO	1473
AS CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS DO PROJETO DE CONSTELAÇÃO FAMILIAR SISTÊMICA DA EEFM JOÃO MATTOS A OUTRAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ.// ELIZABETE TÁVORA FRANCELINO, MARIA FLÁVIA COELHO ALBUQUERQUE, MARIA DE LOURDES BENEVIDES DE MAGALHÃES, JORGE FERNANDES BARBARA, ELANE DA ROCHA NOGUEIRA BARROS	1485



EDUCAÇÃO INTEGRAL E TERRITÓRIO EDUCATIVO: A EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA ESCOLA VIVA NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO// MARIA DEUCENY PINHEIRO	1497
EL TÁNDEM FAMILIA-ESCUELA EN EDUCACIÓN INFANTIL: ¿CÓMO PERCIBEN LOS PADRES LA CALIDAD DE LOS CONTACTOS Y LAS INVITACIONES DE LOS DOCENTES? // ANA RODRIGO ÁLVAREZ, SILVIA LÓPEZ LARROSA	1507
ESTILOS EDUCATIVOS PARENTALES Y AJUSTE PSICOEMOCIONAL DE LOS HIJOS//AS EN FUNCIÓN DE LA ESTRUCTURA FAMILIAR// MARUXA FERNANDEZ-HERMELO, FRANCISCA FARIÑA, DOLORES SEIJO, RAMON ARCE	1517
O PRINCÍPIO DA PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA E DA COMUNIDADE NAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES EM TEMPOS DE APROFUNDAMENTO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS: UMA PRÁTICA POSSÍVEL?// ANA CLÁUDIA LIMA DE ASSIS	1529
POLÍTICAS PÚBLICAS LOCAIS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM CENÁRIO EM CONSTRUÇÃO// MARIA DEUCENY DA SILVA LOPES BRAVO PINHEIRO PINHEIRO, ALFREDO BRAVO MARQUES PINHEIRO PINHEIRO, ANTÓNIO GOMES FERREIRA FERREIRA	1542
QUALIDADE DE VIDA RELACIONADA COM A SAÚDE E PERFORMANCE ESCOLAR: QUE INTER-RELAÇÕES?// SUSANA MORGADO, SARA FELIZARDO, JOSÉ SARGENTO, ESPERANÇA RIBEIRO, MARIA JOÃO AMANTE	1554
EL DESARROLLO DE APOYOS EN LA INCLUSIÓN Y CALIDAD DE LA ATENCIÓN EN PERSONAS CON TEA// MANOEL BAÑA CASTRO	1562
FAMILIAS Y EDUCACIÓN SOCIAL: UN ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN DE LAS EDUCADORAS Y EDUCADORES SOCIALES// LAURA VARELA CRESPO	1578
LOS EFECTOS DE LA IMPLICACIÓN FAMILIAR SOBRE LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO// AGUSTÍN GODÁS OTERO, JESÚS GARCÍA ÁLVAREZ, DIANA PRIEGUE CAAMAÑO	1590
AVALIAÇÃO LONGITUDINAL DE PROGRAMA MULTIDISCIPLINAR NOS CONHECIMENTOS E CRENÇAS DOS ALUNOS EM RELAÇÃO AO TABAGISMO// MARIA ISABEL SOUSA, ANA CATARINA SAMORINHA, JOSÉ CUNHA MACHADO, JOSÉ ALBERTO PRECIOSO	1601
A PROMOÇÃO DA LEITURA (LITERÁRIA): PROJETO “A BIBLIOTECA VAI A CASA”// CARLOS TEIXEIRA, FERNANDA BRÁS	1613
¿AFECTAN LAS CREENCIAS Y EL CONTEXTO VITAL A LA IMPLICACIÓN DE LOS PROGENITORES EN EDUCACIÓN INFANTIL?// LORENA NEGREIRA NEGREIRA, SILVIA LÓPEZ LARROSA	1626
A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: CONTRIBUTO DO(S) OLHAR(ES) DAS CRIANÇAS// CÁTIA CARLOS, ANGELINA SANCHES, ELZA MESQUITA	1635
VIDA DE CAMPO DE ADOLESCENTES EM ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA NO MARANHÃO – BRASIL// JUDITE ZAMITH-CRUZ ZAMITH-CRUZ, MARLY COSTA	1647
EL ROL DEL PERSONAL RESPONSABLE DE LAS BIBLIOTECAS EN LOS CENTROS ESCOLARES// Mª JOSEFA MOSTEIRO GARCÍA, BEATRIZ GARCÍA ANTELO, Mª DOLORES CASTRO PAIS, CRISTIAN MANEIRO ALONSO	1659
ANÁLISE DAS RELAÇÕES DE GÉNERO NO ATENDIMENTO ESCOLAR OBRIGATÓRIO EM MOÇAMBIQUE – CASO DA PROVÍNCIA DE NIASSA//LINA SALOMÃO	1671
<b>6: FORMACIÓN DE PROFESORES Y AGENTES EDUCATIVOS</b>	<b>1682</b>

A IMPORTÂNCIA DAS DINÂMICAS DE DESENVOLVIMENTO PESSOAL NA ESCOLA// SABINA VALENTE, PAULA KLOSE, ANDREIA CARVALHEIRO, ANDREIA ESTARREJA, PAULA MOURA LOUREIRO	1683
A PRÁTICA DOCENTE NOS PROCESSOS FORMATIVOS EMANCIPATÓRIOS: ATO REGULATÓRIO E ATORES CURRICULANTES// YARA PIRES GONÇALVES	1695
A FORMAÇÃO ESPECÍFICA E A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA: PRIORIDADES E/OU NECESSIDADES// ALFREDO BRAVO MARQUES PINHEIRO, MARIA DEUCENY DA SILVA LOPES BRAVO PINHEIRO, ANTONIO GOMES FERREIRA	1706
A IMPRESCINDIBILIDADE DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA AOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO TÉCNICA E TECNOLÓGICA// ALFREDO PINHEIRO, MARIA DEUCENY PINHEIRO, ANTÓNIO FERREIRA	1717
AUTOPOIESE: RESSIGNIFICAÇÃO DO SER HUMANO COMO SER AUTÔNOMO E INTERDEPENDENTE// ROQUE STRIEDER, PAULINO EIDT	1729
CARACTERÍSTICAS DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE MAESTROS EN SERVICIO EN LATINOAMÉRICA// HERNANDO BAYONA-RODRÍGUEZ, OSCAR ALEXANDER BALLÉN CIFUENTES, LUIS ALEJANDRO BAQUERO GARZÓN, ANA MARÍA ACERO CORTÉS	1741
PAPEL DOCENTE Y CULTURA EMPRENDEDORA. ANÁLISIS BIBLIOMÉTRICO// CARMEN TREJO MARTÍN, JUAN JOSÉ MALDONADO BRIEGAS, SERGIO GONZÁLEZ BALLESTROS, ANA SÁNCHEZ IGLESIAS	1756
A EDUCAÇÃO POLÍTICA COMO BASE DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL// CLÁUDIO GERHARDT	1768
EL APRENDIZAJE-SERVICIO Y EL DESARROLLO DE LA DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN CORPORAL: LA CONSOLIDACIÓN DE UN PROYECTO// ALEXANDRE SOTELINO- LOSADA, JOSE EUGENIO RODRÍGUEZ-FERNANDEZ, IGOR MELLA-NÚÑEZ	1781
LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN EDUCACIÓN MATEMÁTICA: ANÁLISIS COMPARADO// MARÍA CRISTINA NAYA RIVEIRO, BEGOÑA RUMBO ARCAS, TANIA F. GÓMEZ SÁNCHEZ, ELENA SEGADE PAMPÍN	1793
PERCEÇÕES DE ALUNOS DO 4º ANO DE ESCOLARIDADE SOBRE OS MANUAIS ESCOLARES//ANA COSTA, MANUEL VARA PIRES	1803
SATISFACCIÓN DOCENTE Y LONGEVIDAD VISIÓN POSITIVA DE LA EDAD// FLORENCIO VICENTE CASTRO, Mª SOLEDAD VICENTE CORONADO, CARMEN TREJO MARTÍN, PATRICIA LÓPEZ ARROYO, JUAN JOSÉ MALDONADO BRIEGAS	1815
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO CATALISADOR DA INCLUSÃO ESCOLAR// MÓNICA SIMÃO MANDLATE	1827
PRINCÍPIOS ASSOCIADOS AO PROCESSO DE AVALIAÇÃO: PERCEÇÕES DE PROFESSORES(AS)// CRISTINA MARTINS, GRAÇA SANTOS	1839
EGID3: PERCEÇÕES SOBRE GEOMETRIA E O SEU ENSINO// MARCELA SEABRA, PAULA MARIA BARROS, MANUEL VARA PIRES, CRISTINA MARTINS	1851
PERSPETIVAS DOS PROFESSORES SOBRE O SISTEMA ESCOLAR NO BRASIL, REPUBLICA TCHECA E PORTUGAL//GLADIS FALAVIGNA, BENTO SILVA, ROMANA FEIFERLIKOVÁ	1862
A ESCOLA EM RELATOS E PESQUISAS SOBRE CRIANÇAS E JOVENS SOBREVIVENTES OU COM CÂNCER// ILANA LATERMAN, REGINA SZYLIT	1876
SATISFACCIÓN DOCENTE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO. ANALISIS BIBLIOMÉTRICO// Mª SOLEDAD VICENTE CORONADO, JUAN JOSÉ MALDONADO BRIEGAS, SERGIO	1888

GONZÁLEZ BALLESTEROS, ANA ISABEL SÁNCHEZ IGLESIAS, FLORENCIO VICENTE CASTRO	
OLHARES DOS PROFESSORES SOBRE O VALOR PEDAGÓGICO DO HUMOR GRÁFICO PARA ENSINAR MATEMÁTICA// LUÍS MENEZES, FLORIANO VISEU, PABLO FLORES	1901
“NON VIOLENCIA. TI QUE MIRÁS? ACTÚA”. PROYECTO DE INTERVENCIÓN DE NO VIOLENCIA EN EL CENTRO DE PRIMARIA “ROSALÍA DE CASTRO” DE A CORUÑA// MARÍA JOSÉ MOSQUERA GONZÁLEZ, MARÍA LUISA RODICIO GARCÍA, MARÍA PAULA RÍOS DE DEUS, MARÍA PENADO ABILLEIRA, LAURA REGO AGRASO	1913
DESAFIOS DO TRABALHO DOCENTE: NARRATIVAS DE PROFESSORES SOBRE SUAS EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA O TURISMO// REJANE BEZERRA BARROS, JULIANA VIEIRA DE ALMEIDA	1925
VIOLENCIA DE GÉNERO: ANÁLISIS BIBLIOMÉTRICO// PATRICIA LÓPEZ ARROYO, JUAN JOSÉ MALDONADO BRIEGAS, SERGIO GONZÁLEZ BALLESTEROS, ANA ISABEL SÁNCHEZ IGLESIAS	1937
PREVENDO DESIGUALDADES DE XÉNERO. PROPOSTA COEDUCATIVA PARA PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA// MILENA VILLAR VARELA, MARÍA-JOSÉ MÉNDEZ-LOIS	1951
AS DINÂMICAS DE GRUPO NA INTERVENÇÃO SOCIOEDUCATIVA// MARIA JOÃO AMANTE, SUSANA FONSECA, LIA ARAÚJO, PAULA XAVIER	1963
SER PROFESSOR: POTENCIALIDADES E CONSTRANGIMENTOS DO PIBID PARA O FUTURO PROFESSOR DE GEOGRAFIA// LEVI RODRIGUES DE MIRANDA LEVI, ISABEL C. VIANA ISABEL	1974
BREVE DESCRIPCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO “COMPETENCIAS DOCENTES EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR”// TANIA F. GÓMEZ SÁNCHEZ, MARÍA ALFREDO MOREIRA	1986
VANTAGENS E DESVANTAGENS DA UTILIZAÇÃO DAS TÉCNICAS DE DINÂMICAS DE GRUPO: A PERCEÇÃO DOS ESTAGIÁRIOS DE EDUCAÇÃO SOCIAL// SUSANA FONSECA, MARIA JOÃO AMANTE, LIA ARAÚJO, PAULA XAVIER	1996
ENSINO DE FIOLOGIA DO EXERCÍCIO NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA// FRANCISCA NIMARA INACIO DA CRUZ, RUBENS VINÍCIUS LETIERI, JOSÉ AIRTON DE FREITAS PONTES JUNIOR	2006
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA REDE DE CONHECIMENTOS, COMPROMISSOS E PRÁTICAS// NADJA MARIA LIMA COSTA, ANA MARIA COSTA E SILVA	2017
FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: ÊNFASE NOS PROFESSORES DE PORTUGUÊS E MATEMÁTICA// GRASIANNY SOUSA DE ALMEIDA, ANTONIO EVANILDO CARDOSO DE MEDEIROS FILHO, LINDOLFO RAMALHO FARIAS JÚNIOR, ELTON VERGARA NUNES	2029
PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES DE ENSINO SUPERIOR ACERCA DAS PROPOSTAS METODOLÓGICAS COMPLEMENTARES NO ENSINO DE QUÍMICA// PAULA REGINA MELO MEOTTI PAULA, CAROLYNE CRISTINA DA SILVA GOMES CAROL, STHEFANIE FELIX DA ROCHA STHETE, ANDREIA NOIA CRISPIM ANDREIA, ELIENE DE SOUZA PINTO ELI	2040
SABERES DOCENTES: O CONHECIMENTO CIENTÍFICO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE PEDAGOGIA// VIVIANE MACIEL MACHADO MAURENTE, ARISA ARAÚJO DA LUZ	2051

A AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: PERCEPÇÕES E PRÁTICAS// ANGELINA SANCHES, CÉU RIBEIRO, ILDA FREIRE-RIBEIRO, ELZA MESQUITA	2064
EL CURSO DE ESPECIALIZACIÓN EN FORMACIÓN PEDAGÓGICA Y DIDÁCTICA DE LA USC: LA EXPERIENCIA FORMATIVA DEL FUTURO PROFESORADO TÉCNICO DE FORMACIÓN PROFESIONAL// EVA MARÍA BARREIRA CERQUEIRAS, MARI CARMEN CALDEIRO PEDREIRA, M. CARMEN SARCEDA GORGOSO	2076
A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA ENQUANTO PROCESSO ISOMÓRFICO: UIM ESTUDO DE CASO// ROSA MARIA RAMOS NOVO, ANA RAQUEL RUSSO PRADA	2090
LA ORGANIZACIÓN DE LOS RECURSOS DOCUMENTALES DE LAS BIBLIOTECAS ESCOLARES// FELICIDAD BARREIRO FERNÁNDEZ, ELISA TERESA ZAMORA RODRÍGUEZ, ENELINA MARÍA GERPE PÉREZ, LUIS FERNANDO PÉREZ MÉNDEZ	2102
TENSÕES DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA NA DINAMIZAÇÃO DE DISCUSSÕES EM TEMAS DA ÁLGEBRA// CÁTIA RODRIGUES, LUÍS MENEZES, JOÃO PEDRO PONTE	2113
EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SOCIAL ANTE LA INTERVENCIÓN CON PERSONAS MAYORES. UN ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE ESPAÑA Y PORTUGAL// MARIA JOÃO AMANTE, MARÍA DAPIA CONDE, JOSÉ FAÍLDE GARRIDO, SUSANA FONSECA, LIA ARAÚJO	2125
CONDICIONES DE GESTIÓN Y FINANCIACIÓN DE LAS BIBLIOTECAS ESCOLARES// ANA Mª PORTO CASTRO, CRISTINA ABEAL PEREIRA, ÁLVARO LORENZO REY, MARÍA DOLORES CASTRO PAIS	2136
O CONHECIMENTO GRAMATICAL DE FUTUROS DOCENTES: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES// MARIA CRISTINA VIEIRA SILVA, ISABEL SEBASTIÃO	2145
A ATUAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NO ESPAÇO DA INCLUSÃO SOCIAL: DO REAL AO IDEAL// MARISA PASCARELLI AGRELLO, JOAQUIM JOSÉ ESCOLA	2157
DESENVOLVER A CONSCIÊNCIA METALINGUÍSTICA: 3 INSTRUMENTOS POSSÍVEIS// ANA PAULA COUCEIRO FIGUEIRA, CÉLIA RIBEIRO, SOFIA CAMPOS, MARIA ANTONIETTA PINTO	2172
ESTRATÉGIAS DE SAVORING EM PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR PORTUGUÊS// SUSANA FONSECA, FILOMENA JORDÃO	2181
A (IN)VISIBILIDADE DA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO NOS PLANOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES// ILDA FREIRE-RIBEIRO, CONCEIÇÃO MARTINS, ELZA MESQUITA, ANGELINA SANCHES	2191
A PERSPECTIVA DE FUTUROS PROFESSORES SOBRE A DEMONSTRAÇÃO MATEMÁTICA// HELENA ROCHA	2203
A (RE)CONSTRUÇÃO DE UIM REFERENCIAL CURRICULAR INTEGRADO PARA O PROEJA: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE// FRANCY IZANNY DE BRITO BARBOSA MARTINS	2215
TORNAR-SE PROFESSOR: MOTIVAÇÕES DE PROFESSORES BACHARÉIS PARA A DOCÊNCIA// REJANE BEZERRA BARROS, ISABEL MARIA DA TORRE CARVALHO VIANA, BETANIA LEITE RAMALHO	2227
EL LABORATORIO ABIERTO DE LA DOMUS COMO RECURSO FORMATIVO PARA EL FUTURO DOCENTE DE SECUNDARIA// YOLANDA GOLÍAS PÉREZ, MARÍA SUSANA GARCÍA BARROS, JUAN CARLOS RIVADULLA LÓPEZ	2239
PROPUESTA CIENTÍFICA DE INNOVACIÓN CON PERSPECTIVA DE GÉNERO DIRIGIDA A FUTUROS/AS MAESTROS/AS DE EDUCACION INFANTIL// YOLANDA GOLÍAS PÉREZ, JUAN CARLOS RIVADULLA LÓPEZ	2251

<b>7: FORMACIÓN Y TRANSICIÓN AL MUNDO LABORAL</b>	<b>2263</b>
LA EDUCACIÓN NO FORMAL COMO ESTRATEGIA EN LAS POLÍTICAS EUROPEAS: UNA RESPUESTA AL DESEMPLEO JUVENIL// ANA VÁZQUEZ-RODRÍGUEZ, JESÚS GARCÍA-ÁLVAREZ, ÍGOR MELLA NÚÑEZ	2264
ESTRATÉGIAS DE ENSINO DO PROCESSO DE CUIDADO EM NUTRIÇÃO// DERBENA FLOYD BAYLÃO, JÚLIO CÉSAR SOARES ARAGÃO	2276
ESTUDO COMPARATIVO ENTRE CURRÍCULOS FORMADORES NO ENSINO PROFISSIONAL ENTRE BRASIL E PORTUGAL// GLEISE REGINA BERTOLAZI SANTOS, JORGE BONITO, CELSO DAL RÉ CARNEIRO	2288
O PIAUÍ QUE SE APRESENTA À PSICOLOGIA ESCOLAR: TRILHAS DA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL// THAYSA PACHECO CACAU, MAURÍCIO MORAIS CARVALHO, CLAISY MARIA MARINHO-ARAÚJO	2303
PRÁCTICAS EXTERNAS: VISIÓN DESDE LOS TUTORES// CARLES DULSAT ORTIZ	2315
ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: ACESSO AO MERCADO APÓS O ENSINO SUPERIOR// ANDREIA BRAZÃO SANTOS, ANA ANTUNES	2327
PRÁTICAS EDUCATIVAS TRADUTORAS DE UM ENVOLVIMENTO FORTE DOS ALUNOS NA APRENDIZAGEM//VIRGILIO GOMES CORREIA	2339
VIVÊNCIAS DE ESTÁGIO EM SERVIÇOS ESCOLA DE PSICOLOGIA: PERSPECTIVAS DE ESTAGIÁRIOS BRASILEIROS// MAURÍCIO MORAIS CARVALHO, FREDERICO GUERREIRO FERREIRA, CLAISY MARIA MARINHO-ARAÚJO	2351
EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM PORTUGAL NO NOVO MILÉNIO: POLÍTICAS E RACIONALIDADES// DANIELA VILAVERDE SILVA	2364
INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E VALORES EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DE ÁREAS DO CUIDAR: UM ESTUDO EMPÍRICO// DIANA MENESES, ISABEL SILVA, GLÓRIA JÓLLUSKIN	2376
O EFEITO DA EDUCAÇÃO CORPORATIVA PARA O CRESCIMENTO E A SUSTENTABILIDADE DAS EMPRESAS FAMILIARES: UM ESTUDO DE CASO// GLAUCIANA GOMES SOARES VAZQUEZ	2388
INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E ASSERTIVIDADE EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA// ANDREIA MORAIS, ISABEL SILVA, GLÓRIA JÓLLUSKIN	2400
INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E ASSERTIVIDADE EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DA ÁREA DO CUIDAR: UM ESTUDO EMPÍRICO// ANDREIA MORAIS, ISABEL SILVA, GLÓRIA JÓLLUSKIN	2412
¿QUÉ FACTORES DIFICULTAN EL ACCESO DE LAS GRADUADAS Y GRADUADOS EN PEDAGOGÍA AL MERCADO DE TRABAJO? // JESÚS GARCÍA ÁLVAREZ, ANA VÁZQUEZ RODRÍGUEZ, GABRIELA MÍGUEZ SALINA	2424
INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E VALORES PESSOAIS EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA// DIANA MENESES, ISABEL SILVA, GLÓRIA JÓLLUSKIN	2436
EMPRENDEMENTO E ORIENTACIÓN PROFESIONAL NOS PLANS INSTITUCIONAIS DUNHA ESCOLMA DE CENTROS DE FP DE GALICIA// SERXIA LAGE ARIAS, MARÍA DEL MAR RODRÍGUEZ ROMERO, NEVES ARZA ARZA	2448
<b>8: INTERCULTURALIDAD E INCLUSIÓN SOCIAL</b>	<b>2463</b>

“NO SE PUEDE TENER DOS PAPÁS”: ACTITUDES HACIA LAS FAMILIAS HOMOPARENTALES EN NIÑAS Y NIÑOS DE EDUCACIÓN INFANTIL// NURIA ALVAREZ RODRÍGUEZ, MARÍA VICTORIA CARRERA FERNANDEZ, XOSE MANUEL CID FERNÁNDEZ	2464
ANÁLISE COMPARATIVA DA QUALIDADE DE VIDA EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES INSTITUCIONALIZADOS E NÃO INSTITUCIONALIZADOS// DIANA GONÇALVES, FRANCISCO MENDES, ROSINA FERNANDES, EMÍLIA MARTINS	2476
PERCEÇÃO DOS ESTUDANTES CABO-VERDIANOS SOBRE FESTAS ACADÉMICAS NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR: MOTIVAÇÃO, COMPORTAMENTOS E CONSEQUÊNCIAS// JOSÉ PEREIRA, CARLOS MORAIS, LUÍSA MIRANDA, PAULO ALVES	2487
CONOCIMIENTOS SOBRE DIVERSIDAD SEXUAL EN POBLACIÓN ADULTA EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD SOCIAL// ÁLEX RAPOSO GONZÁLEZ, MARÍA VICTORIA CARRERA FERNÁNDEZ	2499
DESAÍOS Y LIMITACIONES A LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN ESTABLECIMIENTO PRISIONAL// MARIA DO CARMO SOARES DE ALMEIDA, SUSANA HENRIQUES	2513
“HACERSE NIÑA, HACERSE NIÑO”: LA INFLUENCIA DE LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN LOS INTERESES Y EXPECTATIVAS DE NIÑAS Y NIÑOS DE EDUCACIÓN INFANTIL// NURIA RODRIGUEZ, MARIA VICTORIA CARRERA FERNÁNDEZ, XOSÉ MANUEL CID FERNÁNDEZ	2525
INTERNACIONALIZACIÓN DE UN PROYECTO DE CENTRO PARA POTENCIAR LA INCLUSIÓN// TERESA SUSANA VÁZQUEZ REGUEIRO	2537
PERFORMANDO EL GÉNERO A TRAVÉS DEL BULLYING: LA MASCULINIZACIÓN DEL AGRESOR// MARÍA VICTORIA CARRERA-FERNÁNDEZ, XOSÉ MANUEL CID-FERNÁNDEZ, JESÚS DEIBE FERNÁNDEZ-SIMO, ÁLEX RAPOSO-GONZÁLEZ	2549
DISCURSOS DE OTREDAD HACIA GRUPOS ÉTNICOS MINORITARIOS Y ESTEREOTIPOS DE GÉNERO: EL VALOR DE EDUCAR EN LA EXPRESIVIDAD// MARÍA VICTORIA CARRERA-FERNÁNDEZ, XOSÉ MANUEL CID-FERNÁNDEZ, MARÍA LAMEIRAS-FERNÁNDEZ, ANA ALMEIDA	2562
ESTUDO ETNOMATEMÁTICO SOBRE DANÇAS FOLCLÓRICAS ASSENTE NUM DIÁLOGO INTERCULTURAL// SARA RIBEIRO, PEDRO PALHARES, MARÍA JESÚS SALINAS	2572
JOGOS E BRINCADEIRAS: FACILITADORES PARA A COMUNICAÇÃO DO SURDO ORALIZADO// MARIA VITORIA CAMPOS MAMEDE MAIA, MARIA DO SOCORRO FORTES DE OLIVEIRA, JULIA PEREIRA MOTTA	2584
SISTEMA DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO: INTERROGAÇÕES SOBRE A SUA DIMENSÃO EDUCATIVA A PARTIR DA VOZ DAS TRABALHADORAS// EULÁLIA MARIA MARQUES, EMÍLIA VILARINHO	2594
ESCOLA, DIFERENÇAS E (DES)IGUALDADES: DISCURSOS DOCENTES SOBRE A ETNIA CIGANA NUM AGRUPAMENTO DE ESCOLAS EM PORTUGAL// DANIELA VILAVERDE SILVA, MARIA JOSÉ CASA-NOVA, MARIA ALFREDO MOREIRA, JÚLIA RODRIGUES, INÊS BARBOSA	2606
EL PROCESO DE INTEGRACIÓN DE PERSONAS REFUGIADAS EN ESPAÑA. UN ESTUDIO DE PROGRAMAS SOCIOEDUCATIVOS// JESICA NÚÑEZ-GARCÍA, MARÍA JOSÉ FERRACES OTERO, JULIA MARÍA CRESPO COMESAÑA	2618
EMPATIA ETNOCULTURAL EM ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR// ROSA MARIA RAMOS NOVO, ANA RAQUEL RUSSO PRADA, SOFIA MARISA ALVES BERGANO	2629

IDENTIDADE, CONVIVENCIA SOCIAL E DIVERSIDADE CULTURAL. COMPETENCIA EN ENSINO INTERCULTURAL E INCLUSIVO. EXPERIENCIAS IAP DE INNOVACIÓN EDUCATIVA// PAULA MARÍA PAZOS VÁZQUEZ	2641
<b>9: LENGUAJE, COMUNICACIÓN Y SUS ALTERACIONES</b>	<b>2652</b>
O TREINO DE COMPETÊNCIAS DE COMUNICAÇÃO PARA PROFISSIONAIS DE SAÚDE É EFICAZ?// SÍLVIA CRISTINA MONTEIRO QUEIRÓS, LEONOR DUARTE ALMEIDA SANTOS, RUTE MENESES, GERMANO COUTO	2653
CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA EM CRIANÇAS COM PERTURBAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESPECÍFICA COM DÉFICE NA LEITURA// TATIANA RIBEIRO, EMÍLIA MARTINS, ROSINA FERNANDES, FRANCISCO MENDES	2664
EFICACIA DE UN PROGRAMA DE MINDFULNESS EN EL TRATAMIENTO DE LOS TICS VOCÁLICOS EN UN CASO DE SÍNDROME DE LA TOURETTE// ANA SEOANE CIVES, JUAN CARLOS FERNÁNDEZ MÉNDEZ, MARTA PORTABALES PARDO	2675
O LUGAR DAS FAKE NEWS NA SOCIEDADE BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA E O PAPEL DA EDUCAÇÃO NESSE CONTEXTO// CHRISTIANE NOVO BARBATO, DIOGO SALVIANO, LUIS FELIPE CATUSSO VALLE	2687
ESTUDO DO VOCABULÁRIO EM CRIANÇAS DOS 3 AOS 7 ANOS COM E SEM PERTURBAÇÕES DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM: RESULTADOS PRELIMINARES// SANDRA CRISTINA ARAÚJO FERREIRA, SUZEL CABREIRO BILBER, SANDRA FILIPA FERREIRA GONÇALVES, ANABELA CRUZ-SANTOS	2699
A PRÁTICA CLÍNICA PSICOPEDAGÓGICA E O DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO DA LINGUAGEM ESCRITA// SILVIA APARECIDA SANTOS DE CARVALHO SILVIA CARVALHO	2711
ESTIMULACIÓN DEL LENGUAJE ORAL COMPRENSIVO Y EXPRESIVO EN UN CASO CON RETRASO SEVERO DEL LENGUAJE// TANIA OTERO MONTOTO, MONTSERRAT DURÁN BOUZA	2723
ESTIMULACIÓN DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA A TRAVÉS DEL PROGRAMA LOLE EN EL SÍNDROME DE DOWN// TANIA OTERO MONTOTO, MONTSERRAT DURÁN BOUZA	2732
DESENVOLVER A CONCIENCIA METALINGÜÍSTICA: 3 INSTRUMENTOS POSSÍVEIS// ANA PAULA COUCEIRO, CELIA RIVEIRO, MARÍA ANTONIETTA PINTO, SOFÍA CAMPOS	2739
PADRÃO DE COMPETÊNCIAS COMUNICATIVAS DE CRIANÇAS COM CEGUEIRA E BAIXA VISÃO: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, BRASIL// SARA PEREIRA SAPAGE, ELINE SILVA RODRIGUES, ANABELA CRUZ-SANTOS	2748
LOLEVA: BAREMO Y PERFIL EVOLUTIVO PARA 4-5 AÑOS// LAURA PEREIRA LÓPEZ, MANUEL PERALBO UZQUIANO	2760
LOLEVA: BAREMO Y PERFIL EVOLUTIVO PARA 5-6 AÑOS// LAURA PEREIRA LÓPEZ, MANUEL PERALBO UZQUIANO	2771
<b>10: MODELOS Y PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN</b>	<b>2781</b>
AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS EM TEMPOS DE INCLUSÃO ESCOLAR UMA REFLEXÃO PARA CONSTRUÇÃO DOS MODELOS E PRÁTICAS AVALIATIVAS// MÓNICA SIMÃO MANDLATE	2782
AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NO ENSINO SUPERIOR: PERSPECTIVAS DE ESTUDANTES// MARIA PALMIRA CARLOS ALVES, JOSIANE DE FÁTIMA LOPES	2794

ANSIEDADE MATEMÁTICA: VALIDAÇÃO DE UM QUESTIONÁRIO COM O MODELO DE RASCH// JOSÉ PACHECO MIGUEL, JOSÉ TOMÁS DA SILVA, TERESA SOUSA MACHADO	2805
ESCALA DE AUTOESTIMA DE ROSENBERG: ESTUDO RASCH DA VERSÃO PORTUGUESA// JOSÉ PACHECO MIGUEL, JOSÉ TOMÁS DA SILVA, TERESA SOUSA MACHADO	2817
GLOBALIZAÇÃO E POLÍTICAS DE ACCOUNTABILITY: AS PERSPETIVAS DOS PROFESSORES NO CONTEXTO DA AEE EM PORTUGAL// ILA BEATRIZ MAIA, JOSÉ AUGUSTO PACHECO	2829
AVALIAÇÃO DE QUESTÕES DE PROVA DO REVALIDA NO BRASIL// BRUNA CASIRAGHI, JÚLIO CÉSAR SOARES ARAGÃO, TÁSSIO DE FARIA HUGUENIN, STEFANIE MARIA MOURA PELOGGIA, OTÁVIO CABRAL COELHO, AMANDA RANGEL MACEDO SARZEDAS	2842
ANÁLISE DA DIMENSIONALIDADE DA PROVA DE MATEMÁTICA DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO// LEANDRO ARAUJO DE SOUSA, NICOLINO TROMPIERI FILHO	2852
AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS EM PORTUGAL: UMA ANÁLISE COMPARATIVA AOS REFERENCIAIS UTILIZADOS PELA INSPEÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (IGEC)// EDUARDA RODRIGUES, AMÍLCAR SANTOS, LINDOMAR SOUZA	2863
PORTEFÓLIOS REFLEXIVOS: DISPOSITIVO DE AVALIAÇÃO E AUTOAVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS// ALICE RODRIGUES SANTOS, MARIA PALMIRA CARLOS ALVES	2876
O QUE PENSAM OS PROFESSORES PORTUGUESES SOBRE AS CAUSAS DO INSUCESSO DOS ALUNOS NO EXAME NACIONAL DA DISCIPLINA DE BIOLOGIA E GEOLOGIA?// TERESA LOPES, JOSÉ ALBERTO PRECIOSO	2883
O PORTEFÓLIO: CONTRIBUTO PARA UM AMBIENTE DE APRENDIZAGEM INDIVIDUALIZADO/ MARIANA PEREIRA RODRIGUES, MARIA PALMIRA CARLOS ALVES	2895
EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA MIRADA DESDE LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES// SANDRA MILENA DÍAZ LÓPEZ	2907
AUTOAVALIAÇÃO DAS ESCOLAS DE ENSINO ARTÍSTICO NA OPINIÃO DOS DIRETORES DE ESCOLAS// CATARINA AMORIM, GRAÇA BIDARRA, CARLOS BARREIRA	2918
AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS: CONTRIBUTOS PARA A AUTONOMIA E A FLEXIBILIZAÇÃO DO CURRÍCULO// CONCEIÇÃO LAMELA, SOFIA RODRIGUES, JOSÉ CARLOS MORGADO	2930
O DESENHO DA FIGURA HUMANA COMO INDICADOR DESENVOLVIMENTAL E AFETIVO DE CRIANÇAS COM DIFICULDADES ESCOLARES// HELENA RINALDI ROSA	2938
CONCEÇÕES E PRÁTICAS DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA// MARGARIDA AMARAL, PIEDADE VAZ-REBELO, GRAÇA BIDARRA BIDARRA, CARLOS BARREIRA, LISETE MÓNICO, VALENTIM ALFERES	2950
O CURRÍCULO E A AVALIAÇÃO DAS FORMAÇÃO PROFISSIONAL CONTINUA NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE BRASIL E PORTUGAL// MARIA PALMIRA CARLOS ALVES, LARISSA MELO MATOS	2961
PORQUÊ, PARA QUÊ, COMO, UM PROJETO EDUCACIONAL/PEDAGÓGICO PARA AS CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR?// ANA PAULA COUCEIRO FIGUEIRA, CÉLIA RIBEIRO, SOFÍA CAMPOS	2973



CONCEÇÕES E PRÁTICAS DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA// MARGARIDA AMARAL, PIEDADE VAZ-REBELO, GRAÇA BIDARRA BIDARRA, CARLOS BARREIRA, LISETE MÓNICO, VALENTIM ALFERES	2984
SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E OBSERVAÇÃO DE AULAS EM CONTEXTO ESCOLAR// LUIZ CLÁUDIO QUEIROGA, CARLOS BARREIRA	2995
DIVERGÊNCIAS ENTRE AVALIADORES E AVALIADOS SOBRE A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE// MARGARIDA SILVA DAMIÃO SERPA, SUSANA GOMES BRILHANTE	3005
A AVALIAÇÃO INTERATIVA EM PRÁTICAS DE FUTUROS DOCENTES// MARGARIDA SILVA DAMIÃO SERPA, LEONOR CARVALHO OLIVEIRA	3017
PERSPETIVAS DE DOCENTES DE HISTÓRIA E DE GEOGRAFIA SOBRE AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS// MARGARIDA SILVA DAMIÃO SERPA, VANESSA SOFIA BARBOSA VAZ	3029
<b>11: NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES</b>	<b>3042</b>
NARRATIVAS PESSOAIS ESCRITAS ELABORADAS POR UM ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL POR MEIO DE UM PROGRAMA DE ENSINO METATEXTUAL// ANA PAULA ZABOROSKI ANA PAULA, JÁIMA PINHEIRO DE OLIVEIRA JÁIMA	3043
PRÁTICA PEDAGÓGICA COM UM ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: ENSINO COLABORATIVO ENTRE PROFESSORAS DA SALA COMUM E DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO?// ANA PAULA ZABOROSKI ANA PAULA, MARIA AMELIA INGLES MARIA AMELIA, JÁIMA PINHEIRO DE OLIVEIRA JÁIMA	3054
APROXIMACIÓN BIOGRÁFICA EN UN ESTUDIO SOBRE ALTAS CAPACIDADES: MENSA// MARÍA DEL PILAR GONZÁLEZ FONTAO, CARMEN DOMINGUEZ CAAMAÑO	3066
ASPECTOS SOCIOEMOCIONAIS DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: UM OLHAR SOBRE A PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA// BARBARA AMARAL MARTINS, CLARISSA MARIA MARQUES OGEDA, KETILIN MAYRA PEDRO	3082
AGES & STAGES QUESTIONNAIRES: PERCEÇÕES DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO EM PORTUGAL// RITA LARANJEIRA, ANA SERRANO	3094
EL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELLECTUALES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA CIUDAD DE LEÓN// ANAÍS QUIROGA-CARRILLO, CRISTINA VARELA PORTELA, PAULA OUTÓN OVIEDO	3106
LAS ESTRATEGIAS ARITMÉTICAS EN LA ESCUELA ELEMENTAL TARDÍA// LEIRE PÉREZ PÉREZ, YARIEL HERNÁNDEZ ROSELL, ÁNGELES CONDE RODRÍGUEZ, SONIA ALFONSO GIL, VALENTÍN IGLESIAS SARMIENTO	3118
DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIOPROFISSIONAIS EM INDIVÍDUOS COM NECESIDADES ESPECIAIS: AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO// GLÓRIA FRANCO, ANA SOFIA RODRIGUES, RODRIGUES NUNO, SIMONE TELO	3130
DETECCIÓN DE SIGNOS NEUROLÓGICOS MENORES EN POBLACIÓN INFANTIL: IMPLICACIONES PSICOEDUCATIVAS// SANTIAGO LÓPEZ GÓMEZ, ROSA Mª RIVAS TORRES	3143
EL ALUMNO CON TDAH: LENGUAJE, DESARROLLO Y APRENDIZAJE// SANTIAGO LÓPEZ GÓMEZ, ROSA Mª RIVAS TORRES	3155
¿QUÉ MIDE “TEORÍA DE LA MENTE” DE LA NEPSY-II? APORTACIÓN DE UNA NUEVA UTILIDAD EN EL ÁMBITO CLÍNICO// LEYRE GAMBRA, NEREA CRESPO-EGUÍLAZ	3167

DIFICULTADES EN COHERENCIA CENTRAL EN EL TRASTORNO DE APRENDIZAJE PROCEDIMENTAL-NO VERBAL// LEYRE GAMBRA, NEREA CRESPO-EGUÍLAZ	3173
FORMAÇÃO EM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E SUA INFLUÊNCIA SOBRE A AUTOEFICÁCIA DE PROFESSORES// BARBARA AMARAL MARTINS, MIGUEL CLAUDIO MORIEL CHACON	3180
MUSICOTERAPIA E COMPETÊNCIAS DE COMUNICAÇÃO NA SÍNDROME DE DRAVET: UMA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO// ANA PINTO, EMÍLIA MARTINS, FRANCISCO MENDES, ROSINA FERNANDES	3192
O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS NACIONAIS E SUA RELAÇÃO COM A ESCOLA// EMELY KELLY SILVA SANTOS OLIVEIRA, KAREN REGIANE SORIANO, CAMILA BOARINI DOS SANTOS, JÁIMA PINHEIRO DE OLIVEIRA	3204
PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL ACERCA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL// JUSSANIA BASSO BORDIN, NEUSA MARIA JOHN SCHEID, IARA CAIERÃO	3214
PERSPECTIVAS NA INCLUSÃO EDUCACIONAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR// MARIA TERÊSA ROCHA TRIÑANES	3226
IMPORTANCIA DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN CONTEXTOS INCLUSIVOS//MARÍA DEL PILAR GONZÁLEZ FONTAO	3238
EXPECTATIVAS DE AUTOEFICACIA DEL ALUMNADO EN FORMACIÓN INICIAL PARA IMPLEMENTAR PRÁCTICAS INCLUSIVAS// MARÍA CARMEN SANTOS GONZÁLEZ, OLAYA QUEIRUGA-SANTAMARÍA	3256
ACTITUDES HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA// MARÍA CARMEN SANTOS-GONZÁLEZ, OLAYA QUEIRUGA-SANTAMARÍA	3270
TEATRO DE INCLUSÃO: PROMOÇÃO DA SOCIALIZAÇÃO NUM GRUPO DE ALUNOS COM DOIS ELEMENTOS COM NEE// TELMO FERREIRA, PAULA NEVES	3283
O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL// JÁIMA PINHEIRO DE OLIVEIRA JAIMA, EMELY KELLY SILVA SANTOS OLIVEIRA EMELY, MARIANA FERREIRA MONTEIRO MARIANA, VINÍCIUS MASTELINI VINÍCIUS	3294
INCLUSÃO EDUCACIONAL E OS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL// MIRANDA THERESINHA	3302
INTERÉS Y MANEJO DE LAS TIC POR EL ALUMNADO DE ALTA CAPACIDAD MATEMÁTICA// RAMÓN GARCÍA PERALES, ASCENSIÓN PALOMARES RUIZ, ANTONIO CEBRIÁN MARTÍNEZ	3315
TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA DOS ALUNOS COM NEE: PERCURSOS DE FORMAÇÃO NO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS// LUÍS FÂNZERES, ANABELA CRUZ SANTOS, SOFIA SANTOS	3327
VELOCIDAD Y EXACTITUD DE NOMINACIÓN EN ESTUDIANTES ESPAÑOLES CON Y SIN DISLEXIA// PAULA OUTÓN, MARÍA DO CARME CAMBEIRO, GABRIELA MÍGUEZ	3338
A PRÁTICA INSTRUMENTAL ORFF E A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM PERTURBAÇÃO ESPECTRO DO AUTISMO// ELISABETE GAMA, ANA RODRIGUES DA COSTA	3349
ALUMNADO CON ALTA CAPACIDAD INTELECTUAL: CONCEPTUALIZACIÓN, IDENTIFICACIÓN E INTERVENCIÓN EN EL ÁMBITO EDUCATIVO// IVANA IGLESIAS GONZÁLEZ	3361

PERFIL ESCOLAR DE LAS MUJERES EXTRANJERAS EN PRISIÓN. NECESIDADES SOCIOEDUCATIVAS Y PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN// CRISTINA VARELA PORTELA, ANAÍS QUIROGA-CARRILLO, LETICIA LÓPEZ-CASTRO	3376
LA EDUCACIÓN INCLUSIVA ACTUAL ¿REALIDAD O FICCIÓN? ¿CÓMO LO PERCIBEN LAS FAMILIAS Y EL ALUMNADO?// CAROLINA VAL-REY, JESÚS LÓPEZ VILA	3388
DISPOSITIVO DE ACOMPAÑAMIENTO A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES, DESDE EL TRABAJO PSICOPEDAGÓGICO CLÍNICO//VIVIANA DELFINO	3400
VARIACIÓN DEL PERFIL SENSORIAL DE ALUMNOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA ESCOLARIZADOS EN UN CENTRO ORDINARIO VERSUS PERFIL SENSORIAL DE ALUMNOS NEUROTÍPICOS// MERCEDES FERRANDO PRIETO, MARÍA DOLORES CÁRCEL LÓPEZ	3407
O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COMO GOVERNAMENTO DOS CORPOS DA DEFICIÊNCIA NA ESCOLA: DADOS PRELIMINARES// LIZIANE DA SILVA BARBOSA LIZZI BARBOSA, HELENA VENITES SARDAGNA HELENA SARDAGNA	3419
PROJETO CINOTERAPIA: FORMA DE INTERVENÇÃO NAS NECESSIDADES DE SAÚDE ESPECIAIS// CÁTIA MARISA PEREIRA RODRIGUES DOS MARIANO, MARIA EMÍLIA BIGOTTE DE ALMEIDA	3427
A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): RELATO DE EXPERIÊNCIA// VIVIANE CRISTINA DE MATTOS BATTISTELLO, ROSEMARI LORENZ MARTINS	3439
INCLUSÃO: DIFICULDADES E DESAFIOS// SARA MOURA, MARIA CELESTE SOUSA LOPES	3447
AS NECESSIDADES DOS PAIS DE CRIANÇAS COM PERTURBAÇÕES DO NEURODESENVOLVIMENTO E INTERVENÇÃO SOCIOEDUCATIVA// SARA FELIZARDO, ESPERANÇA RIBEIRO	3460
<b>12: POLÍTICAS Y REFORMAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR</b>	<b>3473</b>
AS RESSIGNIFICAÇÕES DO CURRÍCULO NO PROCESSO DE BOLONHA E O IM(PACTO) NA EMPREGABILIDADE// GEYZA D'ÁVILA ARRUDA GEYZA D'ÁVILA, JOSÉ AUGUSTO BRITO PACHECO PACHECO, ALFREDO MACEDO GOMES ALFREDO GOMES	3474
ADAPTAÇÃO AO ES: A IMPORTÂNCIA DAS VARIÁVEIS SÓCIO-AFETIVAS PARA O RENDIMENTO ACADÊMICO DO 1º ANO// F. DINIS, A. NEVES, C. COSTA, F. PEIXOTO, L. ALMEIDA, R. BARTOLO-RIBEIRO, J. CASANOVA	3486
UNIVERSIDADES E TERRITÓRIOS: UMA DIDÁTICA SOCIALMENTE RESPONSÁVEL?// JOSÉ CARLOS BRAVO NICO, LURDES PRATAS NICO	3498
ESTÍMULO À CRIATIVIDADE NO CONTEXTO DA PÓS-GRADUAÇÃO// DENISE DE SOUZA FLEITH	3508
¿QUÉ CONOCE EL ALUMNADO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA SOBRE TUTORÍA UNIVERSITARIA?// CRISTINA GONZÁLEZ LORENTE, MIRIAN MARTÍNEZ JUÁREZ, JAVIER PÉREZ CUSÓ, NATALIA GONZÁLEZ MORGÁ, PILAR MARTÍNEZ CLARES	3514
EL TÍTULO ELECTRÓNICO UNIVERSITARIO EN ESPAÑA. UNA MEDIDA NECESARIA E INEVITABLE EN EL EEES// MANUEL ÁNGEL RODRÍGUEZ RUANO	3525
EL PLAGIO ACADÉMICO EN LA ETAPA UNIVERSITARIA: PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN// ANA Mª PORTO CASTRO, Mª JOSEFA MOSTEIRO GARCÍA, ENELINA Mª GERPE PÉREZ	3536

PERCEPÇÃO DEL ALUMNADO SOBRE EL USO DE LAS CITAS EN LA REALIZACIÓN DE TRABAJOS ACADÉMICOS// JESÚS MIGUEL MUÑOZ CANTERO, EVA MARÍA ESPÍNEIRA BELLÓN	3548
PLAGIO ACADÉMICO: MEDIDAS PARA EVITARLO DESDE LA PERSPECTIVA DEL ALUMNADO// LUISA LOSADA PUENTE, JESÚS MIGUEL MUÑOZ CANTERO, NURIA REBOLLO QUINTELA	3557
EL PLAGIO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UN ESTUDIO ESTADÍSTICO TEXTUAL DE LAS OPINIONES DEL ALUMNADO// CAMILO ISAAC OCAMPO GÓMEZ, JOSÉ ANTONIO SARMIENTO CAMPOS, ALBERTO JOSÉ BARREIRA ARIAS, DOLORES CASTRO PAIS, PABLO RODRÍGUEZ ÁLVAREZ	3569
<b>13: TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EN LA EDUCACIÓN</b>	<b>3585</b>
PROPOSIÇÕES PEDAGÓGICAS EM ARTE NA WEB: UMA OBSEVAÇÃO EM SITES DE MUSEUS DE ARTE BRASILEIROS// DORCAS WEBER	3586
INCLUSÃO DIGITAL NO CONTEXTO SOCIAL: ANÁLISE DOS BENEFICIÁRIOS DO PROGRAMA NACIONAL ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO IFAM-CMZL// WYLNARA DOS SANTOS BRAGA, BENTO DUARTE DA SILVA	3598
A PRESENÇA DO DIGITAL NOS CURRICULA DAS LICENCIATURAS DE MARKETING E COMUNICAÇÃO EM PORTUGAL// PAULO RIBEIRO CARDOSO, JORGE DOMINGOS VERÍSSIMO, MARIA DO ROSÁRIO CORREIA	3610
TECNOLOGIAS DIGITAIS EM AULAS DE QUÍMICA: ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DE DISCENTES E DOCENTE A PARTIR DA APLICAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA// ALESSANDRA RODRIGUES, MARIA DARA VILAS BOAS, MIKAEL FRANK REZENDE JUNIOR	3624
FORMAÇÃO DE PROFESSORES VOLTADA PARA A LITERACIA DIGITAL VIA SKYPE: A EXPERIÊNCIA NO POLO DA UAB EM SÃO FRANCISCO DE PAULA, RS// GLADIS FALAVGNA, ELAINE JESUS ALVES, DENILDA CAETANO FARIA	3636
MOTIVAÇÃO DOS PROFESSORES PARA O USO DE RECURSOS EDUCACIONAIS DIGITAIS: UM ESTUDO DE CASO DO ESTADO DO PARANÁ// EUNICE DE CASTRO E SILVA, MAGDA PISCHETOLA, MARIA JOÃO LOUREIRO	3648
AVALIAÇÃO DE USABILIDADE DE MÓDULOS ONLINE REFERENTES À PRÁTICAS PROFISSIONAIS DA PLATAFORMA SUAP DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE (IFRN)// ROBERTO RAMOS DE LIMA	3660
INOVAÇÃO PEDAGÓGICA COM TECNOLOGIAS: MAPEAMENTO DE ESTUDOS NO BRASIL E EM PORTUGAL// LUCIANA DALLA NORA SANTOS, BENTO DUARTE SILVA, TERESA CARDOSO	3678
AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: UM ESTUDO COM EDUCADORAS NA FASE DO DESENCANTO// FILOMENA MELEIRO	3690
REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA: CONTRIBUTOS DO BLENDED LEARNING NO ENSINO SUPERIOR COMO METODOLOGÍA// AURÉLIO LUCAMBA, JOSÉ LENCASTRE, BENTO SILVA	3706
LABORATÓRIOS VIRTUAIS: EXPERIMENTOS E APRENDIZADO COLABORATIVO// CRISTIANE DOMINGOS DE AQUINO, MARCELO MENDONÇA TEIXEIRA, QUIRINO CORREIA DE PAIVA NETO, LUIZ KLEBER BOTELHO CAVALCANTI SILVA, ANDERSON SENA DOS SANTOS	3721

METODOLOGIAS ATIVAS: O ESTUDO DE CASO DA GOOGLE FOR EDUCATION// CRISTIANE DOMINGOS DE AQUINO, EDMAR DA SILVA MEDEIROS, CÍCERO ANTÔNIO DE MORAIS, ANDERSON SENA DOS SANTOS, JAZIEL VICTOR DE SOUZA	3732
RELAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS ASHANINKAS COM A INTERNET: ANÁLISE DO WEBSITE DOS POVOS ASHANINKAS DO BRASIL// BENTO DUARTE DA SILVA, SONAIRA DE ARAÚJO MOURA	3744
A “SALA DE AULA INVERTIDA” EM CONTEXTO EDUCATIVO: ANALISE DOS TEXTOS DAS ATAS DOS DOIS PRINCIPAIS CONGRESSOS EM TIC NA EDUCAÇÃO REALIZADOS EM PORTUGAL// TERESA RIBEIRINHA, BENTO DUARTE DA SILVA	3756
“SALA DE AULA INVERTIDA” E PRÁTICAS FLEXÍVEIS DO CURRÍCULO: UMA REFLEXÃO SOBRE POSSÍVEIS ARTICULAÇÕES// TERESA RIBEIRINHA, BENTO SILVA	3768
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM MOÇAMBIQUE: AVALIAÇÃO DE IMPLEMENTAÇÃO DA PLATAFORMA MOODLE NA UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA-DELEGAÇÃO DE TETE// ANACRISTA DA FLORINDA MILICINHO, BENTO SILVA	3780
O ENSINO DO MARKETING E DA COMUNICAÇÃO FACE AOS DESAFIOS DO DIGITAL: A PERSPETIVA DE PROFESSORES E PROFISSIONAIS// PAULO CARDOSO, JORGE DOMINGOS VERÍSSIMO, MARIA DO ROSÁRIO CORREIA	3792
O GRUPO VIRTUAL DO FACEBOOK NO ENSINO DA DISCIPLINA DE INFORMÁTICA APLICADA// MANUEL TEIXEIRA, ALTINA RAMOS	3805
DESENVOLVENDO A FLIPPED CLASSROOM EM AMBEINTE HÍBRIDO DE ENSINO- APRENDIZAGEM// MARCELO MENDONÇA TEIXEIRA	3818
GESTÃO DE SOFTWARE EDUCATIVO PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONALIZANTE ONLINE// MARCELO MENDONÇA TEIXEIRA	3830
RÍO2016: LA INVISIBILIZACIÓN DE LAS MUJERES DEPORTISTAS EN EL TWITTER DE LOS MEDIOS DEPORTIVOS// ALBA ADA-LAMEIRAS	3840
SCRATCH E A EDUCAÇÃO RODOVIÁRIA// CAROLINA ROCHA, TERESA PESSOA, RICARDO ALMEIDA, MARIA EMÍLIA BIGOTTE DE ALMEIDA	3851
SCRATCH ON ROAD –UM PROJETO DE INCLUSÃO DIGITAL NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO/ EMÍLIA BIGOTTE, RICARDO ALMEIDA	3861
A GESTÃO DO ACESSO LIVRE AO CONHECIMENTO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR: ESTUDO DE CASO SOBRE REPOSITÓRIOS ONLINEEQU// JOÃO FIRMINO SOARES ABREU ALVES	3875
O USO DE EQUIPAMENTOS TECNOLÓGICOS E A RELAÇÃO COM OS PAIS// JESSICA CARVALHO, ANA RODRIGUES COSTA	3895
USA DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO CONSIDERANDO O SEXO, A IDADE E O NÍVEL SOCIOECONÓMICO// ANA RODRIGUES COSTA, JÉSSICA CARVALHO	3906
WIKIPÉDIA: UMA EXPERIÊNCIA DE AUTORIA// MARIA CRISTINA RIGÃO IOP, FELIPE GUSTSACK, LIA RAQUEL OLIVEIRA	3917
PROJETO DE INTEGRAÇÃO DE PBL E GAMIFICAÇÃO: QUE DIZEM OS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS QUE VIVERAM A EXPERIÊNCIA?// ADRIANA DE LIMA REIS ARAÚJO, MÁRIA ALTINA SILVA RAMOS	3928
FELICIDADE E TECNOLOGIAS. UM CURRÍCULO POSSÍVEL// CRISTIANE ELEUTÉRIO PINHEIRO, MARCIA FERREIRA STRENG	3943

USOS Y MOTIVACIONES DE CONEXIÓN A INTERNET DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS// CARMEN FERNÁNDEZ DE LA IGLESIA, CARMEN FERNÁNDEZ-MORANTE, BEATRIZ CEBREIRO, ALBA ELENA MARTÍNEZ-SANTOS, LORENA CASAL OTERO	3955
AMPLIACIÓN DE LOS USOS DE MOODLE: AULAS VIRTUALES PARA LA COORDINACIÓN DOCENTE// BEATRIZ GARCÍA ANTELO, LORENA CASAL OTERO	3964
APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA: O PAPEL DAS TIC NAS LIGAÇÕES INTERGERACIONAIS// MARIA PALMIRA ALVES ALVES, TERESA JESUS CORREIA PAULINO SANTOS PAULINO SANTOS	3972
O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE PROGRAMAÇÃO NO NÍVEL SUPERIOR: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA// CERES GERMANN BRAGA MORAIS, ANTÓNIO JOSÉ MENESES OSÓRIO, FRANCISCO MILTON MENDES NETO	3984
ESTADO DA ARTE DA ROBÓTICA EDUCATIVA NA ESCOLARIDADE INICIAL// DANIELA FIGUEIREDO, ANTÓNIO OSÓRIO	3997
USO DA PLATAFORMA GOOGLE CLASSROOM NA PÓS-GRADUAÇÃO// DIONÍSIO TUMBO	4009
ESTILOS DE APRENDIZAGEM DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO NA MODALIDADE BLENDED LEARNING// ELIANA ALVES MOREIRA LEITE ELIANA LEITE, JOSÉ ALBERTO LENCASTRE JOSÉ LENCASTRE, BENTO DUARTE SILVA BENTO DUARTE	4021
TUTORIA A DISTANCIA E AS ESCOLHAS DOS RECURSOS PEDAGÓGICOS// ANA CORRÊA, BENTO DUARTE DA SILVA	4033
CONCEPCIONES SOBRE EL USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN LA MÚSICA POR EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA// AURELIO CHAO FERNÁNDEZ, RUBÉN JOSÉ CALVIÑO VÁZQUEZ, EVA MARÍA ESPIÑEIRA BELLÓN	4045
SPREAKER: UNA APLICACIÓN MÓVIL PARA LLEVAR A CABO EXPERIENCIAS DE RADIO EN LAS AULAS DE SECUNDARIA// ALFREDO BLANCO MARTÍNEZ, FRANCISCO JOSÉ SANTOS CAAMAÑO	4057
GESTÃO DE PROJETOS UTILIZANDO AS FERRAMENTAS GOOGLE// ANA PATRÍCIA LIMA SAMPAIO SAMPAIO, MARIA INEZ PEREIRA DE ALCÂNTARA ALCÂNTARA	4069
EARLYCARE COMPUTER APPLICATION: UNA HERRAMIENTA DE EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN EN EDADES TEMPRANAS//MARÍA CONSUELO SÁIZ, RAÚL MARTICORENA, ÁLVAR ARNAIZ, MARTA ANTÓN, RUT VELASCO	4081
ANÁLISIS DE TAREAS CON LA TECNOLOGÍA EYE TRACKING. SRL EN SMARTART// MARIA CONSUELO SAIZ MANZANARES, RAÚL MARTICORENA SÁNCHEZ, ÁLVAR ARNAIZ GONZÁLEZ, MARÍA JOSÉ ZAPARAÍN YAÑEZ, RUT VELASCO SÁIZ	4093
WHATSAPP COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA// CLAYTON MOCH	4105
CONOCIMIENTO, USO Y EXPERIENCIAS CON TIC DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. UN ESTUDIO PILOTO// M. CARMEN SARCEDA GORGOSO, MARI CARMEN CALDEIRO PEDREIRA, EVA MARÍA BARREIRA CERQUEIRAS	4115
LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN ENTORNOS VIRTUALES: EL LIBRO DIGITAL DE GALICIA E-DIXGAL// EDUARDO RODRÍGUEZ MACHADO, EMILIO JOAQUÍN VEIGA RÍO	4126
APLICACIONES EDUCATIVAS CON TECNOLOGÍA UBÍCUA// EDUARDO RODRÍGUEZ MACHADO, EMILIO JOAQUÍN VEIGA RÍO	4138

AS DIFERENTES REPRESENTAÇÕES DE FUNÇÕES E A COMPREENSÃO QUE OS ALUNOS DO ENSINO SECUNDÁRIO DESENVOLVEM DESTAS NUM CONTEXTO DE INTEGRAÇÃO DA TECNOLOGIA// HELENA ROCHA	4148
OBJETOS DE APRENDIZAGEM HQS NO ENSINO DA FÍSICA: O CONTRIBUTO DA FERRAMENTA TOONDOO COMO MÉTODO DE AVALIAÇÃO EM ELETROSTÁTICA// DARKSON FERNANDES DA COSTA, GILVANDENYS LEITE SALES, MUCIO COSTA CAMPOS. FILHO	4159
LAPSIO. DISPOSITIVO PARA MEDIR LAS CARACTERÍSTICAS PERCEPTIVO GUSTATIVAS EN NIÑOS CON TEA// JOSÉ ANTONIO ALONSO LOSADA, WILLIAM DANIEL ÁVILA BARBEITO, ISABEL GARCÍA GARCÍA, MANUEL PERALBO UZQUIANO	4169
NIDORE. DISPOSITIVO PARA MEDIR LAS CARACTERÍSTICAS PERCEPTIVO OLFATIVAS EN NIÑOS CON TEA// ISABEL GARCIA GARCIA, MANUEL PERALBO UZQUIANO, GERMAN CARRO FERNANDEZ, RAMON CARRASCO BORREGO, MARCO ANTONIO VIEITES TOMÉ	4176
OCULIS. DISPOSITIVO PARA MEDIR LAS CARACTERÍSTICAS PERCEPTIVO VISUALES EN NIÑOS CON TEA// ISABEL GARCÍA GARCÍA, IAGO RUBIO SANFIZ, MANUEL PERALBO UZQUIANO	4181
TACTUS. DISPOSITIVO PARA MEDIR LAS CARACTERÍSTICAS PERCEPTIVO TÁCTILES EN NIÑOS CON TEA// ISABEL GARCIA GARCIA, LORENZO LORENZO MUÑIZ, FRANCISCO JAVIER LORENZO MUÑIZ, IAGO RUBIO SANFIZ, MANUEL PERALBO UZQUIANO	4187
<b>14: TRANSICIONES Y DESARROLLO A LO LARGO DE LA VIDA</b>	
(AUTO) BIOGRAFIA DE UM JOVEM MILITANTE RADICAL CONTEMPORÂNEO// ANDREA ABREU ASTIGARRAGA, JOÃO BERKSON ROCHA ARAÚJO, OLIVEIRA DE SOUSA MARIA INÊS	4193
O COMPROMETIMENTO ORGANIZACIONAL E O BEM-ESTAR DOS COLABORADORES AO LONGO DA VIDA: UM ESTUDO EMPÍRICO// ÁUREA SANDRA TOLEDO DE SOUSA, VERA CRISTINA SOUSA RAPOSO MOTA, MARIA DA GRAÇA CÂMARA BATISTA	4194
¿COMO EVOLUCIONA EL MODELO DE ECOSISTEMA EN EL TRÁNSITO DE PRIMARIA A SECUNDARIA?// CAROLINA VAL REY, MARÍA CRISTINA MARTÍNEZ-LOSADA, ÁNXELA BUGALLO RODRÍGUEZ	4206
TESTIMONIOS DE JÓVENES UNIVERSITARIOS DE PRIMER AÑO SOBRE LA ADAPTACIÓN A LA ENSEÑANZA SUPERIOR// SUZANA NUNES CALDEIRA, CARLA ROCHA, MARTA MARTÍNEZ RODRÍGUEZ	4218
DOMINÂNCIA SOCIAL: PREDITOR PARA PRAXAR?// MARIA MENDES, SIBILA MARQUES, SUZANA NUNES CALDEIRA	4230
PERCEÇÕES DOS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR SOBRE O SUPORTE SOCIAL NA TRANSIÇÃO PARA O ENSINO SUPERIOR E PARA O MERCADO DE TRABALHO// ÁUREA SOUSA, SUZANA NUNES CALDEIRA, OSVALDO SILVA, MARIA MENDES	4243
LA PLANIFICACIÓN CENTRADA EN LA PERSONA CON DISCAPACIDAD COMO MEDIO PARA TRABAJAR LA AUTODETERMINACIÓN// SILVIA BEUNZA GARCÍA	4252
"LOS PROTAGONISTAS": PROGRAMA PARA TRABAJAR LA AUTODETERMINACIÓN DE ADULTOS Y ADOLESCENTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL// SILVIA BEUNZA GARCÍA	4264
AUTOEFICÁCIA NA FORMAÇÃO SUPERIOR E DESEMPENHO ACADÊMICO EM UNIVERSITÁRIOS INGRESANTES// CAMILA ALVES FIOR, SOELY APARECIDA JORGE POLYDORO	4276
	4288

RELACIÓN DE PREDICCIÓN ENTRE INTEGRACIÓN SOCIAL Y EXPECTATIVAS ACADÉMICAS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE PRIMER AÑO// YARIEL HERNÁNDEZ ROSELL, LEIRE PÉREZ PÉREZ, ANTONIO M DINIZ, ANGELES CONDE RODRÍGUEZ, VALENTÍN IGLESIAS SARMIENTO, SONIA ALFONSO GIL	4300
AVALIAÇÃO DOS IMPACTOS DOS ADQUIRIDOS EXPERIENCIAIS NO ALENTEJO, NO PERÍODO 2001-2005// LURDES PRATAS NICO, JOSÉ CARLOS BRAVO NICO	4312
OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO FEMININA// ANTONIA ROSA ALMEIDA, ELSA MARIA GABRIEL MORGADO, JOÃO BARTOLOMEU RODRIGUES, LEVI LEONIDO FERNANDES DA SILVA FERNANDES DA SILVA	4324
PRÁCTICAS SEXUALES, FRECUENCIA Y SATISFACCIÓN DE HOMBRES Y MUJERES MAYORES// ISABEL PIÑEIRO AGUÍN, MARCIA G. ULLAURI, SUSANA RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, BIBIANA REGUEIRO FERNÁNDEZ, IRIS ESTÉVEZ	4331
TEMPO DE TRANSIÇÃO PARA A INATIVIDADE LABORAL//REFORMA: EXPERIÊNCIAS DE VIDA E EXPETATIVAS// SÍLVIA CRISTIANA NUNES RIBEIRO	4343
ASSOCIAÇÃO ENTRE A COORDENAÇÃO MOTORA E AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS DURANTE O RECREIO// THIAGO ROGEL, DANIELA MEDEIROS, IVERSON LADEWIG, BEATRIZ PEREIRA	4355
ADAPTAÇÃO E VALIDAÇÃO DA SOCIAL MEDIA USE INTEGRATION SCALE PARA A POPULAÇÃO PORTUGUESA// ISABEL SILVA, GLÓRIA JÓLLUSKIN, SAMANTHA DIAS	4366
DEFICIT COGNITIVO LIGEIRO EM PESSOAS IDOSAS INSTITUCIONALIZADAS: DESIGN E AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PSICOEDUCATIVA// JOANA RAQUEL FERNANDES ALVES, SOFIA DE LURDES ROSAS SILVA	4377
CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DA ESCALA DE INTEGRAÇÃO DO USO DAS REDES SOCIAIS -VERSÃO PARA INSTAGRAM// GLORIA JÓLLUSKIN GARCÍA, ISABEL SILVA, SAMANTHA DIAS	4389
VIVÊNCIAS EM TEMPO DE INATIVIDADE LABORAL/REFORMA.// SÍLVIA CRISTIANA NUNES RIBEIRO	4401
APOIO E CUIDADO PARA O ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO// BRUNA CASIRAGHI, SORAYA REGINA FERREIRA	4411
ESTRATÉGIAS PARA A GESTÃO DE CONFLITOS E SATISFAÇÃO PROFISSIONAL// OSVALDO DIAS LOPES SILVA, ÁUREA SANDRA TOLEDO SOUSA	4421
ESCALA BREVE DE LITERACIA CRÍTICA EM SAÚDE ORAL (EBLSO-CR): ESTUDO PSICOMÉTRICO// GLÓRIA JÓLLUSKIN, ISABEL SILVA, VÂNIA CARNEIRO	4433
ESCALA BREVE DE E-LITERACIA EM SAÚDE ORAL (EBELSO): ESTUDO PSICOMÉTRICO// GLORIA JÓLLUSKIN GARCÍA, ISABEL SILVA, VÂNIA CARNEIRO	4445
ESCALA BREVE DE LITERACIA FUNCIONAL EM SAÚDE ORAL (EBLSO-F): ESTUDO PSICOMÉTRICO// GLÓRIA JÓLLUSKIN, ISABEL SILVA, VÂNIA CARNEIRO	4457
ESCALA BREVE DE LITERACIA COMUNICACIONAL EM SAÚDE ORAL (EBLSO-C): ESTUDO PSICOMÉTRICO// ISABEL SILVA, GLÓRIA JÓLLUSKIN, VÂNIA CARNEIRO	4469
LA ADOLESCENCIA VISTA DESDE LA EPIGENÉTICA// KARLA RAMIREZ, ROSA FERNÁNDEZ, ENRIQUE DELGADO ZAYAS, JOSELYN CORTÉS CORTÉS, EDUARDO PÁSARO	4480
A PROMOÇÃO DO ENVELHECIMENTO ATIVO// CRISTIANA DANIELA RODRIGUES SILVA, MARIA CONCEIÇÃO ANTUNES	4488



PERCEÇÃO DE BEM-ESTAR E SAÚDE NO ENSINO SUPERIOR// REGINA ALVES, JOSÉ PRECIOSO	4497
FATORES E IMPLICAÇÕES DO ESTRESSE NA VIDA ESTUDANTIL: UMA REVISÃO// LELIO MOURA LOURENÇO, VIVIAN DANIELE DE LIMA, AILANA GARCIA MEIRA COSTA, MARIA LUIZA IENNAÇO DE VASCONCELOS, MARIA BEATRIZ OLIVEIRA PEREIRA	4507
ACOLHIMENTO, INTEGRAÇÃO E ENVOLVIMENTO ACADÊMICO: UM ESTUDO DAS PERCEÇÕES DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS À ENTRADA DO ENSINO SUPERIOR// OSVALDO SILVA, SUZANA NUNES CALDEIRA, ÁUREA SOUSA, MARÍA MENDES	4519
MI COLE EDUCA EN COMPETENCIAS "APRENDEMOS JUGANDO"//Mª JOSÉ FERNÁNDEZ CERVERA, BELÉN LOSADA MOSQUERA, Mª LUZ FERNÁNDEZ AMADO	4530

## **COMITÉ ORGANIZADOR**

### **PRESIDENTES**

Alfonso Barca Lozano (Univ. da Corunha)

Bento Duarte da Silva (Univ. do Minho)

### **COORDINADORES**

Alicia Risso (Univ. da Corunha)

Anabela Cruz Santos (Univ. do Minho)

Florian Viseu (Univ. do Minho)

Juan Carlos Brenlla (Univ. da Corunha)

### **DIRECTOR INFORMÁTICO**

Alejandro Tuñas García (ACIP)

### **VOCALES**

Antonio López-Castedo (Univ. de Vigo)

Araceli Serantes (Univ. da Corunha)

José Carlos Núñez (Univ. de Oviedo)

Lia Raquel Oliveira (Univ. do Minho)

M<sup>a</sup> Dolores Candedo (Univ. da Corunha)

M<sup>a</sup> Dorinda Mato (Univ. da Corunha)

Manuel Deaño (Univ. de Vigo)

Maria Helena Vieira (Univ. do Minho)

Maria João Gomes (Univ. do Minho)

Narciso de Gabriel (Univ. da Corunha)

Natália Fernandes (Univ. do Minho)

Palmira Alves (Univ. do Minho)

Pedro Vega (Univ. da Corunha)

Pilar Vieiro (Univ. da Corunha)

Radhamés Mejía (Univ. Santo Domingo, Rep. Dominicana)

Rocío Chao (Univ. da Corunha)

Susana Caires (Univ. do Minho)

Teresa Sarmento (Univ. do Minho)

## COMITÉ CIENTÍFICO

### PRESIDENTES

Manuel Peralbo Uzquiano (Univ. da Coruña)

Leandro S. Almeida (Univ. do Minho)

### VOCALES

Acácia Angeli Santos (Univ. São Francisco / Brasil)

Adelinda Candeias (Univ Évora)

Alexandra M. Araújo (Univ. Portucalense)

Alfredo Campos (Univ. de Santiago de Compostela)

Amparo Fernández (Ministerio de Educación Superior de Ciencia y Tecnología. República Dominicana)

Ana Serrano (Univ. Minho)

Ana Tomás Almeida (Univ. Minho)

Antonio Valle Arias (Univ. da Coruña)

Bartolomeu Varela (Univ. de Cabo Verde)

Bendita Donaciano (Univ. Pedagógica de Moçambique)

Camilo Ussene (Univ. Pedagógica de Moçambique)

Carlos Fino (Univ. Madeira)

Carlos Morais (Instit. Politécnico de Bragança)

Cristina Ferreira (Univ. de Cabo Verde)

Diana Vieira (Instit. Politécnico do Porto)

Doris Adriana Ramirez Salazar (Univ. de Antioquia / Colômbia)

Edméa Santos (Univ. Estadual do Rio de Janeiro / Brasil)

Eduardo Barca Enríquez (Univ. da Coruña)

Eduardo Duque (Univ. Católica Portuguesa/ Braga)

Eduardo Fuentes (Univ. de Santiago de Compostela)

Emílio Veiga Rio (Univ. de Santiago de Compostela)

Evely Boruchovitch (Univ. Estadual de Campinas, Unicamp / Brasil)

Fátima Morais (Univ. do Minho)

Feliciano Veiga (Univ. de Lisboa)

Fernando Costa (Univ. de Lisboa)

Fernando Gonçalves (Univ. do Algarve)

Fernando Lara (Univ. de Burgos)

Filipe Silvino de Pina Zau (Assessor do Ministro da Educação de Angola)

Filomena Ponte (Universidade Católica Portuguesa)

Florencio Vicente Castro (Univ. de Extremadura)

Francisco Peixoto (ISPA, Instituto Universitário)

Gladis Falavigna (Univ. Estadual do Rio Grande do Sul / Brasil)

Graça Carvalho (Univ. do Minho)

Humberto Morán (Centro EPA Eduardo Pondal da Coruña)

Iria Botana (Centro de Atención Temperá da Mancomunidade de Ordes, Coruña)

Isabel Cabrita (Univ. de Aveiro)

João Lopes (Univ. do Minho)

Joaquim Armando Ferreira (Univ. de Coimbra)

Jorge García (Univ. da Coruña)

José Augusto Pacheco (Univ. do Minho)

José Luis Marcos (Univ. da Coruña)

José María Mesías Lema (Univ. da Coruña)

José Paulino Castiano (Univ. Pedagógica de Moçambique)

José Tomás da Silva (Univ. de Coimbra)

Juan Carlos Fernández (Univ. da Coruña)

Juan Jose Bueno Aguilar (Univ. da Coruña)

Julio González-Pienda (Univ. de Oviedo)

Jurjo Torres (Univ. da Coruña)

Laurinda Leite (Univ. do Minho)

Licínio Lima (Univ. do Minho)

Luis Celeiro (Univ. de Santiago de Compostela)

Luísa Faria (Univ. do Porto)

Luisa Miranda (Instit. Politécnico de Bragança)

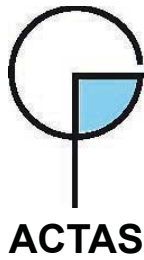
M<sup>a</sup> Adelina Guisande (Univ. de Santiago de Compostela)

M<sup>a</sup> Carmen Sarceda (Univ. de Santiago de Compostela)

M<sup>a</sup> Isabel Fajardo (Univ. de Extremadura)

M<sup>a</sup> Luisa Gómez-Taibo (Univ. da  
Coruña)  
M<sup>a</sup> Pilar González-Fontao (Univ. de  
Vigo)  
Manoel Baña (Univ. da Coruña)  
Manuel Deaño (Univ. de Vigo)  
Manuel García (Univ. da Coruña)  
Marcelo Teixeira (Univ. Federal Rural  
de Pernambuco)  
Marco Silva (Univ. Estadual do Rio de  
Janeiro / Brasil)  
Margarida Serpa (Univ. dos Açores)  
Maria do Céu Taveira (Univ. do Minho)  
Maria Elizabeth Bianconcini de  
Almeida (Pontifícia Universidade  
Católica de São Paulo / Brasil)  
Maribel Barreto Mesa (Univ. de  
Antioquia / Colômbia)  
Mário Simões (Univ. de Coimbra)  
Mercedes González Sanmamed (Univ.  
da Coruña)  
Miguel Ángel Santos (Univ. de  
Santiago de Compostela)  
Miguel Muñoz (Univ. da Corunha)  
Mónica Vilameá (Gabinete Logopédico,  
Coruña)  
Montserrat Durán (Univ. da Coruña)  
Neide de Brito Cunha (Univ. do Vale do  
Sapucaí, Pouso Alegre/MG/Brasil)  
Neves Arza (Univ. da Coruña)  
Nivagara Daniel (Univ. Pedagógica de  
Moçambique)  
Orlanda R. Cruz (Univ. do Porto)  
Patrícia Lupion Torres (Pontifícia  
Universidade Católica do Paraná  
/Brasil)  
Paulo Dias (Univ. Aberta)  
Pedro Palhares (Univ. do Minho)  
Pedro Rosário (Univ. do Minho)  
Pilar Fernández (Univ. de Santiago de  
Compostela)  
Silvia López Larrosa (Univ. da Coruña)  
Suzana Caldeira (Univ. dos Açores)  
Teresa da Silva Neto (Univ. Metodista  
de Angola)  
Theresinha Guimaraes Miranda (Univ.  
Federal da Bahia / Brasil)

## ÁREA 1. Aprendizaje, Memoria y Motivación



## **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Experiencias de violencia de género offline en adolescentes

Experiences of offline gender violence in adolescents

Yolanda Rodríguez Castro (yrcaastro@uvigo.es)\*

Patricia Alonso Ruido (patriciaruido@uvigo.es)\*

Irene Santos Mendiña (irenesantos.e@gmail.com)\*

Rosana Martínez Román (rosana.mr@uvigo.es) \*

\*Universidad de Vigo, Facultad de Ciencias de la Educación, Campus de Ourense

Yolanda Rodríguez Castro (yrcaastro@uvigo.es)

### **Resumen**

El objetivo de este estudio consiste en identificar si los y las adolescentes han sido víctimas de violencia de género y si lo fueron, analizar el tipo de violencia que han sufrido. La muestra está compuesta por de 446 adolescentes (55.1% chicas y 44.9% chicos) de Educación Secundaria de Institutos públicos de Ourense (Spain), con un rango de edad de 13 a 19 años. Se les pidió que en una redacción contaran si alguna vez había sufrido violencia de género y de qué tipo. Los resultados de este estudio evidencian que, de los 446 participantes, un 25.2% se autoidentifican como víctimas de violencia de género y un 25.3% afirman conocer a amigas/os que fueron agredidos/as por sus parejas. En relación a las víctimas un 86.6% son chicas frente a un 13.4% que son chicos. En cuanto a la tipología de la violencia sufrida encontramos que, de forma mayoritaria, señalan la violencia psicológica/verbal como la más sufrida, y también identifican el control excesivo que sufrieron por parte de sus parejas. La siguiente violencia sufrida es la física, seguida de los celos y en menor medida el abuso sexual. Por lo tanto, debemos trabajar desde la prevención para eliminar los estereotipos de género y llegar a una reformulación del amor para que no se confunda con posesión, anulación, control y violencia en las relaciones de pareja de los y las adolescentes.

*Palabras clave:* violencia de género, control, celos, adolescentes.

### **Abstract**

The objective of this study is to identify if, the adolescents have been victims of gender violence, and if they were, to analyze the type of violence they have suffered. The sample is composed of 446 adolescents (55.1% girls and 44.9% boys) of Secondary Education of Public Institutes of Ourense (Spain), with an age range of 13 to 19 years. They were asked to write in a newsroom if they had ever suffered gender violence and of what type. The results of this study show that, of the 446 participants, 25.2% identify themselves as victims of gender violence and 25.3% claim to know friends who were assaulted by their partners. In relation to the victims, 86.6% are girls compared to 13.4% who are boys. Regarding the type of violence suffered, we find that, in a majority way, they point to psychological / verbal violence as the most suffered, and identify the excessive control they suffered on the part of their partners. The next violence suffered is physics, followed by jealousy and to a lesser extent sexual abuse. Therefore, we must work from prevention to eliminate gender stereotypes and arrive at a reformulation of love so that it is not confused with possession, annulment, control and violence in the couple's relationships with adolescents.

*Keywords:* gender violence, control, jealousy, teenagers.

## EXPERIENCIAS DE VIOLENCIA DE GÉNERO OFFLINE EN ADOLESCENTES

La violencia en el noviazgo se ha convertido en los últimos años en un grave problema social en el colectivo adolescente (Wincentak, Conolly & Card, 2016). La violencia en las relaciones de pareja o *Teen dating violence* se caracteriza por actos y/o abusos intencionados de tipo sexual, físico y/o psicológico/verbal por uno de los miembros de la pareja sobre el otro (Jennings et al., 2017) los cuales se perpetúan en el seno de una relación afectiva y/o sexual entre adolescentes (Vagi et al., 2013). Este tipo de violencia surge en una etapa crucial como es la adolescencia, la cual se caracteriza por el surgimiento de nuevas relaciones de pareja y el inicio de las primeras relaciones sexuales (Lameiras, Carrera & Rodríguez, 2013). Durante esta etapa, estas primeras relaciones afectivo-sexuales se convierten en una fuente imprescindible de aprendizaje social así como de nuevas formas de relación que pueden desencadenar en situaciones de riesgo, debido a la falta de experiencias por parte de los chicos y las chicas. En esta incipiente forma de relación afectivo-sexual, los y las adolescentes tienden a reproducir los esquemas de género tradicionales que tienen interiorizados, basados en la subordinación y dominación en función del género en el que son socializados (Muñiz & Cuesta, 2015).

La violencia en las relaciones de pareja adolescentes es ejercida de múltiples formas y manifestaciones, así como con diferentes grados de gravedad (Rodríguez & Alonso, 2015). Las cifras de la violencia de género ejercida en las primeras relaciones de pareja entre adolescentes reflejan que cada vez aparece a edades más tempranas (Kury, Obergfell-Fuchs & Woessner, 2004). Dándose tanto en aquellas parejas que llevan mucho tiempo de relación, como en las que están emprendiendo su noviazgo, incluso en la primera cita (Ortega, Ortega, y Sánchez, 2008). Además, según el estudio de revisión sistemática a nivel internacional de Jennings et al. (2017) las tasas de prevalencia sitúan como víctima entre un 9% y un 37% a las mujeres/chicas, y entre un 6% y un 21% a los hombres/chicos. Mientras que, a nivel nacional, los estudios apuntan prevalencias en una horquilla que van entre el 30% y el 90% de los/as adolescentes que han sufrido violencia de género en sus relaciones de pareja, destacando con mayores tasas la agresión física y la violencia psicológica (Fernández-González, O'Leary & Muñoz-Rivas, 2014; Rodríguez & Alonso, 2015; Viejo, Monks, Sánchez & Ortega, 2016). Asimismo, los estudios también están reflejando que la violencia en las relaciones de pareja entre adolescentes afecta tanto a chicos como chicas ya que ambos asumen el doble rol de víctimas y de agresores, las chicas tienden a ser más agresoras verbales y los chicos más agresores a nivel físico y de coacción sexual (Kimmel, 2006; Rodríguez & Alonso, 2015). Por lo tanto, el objetivo de este estudio de tipo cualitativo, consiste en identificar,



a través de las propias experiencias de los y las adolescentes, si han sido víctimas de violencia de género y si lo fueron, analizar en profundidad el tipo de violencia que han sufrido.

## **Método**

### **Participantes**

La presente investigación está compuesta por un total de 466 adolescentes de la Educación Secundaria pertenecientes a Institutos de Educación Secundaria públicos de la provincia de Ourense (España). De los cuales un 54.6% son chicas y un 44.4% son chicos con una media de edad de 15.1 (DT: 1.71) y un rango de edad que va de los 13 años a los 19 años.

### **Instrumento**

Para la recogida de información, se les pidió a los y las estudiantes que hicieran una redacción en la que contaran si alguna vez había sufrido violencia en sus relaciones de pareja y de qué tipo. Y en caso de que no lo sufrieran, si conocían amigos/as que fueran víctimas.

### **Procedimiento**

La implementación del trabajo de campo se llevó a cabo en los centros educativos seleccionados en horario lectivo. Para salvaguardar las cuestiones éticas del estudio, se contó inicialmente con la autorización de la dirección del centro educativo y de los/as tutores/as y se procedió a solicitar un consentimiento firmado por parte de los progenitores o tutores/as legales de los y las estudiantes. Las redacciones fueron de carácter anónimo y voluntario. El tiempo que se les dejó para elaborar la redacción fueron 30 minutos durante el horario de clases de tutorías.

### **Análisis de datos**

Para analizar la información obtenida se utilizó el programa informático ATLAS.ti que incrementa la transparencia, coherencia y rigor científico en el proceso de análisis (Seale, 1999). Además, este programa permite el trabajo simultáneo de las investigadoras que, a través de la triangulación se ha gestionado el tratamiento de la información, así como su codificación y categorización. Asimismo, el análisis de contenido nos ha permitido llegar a dos categorías de primer nivel: *víctima de violencia de género y tipo de violencia*. Las cuales se desglosan en categorías de segundo y tercer nivel de profundización, a través de las cuales se exponen los resultados a continuación.

## Resultados

### 1. Víctima de violencia de género

En relación a la categoría primaria de víctima de violencia de género los resultados obtenidos nos han permitido identificar que 25.2% adolescentes se autoidentificaron como víctimas, de las cuales el 86.6% son chicas frente a un 13.4% de chicos; y un 25.3% de los/as adolescentes manifiestan conocer a víctimas de violencia de género entre su grupo de iguales.

#### 1.1. Autoidentificadas como víctima

Del total de los 466 participantes, se han identificado 112 jóvenes como víctimas de violencia de género. De las cuales, el 86.6% (n= 97) de las víctimas autoidentificadas eran chicas.

“He sufrido violencia de pareja durante un año” (Chica521)

“He sido víctima de violencia de género” (Chica530)

“He sufrido violencia por parte de mi ex pareja” (Chica536)

“No sufrí violencia física, pero si mental por parte de mi pareja” (Chica104)

#### 1.2. Conoce a víctima de violencia de género

En relación a si los y las adolescentes conocen alguna víctima de violencia de género, nos encontramos que 113 participantes manifiestan conocer algún/a amigo/a víctima. Señalando, en el 76.1% de los casos el género de la víctima a una chica.

“Mi madre fue víctima de violencia de género” (Chica545)

“Una amiga mía sí fue maltratada por su pareja” (Chica400)

“Una buena amiga mía sufre violencia de género por parte de su novio” (Chica222)

“Una amiga mía controla mucho a su novio” (Chica70)

### 2. Tipo de violencia

En referencia al tipo de violencia que han sufrido aquellas personas que se identificaron como víctimas de violencia de género, el análisis de contenido nos ha permitido llegar a las siguientes categorías secundarias: *violencia psicológica, física y sexual*. Asimismo, dentro de la categoría de *violencia psicológica* se han identificado categorías de tercer nivel de profundización: *acoso, aislamiento, celos y control*.

## **2.1. Violencia psicológica**

Los resultados del estudio nos permiten manifestar que 61 jóvenes reportan haber sufrido violencia psicológica por parte de su pareja o ex pareja. Con respecto al género de la víctima, se ha encontrado que el 90% de las víctimas son chicas.

“Mi ex pareja me obligó a hacer cosas que no quería, y me amenazó con suicidarse si lo dejaba” (Chica990)

“Hacia cosas que yo no quería y no me gustaban, y aunque dijera que parase seguía haciéndolas” (Chica820)

“La humillaba delante de sus amigos y la amenazaba con que si lo dejaba que actuaría” (Chica531)

“Me dijo que estaba gorda y dejé de comer varios días” (Chica472)

### **2.1.1 Acoso**

De las 61 víctimas de violencia psicológica, se han identificado que 19 adolescentes, de los cuales 18 son chicas y 1 chico, manifiestan haber sido víctimas de acoso por parte de su pareja o ex pareja.

“Siempre la esperaba en la puerta de su casa, la llamaba y le enviaba mil mensajes para que volvieran” (Chica820)

“Sufrió acoso por parte de su ex novio, el cual la controlaba continuamente intentando volver con ella” (Chica821)

“Después de cortar la relación él seguía controlándola y amenazándola para que no se relacionara con determinadas personas” (Chica243)

“Él no paraba de decirle que volviera con él, la acosaba, hasta que le pusieron una orden de alejamiento” (Chica314)

### **2.1.2 Aislamiento**

Otro tipo de experiencia de violencia psicológica que nos reportan 14 víctimas adolescentes es a través del aislamiento, perpetuado por parte de su pareja o ex pareja. Al analizar el género de las víctimas, observamos que prácticamente todas las víctimas son chicas, ya que solo 1 chico manifiesta haber sufrido este tipo de violencia.

“No podía quedar con mis amigos, odiaba que saliera por la noche y muchas veces me lo prohibía” (Chico848)

“Me apartó de mis amigas y se enfadaba cuando no podía quedar con él” (Chica990)

## EXPERIENCIAS DE VIOLENCIA DE GÉNERO OFFLINE EN ADOLESCENTES

“Me alejé de mi familia y me afectó en mis estudios ya que no me dejaba hablar ni hacer nada porque tenía que hablarle todo el rato” (Chica652)

### **2.1.3. Celos**

En relación a los celos, 23 adolescentes manifiestan haber sufrido celos por parte de su pareja o ex pareja. Señalando a las chicas como las principales víctimas de este tipo de violencia psicológica (69.6%), aunque también se han identificado un 30.4% de víctimas que son chicos.

“Me preguntaba quiénes eran algunos amigos de los que me hablaban y me decía que por qué hablaba con ellos” (Chica652)

“Se ha peleado con amigos míos solo por celos, cuando solo eran amigos” (Chica24)

“No me dejaba quedar con mi mejor amigo y porque creía que yo tenía sentimientos hacia él” (Chica452)

“Mi novia me controlaba y pensaba que estaba con alguna chica” (Chico23)

### **2.1.4. Control**

En cuanto a la cuarta categoría de tercer nivel de profundización, el control, se ha encontrado que este tipo de violencia psicológica también es muy común entre los/as jóvenes. Concretamente 74 jóvenes ha sido víctima de control por parte de su pareja o ex pareja, de los cuales el 63 son chicas y 11 chicos.

“Me trata como si yo fuese de su “propiedad” (Chica10)

“Ella controlaba todos sus movimientos” (Chico136)

“No la dejaba vestir “provocativa”, o salir de noche.” (Chica160)

“Un día no me dejó ponerme un crop top porque me dijo que me mirarían muchos chicos y que solo me quería para él” (Chica404)

“una amiga mía necesita saber a cada momento qué hace su novio y con quién se relaciona” (Chica258)

“Él no deja que mi amiga haga su vida, pero él sí puede hacer de todo” (Chica531)

## **2.2. Violencia física**

En referencia a la categoría de segundo nivel, violencia física, un 33% de los y las estudiantes han manifestado ser víctimas de violencia física. Y tras analizar el género de las víctimas de violencia física, observamos que todas las víctimas son chicas, es decir el 100% (n=37).

“Tuvimos una fuerte discusión y él me empujó y me agarró por los brazos porque quería que me fuera con él a casa” (Chica239)

“La fue a buscar en coche, la obligó a subir y la agarró del cuello” (Chica400)

“Él llegó a pegarle en clase” (Chica966)

### **2.3 Violencia sexual**

En relación a esta última categoría de *violencia sexual* 8 adolescentes han revelado que han sido víctimas de abuso sexual por parte de su pareja o ex pareja. Siendo las chicas, las únicas víctimas de este tipo de violencia, ya que ningún chico reporta haber sufrido este tipo de violencia.

“Le insistía en mantener relaciones sexuales aunque ella no quisiera” (Chica224)

“Comenzó a empujarme para que tuviera relaciones sexuales con él. Al final acabé cediendo a pesar de no querer. Nunca tomó precauciones conmigo y yo jamás había escuchado lo que era un preservativo” (Chica412)

“Mantuvieron varias veces relaciones sexuales y sin el consentimiento de ella” (Chico987)

“Con respecto a las relaciones sexuales, ella debe hacerlo cuándo él diga y quiera” (Chica531)

### **Discusión**

Siendo el objetivo principal del presente estudio, identificar a través de sus propias experiencias a las víctimas de violencia de pareja y analizar en profundidad el tipo de violencia que han sufrido, los resultados evidencian la existencia de víctimas de violencia de género en las relaciones de pareja de los y las adolescentes. Un tercio de los y las adolescentes se autodefinían como víctimas de violencia de género, siendo mayoritariamente las víctimas chicas. Además otro tercio afirmaba conocer a víctimas de violencia de pareja entre su grupo de iguales. Los resultados de este estudio se sitúan en la línea de numerosas investigaciones realizadas a nivel nacional e internacional (OMS, 2013; Ministerio de Sanidad Servicios Sociales e Igualdad, 2015; Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, 2019).

En cuanto al tipo de violencia sufrida, nos encontramos que 61 adolescentes manifiestan haber sufrido violencia psicológica a través de conductas como: acoso, aislamiento, celos y control. Estos resultados están en línea con otros estudios en los que también identifican este tipo de conductas, resaltando el acoso como otro tipo de violencia muy frecuente en las relaciones de pareja adolescentes (Hébert et al., 2017). Además, conductas como el aislamiento, celos y control son episodios que lejos de cesar entre el colectivo adolescente, asciende a un 56.1% para las conductas de celos, frente a un 43.9% de adolescentes que sufrieron amenazas (Muñoz & Benítez, 2017). En

## EXPERIENCIAS DE VIOLENCIA DE GÉNERO OFFLINE EN ADOLESCENTES

esta dirección, el estudio de Rodríguez, Lameiras, Carrera & Vallejo (2013) refleja como los y las adolescentes siguen considerando los celos como un signo de amor e incluso un requisito indispensable del verdadero amor romántico.

En referencia a la violencia física, en los resultados del presente estudio nos encontramos que después de la violencia psicológica es la más reportada por las y los adolescentes, identificándose a un tercio de los y las jóvenes como víctimas. Resultados que están muy en línea con la investigación de Rodríguez & Alonso (2017) en la cual se expone que un 18.1% de chicos y 24.4% de chicas han sufrido abusos físicos leves por parte de su pareja. Asimismo, el estudio de Rey, Mateus y Bayona (2010) muestra que el 42.2% de los/as jóvenes han ejercido violencia física contra su pareja.

Finalmente, los hallazgos del presente estudio nos permiten evidenciar que 8 adolescentes fueron víctima de violencia sexual en sus relaciones de pareja. En esta dirección, encontramos en los resultados de la investigación de Sueiro, Diéguez y López (2009) como el 4% de chicas de su estudio se identifican como víctimas de este delito. También en esta línea, el estudio de Rey et al. (2010) muestra que 30.4% de los chicos han ejercido violencia sexual en su relación de pareja

Cabe destacar que, en relación con el perfil de víctima, los hallazgos de este estudio en concordancia con otros estudios, muestran que las mujeres están en mayor riesgo de sufrir violencia de género por parte de sus parejas frente a los hombres (Singh et al., 2014; Reidy et al., 2016; Jennings et al., 2017), esta tendencia se reproduce en el colectivo adolescente, siendo las chicas las principales víctimas.

Por lo tanto, en base a los resultados obtenidos se pone de manifiesto como el colectivo adolescente sufre violencia de género en sus relaciones de noviazgo. Por ello, es importante tomar medidas de prevención con la finalidad de eliminar los estereotipos de género, llegando a una reformulación del amor para que no se confunda con posesión, anulación, control y violencia. Y para ello, consideramos fundamental promover la coeducación para construir relaciones igualitarias y saludables, eliminando la violencia de género.

### Referencias Bibliográficas

Delegación del Gobierno para la Violencia de Género. (2019). *Estudio sobre el tiempo que tardan las mujeres víctimas de violencia de género en verbalizar su situación*. Recuperado de <https://bit.ly/2HubVSz>

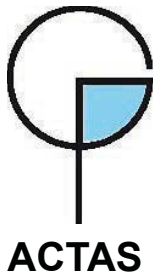
- Fernández-González, L., O'Leary, K. D. & Muñoz-Rivas, M. J. (2014). Age-related changes in dating aggression in Spanish high school students. *Journal of Interpersonal Violence*, 29(6), 1132-1152. Doi: 10.1177/0886260513506057
- Hérbert, M., Daspe, M. E., Lapierre, A., Godbout, N., Blais, M., Fernet, M. & Lavoie, F. (2017). A Meta-Analysis of Risk and Protective Factors for Dating Violence Victimization: The Role of Family and Peer Inter-personal Context. *Trauma, Violence and Abuse*, 1-17. Doi: 10.1177/1524838017725336
- Jennings, W. G., Okeem, C., Piquero, A. R., Sellers, C. S., Theobald, D. & Farrington, D. P. (2017). Dating and intimate partner violence among young persons aged 15-30: Evidence from a systematic review. *Aggression and violent behavior*, 33, 107-125. Doi: 10.1016/j.avb.2017.01.007
- Kimmel, M. S. (2006). *Manhood in America: A cultural history*. New York: Oxford University Press.
- Kury, H., Oberfell-Fuchs, J. & Woessner, G. (2004). The extent of family violence in Europe. A comparison of National Surveys. *Violence Against Women*, 10(7), 749-769. Doi: 10.1177/1077801204265550
- Lameiras, M., Carrera, M. V. & Rodríguez, Y. (2013). *Sexualidad y salud: el estudio de la sexualidad humana desde una perspectiva de género*. Vigo, Pontevedra: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Vigo.
- Ministerio de Sanidad Servicios Sociales e Igualdad. (2015). *Macroencuesta de violencia contra la mujer 2015. Avance de resultados*. Recuperado de [http://www.violenciagenero.msssi.gob.es/violenciaencifras/macroencuesta2015/pdf/avance\\_macroencuesta\\_violencia\\_contra\\_la\\_mujer\\_2015](http://www.violenciagenero.msssi.gob.es/violenciaencifras/macroencuesta2015/pdf/avance_macroencuesta_violencia_contra_la_mujer_2015).
- Muñiz, M. & Cuesta, J. (2015). Violencia en entornos virtuales. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 3(2), 101-110.
- Muñoz, J. F. & Benítez, J. L. (2017). Incidencia de la violencia en la pareja en una muestra de adolescentes universitarios españoles. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 16(2), 183-193. Doi: 10.24205/03276716.2017.1020
- Organización Mundial de la Salud. (2013). *Estimaciones mundiales y regionales de la violencia contra la mujer: prevalencia y efectos de la violencia conyugal y de la violencia sexual no conyugal en la salud*. Recuperado de <https://bit.ly/2JSPpWd>

## EXPERIENCIAS DE VIOLENCIA DE GÉNERO OFFLINE EN ADOLESCENTES

- Ortega, R., Ortega, F. J. & Sánchez, V. (2008). Violencia sexual entre compañeros y violencia en parejas adolescentes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(1), 63-72. URI: <http://hdl.handle.net/11441/32134>
- Reidy, D. E., Ball, B., Houry, D., Holland, K. M., Valle, L. A., Kearns, M. C., Marshall, K. J. & Rosenbluth, B. (2016). In search of teen dating violence typologies. *Journal of Adolescent Health*, 58, 202-207. Doi: 10.1016/j.jadohealth.2015.09.028
- Rey, C. A., Mateus, A. S. & Bayona, P. A. (2010). Malos tratos ejercidos por adolescentes durante el noviazgo: diferencias por sexo. *Revista Mexicana de Psicología*, 27(2), 169-181. URI: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243016324006>
- Rodríguez, Y. & Alonso, P. (2015). Análisis de los discursos de los y las jóvenes sobre la violencia en las relaciones de pareja. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 2, 15-18. Doi: 10.17979/reipe.2015.0.02.235
- Rodríguez, Y. & Alonso, P. (2017). La violencia de género en jóvenes a través de un click: malos usos de las nuevas tecnologías. En Braga Maia, L., A. Fontenelle, A. M. y Chaves, F. B. (Eds.), *A adolescência e as interfaces com a Saúde e a educação* (pp. 129-147). Fortaleza, Brasil: Edições UFC, Universidade Federal do Ceará.
- Rodríguez, Y., Lameiras, M. & Carrera, M. V. (2015). Amor y sexismo: una peligrosa relación en los y las adolescentes gallegos/as. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 2, 11-14. Doi: 10.17979/reipe.2015.0.02.234
- Rodríguez, Y., Lameiras, M., Carrera, M. V. & Vallejo, P. (2013). La fiabilidad y validez de la escala de mitos hacia el amor: las creencias de los y las adolescentes. *Revista de Psicología Social*, 28(2), 157-168. Doi: 10.1174/021347413806196708
- Seale, C. (1999). Quality in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 5(4), 465-478. Doi: 10.1177/107780049900500402
- Singh, V., Walton, M. A., Whiteside, L. K., Stoddard, S., Epstein-Ngo, Q., Chermack, S. T. & Cunningham, R. M. (2014). Dating Violence Among Male and Female Youth Seeking Emergency Department Care. *Annals of Emergency Medicine*, 64, 405-412. Doi: 10.1016/j.annemergmed.2014.05.027
- Sueiro, E., Diéguez, J. L. & López, A. (2009). Violencia sexual en mujeres e hijos. Estudio preliminar. *Psicología Clínica: Anuario*, 3, 543-551.



- Vagi, K. J., Rothman, E. F., Latzman, N. E., Tharp, A. T., Hall, D. M. & Breiding, M. J. (2013). Beyond correlates: a review of risk and protective factors for adolescent dating violence perpetration. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(4), 633-49. Doi: 10.1007/s10964-013-9907-7
- Viejo, C., Monks, C. P., Sánchez, V. & Ortega-Ruiz, R. (2016). Physical Dating Violence in Spain and the United Kingdom and the Importance of Relationship Quality. *Journal of Interpersonal Violence*, 31(8), 1453–1475. Doi: 10.1177/0886260514567963
- Wincentak, K., Connolly, J. & Card, N. (2016). Teen Dating Violence: A Meta-Analytic Review of Prevalence Rates. *Psychology of Violence*, 7(2), 224-241. Doi: 10.1037/a0040194



## **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España

Asociación Científica Internacional Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Crenças motivacionais e processos autorregulatórios na resolução de problemas de  
matemática no 1º ciclo de escolaridade

Motivational beliefs and self-regulatory processes in solving math problems in  
primary education

Paula Paulino <sup>ac</sup> (<https://orcid.org/0000-0001-8249-5366>); Ana Margarida Veiga Simão <sup>ab</sup>  
(<https://orcid.org/0000-0003-3652-5573>); Paula Costa Ferreira <sup>ab</sup>  
(<http://orcid.org/0000-0001-8679-4566>); Miriam Lopes <sup>b</sup>

<sup>a</sup> CICPSI, Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal

<sup>b</sup>Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal

<sup>c</sup> Escola de Psicologia e Ciências da Vida, Universidade Lusófona de Humanidades e  
Tecnologias, Lisboa, Portugal

Nota dos autores

Paula Paulino - [paula.paulino@ulusofona.pt](mailto:paula.paulino@ulusofona.pt);

#### Resumo

A autorregulação da aprendizagem e as crenças dos alunos face às suas competências e interesses têm sido associadas às competências de resolução de problemas matemáticos. A aprendizagem da matemática está relacionada às crenças motivacionais do aluno, na medida em que alunos que apresentem crenças mais positivas sobre a aprendizagem dos conteúdos matemáticos, conseguem atingir melhores desempenhos quando comparados com alunos com crenças menos positivas. Este estudo pretende identificar as crenças motivacionais (expectativas de autoeficácia, valor da tarefa e metas de realização) e as estratégias de autorregulação reportadas por alunos de 4º ano do Ensino Básico e qual a sua relação com a resolução de problemas matemáticos. Uma amostra de 278 alunos responderam a uma tarefa que consistia na resolução de um problema de Matemática e à Escala de Crenças Motivacionais para a Resolução de Problemas. Os resultados mostram que os alunos reportam crenças motivacionais relativas às expectativas de autoeficácia, ao valor da tarefa e às metas de resultado por aproximação e por evitamento, na resolução de problemas. As expectativas de autoeficácia estão relacionadas com os processos autorregulatórios nas três fases de resolução dos problemas (planeamento, execução e revisão). Adicionalmente, verifica-se que é na fase de planeamento que os alunos fazem maior referência às crenças motivacionais, sendo que quando existe um planeamento da tarefa, a probabilidade de resolver o problema com êxito aumenta. São discutidas implicações para a investigação e intervenção, assim como limitações deste estudo.

*Palavras-chave:* resolução de problemas; autorregulação da aprendizagem; motivação; 1º ciclo de escolaridade.

#### Abstract

Self-regulation of learning and students' beliefs about their competencies and interests has been associated with mathematical problem-solving skills. Mathematics learning is related to student's motivational beliefs, as students who have more positive beliefs about learning mathematical content tend to achieve better grades when compared to students with less positive beliefs. This study aims to identify motivational beliefs (self-efficacy, task value and achievement goals) and self-regulation strategies reported by 4th year students of Basic Education and its relation with the resolution of mathematical problems. A sample of 278 students answered a task that consisted of solving a problem of Mathematics and the Scale of Motivational Beliefs for Problem Solving. The results show that students report motivational beliefs regarding self-efficacy expectations, task value and outcome goals (both approach and avoidance), in problem solving. Self-efficacy expectations are related to self-regulatory processes in the three phases of problem resolution (planning, implementation and review). Additionally, in the planning phase the students make greater reference to motivational beliefs, and when there is a task planning, the probability of successfully solving the problem increases. Implications for research and intervention, as well as limitations of this study, are discussed.

*Keywords:* problem solving, self-regulated learning; motivation; primary education.

As atuais diretrizes sobre o Perfil do Aluno no Século XXI (Gomes et al., 2017) incluem valores e competências de cariz cognitivo, metacognitivo, social, emocional, físico e prático, que um aluno deve desenvolver ao longo do seu percurso escolar. Uma destas competências refere-se à resolução de problemas. A capacidade de resolver problemas implica ser capaz encontrar respostas face a uma nova situação, de planear, gerir pesquisas e projetos e tomar decisões tendo em vista a resolução de problemas apresentados (Gomes et al., 2017). Simultaneamente e de acordo com as metas curriculares definidas para o 1º Ciclo de Escolaridade pela Direção Geral de Educação (DGE, 2013), a capacidade de resolução de problemas dos alunos assume-se como uma competência essencial. Mais especificamente, esta exige a interpretação, a mobilização de conhecimentos, de conceitos e relações e a revisão dos resultados finais, indo assim mais além da simples aplicação de conhecimento e procedimentos. Durante o 1º Ciclo é esperado que os alunos, de forma gradual, ano após ano, conseguiram dar resposta a problemas elaborados e não apenas de resposta imediata. Em 2011, 60% dos alunos portugueses a frequentar o 4º ano apenas conseguiram responder corretamente a questões de resposta imediata (Reis, 2013).

A motivação para aprender e a autorregulação são áreas igualmente mencionadas no Perfil do Aluno do Século XXI, como competências a serem desenvolvidas ao longo da escolaridade obrigatória (Gomes et al., 2017), o que reforça a pertinência de investigar a relação entre a motivação, as competências de autorregulação e de resolução de problemas.

A resolução de problemas e a autorregulação da aprendizagem são processos complexos que exigem ao aluno um papel ativo e uma participação estratégica em todas as etapas da sua realização (Cleary & Zimmerman, 2004). Para a autorregulação, a motivação é um aspeto essencial, uma vez que direciona a ação do aluno, ainda antes de iniciar a tarefa (Zimmerman, 2011, 2013).

Desta forma, torna-se fundamental conhecer e identificar as crenças motivacionais reportadas pelos alunos do 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico e posteriormente perceber como estas se relacionam com o processo de autorregulação do aluno quando este resolve um problema de matemática, sendo estes os objetivos deste estudo.

### **Resolução de problemas e Aprendizagem da Matemática**

Um problema define-se como uma determinada situação que não tem uma solução automática, o que exige que a pessoa faça algum esforço para conseguir alcançar o seu objetivo, a esse processo designa-se por resolução de problemas (Schunk, 2014). No sentido de perceber o

processo da resolução de problemas foi desenvolvido por Polya (1945) um modelo composto por várias etapas. Numa primeira etapa é necessário compreender o problema, depois interpretar as relações que existem entre os dados e as questões propostas, o que possibilita o planeamento de ações para conseguir chegar a uma resolução, sendo esta a terceira etapa. Por último, é essencial rever todas as etapas e aferir se está correto.

### **Aprendizagem Autorregulada**

A aprendizagem autorregulada (AA) inclui um conjunto de dimensões metacognitivas, motivacionais e comportamentais em constante interação e que influenciam a forma como o aluno aprende, isto é, o grau em que o estudante se envolve ao longo do processo de aprendizagem (Pintrich, 2000; Zimmerman, 2013).

A AA ocorre através de fases adaptadas e orientadas por objetivos. Na primeira fase designada por Fase de Previsão/Planeamento o aluno analisa a tarefa, ativa o seu conhecimento prévio, estabelece as metas e planeia a estratégia a utilizar (Zimmerman, 2013). A Fase de Previsão/Planeamento aplicada à resolução de problemas matemáticos envolve a análise do problema de forma a compreendê-lo, a identificação dos dados fornecidos e as relações entre estes (Marchis, 2012). Seguidamente, a Fase de Desempenho refere-se aos processos que relacionam a ação e a aplicação de estratégias de aprendizagens, cognitivas e metacognitivas como o autocontrolo, a autoinstrução, a concentração, a motivação, o comportamento e a gestão de recursos. Por fim, a Fase de Autorreflexão em que o aluno avalia o seu desempenho na tarefa (Zimmerman, 2011, 2013).

### **Crenças motivacionais**

A literatura refere que as crenças motivacionais (expectativas de autoeficácia, valor da tarefa e metas de realização) são essenciais ao processo de autorregulação do aprendente, tendo maior ênfase na Fase de Previsão, visto ser nesta fase que o aluno estabelece objetivos e planeia a ação (Zimmerman, 2011, 2013).

O valor da tarefa refere-se à percepção que o aluno tem acerca das tarefas escolares, isto é, quanto mais acredita que determinada atividade é importante, útil e /ou interessante para si, maior irá ser o seu envolvimento, empenho e motivação na mesma (Eccles, 2007).

A autoeficácia refere-se às crenças que os alunos têm sobre as suas capacidades para organizar e executar tarefas (Bandura, 2008). Aplicada à resolução de problemas estas crenças estão relacionadas com o envolvimento do aluno na tarefa ou, em casos de baixa autoeficácia, a ao evitamento daquela (Marcou & Philippou, 2005).

As metas de realização, referem-se aos objetivos que os alunos definem para o seu trabalho e que tem impacto no esforço despendido. As metas de resultado ajudam o aluno a procurar e manter uma perceção positiva de si e das suas capacidades, estando desta forma orientadas para o ego, a habilidade e a autovalorização (Fryer & Elliot, 2007). Estas metas podem ser distinguidas em dois subtipos: as metas de resultado por aproximação nas quais o aluno tem como base os bons resultados e utiliza estratégias de forma a manter processos e resultado positivos (Pintrich, 2000); e as metas de resultado por evitamento ou seja o aluno esforça-se para não alcançar resultados negativos, sendo característico de um baixo desempenho escolar, elevados níveis de ansiedade e pouca procura de estratégias para uma aprendizagem de sucesso (Fryer & Elliot, 2007).

### **Objetivos**

O presente estudo apresenta como objetivos principais identificar as crenças motivacionais reportadas por alunos do 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico e perceber como estas se relacionam com o processo de autorregulação do aluno na resolução de problemas.

### **Método**

#### **Caracterização da Amostra**

A amostra foi escolhida de acordo com critérios de conveniência e é composta por um total de 278 alunos do 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico a frequentar escolas práticas da região de Lisboa. Desta amostra 139 alunos são do sexo masculino (50%) e 138 do sexo feminino (49,6%), com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos ( $M=9,4$ ;  $DP=0,58$ ).

#### **Instrumentos utilizados para a recolha de dados**

**Problema de Matemática: processos e cálculos** (Veiga Simão, Ferreira, Paulino & Lopes da Silva, 2015). Os participantes responderam a um problema, no qual foi pedido que explicitassem: a) o que tinham que fazer? (compreensão do problema e planeamento); b) como chegaram à resposta (execução do plano); c) como sabem se a resposta está correta (análise dos

resultados), correspondendo assim às fases de autorregulação da aprendizagem e resolução de problemas. O objetivo de aplicar este instrumento era de compreender como os alunos resolviam o problema tendo em conta as fases da resolução de problemas.

**Escala de Crenças Motivacionais para a Resolução de Problemas (ECMRP)** (Paulino, Veiga Simão, Ferreira & Lopes da Silva, 2015). Esta escala é composta por 13 itens que avaliam dimensões como o valor da tarefa (3 itens), metas de resultado por aproximação (4 itens), metas de resultado por evitamento (3 itens) e autoeficácia (3 itens) (e.g., “Aprender a resolver problemas vai ser útil para o meu futuro” e “Acho que sou capaz de resolver problemas”). As questões foram respondidas através de uma escala tipo Likert, no qual, 1=Nunca, 2=Poucas Vezes, 3=Algumas vezes, 4=Muitas vezes, 5=Sempre.

#### **Procedimentos da recolha de dados**

Foram seguidos os procedimentos éticos definidos pela Comissão Especializada de Deontologia do Conselho Científico da Unidade de investigação na qual foi realizado o estudo. O instrumento foi aplicado pela investigadora no contexto de sala de aula e horário escolar, sendo de aplicação coletiva (duração aproximada de 1 hora; entre fevereiro e abril de 2018). Antes da aplicação os alunos foram informados de que a sua participação era anónima e voluntária, podendo desistir a qualquer momento.

## **Resultados**

### **Crenças Motivacionais**

Procedeu-se à análise fatorial confirmatória da *Escala de Crenças Motivacionais para a Resolução de Problemas (ECMRP)*, de Paulino, Veiga Simão, Ferreira & Lopes da Silva (2015), que revelou um bom ajustamento do modelo ( $\chi^2(56)=102,78$ ;  $\chi^2/df=102,78/56=1,835$ ; CFI (Índice de Ajusto Comparativo)=.92; IFI=.92; RMSEA (Erro Quadrático Médio de Aproximação)=0,05; AIC=198,77). Da análise fatorial realizada resultaram quatro fatores relativos à escala das crenças motivacionais: valor da tarefa, metas de resultado por aproximação, metas de resultado por evitamento e autoeficácia (Figura 1). Quando analisadas as diferentes crenças reportadas pelos alunos, pode-se verificar que os valores mais elevados são referentes às variáveis Valor da Tarefa (M=4,5; DP=.60) e Autoeficácia (M=4,1; DP=.76). Contrastando com as Metas de Resultado que obtiveram valores mais baixos, por Aproximação (M=3,6; DP=.92) e por Evitamento (M=3,9; DP=.98).

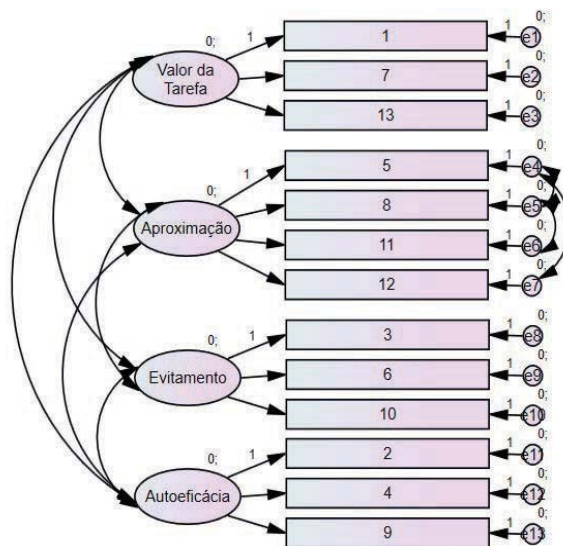


Fig. 1 – Modelo extraído da Análise Confirmatória: Crenças Motivacionais

Os alunos mencionam crenças motivacionais na Fase de Previsão, mais especificamente crenças de autoeficácia (“*Penso que sou capaz*”) e de esforço (“*(...) esforçar-me*”). Na fase de resolução do problema os alunos não mencionaram quaisquer tipos de crenças. Na Fase de Execução são reportadas pelos estudantes crenças que se referem a processos cognitivos (“*Pensei no problema*” ou “*Eu pensei um bocado antes de fazer*”). Por último, na Fase de Revisão são referidas crenças de autoeficácia (“*porque eu sei as tabuadas*” ou “*Porque acredito em mim e na minha capacidade*”).

Verificaram-se correlações positivas e significativas entre o Valor da Tarefa e as Metas de Resultado por Aproximação ( $p=.000$ ), entre o Valor da Tarefa e a Autoeficácia ( $p=.036$ ). As Metas de Resultado por Aproximação mostram uma correlação significativa positiva com as Metas de Resultado por Evitamento ( $p=.000$ ), assim como as Metas de Resultado por Aproximação e a Autoeficácia ( $p=.000$ ). Os coeficientes do alpha de Cronbach revelaram-se baixos, o Valor da Tarefa (0,67), as Metas de Resultado por Aproximação (0,62), as Metas de Resultado por Evitamento (0,55) e a Autoeficácia (0,67).

### **Etapas da Resolução de Problemas e as Crenças Motivacionais**



Pode-se verificar que existe uma correlação significativa e positiva unicamente entre a variável Autoeficácia e a fase de resolver o problema ( $p=.000$ ).

### **Resolução de Problemas**

Verifica-se que na Fase de Planeamento (Para resolver estes problemas o que tenho de fazer?) 73% dos alunos refere uma resposta que não está adequada à pergunta. 7,2% dos alunos elaboram um plano e 1,8% mencionam o uso de conhecimentos prévios para resolver os problemas. Alguns alunos consideram que para resolver problemas é necessária atenção/concentração (18%). Num segundo momento da Fase de Planeamento, com maior foco no problema em estudo (Que cálculo tenho de fazer?), a maioria dos alunos corresponde ao que lhe é pedido, ou seja, identifica operações/cálculos a serem realizados (86%), enquanto que 4% descreve as operações/cálculos que terá de resolver na fase seguinte. É importante salientar que o facto de os alunos conseguirem identificar as operações/cálculos nem sempre significa que a mesma identificação esteja correta, pois podem ter identificado operações erradas ao problema. Ainda 10,1% dos alunos não responde ou refere uma resposta que não está adequada à pergunta. Na Fase de Desempenho, 41,7% dos alunos acertaram na operação e no resultado, contrastando com os 29,1% de alunos que conseguiram acertar na operação e falharam o cálculo ou vice-versa. 28,1% não acertaram nos cálculos que tinham de realizar para resolver o problema. E apenas 1,1% não respondeu à questão. Na Fase de Execução, foi pedido aos alunos para explicarem como chegaram à sua resposta. Cerca de 48,2% dos alunos descreve a estratégia utilizada para resolver o problema, outros 23,7% dos alunos consegue relacionar os cálculos que efetuou com a estratégia. Aproximadamente 16% dos alunos descreve apenas os cálculos que realizou anteriormente e 11,5% não responde ou não se adequa. Por último, na Fase de Revisão (Como sei se a minha resposta está correta?) 54,7% dos alunos não responde ou menciona uma resposta inadequada ao que lhe é pedido. Cerca de 40 % dos alunos revê os cálculos e ou a estratégia que utilizou, no qual estão igualmente envolvidas algumas crenças motivacionais. Uma percentagem pequena de alunos (1,8%) menciona que resolveu o problema com ajuda externa.

### **DISCUSSÃO**

O presente estudo que teve como objetivos principais conhecer quais as crenças motivacionais reportadas por alunos de 4º ano do Ensino Básico e perceber como estas se relacionam com o processo de resolução de um problema matemático.

**Crenças motivacionais reportadas pelos alunos.** Os resultados identificaram quatro tipos de crenças motivacionais: valor da tarefa, autoeficácia, metas de resultado por aproximação e metas de resultado por evitamento. Estes resultados são consistentes com investigações anteriores (Paulino, Sá & Lopes da Silva, 2016) embora os valores de consistência interna obtidos sejam no limiar da aceitabilidade. Estes resultados podem justificar-se pela imaturidade metacognitiva característica desta faixa etária (Flavell, 1993), que dificulta o desenvolvimento da percepção dos alunos face às suas próprias capacidades de resolver o problema com sucesso, à complexidade de avaliar a dificuldade de uma tarefa ou valor da mesma e a dificuldade do aluno para estabelecer objetivos para o seu processo de aprendizagem.

As Metas de Resultado por Aproximação e por Evitamento apresentam valores mais baixos do que as restantes variáveis motivacionais. Este resultado está de acordo com o referencial teórico existente, confirmando que as crenças associadas à autoeficácia e ao valor da tarefa são mais relevantes em ciclos de estudo precoces e tendem a diminuir ao longo da escolaridade (Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles & Wigfield, 2002; Paulino, Sá & Lopes da Silva, 2016).

Foram encontradas correlações positivas e significativas entre o Valor da Tarefa e as Metas de Resultado por Aproximação. Tais resultados sugerem que quando o aluno acredita que a matemática é útil para si e para o seu futuro, tende a valorizá-la e estabelecer metas para si mais elevadas. Estas crenças podem estar relacionadas com um maior empenho, esforço e persistência na resolução de tarefas, o que consequentemente poderá refletir-se em resultados positivos e aprendizagens eficazes, pois existe um grande envolvimento do aluno para alcançar os seus objetivos (Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles & Wigfield, 2002).

As crenças sobre o Valor da Tarefa e a Autoeficácia apresentaram uma correlação positiva e significativa, o que parece reforçar a investigação teórica existente, na medida em que mostra que crença de utilidade e valorização, pode ser reforçada quando o aluno acredita que pode ser bem-sucedido na realização de determinada tarefa. Nestes casos, o aluno tenderá a aumentar o seu desempenho mesmo perante eventuais dificuldades, maior esforço e maior motivação (Eccles & Wigfield, 2002).

Outro resultado pertinente e que está de acordo com a literatura refere-se às correlações significativas entre as Metas de Resultado por Aproximação e a Autoeficácia, isto é, parece existir um maior esforço e envolvimento na procura de resultados positivos quando o aluno acredita ser capaz de resolver com sucesso as tarefas (Eccles & Wigfield, 2002).

**Relação entre as crenças motivacionais e o processo de autorregulação do aluno quando resolve um problema de matemática**

Foram identificadas correlações significativas e positivas entre a Autoeficácia e a fase de resolver o problema e entre a fase de resolver o problema e a Fase de Execução. Estes resultados poderão indicar que quando o aluno acredita nas suas capacidades e na possibilidade de ser bem-sucedido na tarefa (Autoeficácia), desenvolve-a com maior envolvimento, o que poderá refletir-se na sua resolução (Resolução do Problema) e na forma como a explica (Fase de Execução).

Quando analisados os tipos de crenças motivacionais referentes a cada etapa destaca-se que é na Fase de Previsão que as motivacionais assumem maior ênfase. Estes valores estão de acordo com a literatura, pois será nesta fase que os alunos estabelecem metas e planeiam as estratégias que vão utilizar (Marchis, 2012). Na Fase da Previsão são mencionadas crenças motivacionais (de autoeficácia e esforço) e Fase de Resolução do Problema os alunos não fazem referência a quaisquer tipos de crenças, o que poderá indicar que nesta fase os alunos estão focados na resolução do problema. Na Fase de Execução são mencionadas crenças relativas aos processos cognitivos, o que pode indicar que nesta fase os alunos focam-se os processos cognitivos ligados à resolução do problema. Por último, na Fase de Revisão os alunos voltam a reportar crenças de cariz motivacional. Isto poderá sugerir que no final da resolução do problema, quando o aluno revê o que realizou salienta para si formas de valorizar o trabalho realizado. Esta valorização acontece em dois sentidos: motivacional e cognitivo. Por um lado, o aluno procura valorizar-se a si próprio através da perceção de autoeficácia e do esforço despendido na realização da tarefa.

No que se refere às fases de resolução de problemas, verificam-se correlações significativamente positivas entre a Fase de Planeamento (Que cálculo tenho de fazer?) e a resolução em si, o que poderá demonstrar que quando existe um planeamento ao nível cognitivo (pensar e perceber o problema) a probabilidade de resolver o problema com êxito aumenta. Este resultado já tinha sido mencionado num estudo realizado por Karatas & Baki (2013) com alunos do 7º ano e sugere que mesmo com alunos mais novos esta probabilidade tende a manter-se.

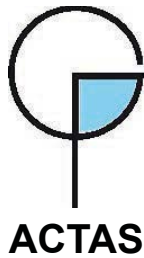
Não obstante o carácter transversal e a amostra por critérios de conveniência, globalmente, este estudo destaca a importância da autorregulação e das crenças motivacionais para a aprendizagem efetiva dos alunos, especificamente quando resolvem um problema matemático. Neste sentido, poderá ser útil a professores, alunos e outros intervenientes no processo educativo,

para a promoção do conhecimento sobre a motivação para a resolução de problemas na matemática e o desenho de intervenções mais eficazes dirigidas a estudantes do 4º ano do Ensino Básico.

### Referências

- Bandura, A. (2008). A evolução da teoria social cognitiva. In: Smith, K.G.; Hitt, M.A. Great minds in management. Oxford University Press, 2005, (pp. 15-41). *Porto Alegre: Artmed.*
- Cleary, T. J., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation empowerment program: A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools, 41*(5), 537-550.
- Direção Geral de Educação (DGE) (2013). Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências essenciais. Lisboa: Ministério da Educação.
- Eccles, J. S. (2007). Subjective task value and the Eccles et al. model of achievement related choices. In A. J. Elliot, A. J. & C.S. Dweck (eds), *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 105-121). New York/London: The Guilford Press.
- Flavell, J. H. (1993). Young children's understanding of thinking and consciousness. *Current Directions in Psychological Science, 2*(2), 40-43.
- Fryer, J. W., & Elliot, A. J. (2007). Self-regulation of achievement goal pursuit. In D. Schunk & B. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. (pp. 53-76). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gomes, C. S., Brocardo, J. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L., Ucha, L. M., Encarnação, M., ... Rodrigues, S. V. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Lisboa: Ministério da Educação.
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development, 73*, 509-527.
- Karatas, I., & Baki, A. (2013). The effect of learning environments based on problem solving on students' achievements of problem solving. *International Electronic Journal of Elementary Education, 5*(3), 249-267.
- Marchis, I. (2012). Self-regulated learning and mathematical problem solving. *The New Educational Review, 27*(1), 195-208.

- Marcou, A., & Philippou, G. (2005). Motivational beliefs, self-regulated learning and mathematical problema solving. *Proceedings of the Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics. Education, Australia*, 3, 297-304.
- Paulino, P., Sá, I., & Lopes da Silva, A. (2016). Contributing to students' motivation to learn in middle school – a self-regulation approach, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14 (2), 193-225.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In Boekaerts, M., Pintrich, R., & Zeidner, M. *Handbook of self-regulation*, 451-502. San Diego: Academic Press.
- Polya, G. (1945). *How to solve it: A new aspect of mathematical method*, Princeton University Press.
- Programa e Metas Curriculares Matemática (2013). Direção Geral de Educação. Disponível em: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Matematica/programa\\_matematica\\_basico.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Matematica/programa_matematica_basico.pdf)
- Reis, P. (2013). Os resultados dos alunos portugueses no TIMMS, em Ciências, e as suas implicações para o ensino, para a formação de professores e para o sistema educativo. In *Avaliações internacionais e desempenho dos alunos portugueses*, Lisboa: CNE – Conselho Nacional de Educação.
- Schunk, D. H. (2014). *Learning theories: na educationl perspetive* (6th ed.). Harlow: Pearson Education International
- Schunk, D. H. (2014). *Learning theories: na educationl perspetive* (6th ed.). Harlow: Pearson Education International
- Veiga Simão, A.M.; Lopes da Silva, A. & Sá, I. (orgs) (2007). *Auto-Regulação da Aprendizagem. Das concepções às práticas*. Lisboa: Ui&dCE & Educa.
- Zimmerman, B. J. (2011). Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. In Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York: Routledge.
- Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational psychologist*, 48(3), 135-147. doi:10.1080/00461520.2013.794676



## **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Ainda estou a aprender: Avaliação e intervenção nas dificuldades na aprendizagem  
da leitura num contexto municipal

I am still learning: Assessment and intervention in reading disabilities in a  
municipal context

Iolanda Ribeiro (<https://orcid.org/0000-0003-1209-0763>)\*, Sandra Santos (<https://orcid.org/0000-0003-0631-816X>)\*\*, Irene Cadime (<https://orcid.org/0000-0001-8285-4824>)\*\*\*, Maria do Céu Cosme (<https://orcid.org/0000-0002-3260-7179>)\*\*, & Fernanda Leopoldina Viana\*\*\*\* (<https://orcid.org/0000-0002-5101-6454>)

\*School of Psychology, University of Minho, \*\*Psychology Research Center (CIPsi), University of Minho, \*\*\*Child Studies Centre (CIEC), University of Minho, \*\*\*\*Institute of Education, University of Minho

### Authors note

This study was conducted at the Psychology Research Center (PSI/01662), University of Minho, and supported by the North Portugal Regional Operational Programme - NORTE 2020 (NORTE-66-2016-28; NORTE-66-2016-29). This study was also supported by the Portuguese Foundation for Science and Technology and the Portuguese Ministry of Education and Science through national funds and co-financed by FEDER through COMPETE2020 under the PT2020 Partnership Agreement (POCI-01-0145-FEDER-007653).

Corresponding author: Sandra Santos, [sandra.css@gmail.com](mailto:sandra.css@gmail.com)

### Resumo

No panorama português tem vindo a emergir a necessidade de se adotar uma abordagem proativa e preventiva na organização de medidas de suporte à aprendizagem, consubstanciada nas abordagens multinível. Considerando o impacto das dificuldades na aprendizagem da leitura não apenas no desempenho escolar, mas também no autoconceito do aluno, urge a implementação de estratégias que permitam uma identificação atempada das dificuldades sentidas pelos alunos e a construção de respostas ajustadas às suas dificuldades. Neste trabalho apresenta-se uma proposta de avaliação e intervenção nas dificuldades na aprendizagem da leitura junto de alunos do 2.º ano de escolaridade num município do norte do país, que contempla: (a) a aplicação de uma prova de rastreio a todos os alunos do 2.º ano do concelho para identificação dos alunos em risco de dificuldades na aprendizagem da leitura; (b) a análise das dificuldades dos alunos identificados como estando em risco, ao nível do reconhecimento de letras, da compreensão de textos lidos e ouvidos e da fluência de leitura; (c) a definição de um modelo de intervenção individualizada dirigida aos alunos em risco, com recurso à plataforma Ainda Estou a Aprender; (d) a organização de atividades de intervenção para implementação universal, na sala de aula, centradas na promoção da compreensão de frases e textos ouvidos e da fluência de leitura; (e) o envolvimento na intervenção de agentes municipais e educativos; (f) a monitorização do desempenho dos alunos ao longo da intervenção; (g) a formação de professores no âmbito da utilização da plataforma Ainda Estou a Aprender.

*Palavras-chave:* abordagem multinível, avaliação, dificuldades na aprendizagem da leitura, intervenção.

### Abstract

In the Portuguese educational system, the need to adopt a proactive and preventive approach in the organization of measures to support learning, anchored in multilevel approaches has emerged. Considering the impact of reading difficulties not only on school performance but also on student self-concept, it is urgent to implement strategies that allow for an early identification of the difficulties experienced by students and the construction of responses adjusted to their difficulties. This paper presents a proposal to evaluate and intervene in the in reading difficulties among students of the 2nd grade of elementary school in a municipality in the north of the country, which includes: (a) the application of a screening assessment to all students to identify students at risk of reading difficulties; (b) analysis of the difficulties of students identified as being at risk, in terms of letter recognition, reading and listening comprehension and reading fluency; (c) the definition of an individualized intervention model directed at students at risk, using the “I am still learning” platform; (d) the organization of intervention activities for universal implementation in the classroom, focused on promoting oral comprehension and reading fluency; (e) involvement in the intervention of municipal and educational agents; (f) monitoring student performance throughout the intervention; (g) teacher training in the use of the “I am still learning” platform.

*Keywords:* assessment, intervention, multi-tiered approach, reading difficulties.

### **Response to intervention**

The strategies used to meet the needs of students with learning disabilities are diverse and influence students' involvement and academic achievement. An aptitude-achievement discrepancy model has been adopted in many school systems. This approach is based in tertiary interventions and students are delivered services when there is a huge discrepancy between what they know and what they are supposed to know (Kovaleski e Prasse, 2004). Response to intervention (RTI) models have been developed as an alternative to this traditional approach. RTI has been used to describe system-level practices involving prevention of academic difficulties, as well as practices involved in the identification of individual students with learning disabilities (Brendle, 2015; Broxterman, 2013). RTI are multi-tiered approaches to assessment, instruction, and monitoring the progress of students. It consists of a schoolwide, proactive, multicomponent framework for the systematic use of data to promote students achievement and providing intervention as soon as a need arises. At risk and struggling students are identified and provided with interventions matched to their instructional needs. Students' progress is monitored, and the effectiveness of intervention is evaluated at the individual student and systems levels (Kovaleski, 2007). Although the details of RTI models and practices differ, there are several components essential to implement a RTI model (Brendle, 2015; Broxterman, 2013; Fuchs, Mock, Morgan, e Young, 2003; Kovaleski, 2007):

(a) Multi-tiered system of supports. A multi-tiered prevention system is established to provide a continuum of instructional support of increasing intensity. Each tier represents an increasingly intense level of services associated with increasing levels of learner needs. Tier 1, primary prevention, involves provision of scientifically based core instruction to all students. Tier 2, secondary prevention, involves provision of targeted interventions of increased intensity to at risk or struggling students, who are not achieving the desired standards through the core curriculum alone. These students will need strategic intervention because they lack response to interventions at Tier 1. Strategic interventions are intended to be short-term in duration, are generally provided in small groups and occur in settings other than the regular classroom. For a small percentage of students, Tier 2 interventions will not be enough, and it will require intensive interventions at Tier 3. This tier involves provision of intensive, sometimes individualized interventions of increased intensity to struggling students who do not respond to Tier 2 interventions. Intensive interventions



are designed to accelerate a student's rate of learning by increasing the frequency and duration of individualized interventions (Brendle, 2015; Broxterman, 2013).

(b) Universal screening. Screening makes use of brief assessments, easy to administer and score, and produce measures that are good predictors of a student's academic ability. Results are used to identify at risk and struggling students who may need additional supports to achieve the expected learning outcomes (Kovaleski e Prasse, 2004; McKenzie, 2009).

(c) Progress monitoring. Progress monitoring is the use of assessments that can be collected frequently and are sensitive to small changes in student's achievement. Progress is monitored to provide timely feedback on the effectiveness of intervention delivered and determine when more intensive intervention resources are required (Fuchs et al., 2003; Kovaleski, 2007).

(d) Data-based decision making. At all levels of the multi-tiered system of support, decisions are based on an analysis of the student's data collection (Brown-Chidsey e Steege, 2010; Broxterman, 2013).

(e) Evidence-based interventions. By using research-based practices, interventions efficiently use time and resources and protect students from ineffective instructional and evaluative practices (Nellis, 2012).

### **Response to intervention models: the Portuguese context**

In Portugal, the adoption of a multi-tier intervention with struggling students is very recent. A legislative orientation (DL 54/2018), grounded on the RTI approach, was created in 2018 to replace the aptitude-achievement discrepancy orientation that was being used. Although with an operational divergence from the response to intervention approaches, the Portuguese vision is the same: to develop a preventive intervention system that enables student's success through an early identification of students at risk and, consequently, an early intervention.

The percentage of Portuguese students retained at the end of the second grade is high and the difficulties in mastering reading skills seem to be one of the causes of the academic failure that leads to retention. The main goal of the present study was to investigate the results of a multi-tier approach to intervene with second grade students at-risk for reading difficulties in a Portuguese municipality.

## **Method**

### **Design**

A universal screening of all students (N=784) attending the second grade in the schools of a municipality of the north of Portugal was performed at the beginning of the school year. The goal was to identify at-risk readers, using tasks of letter recognition, reading fluency, reading comprehension and listening comprehension (Rasinsky, Rikly, e Johnston, 2009; Ribeiro et al., 2010a; Ribeiro et al., 2010b; Ribeiro et al., 2014). These tasks were administered in classrooms by the teachers, who received previous training. Students whose scores fell below the cutoff point were identified as at-risk readers and were submitted to a more comprehensive assessment using standardized instruments (see section *Measures and procedures*). Students that obtained low scores in all competences assessed by the standardized instruments, but who were, at least, already capable of identifying words composed only of CV syllabic structures (consonant + vowel), were referred to and received the intervention. The intervention was administered between January and May of 2019 and a new administration of the standardized instruments was performed at the end of the school year. Therefore, a pretest-posttest group design was used to assess the efficacy of the intervention.

### **Participants**

A sample of 117 second grade students at risk for reading difficulties (59 were boys and 58 were girls) participated in this study. At the beginning of the school year, their ages ranged between 6 and 11 years old (M=6.95; SD=0.71). Eleven of these students were attending the second grade for the second time and sixty students benefited from social support due to low income. Regarding maternal education, 9.8 % of the mothers completed elementary school, 57.6% completed middle school, 22.8% finished high school and 9.8% had a higher education degree.

### **Intervention**

The intervention was organized into two axes: a) small group intervention (Tier 2) focused on training comprehension skills and reading fluency of isolated words, administered by three psychologists who were hired and trained on the intervention program; and b) classroom intervention, performed by regular teachers and learning support teachers, focused on promoting oral comprehension and reading fluency.

In the small group intervention, the activities of the “I am still learning” online platform (Ribeiro et al., 2016) were used to promote comprehension skills and reading fluency of isolated words. This intervention was performed outside the classroom and, in each session, the students used a tablet with online access to the platform to perform the activities. In the oral comprehension training, previous knowledge about the subject matter of the story was activated, and then the students proceeded to the visualization of a video and the answer to listening comprehension questions. For the training of reading fluency of isolated words, students had to listen to the reading of each word that appeared on the computer screen while performing the silent reading. In the end, all the words trained were presented in list format and students should read them aloud. When students finished each task, they were given feedback about their performance. The duration of each intervention session was approximately thirty minutes once or twice a week, depending on the severity of the reading difficulties.

Additionally, students also received classroom intervention focused on the promotion of oral comprehension and reading fluency skills. This intervention is part of the universal design of learning and was delivered to all students from the targeted classes and not only to the at-risk readers. Intervention materials were designed for purposes of this study and were integrated in daily learning activities. The materials were presented to students also in a digital format to foster students’ motivation. Listening comprehension activities involved hearing a sentence or paragraph of a text and to identify a picture or to provide a response to a question presented orally. Reading fluency was trained using strategies such as silent reading, shadow reading, choral reading, repeated readings and feedback. All materials were made available weekly to teachers. In order to model the intervention sessions, the psychologists conducted a demonstration session in all classes before the classroom intervention began. Teachers also received a 50-hour training course on reading disabilities assessment and intervention and psychologists served as consultants when requested by teachers. Municipal agents provided the necessary materials for the implementation of the intervention.

### **Measures and procedures**

**Test of Word Reading** (*TLP – Teste de Leitura de Palavras*; Chaves-Sousa, Ribeiro, et al., 2017; Chaves-Sousa, Santos, et al., 2017; Ribeiro e Viana, 2014). This is a norm- and criterion-referenced test that is composed of four vertically scaled for students from 1<sup>st</sup> to 4<sup>th</sup> grade. In this

study, only the test forms for the first (TLP-1) and the second grades (TLP-2) were used to assess students at the beginning and at the end of the second grade, respectively. Each test version includes 30 items (single words) that are displayed in isolation, in a randomized order, through a computer application. The test administration is individual and untimed. During the test application, the word reading accuracy (correct/incorrect) is registered by the evaluator. The reliability coefficients (person separation reliability, Kuder–Richardson formula 20, and item separation reliability) ranged between .91 and .99 for the TLP-1 form and between .88 and .99 for the TLP-2 form. Validity evidences were collected concerning the internal structure of the test forms and the relation to other variables.

**Test of Listening Comprehension of Narrative Texts** (*TCTMO-n – Teste de Compreensão de Textos na Modalidade Oral-Narrativo*; Ribeiro e Viana, 2014; Santos et al., 2015; Viana et al., 2015). This is a norm referenced test that aims to assess listening comprehension of narrative texts. There are four vertical scaled test forms to assess students from first to fourth grade, but only the test forms for the first (TCTMO-n-1) and second grades (TCTMO-n-2) were used to assess students at the beginning and at the end of the second grade, respectively. Each test form includes four texts that are presented orally, in short passages, through an audiotaped recording. The 30 multiple-choice items are also presented in the same format. The test administration is collective and untimed. The reliability coefficients (person separation reliability, Kuder–Richardson formula 20, and item separation reliability) ranged from .70 to .96 for the TCTMO-n-1 form, and from .73 to .96 for the TCTMO-n-2 form. Both construct and criterion validity evidences were collected for each test form.

**Test of Reading Comprehension of Narrative Texts** (*TCTML-n – Teste de Compreensão de Textos na Modalidade de Leitura-Narrativo*; Ribeiro e Viana, 2014; Santos et al., 2016, 2017). This is a norm-referenced test that comprises three vertically scaled forms to assess reading comprehension of narrative texts in second, third and fourth graders. In this study, only the test form for second graders was used. It includes four narrative texts and 27 multiple choice items with three options each. The students are requested to read the items and the texts silently and mark the correct option in the answer sheet. The test administration is collective and untimed. The reliability coefficients (person separation reliability, Kuder–Richardson formula 20, and item separation reliability) of the second grade test form ranged between .70 and .96. This test gathers both construct and criterion validity evidence.

**Reading Fluency Test** [*TFL – Teste de Fluência de Leitura*; Ribeiro, Viana, e Cadime, 2013). This is an experimental version of a test aimed at assessing text reading fluency. It consists of an unpublished text of 712 words and requires the students to read it aloud with precision, speed and expressiveness. The test administration is individual with a time limit of three minutes. For the purpose of this study, only the accuracy and speed components of fluency were considered. Therefore, in the end of the reading, the number of words read correctly per minute was calculated, as well as the mean of words read correctly per minute.

Formal authorizations were collected for all assessment and intervention procedures at the beginning of the second grade. Collective and individual assessments were performed by trained psychologists and scheduled with the school teachers in a day and time that would not compromise students' daily routines.

### Results

Table 1 presents the descriptive statistics and the results of the paired samples t-test to investigate if there were mean differences between pretest and posttest in each skill. No comparisons were performed for reading comprehension, given that different (non-comparable) measures of comprehension were used in each moment. The results indicate that students significantly improved their word reading, text reading fluency and listening comprehension skills.

Table 1

*Mean Differences Between Pre and Posttest*

	Pretest		Posttest		t	df	p
	M	SD	M	SD			
Single word reading	94.61	10.13	101.11	8.28	13.57	95	.001
Text reading fluency	19.09	15.27	37.50	20.71	-16.26	101	.001
Listening comprehension	94.02	7.65	98.10	8.61	4.71	105	.001

*Note:* M=Mean; SD=Standard deviation; df=Degrees of freedom.

A descriptive analysis was also performed to examine how many students were still at-risk in comprehension in the posttest (see Table 2). Results indicated that more than half of the 117 students were no more at-risk in listening and reading comprehension after intervention.

Table 2

*Percentage of Readers With No Risk and At-Risk in the Posttest*

	No risk	At-risk
Listening comprehension	54.2%	45.8%
Reading comprehension	65.7%	34.3%

### Discussion

The results of this multi-tier intervention suggested an improvement in all reading skills in at-risk readers. These results may be due to the symbiose of tier 1 and tier 2 interventions. Simultaneously, struggling students were engaged in a whole-class intervention, based on evidences and scientifically supported, as well as in a small and systematic intervention directed to the students' needs. Also, teachers training can be accountable for the sustainability and maintenance of a quality core instruction to all students in the years that follows (Brendle, 2017).

However, many students were still at risk of reading failure after intervention. Some hypotheses could be thought to understand these findings. First, the tier 2 duration. This intervention only started in January and, until May, there were several breaks in the school's days, which shortened the duration of the intervention. Second, the frequency of the tier 2 intervention. In this school year the intervention was delivered once or twice a week, depending on the severity of the reading difficulties. These results suggest that this type of interventions requires more intensity and frequency to improve outcomes in struggling students (Broxterman, 2013; Nellis, 2012).

To conclude, the results highlight the necessity of identifying and intervening with students at risk of reading failure in the initial phases of reading acquisition (Fuchs et al., 2003; Stanovich, 1986).

### References

- Brendle, J. (2017). A survey of response to intervention team members' effective practices in rural elementary schools. *Rural Special Education Quarterly*, 34(2), 3-8. <https://doi.org/10.1177/875687051503400202>
- Brown-Chidsey, R. & Steege, M.W. (2010). *Response to intervention: Principles and strategies for effective practice* (2<sup>nd</sup> ed.). London: Guilford Press.

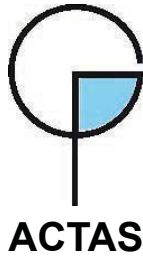
- Broxterman, K. (2013). Data-based decision-making teams and their role in schoolwide response-to-intervention models. In K. Broxterman, & A.J. Whalen (Eds.), *RTI team building effective collaboration and data-based decision making* (pp. 1-13). New York: Guilford Press.
- Chaves-Sousa, S., Ribeiro, I., Viana, F.L., Vale, A.P., Santos, S., & Cadime, I. (2017). Validity evidence of the Test of Word Reading for Portuguese elementary students. *European Journal of Psychological Assessment*, 33(6), 460–466. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000307>
- Chaves-Sousa, S., Santos, S., Viana, F.L., Vale, A.P., Cadime, I., Prieto, G., & Ribeiro, I. (2017). Development of a word reading test: Identifying students at-risk for reading problems. *Learning and Individual Differences*, 56, 159–166. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.11.008>
- Fuchs, D., Mock, D., Morgan, P.L., & Young, C.L. (2003). Responsiveness-to-intervention: Definitions, evidence, and implications for the learning disabilities construct. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18(3), 157-171. <https://doi.org/10.1111/1540-5826.00072>
- Kovaleski, J. (2007). Response to intervention: Considerations for research and systems change. *School Psychology Review*, 36(4), 638-646. <https://eric.ed.gov/?id=EJ788367>
- Kovaleski, J., & Prasse, D.P. (2004). Response to instruction in the identification of learning disabilities: A guide for school teams. In A.S. Canter, L.Z. Paige, M.D. Roth, I. Romero, & S. A. Carroll (Eds.), *Helping children at home and school II: Handouts for families and educators* (pp. 159-162). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- McKenzie, R.G. (2009). Obscuring vital distinctions: The oversimplification of learning disabilities within RTI. *Learning Disability Quarterly*, 32(4), 203-215. <https://doi.org/10.2307/27740373>
- Nellis, L.M. (2012). Maximizing the effectiveness of building teams in response to intervention implementation. *Psychology in the Schools*, 49(3), 245-256. <https://doi.org/10.1002/pits.21594>
- Rasinsky, T., Rikly, A. & Johnston, S. (2009). Reading fluency: More than automaticity? More than a concern for the primary grades? *Literacy Research and Instruction*, 48(4), 350-361. <https://doi.org/10.1080/19388070802468715>

## AINDA ESTOU A APRENDER: AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO

- Ribeiro, I., & Viana, F.L. (2014). *Bateria de Avaliação da Leitura [Battery of Reading Assessment]*. Lisboa: CEGOC-TEA.
- Ribeiro, I., Viana, F.L., Baptista, A., Choupina, C., Brandão, S., Azevedo, H., ... & Cruz, J. (2016, julho). I'm still learning. A web platform for the intervention in reading disabilities. *Proceedings of the 17<sup>th</sup> European Conference on Developmental Psychology* (pp. 201-208). Braga: Universidade do Minho.
- Ribeiro, I., Viana, F.L., & Cadime, I. (2013). *Teste de Fluência de Leitura – TFL (versão experimental, não publicada) [Reading fluency test (experimental version, not published)]*. Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Ribeiro, I., Viana, F.L., Santos, S., Cadime, I., Chaves-Sousa, S., Vale, A., & Spinillo, A. (2014). Battery of Reading Assessment: Description and validity. In F.L. Viana, R. Ramos, E. Coquet, & M. Martins (Eds.), *Atas do 10<sup>o</sup> Encontro Nacional (8<sup>o</sup> Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 285–297). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CDRom).
- Ribeiro, I., Viana, F.L., Cadime, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., ... Pereira, L. (2010a). *Aprender a compreender. Do saber ... ao saber fazer. Um programa de intervenção para o 5<sup>o</sup> e 6<sup>o</sup> anos E.B. [Learning to comprehend. From knowledge to know-how. Na intervention programme for 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> graders]*. Coimbra: Almedina.
- Ribeiro, I., Viana, F.L., Cadime, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., ... Pereira, L. (2010b). *Compreensão da leitura. Dos modelos teóricos ao ensino explícito. Um programa de intervenção para o 2<sup>o</sup> ciclo do Ensino Básico [Reading comprehension. From theoretical models to the explicit teaching. An intervention programme for 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> graders]*. Coimbra: Almedina.
- Santos, S., Cadime, I., Viana, F.L., Chaves-Sousa, S., Gayo, E., Maia, J., & Ribeiro, I. (2017). Assessing reading comprehension with narrative and expository texts: Dimensionality and relationship with fluency, vocabulary and memory. *Scandinavian Journal of Psychology*, 58(1), 1–8. <https://doi.org/10.1111/sjop.12335>
- Santos, S., Cadime, I., Viana, F.L., Prieto, G., Chaves-Sousa, S., Spinillo, A.G., & Ribeiro, I. (2016). An application of the Rasch model to reading comprehension measurement. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 29(2), 1–19. <https://doi.org/10.1186/s41155-016-0044-6>



- Santos, S., Viana, F.L., Ribeiro, I., Prieto, G., Brandão, S., & Cadime, I. (2015). Development of listening comprehension tests with narrative and expository texts for Portuguese students. *The Spanish Journal of Psychology*, *18*, article E5. <https://doi.org/10.1017/sjp.2015.7>
- Stanovich, K. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, *21*(4), 360-407. <http://dx.doi.org/10.1598/RRQ.21.4.1>
- Viana, F.L., Santos, S., Ribeiro, I., Chaves-Sousa, S., Brandão, S., Cadime, I., & Maia, J. (2015). Listening comprehension assessment: Validity studies of two vertically scaled tests for Portuguese students. *Universitas Psychologica*, *14*(1), 345–354 <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy14-1.lcav>



## **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Alfabetização científica: perspectivas sob a APB e da EAM

Scientific literacy: perspectives under an APB and the EAM

Aldicea Craveiro (<https://orcid.org/0000-0002-0152-9083>)\*, Lúcio Vitor (<http://orcid.org/0000-0002-4437-5096>)\*\*

\*SEDUC/AM (<http://www.educacao.am.gov.br>), IFAM  
(<http://www.ifam.edu.br/cmc>), \*\*SEDUC/AM (<http://www.educacao.am.gov.br>)

### Resumo

Este trabalho é fruto do projeto de aprendizagem que teve como objetivo, a busca de respostas à questão: porque os alunos do Ensino Básico estudam Ciências da Natureza, mas não utilizam tais conhecimentos em função da construção de uma boa relação com a natureza, bem como, em função da própria qualidade de vida? Para tanto, trabalhou-se atividades diversificadas em salas de aula do I Ciclo, (3º ano) do Ensino Fundamental, sob a prática pedagógica do professor pesquisador – fato que nos levou a percepção que no processo de ensino-aprendizagem, os alunos, apresentavam dificuldades de interpretação conceituais básicas as quais já deveriam saber por serem levados a refletir, e, a discutir num prisma conceitual nas atividades dialógicas. O ensino de Ciências da Natureza desenvolveu-se por meio de experiências científicas simples e de baixo custo, balizados na máxima da Alfabetização Científica que se apresentou, como uma rota capaz de levar o aprendiz a ler, compreender e expressar opiniões sobre ciência e tecnologia, considerando o conteúdo base das aulas: Pressão Atmosférica. Por conseguinte, a Experiência de Aprendizagem Mediada, balizou a ação pedagógica, concomitante, a Aprendizagem Baseada em Problemas. Nessa perspectiva, considerado o conteúdo base, aconteceu a reciprocidade dos estudantes que cresceram em interesse e participação, onde, a cada atividade desenvolvida, surgiam novas histórias de experiências e conteúdos transversais que eram socializados e desenvolvidos pelo professor pesquisador, enriquecendo as aulas e os resultados significativos da aprendizagem.

*Palavras-chave:* Alfabetização Científica no Ensino de Ciências, Aprendizagem Baseada em Problema, Experiência da Aprendizagem Mediada.

### Abstract

This work is the result of the learning project that had as its objective the search for answers to the question: because students of Basic Education study Nature Sciences, but do not use such knowledge in function of the construction of a good relationship with nature, as well as , depending on the quality of life itself? In order to do so, we worked on different activities in classrooms of the First Cycle (3th year) of Elementary School, under the pedagogical practice of the researcher teacher - a fact that led us to the perception that in the teaching-learning process, students presented basic conceptual interpretation difficulties that they should already know by being led to reflect, and to discuss in a conceptual prism in the dialogical activities. The teaching of natural sciences was developed through simple and low-cost scientific experiments, based on the maxim of scientific literacy that was presented as a route capable of leading the learner to read, understand and express opinions on science and considering the basic content of the classes: Atmospheric Pressure. Therefore, the Mediated Learning Experience, focused the pedagogical action, concomitantly, Problem-Based Learning. From this perspective, considering the basic content, the reciprocity of the students who grew in interest and participation took place, where, with each developed activity, new stories of experiences and transversal contents emerged that were socialized and developed by the researcher teacher, enriching the classes and the results learning.

*Keywords:* Scientific Literacy in Science Teaching, Problem-Based Learning, Mediated Learning Experience

## ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA: PERSPECTIVAS SOB A APB E DA EAM

O enredo deste trabalho nasceu na ampla observação do contexto didático-pedagógico que envolve práticas de ensino na Educação Básica e Formação Superior. Percemos, a co dependência dos dois segmentos de ensino formativo e suas prerrogativas à construção do projeto de aprendizagem que teve como objetivo, a busca de respostas à questão: porque os alunos do Ensino Básico estudam Ciências, mas não utilizam tais conhecimentos em função da construção de uma boa relação com o Meio Ambiente, bem como, em função da própria qualidade de vida?

A questão em destaque construiu-se em vistas do grande descompasso percebido ao longo das observações entre o que se ensina e o que se aprende – e que não geram – a aprendizagem significativa e determinam atitudes de preservação por parte dos cidadãos amazonenses. Manaus, capital do maior estado do Brasil, o Amazonas, detém a maior reserva florestal urbana do mundo. E hoje, seus igarapés e esgotos, encontram-se em total descaso. Nos tempos de chuvas fortes e enchentes dos rios, a cidade, que é cortada por mais de 10 igarapés e inúmeros afluentes a partir das suas cinco bacias hidrográficas que a cortam, chegam a ter toneladas de lixo acumulados em seus leitos, todos os anos, nesses períodos de chuvas, além de mais de 80% de suas águas contaminadas e de cheiro pútrido.

Nesse contexto, o Ensino Básico necessita dar novos rumos ao ensino das Ciências da Natureza, principalmente pelo fato da grande necessidade de preservação dos mananciais de água potável, existentes no Brasil, quiçá obviamente, formar os estudantes ao longo de 12 anos de estudos, a adquirirem um sentimento de responsabilidade para com a biodiversidade amazônica. Para tanto, iniciamos este trabalho a partir de uma variável dos conteúdos de Física: a Pressão Atmosférica, em salas de 3º Ano, do I Ciclo do Ensino Fundamental.

A maioria dos professores nas escolas públicas brasileiras vivencia em grande parte, pouca valorização do Estado brasileiro da Educação Básica, principalmente na formação de docentes com um sólido perfil de ‘professor pesquisador’, que disponham de interesse genuíno no fazer ciência com as crianças da faixa etária que corresponde ao 1º Ciclo (oito e nove anos de idade). Muito embora o Ministério da Educação elenque a importância do ensino de ciências pela Ciência - isso bem pontuado nos Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN: “Numa sociedade em que se convive com a supervalorização do conhecimento científico e com a crescente intervenção da tecnologia no dia-a-dia, não é possível pensar na formação de um cidadão crítico à margem do saber científico (PCN: Ciências Naturais, 1997)”.

O estudante não é só cidadão do futuro, mas já é cidadão hoje, e, nesse sentido, conhecer Ciência é ampliar a sua possibilidade presente de participação social e desenvolvimento mental, para assim viabilizar sua capacidade plena de exercício da cidadania (PCN: Ciências Naturais, 1998).

As instituições de educação na sua maioria ignoram tais orientações e acabam por trabalhar conteúdos de Ciências da Natureza – CN de maneira isolada sem oferecer possibilidades ao aluno para que concebam como base, os conceitos para uma aprendizagem significativa que resulte em qualidade de vida – afinal deve-se aprender para: saber aprender, fazer, conviver e saber ser.

Como já foi esclarecida, a situação de descaso com a biodiversidade urbana que na cidade de Manaus é bastante vasta, para o processo de ensino-aprendizagem encontramos nas respostas dos alunos nas aulas de ciências, dificuldades de interpretação conceituais básicas que já na pré-escola, eles devem aprender por serem levados a refletir a partir de atividades práticas pedagógicas, o que justifica nosso trabalho com a Alfabetização Científica – AC.

### **Metodologia**

A rota metodológica em todo o processo das ações se deu em dois aspectos: um de natureza procedimental didático-pedagógica, outro dentro da linha científica em que qualquer dos procedimentos, depois de planejado, aplicado, executado e finalizados, passam a ser dados, segundo a coleta científica para devidas análises, descrição e comentários – passos esses, feitos aos moldes da Metodologia da Pesquisa-Ação. É fato que nos leva a autorreflexão coletiva, e nesse caso, nos dois aspectos, sendo um fator importante para a construção conceitual dos estudantes durante a intervenção pedagógica. É através da pesquisa-ação que o docente tem a possibilidade de refletir sobre suas ações – sempre buscando imprimir nessa produção científica, a concretude do que se desenvolve, melhora e conclui-se de aprendizagem significativa, pois conforme afirma (KEMMIS e MC TAGGART, 1988, apud Elia e Sampaio, 2001).

Pesquisa-ação é uma forma de investigação baseada em uma autorreflexão coletiva empreendida pelos participantes de um grupo social de maneira a melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas sociais e educacionais, como também o seu entendimento dessas práticas e de situações onde essas práticas acontecem. A abordagem é de uma pesquisa-ação apenas quando ela é colaborativa... (KEMMIS e MC TAGGART, 1988, apud Elia e Sampaio, 2001, p.248).

### **Aspectos Metodológicos**

O uso da pesquisa-ação abriu ao pesquisador nesse trabalho, a perspectiva da inclusão escolar à luz da Alfabetização Científica – AC, Aprendizagem Baseada em Problema-ABP, e da Experiência da Aprendizagem Mediada para o ensino das Ciências da Natureza – CN. Fizemos isso com a colaboração de estagiários acadêmicos dos cursos de Física e Matemática do Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Estado do Amazonas – IFAM.

Os acadêmicos ficaram acompanhando e aprendendo as teorias e práticas da ABP, AC e da EAM durante os seis meses que durou o projeto de aprendizagem que fora desenhado. E como inclusão? Estabelecida pelos participantes de maneira a melhorar no processo didático-metodológico, a autoreflexão coletiva sob a racionalidade e a justiça das práticas sociais e educacionais sob rotas como: estudos e pesquisas das variáveis conceituais; a utilização de vários procedimentos didáticos, a exemplo a aula expositiva dialogada, vídeos educativos, uso de exemplos do cotidiano contextualizados sobre diversos temas derivados do problema; a produção de desenhos e; a utilização de dois experimentos de baixo custo relacionados com os assuntos das aulas, facilitando a aprendizagem nos procedimentos de AC no campo das CN.

**Aprendizagem Baseada em Problema** – Nesse contexto, trabalhamos em uma turma do 3º ano da Educação Básica do Ensino Fundamental 1– EBEF1, durante seis (06) meses, em específico no ensino das CN, todavia num viés interdisciplinar quando utilizando a Matemática e a Língua Portuguesa, levando os alunos a rever e aprender conteúdos específicos que os levaram ao entendimento de cada palavra que compunham os conhecimentos a cerca desenvolveu-se um trabalho por meio da ABP. Problema esse que a princípio, surge do ensino do conteúdo sobre Pressão Atmosférica que entre os vários problemas trabalhados pelos alunos, formulou-se um em específico: A Pressão Atmosférica é um assunto que nos leva compreender os impactos em torno do acúmulo de lixo nos leitos dos igarapés durante o período de chuvas cíclicas da Região Amazônica.

**Alfabetização Científica** – Esse processo se configura na instrumentalização dos discentes a cerca dos conhecimentos sobre conteúdos gerais ou específicos, instruindo-os para que tenham o entendimento sobre o conhecimento científico de maneira conceitual e atitudinal. Esses indivíduos são preparados numa perspectiva de responsáveis pelo futuro, no caso, o futuro quanto aos cuidados com o Meio Ambiente – o que os leva a reflexão da seriedade do trabalho institucional a cerca da educação funcional e crítica.

Nesse contexto, o conteúdo das experiências científicas simples e de baixo custo dentro dos aspectos da AC, que segundo Krasilchik & Marandino (2007, p. 30.) se refere a tornar o aluno capaz de ler, compreender e expressar opiniões sobre a ciência e a tecnologia, trabalhou-se com pesquisas individuais: a) que levassem a compreensão e contextualização do vocabulário das palavras que formalizaram o problema; b) em aulas expositivas dialogadas, os alunos de mãos do seu caderno de campo com suas pesquisas do vocabulário, expunham sobre o que não sabiam e o aprenderam sobre cada significado de terminada palavra, ademais, ocorria à sistematização de todos os assuntos abordados.

**A Experiencia da Aprendizagem Mediada** – os encaminhamentos durante o processo das ações metodológicas, dentro das variáveis da EAM demonstram o pensamento de Reuven Feuerstein (1980-2014), onde os trabalhos por princípios e valores devem estar estabelecidos na própria carreira de Magistério, pois, na prática, garantem a rota eficaz do aprendizado significativo. Primeiro, porque é possível estabelecer intencionalidades quanto à construção do conhecimento, ao fim da resolução de problemas sociais. Segundo por instituir a reciprocidade à intencionalidade, na qualidade da relação professor-aluno que se estabelece ao largo de qualquer processo acadêmico.

Ademais, deve-se atentar para o restante dos princípios da EAM como, organização; planejamento; autocontrole do comportamento, especialmente, quando bem desenvolvidos, por levar o aluno a controlar a ansiedade quando expõe suas perguntas e respostas passíveis de imprecisões nos debates que se estabelecem nas expositivas-dialogadas. São princípios também, a individuação; objetivos; o respeito a cultura; o sentido de pertencimento a uma cultura e, etc.

Quando no início pensou-se o trabalho em sala de aula do I Ciclo do Ensino Básico, foi para que se pudesse trabalhar aulas orientação de alunos ademêmicos de licenciatura em Física, Química, Matemática e Biologia. Nesse projeto em questão, dois acadêmicos (inseridos no movimento da pesquisa) sendo um de física e outro de matemática, colaboraram para que as atividades pedagógicas e científicas fossem contempladas com o máximo de êxito possível.

O mais extraordinário no processo, apresenta cada passo desenvolvido do projeto junto às crianças e seus reflexos na gama de histórias, experiências e, conteúdos transversais emergindo nas discussões em exposições dialogadas. Temas como furacão, enchentes com alagação de cidades; reciclagem de materiais plásticos, bem como, o impacto dos prejuízos ao meio ambiente.

## ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA: PERSPECTIVAS SOB A APB E DA EAM

Propor trabalhos didático-pedagógico-científico de natureza inclusiva foi elementar: iniciamos com a intencionalidade de ignorar as deficiências de aprendizagem e enaltecendo a criatividade, o desenho e, sobretudo a oralidade das mesmas, tudo isso sob os princípios da EAM que estabeleceu campo fértil para alfabetizar-se cientificamente o aluno. Dessa maneira, impôs ao professor a postura do mediador do conhecimento, que significa proceder numa ação que leve os alunos, dos primeiros ciclos escolares, a enxergar o conhecimento científico no seu cotidiano – significa orientar para que possam resolver problemas nas relações impostas pela vida e principalmente, os propostos pelo professor: realizar investigações, desenvolver projetos em laboratório de apoio e pesquisas de campo.

Faz-se importante ensinar Ciências da Natureza atualmente no Ensino Fundamental I na perspectiva da Alfabetização Científica, por representar a materialização do pensamento abstrato a partir de recursos materiais e visuais disponíveis e de baixo custo no reduto familiar e escolar – além de facilitar a compreensão dos alunos a respeito do mundo que os rodeia, nesse sentido, o professor busca alternativas para prender a atenção dos estudantes para assim levá-los à aprendizagem significativa reflexiva.

Nesse contexto, vale ressaltar o excesso de informação que esses alunos recebem ao ter acesso aos meios de comunicação visuais e eletrônicos: informações muitas vezes não selecionadas e mal apresentadas aos mesmos – gerando falhas de compreensão e clichês informativos. Segundo Carvalho (2001, p. 67):

[...] a informática e as demais tecnologias geram desinformação e comunicação que não representam um fim em si mesmo. São procedimentos que poderão melhorar as respostas educativas da escola e contribuir, no âmbito da educação especial, para que alunos cegos, surdos, com retardo mental, com paralisia cerebral, paraplégicos, autistas, multideficientes, superdotados, dentre outros, possam atingir maior qualidade nos seus processos de aprendizagem e de exercício da cidadania.

O fato da maioria dos alunos apresentar a falta do domínio da leitura e escrita bem definidos, aspecto esse que acaba por dificultar aos mesmos, a participar de maneira efetiva, interativa e construtiva nas aulas, nos levou aplicação de ações pedagógicas com experiência científicas alternativas, inclusive, buscando material de baixo custo, o que significou uma alternativa para facilitar a compreensão dos fenômenos naturais como a pressão atmosférica e o calor.

Nesse contexto, coube-nos desenvolver estudos e pesquisas com a pressão atmosférica e o calor presentes em fenômenos da natureza e sua extensão quanto aos resultados catastróficos que podem ocorrer pela agressão ao Meio Ambiente; Apresentar os processos da pressão atmosférica



e do calor por meio de experiências concretas; Promover a interpretação dos fenômenos da natureza, causas e consequências no âmbito da composição da pressão atmosférica e do calor, e a relação dos mesmos com a qualidade de vida humana.

**Orientações Metodológicas aos Acadêmicos** – Foram muitas as orientações metodológicas: inclusão; aprendizagem significativa, mediação da aprendizagem, interdisciplinaridade, ABP, AC, CN e EAM. Utilizamos a rota da pesquisa, resumos de textos, exposições de ideias em plenária, reflexão para se entender as necessidades e dificuldades de aprendizagem dos alunos, isso fora realizado em aulas da disciplina que compõem o desenho curricular das Licenciaturas de Física, Química, Biologia e Matemática oferecidas pelo IFAM, para alunos do 8º período, intituladas Práticas Pedagógicas da Pesquisa.

Ressaltamos que contemplou-se nesse projeto de na forma mediadora tanto os ciclos como os acadêmicos. Pois na metodologia da EAM, o professor deve agir como mediador do conhecimento, para fazer com que o aluno responda com reciprocidade às atividades e planejamento propostos como intuito de desenvolver todo seu potencial existente com o objetivo de alcançar uma formação mais completa. Deste modo, o mediador deve incentivar no educando uma relação própria, intensificando e estimulando no aluno uma proximidade e significância ao aprendizado, permitindo a ele construir o seu próprio conhecimento. Bayer (2006) aponta no paradigma da EAM para Modificabilidade Cognitiva Estrutural/ECE, rota alternativa para a superação de problemas causados por paradigmas pedagógicos ultrapassados.

**Rotas da intervenção pedagógica** – A Escola Estadual na qual se desenvolveu o projeto de aprendizagem, ao mesmo tempo, de pesquisa, é um campo fértil por estar premiada com 20 turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I (1º e 2º ciclos), constituídas de 30 a 35 discentes por sala. Dessas, a turma de 3º ano 02, com 35 matriculados, foi à envolvida para a execução das atividades de ensino e pesquisa. Dessa forma, o projeto de aprendizagem na perspectiva da EAM e a ABP, contribuiu para que, o conteúdo elementar: Pressão Atmosférica flui-se ganhando uma dimensão maior que a esperada, principalmente pela reciprocidade dos pequenos estudantes que cresceram em interesse e participação, bem como, aos alunos acadêmicos que estudaram e experimentaram teorias e práticas didático-pedagógicas. Tais rotas imprimiram-se nas ações didático-pedagógicas como:

- Apresentação da proposta de ensino e aprendizagem aos alunos;

## ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA: PERSPECTIVAS SOB A APB E DA EAM

- Tempestade de ideias para verificação dos conhecimentos prévios dos alunos: com questões norteadoras (O que é a pressão atmosférica? O que é o calor?);
- Sistematização dos conteúdos: exposição dialogada dos conteúdos contemplados na unidade de Ciências da Natureza que foram: Pressão Atmosférica e Calor; Enchetes, poluição, furacão, etc;
- Apresentação de vídeo-aulas sobre os conteúdos para aplicação do vocabulário trabalhado anteriormente, mas, sobretudo para ampliação dos conhecimentos;
- Atividade avaliativa com produção de desenhos para verificar a aprendizagem dos alunos em relação aos conteúdos abordados na aula expositiva dialogada;
- Desenvolvimento do experimento depois de concluído os procedimentos em outras salas de aulas do 1º ao 4º ano;
- Atividades de construção textual no sentido do registro experimental sob o fim:
  - a) Desenvolvimento da interpretação dos fenômenos físicos presentes na natureza e poucos observados no cotidiano;
  - b) Promoção da leitura e escrita com ampliação vocabular;
  - c) Escrita através do desenho;
  - d) Desenvolvimento e ampliação dos conhecimentos científicos;
  - e) Promoção da atenção e prevenção de acidentes domésticos;
  - f) Sistematização temática-conceitual para compreensão dos fenômenos que envolvem o ar atmosférico; a bio-diversidade existente na área urbana da cidade de Manaus, no bairro da escola e, a aprendizagem significativa da atitude de preservação do meio ambiente natural.

Considerando as perspectivas supracitadas, ressaltamos o experimento que mediou às atividades em função do ensino e aprendizagem dos conteúdos em questão. E tais procedimentos se constituíram com a montagem do ambiente seguro para participação e a apreciação dos alunos, onde primeiramente foi feito:

- a) O experimento: ‘o ovo que desce pela garrafa’, fácil de ser encontrado no site do [www.youtube.com](http://www.youtube.com) onde, se encontram todas as instruções;
- b) Experimento parte da colocação e fixação da garrafa de vidro em cima da mesa para observar o fenômeno da pressão atmosférica; do acender o fogo no pedaço de papel com o auxílio de um acendedor, esse papel em chamas depois colocado dentro da garrafa de vidro; pega-se um ovo cozido, se põe o mesmo na boca da garrafa de vidro, e depois de segundos

mesmo sendo maior que a abertura da boca da garrafa, o ovo visivelmente é sugado para dentro da garrafa. Em seguida o ovo cozido foi entrando lentamente dentro da garrafa de vidro, devido à pressão atmosférica que fez com que o ar interno fosse aquecido e se expandisse, e uma parte dele se desloca para fora. Em seguida, o ovo é ajustado no recipiente e acaba entrando na garrafa de vidro.

Um segundo experimento que fora desenvolvido está intitulado: ‘bexiga que não espoca’. Neste experimento realizou-se o seguinte procedimento experimental:

- a) Primeiro encheu-se uma bexiga com ar;
- b) Em seguida foi colocada essa bexiga em cima de uma vela acesa;
- c) Por conseguinte, se enche com água e ar, uma segunda bexiga;
- d) Após esses dois momentos do experimento observou-se que a primeira bexiga (a que só tem ar) espoca imediatamente quando colocado na presença da chama da vela, já a segunda bexiga com água não espoca quando colocado em cima da vela, isso acontece porque a água rouba o calor da chama da vela, evitando assim, que a bexiga espoque.

Após a aplicação dos experimentos de baixo custo, pediu-se que os alunos desenhassem o que mais gostaram ou aprenderam nas aulas de Ciências, foi dada uma folha de papel ofício para cada um dos alunos para que fizessem uma reflexão em cima dos temas abordados em sala de aula em seus desenhos. No último momento da intervenção foi aplicado um questionário verificador da aprendizagem dos alunos, sobre os conteúdos ministrados nas aulas anteriores e sobre os dois experimentos de baixo custo aplicados com a turma de 3º ano.

**Resultados e Discussões** – Considerando o processo de Alfabetização Científica que parte da premissa de ensinar os conceitos científicos e desmitificar os assuntos complexos relacionados à Ciência para que os discentes possam ter melhor entendimento de tais conceitos e os utilizem em suas vidas cotidianas. Na premissa da EAM que privilegia a figura do professor mediador, os alunos acadêmicos perceberam segundo seus relatos, que enquanto transmissor de conhecimentos dentro da postura do professor mediador, é preciso dá significado às informações e incentivar os seus alunos a buscarem mais autonomia no seu processo da própria aprendizagem. As metodologias de aprendizagem no processo do ensino dos alunos, ao longo do projeto, imprimiu incentivar a autonomia. E após cada atividade, era pedido para que produzissem desenho já que não dominavam a produção textual.

## ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA: PERSPECTIVAS SOB A APB E DA EAM

Considerando o fato da maioria dos alunos do 3º ano do I Ciclo ainda não dominarem a escrita e a plena leitura, optou-se por analisar a aprendizagem dos mesmos através dos desenhos produzidos ao final de cada aula. Dessa forma, todos puderam expressar suas aprendizagens significativas, os demais pontos relacionados à compreensão e significados dos conteúdos mais amplos, eram obtidos através da oralidade nas aulas expositivas-dialogadas. Dessa forma, buscaram-se rotas alternativas para que todos os alunos registrassem suas conclusões, Bayer (2006) aponta no paradigma da EAM para Modificabilidade Cognitiva Estrutural/ECE, rotas alternativa para a superação de problemas causados por paradigmas pedagógicos ultrapassados, nesse caso, conforme os desenhos foram produzidos pelos discentes, observava-se que eles apresentavam a aprendizagem em relação aos temas: atmosfera e calor, e seus sub-temas.

Nos últimos dias do trabalho com os acadêmicos e as crianças, fora passado um questionário verificador dos conhecimentos aprendidos nas aulas anteriores. Um questionário sobre os conteúdos ministrados nas aulas anteriores e sobre os dois experimentos de baixo custo aplicados com a turma de 3º ano. Este questionário foi constituído de cinco perguntas diretas fechadas e uma pergunta direta aberta, por serem a maioria não alfabetizados, as perguntas foram lidas pela professora, para facilitar o entendimento dos alunos na hora de respondê-las.

### **Conclusões**

Diante da proposta elencada de ensino e aprendizagem por meio de várias experiências simples e de baixo custo, bem como, a orientação de acadêmicos de licenciaturas de Física e Matemática, visualizou-se o aprendizado significativo. Os discentes do 3º ano apresentaram um grau superior à média de interesse e disposição à execução das tarefas de aprendizagem. Eles foram capazes de discutir dando exemplos de maneira intuitiva e reflexiva sobre os fenômenos da natureza pouco compreendidos por eles. Percebe-se nítida curiosidade e interesse pelas aulas e compreensão dos conteúdos. Observou-se que para os alunos do ensino fundamental, foram desvendados fenômenos incompreendidos a partir dos estudos, pesquisas, exposições dialogadas e sistematizadas, as quais realizaram, bem como, das experiências desenvolvidas que apesar da forma simples, foram extremamente explicativas para o nível intelectual dos alunos de 3º ano.

Durante a aplicação dos experimentos de baixo custo, os alunos afirmaram que no primeiro experimento o ovo dentro da garrafa, o ovo cozido entrou na garrafa de vidro porque a pressão atmosférica que empurrou o ovo para dentro da garrafa. Isso significou eles entenderem

que a pressão dos gases aumenta conforme o aumento da temperatura e diminui o seu volume conforme a diminuição da temperatura.

No segundo experimento os alunos observaram a presença do calor na chama da vela e como este influencia para que a bexiga sem a água espoque rapidamente, já na bexiga com água eles observaram que o resultado foi diferente porque a água rouba o calor da chama da vela, por isso a bexiga não espoca. Ao final da aplicação dos experimentos pediu-se que os alunos produzissem dois desenhos sobre os experimentos, para observar o que foi aprendido nas aulas e teve-se um resultado excelente, pois os alunos produziram desenhos ricos em detalhes e ainda identificaram os fenômenos físicos presentes nos desenhos.

Após a aplicação das aulas do Projeto, percebeu-se a importância de aplicar aulas diferenciadas, pois dessa forma os discentes sentiram-se mais motivados a aprender cada vez mais, procurar a sua autonomia no de processo de aprendizagem e não deixar essa responsabilidade somente para o professor, que nesse processo é considerado como um mediador, que ajuda o discente a alcançar a sua aprendizagem.

É de suma importância construir um caráter pedagógico com base na Alfabetização Científica, pois de posse desses conhecimentos o discente tem oportunidade de se tornar um cidadão crítico e reflexivo, da mesma forma que o docente e os acadêmicos ao refletir sobre a prática docente de da auto-formação. Até aplicando os princípios da EAM em si, avaliando o tempo todo o trabalho com o qual contribui ou contribuirá de forma significativa, na vida dos futuros cidadãos. Tanto a Alfabetização Científica como a Aprendizagem Medida nos alicerça na prática da pesquisa pedagógica no ensino de Ciências, com foco na Física e Matemática – mas, além disso, nos leva a promover a inclusão escolar de alunos de escolas públicas do Ensino Fundamental, no mundo do conhecimento científico balizado em uma ação mediadora à luz de uma metodologia de ensino cientificamente também pensada, em específico a EAM para MCE e a ABP.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais* / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUENO A. J. A.; BERTONI D.; *Contribuições de Feuerstein para o Ensino de Ciências*; Disponível em: <file:///G:/Usu%C3%A1rio/Arquivos/Downloads/01470080802%20.pdf>; Acesso em: 06 jun. 2018.

## ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA: PERSPECTIVAS SOB A APB E DA EAM

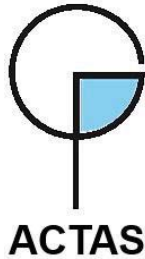
CARVALHO, Fábio Câmara de Araújo; IVANOFF, Gregório Bittar. *Tecnologias que educam: ensinar e aprender com as tecnologias de informação e comunicação*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

LONGUINI D. M., NARDI R.; *Como age a pressão atmosférica? Algumas situações-problema tendo como base a história da ciência e pesquisas na área*. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/2175-7941.2009v26n1p7>. Acesso em: 10 jun. 2018.

LORENZETTI L.; DELIZOICOV D.; *Alfabetização Científica no contexto das séries iniciais*; Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epec/v3n1/1983-2117-epec-3-01-00045.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2018.

MÖLLER A. C.; *Mediar a Aprendizagem*; Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17452\\_11092.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17452_11092.pdf); Acesso em: 06 jun. 2018.

VIECHENESKI P. J.; CARLETTO R. M.; *Ensino de Ciências e Alfabetização Científica nos anos iniciais do Ensino Fundamental: um olhar sobre as escolas públicas de Carambeí*; Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R0741-1.pdf>. Acesso em: 11 de jul. 2018.



## **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Efectos emocionales, cognitivos y conductuales de los contenidos sexuales en  
Internet.

Emotional, cognitive and behavioral effects of Internet sexual contents.

Alma Lareo\* (<https://orcid.org/0000-0001-9928-8267>) Pablo Espinosa\* (<https://orcid.org/0000-0003-3661-7566>)

\*Universidade da Coruña

Contacto: Pablo Espinosa  
Universidade da Coruña  
Departamento de Psicología P1B6  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Campus de Elviña s/n  
15071 A Coruña, Spain  
[pablo.espinosa.breen@udc.es](mailto:pablo.espinosa.breen@udc.es)

### Resumen

La presente investigación examina cómo la pornografía afecta, en diferentes ámbitos, a quienes la consumen y cuál es el papel de los mecanismos de desconexión moral sobre estos efectos. Con el objetivo de elaborar un modelo explicativo, se ha tenido en cuenta el consumo de pornografía y los *scripts* o guiones sexuales (esquemas mentales de lo que se espera en un encuentro sexual). Por otro lado, se examina la importancia de las estrategias de desconexión moral, que constituyen los sesgos o mecanismos cognitivos mediante los que una persona evita el estado de ánimo aversivo resultado de transgredir sus propios principios morales. Se llevó a cabo un estudio experimental con un diseño factorial 2x2 multivariante con 123 participantes, que respondieron a un escenario hipotético en el que se planteaba la posibilidad de mantener relaciones sexuales con otra persona que estaba ebria o sobria. En un caso, la persona que respondía era la protagonista y en otro, evaluaba el comportamiento de una tercera persona. Los resultados muestran la importancia de la desconexión moral y los efectos relacionados con el consumo de contenidos sexuales sobre la posibilidad de estar dispuesto a cometer abusos sexuales (aprovecharse de alguien que está ebrio y no puede dar su consentimiento). Estos resultados son de utilidad para el diseño de estrategias de intervención y programas educativos para prevenir comportamientos de violencia sexual.

*Palabras clave:* desconexión moral; pornografía; abuso sexual; scripts

### Abstract

The current research examines how pornography affects users in different domains and the role of moral disengagement mechanisms in these effects. In order to develop an explanatory model, pornography use and sexual scripts (mental schemas of what to expect in a sexual encounter), have been considered. Additionally, we examined the relevance of moral disengagement strategies, which are the biases or cognitive mechanisms individuals use to avoid aversive affective states resulting from the violation of their own moral standards. A 2x2 multivariant factorial experimental design was carried out with 123 participants, which answered to a hypothetical scenario where they had to decide on having sexual intercourse with another person which was either drunk or sober. In one condition, they had to respond as the agents of the action and in a second condition they were asked to evaluate someone else's behaviour. Results show the importance of moral disengagement and sexual contents use on the willingness to commit sexual abuse (taking advantage of someone who is intoxicated and unable to give consent). These results provide insights for the design of intervention strategies and educational programs for the prevention of sexual violence.

*Keywords:* Moral disengagement; Pornography; Sexual Abuse; Scripts



El siguiente trabajo recoge una investigación acerca de cómo el consumo de contenidos sexuales a través de Internet afecta a las personas a nivel emocional, cognitivo y conductual.

Internet ha supuesto un cambio en la forma en la que las personas se relacionan, se comunican, en cómo viven su ocio, etc. En el caso de la pornografía a través de la red, esta ha generado un importante cambio en cuanto a cómo se consumen los contenidos sexuales en todo el mundo: han cambiado el formato y los propios contenidos (de revistas con fotografías sexuales a vídeos pornográficos, retransmisiones en directo a través de *webcam*, etc.). Es la conocida como “nueva pornografía” (Ballester, Orte y Pozo, 2014).

Los contenidos sexuales en Internet, además, han conseguido que la pornografía alcance una mayor aceptación social de la que tenía antes. Dos tercios de los hombres jóvenes y la mitad de las mujeres jóvenes consideran que ver pornografía es aceptable, mientras que se desconoce la realidad de la problemática que puede causar el uso de pornografía. Estos contenidos pornográficos, en su amplia mayoría destinados a público masculino heterosexual, se encargan de transmitir una idea determinada de las relaciones sexuales y de las personas implicadas en las mismas (Kor, Zilcha-Mano, Fogel, Mikuliner, Reid y Potenza, 2014).

### **Desconexión moral**

La desconexión moral es un proceso cognitivo que permite a las personas tener comportamientos que no reflejan sus estándares morales internos sin sentir que los están transgrediendo. Bandura, Barbaranelli, Caprara y Pastorelli (1996) realizaron una clasificación de los diferentes mecanismos de desconexión moral, dividiéndolos en tres grupos: los basados en la redefinición del comportamiento, aquellos que se basan en la relación entre las acciones y los efectos y los que están basados en los destinatarios de las conductas.

Los mecanismos que se basan en la redefinición del comportamiento son los mecanismos psicológicos más potentes y efectivos para la desconexión moral. Esto es debido a que, además de eliminar aquellos elementos que persuaden a las personas de comportarse de una manera determinada, crean la autoaprobación de los comportamientos dañinos. Incluyen los mecanismos de justificación moral, etiquetado eufemístico y comparación ventajosa.

Los mecanismos basados en la relación acción-efecto son el desplazamiento de la responsabilidad, la difusión de la responsabilidad, la distorsión de las consecuencias, la atención

selectiva y la distorsión cognitiva y tergiversación. Todos ellos se basan en disminuir las razones para activar la autocensura.

El último grupo de mecanismos de desconexión moral es aquel que se basa en las personas destinatarias de las acciones. Consisten en atribuir a la víctima cualidades negativas que la hacen merecedora de un comportamiento perjudicial o interpretar que es el comportamiento de la víctima el que ha provocado la agresión hacia ella. La deshumanización y la atribución de la culpa son los mecanismos que cumplen estas funciones.

Algunos de los mecanismos de desconexión moral se encuentran presentes en la pornografía y en la concepción social de la misma. Podemos destacar algunos ejemplos como la utilización de eufemismos para referirse a esta (liberación sexual, expresión libre de las fantasías sexuales, etc.), la difusión de la responsabilidad (la pornografía es algo que lleva existiendo mucho tiempo) o la comparación ventajosa (la visualización de contenidos sexuales no es tan grave si se compara, por ejemplo, con el visionado de pornografía infantil o con la prostitución). Destacamos también la deshumanización que, en el caso de la pornografía, se lleva a cabo mediante la cosificación de la mujer (Rengifo, 2018).

### ***Scripts sexuales***

Los *scripts* son representaciones individuales o esquemas cognitivos sobre situaciones y eventos. Estos guiones incluyen elementos descriptivos sobre qué características y qué acciones se esperan y se aceptan en una situación determinada y, por consiguiente, cuáles no se aceptan; qué elementos son normativos en cada situación y cuáles no. De este modo, funcionan como guía o pauta de comportamiento (Krahé, Bieneck y Scheinberger-Olwig, 2007).

Los *scripts* sexuales contienen el conocimiento generalizado individual relativo a la sexualidad y a los encuentros e interacciones sexuales, dándole significado a las señales y comportamientos de este carácter: expectativas sobre el comportamiento de la pareja, comportamientos normativos, evaluación de factores de riesgo, etc. Wiederman (2005) explica que el significado que se le otorga a las relaciones sexuales no es el mismo en el caso de los hombres que en el caso de las mujeres, debido a la diferencia en los *scripts* sexuales y a la socialización diferenciada. Estos *scripts* se pueden adquirir a través de la experiencia o basándose en el aprendizaje por observación. Los *scripts* sexuales se transmiten a través de aquellas personas pertenecientes a la misma cultura que ya han adoptado dichos *scripts* y también mediante los

medios de comunicación, donde se representa cómo las personas deben comprender diferentes situaciones. Por esta razón, es probable que los *scripts* sexuales se vean influenciados en gran medida por la forma en la que el sexo es representado en la pornografía.

En este sentido, la pornografía puede jugar un papel importante a la hora de que las personas normalicen ciertas conductas de riesgo en las relaciones sexuales: no utilizar protección, prácticas sexuales extremas, consumo de alcohol y drogas, etc., y comportamientos y actitudes que aumenten el riesgo de violencia sexual. La percepción de las conductas sexuales de riesgo como elementos normativos supone una mayor probabilidad de verse involucrado en este tipo de comportamientos en las relaciones sexuales reales (Krahe *et al.*, 2007).

En este trabajo se pretende describir de qué manera influyen, a nivel emocional, cognitivo y conductual, los contenidos sexuales explícitos en Internet. Para ello, se tendrán en cuenta las variables: sexo, orientación sexual, nivel de consumo de contenidos sexuales, grado de adicción a dichos contenidos, nivel de desconexión moral y *scripts* sexuales.

## Método

### Participantes

La muestra estudiada (N=123) está formada por hombres (28,5%) y mujeres (71,5%) de entre 18 y 35 años ( $M= 23$ ,  $DT= 3,16$ ). Se tomó en consideración la orientación sexual de los participantes, obteniendo estos resultados: hombre heterosexual (22,8%), hombre no heterosexual (5,7%), mujer heterosexual (53,7%) y mujer no heterosexual (17,9%).

### Instrumentos

**Escenarios experimentales.** Las personas participantes respondieron a una serie de escenarios hipotéticos correspondientes a los distintos niveles de la variable independiente a través de un diseño experimental factorial 2x2. En este escenario, se planteaba una situación hipotética en la que se presentaba la posibilidad de mantener relaciones sexuales con otra persona. La primera variable independiente consistía en modificar la situación indicando que esta persona tenía un alto grado de embriaguez u omitiéndolo (condición embriaguez vs. sobriedad). La segunda variable independiente medía el efecto de ser protagonista vs evaluador: en un caso, las personas

## EFFECTOS DE LOS CONTENIDOS SEXUALES EN INTERNET

participantes eran las protagonistas y, en otro, evaluaban el comportamiento llevado a cabo por una tercera persona en dicha situación. La versión que contestaba cada una de las personas participantes (ebrio/sobrio X actor/evaluador) era asignada al azar. Los cuestionarios estuvieron adaptados para ser congruentes con el sexo y orientación sexual de los participantes. Los participantes debían responder con qué probabilidad mantendrían relaciones sexuales en la situación planteada.

**Scripts sexuales.** Los participantes contestaron a una adaptación del cuestionario de *scripts* sexuales diseñado por Krahe *et al.* (2007), que utiliza una escala de 7 puntos para medir los *scripts* sexuales generales, así como las conductas de riesgo relacionadas con un primer encuentro sexual con otra pareja. Incluye preguntas sobre el conocimiento previo de una pareja sexual; consumo de alcohol, drogas y grado de intoxicación durante el sexo; comunicación ambigua de las intenciones sexuales y prácticas sexuales.

**Uso problemático de la pornografía.** Para medir el grado de uso problemático de los contenidos sexuales, se usó la escala *Problematic Pornography Use Scale* (PPUS), de Kor *et al.* (2014). A través de esta escala, se midieron diferentes aspectos del uso problemático: la angustia y los problemas funcionales; el uso excesivo de pornografía; las dificultades de control y el uso de la pornografía para evitar sentimientos negativos.

**Desconexión moral.** El grado de desconexión se midió a través de la escala *Propensity to Morally Disengage* (PMD) de Moore, Detert, Klebe, Baker y Mayer (2012), que mide a través de una escala de 7 puntos los diferentes mecanismos de desconexión moral: justificación moral, eufemismos, comparación ventajosa, desplazamiento de la responsabilidad, difusión de la responsabilidad, distorsión de las consecuencias, atención selectiva y distorsión cognitiva, tergiversación, deshumanización y atribución de la culpa.

### Procedimiento

El cuestionario fue elaborado a través de la plataforma Google Forms y los participantes eran asignados al azar una de las condiciones experimentales. Antes de completar el cuestionario, eran informados de las líneas generales del estudio y se solicitaba su consentimiento informado.

### Análisis de datos

En primer lugar, se determinó la fiabilidad de las escalas utilizadas en el estudio. A través de la prueba  $\chi^2$ , pruebas *t* y análisis de varianza univariantes se analizaron las diferencias entre

sexos y orientaciones sexuales. Por último, se efectuó un análisis de varianza multivariante para determinar el efecto de las condiciones experimentales (embriaguez vs. sobriedad y protagonismo vs. evaluación) sobre las variables dependientes (corrección, gravedad y probabilidad de mantener relaciones sexuales), teniendo en cuenta como covariables el sexo y orientación sexual del participante, el consumo de contenidos sexuales y el grado de desconexión moral.

## Resultados

### Análisis de fiabilidad

Dentro de la muestra de participantes utilizados, la fiabilidad para la escala PPUS fue aceptable ( $\alpha = .80$ ) y también fue muy elevada para la escala PMD ( $\alpha = .89$ ).

### Análisis descriptivo

En lo que respecta a los *scripts* sexuales, no se encontraron notables diferencias entre participantes. Las expectativas sobre conocimiento previo de una pareja que inicia una relación sexual están ligeramente por debajo del punto medio de la escala ( $M = 3.27$ ,  $DT = .79$ ). Existe una mayor expectativa de ocurrencia para algunas prácticas sexuales como el sexo oral ( $M = 3.95$ ,  $DT = .90$ ), frente a prácticas como el sexo anal ( $M = 1.91$ ,  $DT = 1.05$ ) y el uso de juguetes sexuales ( $M = 2.03$ ,  $DT = .95$ ). Otro dato destacable es la relativamente baja media que se observa en el uso de preservativo en un primer encuentro sexual ( $M = 3.67$ ,  $DT = .98$ ). Para el resto del análisis descriptivo se llevó a cabo una comparación entre sexos.

**Comparación entre sexos.** Se llevó a cabo una prueba *t* para comprobar qué relación existe entre el sexo y los hábitos de consumo de pornografía, los diferentes *scripts* sexuales y la desconexión moral. Las mujeres ven significativamente menos contenidos sexuales que los hombres [ $\chi^2(1) = 18.18$ ,  $p < .001$ ; 89% de hombres vs. 47% de mujeres]. De igual modo, las mujeres que ven pornografía son menos aficionadas que los hombres que también la consumen [ $t(70) = -4.58$ ,  $p < .05$ ; Hombres:  $M = 3.61$ ,  $DT = 1.43$ ; Mujeres:  $M = 2.71$ ,  $DT = 1.70$ ]. En relación a la adicción a los contenidos sexuales, observamos que nuevamente los hombres tienen una mayor media que las mujeres en cuanto al uso excesivo de la pornografía [ $t(70) = 2.25$ ,  $p < .05$ ; Hombres:  $M = 1.62$ ,  $DT = .57$ ; Mujeres:  $M = 1.36$ ,  $DT = .39$ ].

## EFFECTOS DE LOS CONTENIDOS SEXUALES EN INTERNET

Respecto a la desconexión moral, debemos destacar como significativas las diferencias entre hombres y mujeres, siendo ellos quienes mayores niveles presentan [ $t(121) = 2.25, p < .05$ ; Hombres:  $M = 2.38, DT = .89$ ; Mujeres:  $M = 2.06, DT = .63$ ].

Se realizó una prueba  $t$  para analizar la relación entre el consumo o no de pornografía y los *scripts* sexuales y la desconexión moral. Aquellas personas que consumen contenidos sexuales explícitos consideran más probable que haya sexo oral en un primer encuentro sexual que aquellas que no son consumidoras de estos contenidos [ $t(121) = 1.94, p < .05$ ; Consumo:  $M = 4.08, DT = .9$ ; No consumo:  $M = 3.76, DT = .88$ ]. También es significativo que las personas consumidoras de pornografía tienen unos mayores niveles de desconexión moral global que aquellas que no la consumen [ $t(121) = 2.08, p < .05$ ; Consumo:  $M = 2.26, DT = .75$ ; No consumo:  $M = 1.99, DT = .66$ ].

### Análisis de varianza

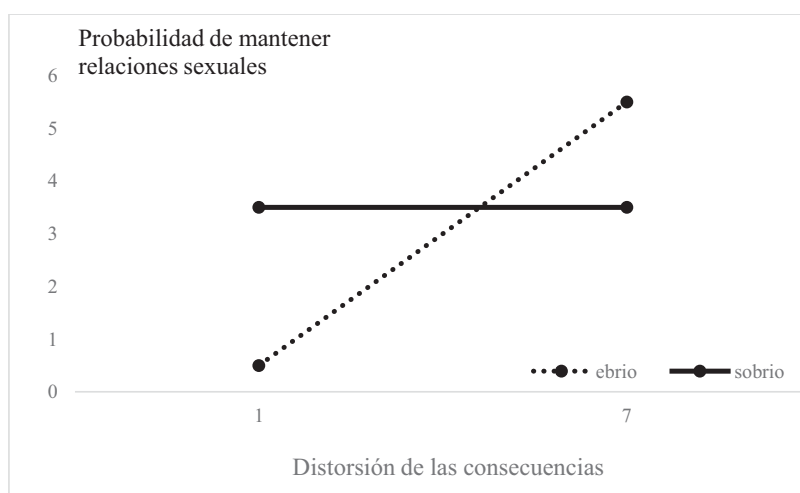
Se realizó un análisis de varianza para ver los efectos de las condiciones experimentales (embriaguez *vs.* sobriedad y protagonismo *vs.* evaluación) sobre las respuestas de las personas participantes a los escenarios planteados sobre la probabilidad de mantener relaciones sexuales. Se tomaron como covariables el sexo, la orientación sexual, los *scripts* sexuales, el nivel de afición a los contenidos sexuales explícitos y el grado de desconexión moral de las personas participantes.

El modelo fue significativo [ $F(6,122) = 7.93, p < .001, \eta^2 = .29$ ]. La condición embriaguez *vs.* sobriedad presentó un efecto principal [ $F(1,122) = 11.65, p < .01$ ] y se observó una interacción de la condición de embriaguez *vs.* sobriedad con la estrategia de desconexión moral de distorsión de las consecuencias [ $F(1,122) = 9.17, p < .01$ ]. Este efecto principal muestra que hay un mayor rechazo a mantener relaciones sexuales con una persona ebria ( $M = 1.37, DT = .6$ ), que con una persona sobria ( $M = 1.85, DT = .86$ ). También se hallaron efectos principales para el consumo de contenidos sexuales explícitos [ $F(1,122) = 4.96, p < .015$ ] y para la desconexión moral a través del mecanismo de distorsión de las consecuencias [ $F(1,122) = 7.35, p < .01$ ]. No se observaron efectos principales para la variable independiente protagonismo *vs.* evaluación ni para la covariable de sexo y orientación sexual de los participantes.

Para indagar en el sentido de la relación entre pornografía y desconexión moral se halló la correlación entre ser aficionado/a a contenidos sexuales y la distorsión de las consecuencias con las variables dependiente. Ser o no aficionado/a a los contenidos sexuales explícitos se está

correlacionado positivamente con la probabilidad de mantener relaciones sexuales en el escenario descrito, ( $r=.24, p<.01$ ), al igual que la estrategia de distorsión de las consecuencias ( $r=.25, p<.01$ ).

Como se observa en el siguiente gráfico, mientras que las respuestas se mantienen bastante estables en el caso de que la persona esté sobria, en los supuestos en los que la persona está ebria existen diferencias significativas en función del grado de distorsión las consecuencias presentes en la persona. Las personas que tienen pocas estrategias de distorsión de las consecuencias rechazarían en mayor medida el mantener relaciones sexuales o contacto físico con la persona ebria. Observamos cómo, a medida que aumenta la distorsión de las consecuencias, las personas aceptan más el contacto físico y sexual con la otra persona (Figura 1).



*Figura 1. Interacción entre condición y desconexión moral sobre la probabilidad de mantener relaciones sexuales.*

### Discusión

Se observa que son los hombres quienes consumen más este tipo de contenidos. Teniendo en cuenta que, como explican Lozano y Méndez (2019), la pornografía es un tipo de producción que está enfocada, sobre todo, al público masculino, resulta congruente que sean los hombres quienes hagan un mayor uso de esta.

## EFFECTOS DE LOS CONTENIDOS SEXUALES EN INTERNET

En cuanto a los *scripts* sexuales, resultan alarmantes los datos obtenidos sobre el uso del preservativo. En el escenario hipotético se planteaba que dos personas se acostaban juntas por primera vez y se preguntaba, entre otras cosas, por la probabilidad de que utilizaran un preservativo. Aun existiendo la posibilidad de que estas personas se conocieran antes de esa tarde, resulta llamativo que la probabilidad media de utilizar un preservativo apenas sobrepasara la mitad de la escala propuesta. Según como está planteado el escenario, estas dos personas no habían mantenido relaciones sexuales antes ni mantenían una relación sentimental estable que pudiera explicar el no usar preservativo.

Se ha constatado también que existe una correlación significativa entre desconexión moral y pornografía, de manera que aquellas personas que consumen más pornografía muestran niveles más altos de desconexión moral. En concordancia con lo recogido por Bandura *et al.* (1996), se ha encontrado que, en la muestra, los hombres presentan un mayor nivel de desconexión moral que las mujeres. Se ha encontrado también que las personas que presentan un mayor nivel de desconexión moral están más dispuestas a mantener relaciones sexuales con una persona en estado de embriaguez y, por lo tanto, existe una relación entre el mantener relaciones sexuales en esas circunstancias y la desconexión moral, más concretamente, con el mecanismo de distorsión de las consecuencias. En el escenario que planteaba mantener relaciones sexuales con una persona sobria, no se observaron diferencias en las respuestas obtenidas en función del grado de distorsión de las consecuencias. Es decir, cuando la otra persona no se encuentra intoxicada por el alcohol, el nivel de distorsión de las consecuencias no predice una mayor probabilidad de mantener relaciones sexuales. En este caso, el escenario no supone ningún dilema moral en el que la desconexión moral pueda suponer la diferencia. Simplemente hay personas que sí se acostarían con alguien que acaban de conocer, o mantendrían contacto físico, y hay otras que no. Pero la diferencia no estaría marcada por la desconexión moral, sino por los gustos e ideas de cada persona.

En el escenario donde la otra persona se encuentra ebria, es cuando la distorsión de las consecuencias entra en juego. Esta situación sí que supone un conflicto moral, ya que no se puede saber hasta qué punto la otra persona es consciente de lo que está ocurriendo y da su consentimiento para mantener las relaciones sexuales, pudiendo incurrir en abuso sexual. Mientras que las personas que mostraron un bajo nivel de distorsión de las consecuencias consideraban improbable mantener relaciones en dichas circunstancias, a medida que iba aumentando el grado de distorsión de las consecuencias, también lo hacía la probabilidad de mantenerlas. En este sentido, ocurrió lo mismo



con el grado de corrección de mantener relaciones sexuales y con la gravedad de las consecuencias de tener sexo en esas circunstancias, la cual disminuía a medida que aumentaba la desconexión moral.

Sin embargo, no existe un efecto principal para la condición protagonista/evaluador. Se esperaba que las personas consideraran más correcto el mantener relaciones sexuales en la situación descrita si era otra persona quien ejecutaba el comportamiento. Es decir, que quien mantenía en primer lugar relaciones sexuales en dicha situación serviría de modelo social. Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas relacionadas con esta variable.

Los resultados obtenidos en esta investigación pueden resultar relevantes a la hora de desarrollar programas y actividades de concienciación sobre la pornografía y sus efectos, adaptando las intervenciones y sus contenidos, sobre todo para las personas más jóvenes. Por otro lado, estos resultados evidencian que se precisa una mayor concienciación sobre el abuso sexual, sobre todo en aquellos casos en los que la otra persona no se encuentra en condiciones de decir que no, lo cual no significa que esté aceptando mantener esas relaciones sexuales.

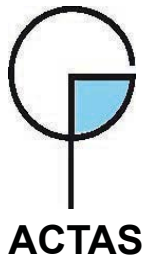
Como se explicaba, la llegada de la pornografía a Internet y los desarrollos en tecnología hacen que los contenidos sexuales sean cada vez más accesibles desde edades más tempranas (Ballester *et al.*, 2014). Los resultados de este trabajo evidencian que la pornografía tiene efectos sobre las personas que la consumen, por lo que se han de tener en cuenta a la hora de trabajar con centros educativos y con familias el tema de la educación afectivo-sexual. Recientes investigaciones han puesto de actualidad este tema al plasmar datos tan alarmantes como que, en los casos más precoces, el consumo de pornografía comienza a los 8 años, mientras que a los 14 ya consumen este tipo de contenidos la mitad de los chicos encuestados. Más alarmantes y ejemplificadores de esta problemática son los datos acerca del acceso a la pornografía sin haberla buscado de forma expresa: el 45,4% de los chicos y el 34,7% de las chicas han accedido a contenidos de carácter pornográfico de forma involuntaria, a través de anuncios o imágenes que aparecían en otras páginas webs, por ejemplo (Ballester, Pozo y Orte., 2019, *op. cit.* Miranda, 2019).

Para concluir, en relación a la aplicación del cuestionario, esta se ha visto limitada por las particularidades que caracterizan a un trabajo de este tipo. El número de hombres no heterosexuales que contestaron a este cuestionario fue muy bajo, por lo que los datos relativos a este grupo no se pueden considerar tan representativos como los de los otros grupos. También podría resultar útil realizar una investigación como esta con personas que presenten un problema clínico relacionado

con el consumo pornografía, pudiendo estudiar así las consecuencias en personas con estas características.

### Bibliografía

- Ballester, L., Pozo, R., y Orte, C. (2014). Nueva pornografía y modificación de la relación sexual en jóvenes. *Anduli*, (3), 165-178.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., y Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of Moral Disengagement in the Exercise of Moral Agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(2), 364-374.
- Kor, A., Zilcha-Mano, S., Fogel, Y., Milkuliner, M., Reid, R., y Potenza, M. (2014). Psychometric development of the Problematic Pornography Use Scale. *Addictive Behaviors*, 39(5), 861-868.
- Krahé, B., Bieneck, S., y Scheinberger-Olwig, R. (2007). The Role of Sexual Scripts in Sexual Aggression and Victimization. *Arch Sex Behav*, 36(5), 687-701.
- Lozano, T. y Méndez, Z. (2019). Porno y violencia sexual. En S. López (Presidencia), *Agresioff*: Conferencia llevada a cabo en Xornadas de prevención e sensibilización sobre violencia sexual na mocidade, A Coruña.
- Miranda, I. (11 de junio de 2019). <<No tenemos recursos para hacer frente al porno 5G entre los jóvenes>>. *ABC*. Recuperado de [https://www.abc.es/sociedad/abci-no-tenemos-recursos-para-hacer-frente-efectos-porno-entre-jovenes-201906102326\\_noticia.html?vca=rrss&vmc=abc-es&vso=fb&vli=cm-general](https://www.abc.es/sociedad/abci-no-tenemos-recursos-para-hacer-frente-efectos-porno-entre-jovenes-201906102326_noticia.html?vca=rrss&vmc=abc-es&vso=fb&vli=cm-general)
- Moore, C., Detert, J., Klebe, L., Baker, V., y Mayer, D. (2012). Why employees do bad things: Moral Disengagement and Unethical Organizational Behavior. *Personnel Psychology*, 65(1), 1-48.
- Rengifo, M. (2018). La pornografía en la obra de Andrea Dworkin: mujer y desconexión moral. *Humanidades*, 8(2), 1-34.
- Rodríguez, C. (2016). "La socialización". *Sociología*. Universidade da Coruña.
- Wiederman, M. (2005). The Gendered Nature of Sexual Scripts. *The Family Journal: Counseling and therapy for couples and families*, 13(4), 496-502.



## **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Alternativas didácticas al diccionario para la traducción de textos clásicos

Didactic alternatives to the dictionary for translating classic texts

Francisco J. Santos-Caamaño (<https://orcid.org/0000-0003-2648-6726>) \*, Alfredo Blanco  
Martínez (<https://orcid.org/0000-0002-2721-0724>) \*\*

\*Universidade da Coruña, \*\*Universidade da Coruña

Contacto:

Francisco J. Santos-Caamaño

Email: [f.santosc@udc.es](mailto:f.santosc@udc.es)

### Resumen

En la práctica escolar de traducción de textos latinos o griegos, el empleo del diccionario se ha considerado tradicionalmente como un factor indispensable para conseguir la comprensión de la lengua. En este artículo argumentamos que es posible obtener resultados positivos mediante otras estrategias didácticas más accesibles, dinámicas y eficientes. Así se deduce de los resultados de un estudio de investigación-acción llevado a cabo en un curso de Lengua Griega II de Bachillerato, en el que los alumnos realizaron traducciones mediante un método diseñado para conseguir soltura en esta tarea sin el concurso del diccionario. Destacamos dos ejes principales del método: (a) el acompañamiento sistemático de los textos con el vocabulario correspondiente, intercalado cada cinco o diez líneas y (b) el debate y discusión de los resultados de traducción como medio de situar y contextualizar el aprendizaje. A lo largo de la práctica en clase de esta estrategia didáctica, se fueron recogiendo las valoraciones de los propios alumnos y los documentos de traducción realizados, mientras que el profesor observó y documentó en un cuaderno de campo las interacciones significativas para la investigación. En la conclusión del estudio se invita a incorporar en la clase estrategias didácticas semejantes como alternativa al empleo del diccionario en la labor de traducción. En el caso concreto de nuestra experiencia, se juzgaron estas como más eficaces y motivadoras por parte de los alumnos y el profesor

*Palabras clave:* investigación-acción, enseñanza secundaria, didáctica específica, lenguas clásicas.

### Abstract

In the school practice of translating Latin or Greek texts, the use of the dictionary has traditionally been considered as an indispensable factor to achieve the understanding of the language. In this article, we argue that it is possible to obtain positive results through other educational strategies that are more accessible, dynamic and efficient. Those are the implications of the action-research study we describe throughout these pages. We emphasise two main axes of the method: (a) the systematic accompaniment of the texts with its vocabulary, interspersed every five and ten lines and (b) the debate in the classroom on the results of the translation as a mean of generating interest and socialising learning. Throughout the classroom practice of this educational strategy, the student appraisals on the procedure, their translations tasks and a field notebook filled with the teacher observations were collected, as the means of triangulating data. In the conclusion of the study, we argue the convenience of incorporating this or similar didactic strategies as an alternative to the use of the dictionary in the student translation tasks. In the case of our experience, it was considered more competent and interesting by the students and teacher.

*Keywords:* action-research, secondary school, specific didactics, classic languages

## DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS CLÁSICAS

En las páginas que siguen describimos un procedimiento de aprendizaje tal como se llevó a cabo por un grupo de estudiantes de segundo de Bachillerato y su profesor en la materia de Griego II. Se trató de obtener provecho para el aprendizaje por medio de un cambio en las estrategias didácticas habituales de enseñanza de la traducción. Este consistió concretamente en anexas el vocabulario completo a los textos originales de griego clásico que traducen los estudiantes como práctica para el aprendizaje de la lengua. Este cambio de procedimiento trajo consigo la apertura de nuevas posibilidades de contextualización y socialización del aprendizaje.

Frente a la estrategia que nosotros proponemos, la práctica tradicional consiste en que el estudiante se sirve del diccionario para buscar las palabras cuyo significado desconoce, y sobre la base de estos significados encontrados y su competencia lingüística elabora una versión a la lengua moderna de destino.

Nuestra experiencia en la traducción de las lenguas clásicas y el ejercicio profesional docente en este campo nos lleva a pensar que aquellos alumnos que consiguen una independencia mayor del diccionario para afrontar la traducción obtienen resultados de mejor calidad. Parece que la eliminación de la problemática asociada a la búsqueda de palabras y a la elección de las acepciones adecuadas permite al alumno centrarse en los problemas morfosintácticos que plantea la traducción y esto mejoraría la calidad de las traducciones. A este respecto, es importante tener en cuenta además que cualquier déficit de vocabulario puede generar una especie de efecto cascada y poner en entredicho la posibilidad de comprender el texto y, consecuentemente, traducirlo adecuadamente, con independencia de las habilidades lingüísticas del estudiante.

Para centrar el problema en su contexto real, debe tenerse en cuenta que los estudiantes de segundo de bachillerato en la asignatura de Lengua Griega II se enfrentan a una ardua tarea de traducción al gallego o castellano de textos originales griegos de los siglos V y IV a.C. En concreto, los autores que se trabajan en las aulas de Galicia en este nivel son Jenofonte (opción A) o Platón (opción B), cuyos textos constituyen la base de la prueba de Griego en las ABAU. Habitualmente se desarrolla en las clases de segundo de Bachillerato una programación didáctica centrada exclusivamente en el aprendizaje de la lengua griega con las características de estilo y vocabulario del autor elegido, sea Platón o Jenofonte.

Además, como la oportunidad de aprender Griego Clásico se limita exclusivamente a los cursos de primero y segundo de Bachillerato, se comprende este enfoque intensivo y específico en un solo autor, que simplifica el desarrollo del aprendizaje del griego.

Por otro lado, la evaluación cuantitativa de las ABAU en la asignatura de Lingua Grega otorga una preferencia acusada a la parte dedicada a la traducción, que pesa un 60% de la nota final (6 puntos sobre 10 posibles); de forma que en la práctica un estudiante que no realice con cierto éxito la traducción correrá un alto riesgo de suspender (Blanco, 2019).

En el momento de la prueba de Griego en las ABAU, el alumno debe contar con los conocimientos teóricos aprendidos, las habilidades resultantes de las estrategias practicadas repetidamente en clase y la herramienta del diccionario, que puede prestarle ayuda en dos vertientes: léxicamente, ofreciéndole el significado de las palabras que aparecen en el texto; y morfosintácticamente al constar de un apéndice gramatical que se le permite consultar.

La mecánica usual de la traducción del texto original procede en varias fases: mediante una lectura inicial el estudiante se forma una idea global del sentido del texto, ayudado por el título o la introducción que se ofrece en la prueba; luego continúa con el análisis de las unidades oracionales que articulan el texto, basándose sobre todo en las marcas sintácticas de coordinación y subordinación (Dolç, 1966). Finalmente, intenta una traducción individualizada de cada uno de estos componentes, echando mano del diccionario bilingüe, al que acude el alumno para desentrañar las palabras cuyo significado desconoce. Son precisamente los problemas derivados del uso del diccionario los que nuestro estudio intenta paliar con un cambio de estrategia didáctica. Los problemas más graves que se le presentan al alumno en la práctica son los siguientes:

(1) La búsqueda en el diccionario de vocablos del griego antiguo no es tan directa como en las lenguas romances. El paradigma verbal y nominal griego sufre, con mucha frecuencia, variaciones tan radicales que se hace difícil encontrar la entrada en el diccionario la palabra que buscamos. Esto sucede con tanta frecuencia que lo normal y esperable es toparnos con este problema en cualquier texto original de suficiente extensión. Por ejemplo, la forma λέγω (transliterada *légo*), es la primera persona del singular del presente de indicativo en voz activa del verbo decir, y así es como encontramos su acepción en la entrada correspondiente en el diccionario de griego; sin embargo, se nos pueden presentar formas como εἶποντα (*éiponta*), que representa una variación formal de ese mismo verbo. Si aparece en el texto griego la segunda forma, el alumno puede tener graves dificultades en localizar la entrada correcta. Resulta evidente que esta situación es potencialmente muy peligrosa para un resultado adecuado de traducción.

## DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS CLÁSICAS

(2) El recurso al diccionario afecta negativamente al desarrollo del procedimiento mismo de traducción, en cuanto a que obliga al alumno a poner en marcha toda una serie de complicadas estrategias de búsqueda de palabras, basadas en leyes morfológicas trabajadas, que desvían su foco de atención de la tarea global de comprensión textual, que debería constituirse en su objetivo final; es decir, los árboles (dificultades puntuales en vocablos concretos), no le dejan ver el bosque (el sentido global y pleno de la traducción). La práctica real nos enseña que con mucha frecuencia los estudiantes emplean un tiempo y esfuerzo considerables en labores muy puntuales, con el consecuente aumento del nivel de estrés del alumno, que ve como sus posibilidades de realización correcta de la tarea se aminoran.

(3) En estas condiciones surge además el peligro de que la transcendencia de este déficit de conocimiento alcance más allá de la palabra en sí misma, tomada aisladamente, pues puede ocurrir que se trate de un significado que dé sentido pleno a un sintagma o incluso a una frase entera. De esta forma, la significación de partes importantes del texto puede quedar en entredicho por motivo de una sola palabra que el estudiante no supo relacionar con su entrada en el diccionario. Una o dos ocurrencias más de este problema, y puede que no se consiga dar con el sentido del texto y se obtenga el resultado de una traducción incorrecta.

Dada esta problemática, nuestra investigación tiene por objeto ofrecer a los estudiantes un medio que facilite la comprensión de los textos griegos y mejore sus posibilidades de éxito en la traducción, evitando, o al menos reduciendo, los riesgos que entraña la dificultad de encontrar las palabras en el diccionario. Además, la consecución de este objetivo servirá para fomentar el placer de la lectura de textos originales griegos y asentar el interés de los alumnos en la traducción (Joint Association of Classical Teachers, 2007).

### **Método**

La investigación se ha desarrollado durante los meses de septiembre a marzo (primera y segunda evaluación) del curso escolar 2017-28 en un Instituto de Educación Secundaria de las afueras de A Coruña, en la materia de Griego II. El número de estudiantes que participaron en la experiencia fueron las mismas siete alumnas que escogieron esta optativa, que habían elegido también la asignatura previa de Griego I en el curso anterior. La edad del grupo se situaba entre los diecisiete y los dieciocho años.

El procedimiento seguido se ajusta a la metodología de investigación-acción (*action research*). En ella, el investigador realiza la indagación con la colaboración de los propios sujetos

de estudio y se interviene en el ambiente social donde tiene lugar la investigación para producir un cambio que afecta a las prácticas y dinámicas habituales en ese ambiente. Se recurre a este tipo de investigación acción cuando se constata la existencia de problemas concretos de la práctica educativa, para luego llevar a cabo un diseño instruccional que busca solventarlo. Así ocurre igualmente en el caso que presentamos aquí.

Se trata de un tipo de indagación cualitativa, que conlleva una alta exigencia de un diseño fiable, ya que se debe limitar el riesgo de sesgo por parte de un investigador que toma parte en la materia y ambiente investigado y que, por tanto, no presenta el carácter de observador externo y objetivo, sino que está subjetivamente implicado (Stringer, 2007).

En consecuencia, se diseñó una cuidada triangulación de datos, para contrastar las diferentes perspectivas de los participantes con los documentos producidos durante el proceso. Concretamente, consistió en:

- las observaciones directas del profesor a lo largo de todo el desarrollo de la investigación, teniendo en cuenta tanto las interacciones suscitadas expresamente por la investigación como aquellas que surgían *motu proprio* de los estudiantes mismos, como manifestación espontánea de sus opiniones.
- las entrevistas individuales a cada uno de los estudiantes participantes. La entrevista individual tuvo carácter semiestructurado; pues se decidió que sería lo más adecuado para centrar las respuestas de las alumnas en el tema, sin que se perdiese su libertad de expresar aquellas opiniones que considerase oportunas (Kvale, 2007).
- los documentos generados por las actividades de traducción de textos llevadas a cabo por los estudiantes (Cohen, Manion y Morrison, 2007; Creswell, 2014).

Aunque con las salvedades debidas a las características de la metodología *action research* empleada, cuyos resultados dependen en gran medida del contexto y circunstancias concretas en las que haya tenido lugar la investigación (Cohen, Manion y Morrison, 2007; Creswell, 2014), las implicaciones del estudio podrían alcanzar a otros contextos similares de aprendizaje de Lengua Griega en el bachillerato.

A continuación describimos la implementación de la estrategia didáctica sobre la que pivotaba nuestra intervención. En primer lugar, el profesor informó a los estudiantes de la posibilidad de llevar a cabo esta estrategia, resaltando las ventajas y desventajas que, según se preveía, podrían de alguna forma incidir en su aprendizaje. Se hizo hincapié especialmente en



## DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS CLÁSICAS

que, a pesar de que el diccionario no iba a ser clave en la práctica de su aprendizaje, sí debía de manejarse con soltura, aunque fuese tangencialmente en forma de ejercicios específicos y no sobre la tarea de traducción misma. De esta forma, evitábamos el riesgo de sufrir la desventaja principal y más relevante en la implantación de nuestro método; a saber, no estar capacitados para emplear correctamente el diccionario en el momento de las ABAU. Se les informó también, que el sistema propuesto traía consigo que la extensión de las traducciones sería sensiblemente mayor de lo acostumbrado cuando se depende exclusivamente del diccionario. Sin embargo, esto no resultó a la postre una desventaja, como veremos en el apartado de resultados, sino más bien una ventaja, según reconocieron expresamente las estudiantes.

Sobre la base de la salvaguarda de una preparación adecuada de las ABAU, y de que la tarea de traducción, que constituía su mayor motivación para el estudio del Griego, podía verse facilitada y les capacitaría posiblemente para una autonomía mayor en el aprendizaje, las estudiantes consideraron adecuado y de su interés afrontar esta iniciativa.

El cambio esencial que se produjo en la dinámica de clase consistió en acompañar sistemáticamente los textos originales del autor elegido, en nuestro caso Jenofonte, con el vocabulario íntegro que intervenía en la construcción de ese pasaje, de forma que texto y vocabulario (junto con las notas al pie que fuesen necesarias puntualmente), formaban un todo autosuficiente, para que las estudiantes estuviesen en condiciones de enfrentarse a su comprensión y versión al castellano y gallego con total independencia de herramienta alguna que no fuese su propio conocimiento en proceso de desarrollo.

De esta forma, se entregaba individualmente a cada estudiante el pasaje de traducción que representaba su tarea (al principio unas cuatro o cinco líneas para ir aumentando progresivamente con el tiempo y la práctica ganada), e inmediatamente después de este cada uno de los vocablos empleados, seguidos de su traducción a través de un número muy ajustado de acepciones, generalmente dos o tres. La figura 1 muestra un ejemplo de texto propuesto para traducción, el correspondiente vocabulario y, finalmente, las notas pertinentes, que hemos elaborado siguiendo el ejemplo de Steadman (2018).

## Sus amigos le fueron leales hasta la muerte

30. μέγα δὲ τεκμήριον καὶ τὸ ἐν τῇ τελευτῇ τοῦ βίου αὐτῷ γενόμενον ὅτι καὶ αὐτὸς ἦν ἀγαθὸς καὶ κρίνειν ὀρθῶς ἐδύνατο τοὺς πιστοὺς καὶ εὖνους καὶ βεβαίους. 31. ἀποθνήσκοντος γὰρ αὐτοῦ πάντες οἱ περὶ αὐτὸν φίλοι καὶ συντράπεζοι ἀπέθανον μαχόμενοι ὑπὲρ Κύρου πλὴν Ἀρραίου

ἀγαθός, -ή, -όν: bueno, valiente, capaz  
ἀγαπᾶω: to regard with affection  
ἀλλήλος, -α, -ον: uno a otro, recíprocamente  
ἄξιός, -η, -ον: digno de, merecedor de  
ἀπο-θνήσκω: morir, perecer  
Ἀρραῖος, ὁ: Arrio. Un noble persa  
αὐτός, -ή, -ό: él, ella, lo; mismo, en persona  
βεβαίος, -α, -ον: seguro, fijo, firme  
βίος, ὁ: vida  
δύναμαι, δυνήσομαι,, δεδύνημαι, ἐδυνήθην: poder, ser capaz  
ἐπειδή: cuando, puesto que, después que  
εὖ-νους, -ουν: benévolo, amable, amistoso  
εὕρισκω: encontrar, descubrir, inventar  
καί: y, también, incluso  
κρίνω: elegir, decidir, interpretar

Κύρος, ὁ: Ciro  
μάχομαι, μαχοῦμαι, ἐμαχεσάμην: luchar, combatir, discutir  
μέγας, μεγάλη, μέγα: grande, importante  
ὀρθῶς: rectamente, correctamente  
πᾶς, πᾶσαι, πᾶν: todo, entero  
περὶ: alrededor, acerca de, referente a  
πιστός, -ή, -όν: fiable, leal; verosímil  
πλὴν: excepto (+ gen.)  
συν-τράπεζος, -ον: compañeros (de mesa)  
τεκμήριον, τό: señal, indicador, prueba  
τελευτή, ἡ: fin, muerte  
τιμή, ἡ: honor; honra, cargo de gobierno  
ὑπὲρ: por encima de, en favor de; sobre, más allá  
φίλος, -α, -ον: amigo, querido, aliado

μέγα τεκμήριον (ἔστιν): es...; sobreentiéndase el verbo.  
τὸ...αὐτῷ γενόμενον: lo que le sucedió a él; 'lo sucedido a él' El sintagma este en neut. sing. porque es atrib. del ἔστιν sobreentendido.

ὅτι (es decir,) que...; en aposición  
ἀποθνήσκοντος αὐτοῦ: gen. absoluto  
ἀπέθανον: 3ª aor. ἀποθνήσκω

Figura 1. Ejemplo de tarea de traducción con acompañamiento de vocabulario y notas.

En el contexto del aula, los alumnos traducían individualmente los pasajes entregados, lo que ocupaba alrededor de treinta minutos de clase. Una vez transcurrido este tiempo, tres alumnos leían sus versiones que eran sometidas a debate en el aula, lo que daba pie a la exposición razonada de las dificultades que habían causado errores en el texto. De este modo se cubrían los contenidos necesarios para subsanar los posibles errores y avanzar en el conocimiento de la lengua.

En nuestro diseño instruccional el diccionario no ocupa el lugar central de la práctica de traducción, sino que se entiende como una herramienta de trabajo cuyo uso efectivo requiere el aprendizaje de unas estrategias prácticas de uso, que necesitan desarrollarse paralelamente a la

## DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS CLÁSICAS

labor de traducción, con la que converge al final del proceso de aprendizaje. Estas estrategias de empleo del diccionario responden tanto a su propia organización interna (abreviaturas empleadas, división lógica de las distintas acepciones, el apartado de variantes morfológicas y el apéndice gramatical), como a cuestiones de morfología propias del griego, constituyendo todos ellos contenidos que se trabajan a lo largo del curso.

El empleo del diccionario por los alumnos se destinó, por tanto, a practicar las habilidades de su uso estratégico, mediante la realización de ejercicios concretos de búsqueda de palabras que presentasen dificultades morfológicas se habían explicado previamente. A efectos didácticos, lo importante era que el aprendizaje del uso del diccionario se separaba de la práctica de traducción, de modo que se lograba evitar que la herramienta se erigiese en factor determinante del éxito o fracaso de la tarea de traducción que se llevaba a cabo en clase.

Solamente en la última evaluación entró el diccionario a formar parte de la tarea de traducción diaria en clase. Ello era una necesidad obvia, teniendo en cuenta que las pruebas de ABAU así lo requerían, al no ofrecer el vocabulario textual. Pero para este momento de confluencia, los alumnos ya habían tenido tiempo de practicar los mecanismos morfosintácticos más relevantes de la lengua, se habían familiarizado con un vocabulario extenso, debido a la práctica continua de una lectura ágil del texto y estaban en condiciones de manejar el diccionario con soltura suficiente por las prácticas específicas que se habían realizado. En el apartado siguiente de resultados desarrollamos estos y otros puntos en mayor detalle.

### **Resultados**

Como hemos mencionado en el apartado anterior de metodología, fueron tres las fuentes de datos de los que obtener conocimiento sobre los resultados de nuestra intervención: las observaciones del propio profesor, los documentos generados en este marco por los alumnos y las entrevistas a los alumnos. Aunque sin ánimo de entrar en el detalle particular y concreto, creemos que resulta útil ofrecer los resultados ajustándonos a la información que nos ofrece cada fuente de datos.

En cuanto a las observaciones del profesor, hay que destacar ante todo que mediante este método se generaron dinámicas de diálogo y debate que derivan a nuestro entender en un aprendizaje situado y socialmente contextualizado. A nuestro juicio, la independización del alumno frente al diccionario permitió que se desarrollase la actividad de traducción en el momento mismo de la clase y que esta pudiese compartirse con los demás. Se observó que la

comunicación del trabajo con los demás generaba un mayor interés por parte de los alumnos en la participación en el debate y una implicación activa en la construcción de los contenidos. El profesor documentó un aumento evidente del interés mostrado por los alumnos hacia el aprendizaje del griego.

Respecto a los documentos de traducción generados por los alumnos en el curso de esta iniciativa, estos parecen indicar que tanto cuantitativamente como cualitativamente, las habilidades de traducción de textos se desarrollaron positivamente. Cuantitativamente, la extensión de los textos trabajados es considerablemente amplia, facilitando así un tratamiento contextualizado de las dificultades del aprendizaje de la lengua. Cualitativamente, se apreció una clara y progresiva mejora en la corrección y calidad general de las traducciones. La implementación de estas estrategias coincidió además con unos resultados satisfactorios de las ABAU, con un pleno de aprobados.

En las entrevistas estructuradas realizadas a las alumnas, las opiniones favorables a la conveniencia y utilidad del método utilizado fueron unánimes. Transcribimos aquí algunas de las opiniones vertidas: “Ganas mucho tiempo y no te equivocas intentando encontrar las palabras. Se pierde mucho tiempo buscando una sola palabra”. “Uno de los mayores inconvenientes [del uso del diccionario] es la necesidad de comprobar varias veces en el diccionario si la palabra es la correcta y si una palabra no se encuentra puede estropear la traducción”. Incluso cuando se expresan ventajas del diccionario no se valora su utilidad como tal, sino por el hecho de poseer un apéndice gramatical: “la ventaja del diccionario es que si en algún momento tienes alguna duda, cuentas con el apéndice”.

Como hemos mencionado previamente, el sistema que hemos implementado parece que ha generado un mayor interés de los alumnos en la profundización de la lengua griega. Es posible que haya contribuido a ello una mayor conciencia de autoeficacia en la realización de la traducción a la par que el diálogo y la comunicación con los compañeros, que convertían la tarea de la traducción en un acto de carácter social y de aprendizaje compartido, donde no encaja, entendemos nosotros, estrategias de aprendizaje clásicas de traducciones fundamentadas en la búsqueda de palabras en el diccionario.

### **Discusión**

El aprendizaje de las lenguas clásicas en absoluto está reñido con la renovación de las estrategias didácticas con las que se desarrolla. Sin embargo, la persistencia de los contenidos

## DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS CLÁSICAS

pedagógicos por los que ha discurrido la formación del profesorado en filología clásica, en los que predominaba el uso del diccionario como herramienta indispensable para la comprensión de textos originales, ha modelado la práctica docente posterior y convertido esa herramienta en centro sobre el que pivotan las prácticas de aprendizaje del alumno. Nuestra estrategia supone una alternativa didáctica que desplaza al diccionario de ese puesto central, y lo reduce a lo que, en nuestra opinión, realmente debería ser: una herramienta más de la que sacar un apropiado provecho, pero no única e indispensable para el aprendizaje.

Nuestra estrategia parece conllevar un conocimiento más auténtico de la lengua, pues al facilitar el acceso al vocabulario, y evitar al estudiante la onerosa y retardante labor de búsqueda de palabras, se permite una mayor agilidad en la traducción y con ello una familiaridad mayor con los textos, que además implica por sí mismo la revisión y el aprendizaje del vocabulario frecuente de griego, al que el alumno tiene acceso, ahora sí, con facilidad.

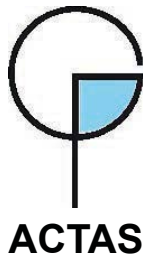
Finalmente, la estrategia de traducción de los textos, donde interviene el diálogo con los compañeros, sirve para ajustar el aprendizaje propio y compartirlo con los demás. En este sentido, podría considerarse que se inician dinámicas propias de comunidades de aprendizaje, caracterizadas por la distribución de este, la comunicación de las mejores prácticas entre todos sus miembros y la existencia de una mayor motivación para la consecución de los objetivos de aprendizaje (Lave y Wenger, 1991)

El carácter propio de la investigación acción, muy ligada al contexto concreto en el que se circunscribe, impide que podamos generalizar estas implicaciones, pero ello no obsta para que este estudio pueda servir de acicate a otros profesores de lenguas clásicas que consideren dar un giro hacia una pedagogía más actual, innovadora y centrada en el aprendizaje de los alumnos.

### Referencias

- Blanco, M. J. (2019). *Criterios de evaluación ABAU 2019 xuño*. Recuperado de <http://ciug.gal/PDF/critgrego2x.pdf>.
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education (7ª Ed.)*. New York, NY: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203029053>
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches (4th. ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Dolç, M. (1987). Teoría y práctica de la traducción. En J. C. Santoyo (Ed.), *Teoría y crítica de la traducción: antología* (pp. 254-260). Bellaterra (Barcelona): UAB, Servei de Publicacions.
- Joint Association of Classical Teachers (2007). *Reading Greek (2nd. Edition)*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Kvale, S. (2007). *Doing Interviews*. London: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781849208963>.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Nueva York, NY: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511815355>.
- Steadman, G. (2018). *Xenophon's Anabasis Book 1. Greek Text with facing vocabulary and commentary*. Disponible en <https://www.amazon.es/Xenophons-Anabasis-Book-Vocabulary-Commentary/dp/0991386019/>.
- Stringer, E. T. (2007). *Action Research (3ª ed.)*. California: Sage.



## **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Análisis del uso de la matemagia en aulas de Educación Primaria.

Analysis of the use of math with magic in primary education schools.

Gonzalez-Puelles de Antonio Ignacio (<https://orcid.org/0000-0002-7153-1605>)

González Díaz Iria Maria (<https://orcid.org/0000-0001-7152-5590>)

Mato-Vazquez Dorinda (<https://orcid.org/0000-0002-8309-2400>)

Universidade da Coruña UDC.

Nota de los autores

Autor de contacto: [Ignacioglez1994@gmail.com](mailto:Ignacioglez1994@gmail.com)

### Resumen

Según distintos informes España se encuentra por debajo de la media de la Unión Europea en lo que respecta al rendimiento de las matemáticas. Varios investigadores han buscado diferentes soluciones para resolver este problema, entre ellas el uso de los juegos de manos en el aula. El objetivo de este trabajo es analizar si existe una mejora en el alumnado de Educación Primaria después de aplicar una unidad didáctica basada en el uso de la magia. Para ello se han diseñado actividades en las que se combinan los juegos de manos con actividades matemáticas basadas en geometría. La muestra del estudio la han constituido 142 sujetos de 4º y 5º de Educación Primaria de un centro de A Coruña. Las herramientas de recogida de datos que se usaron fueron: un cuestionario anterior y posterior a la aplicación de las actividades y la observación directa. Tras concluir la toma de datos y analizar los resultados obtenidos se puede señalar que hubo una mejora en las respuestas del postest de manera mayoritaria. Asimismo, con el análisis de datos pareados, se ha comprobado que en cuatro ítems la diferencia es superior. Estos resultados se reafirman con lo recogido mediante las herramientas cualitativas. Es decir, se puede asegurar que la magia mejora el interés, la motivación y los logros de los estudiantes en el área de matemáticas. Este estudio forma parte del doctorado del investigador que intervendrá en varios centros por lo que los datos pueden sufrir modificaciones.

*Palabras clave: Educativa, Educación Experimental, Educación Primaria*

### Abstract

According to different reports, Spain is below the average of the EU in terms of mathematical performance. Several researchers have thought of different solutions to solve this problem, including the use of magic tricks in the classroom. The objective of this work is to analyze if there is any improvement in the student after implementing a teaching unit based on the use of magic. To this end, activities have been designed to combine magic with mathematical activities based on geometry. The sample of the study is made up of 142 subjects of 4th and 5th primary education from a centre in A Coruña. The data collection tools used were: a questionnaire and direct observation. After completing the project and analysing the results of the poll, it can be noted that there was an improvement in the responses. After an analysis of the paired data, it was found that in four items have a significant difference. These data were supported by the qualitative tools. In conclusion, it can be indicated that magic tricks improve the interest and motivation of students in the area of mathematics. This study is part of the doctorate of the researcher in which several centres are involved so that the data can be modified.

*Keywords: Innovation, Educational Experiments, Primary Education*



## ANÁLISIS DEL USO DE LA MATEMAGIA EN AULAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

A la hora de valorar la calidad de la enseñanza matemática en España, autores como Muñoz (2015) y Gurutze (2015) usan como base de sus investigaciones los informes educativos PISA (2012) y TIMSS (2015). El primero concluye que España se encuentra 10 puntos por debajo de la OCDE y 5 por debajo de la UE. Por su parte, el estudio TIMSS muestra que ese país está 20 puntos por debajo de la media de la OCDE y 14 por debajo de la UE. Estos investigadores consideran que una posible causa de estos resultados es la falta de motivación de los estudiantes, que puede estar producida por tres factores: el primero, la imagen que se tiene de las matemáticas como un tema árido y limitado a memorizar fórmulas y realizar operaciones; el segundo, la complejidad de ciertos contenidos para los cuales es necesaria una base teórica previa; y el tercero, la manera en la que el docente imparte la asignatura. Todo ello tiene como consecuencia que los estudiantes perciban la materia como algo difícil, haciendo que adopten actitudes negativas y que su autoestima se reduzca interfiriendo en el proceso educativo. Para aumentar la motivación por la asignatura, se han desarrollado diferentes herramientas, recursos y proyectos para utilizar en la escuela, entre ellos, los trabajos por proyectos, el método ABN o de “Cálculo Abierto Basado en Números” y el uso de magia educativa. Los trabajos por proyectos buscan abordar los diferentes contenidos del currículum de forma más integral y significativa basándose en el interés de los estudiantes. En ellos se combinan las diferentes asignaturas para obtener un producto final o solucionar un problema (Moratalla, 2011). El método ABN o de “Cálculo Abierto Basado en Números” fue creado por Jaime Martínez Moreno para solucionar dificultades que los estudiantes presentaban en el cálculo tradicional. Este sistema permite al sujeto realizar las operaciones de diferentes maneras según sus posibilidades, potenciando el cálculo mental, las generalizaciones y las aproximaciones (Martínez, 2018). Por su parte, el uso de la magia educativa es un material que ha sido poco utilizado a pesar de que, bien aplicado, ofrece considerables avances en la enseñanza y aprendizaje de esta área de conocimiento. Algunos autores como Ruíz (2013) y Serrano (2015) coinciden en que el uso de la magia origina una serie de beneficios en el aula, ya sea mejorando el proceso de enseñanza-aprendizaje, ayudando a crear un ambiente óptimo en la clase, permitiendo desarrollar diferentes competencias y capacidades sociales del alumno, o aumentando su autoestima. Siguiendo esta línea, el objetivo de este trabajo es analizar las ventajas que la magia puede ofrecer en la asignatura de matemáticas en un alumnado de 4º y 5º de Educación Primaria. Para ello, se ha desarrollado una unidad didáctica,

concretamente de geometría, en la que se han incluido diferentes juegos de magia con la intención de cumplir objetivos específicos de esta área de conocimiento. La unidad ha sido validada por cuatro investigadores. Para examinar los resultados, se ha preparado un cuestionario tipo Likert, validado también por cuatro profesionales, para aplicar antes (pretest) y después (postest) de las actividades. Su objetivo es analizar la motivación, la percepción y la actitud de los estudiantes hacia las matemáticas y su profesor, así como sus conocimientos sobre esta materia una vez se ha trabajado la magia. Además de los cuestionarios se han usado herramientas cualitativas como la observación activa recogida en un cuaderno de campo por el investigador. Tras la entrada al campo se realizaron diferentes análisis a través de un software de estadística para comparar las diferencias existentes entre los resultados del pretest y del postest y comprobar si coinciden los resultados con lo observado por el investigador. Asimismo, se analizó si era necesario modificar algunos ítems del cuestionario contenidos en la unidad didáctica. Es necesario indicar que este trabajo es parte del trabajo de doctorado “Uso de los juegos de manos en el área de las matemáticas” realizada en la universidad de A Coruña y dirigido por la doctora Dorinda Mato-Vázquez.

### **Metodología**

Para poder cumplir los objetivos establecidos se decidió elaborar una unidad didáctica en la que se usaron herramientas de magia educativa y se analizaron los resultados de su aplicación a través de una metodología mixta que incluye un cuestionario y la observación directa en el aula.

### **Muestra**

Este proyecto ha contado con un total de 137 estudiantes de tres cursos de 4º y 5º de Educación Primaria, y se ha llevado a cabo en un colegio público de A Coruña.

Para la selección de centros se buscó la lista de todos los colegios públicos de la ciudad y se les envió un correo electrónico con la información del proyecto y de la unidad didáctica. Pasados unos días se les llamó para saber cuáles estaban interesados y uno de ellos pidió una reunión con el investigador para conocer el proyecto. En esta tutoría con los profesores se habló con más profundidad del programa, de los contenidos que se impartirían, de si habría prueba escrita y de las funciones tanto del investigador como las del tutor. Asimismo se habló de los estudiantes y de posibles fechas para realizar la propuesta acordando que se haría en el mes de enero.

## ANÁLISIS DEL USO DE LA MATEMAGIA EN AULAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

En cuanto a la muestra, esta estaba formada por un total de 64 hombres y 78 mujeres de los cursos de 4º y 5º de primaria, por lo que la edad de éstos abarca de los 8 a los 10 años.

Al preguntarles que notas habían tenido el año pasado, 22 no sabían su calificación. De los que respondieron 4 habían suspendido, 7 tuvieron un suficiente, 37 tuvieron un aprobado, 19 tuvieron un notable y 51 tuvieron sobresaliente.

Solo 49 estudiantes contestaron todas las preguntas referidas a los estudios o trabajos de sus familiares.

### **Unidad didáctica**

La unidad didáctica, evaluada por cuatro investigadores de la universidad de A Coruña, está diseñada para alumnos/as de 4º y 5º de Educación Primaria, ya que según Kaye (2012), en esta edad, los sujetos buscan saber el secreto de los juegos, lo que se podrá usar a nuestro favor.

La unidad se centra en el área de las matemáticas, concretamente en conceptos de geometría tales como la línea, los ángulos, los polígonos y los poliedros. Todos los contenidos que se imparten están recogidos en la LOMCE (2013).

El investigador aplicó la unidad didáctica en 12 sesiones en presencia de los tutores de los cursos respectivos. Durante ellas se incluyeron diferentes juegos de manos con propósitos diversos, ya sea como una manera de llamar su atención, para ejemplificar un concepto abstracto, como un premio por buen comportamiento o como un problema matemático a resolver. Para comprobar que los estudiantes comprendieron los contenidos se realizó una prueba escrita que fue revisada por los tutores del centro, que fue corregida por el propio investigador y analizada por los tutores para la evaluación del trimestre.

### **Cuestionario**

El cuestionario consta de un pretest y un postest tipo Likert para analizar el interés, motivación y percepción de los alumnos hacia las matemáticas, hacia el profesor y hacia la magia educativa antes y después de la realización de las actividades.

A la hora de diseñarlo no se encontró ningún cuestionario que trabajase todos estos puntos, por lo que se decidió diseñar uno nuevo tomando como base el realizado por Muñoz Cantero (2006) que busca analizar la percepción de los alumnos hacia la asignatura y hacia el profesor de matemáticas al que, posteriormente, se le añadieron, en el postest, 15 ítems sobre la opinión de la magia educativa. Este cuestionario fue revisado y analizado por cuatro investigadores expertos en el tema.

El pretest se realizó en la primera sesión y se les dejó tiempo a los estudiantes para responderlo y solucionar sus dudas. El postest se realizó en la última sesión y se les explicó que había más ítems para que los respondiesen. Los datos obtenidos fueron analizados usando el programa SPSS, y se calculó un coeficiente de fiabilidad, medias, medianas y análisis de datos pareados.

**Herramientas cualitativas**

A nivel cualitativo se usó la observación directa por parte del investigador que recogió todo lo experimentado en clase en un cuaderno de campo, así como las diferentes apreciaciones que los tutores le indicaron.

**Resultados**

Tras acabar con el proceso de experimentación, se recogieron todos los cuestionarios y se analizaron.

**Análisis de los datos.**

De los 142 cuestionarios obtenidos, 6 fueron excluidos debido a que no respondieron todos los ítems. Al realizar un test de fiabilidad usando el alfa de Crombach se obtuvo una fiabilidad del 0.844, por lo que se puede determinar que la información que aportan los cuestionarios es fiable.

A la hora de comparar las medias del pretest y el postest se observan una serie de características. (Figura: 1)

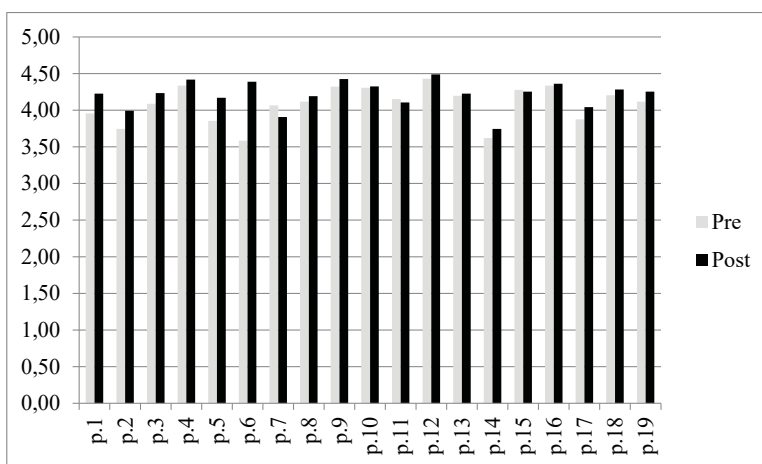


Figura 1: Comparativa de las medias.

## ANÁLISIS DEL USO DE LA MATEMAGIA EN AULAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

En los ítems 1 (Las matemáticas serán importantes para mi profesión), 2 (El profesor me anima para que estudie más matemáticas) y 6 (El profesor se divierte cuando nos enseña matemáticas) la diferencia de medias es superior en el postest. Esto indica que tras el experimento los sujetos ven como las matemáticas van a ser importantes para su profesión y como el tutor les motiva a aprender más, así como que disfruta al dar la materia.

Los ítems con resultados negativos han sido el 7 (Pregunto al profesor cuando no entiendo algún ejercicio) y el 15 (El profesor se interesa por ayudarme a solucionar mis dificultades con las matemáticas). Ambos pueden ser debidos a que no hubiese confianza con el investigador.

Al analizar los datos como pareados con una fiabilidad del 95% se puede observar que los ítems 4 (Las matemáticas son útiles para la vida cotidiana) y 11 (En los cursos anteriores me gustaban las matemáticas) son los únicos con diferencias significativas, ambas positivas, por lo que se puede interpretar que ahora los estudiantes ven las matemáticas como algo más común en su vida diaria y que les gusta más recibir así los contenidos que como los recibían en otros cursos.

La desviación típica obtenida con los datos se puede observar en la figura 2.

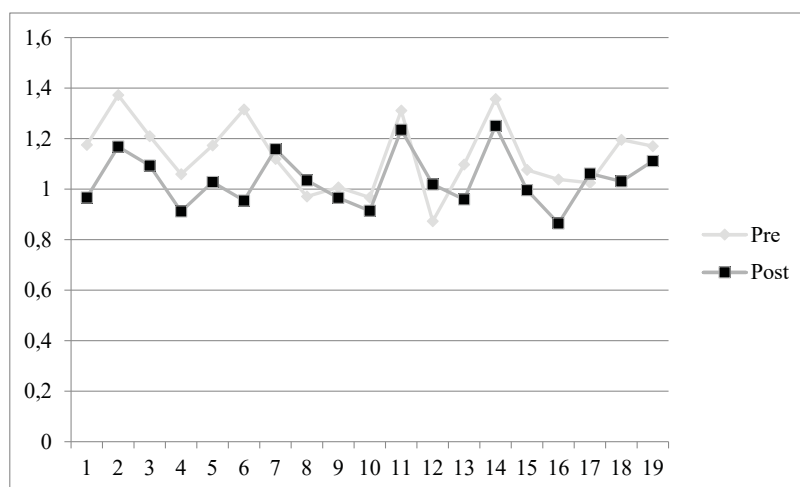


Figura 2: Desviación típica

Los resultados del postest centrados en el área de la magia educativa se recogen en la figura 3.

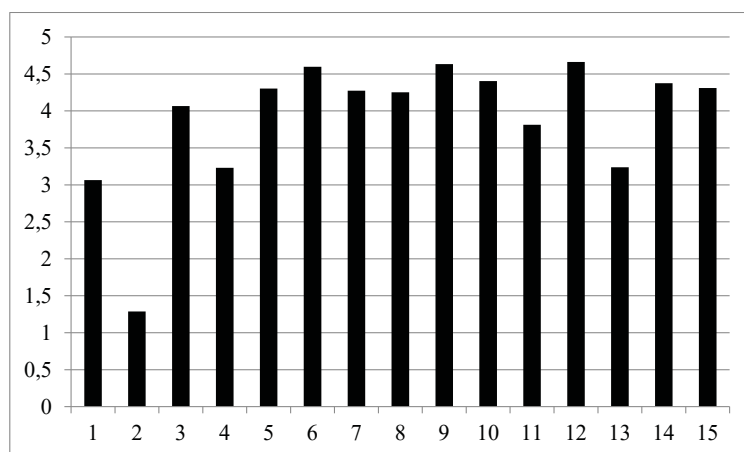


Figura 3: Media de los ítems sobre la magia educativa

Los ítems con medias más altas fueron el 6 (El profesor se divierte haciendo juegos de magia en clase de matemáticas), el 9 (Quiero aprender más juegos de matemagia) y el 12 (El recurso de la magia hace la clase más divertida). Esto indica que los juegos de magia hacen que la clase y el profesor sean más divertidos y que prefieran aprender usando este recurso. En cuanto a los ítems con medias más bajas son el 2 (En los cursos anteriores me enseñaban matemáticas con juegos de magia), el 4 (Los juegos de magia aprendidos en clase de matemáticas los realizo con mis amigos posteriormente) y el 13 (Los juegos de magia aprendidos en clase de matemáticas los realizo con mi familia posteriormente). Esto indica que los estudiantes no habían aprendido matemáticas con magia antes del experimento y que no realizaron los juegos de magia aprendidos en el aula.

Toda esta información se ve apoyada por lo observado por el investigador y los tutores. Se percibió que los estudiantes estaban muy motivados por la manera de impartir la unidad didáctica y como se les presentaban los contenidos. Algunos de ellos, incluso, llevaron juegos de magia al aula o preguntaron al profesor sobre los ejemplos que usó para impartir la clase. Los tutores indicaron que los estudiantes estaban motivados por la actividad y algunos de los sujetos mostraban más interés por la asignatura cuando la impartía el investigador. Sin embargo, en la prueba escrita, los tutores no advirtieron ninguna diferencia significativa, ya fuese positiva o negativa, con los resultados de anteriores exámenes. Algo que es necesario indicar es que, tras realizar un juego de magia antes o durante la clase, el asombro y sorpresa de los estudiantes hace que sea difícil continuar con la sesión.

### Conclusiones

El proyecto educativo realizado en el centro buscaba mejorar el interés y motivación de los estudiantes en el área de matemáticas usando los juegos de manos. Se les indicó a las tutoras que aunque la unidad fuese más lúdica, se impartirían los contenidos sobre geometría indicados en la LOMCE. Tras analizar los datos se observó que se ha conseguido cumplir estos objetivos. No solo el postest tuvo resultados superiores que el pretest, sino que el investigador y el tutor observaron como los sujetos habían mejorado en el aula y como estos últimos expresaron sus ganas de seguir teniendo unidades didácticas similares. Esto confirma las diferentes ventajas que otros autores como Ruiz (2013) indicaban sobre la magia en el aula tales como explicar mejor contenidos abstractos, usarlo como un problema matemático que deben solucionar o mostrar otro lado de la asignatura. Aún con estos resultados positivos es necesario modificar partes de la unidad didáctica y de la recogida de datos. A nivel de la unidad didáctica, es necesario suprimir alguna de las sesiones porque no estaban dentro de los libros de texto de los estudiantes o eran demasiado complejas para ellos. Respecto al cuestionario se ha decidido modificarlo con el objetivo de que sea más claro para los estudiantes y suprimir algunos ítems que no serán necesarios en el futuro.

Todos estos cambios serán aplicados para los siguientes centros donde se usará la unidad didáctica para confirmar si la magia educativa es un posible recurso didáctico en las aulas.

### Referencias

- Gurutze Benitez, G. (2015). *Matemagia y trabajo cooperativo* (Tesis de Posgrado). Universidad de Deusto, España.
- Kaye, D. (2012). *Serie de remate*. Madrid: Páginas.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858-97921.
- Martínez Montero, J. (2018). El cálculo ABN. *Revista Padres y maestros*, 378, 52-59.
- Ministerio de Educación, C. y D. (2016). *TIMSS 2015. Estudio internacional de tendencias en matemáticas y Ciencias*. IEA. *Informe Español: Resultados y Contexto*.
- Moratalla, A. (2011). El proyecto de investigación para el estudio de la geometría dentro de la realidad arquitectónica. El trabajo por proyectos. *Arbor*, 187, 219-224.

- Muñoz Cantero, J. M. (2006). Diseño y validación de un cuestionario para medir las actitudes de los estudiantes hacia las matemáticas en alumnos de ESO. *Revista galego-portuguesa de psicología y educación*, 13, 413-424.
- Muñoz, F. L., Bravo, M. J., & Blanco-Álvarez, H. (2015). Estudio sobre los factores que influyen en la pérdida de interés hacia las matemáticas. *Revista Amauta*, 26, 149–166.
- OCDE. (2016). Resultados Clave Pisa 2015. *Organización Para La Cooperación Y El Desarrollo Económicos*, 1–15.
- Ruiz, X. (2013). *Educando con Magia*. Madrid: Narcea.
- Serrano, F. (2015). Matemagia y su influencia en la actitud hacia las matemáticas en la escuela rural. *Números*, 33-35





# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Avaliação da Compreensão Leitora em Estudantes do 1.º Ciclo de Estudos em  
Psicologia

Evaluation of Reading Comprehension in Students of the 1st Cycle of Studies in  
Psychology

Sofia Ribeiro (0000-0003-2682-3120)\*, Ana Rodrigues da Costa (0000-0003-4428-2989)\*

\*Universidade Fernando Pessoa

## Resumo

A compreensão leitora é um fato preponderante para o sucesso escolar e acadêmico em qualquer nível de ensino, incluindo o superior. É graças a ela que se é capaz de compreender o que é dito e expressar as ideias de uma forma escrita ou falada. Os objetivos desta investigação são verificar se existem diferenças significativas na compreensão leitora, considerando o sexo, a idade e o ano de escolaridade. Para tal contou-se com 99 participantes que frequentam o 1.º Ciclo de Estudos em Psicologia, do 1.º ao 3.º, com idades compreendidas entre os 17 e os 56 anos ( $M=21,58$ ;  $Dp=6,309$ ), sendo 17 (17,17%) participantes do sexo masculino e 82 (82,82%) participantes do sexo feminino. Para a recolha de dados recorreu-se à utilização de um questionário sociodemográfico e de antecedentes escolares, do Teste de Cloze e dois subtestes da Bateria PMA – Aptidões Mentais Primárias (Thurstone & Thurstone, 2012). No que concerne aos resultados verificou-se que os alunos do sexo masculino, os alunos mais velhos de ambos os sexos e os que frequentam o 3º ano do 1º ciclo de estudos em Psicologia apresentam melhor compreensão leitora.

*Palavras-chave:* compreensão leitora, Teste de Cloze, Ensino Superior

## Abstract

Reading comprehension is a crucial fact for scholar and academic success at any level of education, including the higher one. It is thanks to reading comprehension that we are able to understand what we are told and express our ideas in a written or spoken way. The goals of this investigation are to verify if there are significant differences in the reading comprehension, considering the gender, age and year of schooling. For this we have 99 participants who attend the 1st Cycle of Studies in Psychology, from the 1st to the 3rd, aged between 17 and 56 years ( $M = 21.58$ ;  $SD = 6.309$ ), being 17 (17.17%) male participants and 82 (82.82%) female participants. To collect data, we used a sociodemographic and school history questionnaire, the Cloze Test and two subtests of the PMA Battery - Primary Mental Skills (Thurstone & Thurstone, 2012). As far as the results are concerned, we find that male students, older students of both sexes and those who attend the 3rd year of the 1st cycle of studies in Psychology present better reading comprehension.

*Keywords:* reading comprehension, Cloze test, higher education

### **A compreensão leitora e o ensino superior**

A linguagem é uma ciência que apresenta diversas ramificações (Castro & Coelho, 2008) e que se define como um estudo científico que descreve ou explica a linguagem verbal humana. Assim, surge a compreensão leitora que é considerada, ao nível universitário, como uma habilidade essencial na simbiose ensino-aprendizagem, sendo a responsável máxima pela existência de um acesso ao conteúdo das mais diversificadas disciplinas (Santos, Shuerio & Oliveira, 2004). De modo a compreender melhor a linguagem, sabe-se que esta apresenta dois processos distintos envolvidos: a compreensão (leitura) e a produção (escrita) (Salles & Parente, 2002; Sternberg, 2008) e que está explicada à luz de diversos modelos cognitivos: o Modelo Descendente desenvolvido a partir da observação da leitura oral (Pinto & Richter, 2006); o Modelo Ascendente que assume todas as letras do campo visual que devem ser consideradas individualmente pelo leitor de modo a potenciar um significado a cada uma (Pinto & Richter, 2006); o Modelo Interativo que se caracteriza por um funcionamento paralelo no qual o leitor utiliza as capacidades de ordem inferior e superior em simultâneo (Viana, 2002); o Modelo Triangular que envolve quatro processos interligados e conectados entre si; o Modelo de Dupla-vida que se caracteriza pela ideia de que existem duas formas fundamentais para a leitura e os Modelos de Analogia que assumem uma só via de leitura. Desta forma, dado que a leitura apresenta uma panóplia de modelos e uma vez que se sabe que a compreensão de um texto pode variar devido às circunstâncias de leitura e estar dependente de fatores complexos que se encontram não só na superfície do texto, como também na ativação das mais diversificadas áreas cognitivas (Abreu, Garcia, Hora & Souza, 2017), é essencial analisar a importância que a compreensão leitora apresenta em idade universitária. Assim, e para responder às questões “A compreensão leitora altera-se com a frequência do ensino superior? É diferente segundo o sexo? A idade melhora a compreensão leitora?” apresenta-se o objetivo geral desta investigação que é verificar se existem diferenças significativas na compreensão leitora, considerando o sexo, a idade e o ano de escolaridade em estudantes do 1.º Ciclo de Estudos em Psicologia.

### **Método.**

Este estudo apresenta um cariz quantitativo e transversal, uma vez que se está perante avaliações comparativas entre grupos diferenciados (Almeida & Freire, 2003). Prossegue-se com a caracterização dos participantes, a descrição dos materiais e o procedimento utilizado para a resolução dos objetivos propostos.

### Participantes.

O presente estudo aduz uma amostra não probabilística, mais concretamente uma amostra por seleção racional (Maroco & Bispo, 2005). Assim a nossa amostra é constituída por 99 alunos, com idades compreendidas entre os 17 anos e os 56 anos ( $M=21,58$ ;  $Dp=6,309$ ) que se encontram a frequentar o 1.º ciclo de estudos em Psicologia, em regime diurno, como inscrito na Tabela 1. No que concerne ao sexo, idade e ano de escolaridade (cf. Tabela 1), constatou-se que a maior parte dos alunos participantes neste estudo frequentam o 1.º ano ( $n=41$ ), são do sexo feminino ( $n=37$ ) e têm idades compreendidas entre os 17 anos e os 19 anos (73%), os 20 anos e os 22 anos (13,5%), os 23 e os 25 anos (8,1%) e entre os 26 anos e os 56 anos (5,4%); e do sexo masculino ( $n=4$ ) têm idades compreendidas entre os 17 anos e os 19 anos (25%) e entre os 20 e os 22 anos (75%). Relativamente aos alunos do 2.º ano ( $n=34$ ), sabe-se que a maior parte são do sexo feminino ( $n=27$ ) e têm idades compreendidas entre os 17 anos e os 19 anos (19,5%), os 20 anos e os 22 anos (29,6%), os 23 e os 25 anos (7,3%) e entre os 26 anos e os 56 anos (7,4%); e do sexo masculino ( $n=7$ ) têm idades compreendidas entre os 20 e os 22 anos (71,4%), entre os 23 anos e os 25 anos (14,3%) e entre os 26 anos e os 56 anos (14,3%). Por fim, no que concerne ao 3.º ano sabe-se que a maior parte são do sexo feminino ( $n=18$ ), apresentando idades compreendidas entre os 20 anos e os 22 anos (83,3%), os 23 e os 25 anos (11,1%) e entre os 26 anos e os 56 anos (5,6%); e do sexo masculino ( $n=6$ ) têm idades compreendidas entre os 20 e os 22 anos (66,7%) e entre os 23 anos e os 25 anos (33,3%).

**Tabela 1**

*Caraterização dos participantes segundo o sexo, idade e ano de escolaridade*

Ano de Escolaridade	Sexo	17-19 anos		20-22 anos		23-25 anos		26-56 anos		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1.º ano	Feminino	27	73,0	5	13,5	3	8,1	2	5,4	37	100,0
	Masculino	1	25,0	3	75,0	0	0,0	0	0,0	4	100,0
2.º ano	Feminino	8	19,5	15	29,6	2	7,3	2	7,4	27	100,0
	Masculino	0	0,0	5	71,4	1	14,3	1	14,3	7	100,0
3.º ano	Feminino	0	0,0	15	83,3	2	11,1	1	5,6	18	100,0
	Masculino	0	0,0	4	66,7	2	33,3	0	0,0	6	100,0
Total	Feminino	35	42,7	35	42,7	7	8,5	5	6,1	82	100,0
	Masculino	1	5,9	12	70,6	3	17,6	1	5,9	17	100,0

### **Materiais.**

Para a recolha de dados, neste estudo, recorreu-se à aplicação de um questionário sociodemográfico; do Teste de Cloze e de dois subtestes da Bateria PMA – Aptidões Mentais Primárias (Compreensão Verbal e Fluência Verbal) (Thurstone & Thurstone, 2012).

#### **Questionário Sociodemográfico.**

A utilização deste questionário tem como objetivo uma caracterização geral da amostra a estudar, sendo esta uma secção que engloba as variáveis referentes à idade, sexo e ano de escolaridade dos participantes.

#### **Bateria de Aptidões Mentais Primárias.**

Para Thurstone a inteligência era vista como algo multidimensional, em que cada dimensão revelava uma capacidade mental (Ribeiro & Marques, 1989). Em Portugal a adaptação da prova foi da responsabilidade da CEGOC-TEA, em 1983 (Ribeiro & Marques, 1989). Esta versão descende de uma adaptação da versão espanhola que, por sua vez, equivale à forma intermédia americana 11-17 (Ribeiro & Marques, 1989). A prova é composta por cinco testes: Compreensão Verbal, Conceção Espacial, Raciocínio, Facilidade Numérica e Fluência Verbal. Na presente investigação utilizaram-se as provas Compreensão Verbal (aptidão para compreender ideias expressas baseadas em sinónimos) e Fluência Verbal (quantidade de palavras iniciadas pela mesma letra) (Ribeiro & Marques, 1989). Dotada de uma correção relativamente simples, 1 ponto por cada acerto e soma total dos acertos no fim da correção da prova nos subtestes a utilizar no âmbito desta investigação (Thurstone & Thurstone, 2012), a Bateria PMA é utilizada quer ao nível da seleção, quer ao nível da orientação profissional, como apoio à determinação de perfis de aptidões mentais (Ribeiro & Marques, 1989), podendo também ser aplicada a crianças e jovens e assumir um papel importante no âmbito educacional (Thurstone & Thurstone, 2012).

#### **Teste de Cloze.**

Ainda na elaboração deste estudo foi utilizado o Teste de Cloze, também conhecido como Técnica de Cloze. Este instrumento apresenta-se como um procedimento de avaliação da compreensão leitora que teve a sua origem nas pesquisas de Taylor em 1953 (Santos, Primi, Taxa & Vendramini, 2002), pesquisas essas fundamentadas nos princípios gestálticos (Silva & Santos, 2004). Este teste tem por base a utilização de um texto com cerca de 200 palavras, sendo que a quinta palavra é omitida sendo posteriormente pedido aos examinandos que preencham a falha com

uma palavra que considerem adequada, de modo a que o texto não sofra alterações no seu sentido, mantendo-se coerente (Santos *et al.*, 2002). Para aplicação do Teste de Cloze ao contexto universitário selecionou-se um texto de Ricardo Araújo Pereira, intitulado “No meu tempo havia uma coisa chamada inverno”, publicado em 2017, pela revista *Visão*. Este texto contou com 62 supressões de palavras, sendo que a pontuação total máxima que se poderia obter seria de 124 pontos. Como critérios de correção deste teste foi utilizada a correção sinónima, onde se considera correto o preenchimento do espaço em branco quer com a palavra correta, quer com um sinónimo da mesma (Alcará e Santos, 2015). De forma a obter-se um tipo de correção que fizesse sentido, optou-se por atribuir dois pontos para cada resposta idêntica à palavra em falta, 1 ponto para cada palavra sinónima e 0 pontos a cada palavra errada.

### **Procedimentos**

A presente investigação teve início com base numa vasta e exaustiva pesquisa literária sobre a compreensão leitora, o Teste de Cloze e sua respetiva capacidade avaliativa, bem como sobre a existência prévia de estudos realizados ao nível do ensino superior em Portugal e fora de Portugal. Posteriormente, definiram-se os instrumentos a utilizar: elaborou-se um questionário para recolha de dados sociodemográficos, selecionou-se o texto a adaptar para aplicação do Teste de Cloze e requereu-se a Bateria Aptidões Mentais Primárias (PMA), com o objetivo de utilizar dois subtestes (Compreensão Verbal e Fluência Verbal). Após se solicitar a autorização por parte do autor para adaptação do texto, desenvolveu-se um projeto que foi enviado para aprovação por parte da Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa. Relativamente ao nível da confidencialidade e anonimato dos participantes em estudo, estas foram ressalvadas desde o primeiro instante. A possibilidade de interromper e abandonar o estudo, a qualquer momento, foi dada a todos os participantes, contudo tal não se verificou. Torna-se imperativo salientar que todos os alunos tiveram conhecimento prévio de que os resultados obtidos com esta investigação estariam acessíveis quer para a investigadora que se encontrava a realizar a dissertação de mestrado no momento da investigação, quer para a orientadora e responsável pelo projeto, como inscrito no Consentimento Informado. Assim, apresentou-se aos alunos de Psicologia o estudo e foi dado espaço para que estes colocassem todas as questões que considerassem pertinentes. Após esta sessão de esclarecimento solicitou-se a assinatura do Consentimento Informado aos participantes. Depois da recolha do Consentimento Informado e da sua colocação num envelope de forma totalmente aleatória, distribuíram-se os materiais agrupados pela seguinte ordem: Questionário

Sociodemográfico, Compreensão Verbal (PMA), Fluência Verbal (PMA) e, por último, o texto referente ao Teste de Cloze. De modo a tornar a análise mais precisa foi elaborada uma base de dados através do programa *Statistical Package for Social Science* (SPSS), versão 24. De modo a facilitar a interpretação do estudo dividiram-se as idades presentes em quatro grupos: 17-19 anos; 20-22 anos; 23-25 anos e 26-56 anos. Aquando do término da investigação, todos os dados recolhidos foram inseridos na base de dados por forma a serem analisados e darem resposta aos objetivos do estudo.

### Resultados

No que concerne ao objetivo “Verificar se existem diferenças significativas na compreensão leitora considerando o sexo” recorreu-se ao *Mann-Whitney Test, U*, uma vez que este teste não-paramétrico, nos permite comparar dois grupos compostos por variáveis ordinais (Martins, 2011). Para a realização deste teste agrupou-se os participantes pelo sexo (feminino ou masculino), de modo a se compreender se existem diferenças significativas ao nível das provas aplicadas. Como é possível verificar (cf. Tabela 2), há diferenças significativas ( $U = 714,500$ ;  $p = 0,871$ ) entre os alunos do sexo feminino e os alunos do sexo masculino ao nível dos resultados obtidos com o Teste de Cloze. Os alunos do sexo masculino ( $n=17$ ) ( $M = 72,35$ ;  $Dp = 13,346$ ) demonstram uma maior aptidão na resolução do Teste de Cloze do que os alunos do sexo feminino ( $n=78$ ) ( $M = 64,81$ ;  $Dp = 13,289$ ).

**Tabela 2**

*Diferenças na compreensão leitora considerando o sexo*

		Sexo		
		Feminino (N=82) Ordem Média	Masculino (N=17) Ordem Média	<i>U</i>
	Compreensão Verbal	19,49	19,71	
Compreensão Leitora	Fluência Verbal	35,03	36,00	714,500***
	Teste de Cloze	64,81	72,35	

\*\*\* $p < 0,05$

Relativamente ao objetivo “Verificar se existem diferenças significativas na compreensão leitora considerando a idade” recorreu-se ao *Kruskal-Wallis*, uma vez que este teste não-

paramétrico nos permite verificar se há diferenças entre três ou mais grupos independentes ao nível de uma variável dependente ordinal (Martins, 2011). Como é possível verificar (cf. Tabela 3), há diferenças significativas ( $\chi^2 = 0,094$ ;  $p = 0,993$ ) entre as diferentes faixas etárias ao nível dos resultados obtidos com o Teste de Cloze. Os alunos com idades compreendidas entre os 26 e os 56 anos ( $N=6$ ) ( $M = 70,83$ ;  $Dp = 17,360$ ) demonstram uma maior aptidão na resolução do Teste de Cloze do que os restantes alunos.

**Tabela 3.**  
*Diferenças na compreensão leitora considerando a idade*

		Faixas etárias				$\chi^2$
		17-19 (N=36) Ordem Média	20-22 (N=47) Ordem Média	23-25 (N=10) Ordem Média	26-56 (N=6) Ordem Média	
Compreensão Leitora	Compreensão Verbal	19,78	19,00	19,70	21,83	0,094***
	Fluência Verbal	34,61	35,57	35,40	35,33	
	Teste de Cloze	60,39	69,56	69,50	70,83	

\*\*\* $p < 0,05$

Para o objetivo “Verificar se existem diferenças significativas na compreensão leitora considerando o ano de escolaridade”, recorreu-se ao *Kruskal-Wallis*. Como é possível verificar (cf. Tabela 4), há diferenças significativas ( $\chi^2 = 9,378$ ;  $p = 0,009$ ) entre os diferentes anos de escolaridade ao nível dos resultados obtidos com a prova Fluência Verbal ( $p < 0,009$ ) e Teste de Cloze ( $p < 0,003$ ). Os alunos que se encontram a frequentar o 3.º ano do 1.º Ciclo de Estudos em Psicologia ( $n=20$ ) ( $M = 73,80$ ;  $Dp = 12,874$ ) demonstram uma maior aptidão na resolução do subtestes de Fluência Verbal da PMA e do Teste de Cloze do que os restantes alunos.

**Tabela 4**  
*Diferenças na compreensão leitora considerando o ano de escolaridade*

		Ano de Escolaridade			$\chi^2$
		1.º ano (N=41) Ordem Média	2.º ano (N=34) Ordem Média	3.º ano (N=20) Ordem Média	
Compreensão Leitora	Compreensão Verbal	20,59	35,80	61,15	9,378***
	Fluência Verbal	20,59	18,85	18,67	
	Teste de Cloze	61,15	67,71	73,8	



\*\*\* $p < 0,05$

### Discussão

A leitura e a escrita destacam-se por serem vistas como atividades cognitivas que envolvem diversas áreas, nomeadamente a percepção, a memória, a inferência, a dedução e o processamento estratégico. Com este estudo procura-se, no primeiro objetivo, verificar se existem diferenças significativas na compreensão leitora, considerando o sexo. Aquando da análise da existência de possíveis diferenças ao nível da compreensão leitora relacionada com o sexo dos participantes, pode-se verificar que os alunos do sexo masculino pontuam consistentemente mais que as alunas do sexo feminino em qualquer uma das três provas (Compreensão Verbal, Fluência Verbal e Teste de Cloze). Este é um resultado curioso, uma vez que os estudos de Silva e Santos (2004) apontam para que, ao nível do Teste de Cloze, as pontuações alcançadas pelo sexo feminino tivessem sido mais elevadas, bem como as presentes no estudo de Oliveira e Santos (2005), onde fora utilizado o teste *T Student* para verificar se existiam diferenças entre os sexos ao nível do Teste de Cloze, tendo-se verificado que embora não existissem diferenças significativas, o género feminino apresentava uma média de desempenho um pouco superior. Os resultados obtidos podem dever-se a uma menor diferenciação ao nível verbal dos alunos que optam pelo estudo da Psicologia. Quanto ao segundo objetivo verificar se existem diferenças significativas na compreensão leitora considerando a idade, no que concerne à possível existência de diferenças significativas na compreensão leitora considerando a idade. Assim, com base nas quatro faixas etárias, é possível afirmar que ao nível da Compreensão Verbal as faixas 17-19 anos e 26-56 anos apresentam uma pontuação mais alta; ao nível da Fluência Verbal, as faixas que pontuam mais alto são as 20-22 anos e 23-25 anos e, ao nível do Teste de Cloze as faixas que melhores pontuações obtiveram são as 20-22 anos e 26-56 anos, sendo o grupo mais velho o que apresenta a pontuação mais alta. Comparando os resultados obtidos com os resultados apresentados em estudos passados, ao nível do Teste de Cloze verifica-se que, uma vez mais de acordo com Silva e Santos (2004), os resultados apresentam uma diferença estatisticamente significativa entre as três faixas etárias que apresenta, obsequiando uma superioridade ao grupo mais jovem e, no caso dos estudos efetuados por Oliveira e Santos (2005), onde os alunos foram divididos também em três grupos etários e convergindo apenas ao curso de Psicologia, estes são corroborados com o estudo anteriormente apresentado, ou seja, este estudo também nos mostra que a faixa etária que apresenta uma pontuação mais alta é a

dos alunos com idade igual ou menor a 22 anos, o que como se pode observar, não vai de encontro com os resultados obtidos no presente estudo. Os resultados obtidos podem dever-se ao facto de alguns dos alunos mais velhos já terem licenciaturas, mestrados e até doutoramentos em outras áreas e/ou um currículo profissional relevante nas suas áreas de atuação (marketing, coaching, recursos humanos, etc.). O terceiro objetivo, verificar se existem diferenças significativas na compreensão leitora considerando o ano de escolaridade permitiu verificar que os alunos que se encontram a frequentar 3.º ano do 1.º Ciclo de Estudos em Psicologia demonstram uma maior aptidão na resolução dos subtestes de Fluência Verbal da Bateria PMA e na resolução do Teste de Cloze. Este resultado parece apontar para que a frequência do ensino superior, com todas as suas exigências, entre elas as que concernem à leitura e à escrita, melhora a compreensão leitora.

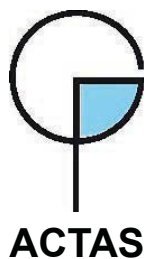
### **Conclusão**

A compreensão leitora parece capacitar os alunos a adotar uma visão mais crítica do Mundo, visão essa que é normalmente alcançada através da leitura (Oliveira & Santos, 2006). No que concerne aos resultados verifica-se que os alunos do sexo masculino, os alunos mais velhos de ambos os sexos e os que frequentam o 3º ano do 1º ciclo de estudos em Psicologia apresentam melhor compreensão leitora. Considera-se que uma das limitações foi a menor participação de alunos do sexo masculino, o que fez com que se tivesse de usar testes não paramétricos na análise estatística dos resultados. Em futuras investigações pretende-se colmatar esta situação e estender o estudo a outros cursos superiores.

### **Referências**

- Abreu, K. N. M., Garcia, D. C., Hora, K. F. P. N. A., & Souza, C. R. (2017). Cloze test as an instrument to measure reading proficiency: linguistic and non-linguistic factors. *Revista de Estudos da Linguagem*, 25(3), 1767-1799.
- Alcará, A. R., & Santos, A. A. A. (2015). Avaliação e desenvolvimento da compreensão de leitura em universitários. *Estudos de Psicologia*, 32(1), 63-73.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (3a ed.). Braga: Psiquilibrios.
- Castro, R. M. C. A., & Coelho, S. M. (2008). Compreensão da leitura: aplicação da técnica do procedimento close nos ensinos fundamentais e médio. *Revista de Estudos Lingüísticos e Literários. Patos de Minas: UNIPAM*, (1), 70-78.

- Maroco, J. & Bispo, R. (2005). *Estatística aplicada às ciências sociais e humanas* (2ª ed.). Lisboa: Climepsi.
- Martins, C. (2011). *Manual de Análise de Dados Quantitativos com Recurso ao IBM SPSS*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Oliveira, K. L., & Santos, A. A. A. (2005). Compreensão em Leitura e Avaliação da Aprendizagem em Universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(1), 118-124.
- Oliveira, K. L., & Santos, A. A. A. (2006). Compreensão de textos e desempenho acadêmico. *PSIC – Revista de Psicologia da Vetor Editora*, 7(1), 19-27.
- Pinto, C. M., & Richter, M. G. (2006). Teoria da atividade e modelos de leitura em livros didáticos de Português – L2. *Linguagem & Cidadania*, 8(2), 3-15.
- Salles, J. F., & Parente, M. A. M. P. (2002). Processos cognitivos na leitura de palavras em crianças: Relações com compreensão e tempo de leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(2), 321-331.
- Santos, A. A. A., Primi, R., Taxa, F. O. S., & Vendramini, C. M. M. (2002). O Teste de Cloze na Avaliação da Compreensão em Leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(03), 549-560.
- Santos, A. A. A., Suehiro, A. C. B., & Oliveira, K. L. (2004). Habilidades em compreensão da leitura: um estudo com alunos de psicologia. *Estudos de Psicologia*, 21(2).
- Silva, M. J. M., & Santos, A. A. A. (2004). A avaliação da compreensão em leitura e o desempenho acadêmico de universitários. *Psicologia em Estudo*, 9(3), 459-467.
- Sternberg, R. J. (2008). *Psicologia Cognitiva* (4ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Thurstone, L. L., & Thurstone, T. G. (2012). *PMA: Aptidões Mentais Primárias*. Hogrefe.
- Ribeiro, R. B., & Marques, C. A. (1989). Estudo psicométrico do PMA. *Análise Psicológica*, 1-2-3(VII), 209-213.
- Viana, F. L., & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler: Da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições Asa.



## **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

A Compreensão Leitora e os Resultados Académicos

Reading comprehension and academic achievement

Ana Rodrigues da Costa (0000-0003-4428-2989)\*, Sofia Ribeiro (0000-0003-2682-3120)\*

\*Universidade Fernando Pessoa

## Resumo

A compreensão leitora é considerada, ao nível universitário, como uma habilidade essencial na simbiose ensino-aprendizagem, uma vez que ela é a responsável máxima pela existência de um acesso ao conteúdo das mais diversificadas disciplinas (Santos, Shuerio & Oliveira, 2004). Os objetivos desta investigação são verificar se existem diferenças na compreensão leitora considerando a autoavaliação; a nota a português no 12.º ano (com e sem exame) e verificar se existem relações entre a média das notas obtidas no curso, a nota portuguesa do 12.º ano (com e sem exame) e a compreensão leitora. São 99 os participantes, frequentam o 1.º Ciclo de Estudos em Psicologia, do 1.º ao 3.º, com idades compreendidas entre os 17 e os 56 anos ( $M=21,58$ ;  $Dp=6,309$ ), sendo 17 (17,17%) participantes do sexo masculino e 82 (82,82%) participantes do sexo feminino. Para a recolha de dados recorreu-se à utilização de um questionário que contém questões relativas aos dados sociodemográficos e aos antecedentes escolares e escolhas; para avaliar a compreensão leitora foram utilizados o Teste de Cloze com a administração de um texto literário e dois subtestes da Bateria Aptidões Mentais Primárias (PMA) (Compreensão Verbal e Fluência Verbal). No que concerne aos resultados, são os alunos que melhor se autoavaliam em termos académicos e os que apresentam notas mais elevadas na disciplina de Português no 12º ano (com e sem exame) que apresentam melhores pontuações ao nível da compreensão leitora. Assim, quanto mais elevada a compreensão leitora, melhores são os resultados académicos e a autoavaliação enquanto alunos.

*Palavras-chave:* Compreensão leitora, Teste de Cloze, Bateria PMA, Psicologia, Ensino Superior

## Abstract

Reading comprehension is considered, at university level, as an essential skill in teaching-learning symbiosis, since it is the maximum responsible for the existence of access to the content of the most diversified disciplines (Santos, Shuerio & Oliveira, 2004). The objectives of this investigation are to verify if there are differences in the reading comprehension considering the self-assessment; the Portuguese note in the 12 th year (with and without exam) and to verify if there are any relationships between the average of the marks obtained in the course, the Portuguese note of the 12th year (with and without exam) and the reading comprehension. There are 99 participants, attending the 1st Cycle of Studies in Psychology, from the 1st to the 3rd, aged between 17 and 56 years ( $M = 21.58$ ;  $Dp = 6.309$ ), being 17 (17.17%) male participants and 82 (82.82%) female participants. For the data collection, in this study, a questionnaire was used that contains questions related to sociodemographic data and to the school antecedents and choices; to evaluate the reading comprehension the Cloze Test was used with the administration of a literary text and two subtests of the Thurstone Primary Mental Skills (Verbal Comprehension and Verbal Fluency) . Regarding the results, we can infer that the students with the best scores at the level of reading comprehension are those who self-evaluate with "Very good" and those who present better grades in Portuguese (with and without exam) and the higher the comprehension the academic results presented by the participants.

*Keywords:* reading comprehension, cloze test, higher education.

### **A compreensão leitora e os resultados acadêmicos**

As dificuldades apresentadas na compreensão leitora e na escrita não se limitam ao ensino básico e secundário, sendo também observadas no ensino superior (Beluce, Oliveira, Verdicchio, Maieski & Menck, 2011). Quando os alunos concluem o ensino básico e secundário sem um total domínio das habilidades leitoras e ingressam no ensino universitário com diversas dificuldades expressivas ao nível da compreensão dos textos, isto acaba por comprometer, a vários níveis, o seu desempenho académico (Joly, Santos & Marini, 2006). Assim, tem-se que no decorrer das atividades académicas, o leitor universitário necessita de assimilar uma panóplia de informações, o que lhe pode permitir desenvolver uma consciência de melhoramento em relação às suas habilidades no âmbito da compreensão leitora (Santos, 1997).

Partindo da premissa de que a habilidade de compreender um texto caracteriza o leitor (Beluce, *et. al.* 2011), pode-se considerar que um bom leitor é aquele que é ativo e apresenta objetivos explícitos sobre a leitura, sendo que estes lhe permitem fazer uma avaliação do conteúdo e estrutura dos textos, alcançando assim as suas metas (Joly, 2009).

Assim, as exigências do processo de aprendizagem no ensino superior requerem, por parte do leitor, uma apurada capacidade para identificar e selecionar as informações relevantes de acordo com os seus objetivos, a capacidade de levantar e rever hipóteses e a capacidade de realizar inferências que o dotem da idoneidade de atribuir significados e valores ao texto analisado, ou seja, pretende-se que o aluno universitário, após a leitura de um texto, seja capaz de apresentar uma síntese das informações fornecidas, relacionando-as com os seus conhecimentos prévios e com a sua realidade e de avaliar, posicionando-se com criticidade, quanto às conceções apresentadas (Cabral & Tavares, 2005).

Desta forma tornou-se essencial analisar a importância que a compreensão leitora apresenta em idade universitária o que serviu de ponto de partida para a elaboração de questões como “A autoavaliação enquanto aluno/a? As notas a português no 12<sup>a</sup> ano?”, de onde surgiu o objetivo principal da nossa investigação “avaliar a compreensão leitora em estudantes do 1.º Ciclo de Estudos em Psicologia, tendo em consideração o rendimento académico atual, a autoavaliação enquanto aluno/a, a nota a português do 12.º ano, com e sem exame e a média das notas obtidas no ensino superior”.

### Método

Este estudo apresenta um cariz quantitativo e transversal porque se procedeu a avaliações comparativas entre grupos diferenciados (Almeida & Freire, 2003).

#### Participantes

Foram avaliados 99 alunos, com idades compreendidas entre os 17 anos e os 56 anos ( $M=21,58$ ;  $Dp=6,309$ ) que frequentam a licenciatura em Psicologia, em regime diurno, como inscrito na Tabela 1. No que concerne ao sexo, idade e ano de escolaridade (cf. Tabela 1), constatou-se que a maior parte dos alunos participantes neste estudo frequentam o 1.º ano (41,4%), são do sexo feminino (90,2%) e têm idades compreendidas entre os 17 anos e os 19 anos (73%), os 20 anos e os 22 anos (13,5%), os 23 e os 25 anos (8,1%) e entre os 26 anos e os 56 anos (5,4%); e do sexo masculino (9,8%) têm idades compreendidas entre os 17 anos e os 19 anos (25%) e entre os 20 e os 22 anos (75%). Relativamente aos alunos do 2.º ano (33,4%), sabe-se que a maior parte são do sexo feminino (79,4%) e têm idades compreendidas entre os 17 anos e os 19 anos (19,5%), os 20 anos e os 22 anos (29,6%), os 23 e os 25 anos (7,3%) e entre os 26 anos e os 56 anos (7,4%); e do sexo masculino (20,6%) têm idades compreendidas entre os 20 e os 22 anos (71,4%), entre os 23 anos e os 25 anos (14,3%) e entre os 26 anos e os 56 anos (14,3%). Por fim, no que concerne ao 3.º ano (24,2%) sabe-se que a maior parte são do sexo feminino (75%), apresentando idades compreendidas entre os 20 anos e os 22 anos (83,3%), os 23 e os 25 anos (11,1%) e entre os 26 anos e os 56 anos (5,6%); e do sexo masculino (25%) têm idades compreendidas entre os 20 e os 22 anos (66,7%) e entre os 23 anos e os 25 anos (33,3%).

**Tabela 1**

*Caraterização dos participantes segundo o sexo, idade e anos de escolaridade*

Ano de Escolaridade	Sexo	17-19 anos		20-22 anos		23-25 anos		26-56 anos		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1.º ano	Feminino	27	73,0	5	13,5	3	8,1	2	5,4	37	100,0
	Masculino	1	25,0	3	75,0	0	0,0	0	0,0	4	100,0
2.º ano	Feminino	8	19,5	15	29,6	2	7,3	2	7,4	27	100,0
	Masculino	0	0,0	5	71,4	1	14,3	1	14,3	7	100,0
3.º ano	Feminino	0	0,0	15	83,3	2	11,1	1	5,6	18	100,0
	Masculino	0	0,0	4	66,7	2	33,3	0	0,0	6	100,0
Total	Feminino	35	42,7	35	42,7	7	8,5	5	6,1	82	100,0
	Masculino	1	5,9	12	70,6	3	17,6	1	5,9	17	100,0

## **Materiais**

Para a recolha de dados, neste estudo, recorreu-se à utilização de um questionário que contém questões relativas aos dados sociodemográficos e aos antecedentes escolares e escolhas; à aplicação do Teste de Cloze e a dois subtestes da Bateria Aptidões Mentais Primárias (PMA) (Compreensão Verbal e Fluência Verbal) (Thurstone & Thurstone, 2012).

### **Questionário Sociodemográfico.**

#### ***Secção 1: Dados Sociodemográficos***

A utilização deste questionário tem como objetivo uma caracterização geral da amostra a estudar, sendo esta uma secção que engloba as variáveis referentes à idade e sexo dos participantes.

#### ***Secção 2: Antecedentes escolares e escolhas***

Este inquérito destina-se à obtenção de respostas às variáveis em estudo, questionando os resultados académicos obtidos até ao momento e a nota final obtida a português no término do Ensino Secundário com e sem exame nacional; bem como pretende também explorar, ainda que de forma superficial e linear, a autoavaliação que os alunos têm relativa à qualidade do seu trabalho a nível escolar e académico.

### **Bateria de Aptidões Mentais Primárias.**

Em 1938, Thurstone conduziu um estudo sobre aptidões mentais primárias, a partir de uma análise fatorial de 50 testes de onde retirou 13 fatores e interpretou 9 (Ribeiro & Marques, 1989). Considerou a inteligência como algo multidimensional, em que cada dimensão revelava uma capacidade mental (Ribeiro & Marques, 1989). A *Primary Mental Abilities* de Thurstone e Thurstone (1958) foi adaptada para Portugal por Rocha e Coelho (1983). A prova é composta por cinco testes: Compreensão Verbal, Conceção Espacial, Raciocínio, Facilidade Numérica e Fluência Verbal. Nesta investigação foram utilizadas as provas Compreensão Verbal (aptidão para compreender ideias expressas baseadas em sinónimos) e Fluência Verbal (quantidade de palavras iniciadas pela mesma letra) (Ribeiro & Marques, 1989). Dotada de uma correção relativamente simples, 1 ponto por cada acerto e soma total dos acertos no fim da correção da prova nos subtestes a utilizar no âmbito desta investigação (Thurstone & Thurstone, 2012), a Bateria PMA é utilizada quer ao nível da seleção, quer ao nível da orientação profissional, como apoio à determinação de



perfis de aptidões mentais (Ribeiro & Marques, 1989), podendo também ser aplicada a crianças e jovens e assumir um papel importante no âmbito educacional (Thurstone & Thurstone, 2012).

#### **Teste de Cloze.**

Utilizou-se o Teste de Cloze, também conhecido como Técnica de Cloze. Este teste tem por base a utilização de um texto com cerca de 200 palavras, sendo que a quinta palavra é omitida sendo posteriormente pedido aos examinandos que preencham a falha com uma palavra que considerem adequada, de modo a que o texto não sofra alterações no seu sentido, mantendo-se coerente (Santos *et al.*, 2002). Para aplicação do Teste de Cloze ao contexto universitário selecionou-se um texto de Ricardo Araújo Pereira, intitulado “No meu tempo havia uma coisa chamada inverno”, publicado em 2017, pela revista *Visão*. Este texto contou com 62 supressões de palavras, sendo que a pontuação total máxima que se poderia obter seria de 124 pontos. Como critérios de correção deste teste foi utilizada a correção sinónima, onde se considera correto o preenchimento do espaço em branco quer com a palavra correta, quer com um sinónimo da mesma (Alcará e Santos, 2015). Foram atribuídos dois pontos para cada resposta idêntica à palavra em falta, 1 ponto para cada palavra sinónima e 0 pontos a cada palavra errada.

#### **Procedimentos**

Após uma exaustiva pesquisa bibliográfica sobre a compreensão leitora, o Teste de Cloze e sua respetiva capacidade avaliativa, bem como sobre estudos realizados ao nível do ensino superior quer em Portugal quer noutros países.

Definiram-se os instrumentos a utilizar: elaborou-se um questionário sociodemográfico, selecionou-se o texto a adaptar para aplicação do Teste de Cloze e a PMA, com o objetivo de utilizar dois subtestes, Compreensão Verbal e Fluência Verbal.

Solicitou-se a autorização a Ricardo Araújo Pereira, autor do texto para se proceder à sua adaptação segundo a técnica de cloze. Foi elaborado um projeto que foi enviado para aprovação por parte da Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa. A confidencialidade e anonimato dos participantes em estudo foram ressalvadas desde o primeiro instante. A possibilidade de interromper e abandonar o estudo, a qualquer momento, foi dada a todos os participantes. Todos os participantes tiveram conhecimento prévio de que os resultados obtidos com esta investigação estariam acessíveis para as investigadoras. como inscrito no Consentimento Informado. Assim, apresentou-se aos alunos de Psicologia de diferentes instituições o estudo e respondeu-se às questões colocadas. Após esta sessão de esclarecimento solicitou-se a assinatura do Consentimento

## COMPREENSÃO LEITORA E NOTAS ESCOLARES

Informado aos participantes que foi recolhido e colocado num envelope de forma totalmente aleatória. Distribuíram-se os materiais agrupados pela seguinte ordem: Questionário Sociodemográfico, Compreensão Verbal (PMA), Fluência Verbal (PMA) e, por último, o texto referente ao Teste de Cloze. De modo a tornar a análise mais precisa foi elaborada uma base de dados através do programa *Statistical Package for Social Science* (SPSS), versão 24. Os dados recolhidos foram inseridos na base de dados por forma a serem analisados e darem resposta aos objetivos do estudo.

### Resultados

No que concerne ao primeiro objetivo: verificar se existem diferenças significativas na compreensão leitora considerando a autoavaliação, recorreu-se ao *Kruskal-Wallis*, uma vez que este teste não-paramétrico nos permite verificar se há diferenças entre três ou mais grupos independentes ao nível de uma variável dependente ordinal (Martins, 2011). Como é possível verificar (cf. Tabela 2), há diferenças significativas ( $\chi^2 = 5,829$ ;  $p = 0,021$ ) entre os parâmetros de autoavaliação ao nível dos resultados obtidos com o Teste de Cloze. Os alunos que se autoavaliaram com “Muito Bom” (N=6) ( $M = 74,67$ ;  $Dp = 8,779$ ) apresentam resultados mais elevados na compreensão leitora do que os restantes alunos. A opção autoavaliação fraca não foi escolhida por nenhum dos participantes.

**Tabela 2.**  
*Diferenças na compreensão leitora considerando a autoperceção*

		Autoavaliação			$\chi^2$
		Muito Bom (N=6) Ordem Média	Bom (N=52) Ordem Média	Média (N=40) Ordem Média	
Compreensão Leitora	Compreensão Verbal	25,00	19,63	18,60	5,829*
	Fluência Verbal	44,50	35,63	33,20	
	Teste de Cloze	74,67	68,65	62,28	

\* $p < 0,05$

No que respeita ao segundo objetivo: verificar se existem diferenças significativas na compreensão leitora considerando a nota a português no 12.º ano (com exame e sem exame),

recorreu-se ao *Kruskal-Wallis*, uma vez que este teste não-paramétrico nos permite verificar se há diferenças entre três ou mais grupos independentes ao nível de uma variável dependente ordinal (Martins, 2011). Como se pode observar (cf. Tabela 3), há diferenças significativas entre os parâmetros nota a português no 12.º ano (sem exame) ao nível das três variáveis em estudo ( $\chi^2 = 6,745$ ;  $p = 0,034$ ). Assim, os resultados obtidos para as três provas indicam que quanto mais alta é a nota, mais elevados serão os resultados obtidos nas provas de compreensão leitora.

**Tabela 3.**

*Diferenças na compreensão leitora considerando a nota a português no 12.º ano (sem exame)*

		Nota a português no 12.º ano (sem exame)			$\chi^2$
		10-12 (N=21)	13-15 (N=51)	16-19 (N=21)	
		Ordem Média	Ordem Média	Ordem Média	
Compreensão Leitora	Compreensão Verbal	18,57	18,20	24,43	6,745*
	Fluência Verbal	31,86	34,69	39,33	
	Teste de Cloze	61,40	65,44	73,43	

\* $p < 0,05$

Relativamente à existência de diferenças significativas na compreensão leitora e os resultados obtidos pelas provas Compreensão Verbal e Fluência Verbal da Bateria PMA e no Teste de Cloze, considerando a nota a português no 12.º ano com exame, recorreu-se também ao *Kruskal-Wallis*. Como é possível verificar (cf. Tabela 4), há diferenças significativas entre os parâmetros nota a português no 12.º ano (com exame) e as provas Compreensão Verbal, Fluência Verbal e Teste de Cloze em estudo ( $\chi^2 = 5,064$ ;  $p = 0,079$ ). Assim, os resultados obtidos indicam que quanto mais alta é a nota, mais elevada a compreensão leitora.

**Tabela 4.**

*Diferenças na compreensão leitora e a nota a português no 12.º ano (com exame)*

		Nota a português no 12.º ano (com exame)			$\chi^2$
		10-12 (N=21)	13-15 (N=51)	16-18 (N=21)	
		Ordem Média	Ordem Média	Ordem Média	
Compreensão Leitora	Compreensão Verbal	18,21	19,14	24,79	5,064*
	Fluência Verbal	34,66	33,82	40,57	
	Teste de Cloze	60,43	67,53	75,64	

\* $p < 0,05$

## COMPREENSÃO LEITORA E NOTAS ESCOLARES

Em relação ao terceiro objetivo: verificar se existem relações entre a média das notas obtidas no curso, nota a português do 12.º ano (com e sem exame) e a compreensão leitora, ao analisar-se a Tabela 5 pode-se verificar que existe uma correlação positiva significativa, entre a compreensão leitora, a média das notas obtida no curso até ao momento e a nota a português do 12.º ano (com e sem exame); entre a média das notas e a nota a português tem-se que  $r_s=0,377$ ;  $p=0,005$  (com exame) e  $r_s=0,491$ ;  $p=0,000$  (sem exame); também para o Teste de Cloze e as notas a português tem-se que  $r_s=0,388$ ;  $p=0,000$  (com exame) e  $r_s=0,278$ ;  $p=0,008$  (sem exame).

**Tabela 5.**

*Resultados da correlação entre a compreensão leitora, o rendimento académico e a nota a português (com e sem exame)*

	Nota a português	
	Com exame	Sem exame
Teste de Cloze	0,388**	0,278**
Compreensão Verbal	0,283**	0,281**
Fluência Verbal		0,228*
Média	0,377**	0,491**
Nota a português (com exame)	0,8000**	

\*\* $p<0,01$ , \* $p<0,05$

### Discussão

A leitura e a escrita destacam-se por serem vistas como atividades cognitivas que envolvem diversas áreas, nomeadamente a perceção, a memória, a inferência, a dedução e o processamento estratégico. com este estudo procurou-se, no primeiro objetivo verificar se existem diferenças significativas na compreensão leitora considerando a autoavaliação. Constatou-se que quanto melhor é a autoavaliação enquanto aluno/a, melhores são os resultados obtidos no teste cloze, o que pode dever-se ao facto da autoavaliação ser realista e apoiar-se nos resultados escolares. No que concerne ao segundo objetivo, verificar se existem diferenças significativas na compreensão leitora considerando a nota a português no 12.º ano (com exame e sem exame) foi possível verificar que quer ao nível da Compreensão Verbal, quer ao nível da Fluência Verbal, quanto mais alta tiver sido a Classificação Interna Final dos alunos (CIF), mais alto foi também o resultado nestas provas. Verifica-se o mesmo relativamente ao Teste de Cloze, ou seja, quanto mais alta for a nota de exame, maior é a pontuação obtida, o que é corroborado pelos estudos de Silva e Santos (2004), que nos dizem que a existência de baixos resultados obtidos com o Teste de Cloze estão correlacionados

com um fraco desempenho em Língua Portuguesa. Quanto ao terceiro e último objetivo, verificar se existem relações entre a média das notas obtidas no curso, nota a português do 12º ano (com e sem exame) e a compreensão leitora, observou-se que existe uma correlação positiva significativa entre as variáveis em estudo. Esta correlação é corroborada por estudos já existentes como o de Oliveira, Santos e Primi (2003), Santos, Suehiro e Oliveira (2004), Silva e Santos (2004) e Oliveira e Santos (2005), onde se pode observar a existência de uma forte correlação com margens significativas entre as variáveis estudadas, sendo elas a média das notas obtidas no curso e a compreensão leitora.

### **Conclusão**

Por forma a concluir este estudo, apontar-se-ão os principais resultados havendo ainda espaço para se fazer referências às limitações que foram encontradas com esta investigação e a futura pistas de investigação.

Assume-se como um dos objetivos do ensino universitário a capacidade de adotar uma visão mais realista, abrangente e crítica do Mundo, visão essa que pode ser alcançada através da leitura (Oliveira & Santos, 2006).

Assim, no que concerne aos resultados verificou-se que os alunos se autopercecionam muito bons quanto aos resultados académicos, os que obtiveram classificações altas a Português (com e sem exame) são os que obtêm resultados mais elevados quanto à compreensão leitora. A compreensão leitora parece ser um fator essencial para a obtenção de sucesso escolar no ensino superior.

Desta forma, considera-se que uma das limitações foi a menor participação de alunos por turma, o que fez com que por vezes se tivesse de recorrer a testes não paramétricos na análise estatística dos resultados. Em futuras investigações pretende-se colmatar esta situação e estender o estudo a outros cursos superiores.

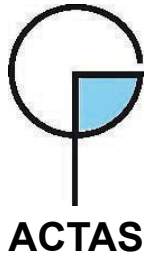
### **Referências**

- Alcará, A. R., & Santos, A. A. A. (2015). Avaliação e desenvolvimento da compreensão de leitura em universitários. *Estudos de Psicologia*, 32(1), 63-73.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (3a ed.). Braga: Psiquilibrios.

## COMPREENSÃO LEITORA E NOTAS ESCOLARES

- Beluce, A. C., Oliveira, K. L., Verdicchio, L. H., Maieski, S., & Menck, A. L. (2011). Compreensão em leitura em universitários: estudo comparativo. *CONPE: Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional*. Maringá-PR: Universidade Estadual de Maringá.
- Cabral, A., & Tavares, J. (2005). Leitura/compreensão, escrita e sucesso acadêmico: um ESTUDO de diagnóstico em quatro universidades portuguesas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 203-213.
- Joly, M. C. A., Santos, L. M., & Marini, J. A. S. (2006). Uso de estratégias de leitura por alunos do ensino médio. *Padeia*, 16(34), 205-212.
- Joly, M. C. R. A. (2009). Estudos com o sistema orientado de cloze para o ensino fundamental. In: A. A. A. Santos, E. Boruchovitch & K. L. Oliveira. (Orgs.) *Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção* (v. 1, pp. 119-145) São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Martins, C. (2011). *Manual de Análise de Dados Quantitativos com Recurso ao IBM SPSS*. Braga: Psiquilibrios Edições.
- Oliveira, K. L., & Santos, A. A. A. (2005). Compreensão em Leitura e Avaliação da Aprendizagem em Universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(1), 118-124.
- Oliveira, K. L., & Santos, A. A. A. (2006). Compreensão de textos e desempenho acadêmico. *PSIC – Revista de Psicologia da Vetor Editora*, 7(1), 19-27.
- Oliveira, K. L., Santos, A. A. A., & Primi, R. (2003). Estudo das relações entre compreensão em leitura e desempenho acadêmico na universidade. *Interação em Psicologia*, 7(1), 19-25.
- Ribeiro, R. B., & Marques, C. A. (1989). Estudo psicométrico do PMA. *Análise Psicológica*, 1-2-3(VII), 209-213.
- Santos, A. A. A. (1997). Psicopedagogia no 3º grau: avaliação de um programa de remediação em leitura e estudo. *Pro-Prosições*, 8(1), 27-37.
- Santos, A. A. A., Primi, R., Taxa, F. O. S., & Vendramini, C. M. M. (2002). O Teste de Cloze na Avaliação da Compreensão em Leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(03), 549-560.
- Santos, A. A. A., Suehiro, A. C. B., & Oliveira, K. L. (2004). Habilidades em compreensão da leitura: um estudo com alunos de psicologia. *Estudos de Psicologia*, 21(2).
- Silva, M. J. M., & Santos, A. A. A. (2004). A avaliação da compreensão em leitura e o desempenho acadêmico de universitários. *Psicologia em Estudo*, 9(3), 459-467.
- Thurstone, L. L., & Thurstone, T. G. (1958). *Primary Mental Abilities: Manual*. Chicago: Science Research Associates.

Thurstone, L. L., & Thurstone, T. G. (2012). *PMA: Aptidões Mentais Primárias*. Hogrefe.



## **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Aprendizagem e avaliação intelectual e comportamental de pré-escolares

Learning and intellectual and behavioral assessment of preschoolers

Jeane Del Campo da Silva (0000-0002-3355-0434)\*, Júlio César Soares Aragão (0000-0002-8210-6348)\*

\*UniFOA – Centro Universitário de Volta Redonda, Volta Redonda, RJ

Autor de contato: Jeane Del Campo da Silva, e-mail: [jeanedelcampo@yahoo.com.br](mailto:jeanedelcampo@yahoo.com.br)



## Resumo

O estudo tem o objetivo de analisar o status da avaliação neuropsicológica de crianças no Brasil e a realidade das ferramentas de diagnose da capacidade cognitiva de pré-escolares. Trata-se de uma revisão integrativa das publicações científicas relacionadas à avaliação cognitiva de crianças e a testes de cognição para o mesmo público. A questão da pesquisa delimitada foi: Quais as ferramentas utilizadas na diagnose da capacidade cognitiva na fase pré-escolar? A busca ocorreu de maio a julho de 2018, na base de dados do Portal de Periódicos da Capes, utilizando na 1ª busca os descritores “infantil”, “teste” e “cognição” e, na 2ª busca, “função executiva”, “pré-escolares” e “avaliação”. Foram encontrados 26 artigos. Foram encontrados alguns testes de avaliação neuropsicológica de crianças em nosso país, porém apenas um estudo de tradução e adaptação para o português e quatro estudos de validação para o Brasil, sendo apenas um deles destinado ao subgrupo pré-escolar, a normatização da Escala de Maturidade Mental Colúmbia (EMMC). Conclui-se que há uma realidade de escassez de instrumentos para avaliação neuropsicológica de crianças no Brasil, mais evidente quando se trata da primeira infância.

*Palavras-chave:* Funções executivas; Pré-escolares; Avaliação cognitiva.

## Abstract

The study aims to analyze the status of the neuropsychological evaluation of children in Brazil and the reality of diagnostic tools for the cognitive ability of preschool children. This is an integrative review of the scientific publications related to the cognitive evaluation of children and cognition tests for the same public. The question of the research delimited was: What tools used in the diagnosis of cognitive ability in the preschool stage? The search was carried out from May to July 2018, in the Capes Periodicals Portal database, using in the first search the descriptors “infant”, “test” and “cognition”, and in the second search, “executive function”, “preschoolers” and “evaluation”. Were found 26 articles. We found some neuropsychological evaluation tests of children in our country, but only one study of translation and adaptation to Portuguese and four validation studies for Brazil, only one of them for the pre-school subgroup, the standardization of the Scale of Columbia Mental Maturity (EMMC). It follows that there is a reality of a shortage of instruments for neuropsychological evaluation of children in Brazil, more evident when it comes to early childhood.

*Keywords:* Executive functions; Preschoolers; Cognitive evaluation.

## APREND. E AVAL. INTELEC. E COMP. DE PRÉ-ESCOLARES

O processo de aprendizagem não interfere apenas no futuro acadêmico e profissional do indivíduo, como também repercute nas atividades do cotidiano, sendo assim um preditor do desenvolvimento da criança e conseqüentemente no futuro do adulto.

Assim sendo, pode-se definir mais claramente a ‘aprendizagem’ como um processo evolutivo e constante, que implica uma seqüência de modificações observáveis e reais no comportamento do indivíduo, de forma global (físico e biológico), e do meio que o rodeia (atuante e atuado), onde esse processo se traduz pelo aparecimento de formas realmente novas compromissadas com o comportamento. (CIASCA, 2003, p. 20).

Portanto, torna-se essencial estudar a aprendizagem e o modo de avaliá-la nas diferentes idades cronológicas, especialmente na infância, pois quanto mais precoce a abordagem a uma deficiência cognitiva, mais promissor é o desenvolvimento das capacidades múltiplas deste sujeito.

Já na primeira infância, podemos identificar deficiências cognitivas sugestivas de certas patologias, como o transtorno do déficit de atenção e hiperatividade, os transtornos do espectro autista e outras deficiências intelectuais, as quais possuem respostas comportamentais atípicas se comparadas ao padrão normal de desenvolvimento (MECCA; ANTONIO; MACEDO, 2012).

Mundialmente, existem inúmeros testes que se destinam à avaliação intelectual e comportamental das crianças. Porém, há uma escassez dessas ferramentas em língua portuguesa, tornando improvável e imprecisa a tarefa de triagem de crianças com deficiência cognitiva em âmbito nacional, retardando o diagnóstico e tratamento dessas crianças.

As avaliações intelectuais das crianças devem identificar apropriadamente as habilidades que estão comprometidas e as que estão preservadas, de modo a estabelecer seu perfil cognitivo (MECCA; ANTONIO; MACEDO, 2012).

As crianças se expressam, na maior parte do tempo, em ambiente domiciliar ou em ambiente escolar. São os pais ou cuidadores e os educadores aqueles que convivem com as crianças e observam suas atividades, portanto são eles os melhores informantes para as questões sobre a capacidade intelectual e sobre o comportamento de uma criança, dados essenciais para a avaliação da cognição.

O estudo de Pereira et al. (2018) se baseou na avaliação da inibição e da atenção, dois aspectos comportamentais essenciais para controlar as emoções e impulsos, para manter a atenção em uma tarefa e para a adaptações a atividades ou ambientes físicos, sociais ou

educacionais. Tais comportamentos são apresentados como importantes preditores do sucesso escolar.

Mesmo detendo as informações necessárias para traçar o perfil cognitivo das crianças que estão sob sua ótica, os professores não dispõem de instrumento ou treinamento adequados para identificar as crianças com deficiência intelectual e/ou comportamento atípico no ambiente escolar. E a consequência disso é uma triagem empírica, sendo diversos casos referenciados ao profissional médico especialista indevidamente, e alguns casos não identificados pelo professor.

Tem-se observado, com relativa frequência, crianças encaminhadas pelos professores para atendimento médico em neurologia com sugestão de déficit cognitivo. A maioria dessas crianças, porém, não possuem qualquer disfunção cerebral, encontram-se dentro do processo normal de evolução da aprendizagem (NITRINI; BACHESCHI, 2003).

Da mesma forma, existe uma precariedade de ferramentas para triagem de crianças com deficiência cognitiva no âmbito clínico por profissionais da saúde. Neste cenário, o médico da atenção básica precisa, em consulta de rotina, identificar os parâmetros do desenvolvimento cognitivo da criança a partir das informações obtidas pelos pais ou cuidadores. Tais profissionais também encontram barreiras neste exercício, tanto pela precariedade de instrumentos adaptados para a realidade brasileira, como pela restrição na disponibilidade dos mesmos.

Santos e Celeri (2017) abordaram a importância da Atenção Básica à Saúde (ABS) no acompanhamento longitudinal da criança, e enfocaram que muitos profissionais atuantes na ABS não se sentem aptos e confortáveis para identificar os problemas de saúde mental infantil, sendo este fato associado à carência de utilização de instrumentos padronizados de rastreamento.

O subgrupo pré-escolar (crianças de 2 anos a 5 anos e 11 meses) é o mais atingido neste contexto; no Brasil, contamos apenas com um teste com dados normativos para avaliar a cognição de pré-escolares, que é a Escala de Maturidade Mental Colúmbia (EMMC).

A EMMC objetiva avaliar o raciocínio geral, mas não abrange o componente comportamental, o qual é fundamental para a avaliação das funções executivas, elemento imprescindível para a análise neuropsicológica de pré-escolares (ALVES; DUARTE, 2001).

A motivação para a condução desta revisão integrativa foi a necessidade de compilar o conhecimento sobre as ferramentas utilizadas nacionalmente e internacionalmente de diagnose da capacidade cognitiva, com ênfase na fase pré-escolar, gerando evidências para a implementação de intervenção na prática clínica.

### **Metodologia**

Trata-se de revisão integrativa, método que reúne, avalia e sintetiza os resultados de pesquisas sobre temáticas específicas. As etapas percorridas na elaboração do estudo foram: elaboração da questão de pesquisa, busca na literatura dos estudos primários, extração de dados, avaliação, interpretação e apresentação dos estudos. Assim, a questão da pesquisa delimitada foi: Quais as ferramentas utilizadas na diagnose da capacidade cognitiva na fase pré-escolar?

A busca dos estudos ocorreu de maio a julho de 2018, na base de dados do Portal de Periódicos da Capes.

A escolha pelo Portal de Periódicos, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), foi especificamente por se tratar de uma biblioteca virtual que reúne e disponibiliza a instituições de ensino e pesquisa no Brasil o melhor da produção científica internacional. Ele conta com um acervo de mais de 45 mil títulos com texto completo e 130 bases referenciais (CAPES, 2019).

Os descritores controlados selecionados nos Descritores em Ciências da Saúde (DeCs) foram combinados de diferentes formas para garantir busca ampla, cujos cruzamentos na base de dados foram na 1ª busca “Infantil AND Teste”, “Infantil AND Cognição” e “Teste AND Cognição”, na 2ª busca utilizou-se como descritores: “Função executiva AND Pré-escolares”, “Função executiva AND Avaliação” e “Pré-escolares AND Avaliação”.

O critério de inclusão estabelecido para os estudos foram artigos que abordavam a temática capacidade cognitiva na fase pré-escolar, disponibilizados na íntegra em acesso livre. As revisões tradicionais de literatura, estudos secundários, revisões sistemáticas, carta-resposta, teses e dissertações foram excluídas da revisão integrativa. Não houve limitação de idiomas devido a escassa produção científica sobre o assunto.

Foram selecionados 26 artigos.

### **Resultados e Discussão**

O conceito de inteligência foi fortemente discutido nos estudos de Laros et al. (2015), de Laros, Jesus e Karino (2013) e de Yates (2006), perpassando pela ótica de Spearman sobre o fator “g” da inteligência até o modelo de níveis hierárquicos de inteligência de Cattell-Horn-Carroll (CHC).

A inteligência é amplamente estudada pela neuropsicologia, com a finalidade de compreender o desenvolvimento humano, assim como o processo de aprendizagem e o

desempenho acadêmico. A inteligência possui diversos conceitos, perpassando por definições objetivas a complexas. A saber, um conceito objetivo a define como a capacidade cognitiva de processamento e está relacionada à aprendizagem e à adaptação ao meio (LAROS et al., 2015).

Segundo Spearman, a inteligência poderia ser compreendida como uma capacidade mental que permeia o desempenho em todas as variações de atividades mentais (o fator geral), somada com um conjunto de fatores específicos, cada um desempenhando uma capacidade mental distinta (YATES, 2006; LAROS; JESUS; KARINO, 2013).

Em contrapartida, Thurstone defendeu a hipótese da existência de múltiplos fatores cognitivos independentes, não havendo um fator geral de Inteligência. O modelo unidimensional de Spearman versus o conceito multidimensional de Thurstone estabeleceu o início da história da inteligência. Posteriormente, Cattell e Horn desenvolveram as concepções de inteligência fluida (Gf), que corresponde às capacidades de resolução de problemas sem conhecimento prévio, e inteligência cristalizada (Gc), que se define como a habilidade de aplicar conhecimentos adquiridos anteriormente (LAROS et al., 2015; LAROS; JESUS; KARINO, 2013).

Finalmente, o modelo Cattell-Horn-Carroll (CHC) surgiu, integrou a teoria de diferentes autores e propôs três níveis hierárquicos de inteligência: no nível mais alto (estrato III), encontra-se a inteligência geral; o nível intermediário (estrato II) compreende dezesseis capacidades gerais, entre elas a inteligência fluida e a memória; e o nível I é composto por cerca de oitenta habilidades mais específicas. A teoria CHC é complexa e, portanto, construir um instrumento único que avalie todas as capacidades postuladas neste modelo torna-se inaplicável; porém, é o instrumento que serve como base teórica para a maioria dos estudos relacionados à inteligência (LAROS et al., 2015; LAROS; JESUS; KARINO, 2013; YATES, 2006).

Durante a revisão, foram encontrados diversos estudos realizados no Brasil utilizando testes de avaliação intelectual na identificação ou graduação de diversificadas patologias como, por exemplo, o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, o autismo, a dislexia, a esquizofrenia, as deficiências auditivas, a epilepsia do lobo temporal, a esclerose múltipla, as síndromes demenciais (AVILA et al., 2015; MIRANDA et al., 2012; NEGRÃO et al., 2016; SCHMIDT; DAL-PIZZOL, 2009; SILVA; ANDRADE; OLIVEIRA, 2007; TABAQUIM et al., 2013). Porém, verificou-se que existe uma restrição ao uso de testes ou escalas de inteligência, principalmente no público infantil, e isso se dá pela escassez desses instrumentos traduzidos e adaptados para a língua portuguesa e validados para o Brasil.

## APREND. E AVAL. INTELEC. E COMP. DE PRÉ-ESCOLARES

Foram encontrados alguns estudos pilotos para avaliação neuropsicológica de crianças em nosso país, como o de Crenitte et al. (2011) que testou a bateria neuropsicológica Luria-Nebraska para crianças (LNNB-C), o de Méio et al. (2001) que aplicou o teste WPPSI-R para pré-escolares, o trabalho de Marteleto et al. (2012) que avaliou crianças e adolescentes com a escala de Stanford-Binet e a pesquisa de Rosa (2003), que utilizou o teste não verbal R-2 em público infantil da cidade de São Paulo. Foi levantado também um estudo de tradução e adaptação do BRIEF para o português (CARIM; MIRANDA; BUENO, 2012). Foram encontrados 4 estudos de validação para o Brasil: para o Raven Infantil (PASQUALI; WECHSLER; BENSUSAN, 2002), para o Teste não-verbal SON-R 21/2-7[a] (LAROS; JESUS; KARINO, 2013), para o WASI (YATES, 2006) e para a Escala de Maturidade Mental Columbia (MECCA; ANTONIO; MACEDO, 2012).

Portanto, o processo de seleção de crianças com dificuldades na aprendizagem que merecem abordagem terapêutica se torna improvável e impreciso. Afasta-se, desta maneira, do objetivo da detecção de potenciais casos patológicos precocemente a fim de maximizar o desenvolvimento das potencialidades dessas crianças, aumentando suas chances de sucesso escolar e evolução acadêmica e profissional. Tal dificuldade de triagem do déficit cognitivo em crianças por escassez de ferramentas e suas consequências foi tópico abordado nos artigos de Carim, Miranda e Bueno (2012), Mecca, Antonio e Macedo (2012), Natale et al. (2008) e Pereira et al. (2012).

O trabalho de Mecca, Antonio e Macedo (2012) afirma que, dentre o público infantil, o subgrupo dos pré-escolares é o que menos recebe atenção no que diz respeito à avaliação da cognição. Este fato se dá tanto devido à dificuldade de expressão dessas crianças, o que se torna um desafio para o examinador, como devido à escassez de instrumentos disponíveis para a avaliação cognitiva deste grupo de crianças, em âmbito internacional e nacional, que chega a superar a do grupo de escolares e adolescentes.

Mecca, Antonio e Macedo (2012) também colocaram em pauta a questão de existir no Brasil apenas um teste com dados normativos para avaliar a cognição de pré-escolares, que é a Escala de Maturidade Mental Colúmbia (EMMC), a qual se baseia apenas na análise intelectual dessas crianças, não explorando os aspectos comportamentais, que nesta faixa etária correspondem a um componente muito útil para o exame da cognição.

Uma alternativa que tem sido empregada pelos profissionais de saúde para esta finalidade tem sido a utilização de instrumentos que traçam o perfil neuropsicomotor de bebês e de pré-escolares, o Denver Developmental Screening Test e a Bayley Scales of Infant Development, os quais também não possuem estudos que demonstrem a validade dessas ferramentas para a população brasileira, além de serem incompletos e inespecíficos para o propósito cognição (FRANKENBURG et al., 1992; ROSENBLITH, 1992; MECCA; ANTONIO; MACEDO, 2012).

Mecca, Antonio e Macedo (2012) enfatizam, ainda, que a precariedade de estudos relacionados à cognição de pré-escolares é um cenário que necessita mudar, dado que esta fase da infância é decisiva para o desenvolvimento global da criança, em especial o neurodesenvolvimento, por ser a etapa da vida em que acontece o processo de maturação biológica. Garlick (2003) disserta sobre essa mesma questão e ressalta o fato de acontecer na primeira infância uma maior e mais acelerada plasticidade neuronal, facilitando a absorção de informações e estímulos externos, com uma capacidade significativa de desenvolver habilidades cognitivas referentes à percepção, ao raciocínio, à memória, à auto-regulação, às habilidades linguísticas, à formação de conceitos, à construção de estratégias, à consciência de si mesmo e a sentimentos.

Natale et al. (2008) e Pereira et al. (2012) discursam sobre os conceitos de cognição e funções executivas em seus artigos, assim como sobre a relevância das funções executivas no desenvolvimento dos pré-escolares.

A função cognitiva compreende a memória, a atenção, a linguagem, a percepção e as funções executivas. As funções executivas são as habilidades necessárias para planejar, iniciar e regular nossas ações, assim como nos permitem controlar nossos pensamentos e emoções, de acordo com um objetivo ou a demandas ambientais. Essas habilidades são responsáveis pela nossa capacidade de direcionar nosso comportamento a uma meta, assim como nos permite avaliar a adequação desses comportamentos e abandonar certas estratégias em prol de outras mais eficazes, sendo, portanto, habilidades que nos tornam capazes de resolver problemas imediatos, de médio prazo e de longo prazo. Logo, funções executivas estão diretamente relacionadas com o nosso grau de comprometimento para alcançar um objetivo, através de comportamentos orientados e auto-organizados (NATALE et al., 2008; PEREIRA et al., 2012).

As funções executivas iniciam seu desenvolvimento muito cedo no ciclo vital, antes de completar o primeiro ano de vida. Por serem as estruturas cerebrais de evolução mais precoce nos

seres humanos, ficam mais vulneráveis aos distúrbios do desenvolvimento, sendo assim importante objeto cognitivo a ser estudado em pré-escolares (NATALE et al., 2008).

Ainda sobre a importância da avaliação das funções executivas em pré-escolares, estudos referem que tais funções estão fortemente relacionadas ao sucesso escolar, visto que essas habilidades são ligadas ao controle de emoções e impulsos, à atenção e à adaptação a uma tarefa ou a certo ambiente social ou educacional. Ao lado disso, encontram-se as evidências científicas de que as funções executivas são fundamentais no desenvolvimento escolar em leitura e aritmética (PEREIRA et al., 2012).

A repercussão positiva sobre a avaliação das funções executivas em pré-escolares foi tópico apresentado nos estudos de Maggi et al. (2014), Natale et al. (2008) e Pereira et al. (2012), e todos salientaram a importância da análise das funções executivas neste grupo de crianças, visando a identificação de possíveis deficiências intelectuais e comportamentos atípicos, que futuramente corresponderiam a baixo rendimento acadêmico, com efeitos no âmbito profissional e social destes indivíduos.

Os artigos de Kimhi et al. (2014), Pereira et al. (2012) e Sherman e Brooks (2010) documentam evidências de que as funções executivas estão comprometidas em diversos transtornos do desenvolvimento, como o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), deficiências intelectuais, comportamentos disruptivos e outros distúrbios neuropsiquiátricos e neurológicos. Demonstram, também, a possibilidade e a importância de se avaliar as funções executivas de crianças ainda na fase pré-escolar.

### **Conclusão**

A questão motivadora da pesquisa, ao propósito de estudar o status da avaliação neuropsicológica de crianças no Brasil e a realidade das ferramentas de diagnose da capacidade cognitiva de pré-escolares, perpassa pela finalidade de fornecer subsídios para futuros estudos que objetivem melhorar a situação acadêmica e profissional de portadores de algum déficit cognitivo, o mais precocemente possível, e adentra na questão social de inclusão e máximo desenvolvimento das capacidades humanas, respeitando a individualidade de cada sujeito.

Os resultados apontam para uma escassez de instrumentos de avaliação cognitiva de crianças em nosso país, sendo o subgrupo pré-escolar o mais atingido por esse cenário. Contamos apenas com uma ferramenta devidamente traduzida e adaptada para o Brasil, a EMMC, a qual se



abstém do foco comportamental da cognição, destinando-se apenas à análise intelectual de crianças na primeira infância, sendo, portanto, deficitária.

A pesquisa também retrata a importância de se avaliar a cognição de crianças ainda na fase pré-escolar, por permitir diagnóstico de défices e intervenção o mais precocemente possível, e por ser esta a fase de maior e mais acelerada neuroplasticidade, facilitando a absorção de informações e estímulos externos. Ressalta-se ainda que, já na primeira infância, é possível rastrear diversos transtornos do desenvolvimento, como o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), deficiências intelectuais, comportamentos disruptivos e outros distúrbios neuropsiquiátricos e neurológicos.

Espera-se que as discussões apresentadas neste estudo embasem futuras pesquisas e ações destinadas à avaliação cognitiva de crianças em nosso país, tendo dito o impacto social que a temática envolve.

#### Referências

- ALVES, I.; DUARTE, J. *Escala de Maturidade Mental Columbia* – Padronização Brasileira. Casa do Psicólogo, 2001.
- AVILA, R. et al. Normative data of Fuld Object Memory Evaluation test for brazilian elderly population. *Arquivos de Neuro-Psiquiatria*, v. 74, n. 2, p. 138–144, 22 dez. 2015.
- CARIM, D. DE B.; MIRANDA, M. C.; BUENO, O. F. A. Tradução e adaptação para o português do Behavior Rating Inventory of Executive Function - BRIEF. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 25, n. 4, p. 653–661, 2012.
- CIASCA, S. M. *Distúrbios de Aprendizagem: Proposta de*. [s.l.] Casa do Psicólogo, 2003.
- CRENITTE, P. A. P. et al. Estudo piloto de adaptação da bateria neuropsicológica luria-nebraska para crianças (LNNB-C). *Revista Psicopedagogia*, v. 28, n. 86, p. 117–125, 2011.
- ENGEL DE ABREU, P. et al. *A Pobreza e a Mente: Perspectiva da Ciência Cognitiva*. [s.l.] University of Luxembourg, 1 abr. 2015. Disponível em: <<http://orbilu.uni.lu/handle/10993/20933>>. Acesso em: 3 fev. 2019.
- FRANKENBURG, W. K. et al. The Denver II: a major revision and restandardization of the Denver Developmental Screening Test. *Pediatrics*, v. 89, n. 1, p. 91–97, jan. 1992.
- GARLICK, D. Integrating Brain Science Research With Intelligence Research. *Current Directions in Psychological Science*, v. 12, n. 5, p. 185–189, 1 out. 2003.

APREND. E AVAL. INTELEC. E COMP. DE PRÉ-ESCOLARES

- KIMHI, Y. et al. Theory of mind and executive function in preschoolers with typical development versus intellectually able preschoolers with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 44, n. 9, p. 2341–2354, set. 2014.
- LAROS, J. A. et al. Dimensionalidade e evidências de validade convergente do SON-R 6-40. *Temas em Psicologia*, v. 23, n. 4, p. 929–945, 2015.
- LAROS, J. A.; JESUS, G. R. DE; KARINO, C. A. Validação brasileira do teste não-verbal de inteligência SON-R 2½-7[a]. *Avaliação Psicológica*, v. 12, n. 2, p. 233–242, ago. 2013.
- MAGGI, E. F. et al. Preterm children have unfavorable motor, cognitive, and functional performance when compared to term children of preschool age. *Jornal de Pediatria*, v. 90, n. 4, p. 377–383, jul. 2014.
- MARTELETO, M. R. F. et al. Curves reference crude scores in Stanford-Binet Intelligence Scale for children and adolescents. *Psico-USF*, v. 17, n. 3, p. 369–377, dez. 2012.
- MECCA, T. P.; ANTONIO, D. A. M.; MACEDO, E. C. DE. Desenvolvimento da inteligência em pré-escolares: implicações para a aprendizagem. *Revista Psicopedagogia*, v. 29, n. 88, p. 66–73, 2012.
- MÉIO, M. D. B. B. et al. Confiabilidade do Teste WPPSI-R na avaliação do desenvolvimento cognitivo de pré-escolares. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 17, n. 1, p. 99–105, fev. 2001.
- MIRANDA, M. C. et al. Performance patterns in Conners' CPT among children with attention deficit hyperactivity disorder and dyslexia. *Arquivos de Neuro-Psiquiatria*, v. 70, n. 2, p. 91–96, fev. 2012.
- NATALE, L. L. et al. Propriedades psicométricas de tarefas para avaliar funções executivas em pré-escolares. *Psicologia em Pesquisa*, v. 2, n. 2, p. 23–35, dez. 2008.
- NEGRÃO, J. et al. Faux Pas Test in schizophrenic patients. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, v. 65, n. 1, p. 17–21, mar. 2016.
- NITRINI, R.; BACHESCHI, L. A. *A neurologia que todo médico deve saber*. [s.l.] Editora Atheneu, 2003.
- PASQUALI, L.; WECHSLER, S.; BENSUSAN, E. Matrizes Progressivas do Raven Infantil: um estudo de validação para o Brasil. *Avaliação Psicológica*, v. 1, n. 2, p. 95–110, nov. 2002.
- PEREIRA, A. et al. Funções Executivas na Infância: Avaliação e Dados Normativos Preliminares para Crianças Portuguesas em Idade Pré-escolar. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, v. 49, n. 4, 1 out. 2018.

- PEREIRA, A. P. P. et al. Avaliação de crianças pré-escolares: relação entre testes de funções executivas e indicadores de desatenção e hiperatividade. *Revista Psicopedagogia*, v. 29, n. 90, p. 279–289, 2012.
- ROSA, H. R. R-2: Teste não-verbal de inteligência para crianças - Pesquisa Piloto com crianças da cidade de São Paulo. *Psic: revista da Vetor Editora*, v. 4, n. 2, p. 18–25, dez. 2003.
- ROSENBLITH, J. F. A singular career: Nancy Bayley. *Developmental Psychology*, v. 28, n. 5, p. 747–758, 1992.
- SANTOS, R. G. H. DOS; CELERI, E. H. R. V. Rastreamento de problemas de saúde mental em crianças pré-escolares no contexto da atenção básica à saúde. *Revista Paulista de Pediatria*, v. 36, n. 1, p. 82–90, 7 dez. 2017.
- SCHMIDT, J. A.; DAL-PIZZOL, F. Aplicação do teste do relógio em octogenários e nonagenários participantes de estudo realizado em Siderópolis/SC. v. 40, n. 4, p. 6, 2009.
- SHERMAN, E. M. S.; BROOKS, B. L. Behavior Rating Inventory of Executive Function – Preschool Version (BRIEF-P): Test Review and Clinical Guidelines for Use. *Child Neuropsychology*, v. 16, n. 5, p. 503–519, 3 set. 2010.
- SILVA, A. N. S.; ANDRADE, V. M.; OLIVEIRA, H. A. Avaliação neuropsicológica em portadores de epilepsia do lobo temporal. *Arquivos de Neuro-Psiquiatria*, v. 65, n. 2b, p. 492–497, jun. 2007.
- TABAQUIM, M. DE L. M. et al. Avaliação do desenvolvimento cognitivo e afetivo-social de crianças com perda auditiva. *Revista CEFAC*, v. 15, n. 6, p. 1475–1481, 6 set. 2013.
- YATES, D. B. *Apresentação da escala de inteligência wechsler abreviada (WASI)*. p. 7, 2006.



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Atribución y emoción como variables mediadoras sobre la relación entre el  
afrentamiento y procrastinación

Attribution and emotion as mediator variables over the coping and  
procrastination relation

Cinthy P. Ruiz\* (<https://orcid.org/0000-0002-3930-8446>), Pablo Espinosa\*  
(<https://orcid.org/0000-0003-3661-7566>)

Universidade da Coruña

Autora de contacto:  
Cinthy P. Ruiz Félix  
[cinthy.ruiz@udc.es](mailto:cinthy.ruiz@udc.es)

### Resumen

El objetivo del siguiente trabajo ha sido elaborar un modelo de mediación para examinar el papel predictivo de variables afectivas, cognitivas y motivacionales sobre la procrastinación. Se llevó a cabo una recogida de datos online con 192 participantes (71 hombres y 121 mujeres), sobre quienes se recogió información sobre variables relacionadas con los sentimientos de culpa y vergüenza, y sus estilos de atribución y de afrontamiento. El modelo de mediación resultante muestra que un estilo de afrontamiento negativo basado en la negación, evitación y en autoculparse, junto con un estilo de atribución con un elevado nivel de estabilidad y la globalidad y las tendencias conductuales de retirada características de la emoción de vergüenza correlacionan positivamente con la procrastinación. Además, el modelo indica que tanto las atribuciones de globalidad y estabilidad en los propios resultados, como los comportamientos relacionados con la vergüenza, median en la relación entre afrontamiento negativo y procrastinación. Los resultados indican que estas variables tienen una gran importancia para diseñar estrategias de intervención sobre los hábitos de procrastinación.

*Palabras clave:* atribución, vergüenza, afrontamiento, procrastinación.

### Abstract

The aim of the following work has been to elaborate a model of mediation to examine the predictive role of affective, cognitive and motivational variables on procrastination. An online data collection was carried out with 192 participants (71 men and 121 women), on whom information was collected on variables related to feelings of guilt and shame, and their attribution and coping styles. The resulting mediation model shows that a negative coping style based on denial, avoidance and self-blaming, along with a style of attribution with a high level of stability and globality and behavioral withdrawal tendencies characteristic of shame emotion correlate positively with procrastination. In addition, the model indicates that both the attributions of globality and stability in the results themselves, as well as the behaviors related to shame, mediate the relationship between negative coping and procrastination. Results show that these variables are of great importance in the design of intervention strategies to prevent procrastination habits.

*Keywords:* attribution, shame, coping, procrastination.

## ATRIBUCIÓN Y EMOCIÓN, AFRONTAMIENTO Y PROCRASTINACIÓN

La procrastinación llega a ser entendida como la discrepancia entre las intenciones de actuar del individuo y la realización de la acción prevista (Blunt y Pychyl, 2005). Esta discrepancia conlleva experimentar emociones negativas por la inhabilidad para completar las tareas a tiempo, tomar decisiones y cumplir con los plazos (Spada, Hiou y Nikcevic, 2006). Así mismo llega a ser una fuente de estrés (Gareau, Chamandy, Kljajic y Gaudreau, 2019; Sirois y Kitner, 2015; Díaz-Morales y Ferrari, 2014) y mantiene una correlación positiva con la ansiedad, depresión, rumiación y preocupación. El reflejo de estos estados psicológicos negativos correlacionan con retrasar de manera intencional la tarea (Constantin, English, y Mazmanian, 2018) a fin de evitar experiencias aversivas. De acuerdo a Grund y Fries (2018), la procrastinación no es irracional, ya que ocurre cuando existe una discordancia entre el propósito de las metas con los valores personales y las necesidades básicas. Mientras que para Pychyl y Sirois (2016) tiene que ver que la tarea evoque angustia, y ocurra ese retraso intencional.

### **Emociones autoconscientes y procrastinación**

Al hablar de emociones se distingue entre emociones primarias (básicas) y emociones secundarias. Entre estas últimas se encuentran las *emociones autoconscientes* (Tracy y Robins 2007; Tangney y Dearing, 2002). Su distinción reside en el proceso del *yo* que implica la conciencia de sí mismo y auto-representaciones. Llevando así, autoevaluaciones negativas, siendo su principal característica. Promueven comportamientos que incrementan la estabilidad de jerarquías sociales y afirma los estatus de rol. Son cognitivamente complejas, ya que implican procesos de reflejo de uno mismo y la capacidad de formar una auto-representación estable. La culpa y vergüenza son consideradas como emociones autoconscientes porque de acuerdo a Tangney y Dearing (2002) implican una autoevaluación del yo y fomentan el comportamiento moral. La vergüenza, puede promover comportamientos de evasión tras una trasgresión social e involucra una exposición pública, mientras que la culpa, promueve disculpa y la confesión tras un traspaso social, que implica la tendencia a la reparación (Lewis, 2007; Tracy y Robins, 2007; Tangney y Dearing, 2002).

La investigación de las emociones autoconscientes y la procrastinación es limitada. Sin embargo se ha encontrado que la procrastinación está positivamente relacionada con la propensión a la vergüenza, pero no relacionada con la propensión a la culpa (Martinčková y Enright, 2018; Fee y Tangney, 2000), lo que sugiere que aquellas personas que mantienen una propensión al miedo a las evaluaciones negativas y se juzgan más así mismas, procrastinan con mayor frecuencia. Martinčková y Enright (2018), también encuentran que esta propensión y la procrastinación están

mediada por las emociones negativas. Lo que lleva la importancia de reducir la procrastinación, ya que tendría una influencia positiva sobre los estados emocionales del individuo.

### **Estilos de afrontamiento y procrastinación**

Lazarus y Folkman (1986) definen el *afrontamiento* como “aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas internas y/o externas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo” (pp.164). Es un proceso cambiante que se caracteriza por formular estrategias defensivas o para resolver el problema, a medida que va cambiando el medio. De acuerdo a Gareau et al. (2019) la procrastinación y el afrontamiento están empíricamente relacionados pero al mismo tiempo implican procesos conceptualmente distintos, es decir, por un lado se entiende a la procrastinación como un proceso que se convierte en una fuente de estrés (Gareau et al., 2019; Sirois y Kitner, 2015; Díaz-Morales et al., 2014), y por otro, se vincula con estilos de afrontamiento mal adaptados (Sirois y Kitner, 2015; Sirois, 2015). El afrontamiento mal adaptado (negativo) implica estrategias que se centran en un alivio inmediato de sentimientos negativos, de amenaza o factor estresante como forma de recuperar el control (Lazarus y Folkman, 1984), por lo que procrastinar es a su vez un intento en sí mismo de evitar dichas experiencias aversivas (Zhou y Kam, 2017; Gareau, et al., 2019; Sirois, 2015; Pychyl y Sirois, 2016). Así, procrastinar puede ser a la vez un estilo de afrontamiento (negativo) y una fuente de estrés. Por otra parte, Yi y Baumgartner (2011) encontraron que las estrategias de afrontamiento evitativas se asocian de manera importante a la emoción de vergüenza, mientras que aquellas estrategias centradas en el problema se relacionan con la culpa.

### **Estilos de atribución y procrastinación**

A través de la teoría de la atribución (Weiner 1986; Weiner 1985) explica cómo los humanos buscan comprender las causas o propiedades a los éxitos o fracasos. Toma en cuenta dimensiones como: locus (interno-externo); estable-inestable (causas constantes o cambiantes en el tiempo); global-específica (afecta una amplia gama de actividades o de manera concreta) y controlable-incontrolable (causas que dependen del esfuerzo y/o estrategia).

Gargari, Sabouri y Norzad (2011) revelan que las explicaciones causales estables a los fracasos correlacionan positiva y significativamente con la procrastinación, esto es, quienes culpan a factores estables por los fracasos muestran mayor procrastinación. En relación con los estilos de afrontamiento, Sanjuán y Magallares (2007) refieren que aquellas personas que mantienen un estilo

## ATRIBUCIÓN Y EMOCIÓN, AFRONTAMIENTO Y PROCRASTINACIÓN

de atribución negativo (interno, estable y global) tienden a emplear estrategias de afrontamiento dirigidas a la emoción. En cuanto a las emociones autoconscientes, la culpa y la vergüenza, se relacionan con atribuciones internas para eventos negativos (Harvey, Martinko y Borkowski, 2017; Tangney y Dearing, 2002). Por una parte la vergüenza se enfoca en el yo global, lo que implica atribuciones globales y estables, mientras que la culpa implica atribuciones específicas e inestables (Tracy y Robins 2007; Tangney y Dearing, 2002, Lewis, 2000) Es decir, la vergüenza emerge a partir de evaluar de manera negativa el yo, siendo de carácter global, mientras que la culpa emerge de una evaluación específica, enfocándose en la acción.

La procrastinación es un fenómeno que debido a sus implicaciones adquiere relevancia en la investigación para su comprensión e intervención. Debido a la relación que mantiene con los estilos de afrontamiento y al involucrar procesos conceptualmente distintos (Gareau, et al., 2019), se estableció como objetivo elaborar un modelo explicativo para establecer qué variables afectivas y cognitivas median la relación entre el afrontamiento y la procrastinación. Es por lo anterior que se espera que la tendencia disposicional a experimentar vergüenza y el estilo de atribución relacionado con la estabilidad y globalidad del comportamiento se relacionen positivamente con la procrastinación y que éstas variables medien la relación entre las estrategias de afrontamiento y procrastinación.

### Método

#### Participantes

Se recogieron datos de un total de 192 participantes de México, ambos sexos (63% mujeres), de entre 16 y 49 años ( $M=22.84$ ;  $DT= 6.34$ ). Respecto al nivel de formación, en su mayoría tenía estudios universitarios sin concluir (63%). Un 18.8% había terminado estudios secundarios, un 17.7% terminado estudios superiores terminados y hubo un participante con primarios terminados representando el .5%.

#### Instrumentos

Para medir las variables en el estudio: tendencia a la procrastinación, las emociones autoconscientes, como culpa y vergüenza, estilos de afrontamiento y atribución se han utilizado los instrumentos que se describen a continuación:

**Procrastinación.** Para medir la tendencia a la procrastinación se empleó el *Cuestionario de Toma de Decisiones de Melbourne* (Mann, Burnett, Radford, y Ford, 1997): también conocido como MDMQ, es una escala que mide las estrategias de afrontamiento ante un conflicto de decisión.



De los 4 factores que se compone la escala (*hipervigilancia, vigilancia, pasar la pelota/buck-passing, y procrastinación*) se utilizaron los 5 ítems del factor de *procrastinación* (“cuando debo tomar una decisión espero demasiado tiempo antes de empezar a pensar en ello”). La valoración de la escala va de 1 (nunca) a 5 (siempre).

**Emociones autoconscientes.** Para medir la tendencia a la culpa y la vergüenza se utilizó la escala *Guilt and Shame Proneness* (GASP; Cohen y Wolf, 2011). El GASP contiene dos subescalas para la propensión a la culpa, que mide la evaluación negativa del comportamiento y tendencia de acción de reparación a trasgresiones privadas o fallas y dos subescalas de propensión a la vergüenza, que miden auto-evaluación negativa y tendencia de acción de retirada a transgresiones o fallas expuestas públicamente. Compuesta por un total de 16 ítems con diversos escenarios, con valoraciones de 1 (muy improbable) a 7 (muy probable).

El presente estudio se centra en la escala de auto-evaluación negativa, puesto que la vergüenza es la emoción autoconsciente que guarda mayor relación con la procrastinación (Martinčeková y Enright, 2018; Fee y Tagney, 2000).

**Estrategias de Afrontamiento.** Para evaluar los estilos de afrontamiento se utilizó la escala COPE en su versión reducida (Brief COPE; Carver, 1997), es una escala tipo Likert de 28 ítems, con diversos enunciados que permiten conocer la manera de enfrentar o adaptarse a situaciones difíciles, con dimensiones que miden: *Afrontamiento activo* (afrontamiento activo, búsqueda de apoyo instrumental y planificación), *Afrontamiento negativo* (negación, uso de sustancias, evitación y autoinculpación) y *Afrontamiento de búsqueda de ayuda* (búsqueda de apoyo emocional e instrumental). Las valoraciones van de 1 (no hice esto en lo absoluto) a 4 (hice esto con mucha frecuencia).

**Estilos de Atribución.** Para evaluar los estilos de atribución se utilizó el *Attributional Style Questionnaire* (ASQ; Dykema, Bergbower, Doctora, y Peterson, 1996). Se compone de 48 ítems, en los que se responde a una serie de preguntas relacionadas con las dimensiones de las explicaciones causales de 12 situaciones hipotéticas (“no puedes encontrar trabajo”). La respuesta de estas situaciones hipotéticas corresponden a tres preguntas sobre las dimensiones de atribución: interno-externo, sumando las puntuaciones (1-12), estable-inestable, que va de 1 (nunca te volverá a afectar) a 7 (te afectará siempre), y global-específico, que puntúan una escala de 1 (sólo me afecta en esta situación) a 7 (me afecta en todas las áreas de mi vida).

### **Procedimiento**

Para la recogida de los datos se creó una encuesta en la plataforma Google Forms en la que se incluía un cuestionario de datos sociodemográficos, consentimiento informado que garantiza el anonimato y confidencialidad de los datos y los diferentes instrumentos de medición. El enlace de la encuesta se proporcionó a diferentes profesores de niveles de educación media superior, superior y profesionistas y no profesionistas, a quienes se pedía distribuir el enlace. La duración de la aplicación osciló entre 30 a 35 minutos. Se tomaron en cuenta que los participantes fueran de ambos sexos, cumplieran con la edad mínima de 16 años, contarán con un ordenador o un dispositivo móvil con acceso a internet y dominio de lecto-escritura.

### **Análisis estadísticos**

En primer lugar, para caracterizar a la muestra, se elaboró un análisis descriptivo de las puntuaciones obtenidas por los participantes en los diferentes instrumentos. Por último se elaboró un modelo de ecuaciones estructurales (SEM) para determinar el efecto de mediación de las atribuciones y emociones del individuo sobre la relación entre las estrategias de afrontamiento y la procrastinación.

## **Resultados**

### **Análisis Descriptivo**

Se observa que en el MDMQ, en su dimensión de procrastinación indica que los participantes muestran una tendencia a procrastinar no muy acusada, obteniendo una puntuación ligeramente arriba del promedio de la escala ( $M=2.58$ ;  $DT=.95$ ).

Respecto a la tendencia a experimentar culpa y vergüenza de acuerdo al GASP, se observa una elevada tendencia a las evaluaciones negativas del comportamiento ( $M= 5.68$ ;  $DT=1.23$ ) y las acciones de reparación ( $M= 6.05$ ;  $DT= .97$ ), estando ambas por encima del promedio de la escala (7 puntos). Esto indica una elevada tendencia a experimentar culpa. Respecto a experimentar vergüenza, los participantes indicaron una elevada tendencia a la autoevaluación negativa, ( $M= 5.69$ ;  $DT= 1.12$ ), mientras que la tendencia de acción de retirada mostró un promedio muy inferior ( $M= 3.16$ ;  $DT= 1.10$ ).

En cuanto a los estilos de afrontamiento de acuerdo a la escala Brief Cope, se observa que hay una mayor tendencia a estrategias de afrontamiento de búsqueda de ayuda ( $M= 2.88$ ;  $DT= .59$ ), seguido de un afrontamiento activo ( $M=2.73$ ;  $DT=.48$ ) y finalmente de afrontamiento negativo ( $M= 2.68$ ;  $DT= .56$ ).

En la escala para los estilos de atribución ASQ, para la dimensión de estabilidad y globalidad se obtuvo una puntuación ligeramente encima del promedio de las subescalas, ( $M_{estabilidad}= 3.77$ :  $DT= 1.32$ ;  $M_{globalidad}= 3.74$ :  $DT= 1.28$ ), lo que indica que si bien los participantes no mantienen una fuerte tendencia a la estabilidad y globalidad, existe cierta propensión. En cuanto a las dimensiones de interno y otros puntúa por arriba de la media ( $M_{interno}= 5.80$ :  $DT= 2.87$ ;  $M_{situación}=4.33$ :  $DT= 2.86$ ), observando que la tendencia es mayor percibida de manera interna. Mientras que para la dimensión de atribución a otros, se observa que el resultado de las acciones es atribuido a terceras personas en pequeña medida, obteniendo una puntuación por debajo del promedio de la escala ( $M= 1.83$ :  $DT= 2.03$ ).

### Modelo de mediación

Para comprobar el papel de la atribución y la emoción entre la relación del afrontamiento y la procrastinación se realizó un modelo SEM, y debido a la fuerte correlación de las variables de atribución (globalidad y estabilidad) se combinaron dentro de una variable endógena.

En la tabla 1 se observa que todas las variables utilizadas en el modelo correlacionan positivamente entre sí, cumpliendo los criterios requeridos para establecer una mediación. En la tabla se incluyen dos índices de atribución (estabilidad y globalidad) que en la figura 1 se observa cómo fueron combinados en el modelo SEM. Puede observarse la alta correlación entre ellos.

Tabla 1  
*Correlaciones entre las variables del modelo SEM*

	Afrontamiento Negativo	Procrastinación	Vergüenza (retirada)	Atribución (estabilidad)
Procrastinación	.24**			
Vergüenza (retirada)	.14 <sup>+</sup>	.36**		
Atribución (estabilidad)	.35**	.27*	.15 <sup>+</sup>	
Atribución (globalidad)	.38**	.27**	.16*	.81**

Nota:  $N=192$ . <sup>+</sup> $p<.08$ ; \*  $p<.05$ ; \*\*  $p<.001$ .

Los resultados indican que el modelo tiene un ajuste adecuado (modelo:  $X^2(3)=3.715$ ,  $p=.29$   $RMSEA=.035$ ;  $CFI=.997$ ;  $NFI=.987$ ) y se observa como todas las variables están relacionadas entre sí significativamente. Los efectos totales son significativos ( $r=.24$ ;  $p<.05$ ), sin embargo el efecto

## ATRIBUCIÓN Y EMOCIÓN, AFRONTAMIENTO Y PROCRASTINACIÓN

directo del afrontamiento negativo sobre la procrastinación no es significativo ( $r = .11$ ;  $p < .05$ ) lo que muestra que el estilo de atribución y las tendencias a experimentar emociones de vergüenza son variables que median la relación entre el afrontamiento negativo y la procrastinación.

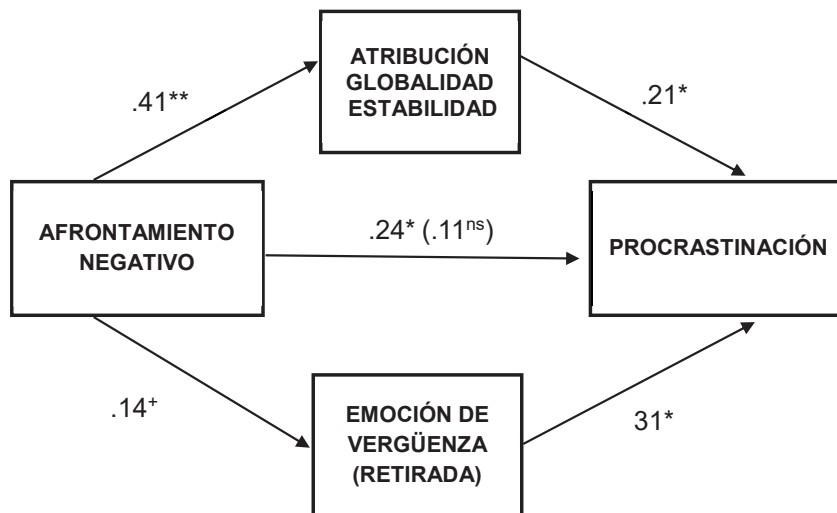


Figura 1: Modelo SEM para la mediación de la atribución y emoción sobre la relación entre afrontamiento y procrastinación.

Nota: ns= no significativo;  $^+ p = .063$ ;  $^* p < .05$ ;  $^{**} p < .01$ .

### Discusión

El objetivo de este trabajo fue elaborar un modelo explicativo para establecer qué variables afectivas y cognitivas median la relación entre el afrontamiento y la procrastinación. Tal como se esperaba respecto a la relación entre la procrastinación y la tendencia a experimentar vergüenza, y al igual que en otras investigaciones, se observa que la vergüenza es una variable que presenta una correlación significativa con la procrastinación (Martinčková y Enright, 2018; Fee y Tangney, 2000). La relación entre un afrontamiento negativo y la procrastinación muestra que las personas con este estilo de afrontamiento que implica negación, evitación y autoculparse, procrastinan más y es congruente con investigaciones anteriores (Sirois, 2015, Sirois y Kitner 2015). Así mismo, se encuentra una fuerte correlación entre un estilo de atribución estable y global y la tendencia a procrastinar (Gargari, et al., 2011). El establecer atribuciones estables y globales, lleva a que las personas con este estilo de atribución anticipen con mayor certeza o expectativa a futuro (Weiner,

1986) lo que supone una mayor probabilidad de mantener una tendencia a procrastinar en diferentes ámbitos.

La expresión de vergüenza y un estilo de atribución estable y global median la relación entre el estilo de afrontamiento negativo y la procrastinación. Y sugiere que las personas con tendencia a procrastinar, pueden no contar con una adecuada gestión emocional y atribucional. Así pues, es importante tener en cuenta tanto el estilo atribucional como las tendencias emocionales del individuo para diseñar posibles intervenciones sobre los hábitos de procrastinación. Por su parte Martincekova y Enright (2018) afirman que la propensión a la vergüenza y la procrastinación está mediada por emociones negativas, esto es el miedo a las evaluaciones negativas. En esta misma línea este estudio encuentran evidencias de la tendencia de acción de retirada como expresión de vergüenza, lo que representa una conducta menos saludable (Tangney y Dearing, 2002; Fee y Tangney, 2000), ya que la experiencia de esta emoción lleva a seguir manteniendo una tendencia a procrastinar.

Las implicaciones de este trabajo lleva a sumar evidencia que lleve a comprender el papel de las emociones como es la expresión de vergüenza y los estilos de atribución estables y globales, sobre el afrontamiento negativo y la procrastinación, que puedan verse como una posible vía de intervención para los profesionales de la salud, ya que fomentar estrategias que lleven a las personas a no caer en conductas punitivas hacia sí mismos y por ende les permita un análisis atributivo que faciliten conductas de cambio.

Este estudio tuvo algunas limitaciones, entre ellas, los datos se recogieron en población mexicana por lo que se limita a ser generalizables. El instrumento utilizado para conocer los estilos de afrontamiento *Brief Cope*, no obtuvo una fiabilidad acusada, sería interesante contar con un instrumento mejor adaptado y fiable, por lo que se sugiere se interprete con cautela estos resultados.

### Referencias

- Blunt, A., y Pychyl, T. (2005). Project systems of procrastinators: a personal Project- analytic and action control perspective. *Personality and Individual Differences*, 38, 1771-1780.  
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.11.019>
- Constantin, K., English, M., y Mazmanian, D. (2018). Anxiety, depression, and procrastination among students: rumination plays a larger mediating role than worry. *J Rat-Emo Cognitive-Behav Ther*, 36, 15-27.  
<https://doi.org/10.1007/s10942-017-0271-5>

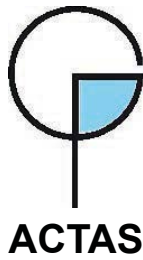
- Díaz-Morales, J., y Ferrari, J. (2015) "More time to procrastinators: the role of time perspective". M. Stolarski *et al.* (Eds.). *Time perspective theory; review, research and application: Essays in Honor of Philip G. Zimbardo (305-321)* Springer International Publishing Switzerland. <http://doi.org/10.1007/978-3-319-07368-2>
- Fee, R., y Tangney, J. (2000). Procrastination: A means of avoiding shame or guilt? *Journal of Social Behaviour and Personality*, 15 (5): 167-184. Recuperado de: <https://search.proquest.com/openview/1d0188281572a611392764e0267ebc8f/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1819046>
- Gareau, A., Chamandy, M., Kljajic, K., y Gaudreau, P. (2019). The detrimental effect of academic procrastination on subsequent grades: the mediating role of coping over and above past achievement and working memory capacity. *Anxiety, Stress, y Coping*, 32 (2), 141-154. <https://doi.org/10.1080/10615806.2018.1543763>
- Gargari, R. B., Sabouri, H., y Norzad, F. (2011). Academic procrastination: The relationship between causal attribution styles and behavioral postponement. *Iranian journal of psychiatry and behavioral sciences*, 5(2), 76.
- Grund, A., y Fries, S. (2018). Understanding procrastination: A motivational approach. *Personality and Individual Differences*, 121, 120-130. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2017.09.035>
- Harvey, P., Martinko, M., y Borkowski, N. (2017). Justifying deviant behavior: the role of attributions and moral emotions. *J Bus Ethics*, 141, 779-795. <http://doi.org/10.1007/s10551-016-3046-5>
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1986) *El estrés y procesos cognitivos*. Barcelona, España: Martínez Roca, S. A.
- Lazarus, R., y Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York, NY: Springer publishing company.
- Lewis, M (2000) *Self-conscious emotions: Embarrassment, pride, shame, and guilt*. In M. Lewis M. Haviland-Jones Eds), *Handbook of emotions* (2nd ed., pp.623-636). New York: Guilford Press.
- Lewis, M. (2007). "Self-conscious emotional development". Tracy, J., Robins, R., y Tagney, J. (Eds). *The self-conscious emotions theory and research (134-149)*. New York: Guilford Press

- Martinčeková, L., y Enright, R. (2018). The effects of self-forgiveness and shame-proneness on procrastination: exploring the mediating role of affect. *Current Psychology* 1-10  
<https://doi.org/10.1007/s12144-018-9926-3>
- Pychyl, T., y Sirois, F. (2016). Procrastination, emotion regulation, and well-being. *Procrastination, Health and Well-being*. 163-188.  
<http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-12-802862-9.00008-6>
- Sanjuán, P., y Magallares, A. (2007). Estilos explicativos y estrategias de afrontamiento. *Clinica y Salud*, 18 (1), 83-98. Recuperado de:  
<http://scielo.isciii.es/pdf/clinsa/v18n1/v18n1a06.pdf>
- Sirois y Kitner (2015). Less adaptive or more maladaptive? A meta-analytic investigation of procrastination and coping. *European Journal of Personality*, 29: 433-444.  
<http://doi.org/10.1002/per.1985>
- Sirois, F. (2015). Is procrastination a vulnerability factor for hypertension and cardiovascular disease? Testing an extension of the procrastination-health model. *Journal Behavioral Medicine*, 38 (3) 578-589.  
<http://dx.doi.org/10.1007/s10865-015-9629-2>
- Spada, M., Hiou, K., y Nikcevic, A. (2006). Metacognitions, emotions, and procrastination. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, 20 (3), 319-326. Recuperado de:  
<https://search.proquest.com/openview/2b0a5945bd9f95970fe3a7610cd088af/1?pq-origsite=scholar&cbl=28723>
- Tangney, J., y Dearing, R. (2002). *Shame and Guilt*. Nueva York, NY, US: Guilford Press
- Tracy, J., y Robins, R. (2007). "The self in self-conscious emotions: A cognitive appraisal approach". Tracy, L., Robins, R., y Tangney, J. (Eds) *The Self-Conscious Emotion Theory and Research (3-20)*. New York, NY, US: Guilford Press
- Weiner, B. (1985). An Attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92 (4), 548-573.
- Weiner, B. (1986). "Attribution, emotion and action". Sorrentino, R.M y Higgins, E.T. (Eds). *Handbook of Motivation and cognition: Foundations of social behavior (281-312)*. New York, NY, US: Guilford Press

ATRIBUCIÓN Y EMOCIÓN, AFRONTAMIENTO Y PROCRASTINACIÓN

- Yi, S., y Baumgartner, H. (2011). Coping with guilt and shame in the impulse buying context. *Journal of Economic Psychology*, 32 (3), 458-467.  
<http://doi.org/10.1016/j.joep.2011.03.011>
- Zhou, M., y Kam, C. C. S. (2017). Trait procrastination, self-efficacy and achievement goals: the mediation role of boredom coping strategies. *Educational Psychology*, 37(7), 854-872.  
<http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2017.1293801>





## **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

¿A qué atribuye el alumnado de bachillerato sus éxitos o fracasos?

Diferencias por sexo y especialidad

What do high school students attribute success or failure?

Differences by sex and specialty

Indalecio Ramudo Andión\*, Juan Carlos Brenlla Blanco\*\*, Alfonso Barca Lozano\*\*, Eduardo

Barca Enríquez\*\*

\*Doctor en Psicopedagogía. Orientador (A Coruña).

\*\*Departamento de Psicología-Universidad de A Coruña.

### Resumen

A través de la realización de este estudio, se ha tratado de comprobar las causas a las que el alumnado de bachillerato atribuye los éxitos o fracasos obtenidos, como resultado de su proceso de estudio-aprendizaje (capacidad, grado de dificultad de la tarea, suerte o esfuerzo). Se ha trabajado con una muestra de 1505 sujetos, de los cuales el 58.7% eran mujeres y el 41.3% hombres, pertenecientes a las tres principales especialidades de bachillerato que se cursan en Galicia: Ciencias y Tecnología (54.6%), Humanidades y Ciencias Sociales (43.8%) y Artes (1.6%). Para la obtención de los datos recurrimos a la Escala EACM de Atribuciones Causales Multidimensionales.

Una vez obtenidos los datos, se realizaron los correspondientes análisis correlacionales y de comparación de medias, los cuales muestran que el alumando de bachillerato de Galicia, claramente mediatizado por el sexo y por la especialidad elegida, atribuye, en mayor medida que a otras causas, a factores internos (capacidad, inteligencia, etc.) sus resultados académicos.

*Palabras clave:* Atribuciones causales, capacidad, dificultad de la tarea, suerte, esfuerzo, factores internos, alumnado de bachillerato, resultados académicos.

### Abstract

Through this study we tried to verify the causes to which the high school students attribute the successes or failures, as the result of the process of study-learning (ability, effort, luck, task difficulty) can influence the academic performance of the students. This research is made up of a sample of 1,505 public high school students in Galicia, who belong to the three main specialities: Science and Technology (54.6%), Humanities and Social Science (43.8%) and Arts (1.6%), being 58,7% women and 41,3% men. In order to obtain the necessary data for this research, the EACM scale of Multidimensional Causal Attributions was used.

Once the data has been obtained, we carried out correlational analysis and average comparison, which show that Galician high school students mostly attribute their academic results to internal factors (ability, intelligence, etc.).

*Keywords:* Causal attributions, ability, task difficulty, luck, effort, internal factors, high school students, academic results

### **Las atribuciones causales**

La publicación por Weiner (1979) del artículo “A theory of motivation for some classroom experiences”, en el cual integra los principios de la motivación de logro del locus de control de Rotter (1971) y de la teoría de las atribuciones sociales de Heider (1958), supone el inicio de la etapa cognitivista y el origen de la teoría de las atribuciones causales. Significa el inicio de la etapa cognitivista porque el proceso mediante el cual el individuo atribuye un evento a una causa y a un proceso racional y reflexivo, daría lugar a una decisión acerca de la causa más probable entre varias evaluadas.

Weiner (1986) afirma que la atribución del éxito o del fracaso actual a ciertas causas, en función de la experiencia pasada, puede tener consecuencias para las expectativas del sujeto respecto a su éxito o fracaso futuro. Desde este punto de vista, las atribuciones son entendidas como la inferencia de una causa; por lo tanto, desde la perspectiva de las atribuciones causales, se asume que el nivel de motivación de una persona, en este caso hacia el estudio, está influido por los resultados inesperados obtenidos en el desempeño de esta actividad en situaciones anteriores y por las causas a las que el sujeto atribuye la ocurrencia de esos resultados, ya que en función de cuales sean éstas, y del control que perciba que pueda ejercer sobre las mismas, afrontará la actividad en un futuro con una expectativa de éxito mayor o menor, y por lo tanto, su motivación será distinta. Según Barca, Peralbo y Brenlla (2004), las atribuciones pueden ser definidas como las causas a través de las cuales las personas explican sus éxitos o fracasos y, en este caso, los resultados de su rendimiento académico.

#### **Dimensiones de causalidad.**

Las causas que utilizan los diferentes sujetos para explicar sus resultados de rendimiento pueden ser muy variadas, (Weiner, 1986) que habla de: estrategias de estudio, profesor, dificultad de la tarea, interés, fatiga, atención, inteligencia, ambiente escolar, suerte, ayudas de otros, estado de ánimo, etc. Sin embargo, Weiner (1986), asumiendo la propuesta hecha por Heider (1958), concentra esta diversidad en cuatro causas fundamentales:

- **Capacidad** o falta de capacidad.
- El nivel o grado de **dificultad de la tarea**.
- La buena o mala **suerte**.
- El **esfuerzo** o falta de él.

Para poder explicar con este número tan reducido de causas toda la diversidad existente, introduce lo que denomina dimensiones de causalidad que influirán en las causas, ampliando y variando su significatividad. Para Weiner (1986), son las dimensiones y no las causas en si las que determinan las expectativas y afectos del sujeto, y por lo tanto, su motivación, lo que influirá en su rendimiento. Estas dimensiones propuestas por Weiner son:

- Locus de control: término acuñado por Rotter (1971) divide las causas en internas y externas, en función de si pertenecen al propio individuo o a elementos externos o contextuales. Entre estos últimos tenemos la suerte o la dificultad de las tareas, mientras que entre las causas internas destacamos la capacidad y el esfuerzo.
- Controlabilidad: dimensión que divide las causas en controlables (sobre las que el sujeto puede establecer un dominio) o incontrolables (aquellas que se escapan a la influencia del sujeto). Dentro de las primeras se encontraría el esfuerzo, mientras que la capacidad, la dificultad de la tarea o la suerte son factores que escapan al control del sujeto.
- Estabilidad: clasifica las causas en estables (no varían con el paso del tiempo) e inestables (pueden experimentar cambios). Dentro de las estables estarían la dificultad de las tareas o la capacidad, mientras que el esfuerzo la suerte tendrían carácter variable.

DIMENSIONES DE LA ATRIBUCIÓN	ATRIBUCIONES CAUSALES DE ÉXITO Y FRACASO			
	Capacidad	Dificultad de la tarea	Esfuerzo	Suerte
Locus de control	Interna	Externa	Interno	Externa
Estabilidad	Estable	Estable	Inestable	Inestable
Controlabilidad	Incontrolable	Controlable	Controlable	Incontrolable

*Figura 1.* Dimensiones de la causalidad (Weiner, 1985)

Para Morales y Gómez (2009), la motivación se verá favorecida en la medida en que las atribuciones causales pertenezcan a la dimensión interna, donde se asume que la responsabilidad del éxito o del fracaso depende de uno mismo; a la dimensión inestable, donde aquello que causa el éxito o el fracaso es susceptible de ser modificado; y a la dimensión controlable, ya que en este caso el sujeto puede influir sobre ella.

Distintas investigaciones demostraron que las diferencias individuales en atribuciones causales están correlacionadas con el rendimiento académico y que éste puede mejorar variando la motivación de los sujetos mediante la introducción de cambios o modificaciones en sus patrones atribucionales.

## ATRIBUCIONES. DIFERENCIAS POR SEXO Y ESPECIALIDAD

El tipo de atribuciones causales que realice un alumno/a va a tener importantes consecuencias tanto en sus expectativas de éxito o fracaso futuras como en su rendimiento académico.

### **Diferencias de género y edad a nivel educativo en las atribuciones causales.**

La motivación aparte de por por determinantes cognitivos, está influida por factores personales o contextuales, como la edad o el género.

De las investigaciones realizadas por distintos autores se extrae que tanto el género como la edad del alumnado son variables que influyen en su desarrollo motivacional (Wigfield y Wagner, 2005).

**Atribuciones causales y diferencias de edad.** En los estudios realizados por distintos autores se encuentran diferencias significativas en relación a la edad de los sujetos y al tipo de atribuciones que realizan (Barca, Peralbo y Cadavid, 2003). De este modo, se encuentra que el alumnado, a medida que va avanzando en edad, cada vez se van responsabilizado más de sus propios éxitos y fracasos, asumiéndolos como fruto de su propia acción interna y menos de otros factores externos como la suerte, la dificultad de la tarea o el maestro. Estas últimas estaban más presentes cuando se encontraban en cursos inferiores. Esto puede deberse a que los niños/as de mayor edad no solo desarrollaron más estrategias de aprendizaje y muestran una mayor comprensión de las tareas escolares, sino que además sienten un mayor control sobre sus procesos de aprendizaje (Pintrich y Schunk, 2006).

**Atribuciones causales y diferencias de género.** En la mayoría de las investigaciones realizadas recientemente con estudiantes de secundaria se encuentra una clara diferenciación por sexo en cuanto a sus atribuciones causales, tal y como reconocen, entre otros, Durán-Aponte y Pujol, (2012), lo cual confirma los estudios previos sobre el tema. Se aprecia que, mientras los alumnos atribuyen sus buenos resultados académicos a la capacidad, las alumnas lo atribuyen al esfuerzo. Además, los alumnos atribuyen significativamente más que las alumnas sus fracasos a causas externas e inestables, con lo que tienden a preservar su autoconcepto y autoestima.

En cuanto a las atribuciones que hombres y mujeres realizan de sus éxitos y fracasos en las diferentes materias tenemos que:

- Ante situaciones de éxito: los hombres atribuyen su éxito matemático o en el uso de las tecnologías a su habilidad o talento innato, y las mujeres a factores como la ayuda docente, la suerte o el esfuerzo realizado (Dickhäuser y Stiensmeier-Pelster, 2003,).

Del mismo modo, los hombres perciben más que las mujeres que tendrán éxito en matemáticas, y que la dificultad de las tareas encomendadas será menor.

- En situaciones de fracaso, se comprobó que las mujeres atribuyen sus fallos matemáticos o informáticos a su falta de capacidad (Dickhäuser y Stiensmeier-Pelster, 2003). Mientras que los hombres los atribuyen a la mala suerte, dificultad de la tarea o falta de esfuerzo.

Por lo tanto, podemos concluir que parece evidente la existencia de diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a las atribuciones que hacen respecto a sus resultados académicos, y que éstas están relacionadas con los estereotipos de género asociados a las diferentes áreas.

### Método

#### Participantes.

Los sujetos de la muestra (N=1.505) proceden mayoritariamente de las provincias de A Coruña y Pontevedra distribuidos en 10 y 12 Institutos de Enseñanza Secundaria, respectivamente. De Ourense proceden de 4 Institutos y de Lugo de 5. La distribución por provincias se corresponde, en buena medida, con la distribución real del alumnado de bachillerato en las cuatro provincias de Galicia.

En cuanto a la distribución por sexos, se aprecia una ligera predominancia de sujetos de sexo femenino (58.7% de la muestra), frente a los de sexo masculino que constityen el 41.3% restante, lo que concuerda con el reparto por género de la población real (Tabla 1).

Tabla 1

*Distribución de los sujetos de la muestra por Sexo*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Femenino	884	58.7	58.7	58.7
Masculino	621	41.3	41.3	100.0
Total	1505	100.0	100.0	

La muestra está compuesta por alumnado de distintas especialidades: Ciencias y Tecnología (54.6% de la muestra), Humanidades y Ciencias Sociales (43.8%), y Artes (1.6%).

Tabla 2

*Distribución de los sujetos de la muestra por especialidades de Bachillerato*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Ciencias y Tecnología	22	54.6	54.6	54.6
Humanidades y Ciencias Sociales	59	43.8	43.8	98.4
Artes	24	1.6	1.6	100.0
Total	1505	100.0	100.0	

## ATRIBUCIONES. DIFERENCIAS POR SEXO Y ESPECIALIDAD

Como se aprecia en la Tabla 2, el porcentaje de alumnado por especialidades varía mucho de unas a otras, siendo el de Artes muy inferior a la del resto de ramas, lo que se debe a que cuenta con una población real inferior a la del resto de itinerarios. Del mismo modo, el alumnado de Ciencia y Tecnología es ligeramente superior al de Humanidades y Ciencias Sociales.

### **Instrumentos.**

El instrumento utilizado en la recogida de datos para este estudio ha sido la escala CDPFA (Cuestionario de datos personales, familiares y académicos).

### **Procedimiento.**

Todos los datos se han obtenido directamente en los propios centros de enseñanza, en las aulas ordinarias. Una vez obtenida la autorización de la dirección se administró el mencionado instrumento de evaluación en una única sesión, después de insistir en que la participación era voluntaria y totalmente anónima, sin repercusión alguna en sus calificaciones académicas.

Se informó a los estudiantes que no tenían limitación de tiempo a la hora de contestar, instándoles a leer detenidamente cada una de las cuestiones, estando presente todo momento el encuestador por si surgía alguna dificultad.

### **Técnicas de análisis.**

Una vez obtenidos los datos, fueron analizados mediante análisis correlacionales y análisis de comparación de medias, a través del programa estadístico SPSS 16.0, para tratar de detectar las prioridades del alumnado hacia un determinado tipo de meta académica a la hora de enfrentarse a las tareas de estudio.

## **Resultados**

### **Análisis descriptivo en relación con las atribuciones causales.**

Se realizó un análisis de comparación de medias cuya finalidad es analizar aquellas atribuciones causales que tenían un mayor peso en el alumnado de bachillerato (Tabla 3):

Tabla 3  
*Análisis de comparación de medias entre las atribuciones causales.*

	Femenino			Masculino		
	C y T	H y CS	AR	C y T	H y CS	AR
Atribuciones causales externas	.13	3.07	3.11	.27	.10	2.81
Atribuciones causales internas	.52	3.55	3.50	.61	3.49	3.81
Atribuciones causales incontrolables/falta de esfuerzo	.55	2.61	2.73	.66	2.84	2.63
Atribuciones causales baja capacidad	3.09	3.12	2.75	.79	2.80	2.39

A continuación, vamos a hacer una descripción de las puntuaciones medias obtenidas en las atribuciones causales, diferenciando entre hombres y mujeres, y entre especialidades.

En cuanto a las atribuciones causales externas, en la especialidad de Ciencia y Tecnología las alumnas consiguen una puntuación de 3.13, mientras que la de los hombres (3.27) es ligeramente superior; podemos afirmar que existe una mayor tendencia de los hombres respecto a las mujeres de esta especialidad a atribuir sus resultados a causas externas. En la especialidad de Humanidades y Ciencias Sociales se observa la misma tendencia, ya que la puntuación de los hombres (3.10) es ligeramente superior a la de las mujeres, (3.07). En cuanto a las Artes se da el caso contrario a lo que sucedía en las dos anteriores, ya que en esta ocasión serán las mujeres con un 3.11 las que alcancen una mayor puntuación en esta especialidad frente a los hombres, que será de un 2.81, por lo que las mujeres que eligen la especialidad de Artes atribuirán sus resultados a causas externas en mayor medida que los hombres.

En el caso de las atribuciones causales internas, en la especialidad de Ciencias y Tecnología, la puntuación de hombres y mujeres es muy similar, aunque ligeramente superior en el caso de los hombres (3.61), frente a las mujeres (3.52). En lo que respecta a la especialidad de Humanidades y Ciencias Sociales la puntuación de mujeres y hombres es también muy similar, aunque, en este caso, ligeramente superior en el caso de las mujeres (3.55), frente a los hombres (3.49). Por lo tanto, las mujeres atribuirán más sus resultados a causas internas. En Artes se observa una mayor diferencia entre hombres (3.81) y mujeres (3.50), por lo que los hombres atribuyen sus resultados académicos a causas externas en mayor medida de lo que las mujeres.

En referencia a las atribuciones incontrolables y escaso esfuerzo, en la especialidad de Ciencias y Tecnología la puntuación de las mujeres es de 2.55, ligeramente inferior a la de los hombres (2.66) por lo que se puede decir que los hombres de esta especialidad atribuyen más sus resultados a causas incontrolables y falta de esfuerzo respecto a las mujeres. En la especialidad de Humanidades y Ciencias Sociales la situación es similar, ya que también en este caso serán los hombres los que consigan una mayor puntuación (2.84) frente a las mujeres (2.61). En Artes, se da el caso opuesto al de las dos especialidades anteriores, ya que en esta serán las mujeres, con un 2.73, las que consigan una mayor puntuación respecto a los hombres (2.63); las mujeres que eligen la modalidad de Artes atribuyen, sus resultados a causas incontrolables y al bajo esfuerzo.

En lo que se refiere a las atribuciones a la baja capacidad, se percibe una mayor tendencia por parte de las mujeres a hacer este tipo de atribuciones respecto a los hombres. En cuanto a las



## ATRIBUCIONES. DIFERENCIAS POR SEXO Y ESPECIALIDAD

diferencias por especialidades, se observa una mayor presencia de este tipo de atribuciones causales en el alumnado de Humanidades y Ciencias Sociales, frente al alumnado del resto de especialidades.

Si hablamos de la importancia de cada una de las atribuciones encontradas en las especialidades estudiadas, podemos decir que, en Ciencias Sociales y Artes, las atribuciones internas son las elegidas por los hombres y mujeres de todas las especialidades como las que mejor explican sus resultados; en segundo lugar, a excepción de las mujeres de Humanidades y Ciencias Sociales en las que aparecen las atribuciones a la baja capacidad; en el resto de los casos, se situarían las atribuciones externas. En tercer lugar, aparecerían las atribuciones a la baja capacidad, excepto en las mujeres de Humanidades y Ciencias Sociales, en las que se encontrarían las atribuciones externas, y en los hombres de esta misma especialidad y en los de Artes, en los que se situarían las atribuciones incontrolables y escaso esfuerzo.

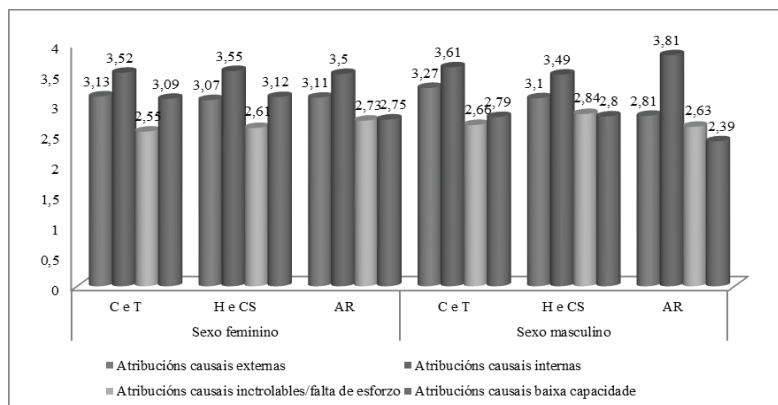


Figura 2. Modelo explicativo comparación de medias entre Atribuciones Causales

### Análisis de las atribuciones causales diferencialmente por especialidades y sexo.

Después de los análisis realizados podemos apreciar que se observan diferencias significativas solo en el caso de los alumnos-hombres en las siguientes atribuciones: externas e incontrolables/falta de esfuerzo. En el resto de atribuciones, tanto las internas como las relacionadas con la baja capacidad) no se aprecian diferencias significativas ni en alumnos ni en alumnas. Estos análisis fueron realizados mediante ANOVAs donde la variable dependiente era la especialidad.

**Atribuciones causales de las alumnas en función de la especialidad elegida.** Como explicamos anteriormente, los ANOVAs realizados indican que, en el caso de las alumnas-

mujeres no se encuentran diferencias significativas en función de la especialidad elegida por éstas en ninguna de las variables que forman parte de las atribuciones causales: atribuciones externas ( $F_{(2, 883)} = .659, p > .05$ ), atribuciones internas ( $F_{(2, 883)} = .203, p < .01$ ), atribuciones incontrolables y falta de esfuerzo ( $F_{(2, 883)} = 1.174, p > .05$ ) y atribuciones a la baja capacidad ( $F_{(2, 883)} = 2.273, p > .05$ ).

Tabla 4  
*Atribuciones causales de las mujeres en función de la especialidad elegida*

Variable Independiente	Grupo de Rendimiento		Media	Desviación típica	Error típico
Atribuciones internas	Ciencia y Tecnología	429	35.226	.64250	.03102
	Humanidades y C. Sociales	438	35.486	.64407	.03077
	Artes	17	35.000	.61802	.14989
	Total	884	35.351	.64226	.02160
Atribuciones externas	Ciencia y Tecnología	429	31.263	.72984	.03524
	Humanidades y C. Sociales	438	30.718	.67588	.03229
	Artes	17	31.078	.56501	.13704
	Total	884	30.989	.70056	.02356
Atribuciones incontrolables/falta de esfuerzo	Ciencia y Tecnología	429	25.541	.66499	.03211
	Humanidades y C. Sociales	438	26.086	.64802	.03096
	Artes	17	27.294	.57854	.14032
	Total	884	25.844	.65527	.02204
Atribuciones a la baja capacidad	Ciencia y Tecnología	429	30.921	.70495	.03404
	Humanidades y C. Sociales	438	31.206	.72348	.03457
	Artes	17	27.500	.46771	.11344
	Total	884	30.996	.71168	.02394

**Atribuciones causales de los alumnos en función de la especialidad elegida.** Los ANOVAs realizados indican que, en el caso de los alumnos-hombres, existen diferencias significativas en función de la especialidad elegida en las siguientes variables que forman parte de las atribuciones causales: atribuciones externas ( $F_{(2, 620)} = 4.700, p < .01$ ), atribuciones incontrolables y falta de esfuerzo ( $F_{(2, 620)} = 5.237, p < .01$ ). En el resto de variables no se apreciaron disparidades: atribuciones internas ( $F_{(2, 620)} = 2.897, p > .05$ ) y atribuciones a la baja capacidad ( $F_{(2, 620)} = .919, p > .05$ ).

ATRIBUCIONES. DIFERENCIAS POR SEXO Y ESPECIALIDAD

Tábla 5  
*Atribuciones causales de los hombres en función de la especialidad elegida*

Variable Independente	Grupo de Rendimiento	N	Media	Desviación típica	Error típico
Atribuciones internas	Ciencia y Tecnología	393	3.6128	.62194	.03137
	Humanidades y C. Sociales	21	3.4945	.67542	.04543
	Artes	7	3.8095	.50395	.19048
	Total	21	3.5729	.64244	.02578
Atribuciones externas	Ciencia y Tecnología	93	3.2679	.71218	.03592
	Humanidades y C. Sociales	21	3.1037	.74508	.05012
	Artes	7	2.8143	.34526	.13050
	Total	21	3.2044	.72575	.02912
Atribuciones incontrolables/falta de esfuerzo	Ciencia y Tecnología	93	2.6571	.68234	.03442
	Humanidades y C. Sociales	221	2.8437	.70247	.04725
	Artes	7	2.6286	.71581	.27055
	Total	21	2.7232	.69460	.02787
Atribuciones a la baja capacidad	Ciencia y Tecnología	93	2.7894	.78330	.03951
	Humanidades y C. Sociales	21	2.7979	.77651	.05223
	Artes	7	2.3929	.53730	.20308
	Total	21	2.7880	.77876	.03125

Los análisis *a posteriori* indican que os alumnos de Ciencias y Tecnología puntúan más alto que los de Humanidades y Ciencias Sociales en la variable Atribuciones causales externas, pesentando medias mayores. Sin embargo, en la variable Atribuciones causales incontrolables y escaso esfuerzo, se da el caso contrario.

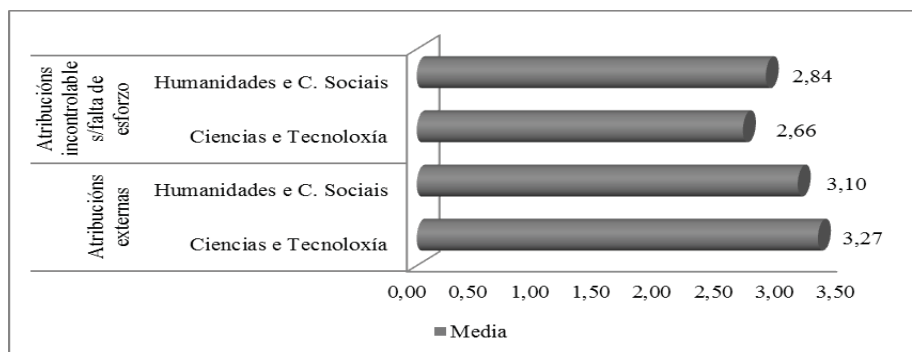


Figura 3. Modelo explicativo de diferencias en Atribuciones causales de los alumnos en función de la especialidad

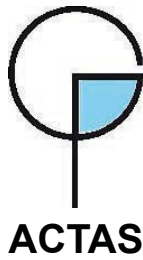
**Discusión**

En conclusión podemos decir que el alumnado de bachillerato, claramente mediatizado por el sexo y por la especialidad elegida, atribuye en mayor medida que a otras causas, a factores internos (capacidad, inteligencia, etc.) sus resultados académicos, hecho que ya habían

encontrado Morales y Gómez (2009). En cuanto al sexo, en línea con Durán-Aponte y Pujol, (2012), entre otros, se da una igualdad entre hombres y mujeres en la adopción de esta atribución, dependiente de la especialidad elegida; así se aprecia como mientras en las especialidades de Artes y Ciencias y Tecnología son mayoría los hombres que asignan sus resultados a factores internos, en el caso de Humanidades y Ciencias Sociales se da el caso contrario. En cuanto al resto de atribuciones, en general, en Humanidades y Ciencias Sociales, y Ciencias y Tecnología destacan los hombres en todas, salvo en las de baja capacidad, en las que destacan las mujeres. En la especialidad de Artes, excepto en las atribuciones internas, destacan las mujeres en todas.

### Referencias

- Barca, A., Peralbo, M. y Brenlla, J.C. (2004). Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje: la escala Siacepa. *Psicothema*, 16 (1), 94-103.
- Barca, A., Peralbo, M. y Cadavid, M. (2003). Atribuciones causales y rendimiento académico en alumnos de educación secundaria: Un estudio a partir de la subescala de atribuciones causales y multiatribucionales (EACM). *Psicología: Teoría, Investigación e Práctica*, 1, 17-30.
- Dickhäuser, O. y Stiensmeier-Pelster, J. (2003) Gender differences in the choice of computer courses: applying and expectancy-value model. *Social Psychology of Education*, 6, 173-189.
- Durán-Aponte E., Pujol, L. (2012). Diferencias de género y área de estudio en las atribuciones causales de estudiantes universitarios. *Anales de la Universidad Metropolitana*, 12, (2), 39-51.
- Heider, F. (1958). *The Psychology of interpersonal relations*. Nueva York: Wiley.
- Pintrich, P.R. y Schunk, D.H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones* (2ª ed.). Madrid: Pearson Educación.
- Rotter, JB, (1971): External Control and Internal Control. *Psychology Today*, 5, 37-42, 58-59.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Education Psychology*, 71, 3-25.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer Verlag.
- Wigfield, A. y Wagner, A. L. (2005). Competence, motivation, and identity development during adolescence. En A. J. Elliot y C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 375-391). New York: Guilford Press.



## **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Relación entre las atribuciones causales y el rendimiento académico del alumnado  
de bachillerato. Implicaciones educativas

Relationship between causal attributions and academic performance of high school  
students. Educational implications

Indalecio Ramudo Andión, Juan Carlos Brenlla Blanco\*, Alfonso Barca Lozano\*, Eduardo Barca  
Enríquez\*, Doctor en Psicopedagogía. Orientador (A Coruña).

\*Departamento de Psicología-Universidad de A Coruña.

### Resumen

Mediante este estudio trataremos de indagar en que medida el hecho de que un alumno/a realice una determinada atribución causal de sus resultados (capacidad, esfuerzo, suerte, dificultad de las tareas), puede influir en su rendimiento académico. Para abordar esta investigación se ha recurrido a una muestra formada por 1505 sujetos de bachillerato escolarizados en centros públicos de Galicia, pertenecientes a las tres principales especialidades que se cursan en los Institutos de Enseñanza Media de Galicia como son: Ciencias y Tecnología (54.6%), Humanidades y Ciencias Sociales (43.8%) y Artes (1.6%). Para la obtención de los datos necesarios para la investigación recurrimos a la Escala EACM de Atribuciones Causales Multidimensionales, la cual posibilita obtener información que permite analizar las atribuciones que realiza el alumnado a sus resultados académicos. Obtenidos los datos, se realizaron los correspondientes análisis correlacionales, que permitieron dilucidar que aquel alumnado que atribuye sus resultados a factores internos son los que mejor se relacionan con el rendimiento académico positivo.

*Palabras clave:* Atribuciones causales, capacidad, dificultad de la tarea, suerte, esfuerzo, causas internas, alumnado de bachillerato, resultados académicos.

### Abstract

This paper tries to investigate how much a certain causal attribution (ability, effort, luck, task difficulty) can influence the academic performance of the students. This research is made up of a sample of 1,505 public high school students in Galicia, who belong to the three main specialities: Science and Technology (54.6%), Humanities and Social Science (43.8%) and Arts (1.6%). In order to obtain the necessary data for this research, the EACM scale of Multidimensional Causal Attributions was used. It makes possible to obtain information that allows us to analyse the attributions of the students to their academic results. Once the data was obtained, we carried out correlational analysis, which permitted us to conclude that those students who attribute their results to internal factors are ones who are more correlated with positive academic performance.

*Keywords:* Causal attributions, ability, task difficulty, luck, effort, internal factors, high school students, academic results.

### **Las atribuciones causales**

#### **Interacción entre las atribuciones causales y la forma de aprender del alumnado.**

La motivación es el resultado de la interacción e interinfluencia de múltiples variables y, en todo este proceso, las atribuciones causales van jugar un papel clave, ya que, no en vano, son consideradas los determinantes primarios de la motivación, y aunque en la realización de los procesos atribucionales va a ser muy importante la influencia de otros factores o variables cognitivo-motivacionales y contextuales, lo que parece evidente es la influencia de las atribuciones en el resto de variables motivacionales y por tanto en la motivación para aprender.

La motivación y la actitud de los estudiantes hacia el aprendizaje se verá favorecida en la medida en que las atribuciones causales pertenezcan a la dimensión interna, donde se atribuye a uno mismo la responsabilidad del éxito y del fracaso.

#### **Relación entre las atribuciones causales y el rendimiento.**

El ser humano, y el alumnado en particular, tratamos de buscar explicaciones para nuestra conducta que resulten adaptables, y mantengan nuestro autoconcepto y nuestra autoestima; esto hace que los análisis que hacemos de nuestras actuaciones varíen en función de que los resultados obtenidos resulten positivos o negativos. De este modo, ante situaciones de éxito, el alumnado puede atribuirlo al esfuerzo, a su capacidad intelectual, a la dificultad/facilidad de la tarea o a la buena suerte; lo mismo sucede ante situaciones de fracaso que pueden ser atribuidas a la falta de capacidad, a la mala suerte, a la dificultad de la tarea o a la falta de esfuerzo. La variable o causa que el alumno/a utilice para justificar sus éxitos o fracasos y la dimensión en la que se sitúe: locus de control (interno, externo), estabilidad-inestabilidad y controlabilidad o incontrolabilidad influirán en su estado de ánimo y por lo tanto, en la motivación para afrontar en un futuro las tareas de estudio, afectando a sus posibilidades de éxito. El hecho de atribuir los éxitos o fracasos a factores internos (esfuerzo, capacidad) provocan efectos en la autoestima y en la confianza en sus propias posibilidades; sin embargo cuando se atribuyen a factores externos (suerte, dificultad de las tareas, etc.) tienen escasos efectos en la autoestima y en la conciencia que tiene el sujeto sobre sus propias habilidades. Cuando se atribuye el éxito a causas internas se produce un incremento de la competencia y de la autoestima, pero cuando se realiza la misma atribución interna (capacidad) ante una situación de fracaso, disminuye la autoestima y la competencia; no sucede lo mismo cuando esa situación de fracaso es atribuida a la falta de esfuerzo, ya que este tipo de atribución, aunque interna igual que la capacidad, es susceptible de control por parte del

individuo, y por lo tanto, éste percibe posibilidad de mejora de los resultados. De este modo, en investigaciones realizadas en Galicia con alumnado de Secundaria, se descubre que el alumnado de rendimiento alto atribuye el éxito académico a su capacidad y al esfuerzo realizado, mientras que el fracaso lo atribuye a la falta de esfuerzo realizado y no a la capacidad (Barca, 2000).

El hecho de atribuir los buenos o malos resultados académicos a causas estables o inestables va a influir en las expectativas de éxito o de fracaso futuras. Por lo tanto, si se atribuyen estos buenos o malos resultados académicos a causas estables, como la capacidad o la dificultad de las tareas, producirá en el sujeto un sentimiento de que esos resultados, ya sean positivos o negativos, se van a reproducir en un futuro; por el contrario, si estos resultados académicos (buenos o malos) son atribuidos a factores inestables (suerte, esfuerzo), producirán un sentimiento de incertidumbre sobre la posibilidad de que puedan volver a darse en un futuro.

González y Tourón (1992) trata de explicar los patrones atribucionales que realizan los sujetos con buenos y malos resultados académicos, siguiendo el modelo diseñado por Weiner (1986), mediante los modelos que se exponen a continuación, uno para sujetos motivados hacia el rendimiento (ver Figura 1) y otro con sujetos con baja motivación al rendimiento (Figura 2).

Resultado	Atribuciones	Estado subjetivo: Origen interno	Efectos sobre la motivación
ÉXITO	Capacidad	Orgullo, aproximación, sentimientos de competencia. Persona responsable del éxito Altas expectativas de éxito futuro	Aproximación a las metas deseadas
	Esfuerzo	Orgullo, aproximación, sentimientos de control	
FRACASO	Falta de esfuerzo estrategias inadecuadas	Culpabilidad. Posibilidad de control personal Expectativas de prevenir el fracaso	Aproximación a las metas deseadas
	Factores externos	Alivio. Evita situaciones negativas para la autoestima.	

Figura 1. Estilo atribucional del alumnado con alta motivación de rendimiento (González e Tourón, 1992)

Resultado	Atribuciones	Estado subjetivo: Origen interno	Efectos sobre la motivación
ÉXITO	Factores externos	No responsabilidad, no orgullo, no control. A merced del destino	
FRACASO	Falta de capacidad	Responsabilidad, Pérdida de autoestima, vergüenza, no control. A merced del destino:	Inhibición motivacional
		Indefensión Percepción de poca o ninguna relación entre las propias acciones y los resultados	

Figura 2. Estilo atribucional del alumnado con baja motivación de rendimiento (González e Tourón, 1992)



## RELACIÓN ATRIBUCIONES-RENDIMIENTO. IMPLICACIONES

Miñano y Castejón (2008) entre otros, entienden que el hecho de atribuir el éxito a causas internas y estables (como el esfuerzo la capacidad) mantendrá las expectativas de éxito en el futuro y, consecuentemente, es probable que se esperen rendimientos académicos más elevados.

### Método

#### Participantes.

Los sujetos de la muestra (N=1.505) proceden mayoritariamente de las provincias de A Coruña y Pontevedra distribuidos en 10 Institutos de Enseñanza Secundaria en A Coruña y 12 en Pontevedra. De Ourense proceden de 4 Institutos y de Lugo de 5. La distribución por provincias se corresponde, con la real de la población de alumnado de bachillerato en Galicia.

En cuanto a la distribución por sexos, se aprecia una ligera predominancia de las mujeres (el 58.7% de la muestra), frente a los hombres que constituyen el 41.3% restante, lo cual concuerda en buena medida con el reparto por género de la población real (ver tabla 1).

Tabla 1

*Distribución de los sujetos de la muestra por Sexo*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Femenino	884	58.7	58.7	58.7
Masculino	621	41.3	41.3	100.0
Total	1505	100.0	100.0	

La muestra está compuesta por alumnado de distintas especialidades: Ciencias y Tecnología, 54.6% de la muestra, Humanidades y Ciencias Sociales, 43.8%, y Artes 1.6%.

Tabla 2

*Distribución de los sujetos de la muestra por especialidades de Bachillerato*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<i>Ciencias y Tecnología</i>	822	54.6	54.6	54.6
<i>Humanidades y Ciencias Sociales</i>	659	43.8	43.8	98.4
<i>Artes</i>	24	1.6	1.6	100.0
Total	1505	100.0	100.0	

Como se aprecia en la tabla 2, el porcentaje de alumnos/as por especialidades varía mucho de unas a otras, siendo el porcentaje de alumnado de Artes muy inferior a la del resto de ramas, el cual se debe a que cuenta con una población real mucho menor al del resto de itinerarios. Del mismo modo, el alumnado de Ciencias y Tecnología es ligeramente superior al de Humanidades y Ciencias Sociales.

**Instrumentos.**

El instrumento utilizado en la recogida de datos para este estudio ha sido la escala CDPFA (Cuestionario de datos personales, familiares y académicos).

**Procedimiento.**

Todos los datos se han obtenido directamente en los propios centros de enseñanza, en las aulas ordinarias. Una vez que se había obtenido la autorización pertinente de la dirección se administró el mencionado instrumento de evaluación en una única sesión, después de insistirles que su participación era voluntaria y totalmente anónima sin repercusión alguna en sus calificaciones académicas.

Se informaba a los estudiantes que no tenían limitación de tiempo a la hora de contestar, instándoles a que leyeran detenidamente cada una de las cuestiones de las pruebas, estando presente todo el tiempo el propio encuestador por si surgía alguna dificultad.

**Técnicas de análisis.**

Una vez obtenidos los correspondientes datos, estos fueron analizados mediante análisis correlacionales y análisis de comparación de medias, a través del programa estadístico spss 16.0 para tratar de analizar las prioridades del alumnado hacia un determinado tipo de meta académica a la hora de enfrentarse a las tareas de estudio.

**Resultados****Análisis descriptivo de la relación entre las atribuciones causales y el rendimiento académico, diferencialmente por especialidades y sexo.**

Para comprobar la relación existente entre las atribuciones causales y el rendimiento de los alumnos/as de las distintas especialidades de bachillerato realizamos un análisis correlacional, a través del cual se obtienen una serie de datos que nos ayudan a clarificar esta relación, y que se refleja en la Tabla 3:

Tabla 3  
*Índices de Correlación (Pearson) entre los Factores de la Escala de Atribuciones causales y Nota Media Global.*

	Femenino			Masculino		
	CyT	H y CS	AR	CyT	H y CS	AR
Atribuciones internas	.288**	339**	147	270**	285**	-.194
Atribuciones externas	-.191**	.082	309	.074	.141*	-.038
Atribuciones incontrolables/Falta de esfuerzo	-.315**	.253**	.438	.266**	.185**	.152
Atribuciones a la baja capacidad	-.115*	.119*	.414	.025	.175**	-.394

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

## RELACIÓN ATRIBUCIONES-RENDIMIENTO. IMPLICACIONES

El análisis de los datos se hará comparando los obtenidos para cada atribución causal en cada una de las especialidades de bachillerato estudiadas, y diferenciando hombres y mujeres.

En relación con las atribuciones causales internas, en la especialidad de Ciencias y Tecnología, tanto mujeres como hombres obtienen una buena puntuación (.288 y .270, respectivamente), la cual resulta significativa al nivel de 99%. Como podemos comprobar, aunque son puntuaciones muy similares, resulta ligeramente superior en el caso de las mujeres, lo cual significa que entre el alumnado de bachillerato se da, por lo general, una relación positiva entre el hecho de atribuir los resultados a causas internas y a la obtención de buenos resultados académicos, siendo esta relación ligeramente superior en el caso de las mujeres. Respecto a Humanidades y Ciencias Sociales encontramos que tanto en el caso de las mujeres (.339) como en el de los hombres (.285) la puntuación alcanzada es superior a la del alumnado de Ciencias y Tecnología, siendo también mayores las diferencias entre mujeres y hombres en relación con este tipo de atribución, a favor de las primeras. Los valores obtenidos son significativos en los dos casos, por lo que, al igual que en el caso anterior, podemos afirmar que existe una relación positiva entre el hecho de atribuir a causas internas, los resultados alcanzados y a la obtención de buenos resultados académicos, la cual es considerablemente superior en el caso de las mujeres, respecto a los varones. En el caso de Artes, las puntuaciones obtenidas resultaron positivas en el caso de las mujeres (.147) y negativas en el caso de los varones (-.194), aunque carentes de significatividad en los dos casos, por ello no podemos hacer una interpretación de los resultados.

En cuanto a las atribuciones causales externas, antes de proceder al análisis detallado de los datos, resulta interesante comentar que solo encontramos dos puntuaciones significativas y, por lo tanto, válidas para el estudio: las relativas a las mujeres de Ciencias y Tecnología y a los hombres de Humanidades y Ciencias Sociales, por lo que aunque se van comentar todas, nos centraremos en estas. En la especialidad de Ciencias y Tecnología, tanto en el caso de las mujeres (-.191) como en el de los hombres (-.074) se percibe una relación considerablemente inferior entre este tipo de atribuciones y el rendimiento académico, respecto a lo que sucedía en el caso de las atribuciones causales internas; además, a diferencia de lo que sucedía con éstas, la relación es negativa. Esta relación es significativa al 99% en el caso de las mujeres pero no significativa en el caso de los hombres, por lo que podemos deducir, especialmente en el caso de las mujeres, que el hecho de que las alumnas opten por atribuciones causales externas se relaciona con la obtención de resultados negativos, a diferencia de los/las que lo hacían a las atribuciones internas,

cuyos resultados eran positivos. En cuanto a la diferencia entre mujeres y hombres, encontramos que también en este caso la puntuación de las mujeres es superior a la de los hombres, aunque es importante hacer referencia en este caso a la no significatividad de la puntuación de los hombres. En cuanto a la especialidad de Humanidades y Ciencias Sociales, al igual que sucedía en la especialidad de Ciencias y Tecnología, tanto mujeres (-.082) como hombres (-.141) obtienen puntuaciones considerablemente inferiores a los de Ciencias y Tecnología, en el caso de las mujeres pero superiores en el caso de los hombres, además en esta ocasión serán éstos los que obtengan puntuaciones importantes, con una significatividad del 95%, careciendo de esta en el caso de las mujeres. Estas puntuaciones son, a su vez, muy inferiores a las obtenidas en relación con las atribuciones causales internas, por lo que podemos afirmar que la relación con el rendimiento de los alumnos de Humanidades y Ciencias Sociales que realizan atribuciones causales externas es inferior a la de aquellos que optan por atribuciones causales internas. Además, esta relación, a diferencia de lo que sucedía con las atribuciones internas es negativa, por lo que el hecho de que los alumnos de esta especialidad adopten atribuciones causales externas se relaciona con malos resultados académicos. En el caso de las alumnas no podemos afirmar nada ya que sus resultados, como explicamos anteriormente, carecen de significatividad. En la especialidad de Artes, probablemente viciados por el tamaño de la muestra, encontramos resultados bastante sorprendentes, ya que mientras que en el caso de las mujeres estos resultados son positivos, con un .309, es decir, el hecho de atribuir a causas externas los resultados obtenidos correlacionaría con el buen rendimiento, algo bastante extraño; en cuanto a los hombres, con un -.038 los resultados sí serían negativos, lo cual resulta más coherente con las investigaciones previas sobre el tema. Debido a que en los dos casos los resultados carecen de significatividad, no podemos extraer ninguna conclusión fiable de los mismos.

En cuanto a las atribuciones incontrolables y falta de esfuerzo, en la especialidad de Ciencias y Tecnología, tanto en el caso de las mujeres (-.315) como en el de los hombres (-.266) se aprecia una relación bastante alta entre este tipo de atribuciones y el rendimiento académico negativo, siendo esta relación relativamente superior en el caso de las mujeres; relación que resulta significativa al 99% en los dos casos. Por lo tanto, podemos afirmar que, tanto en el caso de los hombres como en el de las mujeres, el hecho de atribuir sus resultados a factores incontrolables y a la falta de esfuerzo se relaciona con el bajo rendimiento académico. Esta relación es superior en el caso de las mujeres respecto a sus compañeros. En cuanto a la

## RELACIÓN ATRIBUCIONES-RENDIMIENTO. IMPLICACIONES

especialidad de Humanidades y Ciencias Sociales, igual que sucedía en Ciencias y Tecnología, tanto mujeres (-.253) como hombres (-.185) obtienen puntuaciones negativas, aunque considerablemente inferiores a estos. Estas puntuaciones son significativas en los dos casos, con una significatividad del 99%. Al igual que sucedía con el alumnado de Ciencias y Tecnología, el hecho de atribuir, tanto por parte de hombres como de mujeres, sus resultados a factores incontrolables y a la falta de esfuerzo se relaciona con la obtención de malos resultados académicos. Esta relación, también en este caso, es superior en el caso de las mujeres respecto a sus compañeros. En la especialidad de Artes, también debido probablemente al tamaño de la muestra, encontramos resultados bastante sorprendentes, ya que mientras que en el caso de las mujeres (-.438) estos resultados son negativos, es decir, el hecho de atribuir los resultados obtenidos a causas incontrolables y a la falta de esfuerzo correlacionaría de forma negativa con el rendimiento; en el caso de los hombres (.152) los resultados sí serían positivos, lo cual resulta bastante extraño si tenemos en cuenta las investigaciones previas realizadas sobre el tema. Pero en este caso los datos carecen de significatividad.

En cuanto a las atribuciones causales a la baja capacidad, antes de proceder al análisis detallada de los datos, resulta interesante comentar que solo encontramos tres puntuaciones significativas y, por lo tanto, válidas para el estudio: las relativas a las mujeres de Ciencias y Tecnología y de Humanidades y Ciencias Sociales, y a los hombres de Humanidades y Ciencias Sociales. Nos centraremos especialmente en estas, aunque se comentarán todas.

En la especialidad de Ciencias y Tecnología, tanto en el caso de las mujeres (-.115) como en el de los hombres (-.025) se aprecia una relación negativa entre este tipo de atribuciones y el rendimiento académico, la cual tan solo es significativa en el caso de las mujeres al 99%. Por eso podemos afirmar que el hecho de que las alumnas opten por atribuciones a la baja capacidad se relaciona con la obtención de resultados negativos, al igual que sucedía con aquellas que lo hacían a atribuciones externas o a atribuciones incontrolables y a la falta de esfuerzo. En cuanto a la especialidad de Humanidades y Ciencias Sociales, igual que sucedía en Ciencias y Tecnología, tanto mujeres (-.119) como hombres (-.175) obtienen puntuaciones negativas, las cuales, a diferencia de lo que sucedía con los de Ciencias y Tecnología (que solo eran significativas en el caso de las mujeres), son significativas en los dos casos: al 95% en las mujeres y al 99% en los hombres. Esto significa que el hecho de que el alumnado de Humanidades y Ciencias Sociales atribuya sus resultados a la baja capacidad, se relaciona con el rendimiento académico negativo;

esto es especialmente significativo en el caso de los hombres por la mayor puntuación y nivel de significatividad que alcanzan respecto a sus compañeras. En la especialidad de Artes, tanto la puntuación obtenida por las mujeres (-.414) como por los hombres (-.394) es bastante elevada, y a su vez negativa, pero los datos carecen de significatividad.

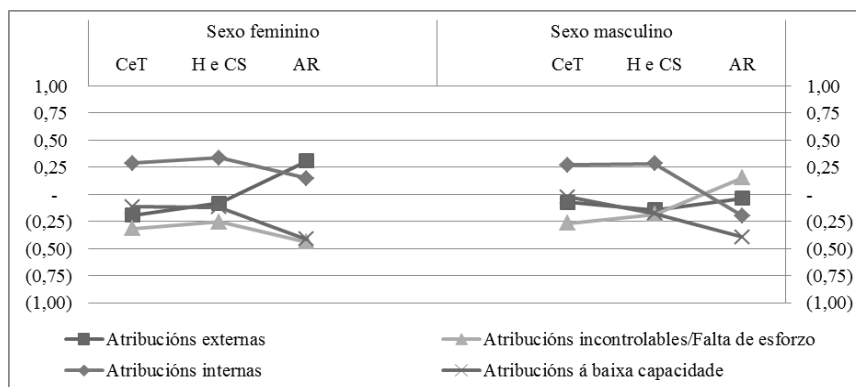


Figura 3. Modelo explicativo de correlación entre atribuciones causales.

### Discusión

Atendiendo a la significatividad de los datos, se percibe una clara predominancia por la adopción de atribuciones internas por parte de este alumnado, lo cual tiene incidencia sobre su rendimiento académico (Mascarenhas, Almeida y Barca, 2005).

Uno de los factores mas importantes en el rendimiento escolar es la atribución que el alumnado realiza sobre su éxito o fracaso académico. Por especialidades, se percibe una clara diferencia entre el alumnado de Ciencias y Tecnología y el de Humanidades y Ciencias Sociales en las atribuciones causales que realizan y su relación con el rendimiento. Así, analizando diferencialmente por sexos, se observa una mejor relación entre la atribución de las causas del rendimiento positivo a factores como la inteligencia o la habilidad entre el alumnado de Humanidades y Ciencias Sociales que entre el alumnado de Ciencias y Tecnología. Por otro lado, se percibe una mejor relación entre la atribución de las causas del rendimiento negativo a factores que están fuera de su control y a no esforzarse lo suficiente entre el alumnado de Ciencias y Tecnología que entre el de Humanidades y Ciencias Sociales. En relación con el sexo, se percibe que las mujeres de Humanidades y Ciencias Sociales y de Ciencias y Tecnología atribuyen mas sus resultados académicos a variables internas que sus compañeros varones, lo cual es coherente con los datos obtenidos por estos autores (Cerezo y Casanova, 2004). Se percibe también el mismo predominio de las mujeres en las atribuciones incontrolables/falta de esfuerzo, lo que

## RELACIÓN ATRIBUCIONES-RENDIMIENTO. IMPLICACIONES

muestra una tendencia, por parte de ellas, en comparación con los hombres, a atribuir sus éxitos académicos al esfuerzo, mientras que ellos lo atribuyen mas a la capacidad (Almeida et al., 2008).

En cuanto a las atribuciones externas y baja capacidad, el hecho de que las relaciones mas elevadas con el rendimiento negativo se dean entre las chicas de Ciencias y Tecnología y entre los hombres de Humanidades y Ciencias Sociales, pueden ser datos muy interesantes ya que, tratándose de Ciencias y Tecnología, especialidades tradicionalmente elegidas mayoritariamente por varones, y Humanidades y Ciencias Sociales por mujeres, pueden tener que ver con concepciones machistas o feministas de las especialidades instaladas en la mente del alumnado.

Profundizando un poco mas en el tema encontramos que los resultados obtenidos en la investigación llevada a cabo por otros investigadores sugirieron patrones atribucionales diferentes en hombres y mujeres dependiendo del área de contenido académico así, los hombres mostraron un patrón atribucional mas adaptativo en matemáticas, mientras que en el caso de lengua, las que mostraron este patrón fueron las mujeres; por lo tanto, las diferencias encontradas en este estudio entre hombres y mujeres en cuanto a las atribuciones causales, son congruentes con los estereotipos de género socialmente instaurados. Así, en algunas ocasiones, a los hombres y a las mujeres se les inculca desde una edad temprana que ellos poseen mayores destrezas para las matemáticas, mientras que ellas destacan en el área del lenguaje (Halpern, 2000). Estos estereotipos podrían influir en las explicaciones que los alumnos/as otorgan a sus resultados.

### **Implicaciones educativas**

De los datos obtenidos a través de este estudio, se deduce que las variables que mejor se relacionan con el rendimiento académico positivo son las variables internas y controlables, al igual que ocurría en investigaciones previas realizadas sobre el tema. Teniendo en cuenta estos datos es importante que desde el ámbito educativo se potencie este tipo de atribuciones para mejorar el rendimiento académico del alumnado. Algunas acciones interesantes para potenciar este tipo de atribuciones podrían ser las siguientes:

- A la hora de proponer los contenidos a abordar, partir de los conocimientos previos del sujeto, ya que así podrá relacionar mejor los nuevos conocimientos y sentir que es capaz de abordar los aprendizajes con posibilidad de éxito.
- Llevar a cabo una pedagogía del éxito que premie el esfuerzo y el trabajo diario.
- Hacer que el alumno/a se sienta protagonista de su propio proceso de aprendizaje, aportando ideas, soluciones, etc., de esta forma verá que los buenos resultados que

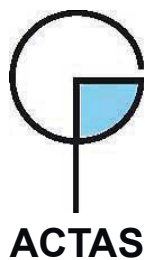
obtenga son resultado de su trabajo y no de circunstancias externas incontrolables. Aprenderá que que trabajo es sinónimo de buen rendimiento.

- Trabajar los procesos cognitivos básicos, como memoria y atención para mejorar el potencial del alumno/a respecto a sus aprendizajes, y su percepción sobre el mismo.
- Proponer evaluaciones centradas en lo que se ha trabajado, en analizar las competencias adquiridas más que en la consecución de contenidos aislados.

### Referencias

- Almeida, L. S., Miranda, L. y Guisande, M. A. (2008). Atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares. *Estudos de Psicologia*, 25, 169-176.
- Barca, A. (2000a): *Escala SIACEPA: Sistema Integrado de Evaluación de Atribuciones Causales y Procesos de Aprendizaje (Educación Secundaria)*. A Coruña: Publicaciones de la Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación. Universidade da Coruña/Universidade do Minho.
- Barca, A. y Peralbo, M. (2002). *Informe Final del Proyecto FEDER/ESOG-Galicia: 1FD97-0283. Los contextos de aprendizaje y desarrollo en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO): Perspectivas de intervención psicoeducativa sobre el Fracaso escolar en la comunidad Autónoma de Galica*. Madrid: Dirección General de Investigación (I+D). Ministerio de Ciencia.
- Cerezo, M.T. y Casanova, P.F. (2004). Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 97-112.
- González, M. C. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y Rendimiento escolar*. Pamplona: EUNSA.
- Halpern, D. F. (2000). *Sex differences in cognitive abilities (3rd Edition)*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mascarenhas, S., Almeida, L. S. y Barca, A. (2005). Atribuições causais e rendimento escolar: Impacto das habilitações escolares dos pais e do género dos alunos. *Revista Portuguesa de Educação*, 18, 77-91.
- Miñano, P. y Castejón, J. (2008). Capacidad predictiva de las variables cognitivo-motivacionales sobre el rendimiento académico. *Revista Electrónica de Motivación y Educación*, 11(28).
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer Verlag.





## **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Estratégias de aprendizagem: um estudo do ensino médio

Learning strategies: a high school study

Mayara Lybia Silva Muniz (ORCID: 0000-0001-8446-0255 )  
IFSULDEMINAS

Susana Gakyia Caliatto (ORCID: 0000-0002-8688-653X )  
UNIVAS

Autora de contacto: Mayara Lybia Silva Muniz – [mlybia.silva@gmail.com](mailto:mlybia.silva@gmail.com)

## Resumo

Este estudo objetivou investigar as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos estudantes do ensino médio, comparar os resultados e analisar as estratégias de aprendizagem dos participantes em função do sexo, idade e ano acadêmico. Participaram do estudo 168 estudantes de uma instituição pública de ensino brasileira. A faixa etária variou entre 14 e 18 anos. O instrumento utilizado para coleta de dados foi a Escala de Estratégias de Aprendizagem para estudantes Jovens e Adultos – EEA-JA, composta por 40 itens que avalia as estratégias empregadas por alunos em situação de aprendizagem e identifica o tipo de estratégia utilizada, como sendo cognitiva ou metacognitiva. A amostra se apresentou predominantemente metacognitiva. Foi possível identificar um aumento considerável de resultados quanto ao emprego das estratégias pelos estudantes nos anos iniciais do Ensino Médio, o que sugeriu uma possível acomodação ao longo da vida acadêmica. As estratégias que apresentaram baixo escore podem estar apontando para a necessidade de orientações quanto ao uso adequado de determinados recursos e seus inúmeros benefícios. Em relação ao sexo verificou-se que o grupo de participantes do sexo feminino apresentam melhores resultados no uso das estratégias.

*Palavras-chave:* Aprendizagem. Processamento da Informação. Estratégias de aprendizagem. Ensino médio.

## Abstract

The aim of this study was to investigate the learning strategies used by the high school students, compare the results and analyze participants' learning strategies based on gender, age and academic year. Took part in the study a total of 168 belonging to high school of a public educational institution in Brazil. Regarding the age of participants varies between 14 and 18 years. The data collection instrument was The Learning Strategy Scale, composed by forty items which evaluate the strategies applied by students in learning situation and recognize the types of strategies used. The sample showed predominantly metacognitive. According to the gender, it was verified the female students presented better results in the use of strategies compared to male students. It was possible to identify a considerable increase in the results regarding the use of strategies by the students in the early years of High School, which suggested a possible accommodation during the academic life. Strategies that presented low scores may be pointing to the need for guidance on the proper use of certain resources and their innumerable benefits. Finally, the found results are in agreement with some research done in the last decade and are discussed considering educational implications.

*Keywords:* Learning. Information Processing. Learning Strategies. High School.

### **As estratégias de aprendizagem no contexto educacional**

As diferentes funções cognitivas envolvidas no processo de aprendizagem são= construídas pelas experiências e exigências dos campos trilhados pelo aprendiz. Cada um possui= uma forma particular de processar a informação, visto que o processamento se dá por assimilação= com demais informações já memorizadas. Logo, existem diferenças individuais no aprender.= Bons aprendizes precisam avaliar sua própria aprendizagem e assim administrá-la eficientemente= (BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2010). Em consonância com essa perspectiva, o presente= trabalho busca contribuir com o conhecimento relacionado ao processo de aprendizagem,= apresentando uma reflexão acerca das estratégias de aprendizagem a serviço do processamento da= informação humana.

O estudo dessas estratégias promove o entendimento dos métodos para aprender, com o foco na aquisição, armazenamento e recuperação dos conhecimentos adquiridos e reservados na memória de longo prazo, e de como o uso desses recursos contribui para o controle mais eficaz do processamento de informações. O estudante torna-se um construtor do conhecimento à medida que se posiciona ativamente na mediação da sua aprendizagem, tornando-se mais estratégico e competente em seus estudos e aumentando suas chances de alcançar sucesso escolar (BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2010; VIANIN, 2012).

Fica evidente a necessidade de estudo e compreensão da forma de estudo adotada pelos nossos aprendizes, especialmente diante do impacto direto que as rotinas e hábitos de estudos tem sobre o êxito escolar. Este estudo investiga as estratégias utilizadas pelos aprendizes no Ensino Médio, na estrutura regular de ensino no Brasil, o sistema é dividido em dois níveis: Educação Básica e Ensino Superior. A Educação Básica corresponde à Educação Infantil, com duração de dois anos e ingresso aos quatro anos de idade; ao Ensino Fundamental, com duração de nove anos e ingresso aos seis anos; e ao Ensino Médio, com duração de três anos e correspondente aos anos

finais da Educação Básica. O Ensino Superior corresponde aos cursos de graduação e pós-graduação.

Todos os objetivos e finalidades que norteiam a literatura e a legislação que conduzem o sistema educacional, enaltecem e perseguem a conquista da autonomia do aprendiz, assim como a consolidação dos conhecimentos adquiridos e seu respectivo aprofundamento, possibilitando a autonomia e a preparação para a vida social e a cidadania, a fim de que continuem aprendendo, de modo a serem capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamentos posteriores.

Sternberg (2008) valoriza a “capacidade de aprender a partir da experiência, com a ajuda de mecanismos cognitivos que reforçam a aprendizagem, e a aptidão para se adaptar ao meio ambiente, podendo necessitar de adaptações diferentes em contextos sociais e culturais diferentes” (p. 527). Por meio dessa acepção, o autor propõe a relação entre a capacidade de aprender do indivíduo e a importância das experiências do ambiente, rompendo com o determinismo genético, no qual se nasce inteligente ou não. São as experiências sucessivas que condicionam o desenvolvimento de nossa capacidade de responder melhor aos desafios do ambiente.

#### **A Teoria do Processamento Humano da Informação**

A partir da Teoria do Processamento Humano da Informação, compreende-se o funcionamento do cérebro como o funcionamento do computador, de modo que existem dados de entrada, que são as impressões sensoriais, e os dados de saída, que correspondem ao comportamento. Ou seja, essa abordagem procura explicar o desenvolvimento cognitivo por meio da análise dos processos envolvidos na compreensão e retenção da informação, bem como na recuperação das informações para o desempenho eficaz de tarefas. Referem-se aos processos mentais superiores de atenção, memória, estratégias de planejamento, tomadas de decisão e estabelecimento de metas. Este modelo processual da aprendizagem passou a ser largamente

adotado para explicar a transformação da informação que entra no organismo e sai na forma de comportamento, como resposta (BZUNECK, 2010; CASTEÑON, 2007; PFROMM NETTO, 1987). O objetivo da Teoria abrange explorar a natureza e os possíveis fundamentos da aprendizagem, concentrando-se na investigação das formas pelas quais o aprendiz obtém, seleciona, organiza, armazena e aplica as informações.

A partir das contribuições do estudo do processamento da informação, verifica-se que o objetivo das estratégias de aprendizagem é proporcionar ao estudante o monitoramento de seus esquemas, com o propósito de que possa melhor assimilar, armazenar, recuperar e usar as informações adquiridas, sendo contempladas como instrumentos auxiliares da aprendizagem. De forma geral, uma estratégia de aprendizagem abrange inúmeras aptidões usadas pelos alunos ao aprender um novo assunto ou elaborar certas habilidades.

#### **Objetivos e método**

O estudo teve como objetivo principal investigar as estratégias de aprendizagem de estudantes do Ensino Médio. Além de comparar as estratégias que esses estudantes utilizam para aprender; analisar as estratégias de aprendizagem dos participantes em função das variáveis sexo, idade, curso e período; e evidenciar o perfil das estratégias de aprendizagem da amostra estudada de acordo com o tipo de estratégia, cognitiva ou metacognitiva.

Foi realizado um levantamento de campo de caráter exploratório e abordagem quanti-quali, aliando a análise estatística ao entendimento e aprofundamento de aspectos da aprendizagem. A pesquisa foi desenvolvida mantendo-se o anonimato e a privacidade da instituição e dos participantes. Participaram 168 estudantes do Ensino Médio, em regime integral diurno de uma instituição pública de ensino, no sul do estado de Minas Gerais. Os estudantes compunham seis turmas do curso técnico integrado de Administração e Informática. A idade média dos variou entre a mínima de 14 anos e a máxima de 18 anos.

Os dados foram coletados por meio da Escala de Estratégias de Aprendizagem EEA-JA, que trata-se de um instrumento que propõe questões com respostas do tipo *Likert* para escolher entre “nunca”, “às vezes” e “sempre”. A pontuação das respostas é 0 ponto para “nunca”, 1 ponto para “às vezes” e 2 pontos para “sempre”, podendo o *score* máximo atingir 80 pontos e o mínimo 0. São exemplos das questões: “Cria perguntas e respostas sobre o assunto que está estudando”; “Organiza um roteiro para ler”; “Repete as atividades do curso em casa para treinar”, “Memoriza fórmulas para resolver atividades com maior rapidez”; “Relê trechos do texto quando encontra uma informação que tem dificuldade para entender” e “Retoma conteúdos aprendidos na sala de aula”.

Os procedimentos de análise de dados foram realizados por meio de provas estatística descritiva (médias e desvios-padrão) e inferencial (comparação de médias e análise de amostras independentes – Teste t e Análise de Variância – ANOVA), por meio do programa *Statistical Package for the Social Sciences* - SPSS, versão 22.0 *for Windows*. Os dados foram analisados qualitativamente à luz das teorias do Processamento da Informação e da Psicologia Cognitiva.

### **Resultados gerais**

A pontuação atingida pelos participantes variou entre 17 e 70 pontos, com a média de 47,35 (DP=9,73). A amostra masculina atingiu valores entre 17 e 65 pontos, com a média geral de 45,78 (DP=10,84), média das estratégias cognitivas de 18,91 (DP=6,67) e média das estratégias metacognitivas de 26,87 (DP=5,84). A amostra feminina do nível de ensino médio obteve pontuação entre 22 e 70 pontos, com média geral de 48,44 pontos (DP=8,76); para as estratégias cognitivas a média foi de 21,89 (DP=5,56) e para as metacognitivas foi de 26,56 (DP=4,29). O resultado do Test t indicou diferença estatisticamente significativa entre os resultados da média cognitiva dos homens e das mulheres ( $t=-3,140$ ,  $p<0,05$ ). A tabela a seguir apresenta os escores em função do curso a que o aluno pertence.

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM: UM ESTUDO DO ENSINO MÉDIO

**Tabela 1 – Médias por curso do Ensino Médio**

Curso		Total	EC	EM
Ensino Médio e Técnico em Administração	M	47,99	21,35	26,64
	DP	8,29	5,662	4,523
Ensino Médio e Técnico em Informática	M	46,77	20,05	26,73
	DP	10,89	6,624	5,381
Total	M	47,35	20,67	26,68
	DP	9,73	6,201	4,977

Fonte: elaborada pela autora

Ao considerarmos os alunos nos cursos a que pertencem, observamos que a melhor pontuação média fica atribuída aos alunos do Médio-Técnico em Administração com 47,99 pontos (DP=8,29) na média geral, 21,35 pontos (DP=5,66) nas estratégias cognitivas, e 26,64 pontos (DP=4,52) nas estratégias metacognitivas. Os alunos do curso Médio e Técnico em Informática apresentaram a pontuação média de 46,77 pontos (DP=10,89), 20,05 pontos (DP=6,62) nas estratégias cognitivas e 26,73 pontos (DP=5,38) nas estratégias metacognitivas. Apesar das médias apontarem as diferenças entre os dois cursos, os resultados não foram estatisticamente significativos.

Os alunos do primeiro ano obtiveram 48,68 (DP=8,97) pontos na média geral, a média atingida pelas estratégias cognitivas foi de 21,79 pontos (DP=5,29) e pelas estratégias metacognitivas foi de 26,89 (DP=5,01). No segundo ano, o escore diminuiu, com média geral de 47,82 (DP=9,22), média das estratégias cognitivas de 21,13 (DP=6,09) e das estratégias metacognitivas de 23,68 (DP=4,79). O terceiro ano apresentou menor escore, com média de 44,87 pontos (DP=11,08); nas estratégias cognitivas e metacognitivas, a pontuação foi de 18,47 (DP=7,04) e 26,40 (DP=5,25), respectivamente. Os dados podem ser observados na tabela a seguir.

**Tabela2 - Médias por período cursado no Ensino Médio**

<b>Período</b>		<b>Total</b>	<b>TC</b>	<b>EM</b>
Primeiro ano do Ensino Médio	M	48,68	21,79	26,89
	DP	8,97	5,29	5,01
Segundo ano do Ensino Médio	M	47,82	21,13	26,68
	DP	9,22	6,09	4,79
Terceiro ano do Ensino Médio	M	44,87	18,47	26,40
	DP	11,08	7,04	5,25
Total	M	47,35	20,67	26,68
	DP	9,73	6,20	4,97

Fonte: elaborada pela autora

As estratégias metacognitivas foram predominantes, compondo 55,65% do escore atingido pelo grupo, enquanto as para as estratégias cognitivas tiveram a porcentagem de 44,35%. Os alunos pertencentes ao primeiro ano apresentaram o maior escore quando comparados aos alunos do terceiro ano. A Análise de Variância (ANOVA) revelou diferenças significativas entre esses grupos ( $F = 4,19$ ;  $p < 0,05$ ) para as estratégias cognitivas.

### **Discussão**

Diante desses resultados, verifica-se que a amostra apresentou um perfil de usuários de estratégias de aprendizagem predominantemente metacognitivo. A estratégia cognitiva mais utilizada pelos participantes foi “Lê em voz alta o que estuda”, seguida de “Faz anotações do que acha importante, quando assiste uma aula”. Em contrapartida, a estratégia de aprendizagem cognitiva “Revisa um conteúdo anterior antes de cada aula” teve o menor uso. A estratégia metacognitiva mais utilizada foi “Realiza atividades ou trabalhos, para entregar, dentro do prazo estabelecido”, que requer planejamento e organização de tempo, e a estratégia “Estuda ou faz atividades do curso diariamente” surge como a menos utilizada. Vale destacar que, tanto no grupo



de estratégias cognitivas quanto metacognitivas, os recursos de aprendizagem diários e rotineiros foram identificados como menos utilizados.

Segundo Boruchovitch (1999; 2006; 2007), as escolhas dos estudantes em relação aos itens de uma escala podem indicar a necessidade de orientações quanto ao uso adequado de determinados recursos e seus inúmeros benefícios. A autora afirma que as estratégias de aprendizagem colaboram como recurso imprescindível para essa autorregulação. Nesta perspectiva, é possível ampliar as possibilidades de estruturação do estudo do processamento da informação em oposição às formas de processamento deficitárias.

Nos resultados relacionados a cada ano acadêmico cursado verificou-se que os alunos dos primeiros anos apresentaram maior pontuação, seguidos de decréscimo no escore dos anos seguintes. A melhor pontuação foi do primeiro ano ( $M=48,68$ ;  $DP= 8,97$ ), no segundo ano a média cai ( $M= 47,82$ ;  $DP= 9,22$ ) e no terceiro ano apresenta o menor escore da pesquisa ( $M= 44,87$ ;  $DP= 11,08$ ). o que e sugerem que os estudantes do primeiro ano aparentam usar mais estratégias para administrar o tempo para cumprir as tarefas acadêmicas, quando comparados a estudantes de anos intermediários e do final de seus cursos. A análise sugere uma forte relação entre as estratégias utilizadas e a motivação do aprendiz, uma vez que no primeiro ano parecem estar mais motivados, mais disponíveis a assumirem as responsabilidades acadêmicas e mais inclinados à autodisciplina e força de vontade para estudar do que os estudantes do final de seus referidos cursos. Os estudos que corroboram com a presente pesquisa apontam aspectos motivacionais, sociais e estruturais dos cursos que podem influenciar na demanda e eleição de estratégias pelos estudantes ao longo dos anos, sugerindo que o comportamento desses estudantes se torna gradativamente menos estrategista. A diferença do uso de estratégias entre a média dos alunos dos primeiros e últimos foi estatisticamente significativa. É importante perceber o aprendiz como um todo, lembrando que as informações são registradas na memória de longo

prazo não só mediante repetição, mas também e devido à sua carga afetiva e emocional (BZUNECK, 2004; BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2010; COSENZA; GUERRA, 2011).

#### **Considerações finais**

Acredita-se que as estratégias de aprendizagem, por estarem intimamente relacionadas à rotina de estudos e ao desempenho, devem assumir para a escola uma perspectiva não só remediativa, mas, sobretudo, preventiva do insucesso acadêmico, cuidando para que não haja o abandono de estratégias de aprendizagem. As estratégias que apresentaram baixo escore sinalizam para a necessidade de orientações quanto ao uso adequado de determinados recursos e seus inúmeros benefícios. Assim, ressalta-se a importância de programas de instrução acerca das estratégias de aprendizagem para o desenvolvimento não só da aprendizagem como da autonomia do aprendiz. Isso significa que por meio da valorização das estratégias de aprendizagem é possível ampliar as possibilidades de estudo à medida que a sua utilização promove um processamento profundo da informação.

De modo geral, os estudantes que adotam atitudes passivas diante da aprendizagem, esperam que seus professores assumam o papel ativo, delegando-lhes a obrigação de instrução, motivação e planejamento. Porém, o estudo das estratégias leva a saber que aprendiz e educador trabalham em conjunto, cada um em seu papel para o aperfeiçoamento da autorregulação da aprendizagem. Eles têm como objetivo principal partir da dependência de apoio social na execução do processo aprendizagem para uma redução sistemática dessa dependência pela apropriação de estratégias de aprendizagem. Este desenvolvimento requer que o aprendiz se adapte, se avalie e se autorregule, além de permitir a construção da autonomia de todos.

Sabe-se ainda que aspectos sociais e estruturais da vida do estudante podem influenciar na organização e eleição das estratégias que o indivíduo escolhe para aprender e para estudar. Com isso, estudos que correlacionam os aspectos sociais com o uso das estratégias de aprendizagem, bem como o desempenho acadêmico tornam-se imprescindíveis para o desenvolvimento de

outras pesquisas sobre a autorregulação da aprendizagem. A dedicação acadêmica está relacionada à afinidade e ao entusiasmo que o estudante sente, além da crença em sua capacidade de realizar as atividades e objetivos propostos, ligada a autoestima do indivíduo. Fica clara a importância de perceber o aprendiz como um todo, posto que as informações são registradas na memória de longo prazo não só mediante repetição, mas também devido à sua carga afetiva e emocional.

Considera-se que este estudo consiste em uma rica fonte de informações acerca das estratégias de aprendizagem, especialmente diante da escassez de pesquisas, sobretudo relacionadas ao Ensino Médio. No contexto educacional, é de grande necessidade a investigação dos processos envolvidos na aprendizagem que podem refletir no desempenho escolar. O estudo das estratégias contribui para a compreensão do desempenho dos estudantes e fornece conhecimentos que podem ajudar a promover intervenções educacionais eficazes. A instrução para o uso de estratégias pode ser um meio eficaz de proporcionar aos aprendizes um desenvolvimento bem sucedido em seu desempenho acadêmico.

#### Referências

- BORUCHOVITCH, E. (1999) As estratégias de aprendizagem e o desempenho escolar: considerações para a prática educacional. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.12, n. 2, (pp. 361-376).
- BORUCHOVITCH, E. (2006) Avaliação psicoeducacional: desenvolvimento de instrumentos à luz da psicologia cognitiva baseada na Teoria do Processamento da Informação. **Avaliação Psicológica**, v. 5, n. 2, (pp. 145-152).
- BORUCHOVITCH, E. (2007) Aprender a aprender: propostas de intervenção em estratégias de aprendizagem. **ETD – Educação Temática Digital**, v.8, n.2, (p.p. 156-167).
- BORUCHOVITCH, E. (2014) Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. **Revista quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 3, (p.p. 401-409)..

BORUCHOVITCH, E; BZUNECK, J. A. (2010) **Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes.

BORUCHOVITCH, E; GOMES, M. A. M. (2011) A aprendizagem autorregulada da leitura: resultados positivos de uma intervenção psicopedagógica. **Psicologia Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 27, n. 3, p. 291-299,

BORUCHOVITCH, E; SANTOS, A. A. A. (2015) Estudos psicométricos da Escala de Estratégias de Aprendizagem para Estudantes Universitários (EEA-U). **Paidéia**, São Paulo, v. 25, n. 60, p.19-27,

BZUNECK, J. A. (2001) O esforço nas aprendizagens escolares: mais do que um problema motivacional do aluno. **Revista Educação e Ensino**, Usf, Bragança Paulista, v. 6, n.1, p. 7-18,.

BZUNECK, J. A. (2004) A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. A. (Orgs.). **A motivação do aluno. Contribuições da Psicologia Contemporânea**. Petrópolis: Vozes..

BZUNECK, J. A. (2010) Aprendizagem por processamento da informação: uma visão construtivista. In: BORUCHOVITCH, E.; Bzuneck, J. A. (Org.) **Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola**. 2. ed. Petrópolis: Vozes,. V. 1, p. 17-54.

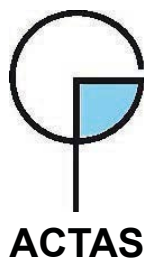
CASTEÑON, G. (2007) **O que é cognitivismo?** Fundamentos filosóficos. São Paulo: EPU,.

COSENZA, R. M.; GUERRA, L.B. (2011) **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed,.

PFROMM NETTO, S. (1987) A aprendizagem como processamento da informação. In: PFROMM NETTO, S (Org.) **Psicologia da aprendizagem e do ensino** São Paulo: EPU,. (pp.79-109).

STERNBERG, R. (2008) **Psicologia cognitiva**. Porto Alegre: Artmed,.

VIANIN, P. (2013) **Estratégias de ajuda a alunos com dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Penso.



## **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Metas académicas, estrategias de aprendizaje, autoeficacia y género: impacto en los enfoques de aprendizaje del alumnado universitario dominicano de Educación

Academic goals, learning strategies, self-efficacy and gender: impact on the learning approaches of Dominican university students of Education

Alfonso Barca-Lozano

Universidade da Coruña. [alfonso.barca@udc.es](mailto:alfonso.barca@udc.es) <https://orcid.org/0000-0002-0618-8273>

Ginia Montes-Oca-Báez

Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM, República Dominicana). [giniamontes@inafocam.edu.do](mailto:giniamontes@inafocam.edu.do) <https://orcid.org/0000-0002-5909-4350>

Yssa Moreta

Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM, República Dominicana). [yssamoreta@inafocam.edu.do](mailto:yssamoreta@inafocam.edu.do) <https://orcid.org/0000-0003-3065-2109>.

Eduardo Barca Enríquez.

Universidad de A Coruña. [e.barcae@udc.es](mailto:e.barcae@udc.es); <https://orcid.org/0000-0003-2119-1849>

Pilar Arnaiz Sánchez.

Universidad de Murcia. [parnaiz@um.es](mailto:parnaiz@um.es) <https://orcid.org/0000-0002-0839-891X>

### Resumen

En la investigación en educación se ha resaltado con mucha frecuencia la importancia del aprendizaje en las situaciones interactivas entre el profesor y el alumno. A los profesores siempre les ha interesado conocer aquellos mecanismos y estilos que los alumnos utilizan para su aprendizaje tanto en la educación básica y secundaria como en la universidad. En consecuencia, los enfoques de aprendizaje desde la perspectiva del alumno, en la terminología de la corriente SAL (*Students' Approaches to Learning*), han tenido especial relevancia entre los investigadores desde hace ya varias décadas puesto que llevan implícito dos procesos que destacan el fundamento del hecho de aprender: uno motivacional y el otro de estrategias de modo que, en la medida que se conozcan los factores de influencia en dichos enfoques, así será más fácil determinar con amplia certeza el qué, el cómo y el para qué del proceso de aprendizaje en los diferentes niveles de enseñanza. En este trabajo se pretende saber cuáles son las variables motivacionales más importantes que configuran e influyen los enfoques de aprendizaje. Por eso, se sabe que las metas académicas, las estrategias de aprendizaje y la autoeficacia juegan un papel relevante en los alumnos a la hora de abordar sus tareas de estudio. El objetivo aquí radica en tratar de descubrir si estos tres elementos motivacionales influyen de modo significativo en los enfoques de aprendizaje que todo alumnado desarrolla en sus procesos de estudio. Con una muestra de 1558 estudiantes (74.5% mujeres y 24.5% hombres), con una edad media de 21.7 años y pertenecientes a 22 centros universitarios de República Dominicana se busca esclarecer en qué medida las metas académicas, las estrategias de aprendizaje y la autoeficacia mantienen una relación interactiva con los enfoques de aprendizaje y, a su vez, se trata de conocer su capacidad de influencia y predicción sobre los mismos, tanto en mujeres como hombres estudiantes de Educación en las universidades de República Dominicana. Con una metodología descriptiva básica y "ex post facto" se toman como técnicas de análisis las correlaciones, el análisis de varianza y un modelo predictivo de análisis de regresión lineal múltiple para la verificación del objetivo planteado. Los resultados muestran que las metas académicas, las estrategias y la autoeficacia mantienen correlaciones estadísticamente significativas con los enfoques de aprendizaje. A su vez, estas tres variables motivacionales tienen una influencia desigual, aunque muy importante, sobre dichos enfoques de aprendizaje, tanto para los enfoques profundos al significado (EORSG) como para los enfoques superficiales (EORSP). En los análisis diferenciales de género se aprecia que las mujeres mantienen

METAS ACADÉMICAS, ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE, AUTOEFICACIA Y GÉNERO: IMPACTO EN LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE

valores más elevados que los hombres en las tres variables motivacionales con influencia en los enfoques de aprendizaje. En la discusión y conclusiones de este trabajo se han derivado los resultados hacia la mejora de los procesos de enseñanza/aprendizaje de los contenidos de las materias en la universidad, tanto para alumnos como para profesores.

*Palabras clave:* autoeficacia, enfoque de aprendizaje; estrategia de aprendizaje, meta académica, motivación, género.

Abstract

In research in education, the importance of learning in interactive situations between the teacher and the student has been very frequently highlighted. Teachers have always been interested in knowing the mechanisms and styles that students use for their learning in basic and secondary education as well as in the university. Consequently, learning approaches from the perspective of the student, in the terminology of the current SAL (*Students' Approaches to Learning*), have had special relevance among researchers for several decades since they imply two processes that highlight the foundation of the fact of learning: one the motivational and the other one of strategies, so that, as the influencing factors in those approaches are known, it will be easier to determine with certainty what, and the why and the purpose of the learning process in the different levels of education. In this paper we try to know which are the most important motivational variables that shape and influence learning approaches. Therefore, it is known that academic goals, learning strategies and self-efficacy play a relevant role in students when it comes to tackling their study tasks. The objective here lies in trying to discover if these three motivational elements significantly influence the learning approaches that all students develop in their study processes. With a sample of 1558 students (74.5% women and 24.5% men), with an average age of 21.7 years and belonging to 22 university centers in the Dominican Republic, it is sought to clarify the extent to which academic goals, learning strategies and self-efficacy maintain an interactive relationship with learning approaches and, in turn, it is about knowing their ability to influence and predict them, both in women and men students of Education in the University of the Dominican Republic. With a basic correlation methodology, the correlations, an analysis of variance and a predictive model of multiple linear regression analysis for the verification of the proposed objective are taken as analysis techniques. The results show that academic goals, strategies and self-efficacy maintain statistically significant correlations with learning approaches. In turn, these three motivational variables have an unequal influence, although very important, on these learning approaches, both

for deep approaches to meaning (EORSG) and for surface approaches (EORSP). In gender differential analyzes, it can be seen that women maintain higher values than men in the three motivational variables that influence learning approaches. In the discussion and conclusions of this work the results have been derived towards the improvement of the teaching/learning processes of the contents of the subjects in the university, both for students and for teachers.

*Keywords:* self-efficacy; learning approach; learning strategy; academic goal, motivation; gender.

Hay varios autores que investigan en el campo de las metas académicas que proponen varias tipologías de metas, inicialmente desde un enfoque bidimensional en el que se aportan dos tipos diferenciales: las metas de aprendizaje o de dominio y las metas de rendimiento o de resultado/logro y aquí están autores como Dweck y Leggett (1988) y Nichols, (1984). Sin embargo, otros autores como Pintrich y Schunk (2006) distinguen entre metas de aprendizaje que estarían relacionadas con una forma de procesamiento profundo, y metas de rendimiento en las que, a su vez, se diferenciarían las de aproximación al buen rendimiento obteniendo buenos resultados y las de evitación de fracaso y que estarían relacionadas con el procesamiento superficial (Elliot, McGregor y Gablel, 1999).

### **Metas académicas y múltiples metas**

El hecho de tener variedad de metas hace que los estudiantes afronten sus tareas de estudio de una manera determinada según sus preferencias y/o su determinación sobre los resultados (Barca-Lozano, Montes-Oca-Báez y Moreta (2019). Ramudo (2015) refiere que por eso es posible que se incremente o disminuya la posibilidad de adquirir un adecuado nivel de conocimientos y competencias sobre una materia y de obtener mejores o peores resultados académicos. Por ello y, debido a que cada meta tiene sus propias características es lo que hace que resulte adaptativa en unos contextos determinados y no lo sea tanto en otros. Así, en estas situaciones, según el trabajo de Valle, Cabanach, Rodríguez, et al. (2007) es posible optar por distintas metas como pueden ser lograr la aprobación de otros, conseguir premios y recompensas externas, valorarse ante el grupo de clase, tratar de obtener buenas notas, etc., de manera que pueden convertirse en un incentivo potencial para promover y mantener el compromiso e implicación académica (Alonso, 2005; Rodríguez, González, Piñeiro et al., 2003).

Enfoques de aprendizaje



## METAS ACADÉMICAS, ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE, AUTOEFICACIA Y GÉNERO: IMPACTO EN LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE

Existen tres Enfoques de aprendizaje predominantes elaborados a partir de las escalas originales de J. Biggs (1987). A partir de aquí se conoce que ejercen influencia e inciden en diferentes tipos de resultados de aprendizaje y de rendimiento académico. Así, ya se sabe que cuando en el proceso de estudio se adopta un *Enfoque superficial*, este hecho implica la retención/memorización mecánica de detalles y hechos/datos sin apenas tener en cuenta las relaciones estructurales inherentes en los datos que están siendo aprendidos, con resultados de insatisfacción, como de aburrimiento o un cierto rechazo por el trabajo y esfuerzo que ello supone. Cuando se adopta este tipo de enfoque, denominado EORSP o de orientación superficial, normalmente la incidencia en el rendimiento académico es baja o deficiente. Sin embargo, cuando se adopta un *Enfoque profundo de orientación al significado*, denominado EORSG, entonces se dirige la conducta de estudio del alumno hacia una comprensión de las tareas o contenidos y hacia la sensación de sentimientos positivos con respecto dicha actividad de aprendizaje, siendo su incidencia en el rendimiento media y alta (Porto, 1994; Porto *et al.*, 2009).

Como objetivo primordial de este trabajo se trata de conocer aquellas variables motivacionales más importantes que influyen los enfoques de aprendizaje. Por eso, se sabe que las metas académicas, las estrategias de aprendizaje y la autoeficacia juegan un papel relevante en los alumnos a la hora de abordar sus tareas de estudio. En consecuencia aquí se pretende descubrir si estas tres variables motivacionales influyen de modo significativo en los enfoques de aprendizaje que adopta y desarrolla el alumnado universitario de Educación.

### **Método**

#### **Participantes**

La muestra ha sido de un total de 1.558 sujetos, de los cuales un 25.54% (n=398) son varones y un 74.45% (n=1.160) son mujeres. Por consiguiente, se cuenta con un tamaño algo mayor a las tres cuartas partes integrado por mujeres y una cuarta parte aproximada formada por alumnos varones. En cuanto a las edades de los sujetos, un (5.2%) son menores de 18 años, otro 81,7%, la mayoría, están entre los 18 y 28 años (n=1275). Un 7.3% están entre las edades de 29 y 34 años; otro 4.3% se sitúan entre los 35 y 45 años y un 0.7% entre los 46 años y los 52 años, con un 0.8% de datos perdidos.

#### **Instrumentos de evaluación**

Se utiliza la Escala ECEFA92 de evaluación de Contextos Familiares y Académicos (de elaboración propia) en su sub-escala MESTA (Metas académicas, Estrategias, Autoeficacia y

Aprendizaje) y la Escala CEPEA de evaluación de enfoques de aprendizaje para universidad, original de Biggs, (1987) y adaptación de Barca, (1999a), presentando ambas escalas buenas propiedades psicométricas especialmente en la muestra de estudiantes universitarios dominicanos de Educación (véase Barca-Lozano et al., 2019).

### Procedimiento

Se han aplicado durante un período de tiempo de dos meses ambas Escalas (Ecefa92 y Cepea) en 21 centros universitarios distribuidos por las principales Facultades de Educación de las principales universidades de República Dominicana. Se les informaba a los estudiantes del carácter voluntario de la aplicación de las pruebas obteniendo su consentimiento y colaboración.

### Resultados

#### Datos descriptivos a partir de la Escala ECEFA92; Sub-Escala MESTA de Metas académicas, Estrategias, Autoeficacia y Aprendizaje

En cuanto a la segunda parte de la Escala ECEFA-92, en la Sub-escala MESTA de Metas académicas, Estrategias, Autoeficacia y Aprendizaje, destacan como *variables dominantes* en ambos sexos de alumnos y alumnas las variables o factores MAORE (Metas académicas y organización del estudio) y EORTA (Estrategias de aprendizaje y organización del trabajo académico) como puede apreciarse en la tabla 1.

Tabla 1.

*Puntuaciones Medias, Desviaciones Típicas en las variables correspondientes a la Escala ECEFA-92, Subescala MESTA (Metas, Estrategias, Autoeficacia y Aprendizaje) en la investigación del Proyecto MESCYT-INAFOCAM-2018. [N: 1.557 (mujeres: 1.159; hombres: 398)]. [N: 1.557 (mujeres = 1.159; hombres = 398)].*

Variables Escala ECEFA-92 (Sub-Escala MESTA)	Mujeres			Hombres		
	N	M	DT	N	M	DT
MAORE: Metas de aprendizaje y organización del estudio	1160	4.01	.664	398	4.32	.559
MVS: Metas de valoración social	1160	2.63	.912	398	2.63	.883
EORTA: Estrategias de organización del trabajo académico	1160	4.01	.723	398	3.87	.727
MR: Metas de rendimiento	1160	3.79	.875	398	3.79	.845
AEF: Autoeficacia	1160	3.70	.675	398	3.75	.619
MEF: Metas de evitación de fracaso	1160	2.63	1.04	398	2.23	.999

Estas variables son importantes por su contenido y porque los alumnos en su gran mayoría las asumen, ya que las puntuaciones medias están en 4.01 y 4.32 para mujeres y hombres,

#### METAS ACADÉMICAS, ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE, AUTOEFICACIA Y GÉNERO: IMPACTO EN LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE

respectivamente en MAORE, y las puntuaciones son de 4.01 y 3.87 para mujeres y hombres, en la variable EORTA. Aunque parecen dos variables semejantes por sus contenidos, sin embargo hay diferencias importantes entre ellas que conviene destacar y que pueden llegar a ser complementarias.

Son importantes, además, aquellas *variables, también dominantes*, como las Metas de Rendimiento (MR) con puntuaciones medias para hombres y mujeres de 3.79 y la Autoeficacia (AEF) con puntuaciones medias de 3.70 en alumnas-mujeres y 3.75 alumnos-hombres. En consecuencia, se considera que, tanto los alumnos como las alumnas, también puntúan alto en estas variables, de manera que consideran que contenidos ligados a metas de rendimiento (MR) o bien cuando asumen su autoeficacia (AEF), llegan a ser óptimas características personales, con buenas disposiciones motivacionales que dirigen y dominan sus actividades académicas.

Por el contrario, las puntuaciones más bajas obtenidas por una buena parte del alumnado, hacen referencia a los factores MVS (Metas de valoración social) y MEF (Metas de evitación de fracaso). Entre estas metas y las variables citadas anteriormente (EORTA y MAORE) las diferencias son estadísticamente significativas.

#### **Resultados correlacionales de MESTA con EORSG, EORSP y Rendimiento**

Las variables de Subescala-MESTA, se exponen en la tabla 2 y destacan por sus altas correlaciones positivas y significativas ( $p < .01$ ) con el enfoque de aprendizaje al significado (EORSG) y al Rendimiento académico (RENDACH), y por este orden de prioridad, las variables siguientes: MAORE, EORTA, AEF y MR.

Tabla 2

*Coefficientes de correlación de Variables Contextuales Académicas y de Metas Académicas con enfoques de aprendizaje y el rendimiento académico*

Sub-Escala	EORSG Mesta	EORSP	RENDBACH
MAORE	.520**	.317**	.144**
MVS	.215**	.388**	-.023
EORTA	.474**	.264**	.129**
MR	.371**	.430**	.068**
AEF	.455**	.275**	.157**
MEF	-.028	.169**	-.070**

\*\* Correlación estadísticamente significativa al nivel de .01 (bilateral)

\* Correlación significativa estadísticamente al nivel de .05 (bilateral)

El factor MAORE hace referencia a *Metas de aprendizaje y organización del estudio*, guarda una buena correlación (positiva y significativa) con EORSG, con buena afinidad que poseen ambas variables. en la medida que exista una buena organización del estudio y se opte por metas de aprendizaje, así se incrementa el Enfoque de aprendizaje EORSG y el rendimiento académico. Lo mismo ocurre con EORTA: cuando el alumnado desarrolla estrategias de organización y un buen trabajo académico, así acrecienta el Enfoque de aprendizaje EORSG y un buen rendimiento académico. Con la Autoeficacia (AEF) ocurre igual porque el alumnado asume que es necesario considerar la importancia del esfuerzo y la buena capacidad percibida para realizar con éxito las tareas de estudio.

### **Modelos predictivos de la Sub-Escala MESTA**

#### **Infuencia sobre EORSG: derivaciones e implicaciones educativas.**

Analizando los datos de la tabla 3 (ver tabla 3), se ve que la varianza explicada en mujeres es de 43.5% y en hombres es de 34.5%; ambas varianzas se consideran altas y de notable importancia. Entran en la ecuación de regresión cinco variables por orden de importancia destacan MAORE (Metas de aprendizaje y organización del estudio) que explica el 31.8%, seguida de AEF (Autoeficacia) que a su vez explica el 6.4%. En total, ambas variables explican el 38.2% del total que es el 43.5% en alumnas-mujeres.

METAS ACADÉMICAS, ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE, AUTOEFICACIA Y GÉNERO: IMPACTO EN LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE

Tabla 3.

*Modelo predictivo de Sub-Escala MESTA (Metas académicas, Estrategias, Autoeficacia y Aprendizaje) sobre EORSG (Enfoque de Aprendizaje de Orientación al Significado) del Alumnado Universitario de Educación de República Dominicana.*

Varianza total explicada: Mujeres:  $R^2=43.5\%$  (n=1.152); Hombres:  $R^2=34.5\%$  (n=394)

Pasos	VARIABLES	$R^2$	$R^2$ corregida	Cambio en $R^2$	Error típico	Beta.
<b>Mujeres</b>						
	MAORE: Metas de aprendiz. y organización del estudio	.318	.317	.318	.418	.564**
	AEF: Autoeficacia	.382	.381	.064	.398	.305**
	MVS: Metas de valoración social	.408	.406	.026	.390	.163**
	EORTA: Estrategias de orga- nización del trabajo académ.	.430	.428	.022	.383	.215**
	MEF: Metas de evitación de fracaso	.435*	.432	.005	.381	.078**
<b>Hombres</b>						
	MAORE: Metas de aprendizaje y organización del estudio	.250	.248	.250	.422	.501**
	MVS: Metas de valoración social	.295	.291	.045	.410	.211**
	EORTA: Estrategias de orga- nización del trabajo académ.	.322	.317	.028	.402	.201**
	AEF: Autoeficacia	.338	.332	.016	.398	.154**
	MR: Metas de rendimiento	.345	.337	.007	.396	.104**

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

Siguen en la ecuación las variables MVS (Metas de valoración social), EORTA (Estrategias de organización del trabajo académico) y MEF (Metas de evitación de fracaso). Estas tres últimas variables explican de forma conjunta el 5.3% de la varianza total (43.5%).

En alumnos-varones se aprecia que la variable MAORE explica un total de 24.87% y MVS explica el 4.5%. Si se tienen en cuenta ambas variables, se obtiene una varianza de 29.3% del total que en este caso es del 34.5%. A continuación entran tres nuevas variables: EORTA, AEF (Autoeficacia) y MR con una capacidad explicativa conjunta de 5.1%.

Haciendo el análisis y valoración de forma conjunta para mujeres y hombres, destaca el hecho de que pocas diferencias existen en los datos de la tabla 3 para mujeres y hombres, a no ser en la cantidad de varianza que explican los dos modelos, en mujeres es del 43.5% y en hombres es del 34.5%. En un segundo momento se aprecia, como un hecho a destacar, que la Autoeficacia (AEF)

tiene un mayor componente explicativo de la varianza en mujeres (6.4%) que en hombres (1.6%), tal y como se aprecia en la tabla 3.

#### **Modelo predictivo sobre EORSP: Derivaciones e implicaciones de resultados.**

En primer lugar, tanto para alumnas como para alumnos dominicanos de Educación, las Metas de aprendizaje y estrategias de organización del estudio (variable MAORE) incluye dos tipos de variables co-determinantes que influyen en el afrontamiento de las tareas de aprendizaje de manera significativa hacia la comprensión (EORSG).

En segundo lugar, destacar en las alumnas cómo la variable de Autoeficacia (AEF) acompaña a MAORE en su influencia sobre EORSG. En los alumnos este papel de influencia de segunda variable lo desempeña la variable MVS, variable que, en otras investigaciones ejerce su influencia positiva en Enfoques de orientación superficial (EORSP), junto a la variable MEF (Metas de evitación de fracaso) que suele tener también el mismo efecto en EORSP.

Es importante resaltar el papel que ejerce la variable EORTA (Estrategias de organización del trabajo académico) en ambas muestras de mujeres y hombres: es complementario al papel que cumple MAORE; es decir, se refuerza la importancia que tiene para un correcto aprendizaje y, por derivación, para el buen rendimiento académico, el hecho de que se utilicen técnicas y estrategias de estudio para poner en orden los datos de los temas o lecciones de las diferentes materias.

Si hay que destacar algo en este modelo predictivo de la Subescala MESTA en relación con su influencia importante, positiva y significativa sobre el Enfoque de aprendizaje EORSG, en ambas muestras (mujeres y hombres), es la buena sintonía que guardan entre sí tres variables como son MAORE, EORTA y AEF que incluyen conjuntamente una alta varianza explicada y con efectos positivos hacia la creación de Enfoques de aprendizaje EORSG a la comprensión y significatividad.

La varianza explicada total para la muestra de mujeres es de 36.2% y en hombres es de 32%, un porcentaje muy aceptable (tabla 4). El siguiente dato que se debe resaltar, a diferencia de lo que ocurría en el modelo anterior (Modelo MESTA sobre EORSG), es el valor de MR (Metas rendimiento), factor con una mayor varianza explicada y mayor capacidad predictiva sobre EORSP en las dos muestras de alumnado dominicano de Educación.

METAS ACADÉMICAS, ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE, AUTOEFICACIA Y GÉNERO: IMPACTO EN LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE

Tabla 4.

*Modelo predictivo de MESTA (Metas, Estrategias, Autoeficacia y Aprendizaje) sobre EORSP (Enfoque de Aprendizaje de Orientación Superficial) del Alumnado Universitario de Educación de República Dominicana. Varianza total explicada: Mujeres:  $R^2=36.2\%$  ( $n=1.148$ ); Hombres:  $R^2=32\%$  ( $n=396$ )*

Pasos	VARIABLES	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> corregida	Cambio en R <sup>2</sup>	Error típico	Beta
<b>Mujeres</b>						
	MR: Metas de rendimiento	.202	.202	.202	.372	.456**
	MAORE: Metas de aprendiz. y organización del estudio	.250	.248	.047	.361	.248**
	MVS: Metas de valoración social	.318	.317	.069	.295	.344**
	MEF: Metas de evitación de Fracaso	.339	.337	.021	.339	.150**
	AEF: Autoeficacia	.365	.352	.016	.335	.161**
	EORTA: Estrategias de orga- nización del trabajo académ.	.362*	.358	.006	.333	.116**
<b>Hombres</b>						
	MR: Metas de rendimiento	.208	.206	.208	.372	.456**
	MVS: Metas de valoración social	.284	.280	.076	.364	.303**
	EORTA: Estrategias de orga- nización del trabajo académ.	.311	.306	.027	.357	.173**
	MAORE: Metas de aprendiz. y organización del estudio	.320*	.313	.008	.355	.125**

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

Las Metas de rendimiento implican la búsqueda de objetivos relacionados con motivos extrínsecos, con algún tipo de recompensa tangible, con algún de tipo material a conseguir, con algo pragmático que compense el esfuerzo realizado por las tareas de estudio... todo ello frente a lo que significan las Metas de aprendizaje y de organización del estudio (MAORE) en donde lo que le interesa al alumnado aquí es el agrado o gusto por haber entendido o comprendido y haber dominado los contenidos, interesa en consecuencia el dominio; se busca el saber y comprender las materias. En Metas de rendimiento y en Metas de aprendizaje, los objetivos, como se puede ver son diferentes. Ambos son completamente legítimos, ocurren diariamente en los procesos de aprendizaje, aunque son diferentes y sus efectos tienen consecuencias diferenciadas: anteriormente se veía que afectaban al enfoque EORSG y aquí se aprecia que ejercen su influencia directa en el enfoque de orientación superficial-EORSP (ver tabla 4).

En este modelo predictivo de MESTA sobre el Enfoque de aprendizaje EORSP, la variable que ejerce una mayor influencia sobre EORSP es la de Meta de Rendimiento (MR) con una varianza explicada de 20.2%, en mujeres y 20.8 en hombres (ver tabla 4). Es una varianza

importante y de ahí esta capacidad predictiva. Es decir, se comprueba que existe una buena parte de estudiantes universitarios de Educación en República Dominicana que, de manera prioritaria, aparte de asumir y ejercer sus actividades académicas a través de Metas más intrínsecas de Aprendizaje y Organización del estudio (MAORE), lo hacen con mucha frecuencia también con Metas extrínsecas/externas o Metas de Rendimiento con una influencia directa --su coeficiente ( $\beta$ ) es de .450 ( $p < .001$ ) en mujeres y .456 ( $p < .001$ ) en hombres--, por tanto, con una alta asociación hacia el Enfoque de orientación superficial (EORSP). Se sabe, además, por otras investigaciones (Barca, Peralbo, Porto, & Brenlla, 2008; Barca, Brenlla, Peralbo, Almeida & Porto, 2015) que este tipo de Enfoque superficial ejerce una influencia negativa sobre el rendimiento académico.

Continuando con la tabla 4 se aprecia que la variable que sigue a MR en la muestra de mujeres es MAORE, aunque con una pequeña varianza de 4.7% con lo cual pensamos que algo se beneficia la variable MR con los contenidos de MAORE, se complementa y mejora, aunque en pequeño grado. Sin embargo, en hombres se observa que la variable que sigue a MR es la de MVS (Metas de valoración social) que viene a ser una variante de las Metas extrínsecas de rendimiento con lo cual significa una variable típica de influencia en aprendizaje superficial.

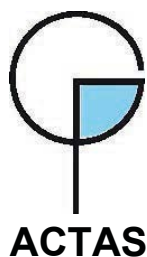
Finalmente, se valora que en la muestra de mujeres se unen a la ecuación de regresión las variables de Metas de evitación de fracaso (MVS), EORTA (Estrategias de organización del trabajo académico) y AEF (Autoeficacia) aunque con una muy pequeña varianza explicada y, por tanto, con muy poca capacidad predictiva y efectos muy pobres, casi mínimos, sobre EORSP. En la muestra de hombres MVS, EORTA y AEF se unen también a la ecuación, pero con apenas un 3% de varianza explicada sobre el total de 32%, con lo cual sus efectos en EORSP son muy limitados.

#### Referencias

- Alonso, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid: Morata.
- Barca-Lozano, A., Montes-Oca-Báez, G., & Moreta, Y. (2019). Motivación, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico: Impacto de metas académicas y atribuciones causales en estudiantes universitarios de educación de la República Dominicana. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 3(1), 19-48. <https://doi.org/10.32541/recie.2019.v3i1.pp19-48>
- Barca, A., Peralbo, M., Porto, A., & Brenlla, J.C. (2008). Contextos multiculturales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en el alumnado de educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, pp.193-226.



- Barca, E., Brenlla, J.C., Peralbo, M., Almeida, L.S., & Porto (2015). Habilidades cognitivas, autoeficacia y estrategias de aprendizaje: indicadores y determinantes del rendimiento académico en el alumnado de educación secundaria. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, N°. Extra 1 (XIII Congreso Internacional G-P de Psicopedagogía. pp. 83-89.
- Biggs, J.B. (1987): *Learning Process Questionnaire (LPQ) Manual*. Melbourne: Australian Council for Educational Research
- Dweck, C.S., & Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273..
- Elliot, A. J., McGregor, H. A., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91, 549-563.
- Nichols, J.G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D.H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson, Prentice Hall.
- Ramudo, I. (2015). *Variables motivacionais, autoeficacia, enfoques de aprendizaxe en relación co rendemento académico do alumnado de bacharelato de Galicia* (Tesis doctoral, inédita). A Coruña: Universidade da Coruña.
- Rodríguez, S., González, R, Piñeiro, I., Valle, A, Núñez, J. C., & González-Pienda, J. A. (2003). Metas de aproximación, metas de evitación y múltiples metas académicas. *Psicothema*, vol. 13, nº 4. pp. 546-550.
- Valle, A., Cabanach, R., Rodríguez, S., Núñez, J.C., González-Pienda, J. A., Solano, P., & Rosario, P. (2007). A motivational perspective on the self-regulated learning in higher education. En P.B. Richards (Ed). *Global issues in higher education* (pp. 99-125). New York: Nova Science Publishers.



## XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Atribuciones causales y género: influencia y determinación en los enfoques de aprendizaje del alumnado dominicano de los centros universitarios de Educación

Causal attributions and gender: influence and determination on the learning approaches of the Dominican students of the university centers of Education

Alfonso Barca-Lozano  
Universidade da Coruña. [alfonso.barca@udc.es](mailto:alfonso.barca@udc.es)  
<https://orcid.org/0000-0002-0618-8273>

Ginia Montes-Oca-Báez  
Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM, República Dominicana). [giniamontes@inafocam.edu.do](mailto:giniamontes@inafocam.edu.do) <https://orcid.org/0000-0002-5909-4350>

Yssa Moreta  
Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM, República Dominicana). [yssamoreta@inafocam.edu.do](mailto:yssamoreta@inafocam.edu.do) <https://orcid.org/0000-0003-3065-2109>.

Eduardo Barca Enríquez.  
Universidade da Coruña. [e.barcae@udc.es](mailto:e.barcae@udc.es) <https://orcid.org/0000-0003-2119-1849>

Pilar Arnaiz Sánchez.  
Universidad de Murcia. [parnaiz@um.es](mailto:parnaiz@um.es) <https://orcid.org/0000-0002-0839-891X>

Autor de contacto: [alfonso.barca@udc.es](mailto:alfonso.barca@udc.es)

### Resumen

Las atribuciones causales se entienden como aquellas explicaciones que las personas utilizan para justificar sus conductas de éxito o de fracaso, y en concreto en aquellos contextos educativos de aprendizaje y ante las conductas de estudio que conllevan éxito o fracaso en el rendimiento el alumnado siempre tiende a preguntarse por las causas que los ocasionan. Por eso se sabe que los resultados de aprendizaje juegan un papel importante en la motivación académica. Los investigadores han descubierto que las causas atribucionales que ocasionan los resultados de aprendizaje son variadas; así se clasifican tradicionalmente en cuatro tipos: a la capacidad, a la dificultad de la tarea, al esfuerzo y al azar/suerte, llevando consigo cada una de estas causas dos dimensiones: interna/externa, controlable/incontrolable y estable/inestable en el tiempo. Se sabe actualmente que los alumnos en función de la combinación que adopten de las causas con sus respectivas dimensiones, de sus resultados de aprendizaje así tenderán a la obtención de resultados y de rendimiento académico diferenciales tanto en en significatividad, en comprensión o en superficialidad. Además se sabe que las atribuciones causales tienen efectos relevantes sobre los enfoques de aprendizaje del alumnado, tanto sobre los de orientación al significado como sobre los superficiales porque los enfoques de aprendizaje son un conjunto de intenciones y estrategias que orientan y condicionan la actuación del alumnado durante el sus procesos de estudio. En este trabajo la muestra está integrada por 1558 estudiantes (74.5% mujeres y 24.5% hombres), con una edad media de 21.7 años de 22 centros universitarios de República Dominicana). El objetivo de está en saber, en primer lugar, si las atribuciones causales mantienen correlaciones significativas con los enfoques de aprendizaje que adopta el alumnado dominicano de los centros universitarios de educación y, además, se trata de conocer las influencias y capacidad predictiva que las atribuciones mantienen sobre los enfoques. También se pretende comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas en función del género del alumnado en su adopción de atribuciones causales y sus efectos en los enfoques de aprendizaje. Los resultados muestran y confirman la existencia de correlaciones estadísticamente significativas de distinto signo entre las atribuciones y los enfoques de aprendizaje, destacando especialmente dichas correlaciones con los enfoques superficiales. Del mismo modo se ha descubierto una alta influencia atribucional causal de la capacidad y esfuerzo, de tipo interno, controlable e incontrolable y estable e inestable sobre los enfoques profundos de aprendizaje de orientación al significado. Pero, al mismo tiempo, se ha descubierto que estos mismos efectos e influencias ocurren también sobre los enfoques superficiales de aprendizaje, tanto en alumnas como en alumnos universitarios dominicanos de Educación. En la discusión y conclusiones de los resultados se hacen matizaciones y se aportan directrices a tener en cuenta por parte del alumnado y profesorado de cara a una optimización del aprendizaje y para una mejora del rendimiento académico.

*Palabras clave:* atribuciones causales, atribución a la capacidad y esfuerzo; enfoque de aprendizaje al significado; enfoque de aprendizaje superficial; género.

## ATRIBUCIONES CAUSALES Y GÉNERO

### Abstract

Causal attributions are understood as those explanations that people use to justify their behaviors of success or failure, and specifically in those educational contexts of learning and study behaviors that lead to success or failure in the performance of students always he tends to wonder about the causes that cause them. That is why it is known that learning outcomes play an important role in academic motivation. Researchers have discovered that the attributional causes that cause learning outcomes are varied; thus, they are traditionally classified into four types: capacity, difficulty of task, effort and chance/luck, each of these causes taking with them two dimensions: internal/external, controllable/uncontrollable and stable/unstable in the weather. It is now known that students, depending on the combination they adopt of the causes with their respective dimensions, of their learning outcomes, will tend to obtain differential results and academic achievement in terms of significance, comprehension or superficiality. It is also known that causal attributions have significant effects on the learning approaches of students, both on the meaning-oriented and on the superficial ones because the learning approaches are a set of intentions and strategies that guide and condition the students' performance during the his study processes. In this work the sample is composed of 1558 students (74.5% women and 24.5% men), with an average age of 21.7 years of 22 university centers in the Dominican Republic). The objective is to know, in the first place, if the causal attributions maintain significant correlations with the learning approaches adopted by the Dominican students of the university centers of education and, in addition, it is about knowing the influences and predictive capacity that the attributions they keep on the approaches. It is also intended to check whether there are statistically significant differences in terms of the gender of the students in their adoption of causal attributions and their effects on learning approaches. The results show and confirm the existence of statistically significant correlations of different signs between attributions and learning approaches, highlighting especially these correlations with superficial approaches. Similarly, a high causal attributional influence of capacity and effort, of an internal, controllable and uncontrollable and stable and unstable type, has been discovered on deep learning-oriented approaches to meaning. But, at the same time, it has been discovered that these same effects and influences also occur on the surface learning approaches, both in female students and in Dominican university students of Education. In the discussion and conclusions of the results, nuances are made and guidelines are provided to be taken into account by the students and faculty in order to optimize learning and to improve academic performance.

*Keywords:* causal attributions, attribution to capacity and effort; learning approach to meaning; surface learning approach; gender.

De acuerdo con Weiner (1986), el factor que determina la motivación, bien sea la de logro o la conducta de rendimiento de una persona, es la causa por la que cree haber alcanzado el éxito o el fracaso, es decir, la atribución que se hace del resultado obtenido.

Ampliando este principio inicial de Weiner (1974) hay que considerar que la motivación que una persona dice tener para realizar cualquier tarea que se proponga está siempre en función de una expectativa positiva, en caso de lograr hacerla con éxito, o bien negativa, en caso de fracasar en el intento de lograrla. Lo importante es el valor que cada persona le concede al hecho de lograr la tarea con éxito o con fracaso y, aquí, está la *expectativa* con dos funciones: una expectativa de meta y la otra es el valor de la meta; ambas actúan conjuntamente de forma interrelacionada bajo la coordinación que ejerce la *causalidad percibida*, es decir, el intento de explicar la conducta buscando las causas de la misma (Morán, 2004).

Para Weiner (1974, 1985), las causas que las personas en general, y en particular los alumnos en situaciones educativas, consideran como responsables de las consecuencias o resultados en la conducta son de cuatro tipos: la capacidad, el esfuerzo, la dificultad de la tarea y el azar/suerte o la intervención de otros agentes. Se han ampliado estas causas a otras como: el profesor, el clima de clase, el interés del alumno.... ya que se observa que las atribuciones causales son de mayor complejidad y amplitud de lo que en un principio se creía (Pintrich y Schunk, 2006). Pero el hecho determinante está en que la importancia de las atribuciones no vienen, sin embargo, por las causas mismas, sino por la caracterización percibida según tres dimensiones: *-interna-externa; -estabilidad/inestabilidad; -controlable-incontrolable*.

En consecuencia, con este trabajo se pretende como objetivos principales saber, por una parte, si las atribuciones causales mantienen correlaciones significativas con los enfoques de aprendizaje que adopta el alumnado dominicano de los centros universitarios de Educación y, por otra parte, se trata de conocer la influencia y capacidad predictiva que las atribuciones causales mantienen sobre los enfoques de aprendizaje de orientación al significado (EORSG) y de orientación superficial (EORSP).

## Método

### Participantes

La muestra estuvo integrada por un total de 1.558 sujetos, de los cuales un 25.54% (n=398) son varones y un 74.45% (n=1.160) son mujeres. Por consiguiente, se cuenta con un tamaño algo mayor a las tres cuartas partes integrado por mujeres y una cuarta parte aproximada formada por alumnos varones. En cuanto a las edades de los sujetos, un (5.2%) son menores de 18 años, otro 81,7%, la mayoría, están entre los 18 y 28 años (n=1275). Un 7.3% están entre las edades de 29 y 34 años; otro 4.3% se sitúan entre los 35 y 45 años y un 0.7% entre los 46 años y los 52 años, con un 0.8% de datos perdidos.

### Instrumentos de evaluación y medida

Se utiliza la Escala SIACEPEA de evaluación de Atribuciones causales y Enfoques de aprendizaje para universidad, original de J.Biggs (1987) y adaptación de Barca (1999), con las subescalas EACM de evaluación de Atribuciones causales y Cepea de Enfoques de aprendizaje y presentando ambas Sub-escalas óptimas propiedades psicométricas (véase Barca-Lozano et al., 2019).

## Resultados

### Análisis descriptivos de Atribuciones causales (Sub-escala EACM).

La Subescala EACM evalúa, dentro de la Escala Siacepea, aquellos procesos de atribución causal por los cuales los alumnos suelen explicar y justificar sus éxitos y/o sus fracasos en los contextos educativos. Por eso se suele afirmar que las atribuciones causales suponen los motivos primarios que están detrás de toda conducta de aprendizaje.

En la Escala EACM el alumnado universitario de República Dominicana *destaca de modo dominante* en dos tipos de factores: el factor AEC (Atribución al esfuerzo y a la capacidad del rendimiento académico) y el EEBRA (Atribución al escaso esfuerzo del bajo rendimiento académico) como puede apreciarse en la tabla 1.

En AEC se obtienen puntuaciones medias o puntuaciones promedio bien altas de 4.26 y 4.22 para mujeres-alumnas y hombres-alumnos, respectivamente. En EEBRA las puntuaciones promedio/medias son de 3.53 para mujeres y 3.66 para hombres.

Tabla 1

*Puntuaciones Medias, Desviaciones Típicas y por sexos, en las variables correspondientes a la Escala SIACEPEA, Subescala EACM (Atribuciones Causales Multidimensionales) [N: 1.557 (mujeres =1.159; hombres = 398)].*

Variables de la Subescala EACM	Mujeres			Hombres		
	N	M	DT	N	M	DT
AEC: Atribución al esfuerzo y la capacidad	1159	4.26	.664	398	4.22	.624
FMS: Atribución a la facilidad de Materias y a la suerte	1158	2.37	.679	398	2.47	.712
BCBRA: Atribución a la baja capacidad del bajo rendimiento academ.	1160	2.36	.769	398	2.36	.844
EEBRA: Atribución al escaso esfuerzo del bajo rendimiento academ.	1160	3.53	.889	398	3.66	.786
PFBRA: Atribución al profesorado del bajo rendimiento academ.	1159	2.83	.763	398	2.85	.764
ATRIN: Atribuciones causales internas	1159	3.38	.505	398	3.41	.443
ATREX: Atribuciones causales externas	1157	2.60	.582	398	2.66	.597

En concreto, en lo referente a AEC (Atribución al esfuerzo y a la capacidad del rendimiento académico), sus contenidos propios son, entre otros: "...cuando obtengo buenas notas se debe a mi capacidad", "en mi caso, las buenas notas que obtengo son siempre resultado directo de mi esfuerzo", con lo cual se deriva que tanto el esfuerzo que se realiza en los estudios como el reconocimiento de su capacidad para llevarlos a cabo son relevantes para este alumnado.

Del mismo modo ocurre con la variable EEBRA (Atribución al escaso esfuerzo del bajo rendimiento académico), las puntuaciones son medio/altas de modo que suponen el reconocimiento explícito de que el bajo rendimiento académico se debe básicamente al escaso esfuerzo realizado por el alumnado de tal modo que sus contenidos son, entre otros: "las notas bajas me indican que no he trabajado lo suficiente".

Estas cuatro variables consideradas como *recesivas* no son relevantes para el alumnado dominicano de Educación; más bien al contrario: se obtienen las mínimas puntuaciones en FMS y BCBRA (2,37 y 2,47 para mujeres y hombres, respectivamente), de tal modo que la atribución a las materias y a la suerte, junto con el reconocimiento de la baja capacidad como responsables de bajo rendimiento académico, no son contenidos

## ATRIBUCIONES CAUSALES Y GÉNERO

que expliquen adecuadamente el rendimiento académico del alumnado dominicano; más bien al contrario, poseen muy poca relevancia.

En resumen, las atribuciones al esfuerzo y a la capacidad y las atribuciones al reconocimiento al escaso esfuerzo son *formas atribucionales dominantes* que el alumnado dominicano de Educación mantiene como factor explicativo de sus éxitos académicos, con lo cual se afirma que estos dos factores llegan a ser muy importantes para el buen funcionamiento cognitivo y de adaptación del alumnado a su dedicación en profundidad y al éxito en sus tareas de estudio así como al rendimiento académico.

En consecuencia, se rechazan las ideas y convicciones, por parte de dicho alumnado, de que las atribuciones de tipos externo como la Atribución a la facilidad de materias de estudio y la suerte (FMS), así como el profesorado, sean los responsables de los fracasos académicos. En definitiva, estas últimas variables o factores van a tener muy poca relevancia en la explicación de la actitud motivacional y del desarrollo académico del alumnado universitario dominicano de Educación.

### **Análisis correlacionales entre la Sub-Escala EACM de atribuciones causales con EORSG y EORSP**

En cuanto al análisis de los resultados de la tabla 2 se aprecia que coinciden casi plenamente con los hallados en otras investigaciones recientes realizadas sobre temas semejantes (ver tabla 2). Varios aspectos a considerar en estas correlaciones:

- 1) obsérvense los valores medio/altos, positivos y significativos coeficientes de correlación observados por el factor/variable AEC (Atribución al esfuerzo y la capacidad) con los enfoques de aprendizaje EORSG y EORSP;
- 2) apréciense las correlaciones de FMS (Atribución a la facilidad de las materias) y BCBRA (Atribución de la baja capacidad del bajo rendimiento académico); se ve que son idénticas porque las correlaciones con EORSG son negativas (y en una es estadísticamente significativa (FMS:  $p < .01$ ) (ver tabla 2), concluyendo que, a medida que las atribuciones del rendimiento académico se hagan a las materias y a la baja capacidad, en esa medida no se utiliza el enfoque de aprendizaje al significado y se utiliza con mucha frecuencia el enfoque superficial (EORSP).



Tabla 2  
*Coefficientes de correlación de Atribuciones causales con los Enfoques de aprendizaje EORSG y EORSP*

	EORSG	EORSP
AEC	.537**	.389**
FMS	-.082**	.194**
BCBRA	-.018	.217**
EEBRA	.156**	.196**
PFBRA	.149	.248**
ATRIN	.299**	.400**
ATREX	.049	.274**

\*\* Correlación estadísticamente significativa al nivel de .01 (bilateral)

\* Correlación significativa estadísticamente al nivel de .05 (bilateral)

- 3) Obsérvese cómo las variables FMS (Atribución a las materias) y BCBRA (Atribución a la baja capacidad del bajo rendimiento) guardan correlaciones positivas y estadísticamente significativas con el Enfoque de aprendizaje de orientación superficial (EORSP), en la línea de que, a medida que el alumnado atribuya su rendimiento a las materias/ asignaturas (a su facilidad, a su complejidad, a su dificultad...), entonces se incrementa la utilización de EORSP y, así estas mismas variables correlacionan con significatividad con EORSP: la si hay atribución a las materias y a la baja capacidad, el enfoque adoptado será superficial.
- 4) Sin embargo, la atribución al escaso esfuerzo del rendimiento académico (EEBRA) presenta unos coeficientes de acuerdo con la lógica natural de este tipo de atribuciones: correlación positiva y significativa con EORSG, EORSP y simple correlación muy baja con rendimiento académico,
- 5) En las atribuciones compuestas, en concreto en ATRIN (Atribuciones internas), se aprecia que la correlación es positiva con EORSG y EORSP, mientras que es negativa con el rendimiento; y en ATREX (Atribuciones externas), se observa que la correlación positivas se da con EORSG (muy baja) y con EORSP es positiva, es media/alta y es significativa, tal y como se esperaba y también coincidente con otros trabajos realizados sobre esta temática.

## ATRIBUCIONES CAUSALES Y GÉNERO

### Modelos predictivos de EACM (*Atribuciones Causales Multidimensionales*) sobre Enfoques de aprendizaje EORSG y EORSP.

Hay que destacar como primera apreciación en este modelo atribucional que la varianza explicada total en mujeres y hombres es importante, tanto de EACM sobre EORSG como sobre EORSP.

Obsérvese que dicha varianza sobre EORSG es, en mujeres, del 41.5% y del 36.9%, en hombres (véase tabla 3). Si se aprecia EACM sobre EORSP, la varianza total en mujeres es 37.3% y en hombres es del 32.5%.

Tabla 3.

*Modelo predictivo de EACM (Atribuciones causales multidimensionales) sobre EORSG (Enfoque de Aprendizaje de Orientación al Significado) del Alumnado Universitario de Educación de República Dominicana.*

*Varianza total explicada: Mujeres:  $R^2=41.5\%$  ( $n=1.149$ ); Hombres:  $R^2=36.9\%$  ( $n=395$ )*

Pasos	Variables	R	R <sup>2</sup> corregida	Cambio en R <sup>2</sup>	Error típico	Beta
<b>Mujeres</b>						
	AEC: Atribución al esfuerzo y la capacidad	.399	.399	.399	.393	.582**
	PFBRA: Atribución al profesorado del bajo rendimiento	.410	.409	.011	.389	.173**
	EEBRA: Atribución al escaso esfuerzo del bajo rendimiento	.415*	.413	.004	.388	.070**
<b>Hombres</b>						
	AEC: Atribución al esfuerzo y la capacidad	.339	.338	.339	.395	.581**
	PFBRA: Atribución al profesorado del bajo rendimiento	.369*	.366	.030	.387	.173**

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ )

Se resaltan dos aspectos relevantes en este modelo que se analiza. El primero trata de apreciar en la influencia de EACM sobre EORSG, que las dos variables que explican la gran mayor parte de la varianza, en ambos sexos, son AEC (Atribución al esfuerzo y capacidad del rendimiento académico) y PFBRA (Atribución al profesorado del bajo rendimiento académico). Obsérvese que en mujeres, la primera variable (AEC) explica el 39.9% de un total de 41.5%, y en hombres esta misma variable explica el 33.9% de un total de 36.9%, siendo los coeficientes ( $\beta$ ) altos, positivos y significativos, con una fuerte asociación ( $\beta = .582$ ,  $p < .01$ ) (tabla 3). Estos datos ofrecen una idea clara de la fuerte influencia que ejerce esta variable de “atribución al esfuerzo y la capacidad” de una

manera positiva y directa sobre el enfoque de aprendizaje al significado y comprensión (EORSG) y manteniendo una fuerte asociación entre ellos; es decir, que si el alumnado considera y está convencido de que sus buenas calificaciones y notas obtenidas se deben y se justifican por su esfuerzo y capacidad, entonces de este convencimiento derivará la tendencia hacia un buen aprendizaje significativo y hacia una dedicación y profundidad, hacia su comprensión. Después están las variables PFBRA y EEBRA, aunque entran en la ecuación, tienen poca relevancia.

Otras investigaciones semejantes realizadas informan que este tipo de atribuciones tienen influencia negativa hacia el enfoque de aprendizaje al significado (EORSG) y ejerce, aquí, sin embargo, una influencia positiva hacia los enfoques de aprendizaje superficiales (EORSP), que, por otra parte, se ajustan a una mayor coherencia (Barca-Lozano, Montes-Oca-Báez y Moreta, 2019).

En la tabla 4 se exponen los resultados correspondientes al modelo predictivo de EACM sobre el Enfoque de aprendizaje de orientación superficial (EORSP). Se aprecian variantes con respecto al modelo predictivo anterior: la varianza total disminuye ligeramente (37.3% y 32.8% para mujeres y hombres, respectivamente); entran más variables en la ecuación y se mantiene fuerte la variable AEC. Por otra parte, se observa tanto en mujeres como en hombres que a la variable AEC le sigue, en varianza explicada, la variable BCBRA. Si se tienen en cuenta ambas variables conjuntamente, se aprecia su alta capacidad predictiva sobre EORSP: en mujeres es de 33.3% y en hombres del 30.1% del total.

Por otra parte, el coeficiente *Beta* en AEC es positivo, con buena asociación con EORSP, ( $\beta=.505$ ;  $p<.01$  y  $\beta=.412$ ;  $p<.01$ ) para mujeres y hombres, del mismo modo que ocurre en BCBRA, también, tanto para mujeres como para hombres, con lo cual la influencia que se ejerce, además de ser alta, es positiva.

## ATRIBUCIONES CAUSALES Y GÉNERO

Tabla 4.

*Modelo predictivo de EACM (Atribuciones Causales Multidimensionales) sobre EORSP (Enfoque de Aprendizaje de Orientación Superficial) del Alumnado Universitario de Educación de República Dominicana.*

*Varianza total explicada: Mujeres:  $R^2=37.3\%$  ( $n=1.148$ ); Hombres:  $R^2=32.8\%$  ( $n=396$ )*

Pasos	Variables	R	R <sup>2</sup> corregida	Cambio en R <sup>2</sup>	Error típico	Beta
<b>Mujeres</b>						
	AEC: Atribuciones al esfuerzo y la capacidad	.255	.254	.255	.395	.505**
	BCBRA: Atribución a la baja capacidad de bajo rendim.	.333	.331	.078	.340	.280**
	FMS: Atribución a la facilidad de materias y a la suerte	.358	.356	.025	.334	.181**
	PFBRA: Atribución al profesorado del bajo rendimiento	.369	.366	.011	.331	.123**
	EEBRA: Atribución al escaso esfuerzo del bajo rendim.	.373*	.370	.004	.330	.071**
<b>Hombres</b>						
	AEC: Atribución al esfuerzo y la capacidad	.170	.168	.170	.391	.412**
	BCBRA: Atribución a la baja capacidad de bajo rendim.	.301	.298	.131	.359	.377**
	PFBRA: Atribución al profesorado del bajo rendimiento	.328*	.323	.027	.352	.181**

*\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$*

Con las variables PFBRA y EEBRA hay que afirmar aquí algo semejante a lo que se comentaba anteriormente y con alguna precisión al respecto:

a) que estos datos contradicen otras investigaciones realizadas originales de los autores clásicos, y otros muchos trabajos que están publicados en los últimos diez/quince años, si bien es cierto que se refieren en su mayor parte a resultados con muestras de alumnos de educación secundaria;

b) se mantiene y se consolida la idea de que los Enfoques de aprendizaje superficiales (EORSP) y los Enfoques profundos al significado (EORSG) están influenciados por las mismas variables y factores atribucionales (AEC; PFBRA, BCBRA, EEBRA),

c) se infiere a partir de aquí que una buena parte del alumnado dominicano de Educación dispone y mantiene para sus procesos de aprendizaje Enfoques superficiales (EORSP), influenciados por atribuciones AEC, al esfuerzo y la capacidad, y por PFBRA, EEBRA, BCBRA, aunque son atribuciones que no facilitan un buen aprendizaje significativo y hacia la comprensión, como sería deseable.

### **Discusión y conclusiones**

Hay que destacar que, dentro de las variables motivacionales evaluadas con la subescala EACM, es la Atribución al esfuerzo y a la capacidad (AEC) las más relevantes y más influyentes tanto en los Enfoques de orientación al significado (EORSG) como en los superficiales (EORSP).

Parecen contradictorios estos datos... sin embargo hay que entender que los alumnos y alumnas pueden optar, en sus tareas de estudio y aprendizaje, por la comprensión, por la significatividad, por la profundidad, por la relación de contenidos, por su ampliación... o, al revés, pueden optar por una simple memorización de contenidos, por una repetición de lo que han leído o escuchado, o de lo que ha visto o debatido entre ellos mismos en las aulas y reproducirlo, sin más, en los exámenes aunque no se entienda ni se comprenda; por eso se confirma una vez más que estas categorías de actividades de estudio no son excluyentes, son compatibles, tan solo hay que saber que unas inciden positivamente en un aprendizaje profundo, enriquecedor, de comprensión e integración de contenidos y las otras actividades, más superficiales, inciden en un aprendizaje más mecánico, serial y memorístico y, en consecuencia, en un débil y bajo rendimiento académico.

De nuevo, aquí se imponen otras consideraciones y sugerencias que sería necesario hacer destinadas al profesorado de este alumnado de Educación, sugerencias pensadas hacia una mejora de las técnicas y métodos de enseñanza y estudio desarrolladas en las aulas de las universidades, así como consideraciones dirigidas a la propia Administración educativa como última responsable de la enseñanza superior en República Dominicana de manera que se afronte una formación periódica tanto para maestros como graduados en Educación; lograr para todo el profesorado que desarrolla sus actividades docentes en las Centros superiores de Educación dominicanos una formación científica en materia psicoeducativa y especialmente motivacional así como una formación actualizada también en materia motivacional, didáctica-instruccional y técnica. Sería, a nuestro juicio, una buena labor y excelente función efectiva de la Administración educativa dominicana a la Educación.

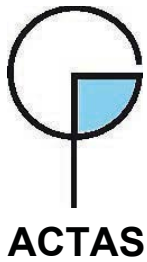
### **Referencias**

- Barca-Lozano, Montes-Oca-Báez y Moreta (2019). Barca-Lozano, A., Montes-Oca-Báez, G., & Moreta, Y. (2019). Motivación, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico: Impacto de metas académicas y atribuciones causales en estudiantes universitarios de educación de la República Dominicana. *Revista Caribeña de*

## ATRIBUCIONES CAUSALES Y GÉNERO

*Investigación Educativa (RECIE)*, 3(1), 19-48.  
<https://doi.org/10.32541/recie.2019.v3i1.pp19-48>

- Fernández de Mejía, A., Arnáiz, P., Mejía, R., & Barca, A. (2015). Atribuciones causales del alumnado universitario de República Dominicana con alto y bajo rendimiento académico. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 2(1), 19-29. <https://doi:10.17979/reipe.2015.2.1.1319>
- Morán, H. (2004). *Enfoques de aprendizaxe, estratéxias e autoconceito no alunado galego de formación profesional*. A Coruña: Universidade da Coruña. Tesis doctoral inédita).
- Pintrich, P.R., & Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson. Prentice Hall.
- Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. Morristown, NJ: General Learning Press.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement, motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer Verlag.



## **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)

Enfoques de Aprendizaje en estudiantes de universidad: la Escala bifactorial  
CEPE-U2F

Approaches of learning in university students: the two-factor scale CEPE-  
U2F

Alfonso Barca-Lozano, [alfonso.barca@udc.es](mailto:alfonso.barca@udc.es); <https://orcid.org/0000-0002-0618-8273>

Manuel Peralbo Uzquiano, [manuel.peralbo@udc.es](mailto:manuel.peralbo@udc.es); <https://orcid.org/0000-0002-0013-3423>

Juan Carlos Brenlla Blanco, [jbrenlla@udc.es](mailto:jbrenlla@udc.es); <https://orcid.org/0000-0003-0686-3934>

Eduardo Barca Enríquez, [e.barcae@udc.es](mailto:e.barcae@udc.es); <https://orcid.org/0000-0003-2119-1849>

Indalecio Ramudo Andión\* (Doctor en Psicopedagogía y orientador)

Departamento de Psicología. Universidade da Coruña.

Autor de contacto: [alfonso.barca@udc.es](mailto:alfonso.barca@udc.es)

Resumen

Este trabajo tiene por finalidad la elaboración de la Escala abreviada de evaluación de enfoques de aprendizaje a partir de la Escala original de John Biggs (*SPQ-Study Process Questionnaire*) con una muestra de estudiantes de República Dominicana de centros universitarios de Educación. Se denomina Escala CEPE-U2F ya que evalúa enfoques de aprendizaje en alumnos de universidad y que consta, de acuerdo con los análisis realizados de las propiedades psicométricas, inicialmente de tres factores que ya son clásicos en la literatura original de Biggs, así como de otros autores que tradicionalmente siguen el modelo de evaluación de enfoques de aprendizaje denominado SAL (*Students Approaches to Learning*) como son el factor superficial, el profundo y el de logro. A su vez estos tres factores se integran, de acuerdo al análisis factorial de segundo orden realizado, en dos factores definitivos: el EORSP (Enfoque de orientación superficial) y el EORSG (Enfoque de orientación al significado). La muestra para este trabajo está integrada por 1558 estudiantes (74.5% mujeres y 24.5% hombres), con una edad media de 21.7 años y que cursan sus estudios de Educación en 22 centros universitarios de República Dominicana. Los 42 ítems de que consta la escala original se reducen a un total de 28 ítems reflejando con fidelidad la estructura original de la misma. Los resultados muestran que los enfoques originales se mantienen esencialmente con sus respectivos ítems que evalúan motivos de aprendizaje y estrategias de aprendizaje con una buena fiabilidad y con una óptima adecuación muestral que permite el análisis de una validez factorial y estructural con resultados aceptables. Además se aprecia que los tres enfoques iniciales se integran en dos dimensiones factoriales que presentan coeficientes de fiabilidad aceptables y una estructura factorial adecuada. También a través de la matriz de correlaciones se obtienen con claridad altas correlaciones en el enfoque de orientación al significado (EORSG) por parte de los dos enfoques originales (profundo y de logro) y en el Enfoque de orientación superficial se mantiene una alta correlación con el enfoque superficial original. Por último, con la Escala abreviada CEPE-U2F es posible proceder al análisis de los enfoques de aprendizaje en estudiantes de universidad de una forma más fácil, ágil y rápida y con semejantes coeficientes de fiabilidad y de validez que si se utiliza la escala original.

*Palabras clave:* aprendizaje; enfoques de aprendizaje; estrategias de aprendizaje; evaluación de aprendizaje; motivos de aprendizaje.

Abstract

The purpose of this paper is the elaboration of the abbreviated scale for the evaluation of learning approaches based on the original scale of John Biggs (*SPQ-Study Process Questionnaire*) with a sample of students from the Dominican Republic of university education centers. It will be called the CEPE-U2F Scale since it evaluates learning approaches in university students and that, according to the analysis of psychometric properties, consists of three factors that are already classic in the original Biggs literature, as well as other authors who traditionally follow the model of evaluation of learning approaches called SAL (*Students Approaches to Learning*) such as the superficial, the deep and the achievement factor. In turn, these three factors are integrated, according to the second-order factorial analysis carried out, into two definitive factors: the EORSP (superficial orientation approach) and the EORSG (focus on meaning orientation). The sample for this work is composed of 1558 students (74.5% women and 24.5% men), with an average age of 21.7 years and who are studying their education in 22 university centers in the Dominican Republic. The 42 items on the original scale are reduced to a total of 24 items faithfully reflecting the original structure of the same. The results show that the original approaches



## ENFOQUES DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE UNIVERSIDAD

are essentially maintained with their respective items that evaluate learning motives and learning strategies with good reliability and with an optimal sampling adequacy that allows the analysis of a factorial and structural validity with acceptable results. Furthermore, it can be seen that the three initial approaches are integrated in two factorial dimensions that present acceptable reliability coefficients and an adequate factorial structure. Also, through the matrix of correlations, high correlations in the focus of meaning orientation (EORSG) by the two original approaches (deep and achievement) are clearly obtained and in the superficial orientation approach a high correlation with the original surface focus. Finally, with the CEPE-U2F abbreviated scale it is possible to proceed to the analysis of learning approaches in university students in a more easy, agile and quick way and with similar coefficients of reliability and validity than if the original scale is.

*Keywords:* learning, learning approaches, learning strategies, learning evaluation, learning reasons.

Se ha descubierto que existen en los procesos de aprendizaje unos elementos que prioritariamente explican el éxito o el fracaso de lo que se pretende lograr cuando se abordan estos procesos. Parece que es primordial que exista una demostración de interés y de atracción por aprender, que se dé una fuerte voluntad de conocer algo nuevo y que realmente se experimente algo de utilidad para el propio aprendiz, lo que se denomina la existencia de motivación de aprender, sentir necesidad de tener un motivo para aprender. Además el motivo no es más que una intencionalidad, tener intención es como proponerse obtener algo, sentir curiosidad, intentar lograr algo, buscar algo nuevo: aquí está la motivación y aquí está el *motivo*. Por eso existe siempre, al lado del motivo, junto a la intencionalidad de lograr algo, aquello que hace que se logre esa intención u objetivo que uno se propone... en este caso, se está hablando de las *estrategias* que acompañan a los motivos porque las estrategias no son más que las formas operativas y concretas de las que se dispone para el logro de los objetivos. En definitiva, no se puede olvidar que los *motivos* son considerados como previos a las estrategias y se crean, por una parte, a partir de la estructura de la personalidad de los sujetos y, por otra, a partir de las presiones situacionales, contextuales y/o instruccionales en los que se mueven los sujetos que aprenden. Las *estrategias* surgen de los estados motivacionales de los alumnos en situaciones educativas de acuerdo con las demandas de las tareas que deberán realizar y la disponibilidad en su proceso de aprendizaje.

Por tanto, en resumen, parece que en el aprendizaje se debe tener muy en cuenta este *binomio de motivo/estrategia* de manera que en su integración y coherencia un motivo y una estrategia adecuada al objetivo a lograr, resulta ser el principal motor que hace que se mueva todo el inicio, la persistencia y direccionalidad de un proceso de tipo cognitivo, afectivo y motivacional que las personas cuando aprenden parece que desarrollan hasta llegar a conseguirlo: aquí estaría el llamado enfoque de aprendizaje. En caso contrario no existiría aprendizaje. En esta filosofía del estudio/aprendizaje se mueve Biggs (1987) hasta tal punto que para él el núcleo y centro del aprendizaje está en la integración de *motivo/estrategia*. Por eso los factores o componentes de proceso integran lo que denomina Biggs el *complejo del proceso de aprendizaje y estudio* y que comprende los tres enfoques básicos de aprendizaje, cada uno de los cuales se compone de un *motivo* y una *estrategia* afines, de manera coherente y relacionada. Dichos procesos han sido operativizados por Biggs en 1987 a través de escalas como la SPQ y adaptada en la Escala CEPEA (Barca, 1999).

## ENFOQUES DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE UNIVERSIDAD

Se hallaron (a través de la metodología del análisis factorial, en diferentes contextos educativos y por diferentes autores) tres enfoques prototípicos de aprendizaje: *superficial*, *profundo* y *de logro* (Biggs, 1987b, 1990; Entwistle, 1981; 1987; Porto, 1994) y cada uno de ellos integrado por una *combinación coherente de motivos y estrategias*. Por lo tanto, la relación motivo-estrategia está condicionada por el hecho de que los estudiantes son capaces de interpretar, por una parte, sus propios motivos (*qué quiero hacer: motivo*) y, después, son conscientes de sus propios recursos cognitivos en relación con las demandas de las tareas (*cómo voy a hacerlo: estrategias*). En definitiva, esta coherencia motivo/estrategia implica una *actividad de meta-aprendizaje* que está implícita en la conducta de estudio que despliega todo sujeto que aprende. Pues bien, estas combinaciones coherentes y afines de motivo/estrategia y que se realizan por parte de los sujetos/alumnos que inician y llevan a cabo tareas de aprendizaje, han dado lugar a los llamados *Enfoques de Aprendizaje* que, a su vez, integran cada uno de ellos un *motivo* y una *estrategia* afines.

El *enfoque profundo* posee características ligadas más a la personalidad y está asociado con los resultados de aprendizaje más complejos y satisfactorios para el estudiante. Normalmente, con este enfoque se busca el dominio de lo que se aprende, su significatividad y comprensión.

El *enfoque de logro* está menos relacionado con los factores personalológicos y más con los situacionales. Más relacionado con estructuras de apoyo instruccional, particularmente, las que enfatizan la competitividad. Sin embargo, este enfoque puede superponerse con el enfoque profundo para formar un enfoque profundo-logro. Este compuesto se encuentra con mucha facilidad, tanto en alumnos de enseñanza universitaria como de Educación secundaria.

El *enfoque superficial* es el más moldeable, especialmente por las presiones situacionales y del contexto en el que se mueve el alumno. Está asociado con una enseñanza más directiva y conduce a resultados específicos que implican memorización, retención de hechos, de procedimientos aunque no estén relacionados y que están demasiado asociados con efectos negativos debido a que este tipo de enfoque sólo sirve, cuando se adopta por el estudiante, para la reproducción de los contenidos de aprendizaje. Aunque no es lo más común obtener un compuesto de enfoque del tipo *superficial-logro*, sin embargo, ha sido posible en ciertas investigaciones realizadas, sobre todo con alumnado de Educación secundaria y universitaria.

De un modelo triádico al bifactorial de enfoques de aprendizaje: Enfoques al significado/comprensión (EORSG) y Enfoques de orientación superficial (EORSP).

Desde hace dos décadas y de acuerdo con los resultados de investigaciones realizadas por Barca, Peralbo y Brenlla (2004), Barca, Montes-Oca-Báez y Moreta (2019), Biggs, Kember y Leung (2001), Brenlla (2005), Fernández de Mejía (2010) y Ramudo (2015) se ha encontrado, en diferentes contextos educativos, que los tres tipos de enfoques de aprendizaje con sus respectivos motivos y estrategias afines, se integran en dos soluciones factoriales, dando así origen a un modelo bifactorial de enfoques de aprendizaje. En esta línea se sabe que son dos los factores o enfoques de aprendizaje los que dominan en los procesos de estudio y abordaje del aprendizaje por parte de los alumnos de educación secundaria y universidad. En concreto, se ha denominado al primer componente *-Enfoque de Orientación al Significado* (EORSG) y al segundo componente o factor, *-Enfoque de Orientación Superficial* (EORSP). A este respecto, y para una mayor profundidad en este tema, puede consultarse el trabajo de Barca, Peralbo, Porto y Brenlla (2008).

Por la caracterización que se asigna a los enfoques de orientación superficial se resalta que la adopción de este enfoque (integración de motivos y estrategias superficiales, enfoque EORSP) por parte del alumnado de educación secundaria y universitaria en sus procesos de aprendizaje están asociados casi siempre al bajo rendimiento académico ya que se utilizan estrategias de memorización, retención de hechos y procedimientos, sin buscar relaciones internas entre los diferentes contenidos ni una comprensión de los mismos; es quizás por eso que esta adopción de enfoques superficiales conducen a la obtención de resultados académicos (rendimiento) negativos o bajos.

Sin embargo, las opciones del alumnado por la utilización de enfoques de aprendizaje con orientación al significado/comprensión, enfoques EORSG, van siempre asociados a un buen rendimiento académico, ya que estos alumnos adoptan enfoques de aprendizaje de tipo significativo y, en definitiva, implicándose directamente en el proceso de aprendizaje, y por ello obtienen buenos resultados académicos.

Diferentes investigaciones coinciden con la apreciación del modelo bifactorial de enfoques de aprendizaje después de más de dos décadas de investigación en este campo con muestras de alumnado de educación secundaria y universidad como puede apreciarse en el cuadro 1.

## ENFOQUES DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE UNIVERSIDAD

Cuadro 1.

*Propiedades psicométricas (fiabilidad y validez factorial) de la Escala CEPA/CEPEA-U, con resultados bifactoriales a partir de diferentes investigaciones realizadas por varios autores.*

Autores	Fiabilidad <i>Alfa</i> (total)	2 soluciones factoriales (Bifactoriales)
1. Barca, A. (1999). Alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de España (1º y 2º ciclos).	.74	2 Factores (EORSG y EORSP) Porcentaje de varianza total explicada: %VTE: 65.88
2. Barca & Peralbo (2002). Alumnado de Educación secundaria de Galicia. (2º y 4º cursos de ESO) (España)..	.67	2 Factores (EORSG y EORSP) Porcentaje de varianza total explicada: %VTE: 63.53
3. Morán (2004). Alumnado de Formación Profesional de grado de medio de Galicia (España)..	.70	2 Factores (EORSG y EORSP) Porcentaje de varianza total explicada: %VTE: 63.96
4. Brenlla (2005). Alumnado de Educación Secundaria y 1º y 2º cursos de Bachillerato. de Galicia (España)..	.71	2 Factores (EORSG y EORSP) Porcentaje de varianza total explicada: %VTE: 63.54
5. Fernández de Mejía (2010) alumnado de primer curso de Universidad (República Dominicana)	.79	2 Factores (EORSG y EORSP) Porcentaje de varianza total explicada: %VTE: 65.84
6. Ramudo (2015) Alumnado de 1º y 2º cursos de Bachillerato de Galicia (España).	.80	2 Factores (EORSG y EORSP) Porcentaje de varianza total explicada: %VTE: 58.56
7. Barca, Montes de Oca-Báez y Moreta (2019). Alumnad de Universidad de Centros de Educación de Republica Dominicana.	.87	2 Factores (EORSG y EORSP) Porcentaje de varianza total explicada: %VTE: 41.7

En este trabajo el objetivo consiste en hallar las propiedades psicométricas de esta Escala en alumnado de Universidad de manera que, reduciendo los ítems originales de 42 a 24, se puedan analizar la fiabilidad y validez de la misma, así como la estructura factorial final con la finalidad de elaborar una Escala de evaluación de enfoques de aprendizaje abreviada de manera que ofrezca una mayor agilidad, rapidez y precisión. Se hace esta propuesta a partir de una muestra de alumnado universitario de educación en República Dominicana, de tal forma que surta efectos con carácter de desarrollo profesional.

## **Método**

### **Participantes**

Es una muestra con un total de 1.558 sujetos, de los cuales un 25.54% (n=398) son hombres y un 74.45% (n=1.160) mujeres. Por tanto, se cuenta con un tamaño algo mayor a las tres cuartas partes integrado por mujeres y una cuarta parte aproximada formada por hombres. En cuanto a las edades, hay una media de 21.7 años y que cursan sus estudios de Educación en 22 centros universitarios de República Dominicana. Hay un total de 73 sujetos (5.2%) que son menores de 18 años y una gran mayoría del alumnado oscila entre los 18 y 28 años (n=1275), lo que supone un 81,7%. Un 7.3% están entre las edades de 29 y 34 años; un 4.3% están entre los 35 y 45 años y un 0.7% oscila entre los 46 años y los 52 años, con un 0.8% de datos perdidos.

### **Instrumento e medida**

Se utiliza la Escala CEPEA de evaluación de enfoques de aprendizaje para universidad, original de Biggs (1987) y adaptación de Barca (1999).

### **Procedimiento**

La escala CEPEA consta de 42 ítems que integra frases que deberán ser cubiertas y contestadas tomando una opción que se corresponde a un *continuum de cinco puntos* que va desde totalmente en desacuerdo hasta totalmente de acuerdo, pasando por desacuerdo, más acuerdo que desacuerdo y acuerdo. Dichas frases se corresponden con conceptos relativos motivos y estrategias que los estudiantes afrontan en el estudio. Tanto los motivos como las estrategias son de tres tipos: superficial, profundo y de logro. Como ya se ha referido en la parte introductoria, de acuerdo con la mayoría de los estudios realizados, los motivos y estrategias afines integran los denominados enfoques de aprendizaje de tipo superficial, profundo y de logro. Por consiguiente, para este análisis en este trabajo se han eliminado un total de 18 frases/ítems correspondientes a motivos y estrategias de los tres tipos existentes en el original. En concreto, se han retirado de modo equilibrado 9 frases/ítems de motivos superficiales, profundos y de logro y otras 9 frases de estrategias superficiales, profundas y de logro. En total se ha reducido la escala a 24 ítems.

### **Análisis de datos**

Con estos ítems se ha procedido, con el paquete estadístico SPSS v. 21, a los análisis estadísticos correspondientes para la verificación de las propiedades psicométricas: análisis factorial exploratorio, análisis de fiabilidad con *alfa* de Cronbach y la validez factorial.

### Resultados

En relación con los resultados obtenidos se aprecia, en primer lugar, la estructura factorial hallada donde el mayor número de ítems se corresponden con el enfoque profundo (EP) y los siguientes motivos y estrategias de tipo logro integran el enfoque de logro (en total 5 ítems) para terminar con el enfoque superficial que integra 7 ítems de motivos y estrategias mayoritariamente superficiales.

Tabla 1.

*Propiedades psicométricas de la Escala bifactorial CEPE-U2F: Estructura factorial; coeficientes de fiabilidad con alfa de Cronbach; medida de adecuación muestral (KMO, Kaiser-Meyer-Olkin) y prueba de esfericidad de Bartlet (N=1557).*

Factores	Items	Alfa de Cronbach
EP: Enfoque profundo	17, 12, 18, 24, 6, 23, 11, 8, 2, 10, 5, 3	.842
EL: Enfoque de logro	7, 9, 20, 19, 21	.554
ES: Enfoque superficial	15, 13, 14, 4, 22, 16, 1	.571
Medida de adecuación muestral (KMO, Kaiser-Meyer-Olkin): .901		
Prueba de esfericidad de Bartlet, Chi cuadrado: 7288, 079		
Gl 276		

Para hacer el análisis factorial era necesario saber cuáles eran los valores de la adecuación muestral (KMO) comprobando que los resultados de la misma son óptimos, tanto por el KMO como por la prueba de esfericidad de Bartlet y la significatividad (véase tabla 1).

Tabla 2.

*Características y propiedades psicométricas de la Escala abreviada y revisada CEPE-U2F (Escala revisada de evaluación de enfoques de aprendizaje para universidad). Estructura factorial, "cf": carga/saturación factorial de cada ítem; (% Var.): porcentaje de varianza explicada por cada factor y porcentaje de varianza total de la Escala (%VTE); coeficientes de fiabilidad con alfa de Cronbach y coeficientes de correlación de cada uno de los ítems con la escala total (R<sup>2</sup>)*

Factor 1 Enfoque Profundo (EP)			Factor 2 Enfoque de Logro (EL)			Factor 3 Enfoque Superficial (ES)		
Ítem	"cf"	R <sup>2</sup>	Ítem	"cf"	R <sup>2</sup>	Ítem	"cf"	R <sup>2</sup>
17	.751	.532	7	.631	.341	15	.566	.264
12	.731	.460	9	.601	.293	13	.557	.095
18	.697	.511	20	.563	.356	14	.549	.196
24	.695	.456	19	.421	.415	4	.540	.265
6	.597	.453	21	.405	.289	22	.492	.067
23	.581	.502				16	.447	.385
11	.512	.459				1	.393	.327
8	.488	.446						
2	.458	.451						
10	.440	.308						
5	.366	.364						
3	.361	.494						
Coeficientes <i>alfa</i> :		.842			.554			.571

Coeficiente *alfa* total Escala: .825

Porcentaje de varianza total explicada (%VTE: 36.32, para 3 factores).

Porcentaje de varianza para cada Factor (% Var. por factores): Factor 1: 22.43%; Factor 2: 8.4%; Factor 3: 5.48%.

Analizando los datos que se presentan en la tabla 2, se aprecia que el resumen de la estructura factorial analizada anteriormente, ahora se presentan desarrollados los tres factores con sus correspondientes cargas factoriales, las varianzas y la fiabilidad de cada factor con sus respectivas varianzas explicadas. La varianza total supone un 36% aproximado y el coeficiente alfa de Cronbach para la escala total es de .825 y para cada uno de los factores es de .84, .55, .57, valores todos ellos que pueden considerarse satisfactorios ya que lo que realmente importa es la fiabilidad total de la escala (ver tabla 2).

### **Estructura factorial, Factores de segundo orden de la Escala abreviada y revisada CEPE-U2F.**

Ya en la Escala reducida/abreviada en cuanto a la estructura factorial y a los factores de segundo orden se exponen las medias y desviaciones típicas de los tres factores de enfoques profundo, superficial y logro (ver tabla 3) a partir de los cuales se procede a la



## ENFOQUES DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE UNIVERSIDAD

segunda factorización de primarios para, de nuevo, realizar el análisis de la medida de adecuación muestral (KMO) (ver tabla 4).

Tabla 3.  
*Estadísticos descriptivos: Medias (M) y Desviaciones típicas (DT)*

Enfoque Profundo (EP)			Enfoque de Logro (EL)			Enfoque Superficial (ES)		
M	DT	N	M	DT	N	M	DT	N
4.01	.571	1557	3.79	.674	1557	3.03	.618	1557

Tabla 4.  
*Matriz de correlaciones, Medida de adecuación muestral y prueba de esfericidad de Bartlet.*

	EP	EL	ES
EP	1		
EL	.484*	1	
ES	.122	.214	1

Medida de adecuación muestral Meyer-Kaiser-Olkin (KMO): .536

Prueba de esfericidad de Bartlet: 48146.149

GL 3

\*p< .05

A partir de aquí, se procede a la realización del análisis de la fiabilidad y la validez factorial (ver tabla5), apreciándose cómo todos los coeficientes son buenos, a pesar de que el coeficiente KMO es un poco bajo; sin embargo, tanto la estructura factorial como los coeficientes de fiabilidad y los referidos a la validez factorial resultan análisis aceptables (ver tablas 3, 4, 5).

Tabla 5.  
*Estructura factorial con método de componentes principales y rotación varimax, coeficientes de correlación de cada uno de los items con el total de los tres factores (R<sup>2</sup>) y coeficientes de fiabilidad (alfa de Cronbach)*

Variables (Factores primarios)	R <sup>2</sup>	Alfa Cronbach
EP (Enfoque profundo)	.770	.842
EL (Enfoque de logro)	.734	.554
ES (Enfoque superficial)	.990	.571

Porcentaje de Varianza total explicada (%VTE): .83.12 (2 factores).

Factor 1 (EORSG: Enfoque de orientación al significado): Porcentaje de la varianza explicada: 52.71

Factor 2: (EORSP: Enfoque de orientación superficial): Porcentaje de la varianza explicada: 30.41.

Coefficiente de fiabilidad total escala (2 factores) con *alfa* de Cronbach: .531

Por último, en la tabla de componentes rotados (ver tabla 6) se observa cómo se extraen los dos factores o dimensiones factoriales claramente diferenciados: un componente o factor 1 o con cargas factoriales de .878 y .835 que configura el factor/dimensión del Enfoque de orientación al significado/comprensión (EORSG) y el factor 2 que configura el factor o dimensión superficial, con carga factorial de .990, que se denomina el factor EORSP (ver tabla 6).

Tabla 6.  
*Matriz de Componentes rotados con análisis de componentes principales y rotación varimax*

	Factor 1 EORSG	Factor 2 EORSP
EP	.878	
EL	.835	
ES		.990

En trabajos anteriores realizados con diferentes muestras de sujetos (ver cuadro 1), básicamente de Educación secundaria, y otros dos trabajos con sujetos de universidad (Fernández de Mejía, 2010; Barca, Montes de Oca-Báez y Moreta, 2019) se ha demostrado que los tres factores de los enfoques de aprendizaje (Superficial, Profundo y Logro) se integran claramente en dos únicos factores: el EORSG (Enfoque de Orientación la

## ENFOQUES DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE UNIVERSIDAD

significado/comprensión) y el EORSP (Enfoque de Orientación superficial) presentando propiedades psicométricas muy aceptables.

Anteriormente Biggs, Kember y Leung (2001) ya habían demostrado que los tres factores de enfoques de aprendizaje se reducían a dos dimensiones (una derivada de los enfoques profundo y de logro y otra derivada del enfoque superficial) y, además, reduciendo ítems de la Escala original (SPQ) a otra nueva escala de 20 ítems que ha sido denominada por los autores como *The revised two factor Study Process Questionnaire* (R-SPQ-2F) con buenas propiedades psicométricas.

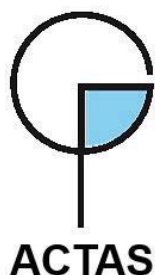
Por otra parte, en España, se ha realizado un trabajo similar a éste de Barca et al. (2019) que se acaba de finalizar, por parte de García, Maquilón, y Hernández (2004) presentando una estructura factorial y coeficientes de fiabilidad y validez semejantes. Así, se han hallado dos factores (superficial y profundo) con sus características propias muy semejantes a las obtenidas por Biggs, Kember y Leung (2001) y por las que se aportan en este estudio que ahora estamos elaborando.

Lo que se pretendía hacer con este trabajo era lograr una réplica a lo que ya ha sido realizado por Biggs et al. (2001) y, en efecto, se ha logrado con alumnado de Universidad en República Dominicana. El objetivo se ha conseguido pensando siempre en dos cuestiones fundamentales: una que la estructura factorial y sus propiedades psicométricas fuesen las correctas, y otra que, una vez conseguido lo anterior, posibilitara la utilización de esta Escala revisada y reducida a 24 ítems para una evaluación de los enfoques de aprendizaje con agilidad y suficiente precisión y fiabilidad para el alumnado universitario de República Dominicana.

### Referencias

- Barca, A. (1999). *Escala CEPA: Manual del Cuestionario de Evaluación de Procesos y Estrategias de Aprendizaje para el Alumnado de Educación Secundaria*. A Coruña: Publicaciones de la Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación. Universidade da Coruña/Universidade do Minho
- Barca, A., Peralbo, M., & Brenlla, J.C. (2004). Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje: La escala SIACEPA. *Psicothema*, Vol. 16, nº 1, 94-103.
- Barca, A., Peralbo, M., Porto, A., & Brenlla, J.C. (2008). Contextos multiculturales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en el alumnado de educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, pp. 193-226.

- Barca, A. Montes-Oca-Báez, G., & Moreta, I. (2018). *Influencia de los factores contextuales-familiares, académicos y motivacionales en el aprendizaje y rendimiento académico del alumnado universitario de Educación de República Dominicana*. 268 páginas. República Dominicana: Mescyt-Inafocam y Universidade da Coruña (Edición interna).
- Biggs, J.B. (1987). *The Study Process Questionnaire Manual*. Victoria: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J.B., Kember, D., & Leung, D.Y.P. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- Brenlla, J. C. (2005). *Atribuciones causales, enfoques de aprendizaje, rendimiento académico y competencias bilingües en alumnos de educación secundaria. Un análisis multivariable*. (Tesis doctoral inédita). A Coruña: Universidad de A Coruña.
- Fernández de Mejía, A. (2010). *Motivación, aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de primer año de universidad en la República Dominicana*. Murcia: Universidad de Murcia (Tesis doctoral, inédita).
- García, M<sup>a</sup> P., Maquilón, J.J., & Hernández, F. (2004). Análisis del cuestionario de procesos de estudio-2 factores de Biggs en estudiantes universitarios españoles. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, ISSN 1575-7072, ISSN-e 2172-7775, Vol.6, pp. 117-138.
- Morán, H. (2004). *Enfoques de aprendizaxe, estratéxias e autoconceito no alumnado galego de formación profesional*. (Tesis doctotral inédita). A Coruña. Universidade da Coruña.
- I. (2015). *Variables motivacionais, autoeficacia, enfoques de aprendizaxe en relación co rendemento académico do alumnado de bacharelato de Galicia* (Tesis doctoral, inédita). A Coruña: Universidade da Coruña.



## **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Resolução de problemas vs "suceso" escolar em Matemática

Problem solving vs school “success” in Mathematics

Leticia Gabriela Martins (0000-0002-1529-2830)\*, Maria Helena Martinho (0000-0001-5697-1568)\*

\*CIED, Universidade do Minho

Nota dos autores

Esta comunicação foi desenvolvida no âmbito do projeto SmartEGOV: Harnessing EGOV for Smart Governance (Foundations, Methods, Tools) NORTE-01-0145-FEDER-000037, cofinanciado pelo Programa Operacional Regional do Norte (NORTE 2020), através do PORTUGAL 2020 e do Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER). Foi ainda apoiada pelo CIED – Centro de Investigação em Educação, projetos UID/CED/1661/2013 e UID/CED/1661/2016, Instituto de Educação, Universidade do Minho, através de fundos nacionais FCT/MCTES-PT.

Autor de contacto: Leticia Gabriela Martins, [lgb.martins@hotmail.com](mailto:lgb.martins@hotmail.com)

## Resumo

É usual assumirmos que um aluno com sucesso em Matemática é aquele que tem boas notas nessa disciplina, e é normalmente visto como sendo um “bom aluno”. No entanto, na maioria dos casos, essas notas são obtidas através de avaliações baseadas na resolução de exercícios, ou seja, tarefas em que o aluno tem apenas de aplicar regras e algoritmos previamente aprendidos e treinados muitas vezes. A questão que colocamos neste estudo é: se começássemos a fazer uma avaliação com base em resolução de problemas matemáticos, será que os “bons alunos” seriam os mesmos? Para tentar responder, foram definidos quatro objetivos, que passam por perceber se há alguma relação entre as notas dos alunos em Matemática, e as seguintes componentes da comunicação escrita: correção da resposta, clareza da resposta, tipo de fundamentação e representações utilizadas. Foram propostos dois problemas a 85 alunos do 12.º ano, de modo a serem posteriormente analisadas as suas resoluções. Através dessa análise e da comparação feita entre a mesma e as notas dos alunos na disciplina de Matemática, concluiu-se que não há uma relação direta entre as notas e o modo como os alunos resolvem problemas, ao contrário do que seria de esperar.

*Palavras-chave:* resolução de problemas, comunicação escrita, ensino secundário, matemática

## Abstract

It is usual to assume that a successful student in Mathematics is the one who has good grades in Mathematics and is usually seen as being a “good student”. However, in most cases, these grades are obtained through exercise-based assessment, tasks where the student just has to apply rules and algorithms previously learned and often trained. The question we ask in this study is: if we started doing an assessment based on mathematical problem solving, would the “good students” be the same? In order to try to answer this, four objectives were defined, which are to realize if there is any relationship between students’ grades in Mathematics, and the following components of written communications: correction of the answer, clarity of the answer, type of reasoning and representations used. Two problems were proposed to 85 students of 12<sup>th</sup> grade to further analyse their resolutions. Though this analysis and the comparison between it and students’ grades in Mathematics, it was concluded that there is no direct relationship between grades and the way students solve problems, contrary to what would be expected.

*Keywords:* problem solving, written communication, high school, mathematics

## RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS VS “SUCESSO” ESCOLAR EM MATEMÁTICA

A resolução de problemas tem um papel importante na Matemática e deve ter um lugar de destaque no ensino da mesma (Cai & Lester, 2010). Aliás, em Portugal, a resolução de problemas está presente no currículo da disciplina de Matemática, em todos os anos de escolaridade obrigatória. Mais ainda, a resolução de problemas, juntamente com o raciocínio, constitui uma das dez áreas de competências consideradas no “Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória”, documento criado pelo Ministério da Educação e Ciência (MEC) em 2017. No entanto, ainda encontramos muitos alunos portugueses que não estão habituados a resolver problemas matemáticos, já que o tipo de tarefas que lhes é maioritariamente, e quase exclusivamente, proposto são exercícios. Neste estudo, assumimos que um problema é uma tarefa que se pretende resolver, mas para a qual não se sabe um método prévio de resolução (Martins & Martinho, 2018).

Quando se resolvem problemas, a comunicação é um fator muito importante. Os alunos têm de fazer o registo escrito do seu raciocínio, e devem ter especial cuidado quando esse é o único elemento que se pode analisar para perceber qual o seu processo de resolução. Os alunos devem ainda ser capazes de analisar o problema, encontrar o melhor método de resolução e comunicar esses passos (Winchelt, 2009). Além disso, quando os alunos escrevem o seu raciocínio, devem fazê-lo com precisão e clareza, de forma a que as suas ideias sejam completamente compreendidas pelo leitor (Freeman, Higgins & Horney, 2016). Assim, percebemos que a comunicação escrita é um elemento importante na análise da forma como os alunos resolvem problemas matemáticos. Para facilitar essa análise, torna-se necessário estabelecer alguns critérios. Em primeiro lugar, podem ser definidos os três principais focos de análise: a interpretação do objetivo da tarefa, as justificações apresentadas e as representações utilizadas (Santos & Semana, 2014). Com base no modelo de Santos e Semana (2014), Martinho e Rocha (2017) também dividiram a análise da comunicação escrita em três pontos, sendo estes a compreensão do problema, a fundamentação da resposta e as representações utilizadas. Neste modelo, a compreensão do problema refere-se ao facto de o aluno mostrar que entendeu o que é pedido e se o aluno recolheu adequadamente a informação. Quanto à fundamentação da resposta, Martinho e Rocha (2017) dividem em duas categorias: o nível e o tipo de fundamentação. O nível de fundamentação inclui a correção, a clareza e a completude da resposta. Já o tipo de fundamentação é dividido pelas mesmas autoras em cinco possibilidades, sendo as primeiras quatro comuns ao modelo de Santos e Semana (2014): vaga, pouco clara ou pouco informativa; uso exclusivo de regras, algoritmos ou definições; descrição de carácter procedimental (na qual se explica o que é feito, mas não se justifica a razão para que isso

seja válido); justificação de carácter relacional (em que se explica a razão daquilo que é feito ser válido); recurso à experimentação. No que toca às representações, Santos e Semana (2014) referem a linguagem verbal (quando a resposta é dada através de linguagem natural), a representação icónica (quando são utilizados esquemas ou desenhos) e a representação simbólica (quando se recorre a símbolos numéricos e/ou algébricos).

Neste trabalho, iremos seguir as ideias destes modelos para analisar as resoluções dos alunos a um problema proposto. A caracterização das respostas será feita pelos seguintes pontos: (1) Fundamentação da resposta apresentada – consoante o nível de fundamentação (correção e clareza) e consoante o tipo de fundamentação (vaga ou pouco informativa, uso exclusivo de regras, recurso à experimentação, procedimental, relacional) – (2) Representações utilizadas – linguagem verbal, representação icónica e representação simbólica. Este modelo assemelha-se aos modelos referidos anteriormente. No entanto, o ponto relativo à compreensão do problema não está aqui referido já que consideramos que o facto de um aluno não compreender o problema é uma dificuldade na resolução do problema, e não um fator da comunicação escrita. Além disso, em nenhuma das respostas analisadas se observou verdadeiras dificuldades em compreender o problema. A completude também não foi incluída para a análise neste estudo, já que todos os alunos que responderam ao problema, fizeram-no de forma completa.

Agora que estão estabelecidos os critérios que nos vão ajudar a analisar as resoluções dos alunos a um determinado problema, passemos à questão do “sucesso” escolar em matemática ou, à noção do que é um bom aluno. De acordo com o estudo feito por Carvalho (2001), os professores questionados assumem que um bom aluno é aquele que participa, que consegue ser sociável com os colegas, que se envolve em atividades da escola, que tem espírito crítico, que cumpre as tarefas propostas, é rápido na sua aprendizagem e é organizado. No entanto, quando questionados sobre os seus próprios alunos, mostravam que assumiam que certos alunos eram “bons alunos”, mesmo sem reunirem estas características, denunciando que, afinal, o bom aluno é aquele que tem boas notas. Já numa perspetiva dos alunos, Menandro e Souza (2010) perceberam que os alunos questionados assumem que o bom aluno é alguém estudioso, inteligente, esforçado, responsável e, entre outros aspetos, tira boas notas.

Apesar de, quando são efetuados questionários sobre o que é ser “bom aluno” ou ter “sucesso” escolar, serem referidos pelos inquiridos várias competências que o aluno deve ter para ser chamado de “bom aluno”, em ambientes sociais mais informais não se apelida um “bom aluno”



## RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS VS “SUCESSO” ESCOLAR EM MATEMÁTICA

apenas quando este reúne essas características. Normalmente, assumimos que um bom aluno é aquele que tem melhores notas, e praticamente nada mais além disso. Ou seja, um bom aluno é aquele que melhor aplica aquilo que é lecionado, entre regras e algoritmos, e o que melhor descodifica um exercício para perceber como terá de aplicar a matéria aprendida. Mas, e se os critérios usuais fossem alterados? Se começássemos a fazer uma avaliação com base em resolução de problemas matemáticos? Não necessariamente de modo exclusivo, mas como mais um elemento de avaliação a ter em consideração. Será que os alunos com melhores notas no sistema de avaliação usualmente adotado, também são os melhores a resolver problemas?

Foi com base nesta questão que se iniciou este trabalho de investigação. Para lhe dar resposta, foram definidos quatro objetivos que se pretende alcançar, nomeadamente perceber se há alguma relação entre as notas que os alunos têm na disciplina de Matemática e as seguintes componentes da comunicação escrita na resolução de um problema matemático: correção da resposta, clareza da resposta, tipo de fundamentação e representações utilizadas.

### **Método**

Este estudo resulta de dados recolhidos em três turmas portuguesas do 12.º ano, do curso de Ciências e Tecnologias, na disciplina de Matemática A. Os alunos, num total de 85 jovens, tiveram 45 minutos para resolver, individualmente, dois problemas propostos (Apêndice 1). Estas turmas foram escolhidas por terem o mesmo professor de matemática e, portanto, serem submetidas a avaliações idênticas e a aulas lecionadas com um espírito semelhante. Assim, os critérios usados para a avaliação de todos os alunos são iguais, dando uma maior confiança a este estudo, já que tem como referências as notas dos alunos no 2.º Período deste ano letivo. Esta resolução de problemas foi proposta cerca de um mês antes de terminar o ano letivo e a maioria dos alunos não estavam habituados a resolver problemas em sala de aula.

Este estudo tem uma base de investigação qualitativa e quantitativa, em fases distintas da análise dos resultados. A investigação qualitativa tem algumas características, de acordo com Merriam (2009), que são encontradas neste estudo, como por exemplo: o investigador é o instrumento principal na recolha e análise dos dados, o investigador constrói ideias a partir da observação e de pensamentos intuitivos e, por fim, o produto da investigação é fortemente descritivo. Para este estudo, foi necessário fazer uma análise relativamente à forma como os alunos resolveram os problemas propostos, sob o olhar e interpretação da investigadora. Após essa análise,

foi feita uma investigação quantitativa, de modo a organizar os resultados obtidos, compará-los com as notas que os alunos tiveram em Matemática e retirar possíveis relações entre os dados, com os números que foram obtidos na análise anterior. Alguns aspetos referidos por Haegele e Hodge (2015) presentes na investigação quantitativa são, por exemplo, o facto de as conclusões serem indiferentes ao pensamento pessoal do investigador e o propósito da investigação ser prever possíveis relações entre os dados.

### Resultados

Os dados recolhidos mostraram que não há uma relação direta entre as notas dos alunos e o modo como resolvem problemas. Para facilitar a apresentação dos resultados, as classificações dos alunos foram agrupadas em classes. Como as classificações variavam entre os 7 e os 20 valores, tentou-se fazer classes que separassem as notas negativas das positivas (ou seja, ter classes até aos 10 valores, exclusive, e classes a partir dos 10 valores, inclusive) e, além disso, fez-se uma divisão das classes de modo a que tivessem números de alunos semelhantes em cada classe. Começamos por apresentar os resultados relativos à correção das respostas aos dois problemas, que podem ser vistos na Tabela 1.

Tabela 1

*Resultados referentes à percentagem de alunos que respondeu corretamente aos problemas*

Classificação (2.º Período)	Número de alunos (Total: 85)	Correção do Problema 1	Correção do Problema 2
[19,20]	16	68,75%	81,25%
[16,19[	17	70,59%	47,06%
[13,16[	18	72,22%	27,78%
[10,13[	18	72,22%	33,33%
[7,10[	16	62,50%	31,25%

Seria compreensível que se esperasse uma maior percentagem de respostas corretas em alunos com classificações mais altas, no entanto, verifica-se um equilíbrio nas percentagens de respostas corretas pelas diferentes classes de classificação, principalmente no que diz respeito ao Problema 1. Relativamente ao Problema 2, percebemos que os alunos de 19 e 20 valores foram mais eficazes em alcançar a resposta correta, mas nas restantes classes mantém-se um equilíbrio semelhante ao que acontece no Problema 1. Vejamos agora a questão da clareza das respostas, apresentada na Tabela 2.

RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS VS “SUCESSO” ESCOLAR EM MATEMÁTICA

Tabela 2

*Resultados referentes à clareza das respostas dos alunos*

Classificação (2.º Período)	Número de alunos (Total: 85)	Clareza no Problema 1			Clareza no Problema 2		
		Baixa	Média	Alta	Baixa	Média	Alta
[19,20]	16	25%	31,25%	43,75%	-	18,75%	81,25%
[16,19[	17	11,76%	52,94%	35,29%	17,65%	17,65%	64,71%
[13,16[	18	27,78%	27,78%	44,44%	33,33%	16,67%	44,44%
[10,13[	18	27,78%	33,33%	38,89%	27,78%	33,33%	33,33%
[7,10[	16	31,25%	25%	43,75%	43,75%	12,50%	43,75%

No que toca à clareza das respostas, o equilíbrio nas percentagens mantém-se quando se classifica uma resposta com um nível alto de clareza, sendo que esse equilíbrio continua a ser mais visível no Problema 1. Já no Problema 2, à semelhança do que acontece na correção da resposta, observamos que os alunos de 19 e 20 valores foram os que mais responderam com um nível mais alto de clareza, sendo que nas restantes classes de classificações voltamos a ter o equilíbrio já referido anteriormente. Mas este equilíbrio desfaz-se quando se observa os tipos de fundamentação, como pode ser visto na Tabela 3.

Tabela 3

*Resultados referentes ao tipo de fundamentação das respostas dos alunos*

Classificação (2.º Período)	Número de alunos (Total: 85)	Tipo de fundamentação no Problema 1				Tipo de fundamentação no Problema 2			
		Vaga	Regras	P	R	Vaga	Regras	P	R
[19,20]	16	12,50%	68,75%	-	18,75%	-	56,25%	-	6,25%
[16,19[	17	5,88%	94,12%	-	-	11,76%	64,71%	5,88%	17,60%
[13,16[	18	22,22%	55,56%	-	22,22%	11,11%	38,89%	-	44,44%
[10,13[	18	16,67%	77,78%	-	5,56%	16,67%	44,44%	-	33,33%
[7,10[	16	25%	50%	-	25%	37,50%	50%	-	12,50%

*Nota:* “Vaga” representa o tipo de fundamentação vaga, pouco clara ou pouco informativa, “Regras” o uso exclusivo de regras, algoritmos, definições ou esquemas, “P” representa a justificação de carácter procedimental e “R” a justificação de carácter relacional. O recurso à experimentação não está aqui incluído, pois não se verificou em nenhuma resolução.

Se começarmos por observar os resultados do Problema 1, percebemos que a maioria dos alunos apresentou uma resposta cujo tipo de fundamentação era o uso exclusivo de regras, algoritmos ou esquemas. Este tipo de fundamentação é mais notório em alunos com classificações na classe [16,19[, algo que é também visível no Problema 2. Já as respostas vagas ou pouco

informativas, foram mais observadas nas resoluções de alunos com classificações inferiores a 10 valores mas, ao contrário do que se podia esperar, também foi nestes alunos que se encontrou mais respostas com tipo de fundamentação relacional. Relativamente ao Problema 2, os resultados estão numa ordem decrescente de uso do tipo de fundamentação vaga ou pouco informativa, sendo que os alunos com notas mais elevadas apresentam esse tipo de fundamentação numa percentagem inferior aos alunos com notas mais baixas. No que diz respeito ao tipo de fundamentação referente às regras, encontramos um equilíbrio, não havendo grandes diferenças entre as notas dos alunos que recorreram a esse tipo de fundamentação. Tentemos agora perceber se há alguma correlação entre as notas dos alunos e a representação que usaram quando resolveram estes problemas, através da Tabela 4.

Tabela 4

*Resultados referentes às representações usadas nas respostas dos alunos*

Classificação (2.º Período)	Número de alunos (Total: 85)	Representações no Problema 1			Representações no Problema 2		
		L. verbal	Icónica	Simbólica	L. verbal	Icónica	Simbólica
[19,20]	16	18,75%	87,50%	53,25%	43,75%	81,25%	-
[16,19[	17	5,88%	94,12%	41,18%	41,18%	82,35%	-
[13,16[	18	27,78%	72,22%	27,78%	50%	77,78%	-
[10,13[	18	16,67%	61,11%	72,22%	50%	83,33%	-
[7,10]	16	31,25%	68,75%	43,75%	25%	87,50%	6,25%

*Nota:* “L. verbal” representa a linguagem verbal. Este tipo de representação apenas foi considerado nos casos em que a linguagem verbal foi utilizada durante o processo de resolução do problema, e não apenas na conclusão da resposta ao mesmo.

Relativamente à linguagem verbal, no Problema 1 vemos que a classe em que mais percentagem de alunos utilizou este tipo de representação foi a classe dos alunos com classificação negativa e a classe em que menos alunos utilizaram foi a classe dos alunos com classificação entre 16 e 18 valores, inclusive. Seria expectável que os alunos com classificação mais elevada fossem os que apresentariam maior utilização da linguagem verbal, já que deveriam ter uma maior confiança e um maior domínio a nível de raciocínio para conseguirem registá-lo através de palavras com maior facilidade, mas não foi isto que se observou nas respostas ao Problema 1. Já no Problema 2, é notável um maior equilíbrio na utilização da linguagem verbal por parte dos alunos com classificações positivas. Passando à representação icónica, podíamos esperar que os alunos com classificação mais baixa recorressem mais facilmente a desenhos ou esquemas para explicar o seu

raciocínio, mas o que se verificou no Problema 1 foi que os alunos com menos de 13 anos recorreram em menor percentagem a este tipo de representação do que os alunos com notas mais altas. Além disso, no Problema 2 verifica-se um equilíbrio de percentagens de alunos que recorreram à representação icónica. Quanto à representação simbólica, no 1 encontramos uma maior utilização por parte dos alunos com classificações mais baixas, mas positivas, e uma menor percentagem de alunos que a utilizam na classe de notas entre 13 e 16 valores, sendo este uso mais equilibrado nas restantes três classes. No Problema 2 apenas um aluno recorreu a este tipo de representação, e esse aluno tinha classificação negativa na disciplina de Matemática.

### **Discussão**

Ao elaborar este estudo, tínhamos como objetivo perceber se os alunos com melhores notas também eram os melhores a resolver problemas. Por outras palavras, queríamos perceber se havia alguma relação direta entre as notas que os alunos têm, e a forma como resolvem problemas e apresentam a sua resolução. Esta análise passava por perceber se haveria alguma ligação entre as notas na disciplina de Matemática e: a correção da resposta, a clareza da resposta, o tipo de fundamentação e as representações utilizadas. Em termos de correção das respostas, seria compreensível que se esperasse uma maior percentagem de respostas corretas em alunos com classificações superiores, no entanto, verifica-se um equilíbrio nas percentagens de respostas corretas pelas diferentes classes de classificações. Relativamente à clareza das respostas, o equilíbrio nas percentagens mantém-se quando se classifica uma resposta com um nível alto de clareza. Mas este equilíbrio desfaz-se quando se observa o tipo de fundamentação, já que encontramos uma maior percentagem de respostas vagas ou pouco informativas nas resoluções de alunos com classificações inferiores a 10 valores. Por fim, quanto ao tipo de representações utilizadas também não nos é possível estabelecer uma correlação direta entre a classificação do aluno e as representações que utiliza para resolver um dado problema. Isto mostra que, apesar de se assumir que a resolução de problemas tem um papel importante na Matemática e ainda que deve ter um lugar de destaque no ensino desta disciplina (Cai & Lester, 2010), na prática isso não acontece. Este estudo reforça a importância da diversidade de experiências a propor aos alunos para, desse modo, diferentes capacidades serem reveladas.

### Referências

- Cai, J. & Lester, F. (2010). Why is teaching with problem solving important to student learning? *Research Brief, 14*, 1-6.
- Carvalho, M. P. (2001). Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. *Estudos Feministas, 9*(2), 554-574.
- Freeman, B., Higgins, K. N., & Horney, M. (2016). How students communicate mathematical ideas: an examination of multimodal writing using digital technologies. *Contemporary educational technology, 7*(4), 281-313.
- Haeghele, J. A., & Hodge, S. R. (2015). Qualitative methodology: a guide for emerging physical education and adapted physical education researchers. *The physical educator, 72*, 59-75.
- Martinho, M. H., & Rocha, H. (2017). A escrita matemática na resolução de um problema de geometria por alunos de Licenciatura em Educação Básica. In H. Oliveira, L. Santos, A. Henriques, A. P. Canavarro & J. P. da Ponte, *O ensino e a aprendizagem da Geometria*. Lisboa: EIEM, SPCE.
- Martins, L. G., & Martinho, M. H. (2018). Estratégias, dificuldades e comunicação escrita de uma turma de 11.º ano na resolução de um problema matemático. In A. Rodrigues *et al.* (Eds.), *Livro de Atas do EIEM 2018, Encontro de Investigação em Educação Matemática* (pp. 305-320). Coimbra, Portugal: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra.
- MEC (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: MEC.
- Menandro, M. C. S., & Souza, L. G. S. (2010). O que é ser bom aluno? O que é parar de estudar? Representações sociais de estudantes do ensino médio. *Revista de Educação Pública, 19*, 75-94.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: a guide to design and implementation* (2nd Edition). San Francisco: Jossey-Bass.
- Santos, L., & Semana, S. (2014). Developing mathematics written communication through expository writing supported by assessment strategies. *Educational Studies in Mathematics, 8*(1), 65-87.
- Winchelt, L. (2009). Communication: a vital skill of Mathematics. *Action Research Projects, 18*.

### Agradecimentos:

Esta comunicação foi desenvolvida no âmbito do projeto SmartEGOV: Harnessing EGOV for Smart Governance (Foundations, Methods, Tools) NORTE-01-0145-FEDER-000037, cofinanciado pelo

## RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS VS “SUCESSO” ESCOLAR EM MATEMÁTICA

Programa Operacional Regional do Norte (NORTE 2020), através do PORTUGAL 2020 e do Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER). Foi ainda apoiada pelo CIEd – Centro de Investigação em Educação, projetos UID/CED/1661/2013 e UID/CED/1661/2016, Instituto de Educação, Universidade do Minho, através de fundos nacionais FCT/MCTES-PT.

Apêndice 1

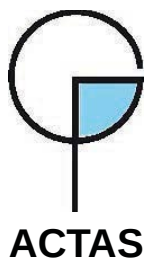
**Problema 1:**

Um sapo está no fundo de um poço com 10 metros de profundidade. Durante o dia, o sapo sobe 4 metros através da parede do poço, mas, durante a noite, e enquanto dorme, escorrega e desce 2 metros. Desta forma, quantos dias levará o sapo a atingir o cimo do poço?

**Problema 2:**

Estávamos oito pessoas na sala. O Gilberto cumprimentou toda a gente. A Isabel cumprimentou seis pessoas e a Beta cinco. A Gui cumprimentou quatro e o Manuel três. O Rogério cumprimentou duas pessoas e a Alcina, apenas uma. Quem é que eu cumprimentei?





## **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Centro de Apoio à Matemática nos Cursos de Engenharia

Center for Support Mathematics in Engineering Courses

(<https://orcid.org/0000-0001-6323-9519>) \*, Emilia Bigotte

(<https://orcid.org/0000-0002-3953-6123>) \*\*, Vanda Santos

\*Instituto Superior de Engenharia de Coimbra, \*\*Universidade de Aveiro - CIDTFF

### Nota de los autores

\*\*Os encargos resultantes destas contratações são “financiados por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia , I.P., no âmbito da celebração do contrato-programa previsto nos números 4, 5 e 6 do art. 23.º do D.L. n.º 57/2016, de 29 de agosto, alterado pela Lei n.º 57/2017, de 19 de julho.”

## Resumo

Os alunos chegam ao Ensino Superior Politécnico de diferentes formas. As dificuldades encontradas pelos alunos das Engenharia nas Unidades Curriculares em relação ao Cálculo Diferencial e Integral contribuíram para aumentar a taxa de insucesso e, portanto, levaram à desmotivação de todos os envolvidos no processo educativo. Esse novo cenário de acesso ao ensino superior também colocou novos desafios para as instituições politécnicas e universitárias, tendo os professores maior capacidade de reflexão sobre suas práticas pedagógicas. Para verificar as competências matemáticas dos novos alunos no Instituto Superior de Engenharia de Coimbra (ISEC), foi dado um teste de diagnóstico aos novos alunos. Uma comparação foi feita entre os testes de diagnóstico, no momento da chegada e quando eles frequentaram o Centro de Apoio à Matemática nas Engenharias (CeAMatE). Será analisado os resultados dos testes de diagnóstico realizados no ISEC e as deficiências encontradas na matemática básica nos alunos revelados por este teste.

*Palavras chave:* educação matemática, programas escolares pós-aulas, métodos de teste

## Abstract

Students arrived to the polytechnics through different ways. The difficulties encountered by undergraduate students in Engineering in the Curricular Units related to Differential and Integral Calculus have contributed to increase the rate of failure and therefore have led to a demotivation of all those involved in the educational process. This new scenario of access to higher education also posed new challenges to polytechnic and university institutions, teachers a greater capacity for reflection on their pedagogical practices. To verify mathematical competences of incoming new students in Coimbra Institute of Engineering (ISEC) a diagnostic test were given to the new students. A comparison was taken between diagnostic tests, when they arrived and when they take classes at CeAMatE. We discuss the diagnostic tests carried out in ISEC and deficiencies in students' core mathematics revealed by this test.

*Keywords:* mathematics education, after school programs, testing methods

O objetivo do Processo de Bolonha era criar um sistema educacional mais uniforme e homogêneo, dentro das instituições públicas universitárias e politécnicas. O acesso a instituições públicas de ensino superior além de estar sujeito a *numerus clausus* os alunos têm de realizar um exame de acesso ao ensino superior. O acesso ao ensino também é possível por outras formas, por exemplo, qualquer pessoa com mais de 23 anos e com frequência do 12º ano pode tentar ser admitido, num número limitado de vagas disponíveis, através de um exame especial e que inclui uma entrevista. Existem outras formas de acesso, por exemplo, atletas de alta competição, alunos internacionais, alunos de outras instituições de ensino superior, ex-alunos (reingresso), alunos de

Cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTeSP), sujeitos a regulamentos específicos em cada instituição de ensino superior.

Nas últimas décadas assiste-se a uma grande diversidade no acesso ao ensino superior, evidenciado pela multiplicidade das origens dos alunos, contextos diferentes em motivações e expectativas. No que respeita ao Instituto Politécnico de Coimbra, nomeadamente, no Instituto Superior de Engenharia de Coimbra (ISEC) verifica-se um crescente número de alunos a ingressarem nas licenciaturas de engenharia com frequência em Matemática B, Matemática Aplicada às Ciências Sociais (MACS), Módulos (Ensino Profissional) lecionadas no ensino secundário ou apenas o 9º ano de Matemática. Por outro lado, os alunos com frequência a Matemática A têm sido confrontados com um decréscimo nas notas obtidas nos exames nacionais de acesso variando a média de 69,8% em 2008 a 54,6% em 2018 (Pordata, 2019).

### **Método**

Dada a diversidade na formação no acesso às licenciaturas em engenharia, desde 2011/2012 que o Grupo de Investigação em Didática da Matemática na Engenharia (GIDiMATE) leva a efeito um Teste Diagnóstico (TD), ferramenta que procura aferir o grau de conhecimentos básicos e elementares identificados como fundamentais à plena integração dos alunos nos conteúdos programáticos de matemática nas unidades curriculares de Cálculo Diferencial e Integral.

A construção do teste diagnóstico teve sucessivas alterações que conduziram a um modelo em 2013/2014 que se considera estabilizado. Os resultados obtidos poderão induzir a implementação de tarefas que conduzam à superação das lacunas detetadas com vista ao sucesso escolar em unidades de matemática identificadas como as principais causadoras da desmotivação e consequente abstenção dos alunos às aulas e provas de avaliação. As alterações tiveram em conta o relatório *Mathematics for the European Engineer - A Curriculum for the Twenty-First Century* (Mustoe & Lawson, 2002) levado a cabo pelo *European Society for Engineering Education* (SEFI), através do seu grupo de trabalho *Mathematics Working Group* e ainda a cooperação com o *Dublin Institut of Technology* (DIT) (Carr, Fidalgo, Almeida, Branco & Santos, 2013). Tendo como referências o documento do SEFI, especificamente no seu *Core Zero*, e o programa do Ensino Básico e Secundário português, a versão final é constituída por vinte

questões de álgebra, análise-cálculo, geometria-trigonometria, nove das quais são comuns ao teste de diagnóstico realizado no DIT, o que reforça a transversalidade do problema da educação. Na álgebra foi analisado por exemplo a aritmética de números reais e expressões algébricas e fórmulas; na análise-cálculo as funções, função logaritmo e exponencial; na geometria-trigonometria a geometria e trigonometria

Também se concluiu não haver um grupo de questões que mantenha a mesma proporção de respostas certas/erradas de um ano para o outro pelo que induzirá uma opinião generalizada que os alunos que acedem ao ensino superior devem ser submetidos anualmente a uma prova que diagnostique os seus conhecimentos, ao nível básico e complementar, permitindo aplicar estratégias de apoio individual e desenvolver recursos pedagógicos que possam apoiar na superação das lacunas identificadas.

De acordo com SEFI (SEFI, 2019), a matemática está no coração da engenharia, em que é uma linguagem para a expressão de idéias e como um meio de comunicar resultados. Um programa de estudo eficaz em matemática para todos os alunos de engenharia é um requisito necessário para a formação de licenciados em engenharia, capazes de inovar e de adaptar-se às mudanças tecnológicas.

### **Centro de Apoio à Matemática nas Engenharias**

Na sequência da natural percepção dos docentes sobre as razões subjacentes ao insucesso da matemática nas licenciaturas em Engenharia, corroborada pelos resultados obtidos pelo TD, a partir de 2013 foi encetado um processo de consciencialização da comunidade educativa do Instituto Superior de Engenharia de Coimbra (ISEC) para a necessidade de se implementar um Centro de Apoio à Matemática na Engenharia (CeAMatE). O Centro é, pois, uma estrutura destinada ao apoio personalizado dos alunos na aprendizagem da matemática na engenharia. É um espaço físico dedicado ao apoio da aprendizagem da Matemática, localizado no Departamento de Física e Matemática (DFM) do ISEC, onde existem recursos e se desenvolvem atividades, paralelas e suplementares às desenvolvidas em sala de aula, com caráter não obrigatório, que tem por objetivo ajudar os alunos na superação das dificuldades matemáticas. Pretende disponibilizar um serviço de qualidade e um vasto leque de recursos de aprendizagem, de modo a encorajar os alunos a ultrapassarem estas dificuldades, através de estudo autónomo e

com o auxílio de professores. Pretende afirmar-se como uma estratégia de combate à taxa de abandono, reduzindo o número de alunos que optam pela não renovação da sua matrícula, muitas vezes porque sentiram demasiadas dificuldades na integração no Ensino Superior.

Neste Centro é utilizada uma metodologia de diagnóstico, encaminhamento e avaliação, crucial para refletir sobre o processo educativo do aluno, os seus diferentes papéis, fases e contextos, bem como valorizar os significados que lhe são atribuídos pelo próprio sujeito. O apoio personalizado e corresponsável oferecido pretende induzir comportamentos de auto-eficácia, evitar desmotivação associada ao estudo autónomo e abandono às aulas.

O instrumento de base na metodologia de acompanhamento aplicada no CeAMatE é o TD. A indicação fornecida pelo TD referente aos conhecimentos de base que o aluno possui e que precisa de ultrapassar, serve de pré teste ou de sinalizador possibilitando, no fim do processo, retirar conclusões sobre a evolução do aluno no que respeita às suas aprendizagens específicas. Este TD faculta informação específica sobre o conteúdo matemático que deverá ser trabalhado com o aluno no período de acompanhamento no CeAMatE e no qual incidirá um maior nível de esforço. Para o efeito é construído um Plano Individual de Trabalho (PIT) elaborado segundo o referencial *Mathematics for the European Engineer – A Curriculum for the Twenty-First Century* (Alpers et al, 2013), no que se adapta ao ensino português. No que concerne aos conhecimentos mínimos aconselhados à entrada do ensino superior para um curso de Engenharia, estes estão detalhados por áreas e identificados por tópicos na secção *Core Zero* desse referencial nos tópicos que foram considerados essenciais para a integração no Cálculo Diferencial e Integral, e definidos de acordo com os programas portugueses do ensino secundário e básico. Este documento, além dos dados académicos do aluno, inclui um plano de treino, constituído por um conjunto selecionado de fichas de estudo e exercícios retirados do Mathcentre<sup>1</sup> que é devidamente reformulado à medida que o aluno avança e progride com maior ou menor sucesso enquanto frequenta o apoio no horário de estudo definido.

Ao longo de todo o processo os alunos são acompanhados por um professor de matemática que colabora no esclarecimento de dúvidas e na orientação dos momentos de estudo autónomo no sentido de rentabilizar todo o processo de aprendizagem.

A avaliação deste trabalho é realizada em cada presença do aluno no CeAMatE através de autoproposta de tarefas, promovendo-se o acompanhamento contínuo na definição de uma

---

<sup>1</sup>[www.mathcentre.ac.uk](http://www.mathcentre.ac.uk)

formação sólida e estruturada. Adicionalmente são efetuadas realizações periódicas de versões adaptadas do TD, com consequente avaliação e reformulação do PIT, até que o aluno atinja os mínimos exigidos para ser considerado apto para integrar os conteúdos programáticos das unidades curriculares Cálculo Diferencial e Integral.

No CeAMatE é ainda aplicado um conjunto de instrumentos de acompanhamento e monitorização da evolução das aprendizagens que têm por objetivo poder analisar as preferências dos alunos e compreender como se sentem relativamente a todo este processo, que permitirá perceber qual o grau de motivação para aprender e de investimento pessoal nesta proposta de trabalho.

No sentido de abranger o maior número possível de alunos para a realização do TD que permitisse aos membros do GIDiMatE uma melhor caracterização dos alunos que ingressam no ISEC, no ano letivo 2018/2019 foi introduzido, no ato da matrícula dos alunos no ISEC, um momento para a realização de uma versão simplificada do TD. Este teste era composto por 10 perguntas selecionadas do teste original e visava a informação ao aluno da classificação obtida após a realização. Caso o resultado fosse inferior a 90% o aluno era aconselhado a frequentar o CeAMatE uma vez que era evidenciada a necessidade de apoio extra para poder alcançar o sucesso nas unidades curriculares de matemática.

### **Resultados**

Em 607 testes diagnósticos realizados em setembro de 2018, com 10 questões, a nota mínima era 0 e a máxima, 100%. A média foi de 53,71% (figura 1).

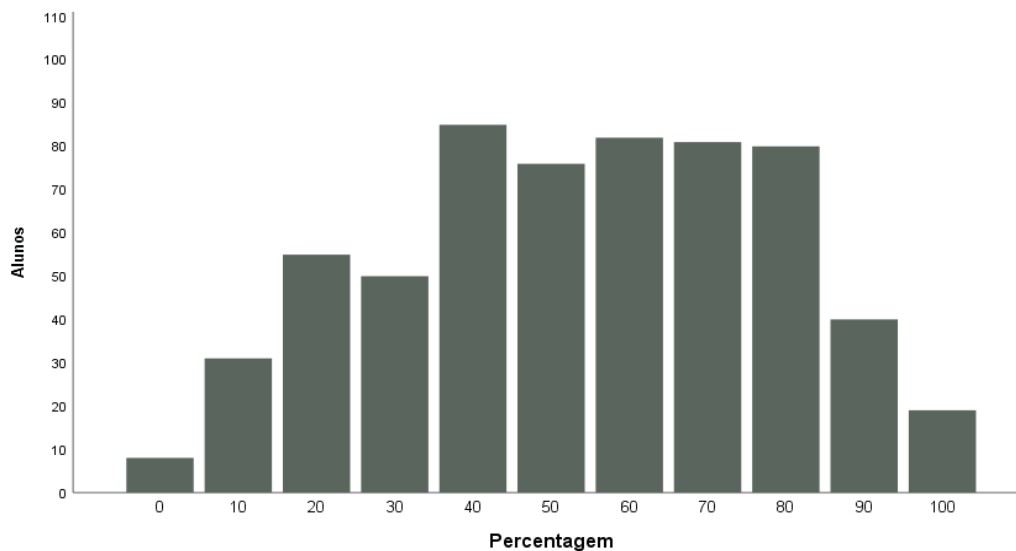


Figura 1. Resultados do Teste Diagnóstico simplificado

Este teste de diagnóstico foi dado aos alunos que chegaram pela primeira vez ao ISEC e podemos ver os resultados na tabela 1.

Tabela 1

*Questionário por Tipo de Curso*

Tipo	Total	Minimo %	Maximo %	Média (%)
Cursos de Engenharia	398	10	100	63.39
CTeSP <sup>1</sup>	171	0	80	32.34
Ano Zero <sup>2</sup>	38	20	100	48.42

<sup>1</sup> CTeSP: Cursos Técnicos Superiores Profissionais <sup>2</sup> Ano Zero Curso Preparatório de Acesso ao Ensino Superior

Neste teste diagnóstico, se o aluno obtivesse menos de 90%, ele ou ela era aconselhado a frequentar o CeAMatE. A construção coordenada de itinerários pedagógicos e a disponibilidade de diversas atividades e recursos visam a superação de dificuldades em conceitos básicos e elementares essenciais à integração do Cálculo Diferencial e Integral.

Cerca de 31 alunos do curso de Engenharia Informática tiveram um segundo teste diagnóstico, com 20 questões nos tópicos de álgebra (questões 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 20), análise-

cálculo (questões 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15) e geometria-trigonometria (16, 17, 18, 19). As perguntas com mais respostas corretas (mais de 50%) foram as questões 1, 3, 4, 6, 7, 12, 13, 16, 17 e 20 (figura 2).

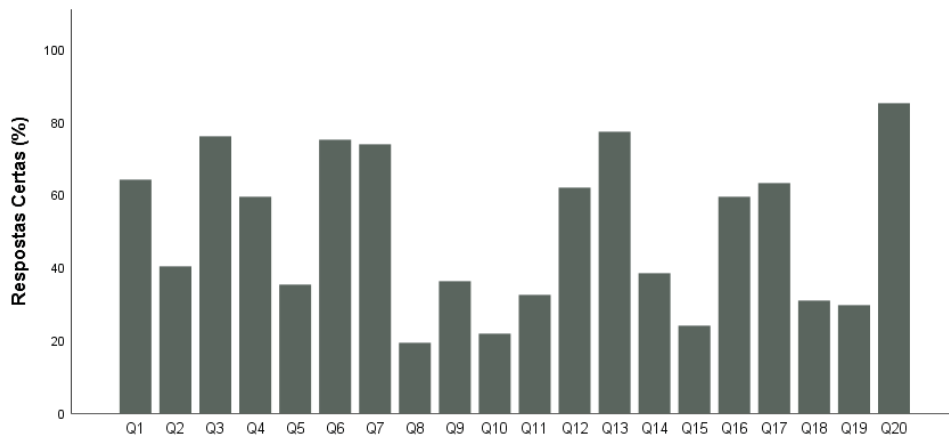


Figura 2. Resultados do Primeiro Teste Diagnóstico

As questões observadas com mais dificuldades foram a análise-cálculo (figura 3) e a geometria-trigonometria (figura 4). Os alunos que frequentam o curso de Engenharia Informática pela primeira vez, sem uma preparação de Matemática A e que participaram do CeAMatE mais de 20h, obtiveram sucesso.

11. Seja  $f(x) = \frac{3x+1}{\sqrt{x-1}}$ . O domínio de  $f$  é:

- (A)  $D = \mathbb{R} \setminus \{1\}$ . (B)  $D = \mathbb{R}^+$ . (C)  $D = [1, +\infty[$ . (D)  $D = ]1, +\infty[$ .

Figura 3. Questão número 11 do Teste Diagnóstico



19. Se  $\sin \theta = \frac{3}{5}$  e  $\theta$  é um ângulo do 1º quadrante, então  $\cos \theta$  é igual a:

(A)  $\frac{4}{5}$ .   (B)  $-\frac{4}{5}$ .   (C)  $\frac{\sqrt{34}}{5}$ .   (D)  $\frac{2}{5}$ .

Figura 4. Questão número 19 do Teste Diagnóstico

### Discussão

Os benefícios do projeto CeAMatE têm alguns pontos essenciais, tais como os alunos se podem envolver no processo de ensino e aprendizagem, de forma a aumentar o seu sucesso académico e, portanto, o nível de motivação para estudar. No entanto, neste ano letivo, houve uma fraca adesão ao CeAMatE pelos alunos que frequentam o primeiro ano do ensino superior. No entanto, com base nos dados, quem frequentou a CeAMatE regularmente, teve bons resultados.

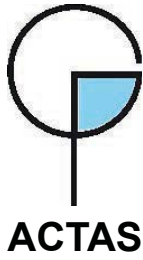
### Referencias

- Alpers, B, Demlova, M., Fant, C-H, Gustafsson, T. Lawson, D., Mustoe, L., Olsen-Lehtonen, B., Robinson, Carol L. Velichova, D. (2013) A Framework for Mathematics Curricula in Engineering Education. A Report by the SEFI Mathematics Working Group. Brussels: SEFI. <https://dspace.lboro.ac.uk/2134/14747>
- Carr, M., Fidalgo, C., de Almeida, E. B., Branco, J. R., & Santos, V. (2013). Maths diagnostic testing in engineering: Dublin Institute of Technology and Coimbra Institute of Engineering. In *2013 1st International Conference of the Portuguese Society for Engineering Education (CISPÉE)* (pp. 1-9). IEEE. [ISBN 978-1-4799-1221-6] doi: <https://doi.org/10.1109/CISPÉE.2013.6701979>
- Mustoe, L. (2002). Mathematics in engineering education. *European Journal of Engineering Education* 27, 3, pp. 237-240. <https://doi.org/10.1080/0304790210141546>
- Mustoe, L., Lawson, D. (Eds.) (2002). Mathematics for the European Engineer. A Curriculum for the Twenty-First Century. A Report by the SEFI Mathematics Working Group. Brussels: SEFI.

PORDATA.(2019) Retirado em,

<https://www.pordata.pt/DB/Portugal/Ambiente+de+Consulta/Tabela>

SEFI (2019). Mathematics Working Group. Retirado em <http://sefi.htw-aalen.de/>.



## **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Estratégias autoprejudicias utilizadas no contexto acadêmico: estudo com  
universitários brasileiros

Self-handicapping strategies used in the academic context: study with Brazilian  
university students

Lourdes Maria Bragagnolo Frison (<https://orcid.org/0000-0001-6671-5808>)\* Luciana Toaldo  
Gentilini Avila (<https://orcid.org/0000-0002-8559-7904>)\*\*

\* Universidade Federal de Pelotas \*\* Universidade Federal do Rio Grande

Nota de los autores

Esta pesquisa é resultado do Pós-Doutorado Júnior – CNPq (bolsa nº 150353/2018-9). Autor  
de contacto: Luciana Toaldo Gentilini Avila. E-mail: [lutoaldo@msn.com](mailto:lutoaldo@msn.com)

### Resumo

O trabalho teve como objetivo identificar e analisar estratégias autoprejudiciais utilizadas por estudantes no contexto acadêmico. Pode-se entender como autoprejudiciais os comportamentos de evitamento dos estudantes à execução de tarefas de estudo e/ou da realização de trabalhos, ao justificarem que se sentem incapazes de realizar. A coleta de dados foi feita a partir de uma oficina com o tema: “Como aprender na universidade?”. A oficina foi realizada com estudantes de diferentes cursos da Universidade Federal de Pelotas e desenvolvida no segundo semestre de 2018 a partir de cinco encontros com os seguintes tópicos: motivos para participar da oficina, superação dos desafios para aprender, estratégias autoprejudiciais, estratégias de aprendizagem e avanços nas aprendizagens a partir da oficina. Inscreveram-se para participar 22 estudantes, porém apenas sete desses compareceram aos encontros realizados. Os dados coletados nas oficinas foram transcritos e, posteriormente, submetidos à análise de conteúdo, de onde emergiram três categorias: estudo restrito dos conteúdos acadêmicos; procrastinação para as tarefas acadêmicas; atribuição de culpa aos outros pelo mau desempenho. Conclui-se que a utilização dessas estratégias pelos estudantes no contexto acadêmico é um assunto importante e merece atenção dos docentes e gestores das instituições de ensino superior, uma vez que os comportamentos autoprejudiciais influenciam e podem prejudicar o desempenho e a aprendizagem dos estudantes. Com este trabalho percebeu-se a necessidade de maior investimento no monitoramento de estratégias de aprendizagem para que os estudantes superem obstáculos, tornando-se mais autônomos para estudar e aprender.

*Palavras chave:* estratégias autoprejudiciais, autorregulação da aprendizagem, motivação,

### Abstract

The aim of this study was to identify and analyze self-handicapping strategies adopted by students in the academic context. Self-handicap behaviors can be understood as students avoiding to carrying out study tasks and / or performing work, justifying that they feel unable to perform. The data collection was done from a workshop with the theme: "How to learn in the university?". The workshop was held with students from different undergraduate courses of a Brazilian public university, developed from five meetings in the second half of 2018, with the following topics: reasons to participate in the workshop, overcoming the challenges to learn, self-learning strategies and advances in learning from the workshop. Twenty two students were enrolled, but only seven of those attended the workshop. Data analysis was performed from the transcripts of workshop meetings. These transcripts were submitted to content analysis and from it emerged three categories: restricted study of academic content; procrastination for academic tasks; attribution of guilt to others for poor performance. It is concluded that the use of these strategies by the students in the academic context is an important subject and deserves attention of the teachers and managers of the higher education institutions, since the self-handicapping behaviours influence and can impair the performance and learning of the students. It is intended that students be autonomous in their study practices, monitor motivation, and seek strategies to overcome obstacles to learning.

*Keywords:* Self-handicapping strategies; self-regulation of learning, motivation, university students.

## ESTRATÉGIAS AUTOPREJUDICIAIS NO ENSINO SUPERIOR

O objetivo desta pesquisa foi identificar e analisar as estratégias autoprejudiciais utilizadas por estudantes no ensino superior em situações de aprendizagem. Este estudo foi desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas da Aprendizagem Autorregulada (GEPAAR) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), o qual realiza investigações ancoradas na perspectiva da autorregulação da aprendizagem (Zimmerman, 2015), dando ênfase no desenvolvimento de estratégias autorregulatórias tanto para estudantes como para professores (Gepaar, 2018).

Um dos projetos de pesquisa desenvolvidos pelo GEPAAR/UFPel, entre 2018 até 2020, encontra-se o denominado “Modos de aprender na Universidade: da autorregulação aos projetos de vida”, que tem como objetivo promover ações educacionais que possam contribuir para elevar os níveis de aprovação dos estudantes da UFPel, tornar a permanência dos estudantes na universidade uma trajetória de êxito e de superação de obstáculos para que possam definir um projeto de vida (Gepaar, 2018).

Dentre as ações promovidas por esse projeto, está o oferecimento de oficinas pelo programa Circuito APRENDIZagem: autorregulação para aprender. O programa oferta aos estudantes que participam das oficinas que objetivam oportunizar o desenvolvimento de diferentes competências autorregulatórias para aprender no contexto acadêmico. Entre as sete oficinas oferecidas no ano de 2018, os estudantes, dos diferentes cursos de graduação oferecidos pela UFPel, poderiam se inscrever na intitulada “Como aprender na Universidade?”. Esta oficina, a qual é objeto deste estudo, oportunizou aos estudantes a compreensão e elaboração de novas estratégias autorregulatórias para melhorar o desempenho e a aprendizagem dos conteúdos acadêmicos dos inscritos.

### **Estratégias autoprejudiciais e a autorregulação da aprendizagem**

Entende-se por estratégias autoprejudiciais comportamentos e especialmente desculpas utilizadas pelos estudantes para evitar a execução de tarefas (estudo e/ou a realização de trabalhos acadêmicos) argumentando que não se sentem capazes de as realizar (Berglas e Jones, 1978). Pesquisas conduzidas (Ganda e Boruchovitch, 2015; 2016) indicam que o uso frequente dessas estratégias pode trazer prejuízos à aprendizagem e ao desempenho acadêmico.

No ambiente universitário as estratégias autoprejudiciais mais comuns se traduz em comportamentos que envolvem o uso de drogas e álcool, a procrastinação para as tarefas acadêmicas, o adiamento do estudo para os testes e/ou o estudo nas vésperas das provas e exames.

O uso recorrente desses comportamentos podem estar associado às manifestações, pelos estudantes, de sintomas físicos e psicológicos, por exemplo: dores de cabeça, mal-estar, nervosismo, aumento da ansiedade, diminuição da motivação e o desenvolvimento de crenças negativas sobre a sua capacidade para aprender (Berglas e Jones, 1978; Ganda e Boruchovitch, 2015, 2016).

Diante da necessidade dos estudantes adotarem no contexto universitário, comportamentos benéficos à aprendizagem e melhorarem o desempenho nas disciplinas matriculadas, a autorregulação da aprendizagem parece fornecer indícios de como os agentes educativos (como os diretores, coordenadores e professores dos cursos) podem auxiliar os estudantes nas diferentes situações de aprendizagem. A autorregulação da aprendizagem pode ser compreendida, de acordo com Zimmerman (2015), como o grau em que o estudante atua nos níveis metacognitivo, motivacional e comportamental sobre seus próprios processos de aprendizagem.

Investigações na área da autorregulação da aprendizagem têm auxiliado, especialmente, na produção de conhecimento sobre práticas educativas, as quais potencializam processos de ensino e aprendizagem por meio da criação de oportunidades aos estudantes se tornarem mais autônomos e motivados para aprender (Barrios e Uribe, 2017).

Como características dos estudantes autorregulados pode-se identificar, além da autonomia e motivação, a utilização de diferentes estratégias para aprender. Entende-se por estratégias de aprendizagem as ações empregadas pelos estudantes, de forma intencional e autocontrolada, para alcançar os objetivos de aprendizagem traçados (Zimmerman, 2015). As estratégias, como leituras com repetição, cópia, anotações, resumos e a elaboração de mapas conceituais, são exemplos de ações utilizadas pelos estudantes que podem contribuir para um melhor rendimento e aprendizado dos conteúdos acadêmicos (Oliveira, Boruchovitch e Santos, 2011).

Ao contrário das evidências negativas do uso das estratégias autoprejudiciais, investigações recentes (Marini e Boruchovitch, 2015; Maciel e Alliprandini, 2018) mostraram resultados benéficos do uso de estratégias de aprendizagem, destacando maior desempenho e aprendizagem dos estudantes que utilizam essas estratégias no ensino superior comparados com aqueles que não têm esse hábito.

Entende-se que os estudantes os quais têm a oportunidade de desenvolver formas mais conscientes e autônomas para aprender, estarão mais preparados para encarar os desafios do contexto e dos processos de aprendizagem exigidos no ensino superior. Vale considerar a

## ESTRATÉGIAS AUTOPREJUDICIAIS NO ENSINO SUPERIOR

necessidade das universidades oferecerem ajudas e condições aos estudantes autorregularem as suas aprendizagens e desenvolverem estratégias de aprendizagens próprias.

### **Metodologia da pesquisa**

#### **Contexto e participantes da pesquisa**

O contexto de realização deste estudo caracteriza-se pelo oferecimento da oficina denominada “Como aprender na universidade?”, ofertada a estudantes de diferentes cursos de graduação da UFPel. A UFPel é uma instituição de ensino superior pública, localizada na cidade de Pelotas, no estado do Rio Grande do Sul/ Brasil. A oficina ofertada foi divulgada à comunidade acadêmica, por meio da página de notícias do *site* da instituição. Após o prazo final de inscrições, 22 estudantes inscreveram-se para participar dos encontros da oficina, no entanto, apenas sete desses compareceram à referida ação.

No decorrer da apresentação dos resultados deste estudo os estudantes participantes da oficina foram identificados pela letra “E” (estudantes) seguida de um número (1,2,3,4,5,6,7). Entre os estudantes cinco são do sexo feminino (E1, E2, E3, E4, E5) e dois são do sexo masculino (E6 e E7) e pertenciam, no momento da pesquisa, aos seguintes semestres e cursos: 2º semestre de Engenharia Ambiental (E1), 1º semestre de Educação Física (E2), 6º semestre de História (E3), 8º semestre de Geografia (E4), 3º semestre Nutrição (E5), 4º semestre de Economia (E6) e 1º semestre de Ciências da Computação (E7). Todos residiam na cidade de Pelotas/RS, no entanto apenas E4, E5 e E7 eram naturais da cidade. Os demais, E1 era natural de São Gabriel/RS, E2 de Canguçu/RS, E3 de Bagé/RS e E6 de São Paulo/SP.

#### **Procedimentos de coleta de dados**

Os dados deste estudo foram coletados no percurso dos cinco encontros presenciais da oficina “Como aprender na universidade?”, realizada no segundo semestre do ano de 2018. Os encontros da oficina ocorreram nas sextas-feiras e tiveram duração média de duas horas. As atividades promovidas em cada encontro foram registradas por meio de uma filmadora de áudio e vídeo. Todos os estudantes participantes da oficina, assim como os responsáveis pela instituição de ensino, assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido autorizando a realização e a utilização dos dados produzidos no decorrer do estudo. Os dados deste estudo foram coletados após

a submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Enfermagem e Obstetrícia da UFPel, sendo aprovado por meio do parecer nº 2.636.362.

Por meio dos cinco encontros da oficina foram desenvolvidos os seguintes temas: (1) motivos para participar da oficina; (2) superação dos desafios para aprender na universidade; (3) estratégias autoperjudiciais para aprender na universidade; (4) estratégias de aprendizagem e (5) avanços nas aprendizagens a partir da oficina. No 1º encontro, os estudantes se apresentaram, conheceram uns aos outros e receberam explicações sobre os objetivos da oficina. Foram convidados a assinar o termo de consentimento livre e esclarecido, confirmando a participação voluntária na pesquisa e autorizando a pesquisadora a utilizar os dados oriundos das gravações dos encontros para posterior análise. A temática desenvolvida nesse encontro versou sobre os motivos para participar da oficina, os objetivos traçados para estar na universidade e as dificuldades encontradas para alcançar um bom desempenho.

No 2º encontro, os estudantes debateram com a pesquisadora sobre os desafios para aprender na universidade e como vencer os obstáculos. No 3º encontro, foi apresentado aos estudantes diferentes estratégias autoperjudiciais por meio das questões presentes na Escala de Estratégias Autoperjudiciais (Boruchovitch, Ganda, 2009). Os estudantes receberam a escala impressa, responderam as questões apresentadas e discutiram sobre as estratégias autoperjudiciais que utilizam com maior frequência.

A partir das discussões sobre as estratégias autoperjudiciais a proposta do 4º encontro foi a de aprender a utilizar uma estratégia de aprendizagem que possibilitasse avançar e superar dificuldades anteriormente elencadas. A estratégia escolhida foi a de construção de mapas conceituais sobre os conteúdos estudados. A pesquisadora distribuiu um pequeno texto, o qual abordava o tema “A saúde do estudante universitário” e solicitou aos estudantes construir um mapa conceitual sobre os tópicos discutidos nesse texto. Após o tempo estabelecido, os estudantes apresentaram seus mapas e relataram as dificuldades e potencialidades da utilização dessa estratégia.

No 5º encontro os estudantes avaliaram os avanços e limites que identificaram nos seus processos de aprendizagem, com base nos encontros da oficina. Para essa tarefa a pesquisadora distribuiu um questionário impresso de respostas abertas com as seguintes questões: a) pontue quais os obstáculos encontrados ao longo da tua trajetória acadêmica, destacando os motivos que te levaram a participar desta oficina; b) descreva de que forma estás decidido a superar os obstáculos



## ESTRATÉGIAS AUTOPREJUDICIAIS NO ENSINO SUPERIOR

descritos por ti, pontuando o que tens feitos ou pretendes fazer para evitá-los; c) ao refletir sobre a oficina, cite no mínimo um aspecto positivo dos encontros desta oficina e argumente sobre ele; d) destaque algum aspecto menos significativo que tenha ocorrido na oficina e explique porque? Após o preenchimento do questionário, cada estudante foi convidado a expor suas ideias e discutir com os outros estudantes. A pesquisadora estimulava o tempo todo que os estudantes refletissem sobre aspectos positivos e negativos dos encontros realizados, uma vez que o processo autorregulatório prevê o desenvolvimento de competências reflexivas sobre o próprio processo de aprendizagem e os fatores que o influenciam.

### **Procedimentos de análise dos dados**

Os instrumentos analisados neste estudo foram: as transcrições dos encontros da oficina e as respostas a atividades desenvolvidas nos encontros. Os dados contidos nesses instrumentos foram submetidos a análise de conteúdo (Bardin, 2011). Esse método de análise dos dados utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de mensagens, possibilitando inferências interpretativas do conteúdo expresso.

A análise das transcrições e das atividades desenvolvidas na oficina foram guiadas a partir das seguintes questões: a) os estudantes utilizam estratégias autoprejudiciais que dificultam a aprendizagem no contexto acadêmico? e, havendo confirmação desta questão, b) quais são as estratégias autoprejudiciais que mais utilizam no contexto acadêmico?

### **Resultados e discussão**

Os resultados deste estudo revelam que os estudantes participantes da oficina “mencionaram utilizar comportamentos autoprejudiciais em situações de aprendizagem no contexto acadêmico, dentre esses: a) estudo restrito dos conteúdos acadêmicos; b) procrastinação para as tarefas acadêmicas; c) atribuição de culpa aos outros pelo mau desempenho.

#### **a) Estudo restrito dos conteúdos acadêmicos**

Observa-se a partir na análise das transcrições que os estudantes revelaram adotar com frequência a estratégia de estudar apenas assuntos de interesse. Conforme as falas dos estudantes E1, E5 e E7 evidencia-se: “Eu gosto de estudar o que eu gosto, eu me dedico bastante. Só que as [outras disciplinas do curso], eu não gosto, aí eu não estudo” (E1 - 1º encontro); “Eu estou olhando

a matéria, sei que tenho que estudar tecido ósseo, mas tipo, eu gosto de uma coisa e fico horas estudando aquilo, quando eu vejo já passou um tempo e eu não estudei o que tinha que estudar” (E5 - 3º encontro); “Eu estudo muito produção musical, sou fissurado em produção musical. Aí eu estudei tanta coisa sobre isso, que a matéria da faculdade já foi” (E7 - 3º encontro).

Esses relatos demonstram falta de planejamento dos estudantes para organizar e realizar as tarefas acadêmicas propostas no decorrer dos semestres do curso. O fato de não priorizar o estudo dos conteúdos de disciplinas “menos interessantes” resulta em prejuízo ao desempenho e a aprendizagem desses estudantes. Pode-se explicar esse comportamento pela falta de motivação e autoconfiança dos estudantes. Segundo Usher e Schunk (2018) um estudante motivado e confiante para aprender, apresenta mais chances de manter a concentração, fazer as melhores escolhas e persistir diante dos desafios para alcançar os objetivos acadêmicos traçados.

#### **b) Procrastinação para as tarefas acadêmicas**

Adiar o estudo e as tarefas acadêmicas foi um comportamento identificado a partir da análise das transcrições dos encontros da oficina, conforme as seguintes falas dos estudantes: “Ultimamente eu tenho deixado tudo para a última hora, porque eu não consigo me concentrar. [...]. Eu vejo até que as minhas notas tem caído bastante por causa disso” (E4 - 3º encontro); “Eu tenho estudado um pouco todos os dias, mas geralmente eu deixo para fazer isso mais para quando está próximo da data da prova. Mas eu sinto que eu deveria estudar mais cada dia para me sair melhor nas matérias” (E7 - 3º encontro).

Esses relatos corroboram com as ideias mencionadas por Deemer, Tough e Morel (2018) e Ganda e Boruchovitch (2015) de que a procrastinação é uma das estratégias autoprejudiciais considerada como um dos principais comportamentos que dificultam a aprendizagem e o bom desempenho dos estudantes nas avaliações acadêmicas. Conforme os estudantes E4 e E7 o desempenho nas disciplinas do curso tem sido baixo devido à falta de maior dedicação ao estudo e gestão do tempo para realizar as tarefas dos seus cursos.

#### **c) Atribuição de culpa aos outros pelo mau desempenho**

Além de estudar apenas assuntos de interesse e procrastinar o estudo e realização de tarefas, os estudantes (E5 e E6) mencionaram culpar outras pessoas, como pais e professores, por adotar tais comportamentos. No caso da E5, ela atribui às situações de precisar viajar com a sua mãe,

## ESTRATÉGIAS AUTOPREJUDICIAIS NO ENSINO SUPERIOR

quando esta a convidar, e a bagunça da casa, definidos como os “culpados” por ela não conseguir estudar: “Se a minha casa não está arrumada, eu não consigo estudar” (E5 - 2º encontro).

A minha mãe gosta de viajar e ela gosta de ter uma companhia. Toda sexta ela tem algum lugar pra ir. Aí eu quero conhecer e não digo não. Quando eu tenho prova na segunda levo meu material pra estudar. Mas não dá pra estudar, tu não tem aquele momento pra estudar (E5 - 2º encontro).

A procrastinação aliada à culpa aos outros pelo mau desempenho na universidade pode ser entendido como um comportamento determinado por situações ambientais pouco estáveis, na qual os estudantes atribuem o baixo desempenho e envolvimento nas tarefas a fatores externos, os quais eles não teriam como controlar (Deemer, Yough, Morel, 2018). Em relação à culpa atribuída a outros pelo mau desempenho, são exemplos de atribuições causais que a pessoa pode dar a si mesma sobre os resultados que alcança no seu processo de aprendizagem. A partir da explicação de Pozo (2002), observamos como as atribuições de causa podem influenciar nos esforços para aprender. Se o estudante atribui o seu fracasso a um fator estável, como a falta de didática do professor, a expectativa de sucesso tenderá a se reduzir e, conseqüentemente, afetará a motivação para aprender. Isso é o que percebemos na fala do E6 o qual justifica sua incapacidade de entender a matéria devido à falta de didática dos professores: “Tive alguns professores que tive problemas. Reprovei e no outro semestre eu não prestava atenção neles. Eu ia mais de corpo presente na aula, porque a questão de didática, eles não tinham” (E6 - 1º encontro). Mas, se o estudante atribui suas falhas a fatores instáveis e controláveis (por exemplo, seu cansaço naquela ocasião de aprendizagem), terá mais chance de sucesso na próxima investida de aprendizagem. Esses fatores são percebidos nas falas de alguns estudantes, como a E5, a qual costumava não comparecer em algumas aulas: “Só que eu sou impossível, aconteceu um imprevisto eu já não vou à aula” (E5 – 2º encontro).

A utilização das estratégias autoprejudiciais, nas quais os estudantes transferem para outros a sua responsabilidade, passa a ser um assunto importante e que merece atenção dos professores e gestores educacionais. Entende-se que utilizar comportamentos autodestrutivos podem trazer conseqüências como o aumento da ansiedade, estresse, falta de motivação, baixo desempenho nas avaliações acadêmicas e aumento das crenças negativas do estudante sobre a própria capacidade para aprender (Ganda e Boruchovitch, 2016).

Diante das estratégias autoprejudiciais observadas nas falas dos estudantes participantes da oficina, torna-se importante que os cursos das diversas instituições de ensino superior no país, fomentem propostas de ensino relacionadas ao desenvolvimento de competências de

autorregulação da aprendizagem, auxiliando os estudantes a aprenderem e alcançarem um desempenho satisfatório nas disciplinas cursadas (Ganda e Boruchovitch, 2016). Conforme Butler, Perry e Schnellert (2017), quando os estudantes desenvolvem a consciência e controlam de maneira deliberada aspectos de seu desempenho para aprender, têm mais chances de alcançarem sucesso no processo de autorregulação da aprendizagem em diferentes tarefas, com demandas diversas. Cabe destacar, que as novas propostas de ensino aos estudantes devem estar relacionadas ao contexto social em que estão inseridos, colaborando, assim, para o interesse e o alcance dos objetivos de estudo desses indivíduos (Dos Santos e Lacerda, 2018).

### **Conclusão**

A análise dos dados produzidos no decorrer da oficina “Como aprender na universidade?” fornecem indícios de que os estudantes participantes utilizam estratégias autoprejudiciais em situações de aprendizagem no contexto acadêmico. Os comportamentos autoprejudiciais utilizados e relatados por esses estudantes foram: estudar apenas assuntos do seu interesse, procrastinar e culpar os outros pelo mau desempenho nas disciplinas cursadas.

A análise desses comportamentos, a partir de referenciais ancorados na autorregulação da aprendizagem, permite identificar que a adoção e utilização de estratégias autoprejudiciais pelos estudantes ocorre, na maioria dos casos, devido à falta de motivação e interesse intrínseco dos estudantes para aprender os conteúdos das disciplinas do curso e a não realização de um planejamento para o estudo e realização de tarefas acadêmicas ao longo dos semestres da universidade. Conforme a literatura mencionada neste trabalho, esses comportamentos não são típicos apenas dos estudantes investigados, mas da atual geração que frequenta o ensino superior.

Entende-se que os resultados deste estudo reforçam e contribuem para a difusão do conhecimento sobre as dificuldades enfrentadas pelos estudantes na universidade, assim como defende que as diferentes disciplinas dos cursos das instituições de nível superior devem dar oportunidade aos estudantes agirem de forma mais autorregulada perante os seus processos de aprendizagem, fato que tem conduzido a melhores resultados em relação às aprendizagens e desempenho alcançados por esses indivíduos.

Vale destacar que uma das limitações deste estudo foi o número baixo de estudantes inscritos na oficina, sendo necessário melhorar a divulgação desses momentos para os estudantes,

## ESTRATÉGIAS AUTOPREJUDICIAIS NO ENSINO SUPERIOR

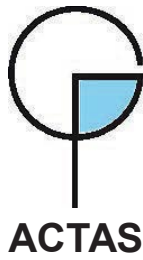
tornando-os atrativos. Assim como, estabelecer parcerias com os docentes das universidades de modo a valorizarem os processos de ensino e de aprendizagem dos conteúdos acadêmicos.

Diante dos resultados aqui apresentados, mentem-se a busca pelos motivos que fazem os estudantes recorrerem ao uso de comportamento autoprejudiciais, quais as maiores dificuldades enfrentadas pelos estudantes no ensino superior e, talvez o mais importante, como organizar diferentes ações dentro da universidade para auxiliar os estudantes a se tornarem mais autônomos e conscientes das suas aprendizagens.

### Referencias

- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. 3. ed. São Paulo: Edições 70.
- Barrios, A. H., Uribe, Á. C. (2017). Autorregulación del aprendizaje en la educación superior en Iberoamérica: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Psicología*, n. 49, 146-160. <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2017.01.001>
- Berglas, S., Jones, E. (1978). Drug choice as a selfhandicapping strategy in response to no contingent success. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 36, 405-417. <https://psycnet.apa.org/buy/1979-05889-001>
- Boruchovitch, E., Ganda, D. R. (2009). Escala de estratégias autoprejudiciais. *Unpublished manuscript, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brazil*.
- Butler, D. L., Schnellert, L., Perry, N. E. (2017). *Developing self-regulating learners*. Pearson Canada Incorporated.
- Deemer, E. D., Yough, M., Morel, S. A. (2018). Performance-approach goals, science task preference, and academic procrastination: Exploring the moderating role of competence perceptions. *Motivation and Emotion*, Vol. 42, 200-213. <https://doi.org/10.1007/s11031-017-9649-z>
- Dos Santos, L. M., Lacerda, F. C. B. (2018). Integralidade na formação do ensino superior: metodologias ativas de aprendizagem. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Vol.23, 611-627. <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772018000300003>
- Ganda, D. R., Boruchovitch, E. (2015). Self-handicapping strategies for learning of preservice teachers. *Estudos de Psicologia*, Vol. 32, 417-425. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-166X2015000300007>

- Ganda, D. R., Boruchovitch, E. (2016). As atribuições de causalidade e as estratégias autoprejudiciais de alunos de curso de pedagogia. *Psico-USF*, Vol. 21, 331-340. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712016210210>
- Gepaar, Grupo de Estudos e Pesquisas da Aprendizagem Autorregulada (2018). *Homepage*. Consultado em junho 10, 2019 em: <https://wp.ufpel.edu.br/gepaar/>
- Maciel, A. G., Alliprandini, P. M. Z. (2018). Autorregulação da aprendizagem: panorama nacional dos estudos de intervenção no Ensino Superior. *Revista Cocar*, Vol. 12, 145-167. <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/1722/942>
- Marini, J. A. S., Boruchovitch, E. (2015). Self-Regulated Learning in Students of Pedagogy. *Paidéia*, Vol. 24, 323-330. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-43272459201406>
- Oliveira, K. L. D. , Boruchovitch, E., Santos, A. A. A. D. (2009). Estratégias de aprendizagem e desempenho acadêmico: evidências de validade. *Psicologia: teoria e pesquisa*, Vol. 25, 531-536. <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v25n4/a08v25n4>
- Pozo, J. I. (2002). *Aprendizes e mestres: a nova cultura de aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Usher, E., Schunk, D. (2018). Social Cognitive Theoretical Perspective of Self-Regulation. En P. Alexander, D. Schunk, J. Greene (Eds.) *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp.19-35). London: Performance Routledge.
- Zimmerman, B. (2015). Self-regulated learning: theories, measures, and outcomes. En J. Wright (Ed.). *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (pp.541-546). Oxford: Elsevier.



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Papel de la estrategia de preguntar en la comprensión lectora inicial

Role of the strategy of asking in the initial reading comprehension

Martina, Ares-Ferreirós ([orcid.org/0000-0003-3871-1644](https://orcid.org/0000-0003-3871-1644)), Víctor Domínguez Rodríguez y Manuel  
Deaño ([orcid.org/0000-0003-4451-0275](https://orcid.org/0000-0003-4451-0275)).

Universidade de Vigo

Nota de los autores

Martina Ares Ferreirós: [mares@uvigo.es](mailto:mares@uvigo.es)

### Resumen

El estudio presenta la efectividad de la estrategia 3CQD en la comprensión lectora en estudiantes de grado 3 de Educación primaria. La muestra estaba formada por 33 estudiantes de un aula, se dividió en dos grupos, uno con estudiantes que presentaban algunas dificultades en su comprensión lectora y otro formado por el resto de los estudiantes del grupo aula, constituyendo el grupo de comparación. Se utilizó un diseño pre-post test y follow up. El grupo de intervención se diferenció significativamente del de comparación en las medidas pre-test de comprensión lectora y proceso simultáneo. Al grupo de intervención se le aplicó la estrategia cognitiva de preguntar Cómo, Cuándo, Cuanto, Qué y Dónde (3CQD) para la mejora de la comprensión lectora. El procedimiento de entrenamiento en la estrategia se hizo mediante la facilitación de la planificación que estimulaba a los niños a la verbalización reflexiva, a discutir el material de la lectura y a comparar y contrastar respuestas. El programa se desarrolló en 24 sesiones durante siete semanas. El grupo de comparación siguió las actividades curriculares, según el modelo de enseñanza tradicional. El grupo de intervención mejoró significativamente en la medida post y follow-up, igualando al grupo de comparación en comprensión lectora. Estos resultados se interpretan en el sentido de que las preguntas sobre la comprensión de los textos en un contexto de facilitación de la planificación contribuyen a internalizar el procedimiento de preguntar para hacerse con el significado de la frase.

*Palabras clave:* Mejora de la comprensión lectora, estrategias 3CQD, Facilitación de la planificación.

### Abstract

The study presents the effectiveness of the 3CQD strategy in reading comprehension in grade 3 students in primary education. The sample consisted of 33 students in a classroom, was divided into two groups, one with students who presented some difficulties in their reading comprehension and another formed by the rest of the students of the classroom group, constituting the comparison group. A pre-post test and follow up design was used. The intervention group differed significantly from the comparison group in the pre-test measures of reading comprehension and simultaneous processing. The cognitive strategy of asking How, When, What, What and Where (3CQD) for the improvement of reading comprehension was applied to the intervention group. The strategy training procedure was done by facilitating the planning that stimulated the children to reflective verbalization, to discuss the material of the reading and to compare and contrast responses. The program was developed in 24 sessions for seven weeks. The comparison group followed the curricular activities, according to the traditional teaching model. The intervention group improved significantly in the post-and follow-up measure, equaling the comparison group in reading comprehension. These results are interpreted in the sense that the questions about the comprehension of the texts in a context of planning facilitation help to internalize the procedure of asking to get hold of the meaning of the phrase.

*Keywords:* Improvement in reading comprehension, 3CQD strategies, Facilitation of planning.



## PAPEL DE LA ESTRATEGIA DE PREGUNTAR EN COMPRENSIÓN LECTORA

Comprender un texto escrito es uno proceso mental complejos. Requiere del alumnado el uso de estrategias previas para poder enfrentarse con eficacia significado del texto para saber comprender una palabra o una frase, saber relacionarla con otra y ser capaz de acceder a la idea principal (Jouini, 2005). Las estrategias son procesos cognitivos intencionales (Gutiérrez-Braojos & Perez, 2012). Una estrategia lectora es un conjunto de acciones secuenciadas de forma intencional con el determinado propósito de comprender el significado del texto. Extraerlo en algunos momentos del aprendizaje lector, requiere hacerse preguntas sobre el mismo: cómo, cuándo, cuánto, quién y dónde (3CQD), para que el lector pueda extraer la información relevante. Esta información se refiere al sujeto de la acción, a la acción y al receptor de la acción. Conocidos éstos en su secuencia, facilitan la extracción del significado de la frase. De este modo la estrategia de preguntar aparece vinculada a la comprensión del texto.

La estrategia cognitiva de Robinson (1946) SQ3R y su variante PQ4R (Thomas & Robinson, 1972) utilizan preguntas que el profesor formula en cada apartado del texto. El lector lee el texto para responder a las preguntas con sus propias palabras, relacionando la información a través de las preguntas. De este modo, las preguntas bien se utilicen para organizar el significado parcial del texto (Moreno, 2017), bien para la extracción del significado global (Jouini, 2005) son estratégicamente importantes para hacerse con la comprensión del significado del texto. Preguntar, actualmente siguen siendo considerado una estrategia para la comprensión del texto en los diversos niveles educativos (Al-Qawabeh & Aljazi ,2018; Bibi, 2011).

La estrategia de preguntar como sistema de mejora de la comprensión lectora se ha consolidado en los diversos niveles educativos. En el nivel de educación primaria, Pelow & Colvin (1983) usaron la estrategia PQ4R para trabajar las habilidades de lectura con 30 participantes de sexto grado. Se formaron dos grupos de 15 participantes. A uno se le aplicó el programa PQ4R. Los resultados mostraron mejoras significativas tanto en planificación de metas lectoras, como en el acceso activo al propio proceso de comprensión de los estudiantes. En el nivel de educación secundaria, Al-Qawabeh & Aljazi (2018) analizaron la efectividad del uso de la estrategia (PQ4R). 104 estudiantes, divididos en dos grupos participaron en el estudio. El grupo de control no recibió tratamiento alguno. Los resultados indicaron diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones lectoras a favor del grupo que recibió el tratamiento. Bibi (2011) investigó el efecto de la estrategia PQ4R sobre el logro académico de 104 estudiantes de secundaria, seleccionados al azar de 121 escuelas. El grupo experimental fue

entrenado en la estrategia PQ4R, mientras que el grupo control fue enseñado con el método tradicional. Los resultados indicaron que la estrategia PQ4R mejoró significativamente los resultados de lectura de los estudiantes. En estudios universitarios también se ha informado por Artis (2008) de la eficacia de la estrategia SQ3R en estudiantes universitarios y graduados de marketing en la buena comprensión lectora, en la metacognición de la lectura y en el control lector, necesarios para la competencia profesional específica. Desde un enfoque de aprendizaje mediado e interactivo, preguntar sobre el texto ha sido una estrategia empleada por Palincsar & Brown (1984) en el contexto de enseñanza recíproca, basada en cuatro estrategias básicas de lectura, pensadas para promover la comprensión lectora de forma activa. Los estudiantes a los que se dirigió el programa fueron aquellos que poseían buenas habilidades de reconocimiento de palabras, pero mostraban dificultad para extraer el significado de los textos que decodificaban. Estas estrategias permiten identificar la estructura del texto, predecir su contenido, generar preguntas sobre el texto y resumir (Brown & Palincsar, 1989). Desde un enfoque de aprendizaje guiado y de control de las estrategias y su transferencia, las preguntas han sido una estrategia empleada por Naglieri y Gottling (1995, 1997) y Naglieri y Johnson (2000); Haddad, García, Naglieri, Grimditch, McAndrews, & Eubanks (2003) en el contexto de la intervención de la teoría PASS de la inteligencia. El modelo de intervención PASS permiten a los estudiantes controlar progresivamente la ejecución de las estrategias cognitivas eficientes a través del grupo de discusión, sin instrucción directa del profesor, siendo facilitado el uso de las estrategias lectoras, en lugar de ser enseñado. En definitiva, focalizan la intervención en los procesos cognitivos PASS que subyacen a la lectura. La instrucción, desde el modelo de PASS se vincula con la transferencia del control gradual del aprendizaje de las estrategias y la instrucción metacognitiva. El profesor guía la actividad cognitiva y metacognitiva del estudiante, llevándolo a un nivel de competencia creciente, retirando paulatinamente los apoyos que proporciona hasta dejar el control del proceso en manos del alumno.

### **El presente estudio**

Pretende mostrar el efecto de una estrategia cognitiva sobre la comprensión lectora en un grupo de estudiantes de grado 3 de educación primaria. La estrategia cognitiva consistió en cinco preguntas posibles (3CQD) de respuesta sobre un texto, una vez leído. Así pues, el primer objetivo del presente estudio es evaluar si las estrategias de preguntas sobre el texto implementada mediante el método de Planning Facilitation, mejora la comprensión lectora. Se

espera mostrar que no existirán diferencias significativas estadísticamente en las puntuaciones de comprensión lectora (ACL) en la medida posttest y follow-up del grupo de intervención, comparado con un control del que se diferencia en la medida pretest.

### **Método**

#### **Participantes.**

La muestra estaba compuesta por 30 estudiantes de un aula de 3° grado de Educación Primaria. El nivel de estudios de los padres era, mayoritariamente, secundario (54%), el 51% de las familias tenían ordenador en casa y el 40% conexión a internet. Por sexo, 13 eran niñas y 17 eran niños. El grupo de intervención se formó con 8 estudiantes y el grupo de comparación con 22. Se trataba de estudiantes de procedencia urbana y de familias de nivel socioeconómico medio. No se encontraron diferencias significativas por sexo y grupo ( $\chi^2(1)=.454$ ;  $p=.501$ ). La muestra tenía características homogéneas en cuanto a variables sociales, económicas y culturales. También era homogénea en sus puntuaciones de procesamiento cognitivo sucesivo [ $F(1, 29)=.871$ ,  $p=.359$ ] y en los subtest que lo evalúan: series de palabras [ $F(1, 29)=.505$ ,  $p=.483$ ]; repetición de frases [ $F(1, 29)=1.888$ ,  $p=.180$ ]; y preguntas sobre frases [ $F(1, 29)=1.335$ ,  $p=.258$ ]. La variable de estudio, comprensión lectora, era significativamente diferente en el grupo de intervención en relación al grupo de comparación. El grupo de comparación tenía significativamente mayor puntuación media que el de intervención en comprensión lectora [ $F(1, 29)=9.501$ ,  $p=.005$ ].

#### **Instrumentos**

**Procesos cognitivos.** Para la medida de los procesos cognitivos se utilizó la Batería Das.Naglieri: Cognitive Assessment System (D.N: CAS; Naglieri y Das, 1997). Dicha Batería se compone de cuatro Escalas: Planificación, Atención, Simultáneo y Sucesivo. Se utilizaron las Escalas de procesamiento Simultáneo y Sucesivo.

*Escala de simultaneo.* El procesamiento simultáneo implica la interrelación de partes componentes para llegar a una solución correcta. Las tres tareas diseñadas para la escala simultánea requieren la síntesis verbal y no verbal de componentes separados en un grupo organizado. (i) Las matrices no verbales se diseñaron utilizando el formato de matriz progresiva estándar. Se presenta al niño con formas geométricas interrelacionadas, debe determinar las relaciones presentes y luego elegir la selección de opción múltiple que complete correctamente la analogía presentada. (ii) Las Relaciones Verbal-Espaciales requieren que el individuo formule una pregunta que describa las relaciones espaciales de un dibujo específico que se presentó al niño con cinco dibujos de

distractores. (iii) La memoria de la figura es la tarea simultánea final que se presenta al niño. Al examinado se le muestra una figura geométrica durante cinco segundos. Desde la memoria, se requiere que el niño encuentre y trace esa figura en un dibujo más complejo.

*Escala de sucesivo.* Las tareas que conforman la Escala sucesiva requieren que el examinado ordene los estímulos en un orden serial explícito. El resultado es una progresión en cadena con elementos que solo están relacionados con el elemento anterior. Esta escala también comprende tres subpruebas: (i) Para la subprueba de la Serie de palabras, se requiere que el niño repita una serie de palabras en el mismo orden en que se presenta- (ii) Para la tarea de Repetición de oraciones, el examinado debe repetir oraciones, después de una sola Lectura, en la que las palabras de contenido se sustituyen por palabras. (iii) La subprueba sucesiva final para niños de 8 a 17 años es Preguntas de oración. Se leen al niño oraciones cada vez más complejas compuestas de palabras en color. El niño debe contestar una pregunta concerniente a esa oración.

**Procesos lectores.** Se aplicó la prueba de Avaluación de la Comprensión Lectora (ACL) de Català, Català, Molina, y Monclús (2010). El ACL consta de 6 pruebas, correspondientes a cada uno de los seis cursos de la Educación Primaria. Están dirigidas a valorar la comprensión lectora de forma amplia, con textos de tipo diverso (Narrativo, expositivo, poético, interpretación de un gráfico, e interpretación de datos), y con temáticas relativas a las diferentes materias curriculares. Estas pruebas recogen información sobre cuatro dimensiones relevantes de la comprensión lectora: *literal*, la cual se concentra en las ideas e informaciones que están explícitas en el texto; *reorganizativa*, donde el alumno debe analizar, sintetizar y/o organizar las ideas explícitamente manifiestas en el texto; *inferencial*, que se ejecuta cuando el alumno es capaz de usar simultáneamente la información explicitada en el texto y los conocimientos previos que posee, para la elaboración de conjeturas e hipótesis; y la *crítica*, en la cual el alumno debe emitir respuestas que indiquen que ha hecho un juicio valorativo, confrontando las ideas expuestas en el texto con un criterio interno (personal) o externo (el profesor, otras fuentes, etc.).

Para el grado 3 de Educación Primaria se utilizó el ACL-3. Los ítems para este grado se presentan en un formato de textos cortos, atractivos y de interés para la edad del alumnado. Tienen que leerlos y responder a cuatro o cinco preguntas sobre cada uno de ellos. La fiabilidad de la prueba para el grado 3, calculada mediante el KR-20, es de .80.

**Procedimiento de medida.** A cada estudiante se le explicó lo que se iba a hacer antes de empezar la aplicación de cada prueba. Se comenzó con la administración de la Batería D.N: CAS,

## PAPEL DE LA ESTRATEGIA DE PREGUNTAR EN COMPRENSIÓN LECTORA

su aplicación fue individual y de acuerdo a las normas de administración y de registro del manual. La duración de las aplicaciones fue en torno a los 40 minutos aproximadamente por niño/a. La persona evaluadora fue entrenada para la aplicación de esta batería.

La administración de la prueba ACL fue colectiva y ajustada a las normas de aplicación y registro de las mismas. La duración aproximada de las pruebas fue de 30 minutos para cada una de ellas. Las tres pruebas fueron realizadas en sesiones y días distintos.

### **Programa de intervención**

El programa está formado por textos para la lectura, de diferentes niveles, extraídos del ACL. Estos textos se usaron para responder a preguntas hechas a los estudiantes sobre cada uno de los textos de un nivel. Los niveles de los textos utilizados para este programa fueron ACL-1, ACL-2; ACL-4 y ACL-5. El programa consta de ocho a diez textos por nivel. Cada texto tiene cinco preguntas. El nivel por el que se comenzó el programa para escolares de grado 3 fue el ACL-2, seguido por el ACL-1, ACL-4 y finalmente el ACL-5.

**Procedimiento de intervención.** La intervención se realizó en un sistema de pequeños grupos. Cada grupo quedó compuesto por 4 participantes. Las tareas del programa de lectura de textos se implementaron, usando la Estrategia de planificación. La estrategia consta de tres momentos: *Momento 1.* El profesor entrega a los estudiantes un texto ACL con las cinco preguntas a las que tiene que contestar en diez minutos de forma individual. Se acompaña un texto ejemplo.

El Ebro atraviesa en gran parte de su curso tierras muy pobres, sin árboles, devastadas. Baja con tanta fuerza que llega a la última parte de su curso cargado de fango. El color del río en su curso final no tiene que ver con el del agua, sino que se debe al barro de color amarillento, denso y espeso que arrastra. Son estas cantidades de fango que se depositan ante el mar la explicación del origen del delta. (Català et al., 2010, p.99).

Las preguntas eran: ¿Cómo se formó el Delta de este río? ¿Cómo son la mayoría de tierras que atraviesa? ¿Cómo es el agua del río en la desembocadura? ¿Qué título resumiría mejor este escrito? ¿De qué va el texto? (3CQD) *Momento 2.* Con las preguntas contestadas por los alumnos a la vista, el profesor inicia un debate haciendo preguntas del tipo siguiente (Das, 1998, p. 159). *¿Puede alguien decirme algo sobre este problema, ¿De qué se trata?, ¿Qué se nos dice y cuál es la finalidad de la pregunta?, ¿Qué cuestión puede formularse?, ¿Qué más se hizo en este texto?, ¿Por qué lo hiciste de esta forma?, ¿Cómo la harás la próxima vez?, ¿Cómo resolviste el problema?, ¿Podías haberlo hecho de otra manera?, Alguno no hizo lo que era importante ¿Qué os parece?.* El profesor/a no tiene que agotar el repertorio de preguntas sobre el texto escogido, ni hacer las preguntas solo a un alumno/a. El texto sirve de excusa para el diálogo. Si este discurre

con la iniciativa de los alumnos/as el profesor/a deja de preguntar, si la iniciativa se apaga o si alguna situación de respuesta no se centra por falta de la pregunta más pertinente, se sigue preguntando. Pasados diez minutos el profesor/a da por finalizada la discusión. *Momento 3*. El profesor /a recoge las hojas cubiertas de todos los estudiantes y entrega otras con el mismo texto y las mismas preguntas para que resuelvan la tarea durante diez minutos. El tiempo para la realización de un texto fue de una sesión de media hora, dos veces por semana y grupo. El número de textos usados fue de 24 que implementados a 2 sesiones por semana hacen un total de 12 semanas de intervención, por cada grupo. El número total de sesiones de intervención fue de 48.

### Resultados

Los resultados obtenidos mostraron el efecto principal de la medida sobre la lectura [ $F(2,84)=20.049$ ,  $p<.001$ ,  $\eta^2_{parcial}=.323$ ]. En las medidas posttest y follow-up con respecto a la pretest se produjo un incremento significativo de tamaño grande de las puntuaciones medias de comprensión lectora [ $M_{pre}=4.36$ ,  $M_{post}=5.58$ ,  $M_{follow-up}=6.17$ ;  $F(2,84)=6.905$ ,  $p=.002$ ,  $\eta^2_{parcial}=.141$ ].

Tabla 1

*Estadísticos descriptivos y resultados del análisis de varianza de medidas repetidas mixta para el grupo de intervención y comparación en las medidas pretest, posttest y follow-up en comprensión lectora*

Variables	Medidas	Grupos		N=30		
		Intervención n=8	Comparación n=22	$F (gl)^1$	$p$	$\eta^2_{parcial}$
		$M (DT)$	$M (DT)$			
Comprensión lectora	Pretest	3.20 (1.19)	5.53 (2.00)	11.0 83	.001	.117
	Posttest	4.95 (.74)	6.20 (1.77)	3.19 7	.077	.037
	Follow	5.90 (1.10)	6.43 (1.81)	.576	.450	.007

<sup>1</sup>gl=1,84

<sup>2</sup>Tamaño del efecto pequeño .01, Mediano .06, Grande .14 (Cohen, 1988)

No se produjo el efecto principal del grupo sobre las medidas de lectura [ $F(1,84)=2.134$ ,  $p=.148$ ,  $\eta^2_{parcial}=.025$ ]. Las comparaciones entre los grupos en cada una de las medidas sí mostraron diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones medias. Teniendo en

## PAPEL DE LA ESTRATEGIA DE PREGUNTAR EN COMPRENSIÓN LECTORA

cuenta las diferencias iniciales de los grupos en las variables analizadas, tras la intervención, en la medida post, éstos se igualaron en su rendimiento e comprensión lectora (Tabla 1, Figura 1). Las puntuaciones medias de comprensión lectora se mantuvieron iguales para ambos grupos en la medida follow-up (Tabla 1, Figuras 1). Tampoco se produjo la interacción significativa de la medida x grupo para la comprensión lectora [ $F(2,84)=.349, p=.707, \eta^2_{parcial}=.008$ ].

En comprensión lectora fue significativa la mejora en la media en post y follow-up ( $\Delta M=2.700, p=.006$ ) con respecto a pretest, siendo ésta de tamaño mediano [ $F(2,84)=5.234, p=.007, \eta^2_{parcial}=.111$ ].

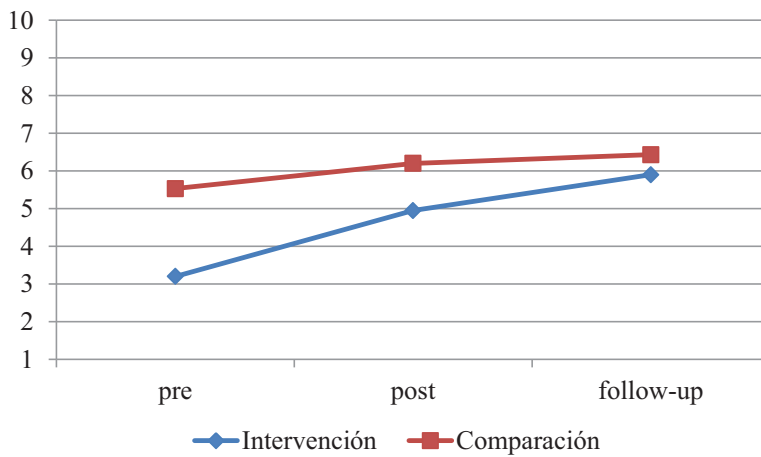


Figura 1. Representación gráfica de las puntuaciones medias alcanzadas por los grupos en cada una de las medidas de comprensión lectora

### Discusión

El primer objetivo del estudio fue analizar el efecto de una instrucción metacognitiva en la mejora de la comprensión lectora de textos. Este objetivo se confirmó. Un efecto principal significativo de la medida sobre la comprensión lectora se obtuvo en la post-intervención y follow-up. El efecto principal de la medida significa que las puntuaciones de comprensión lectora variaron desde el pretest a la post-intervención y a la follow-up. Dicha variación supuso un incremento de las puntuaciones de comprensión lectora. La Planning Facilitation ha mostrado su efecto de mejora de la comprensión lectora en la post-intervención. La mejora de la comprensión lectora surge del conocimiento de la estrategia entrenada con la Planning Facilitation sobre tareas

de comprensión lectora. Este efecto principal permite confirmar, como era esperado, que no se mostraron diferencias significativas estadísticamente en las puntuaciones de comprensión lectora ni en la post-intervención, ni en la follow-up entre el grupo de intervención y de control. El grupo de intervención mejoró la comprensión lectora del pre al pos-test igualándose a su control. Este efecto se **mantuvo** en la medida follow-up. Como se esperaba, el método de Planning Facilitation mejoró el conocimiento cognitivo y metacognitivo de la estrategia entrenada por grupo de intervención. La mejora se ha manifestado en la medida post-intervención y se ha **mantenido** en la follow-up. La comprensión lectora ha sido mejorada por la instrucción metacognitiva afectando al conocimiento de la estrategia. Su conocimiento permitió a los estudiantes ser más eficientes en el uso de la estrategia debido a la discusión en grupo para resolver las tareas lectoras, sin instrucción directa del profesor. La verbalización ayudó a los estudiantes a ajustar su estrategia de preguntar para comprender mejor el texto leído y a resolver las tareas lectoras, regulando la actividad cognitiva a través del propio lenguaje (Cormier et al., 1990), ejecutando la estrategia más flexiblemente e inhibiendo sus respuestas no pertinentes. La verbalización, como parte de la metacognición explícita, hizo posible compartir las propias experiencias con otros, promoviendo la discusión reflexiva (Das & Misra, 2015). La estrategia se mejoró con las tareas del método de planning facilitation con preguntas dirigidas y guiadas por la intervención mediada del profesor y la colaboración de los estudiantes para aprender a resolver. La Planning Facilitation llevó a los estudiantes a tomar conciencia de la efectividad de la estrategia y a usarla o modificarla, a controlar su ejecución (Ares-ferreirós, Deaño, Alfonso, & Iglesias-Sarmiento (in press). La instrucción metacognitiva ha sido útil para los estudiantes de desarrollo típico que la han seguido para resolver sus dificultades incipientes. Ellos han incrementado su conocimiento de la estrategia. La actividad mental realizada por los estudiantes ha sido mejorada para la comprensión lectora. Se han beneficiado del conocimiento de una estrategia, de su uso y de su control en esta edad escolar. Esos beneficios se han mantenido y transferido y el riesgo de dificultad lectora parece haber desaparecido.

Este estudio presenta limitaciones que debieran ser resueltos en investigaciones futuras. Se trata de un estudio con una muestra intencional para atender a una situación concreta de un aula con estudiantes en riesgo de dificultad de aprendizaje y en la que la instrucción metacognitiva se hizo con los sujetos que necesitaban de una respuesta educativa. Esto ha provocado una segunda limitación que es la asignación de participantes a los grupos. Por otra



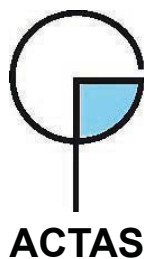
## PAPEL DE LA ESTRATEGIA DE PREGUNTAR EN COMPRENSIÓN LECTORA

parte, los grupos no están equilibrados en su número y la muestra total más bien es escasa. El grupo de control típico también ha mejorado sus puntuaciones de comprensión lectora y conciencia lectora en alto grado, como esperado. Pero ello ha ocultado previsiblemente el efecto interactivo de la de la medida x grupos ocultando la importancia de la mejora obtenida por el grupo de intervención hasta igualarse al de control. Una muestra representativa seleccionada al azar con debilidad cognitiva en procesamiento simultáneo y medidas de comprensión lectora bajas, al igual que su grupo control de grado 3, debiera de ser entrenada con la estrategia de Facilitación de la Planificación para evidenciar la validez de su eficacia.

### Referencias

- Al-Qawabeh, R. H., & Aljazi, A. A. (2018). The Effectiveness of Using PQ4R Strategy in Teaching Reading Comprehension in Arabic Language Subject among Ninth Grade Students' Achievement in Jordan. *World Journal of Educational Research*,5(2),159-171). Doi: 10.22158/wjer.v5n2p159
- Ares-Ferreirós, Deaño, Alfonso, & Iglesias-Sarmiento (in press)
- Artis, A. B. (2008). Improving marketing students' reading comprehension with the SQ3R method. *Journal of Marketing Education*, 30(2), 130-137. doi.org/10.1177/0273475308318070.
- Bibi, R. (2011). *Effect of PQ4R study strategy on scholastic achievement of secondary school students in Punjab* (Doctoral Thesis). Foundation university college of liberal arts and sciences Islamabad, Pakistan.
- Brown, A. L. & Palincsar, A. S. (1989). Guided, Cooperative Learning and Individual Knowledge Acquisition. En L. B. Resnick (Ed.). *Knowing, Learning And Instruction*. Hillsdale, N.J. L.E.A.
- Català, G., Català, M., Molina, E. & Monclús, R. (2010). *Evaluación de la comprensión lectora*. Barcelona: Graò.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cormier, P., Carlson, J. S., & Das, J. P. (1990). Planning ability and cognitive performance: The compensatory effects of a dynamic assessment approach. *Learning and Individual Differences*, 2(4), 437-449. doi.org/10.1016/1041-6080(90)90004-Z.
- Das, J. P. (1999). *PASS reading enhancement program*. New York: Sarka Educational Resources.
- Das, J.P y Misra, S. (2015). *Cognitive Planning and Executive Functions: Applications in Management and Education*. New Dheli: SAGE Publications India
- Gutiérrez-Braojos, C., & Pérez, H. S. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. *Profesorado. Revista de curriculum y formación de profesorado*, 16(1), 183-202.

- Haddad, F. A., Garcia, Y. E., Naglieri, J. A., Grimditch, M., McAndrews, A. & Eubanks, J. (2003). Planning facilitation and reading comprehension: Instructional relevance of the PASS theory. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 21(3), 282-289. doi.org/10.1177/073428290302100304.
- Jouini, K.(2005). Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. *Glosas didácticas. Revista Electrónica Internacional*, 13, 95-114.
- Kar, B. C., Dash, U. N., Das, J. P., & Carlson, J. (1993). Two experiments on the dynamic assessment of planning. *Learning and Individual Differences*, 5(1), 13-29. doi.org/10.1016/1041-6080(93)90023-L.
- Moreno, A. (2017). La mejora de la comprensión lectora. In: Carlos, L. (Ed.) *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria* (pp. 127-159). España: Horsori.
- Naglieri, J. A. y Das, J. P. (1997). *Das-Naglieri cognitive assessment system*. Itasca: Riverside.
- Naglieri, J. A. & Gottling, S. H. (1995). A Study of Planning and Mathematics Instruction for Students with Learning Disabilities. *Psychological Reports*, 76(3), 1343-1354. doi.org/10.2466/pr0.1995.76.3c.1343.
- Naglieri, J. A. & Gottling, S. H. (1997). Mathematics Instruction and PASS Cognitive Processes An Intervention Study. *Journal of Learning Disabilities*, 30(5), 513-520. doi.org/10.1177/002221949703000507.
- Naglieri, J. A. & Johnson, D. (2000). Effectiveness of a cognitive strategy intervention in improving arithmetic computation based on the PASS theory. *Journal of learning disabilities*, 33(6), 591-597. doi.org/10.1177/002221940003300607.
- Palincsar, A.S. & Brown, A.L. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. *Cognition and Instruction*, 1 (2), 117-175.
- Pellow, R. & Colvin, H. M. (1983). PQ4R as it affects comprehension of social studies material. *The Social Studies Journal*, 12, 14-22.
- Robinson, F. (1946). *Effective study*. New York: Harper Brothers.
- Thomas, E. L., & Robinson, H. A. (1972). *Improving Reading in Every Class*. Abridged edition. Boston: Allyn and Bacon.



## **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Relaciones entre el aprendizaje escolar y la actividad física diaria, índice de masa corporal y funciones ejecutivas en niños de 5-6 años

Relationships between school learning and daily physical activity, body mass index and executive functions in children aged 5-6 years

Eva María Peralbo (UDC), Raúl Fraguera (UDC), Manuel Peralbo (UDC), Lara Varela (UDC),  
Miriam Carretero (UDC)

Nota de los autores

Eva María Peralbo Rubio, Facultad de Ciencias de la Educación, Campus de Elviña, sin número,  
15071, A Coruña, [eva.peralbo.rubio@udc.es](mailto:eva.peralbo.rubio@udc.es)

### Resumen

El objetivo de este estudio es analizar las relaciones entre el aprendizaje escolar y el nivel de actividad física diaria, el Índice de Masa Corporal (IMC), y las funciones ejecutivas (concretamente memoria de trabajo y control inhibitorio) en el último curso de educación infantil. Diversos estudios muestran que tanto el nivel de actividad física como el Índice de Masa Corporal se relacionan con el rendimiento y el aprendizaje escolar (Datar y Sturn, 2006; Hollar et al., 2010 a,b). No obstante, existe poca investigación acerca de los orígenes de esta relación en la etapa de Educación Infantil. Para poder analizar estas relaciones se realizó una investigación con 39 niños y niñas de 5-6 años que cursan sexto de Educación Infantil. Se hizo una medición objetiva de la actividad física a través acelerómetro, examinando los pasos realizados durante una semana. A todos ellos se les registro la altura y el peso para el cálculo del IMC. El nivel de aprendizaje escolar fue valorado por las maestras a partir de los resultados de la evaluación final del curso 2018-2019. La evaluación de las funciones ejecutivas fue realizada a través del cuestionario CHEXI aplicado a los padres. Los resultados avalan la existencia de una correlación positiva entre nivel de actividad y resultados de aprendizaje. Se concluye sobre la necesidad de mejorar el estilo de vida y alimentación durante la infancia, no sólo para tener una vida más saludable, sino también un mejor desarrollo en el ámbito académico.

*Palabras clave:* actividad física, índice de masa corporal (IMC), memoria de trabajo, control inhibitorio, funciones ejecutivas, educación infantil

### Abstract

The objective of this study is to analyze the relationships between school learning and the level of daily physical activity, the Body Mass Index (BMI), and executive functions (specifically working memory and inhibitory control) in the last course of early childhood education. Several studies show that both the level of physical activity and the Body Mass Index are related to school performance and learning (Datar and Sturn, 2006; Hollar et al., 2010 a,b). However, there is little research about the origins of this relationship in the Early Childhood Education stage. In order to analyze these relationships, an investigation was carried out with 39 boys and girls aged 5-6 who are in sixth year of Early Childhood Education. An objective measurement of physical activity was made through an accelerometer, examining the steps taken during a week. All of them are registered height and weight for the calculation of BMI. School performance was assessed by teachers based on the results of the final evaluation of the 2018-2019 academic year. For the assessment of executive functions, the CHEXI questionnaire for parents was used. The results support the existence of a positive correlation between activity level and learning outcomes. It concludes about the need to improve the lifestyle and diet during childhood, not only to have a healthier life, but also a better development in the academic field.

*Keywords:* physical activity, body mass index (BMI), working memory, inhibitory control, executive functions, early childhood education

## APRENDIZAJE ESCOLAR, ACTIVIDAD FÍSICA, IMC Y FUNCIONES EJECUTIVAS

Las funciones ejecutivas se consideran un subconjunto de operaciones cognitivas encargadas de seleccionar, programar, coordinar y mantener procesos que subyacen a la percepción, la memoria y la acción (Rogers y Monsell, 1995). Se considera que hay tres funciones ejecutivas principales, el control inhibitorio, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva (Lehto et al., 2003; Miyake et al., 2000). Varios estudios sugieren que hay una asociación negativa entre la obesidad infantil y las principales funciones ejecutivas, es decir, con control inhibitorio (Kamijo et al., 2012; Pontifex et al., 2014), con la memoria de trabajo (Li et al., 2008) y la flexibilidad cognitiva (Lokken et al., 2009; Pontifex et al., 2014). En la actualidad existen varios estudios en los que se demuestra el efecto positivo que tiene la práctica de ejercicio físico sobre la salud cognitiva y el rendimiento académico, y de la salud en general a lo largo de toda la vida (Colcombe y Kramer, 2003; Hillman et al., 2008; Hillman et al., 2009; Stroth et al., 2009). Concretamente, según de Greeff, Bosker, Oosterlaan y Visscher (2018), parece que los beneficios sobre las funciones ejecutivas y el rendimiento académico son mayores cuando el ejercicio físico se realiza de forma continua en vez de realizar solo una actividad física aguda (tras la cual también se ve afectado positivamente el funcionamiento ejecutivo). Según el estudio de Fedewa y Ahn (2011) las actividades físicas relacionadas con la mejora del rendimiento aeróbico son las que proporcionan mayores beneficios en funcionamiento ejecutivo. Uno de los estudios más recientes realizado por de Bruijn et al., (2018) destaca el papel mediador del funcionamiento ejecutivo entre la condición física y el rendimiento académico, y lo hace de forma específica, de forma que cada función ejecutiva estaría más relacionada con algún aspecto concreto del aprendizaje. Por último, resaltar los resultados de investigaciones que indican una asociación negativa entre el peso y el rendimiento académico (Datar y Sturm, 2006), con una serie de estudios longitudinales que indican que con programas de intervención diseñados para promover el aumento apropiado de peso durante el desarrollo se puede mejorar dicho rendimiento académico (Donnelly et al., 2009; Hollar et al., 2010 a, b). El objetivo de este estudio es analizar las relaciones entre el aprendizaje escolar y el nivel de actividad física diaria, el Índice de Masa Corporal (IMC), y las funciones ejecutivas (concretamente memoria de trabajo y control inhibitorio) en el último curso de educación infantil.

### **Método**

#### **Participantes**

Participaron 20 niñas y 19 niños, siendo un total de 39 participantes (n=39) con edades comprendidas entre 5 y 6 años, que cursan sexto de Educación Infantil. Los participantes

pertenecen a tres centros públicos de la provincia de A Coruña, en donde se realizó la intervención y recogieron los datos. Fue criterio de exclusión presentar algún trastorno o alteración que impida el desarrollo de una actividad típica cotidiana.

### **Instrumentos**

**Pulsera de actividad (Acelerómetro ADI ADXL3623).** Registró el número de pasos diarios durante una semana.

**Báscula Laica PS7002L y cinta métrica.** Para medir y pesar a los niños/as y calcular su IMC mediante la fórmula peso (kilogramos) /altura (metros)<sup>2</sup>.

**Cuestionario de funcionamiento ejecutivo en niños para padres y profesores (CHEXI).** Es un cuestionario de 24 ítems que identifica dificultades en el funcionamiento ejecutivo en Memoria de Trabajo y Control Inhibitorio (Thorell y Nyberg, 2008).

**Valoración de las maestras de cada uno de los participantes.** Las maestras indicaron en qué porcentaje (alrededor de un 25%, 50%, 75% o 100%) habían alcanzado los objetivos curriculares del curso, además de indicar en qué área/s presentaban dificultades, de haberlas.

### **Procedimiento**

Se informó a la dirección de los centros escolares sobre el estudio que se pretendía realizar, obteniéndose su autorización, y posteriormente el consentimiento informado de los padres. Las mediciones de peso y altura se realizaron en los propios centros escolares y se le puso a cada participante una pulsera de actividad que llevaron puesta de forma continua durante una semana, con instrucciones para los padres sobre el manejo de dicha pulsera. Tras una semana se volvió a cada centro para recoger las pulseras de actividad. Los padres de los participantes recibieron el cuestionario CHEXI, con instrucciones para su cumplimentación y devolución. Al finalizar el curso escolar, se les envió una plantilla a las profesoras para que valoraran la consecución de los objetivos curriculares de cada participante y sus posibles dificultades.

### **Métodos de análisis de datos**

Se aplicó la prueba t de Student para comprobar si existían diferencias en el aprendizaje en función del género, y para determinar si rinden peor los participantes que tienen dificultades según la calificación de sus maestras. Se utilizó la correlación de Pearson entre las variables aprendizaje, altura, peso, IMC, actividad física semanal, actividad física de lunes a viernes, actividad física los

## APRENDIZAJE ESCOLAR, ACTIVIDAD FÍSICA, IMC Y FUNCIONES EJECUTIVAS

fin de semana, dificultades en memoria de trabajo y en control inhibitorio. Se utilizó el programa estadístico SPSS, v24.

### Resultados

Se ha realizado la prueba T de Student para grupos independientes, con el fin de determinar si había diferencias en aprendizaje en función del género, mostrando que no hay diferencias entre niños y niñas (tabla 1).

Tabla 1

*Rendimiento académico en función del género (T de Student para dos muestras independientes)*

	Media (DT)	t
	88.89 (26.04)	-0.274 ns
Aprendizaje	90.79(14.93)	

*Nota:* ns: no significativo

Para determinar si hay diferencias en el rendimiento entre los niños/as que presentan o no dificultades según las maestras se aplicó la prueba T de Student para grupos independientes, mostrando que los niños que presentan dificultades tienen un rendimiento peor que los que no las tienen. Los grupos no son homogéneos (tabla 2).

Tabla 2

*Rendimiento académico en función de la existencia de dificultades de aprendizaje (T de Student para dos muestras independientes)*

	Dificultades aprendizaje	Media (DT)	T
Rendimiento académico	Si	4.58 (0.68)	-3.741**
	No	4.63 (0.68)	

*Nota:* \*\* p<.01.

Mediante la prueba T de Student para muestras independientes (tabla 3) se puede determinar que no existen diferencias significativas entre los grupos con y sin dificultades de aprendizaje en las variables estudiadas: dificultades en memoria de trabajo, dificultades en control inhibitorio, IMC, actividad física semanal, actividad física de lunes a viernes y actividad física los fines de semana.

Tabla 3

*Diferencias en funcionamiento ejecutivo, IMC y actividad física en función de la existencia o no de dificultades de aprendizaje (T de Student para muestras independientes)*

	Dificultades	Media (DT)	t
IMC	Si	16.5(1.7)	0.971 <i>ns</i>
	No	15.9 (1.5)	
Actividad física semanal	Si	9201 (3751.1)	0.285 <i>ns</i>
	No	8869.3 (2611)	
Dif. memoria de trabajo	Si	32(13.8)	1.584 <i>ns</i>
	No	25.2(11.2)	
Dif. control inhibitorio	Si	32.06(13.8)	0.57 <i>ns</i>
	No	29.64(11)	
Actividad física de lunes a viernes	Si	9240.4 (3886.7)	-0.532 <i>ns</i>
	No	10612.1(7998.3)	
Actividad física de los fines de semana	Si	13420.8(5647)	-0.495 <i>ns</i>
	No	15263.3(11553.9)	



## APRENDIZAJE ESCOLAR, ACTIVIDAD FÍSICA, IMC Y FUNCIONES EJECUTIVAS

La relación entre las variables aprendizaje, dificultades en memoria de trabajo, dificultades en control inhibitorio, IMC y actividad física se muestra en la tabla 4, en la que se concluye que la variable aprendizaje presenta una relación negativa y significativa con dificultades en memoria de trabajo y en control inhibitorio. Por el contrario, no está relacionado con el IMC ni con la actividad física. Las dificultades en memoria de trabajo tienen una relación positiva y significativa con las dificultades en control inhibitorio. Ninguna de estas funciones ejecutivas está correlacionada con el IMC. El exceso de actividad física semanal y de actividad física de lunes a viernes tiene una correlación positiva y significativa con dificultades en memoria de trabajo, y una correlación baja con dificultades en control inhibitorio. No presenta correlación con el IMC ni con el aprendizaje. El IMC no presenta correlación con las demás variables.

Tabla 4

*Correlación de Pearson entre las variables estudiadas*

	Aprendizaje	Dif. memoria trabajo	Dif. control inhibitorio	IMC	Pasos	Pasos L-V	Pasos fin semana
Aprendizaje	1	-.387*	-.357*	-.103	-.090	.020	.050
Dif. memoria trabajo		1	.812***	.119	.377*	.395*	.297
Dif. control inhibitorio			1	-.010	.300	.324	.209
IMC				1	.181	.143	.106
Pasos (general)					1	.956***	.813***
Pasos L-V						1	.866***
Pasos fin semana							1

*Nota:* \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$ . Pasos L-V: media de pasos los días lectivos (de lunes a viernes).

### Discusión

Los resultados obtenidos en este estudio muestran que los participantes con menos dificultades en memoria de trabajo y en control inhibitorio (menor puntuación en el cuestionario CHEXI) tienen un mayor rendimiento en la escuela, mientras que los que presentaban algún tipo de dificultad en el aprendizaje mostraban también dificultades en el funcionamiento ejecutivo. Se ha encontrado una relación positiva y significativa entre la actividad física y las dificultades en memoria de trabajo. Los resultados obtenidos concuerdan con el estudio presentado por de Bruijn

et al., (2018), en cuanto a la correlación positiva y significativa entre el control inhibitorio y la memoria de trabajo. Hay que tener en cuenta que la relación entre actividad física y memoria de trabajo no parece ser lineal, sino curvilínea, es decir, tanto muy bajos niveles de actividad, como muy excesivos, se relacionan con dificultades en esta función ejecutiva. Sería el caso de los niños con TDAH con componente predominantemente hiperactivo. De hecho, el CHEXI permite identificar a niños con dificultades ejecutivas y con riesgo potencial de TDAH ya en esta etapa de Educación Infantil. Por el lado contrario, varias investigaciones han encontrado una alta correlación entre realizar poca actividad física y padecer obesidad con un peor funcionamiento ejecutivo (Pontifex et al., 2014; Li et al., 2008; Lokken et al., 2009). Los participantes de este estudio presentaban un IMC normal para su edad, por lo que sería necesario para futuras investigaciones comprobar con una muestra más amplia y variada, la relación entre las variables de este estudio en el caso de niños/as que padecen sobrepeso u obesidad. No se ha encontrado correlación entre la actividad física y el aprendizaje, pero sí entre el aprendizaje y las funciones ejecutivas, lo que parece que va en línea con el estudio presentado por de Bruijn et al., (2018), en el que las funciones ejecutivas actuarían como un mediador entre la aptitud física y el rendimiento académico. Ya que en el mencionado estudio se determinó que las intervenciones de aptitud física podrían ser muy exitosas para mejorar el bajo rendimiento académico al mejorar las funciones ejecutivas, podríamos determinar, junto con los datos del presente estudio, que podría ser conveniente que se fomente especialmente a estas edades (ya que dichas funciones se desarrollan durante la etapa infantil) el llevar una vida cotidiana moderadamente activa que permita un buen desarrollo cognitivo y, por lo tanto, un mejor aprendizaje en la escuela.

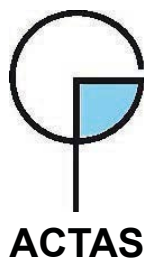
### Referencias

- Colcombe, S. J., Kramer, A. F. (2003). Fitness effects on the cognitive function of older adults: a meta-analytic study. *Psychol. Sci.* 14 (2), 125–130. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.t01-1-01430>
- Datar, A., Sturm, R. (2006). Childhood overweight and elementary school outcomes. *International Journal of Obesity.* 30, 1449–1460. <https://doi.org/10.1038/sj.ijo.0803311>
- De Bruijn, A. G. M. de., Hartman, E., Kostons, D., Visscher, C., Bosker, R. J. (2018). Exploring the relations among physical fitness, executive functioning, and low academic achievement.

APRENDIZAJE ESCOLAR, ACTIVIDAD FÍSICA, IMC Y FUNCIONES EJECUTIVAS

- Journal of Experimental Child Psychology.* 167, 204–221.  
<https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.10.010>
- De Greeff, J.W. de., Bosker, R. J., Oosterlaan, J., Visscher, C. (2018). *Journal of Science and Medicine in Sport.* 2, 501–507. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2017.09.595>
- Donnelly, J. E., Greene, J. L., Gibson, C. A., Smith, B. K., Washburn, R. A., Sullivan, D. K. (2009). Physical activity across the curriculum (PAAC): A randomized controlled trial to promote physical activity and diminish overweight and obesity in elementary school children. *Preventive Medicine.* 49, 336–341. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2009.07.022>
- Fedewa, A. L., Ahn, S. (2011) The effects of physical activity and physical fitness on children's achievement and cognitive outcomes: A meta-analysis. *Res Q Exerc Sport.* 82(3):521–535. <https://doi.org/10.1080/02701367.2011.10599785>
- Hillman, C. H., Buck, S. M., Themanson, J. R., Pontifex, M. B., Castelli, D. M. (2009). Aerobic fitness and cognitive development: Event-related brain potential and task performance indices of executive control in preadolescent children. *Developmental Psychology.* 45, 114–129. <https://doi.org/10.1037/a0014437>
- Hillman, C. H., Erickson, K. I., Kramer, A. F. (2008). Be smart, exercise your heart: Exercise effects on brain and cognition. *Nature Reviews Neuroscience.* 9, 58–65. <https://doi.org/10.1038/nrn2298>
- Hollar, D., Lombardo, M., Lopez-Mitnik, G., Hollar, T. L., Almon, M., Agatston, A. S. (2010a). Effective multi-level, multi-sector, school-based obesity prevention programming improves weight, blood pressure, and academic performance, especially among low income, minority children. *Journal of Health Care for the Poor and Underserved.* 21, 93–108. Doi: 10.1353/hpu.0.0304
- Hollar, D., Messiah, S. E., Lopez-Mitnik, G., Hollar, T. L., Almon, M., Agatston, A. S. (2010b). Effect of a two-year obesity prevention intervention on percentile changes in body mass index and academic performance in low-income elementary school children. *American Journal of Public Health.* 100, 646–653. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2009.165746>
- Kamijo, K., Khan, N. A., Pontifex, M. B., Scudder, M. R., Drollette, E. S., Raine, L. B. (2012). The relation of adiposity to cognitive health and scholastic achievement in preadolescent children. *Obesity.* 20, 2406–2411. <https://doi.org/10.1038/oby.2012.112>

- Lehto, J. E, Juujärvi P., Kooistra, L., Pulkkinen, L. (2003). Dimensions of executive functioning: evidence from children. *Br. J. Dev. Psychol.* 21, 59–80. <https://doi.org/10.1348/026151003321164627>
- Li, Y., Dai, Q., Jackson, J. C., Zhang, J. (2008). Overweight is associated with decreased cognitive functioning among school-age children and adolescents. *Obesity.* 16, 1809–1815. <https://doi.org/10.1038/oby.2008.296>
- Lokken, K. L., Boeka, A. G., Austin, H. M., Gunstad, J., Harmon, C. M. (2009). Evidence of executive dysfunction in extremely obese adolescents: A pilot study. *Surgery for Obesity and Related Diseases.* 5, 547–552. <https://doi.org/10.1016/j.soard.2009.05.008>
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., & Howerter, A. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology.* 41, 49–100. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>
- Pontifex, M. B., Kamiyo, K., Scudder, M. R., Raine, L. B., Khan, N. A., Hemrick, B., ... & Hillman, C. H. (2014). V. The differential association of adiposity and fitness with cognitive control in preadolescent children. *Monographs of the Society for Research in Child Development.* 79(4), 72-92. <https://doi.org/10.1111/mono.12131>
- Rogers, R. D., & Monsell, S. (1995). Cost of a predictable switch between simple cognitive tasks. *American Psychological Association,* 124, 207–231. <http://dx.doi.org/10.1037/0096-3445.124.2.207>
- Stroth, S., Kubesch, S., Dieterle, K., Ruschsow, M., Heim, R., Kiefer, M. (2009). Physical fitness, but not a cute exercise modulates event-related potential indices for executive control in healthy adolescents. *Brain Research.* 1269, 114-124. <https://doi.org/10.1016/j.brainres.2009.02.073>
- Thorell, L. B., Nyberg, L. (2008). The Childhood Executive Functioning Inventory (CHEXI): A New Rating Instrument for Parents and Teachers. *Developmental Neuropsychology.* 33:4, 536- 552. <https://doi.org/10.1080/87565640802101516>



## **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Relaciones entre actividad física, peso, altura, índice de masa corporal y funciones  
ejecutivas en educación infantil

Relationships between physical activity, weight, height, body mass index and  
executive functions in early childhood education

Eva María Peralbo (UDC), Raúl Fraguela (UDC), Montserrat Durán (UDC), Lara Varela (UDC),  
Miriam Carretero (UDC)

Nota de los autores

Eva María Peralbo Rubio, Facultad de Ciencias de la Educación, Campus de Elviña, sin  
número, 15071, A Coruña, [eva.peralbo.rubio@udc.es](mailto:eva.peralbo.rubio@udc.es)

### Resumen

El objetivo de este estudio es analizar las relaciones entre el nivel de actividad física, el índice de masa corporal (IMC) y el funcionamiento ejecutivo en el último curso de educación infantil. El funcionamiento ejecutivo tiene que ver con la actuación de procesos de alto nivel que son necesarios para la planificación, control y autorregulación del comportamiento. Entre ellos, la memoria operativa y el control inhibitorio parecen desempeñar un papel importante en la solución de problemas y el aprendizaje en las etapas iniciales del desarrollo. Diversos estudios muestran que el nivel de actividad física se relaciona de manera directa con estas variables cognitivas y que existe una asociación negativa entre obesidad infantil y dichas variables. No obstante, existe poca investigación acerca de los orígenes de esta relación en la etapa de Educación Infantil. Para poder analizar estas relaciones se realizó una investigación con niños y niñas de 5-6 años que cursan sexto de Educación Infantil. Se hizo una medición objetiva de la actividad física a través de acelerómetro, examinando los pasos realizados durante una semana. A todos ellos se les registró la altura y el peso para el cálculo del IMC. Al tiempo, uno de sus padres, tenía que cubrir el CHEXI (Cuestionario de funcionamiento ejecutivo en niños para padres y profesores). Los resultados avalan la existencia de una correlación positiva entre memoria de trabajo y actividad física diaria, lo que se debe traducir en actividades educativas que optimicen el nivel de actividad física en edades en las que el funcionamiento ejecutivo tiene un desarrollo especialmente significativo.

*Palabras clave:* actividad física, índice de masa corporal (IMC), memoria de trabajo, control inhibitorio, funciones ejecutivas, educación infantil

### Abstract

The objective of this study is to analyze the relationships between the level of physical activity, the body mass index (BMI) and executive functioning in the last course of early childhood education. Executive functioning has to do with the performance of high-level processes that are necessary for the planning, control and self-regulation of behavior. Among them, working memory and inhibitory control seem to play an important role in problem solving and learning in the early stages of development. Several studies show that the level of physical activity is directly related to these cognitive variables and that there is a negative association between childhood obesity and these variables. However, there is little research about the origins of this relationship in the Early Childhood Education stage. In order to analyze these relationships, an investigation was carried out with boys and girls aged 5-6 who are in sixth year of Early Childhood Education. An objective measurement of physical activity was made through an accelerometer, examining the steps taken during a week. All of them were recorded height and weight for the calculation of BMI. At the time, one of his parents, had to cover the CHEXI (Questionnaire of executive functioning in children for parents and teachers). The results support the existence of a positive correlation between working memory and daily physical activity, which must be translated into educational activities that optimize the level of physical activity at ages in which executive functioning has a particularly significant development.

*Keywords:* physical activity, body mass index (BMI), working memory, inhibitory control, executive functions, early childhood education

## ACTIVIDAD FÍSICA, IMC Y FUNCIONES EJECUTIVAS EN EDUCACIÓN INFANTIL

La literatura existente apoya la idea de que existen algunas variables psicológicas, como las funciones ejecutivas y el temperamento, que pueden predisponer hacia niveles de actividad diarios más o menos intensos y que, junto con algunos elementos de la dieta diaria, pueden explicar la aparición de problemas de obesidad infantil. El término funciones ejecutivas (también llamadas control cognitivo o control ejecutivo) describe un subconjunto de operaciones cognitivas que abarcan la selección, programación, coordinación y mantenimiento de procesos subyacentes a la percepción, la memoria y la acción (Rogers y Monsell, 1995). Existe un acuerdo general de que hay tres funciones ejecutivas centrales (Lehto, Juujärvi, Kooistra, Pulkkinen, 2003; Miyake, Friedman, Emerson, Witzki, Howerter, 2000): la inhibición o control inhibitorio (capacidad de resistir la distracción o los hábitos para mantener el foco), incluido el autocontrol y control de la interferencia (atención selectiva e inhibición cognitiva), la memoria de trabajo (capacidad de almacenar activamente, mantener y manipular información para ser recuperada dentro de un breve intervalo) y la flexibilidad cognitiva (capacidad de cambiar dinámicamente la atención, seleccionar información y alterar la estrategia de respuesta frente a una tarea cambiante), estrechamente relacionada con la creatividad. A partir de estas se crean funciones ejecutivas de orden superior, como el razonamiento, la resolución de problemas y la planificación (Collins y Koechlin, 2012; Lunt, Bramham, Morris, Bullock, Selway, 2012). Según el trabajo de Usai, Viterbori, Traverso y De Franchis (2014) las funciones ejecutivas más complejas se combinan en un solo factor común, al menos hasta los 6 años. De esta forma, en los inicios del desarrollo, durante la etapa de infantil, la memoria de trabajo puede ser la estructura desde la que se diferencian las funciones de control inhibitorio y flexibilidad cognitiva, las cuales se irán diferenciando y desarrollando con posterioridad. La literatura científica demuestra una asociación positiva entre la actividad física (concretamente ejercicios aeróbicos) y la salud física, cognitiva y bienestar a lo largo de la vida (Colcombe y Kramer, 2003) y en adolescentes y preadolescentes sanos (Hillman, Erickson, Kramer, 2008; Hillman, Buck, Themanson, Pontifex, Castelli, 2009; Stroth et al, 2009). Los últimos hallazgos sugieren además una asociación negativa entre la obesidad infantil y las funciones ejecutivas, incluyendo inhibición (Kamijo et al., 2012; Pontifex et al., 2014), memoria de trabajo (Li, Dai, Jackson, Zhang, 2008) y flexibilidad cognitiva (Lokken, Boeka, Austin, Gunstad, Harmon, 2009; Pontifex et al., 2014). La práctica regular de actividad física no solo tiene efectos positivos en las funciones ejecutivas, sino también en el rendimiento académico (de Greeff, Bosker, Oosterlaan y Visscher, 2018; de Bruijn, Hartman, Kostons, Visscher, Bosker, 2018). Con la

prevalencia creciente de comportamientos sedentarios durante la infancia, se ha buscado una mayor comprensión sobre la relación entre el exceso de adiposidad y la aptitud aeróbica con las funciones ejecutivas (Pontifex et al., 2014), concretamente sobre la inhibición y la flexibilidad cognitiva, concluyendo que una baja aptitud física se correspondía con peores puntuaciones en la tarea de flanker, tanto en la congruente/incongruente para la tarea de inhibición como para la condición heterogénea en las tareas de flexibilidad cognitiva. En relación a la adiposidad, se observó que a mayor adiposidad las puntuaciones en las tareas de flexibilidad eran inferiores. Además, se ha demostrado que los niños y adultos con sobrepeso y obesos son más impulsivos que los individuos con normopeso en algunas medidas conductuales de autocontrol. Se realizaron estudios sobre la relación de las funciones ejecutivas e índice de masa corporal (IMC) incluyendo el retraso de la gratificación en niños obesos y de peso normal, utilizando 63 niños de entre 4 y 6 años, a los que se les realizó tareas de funciones ejecutivas, test de inteligencia, informe de los padres sobre temperamento y el comportamiento alimenticio. Los resultados mostraron correlaciones negativas marginalmente significativas entre el IMC y el retraso de gratificación. La capacidad de retrasar la gratificación se desarrolla a medida que los niños maduran y aprenden a renunciar a los placeres a corto plazo menos valorados a favor de perseguir metas más valiosas a largo plazo. Dicha capacidad depende de la función ejecutiva. Investigaciones recientes han encontrado que el autocontrol de los niños se asocia longitudinalmente con su peso (Duckworth, Tsukayama, Geier, 2010), y posteriormente a la adolescencia descubrieron que los niños con calificaciones bajas versus altas en tareas de autocontrol a las edades de 3 y 5 años tenían mayores índices de masa corporal y mayores aumentos de este hasta la edad de 12 años (Francis y Susman, 2009). Por último, resaltar los resultados de investigaciones que indican una asociación negativa entre el peso y el rendimiento académico (Datar y Sturm, 2006), con una serie de estudios longitudinales que indican que con programas de intervención diseñados para promover el aumento apropiado de peso durante el desarrollo se puede mejorar dicho rendimiento académico (Donnelly et al., 2009; Hollar et al., 2010 a, b). Estos resultados advierten de la importancia que tiene el desarrollo de las funciones ejecutivas en edades tempranas, pudiendo intervenir de forma precoz y mejorar la capacidad de aprendizaje. El objetivo de este estudio es analizar las relaciones entre el nivel de actividad física, el índice de masa corporal (IMC) y el funcionamiento ejecutivo en el último curso de educación infantil.



## Método

### Participantes

Participaron 39 estudiantes de sexto de Educación Infantil de tres centros públicos de A Coruña, concretamente, 20 niñas y 19 niños de entre 5 y 6 años. La intervención y la recogida de datos se realizó en los propios centros. Se estableció como criterio de exclusión presentar cualquier alteración que impida un desarrollo normal de la actividad cotidiana.

### Instrumentos

**Acelerómetro ADI ADXL 3623.** Mediante una pulsera de actividad, que contabilizó los pasos diarios durante una semana.

**Báscula Digital, marca Laica PS7002L y flexómetro.** Se usaron para obtener el peso y la altura de cada participante, datos necesarios para calcular su índice de masa corporal en base a la siguiente fórmula: peso (en kilogramos) /altura (en metros)<sup>2</sup>.

**CHEXI (Cuestionario de funcionamiento ejecutivo en niños para padres y profesores).** Cuestionario que identifica si se presentan dificultades en funciones ejecutivas, concretamente, en Memoria de Trabajo y en Control Inhibitorio (Thorell y Nyberg, 2008).

### Procedimiento

Se solicitó la autorización de la Dirección de los centros escolares tras informarles de todos los detalles de la investigación. Tras obtenerla se obtuvo por escrito el consentimiento informado de los padres. En cada centro escolar se realizó la medición de peso y altura de los participantes, y se le puso a cada uno de ellos una pulsera de actividad que llevaron de forma ininterrumpida durante una semana, tras la cual se recogieron las pulseras en los centros escolares. A su vez, los padres de cada uno de los participantes recibieron el CHEXI para su cumplimentación, y se recogieron junto con las pulseras de actividad.

### Métodos de análisis de datos

Se han realizado los estadísticos descriptivos, las frecuencias y el histograma de frecuencias para niños y niñas según su IMC. Mediante la U de Mann-Whitney se comprobó que no hay diferencias entre niños y niñas en funciones ejecutivas. Se utilizó la correlación de Pearson entre las variables altura, peso, IMC, actividad física semanal, actividad física de lunes a viernes, actividad física los fines de semana, dificultades en memoria de trabajo y en control inhibitorio. Se utilizó el programa estadístico SPSS, v24.

**Resultados**

La U de Mann-Whitney (tabla 1) permite determinar que no hay diferencias entre niños y niñas en funciones ejecutivas, concretamente en memoria de trabajo y control inhibitorio.

Tabla 1.

*Prueba de Mann-Whitney*

	Z	Sig. asintótica (bilateral)
Memoria de trabajo	-1.272	.203
Control inhibitorio	-1.534	.125

En la tabla 2 se muestra, mediante la correlación de Pearson, la relación entre las variables: dificultades en memoria de trabajo, dificultades en control inhibitorio, peso, altura, IMC y actividad física. Las dificultades en memoria de trabajo están relacionadas positiva y significativamente con las dificultades en control inhibitorio, la actividad física semanal y la actividad física de lunes a viernes. Por el contrario, tiene una baja correlación con la actividad física los fines de semana y no hay correlación con el IMC. Las dificultades en control inhibitorio presentan una baja correlación con la actividad física semanal y la actividad física de lunes a viernes, y no presenta correlación con la actividad los fines de semana ni con el IMC. Las variables altura y peso tienen una correlación positiva y significativa con la actividad física semanal.

Tabla 2.

*Correlación de Pearson entre las variables estudiadas*

	Dif. memoria trabajo	Dif. control inhibitorio	IMC	Pasos	Pasos L-V	Pasos fin semana	Altura	Peso
Dif. memoria trabajo	1	.812***	.119	.377*	.395*	.297	.243	.218
Dif. control inhibitorio		1	-.010	.300	.324	.209	.269	.171
IMC			1	.181	.143	.106	.250	.716**
Pasos (general)				1	.956***	.813***	.369*	.348*
Pasos L-V					1	.866***	.034	.092

## ACTIVIDAD FÍSICA, IMC Y FUNCIONES EJECUTIVAS EN EDUCACIÓN INFANTIL

Pasos fin semana	1	.038	.012
Altura		1	.853**
Peso			1

*Nota:* \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$ . Pasos L-V: media de pasos los días lectivos (de lunes a viernes).

### Discusión

Los resultados de este estudio concuerdan con los trabajos de Colcombe y Kramer (2003), Hillman et al. (2008) y Stroth et al. (2009), que muestran una relación positiva entre actividad física y funcionamiento ejecutivo. Sin embargo, los datos revelan que los participantes que presentaban un exceso o una muy alta actividad física diaria presentaban mayores dificultades en memoria de trabajo de manera significativa, y en menor medida (no significativo) en control inhibitorio. Estos datos revelan que la relación entre funcionamiento ejecutivo y actividad física no es lineal, si no que parece que hay un límite en cuanto a lo que se refiere a una actividad física óptima y un exceso de la misma, por lo que resultaría en una relación curvilínea entre la actividad física y el funcionamiento ejecutivo. Teniendo en cuenta los resultados de este estudio y los de varias investigaciones que revelan una alta asociación entre inactividad, obesidad y bajo funcionamiento ejecutivo (Pontifex et al., 2014; Li et al., 2008; Lokken et al., 2009), podríamos considerar que tener una muy baja o muy alta actividad física está relacionado con un peor funcionamiento ejecutivo y que incluso, como en este caso, el exceso o una muy alta actividad podría indicar la presencia de alguna dificultad, como el trastorno de déficit de atención con hiperactividad. Una muestra más amplia y con mayor variabilidad permitirá captar el efecto de la baja y muy alta actividad sobre el funcionamiento ejecutivo. Para futuras investigaciones se podría determinar el número de pasos diarios recomendados y un posible umbral que determine la posible presencia de algún trastorno por presentar una actividad excesiva. El hecho de que solo resultara significativa la relación entre actividad física con dificultades en memoria de trabajo y no con dificultades en control inhibitorio, podría explicarse teniendo en cuenta el trabajo de Usai et al., (2014) en cuanto a que las funciones ejecutivas más complejas se combinan en un solo factor común, la memoria de trabajo, a partir de la cual se irá diferenciando posteriormente el control inhibitorio. Cabe destacar que, a pesar de no ser significativo, seguía la misma tendencia que las dificultades en memoria de

trabajo, ya que, según el presente estudio, las dificultades en memoria de trabajo están relacionadas positiva y significativamente con las dificultades en control inhibitorio, resultados que también concuerdan con los obtenidos por de Bruijn et al., (2018). No obstante, parece conveniente confirmar esta hipótesis descartando previamente que pueda estar implicado el tamaño muestral. Ya que la altura y el peso están significativamente relacionados con la actividad física podría indicar que tener una vida activa podría estar relacionada con un adecuado crecimiento en peso y altura durante esta etapa del desarrollo, por lo que podría ser importante para prevenir la obesidad infantil, favoreciendo un IMC óptimo. Los participantes de este estudio presentaban un IMC normal para su edad, por lo que sería necesario para futuras investigaciones comprobar con una muestra más amplia y variada, la relación entre las variables de este estudio en el caso de niños/as que padecen sobrepeso u obesidad. Otro dato a destacar es la diferencia entre la actividad física que realizan los participantes de lunes a viernes con la que tienen durante los fines de semana, la cual disminuye a pesar de que tienen más tiempo libre. Esto podría suponer que la mayor parte de su actividad tendría lugar en las actividades escolares y/o extraescolares, pero se necesita más investigación para poder determinarlo.

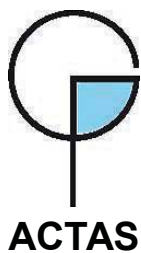
### Referencias

- Colcombe, S. J., Kramer, A. F. (2003). Fitness effects on the cognitive function of older adults: a meta-analytic study. *Psychol. Sci.* 14 (2), 125–130. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.t01-1-01430>
- Collins, A., Koechlin, E. (2012) Reasoning, learning, and creativity: frontal lobe function and human decision-making. *PLoS Biol.* 10(3):e1001293. <https://doi.org/10.1371/journal.pbio.1001293>
- Datar, A., Sturm, R. (2006). Childhood overweight and elementary school outcomes. *International Journal of Obesity.* 30, 1449–1460. <https://doi.org/10.1038/sj.ijo.0803311>
- De Bruijn, A. G. M. de., Hartman, E., Kostons, D., Visscher, C., Bosker, R. J. (2018). Exploring the relations among physical fitness, executive functioning, and low academic achievement. *Journal of Experimental Child Psychology.* 167, 204–221. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.10.010>
- De Greeff, J.W. de., Bosker, R. J., Oosterlaan, J., Visscher, C. (2018). *Journal of Science and Medicine in Sport.* 2, 501–507. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2017.09.595>

ACTIVIDAD FÍSICA, IMC Y FUNCIONES EJECUTIVAS EN EDUCACIÓN INFANTIL

- Donnelly, J. E., Greene, J. L., Gibson, C. A., Smith, B. K., Washburn, R. A., Sullivan, D. K. (2009). Physical activity across the curriculum (PAAC): A randomized controlled trial to promote physical activity and diminish overweight and obesity in elementary school children. *Preventive Medicine*. 49, 336–341. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2009.07.022>
- Duckworth, A. L., Tsukayama, E., Geier, A. B. Self-controlled children stay leaner in the transition to adolescence. *Appetite*. 2010 Apr; 54(2):304-8. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2009.11.016>
- Francis, L. A., Susman, E. J. (2009) Self-regulation and rapid weight gain in children from age 3 to 12 years. *Arch Pediatr Adolesc Med. Apr. 163(4):297-302*
- Hillman, C. H., Buck, S. M., Themanson, J. R., Pontifex, M. B., Castelli, D. M. (2009). Aerobic fitness and cognitive development: Event-related brain potential and task performance indices of executive control in preadolescent children. *Developmental Psychology*. 45, 114–129. <https://doi.org/10.1037/a0014437>
- Hillman, C. H., Erickson, K. I., Kramer, A. F. (2008). Be smart, exercise your heart: Exercise effects on brain and cognition. *Nature Reviews Neuroscience*. 9, 58–65. <https://doi.org/10.1038/nrn2298>
- Hollar, D., Lombardo, M., Lopez-Mitnik, G., Hollar, T. L., Almon, M., Agatston, A. S. (2010a). Effective multi-level, multi-sector, school-based obesity prevention programming improves weight, blood pressure, and academic performance, especially among low income, minority children. *Journal of Health Care for the Poor and Underserved*. 21, 93–108. Doi: 10.1353/hpu.0.0304
- Hollar, D., Messiah, S. E., Lopez-Mitnik, G., Hollar, T. L., Almon, M., Agatston, A. S. (2010b). Effect of a two-year obesity prevention intervention on percentile changes in body mass index and academic performance in low-income elementary school children. *American Journal of Public Health*. 100, 646–653. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2009.165746>
- Kamijo, K., Khan, N. A., Pontifex, M. B., Scudder, M. R., Drollette, E. S., Raine, L. B. (2012). The relation of adiposity to cognitive health and scholastic achievement in preadolescent children. *Obesity*. 20, 2406–2411. <https://doi.org/10.1038/oby.2012.112>
- Lehto, J. E., Juujärvi P., Kooistra, L., Pulkkinen, L. (2003). Dimensions of executive functioning: evidence from children. *Br. J. Dev. Psychol.* 21, 59–80. <https://doi.org/10.1348/026151003321164627>

- Li, Y., Dai, Q., Jackson, J. C., Zhang, J. (2008). Overweight is associated with decreased cognitive functioning among school-age children and adolescents. *Obesity*. *16*, 1809–1815. <https://doi.org/10.1038/oby.2008.296>
- Lokken, K. L., Boeka, A. G., Austin, H. M., Gunstad, J., Harmon, C. M. (2009). Evidence of executive dysfunction in extremely obese adolescents: A pilot study. *Surgery for Obesity and Related Diseases*. *5*, 547–552. <https://doi.org/10.1016/j.soard.2009.05.008>
- Lunt, L., Bramham, J., Morris, R. G., Bullock, P. R., Selway, R. P. (2012) Prefrontal cortex dysfunction and “jumping to conclusions”: bias or deficit? *J. Neuropsychol.* *6*, 65–78. <https://doi.org/10.1111/j.1748-6653.2011.02005.x>
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., & Howerter, A. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*. *41*, 49–100. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>
- Pontifex, M. B., Kamijo, K., Scudder, M. R., Raine, L. B., Khan, N. A., Hemrick, B., ... & Hillman, C. H. (2014). V. The differential association of adiposity and fitness with cognitive control in preadolescent children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*. *79(4)*, 72-92. <https://doi.org/10.1111/mono.12131>
- Rogers, R. D., & Monsell, S. (1995). Cost of a predicatable switch between simple cognitive tasks. *American Psychological Association*, *124*, 207–231. <http://dx.doi.org/10.1037/0096-3445.124.2.207>
- Stroth, S., Kubesch, S., Dieterle, K., Ruschsow, M., Heim, R., Kiefer, M. (2009). Phsyical fitness, but not a cute exercise modulates event-related potential indices for executive control in healthy adolescents. *Brain Research*. *1269*, 114-124. <https://doi.org/10.1016/j.brainres.2009.02.073>
- Thorell, L. B., Nyberg, L. (2008). The Childhood Executive Functioning Inventory (CHEXI): A New Rating Instrument for Parents and Teachers. *Developmental Neuropsychology*. *33:4*, 536- 552. <https://doi.org/10.1080/87565640802101516>
- Usai, M. C., Viterbori, P., Traverso, L., De Francis, V. (2014). Latent structure of executive function in five- and six-year-old children: A longitudinal study. *European Journal of Developmental Psychology*. *11:4*, 447-462. <https://doi.org/10.1080/17405629.2013.840578>



## **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

El juego en el aprendizaje matemático.

The game in mathematical learning.

<https://orcid.org/0000-0001-7152-5590>, Iria María González Díaz; <https://orcid.org/0000-0002-7153-1605>, Ignacio González Puelles de Antonio; <https://orcid.org/0000-0002-8309-2400>,  
Dorinda Mato Vázquez

Universidad de A Coruña.

Nota de los autores

Autora de contacto: Iria María González Díaz.

Dirección postal: C/ José Luis Bugallal Marchesi, nº3, 7º F. A Coruña.

Dirección electrónica: [iria.gdiaz@udc.es](mailto:iria.gdiaz@udc.es)

### Resumen

Las matemáticas están presentes en la vida de los niños y niñas desde edades tempranas, formando parte activa de sus primeras experiencias. Son un instrumento básico que les permite ordenar, establecer relaciones, situar en el espacio y el tiempo los objetos que los rodean, realizar mediciones... En educación infantil juegan un papel fundamental puesto que sirven de base para futuros aprendizajes. A través de este trabajo se quiere realizar una investigación acción en el aula para comprobar los resultados del uso de una metodología basada en el juego en la enseñanza de las matemáticas y cómo esta repercute en el aprendizaje de las mismas. La muestra está formada por 26 alumnos y alumnas de 5º de Educación Infantil (4 años) de un CEIP público. Los análisis del estudio se llevan a cabo mediante la observación participante, el diario de aula, el análisis de las producciones del alumnado, las asambleas... Los resultados revelan que el juego tiene una importancia fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje de las matemáticas, contribuyendo a un mayor gusto y entusiasmo por las mismas. Así mismo, se comprobó que el alumnado está más motivado y se siente más capaz de conseguir los retos propuestos; no tiene miedo al error y se siente más animado a resolver diferentes problemas, desarrollando actitudes positivas hacia las matemáticas.

*Palabras clave:* juego, matemáticas, educación infantil.

### Abstract

The Mathematics are present in the children's lives from an early age, forming an active part of their first experiences. They are a basic instrument that allows them to order, establish relationships, place in space and time the objects that surround them, make measurements... In pre-school education they play a key role as they serve as the basis for future learning. Through this work we want to conduct an action research in the classroom to check the results of using a methodology based on the game in the teaching of mathematics and how it affects the learning of the same. The exhibition consists of 26 students of 5 ° of pre-school education (4 years) of a public school. The analyses of the study are carried out through the participant observation, the Classroom diary, the analysis of the student's productions, the Assemblies...The results reveal that the game has a fundamental importance in the teaching process of mathematics, contributing to a greater taste and enthusiasm for them. Likewise, it was found that the students are more motivated and feel more able to achieve the proposed challenges; He is not afraid of error and is more encouraged to solve different problems, developing positive attitudes towards mathematics.

*Keywords:* game, mathematics, pre- school education.



## EL JUEGO EN EL APRENDIZAJE MATEMÁTICO

El problema o foco de investigación de este estudio surge como consecuencia de la brecha existente en una parte del alumnado de la investigadora principal de este curso 2018-19 respecto a los escasos conocimientos y el poco interés hacia las matemáticas. Además, se aprecian varios estudiantes con un alto nivel de inseguridad, niveles completamente diferentes en la adquisición de los contenidos y en el desarrollo de las competencias y destrezas.

Se desea comprobar si el uso de una metodología lúdica y manipulativa puede ser una buena opción para el trabajo de las matemáticas, y si será adecuado para todo el alumnado. Alsina, Burgués, Fortuny, Giménez y Torra (2007) afirman que las matemáticas forman parte activa de las primeras experiencias de los niños/as ya que se basan en aquellas situaciones que ocurren normalmente en su vida real.

Las diferentes actividades que surgen a partir de estas situaciones ayudan a los niños/as a comprender la necesidad de la organización del medio, de las múltiples relaciones establecidas entre los objetos y la utilización del lenguaje matemático en contextos determinados y variados. De esta forma, las matemáticas son un instrumento básico que les permite ordenar, establecer relación, situar en el espacio y el tiempo los objetos que los rodean y constituyen su entorno, analizar la información, realizar mediciones. Por lo cual juegan un papel fundamental en Educación infantil. Algunas veces se tiende a pensar, de acuerdo con Díaz-López, Torres e Lozano (2017), que los contenidos matemáticos de esta etapa educativa son simples. Sin embargo, son la base de adquisición de un complejo sistema que hasta ahora se venía enseñando de forma mecanizada y sin relación útil y directa con la vida diaria.

Así, una de las finalidades de la Educación Matemática en la escuela es, siguiendo a Alsina y Planas (2009), que las matemáticas formen parte de la vida de los niños y las niñas y las utilicen de forma comprensiva y eficaz en diferentes contextos.

De acuerdo con Mato (2018), la matemática estuvo presente, desde los inicios, y fue necesaria para desarrollar procesos y actividades a lo largo de la vida. De esta forma, Chamorro (2005) afirma que está presente desde edades tempranas cuando aprenden numerosos conceptos matemáticos en sus actividades diarias, tales como clasificar al poner en su sitio los juguetes, razonar al comparar y construir con bloques, representar al dibujar algo que para ellos es significativo, reconocer patrones al hablar sobre rutinas diarias, entre otras.

Así, para el aprendizaje de las matemáticas un elemento importante es el juego, que es, de acuerdo con Bañeres (2008), un instrumento que desarrolla las capacidades del pensamiento

motriz, simbólico- representativo, reflexivo y la capacidad de razonar. A mayores, afirma que es un estímulo para la atención y la memoria y desarrolla la imaginación. Este implica siempre una actividad creadora, un trabajo de construcción y creación. De la misma forma, Svensson (2015) considera que el juego es una actividad esencial en el desarrollo infantil y especialmente poderosa en el aprendizaje inicial de las matemáticas. L'Ecuyer (2012) añade que es la actividad por excelencia por la que aprende el alumnado.

En relación con esto, Ortiz (2009), establece que el juego como recurso en el aula permite la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades así como contribuye en la comunicación, en la motivación para tomar decisiones y en la solución de dificultades que se presentan durante la interacción con otros estudiantes. Así mismo, Bishop (1988, citado en Svensson, 2015) establece que el juego es la actividad matemática encargada de los aspectos del pensamiento matemático y contribuye al desarrollo matemático. Además, jugar permite pensar hipotéticamente: imaginar un potencial de acción a tomar en el juego; permite modelar: conectar con la realidad y, abstraer: identificar las características relevantes de la situación.

A pesar de todo lo anterior, somos conscientes que, siguiendo a Gairín (1990), un educador no puede basar su enseñanza solo en el uso de juegos y que tampoco se llega a aprender matemáticas significativas usando exclusivamente libros de texto. Se debe fomentar el equilibrio entre diferentes metodologías, teniendo en cuenta las necesidades y características de cada aula.

Así, esta investigación tiene como objetivo analizar si el juego influye en el aprendizaje de las matemáticas y en el interés y motivación que el alumnado tiene hacia las mismas.

#### **Método**

Se llevó a cabo una metodología basada en la Investigación- Acción, que consiste, de acuerdo con McKernan (1999), en el proceso de reflexión en un área- problema determinado que realiza el profesional en ejercicio. La investigación tiene lugar en un CEIP ubicado en un entorno semiurbano en A Coruña (Galicia) con 26 niños y niñas de 4 años (5º de Educación Infantil).

Para la selección de esta muestra se realizó un muestreo no probabilístico intencional o de conveniencia (Zorrilla, 2009). Se aplicó el criterio de accesibilidad para la selección de dicha muestra, escogiendo aquel grupo al que se tenía mejor acceso, debido a que la investigadora era la profesora tutora de dicho grupo.

Las técnicas de recogida de datos utilizadas en esta investigación fueron:

## EL JUEGO EN EL APRENDIZAJE MATEMÁTICO

1. Análisis de documentos. Por una parte los documentos normativos vigentes (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación; Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa; Decreto 330/2009, de 4 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil en Galicia e investigaciones y artículos de investigación anteriores a la misma) y, por otra, los documentos personales que creó la propia investigadora y realizó el alumnado (materiales, actividades y propuestas).
2. Técnicas basadas en la observación: en esta investigación se emplearon la observación participante, el diario de aula y el registro de evaluación por competencias.
  - a) Observación participante: en la que el investigador está dentro del campo de estudio y participa directamente en la investigación. Como registros de esta observación se usó el diario de aula y el registro de evaluación de competencias.
  - b) Diario de aula: en él se reflejan diferentes anotaciones respecto del desarrollo de las diferentes actividades y de los logros o dificultades encontradas para que después se pueda reflexionar y analizar.
  - c) Registro de evaluación de competencias: es un registro a posteriori que se cubre teniendo en cuenta lo registrado en el diario de aula, en la observación participante realizada y en los trabajos hechos por el alumnado. En él se realiza una evaluación individual de cada niño/a, registrando sus logros y las dificultades encontradas.La observación se complementó con la supervisión de la acción, la cual permite evaluar lo observado y los resultados obtenidos, dar una explicación razonada a los hechos sucedidos así como generar nueva información. En esta supervisión de la acción participó otra investigadora (que dirigía el desarrollo del estudio) en el análisis de los registros en los diarios de aula y las impresiones mostradas en las fotografías. Así se evita un sesgo de información debido a la subjetividad, proporcionando una visión más holística del proceso de enseñanza- aprendizaje.
3. Medios audiovisuales: en esta investigación se utilizaron las fotografías.

### **Propuesta didáctica**

Se plantearon 4 actividades en donde el juego tenía un papel fundamental. A continuación se explica cada actividad más detenidamente.

**Plan de actividades.** Actividad 1: “Buscamos pistas por el colegio”.

- Objetivo: Emplear el conocimiento matemático para resolver problemas.

GONZÁLEZ DÍAZ, GONZÁLEZ PUELLES DE ANTONIO, MATO VÁZQUEZ

- Contenidos: Orientación espacial, reconocimiento de números y formas, formulación de hipótesis.

- Materiales: Mapa de la escuela, carta al alumnado, candado.

- Desarrollo: Un día apareció en el aula una carta y un cajón con un candado. En la misma aparecían una serie de retos para conseguir el código que abría el candado. Junto con la carta había un mapa del colegio y las indicaciones de a qué clase teníamos que ir (la identificábamos por los números), cuál era la forma que teníamos que localizar...

Actividad 2: “Votación”

- Objetivo: Emplear los números para identificar y contar elementos de la realidad, aproximándose a su valor notacional y conceptual en situaciones significativas.

- Contenidos: Funcionalidad y valor de los números, identificación y reconocimiento de diferentes números, estimación de cantidades.

- Materiales: Tizas y papeletas para realizar la votación.

- Desarrollo: Esta actividad consiste en realizar una votación para saber sobre qué tema investigar el siguiente trimestre. Lo primero que se realizó fue un pequeño debate para saber en qué temas les picaba la curiosidad. Después se realizó una votación para saber cuáles de todos ellos eran los más escogidos y escogimos tres, con los que realizamos la elección final.

Actividad 3: “Recta numérica”

- Objetivo: Emplear los números para ordenar elementos de la realidad, aproximándose a su valor notacional y conceptual.

- Contenidos: Establecimiento de relaciones: ordenación, correspondencia; trabajo del número ordinal y cardinal, introducción al algoritmo de la suma.

- Materiales: El propio cuerpo del alumno/a y tarjetas con los números hasta el 10.

- Desarrollo: Para la realización de esta actividad se les repartió a cada uno de los equipos las tarjetas de los números. Posteriormente tenían que debatir cómo se llama cada uno de los números y colocarlos en orden en la recta numérica. A continuación se ejecutaron juegos en los que tenían que ir saltando por todos los números de la recta numérica y, a la vez, nombrar el número sobre el que estaban. Esto se realizaba en ambos sentidos (del 1 al 10 y del 10 al 1) lo que nos permitía conocer en qué nivel de la cadena numérica se encontraba cada uno. Después se realizaron juegos en los que se tenían que situar sobre un número y se les indicaba que dieran una serie de saltos hacia delante o hacia atrás y se les preguntaba en qué número estaban entonces.

## EL JUEGO EN EL APRENDIZAJE MATEMÁTICO

### Actividad 4: “Sumatrón”

- Objetivo: Iniciarse en la suma por medio de situaciones significativas.
- Contenidos: Algoritmo de la suma.
- Materiales: Madera, tuberías, canicas.
- Desarrollo: Esta actividad se realiza por medio del sumatrón. Se trata de una caja

de madera a la que se acopló una tubería con dos entradas a modo de U. Encima de cada entrada hay un trozo de velcro donde se coloca el número que correspondía con la cantidad de canicas que se introducían por ese lado. En el medio se situaba el símbolo del algoritmo de la suma. A través de esta actividad el alumnado puede ver cómo se produce el algoritmo de la suma siendo más significativo para ellos. Ven como introducen un determinado número de canicas por una de las entradas de la tubería y otra cantidad de canicas por el otro y como al final estas se juntan en un único recipiente que es el que nos proporciona el resultado final.

**Evaluación.** La evaluación se realizó durante toda la investigación y se fue registrando en el diario de aula. Para llevarla a cabo se efectuó una recopilación de información, representación de datos, validación e interpretación e integración de los datos. Así mismo, se utilizó una rúbrica con cuatro niveles de desarrollo para determinar el grado de satisfacción para cada uno de los indicadores seleccionados en cada actividad, abajo reflejada.

Tabla 1

#### *Rúbrica de los niveles de adquisición de los indicadores de competencia.*

	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Responsabilidad	Le cuesta asumir su responsabilidad. No hace el trabajo. No se esfuerza.	A menudo le cuesta hacer el trabajo y asumir su responsabilidad. Se esfuerza poco.	Generalmente hace el trabajo. Pocas veces hace falta recordarle su trabajo. Normalmente se esfuerza	Siempre realiza el trabajo. No hay que recordárselo. Se esfuerza notablemente
Resolución de problemas	No resuelve ni participa en la resolución de problemas que impliquen reflexión, búsqueda, formulación de hipótesis.	No resuelve pero sí participa en la resolución de problemas que impliquen búsqueda, formulación de hipótesis.	Resuelve y participa en la resolución de problemas que impliquen búsqueda pero no en los que impliquen formulación de hipótesis.	Resuelve, participa y colabora siempre en la resolución de todo tipo de problemas.
Orden nº	No es capaz de verbalizar el orden de los números.	Es capaz de verbalizar el nombre de algunos números.	Verbaliza el orden de todos los números pero falla al identificar algunos	Verbaliza el orden de todos los números y los

				identifica.
Conteo	No es capaz de contar cantidades	Es capaz de contar cantidades con ayuda	Es capaz de contar cantidades pero no de identificar el cardinal con el que se corresponde	Logra contar cantidades e identificar el número correspondiente
Iniciación en la suma significativa	No tiene interés en iniciarse en la suma	Tiene interés pero le cuesta iniciarse en la suma	Se interesa por las sumas y puede realizar algunas	Logra realizar sumas sencillas
Trabajo en equipo	No se implica en el trabajo en grupo	Se implica mínimamente en el trabajo en grupo	Se implica en el trabajo en grupo aunque no asume toda la responsabilidad que le corresponde	Se implica en el trabajo en grupo y asume la responsabilidad que le corresponde

Este registro de indicadores se realizó a través de la observación del desarrollo de las actividades en donde aparecen aspectos de ámbito conceptual, procedimental y actitudinal.

### Resultados

A raíz de los datos recogidos sobre los indicadores de competencia (Registro de evaluación de los indicadores de competencia), se realizó una gráfica en la que se calcula la media de cada uno de ellos, atendiendo a los 4 grados desarrollados en el documento “Graduación de indicadores de competencia”.

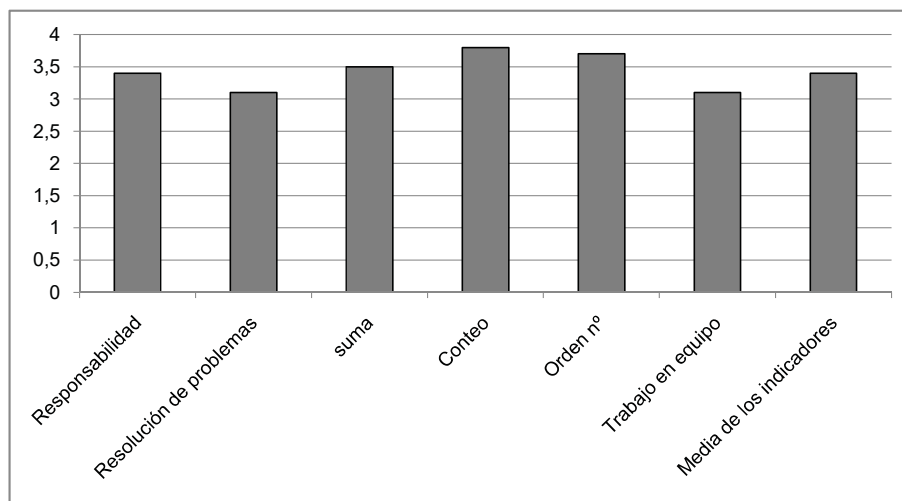


Figura 1. Media de cada indicador de competencia.

## EL JUEGO EN EL APRENDIZAJE MATEMÁTICO

Se observa en el gráfico que la mayor parte de los indicadores de competencia se encuentran entre el 3 y el 3,5, superando este nivel únicamente en dos ocasiones. La media de los indicadores se encuentra en torno al grado 3,5 debido a que se compensa con aquellos aspectos más matemáticos y algún indicador actitudinal relacionado con la responsabilidad. Estos resultados significan que la mayor parte de los contenidos programados han sido conseguidos por la mayoría de los niños. Se pueden observar dos indicadores por encima del grado 3.5 que son los que hacen referencia al conteo y al orden de los números, quizás esto es debido a que el alumnado estaba muy motivado y todos aquellos retos que se les plantea por medio del juego les hace crear un mayor interés y entusiasmo por las tareas escolares: aprenden jugando.

A continuación se comentan más detalladamente cada indicador de competencia:

- Participa y colabora activamente en el trabajo individual y en grupo para resolver diferentes problemas matemáticos.

Con este indicador se valora la responsabilidad individual (1º indicador de la figura 1), la capacidad de resolver problemas (2º indicador de la figura 1) y el trabajo en equipo (último indicador de la figura 1). Con lo que respecta a la responsabilidad se observa que casi alcanza el 3,5, lo que significa que en general la mayoría del alumnado es responsable ante el trabajo y lo realiza correctamente aunque, en algunas ocasiones necesitan que se les recuerde la importancia de este buen trabajo. Por su parte, en lo que respecta a la resolución de problemas y al trabajo en equipo ambos se sitúan bastante por debajo, un poco por encima del grado 3, lo que significa que se implican en la resolución de problemas y en el trabajo en grupo aunque no asumen toda la responsabilidad que les corresponde ni tampoco participan en la elaboración de hipótesis. En este sentido se piensa que el uso de la dinámica del aprendizaje cooperativo les puede favorecer a superar estas dificultades.

<<Al principio del desarrollo de las diferentes actividades por medio del juego se observaba como algunos alumnos se mostraban impasibles sin participar en ninguna de las tareas propuestas (2, 17). Había, por la contra, ciertos alumnos/as que asumían toda la responsabilidad y resolvían ellos mismos, sin dejar participar a nadie más, los retos propuestos (1,3, 13) y otros que necesitaban que les dijeran lo que tenían que hacer (4, 8, 15). A medida que fue pasando el tiempo estos comportamientos mejoraron, en gran medida, y se fueron repartiendo diferentes tareas, permitiendo la participación de todos los integrantes del grupo. >> Diario de aula.

GONZÁLEZ DÍAZ, GONZÁLEZ PUELLES DE ANTONIO, MATO VÁZQUEZ

<< Todos los grupos alcanzaron el reto final: buscar diferentes pistas por el colegio. Hubo diferencias en el tiempo empleado para resolver los retos pero todos lograron llegar al objetivo final. >> Diario de aula.

- Se inician en la suma por medio de situaciones significativas.

Con este indicador se valora la introducción en el algoritmo de la suma por medio de situaciones significativas (3º indicador de la figura 1) se observa que alcanza el grado 3,5 lo que indica que en general las sumas es algo que les llama la atención y que se interesan por realizar sumas de forma significativa entendiendo el mecanismo que en ella se produce.

<<el uso de “sumatrón” creó gran expectación. Les llamó mucho la atención. Comprendieron que la suma consistía en añadir elementos a lo que ya teníamos y lo vieron reflejado al introducir bolas que posteriormente se juntarían y darían el resultado final>>.

- Emplean los números para identificar y contar elementos de la realidad, aproximándose a su valor notacional y conceptual en situaciones significativas.

Con este indicador se valora el uso de los números para contar y dar un cardinal final. En él se alcanzó la mayor puntuación (3,8). Esto significa que la gran mayoría del alumnado es capaz de contar una serie de elementos e identificar el número cardinal con el que se corresponde.

<<la realización de una votación para saber sobre qué íbamos a investigar en el siguiente trimestre les permitió ver la funcionalidad del conteo y de los números de forma significativa. Hay que decir que todos ellos estaban sumamente motivados por saber qué les tocaba investigar.>> Diario de aula

- Utilizan los números para ordenar elementos de la realidad, aproximándose a su valor notacional y conceptual.

Con este último indicador se valora los números ordinales y su colocación en la recta numérica. Se puede observar que también obtuvieron un grado elevado (3,7) lo que significa que la gran mayoría del alumnado verbaliza el orden de todos los números y los identifica perfectamente.

<<El hecho de tener que buscar e identificar los diferentes números para, posteriormente, situarlos en la recta numérica y realizar entonces una actividad motriz por medio de un juego en el que tenían que saltar supuso una elevada motivación>>. Diario de aula.

La valoración de la idoneidad epistémica es media-alta (3,4), ya que son muchos los indicadores de competencia que son logrados por los niños con mediación del adulto.



## EL JUEGO EN EL APRENDIZAJE MATEMÁTICO

### **Discusión**

A través de la observación en el aula de diferentes actividades de aprendizaje de matemáticas mediante el juego se comprobó que el alumnado está más motivado y se siente más capaz de conseguir los retos propuestos. Además, se observó que a través de estos juegos matemáticos se podían desarrollar todo tipo de destrezas y habilidades en los estudiantes. Esto coincide con lo que establece Caballero (2010) que, a mayores, afirma que el juego es un elemento fundamental para el aprendizaje del alumnado. Rodríguez- Mantilla y Martínez (2018) añaden que el aprendizaje de las matemáticas mediante juegos estimula el interés y contribuye a desarrollar actitudes positivas hacia las matemáticas.

Se observó que los juegos matemáticos permitían reducir el nivel de estrés ante una actividad matemática puesto que el alumnado estaba tan motivado en la realización de las tareas que no pensaban en si se podían equivocar o no. Esto coincide con lo que establece Tubach(2015), el cual afirma que los juegos matemáticamente ricos tienen un impacto positivo en el aprendizaje matemático puesto que ofrecen importantes contextos de aprendizaje informal que pueden ser utilizados como puntos de partida para el aprendizaje formal en la escuela primaria. Así mismo, estudios como el de Ginsburg (2007) confirman que el tiempo de juego sin demasiadas estructuras es fundamental para que el niño/a pueda desarrollar la capacidad de resolución de problemas, para fomentar la creatividad y para desarrollar su capacidad de mantener la atención.

Se observó, así mismo, que a través de los juegos, el alumnado se mueve, corre, se desplaza, manipula diferentes materiales, observa y experimenta lo que los lleva a desarrollar el pensamiento matemático, aprendiendo mientras se divierten. Así, siguiendo a Mato (2018), el juego debe ser una estrategia de aprendizaje adaptada a los ritmos de cada uno.

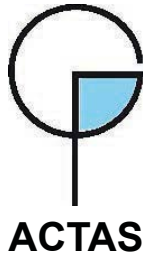
Por otra parte, se constató que por medio del juego matemático el alumnado se desinhibe, no tiene tanto temor al error y resuelve los diferentes conflictos. Además, facilita la adquisición de ciertos contenidos matemáticos (ordenación, iniciación al algoritmo de la suma, cantidades).

Como consecuencia podemos concluir que el juego incrementa las capacidades y competencias matemáticas del alumnado puesto que, por medio de él, reflexionan acerca de los conocimientos, verbalizan los descubrimientos que llevan a cabo, adquieren ciertos patrones que pueden generalizar a otras situaciones matemáticas.

Por otra parte, el hecho de saber que van a jugar, manipular y descubrir misterios, cada uno dentro de sus posibilidades y ayudándose unos a otros, contribuye a una mayor motivación.

### Referencias bibliográficas

- Alsina, A., Planas, N. (2009). *Educación matemática y buenas prácticas*. Barcelona: Graó.
- Alsina, C., Burgués, C., Fortuny, J., Giménez, J. y Torra, M. (2007). *Enseñar matemáticas*. Barcelona: Graó.
- Bañeres, D. (2008). *El juego como estrategia didáctica*. Barcelona: Graó.
- Caballero, A. (2010). *El Juego Un recurso invaluable*. México: Fuentes.
- Chamorro, C., (2005). *Didáctica de las Matemáticas para Educación Infantil*. Madrid: Pearson Educación.
- Díaz López, M. P., Torres López, N. M., Lozano Segura, M.C. (2017). Nuevo enfoque en la enseñanza de las matemáticas, el método ABN. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 1(3), 431-434.
- Gairín, J. (1990). Efectos de la utilización de juegos educativos en la enseñanza de las matemáticas. *Educar*, 17, 105- 118.
- Ginsburg, K. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining Strong parent- child Bonds, *Pediatrics*, 119 (1),182- 191.
- L'Ecuyer, C. (2013). *Educar en la realidad*. Barcelona: Plataforma editorial.
- Mato, M. D. (2018). *Aprender para enseñar Matemáticas en Educación Infantil*. Madrid: Pearson.
- McKernan, J. (1999). *Investigación- acción y currículum*. Madrid: Morata.
- Ortiz, O. (2009). *Jugando también se aprende*. Madrid: Didáctica.
- Rodríguez- Mantilla, J. M. y Martínez, A. (2018). La competencia matemática en Educación Infantil: estudio comparativo de tres metodologías de enseñanza. *Bordón. Revista de pedagogía*, 70 (3), 27- 44.
- Svensson, C. (2015). Preschool teachers' understanding of playing as a mathematical activity. Proceedings of the Ninth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education Prague: Charles University in Prague, Faculty of Education.
- Tubach, T. (2015). "If she had rolled five then she'd have two more" -children focusing on differences between numbers in the context of a playing environment. Proceedings of the Ninth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education Prague: Charles University in Prague, Faculty of Education.
- Zorrilla, S. (2009). *Introducción a la metodología de la investigación*. México: Nexos- Sociedad, Ciencia y Literatura.



## **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Metas académicas que adopta mayoritariamente el alumnado de bachillerato,  
analizadas diferencialmente por sexo y especialidad

Academic goals adopted by high school students,  
analyzed by sex and specialty

Indalecio Ramudo Andión\*, Juan Carlos Brenlla Blanco\*\*, Manuel Peralbo Uzquiano\*\*,  
Eduardo Barca Enríquez\*\*,

\*Doctor en Psicopedagogía. Orientador (A Coruña).

\*\*Departamento de Psicología-Universidad de A Coruña.

Resumen

Mediante este estudio investigamos acerca de los propósitos que motivan el aprendizaje del alumnado de bachillerato, si lo hacen para aprender (metas de aprendizaje), si estudian simplemente para obtener buenos resultados académicos (metas de rendimiento) o si abordan las tareas de estudio pensando en la valoración que su entorno social próximo va a realizar de su trabajo (metas de valoración social). Se ha trabajado con una muestra de 1505 sujetos correspondientes a 31 centros de enseñanza media, de las diferentes especialidades (Ciencias y Tecnología (54.6%), Humanidades y Ciencias Sociales (43.8%) y Artes (1.6%), siendo el 58.7% mujeres y el 41.3% hombres. Para la obtención de los datos se utilizó la escala CDPFA (Cuestionario de datos personales, familiares y académicos). Los resultados obtenidos mediante análisis correlacionales y análisis de comparación de medias muestran que este alumnado adopta mayoritariamente metas de rendimiento, seguidas de las de aprendizaje y de valoración social.

*Palabras clave:* Metas académicas, metas de aprendizaje, metas de rendimiento, metas de valoración social, alumnado de bachillerato, rendimiento académico

Abstract

This paper tries to investigate the purpose which motivates the learning of high school students. If their goals are learning (learning goals), if they study to obtain good academic results (performance goals) or if they approach study tasks thinking in social environment evaluation of their work (social assessment goals). We have worked with a sample of 1,505 high school students from 31 secondary education centers, from different specialties (Science and Technology (54,6%), Humanities and Social Science (43,8%) and Arts (43,8%), being 58,7% women and 41,3% men. In order to obtain data we have used CDPFA (Questionnaire of Personal, Family and Academic Data). The results obtained through correlational analysis and average comparisons show that students mostly adopt performance goals, followed by learning and social assessment ones.

*Keywords:* Academic goals, learning goals, performance goals, social assessment goals, High School students, academic achievement

## METAS ACADÉMICAS. ANÁLISIS POR SEXO Y ESPECIALIDAD

### **Las metas académicas**

Las metas constituyen un estilo motivacional integrado de creencias, atribuciones y afectos o sentimientos que dirigen las intenciones conductuales y que están determinadas, en parte, por el concepto que el sujeto tiene de su valor personal y de su habilidad (Pintrich y Schunk, 2006). Las metas constituyen importantes indicadores y determinantes del rendimiento, y como tales, determinan tanto las reacciones afectivas, cognitivas y conductuales del sujeto ante los resultados de éxito o fracaso, como la cantidad y calidad de sus actividades de aprendizaje y estudio. Las metas académicas que trata de alcanzar el estudiante organizan y regulan su comportamiento hacia la consecución de un determinado logro, estrechamente relacionado con el tipo de motivación, definido por la clase de meta que se pretende alcanzar (Valle, Núñez, Cabanach, Rodríguez, González-Pienda y Rosario, 2009).

#### **Tipos de metas.**

Actualmente, los distintos autores que trabajan sobre las metas académicas reconocen la existencia de tres tipos de metas:

- Metas de aprendizaje o de dominio: aquellas que se relacionan con el deseo del sujeto de adquirir competencias en un ámbito determinado.
- Metas de rendimiento: se asocian al deseo de demostrar competencia y de evitar el fracaso. En el ámbito educativo se relacionarían con el deseo de alcanzar el éxito académico.
- Metas de valoración social: se relacionan con el interés del sujeto por agradar a su entorno social próximo. Serían aquellos sujetos que estudian con el fin de recibir alabanzas, recompensas externas, etc.

Como hemos visto en el apartado anterior, el hecho de tener unas u otras metas influye en la forma de afrontar los aprendizajes por parte de los estudiantes. Debemos tener en cuenta que la opinión generalizada en este momento es que el alumnado no adopta un único tipo de meta, sino varias en función del contexto en el que se desarrolla y del fin que pretende conseguir (Cabanach, Valle, Rodríguez, García y Mendiri, 2007). Debido a que cada meta tiene su peculiaridad, hace que resulte adaptativa en unos contextos y circunstancias determinadas y no en otros

### **Diferencias de género y edad a nivel educativo en las metas académicas.**

Las metas, como componentes de la motivación, se ven influenciadas por la edad y por el género del alumnado, tal y como reconocen diferentes autores (Hyde y Durik, 2005; Wigfield y Wagner, 2005).

**Metas académicas y diferencias por edad.** En un primer momento, cuando los alumnos/as se incorporan al sistema educativo suelen mostrar interés y gusto por aprender y, por lo tanto, un tipo de motivación de carácter intrínseco. A medida que van avanzando por las diferentes etapas del sistema educativo, se va produciendo un cambio gradual hacia un tipo de motivación más extrínseca. Este cambio empieza a hacerse evidente en el paso de primaria a secundaria (Eccles y Midgley, 1989; Alonso, 2005), y continúa prolongándose en el tiempo. Es decir, cuanto más ascienden en curso, mayor es la probabilidad de que muestren menor interés por el aprendizaje y de que su rendimiento empeore.

Este descenso motivacional se atribuyó, en un primer momento, a cambios psicológicos y fisiológicos asociados a la pubertad y por lo tanto inevitables; opinión que fue cuestionada por investigadores que demostraron que este cambio motivacional depende de las características del ambiente de aprendizaje en el que se encuentra el alumnado (Midgley, et al. 1993). Por lo tanto, sería conveniente reflexionar sobre la responsabilidad de los sistemas educativos en esta desmotivación del alumnado, y en cómo se podría cambiar esta tendencia.

**Metas académicas y diferencias de género.** Las diferencias de género en relación con la motivación de logro fueron estudiadas, entre otros autores, por Barberá (1998), llegando a las siguientes conclusiones:

- Existen diferencias de género en la concepción del logro.
- El logro, para los hombres, siempre incluye instrumentalidad y reconocimiento público; sin embargo, las mujeres valoran de forma intrínseca las cosas bien hechas, o el reconocimiento externo cuando se percibe la utilidad social del esfuerzo.
- Existen estrategias distintas, entre hombres y mujeres, para conseguir dichas metas, y ciertas diferencias en las emociones positivas o negativas asociadas al éxito o fracaso en su consecución.

## METAS ACADÉMICAS. ANÁLISIS POR SEXO Y ESPECIALIDAD

### Método

#### Participantes.

Los sujetos de la muestra (N=1.505) proceden mayoritariamente de las provincias de A Coruña y Pontevedra distribuidos en 10 y 12 Institutos de Enseñanza Secundaria, respectivamente. De Ourense proceden de 4 Institutos y de Lugo de 5. La distribución por provincias se corresponde, en buena medida, con la real de la población de alumnado de bachillerato en las cuatro provincias de Galicia.

En cuanto a la distribución por sexos, se aprecia una ligera predominancia de sujetos de sexo femenino (el 58.7% de la muestra), frente a los de sexo masculino que constituyen el 41.3% restante, lo que concuerda en gran medida con el reparto de la población real (Tabla 1).

Tabla 1  
*Distribución de los sujetos de la muestra por sexo*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Femenino	884	58.7	58.7	58.7
Masculino	621	41.3	41.3	100.0
Total	1505	100.0	100.0	

La muestra está compuesta por alumnado de distintas especialidades: Ciencias y Tecnología, 54.6% de la muestra, Humanidades y Ciencias Sociales, 43.8%, y Artes 1.6%.

Tabla 2  
*Distribución de los sujetos de la muestra por especialidades de Bachillerato*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Ciencias y Tecnología	822	54.6	54.6	54.6
Humanidades y Ciencias Sociales	659	43.8	43.8	98.4
Artes	24	1.6	1.6	100.0
Total	1505	100.0	100.0	

Como se aprecia en la Tabla 2, el porcentaje de alumnos/as por especialidades varía mucho de unas a otras, siendo el porcentaje de alumnado de Artes muy inferior a la del resto de ramas, lo cual se debe a que cuenta con una población real mucho menor al del resto de itinerarios. Del mismo modo, el alumnado de Ciencias y Tecnología es ligeramente superior al de Humanidades y Ciencias Sociales.

#### Instrumentos.

El instrumento utilizado en la recogida de datos para este estudio ha sido la escala CDPFA (Cuestionario de datos personales, familiares y académicos).

**Procedimiento.**

Todos los datos se han obtenido directamente en los propios centros de enseñanza, en las aulas ordinarias, una vez que se había obtenido la autorización pertinente de la dirección. Se administraron los instrumentos de evaluación adaptados a los estudiantes en una única sesión después de insistirles que su participación era voluntaria y totalmente anónima sin repercusión alguna en sus calificaciones académicas.

Se les informaba a los estudiantes que no tenían limitación de tiempo a la hora de contestar a los cuestionarios, instándoles a que leyeran detenidamente cada una de las cuestiones de las pruebas, estando presente todo el tiempo el propio encuestador por si surgía alguna dificultad.

**Técnicas de análisis.**

Se han realizado distintos análisis correlacionales a través del programa estadístico spss 16.0 para tratar de observar las posibles influencias de los enfoques de aprendizaje sobre el rendimiento académico.

**Resultados**

Una vez realizado el correspondiente análisis de comparación de medias, mediante el cual se trataba de ver aquellas atribuciones causales que tenían un mayor peso en el alumnado de bachillerato, se han obteniendo los datos que se exponen a continuación (Tabla 3):

Tabla 3  
*Análisis de comparación de medias entre las metas académicas.*

	Femenino			Masculino		
	CyT	H y CS	AR	CyT	H y CS	AR
Metas de aprendizaje	3.99	3.84	3.57	3.61	3.60	3.89
Metas de rendimiento/logro	4.61	4.63	4.06	4.42	4.32	4.43
Metas de rendimiento/valoración social	3.14	3.15	3.22	3.02	3.13	3.24

A continuación, vamos a hacer una descripción de las puntuaciones medias obtenidas en las metas académicas por este alumando, diferenciando, por una parte, entre hombres y mujeres y por otra, entre las especialidades de bachillerato que se contemplan (Ciencias/Tecnología, Humanidades/Ciencias Sociales y Artes).

En relación con las metas de aprendizaje, en la especialidad de Ciencias y Tecnología, la puntuación de las mujeres es de 3.99 y la de los hombres de 3.61, de lo que se deduce que las mujeres que estudian esta modalidad de bachillerato, adoptan mas las metas de aprendizaje que los hombres. En lo relativo a la especialidad de Humanidades y Ciencias Sociales, también se



## METAS ACADÉMICAS. ANÁLISIS POR SEXO Y ESPECIALIDAD

aprecia diferencia entre hombres y mujeres, a favor, al igual que sucedía en el caso anterior de las mujeres, consiguiendo una puntuación de 3.84, frente a 3.60 de los hombres. En Artes, se produce la situación contraria a la que se daba en las especialidades anteriores, ya que en esta ocasión, son los hombres (3.89) los que alcanzan mayor puntuación, frente a las mujeres (3.57). De todo esto se puede deducir que, mientras en las especialidades de Ciencias y Tecnología y Humanidades y Ciencias Sociales son las mujeres las que se decantan mas por las metas de aprendizaje en relación a sus compañeros varones. En la especialidad de Artes se da el caso contrario, y serán los hombres los que adopten estas metas en mayor medida que las mujeres.

En lo que respecta a las metas de rendimiento/logro, antes de proceder al análisis diferencial por sexos, decir que las puntuaciones obtenidas por el alumnado, en general, en este tipo de metas es muy elevada. Procediendo xa a un análisis mas detallada observamos que, en la especialidad de Ciencias y Tecnología la puntuación de las mujeres es de, 4.61, superior a la de los hombres (4.42), por lo que dentro de esta especialidad serán las mujeres las que adopten mayoritariamente este tipo de metas. En la especialidad de Humanidades y Ciencias Sociales, también destacan las mujeres con un 4.63 frente a los hombres (4.32), de lo que se deduce que éstas utilizan mas este tipo de metas que los hombres. En Artes, al igual que pasaba con las metas de aprendizaje se produce el efecto inverso al que se daba en las especialidades de Ciencias y Tecnología y Humanidades y Ciencias Sociales, es decir, ahora serán los hombres con un 4.43 los que alcancen una mayor puntuación respecto a las mujeres (4.06). Por lo tanto, podemos afirmar que, mientras en las especialidades de Ciencias y Tecnología y Humanidades y Ciencias Sociales las mujeres adoptaban las metas de rendimiento logro en mayor proporción que los hombres. En el caso de la especialidad de Artes se produce el caso contrario, prevaleciendo los hombres frente a las mujeres.

En el caso de las metas de rendimiento y valoración social. En la especialidad de Ciencias y Tecnología la puntuación de las mujeres y de los hombres en metas de rendimiento/valoración social es de 3.14 y 3.02 respectivamente, lo cual significa que las mujeres se decantan mas por este tipo de metas que los hombres. En la especialidad de Ciencias Sociales y Humanidades, en relación con estas metas, la puntuación de las mujeres (3.15) es muy similar a la de los hombres (3.13), por lo que se observa una prevalencia de este tipo de metas en las mujeres, aunque de forma muy limitada. En Artes, la puntuación de las mujeres en metas de rendimiento/valoración social es de 3.22, muy parecida a la de los hombres que es ligeramente superior 3.24, por lo que

éstos recurren mas a este tipo de metas que las mujeres. De la información comentada podemos afirmar, por un lado, que existe mucha igualdad entre hombres y mujeres en lo relativo al uso de este tipo de metas, y por la outra, las diferencias existentes son favorables a las mujeres en Ciencias y Tecnología y Humanidades y Ciencias Sociales, y a los varones en la modalidad de Artes.

En cuanto a las especialidades (Ciencias/Tecnología, Humanidades/Ciencias Sociales y Artes) se observa claramente, tanto en hombres como en mujeres, una mayor presencia de las metas de rendimiento/logro, seguidas de las de aprendizaje y de las de rendimiento y valoración social, que son las que menos peso tienen.

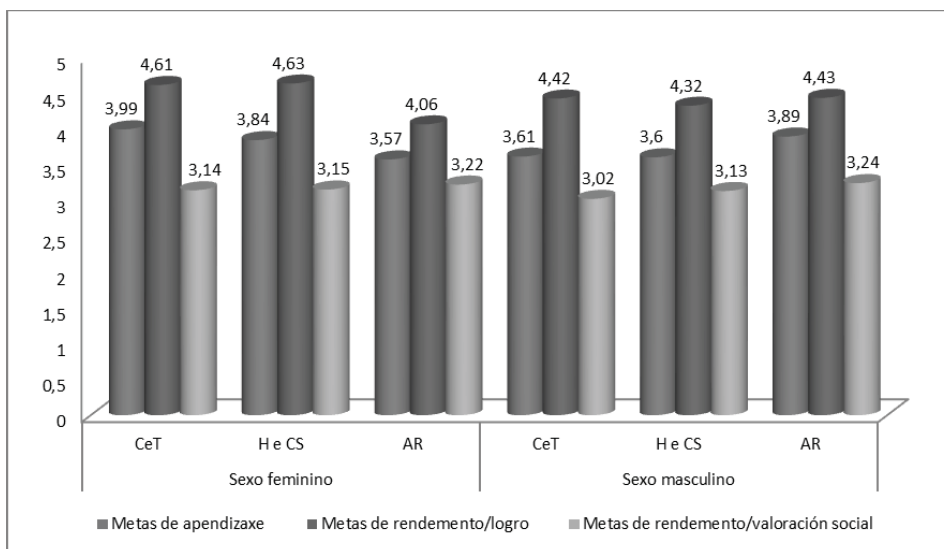


Figura 1. Modelo explicativo de comparación de medias entre Metas académicas.

### Discusión

En términos generales, podemos decir que se detecta una mayor presencia de las metas de rendimiento/logro entre el alumnado de todas las especialidades de bachillerato, seguidas de las de aprendizaje y de rendimiento/valoración social. Esto significa que en el alumnado de esta etapa educativa predomina la motivación extrínseca (calificaciones, rendimiento) frente a la intrínseca (dominio, comprensión). Esto resulta coherente con las conclusiones a las que llegó González (2005) en sus investigaciones, a través de las cuales se constata que a medida que el alumno/a va avanzando por las distintas etapas del sistema educativo, se va produciendo un cambio gradual de motivación intrínseca (al inicio de la escolaridad), a motivación extrínseca (a

## METAS ACADÉMICAS. ANÁLISIS POR SEXO Y ESPECIALIDAD

partir de los primeros años de secundaria) y, a medida que ascienden en curso, es mayor la probabilidad de que los alumnos/as muestren menor interés por el reto que supone el aprendizaje.

En cuanto al sexo, observamos que las mujeres de las especialidades de Ciencias y Tecnología y Humanidades y Ciencias Sociales destacan en todas las metas académicas, en el orden descrito anteriormente (rendimiento, aprendizaje y valoración social), con la particularidad de que en las metas de valoración social estas diferencias son mínimas. Por otro lado, los hombres de la especialidad de Artes obtienen el mismo resultado en relación con sus compañeras, es decir, alcanzan mejores resultados que estas en todas las metas, destacando especialmente en las metas de rendimiento/logro; por ello, se puede deducir que, mientras aquellos alumnos-hombres que eligen la modalidad de Artes tienen mayor interés por conseguir buenos resultados académicos que aprendizajes significativos o por ser valorados positivamente por la sociedad; con las mujeres que escogen Ciencias y Tecnología y Humanidades y Ciencias Sociales ocurre lo mismo.

Respecto a las diferencias encontradas en relación con el uso de las metas académicas en las distintas especialidades, podemos destacar lo siguiente:

- En el caso de las metas más seguidas por todo el alumnado, de rendimiento/logro, cabe decir que, mientras que las mujeres de Humanidades y Ciencias Sociales obtienen puntuaciones muy similares, aunque ligerísimamente superiores a las de Ciencias y Tecnología, muy por encima de las de Artes en ambos casos, en los hombres se percibe una leve superioridad de los de Ciencias y Tecnología y Artes frente a los de Humanidades y Ciencias Sociales. Por lo tanto, mientras en el caso de las mujeres son las de Humanidades y Ciencias Sociales las más motivadas para obtener buenas calificaciones académicas respecto a las de Ciencias y Tecnología, en el caso de los hombres se da el caso contrario. Esto va en la línea de las conclusiones a las que llegaron Vrugt, Oort y Waardenburg (2009) en relación al área de matemáticas, que en nuestro estudio se hace extensible a las dos especialidades en las que la habilidad en esta área resulta fundamental, afirmando que los hombres tenían sentimientos más positivos sobre sus habilidades matemáticas que las mujeres, por lo que es razonable que esperen obtener mejores resultados académicos.

- En las metas de aprendizaje, se percibe una superioridad de los hombres y mujeres de Ciencias y Tecnología frente al alumnado de Humanidades y Ciencias Sociales y Artes, salvo en el caso de los hombres de esta última especialidad, que obtienen puntuaciones superiores a sus compañeros de las otras dos. De esto, se deduce que el alumnado de bachillerato perteneciente a las especialidades de Ciencias y Tecnología, está más motivado intrínsecamente que sus compañeros/as de Humanidades y Ciencias Sociales. Además, en relación a la diferencia de género, y centrándonos en las especialidades de Ciencias y Tecnología y Humanidades y Ciencias Sociales, es importante destacar que son las mujeres las que presentan una mayor motivación interna que los hombres, es decir, adoptan las metas de aprendizaje en mayor medida que éstos, los cuales presentan una mayor motivación extrínseca. Estos datos se corresponden y son congruentes con los obtenidos por Casanova y Cerezo (2004).
- En las metas de valoración social, la puntuación más alta corresponde a los alumnos/as de Artes; respecto a las otras dos especialidades, aunque las diferencias son mínimas, sobre todo en el caso de las mujeres, son los alumnos/as de Humanidades y Ciencias Sociales los que consiguen mejor puntuación respecto a los/las compañeros/as de Ciencias y Tecnología.

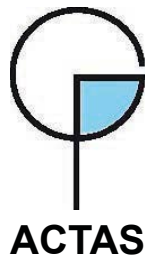
En resumen, en términos generales podemos afirmar la existencia de un claro dominio de las metas de rendimiento/logro en todos los casos; en cuanto a las diferencias por sexo y especialidades, es importante destacar que se percibe una clara dominancia, por una parte, de las mujeres de prácticamente todas las especialidades (excepto Artes) y por otra, del alumnado de Ciencias y Tecnología en todas las metas, salvo en las de valoración social.

Por lo tanto, las metas predominantes entre el alumnado de bachillerato son las de rendimiento/logro, seguidas de las de aprendizaje y, por lo general, son las mujeres y el alumnado de Ciencias y Tecnología quienes adoptan mayoritariamente este tipo de metas, mientras que las de valoración social (las menos adoptadas por este alumnado) son también más seguidas por las mujeres respecto a sus compañeros varones. En cuanto a las especialidades, será el alumnado de Artes y Humanidades y Ciencias Sociales el que más se decante por este tipo de metas.

## METAS ACADÉMICAS. ANÁLISIS POR SEXO Y ESPECIALIDAD

### Referencias

- Alonso, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid: Morata.
- Barberá, E. (1998). *Psicología del género*. Madrid: Ariel.
- Cabanach, R.G., Valle, A., Rodríguez, S., García, M. y Mendiri, P. (2007). Programa de intervención para mejorar la gestión de los recursos motivacionales en estudiantes universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, 237, 237-256.
- Cerezo, M.T. y Casanova, P.F. (2004). Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 97-112.
- Eccles, J. S. y Midgley, C. (1989). Stage-environment fit: developmentally appropriate classrooms for young adolescents. En, Ames, C. e Ames, R. (Eds.). *Research on Motivation in Education*. (pp.139-186). San Diego, California: Academic Press.
- González, A. (2005). *Motivación académica: Teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Pirámide.
- Hyde, J. S. y Durik, A. M. (2005). Gender, competence, and motivation. En A. J. Elliot y C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 375-391). New York: Guilford Press.
- Midgley, C. y Urdan, T., Green, B.A. e Newman, D. (1993). Goals and perceived ability: Impact on student valuing, selfregulation and persistence. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 2-14
- Pintrich, P.R. y Schunk, D.H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones* (2ª ed.). Madrid: Pearson Educación.
- Valle, A., Núñez, J.C., González-Cabanach, R.G., Rodríguez, S., González-Pienda, J.A., y Rosario, P. (2009). Perfiles motivacionales en estudiantes de Secundaria: Análisis diferencial en estrategias cognitivas, estrategias de autorregulación y rendimiento académico. *Revista Mexicana de Psicología*, 26, 113-124.
- Vrugt, A., Oort, F.J., y Waardenburg, L. (2009). Motivation of men and women in mathematics and language. *International Journal of Psychology*, 44 (5), 351-359.
- Wigfield, A. y Wagner, A. L. (2005). Competence, motivation, and identity development during adolescence. En A. J. Elliot y C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 375-391). New York: Guilford Press.



## **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

¿Existe relación entre metas elegidas por el alumnado de bachillerato y su  
rendimiento? Implicaciones educativas

Is there a relationship between goals chosen by high school students and their  
performance? Educational implications

Indalecio Ramudo Andión, Juan Carlos Brenlla Blanco\*, Manuel Peralbo Uzquiano\*, Eduardo  
Barca Enríquez\*, Doctor en Psicopedagogía. Orientador (A Coruña).

\*Departamento de Psicología-Universidad de A Coruña.

### Resumen

Mediante este estudio tratamos de indagar de qué forma las metas académicas que se propone el sujeto al estudiar influyen o se reflejan en su rendimiento académico. Para la realización de la investigación se utilizó una muestra formada por 1505 sujetos correspondientes a 31 centros de enseñanza media, de las diferentes especialidades de bachillerato que se cursan en Galicia (Ciencias y Tecnología (54.6%), Humanidades y Ciencias Sociales (43.8%) y Artes (1.6%), siendo el 58.7% mujeres y el 41.3% hombres. Para la obtención de los datos se utilizó la escala CDPFA (Cuestionario de datos personales, familiares y académicos). Una vez obtenidos los correspondientes datos, y después de analizarlos mediante análisis correlacionales, podemos decir en términos generales, que las metas que mejor se relacionan con el rendimiento académico son las metas de aprendizaje, seguidas de las metas de rendimiento, lo cual está en la línea de otros estudios previos (Gehlbach, 2006; Goodman et al. 2011; Valle et al.2007) .

*Palabras clave:* Metas académicas, metas de aprendizaje, metas de rendimiento, metas de valoración social, alumnado de bachillerato, rendimiento académico,

### Abstract

This paper tries to investigate the way in which academic goals of students are reflected in their academic performance. In this investigation we have worked with a sample of 1,505 high school students from 31 secondary education centers, from different specialties (Science and Technology (54,6%), Humanities and Social Science (43,8%) and Arts (43,8%), being 58,7% women and 41,3% men. We have used CDPFA (Questionnaire of Personal, Family and Academic Data) to obtain data. Once data has been obtained, and after analyze them through correlational analysis, we can say that, in general, goals which are better correlated are learning ones, followed by performance, according to previous investigations (Gehlbach, 2006; Goodman et al. 2011; Valle et al.2007) .

*Keywords:* Academic goals, learning goals, performance goals, social assessment goals, High School students, academic achievement

### **Las metas académicas**

#### **Interacción entre las metas y la forma de aprender del alumnado.**

La motivación es el resultado de la interacción de múltiples variables entre las que se encuentran las metas académicas, por lo que de la forma en que se relacionen estas variables entre sí y de la intensidad de dicha interacción dependerá la manera en que los estudiantes afronten sus aprendizajes. De este modo, se comprueba una interesante relación de las metas de aprendizaje con la autoeficacia y estrategias de autorregulación; por lo tanto, éstas, además de suponer una mayor implicación en las tareas (Harackiewicz et al., 2002), conllevan un mayor nivel de esfuerzo y persistencia en las mismas, encontrándose asociadas a la percepción positiva de la habilidad académica y de la autoeficacia, (Wolters, 2004). Del mismo modo, estas metas también se encuentran intensamente relacionadas con la autorregulación; así, en investigaciones realizadas con universitarios Archer (1994); Elliot y McGregor (1999), encontraron una relación positiva entre la adopción de metas de aprendizaje y el uso informado de estrategias cognitivas e de autorregulación, lo mismo que descubrieron (Wolters, 2004; Rosario, Núñez, González-Pienda, Almeida, Soares y Rubio, 2005) en estudiantes de etapas educativas anteriores.

Otros autores, Valle et al., (2003) además de encontrar una relación positiva de las metas de aprendizaje con las estrategias de autorregulación, también apreciaron una clara vinculación de estas metas en relación con las estrategias de procesamiento profundo: selección, organización y elaboración.

En cuanto a la relación de las metas de aprendizaje con la búsqueda de aprendizajes significativos y con el uso de estrategias de comprensión, fue encontrada en distintas investigaciones (Pintrich, 2000 a; Wolters, et al., 2004). Del mismo modo, en relación con la comprensión Vansteenkiste et al. (2005), en investigaciones realizadas con preadolescentes y universitarios, descubren que la motivación intrínseca es un buen predictor en el empleo de estrategias de aprendizaje centradas en la comprensión.

#### **Relación de las metas con el rendimiento académico.**

Parece existir una clara relación entre un determinado tipo de metas y el rendimiento y/o la competencia alcanzada por el alumnado en las distintas actividades académicas, encontrándose una clara correlación positiva entre las metas de aprendizaje y el nivel de competencia conseguido, así como entre las metas de rendimiento/logro y los resultados académicos, mientras que por el contrario las metas de valoración social correlacionan negativamente con el



rendimiento (Barca, Peralbo, Porto, Malmierca y Brenlla, 2011). Sin embargo, tal y como demostraron distintos autores con sus trabajos, entre los que se encuentran Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter y Elliot (2002) el alumnado que consigue mejores resultados, tanto a nivel de rendimiento como de competencia en una materia determinada, son aquellos que adoptan los dos tipos de metas. Esa idea nos lleva a la conclusión de que lo más adaptativo y lo que hacen la mayoría de los alumnos/as, es optar por múltiples metas, eligiendo unas u otras o su uso simultáneo en función de las variables personales o contextuales presentes en el momento. De todas formas, lo que sí parece claro es la existencia de perfiles motivacionales, que sería el resultado de la combinación de un determinado tipo de metas.

Estos perfiles se definen por el mayor o menor peso que tienen las diferentes metas en cada perfil. Por lo tanto, cada uno representa a un grupo de estudiantes que usan de forma homogénea una combinación determinada de motivos, pero además también refleja un modo distinto de estar motivado a nivel académico (Valle, Rodríguez, Cabanach, Núñez, González-Pienda y Rosario 2009). Estos perfiles, en función de la combinación o predominancia de metas, adoptarán distintas definiciones que dependerán de los autores que las estudien. De todas formas, y en términos generales, podemos identificarlos como: de alta, baja o motivación media.

Los perfiles de alta motivación son los que presentan un mayor dominio sobre las tareas y un mayor rendimiento académico en las mismas; los de baja son los que, por el contrario, cuentan con un nivel de rendimiento y de comprensión mas bajo.

### **Método**

#### **Participantes.**

Los sujetos de la muestra (N=1.505) proceden mayoritariamente de las provincias de A Coruña y Pontevedra distribuidos en 10 y 12 Institutos de Enseñanza Secundaria, respectivamente. De Ourense proceden de 4 Institutos y de Lugo de 5. La distribución por provincias se corresponde, en buena medida, con la real de la población de alumnado de bachillerato en las cuatro provincias de Galicia.

En cuanto a la distribución por sexos, se aprecia una ligera predominancia de sujetos de sexo femenino (el 58.7% de la muestra), frente a los de sexo masculino que constityen el 41.3% restante, lo cual concuerda en buena medida con el reparto por género de la población real (ver Tabla 1).

## RELACIÓN METAS-RENDIMIENTO. IMPLICACIONES EDUCATIVAS

Tabla 1  
*Distribución de los sujetos de la muestra por Sexo.*

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje válido</i>	<i>Porcentaje acumulado</i>
<i>Femenino</i>	884	58.7	58.7	58.7
<i>Masculino</i>	621	41.3	41.3	100.0
<b>Total</b>	<b>1505</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	

La muestra está compuesta por alumnado de distintas especialidades: Ciencias y Tecnología, 54.6% de la muestra, Humanidades y Ciencias Sociales, 43.8%, y Artes 1.6%.

Tabla 2:  
*Distribución de los sujetos de la muestra por especialidades de Bachillerato.*

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje válido</i>	<i>Porcentaje acumulado</i>
<i>Ciencias y Tecnología</i>	822	54.6	54.6	54.6
<i>Humanidades y Ciencias Sociales</i>	659	43.8	43.8	98.4
<i>Artes</i>	24	1.6	1.6	100.0
<b>Total</b>	<b>1505</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	

Como se aprecia en la Tabla 2, el porcentaje de alumnos/as por especialidades varía mucho de unas a otras, siendo el porcentaje de alumnado de Artes muy inferior a la del resto de ramas, el cual se debe a que cuenta con una población real mucho menor al del resto de itinerarios. Del mismo modo, el alumnado de Ciencias y Tecnología es ligeramente superior al de Humanidades y Ciencias Sociales.

### **Instrumentos.**

El instrumento utilizado en la recogida de datos para este estudio ha sido la escala CDPFA (Cuestionario de datos personales, familiares y académicos).

### **Procedimiento.**

Todos los datos se han obtenido directamente en los propios centros de enseñanza, en las aulas ordinarias, una vez que se había obtenido la autorización pertinente de la dirección. Se administraron los instrumentos de evaluación adaptados a los estudiantes en una única sesión después de insistirles que su participación era voluntaria y totalmente anónima sin repercusión alguna en sus calificaciones académicas.

Se les informaba a los estudiantes que no tenían limitación de tiempo a la hora de contestar a los cuestionarios, instándoles a que leyeran detenidamente cada una de las cuestiones de las pruebas, estando presente todo el tiempo el propio encuestador por si surgía alguna dificultad.

### Técnicas de análisis.

Se han realizado distintos análisis correlacionales a través del programa estadístico SPSS 16.0 para tratar de observar las posibles influencias de los enfoques de aprendizaje sobre el rendimiento académico.

### Resultados

#### Análisis descriptivo de la relación entre metas académicas y rendimiento. Diferenciación por especialidad y sexo.

Para comprobar la relación existente entre las metas académicas y el rendimiento de los alumnos/as de las distintas especialidades de bachillerato realizamos un análisis correlacional, a través del cual se obtienen una serie de datos que nos ayudan a clarificar esta relación y que se refleja en la Tabla 3.

Tabla 3  
*Índices de Correlación (Pearson) entre los factores de la Escala de Metas y Nota Media Global.*

	Femenino			Masculino		
	CyT	H y CS	AR	CyT	H y CS	AR
Metas de aprendizaje	.277**	.245**	-.312	.302**	.310**	.216
Metas de rendimiento/logro	.127**	.160**	-.410**	.215**	.172*	-.226**
Metas de rendimiento/valoración social	-.044	-.085	-.285	.017	.061	.122

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

El análisis de los datos se hará comparando aquellos obtenidos para cada meta en cada una de las especialidades de bachillerato estudiadas, y diferenciando entre alumnos-hombres y alumnas-mujeres.

En relación a las metas de aprendizaje, en la especialidad de Ciencias y Tecnología, tanto mujeres como hombres obtienen una buena puntuación (.277 y .302 respectivamente), la cual resulta significativa al nivel de 99%. Como podemos comprobar aunque son puntuaciones muy similares, resulta ligeramente superior en el caso de los hombres, lo cual significa que entre el alumnado de bachillerato se da, por lo general, una relación positiva entre el uso de metas de aprendizaje y la obtención de buenos resultados académicos, siendo esta relación ligeramente superior en el caso de los varones. Respecto a la especialidad de Humanidades y Ciencias Sociales se produce una situación muy similar a la encontrada en la especialidad anterior, con la diferencia de que en este caso, son mayores las desigualdades encontradas entre hombres y mujeres. De esta forma, vemos como mientras las mujeres consiguen una puntuación de .245, en el caso de los hombres es de .310, resultando significativa, en los dos casos al 99%. Al igual que

## RELACIÓN METAS-RENDIMIENTO. IMPLICACIONES EDUCATIVAS

en el caso anterior, podemos afirmar que existe una relación positiva entre el uso de metas de aprendizaje y la obtención de buenos resultados académicos, la cual es considerablemente superior en el caso de los varones respecto a las mujeres. En relación con la especialidad de Artes, las puntuaciones obtenidas resultaron negativas en el caso de las mujeres  $-.312$  y positivas en el caso de los varones  $.216$ , aunque carentes de significatividad en los dos casos, por lo que no podemos hacer ninguna interpretación de los resultados.

En lo tocante a las metas de rendimiento/logro, en la especialidad de Ciencias y Tecnología, tanto en el caso de las mujeres  $(.127)$  como en el de los hombres  $(.215)$  se aprecia una relación considerablemente inferior entre este tipo de metas y el rendimiento académico, respecto a lo que sucedía en el caso de las metas de aprendizaje, siendo esta relación significativa al 99%, por lo que podemos deducir que los alumnos/as que optan por metas de rendimiento/logro obtienen resultados inferiores a los/las que optan por metas de aprendizaje. En las metas de rendimiento/logro, al igual que sucedía con las metas de aprendizaje, también son los hombres los que obtienen una mayor puntuación (con una mayor diferencia que en el caso anterior), por lo que la relación de estos con el rendimiento es mayor que el de sus compañeras. En Humanidades y Ciencias Sociales, podemos suscribir lo dicho anteriormente, al igual que sucedía con las metas de aprendizaje, tanto mujeres  $(.160)$  como hombres  $(.172)$  obtienen puntuaciones ligeramente superiores a los de Ciencias y Tecnología, con una significatividad del 99% y del 95% respectivamente, pero muy inferiores a las obtenidas para las metas de aprendizaje. Por esto, podemos afirmar que la relación con el rendimiento de los alumnos/as de Humanidades y Ciencias Sociales que adoptan metas de rendimiento/logro es inferior a la de aquellos/as que optan por metas de aprendizaje. También destacamos en este caso, que la relación con el rendimiento es ligeramente superior en el caso de los hombres respecto a las mujeres, igual que sucedía en el caso de las metas de aprendizaje. En la especialidad de Artes, tanto mujeres  $(-.410)$  como hombres  $(-.226)$  obtienen una puntuación negativa, por lo que la relación de los alumnos/as de esta especialidad con el rendimiento sería mala, aunque debido a la no significatividad de los datos, no podemos hacer ningún tipo de afirmación al respecto.

En relación a las metas de rendimiento/valoración social, se confirma la tendencia iniciada con las metas de rendimiento/logro respecto a las metas de aprendizaje, es decir, la puntuación obtenida por los alumnos/as en este tipo de metas es inferior a la lograda para las metas de rendimiento/logro es muy inferior en relación a las metas de aprendizaje. La relación de

este tipo de metas con el rendimiento es muy baja y considerablemente inferior respecto a las metas analizadas anteriormente, por lo que podemos decir que existe una baja relación entre el uso de metas de rendimiento/valoración social y el rendimiento académico, siendo esta relación positiva en el caso de los hombres y negativa en el caso de las mujeres en todas las especialidades; aunque, antes de hacer esta afirmación es importante tener en cuenta que todos los datos obtenidos en relación con las metas de rendimiento/valoración social carecen de significatividad, lo que implica relativizar las interpretaciones que podamos hacer.

Pasando al análisis pormenorizado de los datos, diremos que, en la especialidad de Ciencias y Tecnología, la puntuación obtenida por las mujeres (-.044) es baja y negativa, mientras que en el caso de los hombres (.017) es aún inferior, pero en este caso positiva, aunque no significativa en ningún caso. En cuanto a la especialidad de Humanidades y Ciencias Sociales, se da la misma circunstancia que en el caso anterior, siendo la relación de las mujeres que adoptan metas de rendimiento/valoración social con el rendimiento baja y negativa (-.085), mientras que la de los hombres es también baja pero positiva (.061), no siendo significativa tampoco en ningún caso. En la especialidad de Artes, la relación de las mujeres con el rendimiento es, igual que sucedía en las dos especialidades anteriores, negativa, aunque considerablemente superior respecto a estas (-.285); en el caso de los hombres (.122) esta relación es positiva y superior también al que se daba en Ciencias y Tecnología y Humanidades y Ciencias Sociales. Los datos conseguidos tampoco son significativos.

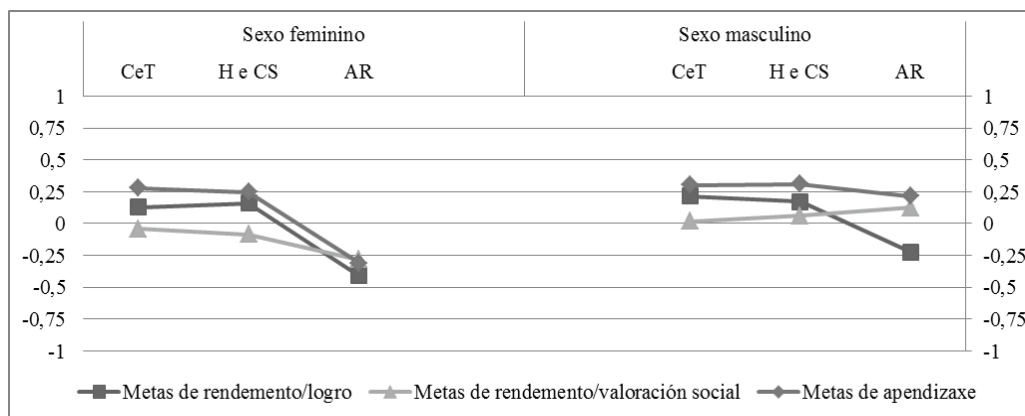


Figura 1. Modelo explicativo de correlaciones entre metas académicas

### **Discusión**

En este estudio encontramos que las metas que mejor se relacionan con el rendimiento académico son las metas de aprendizaje seguidas de las metas de rendimiento/logro, manteniendo una relación con este que podríamos calificar de considerablemente satisfactoria, lo cual va en la línea de las investigaciones previas sobre el tema, en las que se comprobó que la orientación de meta hacia el aprendizaje es la que correlaciona con mejores niveles de rendimiento escolar (Gehlbach, 2006; Valle et al. 2007; Wolters, 2004), encontrándose también relaciones positivas entre las metas de rendimiento y el rendimiento académico en alumnado de educación superior (Church, Elliot y Gable, 2001; Harackiewicz et al., 2002).

En cuanto al nivel de importancia de este tipo de relación, depende de la especialidad a la que nos refiramos. Así, en las especialidades de Ciencias y Tecnología y Humanidades y Ciencias Sociales las metas que mejor se relacionan con el rendimiento, tanto en hombres como en mujeres, son las metas de aprendizaje, lo que parece indicar que una mayor motivación intrínseca por parte de este alumnado, lleva a predecir un mayor rendimiento académico; en esta misma línea, Goodman et al. (2011), en un estudio realizado con universitarios, encuentran una importante relación entre motivación intrínseca y rendimiento académico. Por el contrario, en la especialidad de Artes, serán las metas de rendimiento/logro las que mejor se relacionen con el rendimiento, aunque negativo, en este caso.

En cuanto a las metas de rendimiento/valoración social, se percibe una mínima relación de este tipo de metas con el rendimiento, la cual es negativa en el caso de las mujeres de todas las especialidades, y positiva en el caso de los varones, pero que carece de significatividad en todos los casos.

Respecto a la especialidad de Artes, solo se aprecia significatividad en la relación que establecen las metas de rendimiento/logro de este alumnado con el rendimiento académico, la cual es negativa en los dos casos, pero de una forma más destacada en el caso de las mujeres. En lo que respecta al resto de metas, los datos obtenidos carecen de significatividad e indican una relación negativa de todas las metas con el rendimiento en todos los casos excepto en el de los hombres en las metas de aprendizaje (lo cual es coherente con las otras especialidades) y de valoración social, información que resulta un tanto extraña.

En resumen, atendiendo a la significatividad de los datos y analizando estos diferencialmente por sexo y especialidad, podemos decir que, mientras se percibe una mayor

correlación con el rendimiento de las metas de aprendizaje de las mujeres de Ciencias y Tecnología respecto a sus compañeras de Humanidades y Ciencias Sociales, en el caso de los hombres ocurre lo contrario; en las metas de rendimiento/logro, a diferencia de lo que sucedía con las metas de aprendizaje, éstas correlacionan mejor con el rendimiento académico en el caso de las mujeres de Humanidades y Ciencias Sociales, respecto a sus compañeras de Ciencias y Tecnología, contrariamente también a lo que sucede en el caso de los hombres.

En relación con el sexo, se percibe una mejor relación con el rendimiento por parte de los hombres respecto a las mujeres en las especialidades de Ciencias y Tecnología y Humanidades y Ciencias Sociales, tanto en las metas de aprendizaje como en las de rendimiento.

En la especialidad de Artes, existe una relación negativa de las metas de rendimiento/logro con el rendimiento académico, tanto en el caso de las mujeres como en el de los hombres, siendo superior dicha relación en el caso de las primeras.

#### **Implicaciones educativas**

Los resultados obtenidos muestran, como acabamos de explicar en el apartado anterior, como tanto la adopción de metas de aprendizaje como de rendimiento/logro se relacionan positivamente con el rendimiento académico en términos generales, algo que no sucede con las metas de valoración social. Este hecho nos lleva a pensar en la importancia de fomentar este tipo de metas en nuestro alumnado ya que es un factor que, tal y como se ha comprobado, contribuirá a su éxito académico, y en el caso de las metas de aprendizaje, tal y como se ha demostrado en otros estudios, su adopción, además conlleva una relación positiva con la significatividad de los aprendizajes.

Desde el ámbito educativo, se debería tener muy presente, aparte de la adecuación de los aspectos curriculares y organizativos al nivel y estilo de aprendizaje del alumnado, su motivación hacia los aprendizajes. Es muy importante que el alumnado sepa en todo momento el fin de su proceso de estudio y que se pretende de él/ella, que tenga muy claro lo que tiene que hacer para conseguir los resultados obtenidos, por ello algunos aspectos que sería muy importante tener en cuenta a nivel educativo para fomentar la motivación de los estudiantes y la adopción de las metas antes descritas serían los siguientes:

- Presentar y explicar de antemano y de forma clara los objetivos y contenidos que se pretenden conseguir con la acción educativa, así como la metodología a emplear para ello y el proceso de evaluación que se llevará a cabo.

## RELACIÓN METAS-RENDIMIENTO. IMPLICACIONES EDUCATIVAS

- Indagar, sobre la situación de partida del alumno/a respecto a los conocimientos que se pretenden transmitir, si ya existen unos conocimientos previos o si está aún virgen en relación con ese tema.
- Tratar de averiguar las expectativas del alumnado en relación con el tema objeto de estudio, si les resulta interesante y quieren conocer cosas sobre él o si carece de interés para ellos.
- En función de lo dicho anteriormente, indagar la mejor forma de abordar dichos conocimientos.

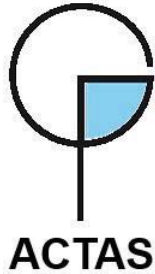
Todo ello desde la igualdad, evitando todo tipo de estereotipos sexistas, considerando que cualquier alumno/a puede ser válido en cualquier área o materia si muestra interés y trabajo hacia la misma con independencia de cualquier condicionante atemporal en este sentido, tal y como se tiene demostrado, entre otros muchos estudios y en éste mismo.

### Referencias

- Archer, J. (1994). Achievement goals as measure of motivation in university students. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 430-446.
- Barca, A., Peralbo, M., Porto, A., Malmierca, J.L. y Brenlla, J.C. (2011). Metas académicas del alumnado de educación secundaria obligatoria (ESO) y Bachillerato con alto y bajo rendimiento escolar. *Revista de educación*. 354, 341-368.
- Church, M.A., Elliot, A.J. and Gable, S.L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93, 43-54.
- Elliot, A.J. and McGregor, H. (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 628-644
- Gehlbach, H. (2006). How changes in students' goal orientations relate to outcomes in social studies. *Journal of Educational Research*, 99(6), 358-370.
- Goodman, A., Gregg, P. A., y Washbrook, E. V. (2011). Children's educational attainment and the aspirations, attitudes and behaviours of parents and children through childhood.. *Longitudinal and Life Course Studies*, 2(1), 1 - 18.
- Harackiewicz, J.M., Barron, K.E., Pintrich, P.R., Elliot, A.J. and Thrash, T.M. (2002). Revision of achievement goal theory: necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94, 638-645.



- Pintrich, P.R. (2000a). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich e M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 452-502). Londres: Academic Press
- Pintrich, P.R. (2000b). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.
- Rosário, P., Nuñez, J. C., González- Pienda, J. A., Almeida, L., Soares, S., y Rubio, M. (2005). El aprendizaje escolar examinado desde la perspectiva del “Modelo 3p” de J. Biggs. *Psicothema*, 7(1), 20-30.
- Valle, A., González-Cabanach, R., Rodríguez, S., Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., Solano, P. y Rosário, P. (2007). A motivational perspective on the self-regulated learning in higher education. En P.B. Richards (Ed.), *Global issues in higher education* (pp. 99-125). New York: Nova Science Publishers.
- Valle A., Rodríguez S., Cabanach R., Núñez, J.C., González-Pienda J.A., y Rosario P (2009) Perfiles motivacionales y diferencias en variables afectivas, motivacionales y de logro. *Universitas psychologica*, 9 (1), 109-121.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., DeWitte, H., and Feather, N. T (2005). Understanding unemployed people's search behavior, unemployment experience and well-being: A comparison of expectancy-value theory and self-determination theory. *British Journal of Social Psychology*, 44, 1-20.
- Wolters, C.A. (2004). Advancing achievement goal theory: using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96 (2), 236-250.



## **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Las funciones ejecutivas del lóbulo frontal y su asociación con el  
desempeño académico de estudiantes de nivel superior

The executive functions of the frontal lobe and its association with the  
academic performance of students in higher education

\*Diogo Besserra-Lagos [orcid.org/0000-0002-1327-5455](https://orcid.org/0000-0002-1327-5455)

\*\* Dra. Nancy Lepe-Martínez [orcid.org/0000-0003-3574-044X](https://orcid.org/0000-0003-3574-044X)

\*\*\* Carlos Ramos-Galarza [orcid.org/0000-0001-5614-1994](https://orcid.org/0000-0001-5614-1994)

\*Programa de Magíster Educación Especial y Psicopedagogía, Universidad Católica del  
Maule, Talca, Chile.

\*\* Académica de la Escuela de Educación Especial, Universidad Católica del Maule, Talca,  
Chile.

\*\*\* Académico de la Facultad de Psicología, Pontificia Universidad Católica del Ecuador,  
Quito, Ecuador. Investigador del centro MIST de la Universidad Indoamérica de Ecuador

Correspondencia:

Correspondencia: Diogo Besserra Lagos, Avenida San Miguel N° 3605, Facultad de  
Ciencias de la Educación, Universidad Católica del Maule. Talca, Chile.

E-mail: [diogo.besserra@inacapmail.cl](mailto:diogo.besserra@inacapmail.cl)

Resumen

**Introducción.** Las funciones ejecutivas (FE) son un conjunto de destrezas mentales asociadas al lóbulo frontal del cerebro humano que permiten regular el comportamiento, metacognición y emociones; ejecutando un control consciente del propio pensamiento. Su desarrollo es progresivo a lo largo del ciclo vital del ser humano, por lo tanto, se ven involucradas en el desarrollo social, emocional y académico de las personas. Existen estudios que afirman que el rendimiento académico se ve influenciado por el nivel de desarrollo de las FE (control inhibitorio, memoria de trabajo, flexibilidad cognitiva, monitorización y autorregulación), cuya relación ha sido progresivamente estudiada en diversos rangos etarios y niveles educativos. **Método.** El objetivo de la investigación fue definir y explicar las principales FE que influyen en el rendimiento académico en estudiantes universitarios. Para ello, se aplicó un método de revisión sistemática que permite recopilar las investigaciones que muestran dicha relación. **Resultados y Conclusiones.** Los estudios revisados evidencian que la principal FE involucrada en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios es la memoria de trabajo y en menor medida, las habilidades de planificación, control inhibitorio y flexibilidad cognitiva. Por último, se discute las limitaciones y proyecciones que permite abordar este estudio; considerando las FE como un factor clave para el éxito académico universitario y la implementación de instancias de apoyos pedagógicos que favorezcan el desarrollo profesional de los estudiantes.

*Palabras clave:* funciones ejecutivas, rendimiento académico, universitarios, memoria de trabajo.

Abstract

**Introduction.** Executive functions (EF) are a set of mental skills that allow to regulate the behavior, metacognition and emotions; executing a conscious control of the own thought. The development is progressive along the vital cycle of the human being, therefore, they meet involved in the social, emotional and academic development of the persons. There exist studies that affirm that the academic performance meets influenced by the level of development of the EF (inhibitory control, working memory, cognitive flexibility, monitoring and self-regulation) which relation has been progressively studied in diverse ages ranges and educational levels. **Method.** This article, has the aim to define and explain principal EF that they influence in the academic performance in university students. For it, there was realized a method of systematic review that allows to compile the investigations that affirm the above mentioned relation. **Results and Conclusions.** The scopes of the studies affirm that the principal EF involved in the academic performance of the university students is the working memory and in minor measure, the skills of planning, inhibitory control and cognitive flexibility. Finally, there are discussed the limitations and projections that this study allows to approach; considering the EF to be a key factor for the academic university success and the implementation of instances of pedagogic supports that should favor the professional development of the students.

*Keywords:* executive functions, academic performance, university students , working memory

## FUNCIONES EJECUTIVAS Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

La vida universitaria, requiere de los estudiantes de un conjunto de habilidades cognitivas, denominadas Funciones Ejecutivas (FE) que les permita la regulación consciente de su conducta, pensamientos y emociones para el establecimiento de metas, el diseño de estrategias y la toma de decisiones que posibilite la autogestión de sus propios procesos de aprendizaje. Los nuevos cambios generacionales en Educación Superior, sugieren nuevos desafíos en materias de calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje, en donde la adaptación y la inserción autogestionada surgen como unas de las grandes problemáticas de los estudiantes universitarios de primer año (Gallegos, Campos, Canales y González, 2018).

Goldstein y Naglieri (2014) y diversos autores; han coincidido en que las FE consideran una amplia gama de habilidades que permiten que la persona sea capaz de autorregularse, planificar, monitorear y evaluar sus actitudes frente a un problema específico, construyendo de esta manera un control consciente y activo del pensamiento, auto-dirigiendo y monitoreando los logros de su propio aprendizaje (Lepe-Martínez, Pérez-Salas, Rojas-Barahona y Ramos-Galarza, 2018; Miyake y Friedman, 2012; Rojas-Barahona, 2017). Es por ello que, las FE consideradas en líneas previas han sido progresivamente estudiadas como posibles factores asociados al rendimiento académico en educación primaria, secundaria y superior. Por lo tanto, el presente artículo tiene como objetivo principal explicar las FE que se encuentran implicadas en el rendimiento académico en estudiantes universitarios, con la finalidad de otorgar una argumentación neurocognitiva que logre entregar información que favorezca la comprensión e intervención psicoeducativa de las posibles dificultades curriculares en educación superior.

### **Método**

Para lograr el mayor alcance de información científica posible, se utilizó el método de revisión sistemática (Urra y Barría, 2010), la cual tiene como objetivo principal identificar o localizar extractos generales de la revisión literaria de interés, específicamente relacionada con el impacto de las FE en el rendimiento académico en estudiantes universitarios. Para materializar dicho proceso de forma exitosa, se realizan búsquedas en distintas bases de datos, tales como Scopus, PubMed, Scielo y Google académico, considerando investigaciones de los últimos 10 años (2008-2018). Se considera fundamental la elección del periodo mencionado, ya que se evidencia un aumento considerable en las investigaciones referidas al tema a partir del año 2008, en donde aproximadamente se publican más de 30 artículos en diversos países que buscan resolver la dicotomía entre el desarrollo de las FE y el rendimiento académico (Flores-Lázaro, Castillo-Preciado y Jiménez-Miramonte, 2014).

La definición de los criterios de búsqueda de información, apuntaron directamente a las preguntas de investigación planteadas al inicio del proceso, las cuales buscan el análisis científico de la influencia de las FE en el rendimiento académico en universitarios, a través de la búsqueda de investigaciones descriptivas y aplicadas. Por otra parte, los criterios de exclusión de búsqueda fueron las investigaciones empíricas de más de 10 años de antigüedad y la elección del rango etario menor a 18 años. Las palabras claves utilizadas fueron “funciones ejecutivas en universitarios” y “funciones ejecutivas y rendimiento académico”, además; debido a la escasa existencia de estudios en este rango etario, se utilizaron las palabras claves por separado, tales como “funciones ejecutivas” y “rendimiento académico”.

### **Resultados.**

#### ***Funciones ejecutivas y rendimiento académico en estudiantes universitarios.***

Existe evidencia empírica que las FE están asociadas al rendimiento académico en habilidades como el cálculo matemático, comprensión lectora y pensamiento crítico (Alloway, Banner y Smith, 2010). Uno de los principales argumentos que vinculan las FE con el rendimiento académico, se evidencia en un estudio realizado por Ramos y Lozada (2015), en donde se aplicó el Cuestionario de Funcionamiento Ejecutivo (EFECO) diseñado por García-Gómez y Rubio (2014) a 30 estudiantes universitarios cuyas edades fluctúan entre los 19 a 27 años de edad. Los resultados arrojaron que la monitorización ejecutiva presenta una estrecha relación con el puntaje obtenido en pruebas escritas de carácter cuasi experimental, en donde se concluyó que, a mayor déficit en la monitorización ejecutiva, menor será el rendimiento en las actividades académicas que la demanden. Por lo tanto, se confirma de esta forma, la correlación entre la función cerebral ejecutiva de monitorización, con la supervisión de la ejecución de tareas de índole académica en estudiantes universitarios (Ramos y Lozada, 2015; Arain, Haque, Johal, Mathur, Nel, Rais, Sandhu y Sharma, 2013). En un estudio realizado por Baars, Nije, Tonnaer y Jolles (2015), en donde se aplicó el instrumento The Amsterdam Executive Function Inventory (AEFI) diseñado por Van der Elst, Ouweland, Van der Werf, Kuyper, Lee y Jolles (2012) a 1.760 estudiantes universitarios de primer año, se reportó que las FE de control atencional, planificación, autorregulación y monitorización ejecutiva, se encuentran directamente relacionadas con el rendimiento académico, ya que se vincula estrechamente con habilidades de lectura, cálculo y planificación diaria; las cuales son fundamentales para acceder a los contenidos y aprendizajes mínimos obligatorios para progresar educativamente. En otra investigación, Salcedo, Ramírez y Acosta (2015) estudiaron los efectos del consumo de alcohol en el desarrollo de las FE en 50 estudiantes universitarios cuyas edades fluctúan entre los 18 a 37 años. Dentro de este contexto, las autoras decidieron

## FUNCIONES EJECUTIVAS Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

utilizar los instrumentos Test de Clasificación de Tarjetas de Wisconsin (WCST) adaptado por Cruz (2001), Test de Fluidez Verbal (Guilford, 1967; Guilford y Guilford, 1980; Spreen y Strauss, 1998), Test de Colores de Stroop (Golden, 2001) y el Test de Figura Compleja de Rey (Rey, 1980). Los resultados indican que, se observaron dificultades en las FE de control inhibitorio, control atencional, flexibilidad cognitiva, automonitoreo y planificación. Por lo tanto, las autoras afirman que los estudiantes universitarios que consumen alcohol y que presentan bajos niveles de desarrollo de las FE, tendrían dificultades para planificar, monitorear y regular sus propios procesos de aprendizaje (Salcedo et al., 2015). Gropper y Tanock (2009) estudiaron en 46 estudiantes universitarios entre 19 y 34 años de edad, la relación entre memoria de trabajo y rendimiento académico en jóvenes con diagnóstico de Trastorno de Déficit Atencional e Hiperactividad. Para lograr medir las variables de estudios, se utilizó el instrumento Wechsler Adult Intelligence Scale (3rd ed., WAIS-III; Wechsler, 1997). Las autoras encontraron que las habilidades auditivas y verbales de la memoria de trabajo, se encuentran directamente relacionadas con el rendimiento académico en asignaturas como matemáticas, inglés y ciencias; sin embargo, no encontraron asociaciones significativas en las habilidades espaciales de la memoria de trabajo y el rendimiento académico de los estudiantes. En otra investigación realizada por Prosen y Vitulic (2014), en donde evaluaron el desarrollo de las FE en 369 estudiantes universitarios; utilizando el instrumento Executive Skills Questionnaire for Students (Dawson y Guare, 2010), encontraron que las FE de planificación, flexibilidad cognitiva y atención sostenida, son habilidades fundamentales para alcanzar objetivos académicos, priorizar actividades y garantizar el éxito en su futuro laboral; lo que nuevamente pone en manifiesto la necesidad de considerar la evaluación y potenciación de las FE dentro del contexto universitario. Otra investigación, la cual no fue aplicada en un contexto universitario, sin embargo contempla una muestra total de 30 estudiantes de un Centro de Educación de Adultos, considerando un rango etario de 18 a 25 años de edad, se encontró que el rendimiento académico estaría fuertemente relacionado con la memoria de trabajo y en menor medida con habilidades de planificación y control inhibitorio (Casas, 2013); específicamente en actividades académicas de índole aritmética, las cuales demandan una secuencia sistemática de ejecución de automatismos matemáticos. Si bien es cierto, las investigaciones empíricas proponen una directa relación entre las FE con el rendimiento académico, existe un estudio que arroja resultados disímiles a los expuestos anteriormente; los cuales se evidencian en la investigación de Barceló, Lewis y Moreno (2006) aplicada a una muestra de 36 estudiantes universitarios. Este estudio da cuenta de que el rendimiento académico se encuentra directamente relacionado con factores de carácter familiar, psicológico y con el tipo de educación recibida durante la

enseñanza primaria y secundaria, descartando de esta forma la incidencia de las FE en el rendimiento académico en estudiantes universitarios con altas y bajas calificaciones.

Para resumir, se presenta en la tabla I una breve síntesis de los hallazgos expuestos anteriormente, en los que se informan las FE relacionadas con el rendimiento académico.

Tabla 1

*Síntesis de resultados*

<b>Autor/año</b>	<b>Muestra</b>	<b>Resultados</b>
Ramos y Lozada (2015)	30 estudiantes universitarios	Rendimiento académico influenciado por habilidades de monitorización ejecutiva.
Baars et. al.(2015)	0 estudiantes universitarios	A mayor déficit en FE de control atencional, planificación, orregulación y monitorización ejecutiva, menor rendimiento académico en el área de lectura, cálculo y planificación diaria.
alcedo, Ramírez y Acosta (2015)	50 estudiantes universitarios	FE de control inhibitorio, control atencional, flexibilidad nitiva, automonitoreo y planificación se correlacionan tamente con el rendimiento académico en universitarios.
Prosen y Vitulic (2014)	9 estudiantes universitarios	Estudiantes universitarios con bajo rendimiento académico presentan un déficit en FE de planificación, flexibilidad nitiva y atención sostenida.
Casas (2013)	30 estudiantes adultos	Deficiencias en memoria de trabajo influyen ificativamente en el rendimiento académico.
Grooper y Tanock (2009)	46 estudiantes universitarios	Habilidades auditivas y verbales de memoria de trabajo, se culan directamente con el rendimiento académico en asignaturas matemáticas, inglés y ciencias.
arceló, Lewis y Moreno (2006)	36 estudiantes universitarios	Los factores familiares, psicológicos y educativos influyen el rendimiento académico de los estudiantes universitarios, cartando la relación entre el nivel de desarrollo de las FE y dimiento académico.

### Discusiones y conclusiones

El resultado de la búsqueda de una justificación teórica y científica de la relación existente entre las FE y rendimiento académico universitario, entrega evidencias de que las habilidades de memoria de trabajo, planificación y monitorización se encuentran directamente implicadas en las habilidades académicas de los universitarios. Los análisis de tipo correccional, arrojaron un coeficiente de correlación que indica la existencia de una relación inversamente proporcional, lo que se traduce en que, a mayor déficit en FE, el rendimiento académico disminuye y viceversa. Esta relación toma una gran relevancia, ya que un nivel de desarrollo idóneo de las FE permite al estudiante implementar estrategias que favorecen la resolución de actividades de índole académica, monitoreando sus procesos y resultados de aprendizaje, verificando el alcance de objetivos, logrando una organización y planificación adecuada;

## FUNCIONES EJECUTIVAS Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

además de lograr respetar pasos sistemáticos que permiten la resolución de problemas dentro del contexto educativo.

Por lo tanto, las FE que como ya se ha mencionado en líneas previas, corresponden a destrezas cognitivas de alta complejidad, son imprescindibles para que los estudiantes alcancen el éxito académico, ya que de su desempeño depende el regular conductas que no tienen relación con el aprendizaje, la toma de consciencia del proceso de aprendizaje para alcanzar objetivos académicos, la planificación y organización de actividades y por último, la supervisión que permita verificar que lo aprendido tenga una trascendencia y significancia para su desarrollo profesional (Núñez, González-Pineda, Solano y Rosário, 2006).

En este sentido, considerando los estudios revisados y expuestos en la tabla I, se informa que las FE que mayor significancia y relación poseen con el rendimiento académico universitario, es la memoria de trabajo, planificación y monitorización, específicamente en habilidades matemáticas y de escritura, ya que se ha concluido que se ven constantemente involucradas en la ejecución de operaciones matemáticas de alta complejidad y en la evaluación de estrategias de supervisión frente a alguna prueba escrita (Baars et al., 2015; Ramos y Lozada, 2015; Casas, 2013).

Como limitaciones del presente estudio, se debe considerar la escasa existencia de estudios que vinculen la influencia de las FE en el rendimiento académico de estudiantes universitarios a nivel mundial y por supuesto, a nivel local. Esto, además, se añade y se relaciona directamente con la escasez de instrumentos estandarizados que evalúen el desarrollo de las FE en el contexto universitario. Dicha escasez de investigaciones e instrumentos en este rango etario y nivel académico, abre puertas a futuras investigaciones y favorece el surgimiento de nuevas evidencias empíricas actualizadas y contextualizadas a la sociedad actual, reportando resultados que beneficien la implementación de prácticas psicoeducativas de potenciación de FE en general en pro del desarrollo social, emocional y profesional de todos los estudiantes universitarios.

Como proyecciones, el efecto del desarrollo de las FE en habilidades académicas sugiere progresivamente intervenciones destinadas a optimizar el éxito académico de los estudiantes de primer año universitario. Estudios como los de Lowe y Cook (2003), afirman que la deserción y la falta de apoyo a la progresión académica son temáticas que deben abordarse desde el primer día que los estudiantes ingresan a sus planes de estudio, lo que justifica una intervención en FE claramente dirigida. Por lo tanto, considerando los resultados de este artículo, las políticas de asesoramiento y progresión académica universitaria, deberían considerar el nivel de desarrollo de las FE para que de esta forma, afronten los desafíos que plantea la vida académica



universitaria; ya que el simple hecho de que una gran proporción de estudiantes de primer año no cuente con habilidades de planificación, memoria de trabajo o flexibilidad cognitiva adecuada, los hace vulnerables frente a un progreso académico paulatino y que posiblemente, podría desencadenar en una deserción estudiantil futura.

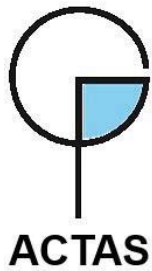
**Referencias**

- Alloway, T., Banner, G. & Smith, P. (2010). Working memory and cognitive styles in adolescents attainment. *British Journal of Education*, 78, 567-581. DOI: 10.1348/000709910X494566
- Arain, M., Haque, M., Johal, L., Mathur, P., Nel, W., Rais, A. & Sharma, S. (2013). Maturation of the adolescent brain. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 9, 449–461. DOI: 10.2147/NDT.S39776
- Baars, M., Nije, M., Tonnaer, G. & Jolles, J. (2015). Self-report measures of executive functioning are a determinant of academic performance in first-year students at a university of applied sciences. *Frontiers in Psychology*, 6(1131), 1-7. doi: 10.3389/fpsyg.2015.01131
- Barceló, E., Lewis, S. & Moreno, M. (2006). Funciones ejecutivas en estudiantes universitarios que presentan bajo y alto rendimiento académico. *Psicología desde el Caribe*, 18, 109-138.
- Casas, S. (2013). Relación entre las Funciones Ejecutivas y el Rendimiento Académico en la educación de Adultos (Tesis de Máster en Neuropsicología y Educación). Universidad Internacional de la Rioja, España.
- Flores-Lozano, J., Castillo-Preciado, R. & Jiménez-Miramontes, N. (2014). Desarrollo de funciones ejecutivas, de la niñez a la juventud. *Revista Anales de Psicología*, 30(2), 463-473. DOI: 10.6018/analesps.30.2.155471
- Gallegos, J., Campos, N., Canales, K. & González, N. (2018). Factores Determinantes en la Deserción Universitaria. Caso Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile). *Formación Universitaria*, 11(3), 11-17. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000300011>

- Gropper, R.J. & Tanock, R. (2009). A Pilot Study of Working Memory and Academic Achievement in College Students With ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 12(6). DOI: 10.1177/1087054708320390.
- Lepe-Martínez, N., Pérez-Salas C.P., Rojas-Barahona, C. A. & Ramos-Galarza, C. (2018). Funciones ejecutivas en niños con trastorno del lenguaje: algunos antecedentes desde la neuropsicología. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 36(2), 389-403doi: <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.5609>
- Lowe,H.,& Cook,A.(2003).Mind the gap:are students perpared for higher education. *J. Further High. Educ.* 27,53–76. DOI :10.1080/03098770305629
- Miyake, A. & Friedman, N. P. (2012). The Nature and Organization of Individual Differences in Executive Functions: Four General Conclusions. *Curr Dir Psychol Science*, 21(1), 8-14. DOI:10.1177/0963721411429458.
- Núñez, J. C., González-Pineda, J., Solano, P. y Rosário, P. (2006). Evaluación de los procesos de autorregulación mediante autoinforme. *Psicothema*, 18(3), 353-358.
- Prosen, S. & Vitulic, H. (2014). Executive function in different groups of university students. *Review of Psychology*,21(2), 137-143. Recuperado de: <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumenI.cgi?IDARTICULO=75944>
- Ramos, C. & Lozada, J. (2015). ¿Los estudiantes universitarios tienen dificultades neuropsicológicas en el control de impulsos o en su monitorización? *CienciAmérica*, 4, 13-24.
- Rojas-Barahona, C. A. (ed.) (2017). *Funciones ejecutivas y educación. Comprendiendo habilidades claves para el aprendizaje*. Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Salcedo, D., Ramírez, Y. & Acosta, M. (2015). Función y conducta ejecutiva en universitarios consumidores de alcohol. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 44(1), 3-12.

## FUNCIONES EJECUTIVAS Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

- Swanson, H. & Beebe-Frankenberger, M. (2004). The relationship between working memory and mathematical problem solving in children at risk and not at risk for serious math difficulties. *Journal of Educational Psychology*, 96, 471-491.
- Urra, E. & Barría, R. (2010). La revisión sistemática y su relación con la práctica basada en la evidencia en salud. *Revista Latino-Americana Enfermagem*, 18(4), [08 pantallas].
- Visu-Petra, L., Stanciu, O., Benga, O., Miclea, M., & Cheie, L. (2014). Longitudinal and concurrent links between memory span, anxiety symptoms, and subsequent executive functioning in young children. *Frontiers in Psychology*, 5, 443. DOI: 10.3389/fpsyg.2014.00443



## **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Efecto de la procrastinación sobre las emociones autoconscientes

Procrastination effect over self-conscious emotions

Cinthy P. Ruiz\* (<https://orcid.org/0000-0002-3930-8446>), Pablo Espinosa\*  
(<https://orcid.org/0000-0003-3661-7566>)

\*Universidade da Coruña

Cinthy P. Ruiz  
[cinthy.ruiz@udc.es](mailto:cinthy.ruiz@udc.es)

### Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo examinar los efectos de las situaciones de procrastinación sobre las emociones autoconscientes. A través de una recogida de datos online se llevó a cabo estudio experimental, con 192 participantes (71 hombres y 121 mujeres). Los participantes debían responder a escenarios hipotéticos que describían comportamientos de procrastinación (con resultados positivos o negativos) y situaciones de comportamiento eficaz, además de una condición de control. Los resultados muestran una interacción entre las diferentes situaciones de procrastinación expuestas en los escenarios y la tendencia a la procrastinación. El contraste entre el comportamiento habitual y el descrito en el escenario provoca mayor emoción de culpa y vergüenza. Los procrastinadores tienden a expresar menos culpa y vergüenza en situaciones de procrastinación y más en la condición de control o en situaciones de comportamiento eficaz. Lo contrario sucede entre los individuos no procrastinadores. Se observan diferencias entre sexo, de acuerdo a la tendencia a procrastinar y la expresión de vergüenza. Las implicaciones de este trabajo evidencian la relevancia de intervenir en la tendencia conductual a procrastinar, a fin de mejorar el rendimiento, productividad y bienestar del individuo.

*Palabras clave:* procrastinación, vergüenza, culpa

### Abstract

The aim of this work is to examine the effects of procrastination situations on self-conscious emotions. An experimental study was carried out via online data collection with 192 participants (71 male and 121 female). Participants were asked to respond to hypothetical scenarios depicting procrastinating behavior (with positive or negative results), and efficient behavior, together with a control condition. Results show an interaction between the different situations of procrastination exposed in the scenarios and the tendency towards procrastination. The contrast between habitual behavior and that described on the stage provokes higher guilt and shame. High procrastinators show less guilt and shame in procrastination situations and more guilt and shame in the control condition or in efficient behavior situations. The opposite happens for low procrastinators. There are differences between sex, according to the tendency to procrastinate and the expression of shame. The implications of this research evidence the importance of intervention in the behavioral tendency to procrastinate, in order to improve the performance, productivity and well-being of the individual.

*Keywords:* procrastination, shame, guilt

## EFEECTO DE LA PROCASTINACIÓN SOBRE LAS EMOCIONES AUTOCONSCIENTES

La procrastinación no se refiere de manera estricta a la falta de finalización de una tarea, sino a la experiencia de su postergación (Argumedo, Díaz y Calderón, 2005). Surge a partir de la necesidad de evitar experiencias aversivas (Constantin, English, y Mazmanian, 2018; Zhang, Liu, Feng, 2018) y al mismo tiempo se considera una fuente de estrés (Gareau, Chamandy, Kljajic y Gaudreau, 2019; Sirois y Kitner, 2015; Díaz-Morales y Ferrari, 2014). Puede relacionarse con un bajo rendimiento académico (Gareau et al., 2019), con efectos psicológicos negativos y correlaciona con la ansiedad, depresión, rumiación y preocupación (Constantin et al., 2018).

De acuerdo con Spada et al. (2006) las personas que llegan a procrastinar, experimentan emociones negativas por la inhabilidad para cumplir con los plazos, completar las tareas e incluso tomar decisiones. Los retrasos surgen, desde una perspectiva de la regulación, cuando se pospone el plazo considerando la regulación del estado de ánimo a corto plazo sobre el logro de objetivos a largo plazo. En cuanto a la prevalencia en hombres y mujeres, existe controversia, Díaz-Morales y Ferrari (2015) refieren que es similar entre ambos mientras que Mandap (2016) refiere una mayor prevalencia en hombres.

### **Emociones autoconscientes y procrastinación**

La culpa y la vergüenza son emociones humanas, y de acuerdo a Tangney y Dearing (2002), mantienen una función importante tanto a nivel individual como a nivel de relaciones, se denominan emociones autoconscientes y emociones morales. Son autoconscientes porque involucran la autoevaluación del yo, y morales porque juegan un rol clave en fomentar el comportamiento moral. Estas emociones de acuerdo a Lewis (2000) surgen a partir de un proceso cognitivo, en el que las cogniciones y emociones siguen un patrón similar. De acuerdo a Tangney y Dearing (2002) la vergüenza es una emoción más pública que la culpa. La vergüenza surge a partir de la exposición en público ante un fracaso o trasgresión e involucra la intención de esconderse o escapar, mientras que la culpa surge de la consciencia interiorizada que busca la reparación, aceptando la responsabilidad por dichas trasgresiones o eventos negativos interpersonales. La clave de estas emociones radica en cómo las personas interpretan los eventos negativos, es decir que sean auto-relevantes.

Si bien la literatura ha podido explicar las emociones autoconscientes, es escasa la información en cuanto a su relación con la procrastinación. Hay autores que refieren una correlación positiva entre la propensión a la vergüenza y la procrastinación más no con la propensión a la culpa (Martinčėková y Enright, 2018; Fee y Tangney, 2000). En ambos estudios se

sugiere que son precisas más investigaciones sobre a las relaciones afectivas de las personas ante situaciones específicas de procrastinación. Mientras que Rahimi, Hall y Pychyl (2016), refieren que las percepciones morales de la procrastinación y sus resultados difieren en los contextos educativos. Ya que la procrastinación puede tener un impacto negativo en el desempeño de los estudiantes por la falta de percepción de responsabilidad en su comportamiento de estudio. Por otra parte, respecto a la prevalencia de la experiencia de culpa y vergüenza, entre hombres y mujeres, hay autores que refieren que existen diferencias pequeñas (Else-Quest, Higgins, Allison y Morton, 2012), mientras que otros indican que existe una prevalencia superior en la mujer (Tangney y Dearing, 2002), de modo que son las mujeres quienes informan de un mayor grado de vergüenza y culpa.

Si bien existe evidencia de la relación entre las emociones autoconscientes y la procrastinación, en este estudio el objetivo es conocer el efecto de las situaciones de procrastinación sobre las emociones autoconscientes tomando en cuenta covariables como la tendencia a procrastinar, sexo y la tendencia a autoevaluarse negativamente. Para ello se espera encontrar un incremento de las emociones autoconscientes en las situaciones de procrastinación. Si la propensión a las emociones autoconscientes correlaciona con la tendencia a procrastinar, se espera que en comparación con los hombres, las mujeres experimenten un mayor nivel de estas emociones en las situaciones de procrastinación. Finalmente se espera que exista una interacción entre la tendencia a procrastinar y las emociones autoconscientes experimentadas en las situaciones de procrastinación.

## **Método**

### **Participantes**

Se recogieron datos de un total de 192 participantes de México, ambos sexos (63% mujeres), de entre 16 y 49 años ( $M=22.84$ ;  $DT= 6.34$ ). Respecto al nivel de formación, en su mayoría tenían estudios universitarios sin concluir (63%). Un 18.8% había terminado estudios secundarios, un 17.7% estudios superiores terminados y hubo un participante, que representa el .5% con primarios terminados.

### **Instrumentos**

**Escenarios experimentales.** Se plantearon 3 escenarios con situaciones hipotéticas de procrastinación donde los participantes eran los protagonistas, y una condición de control. Cada escenario conducía a diferentes resultados: situación que tras procrastinar se obtiene un resultado



## EFFECTO DE LA PROCASTINACIÓN SOBRE LAS EMOCIONES AUTOCONSCIENTES

positivo; situación de procrastinación que obtiene un resultado negativo; situación en la que se muestra eficacia; y un escenario en que se pedía a los participantes que pensasen en un día ordinario en su vida (control).

**Procrastinación.** Para medir la tendencia a la procrastinación se empleó el *Cuestionario de Toma de Decisiones de Melbourne* (Mann, Burnett, Radford, y Ford, 1997): conocido como MDMQ, una escala de 22 ítems que mide las estrategias de afrontamiento ante un conflicto de decisión, se compone de 4 factores: hipervigilancia, vigilancia, pasar la pelota/buck-passing y procrastinación. Se tomaron los 5 ítems de la dimensión de procrastinación (“Cuando debo tomar una decisión espero demasiado tiempo antes de empezar a pensar en ello”), cuya valoración va en escala de 1 (nunca) a 5 (siempre).

**Emociones autoconscientes.** Para medir la tendencia a la culpa y vergüenza se utilizó la escala *Guilt and Shame Propensity* (GASP; Cohen y Wolf, 2011). Contiene dos subescalas para la propensión a la culpa, que mide la *evaluación negativa del comportamiento* y tendencia de *acción de reparación* a trasgresiones privadas o fallas y dos subescalas de propensión a la vergüenza, que miden *auto-evaluación negativa* y tendencia de *acción de retirada* a trasgresiones o fallas expuestas públicamente. Compuesta por un total de 16 ítems con diversos escenarios, con valoraciones de 1 (muy improbable) a 7 (muy probable).

**Emociones experimentadas tras condición experimental.** Para medir la propensión a la culpa y la vergüenza experimentada tras leer uno de los escenarios de procrastinación, se utilizó el *Personal Feelings Questionnaire* (PFQ-2, Harder y Zalma, 1990). El PFQ-2 es una lista de palabras global, compuesta por dos escalas: vergüenza, con 10 elementos (“sentirse humillado”) y culpa, con seis elementos (“remordimiento”). A los participantes se les pregunta con qué frecuencia experimentan ese sentimiento, y su valoración va de 0 (muy improbable) a 5 (muy probable).

### Procedimiento

A partir del cuestionario elaborado en la plataforma Google Forms, en el que se incluían el consentimiento informado, un cuestionario de datos sociodemográficos y los diferentes instrumentos de medición, se asignó de manera aleatoria a los participantes a diferentes condiciones experimentales. Se les pedía leer e imaginarse en diferentes situaciones hipotéticas de procrastinación: con resultado positivo, con resultado negativo, ausencia de procrastinación (eficacia) o una tarea no relacionada con la procrastinación (control) y que respondieran que emociones experimentarían en tales situaciones a través del cuestionario de PFQ-2. Así mismo

debían responder a los diferentes cuestionarios para medir la tendencia a la procrastinación y la tendencia a experimentar culpa y vergüenza.

### **Análisis de datos**

Se llevó a cabo un análisis de un análisis de varianza multivariante para determinar el efecto de la manipulación experimental y de las covariables sobre las dos variables dependientes de interés en el estudio: la emoción de culpa y de vergüenza, que los participantes experimentarían ante los escenarios hipotéticos.

### **Resultados**

Se llevó a cabo un Análisis de Varianza Multivariante para ver el efecto de la condición experimental (el tipo de escenario) sobre las emociones de culpa y vergüenza expresadas por los participantes, teniendo en cuenta el sexo, y las tendencias individuales a procrastinar y a sentir vergüenza como covariables.

En primer lugar se examinan los efectos sobre la emoción de culpa como variable dependiente. Las pruebas de los efectos inter-sujeto para el modelo fueron significativas ( $F(10,191)=15.65, p<.001, \eta^2=.46, \text{Potencia observada}=1,00$ ). Se encontraron efectos principales tanto la condición ( $F(3,191)=13.36, p<.001$ ) como para la covariable auto-evaluación negativa ( $F(1,191)=6.81, p<.01$ ).

En lo que respecta a la condición, observamos que la situación que genera una mayor emoción de culpa es el escenario de procrastinación con resultado negativo ( $M=3.50, DT=1.06$ ), seguido por el escenario de procrastinación con resultado positivo ( $M=2.83, DT=1.15$ ), y a mayor distancia, el escenario de control ( $M=1.96, DT=.88$ ) y el de eficacia ( $M=1.55, DT=.60$ ). En cuanto al efecto principal para la auto-evaluación negativa, a medida que incrementa también lo hace la emoción de culpa que se experimentaría en los escenarios hipotéticos, como muestra la correlación positiva entre ambas variables ( $r=.16, p<.05$ ).

Se encontró también una interacción entre la condición experimental y la tendencia a la procrastinación ( $F(4,191)=2.51, p<.05$ ). En la figura 1 que corresponde al gráfico de dispersión entre la tendencia a la procrastinación y al nivel de culpa, puede observarse como los individuos procrastinadores, en comparación con los no procrastinadores, experimentan menos culpa ante situaciones de procrastinación y más culpa ante la situación de control y la de eficacia. De hecho, muestran un nivel similar de culpa en todas las situaciones planteadas.

## EFFECTO DE LA PROCASTINACIÓN SOBRE LAS EMOCIONES AUTOCONSCIENTES

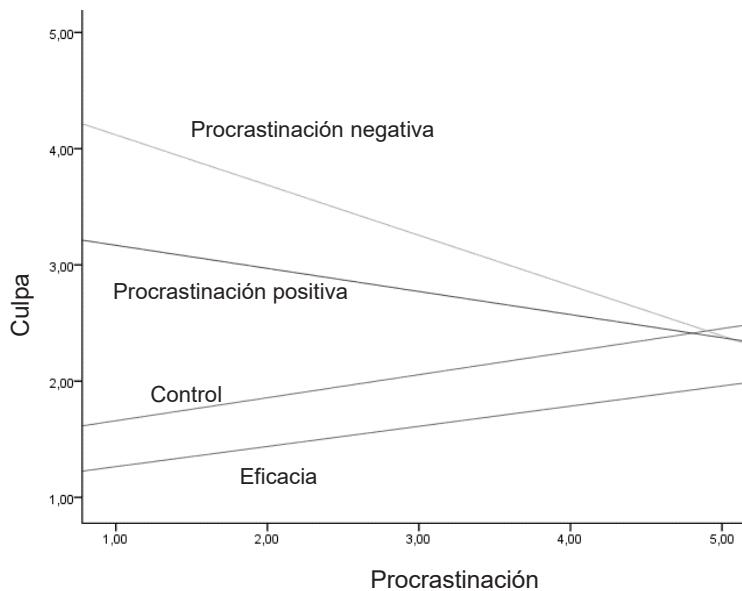


Figura 1. Interacción entre tendencia a la procrastinación y condición sobre la emoción de culpa.

Nota: Condición: Control:  $R^2$  Lineal = 0.037, Eficacia:  $R^2$  Lineal = 0.087, Procrastinación negativa:  $R^2$  Lineal = 0.103, Procrastinación positiva:  $R^2$  Lineal = 0.036.

Observando las correlaciones entre tendencia a la procrastinación y la emoción de culpa dentro de cada condición experimental, se encuentra que existe una correlación positiva entre procrastinación y culpa en la condición de eficacia ( $r=.30, p<.05$ ), y una correlación negativa entre tendencia a la procrastinación y culpa en la condición de procrastinación con resultado negativo ( $r=-.32, p<.05$ ), lo cual es congruente con la interacción descrita. No se encontraron correlaciones significativas entre ambas variables en la condición de control y de procrastinación con resultado positivo.

Considerando la emoción de vergüenza como variable dependiente, el modelo de ANOVA también fue significativo ( $F(10,191)=13.04, p<.001, \eta^2=.42$ , Potencia observada=1.00). Se encontraron efectos principales en la variable condición ( $F(3,191)=12.22, p<.01$ ), la covariable auto-evaluación negativa ( $F(1,191)=7.68, p<.01$ ), y la covariable sexo ( $F(1,191)=14.10, p<.01$ ), mientras que hubo interacciones significativas entre las variables sexo y procrastinación ( $F(1,191)=13.14, p<.01$ ) al igual que entre condición y procrastinación ( $F(3,191)=7.68, p<.01$ ).

El efecto principal para la condición muestra que la situación que genera una mayor emoción de vergüenza es el escenario de procrastinación con resultado negativo ( $M=2.91, DT=1.02$ ), seguido por el escenario de procrastinación con resultado positivo ( $M=2.34, DT=.92$ ),

y a mayor distancia, el escenario de control ( $M=1.91$ ,  $DT=.74$ ) y el de eficacia ( $M=1.55$ ,  $DT=.66$ ). En cuanto al efecto principal para la auto-evaluación negativa, un mayor nivel de esta variable se asocia a una mayor puntuación de vergüenza ante las situaciones descritas, pues ambas variables correlacionan positivamente ( $r=.19$ ,  $p<.01$ ). En lo que respecta al sexo se observa que las mujeres experimentan vergüenza en mayor medida que los hombres [ $t(190)=2.15$ ,  $p<.05$ ; *dif. medias*=.31]. En la figura 2 se observa como los individuos con una menor tendencia a procrastinar expresan más vergüenza ante condiciones de procrastinación con resultados negativos, sin embargo este efecto no se produce en la condición de procrastinación con resultados positivos y la tendencia es la contraria en la condición de control y de eficacia, los individuos con tendencia a procrastinar expresan mayor vergüenza ante condiciones neutras o de eficacia.

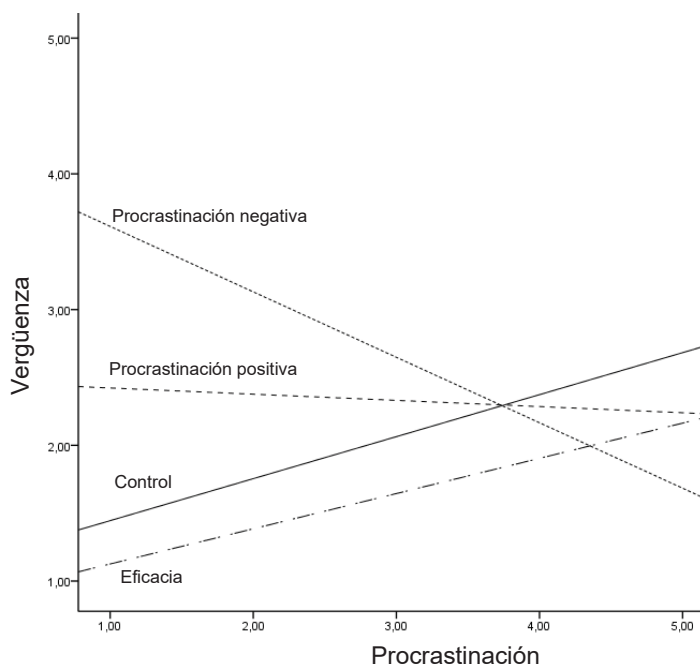


Figura 2: Interacción entre tendencia a la procrastinación y condición experimental sobre la emoción de vergüenza. Nota: Condición: Control:  $R^2$  Lineal = 0.127, Eficacia:  $R^2$  Lineal = 0.158, Procrastinación negativa:  $R^2$  Lineal = 0.138, Procrastinación positiva:  $R^2$  Lineal = 0.003

Además, se hallaron las correlaciones entre tendencia a la procrastinación y la emoción de vergüenza dentro de cada condición experimental. Hubo una correlación positiva entre procrastinación y vergüenza en la condición de eficacia ( $r=.40$ ,  $p<.05$ ) y la condición de control ( $r=.36$ ,  $p<.05$ ), y una correlación negativa entre tendencia a la procrastinación y vergüenza en la condición de procrastinación con resultado negativo ( $r=-.37$ ,  $p<.05$ ). No se encontraron

## EFFECTO DE LA PROCRASTINACIÓN SOBRE LAS EMOCIONES AUTOCONSCIENTES

correlaciones significativas entre ambas variables en la condición de procrastinación con resultado positivo. Estos resultados son congruentes con la interacción encontrada.

La figura 3 para la interacción entre sexo y procrastinación, el gráfico de dispersión muestra que la tendencia a la procrastinación está relacionada positivamente con la emoción de vergüenza, pero sólo para los hombres. Para verificar esta relación se llevó a cabo un análisis de correlación entre las variables de procrastinación y emoción de vergüenza dentro de cada sexo, y confirma que la procrastinación y la tendencia a la vergüenza en los hombres mantiene una correlación positiva y significativa ( $r = .34$   $p < .01$ ) mientras que en las mujeres esta correlación no es significativa y en todo caso sería negativa.

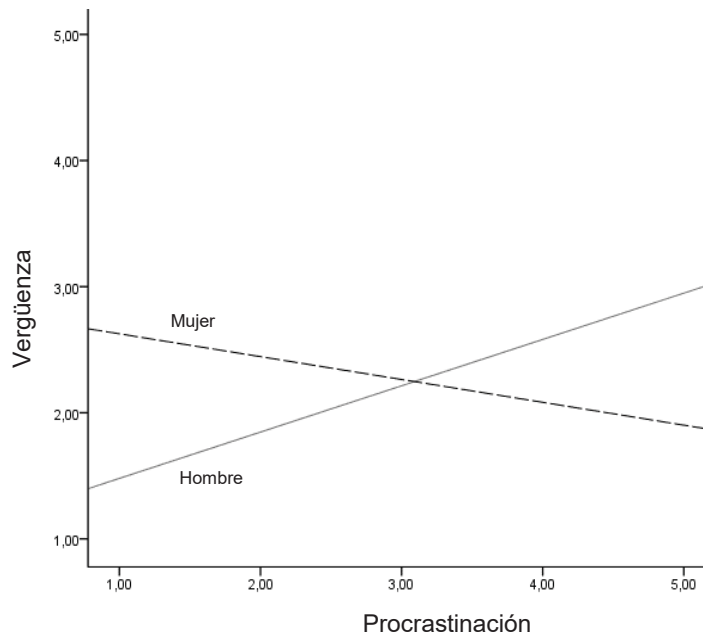


Figura 3: Interacción entre sexo y procrastinación sobre la emoción de vergüenza.  
Nota: Hombre:  $R^2$  Lineal = 0.118, Mujer:  $R^2$  Lineal = 0.031

### Discusión

El objetivo de este trabajo fue examinar el efecto de las situaciones de procrastinación sobre las emociones autoconscientes. A partir de los resultados se encuentra que ante situaciones de procrastinación, sobre todo ante aquella que mantiene un resultado negativo, hay una mayor expresión de culpa y vergüenza. Esto es posible, ya que el experimentar estas emociones implica que hay una identificación con la acción cometida como una trasgresión o un fallo, por lo que se

elicitación de culpa, y dado que se expone a la persona de manera directa, poniendo en juicio su habilidad, elicitación de vergüenza. (Fee y Tangney, 2000; Lewis, 2000).

Se encontró que la interacción entre la expresión de culpa y vergüenza depende de la tendencia a procrastinar, así una baja tendencia a procrastinar, ante una situación de procrastinación lleva a experimentar emociones de culpa y vergüenza. En contraste, las personas con una tendencia a procrastinar, no experimentan tanta vergüenza o culpa ante escenarios con resultados negativos. Pareciera que las personas que tienden a procrastinar los resultados son esperados, y tal como lo refieren Tangney y Dearing (2002) y Lewis (2000) la elicitación de estas emociones requiere que estos eventos negativos sean autorelevantes. Por lo tanto, si para los procrastinadores esa evaluación es irrelevante, no se elicitación de una emoción, al menos no de esta clase. Así quienes procrastinan parecen estar habituados a los resultados negativos de la procrastinación de modo que este tipo de situaciones no tienen un impacto tan acusado en ellos. Lo contrario sucede con quienes no procrastinan habitualmente, verse en una situación en la que hayan procrastinado y eso haya provocado resultados negativos, resulta más aversivo. En cambio, los individuos procrastinadores muestran más emociones negativas cuando se les plantea un escenario hipotético donde actúan de manera diligente y eficaz, quizás por contraste con su propio comportamiento. Así mismo, los procrastinadores muestran un mayor nivel de emociones negativas en general, como indican en sus puntuaciones en culpa y vergüenza, siendo superiores en la condición de control (dónde se pedía que describiesen un día normal en el que no sucedía nada fuera de lo común).

Respecto a la prevalencia entre hombres y mujeres, al existir una correlación entre la expresión de vergüenza y la procrastinación (Martinčeková y Enright, 2018; Fee y Tagney, 2000) y la prevalencia en las mujeres a la expresión de vergüenza (Tagney y Dearing, 2002), se esperaba que las mujeres, en comparación con los hombres, experimentaran un mayor nivel de emociones autoconscientes en condiciones de procrastinación. Por una parte se encontró al igual que Tangney y Dearing (2002), un mayor nivel en la expresión de vergüenza en mujeres. Sin embargo, en condiciones de procrastinación, la vergüenza no mantiene una correlación significativa a diferencia de los hombres, cuya correlación fue positiva y significativa. Estos resultados podrían estar influenciados por las diferencias de género entre hombres y mujeres, por la socialización de los roles de género (Else-Quest et al., 2012). Por una parte los estereotipos relacionan al hombre con la productividad, por lo que escenarios en los que se exprese dicho aspecto y al no cumplir como

## EFFECTO DE LA PROCASTINACIÓN SOBRE LAS EMOCIONES AUTOCONSCIENTES

es esperado podría elicitar esta emoción. En todo caso se sugiere se explore y tome en cuenta esta variable en futuras investigaciones a fin de dar un mayor rigor a estos resultados.

Este estudio es un aporte a la comunidad de investigación sobre las procrastinación y las emociones autoconscientes, ya que son escasas las investigaciones que se han realizado vinculando estas variables. Por otra parte, este estudio, pone de manifiesto que la expresión de culpa y vergüenza, responde a eventos negativos autorrelevantes, lo que evidencia por una parte la necesidad de seguir explorando el tema, y una posible vía de intervención para evitar caer en conductas mal adaptativas que facilitan la tenencia a procrastinar y por ende afecten la productividad, rendimiento y bienestar de las personas.

Por último sería interesante contar con instrumentos mejor adaptados y con mayor fiabilidad y adecuar los escenarios de procrastinación tomando en cuenta la perspectiva de género, a fin de evitar posibles sesgos, ya que se observa que hombres y mujeres responden de manera distinta a los escenarios.

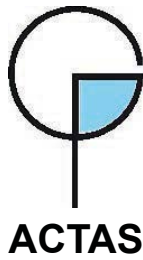
### Referencias

- Argumedo, D., Díaz, K., y Calderón, A. (2005). Evaluación de la confiabilidad y la estructura factorial de tres escalas de procrastinación crónica. *Revista de Psicología de PUCP*, 23 (1), 113-138.
- Constantin, K., English, M., y Mazmanian, D. (2018). Anxiety, depression, and procrastination among students: rumination plays a larger mediating role than worry. *J Rat-Emo Cognitive-Behav Ther*, 36, 15-27.  
<https://doi.org/10.1007/s10942-017-0271-5>
- Díaz-Morales, J., y Ferrari, J. (2015) "More time to procrastinators: the role of time perspective". M. Stolarski *et al.* (Eds.). *Time perspective theory; review, research and application: Essays in Honor of Philip G. Zimbardo (305-321)* Springer International Publishing Switzerland.  
<http://doi.org/10.1007/978-3-319-07368-2>
- Else-Quest, N., Higgins, A., Allison, C., y Morton L. (2012). Gender differences in self-conscious emotional experience: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*.  
<http://doi.org/10.1037/a0027930>
- Fee, R., y Tangney, J. (2000). Procrastination: A means of avoiding shame or guilt? *Journal of Social Behaviour and Personality*, 15 (5): 167-184. Recuperado de:

<https://search.proquest.com/openview/1d0188281572a611392764e0267ebc8f/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1819046>

- Gareau, A., Chamandy, M., Kljajic, K., y Gaudreau, P. (2019). The detrimental effect of academic procrastination on subsequent grades: the mediating role of coping over and above past achievement and working memory capacity. *Anxiety, Stress, y Coping*, 32 (2), 141-154. <https://doi.org/10.1080/10615806.2018.1543763>
- Lewis, M (2000) *Self-conscious emotions: Embarrassment, pride, shame, and guilt*. In M. Lewis M. Haviland-Jones Eds), *Handbook of emotions* (2nd ed., pp.623-636). New York: Guilford Press.
- Mandap, C. (2016). Examining the differences in procrastination tendencies among university students. *International Journal of Education and Research*, 4 (4), 431-436. Recuperado de: <http://ijern.com/journal/2016/April-2016/35.pdf>
- Martinčėková, L., y Enright, R. (2018). The effects of self-forgiveness and shame-proneness on procrastination: exploring the mediating role of affect. *Current Psychology* 1-10 <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9926-3>
- Rahimi, S., Hall, NC., Pychyl, TA. (2016). Attributions of responsibility and blame for procrastination behavior. *Front. Psychol.* 7:1179. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01179>
- Sirois y Kitner (2015). Less adaptive or more maladaptive? A meta-analytic investigation of procrastination and coping. *European Journal of Personality*, 29: 433-444. <http://doi.org/10.1002/per.1985>
- Spada, M., Hiou, K., y Nikcevic, A. (2006). Metacognitions, emotions, and procrastination. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, 20 (3), 319-326. Recuperado de: <https://search.proquest.com/openview/2b0a5945bd9f95970fe3a7610cd088af/1?pq-origsite=gscholar&cbl=28723>
- Tagney, J., y Dearing, R. (2002). *Shame and Guilt*. Nueva York, NY, US: The Guilford Press
- Zhang, S., Liu, P., y Feng, T (2018). To do it now or later: The cognitive mechanisms and neural substrates underlying procrastination. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 10(4), e1492. <http://dx.doi.org/10.1002/wcs.1492>





## **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Psicomotricidade e alfabetización matemática na perspectiva da experiencia de  
aprendizagem mediada

Psychomotricity and mathematical literacy in the perspective of mediate learning  
experience

Aldicea Craveiro (<https://orcid.org/0000-0002-0152-9083>)\*, Flavio Lopes  
(<https://orcid.org/0000-0002-6107-7998>)\*\*.

IFAM: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas\*,\*\*

## Resumo

O referido trabalho transcreve a realidade escolar da não aprendizagem significativa nas séries iniciais (1º ao 5º) e das suas consequências num contexto nacional escolar, onde estas se apresentam enquanto problemática que se arrasta expressivamente até o Ensino Médio e interferem na aprendizagem matemática. Nas observações e escuta das experiências vividas dentro do espaço de Estágio Supervisionado do curso de matemática, vimos que a maioria das dificuldades apresentadas por parte dos alunos do ensino médio está na matemática básica. Nesse contexto, há pontos relevantes que justificam as ações deste projeto, sob vias de contribuição no sentido de produzir práticas mais eficazes para o processo ensino-aprendizagem. Para tanto, foi feita a aplicação de uma sequência didática para o ensino de geometria, baseada nos princípios da Alfabetização Matemática e da Metodologia da Experiência da Aprendizagem Mediada/EAM como forma de avaliação e validação dos saberes metacognitivos e da pesquisa-ação como método guia das atividades teórico-práticas de intervenção realizadas em sala de aula. No processo, considerou-se o corpo vívido de cada aluno, para trabalhar a psicomotricidade, sob o prisma da Alfabetização Matemática. Ao término do processo, foi notório que, apesar de ainda terem restado algumas disfunções cognitivas a serem tratadas, os alunos conseguiram atingir grande parte dos princípios metacognitivos estipulados por Feuerstein e a EAM.

*Palavras-chave:* Aprendizagem mediada. Alfabetização Matemática. Psicomotricidade.

## Abstract

This work transcribes the school reality of the significant non-learning in the initial series (1st to 5th) and its consequences in a national school context, where they present themselves as problematic that drag expressively to the teaching environment and interfere in mathematical learning. In the observations and listening to the experiences experienced in the space of the supervised internship of the mathematics course, we saw that most of the difficulties presented by high school students are in basic mathematics. In this context, there are relevant points justifying the actions of this project, the way to contribute to the production of more effective practices for the teaching-learning process. For this purpose, a didactic sequence was applied to the teaching of geometry, based on the principles of mathematical literacy and the methodology of the learning experience mediated/EAM as a way of evaluating and validating metacognitive knowledge and Action research as a guiding method of theoretical activities-intervention practices performed in the classroom. In the process, it was considered the vivid body of each student, to work the psychomotricity, the prism of mathematical literacy. At the end of the process, it was notorious that, although there were still some cognitive dysfunctions to be dealt with, the students managed to achieve a large part of the Metacognitive principles stipulated by Feuerstein and the EAM.

*Keywords:* Mediated learning. Mathematical Literacy. Psychomotricity.

## PSICOMOTRICIDADE E ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA

De acordo com a revista Fato Amazônico, o Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) de 2017, mostrou que 7 a cada 10 alunos ao final do ensino médio não aprendem nem mesmo o considerado básico em português, quanto em matemática. Nessa perspectiva, acreditamos que a não solidificação das habilidades psicomotoras na Educação Básica reflete de maneira direta nesses dados, pois o problema aparece na aprendizagem dos conhecimentos básicos por parte dos alunos nos componentes acima mencionados.

Nesse caso, podemos considerar que a Educação Básica está responsável pelos principais aspectos das funções cognitivas deficientes que os alunos acabam desenvolvendo e levando para o Ensino Médio – não se vê o trabalho psicomotor nem nas aulas da Educação Física, tão pouco, na sala de aula das demais disciplinas. Isso expressa a grande necessidade das instituições de formação de professores.

Nessa perspectiva, a proposta em questão desenha sua justificativa no plano de contribuição a melhora desses dados na educação. Para tanto, formula o problema: a Psicomotricidade é ponto elementar na formação da educação básica para o pleno desenvolvimento das habilidades de aprendizagem de alunos do 1º e 2º ciclos, que se não trabalhados, acabam por insidir em mais dificuldades no aprender a aprender, nos ciclos de estudos posteriores?

Vale ressaltar que no processo da aprendizagem, a leitura e a escrita dependem de certas capacidades como lateralidade, dominância das mãos, o reconhecimento e a interpretação do número que dão base tando à alfabetização da língua materna, quanto à alfabetização matemática, ambas além da simples decodificação. Nesse sentido, é importante desenvolver a psicomotricidade na criança, pois o simples movimento do olhas da esquerda para direita bem treinada, corrobora no pleno executar da leitura e da escrita. Mas a realidade da educação básica brasileira tem ao longo das últimas décadas, mantido-se a quem das expectativas educacionais quanto o desenvolvimento da psicomotricidade nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Com tudo isso, por conta do descaso com a contrução orgânica do saber afetivo, emocional e intelectual da criança, pautada no aprofundamento teórico-prático-científico, há um crescente número de alunos do 1º e 2º ciclos da Educação Básica, avaliadas e rotuladas de que apresentam distúrbios ou transtornos de aprendizagem. Infelizmente, há na realidade, uma grande parcela dos professores, que não tiveram na base da sua formação os conhecimentos

aprofundados sobre a psicomotricidade e sua importância no pleno desenvolvimento do aluno e acabam por privá-lo da plena aprendizagem por mero desconhecimento.

Questões estudadas na neurociência do aprendizado nos alertam sobre a psicomotricidade desde a pré-escola, durante os 3 primeiros anos de vida – pois é nesse período que ocorrem as mais importantes aquisições significativas a nível físico, emocional e intelectual, sobretudo, que perduram de maneira básica e que imprimem cuidados até a puberdade. Principalmente, pelo fato do desenvolvimento da maturação orgânica ser progressiva e muito depender das experiências pessoais, concomitante, a educação formal.

### **Método**

Utilizou-se a pesquisa-ação, que segundo Andaloussi e Khalid El (2004) se apresenta como um paradigma que possui suas próprias finalidades, teorias e características, onde sua forma metodológica possibilita o pesquisador intervir dentro de uma problemática social, através de mobilizações que instiguem a construção de novos saberes através do questionar, a tudo e a todos, inclusive a si mesmo. O professor, por sua vez, também deve estar envolvido neste processo, fazendo arguições que possibilitem a construção do conhecimento, ao mesmo tempo em que analisa a própria prática em sala de aula. Por isso, a coleta de dados por meio deste procedimento ocorre de maneira contínua, sendo indispensável o “diário de bordo” para a coleta através de um processo-fólio.

Todo o trabalho tomou dois pontos metodológicos, um para tratar da abordagem científica pondo rigor a coleta de dados para análises, e o outro para dar conta dos procedimentos didático-metodológicos no processo de ensino que nesse caso, entra em cena os princípios da Experiência da Aprendizagem Mediada – EAM.

**Procedimentos metodológicos** – A princípio depois de desenvolvido um projeto de ensino-aprendizagem a partir da psicomotricidade, através do jogo das sete formas: o Tangram foi possível avaliar-se e obter-se um mapa das percepções psicomotoras dos alunos no segundo semestre do ano de 2018, numa turma de 35 alunos do 3º ano do 1º ciclo. Entretanto dada a necessidade de realocar os alunos em turmas diferentes neste ano de 2019, a turma ficou dividida entre alunos que já estavam sendo trabalhados nos processos de psicomotricidade e, os que ainda não tinham tido nenhum tipo de contato com estas prerrogativas de ensino. E assim como no trabalho de Cunha, Almeida e Craveiro (2018) “foi fácil perceber o quanto sua falta de noção de

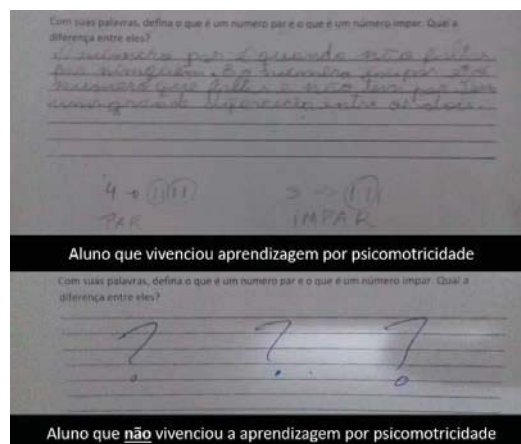
## PSICOMOTRICIDADE E ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA

espaço os afeta de maneira significativa em todas as outras disciplinas, pois essa falta de percepção psicomotora dificulta como, por exemplo, o estudo e a compreensão da geometria espacial das coisas, tem influência direta em sua escrita”.

Na imagem [Atividade de matemática], percebe-se que diante da dúvida o aluno que tem domínio das habilidades psicomotoras, recorre aos recursos instrutivos do dia a dia e do que esta a sua volta para conceituar as coisas, neste exemplo o aluno que vivenciou a aprendizagem por psicomotricidade utilizou seus próprios dedos para descrever a lógica descrita: “O número par é quando não falta par a ninguém” logo no numero 4 por exemplo pode-se agrupar as unidades em 2 pares de 2, enquanto o mesmo não ocorre para o número 3.

Figura 1

[Atividade de matemática]



Já o aluno instruído unicamente pelo método tradicionalista, quando diante de uma questão conceitual, se não souber a resposta como esta descrita no livro didático, então ele simplesmente não responde, mesmo tendo noção do que seja ímpar ou par. Esta diferença de habilidades psicomotoras se mostra não apenas na geometria mais também na álgebra, e na interpretação de conceitos matemáticos através da escrita.

Para a realização deste método empírico é dada preferência para a resolução de problemas coletivos, onde o professor percebe as nuances do processo de comunicação do conhecimento que ocorrem de acordo com os princípios de EAM, segundo BAYER (1996), podendo realizar intervenções para facilitar o processo, e torná-lo mais propício à absorção do conhecimento. Deste modo, estaremos relacionando a prática docente às teorias comportamentais. Segundo

PIMENTA e FRANCO (2008), este processo metodológico forma os sujeitos para conviver criticamente.

No que diz respeito à melhoria das funções psicomotoras, a EAM se mostra vantajosa, visto que estimula a expressão individual na tomada de decisões, havendo, portanto, uma flexibilidade na aceitação de resultados divergentes a partir das observações dos participantes sem que haja a deturpação dos conceitos a que o professor se propôs a explicar. Logo, no surgimento de argumentos que se mostrem distantes do conceito científico de fato, serão necessárias possíveis revisões para adaptação das ideias.

**Participantes** – A pesquisa foi realizada em uma Escola Estadual. Segundo estudos anteriores, esta escola possui alunos com baixo rendimento escolar segundo os níveis determinados pela Secretaria de Educação do Estado do Amazonas e do Município de Manaus, isso devidamente constatado em avaliações prévias (SILVA, 2017). E talvez um dos motivos para que exista este quadro, seja o fato das salas de aulas terem mais de 35 alunos, onde o razoável é 25 por regente de série. São atendidas mais de 280 alunos em 10 salas de aula, no turno matutino, turno em que ocorre pesquisa-ação. A turma contemplada nesse trabalho é do 4º ano 1, com 36 alunos.

**Instrumentos** – A EAM enquanto método de ensino utilizou-se para formulação dos dados para a posteriori serem analisados à luz da Pesquisa-Ação, os seus princípios:

1. Intencionalidade e Reciprocidade; 2. Transcendência; 3. Mediação do significado; 4. Mediação de Sentimentos de Competência; 5. Mediação da Auto Regulação e do controle do comportamento; 6. Mediação da divisão do Comportamento; 7. Mediação da Individualidade e da Diferenciação Psicológica; 8. Mediação da Busca de Objetivos/Definição de Objetivos/Realização de Objetivos/Acompanhamento de Objetivos; 9. Mediação do Desafio, da Novidade e a Complexidade; 10. Mediação de uma Consciência do ser Humano como uma Entidade em Mudança; 11. Mediação da Busca de Alternativas Otimistas; 12. Mediação de um Sentimento de Pertencimento. (BUDEL; MEIER 2012, p. 143)

Para aplicação da atividade teórico-prática utilizou-se 07 pacotes de jujubas (40 unidades), 07 caixas de palitos de dente e 07 folhas de papel quarenta quilos.

### **Procedimentos Metodológicos**

#### **Aula introdutória – “brainstorm”**

Primeiramente, foi feita uma introdução do assunto, explorando o significado da palavra “Geometria”, que é originária da composição de duas palavras gregas (“GEO” – Terra e “METRON” – Medida). A partir daí estendemos o conceito para o espaço tridimensional. Para

## PSICOMOTRICIDADE E ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA

tanto, foi lançado mão da Pesquisa-ação e formalizado o conceito base para este procedimento questionando os alunos a respeito do “O que é um Sólido?”, pedindo para que os alunos dessem exemplos, podendo ser de dentro da própria sala de aula.

Tivemos as seguintes repostas: Objetos da sala de aula: caixas, lâmpadas, pincéis, cadernos, o próprio formato da sala de aula (Lembra Sólido), Objetos do cotidiano: Bola de futebol, Latas de Refrigerante, e registramos estes exemplos no quadro branco.

A partir daí introduzimos Poliedros e Não-Poliedros e ao perdirmos para que os alunos nos dissessem “Qual destes sólidos são formados por superfícies planas?” eles estavam, sem saber, fazendo distinção entre sólidos geométricos, classificando-os como Poliedros e Não-Poliedros.

Trabalhamos abertamente o conceito da palavra Poliedro, que vem do grego “Poli” – Vários (as) e “Edros” – Faces, logo um poliedro tem todas as superfícies/faces planas e o Não poliedro não. Nesse sentido, perguntamos dos alunos quais são os sólidos sugeridos que são poliedros e quais não são, coincidindo com os objetos que eles tinham falado antes, sabendo apenas do conceito de superfície plana.

Com isso, trouxemos à tona o conhecimento prévio do aluno em relação ao assunto. Fazendo com que o mesmo, através do processo analógico de comparação entre o conhecimento aprendido e o conhecimento a se aprender pudesse fixar os novos conceitos. Realizando assim um dos princípios mais importantes do EAM, o princípio da Mediação de significados, valores e atitudes, através do qual o mediador deve incentivar o aluno para que este dê significado aos conhecimentos aprendidos, para que possam compreender a importância da aprendizagem e desta forma possam interpretar os resultados alcançados. O mediador deve buscar estratégias que possam produzir significações para o mediado, ambos sempre regidos por princípios adjuntos, como os da Intencionalidade e Reciprocidade.

### **Atividade Teorico-Pratica com Jujubas**

Segundo Jean Piaget (apud TERRA, 2005):

No estágio operatório concreto (7 aos 11 anos) embora a criança consiga raciocinar de forma coerente, tanto os esquemas conceituais como as ações executadas mentalmente se referem, nesta fase, a objetos ou situações passíveis de serem manipuladas ou imaginadas de forma concreta.

Isso quer dizer que a capacidade de reflexão aperfeiçoa-se, mas sempre baseada em situações concretas e lógicas: para ocorrer à compreensão, são necessárias comparações do que é aprendido com o que já é conhecido ou está sendo fisicamente visualizado. Logo para uma melhor assimilação deste conhecimento, iremos propor uma atividade prática, na qual o aluno irá

construir um sólido geométrico com jujubas e palitos de dente a partir de moldes de sólidos geométricos. A atividade será realizada em grupo para desenvolver no aluno o princípio do comportamento de compartilhar,

Como uma forma de registrar as nuances da construção do conhecimento feita pelos alunos, entregaremos juntamente com o material de construção do sólido, uma lista de questões, sob a qual cada grupo deve refletir e responder. A leitura de cada questão deve ser feita juntamente com o professor que irá mediar essa reflexão, através de arguições que muitas vezes não estarão no texto, mas que foram previamente elaboradas para fazer com que os alunos possam extrair o máximo de conhecimento possível de cada questão.

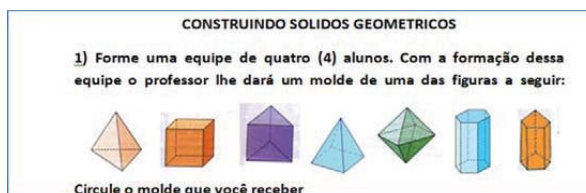
Etapas básicas de resolução de cada questão:

1. Leitura expositiva da questão
2. Reflexão através de arguições extratextuais
3. Resposta objetiva da questão

### ***Questão 1***

*Figura 2*

*[Questão 1]*



*Descrição e análise objetiva da atividade:* A questão um (1) traz no seu enunciado a proposta inicial desta atividade. Construir um sólido geométrico a partir do molde que será dado de forma aleatória a cada grupo e circular a imagem representativa do sólido em questão. Suscitando, portanto, as habilidades de comparação e associação de cada grupo, fazendo com que os mesmos observem um sólido no tridimensional (o molde) e associem a figura que o representa no papel, portanto no bidimensional, e por fim trazendo novamente este sólido para o tridimensional, através da construção com jujubas e palitos de dente.

*Descrição e análise subjetiva da atividade:* No entanto, antes de ser feita esta atividade de maneira objetiva, como foi descrita anteriormente, pretende-se relembrar os conceitos básicos de



## PSICOMOTRICIDADE E ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA

Poliedros e Não-Poliedros, trabalhados na última aula. Fazendo com que os alunos classifiquem as sete (7) figuras que estão sendo representadas pela imagem. Através de arguições como:

- “Os sólidos apresentados possuem superfícies planas?”;
- “Os sólidos apresentados possuem somente superfícies planas?”;
- “Então, que tipo de sólidos eles representam?”;
- “Eles são Poliedros ou Não-Poliedros?”

### Questão 2

Figura 3

[Questão 2]

<b>2) Quantas Superfícies planas o seu molde apresenta? E, de acordo com essa informação, como ele se chama?</b>	<b>LEMBRESE:</b>	
	<b>Nome do poliedro</b>	<b>Número de faces</b>
	Tetraedro	4 faces
	Pentaedro	5 faces
	Hexaedro	6 faces
	Heptaedro	7 faces
	Octaedro	8 faces
	Decaedro	10 faces

*Descrição e análise objetiva da atividade:* A questão número (2) pedirá ao aluno que identifique quantas superfícies planas ele observa no molde, não no objeto construído, visto que a constatação de superfícies neste ultimo é mais difícil e depende de uma observação abstrata. E uma vez que foram feitas a contabilização de quantas superfícies planas existem no solido, a questão pedirá que o aluno classifique este solido de acordo com esta informação. O grupo será auxiliado por uma tabela que classificará os sólidos de acordo com o número de faces, e a este grupo cabe associar “superfícies planas” as “faces do poliedro”.

*Descrição e análise subjetiva da atividade:* O professor trabalhará a abstração, comentando o motivo, já supracitado de não termos feito esta análise sob o objeto construído com jujubas e palitos de dente. Porque este objeto construído não possui de fato superfícies planas, mas o objeto que ele representa possui, pois foi feito a partir dele, a saber, o molde da figura em questão. Logo o constructo (objeto construído pelos alunos) não é um solido geométrico de fato, nem tão pouco um poliedro, pois não apresenta superfícies planas. Mas ele representa um poliedro, uma vez que foi construído a partir de um. Para tanto, far-se-á as seguintes arguições:

- “O objeto que vocês construíram (constructo) possui superfícies?”;
  - “Então, o objeto que vocês construíram é um poliedro?”;
  - “O molde possui superfícies?”;
  - “O molde é poliedro?”;
  - “Mas então, o objeto que vocês construíram representa um poliedro?”
- (Comentar com os alunos a diferença entre o SER e o REPRESENTAR).

**Questão 3**

Figura 4  
[Questão 3]

<p>3) Agora, observe o objeto que você e sua equipe construíram e, analisando ele, responda as seguintes questões:</p> <p>Quantas jujubas você utilizou? → Resposta: _____</p> <p>Quantos palitos-de-dente você utilizou? → Resposta: _____</p>
---

*Descrição e análise objetiva da atividade:* Aprendido o conceito de face e a classificação quanto ao número de faces na questão (2), a questão número (3) pedirá que o grupo contabilize o número de jujubas e o número de palitos de dente utilizados para a construção de seus respectivos “sólidos geométricos”. E escrever o número obtido na folha de respostas.

*Descrição e análise subjetiva da atividade:* E uma vez feita essa contabilização o professor questionará verbalmente os alunos a respeito de uma possível notação alternativa para este número de jujubas e palitos de dente. Visto que o número de “superfícies planas” estava associado ao “número de faces”, espera-se que os alunos correlacionem o “número de jujubas” ao “número de vértices” e o “número de palitos de dente” ao “número de arestas”. Tal reflexão será realizada a partir dos seguintes questionamentos:

- “Na questão (2), chamamos as superfícies planas de...?”
- “Como nós poderíamos chamar as jujubas?”
- “Como nós poderíamos chamar os palitos de dente?”
- “O que são os vértices de um poliedro?”
- “O que são as arestas de um poliedro?”

**Questão 4**

Figura 5  
[Questão 4]

<p>4) Agora observe o poliedro dos outros grupos e compare com o seu. Teve algum grupo que fez um poliedro:</p> <p>Com a mesma quantidade de faces – SIM ( <input type="checkbox"/> ) ou NÃO ( <input type="checkbox"/> )</p> <p>Com a mesma quantidade de vértices – SIM ( <input type="checkbox"/> ) ou NÃO ( <input type="checkbox"/> )</p> <p>Com a mesma quantidade de arestas – SIM ( <input type="checkbox"/> ) ou NÃO ( <input type="checkbox"/> )</p>
--

*Descrição e análise objetiva da atividade:* Na última parte desta atividade prática, os alunos deverão comparar seus sólidos, segundo a questão (4), com os sólidos construídos por outras equipes, neste momento eles iram responder na questão se: “Teve algum poliedro com o mesmo número de faces”, “Teve algum poliedro com o mesmo número de vértices” e se “Teve algum poliedro com o mesmo numero de arestas que o deles”. Espera-se que os alunos reparem

## PSICOMOTRICIDADE E ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA

que existem sólidos com o mesmo número de faces, mas que, no entanto, são completamente diferentes.

*Descrição e análise subjetiva da atividade:* Caso não consigam fazer essa dedução por si mesmos o professor irá arguí-los quanto aos números de faces e suas classificações, de maneira que eles possam ser guiados a este raciocínio. Logo, poderão notar também algumas diferenças estruturais nestes sólidos que dizem respeito ao entendimento de Prismas e Pirâmides. Para tanto, far-se-á as seguintes arguições:

- “Quem fez o Pentaedro?” – Mais de uma equipe levantará a mão
- “Quem fez o Octaedro?” – Mais de uma equipe levantará a mão
- “O sólido de vocês é igual?”
- “Existe diferença entre eles?”
- “Qual a diferença entre eles?”
- “Qual deles é uma pirâmide?”
- “Qual deles é um prisma?”

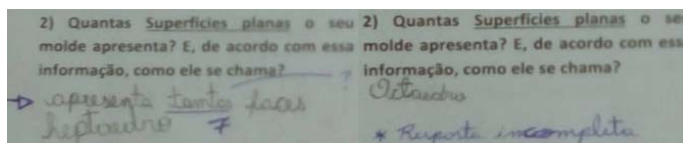
### Resultados e Discussões

Os alunos não lembraram com tanta facilidade da aula passada, sendo necessário rever alguns conceitos, para que pudessem responder as questões na análise subjetiva da atividade. Entretanto, todos conseguiram responder correta e objetivamente as questões, todavia não de forma completa, observou-se que em enunciados que faziam questões duplas, a maioria deles respondeu apenas a última. E os que tentaram responder de maneira completa, na maioria das vezes, cometiam erros de organização textual.

Na imagem a seguir, vemos repetições da palavra “tantas”, usada para substituir quantidade, sendo utilizada para explicar a atividade. Vícios deixados pela escola tradicional, onde se bastava à reprodução do conhecimento, onde não se existia preocupação com a intencionalidade do aluno, primeiro princípio do EAM (BUDEL; MEIER 2012, p. 143).

Figura 6

[Respostas da questão 2]



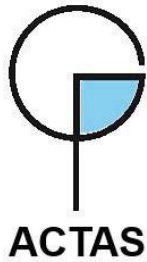
Além disso, outra falha cognitiva evidenciada foi no comportamento de partilha, testado na última questão. Os alunos pouco se envolviam, dispersando-se ao coletar informações com outros grupos, dificultando o domínio do quinto princípio, o de Controle e Regulação de Conduta.

Observou-se que a maioria deles conseguiu absorver significativamente o conhecimento proposto e, além disso, uma vez apresentado os erros cognitivos da turma, os mesmos apresentaram vontade de mudar, ou seja, tiveram Percepção da Consciência da Modificabilidade Humana (Décimo princípio). Tal possibilidade foi enfatizada pelo professor que assumiu uma postura otimista (Décimo primeiro princípio).

Destarte, conclui-se a manifestação de um processo de mudança e adaptação as novas formas de se pensar educação na escola pública da pesquisa, na educação brasileira e também em outros países, que é o abandono do modelo tradicional frente a progressista. Faz-se necessário fomentar novas pesquisas científicas para alcançarmos uma melhora significativa na educação, por meio de projetos de intervenção a serem realizadas.

#### Referências

- BUDEL, G.; MEIER, M. (2012). *Mediação da aprendizagem na educação especial*. Editora Ibepex. Curitiba, Brasil.
- BAYER, H. O. (1996). *O fazer pedagógico: a abordagem de Reuven Feuerstein, a partir de Piaget e Vygotsky*. Mediação. Porto Alegre, Brasil.
- CUNHA, B.; ALMEIDA, T.; CRAVEIRO, A. (2018). *Alfabetização científica e modelagem matemática: uma proposta à luz da experiência da aprendizagem mediada*. Realize. Recife, Brasil. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/resumo.php?idtrabalho=1017>>
- SILVA, C.; VITOR, L.; CRAVEIRO, A. (2018). *Alfabetização científica no ensino de ciências da natureza à luz da aprendizagem mediada*. Realize. Paraíba, Brasil. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/revistas/cintedi/resumo.php?idtrabalho=637>>
- EL ANDALOUSSI, Khalid (2004). *Pesquisas-ações: ciências, desenvolvimento, democracia*. Edufscar. São Paulo, Brasil.
- FAJARDO, V.; FOREGUE, F. (2018). *7 de cada 10 alunos do ensino médio têm nível insuficiente em português e matemática, diz MEC*. TV Globo. São Paulo, Brasil. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/08/30/7-de-cada-10-alunos-do-ensino-medio-tem-nivel-insuficiente-em-portugues-e-matematica-diz-mec.ghtml>.
- PIMENTA, S. G e FRANCO, M. A. S. (2008). *Pesquisa em educação. Possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação*. Edições Loyola. São Paulo, Brasil.



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Matemática nos Primeiros Anos

Early years Mathematics

Ana Filipa Balinha\*\* (0002-2528-4463), Ana Nunes\* (0001-6115-444X), Florbela Soutinho\*\*  
(0002-6136-2107), Joana Fernandes\*\*\*, Joana Ribeiro\*\*\*\* & Ema Mamede\*\* (0002-1623-  
8406)

\*CE Pequenos Sábios, \*\*CIEC – Universidade do Minho, \*\*\*C. Leonardo Da Vinci, \*\*\*\*APECDA

Ema Mamede, emamede@ie.uminho.pt

### Resumo

Analisam-se aqui formas de explorar a Matemática no Jardim de Infância à luz das orientações curriculares para a Educação Pré-escolar em vigor, em Portugal. Este documento distingue quatro componentes a considerar na abordagem à matemática: Números e Operações; Organização e Tratamento de Dados; Geometria e Medida; Interesse e Curiosidade pela Matemática. Neste simpósio discutem-se abordagens à Matemática no âmbito das três primeiras componentes, alicerçadas na prática pedagógica com crianças dos 3 aos 5 anos, a frequentar a educação Pré-escolar. Como questões orientadoras desta análise nas diferentes componentes, consideraram-se: 1) Quais os conhecimentos prévios das crianças? 2) Que desempenhos apresentam as crianças nas tarefas propostas? 3) Que dificuldades manifestam as crianças em tais situações? Discutem-se ainda as implicações educacionais dos resultados encontrados.

*Palavras-chave:* número, sentido espacial, organização e representação de dados, educação Pré-escolar.

### Abstract

Here one analyzes ways of exploring Mathematics in Kindergarten in light of the pre-school curriculum guidelines, in Portugal. That document distinguishes four components for the early years mathematics: Numbers and Operations; Organization and Representation of Data; Geometry and Measure; Interest and Curiosity in Mathematics. This symposium discusses approaches to mathematics within the framework of the first three components, based on pedagogical practice with children from 3 to 5 years old, attending pre-school education. As guiding questions of this analysis in the different components, are considered: 1) What previous knowledge do children have? 2) How do children perform when solving the proposed tasks? 3) What difficulties do children have in such situations? The educational implications of these results are also discussed.

*Keywords:* number, spatial sense, data organization and representation, kindergarten.

### **Matemática nos primeiros anos**

Acreditando numa educação de qualidade para todos, a educação Pré-escolar ambiciona preparar as crianças para o 1.º ciclo do Ensino Básico, tentando reduzir desfasamentos de oportunidades de aprendizagem entre aquelas que provêm de meios sociais e familiares diversificados.

As brincadeiras “constituem um meio natural para o desenvolvimento do pensamento matemático” (NCTM, 2008, p.84) fazendo parte do meio natural das crianças em idade pré-escolar. Cabe ao educador, fomentar a discussão de ideias, dando oportunidades para as crianças criarem e explorarem as suas próprias ideias. Oportunidades de aprendizagem de elevada qualidade podem emergir de experiências formais e informais conduzidas no pré-escolar. Todavia, estas experiências informais devem ser planeadas e idealizadas pelo educador, dado possuírem um carácter intencional (Frye et al., 2013). As experiências do quotidiano das crianças enquanto brincam e exploram, são extremamente poderosas. É da responsabilidade do educador, a promoção de experiências enriquecedoras na matemática para as suas crianças (Frye et al. 2013; English, 2016).

As crianças pequenas possuem um conhecimento matemático informal, que pode, e deve servir de base para a construção do conhecimento formal, nos diferentes tópicos da matemática – números e operações, geometria e medida, pensamento algébrico, organização e representação de dados. Sobre o tópico números e operações, foram realizados diversos estudos em contextos internacionais (ver Carpenter et al., 1981; Carpenter, Fennema, Franke, Levi & Empson, 1999; Nunes, Bryant & Watson, 2009; Verschaffel, Bryant, & Torbeyns, 2012) que apontam para a capacidade que as crianças do Pré-escolar têm de resolver corretamente problemas de estrutura aditiva, com recurso à manipulação de objetos.

No domínio do sentido espacial, é já reconhecido que as crianças pequenas possuem um conhecimento informal do espaço que as rodeia e que alicerça a aprendizagem formal da geometria. O sentido espacial é até visto como uma das componentes fundamentais da aprendizagem da matemática nos primeiros anos. Crianças com grande sentido espacial apresentam melhor desempenho em matemática (Clements & Sarama, 2007), o que se justifica pelo facto de muitos conceitos matemáticos envolverem uma dimensão visual (Clements & Battista, 1992; Clements & Sarama, 2007). Aliás, é reconhecido que as ideias e as conexões entre ideias matemáticas saem beneficiadas quando os educadores conseguem ligar conceitos e processos que envolvem o número a estruturas espaciais (Baroody, Clements, & Sarama, 2019; Clements & Sarama, 2007).

Também no âmbito do pensamento algébrico, impõe-se abordar a Álgebra através da resolução de problemas envolvendo padrões, pois a investigação destes é uma estratégia poderosa de resolução de problemas (Vale & Pimentel, 2009). Baratta-Lorton (1995) considera que, com crianças pequenas, deve haver oportunidades de experimentar padrões na forma visual, auditiva e física, atribuindo ainda grande importância à verbalização de padrões. A autora refere ainda que, a capacidade de reconhecer e usar padrões constitui uma valiosa ferramenta na resolução de problemas e pode ainda ter um efeito profundo no desenvolvimento da compreensão matemática das crianças. Frobisher e Threlfall (2005) defendem que as crianças, nos primeiros anos de trabalho com padrões, desenvolvem capacidades para descrever, completar e criar padrões, transformar uma expressão escrita numa simbólica, ou vice-versa, prolongar um padrão para resolver problemas, explicar a generalização associada a um padrão e usar os padrões para estabelecer relações.

No que respeita à organização e representação de dados no pré-escolar, o documento Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, OCEPE, (2016) salienta que o pré-escolar está repleto de oportunidades para recolher, organizar e interpretar dados de situações do dia a dia (Silva et al., 2016). A matemática no pré-escolar deve proporcionar oportunidades para as crianças colocarem questões que possam ser respondidas com recurso à recolha, organização e representação de dados (Frey et al., 2013; NCTM, 2000; English, 2012). Frye et al. (2013) defende mesmo que os educadores devem ajudar as crianças na recolha e organização de informação sobre fenómenos que lhes sejam relevantes, devendo ainda, posteriormente, ajudá-las a representar a informação graficamente.

Neste simpósio discutem-se abordagens à Matemática no Pré-escolar, no âmbito dos Números e Operações, Geometria, Pensamento Algébrico e Organização e Representação de Dados. As comunicações que o constituem advêm de estudos já concluídos neste âmbito, conduzidos com crianças a frequentar a educação Pré-escolar. O simpósio é orientado por três questões centrais: 1) Quais os conhecimentos prévios das crianças? 2) Que desempenhos apresentam as crianças nas tarefas propostas? 3) Que dificuldades manifestam as crianças em tais situações?

### **O estudo sobre Números e Operações**

As crianças possuem a capacidade de resolver corretamente problemas de adição e subtração, ainda antes destas operações lhes serem formalmente ensinadas. Soutinho e Mamede descrevem aqui um estudo que procurou perceber como as crianças dos 4 aos 6 anos (N=90)



## MATEMÁTICA NOS PRIMEIROS ANOS

entendem os problemas de estrutura aditiva. Adotou-se uma metodologia quantitativa, centrada nos desempenhos das crianças quando resolviam 28 problemas de estrutura aditiva, expostos com recurso a entrevistas estruturadas individuais. Apresentaram-se 4 problemas de composição de duas medidas (ex., “A cadelinha da Inês teve cachorros: 5 brancos e 3 castanhos. Quantos cachorros teve, ao todo, a cadelinha da Inês?”), 12 de transformação ligando duas medidas (ex.: “A mãe da Francisca deu-lhe 4 coelhinhos de chocolate. Mais tarde deu-lhe mais 3. Quantos coelhinhos tem agora a Francisca?”) e 12 de relação estática ligando duas medidas (ex., “Numa casa há 7 portas e 3 chaves. Quantas portas há a mais do que chaves?”). Durante a entrevista, cada problema foi apresentado por meio de uma história, estando disponível material figurativo alusivo à história apresentada em cada problema, para que o pudessem manipular, caso necessitassem. No final de cada resolução foi-lhes solicitado que explicassem o seu raciocínio e justificassem a sua resposta.

Os resultados registaram níveis de sucesso elevados com as crianças mais velhas, rondando os 71%, mas também níveis surpreendentes de cerca de 40% junto do grupo de crianças dos 4 anos, nos problemas de composição de duas medidas e os de transformação ligando duas medidas, subindo esta percentagem para cerca de 71% junto das crianças de 6 anos. A Figura 1, mostra uma criança a resolver um problema “A Maria tinha 6 flores, deu 2 à sua mãe. Quantas flores tem ela agora?”.



Figura 1 – Criança a resolver o problema de subtração

Os problemas de relação estática ligando duas medidas foram os mais difíceis de resolver por todas as crianças, tendo sido os problemas de composição de duas medidas e os de transformação ligando duas medidas os mais acessíveis. Registou-se ainda que as crianças mais velhas têm um desempenho superior às mais novas nos três tipos de problemas, no entanto, tanto as crianças de 5, como as de 4 anos, conseguem resolver corretamente muitos dos problemas propostos.

### O estudo sobre visualização espacial

A visualização espacial pode ser entendida como a percepção visual. Este conceito diz respeito à nossa capacidade para observar, manipular, transformar, compreender e imaginar movimentos de objetos, imagens bi e tridimensionais, com o propósito de organizar informação, raciocinar, desenvolver ideias previamente desconhecidas e conhecimento avançado (Arcavi, 2003; Clements & Battista, 1992; Clements & Sarama, 2011; Sarama & Clements, 2009).

Balinha e Mamede conduziram um estudo exploratório, para analisar a capacidade de as crianças pequenas resolverem problemas de visualização espacial, tendo o foco incidido sobre a percepção das relações espaciais. Foram realizadas entrevistas a 15 crianças, dos 3 aos 5 anos (5 em cada grupo etário), para analisar o seu desempenho durante a resolução de problemas naquele âmbito. Cada entrevista foi composta por 10 problemas de percepção das relações espaciais (6 problemas de construção com blocos, 2 puzzles, 2 problemas de identificação de posição). As crianças dispunham de material manipulável relacionado com o contexto do problema para usarem livremente.

Os resultados mostram níveis de sucesso surpreendentes junto das crianças de 4 e 5 anos, que resolveram corretamente, em média, 7 dos 10 problemas propostos. O número de resoluções corretas diminuiu para uma média de 3 problemas corretamente resolvidos, junto do grupo de 3 anos. Contudo, merece reparo, a existência de uma criança de 3 anos que conseguiu obter 7 dos 10 problemas certos e uma criança de 4 anos que resolveu acertadamente todos os problemas. As Figuras 2 e 3 ilustram resoluções de problemas de construção com blocos, realizados por crianças de 3 anos e 11 meses e de 4 anos, respetivamente.

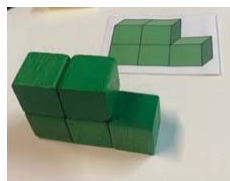
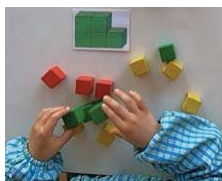


Figura 2 – Construção com blocos (3 anos).



Figura 3 – Construção com blocos (3 anos).

Os problemas de percepção visual aparentam ser mais difíceis para as crianças de 3 anos do que para as de 4 e 5 anos. Os problemas mais complexos parecem ter sido os de construções com blocos, que foram bem conseguidos junto das crianças de 4 e 5 anos, e, por duas de 3 anos. Os

## MATEMÁTICA NOS PRIMEIROS ANOS

problemas de puzzle parecem ser resolvidos com sucesso pelas crianças de 4 e 5 anos, sendo mais difíceis para as de 3 anos. Nos problemas de identificação de posição, registaram-se percentagens de sucesso de 40, 60 e 80% junto das crianças de 3, 4 e 5 anos, respetivamente. Estes resultados sugerem que um estudo mais aprofundado merece ser realizado junto de crianças desta faixa etária.

Num outro estudo sobre visualização, Nunes e Mamede exploram a visualização espacial com incidência nas noções de posição relativa de 25 crianças dos 3 aos 5 anos, a frequentar a educação pré-escolar. Tentaram perceber: 1) Quais os conhecimentos prévios das crianças quanto à posição relativa? 2) De que forma as crianças descrevem o meio? 3) Como se posiciona a criança em relação ao meio envolvente? Realizou-se uma intervenção de 8 sessões centrada em torno do pensamento espacial, nomeadamente a orientação espacial, envolvendo noções de lateralidade (ao lado; esquerda/direita) e posição relativa (em cima/baixo; à frente/atrás; dentro/fora). Os resultados sugerem que houve uma melhoria na capacidade de descrição da localização de objetos e pessoas; da perceção de posição no espaço; das capacidades espaciais das crianças e da comunicação matemática.

### **O estudo sobre pensamento algébrico**

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016), referem que construir e reconhecer padrões contribui para o desenvolvimento do pensamento algébrico. Reconhecer, comparar e analisar padrões são elementos fundamentais para o desenvolvimento intelectual das crianças, que, por sua vez, começam a pensar de forma algébrica (NCTM, 2008). É possível associar o conceito de padrão, matematicamente, a uma regularidade de algum tipo. Vale e Fonseca (2010) afirmam que um padrão é qualquer tipo de regularidade que pode ser reconhecida pela mente. Frobisher et al. (2007) consideram que o conceito de padrão matemático é utilizado na procura de ordem e estrutura, associado geralmente a termos como regularidade, repetição e simetria. Para Vale, Palhares, Cabrita e Borralho (2006), o termo padrão pode também ser aplicado a respeito de uma disposição ou arranjo de números, formas, cores e/ou sons onde se detetam regularidades.

Fernandes e Mamede conduziram um estudo exploratório com 25 crianças dos 3 aos 5 anos, a frequentar o Pré-escolar, para compreender o conhecimento destas sobre padrões. Procuraram saber: 1) Quais as ideias das crianças sobre padrões? 2) Que desempenhos apresentam as crianças? 3) Que dificuldades encontram na exploração de padrões? Foi implementada uma intervenção de

9 sessões, que integravam tarefas de padrões de repetição, com propósitos distintos (reconhecimento e continuação de padrões, criação de padrões, identificação do intruso e tradução de padrões). Os resultados sugerem que as crianças resolveram com sucesso e grande motivação as tarefas propostas, tendo sentido maiores dificuldades na resolução das tarefas de identificação do intruso e sua correção. Sugerem ainda que a exploração de padrões no pré-escolar constitui uma oportunidade para estimular o raciocínio lógico das crianças, a sua capacidade de resolver problemas e de comunicar oralmente.

### **O estudo sobre Organização e representação de dados**

Atender às ideias e conceitos prévios das crianças é essencial para uma aprendizagem significativa. É sabido que as crianças aprendem conceitos matemáticos através das suas atividades diárias (ver Clements & Sarama, 2017; English, 2016; Frey et al, 2013; NCTM, 2008). Estabelecer comparações informais, classificar, ordenar e organizar objetos, bem como as atividades de contagem, podem providenciar as bases matemáticas para o desenvolvimento da compreensão de dados pelas crianças (Baratta-Lorton, 1995; Frye et al, 2013; NCTM, 2008).

Ribeiro e Mamede conduziram um estudo exploratório, com 24 crianças a frequentar a educação pré-escolar (4-6 anos), para perceber as suas ideias quando recolham, organizavam e representavam dados. Procuravam conhecer: 1) Como é que as crianças entendem a recolha e organização de dados? 2) Como potenciar a abordagem da recolha e tratamento de dados? 3) Que dificuldades manifestam as crianças quando representam dados? Implementou-se uma intervenção de 6 sessões em que as crianças trabalharam com objetos reais e gráficos (reais e pictóricos). Os resultados sugerem que as crianças são capazes de recolher e organizar dados sobre temas do seu interesse, e que são ainda capazes de interpretar informação a partir de um gráfico real para posterior tradução num pictograma, explicando a informação nele representada. As tarefas exploradas com as crianças ao longo das sessões, permitiram-lhes responder a questões de “Quantos estão aqui?”, efetuar comparações explicando que grupo tem mais e que grupo tem menos, por exemplo. Estas ideias constituem a base para raciocínios mais elaborados como “Quantos objetos tem a mais” um grupo do que o outro.

### Comentários finais

Uma aprendizagem de elevada qualidade resulta das experiências formais e informais durante os anos correspondentes ao pré-escolar, pelo que se torna pertinente estimular o interesse pela matemática em idades precoces (NCTM, 2008). As OCEPE (2016) realçam a importância de abordar o domínio da Matemática em componentes como Números e Operações, Geometria, Organização e Representação de dados, Padrões e Regularidades, entre outras. Este simpósio divulga intervenções sobre estas componentes, junto de crianças do pré-escolar e discute possíveis abordagens a estes assuntos junto dos mesmos. Reconhecendo a necessidade urgente de realizar investigação de qualidade no âmbito da Matemática nos primeiros anos, abre-se assim a porta à reflexão e discussão sobre como esta pode ser abordada junto das nossas crianças. A matemática do pré-escolar pode constituir-se como um veículo para o desenvolvimento de capacidades e competências relevantes para as aprendizagens subsequentes da matemática que se tornam significativas para as crianças e as preparam para situações futuras.

### Referências

- Arcavi, A. (2003). The role of visual representations in the learning of mathematics. *Educational studies in mathematics*, 3 (52), 215-241.
- Baratta-Lorton, M. (1995). *Mathematics Their Way*. London: ILP.
- Baroody, A., Clements, D., & Sarama, J. (2019). Teaching and Learning Mathematics in Early Childhood Programs. In M. B. M. a. N. F. Christopher P. Brown (Ed.), *The Wiley Handbook of Early Childhood Care and Education* (1<sup>st</sup> Ed.): John Wiley & Sons, Inc.
- Carpenter, T., Fennema, E., Franke, M., Levi, L., & Empson, S. (1999). *Children's mathematics: cognitively guided instruction*. USA: Leigh Peake.
- Carpenter, T., Hiebert, J., & Moser, J. (1981). Problem structure and first grade children's initial solution processes for simple addition and subtraction problems. *Journal of Research in Mathematical Education*, 12, 27-39.
- Clements, D., & Battista, M. (1992). Geometry and spatial reasoning. In *Handbook of research on mathematics teaching and learning*. United States of America: National Council of Teachers of Mathematics.

- Clements, D., & Sarama, J. (2007). Early childhood mathematics learning. In F. K. Lester (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (Vol. 1). Charlotte: Information Age Publishing.
- Clements, D., & Sarama, J. (2011). Early childhood teacher education: the case of geometry. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 14(2), 133-148.
- English, L. (2016). Revealing and capitalising on young children's mathematical potential. *ZDM Mathematics Education*, 48,1079–1087.
- English, L. (2012). Data modelling with first-grade students. *Educational Studies in Mathematics*, 81,15–30.
- Frobisher, L., Frobisher, A., Orton, A., & Orton, J. (2007). *Learning to teach shape and space*. Cheltenham, UK: Nelson Thornes.
- Frobisher, L. & Threlfall, J. (2005). Teaching and Assessing Patterns in Number in the Primary Years. In Anthony Orton (Ed.), *Pattern in the Teaching and Learning of Mathematics*, pp. 84-103. London: Continuum.
- Frye, D., Baroody, A. J., Burchinal, M., Carver, S. M., Jordan, N. C., & McDowell, J. (2013). *Teaching math to young children: A practice guide* (NCEE 2014-4005). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance (NCEE), Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Retrieved from the NCEE [Accessed in February 2019] website: <http://whatworks.ed.gov>
- National Council of Teachers of Mathematics. (2008). *Princípios e Normas Para a Matemática Escolar*. Lisboa: APM & NCTM.
- Nunes, T., Bryant, P., & Watson, A. (2009). *Key understandings in mathematics learning*. London: Nuffield Foundation.
- Nunes, T., Campos, T., Magina, S., & Bryant, P. (2005). *Educação matemática – Números e operações numéricas*. São Paulo: Cortez Editora.
- Vale, I., & Fonseca, L. (2010). Pattern tasks with geometric transformation in elementary teacher's training: some examples. *Journal of the European Teacher Education Network*, 5, 76-86.
- Vale, I., Palhares, P., Cabrita, I., & Borralho, A. (2006). Os padrões no ensino e aprendizagem da Álgebra. In I. Vale, T. Pimentel, A. Barbosa, L. Fonseca, L. Santos & P. Canavarro (Org.), *Números e Álgebra na aprendizagem da matemática e na formação de professores* (pp. 193-221). SPCE - Secção de Educação e Matemática da SPCE.

MATEMÁTICA NOS PRIMEIROS ANOS

Verschaffel, L., Bryant, P., & Torbeyns, J. (2012). Introduction. *Educational Studies in Mathematics*, 79 (3), 335-349.

Agradecimentos: FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) UID/CED/00317/2019.



## **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Programa de intervenção em estratégias de aprendizagem para professores  
brasileiros de Ensino Médio

Intervention Program on Learning Strategies for Brazilian High School Teachers

Natália Moraes Góes (<https://orcid.org/0000-0003-2557-0934>)\* Evely Boruchovitch  
(<https://orcid.org/0000-0001-7597-6487>)\*\*

\* Doutoranda do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da  
Universidade Estadual de Campinas, \*\*Professora titular da Faculdade de Educação  
da Universidade Estadual de Campinas

Nota dos autores

A primeira autora agradece a Coordenação de Aperfeiçoamento pessoal de Nível Superior  
(CAPES) pela concessão de bolsa de estudo. A segunda autora agradece o Conselho Nacional de  
Desenvolvimento Tecnológico (CNPq) pelo apoio financeiro.

Autor para contato: Natália Moraes Góes – [nataliamoraesg@gmail.com](mailto:nataliamoraesg@gmail.com).



## Resumo

A literatura afirma que o professor exerce papel fundamental no ensino das estratégias de aprendizagem. Assim, os objetivos do presente estudo são discorrer sobre a dinâmica de uma intervenção sobre estratégias de aprendizagem desenvolvida para professores que lecionam no Ensino Médio brasileiro e apresentar alguns exemplos de atividades trabalhadas com esses professores. A intervenção foi construída, partindo do pressuposto de que para que os professores possam ensinar e estimular o uso das estratégias de aprendizagem em seus alunos, eles precisam primeiramente ser convencidos de que as estratégias de aprendizagem podem auxiliar a sua própria aprendizagem. Neste sentido, a intervenção foi delineada tendo como foco duas vertentes: a do professor enquanto aquele que aprende e a daquele que ensina. A intervenção foi composta por sete encontros, com a duração de três horas e contou com a participação de 3 professores. Em cada encontro, uma estratégia de aprendizagem cognitiva ou metacognitiva era ensinada e modelada por meio de atividades autorreflexivas e exposição dialogada. Em linhas gerais, a intervenção apresentou resultados valiosos. Os professores participantes relataram maior consciência e reflexão sobre os próprios processos de aprendizagem e passaram a estimular o uso das estratégias de aprendizagem, em suas aulas, relacionando-as às disciplinas que ministram. Esses achados salientam a importância de se promoverem intervenções psicoeducacionais que fortaleçam as habilidades autorregulatórias dos professores.

*Palavras-chave:* intervenção, estratégias de aprendizagem, professores, Ensino Médio.

## Abstract

The literature affirms that the teacher exerts a fundamental role in teaching learning strategies. Thus, the objectives of the present study are to present the dynamics of an intervention on learning strategies developed for teachers who teach in Brazilian High School and to show some examples of activities implemented with these teachers. The intervention was constructed based on the assumption that in order for teachers to teach and to stimulate the use of learning strategies in their students, they must first be convinced that learning strategies can help their own learning. In this sense, the intervention was designed focusing on two aspects: the teacher as learner and the teacher as a teacher. The intervention consisted of seven meetings, lasting three hours each and three teachers took part on it. At each meeting, a cognitive or metacognitive learning strategy was taught and modeled through self-reflexive activities and through interactive exposition to theory. Overall, the intervention showed valuable results. Participating teachers reported that they developed greater awareness and reflection on their own learning processes and began to stimulate the use of learning strategies in their classes, relating them to the subjects they teach. These findings emphasize the importance of promoting psychoeducational interventions that strengthen teachers' self-regulation skills and processes.

*Keywords:* intervention, learning strategies, teachers, High School.

### **As estratégias de aprendizagem no contexto educacional e na formação de professores**

Pesquisas sobre estratégias de aprendizagem começaram a surgir entre os anos de 1960 e 1970 (McCombs, 2017; Weinstein & Acee, 2018; Weinstein, Acee & Jung, 2011). Em 1985, Dansereau definiu as estratégias de aprendizagem como sequências de procedimentos utilizados com o propósito de facilitar a aquisição, o armazenamento e a utilização da informação. Atualmente as estratégias de aprendizagem apresentam diferentes classificações (Dansereau et al, 1979; Garner & Alexander, 1989; Lefrançois, 1988; Weinstein & Mayer, 1985). Dentre as taxonomias existentes para as estratégias de aprendizagem, uma amplamente aceita e escolhida para nortear o presente estudo, distingue as estratégias em cognitivas e metacognitivas (Boruchovitch, 1999; Dembo, 2001; Garner & Alexander, 1989; Lefrançois, 1988).

As estratégias cognitivas são conceituadas como sequências de ações utilizadas pelos estudantes para aprender e para lembrar da informação. Já as estratégias metacognitivas são procedimentos que orientam o planejamento, o monitoramento e a regulação do pensamento durante a realização da tarefa (Dembo & Seli, 2008; Lefrançois 1988, McCombs, 2017). As estratégias cognitivas são subdivididas em estratégias de ensaio, elaboração e organização. A estratégia de ensaio consiste em repetir seja oralmente ou por escrito uma informação que se pretende aprender. A estratégia de elaboração se refere ao estabelecimento de relação entre aquilo que o indivíduo já sabe, com o que ele precisa aprender. A estratégia de organização é identificada pela atribuição de uma nova organização para o conteúdo a ser aprendido, de modo que o torne mais significativo. As estratégias metacognitivas também são subdivididas em planejamento, monitoramento e regulação. Em linhas gerais, a estratégia de planejamento compreende a criação de planos de estudo para atingir uma determinada meta. A estratégia de monitoramento implica na autoavaliação do que está conseguindo aprender ou não. Já a estratégia de regulação consiste em modificar ou manter o comportamento a depender do julgamento realizado durante o monitoramento.

Embora a literatura nacional e internacional indiquem que as estratégias de aprendizagem são passíveis de serem ensinadas (Dembo, 2001; Frison, Avila & Veiga-Simão, 2018; Weinstein & Acee, 2018), são poucos os professores que ensinam explicitamente estratégias de estudo e de aprendizagem aos seus alunos (Dembo, 2001; Ganda & Boruchovitch, 2018; Machado & Boruchovitch, 2015). Todavia, para que o professor seja capaz de ensinar e promover o uso de

estratégias de aprendizagem, ele precisa dispor dos conhecimentos necessários para ensiná-las e utilizá-las com proficiência reconhecendo os benefícios que o seu uso traz para a própria aprendizagem (Boruchovitch, 2014; Dembo, 2001; Pérez Cabaní, 1997).

Na literatura nacional e internacional são encontradas algumas propostas de intervenção que tiveram por foco o ensino das estratégias de aprendizagem para professores em atuação no Ensino Médio. Bakkenes, Vermunt e Wubbels (2010) desenvolveram um estudo com o objetivo de conceituar, identificar e documentar as atividades de aprendizagem realizadas em um contexto de inovação educacional e os seus respectivos resultados de aprendizagem, buscando identificar como os professores aprendem. O estudo foi conduzido dentro de um programa Aprendizagem Ativa e Autorregulada (*Active and Self-Regulated Learning - ASRL*). Durante a intervenção, os professores foram instruídos a focalizarem mais a facilitação, o monitoramento e o apoio dos processos de aprendizagem dos estudantes e menos a transmissão do conteúdo. Os resultados contribuíram para o entendimento sobre como os professores aprendem, conhecimento crucial para projetar ambientes de aprendizagem. Indicaram também que foi difícil para os professores promoverem a aprendizagem ativa e autorregulada em sala de aula.

Lau (2013) teve o objetivo de explorar a percepção e a implementação de instrução em leitura baseada na aprendizagem autorregulada em um projeto colaborativo entre professores e pesquisadores. Os professores passaram inicialmente por quatro sessões de *workshop* em que foram trabalhados os conceitos básicos relacionados à autorregulação da aprendizagem. Os resultados evidenciaram que a instrução em leitura dada pelos professores aos seus alunos, após a participação das sessões de *workshop*, ficou mais focada na autorregulação da aprendizagem. Além disso, os professores passaram a permitir maior participação dos alunos em sala de aula.

A pesquisa conduzida por Finsterwald, Wagner, Schober, Lüftenegger e Spiel (2013) teve por objetivo investigar a efetividade do programa TALK entre professores de Ensino Médio. O programa teve duração de três semestres. Nos primeiros dois semestres foram trabalhados os conteúdos de aprendizagem ao longo da vida, motivação, aprendizagem autorregulada, competências sociais e cognitivas. No terceiro semestre, considerado a fase da supervisão, o foco central foi em como garantir a reaplicação dessas habilidades. Os resultados evidenciaram que o grupo que recebeu a intervenção demonstrou ganhos no conhecimento de todos os conteúdos trabalhados no programa: na motivação para aprender, no aumento do conhecimento a respeito de como fornecer *feedback* aos alunos e sobre como promover uma aprendizagem cooperativa.

## PROGRAMA DE INTERVENÇÃO EN ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

Rosa e Rosa (2016) realizaram um estudo que teve por objetivo analisar a prática pedagógica de um professor devidamente habilitado para desenvolver atividades experimentais de orientação metacognitiva, a fim de verificar se ele conseguia estabelecer um ensino orientado à evocação do pensamento metacognitivo. Participou do estudo, um professor de Física, que realizou um curso com duração de seis encontros. Os pesquisadores, ao observarem a prática do professor, após a participação do curso, constataram que ele incentivou constantemente o planejamento e o monitoramento da aprendizagem, delegou maiores responsabilidades aos alunos, diminuiu a quantidade de explicações e inferências, aplicou atividades mais simples para depois passar para as mais difíceis e incentivou a autonomia entre os alunos. De modo geral, os autores reconheceram que mesmo após passar pela formação, o professor sentiu dificuldade em trabalhar com a metacognição, no entanto, melhoras foram observadas ao longo do processo.

Os resultados dos poucos estudos encontrados sobre a temática são animadores, pois indicam que os professores, quando instruídos sobre os pressupostos teóricos da aprendizagem autorregulada, modificam a sua prática e passam a incentivar em seus alunos essas habilidades, mesmo diante de dificuldades encontradas. Esses resultados fortalecem a realização do presente estudo, que teve por objetivo discorrer sobre a dinâmica de uma intervenção sobre estratégias de aprendizagem desenvolvida para professores que lecionam no Ensino Médio brasileiro e apresentar alguns exemplos de atividades trabalhadas com esses professores.

### **Desenvolvimento de uma proposta de intervenção em estratégias de aprendizagem para professores brasileiros do Ensino Médio: pressupostos e dinâmica**

A intervenção intitulada “Curso teórico-reflexivo: Estratégias de aprendizagem e sua aplicação no contexto educacional” foi desenvolvida pelas autoras do presente estudo com base na literatura da área (Andrzejewski, Davis, Bruening & Poirier, 2016; Boruchovitch, 2014; Boruchovitch, 2009, Boruchovitch & Ganda, 2013, Dembo & Seli, 2008, Quince, 2013). As atividades propostas foram criadas buscando promover as 3 fases da autorregulação propostas por Zimmerman (2013). A proposta de intervenção é parte de uma pesquisa maior que visa conhecer as variáveis psicológicas relacionadas à aprendizagem autorregulada de estudantes e professores do Ensino Médio, bem como construir e testar a eficácia de um programa de intervenção sobre

estratégias de aprendizagem destinado a professores do Ensino Médio. A pesquisa é parte do doutorado da primeira autora, desenvolvido sob a orientação da segunda autora.

O principal objetivo da intervenção foi ensinar os professores a utilizarem estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas, de modo que, eles as usassem como estudantes e passassem a ensiná-las em suas aulas aos seus alunos. Assim, a intervenção apresentou uma dupla vertente, o professor como aluno e como professor (Boruchovitch, 2009; 2014; Boruchovitch & Ganda, 2013). Além disso, a intervenção foi composta por práticas autorreflexivas, fator essencial para o fortalecimento de processos autorregulatórios (Boruchovitch & Ganda, 2013; Boruchovitch, 2014; Boruchovitch & Machado, 2017).

As estratégias de aprendizagem trabalhadas com os professores foram selecionadas seguindo dois critérios: a) que todas as estratégias de aprendizagem da taxionomia que as distinguem em estratégias cognitivas (ensaio, elaboração e organização) e em metacognitivas (planejamento, monitoramento e regulação) fossem contempladas na intervenção e b) que as estratégias fossem gerais, não aplicáveis apenas em um único contexto ou disciplina, uma vez que os professores da amostra eram oriundos de diferentes áreas. Assim, foram trabalhadas as estratégias metacognitivas de estabelecimento de metas, monitoramento da compreensão e regulação da motivação e as estratégias cognitivas de sublinhar, resumir e mapas conceituais. A intervenção teve duração de 7 (sete) encontros com 3 horas cada e contou com a participação de 3 professores. No primeiro e no último encontro foram aplicados o pré-teste e do pós-teste. Todas as sessões de intervenção seguiram a mesma dinâmica, conforme será descrito a seguir.

No primeiro momento, com exceção do primeiro encontro, que foi destinado ao pré-teste e a apresentação da proposta, era realizada uma revisão do assunto trabalhado no encontro anterior por meio da leitura do texto de “memorização”. A memorização consistia de um texto, produzido em casa, por um professor, definido no início de cada encontro, que tinha por objetivo recuperar as discussões mais importantes que ocorreram no encontro anterior. Neste momento era realizada uma revisão da aula anterior, bem como discutidos os textos indicados para leitura em casa. Os textos indicados para leitura em casa eram enviados posteriormente às aulas dos referidos temas, uma vez que as autoras não queriam que os professores fossem influenciados pelo seu conteúdo teórico, antes de que pudessem refletir espontaneamente sobre as estratégias e como as aplicariam em si mesmos e em seus alunos, durante os encontros, seguindo a mesma

## PROGRAMA DE INTERVENÇÃO EN ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

metodologia descrita em estudos anteriores (Boruchovitch & Ganda 2013; Boruchovitch & Gomes, 2019; Boruchovitch & Machado, 2017).

O segundo momento era destinado para a atividade autorreflexiva sobre o conteúdo da aula. Essas atividades eram realizadas no início dos encontros e se relacionavam ao conteúdo a ser trabalhado no encontro. Se o assunto do encontro fosse a estratégia de aprendizagem resumir, por exemplo, as questões autorreflexivas seriam sobre as relações que o professor estabelece com essa estratégia de aprendizagem enquanto estudante. Ao responderem às questões autorreflexivas, esperava-se que os professores refletissem sobre as estratégias de aprendizagem e a pesquisadora pudesse compreender de que forma eles lidam com essas estratégias primeiramente em si mesmo. Discussões sobre as respostas dos professores eram feitas com o grupo todo, com a intenção de conduzi-los a refletirem sobre como eles utilizam essas estratégias e como seus colegas as usam.

O terceiro momento foi definido como o da fundamentação teórica e consistia do ensino explícito das estratégias de aprendizagem. Recursos como o *data show* e a apresentação de slides, do tipo PowerPoint foram utilizados em todos os encontros. Nesse momento, a estratégia de aprendizagem que seria trabalhada no dia era conceituada, seus benefícios descritos, a forma de utilizá-la apontada e as possibilidades de ensiná-las em sala de aula indicadas.

O quarto momento era dedicado a Atividade de aplicação da estratégia de aprendizagem enquanto estudantes. Diante da vertente de pensar o professor também como estudante, em todos os encontros, os professores realizavam atividades relacionadas ao tema trabalhado no dia, com o objetivo de aplicar o conhecimento adquirido sobre a estratégia, pensar sobre as possibilidades de aprender mediante a aplicação daquela estratégia, refletir se a utilizavam de forma correta e verificar na prática como uma estratégia pode realmente promover a sua aprendizagem. Além disso, ao aplicar essas atividades aos professores, esse momento servia para a modelação de como eles poderiam trabalhar com seus alunos a estratégia e como poderiam ser as atividades.

No quinto momento, a pesquisadora apresentava uma Proposta de atividade de aplicação para os alunos. Assim, em todos os encontros havia a demonstração de um modelo de atividade sobre a estratégia de aprendizagem trabalhada no dia, que poderia ser utilizado em sala de aula com o objetivo de ensinar e fomentar o uso dessa estratégia nos alunos. Essas atividades tinham como finalidade a modelação de como trabalhar com as estratégias de aprendizagem.

O sexto momento da intervenção foi destinado ao Diário de Aprendizagem. Ao término de cada encontro, um momento era disponibilizado para a reflexão e análise sobre o que os

professores haviam aprendido e o que eles passariam a aplicar neles mesmos como estudantes e em seus alunos. Essas reflexões eram registradas no Diário de Aprendizagem ao final da aula.

Em todos os encontros, a dinâmica relatada foi seguida, tendo por base também estudos anteriores (Boruchovitch & Ganda 2013; Boruchovitch & Gomes, 2019; Boruchovitch & Machado, 2017). Na sequência, serão descritas as atividades desenvolvidas para trabalhar a estratégia metacognitiva de estabelecimento de metas e posteriormente as atividades relativas à estratégia cognitiva de sublinhar, as quais podem ser visualizadas nos Quadro 1 e 2.

Quadro 1

*Descrição das atividades desenvolvidas para trabalhar a estratégia de Estabelecimento de Metas*

Atividades	Objetivo da atividade	Descrição da atividade	Exemplo de item
Autorreflexiva	Refletir sobre como o professor utiliza a estratégia de estabelecimento de metas enquanto estudante	Os professores responderam a quatro questões autorreflexivas e na sequência foi realizada uma discussão no grupo sobre as respostas dos professores.	Você costuma estabelecer objetivos para realizar alguma tarefa de aprendizagem? Se sim, como faz para estabelecê-los?
Aplicação da estratégia de aprendizagem com estudantes	Aplicar a estratégias de estabelecimento de metas em sua vida de estudante.	Os professores estabeleceram uma meta para a realização da intervenção. Toda a semana eles traçavam um planejamento semanal para atingir a meta e anotavam os seus avanços e as suas dificuldades.	Descreva semanalmente nesse diário como você está se organizando para atingir a sua meta, quais foram as dificuldades, o que deu certo, o que não deu e o que poderia melhorar.
Proposta de atividade de aplicação para os alunos	Apresentar aos professores como a estratégia de estabelecimento de metas pode ser aplicada em diferentes áreas do conhecimento com os estudantes.	Os professores deveriam solicitar aos alunos que estabelecessem uma meta a ser atingida em uma semana, para a sua disciplina. Os alunos fariam um planejamento diário do que eles fariam para atingir a meta, considerando o seu tempo e as atividades além das escolares. Ao final da semana, os professores solicitariam que os alunos refletissem e descrevessem se conseguiram ou não atingir a meta pretendida. Se não conseguiram, porque eles acham que não conseguiram.	Qual é a minha meta para a disciplina de _____ para esta semana? O que farei em cada dia da semana para atingir a minha meta?
Diário de Aprendizagem	Refletir sobre o que aprendeu durante a sessão de intervenção	Ao final de cada encontro, os professores respondiam a 3 questões que indagavam sobre o que eles haviam aprendido no encontro, o que eles aplicariam em si mesmo e em seus alunos.	De que maneira eu poderia oferecer o que aprendi neste encontro aos meus alunos?

## PROGRAMA DE INTERVENÇÃO EN ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

As estratégias cognitivas também foram abordadas na intervenção. Uma das estratégias cognitivas trabalhadas foi a de Ensaio, o sublinhar. No Quadro 2 serão apresentadas as atividades desenvolvidas com os professores para trabalhar com essa estratégia.

Quadro 2

*Descrição das atividades desenvolvidas para trabalhar a estratégia de Sublinhar*

Atividades	Objetivo da atividade	Descrição da atividade	Exemplo de item
Autorreflexiva	Refletir sobre como o professor utiliza a estratégia de Sublinhar em suas atividades de estudo.	Os professores responderam a quatro questões autorreflexivas acerca de como ele sublinha para estudar. Na sequência foi realizada uma discussão no grupo sobre as respostas.	Você utiliza algum critério para sublinhar um texto de estudo? Qual é esse critério?
Aplicação da estratégia de aprendizagem com estudantes	Aplicar a estratégias de sublinhar enquanto estudante e refletir se de fato a utiliza corretamente.	Antes da fundamentação teórica, os professores receberam um texto curto em que eles deveriam utilizar a estratégia de sublinhar da forma em que eles estavam acostumados. Após receberem a fundamentação teórica no encontro, eles tiveram que responder a duas questões sobre a forma que eles estavam acostumados a sublinhar.	Após ter recebido a fundamentação teórica sobre a estratégia de Ensaio Sublinhar, você modificaria alguma coisa na forma como você sublinha um texto? Se sim, o que?
Proposta de atividade de aplicação para os alunos	Apresentar aos professores como a estratégia de sublinhar poderia ser aplicada em diferentes áreas do conhecimento com os estudantes	A proposta seria que os professores escolhessem um pequeno texto relacionado à disciplina que eles ministram aulas e pedissem aos alunos que lessem o texto sublinhando-o da forma que eles estão acostumados a fazer ou da forma que consideram que seja correta. Na sequência, os professores passariam algumas orientações sobre como sublinhar um texto e quais os benefícios que o uso dessa estratégia traz para a aprendizagem. Após esse momento, os professores entregariam outra folha com o mesmo texto e agora orientariam os alunos a sublinharem o texto levando em considerações as orientações dadas. Para finalizar, os alunos responderiam a duas perguntas sobre o que eles consideram que fazem bem ao sublinhar e o que eles precisam melhorar	Ao sublinhar um texto para estudo, o que você considera que faz bem?
Diário de Aprendizagem	Descrito no Quadro 1	Descrito no Quadro 1	Descrito no Quadro 1

### Considerações Finais

A literatura afirma que é possível ensinar estratégias de aprendizagem em diferentes níveis de escolaridade. No entanto, o que se verifica, no contexto brasileiro é que ainda hoje, são



poucos os cursos de formação de professores que se apóiam no referencial teórico da autorregulação da aprendizagem. São também raros os cursos de formação continuada que promovem essas habilidades no professor em atuação.

Diante desse cenário atual, o presente estudo teve por objetivo discorrer sobre a dinâmica de uma intervenção sobre estratégias de aprendizagem desenvolvida para professores que lecionam no Ensino Médio brasileiro e apresentar alguns exemplos de atividades trabalhadas com esses professores. A intervenção partiu de uma proposta autorreflexiva em que foram selecionadas estratégias cognitivas e metacognitivas para serem trabalhadas em cada encontro, com a recomendação de que os professores refletissem durante toda a intervenção sobre eles enquanto professores e estudantes.

De modo geral, a intervenção apresentou resultados valiosos. Os professores relataram ganhos em relação à proposta de intervenção, desenvolveram uma maior reflexão sobre os próprios processos cognitivos e metacognitivos. Além disso, ressaltaram que passaram a ensinar e incentivar a reflexão e o uso das estratégias de aprendizagem em sala de aula, com seus alunos. Diante disso, sugere-se que a presente proposta de intervenção seja aplicada em outros professores e que novas propostas com esse objetivo também surjam, a fim de que os professores possam, ensinar e fomentar as estratégias de aprendizagem em seus alunos, bem como aproveitar esses espaços formativos para refletirem sobre a aprendizagem e trocarem experiências.

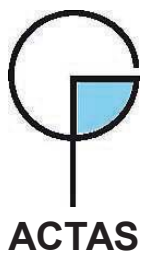
### Referências

- Andrzejewski, C.E., Davis, H.A., Bruening, P.S., & Poirier, R.R. (2016). Can a self-regulated strategy intervention close the achievement gap? Exploring a classroom-based intervention in 9 th grade earth science. *Learning and individual differences*, 49, 85-99.
- Bakkenes, I., Vermunt, J.D., & Wubbels, T. (2010). Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction*, 20(6), 533-548.
- Boruchovitch, E. (1999). Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 12(2).
- Boruchovitch, E. (2009). A autorregulação da aprendizagem e a escolarização inicial. In: E. Boruchovitch & J.A. Bzuneck. *Aprendizagem processos psicológicos e o contexto social na escola* (2.ed, pp.55-88). Petrópolis: Vozes.

## PROGRAMA DE INTERVENÇÃO EN ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

- Boruchovitch, E. (2014). Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 18(3), 401-409.
- Boruchovitch, E., & Ganda, D.R. (2013). Fostering self-regulated skills in an educational psychology course for Brazilian preservice teachers. *Journal of cognitive education and psychology*, 12(2), 157-177.
- Boruchovitch, E., & Gomes, M.A.M. (2019). Sugestões práticas para desenvolver a capacidade de planejar, monitorar e regular a própria aprendizagem no contexto da formação inicial e continuada de professores. In: E. Boruchovitch., M.A.M. Gomes. *Aprendizagem autorregulada: como promovê-la no contexto educativo?*. (pp. 125-144). Petrópolis:Vozes.
- Boruchovitch, E., & Machado, A.C.T.A. (2017). A autorregulação da aprendizagem na formação inicial e continuada de professores: como intervir para desenvolver?. In: S.A.J. Polydoro. *Promoção da autorregulação da aprendizagem: contribuições da teoria social cognitiva*. (pp. 90-104). Porto Alegre: Letra 1.
- Dansereau, D.F. (1985). *Learning Strategy Research*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale.
- Dansereau, D.F., Collins, K.W., MacDonald, B.A., Holley, C.D., Garland, J.C., Diekhoff, G.M., & Evans, S.H. (1979). Development and evaluation of an effective learning strategy. *Journal of Educational Psychology*, 79, 64-73.
- Dembo, M. H. (2001). Learning to teach is not enough: Future teachers also need to learn to learn. *Teacher Education Quarterly*, 28(4), 23-35.
- Dembo, M.H., & Seli, H. (2008). *Motivation and learning strategies for college success*. New York: Routledge.
- Finsterwald, M., Wagner, P., Schober, B., Lüftenegger, M., & Spiel, C. (2013). Fostering lifelong learning - evaluation of a teacher education program for professional teachers. *Teacher and teacher education*, 29, 144-155.
- Frison, L.M.B., Avila, L.T.G., & Veiga-Simão, A.M. (2018). A autorregulação da aprendizagem: formação de docentes e discentes no contexto educacional. *Educação*, 23(3), 349-363.
- Ganda, D.R., & Boruchovitch, E. (2018). Promoting self-regulated learning of brasilian preservice student teachers: results of an intervention program. *Frontiers in Education*, 3(5), 1-12.

- Garner, R., & Alexander, P.A. (1989). Metacognition: answered and unanswered questions. *Educational Psychologist*, 24, 143-158.
- Lau, K.L. (2013). Chinese language teachers' perception and implementation of self-regulated learning-based instruction. *Teaching and teacher education*, 31, 56-66.
- Lefrançois, G.R. (1988). *Psychology for teaching*. 6.ed. California: Wadsworth Publishing Company.
- Machado, A.C.T.A., & Boruchovitch, E. (2015). As práticas autorreflexivas em cursos de formação inicial e continuada de professores. *Psicologia Ensino & Formação*, 6(2), 54-67.
- McCombs, B.L. (2017). Historical review of learning strategies research: strategies for the whole learner – A tribute to Claire Ellen Weinstein and early researchers of this topic. *Frontiers in Education*, 2(6), 1-21.
- Pérez Cabaní, M. L. (1997). La formación del profesor para enseñar estrategias de aprendizaje. In C. Monereo. *Estrategias de aprendizaje* (pp. 63-113). Madrid: A. Machado Libros.
- Quince, B.R. (2013). *The effects of self-regulated learning strategy instruction and structured-diary use on students self-regulated learning conduct and academic success in online community-college general education courses*. Doctoral Dissertations, University of San Francisco.
- Rosa, C.T.W., & Rosa, A.B. (2016). Ensino de Física por estratégias metacognitivas: análise da prática docente. *Revista electrónica de investigación en educación en ciencias*, 11(1), 1-7.
- Weinstein, C.E., & Acee, T.W. (2018). Study and learning strategies. *Handbook of college Reading and study strategy research*. 3.ed. New York: Routledge.
- Weinstein, C. E., Acee, T. W, & Jung, J. (2011). Self regulation and learning strategies. *New Directions for Teaching and Learning*, 16.
- Weinstein, C.E. & Mayer, R.E. (1985). The teaching of learning strategies. In: M. Wittrock (Org.). *Handbook of research on teaching* (pp.315-327). New York: Macmillan.
- Zimmerman, B.J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive career path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135-147.



## **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Barreras en la práctica del ejercicio físico: prevalencia y relación con su práctica

Barriers in the practice of physical exercise: prevalence and relationship with your  
practice

José Domínguez Alonso (0000-0002-1844-000X)\*, Iago Portela Pino (0000-0002-4232-2089)\*\*,  
Guzmán Vicente Gómez Calleja\*\*\*

\*Universidade de Vigo, \*\*Universidad Isabel I, \*\*\*Universidade da Coruña

## Resumen

Una de las claves para el desarrollo saludable es la práctica regular de ejercicio físico, sobre todo en edades tempranas. El presente trabajo parte de dos objetivos, por un lado, busca identificar las principales barreras que dificultan la práctica del ejercicio físico en la infancia, y por otro, comprobar si existen diferencias en los diferentes factores que conforman las barreras (imagen corporal/ansiedad física y social, fatiga/pereza, obligaciones/falta de tiempo y ambiente/instalaciones) en función de su práctica habitual. El instrumento de recogida de información fue el Autoinforme de Barreras para la Práctica del Ejercicio Físico -ABPEF- ( $\alpha = 842$ ). El estudio se enmarca en una investigación cuantitativa de tipo descriptivo e inferencial. Los resultados evidencian como principales barreras en la niñez la obligación o falta de tiempo ( $M = 1.98$ ;  $DT = 1.38$ ) y la fatiga o pereza ( $M = 1.56$ ;  $DT = 0.77$ ). Por el contrario, las barreras de menor presencia son la imagen corporal o ansiedad física y social ( $M = 1.45$ ;  $DT = 0.84$ ) y el ambiente o instalaciones ( $M = 1.42$ ;  $DT = 0.76$ ). También se muestran diferencias significativas con mayor presencia de barreras (IC/AFC:  $t = 7.61$ ,  $p < .05$ ; F/P:  $t = 27.37$ ,  $p < .001$ ; O/FT:  $t = 20.34$ ,  $p < .001$ ; A/I:  $t = 3.89$ ,  $p < .05$ ) en el alumnado que no realiza ejercicio físico de manera habitual. Se concluye que reducir las obligaciones y controlar la distribución del tiempo en la niñez, mejoraría la adherencia al ejercicio físico en esta etapa.

*Palabras clave:* infancia, barreras, ejercicio físico, práctica diaria.

## Abstract

One of the keys to healthy development is the regular practice of physical exercise, especially at early ages. This work starts from two objectives, on the one hand, seeks to identify the main barriers that hinder the practice of physical exercise in childhood, and on the other hand, check whether there are differences in the different factors that make up the barriers (body image / physical and social anxiety, fatigue / laziness, obligations / lack of time and environment / facilities) according to their usual practice. The information collection instrument was the Barriers Self-Report for the Practice of Physical Exercise -ABPEF- ( $\alpha = 842$ ). The study is part of a quantitative research of descriptive and inferential type. The results show the main barriers in childhood the obligation or lack of time ( $M = 1.98$ ,  $SD = 1.38$ ) and fatigue or laziness ( $M = 1.56$ ,  $SD = 0.77$ ). By contrast, the barriers of less presence are body image or physical and social anxiety ( $M = 1.45$ ,  $SD = 0.84$ ) and the environment or facilities ( $M = 1.42$ ,  $SD = 0.76$ ). Significant differences are also shown with higher presence of barriers (CI / AFC:  $t = 7.61$ ,  $p < .05$ , F / P:  $t = 27.37$ ,  $p < .001$ , O / FT:  $t = 20.34$ ,  $p < .001$ ; A / I:  $t = 3.89$ ,  $p < .05$ ) in students who do not exercise regularly. It is concluded that the reduction of obligations and the control of the time distribution in childhood would improve the adherence to physical exercise at this stage. In conclusion, reducing obligations and controlling the distribution of time in childhood would improve the adherence to physical exercise at this stage.

*Keywords:* childhood, barriers, physical exercise, daily practice.

## BARRERAS EN LA PRÁCTICA DEL EJERCICIO FÍSICO

A pesar de la convicción que el ejercicio físico es muy beneficioso para la salud, la mayoría de la población permanece sedentaria (OMS, 2018), indicando como factores determinantes la nueva dependencia tecnológica, implementación de dietas inadecuadas, estrés, tabaquismo y consumo de alcohol, mayor urbanización de la población o desempeño laboral (Muñoz, Muñoz, De La Torre, Hinojos y Pardo, 2016; Niñerola, Capdevila y Pintanel, 2006; Velasco-Contreras, 2013).

Así pues, el impacto positivo del ejercicio físico en el individuo repercute en su aspecto psicológico y social. De hecho su práctica se ha ligado a una reducción en la depresión, ansiedad, tensión, conductas auto-destructivas o antisociales, y un incremento de autoestima, auto-imagen o calidad de vida (Dunn, Trivedi y O'Neal, 2001; Laforge et al., 1999).

Los estudios llevados a cabo sobre las razones que infieren los individuos para no realizar ejercicio físico, señalan como más comunes: falta de tiempo disponible, obligaciones familiares o laborales, carencia de instalaciones deportivas, déficit de interés, experiencias negativas en su práctica, entorno, apoyo social, sentirse incompetente para su práctica, mala percepción de su autoconcepto físico, no encontrarle utilidad, insuficiencia de habilidad y pobreza de recursos (Leone y Ward, 2013; Lovell, Ansari y Parker, 2010; Meza y Pompa, 2016; Pavón y Moreno, 2008; Ramírez, Triana, Carrillo y Ramos, 2016).

Investigaciones como las realizadas por Serón, Muñoz y Lanás (2010) o Ruiz, De Vicente y Vegara (2012), sostienen que las personas que no practican ejercicio le dan menor importancia al mismo, con una mayor prevalencia en la privación de actividad física y conductas sedentarias. La práctica de actividad físico-deportiva en la niñez es un determinante psicológico, cognitivo y emocional, que se asocia a la adherencia de participación en periodos de vida posteriores (Arribas, Gil de Montes y Arruza, 2011). No obstante, estudios como el realizado por Dumith, Gigante, Domingues y Kohl (2011) o Murillo et al. (2015) evidencian un descenso en la práctica del ejercicio físico a medida que avanza la edad en los individuos.

Con respecto a la realización o no de ejercicio físico de manera continua, el trabajo de Azofeifa (2018) muestra que los individuos con más de un año de práctica presentan mejor afiliación con su adherencia que los que llevan menor tiempo. Asimismo, estudios previos indican que el mantenimiento en la práctica del ejercicio físico permite hacerlo permanente a lo largo de toda su vida como un factor indispensable para el disfrute (Jiménez, Moreno, Leyton y Claver, 2015; Sanclemente y Arias, 2014).

La identificación de las barreras que dificultan los hábitos de práctica del ejercicio físico permite adoptar políticas y programas de promoción de la actividad físico-deportiva y de salud, optimizando el diseño de actividades y favoreciendo la adherencia a la práctica (Corral-Pernía, 2015). En consecuencia, el principal objetivo del estudio es conocer las barreras que dificultan la práctica del ejercicio físico en la niñez y comprobar si su práctica habitual es una variable determinante en su adherencia. Para ello, se establecen como hipótesis de partida:  $H_1$ . Se predice una ausencia de barreras en la práctica del ejercicio físico en la niñez, y  $H_2$ . A mayor práctica menor presencia de barreras en la realización del ejercicio físico.

### **Metodología**

#### **Participantes**

La muestra estuvo conformada por 330 alumnos de Educación Primaria de centros públicos en la Comunidad Autónoma de Galicia, seleccionados mediante muestreo aleatorio y probabilístico. Así, un 56.1% de los alumnos encuestados son mujeres y un 43.9% son hombres. Sus edades oscilaron entre 10 y 12 años ( $M = 11.14$ ;  $DT = .75$ ). Finalmente, un 87% afirman que realizan deporte habitualmente y un 13% no lo hacen de manera habitual.

#### **Instrumentos**

El instrumento utilizado fue el Autoinforme de Barreras para la Práctica del Ejercicio Físico (ABPEF; Capdevila, 2005), adaptado por Niñerola, Capdevila y Pintanel (2006) que consta de 17 ítems que se responden en una escala Likert de 0 (razón poco probable que me impide practicar ejercicio físico en próximas semanas) a 10 (razón muy probable que me impide practicar ejercicio físico) puntos. Se utilizó la estructura factorial de cuatro factores (Niñerola, Capdevila y Pintanel, 2006): imagen corporal/ansiedad física-social, fatiga/pereza, obligaciones/falta de tiempo, y ambiente/instalaciones. En este estudio el cuestionario presenta una buena fiabilidad (Alfa de Cronbach = .842).

#### **Procedimiento**

Seleccionada la muestra y los cuestionarios a utilizar se contacta con el equipo directivo de los centros con el objetivo de explicarles la finalidad, el alcance de la investigación y proponerles su participación voluntaria. Tras obtener el consentimiento de la dirección de los centros se procede a pasar los cuestionarios. A cada centro participante se les proporcionó y pasó los cuestionarios personalmente, para explicarles las condiciones, fechas y formas correctas de aplicación. Al alumnado que decide colaborar se les pide que sean lo más sinceros posibles a la

## BARRERAS EN LA PRÁCTICA DEL EJERCICIO FÍSICO

hora de contestar y que no dejen ninguna pregunta sin responder. Las instrucciones explicativas son las mismas en todas las aulas y el mismo encuestador, a fin de evitar un factor de sesgo. Esta fase de recogida de datos se lleva a cabo en el periodo comprendido entre los meses de enero, febrero y marzo de 2018. Es necesario señalar la receptividad de todo el profesorado y alumnado a los que se les solicitó colaboración. Se cumplieron los protocolos éticos de investigación con especial énfasis en la confidencialidad (Declaración de Helsinki, 1975)

### **Análisis estadístico de los datos**

Todos los datos se filtraron, depuraron y fueron analizados en el paquete estadístico de SPSS v. 23.0 para Windows. En primer lugar, se evalúa la confiabilidad del cuestionario utilizado a través del análisis de su consistencia interna por medio del cálculo del coeficiente del Alfa de Cronbach (un Alfa igual o mayor a 0.70 es considerado como aceptable, George y Mallery, 2003). En segundo lugar, se calculan porcentajes, puntuaciones medias y desviaciones típicas de los factores y cada uno de los ítems que conforman el cuestionario AMPEF. En tercer lugar, las pruebas de normalidad (Kolmogorov-Smirnov) indicaron distribuciones normales por lo cual se utilizó la prueba paramétrica t-independiente. También se calculó el tamaño del efecto (d de Cohen): valores entre .2 y .3 indican un efecto pequeño, alrededor de .5 un efecto mediano y mayores que .8 un efecto alto. Para todos los análisis se considera que una relación es estadísticamente significativa cuando  $p \leq .05$  y no significativa si  $p > .05$ .

### **Resultados**

En este estudio (Figura 1), el nivel de barreras que impide la adherencia a la práctica del ejercicio físico en los centros de educación primaria, es muy bajo ( $M_T$ : 1.60; mínimo: 1, máximo: 10). De los cuatro factores fundamentales que conforman las barreras en la práctica del ejercicio físico, por orden de mayor a menor presencia se encuentran: las obligaciones o falta de tiempo ( $M$ :  $1.98 \pm 1.38$ ), fatiga o pereza ( $M$ :  $1.56 \pm .77$ ), imagen corporal o ansiedad física y social ( $M$ :  $1.45 \pm .84$ ) y finalmente el ambiente o instalaciones ( $M$ :  $1.42 \pm .76$ ).



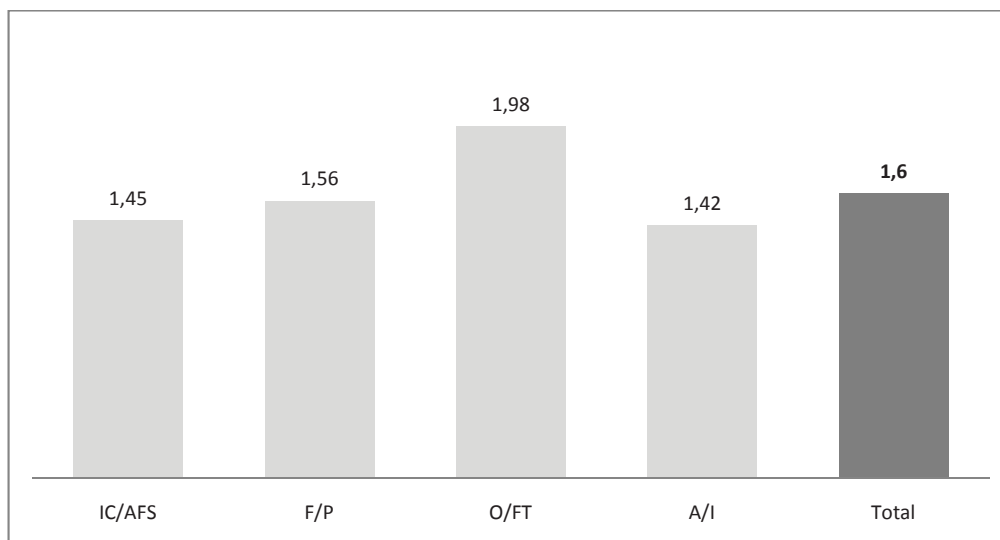


Figura 1. Media por factores y total de las barreras en la práctica del ejercicio físico

Nota: IC/AFS (Imagen Corporal/Ansiedad Física y Social); F/P (Fatiga/Pereza); O/FT (Obligaciones/Falta de Tiempo); A/I (Ambiente/Instalaciones)

Asimismo (Tabla 1), las principales barreras en la práctica del ejercicio físico ( $M > 2$ ) las encuentra el alumnado en tener demasiada carga de trabajo ( $M: 2.31 \pm 1.09$ ) y falta de tiempo para realizar ejercicio físico ( $M: 2.07 \pm 1.03$ ).

Tabla 1

*Análisis descriptivo por ítems con mayor y menor media*

ITEMS CON MAYOR VALORACIÓN		M	DT
4. Tener demasiado trabajo		2.31	1.09
11. No encontrar el tiempo necesario para el ejercicio		2.07	1.03
ITEMS MENOS VALORADOS		M	DT
6. Sentir mi aspecto físico peor que el de los demás		1.45	1.24
9. Faltar de voluntad para ser constante		1.44	1.12
17. Que las instalaciones o los monitores no sean adecuados		1.43	.99
14. Estar demasiado lejos del lugar donde puedo hacer ejercicio		1.38	1.03
3. Sentir incomodidad por el aspecto que tengo con ropa deportiva		1.36	1.10
8. No estar "en forma" para practicar ejercicio		1.30	.77
15. Encontrarme a disgusto con la gente que hace ejercicio conmigo		1.26	.69

## BARRERAS EN LA PRÁCTICA DEL EJERCICIO FÍSICO

Por el contrario, las barreras que apenas tienen incidencia en la práctica del ejercicio físico ( $M < 1.5$ ) son: mal aspecto físico ( $M: 1.45 \pm 1.24$ ), falta de voluntad ( $M: 1.44 \pm 1.12$ ), inadecuación de instalaciones o monitores ( $M: 1.43 \pm .99$ ), distancia a los lugares para su práctica ( $M: 1.38 \pm 1.03$ ), sentirse incómodo con ropa deportiva ( $M: 1.36 \pm 1.10$ ), no estar en forma ( $M: 1.30 \pm .77$ ), o no encontrarse a gusto con la gente ( $M: 1.26 \pm .69$ ).

A continuación (Tabla 2), para analizar la existencia de diferencias significativas en la práctica habitual de ejercicio físico en función del tipo de barrera, se ha utilizado la prueba t-independiente. Se evidencian diferencias significativas en imagen corporal o ansiedad física y social ( $t_{(1, 328)} = 7.61$ ;  $p < .05$ ), con mayores barreras en el alumnado que no practica regularmente ejercicio físico (tamaño del efecto medio,  $d = .452$ ); fatiga o pereza ( $t_{(1, 328)} = 27.37$ ;  $p < .001$ ) con mayor presencia en el alumnado que no realiza ejercicio físico habitualmente (tamaño del efecto alto  $d = .784$ ); obligaciones o falta de tiempo ( $t_{(1, 328)} = 20.34$ ;  $p < .001$ ), siendo mayor en los que no practican ejercicio físico (tamaño del efecto medio,  $d = .646$ ); y ambiente o instalaciones ( $t_{(1, 328)} = 3.88$ ;  $p < .05$ ), con mayor presencia en el alumnado que no practica ejercicio físico (tamaño del efecto bajo,  $d = .274$ ).

Tabla 2

*Medias, desviaciones típicas, prueba t independiente, tamaño de efecto ( $\eta^2$ ) de las barreras que impiden hacer ejercicio físico en función de su práctica diaria*

PRÁCTICA	SI (n = 287)	NO (n = 43)	t (1, 328)	p	$\eta^2$	Prevalencia
	M (DT)	M (DT)				
IC/AFS	8.37 (4.68)	10.65 (5.37)	7.61	.006	.452	> no practican
F/P	8.85 (4.32)	12.64 (5.29)	27.37	.000	.784	> no practican
O/FT	5.56 (3.80)	8.53 (5.27)	20.34	.000	.646	> no practican
A/I	2.76 (1.42)	3.25 (2.09)	3.88	.049	.274	> no practican

Nota: IC/AFS (Imagen Corporal/Ansiedad Física y Social); F/P (Fatiga/Pereza); O/FT (Obligaciones/Falta de Tiempo); A/I (Ambiente/Instalaciones)

### Discusión

La creciente prevalencia de hábitos y estilos de vida sedentarios, ha llamado la atención hacia la necesidad de incrementar la práctica del ejercicio físico desde edades tempranas. El principal objetivo de este estudio fue analizar las barreras que refieren en la niñez, para la práctica del ejercicio físico, y su asociación con la práctica diaria.

Inicialmente, se ha comprobado que el instrumento de medida utilizado (Cuestionario ABPEF) presenta una buena fiabilidad (alfa de Cronbach = .842) para nuestra muestra. Dicha

fiabilidad es similar a la encontrada en los estudios de Niñerola, Capdevila y Pintanel (2006) y Domínguez, López y Portela (2018) con poblaciones adolescentes.

Asimismo, los resultados obtenidos confirman nuestra hipótesis de partida ( $H_1$ : Se predice una ausencia de barreras en la práctica del ejercicio físico en la niñez), ya que los valores alcanzados apenas confirman la existencia de barreras que impidan la práctica del ejercicio físico en estas edades. No obstante, entre las de mayor presencia señalan en orden decreciente: obligaciones o falta de tiempo, fatiga o pereza, imagen corporal o ansiedad física/social, y ambiente o instalaciones. El estudio realizado por Domínguez, López y Portela (2018) muestra como principales barreras la fatiga o pereza, imagen corporal o ansiedad físico-social, y las obligaciones o falta de tiempo. Asimismo, Caperchoine, Mummery y Joyner (2009) en un estudio realizado a mujeres indican como principales barreras la falta de tiempo debido a la familia, baja autoestima, instalaciones inaccesibles, falta de monitores, costes o condiciones climáticas. También el estudio realizado por Martínez del Castillo, Martín, Del Hierro, Jiménez-Beatty y González (2008) informa como barreras comunes percibidas por la mayoría la falta de tiempo, el empleo actual, las tareas y horarios inadecuados.

Del mismo modo, las principales razones que impiden la realización del ejercicio físico en este periodo de la niñez, se centran fundamentalmente en tener demasiada carga de trabajo (tareas y deberes) o la falta de tiempo libre para su práctica. Por el contrario, apenas influyen en su práctica el encontrarse a disgusto con los compañeros que le acompañan haciendo ejercicio, no estar en forma, o sentirse incomodo con su aspecto en ropa deportiva. Investigaciones como las realizadas por Cerin, Leslie, Sugiyama y Owen (2010) o Serra, Generelo y Zaragoza (2010), indican que las personas que perciben más barreras tienen menos probabilidad de practicar ejercicio físico.

Finalmente, teniendo en cuenta nuestra segunda hipótesis ( $H_2$ : A mayor práctica menor presencia de barreras en la realización del ejercicio físico), se confirma totalmente. Si en la niñez no práctica regularmente ejercicio físico se incrementan las barreras en imagen corporal o ansiedad físico-social, fatiga o pereza, obligaciones o falta de tiempo, y ambiente o instalaciones. En este sentido Moscoso y Moyano (2009) o Martínez del Castillo et al. (2009) consideran que el hecho de haber practicado ejercicio físico en un periodo de la vida anterior es determinante para la práctica de actividades físicas y deportivas en otras etapas de sus vidas.

## BARRERAS EN LA PRÁCTICA DEL EJERCICIO FÍSICO

En conclusión, la detección de barreras o percepción de su existencia en el periodo de la niñez, es muy importante para la práctica habitual del ejercicio físico. De hecho, se considera una variable que debe tomarse en cuenta para futuros estudios.

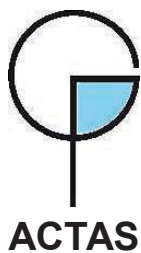
### Referencias

- Arribas, S, Gil de Montes, L., & Arruza, J.A. (2011). *Panorámica de la práctica física y deportiva en Gipuzkoa*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Azofeifa, C. (2018). Comparación entre los motivos para la práctica de actividad física según el género y el tiempo de práctica en un grupo de estudiantes. *MHSalud*, 14(2), 1-14. <https://doi.org/10.15359/mhs.14-2.1>
- Capdevila, L. (2005). *Actividad física y Salud*. Barcelona. España: Miracle.
- Caperchione, C., Mummery, W., & Joyner, K. (2009). Addressing the Challenges, Barriers, and Enablers to Physical Activity Participation in Priority Women's Groups. *Journal of Physical Activity & Health*, 6(5), 589-596. <https://doi.org/10.1123/jpah.6.5.589>
- Cerin, E., Leslie, E., Sugiyama, T., & Owen, N. (2010). Perceived barriers to leisure-time physical activity in adults: an ecological perspective. *Journal of Physical Activity and Health*, 7(4), 451-459. <https://doi.org/10.1123/jpah.7.4.451>
- Corral-Pernía J.A. (2015). *Actividad física, estilos de vida y adherencia de la práctica de actividad física de la población adulta de Sevilla*. Sevilla: Departamento de Educación Física y Deporte Universidad de Sevilla.
- Domínguez, J., López, A., & Portela, I. (2018). Validación del autoinforme de motivos para la práctica del ejercicio físico con adolescentes (AMPEF): diferencias por género, edad y ciclo escolar. *RETOS*, 33, 273-278.
- Dumith, S.C., Gigante, D.P., Domingues, M.R., & Kohl, H.W. (2011). Physical activity change during adolescence: a systematic review and a pooled analysis. *International Journal of Epidemiology*, 40, 685-698. <https://doi.org/10.1093/ije/dyq272>
- Dunn, A., Trivedi, M., & O'Neal, H. (2001). Physical activity dose-response effects on outcomes of depression and anxiety. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 33, 587-97. <https://doi.org/10.1097/00005768-200106001-00027>
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A Simple Guide and Reference*. 11.0 Update (4<sup>a</sup> ed.). Boston, EE.UU.: Allyn & Bacon.

- Jiménez, R., Moreno, B., Leyton, M., & Claver, F. (2015). Motivación y estadios de cambio para el ejercicio físico en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47(3), 196–204. <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2014.11.001>
- Laforge, R., Rossi, J., Prochaska, J., Velicer, W., Levesque, D., & McHorney, C. (1999). Stage of regular exercise and health-related quality of life. *Preventive Medicine*, 28, 349-360. <https://doi.org/10.1006/pmed.1998.0429>
- Leone, L.A., & Ward, D.S. (2013). A Mixed Methods Comparison of Perceived Benefits and Barriers to Exercise between Obese and Non-Obese Women. *Journal of Physical Activity and Health*, 10(4), 461–469. <https://doi.org/10.1123/jpah.10.4.461>
- Lovell, G.P., Ansari, W.E.L., & Parker, J.K. (2010). Perceived Exercise Benefits and Barriers of Non-Exercising Female University Students in the United Kingdom. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 7(3), 784-798. <https://doi.org/10.3390/ijerph7030784>
- Martínez del Castillo, J.; Martín, M.; Del Hierro, D.; Jiménez-Beatty, J.E. y González, M.D. (2008). Barreras a la Actividad Física en las Mujeres Adultas y Alternativas de Conciliación. *Actividad Física y Deporte: Ciencia y Profesión*, 9, 12-24.
- Martínez del Castillo, J., González, M.D., Jiménez, J.E., Graupera, J.L., Martín, M., Campos, A., & del Hierro, D. (2009). Los hábitos de actividad física de las mujeres mayores en España. *RICYDE, Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 14, 81-93. <https://doi.org/10.5232/ricyde2009.01407>
- Meza, C., & Pompa, E.G. (2016). Género, obesidad y autoconcepto en una muestra de adolescentes de México. [Gender, obesity and self concept in a sample of Mexican adolescents]. *RICYDE, Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 12(44), 137-148. <http://doi.org/10.5232/ricyde2016.04404>
- Moscoso, D., & Moyano, E. (coords.) (2009). *Deporte, Salud y Calidad de Vida. Colección Estudios Sociales*. Barcelona: Fundación “La Caixa”.
- Muñoz, M.d.J., Muñoz, M., De La Torre, M.d.L., Hinojos, E., & Pardo, J.B. (2016). Motivos para la Práctica de Actividad Física Recreativa e Inactividad en la Población de Chihuahua (México). *Nutrición Clínica y Dietética Hospitalaria*, 36(1), 10-16. <http://doi.org/10.12873/361muñozdaw>

## BARRERAS EN LA PRÁCTICA DEL EJERCICIO FÍSICO

- Murillo, B., García, E., Aibar, A., Julián, J.A., García-González, L., Martín-Albo, J., & Estrada, S. (2015). Factors associated with compliance with physical activity recommendations among adolescents in Huesca. *Revista de Psicología del Deporte, 24*(1), 147-154.
- Niñerola, J., Capedvila, L., & Pintanel, M. (2006). Barreras percibidas y actividad física: el autoinforme de barreras para la práctica de ejercicio físico. *Revista de Psicología del Deporte, 15*(1), 53-69.
- OMS (2018). Organización Mundial de Salud. Obtenido de <http://www.who.int/es/newsroom/fact-sheets/detail/obesity-and-overweight>
- Pavón, A., & Moreno, J.A. (2008). Actitud de los universitarios ante la práctica físico-deportiva: Diferencias por géneros. *Revista de Psicología del Deporte, 17*(1), 7-23.
- Ramírez, R., Triana, H.R., Carrillo, H.A., & Ramos, J.A. (2016). Percepción de barreras para la práctica de la actividad física y obesidad abdominal en universitarios de Colombia. *Nutrición Hospitalaria, 33*(6), 1317-1323. <http://doi.org/10.20960/nh.777>
- Ruiz, G., De Vicente, E., & Vegara, J. (2012). Comportamiento sedentario y niveles de actividad física en una muestra de estudiantes y trabajadores universitarios. *Journal of Sport and Health Research, 4*(1), 83-92.
- Sancllemente, Y.A., & Arias, M. (2014). Factores motivacionales que influyen en la adherencia a la actividad física en los usuarios del Gimnasio Zona Fitness. *Revista de Educación Física, 3*(1), 2322-9411.
- Serón, P., Muñoz, S., & Lanás, F. (2010). Nivel de actividad física medida a través del cuestionario internacional de actividad física en población Chilena. *Revista Médica de Chile, 138*, 1232-1239. <http://doi.org/10.4067/S0034-98872010001100004>
- Serra, J.R., Generelo, E., & Zaragoza, J. (2010). Barreras para la realización de actividad física en adolescentes en la provincia de Huesca. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, 10*(39), 470-482.
- Velasco-Contreras, M.E. (2013). Perfil de salud de los trabajadores del Instituto Mexicano del Seguro Social. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social, 51*(1), 12-25.



## **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Motivación hacia el ejercicio físico en la niñez: prevalencia y diferencias de género

Motivation to exercise in childhood: prevalence and gender differences

José Domínguez Alonso (0000-0002-1844-000X)\*, Iago Portela Pino (0000-0002-4232-2089)\*\*,  
Guzmán Vicente Gómez Calleja\*\*\*

\*Universidade de Vigo, \*\*Universidad Isabel I, \*\*\*Universidade da Coruña

## Resumen

El objetivo del estudio es conocer los motivos para la práctica del ejercicio físico en la niñez. Se realizó un estudio transversal analítico en 330 participantes con edades comprendidas entre los 10 y 12 años ( $M = 11.14$ ;  $DT = 0.75$ ). Se aplicó el Autoinforme de Motivos para la Práctica del Ejercicio Físico -AMPEF- ( $\alpha = .945$ ) utilizando estadística descriptiva e inferencial. Los resultados mostraron promedios motivacionales más altos en prevención o salud positiva ( $M = 4.34$ ;  $DT = 1.02$ ), seguida de afiliación, diversión o bienestar ( $M = 4.17$ ;  $DT = 1.01$ ), agilidad o flexibilidad ( $M = 3.82$ ;  $DT = 1.28$ ) y fuerza o resistencia muscular ( $M = 3.72$ ;  $DT = 1.25$ ). Las puntuaciones más bajas fueron para peso o imagen corporal ( $M = 2.82$ ;  $DT = 1.26$ ), control del estrés ( $M = 2.83$ ;  $DT = 1.45$ ) y urgencias de salud ( $M = 2.85$ ;  $DT = 1.15$ ). Asimismo, se muestran diferencias por género con medias más altas del género masculino en las dimensiones competición, reconocimiento social o desafío ( $t = 10.27$ ;  $p < .05$ ), peso e imagen corporal ( $t = 3.74$ ;  $p < .05$ ), afiliación, diversión o bienestar ( $t = 4.78$ ;  $p < .05$ ), y fuerza o resistencia muscular ( $t = 13.61$ ;  $p < .001$ ). Por el contrario, es más alta la media del género femenino en la dimensión agilidad o flexibilidad ( $t = 6.01$ ;  $p < .05$ ). Se concluye que predominaron elementos de motivación relacionados con la salud y la diversión. Además hay diferencias por género, lo que hace suponer la necesidad de abordar la temática sobre la práctica del ejercicio físico en edades tempranas teniendo en cuenta el género.

*Palabras clave:* motivación, ejercicio físico, infancia, género.

## Abstract

The objective of the study is to know the reasons for the practice of physical exercise in childhood. A cross-sectional study was carried out in 330 participants ranged in age from 10 to 12 years ( $M = 11.14$ ,  $SD = 0.75$ ). The Self-Report of Motives for the Practice of Physical Exercise -AMPEF- ( $\alpha = .945$ ) was applied using descriptive and inferential statistics. The results showed higher motivational averages in prevention or positive health ( $M = 4.34$ ,  $SD = 1.02$ ), followed by affiliation, fun or well-being ( $M = 4.17$ ,  $SD = 1.01$ ), agility or flexibility ( $M = 3.82$ ,  $SD = 1.28$ ) and muscular strength or endurance ( $M = 3.72$ ,  $SD = 1.25$ ). The lowest scores were for weight or body-image ( $M = 2.82$ ,  $SD = 1.26$ ), stress-management ( $M = 2.83$ ,  $SD = 1.45$ ) and health emergencies ( $M = 2.85$ ,  $SD = 1.15$ ). Furthermore, suggest gender differences with higher averages for the male gender in competition, social recognition or challenge ( $t = 10.27$ ,  $p < .05$ ), weight and body-image ( $t = 3.74$ ,  $p < .05$ ), affiliation, fun or well-being ( $t = 4.78$ ,  $p < .05$ ), and muscular strength or endurance ( $t = 13.61$ ;  $p < .001$ ). Female gender averages, by contrast, are higher in the agility or flexibility dimension ( $t = 6.01$ ,  $p < .05$ ). It is concluded that elements of motivation related to health and fun prevailed. In addition, there are differences by gender, which suggests the need to address the issue of the practice of physical exercise at early ages taking into account gender.

*Keywords:* motivation, physical exercise, childhood, gender.



## MOTIVACION HACIA EL EJERCICIO FÍSICO EN NIÑOS

El ejercicio físico en la niñez presenta un enorme interés debido a diferentes razones, entre las que destaca el ser gratificante, interaccionar con compañeros, competitividad, y sobre todo, admiración e imitación de los grandes deportistas profesionales (Gutiérrez, Tomás y Calatayud, 2017; Ruiz y Baena, 2015). Su importancia en la implementación de estilos de vida saludable a edades tempranas, reside en aprovechar este periodo para lograr una adherencia al ejercicio físico que continúe a lo largo de todo su periodo vital. Asimismo, el ejercicio físico en estas edades debe realizarse a través del juego y actividades recreativas para ser sanos y crecer con estilos de vida saludables (Hernández et al., 2018).

No obstante, los niños suelen emplear su tiempo libre en actividades de carácter sedentario, siendo la práctica del ejercicio físico menos habitual (Prieto y Martínez, 2016). La inactividad física sigue siendo un problema entre la población más joven (Langguth, Könen, Matulis, Steil, Gawrilow y Stadler, 2015). Las etapas tempranas son un contexto esencial para acentuar la importancia que posee la práctica físico-deportiva como hábito recreativo, social y saludable (González, Zurita y Martínez, 2017). Así pues, la motivación como fuerza interna o externa que produce la iniciación, dirección, intensidad y persistencia de las conductas (Candela, Zucchetti y Villosio, 2014), se constituye en una de las variables con mayor vinculación en esta etapa a la práctica del ejercicio físico. De hecho, en estas edades se debe priorizar la combinación de motivación intrínseca y extrínseca, para conseguir que la práctica del ejercicio físico se consolide como hábito de reconocido prestigio social (Franco, Coterón, Gómez, Brito y Martínez, 2017; Sevil, Aibar, Abós y García-González, 2017).

En relación al género como variable influyente en la práctica de ejercicio físico, los estudios realizados muestran posturas contradictorias. Por un lado, indican que no existen diferencias significativas en la motivación hacia la práctica del ejercicio físico y el género (Carraça, 2017; Fradejas y Espada, 2018; Galván, López-Walle, Pérez-García, Tristán y Medina, 2013). Por otro, hay estudios que sostienen al género masculino con mayor motivación extrínseca (Amado, Sánchez-Miguel, Leo, Sanchez-Oliva y Garcia-Calvo, 2014; Vilchez y Ruiz-Juan, 2016) y motivación intrínseca (Isorna, Rial y Vaquero, 2014). Asimismo, cuando el ejercicio físico se relaciona con como el alumnado percibe su competencia física, se asocia más con el género masculino que con el femenino (Moreno, Sicilia, Cervelló, Huéscar y Dumitru, 2011).

Así pues, el principal objetivo del estudio es conocer las motivaciones que llevan a la adherencia al ejercicio físico en la niñez y comprobar si el género es una variable determinante

para su práctica. Para ello, se establecen como hipótesis de partida: predecir una alta motivación hacia la práctica del ejercicio físico en el periodo de la niñez ( $H_1$ ), y verificar que el género produce diferencias significativas en la motivación hacia la práctica del ejercicio físico ( $H_2$ ).

### **Metodología**

#### **Participantes**

La muestra estuvo conformada por 330 alumnos de Educación Primaria de centros públicos en la Comunidad Autónoma de Galicia, seleccionados mediante muestreo aleatorio y no probabilístico. Así, un 56.1% de los alumnos encuestados son mujeres y un 43.9% son hombres. Sus edades oscilaron entre 10 y 12 años ( $M = 11.14$ ;  $DT = .75$ ), un 22.4% tiene 10 años, 41.2% de 11 años y un 36.4% de 12 años. Por cursos, 193 alumnos cursan de 5º curso de primaria (58.5%) y 137 alumnos lo hacen en 6º curso de primaria (41.5%).

#### **Instrumentos**

El instrumento utilizado fue el cuestionario Autionforme de Motivos para la Práctica de Ejercicio Físico (AMPEF), escala adaptada al español por Capdevila, Niñerola y Pintanel (2004) a partir del Exercise Motivations Inventory-2 (EMI-2) de Markland e Ingledew (1997). Dicho cuestionario está encabezado por el enunciado “personalmente practico (o practicaría) ejercicio físico” y consta de cuarenta y ocho ítems. Se ha utilizado la estructura de ocho factores (Domínguez, López y Portela, 2018): prevención y salud positiva (P/SP), competición, reconocimiento social y desafío (C/RS/D), peso e imagen corporal (P/IC), afiliación, diversión y bienestar (A/D/B), control del estrés (CE), fuerza y resistencia muscular (F/RM), urgencias de salud (US), agilidad y flexibilidad (A/F). Su formato de respuesta es tipo Likert, de cero (nada verdadero para mí) a siete (totalmente verdadero para mí). En este estudio presenta una fiabilidad muy buena (Alfa de Cronbach = .945). Además, el alumnado completó un cuestionario ad hoc para medir las variables sociodemográficas.

#### **Procedimiento**

Seleccionada la muestra y los cuestionarios a utilizar se contacta con el equipo directivo de los centros con el objetivo de explicarles la finalidad, el alcance de la investigación y proponerles su participación voluntaria. Tras obtener el consentimiento de la dirección de los centros se procede a pasar los cuestionarios. A cada centro participante se les proporcionó y pasó los cuestionarios personalmente, para explicarles las condiciones, fechas y formas correctas de aplicación. Al alumnado que decide colaborar se les pide que sean lo más sinceros posibles a la

## MOTIVACION HACIA EL EJERCICIO FÍSICO EN NIÑOS

hora de contestar y que no dejen ninguna pregunta sin responder. Las instrucciones explicativas son las mismas en todas las aulas y el mismo encuestador, a fin de evitar un factor de sesgo. Esta fase de recogida de datos se lleva a cabo en el periodo comprendido entre los meses de enero, febrero y marzo de 2018. Es necesario señalar la receptividad de todo el profesorado y alumnado a los que se les solicitó colaboración. Se cumplieron los protocolos éticos de investigación con especial énfasis en la confidencialidad. Todo ello bajo las normas éticas de la Declaración de Helsinki (1975).

### **Análisis estadístico de los datos**

Todos los datos se filtraron, depuraron y fueron analizados en el paquete estadístico de SPSS v. 23.0 para Windows. En primer lugar, se evalúa la confiabilidad del cuestionario utilizado a través del análisis de su consistencia interna por medio del cálculo del coeficiente del Alfa de Cronbach (un Alfa igual o mayor a 0.70 es considerado como aceptable, George y Mallery, 2003). En segundo lugar, se calculan porcentajes, puntuaciones medias y desviaciones típicas de los factores y cada uno de los ítems que conforman el cuestionario AMPEF. En tercer lugar, las pruebas de normalidad (Kolmogorov-Smirnov) indicaron distribuciones normales por lo cual se utilizó la prueba paramétrica t-independiente. También se calculó el tamaño del efecto (d de Cohen): valores entre .2 y .3 indican un efecto pequeño, alrededor de .5 un efecto mediano y mayores que .8 un efecto alto. Para todos los análisis se considera que una relación es estadísticamente significativa cuando  $p \leq .05$ .

### **Resultados**

En este estudio (Figura 1), el nivel de motivación hacia la práctica del ejercicio físico en los centros de educación primaria, es moderada ( $M_T$ : 3.5; mínimo: 1, máximo: 7). De los ocho factores fundamentales relacionados con la motivación, las medias más altas se encuentran en los factores prevención/salud positiva ( $M$ :  $4.34 \pm 1.02$ ) y afiliación, diversión o bienestar ( $M$ :  $4.17 \pm 1.01$ ). Por el contrario los factores con menor media son: urgencias de salud ( $M$ :  $2.85 \pm 1.15$ ), control del estrés ( $M$ :  $2.83 \pm 1.45$ ) y peso e imagen corporal ( $M$ :  $2.82 \pm 1.26$ ).



Figura 1. Media por factores y total de la motivación hacia la práctica del ejercicio físico

Nota: P/SP (Prevención/Salud Positiva); C/RS/D (Competición/Reconocimiento Social/Desafío); P/IC (Peso/Imagen Corporal); A/D/B (Afilación/Diversión/Bienestar); CE (Control del Estrés); F/RM (Fuerza/Resistencia Muscular); US (Urgencias de Salud); A/F (Agilidad/Flexibilidad)

Asimismo (Tabla 1), la mejor motivación hacia la práctica del ejercicio físico ( $M > 4.5$ ) la encuentra el alumnado en divertirse ( $M: 4.71 \pm 1.30$ ), sentirse bien ( $M: 4.66 \pm 1.43$ ) o mantenerse sano ( $M: 4.62 \pm 1.25$ ).

Tabla 1

*Análisis descriptivo por ítems con mayor y menor media*

ÍTEM	M	DT
<b>ÍTEMS MÁS VALORADOS</b>		
34. Porque el ejercicio me produce diversión	4.71	1.37
45. Porque haciendo ejercicio me siento muy bien	4.66	1.43
2. Para mantenerme sano	4.62	1.25
<b>ÍTEMS MENOS VALORADOS</b>		
42. Para conseguir hacer cosas que los demás no pueden hacer	2.44	1.71
36. Para recuperarme de una enfermedad/lesión	2.32	1.75
41. Para estar más atractivo	2.26	1.68
23. Para evitar una enfermedad que se da mucho en mi familia	2.01	1.63
17. Para comparar mis habilidades con las de los demás	1.94	1.42
9. Porque el médico me ha aconsejado hacer ejercicio	1.70	1.41

## MOTIVACION HACIA EL EJERCICIO FÍSICO EN NIÑOS

Lo que menos les motiva ( $M < 2.5$ ) recae en ser mejor que los demás ( $M: 2.44 \pm 1.71$ ), recuperación de lesiones o enfermedades ( $M: 2.32 \pm 1.75$ ), estar atractivo ( $M: 2.26 \pm 1.68$ ), evitar enfermedades ( $M: 2.01 \pm 1.63$ ), compararse con los demás ( $M: 1.94 \pm 1.42$ ) y consejo médico ( $1.70 \pm 1.41$ )

A continuación (Tabla 2), para analizar la existencia de diferencias significativas en el género en función de los factores motivacionales en la práctica del ejercicio físico, se ha utilizado la prueba t-independiente. Se muestran diferencias significativas en Competición/Reconocimiento Social/Desafío ( $t_{(1, 328)} = 10.27; p < .05$ ), siendo mayor la motivación en el género masculino (tamaño del efecto medio,  $d = .356$ ); Peso e Imagen Corporal ( $t_{(1, 328)} = 3.84; p < .05$ ), con mejor motivación en el género masculino (tamaño del efecto bajo  $d = .287$ ); Afiliación, Diversión y Bienestar ( $t_{(1, 328)} = 4.78; p < .05$ ), siendo mayor la motivación en el género masculino (tamaño del efecto bajo,  $d = .241$ ); Fuerza y Resistencia Muscular ( $t_{(1, 328)} = 13.61; p < .001$ ), con mejor motivación en el género masculino (tamaño del efecto medio,  $d = .408$ ); y Agilidad o Flexibilidad ( $t_{(1, 328)} = 6.01; p < .05$ ), siendo mayor la motivación en el género femenino (tamaño del efecto bajo,  $d = .273$ ).

Tabla 2

*Medias, desviaciones típicas, prueba t independiente, tamaño de efecto ( $\eta^2$ ) de la motivación hacia el ejercicio físico en función del género*

GÉNERO	Mujer (n = 185)	Hombre (n = 145)	t (1, 328)	p	$\eta^2$	Prevalencia
	M (DT)	M (DT)				
PSP	34.84 (8.11)	34.69 (8.33)	1.02	.872	.018	ns
CRSD	38.46 (12.52)	42.82 (11.93)	10.27	.001	.356	> hombres
PIC	18.38 (8.65)	20.93 (9.11)	3.84	.047	.287	> hombres
ADB	28.47 (6.90)	30.17 (7.21)	4.78	.029	.241	> hombres
CE	8.43 (4.23)	8.55 (4.51)	1.06	.803	.027	ns
FRM	14.01 (5.05)	16.02 (4.79)	13.61	.000	.408	> hombres
US	8.92 (4.52)	9.42 (4.77)	1.09	.334	.107	ns
AF	11.93 (3.83)	10.89 (3.79)	6.01	.015	.273	> mujeres

Nota: P/SP (Prevención/Salud Positiva); C/RS/D (Competición/Reconocimiento Social/Desafío); P/IC (Peso/Imagen Corporal); A/D/B (Afiliación/Diversión/Bienestar); CE (Control del Estrés); F/RM (Fuerza/Resistencia Muscular); US (Urgencias de Salud); A/F (Agilidad/Flexibilidad); ns: no significativo.

Asimismo, no se alcanzan diferencias significativas en el tipo de violencia según el género en la Prevención y Salud Positiva ( $t_{(1, 328)} = 1.02$ ;  $p > .05$ ), Control del Estrés ( $t_{(1, 328)} = 1.06$ ;  $p > .05$ ), y Urgencias de Salud ( $t_{(1, 328)} = 1.09$ ;  $p > .05$ ).

### Discusión

El ejercicio físico se ha convertido en uno de los hábitos indispensables para la salud del individuo. En consecuencia, es necesario conocer las motivaciones que llevan en la niñez a la práctica del ejercicio físico y determinar su asociación con el género.

En primer lugar, como paso previo, se ha comprobado que el instrumento de medida (AMPEF) presenta una excelente fiabilidad (Alfa de Cronbach = .945). Este valor es ligeramente superior al encontrado en los trabajos de Niñerola, Capdevila y Pintanel (2006) o Domínguez, López y Portela (2018) con poblaciones adolescentes.

En segundo lugar, los resultados obtenidos no confirman la primera hipótesis de partida ( $H_1$ : se predice una alta motivación hacia la práctica del ejercicio físico en el periodo de la niñez), ya que el nivel motivacional en la niñez es moderado. Asimismo, los datos indican que la prevención, salud positiva, afiliación, diversión y bienestar, son los aspectos motivacionales con mayor incidencia en la niñez. Por el contrario, los factores con menor incidencia motivacional se centran en las urgencias de salud, control del estrés, peso e imagen corporal. El estudio de Castillo y Balaguer (2001) sostiene que los motivos de los jóvenes para practicar ejercicio físico son fundamentalmente la diversión y la mejora de salud.

Finalmente, en lo que respecta al análisis inferencial realizado para los factores motivacionales en función del género, confirma una mayor motivación en el género masculino en competición, reconocimiento social, desafío, peso, imagen corporal, afiliación, diversión, bienestar, fuerza y resistencia muscular; mientras que el género femenino presenta una mayor motivación en agilidad y flexibilidad. En esta línea, el estudio realizado por Oliveira y Parra (2018) apunta que las motivaciones para la práctica del ejercicio físico son diferentes según el género.

En conclusión, los resultados de nuestra investigación sugieren la necesidad de fomentar aquellos aspectos motivacionales que suscitan una mayor adherencia hacia el ejercicio físico en el periodo de la niñez, teniendo en cuenta la variable género.

**Referencias**

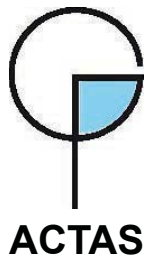
- Amado, D., Sánchez-Miguel, P.A., Leo, F.M., Sánchez-Oliva, D., & García-Calvo, T. (2014). Diferencias de género en la motivación y percepción de utilidad del deporte. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 14(56), 651-664.
- Balaguer, I., & Castillo, I. (2002). Actividad física, ejercicio físico y deporte en la adolescencia temprana. En I. Balaguer (Ed.), *Estilos de vida en la adolescencia* (pp. 37-64). Valencia: Promolibro.
- Candela, F., Zucchetti, G., & Villosio, C. (2014). Preliminary validation of the Italian versión of the original sport motivation scale. *Journal of Human Sport and Exercise*, 9(1), 136-147. <https://doi.org/10.4100/jhse.2014.91.14>
- Capdevila, Ll., Niñerola, J., & Pintanel, M. (2004). Motivación y actividad física: el autoinforme de motivos para la práctica de ejercicio físico (AMPEF). *Revista de Psicología del Deporte*, 13(1), 55-74.
- Carraça, E. (2017). Un modelo de motivación de la participación de los jóvenes en las clases de educación física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 31, 282-291.
- Castillo, I., & Balaguer, I. (2001). Dimensiones de los motivos de práctica deportiva de los adolescentes valencianos escolarizados. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 63, 22-29.
- Domínguez, J., López, A., & Portela, I. (2018). Validación del autoinforme de motivos para la práctica del ejercicio físico con adolescentes (AMPEF): diferencias por género, edad y ciclo escolar. *RETOS*, 33, 273-278.
- Fradejas, E., & Espada, M. (2018). Evaluación de la motivación en adolescentes que practican deportes en edad escolar. *Retos*, 33, 27-33.
- Franco, E., Coterón, J., Gómez, V., Brito, J., & Martínez-González, H.A. (2017). Influencia de la motivación y del flow disposicional sobre la intención de realizar actividad físico-deportiva en adolescentes de cuatro países. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 31, 46-51.
- Galván, J.F., López-Walle, J.M., Pérez-García, J.A., Tristán, J.L., & Medina, R.E. (2013). Clima Motivacional en deportes individuales y de conjunto en atletas jóvenes mexicanos. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 8(2), 393-410.

- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A Simple Guide and Reference. 11.0 Update* (4<sup>a</sup> ed.). Boston, EE.UU.: Allyn & Bacon.
- González, G., Zurita, F., & Martínez, A. (2017). Panorama motivacional y de actividad física en estudiantes: una revisión sistemática. *ESHPA, 1*(1), 41-58.
- Gutiérrez, M., Tomás, J.M., & Calatayud, P. (2017). Influencia del clima motivacional en Educación Física sobre las metas de logro y la satisfacción con la vida de los adolescentes. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 31*, 157-163.
- Hernández, E.H., Arias, S.C., Gómez, M.T., León, L.E., Martínez, M.A., Chaar, A.J., & Severiche, D. (2018). Actividad física en preescolares desde atención primaria orientada a la comunidad, en un municipio de Colombia. *Revista Cubana de Pediatría, 90*(2), 201-212.
- Isorna, M., Rial, A., & Vaquero, R. (2014). Motivaciones para la práctica deportiva en escolares federados y no federados. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación, 25*, 80-84.
- Langguth N., Könen T., Matulis, S., Steil R., Gawrilow, C., & Stadler, G. (2015). Barriers to Physical Activity in Adolescents. *A Multidimensional Approach. Zeitschrift für Gesundheitspsychologie, 23*, 47-59. <https://doi.org/10.1026/0943-8149/a000136>
- Markland, D. y Ingledew, D. K. (1997). The measurement of exercise motives: Factorial validity and invariance across gender of a revised Exercise Motivations Inventory. *British Journal of Health Psychology, 2*, 361-376. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8287.1997.tb00549.x>
- Moreno, J. A., Sicilia, A., Cervello, E., Huescar, E., & Dumitru, D. (2011). The relationship between goal orientations, motivational climate and self reported discipline in physical education. *Journal of Sports Science and Medicine, 10*, 119-129.
- Niñerola, J., Capedvila, L., & Pintanel, M. (2006). Barreras percibidas y actividad física: el autoinforme de barreras para la práctica de ejercicio físico. *Revista de Psicología del Deporte, 15*(1), 53-69.
- Oliveira, V., & Parra, J. (2018). Género y práctica de ejercicio físico de adolescentes y universitarios. *Cadernos de Pesquisa, 48*(170), 1114-1128. <https://doi.org/10.1590/198053145588>
- Prieto, J.M., & Martínez, C. (2016). La Práctica de Actividad Física y su Relación con el Rendimiento Académico. *Revista Educación Física, 34*(4). 1-10.



## MOTIVACION HACIA EL EJERCICIO FÍSICO EN NIÑOS

- Ruiz, F., & Baena, A. (2015). Predicción de las metas de logro en Educación Física a partir de la satisfacción, la motivación y las creencias de éxito en el deporte. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 10(2), 193-203.
- Sevil, J., Aibar, A., Abós, A., & García-González, L. (2017). El clima motivacional del docente de Educación Física: ¿Puede afectar a las calificaciones del alumnado? *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 31, 94-97.
- Vílchez, P., & Ruiz-Juan, F. (2016). Clima motivacional en Educación Física y actividad físico-deportiva en el tiempo libre en alumnado de España, Costa Rica y México. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 29, 195-200.



## **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Autoeficácia acadêmica: percepções de estudantes em diferentes momentos  
da formação superior

Academic self-efficacy: students' perceptions in different moments of  
higher education

Andreza Schiavoni\* (<https://orcid.org/0000-0003-2560-7733>), Rafaela da Costa\*\*

\* Universidade Estadual de Londrina, \*\* Universidade Estadual de Londrina

Nota dos autores

Andreza Schiavoni – [andreaschiavoni@uel.br](mailto:andreaschiavoni@uel.br)

## Resumo

Este estudo está fundamentado na Teoria Social Cognitiva, desenvolvida pelo psicólogo Albert Bandura. Para essa teoria, dentre os pensamentos norteadores do comportamento humano e de suas funcionalidades, destacam-se as crenças de eficácia pessoal, ou autoeficácia. Elas são definidas como o julgamento pessoal de capacidade para realizar atividades específicas. A autoeficácia acadêmica diz respeito às percepções de capacidade dos estudantes para organizar e executar cursos de ações requeridos para produzir certas realizações referentes aos aspectos compreendidos pelas tarefas acadêmicas pertinentes, neste caso, ao ensino superior. Considerando a importância da autoeficácia no contexto acadêmico da formação superior, buscou-se conhecer, neste estudo, a autoeficácia na formação superior de estudantes do curso de Pedagogia em três diferentes momentos da formação e verificar se houve diferença nas crenças dos três grupos de estudantes. Participaram 131 estudantes do curso de Pedagogia, de ambos os sexos, de uma instituição pública de ensino superior, situada na região sul do Brasil, sendo 45 do primeiro ano do curso, 47 do terceiro ano e 39 do quinto (e último) ano do curso. Para a coleta de dados, foi utilizada a escala Autoeficácia na Formação Superior, composta por 34 itens, em formato Likert de 1 (pouco capaz) até 10 (muito capaz), referentes aos aspectos envolvidos na experiência acadêmica. Os resultados mostraram que não houve diferença significativa entre os grupos de estudantes, mas foi possível observar que a maior média de autoeficácia na formação superior foi apresentada pelo grupo de ingressantes e a menor pelos concluintes.

*Palavras-chave:* autoeficácia, ensino superior, teoria social cognitiva.

## Abstract

This study is based on the Social Cognitive Theory, developed by the psychologist Albert Bandura. For this theory, among thoughts of human behavior and its functionalities, it stands out the beliefs of personal efficacy, or self-efficacy. They are defined as the self-judgment to carry out specific activities. Academic self-efficacy is about the perceptions of students' ability to organize and execute courses of action required to produce some accomplishments about relevant academic tasks, in this case, to higher education. Considering the importance of self-efficacy in the academic context of higher education, it was aimed to know in this study, the students' self-efficacy beliefs of the Pedagogy course at different points in the formation, and to verify if there was difference in the beliefs of the three groups of students. A total of 131 students from the Pedagogy course of both sexes, participated in a higher education institution, located in the Southern region of Brazil, of which 45 in the first year of the course, 47 in the third year and 39 in the fifth (and last) year of the course. Regarding data collection, it was used the Scale of Self-efficacy in Higher Education formed by 34 items, in a Likert format from 1 (poor) to 10 (very capable), referring to the aspects involved in the academic experience. The results showed that there was no significant difference between groups of students, but it was possible to observe that the highest average of academic self-efficacy was presented by the group of freshmen students and the lowest average was from the senior students group.

*Keywords:* self-efficacy, higher education, social cognitive theory.

## AUTOEFICÁCIA ACADÊMICA NA FORMAÇÃO SUPERIOR

Este estudo parte do pressuposto de que a autoeficácia é um conceito fundamental para se considerar no processo ensino-aprendizagem. Esse conceito foi apresentado por Albert Bandura, psicólogo canadense e propulsor da Teoria Social Cognitiva (TSC).

Para a TSC, dentre os pensamentos norteadores do comportamento humano e de suas funcionalidades, destacam-se as crenças de eficácia pessoal, ou autoeficácia. A autoeficácia, nas palavras de Bandura (1997, p.03), representam as “crenças de alguém em sua capacidade em organizar e executar cursos de ações requeridos para produzir certas realizações”.

Essas crenças de competência pessoal proporcionam a base para a motivação humana, o bem estar e realizações pessoais (Pajarez & Olaz, 2008). Elas influenciam o funcionamento humano e também o processo de ensino-aprendizagem, na medida em que determinam a sensação de bem estar ou mal estar diante de determinada situação; influenciam na quantidade e na qualidade dos esforços que serão despendidos na realização de uma tarefa; nas escolhas por determinadas ações, dentre outros (Bandura, 2008).

De acordo com Bandura (2008), os indivíduos formam e desenvolvem suas crenças de autoeficácia por meio da interpretação de quatro principais fontes: a) experiência de domínio; b) experiência vicária; c) persuasões sociais; d) estados somáticos e emocionais.

A experiência de domínio advém da análise dos resultados dos seus atos em determinada atividade ou situação, assim, os resultados considerados positivos aumentam a crença de autoeficácia e a chance de repetição, já os resultados entendidos como negativos diminuem tanto a crença de autoeficácia quanto a chance de repetição. A experiência vicária, por sua vez, está pautada na interpretação advinda da observação ou do relato de terceiros que realizaram determinados atos sobre os quais o indivíduo possui pouca ou nenhuma experiência. Essa fonte permite ao sujeito, por exemplo, pensar que também consegue, considerando que aquele que elegeu como modelo foi capaz de fazer (Bandura, 2008).

As persuasões sociais são realizadas por julgamentos, principalmente verbais, sendo eles possíveis fortalecedores ou enfraquecedores da crença de autoeficácia. Por fim, os estados somáticos e emocionais (como estados de humor, ansiedade, medo, estresse, excitação) alteram o estado fisiológico, e podem se constituir em fortes indícios para avaliação do indivíduo sobre sua capacidade para a realização de determinada atividade. As reações emocionais podem levar o sujeito a interpretar positivamente ou negativamente a sua crença de capacidade (Bandura, 2008).

O construto da autoeficácia é específico, mas se relaciona a diferentes domínios (Bandura, 1997). No acadêmico, objeto de interesse deste estudo, Polydoro e Guerreiro-Casanova (2010) chamam a atenção para a especificidade do ensino superior, razão pela qual definem a autoeficácia na formação superior como “as crenças de um estudante em sua capacidade em organizar cursos de ações requeridos para produzir certas realizações, referentes aos aspectos compreendidos pelas tarefas acadêmicas pertinentes ao ensino superior” (p. 268).

Estudos têm mostrado que a autoeficácia acadêmica é de extrema importância para o estudante universitário, pois influenciam nas suas ações, tanto positivamente quanto negativamente. Silva, Iaochite e Azzi (2010), por exemplo, realizaram uma pesquisa que buscou conhecer os julgamentos de autoeficácia feitos por 159 licenciandos em Educação Física acerca das próprias capacidades para ensinar e a influência desses julgamentos para a tomada de decisão e para as ações relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem na docência em Educação Física. Os autores verificaram um nível elevado de autoeficácia e observaram que isso está relacionado aos comportamentos de engajamento e de envolvimento na tarefa de ensinar.

Guerreiro-Casanova e Polydoro (2011) observaram, em 189 estudantes do 1º ano dos cursos de Letras, Matemática, Administração de Empresas e Tecnologia da Informação, uma correlação positiva e significativa entre autoeficácia e integração no ensino superior, entendidos como constructos importantes que se relacionam ao sucesso e à permanência nessa etapa de ensino. Costa, Araújo e Almeida (2014), por sua vez, verificaram uma relação positiva e significativa entre autoeficácia e *engagement*, entendido como o estado psicológico positivo e motivacional, relacionado ao bem-estar individual, entre 361 estudantes de diferentes áreas da Engenharia.

Interessados em verificar se a autoeficácia na formação superior pode prever a satisfação com a experiência acadêmica, Santos, Zanon e Ilha (2019) realizaram um estudo com 372 estudantes universitários. Por meio de uma análise de regressão múltipla, os autores encontraram que a autoeficácia acadêmica explicou grande parte da variância da satisfação acadêmica total e que, portanto, a autoeficácia é uma importante preditora da satisfação acadêmica.

Considerando que os participantes deste estudo são estudantes de um curso de licenciatura, cabe destacar resultados de pesquisas realizadas com docentes, de modo a perceber também a influência das crenças de autoeficácia docente sobre aspectos da vida profissional e pessoal de

## AUTOEFICÁCIA ACADÊMICA NA FORMAÇÃO SUPERIOR

professores. Iaochite, Azzi, Polydoro e Winterstein (2011), por exemplo, realizaram um trabalho que teve por objetivo identificar e analisar a autoeficácia docente de 220 professores de educação física e sua relação com nível de satisfação pessoal e de disposição para lecionar.

A coleta de dados se deu por meio de um questionário, pôde-se verificar uma autoeficácia docente considerada satisfatória pelos pesquisadores e, ainda, que os professores cujas crenças de autoeficácia eram reduzidas, o relacionamento com os alunos em termos de gestão de sala de aula era comprometida. Esses dados permitiram aos autores inferir que, quanto maior a crença de autoeficácia, melhor o trabalho pedagógico em função da relação com os alunos, da socialização de conhecimentos e de administração da sala de aula.

Carlotto, Dias, Batista e Diehl (2015) investigaram se a autoeficácia funciona como variável mediadora na relação entre a sobrecarga de trabalho e as dimensões de *burnout* de professores. Os participantes da pesquisa foram 982 professores, que responderam a um questionário para avaliação da síndrome de *burnout*, a escala geral de autoeficácia e a subescala de sobrecarga laboral da *Organizational Stress Questionnaire*. Em suma, os resultados alcançados por Carlotto et al. (2015) indicaram que a autoeficácia desempenha um papel mediador entre a sobrecarga de trabalho e a síndrome de *burnout*, além de que destacam a importância de intervenções que contemplem o desenvolvimento da autoeficácia em professores como medida de prevenção ou reabilitação dessa síndrome.

Os resultados dessas pesquisas mostram a relação entre autoeficácia e variáveis relevantes para os estudantes do ensino superior, como integração, *engagement* e satisfação acadêmica, assim como destacam a necessidade de se manter crenças de autoeficácia positivas no exercício da docência. Dada a importância dessa temática, as crenças de autoeficácia merecem continuar a ser investigadas e melhor compreendidas, de modo que os envolvidos com o ensino superior tenham oportunidades de reflexão e de planejamento de ações em relação a elas. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho foi conhecer a autoeficácia na formação superior de estudantes do curso de Pedagogia, em diferentes momentos da formação, no início desse processo, na metade e no final, e verificar se houve diferença nas crenças dos três grupos estudantes.

## **Método**

### **Participantes**

Participaram 131 estudantes do curso de Pedagogia, de ambos os sexos, de uma instituição pública de ensino superior, situada no Norte do Paraná- Brasil, sendo 45 do primeiro ano do curso, 47 do terceiro ano e 39 do quinto (e último) ano do curso.

### **Instrumento**

Para a realização da pesquisa, foi aplicada Autoeficácia na Formação Superior (Polydoro & Guerreiro, 2010), que é um instrumento de autorrelato, composto por 34 itens, em formato Likert de 1 (pouco capaz) até 10 (muito capaz), referentes a todos os aspectos envolvidos na experiência acadêmica: estudo; relações interpessoais; pessoal; carreira; institucional. Exemplos de itens são: “Quanto eu sou capaz de demonstrar, nos momentos de avaliação, o que aprendi durante meu curso?”; “Quanto eu sou capaz de trabalhar em grupo?”; “Quanto eu sou capaz de perguntar quando tenho dúvida?”.

### **Procedimentos de coleta de dados**

As pesquisadoras realizaram a coleta de dados em horário regular de aulas, com cada uma das turmas envolvidas, após explicar o objetivo da pesquisa e esclarecer que os participantes não eram obrigados a participar. Todos os participantes preencheram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e todos os procedimentos éticos foram respeitados. Foi solicitada a autorização para a coleta de dados a todos os docentes envolvidos.

### **Procedimentos de análise dos dados**

Os resultados foram tabulados no Microsoft Excel e submetidos à análise estatística. Utilizou-se o programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), Chicago, USA, versão 20.0. O nível de significância utilizado como critério de aceitação ou rejeição nos testes estatísticos foi de 5% ( $p < 0,05$ ), para as diferenças encontradas nos diferentes momentos da formação superior.

## **Resultados**

A seguir, serão apresentadas as análises das médias geral e específica de cada grupo para a autoeficácia na formação superior.

## AUTOEFICÁCIAACADÊMICA NA FORMAÇÃO SUPERIOR

Tabela 1.

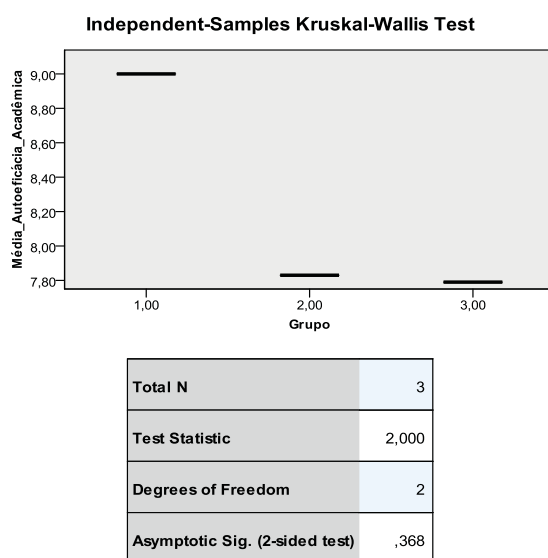
*Média dos grupos em relação à autoeficácia na formação superior*

Grupo	Válidos	Perdidos	Média	Desvio Padrão
Geral	131	2	8.22	7.18
1ª Série	45	1	9.00	12.1
3ª Série	47	1	7.83	1.38
5ª Série	39	0	7.79	1.43

Como é possível observar na Tabela 1, dos 133 participantes, 131 responderam, 2 foram excluídos por não responderem muitos itens da escala. De modo geral, verificou-se uma média alta dos participantes em relação à percepção de autoeficácia na formação superior (8.22). A média dos estudantes da 1ª série foi igual a 9.00, da 3ª série foi igual a 7.83 e, da 5ª série, foi de 7.79.

Antes que as diferenças entre as médias dos grupos fossem comparadas, utilizou-se o teste de normalidade Shapiro-Wilk, considerando que a amostra tinha mais de 100 participantes. Os resultados desse teste indicaram que os dados não apresentaram uma distribuição normal ( $p < .001$ ). Por essa razão, para comparar as diferenças entre as médias de cada grupo, utilizou-se o teste de Kruskal-Wallis, que compara três ou mais amostras independentes. Considerou-se significativo todo resultado com *p.value* (significância) igual ou inferior a .05.





1. The test statistic is adjusted for ties.
2. Multiple comparisons are not performed because the overall test does not show significant differences across samples.

Figura 1. Resultados do Teste de Kruskal-Wallis.

De acordo com a Figura 2, o teste de Kruskal-Wallis mostrou que não houve diferença significativa na autoeficácia na formação superior entre os estudantes da 1ª, 3ª e 5ª séries ( $X^2(2) = 2,000$ ,  $p > .05$  (.368)).

### Discussão

As médias dos grupos para a autoeficácia na formação superior foram altas. Isso pode explicar que a diferença encontrada entre as médias dos grupos não foi significativa. No entanto, apesar de as médias entre os grupos não apresentarem diferença significativa e serem altas, no geral, há que se considerar que a média de percepção de autoeficácia no grupo de estudantes da 1ª série foi a maior apresentada (9.00), enquanto no grupo de alunos da 5ª e última série foi a menor (7.79).

Uma possibilidade para explicar essa diminuição é considerar que, ao ingressar na universidade, o estudante já possui um conjunto de conhecimentos e habilidades construídas que

## AUTOEFICÁCIA ACADÊMICA NA FORMAÇÃO SUPERIOR

Isso permite julgar-se capaz de lidar com as demandas do curso de graduação escolhido, mas, à medida que se depara com a especificidade das tarefas exigidas pelo ensino superior, pode ser que o estudante tenha sua crença diminuída.

Por outro lado, esses dados podem ser considerados preocupantes, uma vez que a autoeficácia na formação superior se mostrou mais baixa no final do curso. Vale lembrar que Bandura (2008), ao postular sobre a influência das crenças de autoeficácia sobre o funcionamento humano e também sobre o processo de ensino-aprendizagem, afirmou que, dentre outras, elas determinam a sensação de bem estar ou mal estar diante de determinada situação, influenciam na quantidade e na qualidade dos esforços que serão despendidos na realização de uma tarefa e nas escolhas por determinadas ações. Nesse sentido, são necessários outros estudos para a compreensão desse fenômeno.

Silva et al. (2010), no estudo que realizaram com graduandos, encontraram uma relação entre o nível elevado de autoeficácia e comportamentos de engajamento e de envolvimento na tarefa de ensinar. De modo semelhante, a autoeficácia acadêmica também se mostrou relacionada à integração ao ensino superior (Guerreiro-Casanova & Polydoro, 2011), ao *engagement* (Costa et al., 2014), e à satisfação acadêmica (Santos et al., 2019). De modo semelhante, mas tendo realizado a pesquisa com professores, Iaochite et al. (2011) encontraram que, quanto maior a crença de autoeficácia, melhor o trabalho pedagógico desenvolvido pelos docentes em função da relação com os alunos, da socialização de conhecimentos e de administração da sala de aula.

Seja para favorecer aspectos importantes como engajamento, integração e satisfação acadêmica de estudantes e/ou para melhor envolvimento com o trabalho pedagógico, como mostraram os resultados desses estudos, ou no entendimento do papel mediador que a autoeficácia desempenha na sobrecarga de trabalho e na síndrome de *burnout*, como verificaram Carlotto et al. (2015), na pesquisa que realizaram, a autoeficácia deve ser mensurada, observada e compreendida por professores, alunos, gestores e instituições como uma variável de extrema relevância para a aprendizagem.

### Referências

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy, the exercise of control*. New York: Freeman and Company.
- Bandura, A. (2008). A evolução da teoria social cognitiva. En A. Bandura, R. G. Azzi, & S. A. J. Polydoro (Org.), *Teoria social cognitiva: conceitos básicos* (15-41). Porto Alegre: Artmed.

Carlotto, M. S., Dias, S. R. S., Batista, J. B. V., & Diehl, L. (2015). O papel mediador da autoeficácia na relação entre a sobrecarga de trabalho e as dimensões de Burnout em professores. *Psico-USF*, 20(1), 13-23. Recuperado em julho 10, 2019, de <http://www.scielo.br/pdf/psuf/v20n1/1413-8271-psuf-20-01-00013.pdf>

Costa, A. R., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2014). Relação entre a percepção da autoeficácia acadêmica e o engagement de estudantes de Engenharia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 307-314. Recuperado em julho 10, 2019, de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/32004/1/Relação%20entre%20a%20percepção%20da%20autoeficácia%20acadêmica%20e%20o%20engagement%20de%20estudantes%20de%20engenharia.pdf>

Guerreiro-Casanova, D. C., & Polydoro, S. A. J. (2011). Autoeficácia e integração ao ensino superior: um estudo com estudantes de primeiro ano. *Psicologia: Teoria e Prática*, 13(1), 75-88. Recuperado em julho 10, 2019, de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-36872011000100006](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872011000100006)

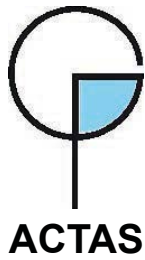
Iaochite, R. T., Azzi, R. G., Polydoro, S. A. J., & Winterstein, P. J. (2011). Autoeficácia docente, satisfação e disposição para continuar na docência por professores de educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 33(4), 825-839. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32892011000400003>

Pajares, F., & Olaz, F. (2008). Teoria social cognitiva e auto-eficácia uma visão geral. En A. Bandura, R. G. Azzi, & S. A. J. Polydoro (Org.), *Teoria social cognitiva: conceitos básicos* (97-114). Porto Alegre: Artmed.

Polydoro, S. A. J., & Guerreiro-Casanova, D. C. (2010). Escala de auto-eficácia na formação superior: construção e estudo de validação. *Avaliação Psicológica*, 9(2), 267-278. Recuperado em julho 10, 2019, de <http://www.redalyc.org/pdf/3350/335027283011.pdf>

Santos, A. A. A., Zanon, C., & Ilha, V. D. (2019). Autoeficácia na formação superior: seu papel preditivo na satisfação com a experiência acadêmica. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 36, e160077. Epub January 21, 2019. <https://dx.doi.org/10.1590/1982-0275201936e160077>

Silva, A. J., Iaochite, R. T., & Azzi, R. G. (2010). Crença de autoeficácia de licenciandos em Educação Física. *Motriz*, 16(4), 942-949. <http://dx.doi.org/10.5016/1980-6574.2010v16n4p942>



## **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Práticas educativas tradutoras de um envolvimento forte dos alunos na  
aprendizagem

Educational practices that translate students' strong involvement in learning

Virgilio Gomes Correia (<https://orcid.org/0000-0003-3384-988X>)\*

\* Instituto Politécnico de Coimbra-Escola Superior de Educação de Coimbra (IPC-ESEC)

Autor de contacto: [vgcorreia@gmail.com](mailto:vgcorreia@gmail.com), [vcorreia@esec.pt](mailto:vcorreia@esec.pt)

## Resumo

Os alunos angolanos, de Luanda, de fracos recursos socioeconómicos, enfrentam enormes constrangimentos nos seus processos de escolarização. Uma estratégia que adoptam para as contrariar é um envolvimento forte na aprendizagem, através de práticas educativas – acções e decisões que lhes permitem prosseguir e concluir com sucesso os estudos. Este estudo interroga-se sobre a 1) as condições de escolarização constrangedoras dos processos de escolarização desses alunos; 2) as práticas educativas reveladoras do seu envolvimento forte na aprendizagem; e 3) as condições em que estas práticas lhes permitem contrariar aqueles constrangimentos. O quadro teórico adoptado combina teoria microsociológica de decisão escolar, teoria societal da escolarização, análise estratégica e representações sociais. Ele permite explicar e compreender os processos de escolarização desiguais dos diversos actores sociais educativos, reconhecendo-lhes margens de manobra e autonomia nas suas acções. Recolheram-se discursos orais de 25 alunos através de entrevistas não-dirigidas. Foram submetidas a uma análise de conteúdo, segundo uma metodologia qualitativa, com auxílio do MAXQDA18. Os resultados revelam que os alunos angolanos, de Luanda, de fracos recursos socioeconómicos, enfrentam condições de escolarização constrangedoras. Procuram contrariar esses constrangimentos através de práticas educativas estratégicas – procura permanente de apoio económico financeiro, aplicação nos estudos ou recurso ao “tráfico de influências”. Estas práticas educativas estratégicas surgem ligadas à valorização da educação escolar, traduzida na sua apreensão enquanto capital simbólico e de prestígio. Enquanto uma forma de pensar e agir sobre a realidade, que pode ser replicada por outros, estas práticas educativas estratégicas podem assumir-se como património (imaterial).

*Palavras-chave:* alunos, património, Angola, aprendizagem, memória

## Abstract

The Angolan students, from Luanda, of poor socioeconomic resources, face enormous constraints in their schooling processes. One strategy they adopt to counter them is a strong involvement in learning through educational practices – actions and decisions that allow them to successfully pursue and complete their studies. This study addresses 1) the conditions of schooling constraining the schooling processes of these students; 2) educational practices that reveal their strong involvement in learning; and 3) the conditions under which these practices enable them to counteract those constraints. The theoretical framework adopted combines microsociological theory of school decision, societal theory of schooling, strategic analysis and social representations. It allows us to explain and understand the unequal educational processes of the various educational social actors, recognizing the margins of manoeuvre and autonomy in their actions. Oral discourses of 25 students were collected through non-directed interviews. They were submitted to a content analysis, according to a qualitative methodology, with the aid of MAXQDA18. The results show that the Angolan students, from Luanda, of poor socioeconomic resources, face constraining schooling conditions. They seek to counteract these constraints through strategic educational practices – permanent search for financial support, investment in studies or recourse to "influence peddling". These strategic educational practices are linked to the valorisation of school education, translated into its apprehension as symbolic and prestige capital. As a way of thinking and acting on reality, which can be replicated by others, these strategic educational practices can be assumed as (immaterial) heritage.

*Keywords:* students, heritage, Angola, learning, memory

## UM ENVOLVIMENTO FORTE DOS ALUNOS NA APRENDIZAGEM

Os alunos pertencentes a famílias mais desfavorecidas, social e economicamente, deparam-se com enormes dificuldades nos seus processos de escolarização (Byun, Schofer & Kim, 2012; Seabra, 2012; Evans, Kelley & Sikora, 2014). Esta realidade não significa que as carreiras escolares desses alunos estejam em definitivo condenadas ao fracasso. Na verdade, estudos há que mostram alunos oriundos de famílias desfavorecidas a enfrentar com sucesso aquelas dificuldades (Kellerhals & Montandon, 1991; Baudelot & Establet, 1992; Duru-Bellat, 2010). Um grande desafio que se coloca – para esses alunos, suas famílias e sociedade em geral saber – é saber até que ponto ou em que circunstâncias os alunos oriundos de grupos desfavorecidos podem vivenciar processos de escolarização bem-sucedidos, enfrentando ou transformando aquelas condições de escolarização desfavoráveis (Berthelot, 1982, s.d.; Boudon, 1979, 1990; Yaro, 1995; Lahire, 2004; Diallo, 2006; Justino, 2013; Palhares, 2013; Correia, 2015).

Um quadro teórico capaz de explicar e compreender os processos de escolarização desigualitários dos diversos actores sociais educativos, reconhecendo-lhes margens de manobra e autonomia nas suas acções, é aquele que combina a teoria microssociológica de decisão escolar, a teoria societal da escolarização, a análise estratégica e as representações sociais.

Boudon (1979, 1990), com a teoria microssociológica de decisão escolar, e Berthelot (1982, s.d.), com a teoria societal da escolarização, reconhecem aos indivíduos e grupos sociais desfavorecidos que actuam no campo escolar margens de manobra e autonomia nas suas acções. As atitudes e os comportamentos desses indivíduos e grupos sociais tendem, segundo aqueles autores, a traduzir práticas de actores sociais e educativos orientadas para a satisfação dos interesses e necessidades próprios. Para Boudon e Berthelot, claro está, o êxito das acções desses actores sociais e educativos dependeria dos recursos disponíveis que tivessem ao seu dispor, mormente posição social, valor atribuído à educação escolar e procedimentos adoptados para concretizar essa valorização (Berthelot, s.d.).

A análise estratégica e as representações sociais ressaltam, igualmente, a autonomia dos actores sociais e educativos. A primeira reconhece aos indivíduos a qualidade de actores sociais, associada à capacidade de actuação no interesse próprio, através da utilização da margem de liberdade de que se dispõe (Crozier & Friedberg, 1977). As segundas reconhecem a importância da dimensão subjectiva na construção da realidade social; as visões do mundo dos actores sociais

sobre a realidade orientam as suas atitudes e os seus comportamentos sobre essa mesma realidade (Berthelot, 1982, s.d.; Gilly, 2002; Jodelet, 2003).

É sob este quadro teórico que se analisa o envolvimento forte dos alunos angolanos, de Luanda, de fracos recursos socioeconómicos, na aprendizagem, enquanto estratégia para contrariar os constrangimentos que se lhes deparam nos seus processos de escolarização. O estudo interroga-se sobre três questões: 1) as condições constrangedoras dos processos de escolarização dos alunos de fracos recursos socioeconómicos de Luanda (Angola); 2) as práticas educativas reveladoras do seu envolvimento forte na aprendizagem, no quadro da educação escolar; e 3) as circunstâncias em que estas práticas lhes permitem contrariar aqueles constrangimentos. A análise debruça-se sobre o período pós-colonial, tomando como objecto analítico os alunos da capital, Luanda, pertencentes aos subsistemas de ensinos primário, secundário e superior.

As respostas a estas questões podem melhorar a explicação e compreensão dos processos de escolarização dos alunos pertencentes a grupos socioeconómicos desfavorecidos, em geral, e dos alunos angolanos (luandenses), em particular. Podem, igualmente, fornecer indicações valiosas sobre uma realização bem-sucedida de processos de escolarização difíceis.

A seguir apresenta-se a metodologia utilizada neste trabalho. Nas duas últimas secções, explicitam-se, primeiro, os resultados alcançados e procede-se, depois, à sua discussão.

### **Método**

A estratégia metodológica adoptada neste estudo assenta no método de caso alargado (Burawoy, 1998). Valoriza a combinação de vários instrumentos de recolha e tratamento de dados, e de várias fontes de informação, e a confrontação das análises efectuadas (Correia, 2015).

As pesquisas de terreno, em Luanda, ocorrerem em dois momentos essenciais. No primeiro momento realizaram-se, além da pesquisa documental, dois inquéritos-piloto. Um inquérito-piloto por questionário foi administrado aos alunos que frequentavam o ensino secundário e a alguns alunos que estudavam no ensino primário. Outro inquérito-piloto por entrevista não-dirigida foi aplicado a um conjunto mais diversificado de indivíduos, compreendendo alunos a frequentar ensino primário, ensino secundário, ensino superior e alunos excluídos do sistema de ensino; professores dos diversos subsistemas de ensino, investigadores, técnicos do Ministério da Educação de Angola ou pais e encarregados de educação. No segundo

## UM ENVOLVIMENTO FORTE DOS ALUNOS NA APRENDIZAGEM

momento da pesquisa de terreno, realizada com base nos resultados das pesquisas iniciais, dedicou-se ao desenho da amostra e à recolha e análise de dados.

### **Participantes**

A população de referência tinha as seguintes características: a) alunos de ambos os sexos, pertencentes a grupos sociais desfavorecidos – grupos ou agregados familiares detentores de débeis condições socioeconómicas, traduzidas em baixos níveis de capital económico (património material, financeiro) e sociocultural (níveis de escolaridade); b) alunos que experimentaram, ou estariam prestes a experimentar, alguma forma de tomada de decisões e acções, mormente as escolhas escolares (áreas/cursos, estabelecimentos de ensino) – ou seja, alunos que concluíram, ou estariam prestes a concluir, o ensino primário (1<sup>a</sup>–6<sup>a</sup> classes), prosseguiram, ou teriam tentado prosseguir, estudos no ensino secundário (técnico/normal e geral) (7<sup>a</sup>/8<sup>a</sup>–12<sup>a</sup>/13<sup>a</sup> classes) e/ou no ensino superior, ou foram excluídos do sistema de ensino por diversas razões, mormente a escassez de lugares no sistema ou as debilidades socioeconómicas próprias e das famílias; c) alunos que frequentaram, ou estariam a frequentar, um ou mais tipos de ensino (público, privado, religioso ou ligado a instituições religiosas); d) alunos, finalmente, que detinham, ou não, algum contacto com o mundo do trabalho (trabalhador a tempo inteiro, a tempo parcial ou, mesmo, como voluntário), seja por vontade própria, seja por alguma forma de imposição, nomeadamente necessidades económicas financeiras próprias ou das respectivas famílias (Correia, 2015). Dos 25 alunos inquiridos por entrevista não-dirigida, 14 são raparigas e 11 são rapazes. 3 alunos frequentam ensino primário; 6 estudam no ensino secundário – 2 no ensino técnico e 4 no ensino normal; 2 alunos estudam no ensino geral e 8 no ensino superior; excluídos do sistema de ensino, pelas diversas razões, incluindo “não ter conseguido um lugar”, “ter reprovado” ou “ter necessidade de trabalhar”, encontram-se 2 alunos que deveriam estar a frequentar ensino geral e 4 que deveriam estar a estudar no ensino superior (Correia, 2015: 13 e 14 - Anexo I).

### **Instrumento**

Com o inquérito por entrevista não-dirigida procedeu-se a uma recolha mais alargada de dados, abrangendo alunos dos subsistemas de ensinos primário, secundário e superior, bem como alunos que estavam excluídos do sistema de ensino. As perguntas do inquérito por entrevista não-



dirigida incidiam sobre seis áreas ou categorias: percurso escolar, projectos e expectativas escolares, projectos e expectativas profissionais, envolvimento familiar no processo de escolarização, caracterização pessoal e familiar, e condições de vida estudantil e estratégias face ao ensino.

### **Procedimentos**

Os 25 alunos inquiridos foram selecionados por amostragem em bola de neve – um método não probabilístico. As entrevistas não-dirigidas foram recolhidas em várias sessões de 90 minutos, em vários locais indicados pelos alunos – escolas, universidades, residências particulares, igrejas ou pátios de escolas. Foram gravadas em áudio e depois transcritas.

### **Análise de dados**

Para efeito do presente trabalho, os discursos dos 25 alunos foram submetidos a uma análise de conteúdo, em conformidade com a metodologia qualitativa. Com apoio do MAXQDA18, foram previamente codificados segunda as seguintes categorias: 1) condições de escolarização constringedoras, 2) práticas educativas promotoras do investimento forte na aprendizagem/educação escolar e 3) circunstâncias em que práticas educativas permitem contrariar os constringimentos da escolarização.

### **Resultados**

Os resultados indicam que os alunos angolanos, de Luanda, de fracos recursos socioeconómicos, enfrentam condições de escolarização constringedoras, traduzidas nos constringimentos das realidades económicas, sociopolíticas e educativas do país; nas debilidades das suas condições socioeconómicas e nas dificuldades associadas aos seus percursos escolares; e nas representações pouco positivas que detêm das suas escolas e das interações escola-família. Face a estes constringimentos, os alunos procuram adoptar práticas educativas estratégicas, traduzidas na procura permanente de apoio económico financeiro; na aplicação nos estudos; ou no recurso ao “tráfico de influências”. Estas práticas educativas estratégicas surgem ligadas à valorização da educação escolar, traduzida na sua apreensão enquanto capital simbólico e de prestígio.

### **Condições de escolarização constrangedoras**

Os constrangimentos das realidades económicas, sociopolíticas e educativas do país ameaçam a concretização dos objectivos e interesses escolares presentes e profissionais futuros dos alunos. Destacam-se as crises associadas aos processos de transição económica (mudanças do sistema económico de planificação centralizada para um sistema com características de economia de mercado) e sociopolítica (eleições multipartidárias do início dos anos 90 do século passado, seguidas do conflito armado que durou até 2002) (Governo de Angola, 2011). A chegada da paz em 2002, um forte crescimento económico verificado entre 2002 e 2008, e as eleições multipartidárias de 2008 e 2017 não foram suficientes para que uma parte significativa da população angolana escapasse às fortes privações. No domínio educativo, o sistema de ensino enfrenta enormes dificuldades, traduzidas nos elevados níveis de reprovação e abandono escolar, nas carências de equipamentos e infra-estruturas (salas de aulas, escolas), e do corpo docente (em quantidade e qualidade), na insuficiência de recursos financeiros (Governo de Angola, 2011; Carvalho, 2013). Os resultados positivos alcançados com a implementação do Sistema de Educação e Ensino de 2001 (processo de escolarização mais longo, maior consistente entre os diversos subsistemas de ensino, desenvolvimento e valorização da Formação Profissional) são ainda insuficientes para ultrapassar as mencionadas dificuldades.

As debilidades das condições socioeconómicas dos alunos e os seus percursos escolares difíceis (dificuldades de acesso e permanência no sistema de ensino) prejudicam a sua escolarização. Os baixos rendimentos das famílias, as fracas condições de habitabilidade das residências, os baixos níveis de habilitações literárias dos ascendentes, a par da acumulação das experiências de reprovações, interrupções e/ou abandonos de estudos por parte de muitos alunos, não favorecem um investimento forte na educação escolar.

As representações pouco positivas que os alunos detêm das suas escolas e das relações que estas mantêm com as famílias não favorecem, igualmente, o seu investimento e envolvimento na educação escolar. Os alunos consideram que as escolas do país, e as suas em particular, não cumprem cabalmente os seus objectivos e finalidades, padecendo de carências graves e mantendo uma tímida colaboração com as famílias (Correia, 2015).

**Práticas educativas estratégicas**

As práticas educativas estratégicas dos alunos constituem ferramentas poderosas que utilizam para contrariar as mencionadas condições de escolarização constrangedoras.

Através da *procura permanente de apoio económico-financeiro*, pela via da busca activa de trabalho (a tempo inteiro, a tempo parcial ou fazendo pequenos “biscates”) ou de bolsas de estudo (junto de instituições públicas e privadas, nacionais e estrangeiras), os alunos tudo fazem para assegurar os recursos necessários que lhes permitem prosseguir os estudos.

Pela via da *aplicação nos estudos*, os alunos procuram garantir as condições de obtenção de resultados escolares positivos. Tendem a ser assíduos e pontuais às aulas, esforçam-se para gerir de forma eficiente os recursos que têm ao seu dispor, incluindo o tempo (ritmo/calendário), os espaços (residência, instituições escolares, salões em igrejas, terraços em prédios de apartamentos), as modalidades de estudo (individual, em grupo), ou os equipamentos (computadores e Internet, salas de estudo/aulas, bibliotecas, salas de informática).

Com o *recurso ao “tráfego de influências”* procuram assegurar o êxito dos seus processos de escolarização, ainda que se esteja em presença de uma prática censurada – mas tolerada – pela sociedade. Os alunos praticam a “gasosa” – uma forma de “venda e compra” de favores – com o propósito de alcançar objectivos tão diversos como conseguir lugares no sistema de ensino, mudanças de formações/cursos e de regimes de frequência às aulas (diurno/nocturno), obtenção de resultados escolares positivos, aprovação ou obtenção de diplomas, obtenção de bolsas de estudos. Eles procuram, igualmente, estabelecer ligações com organizações religiosas, políticas, socioculturais ou outras com vista a alcançar benefícios escolares ou profissionais imediatos ou futuros.

**Valorização da educação escolar**

As práticas educativas estratégicas que os alunos de fracos recursos socioeconómicos procuram adoptar para contrariar as suas condições de escolarização constrangedoras estão intimamente associadas à valorização que fazem da educação escolar. Para eles, a formação escolar, sobretudo a de nível mais elevado, representa a possibilidade da obtenção de qualificações socialmente valorizadas, que permitem adquirir “conhecimentos únicos”, aceder a carreiras profissionais mais valorizadas, alcançar melhores condições de vida (prestígio social, ganhos económico-financeiros). Ao valorizarem a educação escolar enquanto um instrumento

## UM ENVOLVIMENTO FORTE DOS ALUNOS NA APRENDIZAGEM

apropriado para se alcançar os objectivos e interesses próprios, e ultrapassar os obstáculos que se lhes apresentam, os referidos constrangimentos transformam-se em oportunidades e razões de ser da ocorrência das práticas educativas estratégicas. As aludidas condições de escolarização constrangedoras ganham, assim, sentido e poder explicativo na relação com a forte valorização que os alunos atribuem à educação escolar.

### **Discussão**

Os resultados evidenciam que quando os alunos de fracos recursos socioeconómicos valorizam a educação escolar, apreendendo-a como mais-valia (capital de prestígio e simbólica), tendem a envolver fortemente na aprendizagem, procurando contrariar os constrangimentos associados aos seus processos de escolarização. Estes resultados confirmam descobertas de outras pesquisas, realizadas noutros contextos ou formações sociais, que atestam o fulgor de actores sociais e educativos pertencentes a grupos sociais desfavorecidos a actuarem em conjunturas de enormes constrangimentos e dificuldades (Berthelot, 1982, s.d.; Boudon, 1979, 1990; Kellerhals & Montandon, 1991; Baudelot & Establet, 1992; Proteau, 1995; Yaro, 1995; Lahire, 2004; Diallo, 2006; Justino, 2013; Palhares, 2013; Correia, 2015).

As acções e decisões destes alunos de fracas condições socioeconómicas são, de facto, práticas educativas estratégicas. Através delas, os alunos procuram minorar os efeitos menos positivos das suas vivências numa realidade socioeducativa constrangedora, contrariar os constrangimentos que se lhes apresentam, adaptar-se às diferentes situações que lhes permitem alcançar os seus objectivos e interesses (Crozier & Friedberg, 1977; Sardan, 2005).

Estas práticas educativas estratégicas mostram que os alunos de fracos recursos socioeconómicos são detentores de autonomia, enquanto actores sociais e educativos capazes de utilizar a margem de manobra de que dispõem para enfrentarem ou resolverem os constrangimentos que se lhes impõem. Tal como outros alunos africanos subsarianos e de outros continentes, estes alunos luandenses são dinâmicos, inventivos e criativos (Sardan, 2005), actores sociais educativos possuidores de racionalidades apropriadas às condições de vida que experienciam (Assogba, 2011).

A autonomia e a qualidade de actores sociais e educativos desses alunos baseiam-se nas suas capacidades de leitura crítica das realidades escolar, familiar e sociocultural; de projecção e antecipação do futuro; e de acção sobre o real – associadas à valorização da educação escolar.

Eles reconhecem que, enquanto membros de grupos sociais ou famílias desfavorecidos, não detentores de outros tipos de património (material, financeiro, cultural e simbólico), dependem muito da educação escolar para melhorar as suas condições de vida (Gilly, 2002; Zago, 2012), mesmo tendo em consideração que a formação escolar não garante sempre o acesso ao mercado de trabalho e aos eventuais benefícios associados (Palhares, 2013). À semelhança do que revelam outros estudos (Proteau, 1995; Yaro, 1995; Diallo, 2006), estes alunos reconhecem que o investimento na formação escolar pode constituir um meio capaz de impulsionar uma promoção social ou evitar uma não promoção social (ou despromoção social).

O presente estudo demonstra que a procura de educação escolar pode assumir um perfil que não se desenvolve apenas segundo o modelo *melhores condições socioeconómicas, maior procura de ensino*. Um outro modelo é possível: *maiores debilidades de condições socioeconómicas, associadas à valorização da formação escolar, maior procura de ensino*.

Os resultados deste estudo demonstram, finalmente, que as acções e decisões dos alunos de fracas condições socioeconómicas são práticas educativas estratégicas, que lhes permitem contrariar as adversidades que se lhes apresentam nos seus processos de escolarização difícil e perseguir a realização dos seus objectivos e interesses. Estas práticas educativas estratégicas podem constituir uma ferramenta poderosa na conquista da melhoria das condições de vida (presente e futura) dos actores sociais e educativos. Enquanto uma forma de pensar e agir sobre a realidade, que pode ser rentabilizada ou replicada por outros, estas práticas educativas estratégicas podem assumir-se como património (imaterial). Neste sentido, elas podem e devem ser estudadas criticamente, conservadas e difundidas.

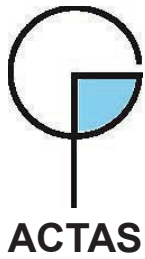
### Referências

- Assogba, Y. (2011). *Insertion des Jeunes Exclues en Afrique*. Université du Québec en Outaouais (UQO): Alliance de Recherche Université-Communauté/Innovation Sociale et Développement des Communautés (ARUC/ISDC), Axe 1 Développement Social. Serie Recherches, 39.
- Baudelot, C. & Establet, R. (1992). *Allez les Filles!*. Paris: Le Seuil.
- Berthelot, J.-M. (1982). Réflexions sur les Théories de la Scolarisation. *Revue Française de Sociologie*, 23 (4), 582-604.
- Berthelot, J.-M. (s.d.). *O labirinto escolar*. Porto: Rés Editora.

## UM ENVOLVIMENTO FORTE DOS ALUNOS NA APRENDIZAGEM

- Boudon, R. (1979). *Inégalité des Chances. La Mobilité Sociale dans les Sociétés Industrielles*. Paris: Hachette.
- Boudon, R. (1990). Racionalidade. In R. Boudon, P. Besnard, M. Cherkaoui & B.-P. Lécuyer (Dir.), *Dicionário de sociologia* (pp. 207-208). Lisboa: Círculo de Leitores.
- Burawoy, M. (1998). The Extended Case Method. *Sociological Theory*, 16 (1), 4-33.
- Byun, S.-Y., Schofer, E. & Kim, K.-K. (2012). Revisiting the Role of Cultural Capital in East Asian Educational Systems: The Case of South Korea. *Sociology of Education*, 85 (3), 219-239.
- Carvalho, P. (2013). Evolução e crescimento do ensino superior em Angola. In M. A. Barreto & A. B. Costa (Coords.). *II Coopedu: África e o Mundo – Livro de Atas*, (pp. 248-265). Lisboa: ISCTE-IUL/CEA, Leiria: ESECS-IPL.
- Correia, V. (2015). *Sistema de ensino, transição societal e práticas educativas estratégicas dos actores sociais: o caso dos alunos de fracos recursos socioeconómicos de Luanda (Angola)* (Tese de doutoramento). Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa. Disponível em <https://run.unl.pt/bitstream/10362/16301/1/VirgilioCorreia%2c%20TeseCompleta%2c%20marco23%2c%20julho22.pdf>.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'Acteur et le Système: Les Contraintes de l'Action Collective*. Paris: Editions du Seuil.
- Diallo, B. B. (2006). Les Parcours Scolaires Atypiques du Collège de Porédaka en Guinée (Afrique de l'Ouest): Approche Comparative. *Revista Diálogo Educacional*, 6 (17), 45-64.
- Duru-Bellat, M. (2010). Las Desigualdades Educativas en Europa: Una Cuestión de Actualidad. *Revista Espanola de Educación Comparada*, 16, 105-130.
- Evans, M.D.R., Kelley, J. & Sikora, J. (2014). Scholarly Culture and Academic Performance in 42 Nations. *Social Forces*, 92 (4), 1573-1605.
- Gilly, M. (2002). As representações sociais no campo educativo (S.M.F. Ranzi & M.C. Silva, Trad.). *Educar em Revista* (19), 231-252. Disponível em <https://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.257>.
- Governo de Angola (2011, 04 Maio). *Balanço da Implementação da 2ª Reforma Educativa em Angola*. Luanda.

- Jodelet, D. (2003). Représentations Sociales: Un Domaine en Expansion. In D. Jodelet (Ed.), *Les Représentations Sociales* (pp. 45-78). Paris: PUF. doi:10.3917/puf.jodel.2003.01.0045.
- Justino, D. (2013). Origens sociais, expectativas, oportunidades e desempenho escolar em Portugal. In A. M. Diogo & F. Diogo (Orgs.), *Desigualdades no sistema educativo: percursos, transições e contextos* (pp. 7-20). Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- Kellerhals, J. & Montandon, C. (1991). *Les Stratégies Éducatives des Familles. Milieu Social, Dynamique Familiale et Éducation des Préadolescents*. Neufchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Lahire, B. (2004). *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Editora Ática.
- Palhares, J.A. (2013). Os jovens enquanto alunos perante a produção de resultados: a importância dos contextos e processos de educação não-escolares. Comunicação apresentada ao *XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, Braga, 11-13 Setembro, Braga: Universidade do Minho / Universidade da Coruña.
- Proteau, L. (1995). Le Champ Scolaire Abidjanais: Stratégies Éducatives des Familles et Itinéraires Probables. *Cahiers des Sciences Humaines*, 31 (3), 635-653.
- Sardan, J.-P. O. (2005). *Anthropology and Development: Understanding Contemporary Social Chance*. London & New York: Zed Books.
- Seabra, T. (2012). Desigualdades de desempenho escolar: etnicidade, género e condição social em escolas básicas da Área Metropolitana de Lisboa. *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Número temático: Imigração, Diversidade e Convivência Cultural*, 185-210.
- Yaro, Y. (1995). Les Stratégies Scolaires des Ménages au Burkina Faso. *Cahiers des Sciences Humaines*, 31 (3), 675-696.
- Zago, N. (2012). A relação escola-família nos meios populares – apontamentos de um itinerário de pesquisas. In J. Dayrell, M. A. Nogueira, J. M. Resende & M. M. Vieira (Orgs.), *Família, escola e juventude – olhares cruzados Brasil-Portugal* (pp.132-150). Belo Horizonte: Editora UFMG.



## **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

### EFICACIA DE MPC EN RECUERDO INVERSO DE PALABRAS EN EUSKERA SIMPOSIO

Eficacia de la mnemotecnia de la palabra clave en el recuerdo inverso de  
palabras en euskera

Efficacy of keyword mnemonics in the backward recall of words in Basque

\*Universidade da Coruña (España), \*\*Universidade de Santiago de Compostela (España)



## Resumen

La mnemotecnia de la palabra clave es una técnica mnemónica para el aprendizaje de vocabulario de un segundo idioma basada en imágenes mentales. La eficacia de esta técnica se ha estudiado tanto con el recuerdo receptivo o normal como con el recuerdo productivo o inverso. El objetivo de este trabajo era ver si la estrategia de aprendizaje y el control y la viveza de imagen influían en el recuerdo productivo (inmediato inverso) de listas cortas de palabras en euskera. Para ello se empleó un grupo de 383 estudiantes de 1º y 2º de la Enseñanza Secundaria Obligatoria de la provincia de A Coruña. Estos alumnos aprendieron una lista de 14 palabras mediante la mnemotecnia de la palabra clave. Para averiguar la influencia de la capacidad de imagen de los participantes en el recuerdo se emplearon dos pruebas: la versión española (Campos, González y Amor, 2002) del Vividness of Visual Imagery Questionnaire (VVIQ) (Marks, 1973) y la versión española (Pérez-Fabello y Campos, 2004) del Gordon Test of Visual Imagery Control (Richardson, 1969). Se encontró que los participantes que generaban sus propias palabras clave recordaban significativamente más palabras que cuando era la experimentadora las que las facilitaba.

*Palabras clave:* método de la palabra clave, mnemotecnia, memoria, imagen, recuerdo inverso.

## Abstract

The keyword method is a mnemonic technique for second language learning based on mental images. The effectiveness of this technique has been studied with both receptive or normal recall and productive or inverse recall. The goal of this work was to see if the learning strategy and the control and vividness of the image influences the productive memory (immediate inverse) of short lists of words in Basque. For this purpose, a group of 383 students of 1st and 2nd year of the Compulsory Secondary Education of the province of A Coruña was employed. These students learned a list of 14 words using keyword mnemonics. To see the influence of the image capacity of the participants in the recall, two tests were used: The Spanish version (Campos, González y Amor, 2002) of the Vividness of Visual Imagery Questionnaire (VVIQ) (Marks, 1973) and the Spanish version (Pérez-Fabello y Campos, 2004) of the Gordon Test of Visual Imagery Control (Richardson, 1969). It was found that the participants who generated their own keywords remembered significantly more words than when keywords were facilitates by the experimenter.

*Keywords:* keyword mnemonic, mnemonics, memory, image, productive recall

## EFICACIA DE MPC EN RECUERDO INVERSO DE PALABRAS EN EUSKERA

La mnemotecnia de la palabra clave es una técnica mnemónica basada en imágenes mentales que se ha empleado, principalmente, para el aprendizaje de vocabulario de un segundo idioma. Las primeras investigaciones acerca de la eficacia de este método las realizaron Atkinson y Raugh (1975). El aprendizaje a través de este método se compone de dos fases. En la primera fase, de carácter auditivo, se asocia la palabra que se quiere aprender con una palabra de sonido parecido en el idioma de uno mismo. Por ejemplo, si quisiéramos aprender el significado de la palabra en euskera *esku* (“mano” en euskera) la asociaríamos con la palabra en castellano “esquí”. Esta palabra, de sonido parecido a la palabra en euskera, se denomina palabra clave. En la segunda fase, de carácter visual, se crea una imagen mental en la que se relaciona la palabra clave (esa palabra en el idioma de uno mismo, de sonido parecido) con el significado de la palabra en euskera (mano). Se podría imaginar, por ejemplo, una persona con esquís con forma de mano. Esta técnica ha resultado eficaz a la hora de aprender vocabulario en un segundo idioma con el español, latín, francés, inglés, italiano o ruso (Atkinson y Raugh, 1975; Baleghizadeh y Ashoori, 2010; Davoudi y Yousefi, 2016; Hall, Wilson y Patterson, 1981; Hogben y Lawson, 1994; Lawson y Hogben, 1998; Levin, Pressley, McCormick, Miller y Shriberg, 1979; Merry, 1980; Pressley y Dennis-Rounds, 1980; Pressley, Samuel, Hershey, Bishop y Dickinson, 1981; Raugh y Atkinson, 1975; Shapiro y Waters, 2005).

A la hora aplicar esta técnica, las palabras clave pueden ser facilitadas por el experimentador o generarla el alumno en el momento del aprendizaje. Se ha propuesto una tercera manera, una propuesta mixta, donde un grupo de alumnos de las mismas características sociodemográficas que los participantes en el estudio genera las palabras clave (Amor, 2002; Campos, Amor y González, 2004ab; Campos, González y Amor, 2004). Esta manera de generar las palabras clave tendría la ventaja de que las palabras clave serían similares a las que generarían los propios alumnos y estos se evitarían el esfuerzo cognitivo y temporal que supondría generar las palabras clave en el momento del aprendizaje.

A la hora de aprender un idioma no solo es necesario traducir la palabra del idioma que estamos aprendiendo al nuestro, también hay que ser capaz de traducir una palabra de nuestro idioma al segundo idioma que estamos aprendiendo. Este segundo tipo de recuerdo se denomina inverso o productivo. Aunque las investigaciones respecto a este tipo de recuerdo son pocas, se ha visto que, en algunos casos la mnemotecnia de la palabra clave resulta eficaz en el recuerdo inverso (Beaton, Gruneberg, Hyde, Shufflebottom y Sykes, 2005; Gruneberg y Pascoe, 1996;

Hogben y Lawson, 1992; Merry, 1980). Por eso el objetivo de este trabajo era averiguar si la estrategia de aprendizaje y el control y la viveza de imagen influían en el recuerdo productivo (inmediato inverso) de listas cortas de palabras en euskera.

### **Método**

#### **Participantes**

En el estudio participaron 383 alumnos de 1º y 2º de la Enseñanza Secundaria Obligatoria de la provincia de A Coruña, 187 hombres y 196 mujeres. Los alumnos tenían entre 11 y 16 años de edad, con una media de 12.93 años y una desviación típica de 0.90 años.

#### **Material**

Se empleó una lista de 14 palabras en euskera y su traducción al castellano. También se crearon 14 palabras clave, una para cada palabra en euskera, y 14 frases interactivas que relacionaban la palabra clave con la traducción al castellano de la palabra en euskera para el grupo al que la experimentadora le facilitaba las palabras clave. Otras 14 palabras clave y frases interactivas fueron generadas por un grupo de compañeros de similares características a los participantes del estudio.

Para medir la capacidad de imagen de los participantes se emplearon dos pruebas de imagen. La versión española (Campos, González y Amor, 2002) del Vividness of Visual Imagery Questionnaire (VVIQ) (Marks, 1973) y la versión española (Pérez-Fabello y Campos, 2004) del Gordon Test of Visual Imagery Control (Richardson, 1969). La versión española (Campos, González y Amor, 2002) del Vividness of Visual Imagery Questionnaire (VVIQ) (Marks, 1973) es una prueba para viveza visual de las imágenes mentales. Consta de 16 ítems que se repiten dos veces ya que la primera vez los participantes deben formar las imágenes mentales con los ojos abiertos y la segunda vez con los ojos cerrados. Cada imagen mental se valora con una escala del 1 al 5 siendo la puntuación 1 descrita como *perfectamente clara y tan viva como si estuvieses viendo el objeto* y siendo la puntuación 5 descrita como *ninguna imagen, tú sólo "sabes" lo que estás pensando del objeto*. En esta prueba las puntuaciones bajas indican alta viveza de imagen y las altas baja viveza de imagen. La versión española (Pérez-Fabello y Campos, 2004) del Gordon Test of Visual Imagery Control (Richardson, 1969) es una prueba para medir la capacidad de controlar o manipular las imágenes que se les facilita a los individuos. Está compuesta de 12 ítems que se contestan con "sí", "no" o "inseguro".

## EFICACIA DE MPC EN RECUERDO INVERSO DE PALABRAS EN EUSKERA

Se empleó el alfa de Cronbach, para medir la consistencia interna de los ítems de los instrumentos de medida que se emplearon. La consistencia interna ( $\alpha$  de Cronbach) de la versión española (Campos, González et al., 2002) del Vividness of Visual Imagery Questionnaire (VVIQ) (Marks, 1973) fue de 0.92. La consistencia interna ( $\alpha$  de Cronbach) de la versión española (Pérez-Fabello y Campos, 2004) del Gordon Test of Visual Imagery Control (Richardson, 1969) fue de 0.80.

### **Procedimiento**

A cada uno de los grupos (experimentadora, participantes, compañeros y repetición), se les presentó el material, en diapositivas y a través de un proyector, en sus respectivas aulas. Primero se realizó la selección de las palabras. Para ello se empleó del libro Normas de Imaginabilidad de Francisco Valle Arroyo. Se seleccionó una de cada cinco palabras con un valor de imagen mayor que 5.20 y menor de 4.21. del apartado Orden decreciente. Se seleccionaron solamente los sustantivos que se tradujeron los al euskera. La experimentadora creó una palabra clave y frase interactiva para cada uno de los sustantivos. Para obtener el material para el grupo compañeros se pasó una lista de 48 palabras a un grupo de estudiantes con características socioeducativas similares al grupo experimental. Eran alumnos de 1º y 2º de la E.S.O. de un instituto de la ciudad de A Coruña. Estos estudiantes crearon las palabras clave y frases interactivas para cada uno de los sustantivos. Se seleccionaron las mismas 14 palabras para este estudio. Una vez recabado todo el material se acudió a las aulas. Para el grupo en el que era la experimentadora la que facilitaba las palabras clave, cada diapositiva constaba de la palabra en euskera, de su correspondiente traducción al español, de la palabra clave y de una frase interactiva correspondiente generadas por la experimentadora. Para el grupo en el que era un grupo de compañeros el que facilitaba las palabras clave, cada diapositiva constaba de la palabra en euskera, de su correspondiente traducción al español, de la palabra clave y de una frase interactiva correspondiente, generada por el grupo de compañeros. El orden de presentación de las palabras se realizó al azar. En todas las condiciones experimentales cada diapositiva permanecía 15 segundos en pantalla. Una vez transcurrida la fase de aprendizaje se aplicaron las pruebas de recuerdo, para ello se empleó una prueba de recuerdo inverso. En la primera hoja de este test estaban las instrucciones que los participantes debían seguir y, en la segunda hoja, la prueba de recuerdo propiamente dicha, una lista de 14 palabras en castellano. Los participantes disponían de tres minutos para cubrir la prueba. En esta prueba se asignaba un punto tanto cuando

la palabra era totalmente correcta como cuando sonaba igual que la palabra en euskera, aunque la grafía no fuera la correcta. Transcurrida una semana se regresó a cada una de las aulas y se les aplicaron las pruebas de imagen.

### Resultados

Para averiguar si la estrategia de aprendizaje y el control y la viveza de imagen influían en el recuerdo productivo (inmediato inverso) de listas cortas de palabras en euskera se efectuó un Análisis de Varianza (ANOVA) de 4 (estrategia de aprendizaje: compañeros, experimentadora, participantes, repetición) x 2 (altos y bajos en control de imagen) x 2 (altos y bajos en viveza de imagen). La variable dependiente fue el recuerdo productivo (inverso). Las medias y desviaciones típicas del recuerdo inmediato inverso de las palabras figuran en la Tabla 1.

Tabla 1

*Medias y Desviaciones Típicas del Recuerdo Inmediato Inverso de Listas Cortas (del Total) de Palabras, Obtenidas por los Diferentes Grupos*

Grupos	<i>M</i>	<i>SD</i>
Compañeros	2.62	2.49
Experimentadora	1.89	1.88
Participantes	3.08	2.39
Repetición	2.71	2.23
Altos en Control	2.82	2.25
Bajos en Control	2.27	2.38
Altos en Viveza	2.23	2.18
Bajos en Viveza	2.94	2.37

Los resultados del ANOVA indicaron que la estrategia de aprendizaje,  $F(3, 335) = 4.73$ ,  $p = .01$ ,  $\eta_p^2 = .04$ , potencia = .90, influía en el recuerdo inmediato inverso de listas cortas (del total) de palabras. Para ver entre que grupos existían diferencias significativas se efectuó un Análisis de Scheffé. Se vio que el grupo participantes ( $M = 3.08$ ,  $SD = 2.39$ ) recordó significativamente más que el grupo experimentadora ( $M = 1.89$ ,  $SD = 1.88$ ). No se encontraron diferencias significativas entre los grupos experimentadora y el grupo compañeros ( $M = 2.62$ ,  $SD = 2.49$ ), tampoco entre el grupo experimentadora y grupo repetición ( $M = 2.71$ ,  $SD = 2.23$ ). Tampoco se encontraron

diferencias significativas entre grupo compañeros y grupo participantes, ni entre el grupo compañeros y el grupo repetición, ni entre el grupo participantes y el grupo repetición.

No se encontraron diferencias significativas entre los altos y bajos en control de imagen,  $F(1, 335) = 1.36, p = .24, \eta^2_p = .01$ , potencia = .21, en el recuerdo inmediato inverso de listas cortas de palabras. En la viveza de imagen, en cambio, sí que se encontraron diferencias significativas,  $F(1, 335) = 5.79, p = .02, \eta^2_p = .02$ , potencia = .67. Los participantes que puntuaron bajo en el test de viveza de imagen (alta viveza de imagen) ( $M = 2.94, SD = 2.37$ ) recordaron significativamente más palabras que los que puntuaron alto en el test en imagen (baja viveza) ( $M = 2.23, SD = 2.18$ ).

La interacción entre la estrategia de aprendizaje y el control de imagen no resultó significativa,  $F(3, 335) = .86, p = .46, \eta^2_p = .01$ , potencia = .24. Sin embargo, la interacción entre la estrategia de aprendizaje y la viveza de imagen,  $F(3, 335) = 3.37, p = .02, \eta^2_p = .03$ , potencia = .76, sí que resultó significativa (Figura 1). Tal y como se ve en la Figura 1, en el grupo participantes los alumnos que puntuaron bajo en el test de viveza de imagen ( $M = 4.22, SD = .41$ ) recordaron más palabras que los que puntuaron alto en el test de viveza de imagen ( $M = 2.37, SD = .36$ ). Y lo mismo sucedió en el grupo experimentadora en el que los alumnos que puntuaron bajo en el test de viveza de imagen ( $M = 2.29, SD = .43$ ) recordaron más palabras que los que puntuaron alto en el test de viveza de imagen ( $M = 1.42, SD = .36$ ), y en el grupo repetición, en el que los alumnos que puntuaron bajo en el test de viveza de imagen ( $M = 2.82, SD = .38$ ) recordaron más palabras que los que puntuaron alto ( $M = 2.50, SD = .38$ ). En el caso del grupo compañeros los alumnos que puntuaron alto en el test de viveza de imagen ( $M = 2.66, SD = .35$ ) recordaron más palabras que los que puntuaron bajo ( $M = 2.20, SD = .37$ ).

La interacción entre viveza de imagen y el control de imagen,  $F(1, 335) = .41, p = .52, \eta^2_p = .01$ , potencia = .10, no resultó significativa. La interacción entre la estrategia de aprendizaje, el control de imagen y la viveza de imagen,  $F(3, 335) = 3.17, p = .03, \eta^2_p = .03$ , potencia = .73, resultó significativa (Figuras 1, 2 y 3).

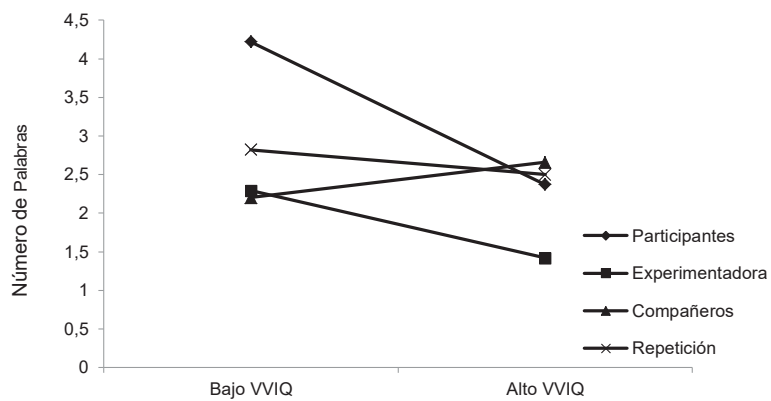


Figura 1. Interacción entre la estrategia y la viveza de imagen

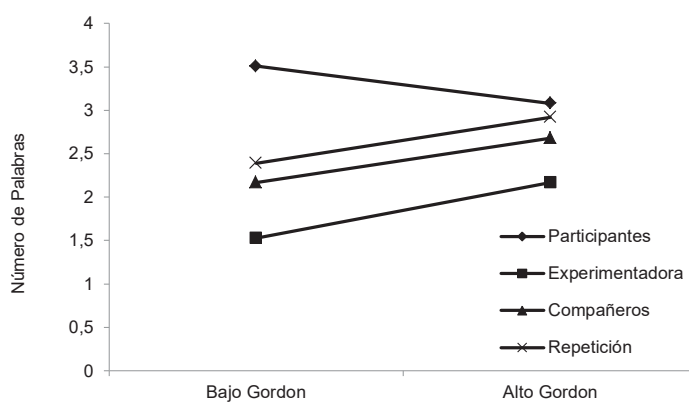


Figura 2. Interacción entre la estrategia y el control de imagen

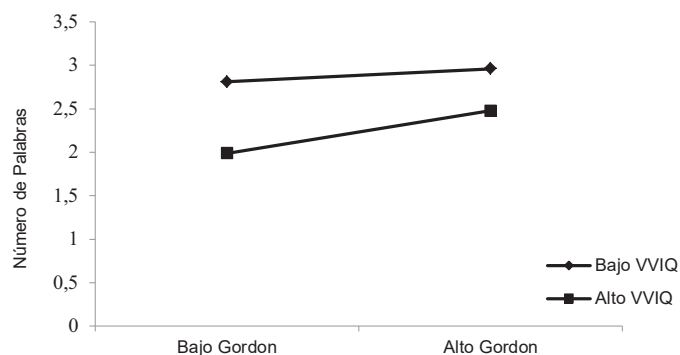


Figura 3. Interacción entre control y viveza de imagen

### Discusión

Se ha encontrado que los alumnos que aprendieron a través de la mnemotecnica de la palabra clave y que generaron sus propias palabras clave recordaron significativamente más palabras que los que aprendieron con palabras clave creadas por la experimentadora. Campos, Amor y González (2003) realizaron un trabajo en el que quisieron comprobar la eficacia de la mnemotécnica de la palabra clave cuando el recuerdo era inverso. Estos autores también encontraron mayor recuerdo cuando eran los participantes en el estudio los que generaban sus propias palabras clave. McLoone, Scruggs, Mastropieri y Zucker (1986) también encontraron evidencia de que la mnemotecnica de la palabra clave resultaba efectiva incluso cuando eran los propios individuos los que generaban las palabras clave. En este último trabajo mencionado el recuerdo era normal.

Beaton et al. (2005) vieron que la mnemotecnica de la palabra clave resultaba eficaz para el recuerdo inverso incluso cuando el material era facilitado por la experimentadora, en comparación con el aprendizaje por repetición. Estos investigadores observaron que la clave de un buen recuerdo empleando la mnemotecnica de la palabra clave residía en que las palabras clave fueran altamente memorables.

Campos, Rodríguez-Pinal y Pérez-Fabello (2014) compararon el recuerdo inverso entre un grupo que aprendía por repetición y un grupo donde eran los compañeros de los participantes los que generaban las palabras clave. Estos investigadores encontraron que incluso cuando el



recuerdo era inverso el grupo que aprendía empleando la mnemotecnia de la palabra clave, con palabras clave generadas por compañeros, recordaba significativamente más palabras que el grupo que aprendía por repetición.

Los alumnos altos en viveza de imagen recordaron significativamente más palabras que los alumnos bajos en viveza de imagen. Campos et al. (2002) encontraron que los alumnos con alta viveza de imagen recordaron más palabras que los alumnos con baja viveza de imagen. Se encontraron resultados similares en los trabajos de Marks (1973) y Wyra, Lawson y Hungi (2007).

### Referencias

- Amor, A. (2002). *Mnemotecnia de la palabra clave con palabras altas y bajas en imagen: Eficacia del modo de generar la palabra clave*. (Tesis doctoral). Universidad de A Coruña, A Coruña.
- Atkinson, R. C., & Raugh, M. R. (1975). An application of the mnemonic keyword method to the acquisition of a Russian vocabulary. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, *1*, 126-133. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.1.2.126>
- Baleghizadeh, S., & Ashoori, A. (2010). The effect of keyword and word-list methods on immediate vocabulary retention of EFL learners. *Pakistan Journal of Social Sciences (PJSS)*, *30*, 251-261.
- Beaton, A., Gruneberg, M., Hyde, C., Shufflebottom, A., & Sykes, R. (2005). Facilitation of receptive and productive foreign vocabulary learning using the keyword method: The role of image quality. *Memory*, *13*, 458-471. <https://doi.org/10.1080/09658210444000395>
- Campos, A., Amor, Á., & González, M. Á. (2002). Presentation of keywords by means of interactive drawings. *The Spanish Journal of Psychology*, *5*, 102-109. <https://doi.org/10.1017/S1138741600005874>
- Campos, A., Amor, Á., & González, M. Á. (2003). ¿Es eficaz la mnemotecnia de la palabra clave en el recuerdo inverso? *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, *9*, 47-57.
- Campos, A., Amor, A., & González, M. A. (2004a). Drawing-assisted strategies in keyword mnemonics. *Studia Psychologica*, *46*, 211-218.
- Campos, A., Amor, A., & González, M. A. (2004b). The importance of the keyword-generation method in keyword mnemonics. *Experimental Psychology*, *51*, 125-131. <https://doi.org/10.1027/1618-3169.51.2.125>

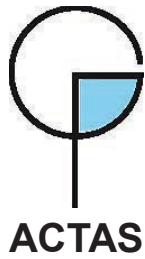
EFICACIA DE MPC EN RECUERDO INVERSO DE PALABRAS EN EUSKERA

- Campos, A., González, M. A., & Amor, A. (2002). The Spanish version of the Vividness of Visual Imagery Questionnaire: Factor structure and internal consistency reliability. *Psychological Reports, 90*, 503-506. <https://doi.org/10.2466/pr0.2002.90.2.503>
- Campos, A., González, M. Á., & Amor, Á. (2004). Different strategies for keyword generation. *Journal of Mental Imagery, 28*(3 & 4), 51-58.
- Campos, A., Rodríguez-Pinal, M. D., & Pérez-Fabello, M. J. (2014). Receptive and productive recall with the keyword mnemonics in bilingual students. *Current Psychology, 33*, 64-72. <https://doi.org/10.1007/s12144-013-9197-y>
- Davoudi, M., & Yousefi, D. (2016). The effect of keyword method on vocabulary retention of senior high school EFL learners in Iran. *Journal of Education and Practice, 7*(11), 106-113.
- Ellis, N., & Beaton, A. (1993). Factors affecting the learning of foreign language vocabulary: Imagery keyword mediators and phonological short-term memory. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology Section A, 46*, 533-558. <https://doi.org/10.1080/14640749308401062>
- Gruneberg, M. M., & Pascoe, K. (1996). The effectiveness of the keyword method for receptive and productive foreign vocabulary learning in the elderly. *Contemporary Educational Psychology, 21*, 102-109. <https://doi.org/10.1006/ceps.1996.0009>
- Hall, J. W., Wilson, K. P., & Patterson, R. J. (1981). Mnemotechnics: Some limitations of the mnemonic keyword method for the study of foreign language vocabulary. *Journal of Educational Psychology, 73*, 345-357. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.73.3.345>
- Hogben, D., & Lawson, M. J. (1992). Superiority of the keyword method for backward recall in vocabulary acquisition. *Psychological Reports, 71*, 880-882. <https://doi.org/10.2466/pr0.1992.71.3.880>
- Hogben, D., & Lawson, M. J. (1994). Keyword and multiple elaboration strategies for vocabulary acquisition in foreign language learning. *Contemporary Educational Psychology, 19*, 367-376. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1027>
- Lawson, M. J., & Hogben, D. (1998). Learning and recall of foreign-language vocabulary: Effects of a keyword strategy for immediate and delayed recall. *Learning and Instruction, 8*, 179-194. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(97\)00016-9](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(97)00016-9)

- Levin, J. R., Pressley, M., McCormick, C. B., Miller, G. E., & Shriberg, L. K. (1979). Assessing the classroom potential of the keyword method. *Journal of Educational Psychology, 71*, 583-594. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.71.5.583>
- Marks, D. F. (1973). Visual imagery differences in the recall of pictures. *British Journal of Psychology, 64*, 17-24. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1973.tb01322.x>
- McLoone, B. B., Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & Zucker, S. F. (1986). Memory strategy instruction and training with learning disabled adolescents. *Learning Disabilities Research, 2*, 45-53.
- Merry, R. (1980). The keyword method and children's vocabulary learning in the classroom. *British Journal of Educational Psychology, 50*, 123-136. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1980.tb02438.x>
- Pérez-Fabello, M. J., & Campos, A. (2004). Factor structure and internal consistency of the Spanish version of the Gordon Test of Visual Imagery Control. *Psychological Reports, 94*, 761-766. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.761-766>
- Pressley, M., & Dennis-Rounds, J. (1980). Transfer of a mnemonic keyword strategy at two age levels. *Journal of Educational Psychology, 72*, 575-582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.72.4.575>
- Pressley, M., Levin, J. R., Nakamura, G. V., Hope, D. J., Bispo, J. G., & Toye, A. R. (1980). The keyword method of foreign vocabulary learning: An investigation of its generalizability. *Journal of Applied Psychology, 65*, 635-642. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.65.6.635>
- Pressley, M., Samuel, J., Hershey, M. M., Bishop, S. L., & Dickinson, D. (1981). Use of a mnemonic technique to teach young children foreign language vocabulary. *Contemporary Educational Psychology, 6*, 110-116. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(81\)90039-4](https://doi.org/10.1016/0361-476X(81)90039-4)
- Raugh, M. R., & Atkinson, R. C. (1975). A mnemonic method for the learning of a second language vocabulary. *Journal of Educational Psychology, 67*, 1-16. <https://doi.org/10.1037/h0078665>
- Richardson, A. (1969). *Mental imagery*. Nueva York: Springer.
- Shapiro, A. M., & Waters, D. L. (2005). An investigation of the cognitive processes underlying the keyword method of foreign vocabulary learning. *Language Teaching Research, 9*, 129-146. <https://doi.org/10.1191/1362168805lr151oa>

EFICACIA DE MPC EN RECUERDO INVERSO DE PALABRAS EN EUSKERA

Wyra, M., Lawson, M. J., & Hungi, N. (2007). The mnemonic keyword method: The effects of bidirectional retrieval training and of ability to image on foreign language vocabulary recall. *Learning and Instruction, 17*, 360-371.  
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.02.008>



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4 5 y 6 de septiembre de 2019 A Coruña España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

EFICACIA DE MPC EN RECUERDO INVERSO DE PALABRAS EN EUSKERA

SIMPOSIO

Mnemotecnia de la palabra clave con el idioma euskera: el recuerdo productivo

Keyword mnemonic with the Basque language: the productive memory

Aitziber Goñi-Artola\*, María Ángeles González\* y Alfredo Campos\*\*

\*Universidade da Coruña (España), \*\* Universidade de Santiago de Compostela (España)

### Resumen

La mnemotecnia de la palabra clave es una regla mnemónica principalmente empleada para el aprendizaje de segundos idiomas. La eficacia de esta regla se ha estudiado principalmente en tareas de recuerdo normal. Pero, cuando se quiere dominar un idioma también es necesaria la tarea de recuerdo inverso o productivo. En este trabajo se quería ver la influencia de las diferentes maneras de generar las palabras clave (experimentadora, compañeros o participantes) y el control y la viveza de imagen de los participantes en el recuerdo productivo de listas cortas de palabras, altas en imagen. En este estudio participaron 312 alumnos de 3º y 4º de la Enseñanza Secundaria Obligatoria de la provincia de A Coruña que aprendieron 14 palabras en euskera altas en imagen y realizaron una prueba de recuerdo inverso. También cubrieron un test de viveza de imagen y un test de control de imagen. Los alumnos que aprendieron con palabras clave generadas por ellos mismos recordaron significativamente más palabras que los que aprendieron con palabra clave facilitadas por la experimentadora. No se encontró influencia de la viveza ni del control de imagen en el recuerdo.

*Palabras clave:* método de la palabra clave, mnemotecnia, memoria, imagen, recuerdo inverso.

### Abstract

The keyword mnemonic is a mnemonic rule mainly used for the second language learning. The effectiveness of this rule has been studied mainly in normal recall tasks. But when you want to master a language, you also need the task of inverse or productive recall. In this dissertation we wanted to see the influence of the different ways of generating the keywords (experimenter, partners or participants) and the image control and vividness of the participants in the productive recall of short lists of high image words. In this study, 312 students of 3rd and 4th year of Compulsory Secondary Education from the province of A Coruña participated. They learned 14 high-picture Basque words and performed a reverse recall test. They also covered an image vividness test and an image control test. The students who learned with keywords generated by themselves remembered significantly more words than those who learned with a keyword provided by the experimenter. No influence was found in the vividness or image control in the recall.

*Keywords:* keyword mnemonic, mnemonics, memory, image, productive recall

A la hora de aprender un nuevo idioma el aprendizaje de vocabulario resulta esencial. La mnemotecnia de la palabra clave es una regla mnemónica, principalmente empleada para el aprendizaje de segundos idiomas, aunque también se ha utilizado en otros materiales, como vocabulario científico (Brahler y Walker, 2008; Brown, 2007), vocabulario relacionado con los negocios (Abdel-Majeed, 2000) y también para el aprendizaje de vocabulario de baja frecuencia en el idioma de uno mismo (Campos, Rodríguez-Pinal y Pérez-Fabello, 2013; Levin, Dretzke, Pressley y McGivern, 1985; Pressley y Levin, 1981). Atkinson y Raugh (1975) fueron los primeros autores en investigar acerca de la mnemotecnia de la palabra clave y los que acuñaron el término. El aprendizaje a través de la mnemotecnia de la palabra clave requiere dos fases: una de carácter verbal y otra de carácter visual. En la primera fase, de carácter verbal, se busca una palabra en nuestro propio idioma que suene parecido a la palabra que se quiere aprender, tanto fonética como ortográficamente. A esta palabra de sonido parecido se le denomina palabra clave. En la segunda frase, de carácter visual, se forma una imagen mental interactiva relacionando la palabra clave con la traducción a nuestro idioma de la palabra que queremos aprender.

Cuando queremos aprender el vocabulario de un idioma vemos que, principalmente, existen dos tipos de tareas. Podemos encontrarnos con la palabra en el idioma extranjero y que nosotros tengamos que facilitar su significado en nuestro idioma. Pero, también, podemos encontrarnos con la palabra en nuestro idioma y que lo que tengamos que recordar sea su traducción al idioma que estamos aprendiendo. A este segundo tipo de tarea se le denomina tarea de recuerdo productivo o inverso. Aunque no existen muchos trabajos que midan la eficacia de la mnemotecnia de la palabra clave en el recuerdo inverso, diferentes trabajos han encontrado resultados positivos (Gruneberg y Pascoe, 1996; Hogben y Lawson, 1992; Merry, 1980).

Se han estudiado diferentes maneras de generar las palabras clave. Las palabras clave puede facilitarlas el experimentador o puede tener que crearlas el alumno en el momento del aprendizaje. Existe una tercera propuesta en la que un grupo de compañeros con características sociodemográficas similares a los participantes serían los encargados de crear esas palabras clave. Estas palabras clave serían similares a las que generarían los participantes y no requerirían el esfuerzo de ser generadas en el momento del aprendizaje (Amor, 2002; Campos, Amor y González, 2004ab; Campos, González y Amor, 2004).

El valor de las palabras también parece ser un factor a tener en cuenta a la hora de aprender vocabulario en un segundo idioma. Los sustantivos pueden ser concretos, con un

referente sensorial, o abstractos, cuando no tienen ese referente sensorial. Según Sadoski (2005) las palabras concretas tendrían ventaja ya que se podrían procesar de modo verbal y también como imagen. Las palabras abstractas, al no tener ese referente sensorial, solamente se procesarían de modo verbal. Centrándonos en el aprendizaje a través de la mnemotecnia de la palabra clave, Shapiro y Waters (2005) vieron que las palabras altas en imagen se recordaban mejor que las bajas en imagen. Estos resultados también se han encontrado en los trabajos de Campos, Camino y Pérez-Fabello (2010), Lawson y Hogben (1998) y Wei (2015).

Lo que se deseaba averiguar en este trabajo era la influencia de la estrategia de aprendizaje, el control de imagen y la viveza de imagen de los participantes en el recuerdo inmediato productivo (inverso), de listas cortas de palabras altas en imagen.

### **Método**

#### **Participantes**

En el estudio participaron 312 alumnos de 3º y 4º de la Enseñanza Secundaria Obligatoria de la provincia de A Coruña, 138 hombres y 174 mujeres. Los alumnos tenían entre 14 y 17 años de edad, con una media de 15.00 años y una desviación típica de 0.83 años.

#### **Material**

Se empleó una lista de 14 palabras en euskera, todas ellas altas en imagen, y su traducción al castellano. También se crearon 14 palabras clave, una para cada palabra en euskera, y 14 frases interactivas que relacionaban la palabra clave con la traducción al castellano de la palabra en euskera para el grupo al que la experimentadora le facilitaba las palabras clave. Otras 14 palabras clave y frases interactivas fueron generadas por un grupo de compañeros de similares características a los participantes del estudio.

A los alumnos se les presentó el material en diapositivas. Para el grupo en el que era la experimentadora la que facilitaba las palabras clave, cada diapositiva constaba de la palabra en euskera, de su correspondiente traducción al español, y de la palabra clave, y una frase interactiva correspondiente generadas por la experimentadora. Para el grupo en el que era un grupo de compañeros el que facilitaba las palabras clave, cada diapositiva constaba de la palabra en euskera, de su correspondiente traducción al español, de la palabra clave, y de una frase interactiva correspondiente generadas por el grupo de compañeros. En el grupo en el que eran los participantes los que debían generar sus palabras clave y frases interactivas, cada diapositiva constaba de la palabra en euskera y de su correspondiente traducción al español.



A los participantes también se les pasó un test de recuerdo inmediato inverso. El test de recuerdo estaba compuesto por una primera hoja en la que aparecía el procedimiento que debían seguir los participantes para completar la prueba de recuerdo, y la prueba de recuerdo propiamente dicha, que consistía en una lista de 14 palabras en castellano en la que los participantes debían escribir su correspondiente traducción al euskera. Los participantes disponían de tres minutos para cubrir la prueba. En esta prueba se asignaba un punto tanto cuando la palabra era totalmente correcta como cuando sonaba igual que la palabra en euskera, aunque la grafía no fuera la correcta.

Para medir la capacidad de imagen de los participantes se emplearon dos pruebas de imagen. La primera de las pruebas era la versión española (Campos, González y Amor, 2002) del Vividness of Visual Imagery Questionnaire (VVIQ; Marks, 1973) una prueba para viveza visual de las imágenes mentales. Consta de 16 ítems que se contestan dos veces ya que la primera vez los participantes deben formar las imágenes mentales con los ojos abiertos y la segunda vez con los ojos cerrados. La escala para valorar cada imagen mental se valora del 1, *perfectamente clara y tan viva como si estuvieses viendo el objeto*, al 5, *ninguna imagen, tú sólo "sabes" lo que estás pensando del objeto*. En esta prueba las puntuaciones bajas indican alta viveza de imagen y las altas baja viveza de imagen. La segunda prueba era la versión española (Pérez-Fabello y Campos, 2004) del Gordon Test of Visual Imagery Control (Richardson, 1969), una prueba para medir la capacidad de controlar o manipular las imágenes. Este test consta de 12 ítems que se contestan con "sí", "no" o "inseguro".

La consistencia interna de los ítems de los instrumentos de medida empleados se midió a través del alfa de Cronbach. La consistencia interna ( $\alpha$  de Cronbach) de la versión española (Campos, González et al., 2002) del Vividness of Visual Imagery Questionnaire (VVIQ) (Marks, 1973) fue de 0.91. La consistencia interna ( $\alpha$  de Cronbach) de la versión española (Pérez-Fabello y Campos, 2004) del Gordon Test of Visual Imagery Control (Richardson, 1969) fue de 0.80.

### **Procedimiento**

A los grupos (experimentadora, participantes y compañeros) se les presentó el material, en diapositivas y a través de un proyector, en sus respectivas aulas. Para seleccionar las palabras se empleó del libro Normas de Imaginabilidad de Francisco Valle Arroyo. Se seleccionó una de cada cinco palabras con un valor de imagen mayor que 5.20 y menor de 4.21. del apartado Orden decreciente. Se eliminaron las palabras que no fueran sustantivos. Se tradujeron los sustantivos al

euskera y la experimentadora creó una palabra clave y frase interactiva para cada una de ellas. Para obtener el material para el grupo compañeros se pasó una lista de 48 palabras a un grupo de estudiantes de 3º y 4º de la E.S.O. de un instituto de la ciudad de A Coruña para que crearan las palabras clave y frases interactivas. Este grupo de alumnos comparte características socioeducativas con el grupo experimental al que se pedirá el aprendizaje de las palabras. Se seleccionaron las mismas 14 palabras para este estudio. Una vez recabado todo el material se acudió a las aulas. El orden de presentación de las palabras se realizó al azar. En todas las condiciones experimentales cada diapositiva permanecía 15 segundos en pantalla y la experimentadora la leía en voz alta dos veces. Una vez concluida la fase de aprendizaje, a los participantes se les aplicó la prueba de recuerdo inverso. Transcurrida una semana se regresó a cada una de las aulas y se les aplicaron las pruebas de imagen.

### Resultados

El objetivo de este estudio era ver si la estrategia de aprendizaje y el control y la viveza de imagen influían en el recuerdo productivo (inmediato inverso) de listas cortas de palabras en euskera. Para ello se efectuó un Análisis de Varianza (ANOVA) de 3 (estrategia de aprendizaje: compañeros, experimentadora, participantes) x 2 (altos y bajos en control de imagen) x 2 (altos y bajos en viveza de imagen). Las medias y desviaciones típicas del recuerdo inmediato inverso de las palabras figuran en la Tabla 1.

Tabla 1

*Medias y Desviaciones Típicas del Recuerdo Inmediato Inverso de Listas Cortas de Palabras Altas en Imagen, Obtenidas por los Diferentes Grupos*

Grupos	<i>M</i>	<i>SD</i>
Compañeros	3.12	2.16
Experimentadora	2.46	1.83
Participantes	3.43	1.87
Altos en Control	2.85	1.98
Bajos en Control	3.30	2.04
Altos en Viveza	2.93	2.12
Bajos en Viveza	3.04	1.90

Los resultados del ANOVA indicaron que la estrategia de aprendizaje,  $F(2,296) = 4.33$ ,  $p = .01$ ,  $\eta^2_p = .03$ , potencia = .75, influía en el recuerdo inmediato inverso de listas cortas de palabras altas en imagen. Para ver entre qué grupos existían diferencias significativas se efectuó un Análisis de Scheffé. Se vio que el grupo participantes ( $M = 3.43$ ,  $SD = 1.87$ ) recordó significativamente más palabras que el grupo experimentadora ( $M = 2.46$ ,  $SD = 1.83$ ). No se encontraron diferencias significativas en el recuerdo entre el grupo experimentadora y el grupo compañeros ( $M = 3.12$ ,  $SD = 2.16$ ). Tampoco se encontraron diferencias significativas entre el grupo compañeros y el grupo participantes.

También se vio que ni el control de imagen de los participantes,  $F(1, 296) = 2.20$ ,  $p = .14$ ,  $\eta^2_p = .01$ , potencia = .32, ni la viveza de imagen de los mismos,  $F(1, 296) = .46$ ,  $p = .50$ ,  $\eta^2_p = .01$ , potencia = .10, influyó significativamente en el recuerdo inmediato inverso de listas cortas de palabras altas en imagen.

La interacción entre la estrategia de aprendizaje y el control de imagen no resultó significativa,  $F(2, 296) = .01$ ,  $p = .99$ ,  $\eta^2_p < .01$ , potencia = .05. Tampoco resultó significativa la interacción entre la estrategia de aprendizaje y la viveza de imagen,  $F(1, 296) = .10$ ,  $p = .75$ ,  $\eta^2_p < .01$ , potencia = .06, ni entre la viveza de imagen y el control de imagen,  $F(1, 296) = .38$ ,  $p = .54$ ,  $\eta^2_p = .01$ , potencia = .09, así como tampoco entre la estrategia de aprendizaje, el control de imagen y la viveza de imagen,  $F(2, 296) = .12$ ,  $p = .89$ ,  $\eta^2_p = .01$ , potencia = .07.

### Discusión

Los alumnos que aprendieron a través de la mnemotecnia de la palabra clave con palabras clave generadas por ellos mismos recordaron significativamente más palabras que los alumnos que aprendieron con palabras clave generadas por la experimentadora. Campos, Amor y González (2003) encontraron que cuando las palabras clave las generaba el participante se obtenía un mejor recuerdo que cuando las palabras clave eran elaboradas por compañeros o facilitadas por el experimentador, tal y como sucede en nuestro trabajo. Pero esto solo sucedía cuando se contemplaban palabras altas y bajas en imagen. Cuando las palabras eran altas en imagen y el recuerdo inverso encontraron que el grupo en el que las palabras clave eran elaboradas por compañeros recordó significativamente menos palabras que cuando las generaba el experimentador o el propio alumno. Cuando la lista era larga y las palabras altas en imagen no encontraron diferencias significativas entre las diferentes maneras de generar la palabra clave.

Campos, Amor et al. (2004b) tampoco encontraron diferencias significativas en el recuerdo ente las tres maneras de generar las palabras clave (compañeros, experimentadora y participantes) cuando las palabras eran altas en imagen y la lista corta. Campos, Amor et al. (2003) sugirieron que cuando los propios participantes eran los que creaban las palabras clave se obtenía un buen recuerdo inverso porque se establecía una buena relación ente los ítems. En este trabajo no se ha encontrado influencia ni de la viveza ni del control de imagen de los alumnos en el recuerdo.

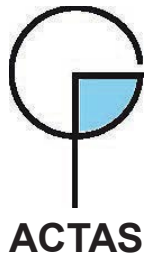
Parece ser que la manera de generar la palabra clave influye en el recuerdo inverso incluso con palabras altas en imagen. Se requerirían nuevos estudios sobre la eficacia de diferentes maneras de generar las palabras clave, tanto en el recuerdo normal como inverso, y con palabras con diferente valor de imagen.

#### Referencias

- Abdel-Majeed, M. M. (2000). The keyword method: A powerful memory aid to vocabulary learning in the EFL classroom (An Experimental Study). *The E.R.C. Journal*, 17, 9-27. <https://doi.org/10576/8180>
- Amor, A. (2002). *Mnemotecnia de la palabra clave con palabras altas y bajas en imagen: Eficacia del modo de generar la palabra clave*. (Tesis doctoral). Universidad de A Coruña, A Coruña.
- Atkinson, R. C., & Raugh, M. R. (1975). An application of the mnemonic keyword method to the acquisition of a Russian vocabulary. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 1, 126-133. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.1.2.126>
- Brahler, C. J., & Walker, D. (2008). Learning scientific and medical terminology with a mnemonic strategy using an illogical association technique. *Advances in Physiology Education*, 32, 219–224. <https://doi.org/10.1152/advan.00083.2007>
- Brown, G. D. (2007). Mathematics vocabulary instruction for current non-proficient students with and without IEPs: A study of three methods of instruction. *Dissertation Abstracts International*, 69(1-A), 1 76-1 76.
- Campos, A., Amor, Á., & González, M. Á. (2003). ¿Es eficaz la mnemotecnia de la palabra clave en el recuerdo inverso? *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 9, 47-57.
- Campos, A., Amor, A., & González, M. A. (2004a). Drawing-assisted strategies in keyword mnemonics. *Studia Psychologica*, 46, 211-218.

- Campos, A., Amor, A., & González, M. A. (2004b). The importance of the keyword-generation method in keyword mnemonics. *Experimental Psychology*, *51*, 125-131. <https://doi.org/10.1027/1618-3169.51.2.125>
- Campos, A., Camino, E., & Pérez-Fabello, M. J. (2010). Aprendizaje de vocabulario con alta y baja viveza de imagen mediante la mnemotécnica de la palabra clave. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, *18*(2), 67-77
- Campos, A., González, M. A., & Amor, A. (2002). The Spanish version of the Vividness of Visual Imagery Questionnaire: Factor structure and internal consistency reliability. *Psychological Reports*, *90*, 503-506. <https://doi.org/10.2466/pr0.2002.90.2.503>
- Campos, A., González, M. Á., & Amor, Á. (2004). Different strategies for keyword generation. *Journal of Mental Imagery*, *28*(3 & 4), 51-58.
- Campos, A., Rodríguez-Pinal, M. D., & Pérez-Fabello, M. J. (2013). Aprendizaje del idioma gallego mediante la mnemotecnica de la palabra clave, en personas bilingües, altas y bajas en control de imagen. *Revista de Investigación en Educación*, *11*(2), 50-59.
- Gruneberg, M. M., & Pascoe, K. (1996). The effectiveness of the keyword method for receptive and productive foreign vocabulary learning in the elderly. *Contemporary Educational Psychology*, *21*, 102-109. <https://doi.org/10.1006/ceps.1996.0009>
- Hogben, D., & Lawson, M. J. (1992). Superiority of the keyword method for backward recall in vocabulary acquisition. *Psychological Reports*, *71*, 880-882. <https://doi.org/10.2466/pr0.1992.71.3.880>
- Lawson, M. J., & Hogben, D. (1998). Learning and recall of foreign-language vocabulary: Effects of a keyword strategy for immediate and delayed recall. *Learning and Instruction*, *8*, 179-194. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(97\)00016-9](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(97)00016-9)
- Levin, J. R., Dretzke, B. J., Pressley, M., & McGivern, J. E. (1985). In search of the keyword method/vocabulary comprehension link. *Contemporary Educational Psychology*, *10*, 220-227. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(85\)90018-9](https://doi.org/10.1016/0361-476X(85)90018-9)
- Marks, D. F. (1973). Visual imagery differences in the recall of pictures. *British Journal of Psychology*, *64*, 17-24. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1973.tb01322.x>
- Merry, R. (1980). The keyword method and children's vocabulary learning in the classroom. *British Journal of Educational Psychology*, *50*, 123-136. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1980.tb02438.x>

- Pérez-Fabello, M. J., & Campos, A. (2004). Factor structure and internal consistency of the Spanish version of the Gordon Test of Visual Imagery Control. *Psychological Reports, 94*, 761-766. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.761-766>
- Pressley, M., & Levin, J. R. (1981). The keyword method and recall of vocabulary words from definitions. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory, 7*, 72-76. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.7.1.72>
- Richardson, A. (1969). *Mental imagery*. Nueva York: Springer.
- Sadoski, M. (2005). A dual coding view of vocabulary learning. *Reading & Writing Quarterly, 2*, 221-238. <https://doi.org/10.1080/10573560590949359>
- Shapiro, A. M., & Waters, D. L. (2005). An investigation of the cognitive processes underlying the keyword method of foreign vocabulary learning. *Language Teaching Research, 9*, 129-146. <https://doi.org/10.1191/1362168805lr151oa>



## **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Influencia de la imagen espacial y la rotación de imágenes en la representación espacial.

Influence of spatial imagery and image rotation on spatial representation

\*Alfredo Campos (<http://orcid.org/0000-0002-4191-4648>), \*\*Diego Campos-Juanatey (<http://orcid.org/0000-0003-3889-1647>), \*\*\*María José Pérez-Fabello (<http://orcid.org/0000-0003-2856-4038>)

\*Universidad de Santiago de Compostela, \*\*Universidad de A Coruña, \*\*\*Universidad de Vigo

Correspondencia a: Alfredo Campos. Universidade de Santiago de Compostela. Facultade de Psicoloxía. Campus Vida. Santiago de Compostela. Email: [alfredo.campos@usc.es](mailto:alfredo.campos@usc.es)

#### Resumen

En nuestra investigación deseábamos saber si la capacidad de imagen espacial y la capacidad de rotar imágenes influían en la representación espacial, y en el recuerdo verbal de instrucciones de orientación espacial. También deseábamos presentar la versión española de un nuevo test, el Questionnaire on Spatial Representation. Para ello, a un grupo de 114 estudiantes del segundo curso de Bellas Artes se les aplicó la versión española del Questionnaire on Spatial Representation (Pazzaglia & De Beni, 2001), la versión española de la Measure of the Ability to Form Spatial Mental Imagery (MASMI, Campos, 2009, 2013), y el Mental Rotation Test (MRT; Vandenberg & Kuse, 1978). Para averiguar las diferencias en representación espacial (sin el ítem 7b) entre los participantes altos y bajos en imagen espacial (MASMI), y entre los altos y bajos en habilidad de rotar imágenes mentales (MRT), efectuamos un ANOVA de 2 x 2. El ANOVA indicó que la imagen espacial influía significativamente en la representación espacial, los participantes con alta habilidad de imagen espacial tuvieron una mayor representación espacial que los participantes con baja habilidad de imagen espacial.

*Palabras clave:* imagen espacial, rotación de imágenes, representación espacial, orientación espacial.

#### Abstract

The aim of this study was to assess the influence of spatial imagery ability, and the ability to rotate images on spatial representation, and on the verbal recall of spatial orientation instructions by administering the Spanish version of a new test, the Spatial Representation Questionnaire. Thus, a group of 114 second-year Fine Arts undergraduates completed the Spanish version of the Spatial Representation Questionnaire (Pazzaglia & De Beni, 2001), the Spanish version of the Measure of the Ability to Form Spatial Mental Imagery (MASMI, Campos, 2009, 2013), and the Mental Rotation Test (MRT; Vandenberg & Kuse, 1978). To determine differences in spatial representation (without item 7b) between participants high or low in spatial imagery (MASMI), and between high or low ability to rotate mental imagery (MRT), a 2 x 2 factorial ANOVA was performed. The ANOVA revealed spatial imagery significantly influenced spatial representation i.e., participants with a high spatial imagery ability obtained higher spatial representation scores than participants with low spatial imagery ability.

*Keywords:* spatial imagery, image rotation, spatial representation, spatial orientation.



## REPRESENTACIÓN ESPACIAL

Según Paivio (1971) podemos clasificar la forma de procesar la información en forma de imágenes y mediante el sistema verbal. Paivio pensaba que las imágenes eran algo unitario, sin embargo, estudios cognitivos y neurocientíficos posteriores (Kosslyn, 1994) demostraron que las imágenes no son algo unitario, y distinguen dos tipos de imágenes: imágenes del objeto e imágenes espaciales (Blajenkova, Kozhevnikov, y Motes, 2006). Las imágenes del objeto se refieren a las imágenes de la forma, color, talla, etc., en cambio, cuando hablamos de imágenes del movimiento de objeto, transformaciones espaciales, o comparación entre objetos, estamos hablando de imágenes espaciales (Blajenkova et al., 2006).

Por su parte, Campos (2012) distingue entre imágenes espaciales y rotación de imágenes. Las imágenes espaciales son imágenes en las que se ven objetos en el espacio, o en movimiento, pero no existe rotación de esas imágenes; en cambio, en la rotación de imágenes sí existe esa rotación.

Los estudios de rotación de imágenes correlacionan con las imágenes espaciales, en cambio, no correlacionan con las imágenes del objeto. Campos (2012) encontró que la Measure of Ability to Rotate Mental Images (MARMI, Campos, 2012) correlacionaba  $.48, p < .01$ , con la Measure of the Ability to Form Spatial Mental Imagery (MASMI, Campos, 2009, 2013). En nuestra investigación deseábamos saber si la capacidad de imagen espacial y la capacidad de rotar imágenes influía en la representación espacial, y en el recuerdo verbal de instrucciones de orientación espacial.

### Método

#### Participantes

En la investigación participaron 114 (93 mujeres y 21 hombres) estudiantes del segundo curso de Bellas Artes, con una media de edad de 20.50 años ( $SD = 2.46$ ), y un rango de 18-22 años.

#### Instrumentos

En primer lugar, se pasó a los participantes la versión española del Questionnaire on Spatial Representation (Pazzaglia y De Beni, 2001). El cuestionario es una versión modificada del Questionario di Orientamento Spaziale (Pazzaglia, Cornoldi, y De Beni, 2000). Consta de once ítems que se refieren a la facilidad o dificultad que tiene el individuo para orientarse en un espacio. Por ejemplo: “Cuando te encuentras dentro de un edificio complejo (grandes almacenes, museos, etc.), ¿Se te ocurre espontáneamente y con facilidad el pensar en la dirección en la que

estás orientado con respecto a la estructura del edificio y el entorno?”. Este ítem se puntúa en una escala de 1 = nada, a 5 = muchísimo (en el Apéndice se encuentra la versión española del cuestionario, publicado con permiso de Francesca Pazzaglia).

La Measure of the Ability to Form Spatial Mental Imagery (MASMI, Campos, 2009, 2013) consiste en un cubo descompuesto que los participantes tienen que cerrar mentalmente antes de contestar a cada una de las 23 preguntas de las que consta el test. Cada pregunta del test tiene cuatro posibles respuestas, dos son ciertas y dos son falsas. La puntuación total del test se obtiene sumando las respuestas correctas y restando las respuestas incorrectas. A los participantes se les permitió un máximo de 5 minutos para completar el test. La consistencia interna del MASMI, medida a través del alfa de Cronbach fue de .93 (Campos, 2009).

También se aplicó a los participantes el Mental Rotation Test (MRT; Vandenberg y Kuse, 1978), que consta de 10 ítems que miden la habilidad para rotar imágenes mentales. Cada ítem del test tiene cuatro respuestas, dos son correctas y dos son incorrectas. El test tiene un límite de tiempo para su realización de 3 minutos. La corrección del test, según Vandenberg y Kuse (1978), se efectúa concediendo dos puntos si las dos respuestas son correctas, cero puntos si una respuesta es correcta y otra incorrecta, o ambas son incorrectas, y un punto si el participante sólo dio una respuesta y es correcta.

### **Procedimiento**

En primer lugar, el Questionnaire on Spatial Representation (Pazzaglia y De Beni, 2001) fue traducido al español por un experto, posteriormente fue traducido, de nuevo, por otra persona, al inglés, sin tener conocimiento de la versión original inglesa del cuestionario. Finalmente, con el equipo traductor se llegó a la versión española definitiva. Para algunos análisis y para algunas mediciones de orientación se prescinde del ítem 7b, ya que es opuesto al 7a. Nosotros hemos utilizado como variables dependientes el cuestionario de representación espacial sin el ítem 7b, por un lado, y el ítem 7b solo, por otro lado.

A los participantes, en sus clases habituales, en grupos de aproximadamente 20 estudiantes, se les pasaron las versiones españolas del Questionnaire on Spatial Representation (Pazzaglia y De Beni, 2001), el MASMI, y el MRT. Posteriormente, cada individuo fue clasificado en alto o bajo en capacidad de rotar imágenes (MRT), y alto o bajo en habilidad de imagen espacial (MASMI), según su media en los test estuviese por encima o por debajo de la media del grupo. La investigación se realizó de acuerdo a las normas de la Declaración de

## REPRESENTACIÓN ESPACIAL

Helsinki de 1964. Los participantes eran mayores de edad, participaron voluntariamente, y en ningún momento tuvieron que poner ningún dato personal ni identificativo.

### **Análisis de Datos**

Los análisis estadísticos se efectuaron con el SPSS 24. En primer lugar, efectuamos un alfa de Cronbach para averiguar la fiabilidad del Questionnaire on Spatial Representation (Pazzaglia y De Beni, 2001), del MASMI, y del MRT.

Para analizar la diferencia entre los altos y bajos en capacidad de rotación de imágenes mentales, y entre los altos y bajos en imagen espacial, efectuamos un ANOVA de 2 (altos y bajos en capacidad de rotación de imágenes), x 2 (altos y bajos en capacidad de imagen espacial). Efectuamos un ANOVA para la representación espacial del Questionnaire on Spatial Representation (sin incluir el ítem 7b), y otro ANOVA para el recuerdo verbal de instrucciones de orientación espacial (ítem 7b del Questionnaire on Spatial Representation).

### **Resultados y Discusión**

Cuando analizamos la fiabilidad del Questionnaire on Spatial Representation (Pazzaglia & De Beni, 2001) encontramos un alfa de Cronbach de .78, y cuando efectuamos el alfa de Cronbach sacando el ítem 7b, obtuvimos una puntuación de .83. Puntuación que, según George y Mallery (2003) es buena. El alfa de Cronbach que hemos obtenido al analizar fiabilidad del MASMI (Campos, 2009, 2013) fue de .92. Esta puntuación es, según George y Mallery (2003), excelente. El alfa del MRT (Vandenberg y Kuse, 1978) fue de .76, que, según George y Mallery (2003) es aceptable.

Encontramos que el MASMI correlacionó .35,  $p < .01$ , con el Questionnaire on Spatial Representation, y el MRT correlacionó .26,  $p < .05$ , con el Questionnaire on Spatial Representation. Esto coincide con los estudios precedentes en los que se demostraba la relación de la imagen espacial y de la rotación de imagen con las tareas que indican movimiento espacial o alguna tarea espacial (Blanjenkova et al., 2006; Campos, 2009, 2012, 2013). El recuerdo verbal de instrucciones de orientación espacial (ítem 7b del Questionnaire on Spatial Representation no correlacionó significativamente con el MASMI ( $r = .-.10$ ) ni con el MRT ( $r = .-.12$ ). Esto confirma los estudios de Blazhenkova, & Kozhevnikov (2009) que encontraron baja correlación entre el factor verbal y el factor espacial.

Para averiguar las diferencias en representación espacial (sin el ítem 7b) entre los participantes altos y bajos en imagen espacial (MASMI), y entre los altos y bajos en habilidad de

rotar imágenes mentales (MRT), efectuamos un ANOVA. Las medias y desviaciones típicas de las puntuaciones en representación espacial, se encuentran en la Tabla 1. El ANOVA indicó que la imagen espacial influía significativamente en la representación espacial,  $F(1, 110) = 6.02$ ,  $p = .02$ ,  $\eta_p^2 = .06$ , potencia = .68. Los participantes con alta habilidad de imagen espacial tuvieron una mayor representación espacial que los participantes con baja habilidad de imagen espacial. Esto confirma los estudios que relacionan la habilidad de imagen espacial con tareas espaciales (Blanjenkova et al., 2006; Campos, 2009, 2012, 2013). Sin embargo, la habilidad para rotar imágenes mentales no influyó significativamente en la representación espacial,  $F(1, 110) = 2.54$ ,  $p = .12$ ,  $\eta_p^2 = .03$ , potencia = .35, lo mismo que la interacción entre la habilidad de imagen espacial y la habilidad para rotar imágenes mentales,  $F(1, 110) = .12$ ,  $p = .73$ ,  $\eta_p^2 = .01$ , potencia = .06.

Tabla 1

*Medias y Desviaciones Típicas de las Puntuaciones en Representación Espacial, en Función de la Imagen Espacial y de la Capacidad de Rotar Imágenes Mentales*

Imagen Espacial	Rotación de Imágenes					
	Altos		Bajos		Total	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Altos	32.82	5.98	31.14	7.35	32.20	6.49
Bajos	29.98	7.18	27.38	5.18	28.32	6.03
Total	31.77	6.51	28.74	6.25	30.24	6.53

En segundo lugar, deseábamos saber la influencia de la habilidad de imagen espacial (MASMI), y la habilidad de rotar imágenes mentales (MRT), en el recuerdo verbal de instrucciones de orientación espacial. Para ello, efectuamos un ANOVA de 2 (altos y bajos en MASMI) x 2 (altos y bajos en MRT). La variable dependiente fue el recuerdo de instrucciones de orientación espacial. Las medias y desviaciones típicas de las puntuaciones en el recuerdo de las instrucciones de orientación espacial se encuentran en la Tabla 2. El ANOVA indicó que ni la imagen espacial,  $F(1, 110) = .15$ ,  $p = .70$ ,  $\eta_p^2 = .01$ , potencia = .07, ni la habilidad de rotación imágenes mentales,  $F(1, 110) = 3.56$ ,  $p = .06$ ,  $\eta_p^2 = .04$ , potencia = .46, ni la interacción entre las dos variables,  $F(1, 110) = .01$ ,  $p = .96$ ,  $\eta_p^2 = .01$ , potencia = .05, influyó significativamente en el recuerdo de las instrucciones de orientación espacial. Este resultado confirma la teoría de Paivio

## REPRESENTACIÓN ESPACIAL

(1971) que afirma que existen dos formas de presentación independientes, una verbal y otra en forma de imagen.

Tabla 2

*Medias y Desviaciones Típicas de las Puntuaciones en el Recuerdo de las Instrucciones de Orientación Espacial, en Función de la Imagen Espacial y de la Capacidad de Rotar Imágenes Mentales*

Imagen Espacial	Rotación de Imágenes					
	Altos		Bajos		Total	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Altos	2.86	1.06	3.29	1.45	3.02	1.22
Bajos	2.94	1.14	3.40	0.86	3.23	0.98
Total	2.89	1.08	3.36	1.09	3.13	1.11

### Referencias

- Blajenkova, O., Kozhevnikov, M., & Motes, M. A. (2006). Object-spatial imagery: A new self-report imagery questionnaire. *Applied Cognitive Psychology, 20*, 239-263. doi: 10.1002/acp.1182
- Blazhenkova, O., & Kozhevnikov, M. (2009). The new object-spatial-verbal cognitive style model: Theory and measurement. *Applied Cognitive Psychology, 23*, 638-663. doi: 10.1002/acp.1473
- Campos, A. (2009). Spatial imagery: A new measure of the visualization factor. *Imagination, Cognition and Personality, 29*, 31-39. doi: 10.2190/IC.298.1.c
- Campos, A. (2012). Measure of the ability to rotate mental images. *Psicothema, 24*, 431-434. doi: 10.1037/t14408-000
- Campos, A. (2013). Reliability and percentiles of a measure of spatial imagery. *Imagination, Cognition and Personality, 32*, 427-431. doi: 10.2190/IC.32.e.f
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update*. Boston: Allyn & Bacon.
- Kosslyn, S. (1994). *Image and brain: The resolution of the imagery debate*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Pavio, A. (1971). *Imagery and verbal processes*. Oxford: Holt, Rinehart & Winston.

- Pazzaglia, F., Cornoldi, C., & De Beni, E. R. (2000). Differenze individuali nella rappresentazione dello spazio: Presentazione di un questionario autovalutativo [Individual differences in spatial representation: A self-rating questionnaire]. *Giornale Italiano di Psicologia*, 27, 627-650.
- Pazzaglia, F., & De Beni, R. (2001). Strategies of processing spatial information in survey and landmark-centred individuals. *European Journal of Cognitive Psychology*, 13, 493-508. doi.org/10.1080/09541440125778
- Vandenberg, S. G., & Kuse, A. R. (1978). Mental rotations, a group test of three-dimensional spatial visualization. *Perceptual and Motor Skills*, 47, 599-604. doi: 10.2466/pms.1978.47.2.599

## Apéndice

### Cuestionario de Representación Espacial (Pazzaglia et al. 2001)

#### Instrucciones:

Te presentamos un cuestionario sobre el sentido de la orientación y sobre la representación del espacio. ¿Qué entendemos por “representación del espacio”? Veamos algún ejemplo: ¿Cuántas ventanas hay en tu casa?

Para responder a esta pregunta, es probable que hayas creado una serie de imágenes mentales de tu hogar, de las habitaciones individuales, y de las ventanas de cada habitación. Este es un tipo de representación de tu hogar. Puedes imaginarte paseando por las distintas habitaciones, pero también puedes imaginar una habitación en detalle, o “ver” tu casa desde el exterior o representar su planta. Cada uno de estos ejemplos constituye una forma diferente de representación espacial.

Ahora imagina la ruta desde tu casa hasta la estación del tren o hasta la universidad, y céntrate en algunos puntos importantes. ¿Puedes hacerlo?

Imagina también un entorno dado, como si lo vieras desde arriba; por ejemplo, tu ciudad o un lugar natural, representándolo como aparecen en un mapa o como los viste desde una posición alta.

Para hacer este test no hay límite de tiempo, pero, no te entretengas demasiado en ningún ítem. Marca con un redondel el número o la letra que consideres.

Si está todo claro, podéis empezar.

## REPRESENTACIÓN ESPACIAL

### Ítems:

1.- ¿Te consideras una persona que tiene un buen sentido de la orientación?

1 (nada), 2, 3, 4, 5 (muchísimo)

2.- En tu familia y amigos. ¿Eres considerado/a como una persona que tiene un buen sentido de la orientación?

1 (nada), 2, 3, 4, 5 (muchísimo)

3.- Intenta reflexionar sobre tu manera de orientarte en los diferentes entornos que te rodean. Te describirías a ti mismo/a como:

a) Una persona que se orienta en un entorno considerando las rutas que conectan un lugar con otro.

1 (nada), 2, 3, 4, 5 (muchísimo)

b) Una persona que se encuentra a sí misma buscando puntos de referencia conocidos.

1 (nada), 2, 3, 4, 5 (muchísimo)

c) Una persona que trata de hacer un mapa mental del espacio.

1 (nada), 2, 3, 4, 5 (muchísimo)

4.- Piensa en una ciudad que no te resulte demasiado familiar. Escribe el nombre...

Ahora trata de clasificar tu representación de esa ciudad:

a) Representación desde “lo alto”, es decir, una representación en forma de mapa.

1 (nada), 2, 3, 4, 5 (muchísimo).

b) Representación del recorrido basada en la memoria de rutas.

1 (nada), 2, 3, 4, 5 (muchísimo)

c) Representación visual que se basa en la memoria de los puntos de referencia /o monumentos, intersecciones, edificios, etc.

1 (nada), 2, 3, 4, 5 (muchísimo)

**5.-** Cuando te encuentras en un entorno natural abierto (en el campo, en las montañas o en la playa). Te vienen espontáneamente los puntos cardinales, es decir, dónde está el norte, el sur, el este y el oeste?

1 (nada), 2, 3, 4, 5 (muchísimo)

**6.-** Cuando estás en tu ciudad, ¿Es espontáneo identificar los puntos cardinales, es decir, sabes de inmediato dónde está el norte, el sur, el este y el oeste?

1 (nada), 2, 3, 4, 5 (muchísimo)

**7.-** Cuando te están describiendo la ruta a seguir para llegar a un lugar que no conoces, prefieres:

a) Crear una imagen del camino a seguir.

1 (nada), 2, 3, 4, 5 (muchísimo).

b) Recordar verbalmente las instrucciones dadas

1 (nada), 2, 3, 4, 5 (muchísimo)

**8.-** Cuando te encuentras dentro de un edificio complejo (grandes almacenes, museos, etc.), ¿Se te ocurre espontáneamente y con facilidad el pensar en la dirección en la que estás orientado con respecto a la estructura del edificio y el entorno?

1 (nada), 2, 3, 4, 5 (muchísimo)

**9.-** Mientras estás en un edificio, ¿Puedes visualizar fácilmente lo que está fuera del edificio en la dirección que estás mirando?

1 (nada), 2, 3, 4, 5 (muchísimo)

**10.-** Si estás en un lugar abierto y debes indicar la posición de un punto cardinal (norte-sur-este-oeste):

a) Indico la posición de manera inmediata.

b) Tengo que pensar en ello antes de dar la posición.

c) Encuentro que, generalmente, suelo tener alguna dificultad.



## REPRESENTACIÓN ESPACIAL

**11.-** Si te encuentras dentro de un edificio amplio y articulado (con diferentes pisos, escaleras, y pasillos), y se te pide que indiques dónde se encuentra la puerta de entrada:

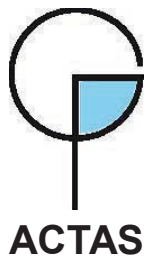
- a) Indico la posición de una manera inmediata.
- b) Tengo que pensar, primero, antes de dar la posición.
- c) Normalmente me encuentro con alguna dificultad.

**Corrección:** 1.- Los ítems que tienen varias respuestas, como los ítems 3 y 4, se puede hallar la media, es decir, en vez de varias respuestas, quedar sólo con una.

2.- Los ítems 10 y 11 se puntúan con un valor descendente, es decir,  $a = 3$ ,  $b = 2$ , y  $c = 1$ .

3.- El ítem 7 tiene 2 ítems que son opuestos. Para el alfa de Cronbach y para hallar una puntuación total del test, se puede suprimir la pregunta 7b. Esta pregunta se puede analizar como un ítem independiente, como una variable dependiente, es decir, por un lado estaría el test total, sin el ítem 7b, y por otro lado estaría el ítem 7b.

4.- El test total tiene 11 ítems.



## **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Representación espacial: Influencia de la imagen mental

Spatial representation: The influence of mental imagery

\*María José Pérez-Fabello (<http://orcid.org/0000-0003-2856-4038>), \*\*Diego Campos-Juanatey (<http://orcid.org/0000-0003-3889-1647>), \*\*\*Alfredo Campos (<http://orcid.org/0000-0002-4191-4648>)

\*Universidad de Vigo, \*\*Universidad de A Coruña, \*\*\* Universidad de Santiago de Compostela

Correspondencia a: María José Pérez-Fabello. Facultade de Belas Artes. Rúa Maestranza 2.

36002 Pontevedra. Email: [fabello@uvigo.es](mailto:fabello@uvigo.es)

### Resumen

En nuestra investigación deseábamos saber si la viveza de imagen y el control de imagen influían en la representación espacial, y en el recuerdo verbal de instrucciones de orientación espacial. Para ello, a un grupo de estudiantes se le han aplicado los siguientes test: El Vividness of Visual Imagery Questionnaire (VVIQ; Marks, 1973), el Gordon Test of Visual Imagery Control (Gordon Test) (Richardson, 1969), y el Questionnaire on Spatial Representation (Pazzaglia & De Beni, 2001). Posteriormente, cada individuo fue clasificado en alto o bajo en viveza de imagen (VVIQ), y alto o bajo en habilidad de control de imagen (Gordon Test), según su media en los test estuviese por encima o por debajo de la media del grupo. Encontramos que la habilidad de control de imagen influía significativamente en la representación espacial. Ninguna de las variables de imagen (viveza y control de imagen) influyeron significativamente en el recuerdo verbal de instrucciones de orientación espacial.

*Palabras clave:* Representación espacial, imagen mental, viveza de imagen, control de imagen, orientación espacial.

### Abstract

The aim of this study was to examine if image vividness and image control influenced spatial representation, and the verbal recall of spatial orientation instructions. A group of undergraduates were administered the following tests: the Vividness of Visual Imagery Questionnaire (VVIQ; Marks, 1973), the Gordon Test of Visual Imagery Control (Gordon Test) (Richardson, 1969), and the Spatial Representation Questionnaire (Pazzaglia & De Beni, 2001). Participants were classified as either high or low in image vividness (VVIQ), and high or low in the ability to control imagery (Gordon Test), according to their mean scores on the test were above or below the group mean. The results showed the ability to control imagery significantly influenced spatial representation. None of the imagery variables (imagery vividness or control) significantly influenced the verbal recall of spatial orientation instructions.

*Keywords:* Spatial representation, mental imagery, imagery vividness, image control, spatial orientation.

## IMAGEN MENTAL Y REPRESENTACIÓN ESPACIAL

Podemos definir la imaginación como la capacidad de formar representaciones de personas, objetos o situaciones que no se encuentran presentes en el momento actual (Campos & Sueiro, 1998). Kosslyn y Koenig (1992), y Kozhevnikov, Kosslyn, y Shepard (2005) distinguen entre individuos “visualizadores” e individuos “verbalizadores”. Los individuos visualizadores utilizan, fundamentalmente, imágenes mentales, mientras que los verbalizadores utilizan, fundamentalmente, signos lingüísticos. A su vez, los visualizadores pueden ser visualizadores del objeto y visualizadores espaciales. Los visualizadores del objeto se fijan en la forma, color, y tamaño de los objetos, en cambio, los visualizadores espaciales se fijan más en la relación entre los objetos en el espacio, y la transformación de objetos en el espacio (Blajenkova, Kozhevnikov, & Motes, 2006; Blazhenkova, & Kozhevnikov, 2009).

Los estudios sobre imágenes del objeto indican que no existe correlación entre la imagen del objeto y la imagen espacial, y entre la imagen del objeto y la rotación de imágenes. La rotación de imágenes correlaciona con las tareas que implican imágenes espaciales, en cambio, la imagen del objeto no correlaciona con las tareas que implican imágenes espaciales (Campos, 2009, 2013). Blazhenkova y Kozhevnikov (2009) encontraron correlaciones negativas entre el factor de imagen espacial y el factor de imagen del objeto ( $r = -.30$ ), entre el factor de imagen espacial y el factor verbal ( $r = -.23$ ), y entre el factor de imagen del objeto y el factor verbal ( $r = -.02$ ).

Campos (2009) encontró que el Vividness of Visual Imagery Questionnaire (VVIQ; Marks, 1973) correlacionaba  $-.15$  con una medida de imagen espacial, la Measure of the Ability to Form Spatial Mental Imagery (MASMI, Campos, 2009, 2013), y  $-.09$  con un test de rotación de imágenes, el Space Test of Primary Mental Abilities (PMA, Thurstone & Thurstone, 2002); ninguna de las correlaciones fue significativa. El Gordon Test of Visual Imagery Control (Gordon Test) (Richardson, 1969) correlacionó  $.02$  con el MASMI, y  $.10$  con el PMA; ninguna de las correlaciones fue significativa. Posteriormente, Campos (2012) encontró que la Versión Española (Campos & Pérez-Fabello, 2009) del Vividness of Visual Imagery Questionnaire-Revised Version (VVIQ-2, Marks, 1995) correlacionó  $.05$  con el PMA,  $.04$  con el Mental Rotation Test (MRT, Vandenberg & Kuse, 1978),  $.12$   $p < .05$  con el MASMI, y  $.10$  con la Measure of Ability to Rotate Mental Images (MARMI, Campos, 2012).

En nuestra investigación deseábamos saber si la viveza de imagen y el control de imagen influían en la representación espacial, y en el recuerdo verbal de instrucciones de orientación espacial.

### **Método**

#### **Participantes**

En la investigación participaron 137 (99 mujeres y 38 hombres) estudiantes de segundo curso de Bellas Artes, con una media de edad de 20.59 años ( $SD = 2.59$ ), y un rango entre 18 y 23 años.

#### **Instrumentos**

En primer lugar, se pasó a los participantes la versión española (Campos, González, & Amor, 2002) del Vividness of Visual Imagery Questionnaire (VVIQ; Marks, 1973). Es un cuestionario que consta de 16 ítems, que se cubren dos veces, la primera vez con los ojos abiertos, y la segunda vez con los ojos cerrados. La puntuación de cada ítem puede oscilar entre 1 (imagen perfectamente clara y tan viva como una experiencia real), a 5 (ninguna imagen, tú sólo conoces lo que estás pensando del objeto). Campos et al. (2002) encontraron una fiabilidad en el cuestionario de .88.

Se utilizó el Gordon Test of Visual Imagery Control (Gordon Test) (Richardson, 1969). Utilizamos la versión española (Pérez-Fabello & Campos, 2004). El test consta de 12 ítems y cada uno es una pregunta que se contesta con un No = 0 puntos, Inseguro = 1 punto, o Si = 2 puntos. Pérez-Fabello y Campos (2004) encontraron una fiabilidad de .69.

La versión española (Campos, Campos-Juanatey, & Pérez-Fabello, 2019) del Questionnaire on Spatial Representation (Pazzaglia & De Beni, 2001). El cuestionario es una versión modificada del Questionario di Orientamento Spaziale (Pazzaglia, Cornoldi, & De Beni, 2000). Consta de once ítems que se refieren a la facilidad o dificultad que tiene el individuo para orientarse en un espacio. Por ejemplo: “Mientras estás en un edificio, ¿Puedes visualizar fácilmente lo que está fuera del edificio en la dirección que estás mirando?”. Este ítem se puntúa en una escala de 1 (nada) a 5 (muchísimo). Los demás ítems tienen formas distintas de puntuación.

#### **Procedimiento**

A los participantes, en sus clases habituales, en grupos de aproximadamente 20 estudiantes, se les pasó la versión española (Campos et al. 2002) del Vividness of Visual Imagery

## IMAGEN MENTAL Y REPRESENTACIÓN ESPACIAL

Questionnaire (VVIQ; Marks, 1973), la versión española (Pérez-Fabello & Campos, 2004) del Gordon Test of Visual Imagery Control (Gordon Test) (Richardson, 1969), y la versión española (Campos et al., 2019) del Questionnaire on Spatial Representation (Pazzaglia & De Beni, 2001). Se contrabalanceó el orden de presentación de los cuestionarios. Posteriormente, cada individuo fue clasificado en alto o bajo en capacidad de imagen (VVIQ), y alto o bajo en habilidad de control de imagen (Gordon Test), según su media en los test estuviese por encima o por debajo de la media del grupo. La investigación se realizó de acuerdo a las normas de la Declaración de Helsinki de 1964. Los participantes eran mayores de edad, participaron voluntariamente, y en ningún momento tuvieron que poner ningún dato personal ni identificativo.

### **Análisis de Datos**

Los análisis estadísticos se efectuaron con el SPSS 24. En primer lugar, efectuamos un alfa de Cronbach para averiguar la fiabilidad de la versión española (Campos et al. 2002) del Vividness of Visual Imagery Questionnaire (VVIQ; Marks, 1973), de la versión española (Pérez-Fabello & Campos, 2004) del Gordon Test of Visual Imagery Control (Gordon Test) (Richardson, 1969), y de la versión española (Campos et al., 2019) del Questionnaire on Spatial Representation (Pazzaglia & De Beni, 2001).

Para analizar la diferencia entre los altos y bajos en viveza de imagen, y entre los altos y bajos en habilidad de control de imagen, efectuamos un ANOVA de 2 (altos y bajos en viveza de imagen), x 2 (altos y bajos en habilidad para controlar las imágenes). Efectuamos un ANOVA que tenía como variable dependiente la representación espacial del Questionnaire on Spatial Representation (sin incluir el ítem 7b), y otro ANOVA que tenía como variable dependiente el recuerdo verbal de instrucciones de orientación espacial (ítem 7b del Questionnaire on Spatial Representation).

### **Resultados y Discusión**

La fiabilidad de la versión española (Campos et al. 2002) del Vividness of Visual Imagery Questionnaire (VVIQ; Marks, 1973), mediante el alfa de Cronbach fue de .92. Esta puntuación es, según George y Mallery (2003), excelente. El alfa de Cronbach de la versión española (Pérez-Fabello & Campos, 2004) del Gordon Test of Visual Imagery Control (Gordon Test) (Richardson, 1969) fue de .65, que, según George y Mallery (2003) es cuestionable. Y, finalmente, el alfa de Cronbach de la versión española (Campos et al., 2019) del Questionnaire on Spatial Representation (Pazzaglia & De Beni, 2001) fue de .79, que es, según George y Mallery

(2003), es aceptable. Cuando a este último cuestionario se le retiró el ítem 7, el alfa de Cronbach fue de .83, puntuación que, según George y Mallery (2003) es buena.

El VVIQ no correlacionó significativamente ( $r = -.14$ ) con el Questionnaire on Spatial Representation (Pazzaglia & De Beni, 2001), lo que corrobora los estudios previos que tampoco encontraron correlaciones significativas entre el VVIQ y tareas que implican imágenes espaciales (Campos, 2009, 2012). El Gordon Test correlacionó  $.28, p < .01$ , con el Questionnaire on Spatial Representation (Pazzaglia & De Beni, 2001), parece que este cuestionario no corresponde perfectamente a una tarea de imagen espacial, ya que es un cuestionario, y las medidas de imagen espacial acostumbran a ser test de rendimiento. El recuerdo verbal de instrucciones de orientación espacial (ítem 7b del Questionnaire on Spatial Representation no correlacionó significativamente con el Gordon Test ( $r = -.01$ ) ni con el VVIQ ( $r = -.18$ ). Esto corrobora la teoría de la codificación dual de Paivio (1971) que afirmaba que el procesamiento de imagen y el procesamiento verbal eran independientes. También confirma los estudios de Blazhenkova, & Kozhevnikov (2009) que encontraron nula correlación entre el factor verbal y el factor de imagen del objeto.

Para averiguar las diferencias en representación espacial (sin el ítem 7b) entre los participantes altos y bajos en viveza de imagen (VVIQ), y entre los altos y bajos en habilidad de control de imagen (Gordon Test), efectuamos un ANOVA. Las medias y desviaciones típicas de las puntuaciones en representación espacial, se encuentran en la Tabla 1. El ANOVA indicó que la habilidad de control de imagen influía significativamente en la representación espacial,  $F(1, 133) = 6.08, p = .02, \eta_p^2 = .05$ , potencia = .69. Los participantes con alta habilidad de control de imagen tuvieron una mayor representación espacial que los participantes con baja habilidad de control de imagen. En los estudios previos no se había encontrado influencia del control de imagen en tareas que implicaban imagen espacial o rotación de imágenes (Campos, 2009), por lo que se supone que el cuestionario de representación espacial, aunque se refiera a la imagen espacial, no es un test de rendimiento como el MASMI o el MRT. Sin embargo, viveza de imagen no influyó significativamente en la representación espacial,  $F(1, 133) = 2.43, p = .12, \eta_p^2 = .02$ , potencia = .34, lo que corrobora estudios anteriores (Campos, 2009, 2012). Tampoco se encontró significativa la interacción entre la habilidad de control de imagen, y la viveza de imagen,  $F(1, 133) = .32, p = .57, \eta_p^2 = .01$ , potencia = .09.

IMAGEN MENTAL Y REPRESENTACIÓN ESPACIAL

Tabla 1

*Medias y Desviaciones Típicas de las Puntuaciones en Representación Espacial, en Función de la Viveza de Imagen y de la Habilidad de Control de Imagen*

Viveza de imagen	Control de Imágenes					
	Altos		Bajos		Total	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Altos	30.56	7.25	27.00	6.87	28.72	7.22
Bajos	31.73	6.21	29.50	5.31	30.93	5.96
Total	31.26	6.62	28.09	6.31	29.89	6.65

Nota: Altas puntuaciones en el VVIQ indican baja viveza de imagen, y viceversa.

En segundo lugar, para saber las diferencias en el recuerdo verbal de instrucciones de orientación espacial entre los participantes altos y bajos en viveza de imagen (VVIQ), y entre los altos y bajos en habilidad de control de imagen (Gordon Test), efectuamos un ANOVA. Las medias y desviaciones típicas de las puntuaciones en el recuerdo verbal de instrucciones de orientación espacial se encuentran en la Tabla 2. El ANOVA indicó que el control de imagen no influyó significativamente en el recuerdo verbal de instrucciones de orientación espacial,  $F(1, 133) = .01, p = .97, \eta_p^2 = .01$ , potencia = .05. Ni la viveza de imagen,  $F(1, 133) = 2.20, p = .14, \eta_p^2 = .02$ , potencia = .31, ni la interacción entre el control de imagen y la viveza de imagen,  $F(1, 133) = .50, p = .48, \eta_p^2 = .01$ , potencia = .11, influyeron en el recuerdo verbal de instrucciones de orientación espacial. Estos resultados corroboran la teoría de Paivio (1971) que afirmaba que la imagen y lo verbal eran dos formas de procesamiento independientes.

Tabla 2

*Medias y Desviaciones Típicas de las Puntuaciones en el Recuerdo Verbal de las Instrucciones de Orientación Espacial, en Función de la Viveza de Imagen y de la Habilidad de Control de Imagen*

Viveza de Imagen	Control de Imágenes					
	Altos		Bajos		Total	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Altos	2.97	1.05	3.10	1.14	3.03	1.09
Bajos	3.40	1.00	3.25	1.19	3.34	1.07
Total	3.22	1.04	3.16	1.15	3.20	1.08

Nota: Altas puntuaciones en el VVIQ indican baja viveza de imagen, y viceversa.

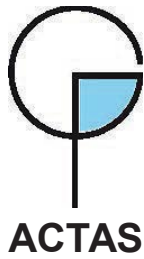


### Referencias

- Blajenkova, O., Kozhevnikov, M., & Motes, M. A. (2006). Object-spatial imagery: A new self-report imagery questionnaire. *Applied Cognitive Psychology, 20*, 239-263. <http://dx.doi.org/10.1002/acp.1182>
- Blazhenkova, O., & Kozhevnikov, M. (2009). The new object-spatial-verbal cognitive style model: Theory and measurement. *Applied Cognitive Psychology, 23*, 438-663. <http://dx.doi.org/10.1002/acp.1473>
- Campos, A. (2009). Spatial imagery: A new measure of the visualization factor. *Imagination, Cognition and Personality, 29*, 31-39. <http://dx.doi.org/10.2190/IC.298.1.c>
- Campos, A. (2012). Measure of the ability to rotate mental images. *Psicothema, 24*, 431-434. <http://dx.doi.org/10.1037/t14408-000>
- Campos, A. (2013). Reliability and percentiles of a measure of spatial imagery. *Imagination, Cognition and Personality, 32*, 427-431. <http://dx.doi.org/10.2190/IC.32.e.f>
- Campos, A., Campos-Juanatey, D., & Pérez-Fabello, M. J. (2019). Influencia de la imagen espacial y la rotación de imágenes en la representación espacial. *Actas del XV Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*.
- Campos, A., González, M. A., & Amor, A. (2002). The Spanish version of the Vividness of Visual Imagery Questionnaire: factor structure and internal consistency reliability. *Psychological Reports, 90*, 503-506. <http://dx.doi.org/10.2466/PR0.90.2.503-506>
- Campos, A., & Pérez-Fabello, M. J. (2009). Psychometric quality of a revised versión of the Vividness of Visual Imagery Questionnaire. *Perceptual and Motor Skills, 108*, 798-802. <http://dx.doi.org/10.2466/PMS.108.3.798-802>
- Campos, A., & Sueiro, E. (1998). Concepto y tipos de imágenes mentales. En A. Campos (Ed.), *Imágenes mentales* (pp. 5-24). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update*. Boston: Allyn & Bacon.
- Kosslyn, S. M., & Koenig, O. (1992) *Wet mind: The new cognitive neuroscience*. New York: Free Press.

## IMAGEN MENTAL Y REPRESENTACIÓN ESPACIAL

- Kozhevnikov, M., Kosslyn, S. M., & Shepard, J. (2005). Spatial versus object visualizers: A new characterization of visual cognitive style. *Memory & Cognition*, *33*, 710-726. <http://dx.doi.org/10.3758/BF03195337>
- Marks, D. F. (1973). Visual imagery differences in the recall of pictures. *British Journal of Psychology*, *64*, 17-24. <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8295.1973.tb01322.x>
- Marks, D. F. (1995). New directions for mental imagery research. *Journal of Mental Imagery*, *19*, 135-149.
- Pavio, A. (1971). *Imagery and verbal processes*. Oxford: Holt, Rinehart & Winston.
- Pazzaglia, F., Cornoldi, C., & De Beni, E. R. (2000). Differenze individuali nella rappresentazione dello spazio: Presentazione di un questionario autovalutativo [Individual differences in spatial representation: A self-rating questionnaire]. *Giornale Italiano di Psicologia*, *27*, 627-650.
- Pazzaglia, F., & De Beni, R. (2001). Strategies of processing spatial information in survey and landmark-centred individuals. *European Journal of Cognitive Psychology*, *13*, 493-508. <http://dx.doi.org/10.1080/09541440125778>
- Pérez-Fabello, M. J., & Campos, A. (2004). Factor structure and internal consistency of the Spanish version of the Gordon Test of Visual Imagery Control. *Psychological Reports*, *94*, 761-766. <http://dx.doi.org/10.2466/PR0.94.3.761-766>
- Richardson, A. (1969). *Mental imagery*. New York: Springer.
- Thurstone, L. L., & Thurstone, T. G. (2002) *Aptitudes Mentales Primarias* [Primary Mental Abilities]. Madrid: TEA Ediciones.
- Vandenberg, S. G., & Kuse, A. R. (1978). Mental rotations, a group test of three-dimensional spatial visualization. *Perceptual and Motor Skills*, *47*, 599-604. <http://dx.doi.org/10.2466/pms.1978.47.2.599>



## **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Tipo de procesamiento de imágenes mentales utilizadas por los alumnos de la  
actividad física y el deporte

Types of mental image processing used by physical activity and sport science students

María José Pérez Fabello (<http://orcid.org/0000-0003-2856-4038>) \*, Alfredo Campos  
(<http://orcid.org/0000-0002-4191-4648>) \*\*

\*Universidad de Vigo, \*\*Universidad de Santiago de Compostela

Correspondencia a: María José Pérez-Fabello. Facultade de Belas Artes. Rúa Maestranza 2.

36002 Pontevedra. Email: [fabello@uvigo.es](mailto:fabello@uvigo.es)

### **Resumen**

Este estudio pretendía conocer el tipo de procesamiento de los estudiantes de grado de ciencias de la actividad física y del deporte y compararlo con el tipo de procesamiento de los estudiantes del grado de psicología. Un total de 180 estudiantes de la Universidad de Vigo y la Universidad de Santiago de Compostela (89 mujeres y 91 hombres); 91 del grado de ciencias de la actividad física y del deporte y 89 del grado de psicología, participaron en este estudio. Los participantes cubrieron la versión española del Object-Spatial Imagery and Verbal Questionnaire (OSIVQ) para conocer el tipo de procesamiento que normalmente utilizan. Los resultados pusieron de manifiesto que los estudiantes de educación física y de psicología tuvieron un tipo de procesamiento de objeto. Sin embargo, los estudiantes de educación física prefirieron la imagen espacial frente al procesamiento verbal, mientras que los estudiantes de psicología obtuvieron un procesamiento verbal en lugar de un procesamiento de imagen espacial. Al comparar las dos titulaciones encontramos que los estudiantes de educación física manifestaron un estilo de imagen, de objeto y espacial, significativamente más definido que los estudiantes de psicología, siendo estos estudiantes superiores en procesamiento verbal. Se puede concluir que los estilos cognitivos analizados están relacionados con las competencias que definen cada titulación. Nuevas líneas de investigación deberían abordar estrategias de entrenamiento para potenciar las competencias que se requieren en el desarrollo profesional, teniendo en cuenta el estilo cognitivo de cada titulación.

Palabras clave: estilo cognitivo, imágenes mentales, educación física, estudiantes universitarios

### **Abstract**

This essay aims to explore the type of processing used by physical activity and sport science students and compare it to the type of processing used by psychology students. The target population of the study consisted of a total of 180 undergraduate students from the Universities of Vigo and Santiago de Compostela, namely, 89 women and 91 men, 91 belonging to physical activity and sport science and 89 to psychology. All participants were administered the Spanish version of the Object-Spatial Imagery and Verbal Questionnaire (OSIVQ) in order to know the type of processing they usually use. Results revealed that both physical education and psychology students had a type of object processing. However, the physical education students preferred spatial image processing over verbal processing, whereas the psychology students obtained a verbal processing instead of a spatial image processing. In comparing the two degrees, the physical education students were found to show an image, object and spatial style significantly more defined than the psychology students, these latter being better at verbal processing. It may be concluded that the cognitive styles under study are related to the defining competences of each degree. New lines of investigation should address training strategies so as to boost competences required for professional performance in consideration of the cognitive style of each degree.

Keywords: cognitive style, mental imagery, physical education, university students

## PROCESAMIENTO DE IMÁGENES MENTALES EN EL DEPORTE

La importancia de las imágenes mentales en el deporte se pone de manifiesto con la utilización de la visualización como una técnica de entrenamiento, y como una técnica de relajación y concentración (ver para una revisión, Behnke, Tomczak, Kaczmarek, Komar, & Gracz, 2019; Sánchez & Lejeune, 1999). Diferentes deportes utilizan la práctica mental para mejorar el rendimiento de sus participantes, así cabe señalar la mejora en habilidades motoras, como la rapidez y la precisión, en técnicas de pateo en taekwondo (García Delgado, 2014), la utilización de distintos tipos de imagen en diferentes actividades físicas como pilates, bailes de salón, fútbol sala, y baloncesto (Campos, López-Araújo, & Pérez-Fabello, 2016), o en estudios más recientes, que implican la imagen en la práctica del tenis (Dohme, Bloom, Piggott, & Backhouse, 2019), del baloncesto (Rekik, Khacharem, Belkhir, Bali, & Jarraya, 2019) o en principiantes en el ejercicio físico de mantenimiento (Cooke, Duncan, Deck, Hall, & Rodgers, 2019).

Para incrementar los resultados de la utilización de la visualización parece fundamental conocer el estilo de procesamiento del individuo, es decir, el modo en que representa y procesa la información. En este sentido, los últimos descubrimientos en el campo de la neurociencia y la cognición (Kosslyn, Thompson, Sukel, & Alpert, 2005), sugieren la existencia de dos subsistemas de imagen, frente al planteamiento clásico que sostenía una visión unitaria con dos tipos de códigos para representar mentalmente la información: códigos visuales y/o códigos verbales (Paivio, 1979, Richardson, 1977). Esto supone que además de los verbalizadores, que prefieren códigos verbales, existen dos clases de visualizadores. Los visualizadores de objeto que se centran en la apariencia literal de los objetos y tienen habilidad para imaginar detalles visuales tales como el color, la forma, el brillo, etc., y los visualizadores espaciales que se centran en la relación especial entre los objetos, las partes del objeto, localización, movimientos y transformaciones espaciales (Blajenkova, Kozhevnikov, & Motes, 2006, Lacey, Tal, Amedi, & Sathian, 2009).

A partir de la diferenciación entre imagen de objeto e imagen espacial se realizaron una serie de estudios para conocer el estilo cognitivo de imagen teniendo en cuenta los diferentes tipos de profesiones (Blazhenkova & Kozhevnikov, 2009, 2010, Kozhevnikov & Blazhenkova, 2013). En general, los resultados indicaron que la capacidad visual de objeto está relacionada con la especialización en arte visual, el procesamiento visual de objeto favorece el proceso creativo de artistas visuales (Blazhenkova & Kozhevnikov 2010, Kozhevnikov & Blazhenkova, 2013;

Miller, 1996; Winner, 1997). Mientras que, la capacidad visual-espacial se relacionó con la especialización en la ciencia. Los científicos definen sus imágenes como abstractas y esquemáticas, y muestran preferencias por la imagen espacial (Blazhenkova & Kozhevnikov, 2009, 2010).

Del mismo modo que en el ámbito profesional, en el ámbito universitario, cada titulación tiene unas competencias que requieren el desarrollo de determinadas habilidades y estas habilidades están relacionadas con un determinado estilo cognitivo (Blazhenkova & Kozhevnikov, 2009; Kozhevnikov, Kozhevnikov, Yu, & Blazhenkova, 2013; Perez-Fabello, Campos, & Campos-Juanatey, 2016; Pérez-Fabello, Campos, & Felisberti, 2018). Al igual que ocurrió con las profesiones, los estudiantes de bellas artes prefirieron un tipo de procesamiento de imagen de objeto (Kozhevnikov et al., 2013; Pérez-Fabello et al., 2016, Pérez-Fabello et al., 2018), y las habilidades de visualización espacial estaban relacionadas con la creatividad científica (Cho, 2017; Kozhevnikov et al., 2013) o carreras técnicas como ingeniería (Pérez-Fabello & Campos, 2011; Pérez-Fabello et al., 2018). Por otro lado, los estudiantes de psicología prefirieron la imagen de objeto, aunque tuvieron puntuaciones superiores en procesamiento verbal comparados con estudiantes de bellas artes y de ingeniería (Pérez-Fabello et al., 2018).

Teniendo en cuenta la importancia de la imágenes mentales en la práctica del ejercicio físico y la ausencia de estudios sobre el estilo cognitivo en educación física, planteamos el presente trabajo, dónde se pretendía conocer el tipo de procesamiento de los estudiantes de grado de ciencias de la actividad física y del deporte, y compararlo con el tipo de procesamiento de los estudiantes del grado de psicología.

## **Método**

### **Participantes**

Un total de 180 estudiantes universitarios (88 mujeres y 91 hombres) de primero y segundo curso, con una media de edad de 20.49 años, ( $SD = 2.36$ ), y un rango 18 to 30, participaron en este estudio. 91 estudiantes eran del grado de Educación Física y Deporte (39 mujeres y 52 hombres) y 89 estudiantes eran del grado de Psicología (49 mujeres y 40 hombres).

### **Instrumentos**

Se administró la versión española (Campos & Pérez-Fabello, 2011) del Object-Spatial Imagery and Verbal Questionnaire (OSIVQ; Blazhenkova & Kozhevnikov, 2009). El cuestionario consta de tres escalas tipo Likert: La escala de imagen de objeto, la escala espacial y

## PROCESAMIENTO DE IMÁGENES MENTALES EN EL DEPORTE

la escala verbal. Así, de los 41 ítems de que consta el cuestionario, 15 ítems corresponden al estilo cognitivo visual (p. ej., ‘Mis imágenes son muy vivas y fotográficas’), 15 ítems corresponden al estilo cognitivo visual-espacial (p. ej., ‘Puedo imaginar fácilmente figuras geométricas y rotarlas mentalmente en tres dimensiones’), y 15 ítems corresponden al estilo cognitivo verbal (p. ej., ‘Al explicar algo, prefiero dar explicaciones verbales que hacer dibujos o bocetos’). Cada ítem se puntúa en una escala de 5 puntos, donde el 1 indica que “estás totalmente en desacuerdo con la afirmación”, y el 5 indica que “estás absolutamente de acuerdo con la afirmación”. No existe límite de tiempo para cubrir el test. La consistencia interna del Cuestionario fue valorada en estudios previos obteniéndose resultados similares. Campos y Pérez-Fabello (2011) encontraron alfas de Cronbach de .72, .77, and .81 para la escala verbal, de objeto y espacial, respectivamente. Höffler, Koć-Januchta, y Leutner (2017) obtuvieron las siguientes puntuaciones: verbal ( $\alpha = .79$ ), objeto ( $\alpha = .93$ ) y espacial ( $\alpha = .86$ ). Más recientemente, Pérez-Fabello et al. (2018) obtuvieron en la escala verbal ( $\alpha = .78$ ), en la escala de objeto ( $\alpha = .83$ ) y en la escala espacial ( $\alpha = .82$ ).

### **Procedimiento**

Los Cuestionarios fueron administrados en grupos pequeños de aproximadamente 25 estudiantes en sus clases habituales. Los participantes tenían una edad y nivel educativo similar. Todos participaron de manera libre y voluntaria y se aseguró la confidencialidad y el anonimato de los participantes. Este estudio se llevó a cabo de acuerdo con las normas éticas contenidas en la Declaración de Helsinki de 1964.

### **Análisis de datos**

El análisis estadístico se realizó utilizando el SPSS 22.0. Para averiguar el estilo de procesamiento cognitivo de los estudiantes de educación física y psicología efectuamos dos Análisis de Varianzas de Medidas Repetidas (ANOVA) para los tres tipos de escalas del OSIVQ, uno con los estudiantes de educación física y deporte, y otro con los de psicología. Posteriormente, para saber si existían diferencias significativas en el estilo de procesamiento (imagen de objeto, imagen espacial y estilo verbal) entre estudiantes de educación física y deporte, y de psicología, efectuamos un Análisis Multivariado de Varianza (MANOVA) de 2 (tipo de titulación) como variables independientes y como variables dependientes utilizamos tres estilos de procesamiento: La imagen del objeto, imagen espacial y estilo verbal.

### Resultados

En primer lugar analizamos la consistencia interna de las tres escalas del OSIVQ, obteniendo un alfa de Gonbrach de .70 para la escala verbal, .74 para la escala de objeto y de .70 para la escala espacial.

Para analizar el estilo de procesamiento cognitivo (objetual, espacial o verbal) dominante en los estudiantes de educación física y deporte, y de psicología (ver medias en la Tabla 1) llevamos a cabo un Análisis de Varianza de Medidas Repetidas (ANOVA). El análisis indicó que en el grado de educación física y deporte existía diferencia significativa entre los tres estilos,  $F(1, 90) = 5.19, p < .05, \eta_p^2 = .05$ , potencia = .62. Los análisis a posteriori con la Diferencia Significativa Mínima (DMS) indicaron que existían diferencias significativas ( $p < .001$ ) entre las puntuaciones de imagen del objeto ( $M = 55.85, SD = 7.25$ ) y las puntuaciones de imagen espacial ( $M = 43.26, SD = 7.21$ ). También existieron diferencias significativas ( $p < .001$ ) entre las puntuaciones en imagen del objeto y las puntuaciones en la escala verbal ( $M = 40.84, SD = 6.64$ ) del OSIVQ. Por último, las diferencias también fueron significativas ( $p < .05$ ) entre las puntuaciones de la escala espacial y la escala verbal. Los alumnos de educación física obtuvieron una mayor puntuación en imagen de objeto que en imagen espacial y la verbal, pero fueron más altas las puntuación en la escala espacial que la escala verbal.

Tabla 1

*Medias y Desviaciones Típicas de los Estudiantes de Educación Física y Psicología en el Object-Spatial Imagery and Verbal Questionnaire.*

	Objeto		Espacial		Verbal	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Educación Física	55.85	7.25	43.26	7.21	40.84	6.64
Psicología	53.72	7.18	38.03	9.98	42.84	6.71
Total	54.79	7.28	40.67	9.05	41.83	6.73

En el grupo de los estudiantes de psicología (ver medias en la Tabla 1), el Análisis de Varianza de Medidas Repetidas (ANOVA) indicó que existían diferencias significativas entre las medias de las puntuaciones de los tres estilos,  $F(1, 88) = 16.98, p < .001, \eta_p^2 = .16$ , potencia = .98. Los análisis de DMS indicaron que existían diferencias significativas ( $p < .001$ ) entre la escala de la imagen del objeto ( $M = 53.71, SD = 7.18$ ) y la escala espacial ( $M = 38.03, SD = 9.98$ ). La diferencia también fue significativa ( $p < .001$ ) entre la escala de imagen de objeto y la



escala de imagen verbal ( $M = 42.84$ ,  $SD = 6.71$ ). Finalmente, encontramos diferencias significativas ( $p < .001$ ) entre la escala verbal y la espacial. Los estudiantes de psicología tienen tendencia a utilizar las imágenes mentales de objeto frente al procesamiento verbal y las imágenes espaciales, pero prefieren el lenguaje frente a las imágenes espaciales.

Posteriormente, analizamos si existían diferencias significativas en el estilo de procesamiento (imagen de objeto, imagen espacial o estilo verbal) entre los participantes del grado de educación física y deporte y los de psicología. Para ello, efectuamos un Análisis Multivariado de Varianza (MANOVA) de 2 (tipo de titulación) como variable independiente y el estilo de procesamiento (imagen de objeto, imagen espacial o estilo verbal) como variables dependientes. Las medias y las desviaciones típicas de los distintos grupos se encuentran en la Tabla 1. Los resultados del MANOVA indicaron que existían diferencias significativas entre las dos titulaciones en el estilo de procesamiento, Lambda del Wilks = .90,  $F(3, 176) = 10.60$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2_p = .15$ , potencia = .1. Los análisis univariados indicaron que existían diferencias significativas en la escala de objeto entre las dos titulaciones,  $F(1, 178) = 3.91$ ,  $p < .05$ ,  $\eta^2_p = .02$ , potencia = .05. Las diferencias también fueron significativas en la escala espacial ( $F(1, 178) = 16.30$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2_p = .08$ , potencia = .98) y la escala verbal ( $F(1, 178) = 4.07$ ,  $p < .05$ ,  $\eta^2_p = .02$ , potencia = .52).

### Discusión

Aunque las alfas de Cronbach de las tres escalas del OSIVQ en el presente estudio son más bajas que las encontradas en estudios previos (Campos & Pérez-Fabello, 2011; Höffler et al., 2017; Pérez-Fabello et al., 2018) están dentro del rango aceptado de confiabilidad. Como señala Kaplan y Sacuzzo (1982), la confiabilidad en el rango .70 a .80 es buena para cualquier propósito de investigación.

Los resultados pusieron de manifiesto que los estudiantes de educación física y deporte tienen preferencia por la imagen de objeto, en primer lugar, y en segundo lugar, por la imagen espacial frente al procesamiento verbal. No hay estudios previos que puedan confirmar estos datos, sin embargo, los dos tipos de procesamiento favorecen la utilización de la visualización, encontrándose buenas habilidades de viveza, control y espaciales en las imágenes de los practicantes de diferentes tipos de deporte (Guarnera, Stummiello, Cascio, & Corrado, 2016; Ozel, Larue, & Molinaro, 2004; Sukumar, 2012).

Los estudiantes de psicología prefieren el procesamiento de imagen de objeto, aunque utilizan más los códigos verbales frente a las imágenes espaciales. Estos resultados son similares a los encontrados previamente (Campos & Campos-Juanatey, 2014; Pérez-Fabello et al., 2018), y coinciden con el tipo competencias profesionales que requiere la práctica psicológica. Para los estudiantes de psicología es muy importante el procesamiento de objeto ya que muchos tratamientos psicológicos se basan en el uso de imágenes mentales (Sheikh, 1983). También es importante señalar la importancia de la palabra en distintas técnicas psicológicas, siendo el lenguaje una competencia importante en la titulación de psicología (Anderson & Hill, 2017; Hill, Spiegel, Hoffman, Kivlighan, & Gelso, 2017).

Cuando comparamos las dos titulaciones encontramos diferencias significativas en las tres escalas (objeto, espacial y verbal). Los estudiantes de educación física y deporte son mejores como visualizadores de objeto y en la visualización espacial frente los estudiantes de psicología, que obtienen mejores resultados en el procesamiento verbal. Se puede concluir, que los estilos cognitivos analizados están relacionados con las competencias que definen cada titulación. Conocer el modo en que se procesa la información es fundamental para el diseño de un programa educativo y, al mismo tiempo, nos permite desarrollar modos y estrategias de trabajo que puedan mejorar el rendimiento de los estudiantes universitarios (Cho, 2017; Höffler et al., 2017). Por tanto, nuevas líneas de investigación deberían abordar estrategias de entrenamiento para potenciar las competencias que se requieren en el desarrollo profesional, de acuerdo con el estilo cognitivo de cada titulación.

### Referencias

- Anderson, T., & Hill, C. E. (2017). The role of therapist skills in therapist effectiveness. In L. G. Castonguay, & C. E. Hill (Eds.). *How and why are some therapists better than others?: Understanding therapist effects* (pp. 139–157). Washington, DC: American Psychological Association.
- Behnke, M., Tomczak, M., Kaczmarek, L. D., Komar, M., & Gracz, J. (2019). The Sport Mental Training Questionnaire: Development and validation. *Current Psychology* 38, 504–516. <http://dx.doi.org/10.1007/s12144-017-9629-1>.
- Blajenkova, O., Kozhevnikov, M., & Motes, M. A. (2006). Object-spatial imagery: A new self-report imagery questionnaire. *Applied Cognitive Psychology*, 20, 239–263. <http://dx.doi.org/10.1002/acp.1182>.

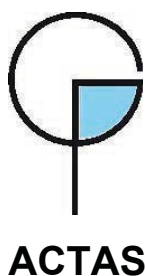
## PROCESAMIENTO DE IMÁGENES MENTALES EN EL DEPORTE

- Blazhenkova, O., & Kozhevnikov, M., (2009). The new object-spatial-verbal cognitive style model: Theory and measurement. *Applied Cognitive Psychology*, 23, 638-663. <http://dx.doi.org/10.1002/acp.1473>.
- Blazhenkova O., & Kozhevnikov, M. (2010). Visual-object ability: A new dimension of non-verbal intelligence. *Cognition* 117, 276-301. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cognition.2010.08.021>.
- Campos, A., & Campos-Juanatey, D. (2014). Mental rotation and object-spatial-verbal cognitive styles. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 1, 100-102. <http://dx.doi.org/10.17979/reipe.2014.1.1.31>.
- Campos, A., López-Araujo, Y., & Pérez-Fabello, M. J. (2016). Imágenes mentales utilizadas en diferentes actividades físicas y deportivas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 16, 45-50.
- Campos, A., & Pérez-Fabello, M. J. (2011). Factor structure of the Spanish version of the Object-Spatial Imagery and Verbal Questionnaire. *Psychological Reports*, 108, 470-476. <http://dx.doi.org/10.2466/04.22.PMS.113.5.454-460>.
- Cho, J. Y. (2017). An investigation of design studio performance in relation to creativity, spatial ability, and visual cognitive style. *Thinking Skills and Creativity*, 23, 67-78. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2016.11.006>.
- Cooke, L. M., Duncan, L. R., Deck, S. J., Hall, C. R., & Rodgers, W. M. (2019). An examination of changes in exercise identity during a mental imagery intervention for female exercise initiates. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, Published online: 21 Mar 2019. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2019.1593216>.
- Dohme, L., Bloom, G. A., Piggott, D., & Backhouse, S. (2019). Development, implementation, and evaluation of an athlete-informed mental skills training program for elite youth tennis players. *Journal of Applied Sport Psychology*, Published online: 26 Feb 2019. <http://dx.doi.org/10.1080/10413200.2019.1573204>.
- García Delgado, W. L. (2014). La imagen mental del movimiento para el mejoramiento de la precisión y rapidez de los grados principiantes en taekwondo. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 19, 1-5. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd195/la-imagen-mental-del-movimiento-en-taekwondo.htm>.

- Guarnera, M., Stummiello, M., Cascio, M. I., & Corrado, D. D. (2016). Vividness and transformation of mental images in karate. *International Journal of Kinesiology & Sports Science*, *4*, 10-17.
- Hill, C. E., Spiegel, S. B., Hoffman, M. A., Kivlighan, D. M., Jr., & Gelso, C. J. (2017). Therapist expertise in psychotherapy revisited  $\psi$ . *The Counseling Psychologist*, *45*, 7–53. <http://dx.doi.org/10.1177/0011000016641192>.
- Höffler, T. N., Koć-Januchta, M., & Leutner, D. (2017). More evidence for three types of cognitive style: Validating the Object–Spatial Imagery and Verbal Questionnaire using eye tracking when learning with texts and pictures. *Applied Cognitive Psychology*, *31*, 109-115. <http://dx.doi.org/10.1002/acp.3300>.
- Kaplan, R. W. & Saccuzzo, D. P. (1982). *Psychological Testing. Principles, Applications, and Issues*. Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Kosslyn, S. M., Thompson, W. L., Sukel, K. E., & Alpert, N. M. (2005). Two types of image generation: Evidence from PET. *Cognitive Affective & Behavioral Neuroscience*, *5*, 41–53. <http://dx.doi.org/10.3758/CABN.5.1.41>.
- Kozhevnikov, M., & Blazhenkova, O. (2013). Individual differences in object versus spatial imagery: From neural correlates to real-world applications. In S. Lacey, & R. Lawson (Eds.). *Multisensory imagery; multisensory imagery* (pp. 299–318). New York: Springer Science.
- Kozhevnikov, M., Kozhevnikov, M., Yu, C. J., & Blazhenkova, O. (2013). Creativity, visualization abilities, and visual cognitive style. *British Journal of Educational Psychology*, *83*, 196–209. <http://dx.doi.org/10.1111/bjep.12013>.
- Lacey, S., Tal, N., Amedi, A., & Sathian, K. (2009). A putative model of multisensory object representation. *Brain Topography*, *21*, 269–274. <http://dx.doi.org/10.1007/s10548-009-0087-4>.
- Miller, A. I. (1996). *Insights of genius imagery and creativity in science and art*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Ozel, S., Larue, J., & Molinaro, C. (2004). Relation between sport and spatial imagery: Comparison of three groups of participants. *The Journal of Psychology*, *138*, 49-63. <http://dx.doi.org/10.3200/JRLP.138.1.49-64>.
- Paivio, A. (1979). *Imagery and verbal processes*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

## PROCESAMIENTO DE IMÁGENES MENTALES EN EL DEPORTE

- Pérez-Fabello, M. J., & Campos, A. (2011). Características de las imágenes mentales de los alumnos de ingeniería forestal. Comunicación íntegramente publicada en las *Actas del XI Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía* (pp. 4161-4165). A Coruña: Universidade da Coruña. ISBN:1138-1663.
- Pérez-Fabello, M. J., Campos, A., & Campos-Juanatey, D. (2016). Is object imagery central to artistic performance? *Thinking Skills and Creativity*, 21, 67–74. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2016.05.006>.
- Pérez-Fabello, M. J., Campos, A., & Felisberti, F. M. (2018). Object-spatial imagery in fine arts, psychology, and engineering. *Thinking Skills and Creativity*, 27, 131-138. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2017.12.005>.
- Rekik, G., Khacharem, A., Belkhir, Y., Bali, N., & Jarraya, M. (2019). The effect of visualization format and content complexity on acquisition of tactical actions in basketball. *Learning and Motivation*, 65, 10-19. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lmot.2018.12.001>.
- Richardson, A. (1977). Verbalizer–visualizer: A cognitive style dimension. *Journal of Mental Imagery*, 1, 109–126.
- Sanchez, X., & Lejeune, M. (1999). Práctica mental y deporte: ¿Qué sabemos después de casi un siglo de investigación? *Revista de Psicología del Deporte*, 8, 21-37.
- Sheikh, A. A. (1983). *Imagery: Current theory, research and application*. John Wiley and Sons: New York.
- Sukumar, K. (2012). Correlating the purdue spatial visualization test with the wonderlic personnel test for american football players (Tesis doctoral). Purdue University: West Lafayette, Indiana, United States. Recuperado de <https://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1028&context=cgttheses>
- Winner, E. (1997). Giftedness vs. creativity in the visual arts. *Gifted and Talented International*, 12, 18–26. <http://dx.doi.org/10.1080/15332276.1997.11672861>.



## XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía  
(ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Gamificação e objetos de aprendizagem para mudanças conceituais no ensino  
de física moderna e contemporânea

Gamification and learning objects for conceptual changes in teaching modern  
and contemporary physics

Rubens Lopes dos Santos (<https://orcid.org/0000-0002-9802-7927>)\*, Gilvandenys Leite  
Sales (<https://orcid.org/0000-0002-6060-2535>)\*, Juscileide Braga de Castro  
(<https://orcid.org/0000-0002-6530-4860>)\*\*, Eloísa Maia Vidal (<https://orcid.org/0000-0003-0535-7394>\*\*\*)

\*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), \*\*Universidade  
Federal do Ceará (UFC), \*\*\*Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Autor de contato: Gilvandenys Leite Sales - Rua Padre Guerra, 2735, Bairro Parquelândia,  
Fortaleza, Ceará, Brazil, CEP 60455-365, denyssales@ifce.edu.br.

### Resumo

Os fenômenos naturais podem despertar a comparação entre o estudado e o vivenciado, possibilitando resolver conflitos cognitivos conceituais. Este trabalho tem por objetivo apresentar metodologia desenvolvida para o ensino de Física Moderna e Contemporânea (FMC) utilizando Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), no intuito de provocar mudanças conceituais significativas por meio da validação da metodologia do Procedimento Cognitivo Metodológico de Apreensão (PCMA) ou 6 Cs. Fez-se uso de TDIC, especificamente de Objeto de Aprendizagem (OA), com o emprego de elementos de gamificação na sala de aula. Aplicou-se a metodologia do PCMA com uma turma do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual do Ceará-Brasil. Como resultados a proposta foi elaborada, dividindo-se em seis etapas, relacionando-as às fases do PCMA. Para a construção das etapas de atividades, utilizou-se de ferramentas com potencial facilitador para a aprendizagem e tentou-se dar ludicidade ao ambiente de sala de aula com o jogo *League of Relativity* (LOR). Com a aplicação foi possível verificar evidências da necessidade de valorizar o papel ativo do aluno no desenvolvimento de sua aprendizagem. Contatou-se ainda que uma metodologia baseada em elementos de gamificação e auxiliada com o uso OA como suporte na aprendizagem e com a estrutura conceitual da Teoria da Aprendizagem Significativa, pode provocar mudança de paradigma conceitual em FMC. Como trabalhos futuros, propõe-se a construção e a aplicação do PCMA em outros tópicos da FMC, ou mesmo em outras áreas do saber.

*Palavras-chave:* física moderna e contemporânea, procedimentos cognitivos metodológico de apreensão, objeto de aprendizagem, aprendizagem significativa, gamificação

### Abstract

Natural phenomena can awaken the comparison between the studied and the experienced, making it possible to solve conceptual cognitive conflicts. This work aims to present a methodology developed for the teaching of Modern and Contemporary Physics (MCP) using Digital Information and Communication Technologies (DICT), in order to provoke significant conceptual changes through the validation of the methodology of Cognitive Procedures of Methodology of Seizure (CPMS) or six Cs. DICT was used, specifically Learning Object (LO), with the use of gamification elements in the classroom. The methodology of the CPMS was applied with a class of the 3rd year of the High School of a state public school of Ceará-Brazil. As results, the proposal was elaborated, being divided in six steps, relating them to the phases of the CPMS. For the construction of the activity stages, tools with learning potential were used and the classroom environment was played with the League of Relativity (LR). With the application it was possible to verify evidence of the need to value the active role of the student in the development of his learning. It was also contacted that a methodology based on elements of gamification and aided with the use of LO as learning support and with the conceptual structure of Significant Learning Theory, can lead to a conceptual paradigm shift in MCP. As future works, it is proposed to build and apply the CPMS in other topics of the MCP, or even in other areas of knowledge.

*Keywords:* modern and contemporary physics, cognitive procedures methodological apprehension, learning object, meaningful learning, gamification

## GAMIFICAÇÃO E OA PARA MUDANÇAS CONCEITUAIS DE FMC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo para as redes de ensino brasileira elaborarem seus currículos, recomenda a perspectiva investigativa, visto que o estudante contemporâneo necessita estreitar a fronteira entre seu cotidiano e as ciências de um modo geral (Brasil, 2017). Relativo à Física Moderna e Contemporânea (FMC), o professor deve estar apto a relacionar e apresentar ao seu aluno, de forma crítica e construtiva, suas bases conceituais. Por se tratar de um conteúdo importante para o desenvolvimento tecnológico e científico, a FMC torna-se uma necessidade e, portanto, deve-se dar uma melhor abordagem a este tema em sala de aula e uma maior importância no currículo da Educação Básica.

Uma possibilidade de abordar a FMC seria utilizando as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como ferramentas para o ensino. Dentre as TDIC têm-se os Objetos de Aprendizagem (OA): todo material digital usado com fins educacionais, disponível na internet (Castro, 2012). Pesquisas (Castro, 2012; Silva, Sales, Leite e Pontello, 2015) têm verificado as potencialidades dos OA, indicando que a depender da abordagem metodológica, estes materiais podem provocar no aluno o desenvolvimento de sua aprendizagem e construir mudanças conceituais no ensino de FMC.

Considerando o uso de OA e uma abordagem metodológica que explora a gamificação, este trabalho tem por objetivo apresentar uma metodologia desenvolvida para o ensino de FMC utilizando TDIC, no intuito de provocar mudanças conceituais significativas por meio da validação da metodologia dos Procedimentos Cognitivos Metodológico de Apreensão (PCMA) (Silva et al., 2015).

Nas sessões seguintes serão discutidas a Teoria da Aprendizagem Significativa, as mudanças conceituais e o PCMA; seguida da discussão sobre as TDIC e da gamificação. Em seguida, serão detalhados os procedimentos metodológicos, seguidos dos resultados e discussões do estudo. Ao final, as considerações finais serão dispostas.

### **Teoria da aprendizagem significativa, mudanças conceituais e PCMA**

Ausubel (1978) ao tratar da Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS), afirmou que a aprendizagem se faz a partir de um processo de recepção e assimilação, com o uso de materiais potencialmente significativos. Este mesmo autor assevera ainda que os conhecimentos prévios e os conhecimentos potencialmente significativos devem estar



interligados para a facilitação da aprendizagem, ressaltando a necessidade da vontade do aprendiz querer aprender.

Moreira (2006) afirma que a TAS nada mais é que uma aprendizagem com significado, compreensão, sentido, capacidade de transferência, sendo um contraponto, ou seja, o oposto à aprendizagem mecânica, isto é, com uma estrutura memorística, literal e arbitrária.

Tomando o termo evolução conceitual em lugar de mudança conceitual, Moreira e Greca (2003) questionam a funcionalidade da TAS, pois ao avaliar estudos realizados ao longo de 10 anos, verificaram que não possuíam resultados positivos e que a evidência de uma verdadeira mudança conceitual não era extraída. Eles evidenciam que a modificação e substituição de concepções pode não agregar valor significativo, pois uma substituição da concepção por outra, na estrutura cognitiva do aprendiz, pode ser dispendiosa ao processo de ensino.

Para entender a evolução conceitual com um olhar potencialmente significativo, deve-se estabelecer que o seu processo estrutural leve a assimilação de novos conceitos integrados a conceitos já estabelecidos nas cargas de cognição do aprendiz, ao qual leva a negação dos conceitos iniciais sobre a mudança conceitual.

Apresenta-se o Procedimento Cognitivo Metodológico de Apreensão (PCMA), ou Metodologia dos 6C, como uma proposta para o ensino de ciências, que, segundo Sales (2019), tem com foco evidenciar evoluções do paradigma conceitual. Atualmente está dividida em seis fases ou 6 Cs (Figura 1).

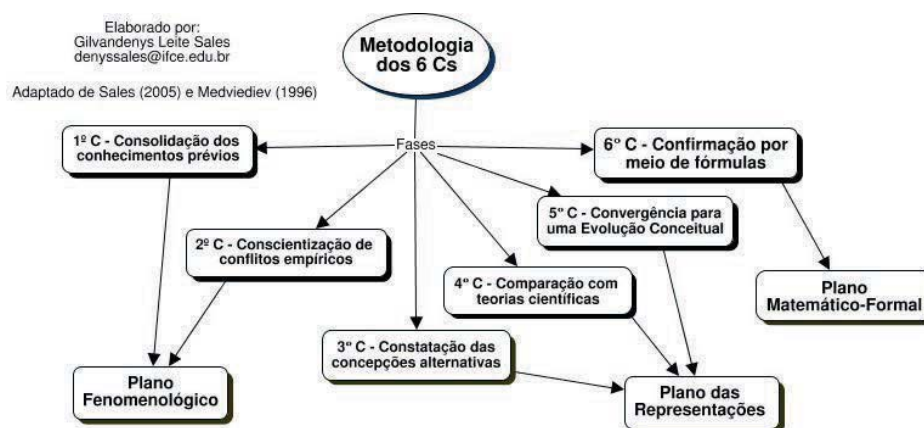


Figura 1. Metodologia dos 6 Cs

## GAMIFICAÇÃO E OA PARA MUDANÇAS CONCEITUAIS DE FMC

Alinhado a uma estratégia de trabalho didático, a Metodologia dos 6 Cs está agrupada em três planos (Medvediev, 1996): Plano Fenomenológico que inclui o 1º e 2º C, Plano das Representações (3º, 4º e 5º Cs) e Plano Matemático-Formal (6º C). A consolidação dos conhecimentos prévios (1º C) é o momento em que há a certificação dos conhecimentos prévios em relação ao conteúdo de FMC. Esta etapa da metodologia baseia-se no pressuposto de subsunçores (conhecimento prévios) que é um dos pilares da TAS. Na etapa da Conscientização de conflitos empíricos (2º C) há a apresentação de situações que a Física Clássica não consegue explicar. Como exemplo, pode-se abordar as noções de movimento de corpos microscópicos, ou com grandes valores de energia e dualidade onda-partícula da luz. A Constatação das concepções alternativas (3º C) é o momento de intervenção do professor, que assume o papel de mediador de conflitos e guia para solução de possíveis problemas. Na Comparação com teorias científicas (4º C), apresentam-se teorias provenientes da FMC, neste momento podem ser utilizadas ferramentas que auxiliem a demonstração do conteúdo de FMC e que garantam uma comparação com o que era conhecido pelo aluno e o conteúdo novo proposto nas teorias científicas. Consolidando a mudança conceitual do aluno busca-se a Convergência para uma mudança conceitual com a utilização de TDIC (5º C). Na última etapa, busca-se a confirmação por meio de fórmulas (6º C). A seguir tem-se argumentos para o uso das TDIC e da gamificação em aulas de FMC.

### **As TDIC e a gamificação**

Face ao crescente do uso das TDIC na sociedade contemporânea, percebe-se que se deve ter um olhar diferenciado sobre este novo aprendiz. O jovem da sociedade contemporânea, imediatista e processador de várias informações simultâneas, aprendeu novas formas e caminhos de aprender. Para atender a esse novo aprendiz, tem-se que desviar o foco do ensino para a aprendizagem, ou seja, do docente para o discente. Assim, o professor deve ser mediador, incentivador e provocador de estímulos para a aprendizagem, apresentando-se como gerenciador dos espaços de aprendizagem. A gamificação utiliza dos conceitos e elementos presentes em *games*, sendo definida por Kapp (2012) como uma forma de explorar elementos de jogos, como: mecânica, estética e conceito; podendo proporcionar o engajamento entre as pessoas, a motivação intrínseca e extrínseca e a resolução de problemas. Sendo assim, estratégias de ensino com o uso da gamificação, trata

de mecanismos que garantam a bonificação dos alunos por realizar desafios, nivelar o conhecimento por meio de situações-problemas, além de envolver e gerar participação dos alunos com o assunto abordado.

Para Busarello, Ulbrit e Fadel (2014, p.12) o objetivo da gamificação consiste em “(...) envolver emocionalmente o indivíduo utilizando o mecanismo de jogos, favorecendo a criação de um ambiente propício ao engajamento do indivíduo”, assim: desafios, missões, *feedbacks*, colaboração para a construção do conhecimento pode levar aos usuários engajados à potentes caminhos de aprendizagem.

#### **Procedimentos metodológicos da investigação**

Esta pesquisa tem caráter qualitativo e teve como foco a construção de uma proposta metodológica com o uso de OA e elementos de gamificação, para o ensino de FMC. As aulas de FMC foram realizadas com estudantes do Ensino Médio, e os dados coletados por meio de diário de campo, registro fotográfico e transcrições foram analisados qualitativamente.

O planejamento das aulas considerou os conteúdos prévios da FMC, especialmente, da Relatividade Especial, como os modelos de movimentos relativos com referencial inercial apoiados em conteúdos prévios estudados em anos anteriores. Planejou-se um total de 10 horas aulas para essa fase inicial. A atividade foi conduzida inicialmente no Colégio Estadual Presidente Humberto Castelo Branco, localizado em Fortaleza, Ceará – Brasil, com uma turma do 3º ano do Ensino Médio. A seguir, os resultados serão apresentados.

#### **Resultados: proposta metodológica baseada no PCMA**

A proposta foi dividida em 6 etapas, relacionandas às fases do PCMA. A primeira etapa contou com a Avaliação das habilidades e competências, em que foi elaborado um teste com 11 questões, na forma de *quiz*, com objetivo de avaliar os conhecimentos prévios e as habilidades e competências que cada aluno teria em relação aos fenômenos do movimento e da relatividade clássica.

Os resultados do questionário aplicado na primeira etapa da pesquisa demonstraram uma realidade preocupante em relação ao conhecimento prévio do conteúdo analisado. A média geral obtida pela turma foi 4,0 (quatro), revelando que os participantes tinham poucas habilidades sobre o assunto

## GAMIFICAÇÃO E OA PARA MUDANÇAS CONCEITUAIS DE FMC

A segunda etapa teve como objetivo a Conscientização de conflitos empíricos. Para isso, foram feitas as verificações de sentenças verdadeiras ou falsas sobre os mesmos assuntos tratados anteriormente na etapa 1. Nessas verificações foram dadas 15 sentenças para que os alunos as discutissem em suas Guildas. As sentenças não poderiam ser julgadas somente com a afirmação de verdadeiro ou falso, mas também deveria ser apresentada justificativa para cada uma delas. Ao fim das discussões, as Guildas apresentaram suas respostas uma para as outras criando um momento de interação entre elas.

Assim, esta etapa buscou a desconstrução de ideias erradas e a reorganização dos pensamentos para os caminhos significativos do problema, fortalecendo o processo de aprendizagem. Neste momento da pesquisa colocou-se os alunos frente a diferentes problemas, para que os mesmos pudessem explicar os acontecimentos e tirassem suas conclusões para cada uma das situações. E sobre esses diferentes problemas, foram analisados os dados extraídos.

Na terceira etapa utilizou-se uma dinâmica semelhante a um jogo em que os jogadores estão inseridos numa realidade imaginária. A dinâmica ou jogo, denominada *League of Relativity* (LOR), conta a história de uma realidade futurística e fictícia em que o planeta Terra encontra-se próximo da extinção. Algumas tripulações foram escolhidas para participar de uma busca pelo universo de algum planeta ou corpo celeste com características similares a da Terra para que possa ser seu novo lar. A principal missão contida no jogo é o envio de uma mensagem em tempo hábil para que os habitantes que ficaram na Terra possam fugir do colapso em direção a este novo lar.

O jogo inclui quatro importantes assuntos relacionados ao estudo da FMC: Velocidade de escape de corpos e gases; velocidade de órbita; Efeito fotoelétrico e relatividade restrita. As fases três, quatro e cinco do PCMA são abordadas no jogo no decorrer das missões, assim como pontos fortemente ligados ao referencial teórico sobre TAS. A primeira missão do LOR foi a simulação da fuga do planeta Terra, em que os alunos utilizaram-se do 'OA Fuga Planetária' (Figura 2).



Figura 2. Interface do OA Fuga Planetária

Este OA permite que o usuário modifique velocidades de lançamento, massa do foguete e os planetas de lançamentos. O ambiente mostra também as massas e raios de cada um dos planetas do sistema solar. Os participantes tiveram como proposta de atividade encontrar as velocidades de escape e de órbita para cada um dos planetas do sistema solar, constataram também relações entre o tamanho da massa do planeta e as velocidades desenvolvidas, os raios e as velocidades atingidas, e a influência exercida pelo aumento da massa do foguete.

Assim, a terceira etapa da proposta conduz o aluno à possibilidade de ruptura do conhecimento tal qual ele esteja arraigado em seu entendimento, permitindo-lhe realizar contribuições e inferências a respeito do fenômeno, capacitando-o de poder investigativo e argumentativo na elaboração de novas concepções teóricas. Após a finalização do 'OA Fuga planetária' os alunos participantes foram levados a outro OA para analisar a composição dos gases presentes na atmosfera de cada um dos planetas existentes no sistema solar.

O 'OA Atmosfera' (Figura 3) possibilitou que os estudantes aprendessem a respeito das substâncias presentes em cada uma das atmosferas dos planetas. Assim, o usuário precisa capturar os gases dentro da atmosfera de cada um dos planetas e depois fazer verificações de alguns gases que não fazem parte da atmosfera, assim buscando que o aluno possa explicar o porquê daquela substância não está presente naquele planeta.

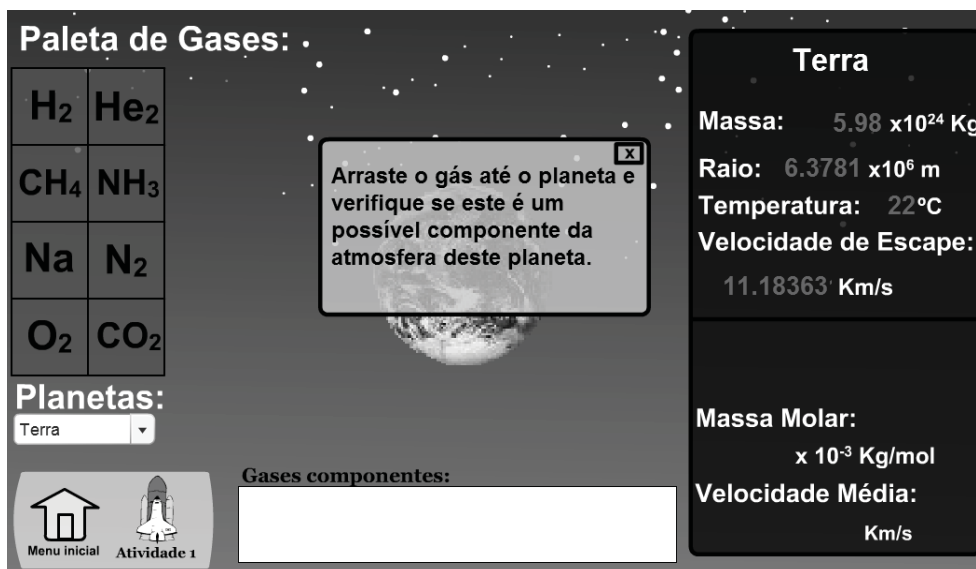


Figura 3. Interface do OA Atmosfera

Após a exploração dos dois OA, as Guildas foram levadas a próxima missão, acompanhar um Objeto Voador Não Identificado (OVNI) à procura de um novo local para os terráqueos morarem. A missão passou a considerar o movimento relativo de um raio de luz emanado de cima para baixo do OVNI, já que os tripulantes extraterrestres possuem a habilidade de acompanhar fótons de luz. A partir desse momento foi introduzido assuntos da FMC: Efeito fotoelétrico e simultaneidade de eventos.

Na terceira etapa os alunos, em sua maioria, demonstraram nas atividades propostas, habilidades básicas sobre o comportamento e composição de movimentos. Evidências de conhecimento prévio foram notadas, mas bem preliminares, e a formalização do conhecimento foi colocada em sentenças que demonstraram pontos satisfatórios para a continuidade das ações que foram propostas. Em algumas das sentenças do trabalho foi avaliado se o aluno era capaz de organizar seus pensamentos para formalizar conflitos de pontos de vista, presentes nos problemas. Esta habilidade tinha como principal ponto conscientizar o aluno quando este se coloca frente a frente a conflitos empíricos do seu dia a dia.

Notou-se, na análise dos dados, certa dificuldade dos alunos de visualizar ou explicar o fenômeno de forma correta, e direta ou indiretamente, poderiam está ligados a uma base empírica fragilizada, ou até mesmo, uma não acomodação dos conhecimentos

prévios. Após a correção das atividades produzidas pelos alunos, houve um momento de esclarecimentos sobre as sentenças, onde o professor mediador esclareceu dúvidas e tratou de evidenciar conflitos produzidos pelos próprios alunos em suas afirmativas.

Na quarta etapa os participantes das Guildas foram conduzidos a progredir no entendimento do assunto sobre velocidade relativa e de fenômenos interligados a tal conceito. A análise sobre o raio de luz emanado pelo OVNI em intervalos de tempos distintos, elaborada sob a ótica dos referenciais, tanto por parte do observador em solo quanto se imaginando dentro do OVNI, permitiu a comparação entre esses pontos de vista. Ao analisarem o movimento de um raio de luz, também foi introduzida uma conceituação sobre o corpúsculo de luz ou fóton. A conceituação de dilatação do tempo, contração do espaço e velocidade da luz em diferentes referenciais inerciais, foram colocados para o aluno em suas Guildas, de modo que o mesmo fosse levado a convergir à uma mudança conceitual existente entre os conceitos da Física clássica para os novos conceitos de movimento existentes na FMC.

As atividades desenvolvidas na quarta fase, tiveram a intenção de estabelecer um elo entre o tema estudado e a ludicidade do LOR, para que a história ganhasse um teor científico. Apesar do OA ser utilizado somente como ferramenta de suporte para o jogo, a Guilda 1 conseguiu estabelecer o elo entre a estrutura dos gases com a velocidade de escape dos mesmos. Percebe-se então, a forte influência das teorias de multimídias dentro do espaço de aula, quando o aluno apresenta-se empolgado e incentivado com o uso do OA para formação de suas concepções. A interação com o material provoca o que a TAS chama de material potencialmente significativo influenciando na aprendizagem.

Buscou-se então, na próxima fase do PCMA, a evidenciação das relações com teorias científicas que demonstram o amadurecimento dos alunos com os temas até então abordados, em que eles fossem capazes de comparar os movimentos com velocidades de baixa, média e máxima intensidade. E também estabelecerem a relação entre referencial para baixas e para altas velocidades.

A quinta fase do PCMA mostrou-se presente no LOR, quando os participantes foram orientados a resolverem a missão inicial. Ressalta-se o desenrolar da atividade para convergir em uma situação em que o aluno fosse levado a resolver um problema de relatividade. Nesta fase, foram realizadas outras duas atividades onde uma constava de uma

análise de referencial sobre o movimento de um fóton de luz e a outra o desafio final no qual os alunos teriam uma explanação sobre os conceitos da relatividade restrita tais quais dilatação do tempo e contração do espaço. No desafio final os alunos tiveram que desenvolver o cálculo correto (6ª fase do PCMA) para realização do envio da mensagem e o tempo hábil para a fuga dos habitantes da terra para o novo planeta, tudo com teor interativo e científico das teorias estudadas até então e que culmina no desafio final proposto no LOR.

A disposição dos alunos para aprender pode ser constatada em quase todos os momentos da sequência de atividades, pois os mesmos participavam das discussões e interagiram nos seus devidos grupos.

A última fase do PCMA pode ser avaliada como a convergência de todo o processo de atividades na resolução do último desafio, em que diversos caminhos foram construídos pelos Guildas. Na próxima seção, apresentam-se as considerações finais.

#### **Considerações finais**

Física Moderna e Contemporânea (FMC) sempre foi um gargalo da Física, deixada muitas vezes para ser apresentada no final do ciclo básico, ou negligenciada, por falta de métodos e ferramentas para facilitação do ensino deste conteúdo. Buscou-se então, com o desenvolvimento e a aplicação da metodologia Procedimento Cognitivo Metodológico de Apreensão (PCMA) ou 6 Cs mostrar que é possível explicar fenômenos da FMC sem que haja tanta dificuldade na assimilação por parte dos alunos.

O foco deste trabalho foi evidenciar a necessidade de uma Física que valorize o papel ativo do aluno na retenção de sua aprendizagem, que por meio de uma metodologia baseada em elementos de gamificação e auxiliada com o uso de TDIC e OA como suporte na aprendizagem e com a estrutura conceitual da Teoria da Aprendizagem Significativa pode provocar evolução de paradigma conceitual em FMC. Para a construção das etapas de atividades, utilizou-se de ferramentas com potencial facilitador para a aprendizagem e tentou-se dar ludicidade ao ambiente de sala de aula com o Jogo *League of Relativity* (LOR).

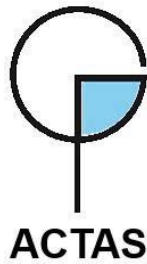
Para concluir, a constatação do aprendizado ser significativo ou não, pode ser evidenciado no momento em que o aluno deve estabelecer vínculos com o material utilizado e demonstra o poder associativo entre o novo conteúdo e seu conhecimento



prévio. Como trabalhos futuros, propõe-se a aplicação do PCMA em outros tópicos da Física Clássica ou Moderna, ou mesmo em outras áreas do saber. Espera-se ainda que outros professores de Física possam utilizar a proposta metodológicas aqui apresentanda, trazendo mais resultados sobre suas potencialidades e possíveis limitações.

### Referências

- Ausubel, D. P.(1978). *Educational psychology: a cognitive view*. New York, Holt, Rinehart and Winston.
- Brasil. (2017). Ministério da Educação. Secretária de Educação Média e Tecnológica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília.
- Busarello, R. I.; Ulbricht, V. R. & Fadel, L. M. (2014). *A gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional*. São Paulo: Pimenta Cultural, 300p.
- Castro, J. B. (2012) *O uso de objetos de aprendizagem para a construção e compreensão de gráficos estatísticos*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.
- Kapp, K. (2012) *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer.
- Medvediev, A. (1996). Aspectos lógicos, psicológicos e pedagógicos do ensino de Física. In: Garnier, C.; Bednarz, N.; Ulanovskaya, I. et al. *Após Vygotsky e Piaget: Perspectiva Social e Construtivista. Escolas Russa e Ocidental*. Trad. Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 169-175.
- Moreira, M. A. (2006). *Mapas conceituais e diagramas V/ Marco Antônio Moreira- Porto Alegre: Ed. Do autor*.
- Moreira, M. A. & Greca, I. M. (2003). Mudança conceitual: análise crítica e propostas à luz da teoria da aprendizagem significativa. *Ciência e Educação, Bauru*, v. 9, n. 2, p. 301-315.
- Sales, G. L. (2019). *Blog do Professor Denys Sales. Procedimento Cognitivo Metodológico de Apreensão ou Metodologia dos 6Cs*. Disponível em: <https://bit.ly/2M8PEPB> Acessado em: 30 maio de 2019
- Silva, J. B.; Sales, G. L.; Leite, E. A. M.; Pontello, L. S. (2015) Mudança conceitual em Óptica Geométrica Facilitada Pelo Uso de TDIC. In: *Anais do XXI Workshop de Informática na Escola, Maceió*.



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Estilos de aprendizagem na matemática do ensino básico

Learning styles in basic mathematics

Maria José Carvalho (<https://orcid.org/0000-0003-2045-9612>)\*, Rosa Silva  
(<https://orcid.org/0000-0001-9151-4514>)\*, João Paulo Silva ( <https://orcid.org/0000-0003-1595-8708>)\*

\*Agrupamento de Escolas D. Pedro I, Departamento de Matemática, Vila Nova de Gaia  
(PORTUGAL)

### Resumo

O presente artigo resulta deste estudo recente, aplicado, na disciplina de Matemática, a alunos do segundo e terceiro ciclos do ensino básico português. Agora, urge conhecer o perfil dos alunos e a sua capacidade de aprender, valorizando a aprendizagem centrada no aluno, maximizando o seu papel ativo e crítico, na construção do conhecimento. Atualmente, eles procuram aulas diferentes, dada a tecnologia oferecida, desde muito cedo. O seu empenho em aprender depende do Estilo de Aprendizagem aplicado. Daí a importância deste estudo, envolvendo 183 alunos: 55 do 2.º ciclo e 128 do 3.º ciclo, em cujas aulas de Matemática, foi implementada uma metodologia de estilos diferenciados de aprendizagem: Metodologia VARK. Esta defende que conhecimentos e competências adquiridos pelos alunos, deverão ser aperfeiçoados, direcionando as aulas para as suas preferências de aprendizagem. Neste estudo seguiu-se uma metodologia de investigação de cariz qualitativo, englobando recolha de dados, observações, questionários e produções dos alunos em estudo. Constatou-se que a maioria elegeu o estilo multimodal, permitindo ao docente planear aulas diversificadas, abrangendo assim vários estilos e favorecendo metodologias diversificadas do modelo VARK. Pretendeu-se, pois, encontrar, para os alunos, uma forma facilitadora da abordagem e assimilação segura, dos novos conteúdos ministrados, e mais ajustada aos seus perfis, privilegiando os trabalhos em grupo, por exigirem mais esforço, atenção e empenho na aprendizagem, devido aos diferentes recursos utilizados, sem descuidar o trabalho individual. Foi gratificante ver o esforço e as exigências, postas aos alunos, refletidos nos resultados das avaliações feitas, e traduzidos em maior apego ao estudo e interesse de aprender.

*Palavras-chave:* Estilos de Aprendizagem; Matemática do Ensino Básico; Modelo VARK.

### Abstract

The present article results from a recent study, applied in the Mathematics school subject for students from the second and third cycles of Portuguese basic education. It is urgent to know the profile of the students and their capacity to learn, valuing student-centred learning, maximizing their active and critical role in the construction of knowledge. Currently, they are looking for different types of lectures due to the technology available, so their commitment to learn depends on the Applied Learning Style. Hence the importance of this study, involving 183 students: 55 from the 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> grades and 128 from the 8<sup>th</sup> grades, in which a methodology of differentiated learning styles was implemented in Mathematics lectures: VARK Methodology. It argues that the knowledge and skills acquired by the students should be improved, directing the learning lectures to their learning preferences. This study followed a research methodology of qualitative nature, including data collection, direct observation, questionnaires and written production of the students. Most of the students chose the multimodal style, allowing the teacher to plan differentiated lectures and diversified methodologies of the VARK model. Therefore, it was intended to find for the students, a way to simplify the approach and a real assimilation of the contents taught, and more adjusted to their profiles, promoting group work, for requiring more effort, attention and commitment to learn, due to the different resources used, without neglecting the individual work. It was gratifying to see the efforts and the demands proposed to students, reflected in the results of the assessments made, and translated into a greater attachment to study and interest in learning.

*Keywords:* Learning Styles; Mathematics of Basic Education; VARK Model.

Atualmente, o grande desafio da Escola é tornar o aluno e as suas aprendizagens no centro do processo educativo, possibilitando ao próprio aluno construir o seu conhecimento (Cardoso, 2019). O papel da Escola há muito que deixou de ser apenas instrutivo. Hoje pretende-se que, para além de lugar onde se adquire conhecimento, ela seja um espaço onde se aprende a ser cidadão, a respeitar o outro e onde se cimentam valores (Cardoso, 2019). Perante a diversidade do mundo e das pessoas, a mudança e a incerteza, pede-se à Escola que crie condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico (Despacho n.º 9311/2018, de 21 de julho – Perfil de Aluno à saída da Escolaridade Obrigatória), formando, desta forma pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos (Martins *et al.*, 2017). Neste contexto, o objetivo principal desta investigação em curso, será conhecer mais a fundo como os alunos portugueses do Ensino Básico aprendem Matemática, segundo os respetivos Estilos de Aprendizagem (EA), bem como o efeito dos diversos estilos, no desempenho escolar nesta disciplina. Também se procurou potenciar Estilos de Aprendizagem menos desenvolvidos, permitindo que os alunos pudessem atuar dentro de um único perfil de acesso à informação. Em cada aula existem, necessariamente, dois canais de comunicação: o professor e cada aluno. Qualquer deles necessita de promover uma sintonia, no sentido de se otimizar essa ligação.

Muitos estudos indicam que ao conhecer os Estilos de Aprendizagem, o professor consegue obter a vantagem que lhe permite auxiliar na condução das atividades em sala de aula. O docente consegue explorar o desenvolvimento do aluno em sala permitindo que a metodologia, os recursos e as atividades propostas combinem com o estilo preferencial da turma. Estes estudos referem ainda que conhecer o estilo de aprendizagem do aluno não basta, é também importante que o docente conheça o seu próprio Estilo de Aprendizagem, pois evitaria ensinar do modo que mais gosta de aprender, moldando a sua maneira de ensinar focada nos estilos dos alunos como defendem vários autores (Nogueira, 2010; Cerqueira, 2000; Lai, 2003). Relativamente ao aluno, deverá optar-se pelo Estilo de Aprendizagem adequado, que Branco (2010), citando Keefe, define como conjunto de características cognitivas, afetivas e fatores psicológicos que servem como indicadores relativamente à forma como o indivíduo percebe, interage e responde ao ambiente de aprendizagem. Por seu turno Miranda e Morais (2008) designam Estilo de Aprendizagem como uma conceção sobre as formas habituais que cada pessoa exterioriza e emprega para aprender e para lidar com o conhecimento. Pode considerar-se que as formas de aprender, existentes numa sala de aula, são as mais diversas; e para Picolli *et al.* (2013) elas são como preferências e tendências altamente

marcantes de uma pessoa. Portanto, proceder-se à identificação dos Estilos de Aprendizagem pode permitir uma melhoria no uso de metodologias ativas e, desta forma, contribuir para a evolução do uso da informação no ensino. Compreender os Estilos de Aprendizagem e o comportamento do aluno podem orientar na aplicação de métodos específicos ou auxiliar na adaptação de métodos mais eficientes, no processo de aprendizagem (Felder e Brent, 2005). Portanto, na aplicação de metodologias ativas de ensino que envolvam a participação efetiva do aluno no processo de ensino aprendizagem, são os diversos estilos que podem determinar qual será o melhor contexto a usar, na estratégia de ensino proposta (Zapalska e Brozik, 2006). Numa sala de aula nota-se que há grupos de alunos com características semelhantes, mas cujos canais de percepção e processamento de informação não são os mesmos. Sendo assim, é importante conhecer os Estilos de Aprendizagem, para se compreender melhor as preferências individuais, e perceber o motivo por que certos métodos e técnicas de ensino funcionam bem em certos alunos, e noutros não resultam.

Atualmente, conhecem-se vários instrumentos para se identificarem tais Estilos de Aprendizagem. O trabalho de Schmitt e Domingues (2016) centra-se nesta questão, ao procurar aperfeiçoar e tornar menos falível o processo educacional, com o objetivo de facilitar a adoção de medidas e novas estratégias aplicáveis no ensino. Estes autores destacam o trabalho de Gallego e Ongallo (2004) e Alonso et. al. (1994) e expõem uma série de instrumentos apropriados, para revelar o perfil de aprendizagem do aluno. De entre eles, destaque-se o modelo de Estilo de Aprendizagem de Kolb, Gregorc, Felder-Silverman, VARK, Dunn e Dunn e o Questionário Honey-Alonso de Estilos de Aprendizagem (CHAEA). Cada um deles propõe uma metodologia e um referencial de deteção do perfil de aprendizagem. No caso do modelo VARK, ele adota as dimensões Visual, Auditiva, Leitura/Escrita e Cinestésica como estilos de dominância na apreensão do conhecimento. Por sua vez, o Questionário de Kolb, adota referências como “Experiência Concreta”, “Conceituação Abstrata”, “Observação Reflexiva” e “Experimentação Ativa”. Entre os diversos EA referidos o modelo VARK é considerado o modelo que melhor se ajusta ao trabalho aqui apresentado.

### **Modelo VARK**

De acordo com os seus criadores Fleming e Mills (1992) o modelo VARK é considerado por estes professores universitários como “um ponto de partida para uma conversa entre professores e alunos, sobre a aprendizagem. Podendo também ser um catalisador para o

desenvolvimento pessoal, permitindo pensar em estratégias para o ensino de diferentes grupos de alunos, que pode levar a uma mais adequada variedade, no ensino e aprendizagem. (Fleming e Baume, 2006, p. 4). Saber-se mais sobre essas dominâncias, segundo esses autores, poderia tornar-se uma estratégia para potencializar o desempenho de cada aluno, no processo de aprendizagem.

O modelo VARK divide os alunos em quatro estilos, de acordo com as suas preferências, diagnosticando-se estes estilos, após a realização de um pequeno questionário. Este instrumento é um questionário composto por dezasseis perguntas e cada pergunta tem quatro opções, não existindo opções corretas ou incorretas. Cada sujeito pode marcar de zero a quatro opções, em cada uma das questões, conforme se identifique ou não, com as afirmações. As questões visam estabelecer as dominâncias de cada indivíduo nos quatro estilos (Fleming e Baume, 2006, pp. 140-141).

Os quatro Estilos de Aprendizagem apresentam características próprias, existentes tanto em alunos como em professores. Aqueles que possuem o Estilo de Aprendizagem Visual (*Visual*) adquirem conhecimento quando acedem à informação através de mapas, diagramas de aranha, gráficos, fluxogramas, diagramas rotulados e todas as setas, círculos, hierarquias, destaque de palavras num texto, vídeos, figuras, slides e outros dispositivos simbólicos, que substituem as palavras por símbolos. Por vezes, esta forma de aprendizagem designa-se por Graphic (G), já que, num quadro branco este indivíduo opta por desenhar um diagrama com símbolos significativos que serão vantajosos para aqueles com uma preferência Visual. Deve superar as meras palavras em caixas, que seriam úteis para aqueles que têm uma preferência de Leitura / Escrita (Cardoso, 2016). No que concerne ao Estilo de Aprendizagem Auditivo (*aural/auditory*), esta preferência descreve a forma preferencial de acesso à informação, como sendo a "ouvir ou falar". Aqueles que têm este estilo como principal indicação de preferência aprendem melhor por tutoriais, aulas expositivas ou palestras, assistir a discursos, discussão em grande e pequeno grupo, a ouvindo rádio, usando o telefone/telemóveis, falando ou lendo em voz alta, conversando sobre os conceitos e explicando novas ideias aos outros e fazem pequenas anotações para mais tarde recordarem o que ouviram. Muitas vezes, as pessoas com essa preferência podem dizer novamente o que já foi dito, ou fazer uma pergunta óbvia e anteriormente respondida; mas eles precisam de dizê-lo a si mesmos para se certificarem de que assimilaram essa informação (Cardoso, 2016). Em relação ao Estilo de Aprendizagem Leitura / Escrita (*read/write*) ele é frequentemente detetado em pessoas que escrevem e leem bem e que enfatizam o acesso à informação baseada em texto, em todas as suas

formas. Estas pessoas que preferem esta modalidade são muitas vezes viciadas em PowerPoint, listas, diários, dicionários, citações, enfim, em palavras e tendem a aprovar, a maioria, as apresentações em PowerPoint e a Internet, já que raramente existe um canal auditivo ou uma apresentação que usa símbolos visuais (Cardoso, 2016). Por fim, o estilo Cinestésico (*Kinesthetic*), que é considerado como a preferência perceptual relacionada com o uso da experiência e da prática (simulada ou real). Os cinestésicos preferem aprender utilizando-se de todos os sentidos (visão, tato, olfato, paladar, audição). O foco desta modalidade incide no modo como as pessoas estão ligadas à realidade, quer através de experiências pessoais concretas, tais como, exemplos, práticas ou simulação, em que se incluem demonstrações, simulações, vídeos e filmes de situações coisas "reais", bem como práticas e aplicações. As pessoas aprendem com a experiência de fazerem algo e valorizam mais as próprias experiências que as alheias. Para aqueles que revelam este tipo de modalidade, é possível escrever ou falar "cinestesticamente" se o tópico se basear na realidade e gostam de realizar viagens de campo, exposições, exemplos da vida real, utilizando preferencialmente imagens ou fotografias para ilustrar uma ideia (Cardoso, 2016).

No entanto, existem pessoas que aprendem por mais de um Estilo de Aprendizagem predominante, as designadas multimodais (Cardoso, 2016). Neste caso, há dois tipos de multimodais: o tipo 1, quando se verifica que os indivíduos se adaptam facilmente às exigências das tarefas e/ou problemas propostos, mudando de estilo de aprendizagem de acordo com o contexto em que se apresenta a informação, apresentando rapidez e eficiência na sua resolução; o tipo 2, quando os indivíduos escolhem o caminho mais proficiente, passando por todos os seus estilos predominantes, mesmo que isso implique um gasto excessivo de tempo. Em contrapartida, adquirem um conhecimento mais profundo e amplo sobre os temas em questão. Por vezes, podem ser consideradas como procrastinadores, mas na realidade, essa demanda de tempo estendida pode significar apenas a necessidade de adquirirem mais informação antes de operarem.

A identificação dos Estilos de Aprendizagem individuais, resulta da aplicação do questionário VARK e o resultado consiste na soma de todas as questões específicas para cada um dos campos. O score obtido determina a predominância do estilo de aprendizagem dominante. Neste estudo, cada aluno obteve o cálculo do seu score obtido automaticamente através do link: <http://vark-learn.com/questionario/>.

### **Metodologia**

O estudo insere-se numa perspetiva qualitativa, com uma abordagem interpretativa (Tesch, 1990) das respostas dadas por alunos, em sala de aula, num momento de aplicação do questionário VARK, com vista a obter uma descrição, no que respeita à influência dos Estilos de Aprendizagem, no desempenho escolar, no âmbito do Projeto Estilos de Aprendizagem, criado para esse efeito. Em relação à perspetiva quantitativa apenas ocorre na recolha das respostas ao questionário e na apresentação dos resultados escolares. A população-alvo é constituída pelos alunos portugueses de um Agrupamento de Escolas do distrito do Porto, de ambos os sexos, do 2.º e 3.º ciclos, que frequentam a disciplina de Matemática.

### **Participantes**

No presente estudo participaram 183 alunos do 2.º e 3.º ciclos, de sete turmas, duas do 2.º ciclo (uma turma do 5.º ano e outra do 6.º ano de escolaridade) e cinco do 3.º ciclo (estes do 8.º ano de escolaridade). As idades dos alunos participantes situavam-se entre os 10 anos e os 14 anos, com média de 13.3. Saliente-se que a média de idades dos alunos do 3.º ciclo (13.6) é superior à dos alunos do 2.º ciclo (11.5). Todos os participantes frequentavam pela primeira vez o ano de escolaridade em que se encontravam, 3 (1.6%) alunos apresentaram um elevado absentismo às aulas de matemática e 5 (2.7%) eram alunos abrangidos pelo Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho de 2018 (Escola inclusiva).

Com o objetivo de determinar os estilos individuais de aprendizagem, o questionário VARK, foi traduzido para português, foi aplicado numa aula de Matemática, no início do ano letivo 2018-2019, individualmente a todos os alunos das turmas envolvidas no estudo. No final do ano letivo, foi aplicado novamente o questionário VARK, com o objetivo de conhecer a predominância e diversidade dos estilos, após a implementação do estudo.

### **Aplicação do modelo VARK**

O ponto de partida deste estudo foi a aplicação do questionário VARK para delinear as “aulas VARK” (Cunha, 2016), lecionadas segundo esta metodologia, tendo por base o que foi referido por Fleming, já que este considera que o modelo proposto permite aos alunos aprenderem de formas diferentes, possibilitando a todos serem bem-sucedidos se utilizarem as suas preferências.



É certo que os alunos expressam a sua aprendizagem de formas pré-estabelecidas pela sua sociedade (provas escritas e orais), mas as estratégias que eles usam para a sua aprendizagem baseiam-se nas suas preferências, com a ajuda da metodologia VARK. Assim, neste contexto, o propósito deste estudo focou-se na aprendizagem dos conteúdos através de metodologias diferentes, de forma ajustada ao perfil de cada aluno e por isso mais significativas, por utilizarem materiais direcionados para o seu estilo de aprendizagem. Ao mesmo tempo, foram proporcionados ao aluno momentos diversificados para que com tal diversidade, pudessem potenciar os Estilos de Aprendizagem menos dominantes, com o objetivo de diversificar a predominância do seu estilo de aprendizagem.

Após a realização dos questionários e conhecidos os resultados individuais, tornou-se necessário organizar os alunos de acordo com seus estilos de aprendizagem. Durante o primeiro período, para a realização das aulas práticas, foram organizados os alunos em grupos heterogêneos de Estilos de Aprendizagem, contemplando em cada grupo, pelo menos um aluno de cada um dos estilos. Cada grupo pôde trabalhar com materiais diferenciados, destinados a cada um dos estilos, sobre o mesmo conteúdo. Realizaram-se, para todos os grupos, guiões que indicavam a ordem pela qual deveriam ser utilizados. Cada aluno trabalhou os conceitos, tendo por base o seu Estilo de Aprendizagem, mas a síntese dos conteúdos trabalhados era construída por todos os elementos do grupo, sendo esta registada no caderno.

Nas aulas de aplicação de conteúdos, os alunos trabalharam individualmente ou em diáde. Estas díades, desenvolveram uma atividade prática, sobre os conteúdos abordados em aula, em forma de poster em articulação com a disciplina de TIC, durante o segundo período. A diáde de cada turma tinha um tema matemático, sobre o qual incidiu o seu trabalho. No terceiro período, durante a semana cultural do Agrupamento, os trabalhos foram apresentados à comunidade educativa, tendo-se o cuidado de divulgar todos os trabalhos realizados em suporte digital. Os que se revelaram melhores deram origem a uma atividade denominada “Encontro de posters”, em suporte papel, cujos alunos autores os expuseram e oralmente os apresentaram à comunidade escolar.

Os momentos avaliativos, ao longo do ano, foram efetuados através de fichas de avaliação individuais e de questões aula individuais e em grupo. As recolhas de todos os elementos observados, na produção de trabalho individual ou de grupo, na forma escrita e oral, deram origem

## ESTILOS DE APRENDIZAGEM NA MATEMÁTICA DO ENSINO BÁSICO

à avaliação sumativa. A esta avaliação foi atribuído um nível de desempenho crescente de 1 a 5 valores.

### Análise dos resultados

#### Identificação dos Estilos de Aprendizagem dominantes

A primeira aplicação do questionário VARK ocorreu no início do mês de outubro, no horário da disciplina de Matemática. Refira-se que o resultado obtido, por cada aluno, não representa, necessariamente, a aprendizagem; ele fornece apenas um dos fatores que reflete o desempenho do aluno; portanto, as interpretações acerca dos resultados foram feitas com precaução. As variáveis da pesquisa sofreram tratamento de análise estatística descritiva, para caracterizar os Estilos de Aprendizagem das amostras estudadas, com recurso à aplicação do *software* Excel 2016. Os estilos de aprendizagem predominantes na maioria dos alunos, no início do ano letivo (I) foram: visual (2.7%), auditivo (14.8%), leitura/escrita (3.3%), cinestésico (14.2%) e multimodal (65%). Todas essas informações são resumidas na Tabela 1.

Tabela 1

*Resultados da aplicação do questionário VARK por ciclos de escolaridade*

Alunos		Estilos de aprendizagem predominantes														Total	
		V	A	R	K	VA	AR	VK	AR	AK	RK	VAR	VAK	ARK	VRK		VARK
2.º Ciclo	I	0	4	2	8	2	2	2	4	2	8	4	2	8	2	7	55
	F	0	4	2	12	2	2	2	2	2	6	4	2	5	3	7	
3.º Ciclo	I	5	27	4	18	2	4	1	1	11	1	2	6	8	1	34	125 <sup>(*)</sup>
	F	2	12	8	25	5	3	2	3	10	2	5	4	8	5	31	

<sup>(\*)</sup> Três alunos não preencheram o questionário num dos dois momentos

No final do ano letivo (F), e, após a aplicação do método VARK, os alunos voltaram a preencher o mesmo questionário. Ao comparar-se os resultados das duas aplicações do questionário (I versus F), verifica-se que houve alterações nos Estilos de Aprendizagem, mantendo, no entanto, a heterogeneidade de estilos, embora a maioria dos alunos continuou a ser multimodal (64%).

#### Resultados escolares

A tabela 2 apresenta os resultados escolares dos alunos envolvidos no estudo, ao longo do ano letivo, por ciclo de escolaridade.

Tabela 2

*Resultados escolares por ciclos de escolaridade*

Nível	(*)Níveis do 1.º Período					Níveis do 2.º Período					(**)Níveis do 3.º Período					Total
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Alunos 2.º Ciclo	0	5	24	14	12	0	1	23	12	19	0	1	16	15	22	55
3.º Ciclo	0	30	58	36	3	1	19	72	25	10	1	14	67	32	14	128
Total	0	35	82	50	15	1	20	95	37	29	1	15	83	47	36	183

(\*) Um aluno não foi avaliado por só ter chegado no 2.º Período    (\*\*) Um aluno transferido no 2.º ciclo no 3.º período.

Na análise desta Tabela 2 verifica-se que a maioria dos alunos obteve sucesso escolar. No 1.º período o desempenho escolar foi de 81.0% de sucesso, dos quais 8.3% obtiveram a excelência; no 2.º período os resultados melhoraram, 88.3% de sucesso com 16.1% de alunos de excelência e no final do ano (3.º período) os resultaram melhoram significativamente, face aos do primeiro período e, moderadamente face aos resultados do segundo período, já que o sucesso foi de 91.2% dos quais 19.8% de excelência.

**Reflexões finais**

Os resultados obtidos, neste estudo, sugerem que, quando os conteúdos de matemática são trabalhados segundo o modelo VARK, os alunos respondem favoravelmente e estão motivados. Neste estudo cada conteúdo foi trabalhado segundo os diferentes Estilos de Aprendizagem dos alunos, respeitando o seu ritmo e o seu desempenho, cuja maioria dos perfis dos alunos se situa no multimodal de tipo II. Refira-se que se poderia considerar como estilo ideal, o perfil multimodal tipo I. Assim, cada um poderia adaptar-se às exigências das tarefas, utilizando as ferramentas cognitivas de diferentes campos (Schmitt e Domingues, 2016) de forma mais rápida. É pois, necessário adotar-se estratégias, para que esse estilo seja otimizado, com o objetivo de facilitar aos alunos a apropriação e apreensão da informação, melhorando as suas competências, no domínio matemático. No estudo aqui apresentado, verifica-se um aumento da produtividade das aulas, como é corroborado pelo estudo de De Souza *et al* (2014). Por outro lado, em relação aos perfis únicos (V, A, R ou K), as estratégias estritas a cada um deles é inadequado e pode comprometer a eficácia do trabalho do professor e as aprendizagens dos alunos, já que apenas se privilegiam alguns alunos.

Como destaca Kharb *et al.* (2013), uma única abordagem ao ensino não funciona para cada aluno ou mesmo para a maioria dos alunos, há, pois, que pensar em abordagens adaptadas a todos os perfis. Uma outra conclusão importante é também pensar na preocupação de quem atua como professor. É relevante que o docente estabeleça estratégias de ensino adaptadas aos perfis dos alunos e não ao seu perfil (Cerqueira, 2000). Para tal, o ideal seria que todo o professor pudesse ter um perfil fortemente multimodal, o que possibilitaria articular de forma mais adaptada e eficaz os diversos perfis dos seus alunos. A consciência dos educadores sobre os vários Estilos de Aprendizagem pode criar um ambiente favorável para uma melhor aprendizagem, como se constata neste estudo.

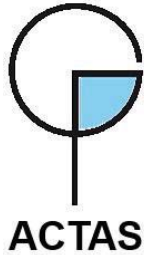
Em síntese, este estudo mostrou que o estilo orientado para o significado, pode permitir uma maior motivação matemática, levando o aluno a uma maior envolvimento na aquisição dos conhecimentos, conduzindo-o a um maior empenho, que por sua vez, direciona as aprendizagens à melhoria dos resultados académicos. Tais características são a autorregulação da aprendizagem, o uso de estratégias de processamento profundo, a motivação gerada pelo interesse pessoal e a perspetiva da aprendizagem da matemática como construção do conhecimento.

Por fim, recomenda-se vivamente que sejam feitos estudos com uma maior amostragem e procurar relacionar os Estilos de Aprendizagens com dificuldades na compreensão de determinados conceitos matemáticos e desta forma, generalizar com mais consistência a questão das estratégias de abordagem, em aulas de Matemática sob a luz dos Estilos de Aprendizagem.

### Referências

- Branco, N.S. (2010). *Estilos de Aprendizagem de Estudantes de enfermagem do 1º Ciclo de Estudos: A influência da Família e dos Estilos de Vida na forma preferencial de aprender*. Faro, 2010. 147 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - Universidade do Algarve, Faro.
- Cardoso, M.M. (2016). O contributo dos estilos de aprendizagem para a aquisição de léxico em língua estrangeira. Tese de Mestrado – FCSH da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa  
[https://run.unl.pt/bitstream/10362/20389/1/TESE\\_COMPLETA\\_Marina\\_Cardoso.pdf](https://run.unl.pt/bitstream/10362/20389/1/TESE_COMPLETA_Marina_Cardoso.pdf).
- Cardoso, J.R. (2019). *Uma Nova Escola para Portugal*. Lisboa: Guerra e Paz, Editores, S.A.
- Cerqueira, T.C. (2000). *Estilos de aprendizagem em universitários*. 179f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.  
<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253390>.

- Cunha, A. R. (2015). *VARK: Como é que aprendo melhor? Uma mudança no processo de ensino-aprendizagem*. Dissertação (Mestrado em ensino do 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico). Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Viana do Castelo. <http://hdl.handle.net/20.500.11960/1582>
- De Souza, G., H., Costa, A.C., Lima, N.C., Coelho, J.A., Santos, P.C. & Junior, J.F. (2014). Estilos de aprendizagem dos alunos versus métodos de ensino dos professores do curso de administração. *RACE-Revista de Administração, Contabilidade e Economia*, v. 12, n. 3, p. 9-44. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5160905.pdf>.
- Felder, R. M., & Brent, R. (2005). Understanding student differences. *Journal of Engineering Education*, 94(1), 57–72. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2005.tb00829.x>.
- Fleming, N.D. & Mills, C. (1992). Not Another Inventory, Rather a Catalyst for Reflection. *To Improve the Academy*, v. 11, p. 137-155. <https://doi.org/10.1002/j.2334-4822.1992.tb00213.x>.
- Kolb, D. A., Boyatzis, R. & Mainemelis, C. (2001). Experiential learning theory: previous research and new directions. In: Sterberg, R. & Zhang, L. (Ed.). *Perspectives on cognitive learning and thinking styles*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
- Lai, H. S. (2003). **Learning style and personality types: identification and comparison of hospitality students in Taiwan and the United States**. Tese (PHD) – Graduate Faculty of Texas Tech University. Lubbock, <https://ttu-ir.tdl.org/handle/2346/14256>.
- Nogueira, D. R., & Espejo, M. M. (2010). O Impacto do Estilo de Aprendizagem no Desempenho Acadêmico: um estudo empírico com alunos das disciplinas de contabilidade geral e gerencial na educação a distância. In: IV CONGRESSO ANPCONT, Natal/RN, 2010. **Anais**. <http://www.anpcont.com.br/site/docs/congressoIV/03/EPC149.pdf>.
- Silva, Z. C. & Pimentel, A. R. (2015). Metamodelo de Categorização de Estilos de Aprendizagem. En D. D. e S. C. Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 937 – 946. <http://dx.doi.org/10.5753/cbie.sbie.2015.937>.
- Martins, G. O., Gomes, C. A., Brocardo, J.M., Pedroso, J.V., Carrillo, J.L., Silva, L.M., Alves, M.M., Horta, M.J., Calçada, M.T., Nery, R.F. & Rodrigues, S. M. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação. República Portuguesa. [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias\\_Imagens/perfil\\_do\\_aluno.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf).
- Miranda, L. & Moraes, C. (2013). Estilos de aprendizagem: o questionário CHAEA adaptado para a língua portuguesa. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 1(1), p. 66-87. <http://hdl.handle.net/10198/1067>.
- Piccoli, C.A., Spers, E.E. & Moraes, S.G. (2013). A reconstrução de um plano de ensino: uma investigação sobre estilos e habilidades de aprendizagem. *RACE*, Chapecó, Ed. Especial ANPAD, p. 227-264. <https://www.academia.edu/37382135/>.
- Schmitt, C.S. & Domingues, M.J. Estilos de aprendizagem: um estudo comparativo. *Avaliação*, v. 21, n. 2, p. 361-385, 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772016000200004>.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research: Analysis Types and Software Tools*. NY: Falmer.
- Zapalska, A. & Brozik, D. (2006). Learning styles and online education. *Campus-Wide Information Systems*, 23(5), 325–335. <https://doi.org/10.1108/10650740610714080>.



## **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Projeto li e indico

Li and Indico project

Maria José Marques Lima (Orcid.org/00000-0001-8483-2215), Carlos Manuel  
Ribeiro Silva (Orcid.org/0000-0003-2916-5450)  
Universidade do Minho, Instituto de Educação

Maria José Marques Lima. Mariamarques3@yahoo.com.br  
Carlos Manuel Ribeiro Silva. carlos@ie.uminho.pt

## Resumo

O projeto Li e Indico surgiu em abril de 2018 a partir da necessidade de incentivar os alunos do Centro de Educação de Jovens e Adultos- CEJA/JOSÉ WALTER para leitura, utilizando o acervo do espaço da biblioteca, no sentido de trazer o aluno do ensino fundamental e médio para o universo da leitura de seu interesse, com os seguintes objetivos: Objetivo geral- formar alunos que tenham o gosto pela leitura. Objetivos específicos-Incentivar os alunos à prática da leitura, tornar a biblioteca um espaço mais visitado, divulgar os livros mais lidos. A Metodologia segue assim: O aluno é convidado a conhecer a biblioteca através de avisos pequenos que lhe é entregue na portaria da escola, por professores e também pelas pessoas responsáveis pelo trabalho da biblioteca, no caso da regente da biblioteca ou do pessoal de apoio. Quando o aluno chega à biblioteca em busca de um livro, é indagado ao mesmo a sua preferência de leitura, quando este não consegue expressar o seu interesse, então se indica algo como: romance, poesia, suspense e outros. Ao fazer sua escolha de leitura é entregue- lhe um instrumental para devolver no momento da entrega do livro em que o mesmo diz o porquê da indicação da leitura de tal obra, fazendo um breve comentário. Em seguida, em torno de dois e dois meses, a escrita do aluno é digitada e exposta num quadro que fica a frente da biblioteca para o conhecimento e divulgação das leituras, e isso chama atenção de outro aluno para desejar ler determinada obra exposta, pelo encantamento da imagem vista, bem como do comentário escrito. Desde a implantação do projeto em abril de 2018 até março de 2019 tivemos 45 leitores comprometidos com a leitura. Houve o caso de uma educanda que leu 21( vinte e um) livros no período de maio de 2018 até outubro de 2018, inclusive a mesma foi homenageada pela passagem do dia do estudante. Palavras-Chaves: Leitura, Incentivo, Formar.

*Palavras-chave:* leitura, incentivo, formar.

## Abstract

The Li and Indico project emerged in April 2018 from the need to encourage the students of the Center for Youth and Adult Education - CEJA / JOSÉ WALTER to read, using the collection of the library space, in order to bring the student of teaching fundamental and average for the universe of the reading of their interest, with the following objectives: General objective- to form students who have the taste for reading. Specific objectives - Encourage students to practice reading, make the library a more visited space, promote the most read books. The methodology is as follows: The student is invited to visit the library through small notices given to him at the entrance of the school, by teachers and also by the persons responsible for the work of the library, in the case of the librarian or support staff. When the student arrives at the library in search of a book, he is asked to read his preference when he can not express his interest, then he indicates something like: romance, poetry, suspense and others. When making your choice of reading is given an instrument to return at the time of delivery of the book in which it says why the indication of the reading of such work, making a brief comment. Then, around two and two months, the student's writing is typed and displayed on a table that is in front of the library for the knowledge and dissemination of the readings, and this draws attention of another student to wish to read a certain work exposed by the enchantment of the image seen, as well as the written commentary. From the implementation of the project in April 2018 until March 2019 we had 45 readers committed to reading. There was the case of an educator who read 21 (twenty one) books from May 2018 until October 2018, including the same was honored by the passage of the student's day.

*Keywords:* reading, incentive, training.

## PROJETO LI E INDICO

O Projeto Li e Indico surgiu em abril de 2018 a partir da necessidade de incentivar os alunos do Centro de Educação de Jovens e Adultos- CEJA/JOSÉ WALTER para leitura, utilizando o acervo do espaço da biblioteca-Manuel Batista (nome do primeiro diretor da escola), no sentido de trazer o aluno do ensino fundamental e médio para o universo da leitura de seu interesse, formando assim um leitor que tenha gosto pela leitura.

Percebendo a biblioteca como um espaço de aprendizagem e que estava sendo pouco visitada, a pessoa responsável, chamada regente de classe, iniciou este trabalho, colocando-se como alguém para mediar à leitura no CEJA.

Isso porque, não adianta somente o acesso ao livro se não houver um convite à leitura, independente da faixa etária ou classe social, é esse o papel do mediador.

Assim sendo, os objetivos deste projeto são:

**objetivo geral-** formar alunos que tenham o gosto pela leitura.

**Objetivos específicos-**Incentivar os alunos à prática da leitura, tornar a biblioteca um espaço mais visitado, divulgar os livros mais lidos.

E assim, iniciou-se o projeto, primeiro com uma amostra de títulos de livros de autores da literatura brasileira, e se convidou os alunos para visitá-los, a partir daí pensou-se que seria melhor o aluno escolher o livro, lê e depois ele mesmo divulgar a sua leitura.

Para tanto, buscou-se apoio nas leituras de Paulo Freire (2005), Campelo, B. S(2015), Manifesto IFLA/UNESCO (acesso em 10/02/2019).

Estas leituras vieram iluminar nas questões da importância da leitura a partir da visão de mundo do leitor, também tornando- o crítico em Paulo Freire; em Campelo que ver a leitura como um instrumento de aprendizagem contínua que vai além da aprendizagem meramente formal, mas como uma experiência envolta de questões éticas, morais, políticas e sociais e no manifesto da Federação Internacional de Associações e Instituições Bibliotecárias- IFLA/UNESCO que defini as bibliotecas como espaço de aprendizagem seja no espaço físico ou digital para conduzir ao conhecimento o leitor na sua vida pessoal, social e cultural .

Nesta perspectiva, traçou-se os caminhos do projeto li e indico.

### **Propondo o gosto pela leitura**

A importância do ato de ler, livro de Paulo Freire, publicado em 1982, o autor destaca momentos de sua prática pedagógica, dizendo que: “Uma compreensão crítica do ato de ler, que



não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”(FREIRE, 2005, p.09).

É fundamental para a construção do conhecimento a compreensão crítica do leitor e da sua visão de mundo.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 2005, p.09)

Como uma proposta de incentivar alunos para a leitura faz-se uso do diálogo, no sentido de dar voz aos leitores quando estes podem se colocar sobre o que leram. É formar leitores com uma ação educativa, numa prática dialógica do ato de ler, que quer um leitor como elemento principal de uma prática pedagógica, sendo visto no seu todo como ser que pensa, age, reflete, analisa e decide.

É tornar um leitor protagonista, quando este indica o que leu para outros.

### **Metodologia do projeto**

O aluno é convidado a conhecer a biblioteca através de avisos pequenos que lhe é entregue na portaria da escola, por professores e também pelas pessoas responsáveis pelo trabalho da biblioteca, no caso da regente da biblioteca ou do pessoal de apoio. Quando o aluno chega à biblioteca em busca de um livro, é indagado ao mesmo a sua preferência de leitura, quando este não consegue expressar o seu interesse, então se indica algo como: romance, poesia, suspense e outros.

O aluno ao fazer sua escolha de leitura é entregue-lhe um instrumental para devolver no momento da entrega do livro em que o mesmo diz o porquê da indicação da leitura de tal obra, fazendo um breve comentário. Em seguida, em torno de dois e dois meses, a escrita do aluno é digitada e exposta num quadro que fica a frente da biblioteca para o conhecimento e divulgação das leituras e isso chama atenção de outro ou outros para desejar ler determinada obra exposta, pelo encantamento da imagem vista, bem como do comentário escrito.

O instrumental é este:

## PROJETO LI E INDICO

Biblioteca Manuel Batista
Livro- título _____
Autor da obra- _____
Gênero literário ( ) romance ( ) Poesia ( ) humor ( ) teatro ( ) outros
Por que indico?

Quando o aluno retorna para entregar o livro, traz consigo este instrumental e é a oportunidade do mesmo se colocar sobre a sua leitura. Uma leitura que foi uma decisão e escolha dele.

Assim é exposto no flanelógrafo da escola, após ser tirada a cópia da capa do livro e é exposto o porquê indico.

Esta foi uma forma de fazer com que o aluno seja protagonista de seu mundo de leitura, interessante que a partir que estes chegam em busca do seu livro, acaba-se por mostrar o seu gosto, seu mundo e universo de leitura.

Uma forma de chamar atenção do outro não é somente com o relato do aluno, mas também trazer a imagem da capa do livro, pois sabemos que hoje o mundo da imagem é muito atrativo e consegue prender a atenção dos nossos leitores.

Como é interessante isso, como a imagem diz muito no primeiro momento, depois é que vem a segunda parte de se atentar para o escrito.

Nos relatos dos alunos, percebe-se como estes se posicionam frente às suas leituras. O projeto li e indico possibilita isso, o aluno dizer o que pensa sobre esta leitura. Diz o que pode parecer óbvio, mas aqui está a sua impressão e que contagia o outro a querer ler esta obra também. Aqui não é a fala de um professor para o aluno, mas de aluno para aluno, ou seja, há uma carga emocional de sentidos de pessoas do mesmo grau de conhecimento.

É importante salientar a diversidade de gostos dos leitores: romance, suspense, poesia e assim pouco a pouco tem-se formado leitores, sendo a biblioteca, um espaço visitado e também de tornar pessoas leitoras.

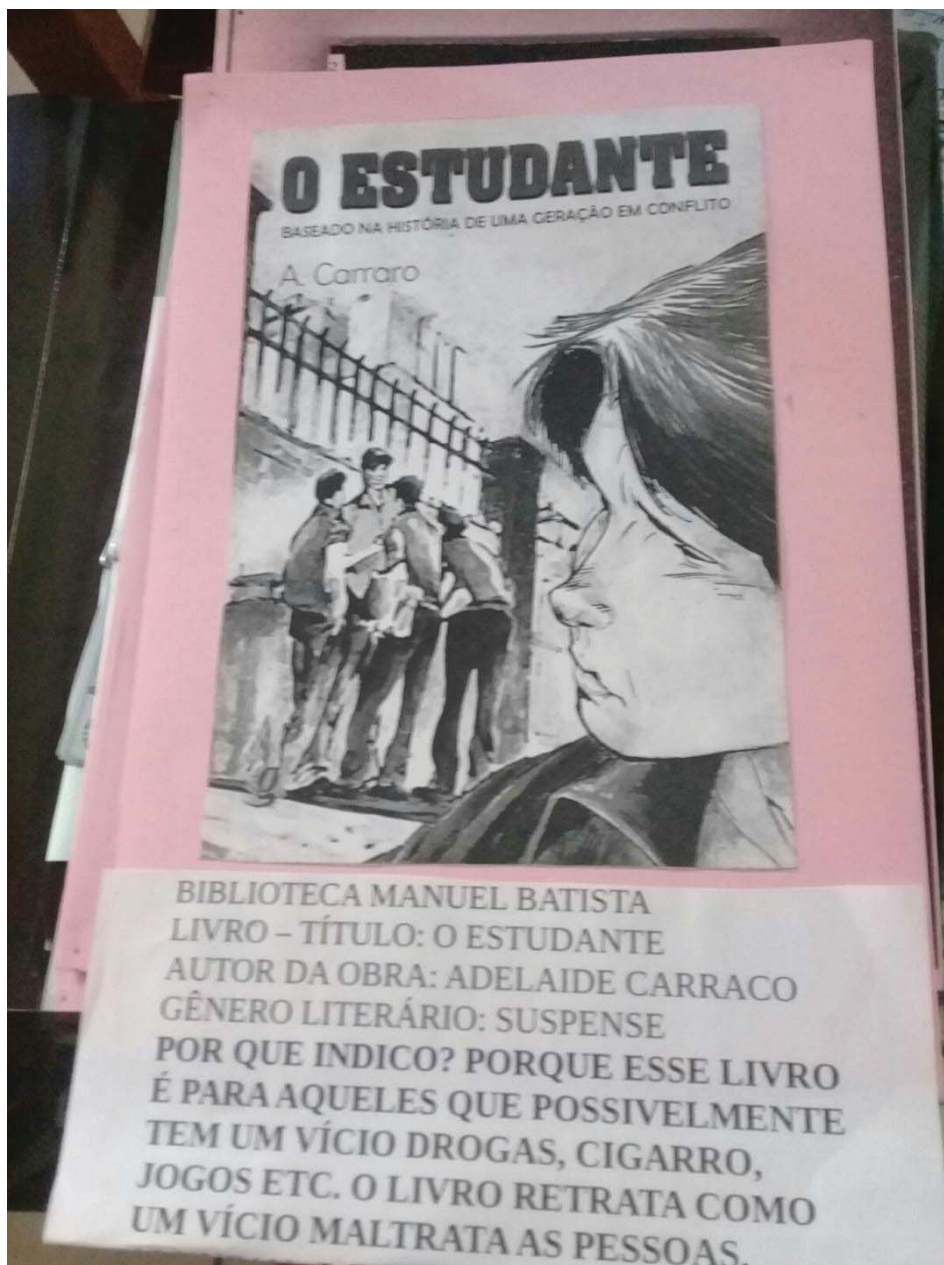
Destaca-se que o projeto li e indico é uma proposta de tornar a leitura plural, libertária, emancipatória, esta não deve ser imposta, mas ser uma provocação, construindo o conhecimento num processo de leitura inacabada.

Modelo 1

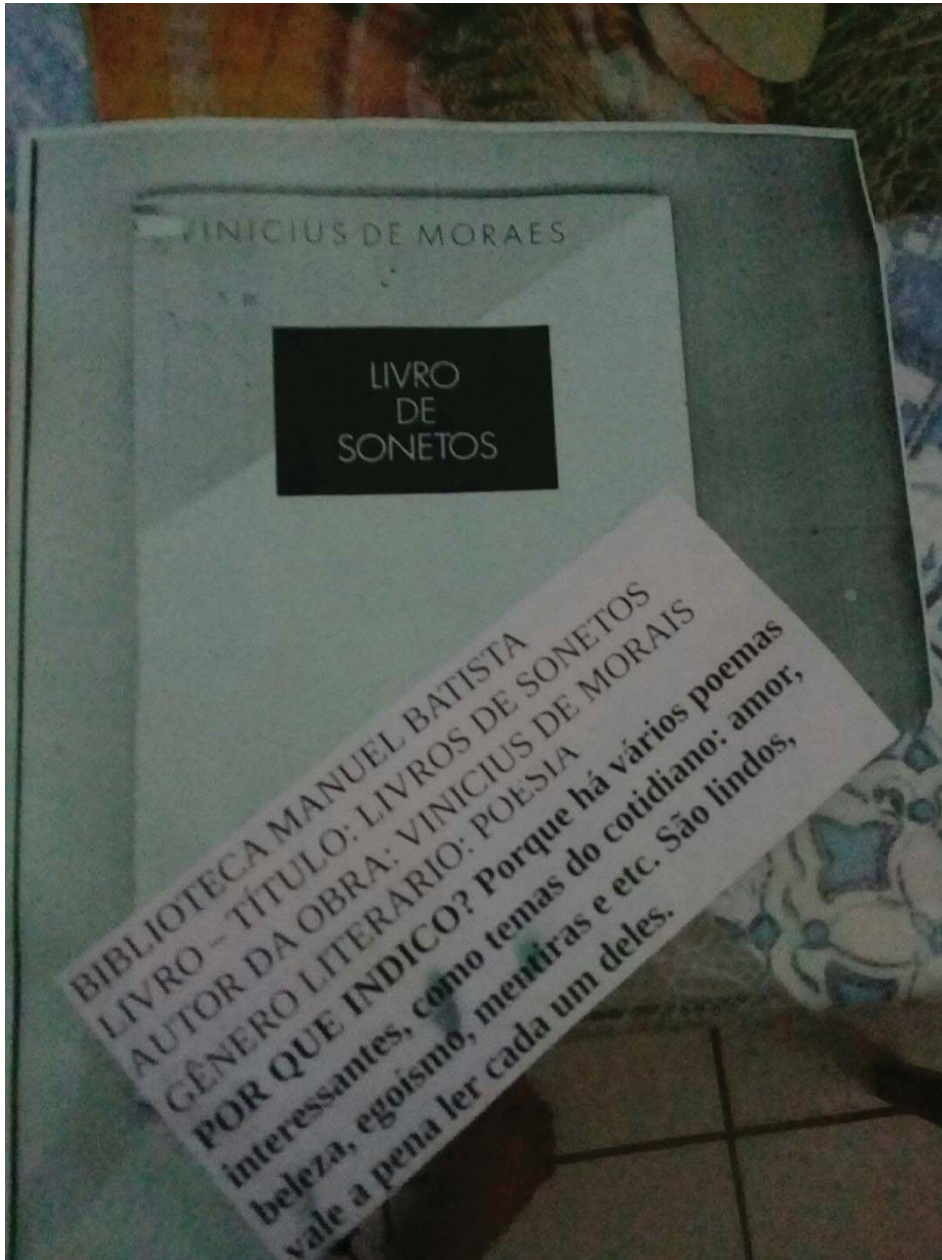


PROJETO LI E INDICO

Modelo 2



Modelo 3





### **Resultados e Discussões**

É na escola que para muitas pessoas é apresentado pela primeira vez o universo da leitura e do livro, é o primeiro contato com a biblioteca, precisa então que as bibliotecas busquem alternativas para encantar para o gosto da leitura.

Segundo o manifesto da Federação Internacional de Associações e Instituições bibliotecárias- IFLA/UNESCO, a biblioteca escolar é

um espaço de aprendizagem físico e digital, onde a leitura, o questionamento, a pesquisa, o pensamento, a imaginação e a criatividade são centrais para conduzir o estudante na sua trajetória da informação para o conhecimento, em direção ao seu crescimento pessoal, social e cultural. (IFLA, 2015, p.16)

Neste sentido, a biblioteca tem papel importante no desenvolvimento educacional do aluno, e o seu principal público é a comunidade de alunos da instituição em que está inserida. Daí o compromisso da biblioteca MANUEL BATISTA do Centro de Educação de Jovens e Adultos do CEJA/JOSÉ WALTER e o projeto **LI E INDICO** é uma forma de mediação e promoção da leitura para os alunos do ensino fundamental e médio, contribuindo para a melhoria do ensino destes. Campello (2015) coloca que tais ações podem ser compreendidas em diversas dimensões:

como instrumento de aprendizagem contínua e autoeducação, de aperfeiçoamento da linguagem, de experiência estética, de antecipação e ordenamento de vivências emocionais, além de fator de desenvolvimento do espírito crítico, da personalidade, da capacidade de partilhar experiências, de domínio de questões éticas, morais, sociais e políticas, dentre outros (CAMPELLO, 2105, P.21)

O Projeto LI E INDICO é uma prática leitora realizada por meio da biblioteca escolar que quer promover a educação reflexiva, através do encantamento pela leitura, como também tornando o educando competente em informações e com visão crítica por meio do ato de ler, conforme (FREIRE,2005, P. 20) a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.

Desde a implantação do projeto em abril de 2018 até março de 2019 tivemos 45 leitores comprometidos com a leitura. Houve o caso de uma educanda que leu 21(vinte e um) livros no

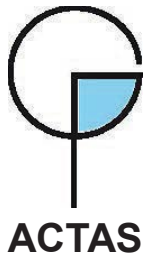
período de maio de 2018 até outubro de 2018, inclusive a mesma foi homenageada pela passagem do dia do estudante.

### **Referências**

CAMPELLO, B.S. Bibliotecas escolares e biblioteconomia escolar no Brasil. Bibi. Esc. Ribeirão Preto, v.4, n.1,p.1-25, 2015.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler : em três artigos que se completam. 46. ed- São Paulo, Cortez, 2005.

MANIFESTO IFLA/UNESCO sobre biblioteca pública. IFLA,1994. Disponível em :<http://www.ifla.org/files/assets/public-libraries/publications/PL-manifesto-pt.pdf>Acesso em: 10/02/2019.



## **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

La imagen de la psicología a través del Museo Gallego de Psicología (MUGAPSI): Situación actual.

The image of psychology visualised through the Galician Museum of Psychology (Museo Gallego de Psicología MUGAPSI): Current situation

\*Alfredo Campos (<http://orcid.org/0000-0002-4191-4648>)

Correspondencia a: Alfredo Campos. Universidade de Santiago de Compostela. Facultade de Psicoloxía. Campus Vida. Santiago de Compostela. Email: [alfredo.campos@usc.es](mailto:alfredo.campos@usc.es)



## Resumen

En el último año el Museo Gallego de Psicología ha sufrido un importante incremento de locales y de material. En este trabajo se intentaba analizar la situación actual, para dar una imagen de la psicología de Galicia, desde sus comienzos hasta la actualidad. Para ello, efectuamos un recuento de los locales de los que dispone el museo, del material almacenado, y de las personas que han intervenido en todo el proceso, desde el principio hasta la actualidad, con la finalidad de que exista un conocimiento de la historia del propio Museo. El incremento de locales para el Museo permitió a este llevar a cabo los objetivos que tenía previamente fijados, como es ampliar el número de aparatos, incluidos grandes aparatos, y ampliar los objetivos, como son el almacenamiento de test, y de material de docencia y de investigación, como pueden ser diferentes modelos de ordenadores (con diferentes disquetes), y material que se utilizaba habitualmente en las clases. Pensamos que todo ello influirá en la adquisición de una imagen de la psicología de Galicia, de su enseñanza e investigación.

*Palabras clave:* imagen, museo. psicología. Galicia, material.

## Abstract

In recent years, the Galician Museum of Psychology has witnessed a considerable enlargement to both its installations and material. This study aims to analyse the current situation in order to provide an overview of psychology in Galicia from its beginnings to the present day. Thus, an inventory was created to audit the Museum installations, the material stored, and the individuals involved during the entire process, from the beginning up to the present day in order to further our understanding of the history of the Museum itself. The expansion in installations has enabled the Museum to fulfil the previously agreed objectives such as increasing the number of devices, including large devices, and to achieve other objectives such as the storing of tests, and teaching and research materials such as different computer models (with different diskettes), and material frequently used in classes. This will promote the acquisition of imagery of psychology in Galicia, and its teaching and research.

*Keywords:* imagery, museum, psychology, Galicia, material

### **El origen del Museo**

En el antiguo Colegio Universitario de Ourense existía un laboratorio que en número de aparatos era, probablemente, el mayor que existía en España (Campos, 1988, 2012). Este laboratorio se había creado porque en Ourense existían en el Colegio Universitario, dependiente de la Universidad de Santiago de Compostela, los tres primeros cursos de psicología. Los alumnos, una vez que finalizaban los tres primeros años, se podían trasladar a Santiago de Compostela o a cualquier otra universidad de España para estudiar los dos años que faltaban para obtener la licenciatura en psicología.

Con la aprobación de la Ley 11/1989, de 20 de Julio, de Ordenación del Sistema Universitario de Galicia (Diario Oficial de Galicia, 1990), de Segregación de Centros y Servicios de la Universidad de Santiago de Compostela con todos sus medios materiales y humanos, y de su integración en las nuevas universidades (A Coruña y Vigo), desaparecieron de Ourense los estudios de psicología. Al desaparecer los estudios de psicología de Ourense, el laboratorio de psicología existente allí perdía, en gran medida, su utilidad. Este material sería el primer germen del Museo Galego de Psicología.

Además del material del Colegio Universitario de Ourense, el Museo también recibió los fondos existentes en la Universidad de Santiago y en las demás Universidades de Galicia, también los recibió de otras instituciones gallegas y de particulares.

El material más antiguo existente en el Museo fue adquirido, fundamentalmente, de MEPSA (MEPSA, 1978), casa distribuidora de España de material de psicología de los principales fabricantes del mundo. Una vez que desapareció MEPSA, le sucedió SYMTEC (2012, 2018, 2019) como la principal distribuidora de material de laboratorio de psicología.

### **El nombre**

El Museo se denominó “Museo Galego de Psicología (MUGAPSI)”, o también “Museo Gallego de Psicología (MUGAPSI)”. El nombre se puso con la idea de centrarse, lo más posible, en Galicia, ya que el material procede, en su totalidad, de Galicia, es decir, aunque el material proceda de muchas partes del mundo, fue adquirido por instituciones y particulares de Galicia. Aunque nos hemos centrado en Galicia, se puede decir que el material es universal, por lo que, el Museo, aunque refleje la historia de la psicología de Galicia, se puede decir que es la historia de la psicología universal.

**Nuevos locales**

En Noviembre del año 2018 se ha dotado al Museo de un nuevo local de 45 metros cuadrados, situado en el sótano del Módulo B, del edificio de la Facultad de Psicología de la Universidad de Santiago de Compostela. Este nuevo local permitió una fuerte expansión del Museo, y conseguir los nuevos objetivos que estaban previstos desde la fundación, es decir, ampliar la exposición al material relacionado con la docencia, la investigación, y los test.

**Las fichas técnicas**

Cada aparato, tanto los que están en los expositores como los que están en el almacén tienen una ficha técnica. La ficha está escrita en una cartulina, de color ocre, que tiene las siguientes medidas: 21 centímetros de largo, por 15 centímetros de ancho. Las fichas están separadas de los aparatos y están en posición vertical, sostenidas por soportes.

En cada ficha se especifica el nombre del aparato, la casa constructora y el modelo, y una breve descripción del funcionamiento y de su utilidad en psicología. También se incluye la fecha aproximada del aparato. De este modo, cualquier persona, sola o mediante un guía, puede comprender perfectamente todos los aparatos y hacer un recorrido por los distintos expositores y por el almacén. Se utilizó esta metodología expositiva para que el museo funcione como un lugar didáctico, fundamentalmente para los alumnos, aunque, no sólo para ellos, pues se les enseña a los alumnos de Bachillerato cuando van a visitar la facultad, y a cualquier persona que lo desea visitar.

**Nuevos objetivos****a) Material de laboratorio**

Si bien los ordenadores y el material de docencia es común para casi todas las facultades de las universidades, el material de laboratorio es casi específico de psicología, por lo que, al comienzo de la construcción del Museo nos hemos centrado, casi exclusivamente en este material.

El contar con nuevos locales nos ha permitido recibir en el Museo nuevos aparatos que, por su volumen, no habíamos podido contar con él, material, sobre todo, para medidas

## MUSEO GALLEGO DE PSICOLOGÍA

fisiológicas, si bien, seguimos recibiendo nuevos materiales para condicionamiento (Caja de Skinner), registros acumulativos, etc.

### **b) Los ordenadores**

Una vez que tuvimos nuevos locales para almacenar el material, se pudieron ampliar los objetivos, y uno de ellos fue el almacenamiento de los ordenadores. La idea que teníamos al almacenar los ordenadores era para que las futuras generaciones puedan conocer cómo fue la investigación de los primeros psicólogos en Galicia. Así, se almacenaron y expusieron, distintas máquinas de escribir, y distintos tipos de ordenadores, explicando cómo fue el paso de unos a otros.

Nos hemos centrado en la evolución de los ordenadores, desde los que tenían una disquete de 5<sup>1/4</sup>, las que la tenían de 3<sup>1/2</sup>, los CDs, y los pendrives. También las impresoras de cinta, de tinta, y de láser. De este modo, el alumnado y los visitantes pueden tener una idea de toda la evolución de la investigación.

### **c) Material de docencia.**

Una de las ideas de la fundación del museo es que, aunque algún material no nos parezca muy antiguo, se debe guardar porque, probablemente, para los alumnos ya es muy antiguo. Además, hoy es muy fácil guardar algún material, pero, probablemente, con el paso del tiempo, es más difícil encontrarlo para guardarlo.

Como material de docencia incluimos los proyectores de cuerpos opacos, proyectores de transparencias, los aparatos para la proyección de películas, magnetófonos, proyectores de diapositivas, cañones, etc., material que, en algún momento, se utilizó habitualmente en las clases expositivas o interactivas.

### **d) Los test.**

En el museo se almacena todo tipo de test que, por cualquiera razón, dejaron de utilizarse, tanto en la facultad, como en cualquier centro público de Galicia, o cualquier profesional. Los test que se reciben se fichan y se guardan en carpetas, si los test son de lápiz y papel, y en armarios si son test manipulativos. Los test no son visibles para el público, pero están

almacenados con la idea de que no se pierdan con el paso del tiempo, y que sirvan, cuando se considere pertinente, para hacer exposiciones temporales.

En el museo disponemos de algún test que, por su originalidad o antigüedad está expuesto en el almacén, como, por ejemplo, la Escala de Ejecución Abreviada de Pinter-Patterson, que fue el primer test manipulativo existente en el mundo, ya que data de 1917. La edición que tiene el Museo es la escala abreviada que data, probablemente, de los años 30 o 40 del siglo XX.

### **La página web.**

El Museo ha creado su propia página web. En ella se presenta una imagen y un comentario de cada uno de los aparatos que se encuentran en los expositores localizados en los pasillos de la Facultad de Psicología de la Universidad de Santiago de Compostela. En principio, los idiomas utilizados son el gallego y el castellano. En un próximo futuro también se encontrarán las explicaciones de los aparatos en inglés.

La página web depende de la Facultad de Psicología, y se encuentra en su servidor. La profesora Carolina Tinajero es la responsable de la página. La página web comenzó a estar visible en la página principal de la Facultad de Psicología desde el 20 de Junio de 2019. El enlace para ver algún material es:

[http://www.usc.es/gl/centros/psicologia/Museo\\_Galego\\_Psicologia/presentacion.html](http://www.usc.es/gl/centros/psicologia/Museo_Galego_Psicologia/presentacion.html).

### **Visitas al Museo.**

El museo estuvo abierto, desde su fundación, a exposiciones guiadas para profesores, alumnos de las universidades gallegas y para los alumnos de los institutos de enseñanza media que visitaban la Facultad de Psicología de Santiago de Compostela. El próximo curso, 2019-20, además de las visitas programadas comentadas anteriormente, se pondrá un horario de visitas guiadas gratuitas para los estudiantes universitarios. El Museo dispondrá de alumnos de los últimos cursos que enseñarán el Museo a los estudiantes universitarios. Durante los primeros años las visitas serán, fundamentalmente, para los estudiantes de la Facultad de Psicología y de las universidades gallegas, y en años posteriores se intentará abrirlo a la sociedad de forma gratuita.

### **Personas que influyeron en la puesta en marcha del Museo.**

## MUSEO GALLEGO DE PSICOLOGÍA

En la puesta en funcionamiento del museo hubo varias personas que fueron decisivas, si cualquiera de ellas se hubiese negado, no existiría el museo, y probablemente, el material se hubiese perdido.

En primer lugar, el profesor Alfredo Campos, actual director del museo. De él fue la idea de la construcción del museo, y él fue el que efectuó todas las gestiones, hasta la actualidad, con todas las personas de los diferentes organismos. Hasta la fecha nunca hubo ningún trabajador de ningún tipo en el museo (persona contratada o becaria), por lo que, absolutamente todas las funciones las ejerció él: conseguir el material, buscarlo, estudiarlo, ficharlo, colocarlo, etc.

La profesora **Carolina Tinajero Vacas**, decana de la Facultad de Psicología de la Universidad de Santiago (toma de posesión como Decana el 27 de Mayo de 2010, y cesa el 15 de Mayo de 2014) aceptó de buen grado el comienzo de la construcción del museo. Se consiguieron cinco expositores, con cristales blindados en la parte superior de un armario de 90 centímetros de alto. Al tener en la parte superior un cubo cerrado de cristal por todas partes, se facilita la visión del aparato en todas sus dimensiones. El cajón inferior se diseñó para el almacenamiento de nuevos aparatos. La profesora Carolina se responsabilizó en el año 2019 de la creación de la página web del museo.

Si la profesora Carolina Tinajero no hubiese aceptado de buen grado la idea de la construcción del Museo y no hubiese encargado los expositores, no habría lugar físico en el que guardar el material, por lo que no se hubiese hecho el Museo.

La profesora **Mercedes Suárez Pazos** fue Decana de Ciencias de la Educación de la Universidad de Vigo, en el Campus de Ourense (desde el día 8 de Marzo de 2008 hasta el 14 de Marzo de 2014). A ella se le solicitó la entrega del material que existía en ese centro, del antiguo laboratorio de psicología, ya que ahora, al desaparecer los estudios de psicología, el material tenía poca o nula utilidad.

Para un mayor conocimiento del laboratorio de Ourense, recomendamos los artículos de Campos (2012, 2015), y para tener un mayor conocimiento de la evolución del Campus de Ourense, antiguo Colegio Universitario de Ourense, dependiente de la Universidad de Santiago de Compostela, recomendamos ver el Decreto de 18 de Agosto de 1972, publicado en el Boletín Oficial del Estado del 22 de Septiembre (B. O. E., nº. 228), y las Guías académicas de las Universidad de Santiago de Compostela de los años 1978, 1981, y 1983.

La profesora Mercedes Suárez Pazos donó, generosamente, el material que sería el germen del Museo Gallego de Psicología, que, probablemente, si no hubiese sido por esa donación no se hubiese comenzado la creación del museo.

**Antonio López Castedo**, catedrático de psicología, quedó como encargado del antiguo Laboratorio de Psicología del Colegio Universitario de Ourense una vez que el profesor Alfredo Campos se trasladó para Santiago de Compostela (año 1990). El Colegio Universitario de Ourense pertenecía a la Universidad de Santiago de Compostela, única Universidad existente en Galicia, y al crearse la Universidad de Vigo, pasó a formar parte de esa Universidad. El profesor Antonio López Castedo estuvo, desde el primer momento, dispuesto a facilitar el desplazamiento de todo el material, ya sin uso, para que formase parte del Museo Gallego de Psicología.

El Colegio Universitario de Ourense pasó a formar parte de la Universidad de Vigo mediante la aprobación de la Ley 11/1989, de 20 de Julio, de Ordenación de Centros y Servicios de la Universidad de Santiago de Compostela con todos sus medios materiales y humanos, y de su integración en las nuevas universidades de A Coruña y Vigo (Vaquero, 2001: Espada, 1995). Como el Colegio Universitario de Ourense pasó a formar parte de la Universidad de Vigo, también pasó el Laboratorio de Psicología.

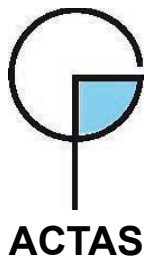
**María Lourdes Mirón Redondo**, actual decana de la Facultad de Psicología (desde 30 de Octubre de 2017 hasta la actualidad). Desde su elección como Decana se tomó como uno de los objetivos de su mandato la potenciación del Museo, comprando nuevos expositores permanentes y dotando al Museo de un nuevo local que está permitiendo un importante incremento del material almacenado.

Además de las personas, citadas anteriormente, existen otras personas que su labor fue importante para el crecimiento del museo, como son la profesora María Ángeles González, que se encargó de conseguir material en la Universidad de A Coruña, y la profesora María José Pérez Fabello que lo hizo en la Universidad de Vigo. María del Carmen Torres Maroño que se encargó del diseño del logotipo del Museo. Rafael Varela Manzano fue la persona que se encargó de que los aparatos, sobre todo los de madera, deteriorados, recobrasen, de nuevo su esplendor. También hubo otras muchas personas que donaron material para el Museo, y figuran en el Libro de Registro de Entradas del Museo.

### Referencias

- Boletín Oficial del Estado (1972, nº. 228).
- Campos, A. (1988). *Manual de prácticas de psicología básica*. Barcelona: Grupo Editor Universitario.
- Campos, A. (2012). El laboratorio de psicología del Colegio Universitario de Ourense (1972-1990). *Boletín Informativo de la Sociedad Española de Historia de la Psicología*, 49, 2-2012.
- Campos, A. (2005). La imagen de la psicología: El Museo Gallego de Psicología. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Vol. Extr. No.1. doi: 10.17979/reipe.2015.0.01.666.
- Diario Oficial de Galicia (1989), nº. 156, de 16 de Agosto.
- Diario Oficial de Galicia (1990), nº. 20, de 24 de Enero.
- Espada, L. (1995). *La Universidad de Vigo: Antecedentes y etapa constituyente (1988-1994)*. Vigo: Fundación Provigo.
- MEPSA (1978). *Catálogo general*. Madrid: MEPSA.
- PSYMTEC (2012). *Catálogo general*. Madrid: PSYMTEC.
- PSYMTEC (2018). *Catálogo general*. Madrid: PSYMTEC.
- PSYMTEC (2019). *Catálogo general*. Madrid: PSYMTEC.
- Universidad de Santiago de Compostela (1981). *Guía Académico. Curso 1977-78*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Universidad de Santiago de Compostela (1981). *Guía Académico. Curso 1981-82*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Universidad de Santiago de Compostela (1981). *Guía Académico. Curso 1983-84*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.





## **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Intervención en estrategias sintáctico-semánticas en un caso de déficit de atención por  
hiperactividad (TDAH)

Intervention in syntactic -semantic strategies in a case of hyperactivity attention deficit (ADHD)

Pilar Vieiro Iglesias\* ([pilar.vieiro@udc.es](mailto:pilar.vieiro@udc.es))

Dolores Valarezo Alonzo\*

Universidade da Coruña

Autora de contacto: [pilar.vieiro@udc.es](mailto:pilar.vieiro@udc.es)

## Resumen

Los problemas de aprendizaje que presentan los niños y adolescentes con TDAH entre otros son los de sintaxis poco organizada y de menor complejidad gramatical, además de una baja capacidad en comprensión lectora, debido a la poca capacidad atencional, por lo que es fundamental una intervención en todos los procesos implicados. En este contexto el objetivo de este trabajo ha sido diseñar un programa basado en estrategias de estructuración sintáctico-semántico y de estrategias de comprensión y aprendizaje a partir de los textos centrados en estrategias de organización, selección e integración. En un estudio de caso único participó un varón de 13 años, con TDAH. Para conocer algunos aspectos de los procesos ejecutivos se usaron la Prueba de Amplitud Lectora (PAL), las Escalas Conners (padres y profesores) y la Prueba Stroop. Para la evaluación de los procesos lectores se administró el PROLEC-SE. Para valorar la comprensión lectora fue utilizado el PIRLS. Los análisis de las pruebas mostraron una leve mejoría en la estructuración sintáctico-semántica, además se evidenció una mejoría en comprensión lectora del sujeto, tras la interiorización de estrategias sintáctico/semántico con la utilización de macrorreglas y las superestructuras según el texto. Estos resultados obtenidos a corto plazo puede que ofrezcan un nuevo enfoque a la hora de elegir estrategias dirigidas a sujetos con TDAH.

*Palabras clave:* Problemas de aprendizaje, dificultades en sintaxis, semántica, comprensión lectora, inferencias, Trastorno por déficit de atención/hiperactividad.

## Abstract

Learning problems presented by children and adolescents with ADHD among others are the syntax loosely organized and less grammatical complexity, and a low capacity in reading comprehension due to poor attentional capacity, so it is essential intervention in all processes involved. In this context, the main objective of this work has been to design a strategy based on syntactic and semantic comprehension strategies and learning from texts focused on organizational strategies, selection and integration structuring program. In a single case study involved a man of 13 years with ADHD. As instruments we used Reading Span Test (PAL), the Conners Scales (parents and teachers) and the Stroop Test to measure the executive processes. For the evaluation of the processes readers PROLEC-SE was administered. To assess reading comprehension was used PIRLS. The analysis tests showed a slight improvement in the syntactic-semantic structure also showed an improvement in reading comprehension, following the internalization of syntactic / semantic strategies using macrorules and superstructures according to the text. These short-term results that may offer a new approach to choosing directed to subjects with ADHD strategies.

*Keywords:* Learning disabilities, difficulties in syntax, semantics, reading comprehension, inferences, attention deficit disorder/hyperactivity.

## INTERVENCIÓN EN ESTRATEGIAS SINTÁCTICO-SEMÁNTICAS EN TDAH

El trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), es un trastorno del desarrollo del autocontrol que se caracteriza por presentar problemas para mantener la atención y para controlar los impulsos e inquietud motora (Barkley, 2011). La American Psychiatric Association (APA, 2014) en su Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales de su 5.ª edición (DSM-V) el TDAH lo categoriza como un trastorno del neurodesarrollo con una persistencia de síntomas durante al menos seis meses, en dos contextos diferentes en un grado que no esté acorde a su desarrollo y afecten a las actividades sociales, académicas y laborales.

El TDAH es un trastorno con comorbilidad siendo las más frecuentes los de estado del ánimo, ansiedad, trastornos de aprendizaje y trastornos relacionados con la conducta (Lavigne y Romero, 2010). En relación a los trastornos de aprendizaje Vaquerizo, Estévez y Pozo (2005) también afirman que los niños con TDAH presentan mayores dificultades narrativas que los niños sanos, tanto en la producción oral y escrita, en cuanto a tareas que requieran planificación, organización y regulación ejecutivas de la conducta lingüísticas.

La literatura científica muestra que un 50% de niños con TDAH tienen dificultades de aprendizaje en la lectura, escritura y matemáticas (Miranda, Fernández, Robledo y García, 2010) y han confirmado que una de las grandes debilidades de los estudiantes con TDAH se sitúa en los procesos de comprensión de textos. Si tal y como mantiene Cooper (1990) la comprensión lectora es un proceso a través del cual el lector produce un significado en su interacción con el texto (ideas principales) y con sus experiencias (conocimiento previo), los alumnos con TDAH presentarán un bajo nivel de eficacia en tareas de comprensión lectora (Gallardo, Moreno, Roca y Pérez, 2012; Miranda, Fernández, García, Rosello y Colomer, 2011), ya que éstos suelen realizar un menor número de inferencias además de presentar dificultades en la identificación de las ideas principales e incoherencias de un texto. Si a ello sumamos el hecho de que múltiples tareas de evaluación de la comprensión presentan altas demandas de autorregulación, dirigidas a analizar la representación que los lectores realizan de los textos, no parece ser la capacidad de autorregulación la más sobresaliente en este tipo de población, al revés las consecuencias deficitarias del funcionamiento ejecutivo son notables y se reflejan claramente en este tipo de tareas. La Memoria Operativa (MO) una considerable parte sobre ésta capacidad; la cual tendrá gran responsabilidad en los procesos de comprensión de frases, párrafos, e indirectamente del texto en su conjunto.

Por lo tanto, los estudiantes con TDAH pueden experimentar dificultades en la comprensión de textos escritos, debido al poco control de su capacidad atencional y especialmente, en su MO

(Miranda, Soriano y García, 2002). En este sentido hemos de destacar que si tal y como la literatura científica explica la MO ejerce un papel primordial en el procesador sintáctico, es obvio deducir que este nivel de procesamiento lingüístico se ha de ver especialmente afectado en alumnos con TDAH por presentar estos un déficit en los procesos ejecutivos. En este contexto, Ygual (2003) ha demostrado que el procesamiento morfosintáctico de los menores con TDAH presenta dificultades en el ámbito expresivo y comprensivo. Asimismo, Elías, Crespo y Góngora (2012) concluyen que los menores con TDAH producen una sintaxis significativamente menos compleja más desorganizada, menos coherente y de menor complejidad gramatical. Su desempeño para estructurar frases y oraciones es peor (Miranda, Soriano, Baixualí y Ygual, 2009; Vaquerizo et al., 2005).

En base a estas premisas y en función de las características del alumno objeto de estudio, planteamos el siguiente programa de intervención basado en el entrenamiento en estrategias de organización e identificación de las ideas principales.

En este contexto el objetivo general de este trabajo es el diseño de un programa de intervención en un alumno con TDAH y que tras una evaluación inicial de sus competencias en el acceso al lenguaje escrito se centrará en las estrategias deficitarias: organización sintáctico-semántica y comprensiva a partir de los textos.

De este modo los objetivos específicos serán:

- Diseño e implementación de un programa de estrategias de estructuración sintáctico-semántica.

Diseño e implementación de un programa de estrategias de comprensión y aprendizaje a partir de textos centrados en estrategias de organización, selección e integración.

## MÉTODO

### PARTICIPANTE.

Varón de 13 años que cursa 1º de la ESO. Diagnosticado de TDAH, subtipo combinado, a los 7 años de edad; por lo que le fue prescrito tratamiento farmacológico Rubifen de 10 mg., y actualmente recibe terapia psicológica (1 sesión semanal).

### MATERIALES.

Para establecer un perfil del paciente objeto de estudio, se aplicaron distintas pruebas con el fin de fijar el nivel del mismo en aspectos cognitivos y conductuales relacionados con la

## INTERVENCIÓN EN ESTRATEGIAS SINTÁCTICO-SEMÁNTICAS EN TDAH

comprensión y el aprendizaje a partir del lenguaje escrito. De este modo se evaluaron los siguientes aspectos:

### Procesos ejecutivos

*Memoria Operativa (MO): Prueba de Amplitud Lectora (PAL)*

*Atención sostenida: Escala de Conners para padres (CPRS-48) y Escala de Conners para profesores (CTRS-28)*

*Tareas de interferencia: Prueba Stroop de colores y palabras*

### Lectura:

Evaluación de los Procesos Lectores en alumnos de tercer ciclo de educación primaria y educación secundaria obligatoria *PROLEC-SEC* (5ª ed.) y una Prueba de Comprensión Lectora PIRLS 2001 y 2006 (4º curso de Educación Primaria).

*Prueba de evaluación de la comprensión lectora PIRLS* (Progress in International Reading Literacy Study) 2001 y 2006 4º curso de Educación Primaria (Ministerio de Educación, 2009)

### DISEÑO

Diseño de caso único pretest-intervención-postest.

### PROCEDIMIENTO

Este proyecto se realizó en un período de tiempo de 3 meses. El programa fue aplicado con una frecuencia de dos veces por semana con un total de 10 sesiones. La duración estimada de cada sesión fue de 45 minutos. Para conseguir nuestros objetivos en el programa se integró dos partes bien diferenciadas:

- 1) Estructuración sintáctico-semántica a través de dos aspectos: estructuras gramaticales, concordancia y acceso al significado.
  - a. Ejercicios de estructuras distintas de oraciones en el que tenía que colorear en distinto color el sujeto y predicado con el fin de que se dé cuenta que el sujeto no tiene por qué ir siempre en primera posición, sino que va a depender del tipo de oración.
  - b. Ejercicios de completar oraciones (unas veces faltaran el verbo, otras el sujeto, en otras el objeto, etc.) otras palabras función.
  - c. Actividades de emparejamiento de dibujos con oraciones con estructuras sintácticas distintas.
  - d. Para la extracción del significado se elaboraron preguntas como *¿Qué paso?*

*¿Cómo paso? ¿Quién lo hizo?*, etc., para que le ayudara a reconocer las ideas principales.

- e. La integración en la memoria, se realizó por medio de interpretaciones o dibujos de las oraciones en uso, también por medio de preguntas si conocía situaciones que se especificaba en la oración.
- f. Para trabajar la elaboración de inferencias, se plantearon preguntas que no estaban de forma explícita en la oración.

2) Comprensión lectora a través de macrorreglas y estrategias de integración.

## RESULTADOS

### 1) PROLEC-SE

#### ▪ Procesos léxicos

Cabe destacar que nuestra intervención no se ha centrado en el acceso al léxico sino en el procesamiento sintáctico y semántico. Y en este sentido, hemos verificado con el pos-test que el perfil del sujeto se mantiene aunque con algunos beneficios, posiblemente debidos al tiempo o a instrucciones externas y entrenamiento en lectura.

En cuanto a los cambios registrados en los procesos léxicos de la lectura de palabras y pseudopalabras la puntuaciones directas se reflejan en la Figura 2. En ella podemos observar una ganancia pos-intervención en las dos pruebas (palabras y pseudopalabras), siendo esta mayor en la tarea de pseudopalabras.

Por otra parte, la velocidad en la lectura de palabras y pseudopalabras se registró una disminución en el tiempo invertido (en segundos) en la lista de lectura de palabras y pseudopalabras aunque no de modo aparentemente significativo, ya que sigue en el mismo nivel (NM) como puede observarse en la Figura 3.

## INTERVENCIÓN EN ESTRATEGIAS SINTÁCTICO-SEMÁNTICAS EN TDAH

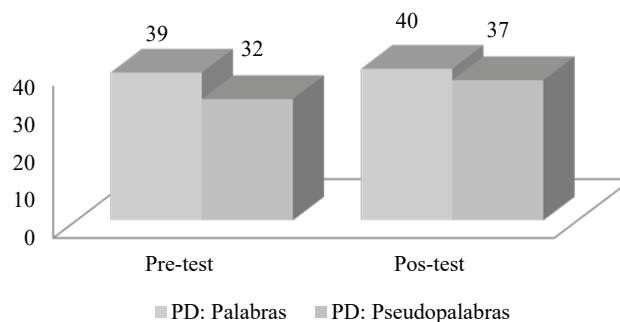


Figura 1. Puntuaciones Directas de la evaluación de los procesos léxicos de palabras y pseudopalabras, *puntuación directa (PD)*

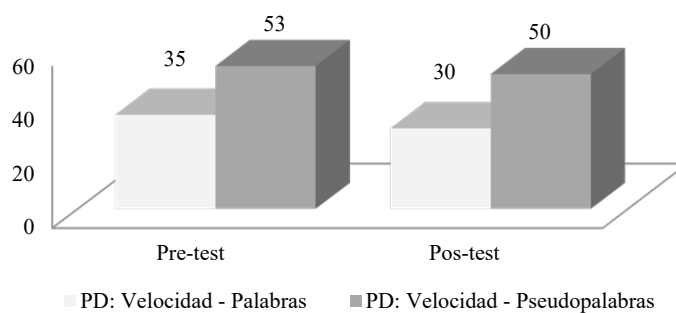


Figura 2. Puntuaciones Directas de la evaluación de los procesos léxicos de velocidad de palabras y velocidad de pseudopalabras (*en segundos*)

A continuación nos centramos en los aspectos que han sido explícitamente trabajados en el programa instruccional, realizado para tal objeto.

### ▪ Procesos sintácticos

Los resultados de las puntuaciones directas encontradas en los *procesos sintácticos*, del pre-test/pos-test se pueden observar en la Figura 4. Los resultados muestran una mejoría en *Emparejamiento dibujo-oración*, el cual significa, que el sujeto en esta prueba de existir “dificultad” paso a “DUDA”. Sin embargo, a pesar de estos resultados el sujeto sigue con dificultades en esta área. Así mismo, los resultados en *Signos de Puntuación* se mantienen en el nivel alto (NA).

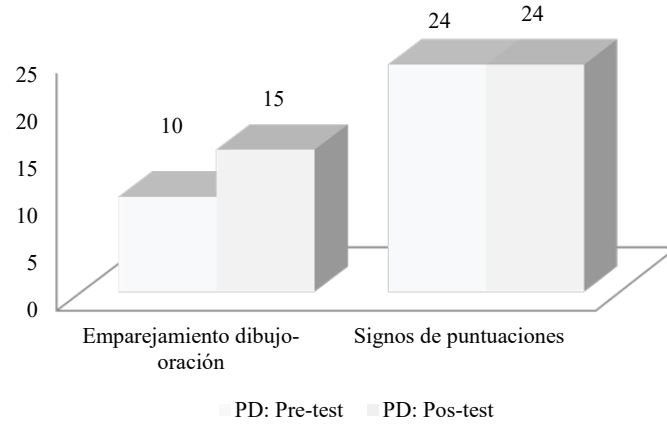


Figura 3. Puntuaciones directas (PD) de la evaluación de la de los procesos sintácticos

▪ Procesos semánticos

Con respecto a los datos obtenidos en los procesos semánticos se puede apreciar en la Figura 5. En la prueba de *Comprensión de textos* se observa que el perfil del sujeto se mantiene, no ha habido un rendimiento significativo. Sin embargo, en la prueba de *Estructura de texto* sí se observa un pequeño incremento del nivel de eficacia.

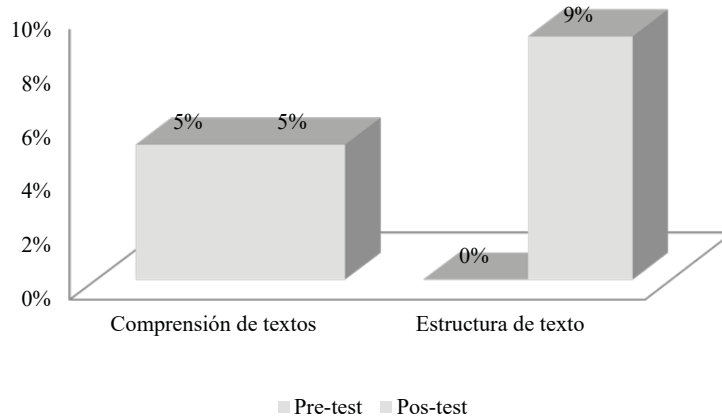


Figura 4. Porcentajes de puntuaciones (correcta) de la evaluación de los procesos semánticos

▪ Velocidad de texto



## INTERVENCIÓN EN ESTRATEGIAS SINTÁCTICO-SEMÁNTICAS EN TDAH

En cuanto a la *Velocidad de texto*, no se registraron cambios se mantiene en el nivel alto (NA) como puede observarse en la Figura 6.

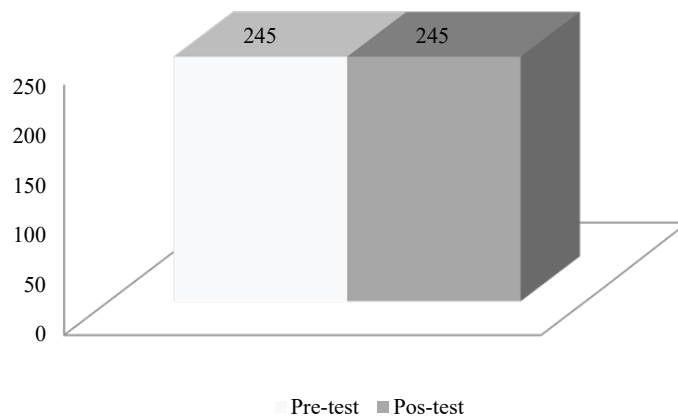


Figura 5. Puntuación directa de Velocidad de texto (palabras/minuto)

### ▪ Total de Batería

Por último, en los datos obtenidos por el *Total de la batería* del pre-test/pos-test muestran un aumento de los valores. Sin embargo, continuaron siendo “DUDA” de dificultad en esta prueba reflejados en la Figura 7.

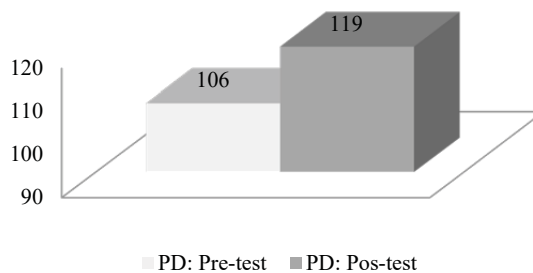


Figura 6. Total de Batería, puntuación directa (PD)

## 2) PIRLS

Finalmente tras la aplicación de la intervención, los datos obtenidos con PIRLS se puede identificar que existe una gran diferenciación de los resultados del pre-test y el pos-test. Además, se evidencia una mejoría en comprensión lectora del sujeto, pues en la fase pos-test las puntuaciones se encuentran por encima de la media en todos los procesos, como se puede observar en la Figura 8.

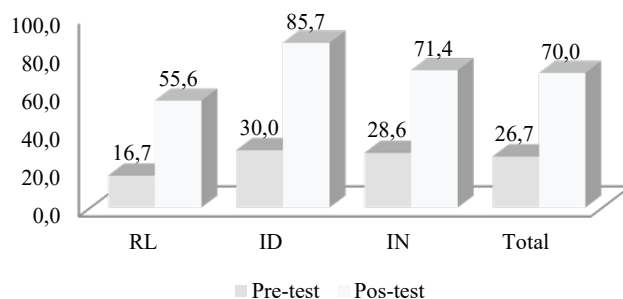


Figura 7. Porcentajes de resultados del PIRLS en Recuerdo Literal, Inferencias Directas, Inferencias Indirectas y puntuaciones totales

## DISCUSIÓN

El objetivo fundamental de esta programación de intervención, en este caso fue de mejorar las estrategias de organización sintáctica y comprensiva a partir de los textos, en un sujeto diagnosticado con TDAH.

Los resultados obtenidos como parte de la aplicación de la terapia con ejercicios de instrucción directa, demuestran que a pesar de la dificultad que representa la definición descrita de los síntomas cognitivos y conductuales relacionados con el trastorno en estudio, se pudo llegar a una valoración positiva.

Uno de los objetivos específicos que se plateó fue un “*diseño e implementación de un programa de estrategias de estructuración sintáctico-semántico*”, en base a un bajo nivel en este proceso básico evaluado a través del PROLEC-SE. Tras la intervención observamos una leve mejoría en las sub-tareas sintáctico-semánticas (emparejamiento dibujo-oración), no observándose cambios en el uso de los signos de puntuación.

## INTERVENCIÓN EN ESTRATEGIAS SINTÁCTICO-SEMÁNTICAS EN TDAH

Como bien indicamos en la fundamentación teórica, uno de los niveles de procesamiento que los sujetos con TDAH presentan más deficitarios es el de estructuración sintáctica, las demandas cognitivas de este tipo de tareas pueden ser relacionadas con las serias dificultades atencionales que mantienen los sujetos y las consecuencias que conllevan en su sistema lingüístico y cognitivo que produce una sobrecarga en su memoria de trabajo (Miranda et al., 2002). Las estrategias de estructuración sintáctica demandan altas cargas en el sentido de que el alumno debe mantener activos determinados elementos subléxicos y semánticos para dar sentido a la frase. Estas características intrínsecas suponen una restricción en la correcta ejecución de los niños con TDAH tal y como indican los trabajos de Elías et al, (2012) o Ygual (2003).

Por otro lado los resultados obtenidos en el segundo objetivo en la *"implementación de un programa de estrategias de comprensión y aprendizaje a partir de los textos centrado en estrategias de organización, selección e integración"*. Este tipo de estrategias fue evaluado a través del PROLEC-SE y el PIRLS

Los resultados mostraron diferentes niveles de ejecución en función de la prueba de evaluación utilizada.

El PROLEC-SE, pese a poder preverse un posible sobreaprendizaje, no se produjeron mejoras considerables en la medida "comprensión" basada en tareas de respuestas abierta a un texto. Hemos de indicar que las respuestas exigían demandas de memoria (respuesta literal), y activación del conocimiento previo (inferencias). Ambas requieren del mantenimiento de información mediatizada por la memoria de trabajo. En este sentido, los resultados del estudio desarrollado por Miranda et al. (2010) reflejan que los fallos de la memoria operativa juega un papel importante en comprensión lectora ya que esta debe de añadir nueva información a lo que se ha leído, manteniendo las ideas activas en la mente e irlas conectando con las diferentes partes del texto. Ahora bien, tal y como exponen estos autores que la memoria operativa impiden que los sujetos con TDAH elaboren una representación del texto de forma apropiada y especialmente si tiene problemas de atención como era el caso de nuestro sujeto, ocasionando que pierda información de las ideas principales de la lectura, como también, la habilidad para suprimir información poco relevante.

Es destacable también, los resultados de la prueba de "estructura del texto", que evalúa la capacidad de organización. Esta medida se vio incrementada tras la intervención. Interpretamos este resultado como un beneficio, consecuencia del entrenamiento en la generación de un modelo

mental. Generar la estructura de un texto supone organizar mentalmente a través de un esquema cognitivo las ideas presentes en el mismo. En este sentido la responsabilidad de la generación de dicho esquema recae más sobre la Memoria Operativa a Largo Plazo a cuya capacidad no se le atribuyen déficits en la población objeto de estudio.

El PIRLS evalúa estrategias de comprensión a nivel de recuerdo literal e inferencias. Los resultados mostraron mejoras importantes en ambos tipos de mediada superando el 50% de mejora en el caso de las inferencias. Interpretamos este dato en la línea argumental de la responsabilidad de la MOLP.

Por lo tanto atendiendo a los resultados de nuestro estudio, podemos decir, que pese al número limitado de sesiones de entrenamiento el sujeto mostró unos resultados que siguen la línea de los obtenidos en investigaciones que han analizado la habilidad narrativa de historias evocadas en niños con TDAH. Este planteamiento se apoya en que los sujetos con TDAH no tienen problemas para comprender y extraer el tema principal de las historias (Tannock, Purvis y Schachar, 1993).

Y, a pesar de que esperábamos mejoras sintácticas, los resultados también se ajustan totalmente a la predicción sobre una ejecución peor del grupo de estudiantes con TDAH en tareas que requieren más competencias ejecutivas (Vidal Abarca et al, 1999).

## CONCLUSIONES

Hemos escogido este diseño de caso único con el fin de evaluar en conjunto las estrategias seleccionadas teniendo en cuenta el tiempo disponible, sin bien somos conscientes de la necesidad de evaluar específicamente cada estrategia de forma aislada, con un diseño apropiado para conocer si las mejorías clínicas observadas son estadísticamente significativas.

Con estas precauciones, las conclusiones claras y positivas extraídas a raíz de la elaboración de este trabajo son las siguientes:

1. En este caso queda visible la mejora generalizada en comprensión de oraciones y textos, tras la interiorización de estrategias sintáctico/semántico con la utilización de macrorreglas y la superestructura según el texto.
2. La autonomía en tareas escolares, aspecto que paulatinamente ha aumentado en lo que queda de curso, nos indica que la práctica adquirida no solamente ha repercutido en él, sino,

## INTERVENCIÓN EN ESTRATEGIAS SINTÁCTICO-SEMÁNTICAS EN TDAH

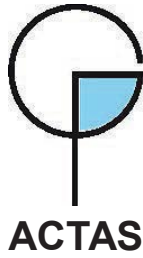
también sobre la confianza y autoestima del sujeto enfrentándose a tareas de forma positiva y con mayor nivel de concentración, gracias a la utilización y automatización de las mismas.

3. Los resultados positivos obtenidos a corto plazo pueda que ofrezcan un nuevo enfoque a la hora de elegir estrategias dirigida a trabajar con sujetos con TDAH, ya que se puede obtener un avance a nivel curricular y emocional.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales: DSM-5* (5ª ed.). Buenos Aires: Panamericana.
- Barkley, R. A. (2011). *Niños hiperactivos :Cómo comprender y atender sus necesidades especiales : Guía completa del trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH)* (2ª Rev.). Barcelona: Paidós.
- Cuestionario de conductas de Conners. Forma abreviada. Descargado en <http://www.psicodiagnosis.es/downloads/escala-de-conners-para-tdah1.pdf> el 15 de marzo de 2016.
- Elías, J., Crespo, N. & Góngora, B. (2012). El desempeño sintáctico de niños con Trastorno de Déficit Atencional e Hiperactividad: Perspectiva comparativa y ontogenética. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*. Chile, 50(1), pp. 95-117. Recuperado en [http://www.scielo.cl/pdf/rla/v50n1/art\\_05.pdf](http://www.scielo.cl/pdf/rla/v50n1/art_05.pdf) el 20 de marzo de 2016.
- Gallardo-Pauls, B., Moreno-Campos, V., Roca, P., & Pérez-Mantero, J. L. (2012). Complejidad sintáctica y textual en niños con trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Revista de Neurología*, 54 (1), S131-5.
- Lavigne Cerván, R., & Romero Pérez, J. F. (2010). *El TDAH: ¿qué es?, ¿qué lo causa?, ¿cómo evaluarlo y tratarlo?*. Madrid: Pirámide.
- Ministerio de Educación. (2009). *LA LECTURA. Educación primaria 4º curso. Pruebas de evaluación de la comprensión lectora. PIRLS 2001 y 2006*. [http://www.mecd.gob.es/inee/publicaciones/estudios-internacionales.html#LA\\_LECTURA\\_1](http://www.mecd.gob.es/inee/publicaciones/estudios-internacionales.html#LA_LECTURA_1) (consultada el 10/03/2016).

- Miranda Casas, A., Soriano Ferrer, M., & García Castellar, R. (2002). Optimización del proceso de enseñanza/aprendizaje en estudiantes con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). *eduPsykhé: Revista de psicología y psicopedagogía*, 1(2), 249-274.
- Miranda, A., Soriano, M., Baixuali, I., & Ygual, A. (2009). Análisis de indicadores morfosintácticos en la composición escrita de estudiantes con TDAH. *Revista de Psychologies International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 483-490.
- Miranda-Casas, A., Fernández, M. I., Robledo, P., & García-Castellar, R. (2010). Comprensión de textos de estudiantes con trastorno por déficit de atención/hiperactividad: que papel desempeñan las funciones ejecutivas?. *Revista De Neurología*, 50 (3), S135-42.
- Miranda Casas, A., Fernández Andrés, M. I., García Castellar, R., Rosello Miranda, B., & Colomer Diago, C. (2011). Habilidades lingüísticas y ejecutivas en el Trastorno por Déficit de Atención (TDAH) y en las Dificultades de Comprensión Lectora (DCL). *Psicothema*, 23(4), 688-694.
- Vaquerizo-Madrid, J., Estévez-Díaz, F., & Pozo-García, A. (2005). El lenguaje en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad: competencias narrativas. *Revista de Neurología*, 1(41), 83-90.
- Vidal-Abarca, E., Miranda, A., Cuenca, I., & Jarque, S. (1999). Diferencias en procesos de comprensión entre lectores con buena y mala comprensión: un estudio preliminar. In *Comunicación presentada en el III Congreso Internacional de Psicología y Educación. Santiago de Compostela. España.*
- Ygual, A. (2003). *Problemas de lenguaje en estudiantes con déficit atencional* [tesis doctoral]. Valencia: Universidad de Valencia. Recuperado el 25/04/2016 en <http://roderic.uv.es/handle/10550/15423>



## **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

A pesquisa em forma de narrativa em contextos Amazônicos

The research in the form of narrative in Amazonian contexts

Maria Inez Alcântara \*, Ana Patrícia Lima Sampaio\*\*

Universidade de Tras-os-Montes e Alto Douro, Universidade do Minho

\*Dra. [orcid.org/0000-0003-0544-5511](https://orcid.org/0000-0003-0544-5511) e Professora da Secretaria de Educação e Qualidade do Ensino/Seduc. Rua Waldomiro Lustoza, n. 250, Japiim II, Manaus, Amazonas. Correspondência relativa a esse artigo: Maria Inez Pereira de Alcântara – [maria.alcantara@seduc.net](mailto:maria.alcantara@seduc.net),

\*\*Mestranda Universidade do Minho, [orcid.org/0000-0002-8251-4173](https://orcid.org/0000-0002-8251-4173), Professora da Secretaria de Educação e Qualidade do Ensino/Seduc. Rua Waldomiro Lustoza, n. 250, Japiim II, Manaus, Amazonas. Correspondência relativa a esse artigo: Ana Patrícia Lima Sampaio -

[sampaioanapatricia@gmail.com](mailto:sampaioanapatricia@gmail.com)

### Resumo

O presente estudo ocorreu durante a docência da disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica do Curso de Pedagogia, por meio do Plano Nacional de Formação de Professores – PARFOR. O curso é oferecido em período de férias do professor, nos meses de janeiro e julho. Possui característica de curso modular uma vez que uma disciplina com carga horária de 60h, é trabalhada em 8h diárias numa média de 7 (sete) dias e meio. O estudo procurou entender de que maneira a pesquisa em forma de narrativa no processo de formação pode proporcionar a produção do conhecimento. Assim, o objetivo foi refletir sobre a possibilidade da construção do conhecimento a partir da narrativa no processo de formação. A metodologia utilizada foi pesquisa participante. Também foi realizada uma enquete com cinco perguntas objetivas aplicadas a 35 cursistas. Os resultados revelaram que a pesquisa em forma de narrativa como processo de formação e produção do conhecimento é uma metodologia relevante para formação docente pela liberdade que ela oferece ao narrador de fazer uma imersão na sua história de vida contextualizando-a com a história do mundo.

*Palabras clave:* formação de professor, pesquisa, narrativas

### Abstract

The present study occurred during the teaching of the discipline Research and Pedagogical Practice of the Pedagogy Course, through the National Plan of Teacher Training - PARFOR. The course is offered during the teacher's vacation period, in the months of January and July. It has a modular course feature since a course with a 60 hour workload is worked in 8 hours per day in an average of 7 (seven) days and a half. The study sought to understand how research in the form of narrative in the formation process can provide the production of knowledge. Thus, the objective was to reflect on the possibility of constructing knowledge from the narrative in the formation process. The methodology used was participant research. There was also a poll with five objective questions applied to 35 students. The results revealed that narrative research as a process of formation and production of knowledge is a relevant methodology for teacher education due to the freedom it offers the narrator to immerse themselves in their life history contextualizing it with the history of the world.

*Keywords:* teacher training, research, narratives

A formação se efetiva nas relações estabelecidas entre o formador e o aluno, todavia, é uma relação muito complexa pois exige uma série de elementos constitutivos da formação que se estabelecem nas relações humanas, epistemológicas, sociais, cognitivas, entre outras, que possibilitam aprimorar a formação docente na busca por qualidade, e consequentemente afeta diretamente a educação (Ferreira, 2014, p. 41).

A complexidade a que o autor se refere é autêntica, posto que vivemos numa sociedade assente em bases capitalistas e, portanto, individualista, onde a produção, o lucro e o consumo



## A PESQUISA EM FORMA DE NARRATIVA

estão em primeiro plano, gerando interesses antagônicos e tudo isto influencia, decisivamente, a formação do professor. Assim, “é nessa contradição que se insere as demandas por educação, fenómeno e prática complexos, porque historicamente situados. Dela se solicita que forme seres humanos capazes de criar e oferecer respostas aos desafios que diferentes contextos políticos e sociais produzem” (Pimenta, 2014, p. 97).

Perrenoud et al. (2001, p. 65) consideram que:

O percurso da formação deve sustentar que o aprendizado de um ofício complexo como o ensino, deve compreender, ao mesmo tempo, uma teoria associada à prática e uma prática decorrente de uma teoria. Tal forma de articulação proposta implica, então, uma alternância entre o centro de formação e a escola: implica, sobretudo, que cada formador suscite em seu próprio meio a emergência de aspetos teóricos ligados às problemáticas vividas pelo futuro professor.

Os autores entendem que as escolas de formação de professores devem estar atentas às necessidades da sociedade, e à forma de trazê-las para dentro da escola para serem discutidas à luz das teorias da educação, porque isso faz todo sentido no processo de formação inicial. Daí que:

Melhorar a formação docente implica instaurar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras, respondendo aos entraves e aos desafios apontados. Para isso, não bastam mudanças superficiais. Faz-se necessária uma revisão profunda dos diferentes aspetos que interferem na formação inicial de professores, tais como: a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades da atuação do professor, os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação inicial e os sistemas de ensino (MEC, 2000).

Portanto, é na formação inicial que as competências necessárias para o exercício da docência são adquiridas. Essas competências devem estar em consonância com as exigências da

sociedade contemporânea, que impõe um novo modo de formação, uma formação construída a partir das novas bases estruturais, de natureza social, cultural e tecnológica, com destaque para as ferramentas das Tecnologia Informação Comunicação, presentes em grande escala no quotidiano das pessoas que habitam a sociedade da informação.

No que se refere à sociedade da informação, é incontestável a quantidade de informação veiculada pela televisão e, principalmente, pela internet, esta quebrou paradigmas, no que se refere ao espaço geográfico, ao conhecimento, ou ao tempo, além de exercer a sua influência em aspetos como o estilo de vida, o vestuário, a linguagem e a própria escrita. Essa realidade obriga à compreensão de dois termos importantes: informação e conhecimento (Pimenta, 2014, p. 100) distingue-os do seguinte modo:

Conhecer é mais do que obter as informações. Conhecer significa trabalhar as informações. Ou seja, analisar, organizar, identificar suas fontes, estabelecer as diferenças destas na produção da informação, contextualizar, relacionar as informações e a organização da sociedade, como são utilizadas para perpetuar a desigualdade social. Trabalhar as informações, na perspectiva de transformá-las em conhecimento, é primordialmente tarefas das instituições educativas. Realizar o trabalho de análise crítica da informação relacionada à constituição da sociedade e a seus valores é trabalho do professor. [...] Ou seja, para um profissional preparado científico, técnica, tecnológica, pedagógica, cultural e humanamente. Um profissional que reflita sobre o seu fazer, pesquisando-o nos contextos nos quais ocorre.

A escola de formação de professores, hoje em dia, ainda está a construir o seu caminho de adequação à nova realidade; transformar informação em conhecimento ainda constitui um desafio para a maioria das instituições educativas. Mas é uma adequação necessária, tem de acontecer, sob pena de a “escola virtual”, fundada na informação, minar o seu espaço de atuação. É mister que a formação potencialize nos alunos não apenas os saberes técnicos e pedagógicos, mas a capacidade de reflexão sobre a sua ação. Reportando-se à formação, (Nóvoa, 1997, p. 25) sustenta que ela:

## A PESQUISA EM FORMA DE NARRATIVA

Não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. O processo de formação está dependente de percursos educativos, mas não se a ser deixado controlar pela pedagogia. O processo de formação alimenta-se de modelos educativos, mas asfixia quando se torna demasiado “educado”. A formação vai e vem, avança, e recua, construindo-se num processo de relação ao saber e ao conhecimento que se encontra no cerne da identidade pessoal.

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação de políticas educativas. (Nóvoa, 1997, p. 27). Subjacente ao discurso de Pimenta & Anastasiou (2014) e Nóvoa (1997), está, claramente, a necessidade de formar profissionais reflexivos, com competência para perceber que a sua prática não pode estar desligada da sua experiência de vida; para compreender que, no percurso de ação didática, os acontecimentos ao nível local e global incidem, decisivamente, no processo educativo. “A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola” (Nóvoa, 1997, p. 28).

### **A pesquisa em forma de narrativa: uma metodologia na formação docente**

O ato de pesquisar, de modo geral, é recorrente em todos os segmentos sociais, todavia com objetivos, questionamentos e indagações específicas. Sendo assim, a pesquisa tem por objetivo estabelecer uma série de compreensões, no sentido de descobrir respostas para as indagações e questões que existem em todos os ramos do conhecimento humano, envolvendo o mundo social, vegetal, animal, mineral, além do espaço e do mundo marinho (Oliveira, 2002, p. 174).

Ao longo da história as pesquisas se configuravam sobre o prisma positivista cartesiano, cuja abordagem era quantitativa, esse paradigma foi aos poucos sendo substituído pela ideia de

que as investigações científicas abarcam as duas dimensões a quantitativa e a qualitativa. Segundo Marx, as formas de abordagem de um estudo não são excludentes, mesmo que os dados sejam quantificáveis ao descrevê-los, privilegia-se a dimensão qualitativa, sobretudo, quando se trata de na educação.

Na educação, existem várias formas de investigação entre eles a pesquisa em forma de narrativa, sendo esta o objeto de estudo deste trabalho. Segundo Bruner (2002) “uma narrativa é composta por uma coerência singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou atores”.

Para Clandinin e Connely (2000) pesquisa narrativa é uma forma de entender a experiência em um processo de colaboração entre pesquisador e pesquisado. Portanto, a pesquisa narrativa mais comum pode ser descrita como uma metodologia que consiste na coleta de histórias entenderem determinado fenômeno da experiência humana.

A narrativa torna-se, portanto, relevante para o contexto de formação em que se concebe o professor como narrador-personagem-escritor de histórias que se constituem a partir de diversas situações de formação. As pesquisas revelam que os professores, quando os falam sobre os *dilemas* imbricados no seu fazer docente, transportam, ao mesmo tempo, dados de sua trajetória de vida. Isso aponta para diferentes modos de ver, conceber a prática profissional e promover avanços significativos na formação docente (Souza & Cabral (2015)

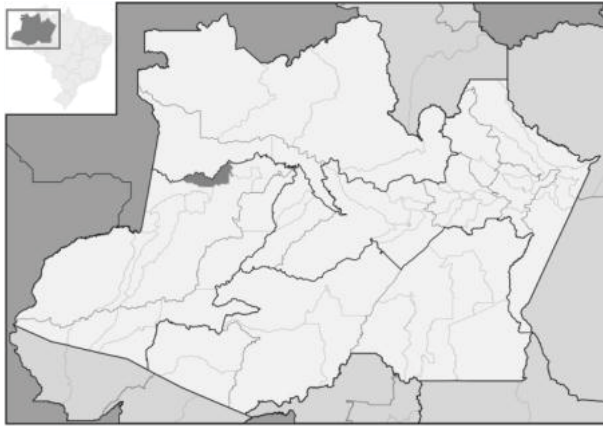
#### **A produção do conhecimento em contextos amazônicos.**

Produzir conhecimento na sociedade contemporânea requer um esforço a mais do pesquisador, em virtude das informações veiculadas maciçamente nos meios de comunicação em muitos casos confundidas com conhecimento. Todavia, informação e conhecimento são conceitos diferentes. Portanto, transformar informação em conhecimento, eis um dos maiores desafios a ser superado, principalmente em contextos amazônicos, onde apesar da precariedade muitos utilizam as redes sociais como meio de aquisição de conhecimento. Falar de contextos amazônicos é imprescindível fazer uma alusão ao local onde este estudo foi realizado.

*Figura 1.*

## A PESQUISA EM FORMA DE NARRATIVA

### Mapa do Amazonas



O ponto destacado em vermelho no mapa do Amazonas é de Tonantins distante da capital cerca de 872 quilômetros. Sua população, estimada pelo IBGE em 2018, era 18 610 habitantes. Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é de 0.548, de acordo com dados de 2010, o que é considerado baixo pelo PNDU.

O estudo foi realizado durante o desenvolvimento da disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica. Participaram do estudo 36 (trinta e seis) professores em formação, que atuam em sala de aula da Educação Infantil aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino. Os mesmos são acadêmicos do 6º Período do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia oferecido na Plataforma Freire – PARFOR, por intermédio da Universidade do Estado do Amazonas – UEA.

Na ocasião, foi solicitada aos discentes a produção de narrativas focalizando em primeira instância a linha do tempo sobre a trajetória pessoal da vida escolar na relação com os contextos de origem, em seguida a trajetória profissional nos tempos antes, durante e depois da formação do PARFOR. Essas duas narrativas, posteriormente iriam compor o memorial descritivo analítico dos mesmos. O memorial, é exigido como requisito à conclusão do Curso de Pedagogia oferecido na Plataforma Paulo Freire, é concebido como uma forma de narrativa de fatos significativos das experiências profissionais e de vida.

Essa construção exigiu um mergulho subjetivo, na busca de informações guardadas nas lembranças. Alguns entrevistaram pais, amigos, vizinhos para recolher elementos para compor

suas narrativas. Além disso, realizaram pesquisa em sites de busca a fim de associar a narrativa com os fatos históricos de seus contextos de origem.

### Método

O estudo, face sua característica, ser realizados com professores em formação, seguiu os pressupostos da observação participante.

A observação participante inscreve - se numa abordagem de observação etnográfica no qual o observador participa ativamente nas atividades de recolha de dados, sendo requerida a capacidade do investigador se adaptar à situação (Pawlowski, Andersen, Troelsen, & Schipperijn, 2016).

Para Correia, (1999) observação participante é realizado em contato direto, frequente e prolongado do investigador, com os atores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa. Requer a necessidade de eliminar deformações subjetivas para que possa haver a compreensão de fatos e de interações entre sujeitos em observação, no seu contexto. É por isso desejável que o investigador possa ter adquirido treino nas suas habilidades e capacidades para utilizar a técnica.

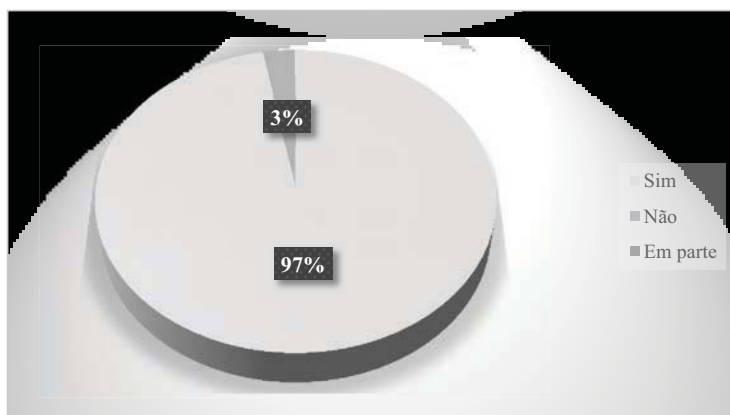
Também foi aplicada aos cursista uma enquete com 5 (cinco) questões objetivas cuja intenção era saber a opinião deles sobre a pesquisa em forma de narrativa e a possibilidade da construção do conhecimento a partir da narração no processo de formação.

### Resultados e Discussão

O estudo realizado procurou responder de que maneira a pesquisa em forma de narrativa no processo de formação pode proporcionar a produção do conhecimento? Além dos gráficos com o resultado da enquete, foram produzidos 36 (trinta e seis) narrativas as quais compuseram o I Capítulo do Memorial.

*Figura 1.*

Contribuição da narrativa para pesquisa em educação



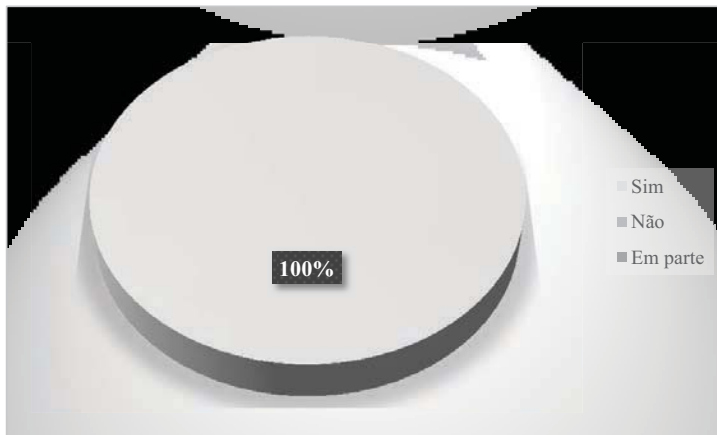
## A PESQUISA EM FORMA DE NARRATIVA

O gráfico 01 revelou que 97% dos respondentes concordaram que a narrativa contribui no desenvolvimento da pesquisa em educação.

Na medida em que o pesquisador se debruça na busca de informações e as registra ele está construindo conhecimento. Nessa perspectiva de trabalho, [...] a narrativa configura-se como investigação porque se vincula à produção de conhecimentos experienciais dos sujeitos adultos em formação. Por outro lado, é formação porque parte do princípio de que o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais quando vive, simultaneamente, os papéis de ator e investigador da sua própria história (Souza, 2006, *apud* Oliveira, 2013).

*Figura 2*

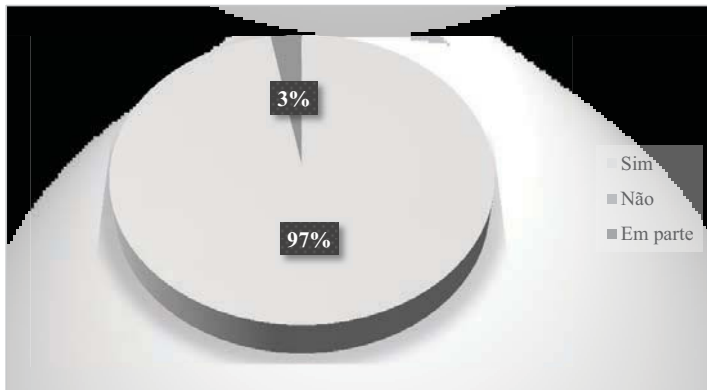
Memorial como narrativa



Quanto ao memorial ser considerado uma narrativa, todos os participantes do estudo foram unânimes em conceber o memorial como uma narrativa. Partindo do pressuposto que as narrativas são maneiras de contar histórias reais e imaginárias por meio da linguagem oral ou escrita, e que o memorial é um registro histórico de alguém podemos concluir que o memorial é uma narrativa.

*Figura 3.*

Contribuição das narrativas na construção do auto conhecimento

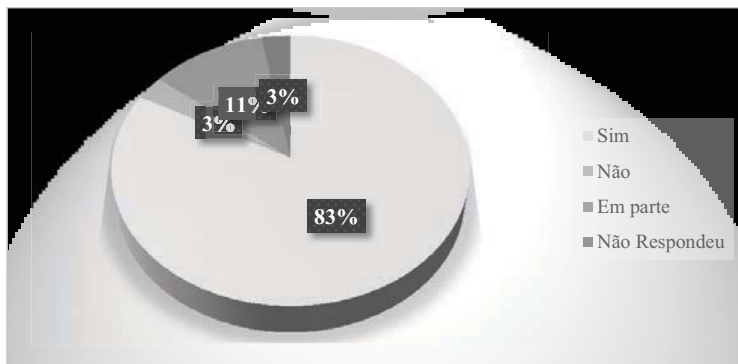


Em relação à contribuição das narrativas na construção do conhecimento o gráfico 03 revelou que 97% dos participantes responderam afirmativamente, demonstrando a compreensão do conceito de narrativa e seu lugar no desenvolvimento da pesquisa.

O ato de pesquisar é lançar-se no desconhecido em busca de novos conhecimentos no processo de ensinar e aprender. Neste a atividade de ensinar e aprender estão intimamente vinculados à construção de conhecimento, pois ele é a implementação de uma equação de acordo com a qual educar (ensinar e aprender) significa conhecer; e conhecer, por sua vez, significa construir o objeto; mas construir o objeto significa pesquisar (Severino, 2007).

Figura 4.

A narrativa como metodologia de pesquisa



O gráfico 04 sinaliza que 83% dos participantes do estudo consideram a narrativa como uma metodologia de pesquisa.

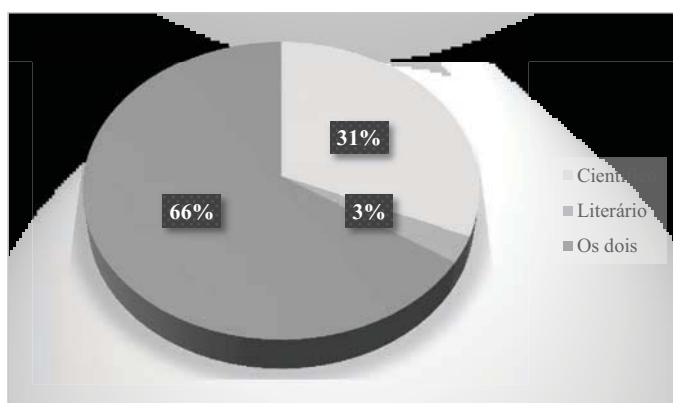


## A PESQUISA EM FORMA DE NARRATIVA

A narrativa não é um simples narrar de acontecimentos, ela permite uma tomada reflexiva, identificando fatos que foram, realmente, constitutivos da própria formação. Partilhar histórias de vida permite a quem conta a sua história, refletir e avaliar um percurso compreendendo o sentido do mesmo entendendo as nuances desse caminho percorrido e reaprendendo com ele. E a quem ouve (ou lê) a narrativa permite perceber que a sua história entrecruza-se de alguma forma (ou em algum sentido/lugar) com aquela narrada (e/ou com outras); além disso, abre a possibilidade de aprender com as experiências que constituem não somente uma história, mas o cruzamento de umas com as outras (Moraes,1999/2000, p.81).

Figura 5.

A natureza da narrativa



Quanto à natureza da narrativa, o estudo revelou que o entendimento do conceito não foi bem compreendido pelos respondentes, embora 66% tenham apontado que a narrativa é texto literário e científico, um percentual expressivo concluiu que é um texto somente científico. Esta constatação infere na compreensão parcial sobre a narrativa como texto literário e científico.

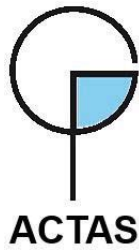
### Considerações

É inegável a importância da narrativa como forma de pesquisa em formação, pela possibilidade que ela oferece ao docente de escrever sua história, a facilidade que ele tem para narrar numa perspectiva de linha do tempo os fatos mais importantes vinculados à história dos contextos mais próximos e os mais distantes.

Ao considerar as dificuldades dos professores que desenvolvem docência em contextos amazônicos onde os recursos didáticos são na maioria das vezes difíceis, a ausência de bibliotecas, acesso à internet é muito limitado

**Referencias**

- Bruner, J. (2002). *Atos de significação*. 2.ª ed. (S. Costa, Trad.). São Paulo: Artes Médicas.
- Correia, M. C. (1999). A Observação Participante enquanto técnica de investigação. *Pensar Enfermagem*, 13(2), 30-36.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ferreira, J. de L. (2014). *Formação de Professor: Teoria e Prática*. Petrópolis, RJ.: Vozes.
- Ministério da Educação - MEC, (2000). Conselho Nacional de Educação. Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior. Brasília.
- Moraes, Ana Alicia de Araújo. (2000). Histórias de leitura em narrativas de professoras: uma alternativa de formação. *Manaus: Editora da Universidade do Amazonas*.
- Nóvoa, A. (1997). Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*, (p. 13-33). 2ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Oliveira, Leonardo Davi Gomes de Castro (2013, Set). Pesquisa Narrativa e educação: Algumas Considerações. Texto apresentado no IV Seminário internacional sobre profissionalização docente. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba. Disponível: [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23688\\_11993.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23688_11993.pdf). ACESSO: 07/03/2019.
- Pawlowski, C. S., Andersen, H. B., Troelsen, J., & Schipperijn, J. (2016). Children's physical activity behavior during school recess: A pilot study using GPS, accelerometer, participant observation, and go-along interview. *Plos One*, 11 (2), e0148786. doi:10.1371/journal.pone.0148786
- Perrenoud, P., Paquay, L., Altet, M., & Charlier, E. (2001). Formando professores profissionais: quais estratégias. *Quais competências*, 2, 37-54.
- Pimenta, S. G., & Anastasiou, L. G. C. (2014). *Docência no ensino superior*. (5ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. G., & Anastasiou, L. D. G. C. (2014). *Docência no ensino superior*. São Paulo: Editora Cortez.
- Severino, A. J. (2017). *Metodologia do trabalho científico*. Cortez editora.
- Sousa, M. G. S., & Cabral, C. L. O. (2015). A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. *Horizontes*, 33(2).



## **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Desenvolvimento da cartilha “Fractais” – Estimulando cientistas do futuro através  
da matemática moderna

Development of the booklet "Fractais" - Stimulating scientists of the future  
through modern mathematics

Flavio Lopes (<https://orcid.org/0000-0002-6107-7998>)\*, Vinicius Freitas (<https://orcid.org/0000-0003-2162-9169>)\*\*, Aldicea Craveiro (<https://orcid.org/0000-0002-0152-9083>)\*\*\*.

IFAM: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas

Resumo

Este trabalho trata a respeito do desenvolvimento e principalmente da aplicação de uma cartilha sobre Fractais como material didático no ensino básico, onde nós desenvolvemos atividades teórico-práticas na turma do quarto ano da Escola Estadual Major Silva Coutinho como forma de testar a viabilidade deste material e melhorá-lo. Primamos pela abordagem dos aspectos dos fractais geométricos, pois apresentam grandes possibilidades de relação com o ensino da Matemática em toda Educação Básica. Além disso, eles possuem uma beleza artística fascinante e são capazes de representar vários fenômenos e objetos da natureza, constituídos por uma “aparente” aleatoriedade universal, revelando uma ordem matemática em meio ao caos do universo – abrindo portas para a interdisciplinaridade. Para tanto, nos utilizamos principalmente da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) para poder identificar os processos evolutivos da aprendizagem cognitiva dos alunos durante as aplicações. Vimos como resultado das observações, atividades educativas aplicadas, coleta e análise de dados que, apesar da construção da cartilha ser feita sob o trato de um tópico relativamente complexo e novo, foi possível levar os alunos ao desenvolvimento de um olhar mais amplo sobre a matemática, redescobrimo a sua proximidade com o desenvolvimento do conhecimento humano e vivenciando a possibilidade de aprende-lá de maneira significativa.

*Palavras-chave:* Aprendizagem contextualizada. Material educativo. Geometria de Fractal.

Abstract

This paper deals with the development and mainly the application of a primer on Fractals as didactic material in elementary education, where we developed theoretical-practical activities in the class of the fourth year of the State School Major Silva Coutinho as a way to test the viability of this material and improve it. We focus on the aspects of geometric fractals, since they present great possibilities of relation with the teaching of Mathematics in all Basic Education. In addition, they possess a fascinating artistic beauty and are capable of representing various phenomena and objects of nature, constituted by an "apparent" universal randomness, revealing a mathematical order amidst the chaos of the universe - opening doors to interdisciplinarity. To do so, we mainly use the Mediated Learning Experience (MLE) to identify the evolutionary processes of students' cognitive learning during the applications. We have seen as a result of observations, applied educational activities, data collection and analysis that, despite the construction of the primer being made under a relatively complex and new topic, it was possible to lead students to develop a broader view of mathematics, rediscovering its proximity to the development of human knowledge and experiencing the possibility of learning it in a meaningful way.

*Keywords:* Contextualized learning. Educational material. Fractal geometry.

### **Fractais – Uma possível resposta para indagações históricas**

Neste ano de 2019, durante a aplicação de algumas aulas de geometria na ação extensionista realizada na Escola Major Silva Coutinho, 4º ano do ensino fundamental, ao perguntar por exemplos de poliedros (figuras geométricas formadas por superfícies perfeitamente planas) presentes na sala de aula, alguns alunos citaram a mesa do professor, no entanto outros alunos discordaram dessa afirmativa, alegando que a mesa não poderia ser classificada como tal devido o aparecimento de algumas pequenas deformações encontradas nas suas superfícies.

Isso porque, geralmente, a grande maioria das figuras representadas na natureza são por demais complexas para serem perfeitamente descritas pela geometria clássica, segundo Mandelbrot:

A maior parte da natureza é muito, muito complicada. Como se poderia descrever uma nuvem? Uma nuvem não é uma esfera. ... É como uma bola, porém muito irregular. Uma montanha? Uma montanha não é um cone. ... Se você quer falar de nuvens, de montanhas, de rios, de relâmpagos, a linguagem geométrica aprendida na escola é inadequada. (apud CAPRA, 2006, p. 118).

Além disso, mesmo uma figura manufaturada como, no caso, uma mesa pode apresentar irregularidades se observada de perto as suas superfícies. Logo o estudo da geometria de fractal mostra-se cabível para sanar estes questionamentos. Que foram retratados nas recentes obras de Mandelbrot, mas que são indagações históricas de muitos outros matemáticos que auxiliaram nas primeiras especulações conceituais sobre as figuras fractais.

Situações como esta da mesa do professor, trazem essas indagações históricas a tona, dúvidas que se repetem hodiernamente em sala de aula por alunos que tem a incrível capacidade de observação de objetos em visão macro e micro, mas que frequentemente são ignorados pela maioria dos seus educadores. Tal fato nos leva aos seguintes questionamentos:

Poderíamos, estar suprimindo a capacidade reflexiva de nossos alunos, enrijecendo o teor de nossas aulas ao ordenamento excessivo da geometria clássica, por exemplo?

Poderíamos estar impedindo indagações que futuramente levassem esses jovens a serem possíveis pesquisadores matemáticos que viessem a contribuir com o desenvolvimento da matemática e possivelmente com o estudo de fractal?

Afinal, a geometria de fractal segundo o professor Edilson Moura (2011, p. 16) é um estudo que não tem mais de 35 anos. Portanto, é considerado recente no ramo da matemática, visto que a maioria dos estudos e descobertas matemáticas datam de antes de Cristo.

Logo, é evidente que este estudo ainda carece de muitas contribuições. O próprio conceito de fractal ainda é algo amplamente discutido no campo científico. E talvez caiba aos jovens da geração Z ou da futura geração o trabalho de completa-lo.

Entretanto, é claro que nem todos os alunos do ensino fundamental estão destinados a se tornarem pesquisadores matemáticos. Há aqueles que tornar-se-ão profissionais de áreas distintas também, mas ainda assim para estes o estudo pode servir como contextualização motivadora, visto que os fractais também estão ligados a áreas como as da física, da geografia e da biologia porque suas equações são usadas para descrever fenômenos que, apesar de parecerem aleatórios, obedecem a certas regras – como a curva de Peano que possui tipos de sistemas ramificados: artérias e veias, rios, chuvas, ou quaisquer outros (MANDELROT, 2003, p.76), no método de diagnóstico quantitativo de patologias, como o cancer (ASSIS, 2008, p. 03), na representação cartográfica de linhas (AZEVEDO e MARQUES, 2004, p. 02) e etc. Nesse sentido, percebe-se na contextualização com a geometria de fractal esta possibilidade de despertar interesse por parte dos alunos, visto que é um assunto moderno, pouco explorado e repleto de potencialidades.

#### **Método**

Durante a ação extensionista, realizada no 4º ano do ensino fundamental, foram elaboradas várias aulas que foram contextualizadas com a geometria de fractal, de maneira que não será possível discorrer todas as atividades aqui, mas apresentaremos algumas das principais que serviram de base para o desenvolvimento deste material didático recursivo, a saber a cartilha – “Fractais - Nuvens não são círculos, montanhas não são triângulos e nenhum raio cai em linha reta”.

#### **Participantes**

A pesquisa foi realizada ainda no início do 2º bimestre do ano de 2019 e envolveu todos os 36 alunos do 4º ano, turma 1 da Escola Estadual Major Silva Coutinho, turno matutino. A Escola Estadual Major Silva Coutinho, atende mais de 280 alunos em 10 salas de aula só no turno matutino e apresenta, portanto, a necessidade de tratar de maneira mais individualizada o número expressivo de alunos. Além disso a professora Dr. Aldicea Craveiro que também é mentora deste trabalho atesta as dificuldades de desenvolvimento cognitivo enfrentado pelos alunos, especialmente desta turma com a qual começou a trabalhar neste início do ano de 2019.

#### **Instrumentos**

. E como instrumentos para a realização desta pesquisa fez-se uso de 8 cartilhas sobre fractais, impressas e elaboradas pelos próprios autores, e que foram divididas para os alunos

## DESENVOLVIMENTO DA CARTILHA “FRACTAIS”

fazerem a leitura dos materiais em grupos. Também foi utilizada a Experiência de Aprendizagem Mediada e seus critérios para poder propiciar aos alunos um ambiente modificante adequado, gerando estímulos que uma vez mediados pela “interferência humana” são capazes de desenvolver o cognitivo do indivíduo de forma saudável. (apud. TURRA, 2007, p. 301)

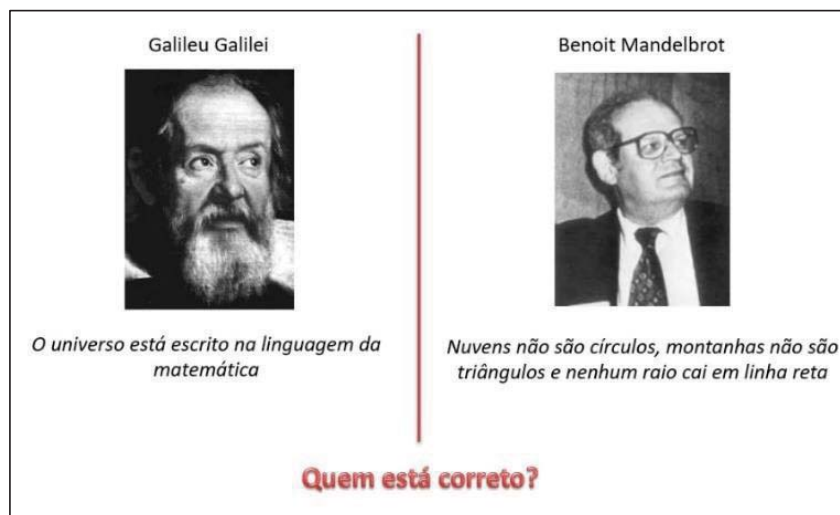
### Procedimentos

A realização desta pesquisa se subdividiu em duas etapas essenciais, são elas: a análise preliminar onde foi testado o nível de envolvimento dos alunos com a temática fractal a partir do conhecimento prévio dos alunos, e a mediação onde, baseados nos estudos de Piaget (PIAGET, 1983, p. 11). sobre o processo de equilibração, fomentamos situações didáticas de “desequilíbrio” onde os alunos fossem capazes de solucionar a partir da sua estrutura cognitiva.

#### Análise Preliminar

O título da cartilha é uma paráfrase da tese de Mandelbrot. Segundo ele “Nuvens não são esferas, montanhas não são cones, litorais não são círculos, e a casca não é lisa, nem raios viajam em linha reta”.

Figura 1  
[Teste (1)]



Esta tese, bem como a paráfrase é um questionamento a geometria clássica que apesar de completa em seus axiomas e proposições é pouco viável para a descrição das formas da natureza.

Logo, o novo assunto é apresentado de forma distinta e complexa, pondo em “xeque” o último estudo dos alunos, bem como seus conhecimentos já adquiridos, instigando-os ao

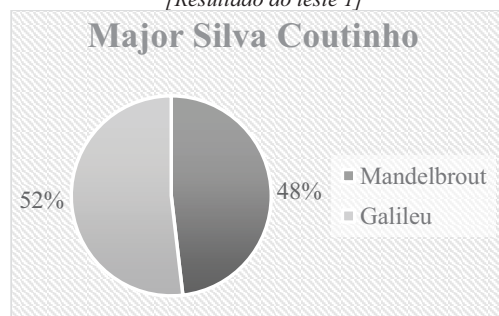
questionamento, como nos recomenda o oitavo critério de mediação de Feuerstain (1994), Conduta de Busca de Planificação e Realização de Objetos.

Observe a imagem [Teste (1)]. Nela colocamos duas impressões aparentemente opostas, para poder abstrair de maneira sutil uma resposta sincera dos alunos, o que desejamos aqui é saber se eles conseguem ver a matemática como uma ciência presente na natureza. Se “Sim” irão optar por dizer que Galileu estava certo, se “Não”, irão concordar, sem medo, com o que disse Mandelbrouit.

Não que a tese de Benoit Mandelbrouit esteja errada, afinal relâmpagos não são uma reta. A geometria de fractal nos mostra que os relâmpagos são na verdade uma composição de segmentos de reta consecutivos. Logo tanto Galileu, quanto Mandelbrouit estavam certos.

Entretanto, é comum os alunos pensarem que uma resposta anulará a outra. A pergunta foi feita para a turma toda e pedido que os que concordassem com um levantassem a mão e os que concordassem com o outro, em sua vez, fariam o mesmo sinal. Como resultado, obtivemos os seguintes valores:

Figura 2  
[Resultado do teste 1]



Deste modo observou-se que existe uma quantidade significativa de alunos que acreditam que a afirmativa de Mandelbrouit é mais coerente em detrimento da afirmativa de Galileu. Entretanto, a maioria ainda concorda que o universo está escrito em linguagem matemática, então no segundo slide estes alunos foram testados novamente, desta vez, sobre que elementos matemáticos que eles conseguiam captar a partir dessas figuras:

Neste teste disponibilizamos a imagem de relâmpagos, montanhas e nuvens e pedimos para que os alunos dissessem se conseguiam ver elementos matemáticos que descrevessem os objetos.



## DESENVOLVIMENTO DA CARTILHA “FRACTAIS”

Figura 3  
[Teste (2)]



E com isso foram obtidos os seguintes resultados:

Figura 4  
[Resultado do teste 2]



Logo, é notório que quase todos concordam com a hipótese de que a matemática é inerente aos objetos naturais, mas a maioria não consegue justificativas para defender essa tese. É certo que os alunos devem entender que a matemática é importante e está presente em todas as coisas, mas eles também devem ter argumentos para defender tal afirmação, caso contrário isto mostra que o aprendizado não está ocorrendo de maneira “significativa”. Um dos principais critérios de Feuerstein e de vários outros teóricos, trata-se do desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, a partir da qual ocorrerá compartilhamento e atribuição de [...] significados e valores para diferentes objetos, experiências e fenômenos, além das suas conotações intrínsecas inerentes (FEUERSTAIN, 1994)

A partir deste método o aluno poderá construir seus próprios conceitos e razões pela qual ele está aprendendo tal conteúdo. Mas se isso não está ocorrendo, então a situação nos sugere que estes alunos têm sido instruídos apenas pelo repasse de informações, o que, segundo Demo, pode ser prejudicial, pois:

“a aula que apenas repassa conhecimento, ou a escola que somente se define como socializadora de conhecimento, não sai do ponto de partida, e, na prática, atrapalha o aluno, porque o deixa como objeto de ensino e instrução” (apud FREIBERGER e BERBEL, 2010, p. 208)






Dada a constatação desta barreira cognitiva, foram elaboradas e aplicadas as seguintes atividades como forma de intervenção pedagógica na tentativa de despertar interesse e fazer com que os alunos fossem motivados a aprendizagem matemática.

**Mediação**

**Árvores Matemáticas**

Iniciou-se no capítulo de árvores matemáticas. Assim como o título do livro, o título dos capítulos tem a finalidade de instigar a curiosidade dos alunos, o termo “Árvores Matemáticas!!!” se refere aos fractais dendríticos, cujas ramificações são semelhantes a galhos das árvores.

Figura 5  
[Formação do Fractal de Árvore]

	Nível de interação	Número de novos segmentos (Sem contar com o/os primeiro(s))	Comprimento total da curva
	0	1	2
	1	2	4
	2	4	6
	3	8	8
	4	16	10

Seguindo o exemplo citado na cartilha, observa-se uma árvore fractal cujos galhos que surgem em cada interação seguem o padrão de serem acrescentados dois galhos ao número de novos

## DESENVOLVIMENTO DA CARTILHA “FRACTAIS”

segmentos, enquanto o comprimento total da curva é apresentado como sendo sempre o dobro do tamanho identificado na interação anterior, formando uma PA e uma PG respectivamente.

Mas o conceito de progressão é um tanto avançado para eles, portanto nos focamos nas possibilidades de aplicação aos conceitos de adição e multiplicação, pedindo para que eles completassem a tabela:

Logo após terem ouvido falar um pouco a respeito dos fractais de árvore e sua forma dendrítica, pedimos que eles desenhassem alguns objetos distintos dos que estavam na cartilha e que poderiam ter a forma dendrítica também.

Figura 6  
[Desenhos de fractais]



Como resultado foram elaborados desenhos de outros tipos de arvores e plantas, além de partes específicas das plantas como os pólen das flores. Eles também desenharam formas dendríticas observadas nas próprias dobras e veias das mãos, mostrando assim uma percepção de fractal tanto no mundo micro (Pólen das plantas), quanto no macro (Plantas e corpos humanos), propriedade cognitiva evidenciada pelo terceiro critério de Feuerstein (1994), o da Transcendência, cujo o objetivo é fazer que a aquisição de princípios, conceitos ou estratégias possa ser generalizada.

### ***A natureza sabe contar?!!***

Foi feita a leitura do último capítulo do material “A natureza sabe contar?” e explicado como era constituída a sequência de Fibonacci e como os números se aplicavam em vários casos na natureza, a partir dos exemplos citados na cartilha, então perguntava-se por exemplos às crianças para incitá-las ao pensamento reflexivo. Algo muito necessário a elas, principalmente na fase em que se encontravam, pois segundo Jean Piaget é no Estágio Operatório Concreto (7 a 11 ou 12 anos) Por volta dos sete anos a atividade cognitiva da criança torna-se operatória, com aquisição da reversibilidade lógica. do qual várias manifestações lembram a física de Aristóteles, e que

prolonga a física da criança enquanto prepara as ligações mais racionais. (PIAGET, 1982, p.173-4). Como resultado, colhemos respostas bem criativas como a comparação com imbuas quando contorcidos, furacões, redemoinhos e etc, mais uma vez mostrando estarem dominando o critério da Transcendência.

Eles também foram orientados pela cartilha a construção do retângulo de ouro, a partir do qual trabalhou-se a ideia de razão dividindo seus lados e encontrando o chamado número de ouro (1.61803399...). Este número, por sua vez, era proporcional a diversas medidas na natureza, bem como também no corpo humano. E deste modo ficou especificado que a razão seria equivalente ao processo operatório da divisão entre os lados do retângulo enquanto a proporção dizia respeito a igualdade que esta razão tinha com outras medidas na natureza, outras razões.

Durante várias etapas dessa construção conceitual os alunos foram incentivados a virem ao quadro para tentar expor as etapas de construção do retângulo de ouro e de obtenção do número de ouro para verificar se o assunto havia sido entendido pelos grupos, e para que o conhecimento fomentado em cada grupo fosse dividido com a turma, segundo Feuerstein este ato seria equivalente ao sexto critério, que trabalha o Comportamento de Compartilhar.

Figura 7  
[Exposição do conteúdo com auxílio dos grupos]



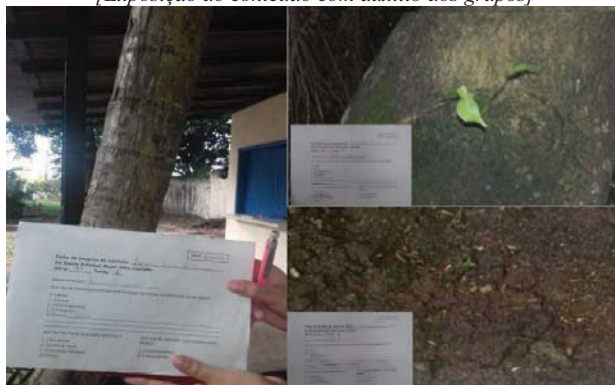
E por fim, eles foram apresentados a construção da espiral de Fibonacci, a qual é formada pela ligação, através de uma curva, dos pontos diagonalmente opostos dos quadrados que compõe o retângulo de ouro. E finalizamos citando os exemplos de casos proporcionalidade com a natureza.

Realizada toda esta parte teorica, os alunos foram inpedidos a por em prática estes conhecimentos com um atividade teorico-pratica, externa a sala de aula, utilizando o espaço do pátio, área aberta da escola. Tal atividade nos propiciou o alcance de todos os outros critérios restantes evidenciados por Feuerstein, trata-se da “Caça aos fractais”, onde ao aluno foi atribuida a função de pesquisador e, estando ele em posse dos conhecimentos propiciados pelas atividades

## DESENVOLVIMENTO DA CARTILHA “FRACTAIS”

anteriores, deviam identificar na natureza objetos que esboçassem um aspecto fractal e preencher fichas de pesquisador fornecendo dados a respeito do material analisado.

Figura 8  
[Exposição do conteúdo com auxílio dos grupos]



### Resultados e Discussões

Como resultado às atividades realizadas, percebe-se que os alunos foram capazes de desenvolver um significado maior ao que estava sendo ensinado, dado comprovado pelos depoimentos gravados em vídeo, nos quais se mostraram interessados pelo assunto.

Muitos deles, inclusive, afirmaram ter comentado esta temática (Fractal) com seus pais e parentes. O que não só atesta a modificabilidade cognitiva feita neles mesmos, mas também a percepção da modificabilidade social sendo feita em relação a opinião pública com respeito á matemática e a sua compreensão, não apenas como linguagem ou como ciência, mas como parte pertencente e indissociável do conhecimento humano e da natureza. Pois segundo Feuerstein, a mediação exerce influência no processo de desenvolvimento histórico-social dos sujeitos que, por sua vez, repercutirão nos espaços de relações sociais. E, dados os resultados colhidos durante as atividades, essas experiencias vivenciadas serão adicionadas a cartilha como proposições de atividades teórico-práticas em sala de aula.

### Referências

ASSIS, Thiago A.; MIRANDA, José G. V.; MOTA, Fernando B.; ANDRADE Roberto F. S. e CASTILHO Caio M. C (2006). **Geometria fractal: propriedades e características de fractais ideais**. Revista Brasileira de Ensino de Física, v. 30. n. 2, p. 2304-1 – 2304-10. <<http://dx.doi.org/10.1590/S1806-11172008000200005>>

AZEVEDO, Thiago S e MARQUES, Mara L (2004). **AS PROPRIEDADES FRACTAIS DA REPRESENTAÇÃO CARTOGRÁFICA DE LINHAS: UM ESTUDO DE CASO PARA O LITORAL DO ESTADO DE SÃO PAULO – BRASIL**. GEOUSP - Espaço e Tempo, Nº 15, pp. 51 – 61. <<https://doi.org/10.11606/issn.2179-0892.geousp.2004.123870>>

CAPRA, F (2006). **A Teia da Vida: Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Pensamento-Cultrix.

FEUERSTAIN,; KLEIN, P. S.: TANNENBAUM, A. J (1994). **Mediated learning experience (MLE): Theoretical, Psychosocial And Learning Implications**. London: Freund.

FREIBERGER, Regina M.; BERBEL, Neusi A. N (2010). **A importância da pesquisa como princípio na atuação pedagógica de professores de educação infantil e ensino fundamental**. Caderno de questões, vol 37. P. 207 – 245.<<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1587>>

MANDELBROT, Benoît B (2003). **Fronteiras da Ciência: desenvolvimentos recentes, desafios futuros**. Coimbra: Gradiva.

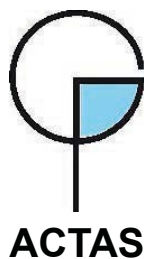
MANDELBROUT, Benoit B (1892). **The fractal geometry of nature**. New York: W. H. Freeman and Company.

MOURA, Edilson (2011). **O CONCEITO FRACTAL E SUA PRESENÇA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**. Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

PIAGET. A (1983) **epistemologia genética**. São Paulo: Abril Cultural.

PIAGET, J. (1982) **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

TURRA, Neide (2007). C. **Reuven Feuerstain: Experiência de aprendizagem mediada: Um salto para a modificabilidade cognitiva estrutural**. Educere Et Educare. Vol. 2. P. 297 – 310. <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1671/1358>>



## **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Avaliação de Habilidades Conformadoras do Desenvolvimento Pessoal de  
Estudantes Universitários

Evaluation of conformed skills of Self Development of College Students

Suely Aparecida do N. Mascarenhas, Universidade Federal do Amazonas, UFAM, Brasil,  
Fabiane Maia Garcia, Universidade Federal do Amazonas, UFAM, Brasil,  
Gloria Fariñas León, Universidad de La Habana, Cuba/Universidad La Salle, México,  
Adrián Cuevas Jiménez, Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM, México,  
Antônio Carlos Maciel, Universidade Federal de Rondônia, UNIR, Brasil

Nota dos autores

Trabalho realizado ao abrigo do Processo PROCAD/AMAZONIA, CAPES  
(ref. 8881.314288/2019-0).

### Resumo

Este trabalho parte de uma investigação longitudinal internacional mais ampla, que está sendo realizada ao abrigo de apoio da CAPES, PROCAD-AMAZONIA, PPGE-UFAM (Brasil), tendo como problema o estudo sobre variáveis cognitivas e contextuais determinantes do rendimento acadêmico e do bem estar no ensino superior. Colaboram com a iniciativa pesquisadores de universidades do Brasil e de outros países de língua portuguesa e espanhola. O objetivo do trabalho é apresentar e discutir resultados da aplicação da Escala para Avaliação da Percepção Sobre as Habilidades Conformadoras do Desenvolvimento Pessoal (Fariñas & Mascarenhas, 2019) aplicada a n=711 estudantes universitários do sexo masculino e feminino de diversos países de língua portuguesa e espanhola da América Latina e Caribe, Portugal, Espanha e Moçambique, matriculados em dezenas de universidades públicas e privadas. O instrumento possui 10 itens organizado em formato Likert de 5 pontos 1. Totalmente em desacordo, 5. Totalmente de acordo. O procedimento de coleta de dados foi por via virtual onde os participantes foram informados dos objetivos da investigação, participando de modo voluntário e anônimo, observando procedimentos éticos vigentes. Os dados foram analisados estatisticamente de acordo com os objetivos da investigação. Os resultados demonstram boas propriedades psicométricas do instrumento e impacto das Habilidades Conformadoras do Desenvolvimento Pessoal sobre o rendimento acadêmico dos estudantes universitários.

*Palavras-chave:* habilidades, desenvolvimento pessoal, rendimento acadêmico, ensino superior, psicopedagogia universitária.

### Abstract

This article starts from a wider longitudinal international investigation, that is been supported by CAPES, PROCAD-AMAZONIA, PPGE-UFAM, approaching of the studies of cognitive and contextual variables determinants of scholar score and of welfare during college time. Collaborating with the program, we have the researchers from Brazil Universities and other countries with Portuguese and Spanish language. The objective of this paper is to present and discuss the results of the application of Perceptual Valuation Scale on the Personal Development Builder Skills (Fariñas & Mascarenhas, 2019) n=711 University students of female and male genders from many countries of Portuguese and Spanish language of Latin America and Caribbean,



## AVALIAÇÃO DE HABILIDADES CONFORMADORAS DO DESENVOLVIMENTO PESSOAL

Portugal, Spain and Mozambique, registered in dozens of public and private universities. The instrument for data collection has 10 items organized in Likert format of 5-1. Where 5 means totally at odds and 1 means totally agree. The data collection procedure was made by virtual platforms where the participants were informed about the objectives of the investigation, participating volunteer and anonymously, observing existing ethical procedures. The data were statistically analysed according to the investigation objectives. The results show good psychometric properties of the instruments and the impact of shaping skills of personal development about the academic performance of the University students.

*Keywords:* abilities, self-development, learning, academic performance, college education, academic psychopedagogy

De acordo com a perspectiva educativa Histórico Cultural, as habilidades conformadoras do desenvolvimento pessoal – HC DP são essenciais para a organização das atividades de estudo e aprendizagem dos estudantes em seu processo de desenvolvimento pessoal. Dentre tais habilidades destacam-se a profundidade das atividades de leitura acadêmica, a organização das tarefas de estudo, o planejamento pessoal, a flexibilidade, a criatividade, a visão crítica de aspectos históricos e sociais que impactam sobre a realidade onde se insere a vida e trajetória do estudante. O conhecimento das habilidades conformadores do desenvolvimento pessoal dos estudantes pode favorecer uma melhor condução do processo de ensino por parte dos professores contribuindo para a melhoria dos indicadores de rendimento acadêmico e qualidade da aprendizagem na universidade.

Profundidade das atividades de leitura acadêmica, é a leitura crítica e interessada dos textos das referências teóricas das disciplinas do curso ou carreira indicadas pelos professores, bem como outras pesquisadas individualmente de modo autônomo e criativo no sentido de contribuir com a melhoria da formação conceitual, técnica, científica e cidadã pelos estudantes universitários em geral. (Moura & Silva, 2006, Santos, 2017)

Organização das tarefas de estudo, é o comportamento do estudante diante da necessidade de organizar sua agenda e materiais para o estudo dos temas indicados nas disciplinas do curso ou carreira. Consiste na iniciativa pessoal para destinar tempo suficiente para leituras, revisão de aulas, elaboração de resumos, fichamentos, preparação para participar as próximas aulas estruturando perguntas e questões de interesse sobre a temática estudada e os autores lidos, organizar grupos de estudos, pesquisas na biblioteca, aulas de campo, visitas a museus dentre outras atividades de estudo que favorecerão o desenvolvimento das potencialidades e capacidades individuais.

Planejamento pessoal, é a atitude do estudante em organizar suas tarefas de estudos em função de suas metas acadêmicas, recursos para estudos e condições de vida. De modo a assegurar as condições logísticas e técnicas suficientes para lograr o sucesso acadêmico por meio da aprendizagem significativa dentro do cronograma das disciplinas e outras atividades acadêmicas necessárias ao processo de formação superior. Dentre as atividades referimos: participar das atividades de ensino, pesquisa e extensão ao longo do tempo do curso de acordo com as ofertas e oportunidades que a universidade estabelece. Participar de eventos científicos, publicação de artigos, pôsteres, capítulos de livros, produção de documentários dentre outras atividades acadêmicas.

## AValiação DE HABILIDADES CONFORMADORAS DO DESENVOLVIMENTO PESSOAL

Flexibilidade, é a intenção positiva de atingir os objetivos e metas acadêmicas, contornando possíveis obstáculos sem todavia abrir mãos de princípios e estratégias positivas para lograr as metas de formação acadêmica em curso. Implica em realizar um diagnóstico e avaliação pessoal de suas circunstâncias e possibilidades, adotando uma postura proativa que lhe assegure o melhor resultado acadêmico, pessoal e profissional possível. Implicar em rever posturas equivocadas, buscar ajuda de docentes, colegas e técnicos para ajudar na solução dos problemas, reorganizar sua agenda e manter uma ação positiva em prol do cumprimento das metas acadêmicas pessoais que estabeleceu.

Criatividade, é entendida como a capacidade de propor e realizar ações originais em prol da aprendizagem significativa e cumprimento de suas metas pessoais no ambiente acadêmico. Implica em elaborar projetos, ideias, textos originais e simples com elevado potencial de impacto sobre o desempenho e sucesso acadêmico do estudante. (Alencar & Fleith, 2010)

A visão crítica é um traço de estudantes focados no seu desenvolvimento pessoal e acadêmico com compromisso social e avanço científico e técnico em suas áreas de atuação. Fortalece a postura crítica diante de aspectos históricos e sociais que impactam sobre a realidade onde se insere a vida e trajetória pessoal. Posiciona-se como liderança social, técnica e científica no seu campo de atuação visando contribuir com seu trabalho e posicionamento cidadão para a melhoria dos indicadores de bem estar social e bem comum. Busca compreender as raízes históricas que afetam a vida social e os impactos da ação humana sobre o ambiente posicionando-se em defesa do bem comum, do respeito a si, ao próximo, à sociedade como um todo, ao ambiente em geral.

O conhecimento das habilidades conformadores do desenvolvimento pessoal dos estudantes pode favorecer uma melhor condução do processo de ensino por parte dos professores contribuindo para a melhoria dos indicadores de rendimento acadêmico e qualidade da aprendizagem na universidade. Pois a finalidade da educação escolar, inclusive a educação superior ofertada pelas universidades é promover o desenvolvimento das capacidades e potencialidades humanas tendo em vista o bem estar individual e social.

O estudante universitário tem a função social de liderança no seu campo de atuação. Sua inclinação de comportamento como liderança técnica, científica e social é colocar-se ao lado dos interesses elevados em prol do desenvolvimento social, do bem estar de todos, do respeito à natureza, de utilização sustentável dos recursos disponível em prol do bem comum.

Posicionar-se em favor do resgate das tradições sociais da sociedade onde se insere. No caso dos que habitam na atualidade o território vulgarmente conhecido nos últimos 5 séculos como “América”, revisitar criticamente os acontecimentos passados demonstrados pelas evidências arqueológicas, astronômicas e a resistência cultural dos povos primeiros reveladoras de que são civilizações avançadas nas tecnologias da vida (agricultura, saúde, respeito à natureza em geral (terra, água, vegetais, animais, ar, à mulher), na engenharia (pirâmides, aquedutos, estradas, etc), astronomia e outras áreas do conhecimento (calendários, matemática, literatura, direito, gestão pública, não havia fome nesse território).

Aos descendentes dos povos primeiros dos territórios invadidos, a humanidade deve o reconhecimento e o respeito do qual todas as civilizações são credoras. Há que se reconhecer os fatos, repará-los e seguir em frente como humanidade.

Não há mérito dos países (do norte) que ostentam indicadores de bem estar social sustentado pela espoliação, saque das riquezas e trabalho escravizado de povos colonizados por séculos diretamente, e, na atualidade, espoliados e escravizados pelas empresas transnacionais que para se instalarem nos países e gerarem postos de trabalho, impõem aos estados a abolição de direitos trabalhistas que transformam as condições de trabalho em similares ao sistema de escravização. E ainda exigem flexibilização ou suspensão de legislação ambiental existente, de modo a poluir e depredar o ambiente dos países onde instalam suas indústrias.

Grande parte dos países (do sul) na atualidade ostentam “independência de hino e bandeira”. Ou seja o processo de exploração que caracterizou os séculos de colonização mudou de protocolo. Temos mais do mesmo. O ambiente empobrecedor que as sociedades do sul do planeta vivenciam por um lado, o ambiente enriquecedor que as sociedades do norte do planeta vivenciam são resultado do processo de séculos de exploração e espoliação e escravização imposto pelas sociedades do norte.

Não há mérito. Há a subjetividade social e individual. Se nascestes em um país historicamente colonizado por 5 séculos ou em um país colonizador por 5 séculos, óbvio que as condições dos indicadores de desenvolvimento social e humano serão condicionadas por tais circunstâncias. Não há milagres, nem mérito.

O mérito foi ser colonizador e o demérito ser colonizado? Simples assim. Difícil assim. Difícil conversar e dialogar sobre os fatos. Precisamos e teremos que abrir o diálogo sobre os fatos

## AValiação DE HABILIDADES CONFORMADORAS DO DESENVOLVIMENTO PESSOAL

que influenciam a identidade social da humanidade como família. Na atualidade temos uma versão parcial da narrativa que pela evidências arqueológicas já não convencem. É questão de tempo.

As circunstâncias históricas, econômicas contextuais determinam os indicadores de bem estar e qualidade de vida das sociedades. O estudante do ensino superior com visão crítica há de compreender que não há neutralidade no comportamento. E como liderança científica precisa enfrentar os fatos os dados sob pena de parcialidade.

A percepção crítica dos fatos que condicionam a subjetividade social constitui elemento do desenvolvimento pessoal importante para os estudantes do ensino superior.

### Participantes

Participaram desta fase da investigação n= 881 pessoas. Sendo n=271, 30,8% do Brasil, n=409, 46,4% do México, n=11, 1,2% da Espanha, n= 7, 0,8% de Portugal, n=67, 7,6% de Moçambique, n=30, 3,4% da Bolívia, n=2, 0,2% da Colômbia, n=34, 3,9% da Venezuela, n=48, 5,4% da República Dominicana e n=2, 0,2% de outros países (Mascarenhas, 2019).

Na primeira fase da investigação longitudinal participaram 29 instituições de ensino superior. Sendo: Universidade Federal do Amazonas, UFAM, Brasil com n=70, 7,9%; Universidade Federal de Rondônia/UNIR-Brasil, n=45, 5,1%; Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT-Brasil, n=19,2,2%; Universidade Federal do Oeste do Pará/UFOPA-Brasil, n=27, 3,1%; Universidade Federal de Pernambuco/UFPE-Brasil, n= 47, 5,3%;Universidade La Salle, Manaus – Brasil, n=45, 5,1%; Universidade Nacional Autónoma de México/UNAM – México, n= 385, 43,7%; Universidade La Coruña/UDC – Espanha, n=10, 1,1%; Universidade Pedagógica Nacional/UNP- México, n= 26, 3,0%;Universidad Externado de Colômbia, Colômbia, n=2, 0,2%; Universidad de La Amazonia Boliviana - UNAB, Bolívia, n=1, 0,1%; Universidad Gabriel René Moreno, Santa Cruz de La Sierra, Bolívia, n=29, 3,3%, Universidad Pedagógica Externado Libertador, UPEL, Venezuela, n=35, 4,0%; Universidad do Algarve, Faro, Portugal, n=2, 0,2%; Universidade Pedagógica de Moçambique, n=39, 4,4%; Universidade de Licurgo, Moçambique, n=16, 1,8%; Universidade Federal de São Paulo, Brasil, n= 1, 0,1%; Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal, n=1, 0,1%; Universidade de Lisboa, Portugal, n=1, 0,1%; Universidade do Porto, Portugal, n=1, 0,1%; Uninorte, Manaus, Brasil, n= 1, 0,1%; Universidade Nilton Lins, Manaus n=2, 0,2%; UEM, Moçambique, n=1, 0,1%; Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil, n=1,

0,1%; Universidade Federal do Pará, n=14, 1,6%; Universidade Pedagógica de Maputo, Moçambique, n=8, 0,9%, Universidad Frederico Henriques y Carvajal, República Dominicana, n=58, 5,4%; UNISAVE, Brasil, n=2, 0,2%; Instituto Superior de Psicologia Aplicada - ISPA, Portugal, n=2, 0,2%.

A participação geral foi maior junto aos países de língua espanhola com destaque para o México e República Dominicana. A participação dos países será incentivada ao longo do processo de investigação. Nas novas fases de coleta de dados buscaremos persuadir mais estudantes da Espanha e outros países de língua espanhola a colaborarem com a iniciativa pois o viés da subjetividade social e individual constitui um fator importante para explicar histórica e culturalmente a realidade atual. Não é possível entender as variáveis contextuais vivenciadas na atualidade pelas pessoas e países desconsiderando os fatores e aspectos que os constituem histórica e culturalmente.

Registramos ainda uma baixa participação de universidade portuguesa. Embora tenhamos insistido com os colaboradores vinculados à iniciativa de investigação, a participação foi modesta e objetivamos ampliar nas próximas fases. A história de Espanha e Portugal são diretamente associadas à história dos países que foram por esses países colonizados por mais de 300 anos. Desejamos analisar o impacto destes fatos históricos sobre os atuais indicadores de desenvolvimento social e qualidade de vida dos países envolvidos. É necessário em nossa forma de analisar reconstruir o passado, curar o presente e construir o futuro das sociedades colonizadas de modo a fortalecer suas identidades sociais e valorar suas contribuições enquanto civilizações integrantes da humanidade.

Dentre as universidades participantes estamos 14 do Brasil, 1 da Espanha, 5 de Portugal, 1 de Moçambique, 1 da República Dominicana, 2 da Bolívia, 2 da Colômbia, 1 da Venezuela.

Quanto ao tipo de instituição de ensino superior participante nesta primeira fase da investigação, registramos n=788, 88,3% dos participantes são vinculados a instituições públicas e n=103, 11,7% a instituições particulares.

Quanto à modalidade de curso ou carreira à qual os participantes estão vinculados, destacamos que n=699, 79,3% à modalidade presencial, n=11, 1,2%, participantes à modalidade semi-presencial e n=171, 19,4% à EAD.

No que se refere à categoria de participantes da investigação registramos nesta primeira fase n=711 estudantes, 80,7%; n=106 docentes, 12,0% e n=64 técnicos, 7,3%.

## AVALIAÇÃO DE HABILIDADES CONFORMADORAS DO DESENVOLVIMENTO PESSOAL

Dentre os participantes  $n=599$  são do sexo feminino 63,5% e  $n=322$  do sexo masculino 36,5%. Idades entre 18 e 70 anos,  $M= 30,6$ ;  $DP=12,17$ .

No que se refere à identidade étnica,  $n=175$  dos participantes identificam-se como brancos 19,9%;  $n=111$  como negros, 12,6%,  $n=554$  como mestiço/pardo 62,8% e  $n=42$ , 4,8%, como integrantes dos povos primeiros no território, classificados pelo Estado como “indígenas” em função da forma como Colombo os denominou em 1492, por pensar que teria encontrado uma nova rota para as índias.

Entendemos que esse segmento da sociedade integra civilizações primeiras que habitavam o território antes da invasão de civilizações do velho mundo (Europa, Oriente Médio e Ásia) para colonizar e explorar os territórios em causa. Continuar a utilizar essa expressão na atualidade é uma imprecisão civilizacional e uma falta de respeito à verdade dos fatos, uma simplificação parcial dos acontecimentos complexo que caracterizam o problema.

Quanto ao estado civil dos participantes,  $n=586$ , 66,5% são solteiros;  $n=177$  são casados/as, 20,1%;  $n=78$  vivem em união estável 8,9%.  $N=36$ , 4,1% são divorciados e  $n=4$ , 0,5% são viúvos

Quanto à variável dependente rendimento acadêmico médio no último semestre, dentre os  $n=711$  estudantes que participaram nesta primeira fase da investigação,  $n=22$ , 3,1% informaram nota média no semestre entre 0-5,0;  $n=67$ , 9,4% nota média entre 5,1-7,0;  $n=213$  estudantes 29,8% nota média entre 7,1-8,0 e  $n= 412$  estudantes 57,3,3% nota média entre 8,1-10,0. O que demonstra que 42,3% dos estudantes possuem rendimento médio ou baixo. Destes 18,6% informaram rendimento regular ou baixo no último semestre acadêmico.

68,9% informou que não está devendo disciplinas e 31,1% que sim está devendo disciplinas no curso/carreira. Quanto aos indicadores estatísticos da Escala para avaliação das habilidades conformadores do desenvolvimento pessoal. O coeficiente de fiabilidade alpha de Cronbach é de 0,89.

Da Anova Kruskal Wallis realizada com a variável de agrupação rendimento acadêmico médio no último semestre acadêmico, verificamos diferenças significativas favoráveis aos estudantes com rendimento médio entre 8,1 e 10,0 nos itens: 6. “Sou flexível nas situações que a vida exige”,  $X^2= 8,742$ ;  $gl=3$ ;  $p= 0,033$  e 7. “Busco analisar os problemas considerando todas as possibilidades e pontos de vista”,  $X^2= 12,157$ ;  $gl=3$ ;  $p= 0,007$ .

Da análise descritiva dos itens da escala para avaliação das habilidades conformadoras do desenvolvimento pessoal registramos os indicadores por item: 1. “Estudo de maneira sistemática.

A sistematização do conhecimento é crucial na aprendizagem”, M= 3,35; DP= 1,19; 2. “Leio a bibliografia completa das matérias para preparar-me. A leitura é a base de tudo”, M= 3,62; DP= 1,18; 3.” Conheço minhas fortalezas e debilidades e sei utilizá-las para alcançar minhas metas pessoais”. M= 3,88; DP= 0,97; 4. “Utilizo meu tempo realizando atividades positivas para meu desenvolvimento pessoal”, M= 3,67; DP= 1,01; 5.” Planejo bem meu desenvolvimento pessoal e de auto superação”, M= 3,55; DP = 1,12; 6.” Sou flexível nas situações que a vida exige.”, M= 3,76; DP = 0,99;7. “Busco analisar os problemas considerando todas as possibilidades e pontos de vista”, M= 3,97; DP = 0,93; 8.”Sou capaz de criar novas soluções para os problemas da vida, tomando em consideração meus conhecimentos prévios e experiências vividas”, ”, M= 3,91; DP = 0,92; 9.”Considero-me uma pessoa criativa”, M= 3,98; DP = 0,94 e 10.”Compreendo a realidade atual me apoiando nos conhecimentos históricos da sociedade onde vivo, os quais adquiri ao longo de minha história de vida’, M= 3,98; DP = 0,93.

## CONCLUSÃO

O diagnóstico e avaliação das habilidades conformadores para o desenvolvimento pessoal é uma técnica psicopedagógica que pode apoiar a coordenação do processo de estudo-aprendizagem no ensino superior uma vez que favorece o aporte de variáveis cognitivas que influenciam o comportamento do estudante diante das atividades de estudo-aprendizagem no ensino superior.

Os indicadores psicométricos do instrumento de avaliação psicopedagógica utilizado apresentam características de fiabilidade altamente potentes o que o recomenda para utilização pela administração universitária no sentido de aprimorar a prática da coordenação acadêmica no ensino superior tendo em vista colaborar com o sucesso acadêmico dos estudantes.

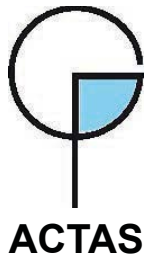
A continuidade da investigação aportará novos conhecimentos associados ao problema de diagnóstico e avaliação de variáveis cognitivas e contextuais que impactam sobre o processo psicopedagógico no ensino superior. O que poderá ampliar a disponibilidade de informações cientificamente sistematizadas que poderão apoiar a proposição de novas políticas para o sucesso acadêmico no ensino superior.



AVALIAÇÃO DE HABILIDADES CONFORMADORAS DO DESENVOLVIMENTO PESSOAL

REFERÊNCIAS

- Alencar, Eunice Maria Lima Soriano de Alencar & Fleith, Denise de Souza. Criatividade na educação superior: fatores inibidores. In *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 2, p. 201-206, jul. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v15n2/a11v15n2.pdf>. Acesso 20/5/2019
- Mascarenhas, S. A do N. (Coord.) (2019). Projeto de Investigação: *Avaliação longitudinal de variáveis cognitivas e contextuais do ensino superior analisando seus efeitos sobre o bem estar e o rendimento acadêmico*. UFAM, LAPESAM, Humaitá, Amazonas, Brasil, Base de dados não publicada, Processo PROCAD/AMAZONIA, CAPES (ref. 8881.314288/2019-0).
- Moura, Anízia Barbosa de, Souza, Marília Costa de & Silva, Maria Lucas (2006). A construção do hábito da leitura no ensino superior: uma pesquisa de campo no curso de letras da FVJ. In: *Educação & Linguagem* · ISSN: 2359-277X · ano 3 · nº 2 · Dez. p. 23-35. 2016.
- Santos, Silmara de Jesus Bignardi dos (2017). A importância da leitura no ensino superior, in: *Revista PGSSKroton*, p. 77-83. Disponível em: <http://revista.pgsskroton.com.br/index.php/educ/article/download/2176/2072>. Acesso: 1/7/2019.



## **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Avaliação da Motivação para Aprendizagem, Atribuições Causais e Rendimento  
acadêmico de estudantes universitários

Evaluation of Learning Motivation, Casual Attributions and Academic Performance  
of College Students

Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas, Universidade Federal do Amazonas,  
Alfonso Barca Lozano, Universidade da Coruña, Espanha,  
Fabiane Maia Garcia, Universidade Federal do Amazonas, UFAM, Brasil,  
Adrián Cuevas Jiménez, Universidad Nacional Autónoma de México, México,  
Gloria Fariñas León, Universidad de La Habana, Cuba/Universidad La Salle, México,  
Antonio Roazzi, Universidade Federal de Pernambuco, Brasil,  
Antônio Carlos Maciel, Universidade Federal de Rondônia, UNIR, Brasil

Nota dos autores

Trabalho realizado ao abrigo do Processo PROCAD/AMAZONIA, CAPES (ref.

8881.314288/2019-0).

### Resumo

Este trabalho parte de uma investigação longitudinal internacional mais ampla, que está sendo realizada ao abrigo de apoio da CAPES, PROCAD-AMAZONIA, PPGE-UFAM, tendo como problema o estudo sobre variáveis cognitivas e contextuais determinantes do rendimento acadêmico e do bem estar no ensino superior. Colaboram com a iniciativa pesquisadores de universidades do Brasil e de outros países de língua portuguesa e espanhola. O objetivo do trabalho é apresentar e discutir resultados da aplicação da QEAP48 a n=711 estudantes universitários do sexo masculino e feminino de diversos países de língua portuguesa e espanhola da América Latina e Caribe, Portugal, Espanha e Moçambique, matriculados em dezenas de universidades públicas e privadas. O instrumento para a coleta dos dados foi a Escala QEAP48 (Barca, Porto, Santorum & Barca, 2016), organizada em duas partes, a primeira Subescala Motivação da Aprendizagem (SEMAP) com 24 itens e a segunda Subescala de Estilos Atribucionais (SEAT) com 24 itens organizados em formato *Likert* de 5 pontos 1. Totalmente em desacordo, 5. Totalmente de acordo. O procedimento de coleta de dados foi por via virtual onde os participantes foram informados dos objetivos da investigação, participando de modo voluntário e anônimo, observando procedimentos éticos vigentes. Os dados foram analisados estatisticamente de acordo com os objetivos da investigação. Os resultados demonstram boas propriedades psicométricas dos instrumentos e impacto do estilo motivacional e de atribuições causais sobre o rendimento acadêmico dos estudantes universitários.

*Palavras-chave:* QEAP 48, Aprendizagem, Rendimento Acadêmico, Ensino superior, Psicopedagogia universitária

### Abstract

This article starts from a wider longitudinal international investigation, that is been supported by CAPES, PROCAD-AMAZONIA, PPGE-UFAM, approaching of the studies of cognitive and contextual variables determinants of schoolar score and of welfare during college time. Collaborating with the program, we have the researchers from Brazil Universities and other countries with Portuguese and Spanish language. The objective of this paper is to present and discuss the results of the application of QEAP48 to n=711 University students of female and male genders from many countries of Portuguese and Spanish language of Latin America and Caribbean, Portugal, Spain and Mozambique, registered in dozens of public and private universities. The instrument for data collection was the Escala QEAP48 (Barca, Porto, Santorum & Barca, 2016), organized in two steps, the first Motivation Subscale of Learning, with 24 itens and the second Subscale of Attributional Style, with 24 itens organized in Likert format of 5-1. Where 5 means totally at odds and 1 means totally agree. The data collection procedure was made by virtual platforms where the participants were informed about the objectives of the investigation, participating volunteer and anonymously, observing existing ethical procedures. The data were statistically analyzed according to the investigation objectives. The results show good psychometric properties of the instruments and the motivational style impact and the casual attribution about the academic performance of the University students.

*Keywords:* QEAP 48, learning, academic performance, higher education, university psychopedagogy.

## AVALIAÇÃO DA MOTIVAÇÃO PARA APRENDIZAGEM, ATRIBUIÇÕES CAUSAIS E RENDIMENTO ACADÊMICO DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

Este trabalho, parte de uma investigação internacional longitudinal mais ampla lança mão de um novo paradigma epistemológico: a meta epistemologia de contexto, com interfaces com a perspectiva da complexidade. O comportamento humano, que inclui sua motivação, é determinado por variáveis desenvolvidas na subjetividade social e individual construídas pelas experiências e saberes do ambiente geográfico e cultural onde a pessoa se insere, González-Pienda & Núñez, (1998); González & Valle (1998); Hayamizu & Weiner (1991); Mascarenhas (2019); Nicholls (1984); Núñez & González-Pienda, (1994); Pintrich, (1991); Weiner, (1979); Weiner, (1985); Weiner, (1986); Weiner, (1990); Weiner, (1992).

Sabemos que a motivação é um dos constructos mais importantes e ao mesmo tempo mais complexos dentre os que existem em psicologia na atualidade. Caracteriza-se por um conjunto de dimensões motivacionais, vindo a ser o processo que explica o início, direção, intensidade e perseverança da conduta dirigida para o logro de uma meta ou objetivo e propósito concreto (Beltrán, 1993).

Os modelos mais recentes consideram a motivação como um amplo constructo teórico e hipotético com diversas dimensões, fatores ou variantes que exercem influência importante sobre a conduta dos estudantes do ensino superior impactando sobre o seu rendimento acadêmico e sucesso na universidade.

Weiner (1979, 1986) considerava que a sequência motivacional começa sempre com a obtenção de resultados que por sua vez, propiciam uma reação afetiva e cognitiva e que, em consequência, implicam uma valoração (se compreendem os resultados e são valorados: bons, regulares, maus, indiferentes) e se são inesperados, muito positivos ou muito negativos, nos perguntamos o que ocorreu e porque ocorreu.

A busca da explicação para os fatos vividos nos remetem às atribuições causais. As pessoas possuem estilos de atribuições causais específicos.

Somos inclinados a selecionar causas e explicações para o que vivemos. Entre tais causas e explicações encontramos os antecedentes causais e os contextos em que são explicados. Podem ser de vários tipos: pela história pessoal de cada sujeito, por seu autoconceito, por outros determinantes causais externos e internos, pelas dimensões de controlabilidade/incontrolabilidade dos acontecimentos percebidos individualmente associados à sua subjetividade social e pessoal.

Selecionamos causas e explicações para o que se passou. Dentre os antecedentes interatuam: história pessoal de cada pessoa, seu autoconceito, e outros determinantes causais

externos e internos. As atribuições causais têm ainda a dimensão de temporalidade: estabilidade ou instabilidade dos acontecimentos.

Percepções que o estudante tem sobre si mesmo (autoconceito/autoestima) e das tarefas ou atividades que realiza, as atitudes e interesses, as representações mentais (esquemas cognitivos), tipo de metas e resultados que pretende alcançar no contexto educativo Barca & González, (1994); Barca, Porto & Santorum (1996); Barca, Marcos, Núñez, Porto & Santorum (1997); Barca Y Peralbo, (2002); Barca, (2009); Beltrán, (1993); Biggs, (1991); Bueno, (2004); Dweck, (1986).

As metas acadêmicas podem ser consideradas como um modelo ou estilo motivacional integrados de crenças, atribuições e afetos/sentimentos que dirigem as intenções da conduta, quer dizer, do que os sujeitos fazem ou querem fazer em contextos educativas de ensino-estudo-aprendizagem. Estas metas determinam tanto as reações afetivas, cognitivas e condutais do sujeito diante dos resultados de êxito ou fracasso, como a quantidade ou qualidade de suas atividades de estudo e aprendizagem (Nicholls, 1984; Mascarenhas, 2004; Brenlla, 2005) (Quadro 1)

Quadro 1. Tipos de Metas, Metas de aprendizagem, Metas de Rendimento e tendências motivacionais de acordo com a proposta de vários autores.

C.S. Dweck (1983, 1984, 1986)	<p>I. METAS DE APRENDIZAGEM</p> <p>O estudante trata de incrementar sua competência</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dominando novas habilidades, conhecimentos</li> <li>▪</li> <li>▪ Aperfeiçoar a execução</li> </ul>	<p>II. METAS DE RENDIMIENTO</p> <p>O estudante pretende obter juízos positivos sobre sua competência e evitar juízos negativos; busca parecer competente</p>
J.D. Nicholls (1984)	<p>I. ATENÇÃO ORIENTADA PARA TAREFA. O/A estudante:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Trata de melhorar a competência</li> <li>▪ Tem interesse para aprender e compreender</li> <li>▪ A aprendizagem é um fim em si mesmo</li> <li>▪ A comparação social é irrelevante</li> </ul>	<p>II. ATENÇÃO ORIENTADA AO EU- O/A ESTUDANTE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Se preocupa pelo eu</li> <li>▪ Defende sua própria capacidade</li> <li>▪ A aprendizagem não é um fim, mas um meio para demonstrar sua competência</li> <li>▪ A comparação social é importante</li> </ul>
Hayamizu y Weiner (1991)	<p>I. METAS DE APRENDIZAGEM</p> <p>O estudante se envolve preferentemente em lograr incrementar sua competência e habilidades</p>	<p>II. METAS DE RENDIMIENTO. Se distinguem dos tipos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Metas orientadas a obter a aprovação e evitar o rechaço dos professores ou família</b></li> <li>▪ <b>Tendência do/a estudantes a aprender e obter boas notas e resultados nos exames, avançar e progredir em seus estudos</b></li> </ul>

### Participantes

Participaram desta fase da investigação n= 881 pessoas. Sendo n=271, 30,8% do Brasil, n=409, 46,4% do México, n=11, 1,2% da Espanha, n= 7, 0,8% de Portugal, n=67, 7,6% de

## AVALIAÇÃO DA MOTIVAÇÃO PARA APRENDIZAGEM, ATRIBUIÇÕES CAUSAIS E RENDIMENTO ACADÊMICO DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

Moçambique, n=30, 3,4% da Bolívia, n=2, 02% da Colômbia, n=34, 3,9% da Venezuela, n=48, 5,4% da República Dominicana e n=2, 02% de outros países.

Na primeira fase da investigação longitudinal participaram 29 instituições de ensino superior. Sendo: Universidade Federal do Amazonas, UFAM, Brasil com n=70, 7,9%; Universidade Federal de Rondônia/UNIR-Brasil, n=45, 5,1%; Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT-Brasil, n=19,2,2%; Universidade Federal do Oeste do Pará/UFOPA-Brasil, n=27, 3,1%; Universidade Federal de Pernambuco/UFPE-Brasil, n= 47, 5,3%;Universidade La Salle, Manaus – Brasil, n=45, 5,1%; Universidade Nacional Autónoma de México/UNAM – México, n= 385, 43,7%; Universidade La Coruña/UDC – Espanha, n=10, 1,1%; Universidade Pedagógica Nacional/UNP- México, n= 26, 3,0%;Universidad Externado de Colômbia, Colômbia, n=2, 0,2%; Universidad de La Amazônia Boliviana - UNAB, Bolívia, n=1, 01%; Universidad Gabriel René Moreno, Santa Cruz de La Sierra, Bolívia, n=29, 3,3%, Universidad Pedagógica Externado Libertador, UPEL, Venezuela, n=35, 4,0%; Universidad do Algarve, Faro, Portugal, n=2, 0,2%; Universidade Pedagógica de Moçambique, n=39, 4,4%; Universidade de Licurgo, Moçambique, n=16, 1,8%; Universidade Federal de São Paulo, Brasil, n= 1, 0,1%; Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal, n=1, 0,1%; Universidade de Lisboa, Portugal, n=1, 0,1%; Universidade do Porto, Portugal, n=1, 0,1%; Uninorte, Manaus, Brasil, n= 1, 0,1%; Universidade Nilton Lins, Manaus n=2, 0,2%; UEM, Moçambique, n=1, 01,%; Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil, n=1, 0,1%; Universidade Federal do Pará, n=14, 1,6%; Universidade Pedagógica de Maputo, Moçambique, n=8, 0,9%, Universidad Frederico Henriques y Carvajal, República Dominicana, n=58, 5,4%; UNISAVE, Brasil, n=2, 0,2%; Instituto Superior de Psicologia Aplicada - ISPA, Portugal, n=2, 0,2%.

Dentre as universidades participantes a maioria são do Brasil, tivemos ainda a participação de universidades de Moçambique, Portugal, Espanha, Venezuela, Colômbia, Bolívia e República Dominicana.

Nas próximas fases da investigação longitudinal em curso desejamos ampliar a participação de universidades de Portugal e Espanha considerando sua importância para a realidade da subjetividade social dos países que por eles foram colonizados por mais de 300 anos.

Entendemos que essa variável histórica exerce impacto importante sobre a subjetividade social das sociedades alvo do processo de colonização que impactou sobre as culturas, a auto-

estima e o auto conceito das sociedades envolvidas. Precisamos dialogar sobre esse fenômeno e seus impactos sobre o bem estar das sociedades envolvidas.

Quanto ao tipo de instituição de ensino superior participante nesta primeira fase da investigação, registramos n=788, 88,3% dos participantes são vinculados a instituições públicas e n=103, 11,7% a instituições particulares.

Quanto à modalidade de curso ou carreira à qual os participantes estão vinculados, destacamos que n=699, 79,3% à modalidade presencial, n=11, 1,2%, participantes à modalidade semi-presencial e n=171, 19,4% à EAD.

No que se refere à categoria de participantes da investigação registramos nesta primeira fase n=711 estudantes, 80,7%; n=106 docentes, 12,0% e n=64 técnicos, 7,3%.

Dentre os participantes n=599 são do sexo feminino 63,5% e n=322 do sexo masculino 36,5%. Idades entre 18 e 70 anos,  $\bar{M}$ = 30,6;  $DP$ =12,17.

No que se refere à identidade étnica, n=175 dos participantes identificam-se como brancos 19,9%; n=111 como negros, 12,6%, n=554 como mestiço/pardo 62,8% e n=42, 4,8%, como integrantes dos povos primeiros no território, classificados pelo Estado como “indígenas” em função da forma como Colombo os denominou em 1492, por pensar que teria encontrado uma nova rota para as índias. Entendemos que esse segmento da sociedade integra civilizações primeiras que habitavam o território antes da invasão de civilizações do velho mundo (Europa, Oriente Médio e Ásia) para colonizar e explorar os territórios em causa.

Quanto ao estado civil dos participantes, n=586, 66,5% são solteiros; n=177 são casados/as, 20,1%; n=78 vivem em união estável 8,9%. N=36 , 4,1% são divorciados e n=4, 0,5% são viúvos.

Quanto à variável dependente rendimento acadêmico médio no último semestre, dentre os n=711 estudantes que participaram nesta primeira fase da investigação, n=22, 3,1% informaram nota média no semestre entre 0-5,0; n=67, 9,4% nota média entre 5,1-7,0; n=213 estudantes 29,8% nota média entre 7,1-8,0 e n= 412 estudantes 57,3,3% nota média entre 8,1-10,0. O que demonstra que 42,3% dos estudantes possuem rendimento médio ou baixo. Destes 18,6% informaram rendimento regular ou baixo no último semestre acadêmico. (Tabela 8). 68,9% informou que não está devendo disciplinas e 31,1% que sim está devendo disciplinas no curso/carreira.

## **Resultado**

AVALIAÇÃO DA MOTIVAÇÃO PARA APRENDIZAGEM, ATRIBUIÇÕES CAUSAIS E RENDIMENTO ACADÊMICO DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

Fiabilidade da escala sobre motivação para aprendizagem SEMAP24, é de Alpha de Cronbach 0,81. Indicador estatístico muito bom demonstrando a adequação do instrumento para avaliar o que se propõe avaliar no caso a motivação para o processo de estudo e aprendizagem.

Da análise descritiva da Subescala SEMAT 24, registramos as seguintes médias e desvio padrão, itens: 1. “Estudo a fundo os temas que considero interessantes”,  $\underline{M}= 4,21$ ;  $\underline{DP}= 0,90$ ; 2. “Me desanimo facilmente quando tenho notas baixas”,  $\underline{M}= 3,60$ ;  $\underline{DP}= 1,28$ ; 3. “Penso que é sempre importante obter altas notas”,  $\underline{M}= 3,62$ ;  $\underline{DP}= 1,10$ ; 4. “Quando aprofundo nos estudos, posso aplicar na prática o que estou aprendendo.”,  $\underline{M}= 4,27$ ;  $\underline{DP}= 0,82$ ; 5. “Reconheço que estudo só para a aprovação.”,  $\underline{M}= 2,43$ ;  $\underline{DP}= 1,27$ ; 6. “O importante para mim é conseguir boas notas em todas as matérias”,  $\underline{M}= 2,95$ ;  $\underline{DP}= 1,24$ ; 7. “Gosto de aprender coisas novas em classe para me aprofundar depois”,  $\underline{M}= 4,10$ ;  $\underline{DP}= 0,93$ ; 8. “Estudo somente aquilo que me vão perguntar nos exames ‘,’”,  $\underline{M}= 2,40$ ;  $\underline{DP}= 2,23$ ; 9. “Creio que estudar facilita um melhor trabalho no futuro”,  $\underline{M}= 4,34$ ;  $\underline{DP}= 0,84$ ; 10. “Me satisfaz estudar porque sempre descubro algo novo”,  $\underline{M}= 4,30$ ;  $\underline{DP}= 0,87$ ; 11. “Me esforço em meus estudos porque minha família me presenteia”,  $\underline{M}= 1,80$ ;  $\underline{DP}= 1,17$ ; 12. “Quando posso, tento obter melhores notas do que a maioria de meus/minhas companheiros/as”,  $\underline{M}= 3,06$ ;  $\underline{DP}= 1,35$ ; 13. “Quando estudo incorporo meu ponto de vista ou conhecimentos prévios próprios”,  $\underline{M}= 3,95$ ;  $\underline{DP}= 0,97$ ; 14. “Me considero um/a estudante excelente”,  $\underline{M}= 2,61$ ;  $\underline{DP}= 1,35$ ; 15. “Gosto de competir para obter as melhores notas”,  $\underline{M}= 2,69$ ;  $\underline{DP}= 1,36$ ; 16. “Penso que estudar te ajuda a compreender melhor a vida e a sociedade”,  $\underline{M}= 4,42$ ;  $\underline{DP}= 0,82$ ; 17. “É muito importante para mim que as/as professores/as especifiquem exatamente o que devemos fazer.”,  $\underline{M}= 3,96$ ;  $\underline{DP}= 1,06$ ; 18. “Creio que sou um/a boa estudante” ,  $\underline{M}= 4,07$ ;  $\underline{DP}= 0,92$ ; 19. “Prefiro estudar os temas que me interessam, embora sejam difíceis”,  $\underline{M}= 4,02$ ;  $\underline{DP}= 1,07$ ; 20. Quando as respostas são divulgadas costumo comparar com as de meus/minhas companheiros/as ou as de meus/minhas amigos/as”,  $\underline{M}= 2,75$ ;  $\underline{DP}= 1,40$ ; 21. “Tenho boas qualidades para estudar”,  $\underline{M}= 3,76$ ;  $\underline{DP}= 1,12$ ; 22. “Na hora de fazer os exames, tenho medo de reprovar”,  $\underline{M}= 3,34$ ;  $\underline{DP}= 1,34$ ; 23. “Quando não entendo os conteúdos ou temas das disciplinas ou temas é porque não me esforço o suficiente”,  $\underline{M}= 3,32$ ;  $\underline{DP}= 1,28$ ; 24. “Quando faço os exames penso que vou me sair pior que meus companheiros”,  $\underline{M}= 2,70$ ;  $\underline{DP}= 1,46$ .

Da Anova Kruskal Wallis aplicada à Subescala SEMAT(24), com a variável dependente rendimento acadêmico médio no último semestre acadêmico, foram identificadas diferenças significativas nos seguintes itens: 7. “Gosto de aprender coisas novas em classe para me aprofundar



depois”,  $X^2= 14,372$ ;  $gl=3$ ;  $p= 0,002$ , favorável aos estudantes com rendimento médio entre 8,0-10,0; 9. “Creio que estudar facilita um melhor trabalho no futuro”,  $X^2= 13,787$ ;  $gl=3$ ;  $p= 0,003$ , favorável aos estudantes com rendimento médio entre 8,1-10,0; 11.” Me esforço em meus estudos porque minha família me presenteia”,  $X^2= 8,313$ ;  $gl=3$ ;  $p= 0,040$  favorável aos estudantes com rendimento entre 5,1-8,0; 13. “Quando estudo incorporo meu ponto de vista ou conhecimentos prévios próprios”,  $X^2= 8,598$ ;  $gl=3$ ;  $p= 0,035$  favorável aos estudantes com rendimento entre 8,1-10,0; 16. “Penso que estudar te ajuda a compreender melhor a vida e a sociedade”,  $X^2= 9,840$ ;  $gl=3$ ;  $p= 0,020$  favorável aos estudantes com rendimento entre 0 e 5,0 e 18.” Creio que sou um/a boa/bom estudante”,  $X^2= 12,251$ ;  $gl=3$ ;  $p= 0,007$  favorável aos estudantes com rendimento médio entre 8,1-10,0.

No que se refere aos indicadores da Subescala SEAT (24), que avalia as atribuições causais para aprendizagem aplicada ao  $n=711$  estudantes universitários dos países participantes registrou a fiabilidade Alfa de *Cronbach* 0,82.

Da análise descritiva média e desvio padrão dos itens da Subescala SEAT (24) registramos: 1. “Meu êxito nos exames se deve em grande parte à sorte”,  $\underline{M}=2,06$ ;  $\underline{DP}=1,01$ ; 2. “As boas notas se devem sempre a minha capacidade”,  $\underline{M}=4,08$ ;  $\underline{DP}= 0,88$ ; 3. “Me esforço em meus estudos para que meus pais se sintam orgulhosos de mim”,  $M=3,18$ ;  $\underline{DP}= 1,38$ ; 4. “As matérias de estudo em geral, são fáceis por isso obtenho boas notas”,  $\underline{M}=2,55$ ;  $\underline{DP}= 1,15$ ; 5.” Me esforço em meus estudos porque desejo aumentar meus conhecimentos e minha competência profissional futura”,  $\underline{M}=4,43$ ;  $\underline{DP}= 0,77$ ; 6.” Sempre que estudo o suficiente, obtenho boas notas.”,  $\underline{M}=4,16$ ;  $\underline{DP}= 0,94$ ; 7.” Os professores são os responsáveis por meu baixo rendimento acadêmico”,  $\underline{M}=1,92$ ;  $\underline{DP}= 1,06$ ; 8. “Estudo desde o princípio e o faço todos os dias, assim nunca tenho problemas para ter boas notas”,  $\underline{M}=2,96$ ;  $\underline{DP}= 1,14$ ; 9.” Quando os professores se preocupam e dão diretrizes de como estudar, então me encontro bem nas aulas das disciplinas e exames”,  $M=3,51$ ;  $\underline{DP}= 1,03$ ; 10.” Quando fracasso nos exames se deve à minha baixa capacidade”,  $\underline{M}=2,60$ ;  $\underline{DP}= 1,30$ ; 11.” É fácil para mim compreender os conteúdos das matérias que tenho que estudar para obter boas notas”,  $\underline{M}=3,46$ ;  $\underline{DP}= 1,09$ ; 12.” Normalmente me esforço em meus estudos porque quero ser valorizado por meus amigos e companheiros de classe”,  $\underline{M}=2,41$ ;  $\underline{DP}= 1,32$ ; 13.” Se obtenho notas baixas é porque tenho pouca sorte”,  $\underline{M}=1,66$ ;  $\underline{DP}= 0,98$ ; 14. “Me esforço nos estudos porque gosto dos temas trabalhados nas disciplinas”,  $\underline{M}=3,90$ ;  $\underline{DP}= 1,02$ ; 15.” Me esforço em meus estudos porque quero obter as melhores notas da turma”,  $\underline{M}=2,83$ ;  $\underline{DP}= 1,29$ ; 16.” Quando obtenho notas baixas, penso

## AVALIAÇÃO DA MOTIVAÇÃO PARA APRENDIZAGEM, ATRIBUIÇÕES CAUSAIS E RENDIMENTO ACADÊMICO DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

que não estou capacitado/a para ter sucesso nessas matérias”,  $\underline{M}=2,57$ ;  $\underline{DP} = 1,38$ ; 17. “Me esforço em meus estudos, porque é muito útil para aprender coisas novas”,  $\underline{M}=4,13$ ;  $\underline{DP} = 0,90$ ; 18.” Estudo para obter boas notas porque é a melhor maneira de me destacar na turma”,  $\underline{M}=2,56$ ;  $\underline{DP} = 1,31$ ; 19.” Às vezes minhas notas me fazem pensar que tenho pouca sorte na vida e especialmente nos exames”,  $\underline{M}=2,10$ ;  $\underline{DP} = 1,14$ ; 20.” Quando tenho notas baixas é porque não estou estudando o suficiente”,  $\underline{M}=3,73$ ;  $\underline{DP} = 1,10$ ; 21.” Quando os professores explicam bem, me ajudam a obter boas notas”,  $\underline{M}=4,22$ ;  $\underline{DP} = 0,84$ ; 22.” Minhas boas notas refletem que algumas das matérias que tenho são fáceis”,  $\underline{M}=3,05$ ;  $\underline{DP} = 1,22$ ; 23.” Meu fracasso nos exames se deve em grande parte à pouca sorte”,  $\underline{M}=1,70$ ;  $\underline{DP} = 1,04$ ; 24.” Minhas baixas notas refletem que as matérias são difíceis”,  $\underline{M}=2,46$ ;  $\underline{DP} = 1,26$ .

Da Anova *Kruskal Wallis* realizada com Subescala SEAT (24) e a variável de agrupação rendimento acadêmico médio no último semestre acadêmico, verificamos diferenças significativas. Sendo: Item 1. “Meu êxito nos exames se deve em grande parte à sorte”.  $X^2= 17,180$ ;  $gl=3$ ;  $p= 0,001$ , favorável aos estudantes com nota entre 5,1 a 8,0; 2. “As boas notas se devem sempre a minha capacidade”,  $X^2= 11,860$ ;  $gl=3$ ;  $p= 0,008$ , favorável aos estudantes com notas entre 7,1-10,0; 7. “Os professores são os responsáveis por meu baixo rendimento acadêmico”,  $X^2= 15,893$ ;  $gl=3$ ;  $p= 0,001$ , favorável aos estudantes com notas entre 0 e 8,0; 19.” Às vezes minhas notas me fazem pensar que tenho pouca sorte na vida e especialmente nos exames”,  $X^2= 10,664$ ;  $gl=3$ ;  $p= 0,014$ , favorável aos estudantes com notas entre 0 e 7,0 e 24. “Minhas baixas notas refletem que as matérias são difíceis”,  $X^2= 8,254$ ;  $gl=3$ ;  $p= 0,041$  favorável aos estudantes com notas entre 0 e 8,0.

Com a continuidade da investigação novos aportes cientificamente sistematizado serão incorporado ao domínio científico da psicopedagogia universitária favorecendo a oferta de informações para a proposição de novas políticas públicas para melhoria dos indicadores de sucesso acadêmico.

### Referências

Alonso, J. (2005). Motivaciones, expectativas y valores-intereses relacionados con el aprendizaje: el cuestionario MEVA. *Psicothema*, 3, Vol. 17, 404-411

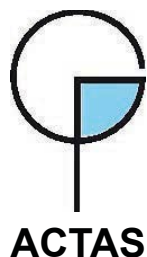
- Ball, S. (1988). *La motivación educativa. Actitudes. Intereses. Rendimiento. Control*. Madrid: Narcea. Ed. orig.: 1977). Barca, A. & González, R. (1994): *Manual de Dificultades de Aprendizaxe Escolar e Intervención Psicopedagóxica* (3 Vols.) Vigo: ABA Edicións.
- Barca, A. & González, R. (1994): *Manual de Dificultades de Aprendizaxe Escolar e Intervención Psicopedagóxica* (3 Vols.) Vigo: ABA Edicións.
- Barca, A. (1996): Proposta do modelo de orientación psicopedagóxica para o sistema educativo en Galicia: datos para unha reflexión. *Revista Galega de Psicopedagogía*, 13 (9) 7-26.
- Barca, A., Porto, A. & R. Santorum (1996). Enfoques de aprendizaje y procesos cognitivos en situaciones educativas: perspectivas actuales y áreas de interés en la investigación psicoeducativa. *Revista Galega de Psicopedagogía*, 13 (9), 57-88.
- Barca, A., Marcos, J. L., Núñez, J. C., Porto, A. & R. Santorum (1997). *Procesos de aprendizaje en ambientes educativos*. Madrid: Editorial Fundación Ramón Areces: 447 pp.
- Barca, A., Porto, A. & R. Santorum (1997). Los enfoques de aprendizaje en contextos y situaciones educativas. Una aproximación conceptual y metodológica. Cap. 9. Pp. 387-446. En A. Barca, J. L. Marcos, J.C. Núñez, A. Porto, R. Santorum (1997). *Procesos de aprendizaje en ambientes educativos*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Barca, A. y Peralbo, M. (2002). *Informe Final del Proyecto FEDER/ESOG-Galicia: 1FD97-0283. Los contextos de aprendizaje y desarrollo en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO): Perspectivas de intervención psicoeducativa sobre el fracaso escolar en la Comunidad Autónoma de Galicia*. Madrid: Dirección General de Investigación (I+D). Ministerio de Ciencia y Tecnología.
- Barca, A. (Coord.) (2009). *Motivación y aprendizaje en contextos educativos*. Granada: Grupo Editorial Universitario. 512 pp.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Biggs, J.B. (1991). Approaches to Learning in Secondary and Tertiary Students in Hong Kong: Some Comparative Studies. *Educational Reserarch Journal*, 6, 27-39.
- Binswanger, H. (1991). Volition as cognitive self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50 (2)
- Brenlla, J. C. (2005). *Atribuciones causales, enfoques de aprendizaje, rendimiento académico y competencias bilingües en alumnos de educación secundaria. Un análisis multivariable*. A Coruña: Universidad de A Coruña (tesis doctoral, inédita).

AVALIAÇÃO DA MOTIVAÇÃO PARA APRENDIZAGEM, ATRIBUIÇÕES CAUSAIS E RENDIMENTO ACADÊMICO DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

- Bueno, J. A. (2004). *La motivación del alumno en el aula*. Madrid: Publicaciones ICCE.
- Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- González, M<sup>a</sup> C. (1997). *La motivación académica. Sus determinantes y pautas de intervención*. Pamplona: EUNSA.
- González, R., Valle, A. Núñez, J.C. & González-Pienda, J.A. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8, 45-61.
- González-Pienda, J. A. & Núñez, J. C. (Coords.) (1998). *Dificultades del aprendizaje escolar*. Madrid: Pirámide.
- González, R. & Valle, A. (1998). Atribuciones causales. En González-Pienda, J. A. y Núñez, J. C. (Coords.). *Dificultades del aprendizaje escolar*. Madrid: Pirámide.
- Hayamizu, T. & Weiner, B. (1991). A test Dweck's model of achievement goals as related to perceptions of ability. *Journal of Experimental Education*, 59, 226-234.
- Mascarenhas, S. (2004). *Avaliação dos processos, estilos e abordagens de aprendizagem dos alunos do ensino médio do Estado de Rondônia (Brasil)*. A Coruña: Universidade da Coruña (Tesis doctoral. Inédita).
- Mascarenhas, S. A do N. (Coord.) (2019). Projeto de Investigação: *Avaliação longitudinal de variáveis cognitivas e contextuais do ensino superior analisando seus efeitos sobre o bem estar e o rendimento acadêmico*. UFAM, LAPESAM, Humaitá, Amazonas, Brasil, Base de dados não publicada, Processo PROCAD/AMAZONIA, CAPES (ref. 8881.314288/2019-0).
- Nicholls, J.G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Núñez, J.C. & González-Pienda, J. A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. Universidad de Oviedo. SPU.
- Pintrich, P.R. (1991). Editor's comment: Current issues and new directions in motivational theory and research. *Educational Psychologist*, 26, 199-205.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.

MASCARENHAS, BARCA, GARCIA, CUEVAS, FARIÑAS, ROAZZI, MACIEL

- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement, motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer Verlag.
- Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82, 616-622.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation. Methaphors, theories and research*. California: Sage Publications.



## **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Trajétórias académicas dos estudantes da Rede Federal de Educação Profissional  
Tecnológica: variáveis motivacionais e contextuais

Students academic trajectories into the federal network of professional  
technological education: motivational and contextual variables

Vanessa Santos (<https://orcid.org/0000-0002-0456-9363>)\*; Ana Margarida Veiga Simão  
(<https://orcid.org/0000-0003-3652-5573>)\*\*; Ana Paula de Oliveira Paulino  
(<https://orcid.org/0000-0001-8249-5366>)\*\*\*

\*Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal; \*\*CICPSI, Faculdade de  
Psicologia, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal; e \*\*\*Escola de Psicologia e Ciências da  
Vida, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, Portugal

Nota de los autores

Vanessa Conceição Alves dos Santos\*, [vanessacsantos@campus.ul.pt](mailto:vanessacsantos@campus.ul.pt); Ana Margarida Veiga  
Simão\*\*, [amsimao@psicologia.ulisboa.pt](mailto:amsimao@psicologia.ulisboa.pt); e Ana Paula de Oliveira Paulino\*\*\*,  
[paula.paulino@ulusofona.pt](mailto:paula.paulino@ulusofona.pt)

Resumen

O objetivo geral deste projeto de investigação é conhecer as trajetórias acadêmicas dos estudantes a frequentar o Ensino Técnico Subsequente Profissionalizante da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, Brasil. Planeamos identificar as principais variáveis motivacionais e contextuais, que contribuem para o desempenho acadêmico dos estudantes. A presente investigação é composta por três estudos quantitativos e um qualitativo onde serão utilizados como instrumentos de coleta de dados, questionário e entrevistas. Participarão aproximadamente 1000 estudantes, de ambos os sexos, com idade entre 18 e 21 anos. Pretendemos, num primeiro momento, identificar as principais crenças motivacionais, estratégias de autorregulação da aprendizagem e perspectiva temporal de futuro. Num segundo estudo, investigaremos as percepções dos estudantes sobre o clima institucional e psico-social, enquanto possíveis variáveis do contexto que possam influenciar no processo de aprendizagem. No terceiro estudo, pretendemos compreender a relação entre os fatores contextuais e motivacionais no desempenho acadêmico. No estudo qualitativo, serão investigadas as perspectivas dos estudantes com trajetórias acadêmicas de insucesso, procurando-se compreender o significado que lhes dão e identificar as estratégias autorregulatórias que fazem parte do seu repertório estudantil. Para análise dos dados quantitativos, pretendemos usar o programa estatístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versão 20.0. Para a interpretação qualitativa, é proposto o uso do programa N-Vivo, versão 11, como método de análise de conteúdos. Esperamos que os resultados contribuam para pesquisa e a aplicação prática, pois irão oferecer um conhecimento que deverá facilitar a prevenção do insucesso na Rede escolar.

*Palabras clave:* trajetória acadêmica; educação profissionalizante; motivação

Abstract

The main objective of this research project is to know the academic trajectories of the students to attend the Subsequent Technical Education of the Federal Network of Vocation Education, Scientific and Technological, Brazil. We plan to identify the main motivational and context variables that contribute to the academic performance of the students. The present research is composed of three quantitative studies and a qualitative one, will be used as instruments of data collection: questionnaire and interviews. Approximately 1000 students of both sexes, aged between 18 and 21, will participate. We intend, in the first moment, to identify the main motivational beliefs, strategies of self-regulation of learning and temporal perspective of future. In a second study, we will investigate student's perceptions about the institutional and psychosocial climate, as possible variables of the school context that may influence the learning process. In the third study, we intend to understand the relationship between contextual and motivational factors in academic performance. In the qualitative study, the perspectives of the students with unsuccessful academic trajectories will be investigated, trying to understand the meaning that they give them and to identify the self-regulatory strategies that are part of their student repertoire. For the analysis of the quantitative data, we intend to use the statistical program SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) version 20.0. For the qualitative interpretation, it is proposed to use the N-Vivo Program, version 11, as a method of content analysis. We hope that the results will contribute to research and the application in practice, as they will offer a knowledge, that should facilitate the prevention of failure in the school network.

*Keywords:* academic trajectory; vocational education; motivation

## TRAJETÓRIAS ACADÉMICAS: MOTIVAÇÃO E CONTEXTO

A Educação Profissional Técnica e Tecnológica no Brasil destaca-se como uma modalidade de ensino prevista na Lei e reformulada pelo Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004 (BRASIL, 2004). A partir do ano de 2006, por meio do processo de expansão e de interiorização, e em 2008, pela Lei nº 11.892, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal), criou-se os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. No entanto, paralelo a este cenário de expansão tecnológica, identificaram-se elevados e significativos dados referentes ao insucesso escolar, em especial, na modalidade de ensino técnico profissionalizante subsequente. Diante desta realidade, os Institutos Federais de Educação assinaram um acordo de metas com a Secretaria de Educação Profissional, órgão ligado ao Ministério da Educação, comprometendo-se a melhorar os rendimentos relacionados à eficácia e a eficiência dos Institutos (BRASIL, 2015). Tendo por base tal acordo, foram realizadas diversas pesquisas que apontam a evasão escolar, o alto índice de reprovação, e principalmente a desmotivação e o fraco desempenho dos alunos como principais fatores a explicitar o insucesso e o baixo rendimento verificado ao longo de todo o processo de aprendizagem (Santos, Cavalcanti, Cruz & Assis, 2012; Santos, Queiroz & Silva, 2015). Para Dayrell (2007) a relação entre a escola e a juventude na sociedade ocidental tem sido marcada por tensões e desafios, sabendo-se pouco sobre a realidade contextual dos estudantes, isto é, sobre as múltiplas dimensões de sua experiência social e humana, mais precisamente as suas demandas e expectativas. Ao corroborar com este pensamento, Faria (2017) afirma que tal realidade deve-se ao fato de grande parte dos estudos discutirem os sistemas e instituições presentes na vida dos jovens dando pouco ênfase aos protagonistas, neste caso os estudantes. Analisando os resultados de diversos estudos realizados com adolescentes brasileiros da rede federal de ensino, tornaram-se evidentes alguns paradoxos que atravessam esse universo. Os mais expressivos referem-se ao sistema de ensino, ora porque as escolas não sabem com quais projetos deverão preparar jovens para um futuro indeterminado, ora porque a massificação do ensino não tem sido traduzida em sucesso escolar ou mesmo porque as aspirações dos estudantes são inexploradas (Santos et al., 2012). Apesar da escolaridade ser, por definição, orientada para o futuro, uma vez que contém valor de utilidade (Eccles e Wigfield, 2002) para atingir objetivos posteriores, nem todos os alunos antecipam as metas que a sua escolaridade atual requer. De fato, alguns alunos têm uma visão clara do seu futuro e compreendem que dar o seu melhor na escola é importante para conseguir uma educação altamente valorizada e objetivos profissionais no futuro. Para outros estudantes, no entanto, falta-lhes esta perspectiva de longo prazo e, como resultado,



atribuem menos valor ao andamento de seu empreendimento escolar (Bilbe, Vanteenkiste & Lens, 2011). Definido como um fenômeno abrangente e geralmente caracterizado pelo fraco rendimento escolar dos alunos, que por diversas razões não atingiram os objetivos mínimos requeridos para concluir com êxito uma etapa da sua escolaridade, a complexidade do *insucesso escolar* passou a ser estudada a partir dos anos 70, sendo a princípio, uma consequência da inaptidão pessoal do aluno (Grácio, 1995; Rosa, 1997; Silva e Duarte, 2012). Todavia, segundo Isambert-Jamati (1974, 1990), faz-se necessário destacar que a noção do insucesso escolar<sup>1</sup> é relativa, pelo que só tem sentido no seio de uma dada instituição escolar e num determinado momento da carreira dessa instituição. No Brasil, especificamente, a ascensão progressiva às pesquisas sobre evasão, deve-se, provavelmente a já mencionada Nota Técnica de julho de 2015, que trata dos Planos Estratégicos Institucionais para a Permanência<sup>2</sup> e Êxito dos estudantes na Rede Federal e ao Programa de Acolhimento, Permanência e Êxito (PAPE), criado em maio de 2016 (Carmo, Oliveira & Almeida, 2018). Em estudos realizados com adolescentes do módulo subsequente da Rede Federal sobre os fatores individuais que contribuem no momento de decisão para abandono de um curso, identificaram-se como principais causas: capacidade de aprendizagem e habilidade de estudo, adaptação à vida acadêmica, motivação com o curso, escolha precoce da profissão e questões financeiras do estudante ou da família (Santos et al., 2015). Referente à capacidade de aprendizagem e habilidade de estudo, Zimmerman (1986, 1989, 2000) desenvolveu o seu modelo de aprendizagem autorregulada com base na teoria social cognitiva de Bandura (1986), cujo foco estava em processos autorregulatórios sociais e motivacionais. Para Zimmerman (2000) a aprendizagem autorregulada refere-se a pensamentos, sentimentos e ações autogeradas que são planejadas e ciclicamente adaptadas para a realização de metas pessoais. Ainda segundo o autor, a autorregulação da aprendizagem é apresentada como um processo cíclico composto pela fase de antecipação ou previsão, a fase de controle do desempenho ou volição e a fase referente aos processos autorreflexivos. Pintrich (2000), por sua vez, descreve a autorregulação como a integração de diferentes aspectos: cognição, motivação, afeto e contexto. A descrição do modo como esses aspectos interagem durante a aprendizagem é o cerne do modelo composto por quatro

---

<sup>1</sup> Consideraremos correlatos de insucesso escolar: retenção em algum componente curricular, reprovação, fracasso escolar, entre outros.

<sup>2</sup> Consideraremos correlatos de permanência: sucesso escolar, persistência, trajetória ininterrupta, entre outros.

## TRAJETÓRIAS ACADÉMICAS: MOTIVAÇÃO E CONTEXTO

fases: (i) previsão, planejamento e ativação; (ii) monitoramento; (iii) controle; e (iv) reação e reflexão. Referente à motivação para atingir metas acadêmicas no futuro, Lourenço e Paiva (2016) discorrem que há um claro declínio dos alunos ao atingirem as séries finais do ensino fundamental e iniciação do ensino secundário, decorrendo uma perda da curiosidade e energia ao ponto de se tornarem apáticos. Para Pintrich e Schunk (2002) a motivação dos alunos pode variar dependendo da situação ou contexto em sala de aula ou na escola. Isso sugere que os esforços em sala de aula, o projeto da escola, entre outros, podem fazer a diferença na motivação dos alunos e nos seus desempenhos acadêmicos. Ao analisar o contexto universitário norte-americano, constatou-se que a persistência acadêmica dos estudantes se deve a toda uma orientação recebida por parte dos respectivos professores mentores, bem como as crenças motivacionais e o sentimento de pertencimento acadêmico (Thomas Jr. et al., 2014). A persistência acadêmica é definida por Arnold (1999) como uma continuação do ensino secundário até à graduação, ou seja um processo integral de sucesso escolar. Este “sucesso” é caracterizado por todos os resultados de aprendizagem, tais como notas, taxas de retenção, ou habilidades não cognitivas, como por exemplo todo o envolvimento na vida acadêmica (Hoops, Yu, Burridge & Wolters, 2015). A identificação para com uma instituição escolar, bem como todo o envolvimento do aluno, melhora a qualidade da experiência do mesmo, afetando desta forma a sua persistência, bem como as suas aspirações educacionais. Retomando ao que fora proposto por Thomas Jr. e colaboradores (2014), um outro fator que pode influenciar diretamente na persistência dos alunos está relacionado com as suas crenças motivacionais. Destacando-se alguns aspectos da teoria da expectativa-valor, mais especificamente a auto-eficácia e o valor da utilidade. Sendo a auto-eficácia um recurso cognitivo que envolve a confiança ou a crença de um indivíduo na sua capacidade de se envolver em comportamentos direcionados aos objetivos desejados, Bandura (1977, 1997) sugeriu que a auto-eficácia pode afetar a escolha individual das atividades, bem como o esforço dispendido e a persistência em si. Isto é, indivíduos com um alto senso de auto-eficácia quando presentes a uma atividade desafiadora tendem a trabalhar e persistirem mais, por sua vez, aqueles que têm menores níveis de eficácia tem tendência a evitar esse tipo de desafios (Schunk, 1991). Os resultados mostraram que, no contexto norte-americano, a auto-eficácia é um preditor significativo do desempenho acadêmico, das habilidades sociais e até mesmo da escolha da carreira. As pessoas com uma alta auto-eficácia tendem a aprender mais e a alcançar os seus objetivos, quando comparados com indivíduos com baixa auto-eficácia, mesmo quando as habilidades são as mesmas

(Thomas Jr. et al., 2014). Sendo o valor de utilidade determinado pela forma como uma tarefa se enquadra nos planos futuros de um indivíduo, isto é, se relaciona diretamente com os objetivos internos a curto e longo prazo (Eccles e Wigfield, 2002), os resultados do estudo revelaram ainda que, os alunos que atribuem um maior valor de utilidade ao diploma são mais propensos a informar que persistiriam frente às dificuldades. Por último, Thomas Jr. e colaboradores (2014) dissertam sobre o conceito de sentimento de pertença acadêmica como fator da persistência estudantil no contexto universitário. Como se evidência no estudo de Tian, Zhao e Huebner (2015), as intuições também podem contribuir diretamente para o sentimento de pertença e bem-estar dos estudantes na medida em que funcionam como ambientes psicologicamente saudáveis e atendem às necessidades dos alunos. Corroborando com este resultado, Zumbrunn e colaboradores (2014), descobriram que o senso de pertença dos estudantes está positivamente relacionado com a sua motivação intrínseca, auto-eficácia e valor das suas tarefas acadêmicas. Ruzek e colaboradores (2016), acrescentam, sobretudo, a relevância do suporte emocional fornecida pelos professores na motivação dos estudantes, nas experiências de vida, nas competências acadêmicas e, sobretudo, nas relações entre pares. Mais recentemente e corroborando esta afirmativa, Won, Wolters e Mueller (2017), desenvolveram estudos nos quais investigam o sentido de pertença e aprendizagem auto-regulada. Segundo os autores, o número limitado de estudos que examinam a conexão entre o senso de pertença e a motivação dos estudantes pode ser visto como uma limitação importante nesta área em estudo. Caracterizada como uma oportunidade preventiva diante das demandas que emergem no contexto educativo, observa-se que o papel do clima institucional e psicossocial ou mesmo do próprio clima escolar se tem revelado como uma proposta de intervenção transversal aos mais diversos problemas (Santos, Souza & Xavier, 2017), inclusive na promoção de crenças motivacionais adaptativas e inibidoras de trajetórias acadêmicas com insucesso escolar. De um modo geral, a definição do Clima Escolar envolve a percepção dos estudantes dentro e fora da sala de aula (Ryder e Mitchell, 2013) sobre os elementos estruturais, sociais, pessoais e que estão integrados num processo dinâmico (Cere, 1993). Por fim, porém não menos importante, um dos fatores frequentemente associado ao sucesso acadêmico é a perspectiva temporal do indivíduo, isto é, a capacidade de estabelecer objetivos a longo prazo e a adaptação à escola (Janeiro, Duarte, Araújo & Gomes, 2017; Janeiro e Veiga, 2014). Definido como um processo psicológico não consciente, o conceito de Perspectiva Temporal possibilita-nos manter um grau de coerência, ordem e significado nos aspetos significativos da nossa vida (Díaz-Morales, 2006; Zimbardo e

## TRAJETÓRIAS ACADÉMICAS: MOTIVAÇÃO E CONTEXTO

Boyd, 1999). Para De Volder e Lens (1982) a Perspectiva Temporal é a chave para o sucesso acadêmico, isto porque motiva e influencia o sujeito a prosseguir com os seus objetivos. Estabelecidas as questões que norteiam esta investigação, optamos por discutir a articulação entre a permanência e o êxito, incluindo o estudo das trajetórias acadêmicas visando a adaptação ao contexto brasileiro de instrumentos de medida que possam ser utilizados, para auxiliar na promoção do sucesso acadêmico, propondo sobretudo, uma escuta interessada nas motivações desses sujeitos. Para tal, o presente estudo propõem-se a investigar: *Quais as trajetórias acadêmicas dos estudantes brasileiros da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica?*

### **Método**

Para a presente investigação é proposta uma metodologia mista, através de quatro estudos, que procuram conhecer as trajetórias acadêmicas dos estudantes a frequentar o Ensino Técnico Subsequente Profissionalizante na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, Brasil. A pesquisa será composta de uma primeira fase quantitativa (questionário de auto preenchimento presencial ou *on-line*) e uma segunda fase qualitativa (entrevista). O primeiro estudo propõe-se a identificar as principais crenças motivacionais, estratégias de autorregulação da aprendizagem e perspectiva temporal de futuro dos estudantes. Num segundo estudo, investigaremos as percepções dos alunos sobre o clima institucional e psicossocial, enquanto possíveis variáveis do contexto escolar que possam ter influência no processo de aprendizagem. No terceiro estudo, pretendemos compreender a relação entre os fatores contextuais e motivacionais no desempenho acadêmico. Por fim, no estudo qualitativo, serão investigadas as perspectivas dos estudantes com trajetórias acadêmicas de insucesso, procurando-se compreender o significado que lhes dão e identificar as estratégias autorregulatórias que fazem parte do seu repertório estudantil. Na primeira fase do estudo (abordagem quantitativa), prevê-se a participação aproximada de 1000 estudantes. Já na segunda fase (qualitativa), prevê-se a participação de um número reduzido de 20 estudantes.

### **Critérios de Inclusão e Exclusão**

Os participantes poderão ser de ambos os sexos, com idade entre 18 e 21 anos e estar devidamente inscrito na Modalidade de ensino Técnico Profissionalizante Subsequente em algum curso ofertado pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, Brasil. Os

jovens que participarão na segunda fase da pesquisa (abordagem qualitativa) serão selecionados em função da análise das respostas ao questionário, atendendo o seguinte critério: número de retenções no Instituto igual ou superior a dois componentes curriculares. Quanto aos critérios de exclusão, referimos que os sujeitos que não estiverem devidamente inscritos em algum curso ofertado pelo Instituto em que a pesquisa será realizada e que não estejam dentro do perfil a ser objeto desta investigação não poderão participar da mesma.

### **Instrumentos de Coleta de Dados**

Num primeiro estudo, propõe-se enquanto instrumento de coleta de dados fazer uso das Escalas de Autorregulação da Motivação para a Aprendizagem (EAMA) desenvolvida por Paulino e colaboradores (Paulino, Sá & Silva, 2015), adaptando-a de forma a permitir o uso na população de jovens estudantes do ensino técnico profissionalizante brasileiro e do Inventário de Perspectiva Temporal (IPT) desenvolvida por Janeiro (2012) e adaptado ao contexto brasileiro por Bardagi e colaboradores (Bardagi, Teixeira, Lassance & Janeiro, 2015). Num segundo estudo, a coleta dar-se-á através da Escala do Clima Institucional e Psicossocial Universitário (ECLIPSU-BR) desenvolvida por Souza e colaboradores (Souza, 2016; Souza, Veiga Simão & Ferreira, 2018). No terceiro estudo investigaremos a relação entre os fatores contextuais e motivacionais no desempenho acadêmico. Por fim, no quarto estudo, propomos um design qualitativo com o uso de entrevistas obtidas através de questões orientadoras (guião) construído a partir da revisão de literatura.

### **Procedimentos para a coleta de dados**

O procedimento de coleta de dados será iniciado após a obtenção do parecer favorável da Comissão especializada de Deontologia do Conselho Científico. Com a colaboração e consentimento dos dirigentes gerais dos *Campi*, a pesquisadora abordará os estudantes no contexto de sala de aula. Aos estudantes, será fornecido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Desta forma, asseguramos que só participarão desta pesquisa os estudantes que apresentarem o termo devidamente preenchido e assinado. A aplicação do questionário será realizada de forma coletiva e em contexto de sala de aula ou através do preenchimento *on-line*. No estudo de abordagem qualitativa, realizaremos entrevistas individuais em contexto de sala apropriada, após contato prévio via e-mail e consentimento dos estudantes.

### **Análise e interpretação dos dados**

Para dados quantitativos, pretendemos usar o programa estatístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versão 20.0. Utilizaremos ainda, diversos métodos de análise de dados paramétricos, a fim de obtermos informações que permitam uma compreensão mais ampla do objeto de estudo. Para análise qualitativa das entrevistas, é proposto o uso do Programa N-Vivo, versão 11 enquanto método de análise de conteúdo.

### **Resultados esperados e contributos**

Podemos desde já destacar alguns benefícios que podem advir da realização deste estudo, entre eles, a abertura de espaço para discussão, intervenção e utilização dos instrumentos na prática da psicologia escolar, a ampliação do conhecimento sobre o percurso académico e, por conseguinte a possibilidade de identificar as principais características que envolvam crenças e a adoção de estratégias de autorregulação da motivação para a aprendizagem e sucesso académico. No final da presente investigação, esperamos que os resultados obtidos contribuam para pesquisas futuras bem como para a aplicação em prática, pois irão oferecer um conhecimento que deverá facilitar a prevenção do insucesso na Rede escolar.

### **Referencias**

- Arnold, A. (1999). *Retention and persistence in postsecondary education*. Texas Guaranteed Student Loan Corporation. Retrieved from <http://www.tgslc.org/pdf/persistence.pdf>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New York, NY: General Learning Press.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Bardagi, M. P., Teixeira, M. A. P., Lassance, M. C. P., & Janeiro, I. N. (2015). Propriedades psicométricas da versão brasileira do Inventário de Perspectiva Temporal para adolescentes. *Avaliação Psicológica*, 14, 1-8. <https://doi.org/10.15689/ap.2015.1401.01>.
- Bilbe, J., Vansteenkiste, M., & Lens, W. (2011). Understanding the association between future time perspective and self-regulated learning through the lens of self-determination theory. *Learning and Instruction*, 21, 332-344.
- BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 26 jul. 2004. <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5154-23-julho-2004-533121-norma-pe.html>.

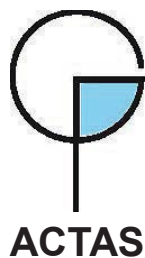
- BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 30 dez. 2008. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm).
- BRASIL. SETEC/MEC. *Nota informativa* nº138/2015/DPE/DDR/SETEC/MEC, de 9 de julho de 2015. Informa e orienta as Instituições da Rede Federal sobre a construção dos Planos Estratégicos Institucionais para a Permanência e Êxito dos Estudantes, 2015.
- Carmo, G. T.; Oliveira, G.E.; & Almeida, G. M. M. (2018). Da inquietação sobre abissal diferença quantitativa entre as publicações sobre a permanência e a evasão escolar. In: Carmo, G. (Org.). *Dos estudos da evasão para os da permanência e do êxito escolar: um giro paradigmático* (pp. 18-46). Campo dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural.
- Cere (1993). *Evaluar el contexto educativo*. Documento de Estudio. Vitoria: Ministerio de Educación y Cultura, Gobierno Vasco.
- Dayrell, J. (2007). Juventude e escola. In: Sposito, M. *Juventude e escolarização* (1980/1998). Brasília: MEC/INEP/Comped, n.7, Série Estado do Conhecimento.
- De Volder, M. L. & Lens, W. (1982). Academic achievement and future time perspective as cognitive – motivational concept. *Journal of personality and social psychology*, 42 (3), 566 – 571.
- Díaz-Morales, J.F. (2006). Estructura factorial y fiabilidad del Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo. *Psicothema*, 18 (3), 565-571.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132.
- Faria, A. A. G. B. T. (2017). Experiências e sentidos na escola na perspectiva dos jovens do Instituto Federal de Alagoas – IFAL. In: Negreiros, F; Souza, M. P. R. (Org.). *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (pp. 76-92). Teresina: EDUFPI, 2.
- Grácio, R. (1995). *Obra Completa – Volume II: do Ensino*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hoops, L. D., Yu, S. L., Burrige, A. B., & Wolters, C. A. (2015). Impact of a Student Success Course on Undergraduate Academic Outcomes. *Journal of College Reading and Learning*, 45(2), 123-146. <https://doi.org/10.1080/10790195.2015.1032041>.
- Isambert-Jamati, V. (1974). Sociologie de l' école. In *Traité des Sciences Pédagogiques*. (Orgs) Debesse, M.; Mialaret, G. Paris: PUF.
- Isambert-Jamati, V. (1990) Les choix éducatifs dans les zones d'éducation prioritaires. *Revue française de sociologie*, XXI (1), 75-100.
- Janeiro, I.N. (2012). O inventário de perspectiva temporal: estudo de validação. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 1 (34), 117-132.
- Janeiro, I.N., & Veiga, F.H. (2014). Perspetiva temporal e envolvimento dos alunos na escola. In: F. Veiga (Ed.), *Envolvimento dos alunos na escola: perspetivas internacionais da psicologia e educação* (pp.396-398). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

## TRAJETÓRIAS ACADÉMICAS: MOTIVAÇÃO E CONTEXTO

- Janeiro, I. N., Duarte, A., Araújo, A., & Gomes, A. (2017). Time Perspective, Approaches to Learning, and Academic Achievement in Secondary School Students. *Learning and Individual Differences*, 55, 61-68. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.03.007>.
- Lourenço, A. A., & Paiva, M. O. A. (2016). Autorregulação da aprendizagem: uma perspectiva holística. *Ciências & Cognição*, 21(1).
- Paulino, P., Sá, I., e Silva, A. L. (2015). Autorregulação da Motivação: Crenças e Estratégias de Alunos portugueses do 7º ao 9º Ano de Escolaridade. *Psychology/Psicologia Reflexão e Crítica*, 28(3), 574-582. <http://dx.doi.org/10.1590/1678-7153.201528316>.
- Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R., & Zeidner (Orgs.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in Education: theory, research, and applications*. 2ed. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.
- Rosa, J. C. (1997). Sucesso Escolar. In: Pedro d'Orey da Cunha (ed). *Educação em Debate*, pp.113-36. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Ruzek, E. A., Hafen, C. A., Allen, J. P., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Pianta, R. C. (2016). How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. *Learning and Instruction*, 42, 95-103. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.004>
- Ryder, A. J., & Mitchell, J. J. (2013). Measuring campus climate for personal and social responsibility. *New Directions for Higher Education*, 2013(164), 31-48. <http://dx.doi.org/10.1002/he.20074>
- Santos, V.C.A.; Cavalcanti, J. P. N.; Cruz, M. S. S., & Assis, R. A. (2012). A Relação entre a Motivação e Desempenho Escolar em Estudantes da Rede Federal de Educação Tecnológica do Estado de PE. In: *II Congresso Brasileiro de Psicologia e Adolescência*. São Paulo. Anais Congresso Brasileiro de Psicologia e Adolescência, 2.
- Santos, V. C. A.; Queiroz, A. P. T., & Silva, A. L. (2015). Evasão na educação profissional: identificando caminhos de permanência sob o olhar da assistência estudantil. In: *IV Colóquio Internacional sobre Educação Profissional e Evasão Escolar - Caderno de resumos expandidos*. Belo Horizonte: Rede Ibero-americana de Estudos sobre Educação Profissional e Evasão Escolar, p. 141-145
- Santos, V. C. A.; Souza, S. B., & Morais, A. X. (2017). Clima escolar e suas possibilidades: transitando entre a estrutura e ação. In: Negreiros, F.; Souza, M. P. R. (Org.). *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (pp.118-134). Teresina: EDUFPI, 3.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(34), 201-231.
- Silva, D., & Duarte, J. (2012). *Sucesso escolar e inteligência emocional*. Millenium, 42, 67-84.
- Souza, S. B. (2016). *Cyberbullying: a violência virtu@l conectada ao mundo real dos estudantes em contextos universitários do Brasil e Portugal*. (Tese de Doutorado em Psicologia da Educação). Faculdade de Psicologia - Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.



- Souza, S. B., Veiga Simão, A. M., & Ferreira, P. C. (2018). Campus climate: The role of teacher support and cultural issues. *Journal of Further and Higher Education*. 1-16. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1467387>.
- Thomas Jr., J.; Wolters, C.; Horn, C.; & Kennedy, H. (2014). Examining relevant influences on the persistence of African-American College Students at a diverse urban university. *Journal of College student retention: Research, Theory & Practice*, 15(4), 551-573. <https://doi.org/10.2190/CS.15.4.e>
- Tian, L., Zhao, J., & Huebner, E. S. (2015). School-related social support and subjective well-being in school among adolescents: The role of self-system factors. *Journal of Adolescence*, 45, 138-148. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.09.003>
- Won, S., Wolters, C., & Mueller, S. A. (2017): Sense of Belonging and Self-Regulated Learning: Testing Achievement Goals as Mediators, *The Journal of Experimental Education*, <http://doi.org/10.1080/00220973.2016.1277337>.
- Zimbardo, P.G. & Boyd, J.N. (1999). Putting time in perspective: a valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77 (6), 1271-1288. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1271>.
- Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, 1, 307-313.
- Zimmerman, B. J. (1989). Models of self-regulated learning and academic achievement. In B. J. Zimmermann & D. H. Schunk. (Orgs.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice* (pp.1-25). New York: Springer-Verlag.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekarts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (Orgs.), *Handbook of self-regulation* (pp.13-39). San Diego, CA: Academic Press.
- Zumbrunn, S., McKim, C., Buhs, E., & Hawley, L. R. (2014). Support, belonging, motivation, and engagement in the college classroom: A mixed method study. *Instructional Science*, 42, 661–684.



## **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Influencia del control de imagen y del sistema de enlace en el aprendizaje de  
palabras

The influence of image control and link system on the learning of words

\*M<sup>a</sup>. Teresa Tenorio,

\*Alfredo Campos (<http://orcid.org/0000-0002-4191-4648>)

\*Universidad de Santiago de Compostela.

Correspondencia a: María Teresa Tenorio, Calle Daniel Castelo n° 14, 3°b. Moaña. Pontevedra.  
CP 36950. Correo electrónico: [tenoriomaite@gmail.com](mailto:tenoriomaite@gmail.com)

## Resumen

La mnemotecnia hace referencia a un conjunto de estrategias que benefician el proceso de aprendizaje, entre ellas se encuentra el sistema de enlace. El principal objetivo de esta investigación era averiguar si el sistema de enlace y el control de imagen influyen en el aprendizaje de palabras altas y bajas en imagen. Participaron 103 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria que tuvieron que memorizar una lista de 20 palabras, 10 altas y 10 bajas en imaginabilidad. La mitad fueron asignados al grupo experimental y la otra mitad fue asignada al grupo control. Para la evaluación del control de imagen se utilizó el Gordon Test of Visual Imagery Control (GTVIC), el cual permitió clasificar a los participantes en altos y bajos en control de imagen. Se empleó un análisis de la varianza (ANOVA) de 2 x 2 para verificar las hipótesis planteadas. Los resultados indican que el sistema de enlace influye positivamente en el recuerdo, sin embargo no se encontraron diferencias significativas entre la capacidad de control de imagen y el recuerdo de palabras altas y bajas en imaginabilidad.

*Palabras clave:* mnemotecnia, aprendizaje, sistema de enlace, palabras, control de imagen.

## Abstract

The mnemonic technique refers to a set of strategies designed to enhance the learning process, one of which is the linking system. The main aim of this study was to analyse if the linking system and image control influenced the learning of high or low imagery words. A group of 103 secondary school students were asked to memorize a list of 20 words, 10 high and 10 low imagery words. Half of the participants were assigned to an experimental group and the other half to a control group. Imagery control was evaluated using the Gordon Test of Visual Imagery Control (GTVIC), with participants being classified as either high or low in imagery control. A 2 x 2 factorial analysis of variance (ANOVA) was performed to confirm the working hypothesis. The results showed the linking system positively influenced recall, but imagery control had no significant influence on the recall of either high or low imagery words.

*Keywords:* mnemonic, learning, link system, words, imagery control.

## CONTROL DE IMAGEN Y SISTEMA DE ENLACE

El término mnemotecnia deriva de “Mnemosina”, nombre de la antigua diosa griega de la memoria. Es por ello que, al hablar de mnemotecnia se hace referencia a un conjunto de estrategias que ayudan a la memoria de manera inusual o artificial beneficiando el proceso de aprendizaje de la información y su posterior recuperación. Parece demostrado que la imagen mental beneficia, en gran medida, la memorización de las listas de palabras, en comparación con la simple repetición y otras estrategias similares (Denis & Cocude, 1997).

La noción de imagen es un vocablo genérico, utilizado en diversas situaciones y varios contextos (resolución de problemas, recuerdo de la información, las alucinaciones, etc.). Este amplio y complejo concepto de la imagen complica la tarea de identificar una definición admisible del término, capaz de ser adaptado a todos sus ámbitos de aplicación (Hill & Backer, 1983). Las imágenes mentales ejercen como mnemotecnias debido a la ayuda que otorgan a la memoria de forma inusual o artificial, impulsando el aprendizaje del material y su posterior recuperación (Campos, 1998). Son varias las investigaciones que muestran las ventajas de la ubicación de estrategias mnemotécnicas sobre el aprendizaje.

Gordon (1949) crea un cuestionario para analizar la capacidad de los individuos a la hora de controlar sus imágenes. Se compone de once preguntas y los sujetos deben responder si pueden, o no, ver las imágenes descritas. Richardson, tiempo después, modifica el cuestionario, presentando tres posibles opciones de respuesta: “sí” (respuesta que puntúa 2), “inseguro” (puntuación de 1), y “no” (puntuación 0) y 12 ítems. En el “Gordon Test of Visual Imagery Control”, la puntuación total puede oscilar entre 0 y 24 puntos (Richardson, 1969), a mayor puntuación mayor control de imagen. Son varios los estudios que afirman la presencia de tres factores que favorecen la efectividad de las asociaciones visuales: extrañeza, vivacidad e interacción.

Uno de los elementos que beneficia la efectividad de las asociaciones visuales es la extrañeza. Una imagen extraña es aquella que presenta características incongruentes, ilógicas, inusuales o raras. Las imágenes extrañas al incorporar ciertos factores que ayudan a la memoria (interacción, vivacidad, singularidad y tiempo) resultan ser efectivas en mayor medida (Higbee, 1998). Cuando se habla de vivacidad de imagen, se hace referencia a la mayor semejanza posible de esta con la realidad; a su vez, debe ser distinta clara y fuerte. Por ello, se considera que a mayor viveza mayor efecto sobre la memoria (Alesandrini, 1982). En la interacción las imágenes deben cumplir dos premisas: ser visuales e incluir la asociación, en interacción de ambos

elementos. Existen diversos estudios que confirman el efecto positivo de la interacción en las imágenes en contraposición con la no interacción (Alesandrini, 1983). Se ha comprobado, también, como la imagen en interacción es más efectiva que las imágenes independientes tanto en aprendizaje seriado como en pares de palabras (Richardson, 1980).

El sistema de enlace es un sistema mnemotécnico que consta fundamentalmente de dos pasos: El primero consiste en establecer una imagen mental para cada uno de los ítems que deben ser recordados, una vez formadas las imágenes, en el segundo paso se deben asociar entre sí, de manera interactiva, las imágenes de los ítems consecutivos. Es decir, el individuo debe realizar asociaciones entre las imágenes de manera interactiva, teniendo en cuenta los ítems primero y segundo, segundo y tercero, y así sucesivamente; estableciendo de esta manera una cadena de asociaciones interactivas.

El sistema de enlace es el más elemental de los sistemas de memorización, se considera igual de efectivo que otros métodos para el aprendizaje de determinado material y se utiliza como elemento facilitador en otros sistemas. Este se muestra idóneo para el aprendizaje de series de palabras, tanto para aquellas en las que el orden es una circunstancia esencial, como para aquellas en las que no lo es. La explicación reside en la fase de recuerdo, cada uno de los elementos funciona como señal de recuerdo del siguiente, exceptuando el primero, el cual se puede asociar con algún aspecto contextual del aprendizaje (Pérez-Fabello & Campos, 1998). En nuestra investigación deseábamos comprobar si el sistema de enlace y el control de imagen influyen en el aprendizaje de palabras, tanto de las altas en imagen, como de las bajas en imagen.

### **Método**

#### **Participantes**

Los participantes con los que se contaron para la presente investigación fueron un total de 103 alumnos (49 hombres y 54 mujeres) del instituto público IES As Barxas, de Moaña (Pontevedra, España). Sus edades oscilaron entre los 14 y los 17 años, siendo la media de edad de 15.26 y la desviación típica de 0.60. Los participantes cursaban 3º o 4º de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), todos presentaban un nivel socioeconómico similar, colaboraron de forma voluntaria y se les garantizó la confidencialidad de sus datos.

#### **Instrumentos**

Se utilizó una lista de 23 palabras escogidas al azar (3 de entrenamiento y 20 de prueba) creada a partir del libro de Valle (1998), se seleccionaron 10 palabras altas y 10 palabras bajas en

## CONTROL DE IMAGEN Y SISTEMA DE ENLACE

imaginabilidad. Son altas en imaginabilidad cuando la puntuación de imagen es superior a 5.20, y son bajas cuando la puntuación es inferior a 4.21. Las palabras elegidas para el entrenamiento fueron: niño, gato, linaje. Las seleccionadas para la prueba fueron: mar, busto, molino, lápiz, pollo, cielo, injuria, cocina, selva, rebaño, broma, oreja, burla, manía, peña, cifra, inteligencia, leche, piloto y alma.

A los participantes, después del aprendizaje y recuerdo de las palabras, se les presentó el Gordon Test of Visual Imagery Control (GTVIC: Richardson, 1969). Se utilizó la versión española (Pérez-Fabello & Campos, 2004) del Gordon Test of Visual Imagery Control (GTVIC: Richardson, 1969). Este test mide la capacidad de control de las imágenes visuales que tienen los participantes y está formado por 12 ítems en los que a los individuos se les pide que imaginen un coche en varios colores, posiciones y movimiento o estacionado. Posteriormente, deben calificar cada ítem en una escala de 3 puntos donde “no” se puntúa 0, “inseguro” se puntúa 1 y “sí” se puntúa 2. La puntuación total tiene un rango de 0 a 24 puntos. Puntuaciones altas indican un mejor control de la imagen. Pérez-Fabello y Campos (2004) obtuvieron un alfa de Cronbach de .69.

### **Procedimiento**

El total de estudiantes fue distribuido, al azar, en dos grupos. Al grupo control, compuesto por 49 participantes, se les encomendó la tarea de aprendizaje de la lista de palabras por repetición. De igual forma, al grupo experimental, compuesto por 55 participantes, se les solicitó el aprendizaje de la lista de palabras mediante el sistema de enlace, utilizando imágenes en interacción. Tras esperar un tiempo prudencial para la lectura de las instrucciones, y después de que todos finalizaran, se explicó y, posteriormente, se inició la fase de entrenamiento. Tras finalizar esta fase se comenzó con la presentación de la lista de palabras, el procedimiento fue el mismo que en la fase de entrenamiento: cada palabra de la lista de palabras se presentó en una diapositiva, la cual permanecía en pantalla quince segundos antes de pasar a la siguiente.

Ambos grupos, control y experimental, debían recordar el mayor número de palabras de la lista, por orden. Cuando todos los participantes terminaron de cubrir la hoja de respuestas, se les indicó que pasaran la página para la realización del Gordon Test. Aquí, a ambos grupos, se les pidió que estimasen la capacidad que creían poseer para controlar o manipular imágenes visuales, para ello debían imaginar lo expuesto en cada uno de los doce ítems del test y responder de forma sincera (“Sí”, “No” o “Inseguro”) respecto a su capacidad imaginativa.

### Resultados

En primer lugar, se analizó la consistencia interna del Gordon Test of Imagery Control, mediante la obtención del alfa de Cronbach, obteniendo una puntuación de .80, la cual coincide con el valor recomendado por Nunnally (1978) para la investigación básica. Las medias y desviaciones típicas de los participantes en el recuerdo libre (total de palabras), se encuentran en la Tabla 1.

Se efectuó un ANOVA de 2 (altos y bajos en GTVIC) x 2 (método de repetición y método de enlace). La variable dependiente fue el recuerdo libre. Se encontró que el control de imagen no influyó en el recuerdo libre (total de palabras),  $F(1, 99) = .29$ ,  $p = .59$ ,  $\eta^2_p = .01$ , potencia = .08. Sin embargo, el método de aprendizaje influyó significativamente,  $F(1, 99) = 28.20$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2_p = .22$ , potencia = 1. Los participantes que utilizaron el método de enlace ( $M = 15.09$ ,  $SD = 3.47$ ) tuvieron un mejor recuerdo libre que los participantes que utilizaron el método de repetición ( $M = 11.12$ ,  $SD = 3.33$ ). La interacción entre las dos variables (control de imagen y estrategia de aprendizaje) no resultó significativa,  $F(1, 99) = 0.81$ ,  $p = .91$ ,  $\eta^2_p = .01$ , potencia = .05.

Tabla 1

*Medias y Desviaciones Típicas de los Participantes Altos y Bajos en Control de Imagen y de los que Utilizaron el Sistema de Enlace y el Método de Repetición, en el Recuerdo Libre*

Método de Aprendizaje	Control de Imagen				Total	
	Altos		Bajos		M	SD
	M	SD	M	SD		
Repetición	10.96	2.82	11.29	3.86	11.12	3.33
Enlace	15.00	3.57	15.60	3.14	15.09	3.47
Total	13.54	3.83	12.54	4.10	13.20	3.93

En segundo lugar, deseábamos determinar si el control de imagen (altos y bajos en control de imagen), la estrategia de aprendizaje (método de repetición y método de enlace) influía en el recuerdo serial. Para ello efectuamos un ANOVA de 2 (control de imagen) x 2 (método de aprendizaje). La variable dependiente fue el recuerdo serial. Las medias y desviaciones típicas se encuentran en la Tabla 2. Encontramos que el control de imagen no influyó en el recuerdo serial,  $F(1, 99) = .03$ ,  $p = .86$ ,  $\eta^2_p = .01$ , potencia = .05. Por otro lado, se encontró que el método de aprendizaje influyó significativamente en el recuerdo,  $F(1, 99) = 16.7$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2_p = .14$ , potencia = .98. Los participantes que utilizaron el método de enlace ( $M = 10.50$ ,  $SD = 4.33$ )

CONTROL DE IMAGEN Y SISTEMA DE ENLACE

tuvieron un mejor recuerdo serial que aquellos que emplearon el método de repetición ( $M = 7.02$ ,  $SD = 3.47$ ). La interacción entre las dos variables (control de imagen y estrategia de aprendizaje) no resultó significativa,  $F(1, 99) = .25$ ,  $p = .62$ ,  $\eta^2_p = .01$ , potencia = .08.

Tabla 2

*Medias y Desviaciones Típicas de los Participantes Altos y Bajos en Control de Imagen y entre el Sistema de Enlace y el Método de Repetición en el Recuerdo Serial*

Método de Aprendizaje	Control de Imagen				Total	
	Altos		Bajos		M	SD
	M	SD	M	SD		
Repetición	7.16	2.97	6.87	3.98	7.02	3.47
Enlace	10.39	4.33	11.00	4.55	10.50	4.33
Total	9.22	4.17	8.09	4.51	8.84	4.29

En tercer lugar, pretendíamos averiguar si el control de imagen (alto y bajo en control de imagen) y la estrategia de aprendizaje (enlace o repetición) influían en el aprendizaje de palabras altas en imagen. Por ello, realizamos un ANOVA de 2 (control de imagen) x 2 (estrategia de aprendizaje). La variable dependiente fue el recuerdo de palabras altas en imagen. Las medias y desviaciones típicas se encuentran en la Tabla 3. Encontramos que el control de imagen no influyó en el recuerdo de palabras altas en imagen,  $F(1, 99) = .80$ ,  $p = .90$ ,  $\eta^2_p = .01$ , potencia = .05. Sin embargo, el método de aprendizaje influyó significativamente  $F(1, 99) = 21.49$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2_p = .18$ , potencia = 1. Los individuos que utilizaron el método de enlace ( $M = 13.54$ ,  $SD = 3.55$ ) tuvieron un mejor recuerdo de palabras altas en imagen que aquellos que utilizaron el método de repetición ( $M = 9.9$ ,  $SD = 3.53$ ). La interacción entre las dos variables (control de imagen y estrategia de aprendizaje),  $F(1, 99) = .08$ ,  $p = .78$ ,  $\eta^2_p = .01$ , potencia = .06.

Tabla 3

*Medias y Desviaciones Típicas de los Participantes Altos y Bajos en Control de Imagen y del Sistema de Enlace y el Método de Repetición en el Recuerdo de Palabras Altas en Imagen*

Método de Aprendizaje	Control de Imagen				Total	
	Altos		Bajos		M	SD
	M	SD	M	SD		
Repetición	9.86	2.72	9.83	4.27	9.99	3.53
Enlace	13.48	3.35	13.80	4.52	13.54	3.55
Total	12.20	3.55	11.00	4.65	11.80	3.97



Por último, deseábamos averiguar si el control de imagen (alto y bajo en control de imagen) y la estrategia de aprendizaje (enlace o repetición) influían en el recuerdo de palabras bajas en imagen. Para ello, realizamos un ANOVA de 2 (control de imagen) x 2 (estrategia de aprendizaje). La variable dependiente fue el recuerdo de palabras bajas en imagen. Las medias y desviaciones típicas aparecen en la Tabla 4. Encontramos que el control de imagen no influyó en el recuerdo de palabras bajas en imagen,  $F(1, 99) = .66, p = .42, \eta^2_p = .01 = .01$ , potencia = .12. Sin embargo, el método de aprendizaje influyó significativamente,  $F(1, 99) = 20,73, p < .001, \eta^2_p = .17$ , potencia = .99. Los individuos que utilizaron el método de enlace ( $M = 11,72, SD = 4,08$ ) tuvieron un mejor recuerdo de palabras bajas en imagen que aquellos que utilizaron el método de repetición ( $M = 8,24, SD = 3,28$ ). La interacción entre las dos variables (control de imagen y estrategia de aprendizaje) tampoco fue significativa,  $F(1, 99) = .37, p = .55, \eta^2_p = .01$ , potencia = .09.

Tabla 4

*Medias y Desviaciones Típicas de los Participantes Altos y Bajos en Control de Imagen y del Sistema de Enlace y el Método de Repetición en el Recuerdo de Palabras Bajas en Imagen*

Método de Aprendizaje	Control de Imagen				Total	
	Altos		Bajos		M	SD
	M	SD	M	SD		
Repetición	8.16	3.05	8.33	3.57	8.24	3.28
Enlace	11.50	4.22	12.70	3.37	11.72	4.08
Total	10.29	4.15	9.62	4.00	10.07	4.09

### Discusión

En el presente estudio se ha investigado si la capacidad de control de imagen y el aprendizaje a través del sistema de enlace influye en el recuerdo de palabras altas y bajas en imagen. Para evaluar la influencia del control de imagen, se utilizó el Gordon Test of Visual Imagery Control (GTVIC; Richardson, 1969) que evidenció una adecuada consistencia interna en base a las recomendaciones realizadas por Nunnally (1978) para evaluar los coeficientes Cronbach. Dichos resultados difieren de los hallados por Pérez-Fabello y Campos (2004), en la adaptación española realizada por dichos investigadores se informa de una consistencia interna de (.69) por debajo de los valores mínimos recomendados (.70).

## CONTROL DE IMAGEN Y SISTEMA DE ENLACE

En la presente investigación no se encontró influencia significativa en el recuerdo en base a la capacidad de control de imagen de los sujetos. Estos resultados son contrarios a los encontrados por Campos y Fernández (1997), Campos, Amor, y González (2002), Campos, González, y Amor (2004), Campos, Rodríguez-Pinal, & Pérez-Fabello, (2013). Sin embargo, en la investigación de Campos, Camino y Pérez-Fabello (2010) se estudia el efecto de la mnemotecnia de la palabra clave con palabras altas y bajas en imagen, los resultados demuestran que sólo existe influencia significativa del control de imagen en el recuerdo de palabras altas en imagen pero no en las bajas, nuestros resultados descartan la influencia en ambos tipos de palabras. En este estudio, los participantes recordaron mayor número de palabras al haber utilizado el sistema de enlace en contraposición al método de repetición. Estos resultados se encuentran en consonancia con otros estudios previos que destacan el efecto positivo de la mnemotecnia visual frente al método de repetición (Campos & Ameijide, 2011, 2014, 2015; Carney & Levin, 2000; Kole & Healy, 2013).

En nuestra investigación, los participantes que utilizaron las imágenes mentales como estrategia de aprendizaje recordaron más palabras que aquellos que utilizaron el método de repetición. Estos resultados son congruentes con otras investigaciones como las de Campos, Gómez, y Pérez-Fabello (2008), Campos et al. (2010, 2013), Campos y Ameijide (2014a,b, 2015), Nogueira-Prego y Campos (2017) que estudian los beneficios de la mnemotecnia visual. Sus resultados corroboran que el uso de la mnemotecnia, en particular, de mnemotecnia visual, tiene efectos beneficiosos sobre el recuerdo. Los resultados obtenidos en esta investigación muestran la superioridad del recuerdo al utilizar el sistema de enlace durante el aprendizaje, resultados que apoyan las investigaciones anteriores como las de Higbee (1990), Campos (1997), Campos y Fernández (1995a, 1995b).

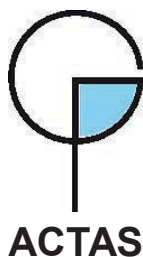
En función de los resultados obtenidos en el presente estudio se concluye que el control de imagen no influyó significativamente en el recuerdo libre ni en el recuerdo serial de las palabras a aprender. Por otro lado, la interacción entre el control de imagen y la estrategia de aprendizaje no tuvo una influencia significativa en el recuerdo de palabras altas o bajas en imagen. Por último, lo que se destaca del presente estudio es la diferencia significativa en el recuerdo en función del método de aprendizaje utilizado, el uso de la estrategia de enlace muestra mejores resultados que el método de repetición.

### Referencias

- Alesandrini, K. L. (1982). Imagery eliciting strategies and meaningful learning. *Journal of Mental Imagery*, 6, 125-140.
- Alesandrini, K. L. (1983). Cognitive strategies in advertising design. En M. Pressley & J. M. Levin (Eds.), *Cognitive strategy research: Psychological foundations* (pp. 203-220). New York: Springer-Verlag.
- Campos, A. (Ed.) (1998). *Imágenes mentales*. Santiago: Universidad de Santiago de Compostela: Servicio de Publicacións e Intercambio Científico
- Campos, A., & Ameijide, L. (2011). Exactitud de los Juicios de aprendizaje (JOLs) y mnemotecnia de la palabra clave en adultos y ancianos. *International Journal of Psychological Research*, 4(2), 64-71.
- Campos, A., & Ameijide, L. (2014a). Mnemotecnia de la palabra clave con dibujos y juicios metamnemónicos de personas mayores. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 5(1), 23-38.
- Campos, A., & Ameijide, L. (2014b). Percepción de facilidad de aprender (EOL) listas de palabras mediante la mnemotecnia de la palabra clave con dibujos. En R. González Cabanach, R. Fernández Cervantes, F. Fariña Rivera, M. Vilarriño Vázquez, & C. Freire Rodríguez (Eds). *Psicología y salud I. Educación, aprendizaje y salud* (pp. 103-111). A Coruña: GEU Editorial.
- Campos, A., & Ameijide, L. (2015). Mnemotecnia y metamemoria en las personas mayores. *Universitas Psychologica*, 14, 57- 66. doi: 10.11144/Javeriana.upsy14-1.mmpm.8.
- Campos, A., Amor, A., & González, M. A. (2002). Presentation of keywords by means of interactive drawings. *Spanish Journal of Psychology*, 5, 102-109.
- Campos, A., Camino, E., & Pérez-Fabello, M. J. (2010). Aprendizaje de vocabulario con alta y baja viveza de imagen mediante la mnemotecnia de la palabra clave. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 18, 67-77.
- Campos, A., & Fernández, C. (1995a). Imagen mnemónica y recuerdo de series de palabras. *Adaxe*, 11, 27-33.
- Campos, A., & Fernández, I. (1995b). Imágenes interactivas y recuerdo serial de palabras. *Revista Galega de Psicopedagogía*, 8, 167-171.
- Campos, A., & Fernández, C. (1997). Imagen mental e intervalo de retención en el recurso de series. *Estudio de Psicología*, 58, 105-112.
- Campos, A., Gómez, J., & Pérez-Fabello, M. (2008). Mnemotecnia mediante imágenes y aprendizaje incidental de sujetos en viveza de imagen. *Adaxe*, 21, 169-183.
- Campos, A., González, M. A., & Amor, A. (2004). Different strategies for keyword generation. *Journal of Mental Imagery*, 28(3), 51-58.
- Campos, A., & Pérez, M. J. (1997). Mnemonic images and associated pair recall. *Journal of Mental Imagery*, 21, 73- 82.
- Campos, A., Rodríguez-Pinal, M. D., & Pérez-Fabello, M. J. (2013). Aprendizaje del idioma gallego mediante la mnemotecnia de la palabra clave, en personas bilingües, altas y bajas en control de imagen. *Revista de Investigación en Educación*, 11, 50-59.
- Carney, R. N., & Levin, J. R. (2000). Fading mnemonic memories: Here's looking anew, again! *Contemporary Educational Psychology*, 25, 499-508. <http://dx.doi.org/10.1006/ceps.1999.1035>

## CONTROL DE IMAGEN Y SISTEMA DE ENLACE

- Denis, M., & Cocude, M. (1997). On the metric properties of visual images generated from verbal descriptions: Evidence for the robustness of the mental scanning effect. *European Journal of Cognitive Psychology*, 9, 353-379. <https://doi.org/10.1080/713752568>
- Gordon, R. (1949). An investigation onto some of the factors that favour the formation of stereotyped images. *British Journal of Psychology*, 61, 23-29. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1949.tb00215.x>
- Higbee, K. L. (1990). Some motivational aspects of imagery mnemonics. *Perceptual and Motor Skills*, 70, 871-879. <https://doi.org/10.2466/pms.1990.70.3.871>.
- Higbee, K. L. (1998). *Su memoria: Cómo funciona y cómo mejorarla*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Hill, D. M., & Baker, S. R. (1983). A visual imagery typology for instructional design. En M. L. Fleming & D. W. Hutton (Eds.), *Mental imagery and learning* (pp.133-148). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Kole, J. A., & Healy, A. F. (2013). Is retrieval mediated after repeated testing? *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 39, 462-472. <https://doi.org/10.1037/a0028880>
- Nogueira-Prego, C., & Campos García, A. (2017). Incremento de la seguridad de aprender mediante el aprendizaje de pares asociados. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Vol Extr 01, A1-062-067. <http://dx.doi.org/10.17979/reipe.2017.0.01.2232>
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2ª ed.). New York: McGraw-Hill.
- Pérez-Fabello, M. J. & Campos, A. (1998). Principios y reglas mnemotécnicas. En A. Campos (Ed.), *Imágenes mentales* (pp. 87-104). Santiago: Universidad de Santiago de Compostela: Servicio de Publicacións e Intercambio Científico.
- Pérez-Fabello, M. J., & Campos, A. (2004). Factor structure and internal consistency of the Spanish version of the Gordon Test of Visual Imagery Control. *Psychological Reports*, 94, 761-766. <http://dx.doi.org/10.2466/PR0.94.3.761-766>
- Richardson, A. (1969). *Mental imagery*. London: Routledge & Kagan Paul.
- Richardson, A. (1980). *Mental imagery and human memory*. London: MacMillan.
- Valle, F. (1998). *Normas de imaginabilidad*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.



## **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Avaliação formativa: uma construção do aprendizado de estudantes do Ensino  
Fundamental II

Formative evaluation: a construction of the learning of Elementary School students

Jamerson Jobson de Farias (<https://orcid.org/0000-0001-6031-7649>) \*

Francy Izanny Martins (<https://orcid.org/0000-0002-5532-2045>) \*\*.

\*Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)

\*\* Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)

Jamerson Jobson de Farias

Email: [jamersonjobson@gmail.com](mailto:jamersonjobson@gmail.com)

Francy Izanny Martins

Email: [izanny.brito@ifrn.edu.br](mailto:izanny.brito@ifrn.edu.br)

## Resumo

O artigo propõe-se apresentar um estudo de investigação realizado por meio de um trabalho de conclusão do curso lato sensu de Especialização em Ciências da Natureza e Matemática realizado no IFRN – Campus Parnamirim, situado no Estado do Rio Grande do Norte (RN) – Brasil. A pesquisa objetiva verificar, a partir dos registros e análises das práticas pedagógicas relativas às atividades sobre o conteúdo da disciplina de Física, a melhoria do processo de aprendizagem dos educandos em meio a avaliação formativa, tendo em vista a ação dialógica e mediadora do professor ao possibilitar o processo de construção do conhecimento do estudante. A investigação desenvolvida é de abordagem qualitativa e do tipo exploratória e foi realizada no ano de 2017, tendo como participantes duzentos estudantes do Ensino Fundamental II da rede municipal e estadual dos municípios de Bom Jesus, Macaíba, Parnamirim e São José do Mipibu, que frequentavam a Escola Alfredo J. Monteverde, no município de Macaíba (RN), uma das escolas do Centro de Educação Científica do Instituto Santos Dumont (ISD) - Organização Social que atua nas áreas de educação, saúde materno-infantil e da pessoa com deficiência, neurociências e neuroengenharia. A partir da análise de dados realizada durante o percurso metodológico da investigação, verificou-se que a ação mediadora no cotidiano do contexto educacional possibilitou diagnosticar um melhor desempenho da aprendizagem dos estudantes na disciplina em questão, o envolvimento deles nos encontros semanais, além de resultar uma melhor aproximação entre educador mediador e educando aprendiz.

*Palavras chave:* Avaliação, aprendizagem, prática pedagógica.

## Abstract

The scientific paper set out to an investigation study that was conducted during an undergraduate thesis of the course lato sensu of Specialization in Natural Sciences and Mathematics, at IFRN – Campus Parnamirim, located in the state of Rio Grande do Norte (RN), Brazil. The study aimed to verify, from records and analysis of pedagogical practices related to the activities about Physics subjects content, the improvement of students' learning process linked to a formative evaluation method of dialogic and mediating action's of the teacher. Thus enabling the process of knowledge construction of the student. The research qualitative and exploratory in nature was carried out in 2017 with two-hundred students from public elementary schools of the municipalities of Bom Jesus, Macaíba, Parnamirim and São José do Mipibu that attended Alfredo J. Monteverde School, at Macaíba/RN unit, one of the schools of the Center for Scientific Education (CEC) of the Santos Dumont Institute (ISD) – A Social Organization which works with education, health especially for pregnant women and their child, and disabled people, neuroscience and neuroengineering. Besides, based on data analysis performed during the methodological course of the investigation, it was verified that the mediating action in everyday life education made it possible to better diagnose the learning performance of the students in the discipline, and their commitment in the weekly classes resulting in a better relation between the educator and the student.

*Keywords:* Evaluation, learning, pedagogical practices.

## AVALIAÇÃO FORMATIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Historicamente, desde Antiguidade Clássica, a escola surgiu com a ideia de reunir um grupo de pessoas em um dado local específico. Este modelo foi sendo usado desde o treinamento sobre a educação físico-militar, bem como na cultura intelectual (Manacorda, 2002). Com isso, pode-se considerar uma generalização da escola, pois já apresentavam nessa época alguns textos e cadernos de exercício.

No Brasil, esse modelo academicista de escola iniciou-se no século XVI, com a chegada dos primeiros padres jesuítas que, por mais de 200 anos, foram os únicos educadores cujo propósito maior era a evangelização e a propagação da fé cristã. Eles também chegaram a fundar escolas voltadas para a leitura, a escrita e a realização de cálculos, onde os alunos apenas reproduziam os conteúdos memorizados durante as aulas, que eram avaliados sistematicamente, dando origem aos exames escolares que ainda são utilizados atualmente.

Luckesi (2006, p. 18) afirma que “o nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizado”, desta forma, a avaliação seria o objetivo da educação e não um processo que pelo qual o educando constrói o conhecimento e esquecem que avaliar corresponde a um processo de desenvolvimento em que o educando é orientado na busca de se obter o melhor resultado, dialogando e o incluindo como sujeito do seu aprendizado, colaborando para sua permanência na escola.

No entanto, outras perspectivas pedagógicas adotadas no Brasil defendem que a avaliação não significa um julgamento, nem do educando nem do educador, pelo contrário, avaliar é transformar o erro em uma nova possibilidade de construção do saber, para se chegar a um resultado que seja desejado e, caso não chegue, deve-se reinvestir no educando (Hoffmann, 2014). Um exemplo dessa concepção de avaliação é apresentado na pedagogia de Paulo Freire (2013), onde não se pode utilizar um método de expulsão ao final de um processo de ensino e aprendizagem, mas sim um processo de inclusão, pois ele é impulsionador da aprendizagem mútua entre educador e educando, na produção do conhecimento.

Nesse sentido, a pesquisa teve como objetivo verificar, a partir de registros das práticas pedagógicas referentes às atividades relativas às disciplinas de física, a melhoria da aprendizagem dos educandos por meio da ação dialógica e mediadora do professor, cujo fim era possibilitar o processo de construção do conhecimento do estudante. Nesse contexto a metodologia de avaliação do processo de ensino e da aprendizagem, não se baseou na abordagem quantitativa, pois não foram utilizadas notas para aferir a quantidade de conhecimento adquirido pelos alunos.

Quanto à motivação para a pesquisa, observamos que esta surgiu a partir de uma concepção de avaliação que a superasse como um ato isolado, seletivo e classificatório, realizado somente aos finais de semestres, onde os professores não se preocupam com a construção do conhecimento, mas somente com a nota.

Nesse sentido, a oportunidade de trabalhar com uma proposta de avaliação diagnóstica, possibilitou elaborar mais o aspecto qualitativo, diante do quantitativo, abordando um olhar atento ao aprendizado dos educandos, onde os resultados se mostraram mais efetivos que os abordados em experiências anteriores (provas, testes, questionários, entre outros), que por sua vez, “conduz os educandos à memorização mecânica dos conteúdos narrados” (Freire 2013, p. 80).

O foco do trabalho foi desenvolvido a partir do conceito de “avaliação de desempenho”, que proporcionou a análise da evolução do aluno comparado com ele mesmo, a contar do início do semestre, onde os retornos foram diários e abordando critérios tais como: expressão oral, expressão escrita, resolução de situações problemas e relações com colegas e professores.

#### **Referencial teórico**

A avaliação no contexto escolar pode ser analisada de diferentes pontos de vista. Cada filósofo tem abordado de acordo com sua interpretação da realidade o que considera ser o processo de avaliação e seus elementos.

Atualmente, há vários critérios que são utilizados no sistema da educação brasileira quando se refere ao processo avaliativo. No entanto, há uma necessidade de aprimorar a maneira com que esta deve ser realizada para se obter um melhor desempenho no processo de ensino-aprendizagem. O sistema de avaliação atual, em sua maioria, não considera os saberes dos alunos, está voltado apenas, para os conteúdos que são abordados nos livros utilizados nas escolas.

Outro ponto de grande relevância que também devemos destacar é o fator de atribuição da promoção, pois durante o ano letivo, os alunos vão sendo classificados por suas notas de acordo com que são obtidas e, assim, vai se estabelecendo uma média que legitima sua aprovação/reprovação. Para isso, Luckesi (2006, p. 20) frisa que nesse contexto, “o que predomina é a nota: não importa como elas foram obtidas nem por quais caminhos”. Ele também ressalta que o interesse dos pais das crianças e dos jovens, de um modo geral, se preocupam apenas com o valor da nota, pois “o importante é que tenham nota para serem aprovados”.



Portanto, o processo de avaliação vai tomando o lugar dos aprendizados naturais, pois se tornou uma avaliação artificial, e é utilizada como uma troca do ponto de vista dos alunos, em que, na concepção de Freitas (2003), precisam “aprender para trocar por notas”, o que desqualifica a forma que deveria ser utilizada como estímulo, descrevendo o que aprenderam percebendo suas limitações o que constitui um incentivo para a aprendizagem do aluno. É a partir daí, que ele, muitas vezes, perde o interesse de continuar com os estudos, ao invés de avançar sua procura pelo saber.

#### **A avaliação na perspectiva mediadora**

A avaliação mediadora é antes de qualquer coisa, orientadora das ações que visam o desenvolvimento do aprendizado do educando. Ela não segue padrões preestabelecidos, pois lida com sujeitos que, pensam e elaboram hipóteses diferentes uns dos outros e, por isso são necessárias observações para cada momento, ou seja, são hipóteses únicas (Hoffmann, 2014). Para tanto, essa ação consiste no acompanhamento da realização de cada atividade que é preparada, analisando como foi o entendimento dos educandos, para que, aos poucos, se vá construindo juntamente com eles, respeitando suas limitações e agindo para superá-las.

O modelo de desenvolvimento da avaliação mediadora se pauta em uma relação dialógica entre educador e educando, estabelecendo uma aproximação dos conteúdos com a realidade dos mesmos. Seguindo esse aspecto, o processo de construção do conhecimento, não pode está desvinculado do erro, pois errar possibilita uma reflexão de compreensão do aprendizado. Ele não pode está apenas relacionado com o método de exclusão e punição. Sendo assim, no ponto de vista da avaliação mediadora, a criação de situações problemas que desafiem os educandos, proporcionam um maior envolvimento tornando a aprendizagem mais significativa.

A relação entre os sujeitos de uma prática pedagógica mediadora apresenta um educador que assume um papel ativo, buscando o desenvolvimento constante do educando e, parafraseando Freire (2014), não há um ser pronto e acabado, ele sempre estará em aprendizado com o outro, podendo assim ir além do que já é conhecido. Diante dessa ideia, a mediação possibilita a reorganização das ideias e respostas construídas pelos educandos diante das situações propostas.

Hoffmann (2014, p. 87) apresenta uma concepção de avaliação diante do processo de “construção”, já que o educando possui uma ideia elaborada de acordo com sua experiência de vida, pois “[...] o avaliador mediador marca sua presença, justamente, no espaço que se cria entre uma etapa de construção de conhecimento do aluno e a etapa possível de produção, por ele, de

um saber enriquecido, complementado” e dessa maneira, se busca o melhor desempenho do educando.

Nesse sentido, a avaliação de desempenho dos alunos se faz presente na prática pedagógica incessante do educador, na busca por um instrumento didático avaliativo que represente o aprendizado sem a necessidade de medir o quanto se sabe, pois avaliar não significa apenas atribuir uma nota após a realização de uma prova, constatando erros e acertos. Se tratarmos a avaliação nesse sentido, passamos a medir ao invés de avaliar.

Desta forma, a avaliação tratada por muitos professores acaba assumindo um caráter quantitativo, desprezando a característica contínua do processo de aprendizado, que busca compreender como as assimilações dos conteúdos estão se desenvolvendo, demonstrando as facilidades e dificuldades dos educandos.

### **Metodologia**

O presente estudo de caráter qualitativo e exploratório foi realizado durante o ano de 2017 na Escola Alfredo J. Monteverde, na unidade Macaíba/RN, uma das escolas do Centro de Educação Científica (CEC) do Instituto Santos Dumont (ISD), funcionando no contra turno das escolas regulares em um sistema de oficinas didáticas, atendendo quatrocentos alunos da rede pública municipal e estadual dos municípios de Bom Jesus, Macaíba, Parnamirim e São José do Mipibu. O CEC de Macaíba funcionava com quatro oficinas, sendo elas Ciência e Ambiente, Ciência e Arte, Ciência e História e Ciência e Tecnologia, onde cada aluno cursava duas oficinas por ano, frequentando a escola duas vezes por semana.

Na Oficina de Ciência e Tecnologia duzentos alunos participavam das atividades que eram desenvolvidas abordando os conteúdos da física e com suporte da matemática estimavam valores, liam-se gráficos e desenvolviam projetos de engenhocas.

A aula utilizada como referência para descrever o sistema de avaliação abordado foi realizada na Oficina de Ciência e Tecnologia (OCT), no período de 03 a 06 de Abril de 2017, sendo desenvolvida em oito turmas do Ensino Fundamental II, composta por vinte e cinco alunos, sendo eles do 6º ao 9º ano.

O processo avaliativo desenvolvido permitiu que houvesse uma aproximação entre o educador e o educando possibilitando verificar como este pensa, como expressa suas ideias, relacionando com seu conhecimento de vida. A investigação partiu do que os alunos já sabiam, dando continuidade ao processo de ensino e aprendizagem.

É importante ressaltar que durante todo o processo da prática pedagógica junto aos alunos o pesquisador estava presente como professor mediador, sendo partícipe ativo no estudo.

### **Resultados, análises e discussões**

Ao trabalhar com os conteúdos dos conhecimentos da Física e da Matemática, bem como a leitura, a interpretação e a autoria de textos próprios e de temáticas pertinentes ao contexto social dos alunos, a OCT pretendia promover o desenvolvimento e investigação dos conteúdos abordados nos encontros, partindo do que era sabido dos alunos e chegando a uma elaboração do conhecimento científico, sem que esse fosse desvinculado do seu cotidiano.

Uma das estratégias didáticas utilizadas nas aulas eram as problematizações, perguntas geradoras que permitiam ao aluno elaborar uma hipótese sobre um determinado problema. A hipótese era registrada pelo aluno e socializada com a turma, desse modo, podiam discutir sobre suas opiniões. Nesse momento, avaliava-se o conhecimento dos alunos, sua expressão escrita e sua expressão oral, pois isso possibilitava ter uma ideia do que eles traziam de conhecimento prévio e, com base nesse conhecimento, podíamos avaliar o processo vivido de desenvolvimento do próprio aluno. Após isso, elaborava-se uma atividade onde as hipóteses eram confrontadas e todos os alunos poderiam testar suas hipóteses.

Havia ainda critérios específicos que se relacionavam com a área de conhecimento de cada oficina. O critério avaliado na OCT, durante a aula que serviu de base para essa pesquisa, foi o Raciocínio Lógico-Matemático, apresentado a seguir, por meio do relato de aula, onde foi abordado o conteúdo *Energia*. Os objetivos específicos envolviam a compreensão das transformações de energia e a elaboração do uso das quatro operações matemáticas.

Para esta aula, partiu-se de uma situação problematizadora, onde os alunos pedalavam uma bicicleta ergométrica com um gerador acoplado em sua engrenagem. Ao acionarem os pedais, uma lâmpada acendia. A partir daí foi lançada a seguinte pergunta: O que está acontecendo para a lâmpada acender? Os alunos elaboraram hipóteses tais como, “os fios se conectam para acender a luz”, “tem uma bateria para acender a luz”, “a luz acende porque tem dois fios um positivo e um negativo” ou “ela recebe energia através do pedal para um mini motor que passa a energia através dos fios para a luz”.

Assim, os alunos iam defendendo suas ideias diante da turma e sendo confrontados com as ideias dos colegas. A medida com que apresentavam suas falas, o professor fundamentava aos poucos parte do funcionamento da “bicicleta geradora”, para que pudessem ampliar ainda mais

seus argumentos. Então, com as novas informações que chegavam, iam percebendo um processo de transformação de energia existente, desde o acionamento dos pedais (energia mecânica) até a energia térmica (calor produzido pela luminosidade da lâmpada).

Os alunos puderam concluir que todas as transformações eram possíveis por causa da energia do corpo, sendo esta energia adquirida por eles pelo consumo de alimentos que utilizavam diariamente. A partir das discussões e dos registros, foi possível fazer uma avaliação que se constituiu a partir dos critérios elencados na avaliação de desempenho dos alunos. Tais critérios, neste estudo, passaram a ser considerados categorias de análise, o que apresentaremos a seguir:

### **Expressão escrita**

Com a realização frequente da escrita atrelada a uma ação mediadora, os alunos passaram a assumir a autoria de ideias próprias, fundamentando e elaborando sua linguagem pela coesão e coerência de seus textos favorecendo um enriquecimento mais aprofundado do seu vocabulário e solucionando problemas nos desafios lançados nas problematizações submetendo-se ao diálogo no grupo e ao experimento científico. Essa rotina de produção de texto era estimulada constantemente nos encontros semanais. Podendo assim, ser avaliado o conhecimento do aluno, onde a avaliação representa um processo.

Nesse sentido, uma avaliação pra o desenvolvimento do aluno não pode ser camuflada por dados estatísticos, pois, de acordo com Hoffmann (2014, p. 35) “A qualidade na concepção mediadora de avaliação é sinônimo de desenvolvimento máximo possível de cada um dos alunos, visando um permanente “vir a ser” sem limites preestabelecidos, embora com objetivos claramente delineados e desencadeadores da ação educativa”.

Dessa maneira, ao realizar a ação mediadora é possível que o aluno venha a ter um desenvolvimento máximo no seu aprendizado, pois o mesmo é estimulado a participar trazendo ideias, elaborando e reelaborando suas hipóteses, que contribuem para o desenvolvimento de um grupo maior, não somente levando em consideração os conteúdos científicos, mas também lhes trazendo uma consciência crítica diante de sua vida, tornando-se sujeito de uma educação desafiadora.

Sendo assim, os educandos passam a substituir a reprodução, pela busca do conhecimento, que se dá pela via de questionamentos que ampliem seus aprendizados, sendo desenvolvidos gradativamente, não somente pela via de exames com limites preestabelecidos

para sua promoção. Nessa perspectiva, quanto mais se conhece os alunos, suas facilidades e limitações, maiores serão os desenvolvimentos de uma ação mediadora que visa sua autonomia.

### **Expressão oral**

Com relação à expressão oral, ou seja, a fala narrada dos educandos ao se colocarem diante de determinadas discussões para defender pontos de vista individuais e coletivos estes aprendiam a se colocar em grupos, não somente os da sala de aulas, mas em outros para os quais fossem apresentar seus trabalhos desenvolvidos. Pode-se observar durante as aulas que os diálogos estabelecidos com os educandos são importantes, pois não se tratam de imposições ou manipulações.

O diálogo estabelece uma relação de comunicação entre os sujeitos, mediado pelo educador, oportunizando lhes voz e vez. E é diante dessas oportunidades que os educandos têm a possibilidade de abrir mão de suas ideias, por outras melhor fundamentadas ou reafirmá-las a partir de argumentos científicos.

A busca do conhecimento não se faz no isolamento, mas pela via do diálogo, já afirmava Freire (2013, p. 114) “Se o diálogo é o encontro dos homens para *ser mais*, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu quefazer, já não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fastidioso”.

Outro exemplo em que os alunos assumiam o protagonismo acontecia no período da “*Mostra de Trabalhos*”. Estas eram realizadas sempre nos finais de cada semestre e a escola recebia a visita dos pais, familiares e professores das escolas regulares que os alunos estudavam. Era um momento ímpar, pois os alunos descreviam como tinham elaborado os experimentos, assim como se dava seu funcionamento, trazendo os conteúdos científicos estudados durante o semestre aos visitantes. Desta maneira, podíamos avaliar sua interação social e sua oralidade diante do público.

### **Resolução de situações problemas**

A resolução de situações problemas eram abordadas pela via dos conteúdos das ciências, destacando principalmente a física e utilizando uma base matemática para se estabelecer resultados mais concretos, favorecendo uma melhor compreensão da realidade para transformá-la. Sendo assim, a compreensão dos problemas perpassam os limites das escolas, pois permitiam que fossem aplicados no seu dia a dia (na escola, na rua ou em casa).

O ato de investigar um problema vai constituindo possibilidades nas quais serão testadas, não somente durante os encontros, mas também ao término dele, pois os próprios alunos traziam relatos de que os conteúdos estudados na OCT permitiam, por exemplo, elaborar juntamente com os pais uma planta elétrica da casa, identificar no início da construção que o muro da casa estava torto ou que os conteúdos que relacionavam a matemática ajudaram a resolver problemas na escola regular, além de que muitos deles realizavam as operações “de cabeça”, isso se dava, porque no dia a dia estavam vendendo, calculando e dividindo em feiras livres ou mercados dos familiares, ou ainda, ajudando a calcular as despesas da casa.

A utilização de temas geradores para a resolução de situações problemas permitia aos alunos reconhecerem uma interação existente entre os temas abordados e sua realidade, pois

A captação e a compreensão da realidade se refazem, ganhando um nível que até então não tinha. Os homens tendem a perceber que sua compreensão e que a “razão” da realidade não estão fora dela, como, por sua vez, ela não se encontra deles dicotomizada, como se fosse um mundo à parte, misterioso e estranho, que os esmagasse (Freire, 2013, p. 134).

Sendo assim, a investigação de temas visando à resolução de problemas possibilitava uma assimilação de um processo que tende a diminuir a distância entre o que é científico e o vivenciado na sua realidade, e a partir dessa compreensão passavam a transformar os seus meios.

### **Relação com colegas e professores**

Aprender está diretamente ligado ao diálogo existente entre pessoas, pois cada aluno é um mundo de informações inéditas, que só podem ser narrada por eles, porque nem os colegas nem seus professores possuem seus saberes. No entanto, a convivência gera conflitos, o que vai possibilitar ouvir, debater e aprender, diferentemente do confronto, pois nesse só há perdas.

Em uma escola, todo lugar é local de aprendizado e de interferências, sejam elas pontuais ou coletivas. Nesse sentido, os alunos não deixam de ser nosso compromisso, principalmente quando estão fora da sala de aula, pois é aí que podemos avaliar suas atitudes e se interagem de forma respeitosa com os colegas dentro dos espaços que envolvem a escola.

Costa (2014, p. 8) ressalta a importância de uma avaliação que seja voltada também ao desenvolvimento de capacidades, não somente relacionada a conteúdos em sala de aula, “[...] importa avaliar o aluno como um todo, nas diversas situações que envolvem aprendizagem: no relacionamento com os colegas, no empenho para solucionar problemas propostos, nos trabalhos escolares, nas brincadeiras, etc”. A autora assegura que, avaliar, vai além da reprodução de provas

## AVALIAÇÃO FORMATIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

e sua atribuição de valores devem-se observar os alunos em todos os aspectos possíveis que envolvem aprendizados, como a interação e o respeito com os colegas, no desenvolvimento de atividades em grupo ou ao participarem de jogos durante o intervalo, por exemplo.

Nesse sentido, todas as interferências realizadas com os alunos ocorriam pela via do diálogo, nunca pela imposição, em que o professor apresentava possibilidades para que eles pudessem se retomar com relação as suas atitudes inadequadas, ressaltando a importância de conviver em grupo para respeitar as diferenças e regras comuns.

Por fim, foi observado que o processo avaliativo possibilitou uma aproximação entre o educador e o educando, buscando desenvolver temas que fizessem relação com seus cotidianos, explorando suas ideias e os conhecimentos de vida.

### **Considerações finais**

A realização da pesquisa possibilitou colocar em prática um processo de avaliação contínua e diagnóstica, onde educador e educando dialogavam visando uma educação orientadora das ações do aprendizado, desprezando o caráter quantitativo, pois não se almejava a promoção, mas a criação de condições para que todos pudessem aprender, sendo assim, inclusiva.

O ato de desenvolver uma atitude mediadora na educação, parte do pressuposto de que todos (alunas e alunos) trazem consigo ideias, que quando investigadas, juntamente com eles, possibilitam uma construção de novas hipóteses, que por sua vez, levam a melhores soluções dos problemas.

Nesse contexto, uma educação que propõe o desenvolvimento do educando, não pode se pautar em uma avaliação representada por notas, já que essa não leva em conta o processo de aprendizado, apenas verifica o que se aprendeu em um momento isolado. Ela deve desenvolver alternativas que contemplem a construção do conhecimento de cada educando, abordando suas habilidades e dificuldades, reorientando-os na busca de uma aprendizagem mais satisfatória.

Por fim, a metodologia de avaliação de desempenho, realizada pela via de uma avaliação mediadora, voltado para a orientação do desenvolvimento do aluno no processo de ensino e da aprendizagem, possibilitou diagnosticar e melhorar o desempenho dos alunos, além de se perceber um maior envolvimento nos encontros.

### **Referências**

Bica, C. M. de A. (2013). *Evasão escolar: os comprometimentos da má qualidade da escola*.

Recuperado em 19 nov, 2018, de <

[http://www.apeoc.org.br/extra/artigos\\_cientificos/ARTIGO\\_CARLA\\_BICA\\_evasao\\_escolar.pdf](http://www.apeoc.org.br/extra/artigos_cientificos/ARTIGO_CARLA_BICA_evasao_escolar.pdf) > .

Costa, O. M. S. (2014). Avaliação escolar e sua significação no processo educativo na primeira fase do ensino fundamental. *Cadernos ANPAE*, São Paulo, 18, 1-15.

Freire, P. (2014). *Educação como prática da liberdade*. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra.

\_\_\_\_\_. (2013). *Pedagogia do oprimido*. 55. ed. São Paulo: Paz e Terra.

Freitas, L. C. de. *Ciclo, seriação e avaliação: confrontos de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003.

Hoffmann, J. (2014). *Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 33. ed. Porto Alegre: Mediação.

\_\_\_\_\_. (2014). *Avaliação mito & desafio: uma perspectiva construtivista*. 44. ed. Porto Alegre: Mediação.

Luckesi, C. C. (2011). *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez..

\_\_\_\_\_. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 18. ed. São Paulo: Cortez. 2006.

Manacorda, M. A. (2002). *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. Rio de Janeiro: Editora Cortez.





# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

A Perceção dos Alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico Sobre a Sua Vinculação aos  
Pais, Pares e Professor e o Ajustamento Escolar

Primary School Pupils' Perception of Their Peer-Teacher Bonding and School  
Adjustment

Maria da Glória Franco\* (0000-0001-8634-9120), Marcia Andrade\*

\*Universidade da Madeira

Autor de Contacto:

Maria da Glória Franco

E-mail: gloria@uma.pt

Endereco: Universidade da Madeira, Campus da Penteada, 9020- 105 Funchal

## Resumen

A vinculação e um bom ajustamento escolar são dois preditores que irão permitir à criança obter um desenvolvimento psicoemocional estável e conseqüentemente um bom sucesso escolar. Este estudo tem como objetivo verificar se relações estáveis no contexto escolar são um facilitador de um ajustamento escolar mesmo perante algumas adversidades que poderão existir no percurso educativo dos alunos. Recorreu-se a uma amostra de 106 participantes, alunos de 3º e 4º anos de duas escolas privadas do Funchal, Região Autónoma da Madeira. É um estudo de carácter exploratório onde foram aplicados a escala de vinculação a Pares e Professores (PIML). Os resultados obtidos indicam que os alunos que apresentam uma vinculação segura com os pais têm tendência a ter uma vinculação mais forte com os Pares e Professores e através desta relação com os pares e professores percebem menos dificuldades. Os alunos independentemente do seu rendimento escolar parecem estar vinculados aos pares e professores, e têm maiores valores na capacidade de relatar as experiências negativas em relação aos colegas. Os resultados permitem acima de tudo aferir que a vinculação com Pares e Professores é uma característica importante em contexto escolar, pois permite aos alunos desenvolverem um conjunto de competências e um melhor ajustamento e adaptação ao contexto escolar. Neste sentido, é fulcrar promover-se a existência de vinculação entre os alunos e professores de modo a produzir um bom ajustamento escolar e conseqüentemente o sucesso educativo do aluno.

*Palavras chave:* Vinculação, Ajustamento escolar, sucesso educativo

## Abstract

Bonding and good school adjustment are two predictors that will enable the child to achieve a stable psych emotional development and consequently success at school. This study aims to verify if stable relationships in school context are a facilitator of a school adjustment even facing some adversities that may exist in the student's educational path. It was used a sample of 106 participants, students from 3rd and 4th grade from two private schools in Funchal, Madeira Autonomous Region. It is an exploratory study where were applied peers and teachers (PIML). The results indicate that students who have a safe connection with parents tend to have a stronger link with peers and teachers. However, it has been found that a student who has good grades does not mean that he or she is well adjusted to the school context. Some students may not be able to establish secure relationships with teachers or colleagues, and this may be associated with parent's demands. The

results allow, above all, to verify that bounding is an important characteristic in school context, because it permits to students a better adjustment and adaptation to school context. There for, it is essential to promote the existence of a link between students and teachers in order to produce a good school adjustment and consequently the student's educational success.

*Keywords:* Bounding, School adjustment, educational success.

Quando se estuda os relacionamentos próximos e afetivos no contexto escolar, estuda-se a teoria da vinculação e os diversos conceitos a ela inerentes. A teoria da vinculação remete para a importância do caráter desenvolvimental, isto significa que as relações vinculativas “acompanha o indivíduo desde o berço até à sepultura” (Bowlby, 1969).

Atualmente é possível examinar os diferentes padrões de vinculação em termos da sua estabilidade e mudança e acompanhar as trajetórias do desenvolvimento ao longo da infância e da adolescência, através dos domínios do self e das relações interpessoais, associadas ao funcionamento sócio emocional e cognitivo e a capacidade adaptativa a diferentes contextos de vida, não apenas na família e no grupo de pares, mas também nos primeiros anos de escolaridade.

Deste modo têm vindo a estudar a importância das crianças estabelecerem laços vinculativos com uma figura de referência, sendo este um processo vital, desde o nascimento. Uma vinculação segura forma “alicerces para uma representação de si como digno de apreço, e do mundo como suficientemente seguro para nele se poder lançar” (Cassidy & Shaver, 2002; Machado, & Figueiredo, 2015).

Ao longo do desenvolvimento, as crianças estão em contacto que diversas pessoas, no contexto escolar, por norma estabelecem relações vinculativas com os professores, sendo estes muitas vezes considerados como ídolos ou icebergues e são estas interpretações ou atribuições de significado que delas se faz, verdadeiramente servem de base a partir do qual se constrói a trajetória bem sucedida de desenvolvimento pessoal e escolar (Birch & Ladd, 1997)

Segundo Mayselless (2005), a vinculação na idade escolar é interpretada como uma transição desenvolvimental das figuras primárias para as figuras secundárias de vinculação. As crianças também desenvolvem relações de afetividade com outros adultos, especialmente educadores e professores (Machado, & Figueiredo, 2015).

Os professores que transmitem calor emocional e aceitação, e que se disponibilizam regularmente para a comunicação com os alunos estão a fomentar relacionamentos positivos (Hamre & Pianta, 2005), o que faz com que as crianças gostem mais da escola. Deste modo, estas

relações ajudam os alunos a manter os seus interesses em atividades académicas e sociais, o que, por sua vez, obter melhores notas e com relacionamentos mais duradouros com os colegas.

É referido na literatura que a interação com o professor e com os colegas, beneficia o rendimento escolar e socialmente estas crianças são mais aptas e versáteis a adaptarem-se em vários contextos distintos (Machado, & Figueiredo, 2015). Logo pressupõem-se que estas crianças estão mais ajustadas ao nível escolar, isto é não apresentam comportamentos disruptivos e ao nível escolar serão bem sucedidas. Se uma criança obteve uma vinculação segura ao longo do seu desenvolvimento, é esperado que a relação que irá estabelecer com os professor e com os colegas seja do mesmo carácter.

Apesar da teoria da vinculação vem sido estuda no contexto clínico, relativamente a relação que é estabelecida entre o cuidador (pais) e a criança. Neste estudo pretende-se direcionar mais para o contexto educativo, especificamente no primeiro ciclo, pretendemos verificar se as relações vinculativas são ou não estabelecidas com os professore e com os pares e se estão diretamente correlacionadas com o ajustamento escolar, de modo a identificar possíveis situações de risco e de insatisfação escolar. Pressupõe-se que alunos com relações estáveis e afetivas na escola irão ter resultados aceitáveis e participar nas atividades escolares.

O ajustamento escolar ocupa um espaço restrito nas pesquisas que têm sido levadas a cabo na área da psicologia da educação. Claramente, este constructo tem impacto na âmbito escolar, mas também social. Compreender a dimensão do ajustamento deve significar portanto, reconhecer variáveis que podem estar correlacionadas, sendo que estas podem estar relacionadas no insucesso escolar dos alunos desde do primeiro ciclo de escolaridade. Isto indica-nos que um ajustamento deficitário no contexto escolar poderá levar muitos jovens a abandonarem os seus estudos prematuramente e socialmente sentirem desajustados na sociedade.

Contudo o ajustamento escolar, não pode ser entendido como um traço característico de um indivíduo. É antes um estado, uma reação expressa nos contextos escolares (Fonseca, Gouveia, Gouveia, Pimental, & Soares, 2011). Quanto maior o apoio social dos pais nas atividades da criança, melhor será o seu ajustamento escolar (Fonseca, et al, 2011; Manetti, & Schneider, 1996).

Existe uma concordância nos estudos, sobre três fatores preditores do ajustamento escolar, que são classificados como a) adaptação à escola, que refere-se às dificuldades escolares das crianças; b) relações interpessoais com os seus colegas e professores, e por fim, c) perceção e à avaliação que o aluno fórmula relativamente à escola e o papel que a escola tem na sua vida (Cheng

& Chan, 2003). Este trabalho pretende demonstrar que a vinculação e o ajustamento escolar são importantes para a promoção do sucesso escolar.

## Método

### Participantes

Os questionários foram aplicados junto dos alunos de dois colégios de carácter privado do 1º ciclo, mais especificamente alunos que frequentavam o 3º e 4º anos de escolaridade, situadas na zona urbana da Ilha da Madeira.

Os sujeitos da amostra foram seleccionados pelos seguintes critérios de inclusão: frequentar o 3º ou o 4º ano de escolaridade; ter idade compreendida entre os 8-11 anos; não serem referenciados com deficiência mental ou algum tipo de necessidade educativa especial (principalmente a nível cognitivo) que dificulte a compreensão ou o preenchimento dos instrumentos. A seleção dos alunos para o estudo foi elaborado consoante a opinião dos professores titulares da turma, tendo em conta os critérios de inclusão para o estudo, de modo a evitar o enviesamento dos resultados. Foram excluídos alguns alunos de ambas as escolas por não apresentarem a autorização dos pais para participar nesta investigação e por manifestarem dificuldades na compreensão dos instrumentos. Assim sendo, participaram do 3º ano letivo um total de 52 participantes, do 4º ano um total de 54 participantes. As idades compreendidas variam entre os 8 - 11 anos (tabela 1) sendo que a maioria dos participantes possui 9 anos de idade (49%) e frequenta o 3º ano de escolaridade (49%). A amostra contempla 50 alunos do sexo feminino (47%) e 56 alunos do sexo masculino (53%), num total de 106 alunos (Tabela 1).

Tabela 1

*Distribuição dos participantes por idade e género*

<b>Idade (anos)</b>	<b>N= 106</b>	<b>%</b>
8	40	36,4
9	52	47,3
10	12	10,9
11	2	1,8
<b>Género</b>		
Masculino	56	52,8
Feminino	50	47,2
<b>Ano de Escolaridade</b>		
3º Ano	52	49,1
4º Ano	54	50,9

## **Instrumentos**

No presente estudo usou-se a Escala de Vinculação Pares e Professores – PIML, a versão para os Pares e Professores (Dias, 2014). As respostas aos itens são feitas de acordo com uma escala do tipo Likert com quatro tipos de resposta que variam de 1 a 4 (1 que corresponde “Nunca ou quase nunca verdadeira”, 2 e 3 equivalem a “Algumas vezes verdadeiro” e “Muitas vezes verdadeiro” e por fim 4 que significa “Sempre verdadeiro”). A categorização no PIML em relação a versão dos Pais e Pares, são denominados por Confiança (a confiança e respeito que as crianças sentem em relação aos seus pais), Comunicação (interações estabelecidas entre crianças e pais) e Alienação (experiências negativas, perspectivadas pelas crianças, associadas há não responsividade ou há responsividade negativas ou à responsividade inconsistente dos pais). Na parte relativamente aos professores, nesta versão, foram mantidos apenas dois fatores: Afiliação (retratam experiências positivas da relação entre as crianças e os professores) e Alienação (experiências negativas sentidas pelas crianças, na relação estabelecidas com os professores) (Dias, 2014).

## **Resultados e Discussão**

A análise do rendimento escolar como podemos ver na tabela 2 mostra que existe uma relação estatisticamente significativa entre a avaliação sumativa a português e a pontuação na componente alienação da vinculação dos pares ( $p < 0,001$ ). Os dados mostram que a pontuação média na componente alienação é menor entre os alunos com menor pontuação a português e à medida que aumenta o nível da avaliação, também aumenta a pontuação média desta componente da vinculação aos pares. O mesmo se observa em relação aos níveis de avaliação a matemática, ( $p = 0,048$ ) os alunos com menor desempenho a matemática apresentam pontuação média menor na componente alienação da vinculação dos pares e à medida que a avaliação aumenta, também aumenta a pontuação média naquela escala. Como consequência do observado anteriormente

também existe uma diferença uma relação significativa entre a média da avaliação sumativa e a média na pontuação obtida na escala alienação da vinculação dos pares ( $p=0,010$ ). Podemos afirmar que quanto maior é o desempenho dos alunos maior é a componente alienação da vinculação dos pares. O desempenho escolar não está relacionado com variações na escala de vinculação dos professores, pois os valores de prova observados foram todos superiores a 0,05.

Tabela 2

*Teste kruskal-Wallis para a percepção das crianças em relação à vinculação com os pares e professores e os resultados escolares*

		Escala dos Pares			Escala Professores	
		Confiança	Comunicação	Alienação	Afiliação	Alienação
		M(DP)	M(DP)	M(DP)	M(DP)	M(DP)
Avaliação Sumativa do 1º Período Português	Insuficiente	33 (17)	14 (2,8)	15 (1,4)	22 (2,8)	9 (4,2)
	Suficiente	40,9 (5,7)	15,3 (3,2)	19,9 (5,2)	24,5 (3,9)	9,5 (2,7)
	Bom	40,6 (5,6)	14,6 (3,1)	23,6 (3,4)	23,3 (3,7)	10,3 (2,3)
	Muito Bom	42,1 (5,8)	16,1 (3,1)	23,4 (3,7)	23,9 (3,5)	10,1 (2,5)
	Teste de Kruskal-Wallis	X=2,489; p=0,477	X=5,639; p=0,131	X=18,049; p<0,001	X=4,518; p=0,211	X=1,815; p=0,612
Avaliação Sumativa do 1º Período Estudo do Meio	Insuficiente	42,2 (7,8)	17,2 (2,6)	20 (4,6)	26,3 (2)	9,3 (3,3)
	Suficiente	39,2 (7,3)	14,4 (2,8)	20 (5,5)	23,4 (4,1)	9,5 (2,9)
	Bom	40,8 (5,5)	15 (3)	22,7 (4,3)	23,1 (4,3)	9,9 (2,4)
	Muito Bom	41,9 (5,7)	15,8 (3,5)	23 (3,9)	24,7 (2,2)	10,5 (2,3)
	Teste de Kruskal-Wallis	X=3,285; p=0,350	X=5,946; p=0,114	X=6,471; p=0,091	X=4,617; p=0,202	X=2,294; p=0,514
Avaliação Sumativa do 1º Período Matemática	Insuficiente	39,3 (4,2)	14,7 (3,5)	15,7 (7,8)	23 (4,6)	8,3 (3,5)
	Suficiente	40,8 (6,3)	14,6 (3,1)	21 (4,7)	23,9 (4,2)	9,6 (2,6)
	Bom	40,3 (6,2)	15,2 (3,1)	22,8 (4,1)	23,6 (3,8)	10,1 (2,4)
	Muito Bom	42,7 (5,3)	16,3 (3,3)	23,3 (3,9)	24,3 (2,8)	10,3 (2,6)
	Teste de Kruskal-Wallis	X=4,027; p=0,259	X=4,846; p=0,183	X=7,914; p=0,048	X=0,574; p=0,902	X=2,162; p=0,539
Média da Avaliação Sumativa do 1º Período	1,00	43,5 (2,1)	16,5 (0,7)	19 (4,2)	25 (1,4)	10,5 (2,1)
	2,00	40,7 (6,6)	15 (3)	20,1 (5)	24,4 (4,2)	9,7 (2,7)
	3,00	40,3 (5,9)	15,1 (2,9)	23,3 (3,9)	22,9 (4)	9,8 (2,6)
	4,00	41,9 (5,7)	15,7 (3,7)	22,8 (4,2)	24,5 (2,7)	10,4 (2,3)
	Teste de Kruskal-Wallis	X=1,821; p=0,610	X=2,35; p=0,503	X=11,426; p=0,010	X=4,839; p=0,184	X=0,894; p=0,827

Os alunos independentemente do seu rendimento escolar parecem estar vinculados aos pares (confiança e comunicação) e professores (afiliação), no entanto os alunos que apresentam um rendimento escolar mais elevado (bom e muito bom verificado na árvore decisão em anexo) independentemente da disciplina (no decorrer do 1º período), têm maiores valores na capacidade de relatar as experiências negativas em relação aos colegas (alienação). Estas crianças demonstram maior capacidade em lidar com a regulação das suas emoções e recorrem a comunicação verbal quando são confortadas com situações incertas com os seus pares, isto deve-se a uma boa comunicação emocional, que dá oportunidade a um diálogo aberto nas relações vincutativas com os pares (Ferreira, 2014). Esta capacidade de expressar e compreender as suas emoções, depende da evolução do desenvolvimento de cada criança, nesta faixa etária é esperado com consigam compreender as suas e as emoções dos outros (Machado & Figueiredo, 2015; Oliveira, 2011). Crianças com algumas dificuldades podem não conseguir expressar as suas emoções e dialogarem sobre acontecimentos negativos, devido algumas limitações (língua ou de compreensão) que possam possuir, apesar de estarem vinculadas aos pares. Isto significa que a exposição dos acontecimentos do seu dia a dia tem haver com a vinculação que têm com as pessoas significativas, mas também com o desenvolvimento das suas capacidades (Veríssimo, et al., 2003).

Os dados apontam também para uma relação fraca mas positiva entre a confiança e a alienação. O que nos leva a pensar que quem têm uma relação segura baseada na autonomia e na capacidade de superar e resolver alguns problemas tem, igualmente, maior capacidade para expressar as suas experiências negativas na relação com os colegas. Segundo a teoria da vinculação as crianças possuem com os pais uma relação de apego e de confiança onde podem desabafar e aconselhar-se (Birch & Ladd, 1997; Bowlby, 1989), e o mesmo pode acontecer em relação aos professores, quando os alunos confiam e sentem a acessibilidade destes tendem a estabelecer relações de vinculação semelhantes as relações que possuem que os pais. Os alunos com este tipo



de relação de proximidade com os professores desenvolvem uma regulação emocional e comportamental maior envolvimento escolar e sentem-se mais confiantes para expressarem-se livremente (Cava, et al. 2014; Ferreira, 2014; Longobardi, Gastaldi, Prino, Pasta, & Settanni, 2016).

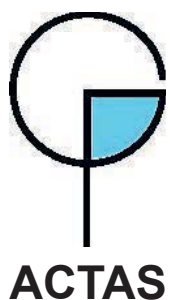
Deste modo, analisado globalmente os resultados, os professores e os pares ganham um novo relevo na adaptação da criança ao meio escolar, podendo tornarem-se figuras vinculas secundarias. Através destas relações de proximidade, sentimento de proteção, segurança e bem-estar, os alunos conseguem adaptar-se a algumas adversidade que podem surgir ao longo do percurso escolar e apresentar um bom ajustamento escolar (Pacheco & Sisco, 2005; Pellegrini & Bohn, 2005; Sá, 2010). Pelo que, é fulcar promover-se a existência de vinculação entre os alunos e professores de modo a produzir um bom ajustamento escolar e consequentemente o sucesso educativo do aluno.

### Referencias

- Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology, 35* (1), 61-79.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Voll. Attachment*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1989). The Role of Attachment in Personality Development and Psychopathology. In S. I. Greenspan & G. H. Pollack (Eds.). *The course of life: Infancy (Vol. 1)*. 229-270. Madison: International University Press.
- Cassidy, J. & Shaver, P. (2002). *Handbook of attachment: theory, research, and clinical applications*. New York: Guilford Press.
- Cava, M. J., Povedano, A., Buelga, S. & Musitu, G. (2015). Análisis psicométrico de la Escala de Ajuste Escolar Percibido por el Profesor (PROF-A). *Psychosocial Intervention, 24*, 63- 69.
- Cheng, S.-T. & Chan, A.C.M. (2003). The development of a brief measure of school attitude. *Educational and Psychological Measurement, 63*(6), 1060-1070.
- Dias, M. S. M. (2014). Vinculação a pais, pares e professores e problemas de comportamento: Estudo de tradução e adaptação do People in my life (PIML) para crianças portuguesas. Tese de Mestrado. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

- Ferreira, P. S. O. (2014). A relação entre a qualidade da vinculação e o desenvolvimento emocional de crianças em idade pré-escolar. Tese de Mestrado. Lisboa: Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida.
- Fonseca, P. N., Gouveia, V., Gouveia, R. S. V., Pimentel, C. E. & Soares, A. K. S. (2011). Escala de Ajustamento Escolar: estrutura fatorial e correlatos demográficos. *Avaliação Psicológica*, 10 (1),1-11.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. (2005). Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure? *Child Development*, 76(5).doi: 949-967. 10.1111/j.1467-8624.2005.00889.
- Longobardi, C., Gastaldi, F. G. M., Prino, L. E., Pasta, T. & Settanni, M. (2016). Examining student-teacher relationship from students' point of view: Italian adaptation and validation of the young children's appraisal of teacher support questionnaire. *The Open Psychology Journal*, 9, 176-187, doi: 10.2174/1874350101609010176.
- Machado, T. S. & Figueiredo, T. (2015). Vinculação a pais, pares e professores: estudos com IPPA-R para crianças do ensino básico. *Psychologica*, 53, 27-45.
- Manetti, M. L. & Scheider, B. H. (1996). Stability and change in patterns of parental social support and their relation to children's school adjustment. *Journal of Applied Development Psychology*, 17 (1), 101-115.
- Mayseless, O. (2005). Ontogeny of attachment in middle childhood: Conceptualization of normative changes. In K. A. Kerns, & R. A. Richardson (Eds.), *Attachment in middle childhood* (pp. 1-23). New York: Guilford Press.
- Oliveira, F. N. V. F. (2011). A qualidade da vinculação em idade escolar: perspetivas cruzadas de mães e filhos. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Instituto Superior Miguel Torga.
- Pacheco, L. & Sisto, F.F. (2005). Ajustamento social e dificuldade de aprendizagem. *Revista de Psicologia da Vetor Editora*, 6(1), 43-50.
- Pellegrini, A.D. & Bohn, C.M. (2005). The Role of Recess in Children's Cognitive Performance and School Adjustment. *Educational Researcher*, 34(1), 13-19.
- Sá, P. M. C. (2010). *Vinculação ao pai e à mãe: contribuições específicas para o ajustamento escolar em crianças*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Veríssimo, M., Monteiro, L., Vaughn, A. E. & Santos, A. J. (2003). Qualidade da vinculação e desenvolvimento sócio-cognitivo. *Análise Psicológica*, 4 (21), 419-430.

## ÁREA 2. Conflictos y Mediación Escolar



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

¿Qué significa ser hombre o mujer en la sociedad actual? Análisis de los  
estereotipos de género de los y las adolescentes.

What does it mean to be a man or a woman in today's society? Analysis of gender  
stereotypes of adolescents

Yolanda Rodríguez Castro (yrcastro@uvigo.es)\*  
Rosana Martínez Román (rosana.mr@uvigo.es) \*  
Patricia Alonso Ruido (patriciaruido@uvigo.es)\*  
Alba Adá Lameiras (albaadalameiras@gmail.com)\*

\*Universidad de Vigo, Facultad de Ciencias de la Educación, Campus de Ourense

Yolanda Rodríguez Castro, yrcastro@uvigo.es

### Resumen

El objetivo de este estudio consiste en analizar los estereotipos de género a través de las propias palabras de los/as adolescentes sobre qué significa ser hombre o ser mujer en nuestra sociedad. La muestra está compuesta por 60 estudiantes (55% chicos y 45% chicas) con edades entre los 14 y 18 años, de 2º ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria de un Instituto público de la ciudad de Ourense. Para la recogida de información, se les pidió al alumnado que hicieran una redacción en la que imaginaran que si venía un extraterrestre al planeta Tierra le explicaran ¿qué significa ser hombre o mujer en la sociedad actual? Los resultados evidencian como el alumnado presenta una visión muy estereotipada de los hombres y de las mujeres. Detectándose la dimensión descriptiva de los estereotipos, los chicos y las chicas describen a los hombres con rasgos instrumentales y a las mujeres con rasgos expresivos. En la dimensión prescriptiva, se detecta que a los hombres se les sitúa en el ámbito laboral y en los puestos de poder en detrimento de las mujeres que, aunque aparecen incorporadas en el mercado laboral tienen menor impacto. En relación al ámbito doméstico, tanto chicos como chicas siguen colocando a las mujeres como las responsables de las tareas domésticas y del cuidado de los hijos/as. Por lo tanto, los resultados ponen de manifiesto que actualmente los/as adolescentes siguen teniendo interiorizados los estereotipos de género. Por lo que, consideramos necesario trabajar desde la coeducación en los centros educativos.

*Palabras clave:* estereotipos de género, expresividad, instrumentalidad, adolescentes.

### Abstract

The objective of this study is to analyze gender stereotypes through the adolescents' own words about what it means to be a man or to be a woman in our society. The sample is made up of 60 students (55% boys and 45% girls) with ages between 14 and 18 years of age, 2nd cycle of Compulsory Secondary Education from a public institute in the city of Ourense. For the collection of information, the students were asked to do an essay in which they imagined that if an extraterrestrial came to planet Earth they would explain what it means to be a man or a woman in today's society? The results show how the students present a very stereotyped vision of men and women. Detecting the descriptive dimension of stereotypes, boys and girls describe men with instrumental features and women with expressive features. In the prescriptive dimension, it is detected that men are placed in the workplace and in positions of power to the detriment of women who, although they appear incorporated into the labor market have less impact. In relation to the domestic sphere, both boys and girls continue to place women as responsible for domestic tasks and the care of their children. Therefore, the results show that currently adolescents continue to have internalized gender stereotypes. Therefore, we consider it necessary to work from coeducation in educational centers.

*Keywords:* gender stereotypes, expressiveness, instrumentality, teenagers.

## ¿QUÉ SIGNIFICA SER HOMBRE O MUJER EN LA SOCIEDAD ACTUAL?

La sociedad, a través de sus diferentes agentes de socialización (familia, escuela, grupo de iguales y mass media), moldea la identidad de las personas desde el nacimiento (Rodríguez, 2010). De forma que sobre la casilla mujer se edificará y estimulará una identidad femenina y sobre la casilla hombre una identidad masculina. Es decir, desde pequeños a niños y a niñas se nos asignan distintos roles y actividades, y se nos trazan distintos caminos en función de nuestro género que son los estereotipos de género.

Los estereotipos de género se definen como "creencias consensuadas sobre las diferentes características de hombres y mujeres en nuestra sociedad" (Rosenkrantz, Vogel, Bee, Broverman & Broverman, 1968, p. 287). Moya (1998) afirma que los estereotipos de género son un conjunto de creencias socialmente compartidas dentro de una cultura, sobre los atributos o características que poseen mujeres y hombres, también establecen la relación que hombres y mujeres deben mantener entre sí.

Los estereotipos de género se caracterizan por su doble dimensionalidad: *descriptiva* y *prescriptiva* (Rodríguez, 2010). En la que los *estereotipos de género "descriptivos"* determinan como "deben ser" los hombres y las mujeres en relación a las características intelectuales y de personalidad, así como en relación a la apariencia física; mientras que los *estereotipos de género "prescriptivos"*, desplegados de los anteriores, establecen las conductas o roles que "deben llevar a cabo" hombres y mujeres.

En relación a los *estereotipos de género "descriptivos"* los cuales hacen alusión a los aspectos intelectuales y los rasgos de personalidad, así como la apariencia física de hombres y mujeres. A los hombres se les "asigna" aspectos intelectuales como la ciencia, la razón y la lógica, y se les describe a través de los rasgos de la independencia, la asertividad y la dominancia; y en cambio a las mujeres se les atribuye la estética, la sensibilidad y la intuición, y se las describe desde la dependencia, la sensibilidad y el afecto (Lameiras, Rodríguez, Calado, Foltz & Carrera, 2006). Y en lo relativo a la apariencia física a los hombres se les describe como atléticos, dinámicos, fuertes y vigorosos; y a las mujeres se las describe como delgadas, estáticas, débiles y frágiles (Calado, 2008). Destacando que, a los hombres se los vincula con cuerpos dinámicos, atléticos y vigorosos, frente a los cuerpos de las mujeres "encorsetadas" en cuerpos delgados, estáticos, débiles y frágiles. Desde esta dicotomía que describe a los hombres desde la instrumentalidad-autonomía y a las mujeres desde la expresividad-dependencia, se ha materializado en los conceptos opuestos de masculino frente a lo femenino (Eagly, 1995). De esta forma los estereotipos

descriptivos relativos a las características intelectuales y de personalidad pueden sintetizarse en los rasgos instrumentalidad/expresividad, y están fuertemente interconectados con los estereotipos corporales. Imponiendo de esta forma las características de personalidad que deben asumir hombres y mujeres como representantes de un determinado sexo (Rodríguez, Lameiras, Carrera & Magalhaes, 2012).

Esta estructura de estereotipos descriptivos se completa con los *estereotipos de género prescriptivos*, que tienen su origen en los anteriores, y que condicionan el tipo de actividad y distribución de las ocupaciones para cada sexo (Pastor, 2000). De modo que los roles o papeles asignados para cada sexo se proyectan desde los estereotipos descriptivos, lo que implica reconocer que la existencia de roles o papeles diferenciados para cada sexo es la consecuencia “natural” de asumir la existencia de características (aspectos intelectuales, rasgos de personalidad y apariencia física) diferentes según el sexo de la persona (Rodríguez et al., 2012). De esta forma, se considera que los hombres son los que poseen los rasgos “necesarios” para ostentar el poder y gobernar en las instituciones socio-económicas y políticas, justificándose de esta forma el poder estructural masculino, y reduciendo a su vez a la mujer al ámbito familiar y doméstico. De esa forma se establece la división del espacio público y privado como ámbitos separados para ambos sexos, apoderándose el hombre del espacio público y/o político (productivo) y reduciendo a la mujer al espacio privado o doméstico (reproductivo). No obstante, al igual que sucedía con los rasgos instrumentales y expresivos, los cambios sociales de las últimas décadas han motivado que las mujeres, una vez desarrollados ciertos niveles de rasgos instrumentales, se hayan incorporado al mundo público, “reteniendo” sus obligaciones en el ámbito privado. Lo que no ha sucedido a la inversa con los hombres, ya que su presencia y atención en el ámbito privado es escasa, lo que está condicionado por su baja adquisición de rasgos expresivos (Lameiras et al., 2006). Por lo tanto, el objetivo principal de este estudio cualitativo se centra en analizar los estereotipos de género que tienen interiorizados los chicos y las chicas adolescentes sobre qué significa en nuestra sociedad ser un hombre o ser una mujer.

## **Método**

### **Participantes**

Los/as participantes de este estudio son 60 estudiantes del 2º ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, de un centro educativo público y laico de la ciudad de Ourense (España). El 45% son chicas y el 55% son chicos, con un rango de edad que va entre los 14 a los 18 años.

## ¿QUÉ SIGNIFICA SER HOMBRE O MUJER EN LA SOCIEDAD ACTUAL?

### **Instrumento**

Para la recogida de información, se les pidió a los y las estudiantes que hicieran una redacción en la que imaginaran que si venía un extraterrestre al planeta Tierra le explicaran ¿qué significa ser hombre o mujer en la sociedad actual? Esta cuestión está basada en una actividad del Programa Coeducativo Agarimos para el desarrollo psicoafectivo y sexual de adolescentes (Lameiras, Rodríguez, Ojea & Dopereiro, 2004).

### **Procedimiento**

En este estudio se ha contado con el consentimiento firmado de sus progenitores así como con la autorización de la dirección del centro educativo y de los/as tutores/as. Las redacciones fueron de carácter anónimo y voluntario, ya que solo se les pedía a los y las estudiantes que identificaran su género, edad y curso. El tiempo que se les dejó para elaborar la redacción fueron 25 minutos durante el horario de clases de tutorías.

### **Análisis de datos**

Para analizar la información obtenida se utilizó el programa informático ATLAS. Ti, el cual permite el trabajo y la gestión de grandes cuerpos de datos, incrementando la transparencia, la coherencia y el rigor científico en el proceso de análisis (Weitzman, 2000). Además, el uso del programa ATLAS. Ti ha permitido el trabajo simultáneo de las investigadoras que, a través de la triangulación se ha gestionado el tratamiento de la información así como su codificación y categorización. Asimismo, el análisis de contenido nos ha permitido llegar a dos categorías de primer nivel y a su vez a categorías secundarias. Las principales categorías son: 1) Estereotipos Descriptivos y 2) Estereotipos Prescriptivos. A través de estas categorías se exponen a continuación los resultados.

## **Resultados**

El análisis del contenido de las redacciones de los y las estudiantes nos permite manifestar que, la mayoría del alumnado muestra una visión muy estereotipada de lo que significa ser “hombre” o ser “mujer” en la sociedad actual. Ya que, siguen reproduciendo la doble dimensionalidad de los estereotipos descriptivos y prescriptivos atribuidos según el sexo de la persona.

### **1. Estereotipos Descriptivos**

Dentro de esta primera categoría de estereotipos de género descriptivos se identificaron dos categorías secundarias. A través de las cuales expondremos los resultados analizados de las propias redacciones del alumnado.



### **1.1. Rasgos de personalidad y aspectos intelectuales.**

En relación a los rasgos de personalidad y a los aspectos intelectuales de las mujeres y de los hombres, el análisis de las redacciones del colectivo adolescente nos permite comprobar que tanto los chicos como las chicas siguen reproduciendo los estereotipos de género descriptivos esperados para cada sexo.

En referencia a los rasgos de personalidad, los y las adolescentes de forma mayoritaria atribuyen al género femenino cualidades como tranquilas, débiles, cariñosas, dóciles, entre otras. Y en cambio, a los hombres les asocian rasgos instrumentales como fuertes, brutos, agresivos, inquietos, y poco cariñosos.

“Las mujeres son más dóciles y débiles que los hombres” (Chico, 15)

“las mujeres son más amables, educadas, cariñosas y tranquilas que los hombres.”  
(Chico, 14)

“Yo creo que las mujeres son más frágiles y sentimentales” (Chica, 18)

“Nosotros somos más fuertes y brutos y no somos tan cariñosos como las chicas”  
(Chico, 15)

“Un hombre es más fuerte, agresivo” (chico, 16)

“Los hombres son más inquietos que las mujeres, son más desordenados, y más sucios” (chica, 14)

Y en lo relativo a los aspectos intelectuales, los y las estudiantes atribuyen con mayor tendencia los rasgos intelectuales a las mujeres frente a los hombres. Destacando que las mujeres son más inteligentes que el sexo masculino.

“La mujer es más inteligente que un hombre.” (Chico, 16)

### **1.2. Características físicas**

Los resultados de este estudio nos han permitido observar que el colectivo adolescente tiende a relacionar los aspectos instrumentales solo con el sexo masculino, describiendo el cuerpo del hombre como más fuerte y alto que el de la mujer.

“Los hombres son más altos y fuertes que las mujeres” (chica, 14)

En esta misma dirección, la mayoría de los y las adolescentes siguen describiendo el aspecto corporal del hombre con características físicas totalmente estereotipadas, ya que le atribuyen características una estética determinada como el pelo corto y el vello facial.

## ¿QUÉ SIGNIFICA SER HOMBRE O MUJER EN LA SOCIEDAD ACTUAL?

“los hombres llevan el pelo más corto que las mujeres y tienen barba” (chica, 13)

“Las mujeres llevan el pelo más largo que los hombres y no tienen vello facial”  
(chico, 14)

En cambio, cuando describen el aspecto físico de la mujer en su gran mayoría el alumnado tiende a resaltar la importancia de la imagen y la estética en las mujeres, haciendo alusión a como ellas le dedican más tiempo a su aspecto físico.

“Las mujeres somos un poco más “presumidas”, en cambio los hombres ponen cualquier cosa” (Chica, 13)

“Las mujeres se arreglan el pelo, se maquillan y se peinan. Los hombres solo se peinan” (Chico, 14)

Cabe resaltar la percepción que tienen los chicos sobre el cuerpo de la mujer, ya que el análisis de sus redacciones nos permite evidenciar que de forma mayoritaria describen el cuerpo femenino bajo el canon de belleza socialmente establecido, describiéndolo como esbelto, delgado y con curvas.

“las mujeres tienen curvas” (chico, 15)

“los cuerpos de las mujeres suelen ser delicados y esbeltos” (chico, 16)

“Las mujeres suelen ser más delgadas que los hombres” (chico, 15)

## 2. Estereotipos Prescriptivos

En lo relativo a los estereotipos prescriptivos el análisis de contenido nos ha permitido identificar dos categorías secundarias. A través de las cuales a continuación expondremos los resultados analizados de las propias redacciones del alumnado.

### 2.1. Espacio público

En relación al espacio público, los propios argumentos de los y las participantes nos ha permitido identificar que de forma mayoritaria tanto los chicos como las chicas atribuyen roles diferenciados según el sexo de la persona. De esta forma, al sexo masculino le atribuyen roles u ocupaciones fuera del ámbito doméstico y trabajos que requieren de fuerza física. Incluso una chica añade que los hombres no limpian ni cocinan, es decir no "desempeñan trabajos de mujeres" ya que un hombre debe ser fuerte y realizar "trabajos de hombres".

“Los trabajos que desempeña un hombre son fuera de casa” (Chico, 14)

“los hombres trabajan en trabajos más duros” (chica, 13)

“Los hombres tienen trabajos de mayor fuerza y resistencia como mecánico, fontanero, albañil” (Chico, 14)

“Un hombre debe ser fuerte y tener un “trabajo de hombres”, nada de limpiar o cocinar” (Chica, 15)

En el análisis de los discursos del colectivo adolescente nos encontramos que, siguen considerando que la principal actividad laboral de los hombres reside fuera del ámbito doméstico, ubicándolos meramente en el trabajo productivo y remunerado. Además añaden que los hombres son los principales sustentadores económicos de la familia, y además son los que protegen el núcleo familiar.

“El hombre suele ser el encargado de trabajar fuera, siendo el encargado de llevar mayor parte del dinero a la familia” (Chico, 15)

“Los hombres son los protectores de la casa, la cabeza de la familia” (Chico, 16)

Además, el colectivo adolescente también atribuye los altos cargos, los trabajos considerados de mayor esfuerzo físico, así como aquellos trabajos en los que se obtienen mejores retribuciones económicas principalmente al hombre.

“Los trabajos del hombre son más “duros”, como la construcción. Y también tienen negocios grandes como empresas, fabricas, transporte, etc.” (Chico, 16)

“Casi siempre en el ámbito laboral son los hombres los que tiene los puestos más importantes e incluso también, mejor sueldo.” (Chica, 14)

Sin embargo, la mayoría del colectivo adolescente considera que son las mujeres las que están mejor preparadas a nivel académico en comparación que los hombres, afirmando que también es el colectivo femenino el que obtiene mejores resultados académicos, frente a los hombres. Justificando que esto se debe a que los hombres prefieren emprender antes su vida laboral:

“En los estudios ellas suelen sacar mejores notas” (Chica, 13)

“Los hombres prefieren buscar un trabajo antes que seguir estudiando” (Chico, 16)

Por consiguiente, el análisis de las redacciones del alumnado nos permite evidenciar como la mayoría del colectivo adolescente sigue ubicando en la esfera doméstica a la mujer, atribuyéndole las tareas del hogar, el cuidado de los/as familiares así como la educación de los/as hijos/as. De esta forma cabe destacar el escaso número de adolescentes que sitúan a la mujer en la esfera productiva y remunerada. Y en aquellos casos que las mencionan, hablan de una peor remuneración económica o que trabajan en peores condiciones que los hombres.

## ¿QUÉ SIGNIFICA SER HOMBRE O MUJER EN LA SOCIEDAD ACTUAL?

“En la sociedad se supone que todos y todas desempeñamos el mismo trabajo, aunque las mujeres trabajan en peores condiciones que los hombres” (Chico, 13)

“las mujeres siempre se vieron limitadas a las tareas del hogar, y los hombres a trabajos físicos. Por eso los hombres suelen tener más derechos y estar mejor remunerados en el trabajo” (Chico, 17)

### **2.2. Espacio privado**

En relación a la última categoría secundaria en la cual se hace alusión a los estereotipos de género prescriptivos en el espacio privado, los análisis de las redacciones del alumnado nos han permitido comprobar que de forma mayoritaria tanto chicos como chicas no asignan roles y tareas domésticas al género masculino. A excepción de algún caso en el que hacen alusión a que los hombres ayudan a las mujeres en el ámbito doméstico, pero no a la repartición igualitaria de las mismas.

“hay hombres que ayudan a las mujeres con las tareas domésticas” (Chica, 13)

“Algunos hombres ayudan a la mujer cuando está en casa y arreglan las averías” (chico, 15)

De este modo, la gran mayoría de los y las adolescentes atribuyen los roles y ocupaciones del ámbito doméstico solo a las mujeres, aludiendo como si fueran parte de su responsabilidad.

“Cuando hay que hacer las tareas de la casa, los hombres descansan y las mujeres a veces con ayuda de sus hijas, hacen todas las tareas” (Chica, 13)

“Las mujeres normalmente son las que realizan las tareas de casa” (Chico, 14)

“Las mujeres hacen las tareas del hogar y el hombre trabaja fuera de casa” (Chico, 15)

Y en cambio, los y las adolescentes no responsabilizan al género masculino del cuidado de sus hijos/as. Solo encontramos dos casos en los que dicen que los hombres también les pertenecen este rol del cuidado, pero en su gran mayoría siguen determinando al género femenino la responsabilidad de la familia, la atención de sus hijos/as, así como la educación de los/as mismos/as.

“Los hombres a veces trabajan, pero algunas veces, las menos, son los que cuidan a los niños” (Chica, 13)

“las mujeres siempre cuidan a sus hijos, a pesar de que los hombres también lo hagan” (Chica, 13)

“aunque deberían realizar los mismos trabajos, las mujeres son las que cuidan de los niños y de la casa” (chico, 14)

### **Discusión**

Los resultados del presente estudio nos permiten constatar que, los y las adolescentes siguen perpetuando los estereotipos de género, tanto descriptivos como prescriptivos, impuestos socialmente. En lo referente a los estereotipos de género descriptivos, los resultados demuestran que de forma mayoritaria tanto chicos como chicas asignan los rasgos expresivos a las mujeres y a los hombres le asumen los rasgos más instrumentales, al igual que se demuestra en otras investigaciones (Lameiras et al., 2006; Rodríguez, Lameiras, Magalhães & Carrera, 2010). Cabe resaltar la marcada tendencia estereotipada del colectivo adolescente a la hora de describir las características físicas del sexo femenino y masculino, sobre todo al hacer alusión al cuerpo de la mujer, destacando su belleza, delgadez y curvas; y en cambio el cuerpo masculino lo describen como atlético, dinámico, vigoroso y fuerte; resultados que también fueron constatados en el estudio de Rodríguez et al. (2010), en el cual también se manifiesta que frente a la imagen “débil” y “frágil” de la delgadez femenina se está afianzando la imagen “fuerte” y “vigorosa” del cuerpo masculino. En definitiva, los estereotipos corporales femeninos refuerzan así el “cuerpo objeto” de la mujer, frente a los estereotipos corporales masculinos que reflejan un “cuerpo sujeto” para llevar a cabo la acción y la dominación sobre otros cuerpos (Calado, 2008).

En lo relativo a los estereotipos de género prescriptivos, los resultados nos reportan que el alumnado sigue marcando una clara división sexual del trabajo, donde el sexo masculino sigue teniendo solamente protagonismo en la esfera pública, y en cambio aunque la mujer se haya incorporado en el ámbito público siguen sin olvidar sus obligaciones del ámbito privado, fuertemente marcadas por una socialización basada en la ética del cuidado, cuyo aspecto sigue sin producirse en los hombres de forma equivalente, resultado que también se refleja en otros estudios (Lameiras, Carrera & Rodríguez, 2004; Rodríguez, Lameiras, Carrera & Vallejo, 2013).

De esta forma, los resultados del presente estudio nos evidencia como el colectivo adolescente considera que los hombres siguen adquirieron los valores instrumentales, como el dinero (Sánchez et al., 2011) al situarlo como el principal sustentador económico de la familia, facilitándole a su vez que pueda llevar una vida más autónoma y satisfactoria en comparación con

## ¿QUÉ SIGNIFICA SER HOMBRE O MUJER EN LA SOCIEDAD ACTUAL?

las mujeres. Evidenciándose a su vez, como los estereotipos de género siguen transmitiendo los roles tradicionales, donde sitúan a los hombres en los puestos directivos, lo que provoca que la gran mayoría de las mujeres ni se planteen ocupar este tipo de puestos (Lupano & Castro, 2011).

Por lo tanto, los resultados del presente estudio pone de manifiesto como actualmente los y las adolescentes siguen teniendo interiorizados los estereotipos de género y los siguen perpetuando tanto en el ámbito público como privado. Por lo que, es importante formar a los niños y niñas desde la coeducación, fomentando la corresponsabilidad y reparto igualitario de las labores domésticas. Defendiendo que todas las personas, independientemente de su sexo/género, tienen las mismas oportunidades para acceder al mundo laboral. Por lo tanto, para educar a los niños y a las niñas en el principio de igualdad, es esencial trabajar de forma conjunta con todos los colectivos de la comunidad educativa. El éxito en la promoción de actitudes igualitarias condiciona el futuro de alcanzar una sociedad más justa e igualitaria, un objetivo que nos compromete a todas las personas.

### Referencias Bibliográficas

- Calado, M. (2008). *Influencia de los medios de comunicación en la imagen corporal y desórdenes alimentarios en estudiantes de secundaria*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Vigo. Facultad de Ciencias de la Educación de Ourense.
- Eagly, A. (1995). The science and politics of comparing women and men. *American Psychologist*, 50(3), 145-158. Doi: 10.1037/0003-066X.50.3.145
- Lameiras, M. & Rodríguez, Y.; Ojea, M.; Dopereiro, M. (2004). *Porgama coeducativo de desarrollo psicoafectivo y sexual*. Programa AGARIMOS. Ediciones Pirámide
- Lameiras, M., Carrera, M. V., & Rodríguez, Y. (2004). Estereotipos de género en estudiantes de la ESO. *Padres y Maestros*, 286, 22-25.
- Lameiras, M., Rodríguez, Y., Carrera, M. V., & Calado, M. (2006). *Profesoras e profesores no sistema universitario galego. Unha perspectiva de Xénero*. Servicio de Igualdade. Xunta de Galicia.
- Lameiras, M., Rodríguez, Y., Calado, M., Foltz, M., & Carrera, M. V. (2006). Expressive-Instrumental traits and sexist attitudes among Spanish university professors. *Social Indicators Research*, 5, 1-17. Doi: 10.1007/s11205-006-0008-9

- Lupano, M. L., & Castro, A. (2011). Teorías implícitas del liderazgo masculino y femenino según ámbito de desempeño. *Ciencias Psicológicas*, 5(2), 139-150.
- Moya, M. (1998). Estereotipia de género. En R. A. Baron y D. Byrm, *Psicología Social*, (pp. 208-211). Madrid: Prentice Hall.
- Pastor, R. (2000). Aspectos psicosociales de la asimetría genérica: rupturas, cambios y posibilidades. En J. Fernández (Eds.) *Intervención en los ámbitos de la sexología y de la generología* (pp. 217-246). Madrid: Pirámide.
- Rodríguez, Y. (2010). *Evaluación de las actitudes sexistas en la comunidad educativa española [Assessment of the Sexist Attitudes in Spanish Education Community]*. Argentina: El Cid Editorial.
- Rodríguez, Y., Lameiras, M., Carrera, M. V. & Magalhaes, M.J., (2012). Estereotipos de género y la imagen de la mujer en los Mass Media [Gender Stereotypes and the Image of Women in Mass Media]. En I. C. Iglesias y M. Lameiras (eds.), *Comunicación y justicia en violencia de género [Communication and Justice in Gender Violence]*, (pp. 37-69). Valencia: Tirant lo Blanch
- Rodríguez, Y., Lameiras, M., Carrera, V., & Vallejo, P. (2013). Validación de la Escala de Homofobia Moderna en una muestra de adolescentes. *Anales de Psicología*, 29(2), 523-533. Doi: 10.6018/analesps.29.2.137931
- Rodríguez, Y., Lameiras, M., Magalhães, M. J., & Carrera, M. V. (2010). Los rasgos expresivos e instrumentales de la comunidad educativa española: estudiantes, padres/madres y docentes. *Summa Psicológica*, 7(2), 75-82.
- Rosenkrantz, P., Vogel, S., Bee, H., Broverman, I., & Broverman, D. M. (1968). Sex-role stereotypes and self-concepts in college students. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 32(3), 287-295. Doi: 10.1037/h0025909
- Sánchez, M., Suárez, M., Manzano, N., Oliveros, M., Lozano, S., Fernández, B., & Malik, B. (2011) Estereotipos de género y valores sobre el trabajo entre los estudiantes españoles. *Revista de educación*, 331- 353. Doi: 10-4438/1988-592X-RE-2011-355-027
- Weitzman, E. A. (2000). Software and qualitative research. *Handbook of qualitative research*, 2, 803-820.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

O clima escolar: ferramentas para a mellora

Scholl climate: tools for improvement

Emilio Joaquín Veiga Río (<https://orcid.org/0000-0002-8765-0967>) \*, Eduardo Rodríguez

Machado (<https://orcid.org/0000-0003-2870-8396>)\*\*

Emilio Joaquín Veiga Río (Consellería Educación, Universidade e FP.)

[eveigar@edu.xunta.es](mailto:eveigar@edu.xunta.es)

Eduardo Rodríguez Machado (Univ. de A Coruña)

[e.rodriguez.machado@udc.es](mailto:e.rodriguez.machado@udc.es)



## Resumo

A Lei orgánica 2/2006, do 3 de maio, de educación, modificada pola Lei orgánica, do 9 de decembro, para a mellora da calidade educativa, no artigo 2 establece como fins do sistema educativo o pleno desenvolvemento da personalidade e das capacidades do alumnado así como o desenvolvemento da capacidade e coñecementos, a creatividade, a iniciativa persoal e o espírito emprendedor.

Asemade as normativas que desenvolven na comunidade galega os aspectos relativos a Convivencia Escolar, Lei 4/2015 do 30 de xuño, de convivencia e participación da comunidade educativa e o D. 8/2015, do 8 de xaneiro, polo que se desenvolve a citada Lei inciden, moi claramente nun principio fundamental, a convicción de que é imprescindible o mellor clima escolar posible que se base no respecto mutuo para dar cumprimento aos fins da educación e permitir o aproveitamento óptimo dos recursos educativos que a sociedade pon á disposición do alumnado e, polo tanto, das familias.

Así falar da importancia de conceptos como: educación emocional, educación social, educación creativa; na educación de hoxe en día, ninguén o pon en dúbida. Son estes, entre outros, ámbitos educativos que aportarán aos suxeitos as competencias e habilidades precisas para vivir mellor persoal e socialmente

Neste punto o profesorado, as familias, o alumnado, precisan de traballar na procura das mellores ferramentas para afrontar este reto. Ferramentas que poden ser aportadas aprofundando nos principios e fundamentos teóricos e prácticos de programas de empoderamento como son, por exemplo, as “Prácticas Restaurativas”, a “Aprendizaxe cooperativo” e “Educación responsable” entre outras.

*Palavras-chave:* Convivencia positiva, clima de centro, educación emocional, creatividade, programas.

## Abstract

Crown Law 2/2006, of May 3<sup>rd</sup>, of education, modified by the Crown Law 8/2013 of December 9<sup>th</sup>, for the improvement of educational quality, in article 2 establishes as one of the main aims of the educational system the full development of both student's personality and capacities as well as the development of the abilities and knowledge, creativity, personal initiative and entrepreneurial spirit.

In addition to the certain regulations that develop in the Galician Autonomous Community some aspects related to School Coequality, Law 4/2015 of June 30<sup>th</sup>, of coequality and participation of the educational community and Decree 8/2015, of January 8<sup>th</sup>, which develops the aforementioned Law, it is a clear principle based on the conviction that the best possible school climate must be based and achieved on mutual respect in order to comply with the aims of education and to allow an appropriate use of educational resources which society offers to our students and, therefore, to their families. In that way, it refers to the importance of concepts such as: emotional education, social education, creative education; concepts that nowadays in contemporary education, nobody questions. These are, among others, educational fields that will provide students with the necessary skills and abilities to live much better both personally and socially.

At this stage, teachers, families, and students need to work together to find the best tools to face this challenge. Tools which can be applied deepening within the principles and theoretical and practical foundations of empowerment programs such as, for example, “Restoring Practices”, “cooperative learning” and “Responsibility Education” among others.

**Key Words:** Positive coexistence, school climate, emotional education, creativity, educational programs.

### **Introdución**

A Lei orgánica 2/2006, do 3 de maio, de educación, modificada pola Lei orgánica, do 9 de decembro, para a mellora da calidade educativa, no artigo 2 establece como fins do sistema educativo o pleno desenvolvemento da personalidade e das capacidades do alumnado así como o desenvolvemento da capacidade e coñecementos, a creatividade, a iniciativa persoal e o espírito emprendedor.

Así mesmo, establece no seu artigo 102 que os programas de formación do profesorado deberán contemplar a adecuación dos coñecementos e métodos á evolución das ciencias e das didácticas específicas así como todos aqueles aspectos de coordinación, orientación, tutoría, atención educativa á diversidade e organización encamiñados á mellora da calidade educativa.

Unha das preocupacións, e incluso ocupacións poderíamos dicir máis importantes para todo docente comprometido na difícil tarefa de educar, é conseguir un clima de aula axeitado para que o alumnado ao se ten que dirixir e formar logre un funcionamento axeitado e, con elo, acadar os obxectivos e competencias necesarias durante o seu período de escolarización; ditos logros refírense tanto á aprendizaxe de contidos e destrezas académicas como á socialización dese alumnado (García, Ferreira, 2005).

Para avanzar na mellora deses procesos e na propia formación do profesorado da escola do século XXI e importante ser coñecedor de programas e ferramentas que lle axuden nese obxectivo tan importante e necesario nunha sociedade cada máis multidimensional e sobre todo na procura dunha educación verdadeiramente inclusiva.

Comentabamos na publicación “El Marco Estratégico para la convivencia escolar en Galicia” (Veiga, Rodríguez et al, 2017) a importancia deste coñecemento do que se está a implementar nos centros e o coñecemento de boas prácticas ao respecto, sobre todo no marco da actual escola galega.

#### **Análise das estratexias docentes para promover a convivencia e a disciplina no aula.**

A análise da convivencia escolar e os seus desafíos na construción de ambientes escolares inclusivos e democráticos temos claro que non é unha novidade, sobre todo nos países de ámbito anglosaxón, pero no noso ámbito de territorial todavía son escasas as investigacións educativas que documentan la diversidade de formas de xestionar o clima do aula nas escolas de infantil e primaria e centros de secundaria.

A convivencia escolar como finalidade de análise do que acontece e se formatea de forma colectiva nas comunidades escolares é moi útil, pois debemos de partir de que relacionase cos procesos de construción dunha cidadanía democrática e vital que vai máis aló das aprendizaxes cívico-éticas que se abordan en diferentes currículos de materias académicas o do tratamento de temáticas transversais e da educación en valores dos currículos actuais. As verdadeiras competencias clave en “convivencia escolar” son as que inciden en participar con criterios de reciprocidade nas distintas situacións interpersoais, grupais e comunitarias, recoñecendo no outro os mesmos dereitos y deberes que se recoñecen para un mesmo, para contribuír tanto ao ben persoal como ao ben común. E isto independentemente dos niveis educativos cos que estémonos a traballar. Aprender a ser e aprender a vivir xuntos (Delors, 1996) corresponden, dacordo con Yurén (2012), ao ámbito dos saberes prácticos, os cales adquirense nesa convivencia e interacción coas outras persoas e sen que medie unha intencionalidade pedagóxica propiamente dita.

Concretando un pouco máis polo miúdo o termo de “competencia para vivir” poderíámolo entender dende ea perspectiva de que é a participación con criterios de reciprocidade nas distintas situacións interpersoais, grupais e comunitarias, recoñecendo nos demais os mesmos dereitos e deberes que se consideran para un mesmo, e así poder contribuír tanto ao ben persoal como ao comunitario.

Sería importante acotar para un maior entendemento do que estamos a falar os principais compoñentes da competencia para convivir, e sobre todo na consideración de que o facemos dende a perspectiva da vida escolar, aínda sendo conscientes de que poderían ser transferibles a outros ámbitos da vida. Farémolo de forma breve.

Deberíamos ensinar ao alumnado a comunicar conxugando a satisfacción dos desexos propios e alleos, é dicir, expresando de forma asertiva os sentimentos propios, os pensamentos e desexos, á vez que escoitando de forma activa e tendo en conta os sentimentos, pensamentos e desexos dos demais. Destacamos as palabras “asertividade” e “empatía” como algo clave no que estamos a falar.

Deberíamos ensinar ao alumnado a aprender e traballar en grupo, asumindo as súas responsabilidades e actuando cooperativamente nas tarefas como obxectivo común, recoñecendo a riqueza da diversidade de persoas, de personalidades e das diferentes opinións. E aquí temos, sen dúbida, que resaltar a “aprendizaxe cooperativa” como ferramenta fundamental entre as que estamos a falar.

## O CLIMA ESCOLAR: FERRAMENTAS PARA A MELLORA

Deberíamos ensinar ao alumnado a comportarse dacordo cos principios éticos que se derivan dos dereitos humanos e dacordo coas normas sociais que se derivan das convencións sociais básicas para a convivencia. Unha educación, en verdade, baseada nos principios dos dereitos humanos

Deberíamos ensinar ao noso alumnado a saber encontrar solución aos conflitos, por medio do diálogo e a negociación intelixente e positiva. Sabemos e xa en palabras do profesor Jares, 1997 que o conflito é unha realidade que esta presente de forma constante na vida diaria, en todo tipo de relacións interpersonales do ámbito familiar, escolar, lúdico..., é inherente á nosa realidade humana. O que destacan importantes autores Urrea, 2014; Millet, 2018; Borja, 2012, e que a “sobrepotección” que se está a ter sobre o neno non é a mellor forma de atender e de dar respostas as súas necesidades de desenvolvemento integral onde a autonomía, autocontrol, autoconcepto, son básicos.

O reto é transformar as situacións de conflito en oportunidade educativa. Para isto precisase integrar os procedementos e técnicas de negociación para a resolución de conflitos nos procesos de ensinanza e aprendizaxe, tanto nas situacións que xurdan na vida diaria do centro escolar como no ámbito familiar, e resto de vivencias sociais e relacionais.

Debemos de seguir sosténdonos en pilares básicos que marcan a educación nas nosas escolas neste século XXI, que según o propio Informe Delors á UNESCO son: aprender a coñecer, aprender a facer, aprender a vivir xuntos, aprender a ser.

Aprender a vivir xuntos, aprender a vivir cos demais constitúe non é so unha finalidade da educación, si non un dos principais retos da educación contemporánea.

A necesidade e urxencia de educar na convivencia, fai que cada vez máis xurdan proxectos educativos e movementos sociais, con diversos enfoques; pero, cun obxectivo común, favorecer a boa convivencia nos centros e nas aulas (Zaitegui, 2010).

Neste contextos cobra relevancia que os sistemas educativos e os docentes máis preocupados e implicados promovan experiencias significativas onde nenos e nenas teñan a oportunidade de recoñecerse persoas valiosas, dignas dun trato xusto e respectuoso, capaces de gozar das súa liberdades fundamentais e exercelas responsablemente, así como poñer en marcha, tal e como vimos sinalando, formas de resolver os conflitos interpersonais que xorden no contacto con seus iguais. É aquí onde adquire maior sentido coñecer que están facendo os e as docentes nos distintos niveis educativos para promover este tipo de aprendizaxes.

### **Programas e ferramentas para abordar o logro da convivencia positiva.**

No documento “Estratexia galega de convivencia escolar: Informe diagnose” (2015-2010) ([http://www.edu.xunta.gal/portal/sites/web/files/estratexia\\_galega\\_convivencia\\_informe\\_resumo\\_diagnostico\\_final\\_.pdf](http://www.edu.xunta.gal/portal/sites/web/files/estratexia_galega_convivencia_informe_resumo_diagnostico_final_.pdf)); así como en posteriores posicionamentos tanto dende esta comunidade autónoma como doutras do espectro nacional que apostan claramente por fomentar e implementar programas e accións que conduzan a mellora significativa da convivencia escolar e da xestión das aulas nas diferentes etapas educativas, reflexan claramente as opinión dos docentes que converxen hacia ideas moi coincidentes en canto aos principais aspectos que inciden nesa mellora do clima. Así destácanse: a abordaxe da convivencia dende a prevención, adscribirse a plans e programas que nos que se traballe a convivencia positiva, aplicación das normas de convivencia informadas e compartidas, a creación de grupos de traballo e de figuras específicas nos centros.

Seguindo este camiño marcado xa vai algún anos imos destacar algún dos principais programas que están a dar resposta a estas inquedanzas manifestadas polos docentes galegos.

#### **1.- Educación Responsable:**

Educación Responsable é un programa para o desenvolvemento da educación emocional, social e da creatividade. É un programa educativo que se desenvolve en colaboración coa Fundación Botín, que ademais de favorecer o desenvolvemento da educación emocional, social e da creatividade, promove a comunicación e mellora da convivencia nos centros docentes a partir do traballo co profesorado, co alumnado e coas familias. É un proxecto centrado na aplicación didáctica, dentro das áreas curriculares, dunha serie de recursos de educación emocional, social e creativa.

O programa foi implantado como experiencia piloto nos cursos 2014/15, 2015/16, en varios centros educativos da Comunidade Autónoma de Galicia. A Consellería de Educación, Universidade e Formación Profesional considerou conveniente implantar e desenvolver este programa noutros centros docentes dependentes desta Consellería, razón pola cal, desde o curso 2016/17 comezou a implantación noutros centros a través de convocatoria pública.

O Programa é unha proposta para tres cursos, co fin de que os centros e os seus docentes implementen o programa formando parte da rede de Centros Educación Responsable da Comunidade Autónoma Galega, recibindo formación, recursos educativos e seguimento por parte da Consellería de Educación, Universidade e Formación Profesional e da Fundación Botín.

Os principais obxectivos do programa son:

## O CLIMA ESCOLAR: FERRAMENTAS PARA A MELLORA

- ❖ Coñecer, aplicar e integrar o programa Educación Responsable no centro docente para promover o desenvolvemento saudable do alumnado, a partir do traballo co profesorado, co alumnado e coas familias.
- ❖ Coñecer e comprender o que é a educación emocional, social e creativa.
- ❖ Utilizar a propia competencia emocional, social e creativa para acadar un maior benestar persoal, social e laboral.
- ❖ Incorporar na práctica educativa o desenvolvemento das competencias emocionais, sociais e creativas no alumnado.
- ❖ Contribuír á mellora do clima de convivencia no centro docente e ao éxito escolar do seu alumnado

No vindeiro curso escolar engadiranse 18 novos centros aos 34 que estaban xa a implementar este programa, froito da Resolución do 29 de abril do 2019. (<http://www.edu.xunta.gal/portal/node/28355>).

### **2.- Prácticas restaurativas:**

Programa que tamén se está a desenvolver en moitas accións formativas do profesorado de centros que abordan a mellora dos mesmos dende propostas centradas “en” e “na convivencia”. Así poderíamos definir as Prácticas Restaurativas como propostas de actuación encamiñadas a fortalecer á comunidade, previr a aparición de conflitos e intervir sobre eles, de tal maneira que a persoa que ofende asuma, de maneira responsable, o feito o a persoa ofendida poda ser escoitado e sentirse respaldado e reparado.

Cobran nestas propostas restaurativas importancia especial conceptos como: a escoita activa, as expresións verdadeiramente afectivas, as conversacións restaurativas, as pequenas reunións informais, os círculos restaurativos e as reunións formais. Todo elo implica un traballo sistemático de cohesión de grupo que axudará a evitar unha gran maioría dos conflitos

Nunha liña de traballo baseada, como anteriormente mencionamos, nunha cultura democrática e que fomente as competencias intra e interpersoais nos dereitos de igualdade das persoas destacaríamos dentro desta liña de traballo e convértese nun dos principais obxectivos das Prácticas Restaurativas o reforzamento de vínculos afectivos entre os membros da comunidade mediante a prevención e xestión apropiada dos conflitos, deixando de lado os modelos máis punitivos. Recurso, este, moito máis usado tradicionalmente nas comunidades educativas.

As prácticas restaurativas constitúen un abano de ferramentas que permiten previr, detectar, xestionar e resolver as situacións de conflito en diferentes ámbitos (familiar, educativo, social...) para mellorar a convivencia e reforzar os vínculos afectivos entre as persoas afectadas por estas situacións. Conceptos como competencias sociais e emocionais están no centro dos procesos restaurativos. En palabras de Costello, Wachtel y Wachtel (2009) e Rul·lan (2011), son una proposta “de” e “para” a comunidade que proporciona ferramentas para que poida coidarse de si mesma.

Desde este planeamento, as prácticas restaurativas son aplicables a calquera grupo de persoas que queren mellorar as súas relacións, xestionar de forma dialogada e participativa os seus conflitos, crear un clima favorable e reforzar os valores e as estratexias propias dunha convivencia democrática. Teñen, polo tanto, un carácter preventivo ao incidir na construción de comunidade e un carácter resolutivo ante os conflitos (Wachtel, 2013)." (M. Pomar, 2013).

En definitiva pretendese coa práctica restaurativa na escola, que o diálogo o invada todo e aumente o grado de satisfacción dos membros da comunidade converténdoa en algo vivo, dinámico e integrador. Ante as situacións problemáticas invitase a todos e todas a dar a súa opinión, contar as súas propias experiencias e a buscar solucións positivas aos problemas.

### **3.- Aprendizaxe cooperativo:**

A Aprendizaxe Cooperativa é un método de aprendizaxe baseado no traballo en equipo por parte do alumnado. Inclúe diversas e numerosas técnicas nas que os nenos e as nenas traballan conxuntamente para lograr determinados obxectivos comúns dos que son responsables todos os membros do equipo. Nuns momentos sociais onde prevalece o individualista e a competitividade fronte ao esforzo común e aos éxitos reforzados. Nunha clara acción educativa que se presupón a escola do século XXI que ten que por todo o seu esforzo en traballar as competencias sociais, democráticas e cidadáns; os enfoques baseados neste tipo de aprendizaxe teñen máis cabida que nunca.

Na comunidade educativa galega vai gañando terreo pouco a pouco esta cultura da cooperación, da interactividade, do traballo en conxunto como vías educativas para acadar os mellores éxitos do noso alumnado. E isto independentemente de niveis educativos ou de materias concretas. Son enfoques educativos moi axeitados para traballar a calquera idade e en calquera disciplina.

Podemos dicir que un elemento clave que amosa o interese do profesorado cada vez máis decidido a apostar por esta forma de traballo co seu alumnado, son os Proxectos de Formación en centro. PFPP que con esta temática van en aumento ano a ano e que van conseguindo crear unha verdadeira proposta de acción participativa, cooperativa é que sobre todo axudan a crecer ao seu alumnado nunha cultura de inclusión e convivencia positiva.

En palabras de (Pujolás, Lago, 2018), non pode darse a cooperación se non hai inclusión. O programa de aprendizaxe cooperativo ten tres claros obxectivos: cohesión, que cada alumno se sinta parte de un todo e que traballe para o ben común; inclusión, que non haxa ninguén malo o inútil; e equidade, que todos aprendan, porque a xente capaz non é a que avanza máis, senón a que avanza e fai avanzar ao seu entorno.

Así a inclusión educativa planea a diversidade como algo natural e inherente en cada unha das persoas, independentemente da idade, entende a diferenza como un valor e planea a ensinanza o reto da flexibilización e adaptación a esas diferenzas garantindo unha resposta de máis calidade.

A aprendizaxe cooperativa presentase como unha das ferramentas que pon en marcha desenvolve a transmisión destes valores indispensables para a vida en sociedade, unha sociedade diversa en canto a aptitudes, creencias e culturas. A aprendizaxe cooperativa favorece a convivencia dende a aceptación das diferenzas, sendo unha poderosa ferramenta de integración, comprensión e inclusión, ademais dunha metodoloxía que trata de garantir unha aprendizaxe de calidade.

### **Conclusión**

Somos da consideración de que a convivencia témola que vincular co benestar xeral do centro, das persoas que nel convivimos e por suposto, coa mellora dos procesos de educación e de aprendizaxe e ensinanza. As prácticas cooperativas que reseñamos e que poderíamos ampliar a outros procesos, accións e programas mais ou menos institucionais son representativas dun modelo positivo de ensinanza e de convivencia que cada vez vai calando máis nos docentes dos centros educativos en xeral.

En palabras de Zaitegui, 2010, a democratización da escola é unha consecuencia directa dun bo tratamento da convivencia. Nos se pode pensar nunha convivencia positiva sen a participación e implicación da comunidade, esto acarrea maior espazo para o diálogo e polo tanto para o entendemento de como se atopa “ese outro”,



En definitiva, practicar unha convivencia democrática, compartida, positiva... na escola é poñer os cimentos para unha sociedade máis xusta, máis solidaria, máis humana, máis desexable.

### Referencias

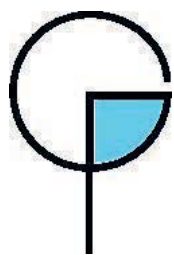
- Costello, B., Wachtel, T. y Wachtel, J. (2009). *The restorative practices handbook for teachers, disciplinarians and administrators*. Bethlehem, PA: International Institute for Restorative Practices.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana / UNESCO.
- Essomba, M.A. (2008). *10 ideas clave. La gestión de la diversidad cultural en el escuela*. Barcelona: Graó.
- Pomar, M. (2013). Las prácticas restaurativas en la formación inicial de maestros. Una experiencia de aplicación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 76 (27,1) (2013), 83-99
- Pujolás, P e Lago, J.R. (2018). *Aprender en equipos de aprendizaje cooperativo. El programa CA/AC*. Barcelona. Octaedro.
- Rul-Lan, V. (2011). *Justicia y Prácticas Restaurativas. Los Círculos Restaurativos y su aplicación en diversos ámbitos. Proyecto final de Máster en Resolución de Conflictos y Mediación. Tesis de maestría no publicada. Universidad de León. Disponible en*
- Wachtel, T. (2013). «Defining Restorative». International Institutes for Restorative Practices. Consultado o 1 de xullo de 2019 en <http://www.iirp.edu/pdf/Defining-Restorative.pdf>
- UNESCO. (2001). *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*. Recuperado de [http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL\\_ID=13179&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)
- Veiga, E.J.; Rodríguez, E.R; Muñoz, P.C (2017). El Marco Estratégico para la convivencia escolar en Galicia. *Revista de estudios e Investigación en Psicología y Educcaión*.Vol. Extr., núm. 02 (2017). Recuperado en : <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.02>
- Vila, R (2018). Prácticas restaurativas: un proyecto para la comunidad educativa. Formación en el centro. *Revista digital CONVIVES*, 21 (3), 17-21. Recuperado <http://convivesenlaescuela.blogspot.com/>
- Yurén, T. (2012). Familias aprendiendo: una estrategia para la mejora de los aprendizajes de niños y niñas migrantes enfatizando las dimensiones del aprender a aprender, aprender de

## O CLIMA ESCOLAR: FERRAMENTAS PARA A MELLORA

y con los otros, aprender a convivir y aprender a ser. En Secretaría de Educación Pública, *Reseñas de Investigación en Educación Básica, Convocatoria 2006* (pp. 2-24). México: SEP-CONACyT Programa de Fomento a la Investigación Educativa. Disco compacto.

Zaiteguí, Nelida. (2010). La educación en y para la convivencia positiva en España. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 8, núm. 2, 93-132.

Estratexía galega de convivencia escolar: Informe diagnose” (2015-2010) Recuperado de: [http://www.edu.xunta.gal/portal/sites/web/files/estratexia\\_galega\\_convivencia\\_informe\\_resumo\\_diagnostico\\_final\\_.pdf](http://www.edu.xunta.gal/portal/sites/web/files/estratexia_galega_convivencia_informe_resumo_diagnostico_final_.pdf)



**ACTAS**

# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España

Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Professores e alunos do ensino superior: visão sobre as dificuldades e desafios  
da participação ativa na atividade acadêmica

Teachers and students of higher education: vision on the difficulties and challenges of the  
active participation in academic activity

João Manuel de Sousa Will (<http://orcid00.org/00-0003-3681-579X>). Professor Dr. da Universidade  
Federal do Tocantins – Brasil.

Raimunda Porfírio Ribeiro (<https://orcid.org/0000-0003-2760-9951>) Professora Dr<sup>a</sup>. Da Universidade  
Federal do Rio Grande do Norte – Brasil.

Contato: João Manuel de Sousa Will ([sunzon26@hotmail.com](mailto:sunzon26@hotmail.com))

### Resumo

O estudo trata das dificuldades de mediação docente e do envolvimento dos alunos nas atividades acadêmicas. Faz parte de um dos projetos de pesquisa do curso de administração da Universidade Federal do Tocantins, Palmas/TO. Procura conhecer o sentido atribuído por professores e alunos à participação ativa na aprendizagem, de modo a identificar as dificuldades para mediar e desenvolver as atividades acadêmicas, mostrar os desafios e propor sugestões. Aplicou-se um questionário para os professores e um para os alunos do curso de Administração de uma Universidade pública, com enunciados que mobilizaram as lembranças de experiências e vivências didático-pedagógicas relacionadas ao tema. Utilizou-se a análise de conteúdo para análise dos dados. Os resultados permitiram identificar as visões docentes e discentes, correlacionadas ou não. Na perspectiva docente, os desafios e sugestões relacionados com as dificuldades de mediação ficaram no âmbito da responsabilidade e compromisso dos professores com o ensino de Administração. Na percepção discente foram explicitadas duas situações: uns atribuíram a eles próprios a responsabilidade e o compromisso com as atividades de aprendizagem. Mas a maioria transferiu para os professores as dificuldades e desafios que dizem respeito a participação ativa deles no processo de aprendizagem. Concluiu-se que há necessidade de uma mudança na prática educativa do curso no que diz respeito a mediação docente e participação discente. Considerou-se o engajamento dos alunos nas atividades acadêmicas como um tema urgente a ser discutido. Entendeu-se que isso não ocorre de forma isolada, se faz necessário um trabalho coletivo do corpo docente e discente com apoio da instituição.

Palavras-chave: Professor e alunos. Ensino superior. Participação ativa. Curso de Administração. Ensino-aprendizagem.

### Abstract

The study deals with the difficulties of teacher mediation and students involvements in academic activities. It is part of a research project of administration course of Federal University of Tocantins, Palmas / TO. It seeks to know the meaning attributed by teachers and students to the active participation in learning, in order to identify the difficulties, to mediate and develop academic activities, to show the challenges and to propose suggestions. A questionnaire was applied to the teachers and one to the students of Administration course of a public university, with statements that mobilized the memories of experiences and didactic-pedagogical experiences related to the theme. Content analysis was used for data analysis. The results allowed to identify the teachers 'and students' visions, correlated or not. From a teaching perspective, the challenges and suggestions related to the difficulties of mediation were within the scope of responsibility and teachers commitment with the teaching of Administration. In the student perception, two situations were explained: some assigned responsibility and commitment to the learning activities themselves. But the Majority transferred to teachers the difficulties and challenges that concern their active participation in the learning process. It was concluded that there is a need for a change in the educational practice of the course with regard to teacher mediation and student participation. Students' engagement in academic activities was considered as an urgent topic to be discussed. It was understood that this does not occur in isolation, if it requires a collective work of faculty and student with institutional support.

Keywords: Teacher and students. Higher education. Active participation. Administration course. Teaching-learning.

O artigo é resultado de um projeto de pesquisa de um grupo de professores do curso de Administração da Universidade Federal do Tocantins. As necessidades expressas no cotidiano a respeito das dificuldades e desafios para o professor ensinar e o aluno aprender, tornaram-se cada vez mais urgente a serem investigadas no âmbito dos saberes docentes e das vivências discentes e das insatisfações expressas por professores e alunos.

Pimenta e Anastasiou (2014) dizem que os professores do ensino superior, na sua maioria, possuem uma experiência significativa e anos de estudos em áreas específicas. São detentores de conhecimentos específicos, mas não são preparados e nem possuem o conhecimento científico sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Nos anos 2000, no Brasil encontram-se alguns trabalhos em revistas de publicação eletrônica visando discutir as dificuldades de aprendizagem na educação superior, destacando-se a reflexão que explicita uma abordagem acerca de dificuldades dos alunos para aprender. E quando se faz uma análise relacionada aos saberes docentes, fica em nível de teorização. Assim, a dificuldade de ensinar na educação superior é pouco abordada em pesquisas.

Pedagogicamente o ensino se refere à aprendizagem, isto implica que se o aluno não aprendeu, o professor não conseguiu ensinar (Castanho, 2005, Pimenta e Anastasiou, 2014). Entende-se que, a partir dessa premissa, não basta o professor ser um bom expositor de conceitos e teorias para alcançar os objetivos do ensino de Administração.

Examinando a relação ensino-aprendizagem, questiona-se: como os docentes e discentes refletem as questões da participação ativa na atividade acadêmica? É importante explicitar a visão docente a respeito da mediação da participação ativa na atividade acadêmica. Por outro lado, a visão discente de ser responsável por sua participação no processo de aprendizagem. Essa relação não é tão simples assim, as visões de ambos, muitas vezes são conflituosos.

### **Método**

#### **Objetivos**

Levando em conta a melhoria da docência e a qualidade do ensino-aprendizagem na educação superior e especificamente no curso de Administração, o objetivo desta investigação é conhecer o sentido atribuído pelos professores e alunos à participação ativa na atividade acadêmica, identificando as dificuldades, mostrando os desafios e propondo sugestões.

## **Participantes da pesquisa**

A amostra foi composta por 30% num total de 24 professores efetivos do curso de Administração. A escolha dos docentes ocorreu pelo livre consentimento, aqueles que se dispuseram a colaborar e participar da investigação. O mesmo ocorreu com os alunos, com uma amostra do segundo, do sexto e do oitavo período, 30% de 80 alunos no universo de três turmas. A escolha dos alunos teve como referência aqueles que estão no início, na metade e no final do curso. Para Cervo e Bervian (2002) a amostra é a parte da população ou universo pesquisado.

## **Procedimentos**

A opção de identificar o locus da pesquisa, como Universidade pública, onde os professores e alunos participaram da investigação, fez parte do sigilo da investigação. A partir da solicitação e obtenção da autorização do Diretor do campus da Instituição do Ensino Superior e da coordenação do Curso de administração, bem como, depois da concordância de professores e estudantes do curso de Administração, aplicou-se os instrumentos.

Inicialmente foi informado aos professores e aos alunos os objetivos da investigação e a técnica utilizada na coleta dos dados. Assim, assegurou-se a participação voluntária, mediante o livre consentimento e a garantia da confidencialidade pelo anonimato. Foi aplicado para os professores um questionário com questões abertas relacionadas com os saberes docentes na orientação e mediação das atividades de aprendizagem, e um para os alunos, contendo questões similares, vinculadas com a vivência deles na participação ativa nas atividades de aprendizagem, denominadas de acadêmicas. Os estudantes responderam o instrumento em sala de aula e os professores tiveram acesso pela internet ou presencial. Diante destas duas situações, os respondentes deram suas sugestões para as dificuldades encontradas.

Fez-se opção pela análise de conteúdo (Bardin, 1970). Assim a categorização dos dados baseou-se nas seguintes temáticas: dificuldades para proporcionar e mediar a participação ativa dos alunos; dificuldades de participação ativa nas atividades acadêmicas; desafios e sugestões. Na categorização dos dados foram destacadas a unidade de contexto, a unidade registro e número de referências.

Na análise realizada, foram utilizados quadros com os indicadores identificados pelos professores e alunos como expressão de dificuldades para mediar o processo de ensino e dos alunos desenvolverem suas atividades acadêmicas mediante uma participação ativa. Os quadros

### Resultados

Os respondentes (professores e alunos) indicaram algumas dificuldades, desafios e sugestões e puderam refletir sobre a sua prática e vivências no curso de Administração. A partir da análise, os quadros foram construídos com os indicadores de dificuldades, como: concepção de ensino-aprendizagem; motivação; condições pessoais e da universidade, dentre outros. Os indicadores, abordados pelos professores, alguns, foram semelhantes aos dos alunos. Os desafios e sugestões se diferenciaram. As referências dos professores remetidas aos desafios e às sugestões concentraram no enfrentamento e resolução pelos próprios, mas os alunos deslocaram para os docentes ou para a universidade, os desafios e as sugestões, como se verifica nos quadros e análises a seguir:

Quadro 1. Concepção de ensino-aprendizagem e atividades inovadoras.

	Dificuldades	Desafios	Sugestões
Professores	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Concepção tradicional de ensino e de aprendizagem dos alunos.</li> <li>▪ Criar situações de aprendizagem ativa e inovadora.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Promover e propor atividades para mudar a concepção de ensino aprendizagem dos alunos.</li> <li>▪ Desenvolver competência e habilidades, a partir de conhecimentos educacionais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Planejar com base em conhecimentos didático-pedagógicos.</li> <li>▪ Estudar e desenvolver habilidades para lidar com as posturas e concepções dos alunos.</li> </ul>
Estudantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Os alunos não fazem atividade ativa, digo, não têm uma participação efetiva no processo de ensino-aprendizagem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A grande maioria dos alunos dividem o tempo entre aulas e trabalho, não dispondo de condições de realizar atividades colaborativas. Infelizmente é de sobrevivência.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Professores melhorar mais a didática em sala de aula.</li> <li>▪ Dividir as aulas em teóricas e práticas para que os alunos possam desenvolver seu potencial dentro da universidade.</li> </ul>

No quadro 1, do ponto de vista docente, as dificuldades de propor atividades acadêmicas com participação ativa estão relacionadas com a concepção de aprendizagem tradicional e de saber criar atividades inovadoras. Na visão do aluno, o modo de ensinar dos professores e a condição de vida dos estudantes não favorecem uma participação ativa. Na perspectiva docente, observa-se duas abordagens: concepções tradicionais sobre o ensino-aprendizagem e concepção inovadora. Ambas estão relacionadas as limitações docentes, a primeira vincula-se a mudança de concepção e a segunda ao desenvolvimento de competências e habilidades docentes. Como sugestão é proposta a prática de planejamento respaldada nos conhecimentos didático-pedagógicos e a prática de estudos para lidar com as concepções e atitudes dos alunos. No discurso dos alunos sobre ensino-aprendizagem é evidenciado o obstáculo apresentado “não tem uma participação efetiva”. O desafio é o tempo, a sugestão é a solução que o professor vai encontrar: “melhorar a didática” e relacionar “teoria e prática para o desenvolvimento do

Desse modo, a superação das dificuldades de ensino-aprendizagem, diante das atividades pouco participativas e pouco inovadoras, implica em uma preparação docente ampla, além dos conhecimentos específicos da área, ou seja, a inclusão de conhecimentos científicos educacionais e didático-pedagógicos e da mudança da postura dos estudantes. Entende-se que o desenvolvimento da postura política do docente possibilita impulsionar a qualidade do curso de Administração e da educação dos alunos, no sentido de promover situações significativas para o aprendizado. O interesse como variável pode impulsionar a motivação discente para participar das atividades acadêmicas. Verificar no quadro 2, a percepção sobre a motivação.

Quadro 2 . Motivação para participação ativa dos alunos nas atividades acadêmicas.

	Dificuldades	Desafios	Sugestões
Professores	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Motivar os alunos para diminuir o desinteresse pelas aulas.</li> <li>▪ Vencer a resistência dos alunos para trabalhar de forma coletiva e em grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Como motivar? O que fazer?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Socializar ações de sucesso de quem já conseguiu essa motivação.</li> </ul>
Alunos	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Perda de interesse pelas atividades da faculdade.</li> <li>▪ Resistência na participação.</li> <li>▪ Falta de estímulos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Manter interesse dos aluno.</li> <li>▪ Tornar o ambiente mais agradável.</li> <li>▪ Propor atividades dinâmicas que despertem interesse dos alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ser mais flexível, mudar o método de ensino.</li> </ul>

A motivação foi a segunda categoria que apareceu no discurso dos professores e dos alunos. No quadro 2, a motivação e a resistência dos alunos são dificuldades encontradas para uma participação ativa. Para os alunos é a perda do interesse, a resistência e a falta de estímulos. Para os professores o desafio é expresso em forma interrogativa, “como motivar? O que fazer?” Sugerem o uso de um modelo, aquele aluno que “conseguiu essa motivação”. O aluno, por sua vez, transfere o desafio para o docente. Faz sugestão também para os professores, objetivando a mudança de postura docente e do método do ensino. A parte docente demonstra a necessidade de construção de um saber didático-pedagógico e parte discente de refletir sobre seu papel de aluno, mesmo diante de condições adversas.

A condição de vida dos alunos é outra dificuldade, mas é preciso de uma reflexão, visto que, o ensino-aprendizagem envolvem os seus atores principais, com compromisso, responsabilidade, esforço e melhoria na qualidade dos cursos e na qualidade humana. Vê este item no quadro 3.

Quadro 3. Condições do aluno e da instituição.

	Dificuldades	Desafios	Sugestões
Professores	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA-Moodle).</li> <li>▪ Material didático que aluno deve levar para sala de aula</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Xerocar ou comprar os materiais.</li> <li>▪ Como fazer para que alunos acessem o material postado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Explicar aos alunos da finalidade do Moodle e suas facilidades.</li> <li>▪ Educação financeira e a importância de ter seu próprio material para estudo</li> </ul>



Quadro 3. Condições do aluno e da instituição (continuação).

	Dificuldades	Desafios	Sugestões
Professores	Assiduidade e pontualidade do aluno.	Cumprimento do horário e frequência.	Complicado, pois há necessidade de ingresso no mercado, reconhecidamente, um dos fatores de maior importância para ocorrência da assiduidade e pontualidade, pois buscam prover as necessidades básicas de suas famílias e até mesmo condicionam apoio financeiro à frequência escolar.
Alunos	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Participar, ser ativo, aprender.</li> <li>▪ Falta de conhecimento/muito tempo sem estudar.</li> <li>▪ Falta de comprometimento</li> <li>▪ Falta de apoio psicopedagógico.</li> <li>▪ Fator tempo é determinante neste quesito, neste aspecto.</li> <li>▪ Tempo para estudar em casa.</li> <li>▪ Tempo para recapitular as matérias.</li> <li>▪ Prazos curtos, semestre reduzido.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Vencer o sono, ter mais tempo, vencer a fome.</li> <li>▪ Tempo extremamente corrido.</li> <li>▪ A maioria dos alunos dividem o tempo entre as aulas e o trabalho, não dispendo de condições de assumir ou colaborar por meio de métodos ou atividades acadêmicas.</li> <li>▪ Encontrar tempo e formas.</li> <li>▪ Conciliar estudo e trabalho.</li> <li>▪ Aulas mais práticas e equilibrar a vida acadêmica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Maior apoio da universidade.</li> <li>▪ Melhorar o espaço de ensino.</li> <li>▪ Mais prática em relação a teoria.</li> <li>▪ Dividir as aulas em teóricas e práticas para que os alunos desenvolvam o seu potencial.</li> <li>▪ A instituição poderia possibilitar métodos de aplicação mais acessíveis.</li> </ul>

As condições de vida e da universidade aparecem como categorias que indicam dificuldades. Questões do cotidiano dificultam a orientação e mediação docente, como, aquelas relacionadas à disposição do aluno, as condições financeiras, a pontualidade e assiduidade. Do ponto de vista do estudante, recai na condição de vida e das condições apresentadas pela universidade. As limitações pessoais, orgânicas e o tempo reduzido têm maior número de referenciais. O compromisso também é uma postura reconhecida por docentes e discentes.

O desafio para o docente é conseguir que os alunos cumpram com a sua responsabilidade e compromisso. Para os alunos é conviver e superar as condições adversas. Na sugestão docente aparece resolução dos problemas práticos apresentados pelos alunos. Para os estudantes a alternativa é o apoio da instituição e indicam alguns aspectos que podem ser melhorados. Pensando neste ponto, infere-se que a universidade, como um todo, pode buscar envolver os alunos na solução do problema. Entender que aprender a estudar sempre é possível (Pimenta e Anastasiou, 2014). A compreensão de que o trabalho tem hora para começar e terminar, o serviço de transporte tem um horário de funcionamento e que a universidade como instituição tem suas normas e responsabilidades educacionais e sociais. Os alunos não podem ser vistos como coitadinhos, mas isto não implica a instituição se isentar da responsabilidade

a universidade ignore a situação. O envolvimento dos alunos nas suas atividades é um dos fatores que permite promover uma qualidade formativa e a qualidade da universidade.

Ainda foram destacadas algumas dificuldades, desafios e sugestões identificadas pelos professores e alunos, mas as categorias classificadas não se assemelharam, como ilustram os quadros 4 e 5:

Quadro 4. Compreensão da leitura e habilidade de escrita

Professores	
Dificuldades	▪ Interpretação de textos e dos enunciados de questões de avaliação pelos alunos.
Desafios	▪ Como desenvolver o raciocínio lógico na leitura dos alunos.
Sugestões	▪ Oferecer qualificação para alunos na área de interpretação. Mostrar como ler e analisar as questões avaliativas.

O quadro 4, demonstra como dificuldade para mediar a atividade acadêmica com participação ativa dos alunos, a habilidade de leitura e escrita. Esta não pode ser vista como uma atividade isolada, deve ser contextualizada e desenvolvida em todas as disciplinas do curso. Considerando as reflexões de Coêlho (2005), discute-se que a leitura deve ser desenvolvida no ensino superior, por ser essencial à ampliação da cultura, atribuição de sentido, para o diálogo, para a interação e desenvolvimento do pensamento crítico, questionamentos e aquisição de conceitos, além do desenvolvimento da capacidade argumentativa. Outras questões foram diretamente abordadas pelos alunos, conforme o quadro 5.

Quadro 5. Dificuldade de participação ativa nas atividades acadêmicas.

ALUNOS			
Indicadores	Dificuldade	Desafio	Sugestão
Lacunas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Falta de planejamento de ensino.</li> <li>▪ Falta de clareza na atividade.</li> <li>▪ Informações de difícil acesso.</li> <li>▪ Transparência, de alguns professores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Encontrar informações sobre as regras do trabalho</li> <li>▪ Falta de tempo, é tudo muito corrido.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Melhorar a transparência no planejamento das disciplinas.</li> <li>▪ Explicar com mais detalhe e calma.</li> </ul>
Métodos e metodologias de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Alguns métodos não são tão facilitadores para o aprendizado.</li> <li>▪ Trabalho colaborativo é cansativo e o grupo não coopera.</li> <li>▪ Falta de organização e Didática de alguns professores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conciliar estudo e trabalho.</li> <li>▪ Falta de disponibilidade para se reunir com outras pessoas.</li> <li>▪ Coordenar o grupo, gerenciar as atividades e participantes.</li> <li>▪ Didática de organização.</li> <li>▪ Estimulo de estudo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Os professores devem ser mais compreensivos.</li> <li>▪ Melhorar mais as atividades e quanto mais elaboradas menos tempo perdido.</li> <li>▪ Fazer mais atividades práticas, organizar as atividades aos poucos.</li> </ul>
Habilidade de comunicação	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dificuldade em se expressar.</li> <li>▪ Capacidade de expressão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Socialização verbal, explicitação e interação da turma.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aproximar indivíduos, corroborar conteúdos, melhorar a explicitação.</li> </ul>
Interação	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Os trabalho em grupos, são formas de colaborar com os colegas. Mas a realização destes trabalhos, por meio da interação, é difícil.</li> <li>▪ Pouca interação na turma.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Todos os colegas do grupo devem colaborar para a realização do trabalho.</li> </ul>	

Outros indicadores de dificuldades de participação ativa, como: as lacunas por falta de

comunicação e interação dos alunos. Os desafios estão relacionados as condições do trabalho pedagógico e as condições de vida dos alunos. As sugestões foram pistas para os professores. O que podem melhorar para contribuir para a formação profissional. As habilidades de comunicação, de interação e compartilhamento (habilidades sociais), são conteúdos propostos pelas DCN/2005 e pelo Projeto Pedagógico do Curso, para a formação do administrador.

### **Discussões**

Os professores para compreender e dominar a sua prática findam se afastando dos saberes adquiridos fora dessa prática (Pimenta e Anastasiou, 2014). Assim, muitas vezes, a mediação do trabalho pedagógico tem como base os saberes de experiências (Tardif, 2011). Tais saberes não estão “sistematizados em doutrinas ou teoria” são produzidos diante de situações concretas no exercício cotidiano (Ibidem, p. 49, 2011). Diante de tal realidade, os conhecimentos para lecionar no ensino superior não são reduzidos aos saberes específicos e de experiências.

### **Os professores e alunos no contexto do ensino superior**

Para Masseto (2005), o ensino superior tem como base três pilares: a organização curricular; a capacitação profissional e a metodologia de ensino. As suas críticas são as seguintes: o currículo dos cursos superiores, muitas vezes, privilegia às disciplinas conteudistas e deixa de atender as necessidades formativas do curso em questão; o professor do ensino superior, geralmente é capacitado do ponto de vista profissional (mestrado e doutorado) na área específica do conhecimento, mas nem sempre tem o saber e a competência pedagógica; a metodologia de ensino, na maioria das vezes, se constitui em aulas expositivas. Os alunos por sua vez, constroem uma concepção de ensino tradicional, exigindo dos professores tudo pronto e esmiuçado (CIMADON, 2008).

Os estudos de Cimadon (2008) trazem algumas características negativas dos alunos identificadas pelos professores universitários, dentre elas destacam-se: a) esperar do professor tudo pronto e esmiuçado; b) imaturidade; desinteresse; passivos com desejo de independência; d) dificuldade de pensar por conta própria e ter hábito de estudo; e) sem base para estudos universitários; f) não valorizam o aprender. Diante desta visão, o autor faz algumas reflexões, como: é importante entender algumas variáveis relacionadas aos alunos, ou seja, tempo para estudo; tempo de deslocamento para universidade e a condição social que interfere na aprendizagem, bem como, a metodologia de trabalho em sala de aula, considerando que a

Cimadon (2008), com base em Darcy Ribeiro, faz algumas considerações referentes aos fundamentos da educação que tem impregnado o ensino superior como: a verbalização docente; a realização de provas com base em memorização; a disseminação da ideia da aprendizagem sem esforço; a reprodução de atividades com livros-textos, apostilas e repetição de exercícios; o saudosismo deletério que gera um sistema de culpabilidade entre professores e alunos.

Ainda pode-se destacar nessa relação ensino-aprendizagem, a postura dos alunos e a condição pessoal, social e educacional. Na maioria das vezes, vem de um sistema escolar que prioriza a memorização e não enfatiza a ação e atividades de participação ativa na aprendizagem. Dando prosseguimento a essa lógica, a universidade permanece com a lógica da exposição e não envolve os alunos na sua própria atividade, com compromisso e responsabilidade de fazer parte do seu processo formativo (PIMENTA E ANASTASIOU, 2014).

Em contrapartida, as pesquisas desenvolvidas, nos anos 2000, vem apontando o abandono do ensino superior como um fenômeno multifatorial global, em todos os contextos socioeconômicos, culturais e modalidades de ensino (KAMPFF, 2018). Diante de tal situação, outras pesquisas têm sido desenvolvidas, visando analisar o engajamento dos alunos, sejam nas suas atividades acadêmicas, sejam na instituição. Diante da evasão busca-se compreender as possíveis causas e a possibilidade de criação de estratégias institucionais, visando apoiar o sucesso dos estudantes e sua manutenção nas universidades (IDEM, 2018).

Este é um contexto que pode haver muitas adversidades, os alunos por um lado, apresentam atitudes negativas relacionadas com os docentes, como: deboche, zombaria, consideram os professores como adversários. Isto não é diferente com os professores, muitos procedem do mesmo modo dos alunos (CIDAMON, 2008). Ainda pode contar com resistência e falta de motivação para realizar trabalhos.

Diante desta situação, é importante considerar os saberes necessários aos professores do ensino superior que trabalham em instituições que pressupõem a inter-relação entre pesquisa, ensino e extensão.

### **Campo acadêmico e a integração entre ensino e pesquisa**

Castanho (2005) ao discutir sobre o ensino superior destaca três aspectos relevantes: a) a pesquisa, aquela tratada pela LDB/1996, diz respeito às investigações institucionalizadas, àquelas desenvolvidas para as construções das dissertações e teses em programas de pós-graduação. Isto quer dizer que não trata da relação indissolúvel entre ensino e pesquisa; b) o

como afirmar que houve ensino se não houver aprendizagem. Neste sentido, ensinar não se constitui apenas no ato do professor explicar o conteúdo, mas de estabelecer uma relação didático-pedagógica que implique em um aprendizado por parte do aluno; c) o ensino superior pressupõe pesquisa no sentido amplo, é preciso que o aluno desenvolva uma atitude positiva, ou seja, que opere com os dados, que estabeleça relações entre os fatos e que vá a busca de informações. Assim, é que há o ensino com pesquisa, visto que a aprendizagem é a apropriação dos conhecimentos e das habilidades pelos alunos, os quais possibilitam o desenvolvimento dos processos mentais, um modo de estabelecer a relação entre o pensar e o agir.

Outra vertente sobre o ensino superior é discutida por Coêlho (2005) que se configura na leitura como condição necessária ao aprendizado na educação superior. A utilização desse instrumento diz respeito ao processo de compreensão do sentido de diferentes realidades, a possibilidade de os alunos atribuírem sentido as coisas, ou seja, um processo de compreensão das ideias, dos conceitos, das articulações lógicas, dos argumentos e dos métodos de investigação. Nesta concepção, é importante como diz Castanho (2005), que os professores ensinem seus alunos a ler, que realizem trabalhos com livros inteiros, com os textos clássicos. A leitura é relevante para que os alunos desenvolvam a habilidade de apreender o sentido intrínseco do texto; ampliem os seus horizontes culturais e humanos; desenvolvam o domínio da leitura, prática essencial para a escrita dos trabalhos de finalização de curso (monografias, dissertações e teses).

A leitura na perspectiva de Coêlho (2005) é uma atividade para ensinar a pensar, a interagir e dialogar, respaldada no pensamento crítico, na possibilidade de submeter à dúvida, de compreender e questionar os conceitos, os argumentos, a epistemologia e consequentemente de questionar as certezas e as práticas vigentes na área de formação.

Desta forma, verifica-se que existe uma discussão para que haja uma participação ativa dos estudantes, mas é preciso que os professores saibam orientar e mediar os trabalhos acadêmicos. As orientações e mediações docentes vinculam-se aos saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, didático-pedagógicos, curriculares e saberes de experiências, entre outros.

### **Conclusão**

A partir do estudo, foi possível perceber que os objetivos foram alcançados. Tanto os professores como os alunos ao refletirem sobre a participação ativa discente na atividade acadêmica identificaram as dificuldades, mostraram os desafios e fizeram sugestões para a

Concluimos que é um desafio para o professor universitário refletir sobre suas dificuldades e desafios relacionadas aos seus saberes, além do saber de experiência. Também é importante desenvolver um tipo de trabalho que envolva o engajamento dos alunos. No entanto, este é um processo que não pode ser individual, é coletivo, desde a construção do Projeto Pedagógico do curso, a sua execução na prática curricular com envolvimento de professores e alunos, tomando consciência dos valores, das orientações teórico-metodológicas, e as demais questões envolvidas.

### Referências

- Bardin, L. (2009). **Análise de conteúdo**. Lisboa; Edições 70.
- Castanho, S. (2005). Ensino com Pesquisa na graduação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencar; NAVES, M. L. P. (org). **Currículo e avaliação na educação superior**. Araraquara: Junqueira & Marin.
- Cervo, A. R. Bervian, P. A. (2002). **Metodologia científica**. 5. Ed. São Paulo: Prentice, Hall.
- Cimadon, A. (2008). **Ensino e aprendizagem na universidade**: um roteiro de estudos. 3.ed. Joaçaba: Ed Unoesc.
- Coelho I. M. (2005). Universidade, o Saber e o Ensino em questão. In: VEIGA, I.P. A.; NAVES M. L.P (org). **Currículo e avaliação na educação superior**. Araraquara: Junqueira & Marin.
- Kampff, A. J. C. (2018). Engajement estudantil e percursos formativos no ensino superior. In: Zabalza, M. B.; Mentges, M.; Côrte M. I.(Org.) **Engagement na educação superior**: conceitos, significados e contribuições para a universidade contemporânea. Vitória, Porto Alegre EDIPUCRS,
- Masseto, M. T. (2005). Docência universitária: repensando a aula: In: Teodoro, A. V. M. L. **ensinar e aprender no ensino superior**: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária. 2. Ed. São Paulo: Editora Mackenzie; Cortez.
- Pimenta, S. G.; Anastasiou, G. C. (2014) **Docência no ensino superior**. 5, ed. São Paulo: Cortez,
- Tardif, M. (2011). **Saberes docentes e formação profissional**. 12. Ed. Petrópolis, R. J: Vozes,
- Universidade Federal do Tocantins (2010). Resolução do consepe n. 15 de 2010. **Projeto pedagógico do curso de administração**. Dispõe da aprovação do Projeto Pedagógico do Curso de Administração. Palmas, Tocantins,
- Will, J. M. S. (2015). **Currículo e Profissionalidade Docente**: Uma Análise Curricular do Curso de Administração da Universidade Federal do Tocantins-Brasil (Tese de Doutorado). Universidade do Minho, Portugal, 398 p.
- Zabalza, M. A. (2007). **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Construção de vínculos no caminho para o estabelecimento da segurança na  
percepção docente sobre agressividade

Building links on the path to establishing safety in teacher perceptions of  
aggressiveness

Maria Vitória Campos Mamede Maia (<https://orcid.org/0000-0002-9697-8243>); Silvia Coimbra  
(<https://orcid.org/0000-0003-2673-8372>)

Maria Vitória Campos Mamede Maia (Professora Associada da Universidade Federal do Rio de  
Janeiro); Silvia Coimbra (Doutoranda do Programa de Pós Graduação da Universidade Federal do  
Rio de Janeiro)

Maria Vitória Campos Mamede Maia  
[mariavitoriam Maia@gmail.com](mailto:mariavitoriam Maia@gmail.com)

Doutora em Psicologia pela PUC-RIO, pós-doutoranda em Design Pedagógico pela PUC-Rio -  
Mestre em Literatura pela PUC-Rio, psicóloga pelo Uniceub-Brasília, Psicopedagoga,  
Psicanalista, professora associada 2 do Programa de pós graduação em Educação da Faculdade de  
Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Silvia Coimbra  
[silviagbcoimbra@gmail.com](mailto:silviagbcoimbra@gmail.com)

Mestre e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade  
de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Pedagoga e professora de Educação  
Infantil.



## Resumo

Neste artigo, as autoras pretendem traçar o caminho percorrido para a construção de um ambiente propício ao diálogo e escuta com professores da Educação Básica, em um curso de extensão realizado no município do Rio de Janeiro. Tal curso teve como objetivo principal a discussão sobre comportamentos agressivos e formas possíveis para que o docente minimize tais atos em sala de aula por meio de uma prática pedagógica que possua a ludicidade como premissa para construção de vínculos (WINNICOTT, 1958 -1971). Realizamos uma análise de conteúdo a partir dos pressupostos de Bardin (2001), usando uma metodologia de triangulação de dados (IVENICK e CANEN, 2016) por meio dos instrumentos utilizados ao longo da pesquisa: relatórios/ diários de campo, filmagens e fotografias. Como resultados preliminares, foi possível observar a chegada de um grupo de docentes interessados em uma formação continuada que fosse capaz de provocar uma reflexão sobre seu cotidiano. Também era esperado que com essa reflexão, eles pudessem transformar sua didática seguindo uma trajetória de professores reflexivos (ZEICHNER, 1993). Ao longo dos 15 encontros, foi possível perceber, a partir dos relatos e produções dos docentes, que o objetivo de construir um ambiente suficientemente bom foi atingido, bem como a reorganização de práticas e posturas pedagógicas do mesmos em sua prática docente.

*Palavras-chave:* agressividade, professores, desenvolvimento contínuo, segurança

In this article, the authors intend to trace the path taken to build an environment conducive to dialogue and listen with teachers of Basic Education, in an extension course held in the city of Rio de Janeiro. This course had as main objective the discussion about aggressive behaviors and possible ways for the teacher to minimize such acts in the classroom through a pedagogical practice that possesses playfulness as a premise for the construction of bonds (WINNICOTT, 1958 -1971). We performed a content analysis from the assumptions of Bardin (2001), using a methodology of triangulation of data (IVENICK and CANEN, 2016) through the tools used throughout the research: reports / field diaries, filming and photographs. As preliminary results, it was possible to observe the arrival of a group of teachers interested in a continuous formation that could provoke a reflection on their daily life. It was also expected that with this reflection, they could transform their didactics following a trajectory of reflective teachers (ZEICHNER 1993). Throughout the 15 meetings, it was possible to perceive, from the reports and productions of the teachers, that the objective of constructing a good enough environment was reached, as well as the reorganization of practices and pedagogical positions of the same in their teaching practice.

**Keywords:** aggressiveness, teachers, developmental continuity, security



## VÍNCULOS E A PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE AGRESSIVIDADE

O artigo aqui desenvolvido é fruto de pesquisa realizada como levantamento de dados para uma tese de doutoramento a ser concluída no primeiro semestre de 2020. A mesma faz parte de pesquisa maior, desenvolvida pelo Criar e Brincar: o lúdico no processo de ensino-aprendizagem – LUPEA, “Criatividade e Educação”, iniciada em 2018 e ainda em andamento.

Como recorte proposto, as autoras traçaram, a partir das primeiras análises realizadas, o caminho percorrido para a construção de um ambiente propício ao diálogo e escuta com professores da Educação Básica, em dois cursos de extensões realizados no município do Rio de Janeiro. Tais cursos tiveram como objetivo principal a discussão sobre comportamentos agressivos e formas possíveis para que o docente minimize tais atos em sala de aula por meio de uma prática pedagógica que possua a ludicidade como premissa para construção de vínculos (WINNICOTT, 1958 -1971).

Desenvolveu-se, ao longo destes cursos, trocas a partir das situações trazidas pelos docentes com a mediação da equipe de pesquisadores, por meio de textos e atividades, assim como com discussões teóricas no grupo. Esperava-se, como objetivo secundário, a construção de um ambiente suficientemente bom e seguro (WINNICOTT, 1965), capaz de proporcionar mudanças perceptíveis na prática docente, sendo as mesmas levantadas por meio das falas expostas em cada encontro. A escrita deste artigo será direcionada sobre este plano.

Para tal desenvolvimento, apoiamo-nos em uma análise de conteúdo a partir dos pressupostos de Bardin (2001), usando uma metodologia de triangulação de dados (IVENICK e CANEN, 2016) por meio dos instrumentos utilizados ao longo da pesquisa: relatórios/ diários de campo, filmagens e fotografias. Como resultados preliminares, foi possível observar a chegada de um grupo de docentes interessados em uma formação continuada que fosse capaz de provocar uma reflexão sobre seu cotidiano. Também era esperado que, com essa reflexão, esses docentes pudessem transformar sua didática seguindo uma trajetória de professores reflexivos (ZEICHNER 1993). A função da pesquisadora-mediadora, uma das autoras do texto aqui desenvolvido, era a de criar estratégias que auxiliassem nesse caminho e que, ao mesmo tempo, fossem trabalhadas dentro de uma constância e estabilidade, a fim de construir um ambiente capaz de permitir que todos sentissem segurança ao expressar suas opiniões, medos, erros e acertos.

Ao longo dos 15 encontros de cada curso, totalizando assim 30 encontros, foi possível perceber, a partir dos relatos e produções dos docentes, que o objetivo de construir um ambiente

suficientemente bom foi atingido, bem como a reorganização de práticas e posturas pedagógicas dos mesmos em sua prática docente.

Sendo assim, este artigo se propõe a elucidar, de forma sucinta e objetiva, os caminhos percorridos ao longo das oficinas, bem como relatar a visão dos docentes participantes nesses encontros sobre o que vivenciavam e como isso trazia consequências, ou não, em suas ações didáticas cotidianas.

### **Da agressiva insegurança ao vínculo: discussão sobre um percurso**

Como já exposto anteriormente, os cursos de extensão promovidos pelo Grupo Criar e Brincar: o lúdico no processo de ensino-aprendizagem – LUPEA ,com coordenação das autoras deste artigo, trouxeram como proposta refletir acerca da temática agressividade e suas formas de manifestação dentro do ambiente formal de educação, a sala de aula, com o intuito de responder a uma pesquisa maior realizada para a tese de doutoramento de Silvia Coimbra. Tal tese possui como objetivo compreender o que os docentes entendem como agressividade, como a enxergam no cotidiano e de que maneira ela pode ser minimizada no dia a dia.

O curso foi divulgado de forma online e realizado sem custo algum aos participantes. Os sujeitos alvos eram professores e /ou educadores do Ensino Básico de Educação do município do Rio de Janeiro, podendo estes serem oriundos de escolas da rede pública ou privada. Tanto o primeiro quanto o segundo curso de extensão possuíram como limite o quantitativo de 30 participantes devido ao espaço físico, à disponibilidade de material e também de mediadores possíveis para a observação dos sujeitos da pesquisa, o que igualmente ampliava o quantitativo de pessoas dentro do ambiente disponibilizado para tanto.

A fim de esclarecimento dos sujeitos participantes, na primeira oferta tivemos o total de 60 inscritos. Iniciaram no curso 38 e, ao final, concluíram 14 docentes. Na segunda proposta obtivemos o quantitativo de 52 inscritos. Iniciaram 35 candidatos e ao final possuímos 16 concluintes. Importante ressaltar que as inscrições eram feitas por meio de um formulário online disponibilizado durante a divulgação nas plataformas digitais (sites, lista de e-mails de parceiros, whatsapp e facebook) ou por meio do e-mail criado para o curso. Também é de relevante destaque que os candidatos iniciantes seguiram a sequência de ordem de inscrição, não havendo sorteio ou qualquer outra maneira de seleção. Os candidatos sobressaltantes eram avisados sobre a permanência em lista de espera, que foi mantida ativa durante as três primeiras semanas de curso.

## VÍNCULOS E A PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE AGRESSIVIDADE

O primeiro curso de extensão possuiu como lócus a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, no campus Praia Vermelha, e foi realizado toda quinta-feira das 18h às 21h, totalizando 45h. O segundo curso possuiu o mesmo horário de realização, bem como o mesmo quantitativo total de horas, mudando apenas o dia a ser realizado e o local: passou para as quartas-feiras no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

A partir deste primeiro relato já é possível apresentar, previamente, um dos resultados da pesquisa considerado como dificuldade da realização da mesma: como não possuíamos verbas além de nossas próprias, dependíamos da estrutura da Universidade a qual somos vinculadas que, por falta de investimentos e infraestrutura, nem sempre podia nos atender em sua totalidade. Contudo, mantiveram-se em total apoio para a realização da pesquisa mesmo com alguns contratempos durante as mudanças de semestre, mudanças do ano e gestão pública no geral.

Para iniciarmos as oficinas com os educadores, refletimos sobre a necessidade da compreensão do termo agressividade. Tal trajetória de compreensão fez-se necessária diante da exposição do senso comum sobre ser um ser uma criança agressiva dentro do ambiente escolar.

A partir de análises semânticas da palavra agressividade e violência, MAIA (2007, p.45-46) esclarece que

a palavra agressividade possui, em si, uma complexidade inerente já de início: o ato de agredir; e a questão da força e energia para fazer efetuar-se o ato, não subentende, necessariamente, o significado usualmente atribuído à palavra agressividade; a qual seja, destruição ou ato de violência.[...] agredir não é sinônimo de destruir ou de violência necessariamente, aliás, nem isso.

Associado à violência, o conceito de agressividade é utilizado, segundo a autora, longe de sua origem etimológica. Desta forma, conforme afirma Winnicott (1987, p.89), “De todas as tendências humanas, a agressividade, em especial, é escondida, disfarçada, desviada, atribuída a agentes externos e, quando se manifesta, é sempre tarefa difícil de identificar suas origens”.

Nos estudos deste autor, a agressividade primária é intrínseca ao ser humano, sendo ela a base da criatividade. Para que esta assim se constitua criativamente, ela precisa ser acolhida como movimento e busca por algo, do contrário, ela torna-se a agressividade destrutiva, bem como entendemos no senso comum: que tenta quebrar, agredir algo ou alguém seja ela realizada de maneira física ou verbal.

Sendo assim, fomos construindo com os educadores formas de compreender em seu cotidiano a agressividade como movimento. A pretensão, neste momento, era desconstruir a ideia

de que a agressividade é sempre negativa e tentar explorar maneiras de observá-las como forma de expressão ou até mesmo um pedido de ajuda.

Iniciamos a tentativa de criar subsídios para que, de forma coletiva, o nosso ambiente fosse suficientemente bom para que aqueles educadores sentissem, no espaço do curso, a segurança de trazer suas vivências e, igualmente, poder analisar em sua prática maneiras de elucidar no seu cotidiano um ambiente igualmente acolhedor e seguro. O termo suficientemente bom é um conceito desenvolvido por Winnicott (1975). Esse se refere à ideia de mãe suficientemente boa, aquela que promove um ambiente de segurança na relação mãe e bebê capaz de manter o indivíduo em condições físicas e psíquicas para a possibilidade de um viver criativo. Ao utilizarmos o termo ambiente suficientemente bom, pontua-se, teoricamente, que se pretende construir ou fazer com que os docentes percebam a formação continuada como um locus capaz de garantir estabilidade e manutenção de vínculos no espaço e tempo escolar.

Para Winnicott (1975), os atos disruptivos emergem quando o ambiente não permite um espaço de transicionalidade onde a ludicidade e a criatividade existam no viver do sujeito. Para isso, é necessário que exista a confiança nesse ambiente e, segundo o autor, os atos de confiança humana são os primeiros sinais de comunicação, antes mesmo que a nossa linguagem produza um discurso significativo. Como analisa o mesmo autor

De todas as tendências humanas, a agressividade, em especial, é escondida, disfarçada, desviada, atribuída a agentes externos e, quando se manifesta, é sempre tarefa difícil encontrar suas origens. (WINNICOTT, 1987, p.89)

Dessa maneira, como no título introdutório dessa seção, tivemos como primeiro resultado das análises realizadas, até o momento, a construção da percepção de ser indispensável para a quebra de padrão de alunos agressivos para com seus colegas e professores, que esse docente seja capaz de estabelecer pontes de vínculo e confiança. Para o autor base de nossa argumentação, apenas desta forma há a construção de segurança que permitira que a aprendizagem ocorra de maneira fluida diminuindo, assim, as possibilidades de rompantes de agressividade.

A segurança almejada advém da ideia de estar vivo no sentido de poder ter apoio físico e emocional de forma a ter garantia de experiências culturais ao longo de um período de tempo e espaço. Segurança essa que foi percebida também sendo construída no nosso ambiente de encontro e, na transição do primeiro para o segundo módulo das oficinas pedimos que, com recortes de jornais e revistas, os educadores presentes formassem frases ou palavras que

## VÍNCULOS E A PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE AGRESSIVIDADE

relatassem o sentimento produzido pelas discussões. Queríamos, com isso, trilhar novos caminhos, mas também perceber se já havíamos conseguido transformar o espaço de estudo continuado em um espaço de envolvimento, confiança e empatia. Abaixo, destacamos alguns dos relatos:



Figura 01: Curso 01

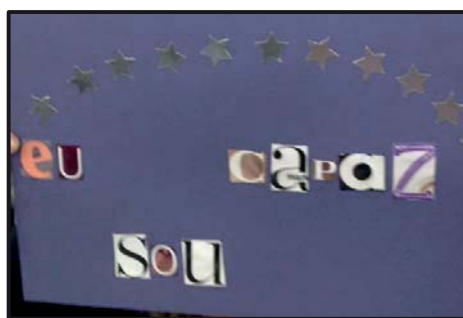


Figura 02: Curso 01

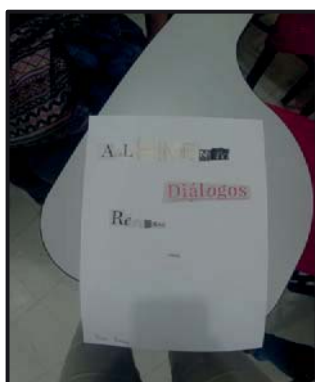


Figura 03: Curso 02



Figura 04: Curso 02

As imagens acima demonstraram, ao decorrer da pesquisa e análise de dados, que as trocas e o espaço aberto de diálogo permitiam que os educadores conseguissem desabafar sobre os problemas que o levaram até lá, mas também pensar sobre suas ações. Na primeira imagem, a educadora relata que: “Meu dia a dia é muito difícil na rotina de higiene de 25 crianças. Mas aqui eu comecei a refletir sobre as coisas que importam nessa rotina” (Relato da docente F, curso 01, maio de 2017). A segunda, professora recém-formada, que dá aula em uma comunidade do Rio de Janeiro, diz: “Eu saio daqui percebendo que eu consigo” (Relato da docente M, curso 01, maio de 2017). Na terceira e quarta imagem, ambas as docentes relatam que é a necessidade de um exercício diário. A docente da Imagem 03 relata que: “Me senti acolhida aqui. Temos diálogo e reflexão” (Relato docente B, curso 02, setembro de 2018).

A vida pessoal e profissional dos docentes participantes entrava em cena em todos os encontros e, aos poucos, foram sendo criadas possibilidades de trocas e discussões que vinham sempre acompanhadas de falas como: “Eu falo aqui por saber que não vão me julgar” (Curso 01, docente M, maio de 2017).

Dessa forma, retomamos a ideia winnicottiana de que segurança é poder ter um local ou alguém para retornar quando as coisas parecem desmoronar e saber que terá um espaço de acolhimento sendo você em sua totalidade. Apesar de não termos uma relação pessoal com tais educadores, os relatos demonstram que ao longo dos encontros eles construíram uma certeza de que poderiam retornar aquele lugar e pensar sobre seus “desmoroamentos”. Após o final do primeiro curso, por exemplo, uma docente entra em contato com uma das autoras desse artigo para relatar: “Sinto saudades da minha terapia semanal” (Relato docente M, curso 01, agosto de 2017).

Apesar de não ter o cunho de apoio psicológico, pudemos concluir com relatos como esse, que o espaço de formação continuada proporcionado por tais cursos de extensão constituiu-se como um ambiente de trocas e vínculo bem como um espaço propício de escuta capaz de auxiliar na constituição do sujeito enquanto reflexivo em sua prática.

### **Conclusão e resultados**

A partir das análises dos materiais produzidos e dos relatórios, foi possível perceber que o ambiente produzido pelas oficinas, aos poucos, tornou-se espaço de confiabilidade e segurança (WINNICOTT, 1964) sendo possível aos educadores falas que demonstravam a percepção do ato agressivo por parte deles próprios em relação às crianças: “Nossa! Eu peço para não gritarem, mas eu mesma grito” (Curso 01, docente E, maio de 2017). Essa relação permitiu que o diálogo com a teoria fosse ampliado e, assim, a compreensão sobre o conhecimento do senso comum fosse ressignificado a partir das ideias descritas ao longo e todo o artigo.

Colocar-se como quem recebe o ato e também como quem o produz, amplia as interpretações dos papéis vividos diariamente no ambiente escolar e faz com que a prática seja vista por outra ótica e só assim esta é, efetivamente, repensada. A busca pela formação de profissionais capazes de refletir sobre o seu agir passa também pela capacidade de alteridade, e conseguirmos nos colocar no lugar do outro e, empaticamente, tentar compreender o que este sente e enxerga da perspectiva em que se coloca. É, como bem dizia Alicia Fernandes (2001),

## VÍNCULOS E A PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE AGRESSIVIDADE

conseguir se fazer aprendente e ensinante em um mesmo espaço e momento. Aprender com o que o outro traz mesmo que seu papel seja de ensiná-lo.

Os cursos de extensão, bem como toda a pesquisa desenvolvida, tenta fazer com que o lugar comum a esse docente seja também onde este consiga parar e, criticamente, analisar seus movimentos e ações. Em um contexto brasileiro de escolas cada vez mais submersas pela violência do contexto urbano, os cursos propostos e aqui utilizados como base tentou provocar os docentes em todos os encontros com a mesma pergunta: “Sua realidade é essa. É pesada! Os alunos chegam com o limite desconstruído, os tiros são diários (de forma real e metafórica), mas e você? O que você faz de diferente nesse lugar tão comum? Como sua atitude não reflete a vivência agressiva e totalmente inconveniente na sua prática?”.

Com esse contexto analisado ao longo de nossa escrita podemos concluir que ao longo do curso os corpos mudavam, os olhares se encontravam em apoio e acolhimento, os discursos de culpabilização ao outro se transformaram em uma reflexão sobre possibilidades de olhares acerca de um mesmo objeto e situação. Finalizamos as primeiras análises da pesquisa em andamento com o resultado que almejávamos; porém, não sabíamos se seria possível a agressividade, assim como é produzida, ser minimizada em um espaço que se permita a transicionalidade entre o vivido interna e externamente e, só assim, refletida a partir das ações vivenciadas.

### Referências

- BARDIN, Laurence (2011). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70
- Ivenick, Ana, Canen, Alberto. (2016). *Metodologia da Pesquisa: rompendo fronteiras curriculares*. Rio de Janeiro, Editora Ciência Moderna.
- KENSKI, Vani Moreira. (2003) Aprendizagem mediada pela tecnologia. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 4, n. 10, p. 47-56, 2003. <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6419/0>
- MAIA, Maria Vitória Campos Mamede. (2007) *Rios sem discurso: reflexões sobre a agressividade da infância na contemporaneidade*. São Paulo: Vetor.
- MINAYO, Maria Cecília (Org.). (2009). *Pesquisa social – teoria, método e criatividade*. Cap.1. Coleção temas Sociais. Ed: Petrópolis: Vozes.
- WINNICOTT, Donald. (1964). *A criança e o seu mundo*. São Paulo: Martins Fontes.

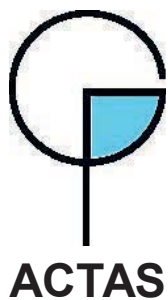
\_\_\_\_\_.(1965) *A família e o desenvolvimento individual*. Rio de Janeiro: Imago Editora.

\_\_\_\_\_. (1975). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago.

\_\_\_\_\_. (1987). *Privação e delinquência*. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes.

ZEICHNER, Ken.(1993). *A formação reflexiva de professores ideias e práticas*. Lisboa: Educa.





# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Comportamiento antisocial en las aulas ¿es necesario un abordaje con perspectiva  
de género?

Antisocial behavior in the classrooms, Is an approach with a gender perspective  
necessary?

Nombre de los autores: María José Vázquez-Figueiredo\*, Francisca Fariña\*  
(<https://orcid.org/0000-0002-7652-0948>), Dolores Seijo\*\* y Ramón Arce\*\*  
(<https://orcid.org/0000-0002-5622-3022>)

\*Universidad de Vigo

\*\* Universidad de Santiago de Compostela

## Nota de los autores

Este trabajo ha sido financiado por la Consellería de Educación. Secretaría Xeral de Universidades. Xunta de Galicia. Consolidación y Estructuración de Unidades de Investigación Competitivas en el Sistema Universitario de Galicia (España). Grupo PS1 Universidade de Vigo. Facultad de Ciencias de la Educación de Ourense. R./ Doctor Temes, s/n, 32004, Ourense. Correo electrónico: [figueiredo@uvigo.es](mailto:figueiredo@uvigo.es)

## Resumen

Diferentes estudios han encontrado que las conductas antisociales y violentas se asocian mayormente con el sexo masculino. Sobre esta base, nos planteamos un estudio exploratorio en el que pretendemos investigar si la variable sexo establece diferencias significativas en la manifestación de comportamientos disruptivos en el ámbito escolar, así como en la respuesta agresiva de los estudiantes de enseñanza secundaria obligatoria. Para ello se recabó una muestra de 333 adolescentes, de éstos 167 eran chicas y 166 chicos, a los que se le aplicó la versión reducida del cuestionario AQ de Buss y Perry en español (Vigil-Colet, Lorenzo-Seva, Codorniu-Raga, y Morales, 2005) para evaluar la respuesta agresiva. Para informar de la presencia o ausencia de comportamientos disruptivos en el aula y en el centro se ha contado con el informe de los/as tutores/as del curso. Los resultados ponen de manifiesto que existen diferencias significativas tanto en la conducta disruptiva en el aula,  $\chi^2(1, N = 333) = 9.83, p < .01$ ;  $\phi = .172$ , como en el centro educativo,  $\chi^2(1, N = 333) = 6.61, p < .01$ ;  $\phi = .141$ , en función del sexo; presentándose más frecuentemente estos comportamientos en los varones. Se observa que la variable sexo genera diferencias significativas en uno de los componentes conductuales de la respuesta agresiva,  $F(1, 331) = 19.03, p < .001$ , obteniéndose que la agresividad física es más habitual en los chicos que en las chicas. Ahora bien, no se encontraron diferencias significativas en el nivel de agresividad psicológica ni en ningún componente de la dimensión cognitiva de la agresividad. De estos hallazgos se puede extraer que la vulnerabilidad para exhibir comportamientos antisociales en el ámbito escolar se presenta diferenciada entre hombres y mujeres.

*Palabras clave:* adolescencia, perspectiva de género, agresividad, conductas disruptivas.

## Abstract

Several studies have found that antisocial and violent behaviors are mostly associated to males. As for this, an exploratory study to know if sex mediates differences in the exhibition of disruptive behaviors in the school setting was designed. As to evaluate the aggressive response, a total of 333 adolescents, 167 were girls and 166 boys, endorsed the Spanish version of the Buss and Perry's AQ questionnaire (Vigil-Colet, Lorenzo-Seva, Codorniu-Raga, & Morales, 2005). The presence or absence of disruptive behavior in the classroom and in the center, was reported by the supervising teacher. The results showed are significant association between disruptive behaviors in the classroom,  $\chi^2(1, N = 333) = 9.83, p < .01$ ;  $\phi = .172$ , and in the educational center,  $\chi^2(1, N = 333) = 6.61, p < .01$ ;  $\phi = .141$ , with youngsters' sex; being these behaviors more frequently observed among males. Additionally, it was found that the sex factor mediates significant differences aggressive responses,  $F(1, 331) = 19.03, p < .001$ , obtaining that physical aggression is more common among boys than girls. However, no differences were found in psychological aggressiveness and the components of the cognitive dimension of aggressiveness i.e., anger and hostility. From these findings it can be inferred that the vulnerability to exhibit antisocial behavior in the school setting is mediated by sex.

*Keywords:* adolescence, gender perspective, aggressiveness, disruptive behavior.

El estudio de las diferencias de género en el comportamiento antisocial y agresivo es un tópico que, durante décadas, ha suscitado el interés de los investigadores, tal y como constantan

## PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL COMPORTAMIENTO ANTISOCIAL

las numerosas investigaciones que existen al respecto (Estéves, Povedano, Jiménez, y Musitu, 2012). Los resultados han generado cierta controversia y distintos posicionamientos (South y Hammock, 2007); así, algunos autores confirman, sin mayor especificación, que la frecuencia y el nivel de agresividad de los chicos es superior al de las chicas (Archer, 2004; Redondo, Rangel y Luzardo, 2016). Otros, en cambio, sostienen que para poder observar esta diferencia es preciso determinar qué tipo de respuesta agresiva se ejecuta, dado que han comprobado que la agresión directa o física es más propia de los chicos (Stephenson, 1995) y la emocional de las chicas (e.g., Björkqvist, Österman, y Lagerspetz, 1994; Crick y Grotpeter, 1995). Al respecto, la literatura sugiere que, además de las influencias biológicas y evolutivas, se ha de considerar indefectiblemente el impacto que ejercen los factores contextuales en tales diferencias; más específicamente, el trato diferenciado por rol de género, que pueden realizar tanto los progenitores (Endendijk et al., 2017) como la comunidad educativa (Stoltz, 2005). De ahí que algunos expertos atribuyan que este patrón comportamental es consecuencia de la *brecha en la disciplina* que existe entre niños y niñas (Gregory, Skiba, y Noguera, 2010), y que asocia al sexo masculino una mayor tasa de violencia y de comportamientos indisciplinados. Así, se ha comprobado que los niños realizan actos visibles de violencia con más frecuencia que las niñas para marcar su estatus entre sus compañeros (Ringrose y Renold, 2010) y en consecuencia se encuentran más expuestos a acciones disciplinarias (Messerschmidt, 2013). Este comportamiento, siguiendo a Lunneblad y Johansson (2019) se debe a que los chicos se sienten obligados a cumplir unas normas e ideales de masculinidad estereotipadas, que promueven la construcción de una identidad violenta y dominante. Del mismo modo, es habitual que el perfil de las chicas se vincule con respuestas estereotipadas que definen a la mujer como buena. Este tipo de codificación de género se ha llegado a extender y normalizar en los distintos contextos en los que se socializan los adolescentes (Lunneblad y Johansson, 2019), provocando un desarrollo diferencial en las competencias que inhiben el comportamiento antisocial y, por tanto, factores de riesgo distintos para hombres y mujeres (Megias, Gómez-Leal, Gutiérrez-Cobo, Cabello, Fernández-Berrocal, 2019; Rogier, Garofalo, y Velotti, 2019; Thomson, Bozgunow, Psederska y Vassileva, 2019). Sobre esta base, nos planteamos un estudio exploratorio con el objetivo de investigar si la variable sexo conlleva a diferencias en la manifestación de comportamientos disruptivos en el ámbito escolar, así como en la respuesta agresiva de los estudiantes de enseñanza secundaria obligatoria.

## **Método**

### **Participantes**

En este estudio participaron 333 estudiantes de educación secundaria obligatoria, 167 mujeres y 166 hombres, cuya edad oscilaba entre los 12 y 17 años ( $M=13,85$ ;  $DT=1,33$ ). Todos los participantes estudiaban en la Comunidad Autónoma de Galicia, 119 lo hacían en centros escolares privados y 214 en públicos.

### **Procedimiento**

Los cuestionarios fueron aplicados de forma colectiva en el aula, previo consentimiento informado de los progenitores o tutores. A todos los participantes se les garantizó que el tratamiento de los datos cumpliría con el principio de protección de datos de la Ley Orgánica 3/2018 de 5 de diciembre de Protección de datos personales y garantía de derechos digitales.

### **Instrumentos de evaluación**

*Para medir la conducta agresiva* se aplicó a los estudiantes de secundaria la versión reducida del cuestionario AQ de Buss y Perry (1992) en español de Vigil-Colet et al. (2005), que consta de 20 ítems, a los que se debe responder en una escala de respuesta tipo Likert, con cinco alternativas comprendidas entre 1=Muy rara vez y 5=muy frecuentemente. Esta prueba mide los componentes cognitivo, afectivo y motor de la conducta agresiva a través de cuatro escalas. La de agresividad física y la verbal que evalúan los componentes instrumental y motor, respectivamente. La de ira y de hostilidad que miden los componentes afectivo y cognitivo. Esta prueba cumple con los criterios de fiabilidad, al informar de un Alfa de Cronbach de 0.87 para el total y de 0.88 para agresividad física; de 0.71 para agresividad verbal; de 0.68 para hostilidad y de 0.65 para ira. Al mismo tiempo, cuenta con una buena validez transcultural, lo que le permite comparar los resultados obtenidos en distintos ámbitos y lenguajes (véase, Morales-Vives, Cordorniu-Raga, y Vigil-Colet, 2005). Se considera una prueba útil y válida para medir la agresividad en adolescentes y preadolescentes (i.e., Chahín-Pinzón, Lorenzo-Seva, y Vigil-Colet, 2012).

*Las conductas disruptivas fueron informadas por los tutores*, quienes establecían su presencia o ausencia en el aula o en el centro, utilizando el registro de notificaciones que todo el profesorado había hecho de cada alumnado evaluado.

*Para recabar los datos sociodemográficos* se creó un cuestionario ad hoc.

### Diseño

La metodología de investigación empleada fue del tipo cuasi-experimental y en un ambiente natural. Se ha ejecutado un diseño de comparación de medias entre las cuatro dimensiones del factor respuesta agresiva (i.e., agresividad física, agresividad verbal, ira, hostilidad) en función del sexo (masculino vs. femenino). Además, se ejecutó una prueba de ji cuadrado para el estudio de la asociación entre el sexo y la manifestación de conductas disruptivas en el aula (sí vs. no) y en el centro (sí vs. no).

### Resultados

Ejecutado un ANOVA con el factor sexo (hombres vs. mujeres) sobre la conducta agresiva, los resultados (ver Tabla 1) informan de diferencias significativas en la *Agresividad Física*, tal que los chicos adolescentes ( $M = 19.73$ ) presentan una mayor agresividad que las adolescentes ( $M = 16.31$ ). No obstante, no se aprecian diferencias en el resto de los componentes de la respuesta agresiva entre sexos.

Tabla 1

*Efectos univariados para el factor sexo en el comportamiento agresivo*

Respuesta Agresiva	F	<i>p</i>	$M_h$	$M_m$	<i>d</i>
Agresividad_Física	19.034	.000	19.73	16.31	0.48
Agresividad_Verbal	0.723	.396	11.30	10.96	0.09
Ira	0.128	.993	11.83	11.68	0.04
Hostilidad	0.000	.720	13.70	13.70	0.00

*Nota:*  $gl(1, 331)$ ;  $M_h$ =Media del grupo de hombres;  $M_m$ = Media del grupo de mujeres

Del estudio de la asociación entre el género y las conductas disruptivas, se extrae que existe relación entre la variable sexo y la ejecución de conductas disruptivas en el aula  $\chi^2(1, N = 333) = 9.83, p < .01$ ;  $\phi = .172$ , y en el centro  $\chi^2(1, N = 333) = 6.61, p < .01$ ;  $\phi = .141$ , siendo el tamaño del efecto pequeño. En concreto (ver Tabla 2), se encontró que los comportamientos disruptivos en el aula son más frecuentes entre los chicos, 30.7%, que entre las chicas, 16.2%. Esta misma tendencia se halló también en la manifestación de comportamientos disruptivos en el centro, encontrándose que el 21.1% de los chicos exhibieron conductas disruptivas en el centro contra el 10.8% de las chicas.

Tabla 2

*Frecuencia de conductas disruptivas en el aula y en el centro por sexo*

Sexo	<i>Ausencia disrupción aula(%)</i>	<i>Presencia disrupción aula(%)</i>	<i>Ausencia disrupción centro(%)</i>	<i>Presencia disrupción centro(%)</i>
Hombre	115 (69.3%)	51(30.7%)	131(78.9%)	35(21.1%)
Mujer	140(83.8%)	27(16.2%)	149(89.2%)	18(10.8%)
Total	255(76.6%)	78(23.4%)	280(84.1%)	53(15.9%)

*Nota:*  $g^2_{(1, 332)}$ .

### Discusión y consideraciones finales

Los resultados de este estudio, en línea con investigaciones previas (i.e., Archer, 2004; Nivette, Sutherland, Eisner, y Murray, 2019) señalan que los varones adolescentes muestran más agresividad física que las chicas, y más comportamientos disruptivos en el aula y en el centro escolar que sus compañeras chicas. Si tenemos en cuenta las evidencias de la ambiciosa investigación de Nivette et al. (2019), en la que participaron 247.909 adolescentes, de 63 países; en concreto, aquella que concluye que las diferencias mediadas por el sexo en la agresión física disminuyen a medida que aumenta la desigualdad de género en la sociedad, permitiría asumir que las políticas de igualdad desarrolladas desde hace casi dos décadas en nuestro país han generado resultados. Lo cual podría además estar reforzado por el hecho de no encontrarse diferencias entre chicos y chicas en la conducta agresiva verbal, ni en la ira ni en la hostilidad. Sin embargo, considerando que los resultados de Nivette et al. (2019) se encuentran alejados de lo que se ha venido sosteniendo, no podemos asumir dicha conclusión. Así, tampoco podemos descansar la interpretación holística de nuestros resultados en la teoría tradicional del rol social, ni en la teoría evolutiva de la selección sexual. Futuras investigaciones deberán considerar el grado de igualdad de género entre los chicos y chicas para el análisis de los comportamientos violentos y agresivos.

Estos hallazgos resultan especialmente significativos, toda vez que nos acojamos al *desiderátum* de South y Hammock (2007), quienes nos sugieren que la relevancia explicativa del factor género, en este patrón comportamental, pasa por estudiarlo indefectiblemente en un contexto social y cultural concreto. Siguiendo esta argumentación, las teorías del rol social sostienen que las diferencias entre hombres y mujeres en el comportamiento antisocial reside en

## PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL COMPORTAMIENTO ANTISOCIAL

que la construcción de la imagen del hombre y la mujer se avala fundamentalmente en normas y formas estereotipadas; de ahí que la prevención de este tipo de conductas requiere ser abordada desde la perspectiva de género.

### Referencias

- Arce, R., Fariña, F., y Vázquez, M. J. (2011). Grado de competencia social y comportamientos antisociales, delictivos y no delictivos en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(3), 473-486.
- Archer, J. (2004). Sex differences in real-world setting. A meta-analytic review. *Review of General Psychology*, 8, 291-332.
- Björkqvist, K., Österman, K., y Lagerspetz, K. (1994). Sex differences in covert aggression among adults. *Aggressive Behavior*, 20, 27-34.
- Chahín-Pinzón, N., Lorenzo-Seva, U., y Vigil-Colet, A. (2012). Características psicométricas de la adaptación colombiana del cuestionario de agresividad de Buss y Perry en una muestra de preadolescentes y adolescentes de Bucaramanga. *Universitas Psychology*, 11(3), 979-988.
- Crick, N., y Grotpeter, J. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.
- Endendijk, J. J., Groeneveld, M. G., van, d. P., van Berkel, S. R., Hallers- Haalboom, E. T., Bakermans- Kranenburg, M. J., y Mesman, J. (2017). Gender differences in child aggression: Relations with gender- differentiated parenting and parents' gender- role stereotypes. *Child Development*, 88(1), 299-316.
- Estévez, E., Povedano, A., Jiménez, T. I., y Musitu, G. (2014). Aggression in adolescence: A gender perspective. En B. Coto y N. Adorno (Eds.), *Psychology of aggression: New research* (pp.37-57). New York: Nova Science Publishers.
- Estévez, E., Povedano, A., Jiménez, T. I., y Musitu, G. (2002). Aggression in adolescence: A gender perspective. En B. Coto y Adorno (Eds.), *Psychology of aggression: New research* (pp. 37-57). New York: Nova Science Publishers.
- Gregory, A., R. J. Skiba, and P. A. Noguera. (2010). The achievement gap and the discipline gap: Two sides of the same coin? *Educational Researcher*, 39 (1), 59-68.



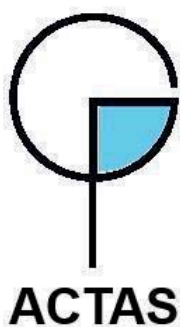
- Haywood, C., y Ghail, M. (2013). *Education and masculinities: Social, cultural and global transformations*. London: Routledge.
- Lahelma, E. (2002). Gendered conflicts in secondary school: Fun or enactment of power? *Gender and Education*, 14(3): 295–306.
- Lunneblad, J., y Johansson, Th. (2019). Violence and gender thresholds: A study of the gender coding of violent behaviour in schools. *Gender and Education*. Advance online. <https://doi.org/10.1080/09540253.2019.1583318>
- Megias, A., Gómez-Leal, R., Gutiérrez-Cobo, M. J., Cabello, R., Fernández-Berrocal, P. (2019). The relationship between aggression and ability emotional intelligence: The role of negative affect. *Psychiatry Research*, 270, 1074-1081.
- Messerschmidt, J. W. (2013). *Crime as structured action: Doing masculinities, race, class, sexuality, and crime*. Londre, UK: Rowman and Littlefield.
- Morales-Vives, F., Codorniu-Raga, M, J., y Vigil-Colet, A. (2005). Características psicométricas de las versiones reducidas del cuestionario de agresividad de Buss y Perry. *Psicothema*, 17(1), 96-100.
- Nivette, A., Sutherland, A., Eisner, M., & Murray, J. (2019). Sex differences in adolescent physical aggression: Evidence from sixty - three low - and middle - income countries. *Aggressive Behavior*, 45(1), 82-92.
- Redondo, J., Rangel, K., y Luzardo, M. (2016). Conducta agresiva en una muestra de estudiantes de tres colegios de la ciudad de Bucaramanga. Colombia. *Revista Encuentros*, 14(1), 31-40.
- Ringrose, J., y Renold, E. (2010). Normative cruelties and gender deviants: The performative effects of bully discourses for girls and boys in school. *British Educational Research Journal*, 36 (4), 573-596.
- Rogier, G., Garofalo, C., y Velotti, P. (2019). Is emotional suppression always bad? A matter of flexibility and gender differences. *Current Psychology*, 38(2), 411-420.
- South, D., y Hammock, G. (2007) Social context of human aggression: Are we paying too much attention to gender? *Aggression and Violent Behavior*, 12(4), 417-426.
- Stoltz, J. A. (2005). Masculinity and school violence: Addressing the role of male gender socialization. *Canadian Journal of Counselling*, 39(1), 53-63.



## PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL COMPORTAMIENTO ANTISOCIAL

Stephenson, J. (1995). *Men are not cost effective: Male crime in America*. New York: HarperPerrenial.

Thomson, N.D., Bozgunow, K., Psederska, E., y Vassileva, J. (2019). Sex differences on the four-facet of psychopathy predict physical, verbal and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 45(3), 265-274.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Convivência ética na escola: a implantação das equipes de ajuda em instituições  
de ensino brasileiras

Ethical coexistence at school: the implementation of help teams in Brazilian  
educational institutions

Luciene Regina Paulino Tognetta<sup>1</sup> – Unesp/Brasil

(<https://orcid.org/0000-0003-0929-4925>)

Darlene Ferraz Knoener<sup>2</sup> – Unesp/Brasil

(<https://orcid.org/0000-0001-7384-7024>) Maria

Suzana de Stefano Menin<sup>3</sup> – Unesp/Brasil

(<https://orcid.org/0000-0003-0752-2760>)

Raul Alves de Souza<sup>4</sup> – Unesp/Brasil

(<https://orcid.org/0000-0002-9652-5228>)

Sandra Maria Fodra<sup>5</sup> – SEE-SP/Brasil

(<https://orcid.org/0000-0002-5957-2244>)

José Maria Avilés Martínez<sup>6</sup> – Uva/Espanha

(<https://orcid.org/0000-0003-3139-3081>)

---

<sup>1</sup> Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar – Campus de Araraquara/São Paulo – [lrpaulino@uol.com.br](mailto:lrpaulino@uol.com.br)

<sup>2</sup> Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar – Campus de Araraquara/São Paulo

<sup>3</sup> Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) Campus de Presidente Prudente/São Paulo.

<sup>4</sup> Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar – Campus de Araraquara/São Paulo

<sup>5</sup> Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

<sup>6</sup> Universidade de Valladolid – Espanha

### **Convivência ética na escola: a implantação das equipes de ajuda em instituições de ensino brasileiras**

Bullying – em suas formas presenciais e virtuais - é um dos grandes problemas enfrentados pelas instituições de educação onde somam-se casos de depressão, automutilação, isolamento e pensamentos suicidas entre crianças e adolescentes no mundo todo. Diferentes investigações têm mostrado que a eficácia dos programas de prevenção ao bullying se dá pela participação efetiva dos alunos dentro de um Programa de Convivência em que a qualidade do clima relacional seja repensada por todos os seus atores. As Equipes de Ajuda são um tipo de SAI que foi adaptado à realidade brasileira e implantado em 14 escolas pilotos desde o ano de 2015. Essa comunicação, assim, tem como objetivo apresentar os principais resultados obtidos pela adaptação e inserção das primeiras formas de SAIs em realidades brasileiras. Os dados apontam para uma boa perspectiva de avanços no que se refere à constituição da qualidade do clima relacional quanto à percepção de segurança, bem estar, apoio aos amigos, confiança na autoridade, maior adesão a valores morais e menor incidência de situações de intimidação quando comparadas escolas que apresentam esse sistema e escolas em que não há esse trabalho implantado. As peculiaridades do modelo brasileiro são descritas neste simpósio e são apresentadas as fases do processo de implantação dos SAIs nas escolas brasileiras com vistas à implementação de Políticas Públicas em um dos Estados da Federação do Brasil bem como suas características como um modelo escalável, replicável e sustentável para que o bullying e demais problemas de convivência nas escolas brasileiras possam ser combatidos.

**Palavras chave:** Bullying, Valores Morais, Equipes de Ajuda, Política Pública, Convivência Ética

### **Ethical coexistence in school: the process of implementing the Help Teams in public educational institutions in Brazil**

Bullying - in its face-to-face and virtual forms - is one of the major problems facing educational institutions, where there are cases of depression, self-harm, isolation and suicidal thoughts among children and adolescents worldwide. Different investigations have shown that the effectiveness of bullying prevention programs is due to the effective participation of students within a Coexistence Program in which the quality of the relational climate is rethought by all its actors. Help Teams are a type of IAS that has been adapted to the Brazilian reality and implemented in 14 pilot schools since 2015. This communication aims to present the main results obtained by adapting and inserting the first forms of IAS in Brazilian realities. The data point to a good perspective of advances regarding the constitution of relational climate quality regarding the perception of safety, well-being, support to friends, trust in authority, greater adherence to moral values and lower incidence of intimidation situations. compared schools that have this system and schools where there is no such work implemented. The peculiarities of the Brazilian model are described in this symposium and the phases of the implementation process of SAIs in Brazilian schools are presented with a view to the implementation of Public Policies in one of the states of the Brazilian Federation as well as its characteristics as a scalable, replicable and sustainable model. so that bullying and other problems of coexistence in Brazilian schools can be combated.

### **A implantação das equipes de ajuda no Brasil**

Novembro de 2017, em Goiânia: um garoto entra armado em uma escola particular e atira contra os colegas. Dois se tornam vítimas fatais. Em fevereiro de 2018, no Paraná, outro jovem articula, em vídeo, sua vingança posta em prática na escola pública em que estudava, atirando contra colegas de sala, escolhidos a dedo, com uma espingarda. Abril de 2018: dois alunos de uma mesma escola, em menos de uma semana, se suicidam. Em março de 2019, a maior tragédia em escolas no Brasil: dois atiradores, um deles, ex-aluno da escola Raul Brasil, matam professores e alunos e se suicidam. Junho de 2019, em Carapicuíba, três adolescentes são detidos e enviados à Fundação Casa depois de vandalizar e agredir uma professora na escola em que estudavam. As ações gravadas pelos colegas são expostas em rede e os vídeos viralizam. No mesmo mês, uma jovem de Goiânia, estudante de uma escola particular, tem um vídeo em que agride a mãe porque ela não permitiu a garota ir a um baile funk. O vídeo viraliza e ela se torna vítima de um linchamento virtual que leva a mãe à tentativa de suicídio e internação e a garota ao pânico pelas críticas que recebeu, especialmente, pelos colegas da escola.

Manchetes de jornais brasileiros, todos esses casos têm algo em comum: são jovens que cometem formas de violência a si ou aos outros. Não os escolhemos aleatoriamente, mas para mostrar que nem todos os fatos narrados acontecem na escola, mas a atingem diretamente. Essa é uma conclusão da qual não temos mais como fugir acreditando que os problemas vividos por nossos jovens nas redes sociais, por exemplo, não fazem parte dos trabalhos da escola. Os fatos mostram que problemas como bullying, cyberbullying, incivilidades, agressões, automutilações, suicídios ou pensamentos suicidas são temas que não podem mais estar ausentes nos planos educacionais.

O garoto de Goiânia que mata dois colegas era vítima de bullying. Isolamento, tristeza, e timidez lhe eram características. No dia anterior ao ataque, ele ganha um presente de quem seria, no dia posterior, o alvo dos tiros: um desodorante. Chamado de “fedido” ele e todos os demais sabiam do significado daquele presente. Com o garoto do Paraná não fora diferente: intimidado pelos colegas, ameaçado, sentindo-se inferiorizado, já havia pedido à direção da escola que intervisse nos problemas que tinha com os colegas. A garota do baile funk, em um primeiro momento agressora de sua mãe, tornou-se vítima do linchamento na internet e da crítica dos seus pares. O caso do massacre em Suzano revela também o perfil de um ex estudante, evadido da escola, com poucos amigos, tratado como “mais um” (pouco lembrado por quem relata sobre ele depois do atentado) e uma série de problemas familiares. Os meninos

problemas da escola não são somente o bullying. Aliás, nossos estudos somados a outros mundialmente reconhecidos mostram que o grande problema do bullying não é sua frequência, mas a sua crueldade. Casos de indisciplina, incivilidade nas escolas são muito mais comuns e sabemos, interferem diretamente no cotidiano de professores cansados pela desatenção, desinteresse e transgressões dos alunos e esses, por sua vez, cansados de um currículo enfadonho e tedioso em suas aulas.

Acrescentamos, também, não aleatoriamente, casos de suicídio que mesmo não acontecendo dentro da instituição escolar, atingem duramente sua estrutura. A esses, somam-se os problemas de automutilação cada vez mais frequentes entre os alunos. Para se ter uma ideia, dados da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, apontam registros de “violência autoinfligida” passaram de 09 em 2017 para 62 somente no primeiro trimestre de 2019.

Todos esses casos no Brasil são recentes e posteriores à sanção da Lei Antibullying que previa, desde 2015, medidas de contenção, combate e Prevenção ao bullying e uma cultura da paz. A lei foi recentemente incorporada à LDB<sup>7</sup> e é reiterada pela BNCC<sup>8</sup> que aponta a necessidade do desenvolvimento de competências para se resolver conflitos de forma assertiva, aprendendo-se a conhecer e valorizar a si e ao outro.

O fato é que nossos estudos sobre bullying no Brasil tiveram seu início em 2007, bem antes da lei antibullying, quando efetuamos o primeiro diagnóstico do problema em escolas públicas e particulares da região metropolitana de Campinas e encontramos resultados similares dos que, naquele momento, estavam sendo encontrados em diferentes países. Logo depois, entre outras investigações realizadas, buscando identificar a percepção sobre o bullying dos gestores de escolas públicas localizadas em diversas regiões do estado de São Paulo (Tognetta; Vinha, 2013) verificamos que 27% dos entrevistados negavam ou banalizam o problema, 11,5% confundiam-no com outras situações e ainda 46,1% atribuíam a responsabilidade de resolução à família. Tais dados nos mostravam que, ao se omitir diante do fenômeno, a escola propagava, ainda que por sua ausência, a cultura que é força motriz da violência, já que contravalores como a injustiça, a intolerância, a força, o poder tendem a se tornar mais importantes quando não se tem espaços para a aprendizagem dos valores morais.

Nossos estudos prosseguiram com o objetivo de, mais do que diagnosticar situações de bullying nas escolas brasileiras como até hoje se faz, buscar a compreensão do fenômeno psicológico que nos levou, a partir de 2013, a entender as características dos personagens

---

<sup>7</sup> Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

## A IMPLANTAÇÃO DAS EQUIPES DE AJUDA NO BRASIL

envolvidos e a dinâmica grupal que perpetua o problema quando há a fragilidade de uma vítima incapaz de se defender, um agressor intencionado e desengajado moralmente e um grande conjunto de espetadores cujas pesquisas erram ao afirmar sua indiferença.

Os dados de investigações atuais mostram que alunos e alunas que assistem a situações de bullying percebem os problemas individuais de seus colegas, mas pouco sabem o que fazer. Somado a falta de instrumentalização para a ajuda, há ainda um “espírito” que os assombra de que naquele grupo social ao qual fazem parte (no caso, a escola) não há espaços para a solidariedade, para a aprendizagem da resolução assertiva dos conflitos, para o desabafo, para as amizades nos conteúdos ou disciplinas da escola. Querem ajudar, mas não sabem como o fazer. Sabem dos problemas, mais que seus professores como nos casos anunciados nas manchetes: sabem das tristezas dos colegas, da solidão...

Quem poderia ter ajudado meninos e meninas a enfrentarem seus fantasmas? Quem deveria saber que, por mais injusta que tenha sido a ação de uma colega contra sua mãe, não se poderia expô-la para que o mundo a julgasse?

As respostas a essas perguntas: os próprios alunos teriam maior êxito na resolução dos problemas. Pesquisas no mundo todo têm mostrado que a eficácia do combate ao bullying e demais problemas que se têm nas relações entre pares está em se organizar na escola redes de apoio em que os alunos sejam formados para ajudar.

Na mesma perspectiva, nossos estudos sobre o desenvolvimento da autonomia moral no Brasil têm mostrado que é a partir da construção coletiva das regras que regulam a convivência e de propostas em que, efetivamente, os alunos possam pensar e tomar decisões, reparar seus erros e terem seus sentimentos respeitados que se pode chegar a superação das formas de incivilidade e de indisciplina, diferentemente da solução apresentada em Carapicuíba. A descrição da implementação de um programa de convivência em escolas brasileiras é apresentada a partir de agora.

### **A descrição do modelo brasileiro**

Foi assim que em 2015 iniciamos a implantação de um tipo de SAI (Sistema de Apoio entre Iguais) no Brasil na busca por melhorar a qualidade de vida e o clima escolar nas instituições educativas. Para tanto, a implementação de um tipo de SAI não seria suficiente se não fosse parte de um Programa de Convivência em que mais ações de intervenção e prevenção ao problema fossem realizadas. Esses Programas no Brasil têm sido organizados e coordenados por Vinha (Vinha, et al, 2016) junto a pesquisadores do GEPEN. Assim como diferentes

resultados encontrados, optou-se por um modelo espanhol – as Equipes de Ajuda – cujas características correspondem aos pressupostos básicos dos estudos na Psicologia Moral que são encaminhados pelo GEPEM. Esse tipo de sistema foi organizado pelo professor e pesquisador José Maria Avilés Martínez (2003; 2013; 2018) na Espanha e adaptados por pesquisadores do GEPEM à realidade brasileira. Começamos, assim a primeira fase da implantação de um tipo de SAI no Brasil.

### **Primeira fase da implantação das Equipes de Ajuda no Brasil**

Uma das características peculiares das Equipes de Ajuda é a escolha realizada pelos próprios alunos e alunas que apontam para um(a) colega a quem “confiariam um segredo”. Isso, depois de uma série de atividades que são propositais para a compreensão dos valores e necessidades de superação dos problemas de convivência entre os estudantes. Outra característica fundamental deste modelo é o fato de que “trabalham em equipe” e assim, fortalecem-se diante de desafios que são difíceis de serem solucionados e mesmo suportados por serem adolescentes.

Os alunos e alunas escolhidos entre seus pares, recebem formação sobre como identificar e lidar com os problemas dos colegas. Eles atuam de forma colaborativa e são orientados por seus tutores ou tutoras nos casos que têm mais dificuldade de tratar. O sistema traz muitos benefícios às instituições escolares visto que promove o protagonismo dos estudantes, a conscientização sobre a importância da ajuda, contribui para formação do sujeito que exerce a ajuda, tornando-o mais atento a si mesmo e ao outro, empático, capaz de reconhecer os seus sentimentos e os dos outros, tolerante e respeitoso.

Os resultados sobre a implantação de um tipo de SAI no Brasil mostraram perspectivas bastante promissoras. A primeira investigação sobre a implantação dos SAI teve como objetivo verificar se na concepção dos alunos de uma escola em que foram implementadas as Equipes de Ajuda haveria diferenças na frequência das intimidações antes e após a implementação desse sistema de apoio. De acordo com a pesquisa, foi possível observar, ainda que na percepção temporal dos alunos, uma diminuição com relação as formas de intimidações: entre vinte formas de violência apresentadas, oito apresentaram diminuição na frequência e em nenhuma delas foi apontado o aumento. Tinha-se ainda o objetivo de comparar as respostas dos alunos e alunas das Equipes de Ajuda e aqueles que não pertenciam ao grupo de apoio. Verificou-se que a variável “participar da Equipe de Ajuda” não influenciou as respostas que apontaram para a



## A IMPLANTAÇÃO DAS EQUIPES DE AJUDA NO BRASIL

Em outra investigação com o corpo docente, intitulada “(Des)engajamento moral e atuação docente frente ao bullying escolar” (Tognetta; Daud; Avilés Martínéz, 2017), participaram 328 professores vinculados as redes de Educação Básica do interior de Estado de São Paulo, e, entre esses, 55 eram professores atuantes em escolas que passaram pelos três momentos da implantação do projeto. Foi constatado que os docentes que tiveram a oportunidade de terem formações e que convivem em suas escolas com as Equipes de Ajuda confirmaram, de acordo com as alternativas assinaladas frente as histórias de bullying que foram apresentadas, um julgamento moral mais desenvolvido que os demais professores e professoras. Nesse sentido, traz-se à tona o quanto a formação do docente é necessária e complementar.

Outras três pesquisas realizadas também avaliaram a implementação das Equipes de Ajuda no Brasil: contou-se com a participação de 2.513 alunos sendo 1.366 alunos pertencentes a escolas em que as Equipes de Ajuda foram implantadas e 1.147 alunos cujas escolas não contam com tal programa. Com o objetivo de comparar a incidência de intimidações que ocorrem em escolas que têm as Equipes de Ajuda e as que não tem, Lapa (2019) encontrou uma diferença significativa do ponto de vista das intimidações nas escolas: acontecem mais intimidações naquelas em que não há as Equipes de Ajuda. Bomfim (2019) teve como objetivo comparar a adesão a valores morais – o respeito, a justiça e a solidariedade - entre três grupos de alunos: membros de Equipes de ajuda e alunos e alunas que não fazem parte delas em escolas com implementação e estudantes em escolas que não têm a implementação das Equipes de ajuda. Como resultados, tal investigação apontou que a adesão aos valores morais é maior entre os estudantes que fazem parte das Equipes, seguido por aqueles que não são das equipes, mas que pertencem a escolas que têm os trabalhos de protagonismo implementados.

Em um outra pesquisa, Souza (2019) investigou se haveria diferenças entre as crenças de autoeficácia para ajudar em situações de bullying emitidas por alunos de escolas em que os SAI foram implantados e outras em que não há tal implementação e avaliar se nas escolas com Equipes de Ajuda, existiram diferenças nessas crenças depois de um e dois anos de implementação. Buscou-se também constatar se haveriam diferenças nas crenças de Autoeficácia para ajudar entre alunos participantes de Equipes de Ajuda e aqueles que não participam delas. Os resultados mostram os benefícios que a participação nas Equipes de Ajuda traz a seus membros: suas crenças de autoeficácia para ajudar são nitidamente maiores para diferentes situações de bullying e cyberbullying demonstrando o quanto se sentem preparados para tais ações.



alunos e alunas em que esse Sistema é desenvolvido apresentavam menores escores sobre as autoeficácia para ajudar, bem como, não apresentaram mudanças nos escores após um ano e dois anos do trabalho desenvolvido. Trataremos desta questão ao indicarmos a terceira etapa do trabalho desenvolvido no Brasil.

### **A segunda fase de implementação das Equipes de Ajuda no Brasil: a comparação entre os modelos espanhol e brasileiro**

Na segunda etapa da implementação de um tipo de SAI no Brasil objetivou-se a comparação entre os modelos brasileiro e espanhol. Em uma das investigações, buscou-se comparar as respostas de professores brasileiros e espanhóis quanto a seus julgamentos diante de situações de bullying, constando-se em suas escolhas, formas de desengajamento e desengajamento moral. Participaram da investigação 328 professores de Educação Básica do interior de Estado de São Paulo e 395 professores espanhóis. Destes professores 55 brasileiros e 128 espanhóis foram escolhidos intencionalmente, sendo que o critério estabelecido foi terem participado do programa de formação supracitado. Os resultados principais desta investigação indicam maior engajamento moral dos professores que tanto na Espanha como no Brasil, passaram por formações e tiveram em suas escolas a implementação da proposta das Equipes de Ajuda. Contudo, ao compararmos ainda os modelos brasileiro e espanhol, constatamos que professores espanhóis, ainda que de escolas que não tenham a implementação das Equipes de Ajuda, apresentam menos desengajamentos morais do que os professores brasileiros dos dois grupos estudados. Certamente, as políticas públicas de formação de professores e inserção de programas obrigatórios para a temática da convivência na Espanha influenciaram nos resultados. Essas, por sua vez, nos mostram a necessidade dos encaminhamentos nas políticas brasileiras para a organização desses programas (Tognetta, Avilés Martínez, 2019).

Outra pesquisa buscou investigar o clima escolar e a qualidade da convivência nas escolas na percepção de estudantes estabelecendo as seguintes comparações: escolas com e sem Equipes de Ajuda no Brasil e entre as escolas do Brasil e da Espanha nos mesmos modelos (Tognetta; Souza; Avilés Martínez; Duarte, 2018). Os dados dessa pesquisa demonstraram que a implementação das Equipes está relacionada com a percepção de um clima favorável na escola. Ainda apontaram que, ser bem tratado por professores e professoras, ter amigos e sentir-se protegido e acolhido na escola parecem ser questões para serem resolvidas mais em escolas brasileiras do que em escola espanholas. Já em escolas com as Equipes de Ajuda, em ambos os modelos brasileiro e espanhol os alunos e alunas podem contar com um número maior de

amigos que acolhem.

### **A terceira fase – sustentabilidade do projeto nas escolas em que o projeto foi implantado.**

As análises qualitativas e as investigações que conduzimos sobre as primeiras implantações das Equipes de Ajuda no Brasil nos apontaram a urgência e a necessidade de se considerar uma terceira etapa ainda nessas escolas. Com a pesquisa de Lapa (2019) foi possível constatar que, ao investigarmos a incidência das intimidações nas escolas com Equipes de Ajuda depois de um ano e dois anos de implantação do trabalho, não tivemos mudanças significativas quanto a essa questão nas escolas estudadas, ainda que, do ponto de vista qualitativo, muitas foram as conquistas quanto a uma convivência mais saudável na percepção dos alunos. Como vimos anteriormente, os dados da pesquisa sobre crenças de autoeficácia para ajudar também não mostraram seu aumento no decorrer de dois anos do projeto implementado nas escolas piloto. Certamente, a percepção e tomada de consciência da complexidade do fenômeno é muito maior em escolas que se debruçaram a pensar no problema em questão: em escolas em que há o trabalho com as Equipes de Ajuda, os alunos conseguem perceber o bullying como um “problema” muito mais do que em escolas em que este fenômeno não seja tratado com o conjunto de ações proposto.

Por outro lado, os resultados dessa investigação apontam para algumas conclusões importantes: a primeira delas é que não se avalia um projeto de tamanha complexidade em tão pouco tempo de atuação. A segunda é que as ações para a efetividade das crenças de autoeficácia pelos membros de toda a escola devem superar a atuação dos alunos e alunas de Equipes de Ajuda em intervenções aos problemas individuais. É preciso, para que o projeto se firme com o propósito de transformar as relações e estabelecer o “espírito de solidariedade” que tanto queremos, que os próprios membros das Equipes de Ajuda possam assumir depois de formados, a formação dos próximos membros, bem como, a organização de estratégias de disseminação dos valores morais e atitudes de assertividade na escola, para que se crie, uma espécie de sustentabilidade do programa.

Certamente, a eficácia de um Programa de Convivência e combate à violência na escola é possível quando se organiza uma estrutura que reúna ações intencionais, planejadas e sistemáticas.

A experiência brasileira na estruturação de programas com essa temática ainda é um trabalho artesanal realizado em poucas escolas que efetivamente colocam em prática as exigências das leis. Não temos, ainda, políticas públicas que possam dar garantias de que a aprendizagem da convivência é de fato, direito de nossas crianças e adolescentes.

### **Quarta fase da implementação de Equipes de Ajuda no Brasil: a transformação em políticas públicas.**

Implementar uma proposta que supere a expectativa de resultados ou produtos “pilotos” e institua-se na rede pública um “programa de ações” intencionais, planejadas e sistematizadas para que a convivência seja ética é um grande desafio a vencer no Brasil. Transformar a implementação de sistemas de apoio nas escolas em um modelo que seja escalável, replicável e sustentável é um projeto bastante ambicioso mas necessário para que Políticas Públicas sejam propostas nesta temática.

As ações previstas na quarta fase de nossas pesquisas têm assim, como principais objetivos:

- 1- Construir indicadores de mudanças na percepção do clima relacional entre alunos, professores e gestores;
- 2- Implantar nas unidades escolares um tipo de Sistema de ajuda entre iguais (SAI) – as Equipes de Ajuda e a organização de espaços de diálogo (assembleias de classe) entre alunos, professores e gestores;
- 3- Implementar câmaras de mediação de conflitos em que participem gestores, docentes, funcionários, pais e alunos de Equipe de Ajuda.
- 4- Tornar o modelo de implementação das Equipes de Ajuda sustentável nas escolas em que há seu funcionamento na medida em que os alunos e tutores formados possam organizar seus cronogramas de atuação incorporando a formação dos novos membros.

### **Algumas considerações**

Não será possível a superação de problemas de convivência em que o bullying é a questão principal enquanto continuarmos, como é o caso do Brasil, restritos às políticas públicas que, demonstrando claros limites teóricos em suas elaborações, encaminham cartilhas e campanhas de conscientização e outras estratégias de terceirização da problemática escolar (como a indicação da polícia na escola ou mesmo a validação de encaminhamentos pouco criteriosos aos conselhos tutelares).

A lei 13.185/2015, conhecida como Lei Antibullying (Brasil, 2015) cita em seu texto

## A IMPLANTAÇÃO DAS EQUIPES DE AJUDA NO BRASIL

como metas para a prevenção do bullying a capacitação de professores para atuar na solução do problema, organização de campanhas de conscientização, assistência psicológica às vítimas e tratamento psicológico aos agressores (em vez de puni-los, a fim de que mudem de comportamento). Ou seja, é bastante clara ao apontar a necessidade de que sejam desenvolvidas ações mais consistentes que visem não apenas a contenção do problema, mas, principalmente, a implementação de ações voltadas à sua prevenção, marcadamente considerada à luz das possibilidades de formação dos sujeitos implicados no problema de forma direta ou indireta.

É em consonância não apenas com a lei, mas também com as estratégias que, há anos, as pesquisas nacionais e internacionais têm demonstrado como eficazes ao enfrentamento do problema que nossas investigações vêm apontar lacunas na educação brasileira ao se desejar uma formação cidadã. Diante disso, o desafio está posto.

### Referencias

Avilés, J. M. (2003) *Bullying: intimidación y maltrato entre el alumnado*. Bilbao: Stee-Eilas.

Avilés, J. M. (2013) *Bullying: guia para educadores*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

Avilés, J. M. (2018) *Os Sistemas de Apoio entre Iguais na escola. Das equipes de ajuda à cybermentoria*. Americana: Adonis.

Bomfim, S. A. B. (2019) *Respeito, justiça e solidariedade no coração de quem ajuda: valores morais e protagonismo entre alunos para combater o bullying*. 210f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Faculdade de Ciências e Letras, Unesp. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/181390>

Lapa, L. Z. (2019) *Valentes contra o bullying: a implantação das Equipes de Ajuda, uma experiência brasileira*. 315f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Faculdade de Ciências e Letras, Unesp. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/181907>

Knoener, D. F. (2019) *Quando a convivência pede por cuidado: bullying e assédio moral em ambientes universitários*. 294f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Faculdade de Ciências e Letras, Unesp. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/181949>

Souza, R. A. (2019) *Quando a mão que acolhe é igual a minha: a ajuda em situações de (cyber)bullying entre adolescentes*. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Faculdade de Ciências e Letras, Unesp. Disponível em:

Tognetta, L.R.P.; Avilés, J. M.; Rosário, P.J.S.L.F. (2014) Bullying e suas dimensões psicológicas em adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, v. 07, 289-296.

Tognetta, L.R.P.; Avilés, J.M. (2019) *Conexiones y desconexiones Morales del profesorado ante el bullying: la importancia de los programas de formación en Brasil y España*. Relatório de pesquisa.

Tognetta, L.R.P.; Duarte, L. Avilés Martínez, J. M. (2019) *A percepção de estudantes sobre a convivência na escola: um estudo sobre contribuições dos sistemas de apoio entre iguais (SAI) em instituições escolares brasileiras e espanholas*. Relatório de pesquisa.

Tognetta, L.R.P.; Souza, R.A.; Lapa, L. (2019). A implantação das Equipes de Ajuda como estratégia para a superação do bullying escolar. *Revista de Educação PUC*. Campinas. (no prelo).

Vinha, T. P. *et al.* (2016) O clima escolar e A convivência respeitosa nas instituições educativas. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 27, n. 64, p. 96-127, jan/abr



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Ecoconvivencia: Variables en el trabajo proactivo en Convivencia Escolar.

Variables in proactive work in School Convivencia.

José María Avilés Martínez\*

<https://orcid.org/0000-0001-9179-6427>

Natividad Alonso Elvira\*\*

<https://orcid.org/0000-0003-3625-3344>

Belén Castillejo\*\*\*

<https://orcid.org/0000-0003-1641-2360>

\*Universidad de Valladolid UVa/España.

\*\*CEIP Francisco Pino/España

\*\*\*IES Parquesol/ España,

## Resumen

Cada vez se hace más necesario analizar e integrar los problemas de convivencia en el marco contextual en que se producen y desde cualquiera de las perspectivas y condicionantes que inciden en ellos. La investigación presenta los resultados de un estudio en diferentes centros escolares de educación secundaria obligatoria de cinco comunidades autónomas del Estado Español a partir del estudio de descriptores relevantes para la mejora de la convivencia escolar y la prevención del acoso. La comunicación describe los descriptores de convivencia que ponen de manifiesto mejoras en convivencia escolar cuando son desarrollados bajo unas condiciones mínimas en los contextos en que se aplican. Se diferencian cuatro tipos de descriptores analizando sus respectivos indicadores de progreso: descriptores estructurales, de gestión, de política educativa y de crecimiento. Se utiliza un modelo de análisis y valoración a partir de los distintos bloques de contenido significativos para la convivencia (descriptores) en los que se determinan algunos indicadores de referencia en cada uno de ellos, que son reveladores de un modelo colaborativo de convivencia escolar desde una perspectiva integradora de las situaciones problemáticas, a partir de un marco conceptual que hemos denominado convivencia en positivo. Los descriptores que se analizan presentan un carácter transversal y genérico, son aplicables en cualquier contexto escolar y están liberados de cualquier dependencia situacional o contextual de los elementos, actores o figuras propias de la convivencia escolar. Por otra parte, la información se analiza y se presenta referida a dos ámbitos. Un primer plano que explora indicadores cuyo desarrollo es positivo para la mejora del clima escolar y la convivencia escolar en general, y un segundo plano que particulariza en aquellos que se refieren a la prevención del acoso escolar, las formas que adopta y los contextos en que se produce, siempre que el descriptor analizado sea significativo para ello.

*Palabras clave:* Convivencia Escolar, Bullying, Prevención, Ecoconvivencia, Evaluación.

## Abstract

It is necessary to analyze the problems of convivencia in the contextual framework in which they occur. This research presents the results of a study in secondary schools of five autonomous communities in Spain based on the study of relevant descriptors for the improvement of school convivencia and the prevention of bullying.

Descriptors are described that improve school convivencia when appropriate conditions develop in school contexts.

Four types of descriptors are distinguished by analyzing their indicators of progress: structural, management, educational and growth policy descriptors.

The descriptors have a transversal and generic character, are applicable in any school context and are free from contextual dependence.

The information is analyzed in two areas. The first related to the improvement of the school climate and school convivencia, and a second that refers to the prevention of bullying.

*Keywords:* School Coexistence, Bullying, Prevention, Eco-coexistence, Evaluation.

## ECOCONVIVENCIA: VARIABLES EN TRABAJO PROACTIVO EN CONVIVENCIA ESCOLAR

### *Introducción*

La convivencia escolar tiene uno de sus mayores retos en la prevención del acoso en el marco de una construcción saludable de las relaciones interpersonales en los contextos educativos. Sin embargo, combatir el acoso no es posible si no se abordan tareas en diversas dimensiones de la convivencia escolar, sean relacionadas con problemáticas de naturaleza violenta o de origen disciplinario o desde la disrupción o la desmotivación. Entender la dinámica del acoso es indispensable para poder abordarlo con garantías. Sin embargo, el bullying o el cyberbullying no pueden ser acometidos desde una sola perspectiva o mediante medidas parciales. No basta con sensibilizar sobre ellos o recibir formación sobre su funcionamiento. Recientes investigaciones (Avilés, Tognetta y Petta, 2019 en prensa) muestran que su prevención exige la capacitación práctica y el entrenamiento en su gestión de quienes se quieren implicar para erradicarlo, y requiere un máximo de esfuerzos e intenciones desde múltiples aspectos, el diseño organizativo, la gestión normativa, el tratamiento curricular o la participación de los miembros de la comunidad educativa: el liderazgo del profesorado, el protagonismo del alumnado en su resolución y la concienciación de las familias en su práctica educativa. Por otra parte, todas estas actuaciones deben tener una sintonía educativa y pedagógica. Deben encontrar un equilibrio en el ecosistema escolar que ayude a la mejora de la convivencia interpersonal y la prevención del acoso. Ese equilibrio, de carácter multidimensional y multirrelacional, viene a conformar lo que denominamos Ecoconvivencia (Avilés, 2019). Este concepto explica por qué una misma medida o actuación en un centro educativo resulta ineficaz mientras que en otro resulta efectiva, o que, a pesar de tener una misma información, formación o entrenamiento, los problemas de convivencia o de acoso puedan evolucionar o derivar en escenarios diferentes. Cada vez es más necesario analizar e integrar los problemas de convivencia en el marco contextual en que se producen y desde cualquiera de las perspectivas y condicionantes que inciden en ellos. En esta investigación presenta los resultados de un estudio en diferentes centros escolares de educación secundaria obligatoria de cinco comunidades autónomas del Estado Español a partir del análisis de descriptores relevantes para la mejora de la convivencia escolar y la prevención del acoso. La comunicación describe los descriptores de convivencia que ponen de manifiesto mejoras en convivencia escolar cuando son desarrollados bajo unas condiciones mínimas en los contextos en que se aplican. Se diferencian cuatro tipos de descriptores analizando sus respectivos indicadores de progreso: descriptores estructurales, de gestión, de política educativa y de crecimiento. Se utiliza un modelo de análisis y valoración a partir de los distintos bloques de contenido significativos para la convivencia (descriptores) en los que se determinan algunos indicadores de referencia en cada uno de ellos, que son reveladores de un modelo colaborativo de convivencia escolar desde una perspectiva integradora de las situaciones problemáticas, a partir de un marco conceptual que hemos denominado convivencia en positivo. Los



descriptores que se analizan presentan un carácter transversal y genérico, son aplicables en cualquier contexto escolar y están liberados de cualquier dependencia situacional o contextual de los elementos, actores o figuras propias de la convivencia escolar. Por otra parte, la información se analiza y se presenta referida a dos ámbitos. Un primer plano que explora indicadores cuyo desarrollo es positivo para la mejora del clima escolar y la convivencia escolar en general, y un segundo plano que particulariza en aquellos que se refieren a la prevención del acoso escolar, las formas que adopta y los contextos en que se produce, siempre que el descriptor analizado sea significativo para ello.

#### *Objetivo*

El objetivo de la investigación se ha centrado en identificar los descriptores de convivencia (Avilés, 2019) que el profesorado considera más relevantes para el desempeño de su trabajo de mejora de la convivencia en los centros escolares de educación secundaria obligatoria analizados.

#### *Sujetos.*

La muestra ha estado compuesta por 243 profesores y profesoras de centros públicos que participaron durante el curso 2015-2016 de un proyecto común conforme a la convocatoria del Ministerio de Educación y Ciencia para el diseño y aplicación de proyectos de mejora del aprendizaje del alumnado por agrupaciones de colaboración profesional entre centros sostenidos con fondos públicos de diferentes comunidades autónomas.

#### *Instrumento*

Se utilizó un cuestionario vía web que fue recogiendo la opinión del profesorado respecto a diversos ítems facilitados a modo de indicadores en cuanto al grado de ayuda que suponían para el desempeño de sus tareas de mejora y gestión de la convivencia en el aula, así como para el funcionamiento general de la convivencia en el centro y con la comunidad educativa.

Igualmente el instrumento facilitaba la posibilidad de respuestas libres de quienes participaban para mostrar aquellas medidas que a su juicio más de adecuaban o más facilitaban la mejora de la convivencia y su gestión en el centro.

El modelo de análisis y valoración utilizará distintos bloques relevantes de contenido en convivencia (descriptores) en los que se determinarán algunos indicadores de referencia en cada uno de ellos que son significativos para un modelo de convivencia escolar desde una perspectiva integradora de las situaciones problemáticas, a partir de un marco conceptual que hemos denominado *convivencia en positivo* (Avilés, 2013b, 2016). Los descriptores tienen un carácter transversal que evita y libera al profesorado que responde de

## ECOCONVIVENCIA: VARIABLES EN TRABAJO PROACTIVO EN CONVIVENCIA ESCOLAR

la dependencia situacional o contextual de los elementos, actores o figuras propias de la convivencia escolar.

### *Procedimiento*

A los sujetos se le reclamaba información en cada uno de los descriptores en cuatro ámbitos específicos conforme aparece en la Figura 1.

INDICADORES DE REFERENCIA	PRESENCIA EN EL SISTEMA	PRESENCIA EN TU CENTRO ESCOLAR	PROPUESTAS DE MEJORA
•DIRECTOS •INDIRECTOS	•DESARROLLADA •INEXISTENTE	•INCIAL •CONSOLIDADA	•RESPUESTA LIBRE

*Figura 1: Información reclamada a los sujetos en el estudio*

El procedimiento de recogida y gestión de los datos permitió procesar las respuestas en cuatro grupos de categorización y asignar las respuestas libres del profesorado a esos grupos haciendo un análisis cualitativo de las mismas.

El estudio complementa e incorpora al análisis otras dos perspectivas reveladoras:

- las actuaciones referidas al acoso desde los entornos virtuales y su influencia sobre el devenir de las situaciones de convivencia, y
- la perspectiva inclusiva y la diversidad del alumnado y su peso de influencia en las dinámicas de interacción personal en los resultados de la convivencia escolar.

### *Resultados*

De los resultados recogidos de unificar las repuestas del profesorado a los ítems establecidos y los nuevos surgidos de sus repuestas libres, la tipificación dio como resultado el establecimiento de diversos descriptores en cada uno de los grupos conforme a la Figura 2. Del mismo modo, en cada uno de ellos aparecen resultados referidos a la convivencia, la prevención del acoso y la influencia de las nuevas formas digitales de relación y los factores de inclusión y el respeto a las diferencias entre el alumnado.

ESTRUCTURALES	DE GESTIÓN	POLÍTICOS	DE CRECIMIENTO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ESTRUCTURAS RECONOCIDAS</li> <li>• EQUIPOS DE TRABAJO</li> <li>• REDES DE COLABORACIÓN</li> <li>• DOCUMENTOS INSTITUCIONALES</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• GESTIÓN DE SITUACIONES PROBLEMÁTICAS</li> <li>• PARTICIPACIÓN Y SISTEMA DE RELACIONES</li> <li>• COMUNICACIÓN-DIFUSIÓN</li> <li>• GESTIÓN DE DATOS</li> <li>• RESPUESTAS DIVERSIFICADAS</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• VISUALIZACIÓN DE LA CONVIVENCIA</li> <li>• PRESENCIA DE LAS FAMILIAS</li> <li>• PROTAGONISMO DEL ALUMNADO</li> <li>• ORIENTACIÓN DE LOS PLANTEAMIENTOS DISCIPLINARIOS</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• COMPETENCIAS PARA LA CONVIVENCIA</li> <li>• FORMACIÓN-INNOVACIÓN</li> <li>• SOPORTES DOCUMENTALES</li> <li>• APERTURA AL ENTORNO</li> </ul>

Figura 2 : Descriptores de Convivencia resultantes según el profesorado de los centros participante

De ello, la percepción que tiene el profesorado sobre la relevancia de cada uno de estos descriptores de convivencia se refleja en las Tablas 1 a 4 donde se señalan las proporciones de elección de estos descriptores según el profesorado en su relevancia tanto para la mejora de la convivencia como en la prevención del acoso escolar.

Tabla 1: Tasa de elección del profesorado participante en la elección de Descriptores Estructurales

DESCRIPTORES ESTRUCTURALES				
	ESTRUCTURAS	EQUIPOS	REDES	DOCUMENTOS INSTITUCIONALES
Mejora de la Convivencia	0,80	0,72	0,96	0,45
Prevención de Acoso Escolar	0,66	0,89	0,71	0,41

Tabla 2: Tasa de elección del profesorado participante en la elección de Descriptores de Gestión

DESCRIPTORES DE GESTIÓN					
	GESTIÓN DE SITUACIONES PROBLEMÁTICAS	SISTEMAS DE PARTICIPACIÓN	COMUNICACIÓN DIFUSIÓN	GESTIÓN DE DATOS	RESPUESTAS DIVERSIFICADAS
Mejora de la convivencia	0,72	0,92	0,40	0,43	0,36
Prevención acoso escolar	0,93	0,91	0,67	0,56	0,62

## ECOCONVIVENCIA: VARIABLES EN TRABAJO PROACTIVO EN CONVIVENCIA ESCOLAR

Tabla 3: Tasa de elección del profesorado participante en la elección de Descriptores de Política Educativa

DESCRIPTORES POLITICOS				
	VISUALIZACIÓN	PRESENCIA FAMILIAS	PROTAGONISMO ALUMNADO	ORIENTACIÓN DISCIPLINA
Mejora de la Convivencia	0,91	0,47	0,65	0,52
Prevención de Acoso Escolar	0,76	0,43	0,82	0,54

Tabla 4: Tasa de elección del profesorado participante en la elección de Descriptores de Crecimiento

DESCRIPTORES DE CRECIMIENTO				
	COMPETENCIAS PARA LA CONVIENCIA	FORMACIÓN INNOVACIÓN	SOPORTES DOCUMENTALES	APERTURA AL ENTORNO
Mejora de la Convivencia	0,69	0,62	0,35	0,84
Prevención de Acoso Escolar	0,68	0,73	0,54	0,69

### *Discusión y Conclusiones*

Por las condiciones y extensión del presente informe mencionaremos sucintamente sólo un descriptor en cada una de las categorías, aquél que el profesorado valoró como más significativo en cada una de las categorías. Un informe mucho más extenso (Avilés, 2016) analiza de forma más pormenorizada cada uno de los descriptores con sus correspondientes indicadores en las cuatro categorías señaladas, haciendo mención tanto a variables relevantes para la mejora de la convivencia como en los indicadores que se identifican significativos para la prevención del acoso a juicio del profesorado de secundaria participante.

Uno de los descriptores más respaldados por el profesorado en lo estructural se refiere a la forma de organización en redes colaborativas para acometer el trabajo en convivencia. Respecto a las Redes de Colaboración se entiende la creación (entre entidades y/o personas expertas) de vínculos formativos, experienciales, de mentorización y supervisión, y de colaboración e intercambio, que centros y experiencias consolidadas en convivencia o en lucha contra el acoso, puedan ofrecer en diversos formatos como contratos programa, coelaboración de proyectos, participación colectiva, aprendizaje en red, centros referencia,... etc.

Esto redundante de forma clara en la mejora de la convivencia y un ejemplo claro es el referido al denominado aprendizaje entre iguales (Rodríguez, Fernández y Escudero, 2002), no solo entre el alumnado sino entre personas adultas, y el aprendizaje en red (Fernández Ulloa, 2012). Ambos se muestran como fórmulas efectivas para beneficiarse de las ventajas de las redes de colaboración. Para mejorar la convivencia se conocen algunas estrategias muy beneficiosas como compartir proyectos entre centros, coelaborar materiales, ejercer la mentorización o vincularse a propuestas formalizadas de convivencia mediante los llamados contratos-programa (García de Fanelli, 2006), a nivel formativo y educativamente hablando. El camino que se está recorriendo en por muchas comunidades educativas en convivencia, no puede quedarse en ellas de forma aislada, sino que debe ubicarse de forma compartida en redes (agrupación de centros) a las que accedan otras comunidades que quieran enriquecerse y ahí la intervención de la administración educativa puede jugar un papel importante, facilitando puentes y plataformas.

En cuanto a la prevención del acoso, la experiencia y los aprendizajes de los centros en la prevención del acoso y del cyberbullying o la práctica positiva en el uso de las redes sociales, debe incitar a compartir colaboraciones entre ellos mediante plataformas o foros establecidos y reconocidos. La retroalimentación entre ellos activará la intervención y la innovación y la producción de materiales nuevos que redundará y se extenderá entre las comunidades, si disponen de plataformas constituidas para ello. Ejemplos pueden ser centros con proyectos antibullying, centros mentores o centros que comparten y construyen juntos materiales efectivos. Serían ejemplos de trabajo y tutorización en red que pueden ponerse en marcha y que han resultado efectivos en el inicio y consolidación de la lucha contra el acoso en los centros.

Una manera de asegurar la colaboración formalmente en el trabajo contra el acoso en los centros puede ser a través de contratos - programa en los que se establezcan esas tareas como centrales y prioritarias y se especifique la fórmula y la red de colaboración.

## ECOCONVIVENCIA: VARIABLES EN TRABAJO PROACTIVO EN CONVIVENCIA ESCOLAR

En lo referido a los elementos de gestión resulta relevante la importancia que entre el profesorado tiene la gestión democrática y participativa de los conflictos y los casos de acoso. Por participación en relación con la gestión de la convivencia, se entiende la cantidad y calidad de decisiones consensuadas que a través de estructuras y cauces de comunicación e interacción educativas, se toman de forma activa entre los miembros de la comunidad educativa para la mejora de la convivencia y la prevención del acoso. A partir de ello, es posible asumir responsabilidades para compartir la prevención y la intervención educativas en los contextos de convivencia.

La participación de forma democrática es una condición indispensable para la gestión de la convivencia entre los miembros de la comunidad educativa. Se suelen identificar tres indicadores para determinar la calidad de esa participación y poseen manifestaciones de desarrollo cada uno de ellos.

Por una parte el profesorado suele constatar un desequilibrio en el grado de participación entre los tres sectores de la comunidad educativa. El profesorado tiene un papel activo en cualquiera de los niveles educativos en la gestión de la convivencia, el alumnado mucho más en los niveles superiores que en primaria y las familias una participación baja, mayor en primaria que en secundaria o formación profesional. Por eso, es necesario estimular la participación del alumnado en Sistemas de Apoyo entre Iguales (SAI) (Avilés, 2017) y en estructuras de representación como Juntas de delegados/as, especialmente en primaria, formando y empoderando su responsabilidad en la gestión de la convivencia. Las familias son otro escenario donde se puede estimular un impulso participativo si se potenciara la creación de Círculos de Familias y especialmente la figura de Representante de aula de las familias.

De igual forma el profesorado constata, en cuanto al cómo de la participación en convivencia, la necesidad de impulsar actuaciones que impliquen Prácticas de Convivencia Compartidas a partir de Proyectos Compartidos de Convivencia, con participación de los tres sectores. Eso supone por parte del profesorado delegar y compartir con familias y con el alumnado tareas y responsabilidades en proyectos de convivencia. Consensuar decisiones, compartir escenarios de decisión y coparticipar en actuaciones. Desde este punto de vista, desde la Administración se pueden llegar a incentivar y facilitar estos modelos de participación compartida, equilibrando el peso entre sectores para la toma de decisiones en convivencia, si queremos incrementar su responsabilidad en ella, o fomentando modelos participativos

compartidos a partir de metodologías como las comunidades de aprendizaje (Díez-Palomar y Flecha, 2010).

Por tanto, desde modelo participativo y democrático se desprende la necesidad de recabar información sobre cuál es la participación real de las comunidades educativas en cada contexto respecto a la convivencia escolar y sobre aspectos relacionados con el acoso y la intervención sobre él. En este sentido, parece recomendable la realización de *Investigaciones empíricas a través de instrumentos de evaluación* que recojan prácticas reales de convivencia a partir de indicadores que se señalan en algunos descriptores de este estudio.

Respecto a la prevención del acoso son los protocolos los instrumentos en los que se ven reclamados o demandados los distintos sectores de la comunidad educativa en los procesos de resolución de los caso (Decreto 51/2007, Orden EDU/1071/2017). La forma como participan quienes tienen relación en los casos, que se reflejen o no diferentes conceptos de gestión y protagonismo en su desarrollo. En este sentido, el peso del profesorado en la gestión es crucial y la cancha que se dé a los distintos implicados, reveladora.

Por ello, se hace necesario equilibrar adecuadamente la participación de las personas involucradas en cuanto a la gestión de los mismos, la información que aportan en ellos, el cumplimiento de las medidas educativas que derivan y los compromisos que asumen en la resolución de los casos. Se debe recoger y pormenorizar de forma más exhaustiva la información de los distintos actores, las orientaciones educativas para cada uno de ellos (profesorado, alumnado y familias), así como los compromisos y responsabilidades a revisar en los momentos de supervisión que se planifiquen. Un soporte y modelo para recogerlas puede ser el Plan de Orientación e Intervención Educativas (Avilés, 2015).

Dentro de los descriptores calificados de políticos propuestos por el profesorado está el denominado 'visualización de la convivencia'. Por Visualización se entiende marcar espacio y tiempo para la convivencia en el cotidiano escolar. Dar relevancia a los resultados que se obtienen en los centros al mostrar los proyectos de convivencia y/o acoso y sus actuaciones. Esto supone un esfuerzo comunicativo i presencial en los foros de difusión de la comunidad educativa. A partir de estos esfuerzos de comunicación y difusión, tanto en espacios internos de la comunidad educativa como en los externos a ella, se logra hacer presente y significar el trabajo de convivencia. Y esto redundará en la mejora de la calidad de la propia convivencia.

## ECOCONVIVENCIA: VARIABLES EN TRABAJO PROACTIVO EN CONVIVENCIA ESCOLAR

Aunque se trata de un descriptor que tiene que ver con la difusión y la comunicación, la visualización aporta un soporte externo que hace presentes los mensajes y actuaciones en el cotidiano de la comunidad educativa y fuera de ella. Lo que no se ve no existe. Por eso, es necesario interiorizar como costumbre mostrar lo que se hace en convivencia dentro y fuera de los centros.

En los dos ámbitos (dentro y fuera del centro) es necesario visualizar la mejora de la convivencia a través de soportes como los mensajes contruidos, la propaganda, los materiales o los canales y redes de difusión. Será necesario encontrar espacios para la visualización, estimular la creación de soportes gráficos, visuales y auditivos que conduzcan los mensajes (cultura y creatividad audiovisual), usar las redes, perfiles y canales comunicativos y elaborar materiales propios en soportes y lenguajes nuevos que lleguen más y a más gente.

Aplicar este descriptor a la prevención y el combate del acoso no debe suponer ninguna reticencia. También se debe exponer y elogiar. Precisa de momentos y espacios establecidos para mostrar y celebrar (conmemoraciones), de campañas o iconos que lo recuerden y lo representen y, sobre todo, de materiales y productos que lo visualicen y que mantengan orientada la intervención educativa en los centros. Es significativa la idoneidad de trabajar de forma guiada cuentos en primaria (Alonso, 2015) como medio de prevención e intervención. O el uso de materiales gráficos y visuales en secundaria y en formación profesional para la gestión preventiva de situaciones con el alumnado (Slonje, Smith y Frisén, 2013; Thompson, Robinson y Smith, 2013), especialmente en lo referido al cyberbullying y el uso positivo de las redes sociales y de internet. Algunas sugerencias van en la línea de crear espacios web de contenidos integrados de convivencia donde puedan aparecer unificados contenidos de bullying y cyberbullying. Se hace necesario tener un tratamiento especial al contenido de la gestión de las relaciones en las redes sociales y en Internet. Se hace necesario orientar los contenidos hacia el uso positivo de las redes más que a los riesgos. Por otra parte, se hace necesario elaborar nuevos materiales, soportados en nuevos lenguajes, que visualicen los nuevos problemas en convivencia como el cyberbullying y los riesgos en las redes sociales. El profesorado plantea supervisar y orientar los materiales en sentido constructivo y positivo, con el disfrute de las nuevas oportunidades que brindan los dispositivos móviles e internet. Una buena oportunidad sería organizar certámenes y concursos sobre materiales, estableciendo como criterios para la creación la positividad de la red para la



convivencia. Esto llevaría a la elaboración de campañas sobre el uso positivo de las redes sociales e internet.

Otras propuestas significativas del profesorado se dirigen a la edición de materiales en formato cuento con guía didáctica para la prevención en intervención, especialmente entre los de primaria. También la edición y distribución de materiales de convivencia en uso, también contra el acoso, el cyberbullying y el uso positivo de las redes sociales. La participación en conmemoraciones significativas en convivencia o el fomento de la creación de materiales sobre prevención del acoso desde una perspectiva positiva, cuentos en primaria y videos en secundaria.

Finalmente, entre los descriptores de avance y crecimiento más señalados entre el profesorado está el de la apertura al entorno más cercano a la escuela.

Por apertura al entorno se entiende concebir y practicar la convivencia en la comunidad educativa no con encapsulamiento sino con vocación transformadora hacia y desde el entorno recíprocamente. Modelos de relación que valoren la convivencia en el contexto en el que se realiza y con los aportes, interacciones y compromiso social que el entorno y sus necesidades exigen. En este sentido, la escuela tiene un mandato de transformación social que se plasma en sus intenciones de colaboración y de apertura con su entorno, incluso o más en la era digital en la que estamos. Colaboración interna entre quienes están dentro de ella, con las familias en la propia comunidad educativa, con las empresas del entorno, por ejemplo, en los centros de formación profesional o secundaria, con organizaciones sociales, ciudadanas y vecinales en el entorno (Mantín y Morales, 2013) y hasta con grupos y entidades lejanas conectadas a través de la red digital. Una metodología como el Aprendizaje-Servicio es adecuada puesto que cumple tres requisitos básicos: permite el aprendizaje de quienes la practican, entrena en prestar un servicio que supone ayuda y presta un beneficio social a la sociedad con la que se relaciona. Otras formas de apertura al entorno con fines solidarios de convivencia se concretan en proyectos de Emprendeduría Social y Activismo Digital.

La mejora de la convivencia exige también una relación normalizada y respetuosa de la comunidad educativa con su entorno, de ahí la importancia de formalizar protocolos de relación con algunos ámbitos (medios de comunicación), estructuras compartidas de colaboración (salud, seguridad, municipios, ...), así como figuras en más centros con perfiles adecuados que dinamicen esas relaciones (profesorado de servicios a la comunidad).

## ECOCONVIVENCIA: VARIABLES EN TRABAJO PROACTIVO EN CONVIVENCIA ESCOLAR

Respecto al acoso, la metodología APs trabaja preventivamente, puesto que trasciende los intereses individuales al implicarse en un interés colectivo, obliga a interpretar y participar en dinámicas sociales de ayuda, avanza en objetivos de vida en común de calidad y define y pone en marcha retos colectivos que benefician a terceros. Valores todos contrarios al acoso.

Otras iniciativas trabajan de forma más directa. Desde una intervención de tipo más secundario, el entorno puede aportar Iniciativas de Protección y Acogida de forma coordinada con la comunidad educativa. Algunos aportes significativos pueden ser muy útiles en zonas rurales (como la red de casas seguras) o en zonas urbanas iniciativas como los 'caminos seguros' o las 'tiendas amigas'. Propuestas especialmente indicadas para el alumnado de primaria, aunque susceptibles de ser utilizadas por los demás.

Por ello, el profesorado demanda iniciativas que pueden concretarse en propuestas de futuro como las que se mencionan a continuación: elaborar y poner en marcha Convocatorias para Programas de Aprendizaje y Servicio y para Proyectos de Emprendeduría Social en los centros; estimular la creación de Protocolos de relación con los Medios de Comunicación desde los centros educativos para dar a conocer la convivencia en positivo; generalización de la figura profesional de Profesorado de Servicios a la Comunidad en la dinamización de actuaciones de apertura al entorno desde los centros educativos; estimular la creación de Programas de Apoyo Ciudadano contra el bullying en coordinación de las corporaciones locales como ayuntamientos.

### Referencias bibliográficas

- Alonso, M<sup>a</sup>.N. (2015). *Guia Didáctico. Um a maisnaescola*. Americana (Sao Paulo): Adonis.
- Avilés, J. M<sup>a</sup>, (2013b, abril). Bullying y cyberbullying: apuntes para la elaboración de un Proyecto Antibullying. En *CONVIVES*, 3 (1), 4-15. Extraído el 29 de mayo de 2016 desde [http://convivenciaenlaescuela.es/?page\\_id=541](http://convivenciaenlaescuela.es/?page_id=541)
- Avilés, J. M<sup>a</sup>, (2016). Convivencia: a strategy that prevents school bullying and promotes emotional health and well-being. En H. Cowie and A-M Myers (Eds.) *School Bullying and Mental Health: Risks, Intervention and Prevention*. London: Routledge.
- Avilés, J. M<sup>a</sup> (2015). *Proyecto Antibullying*. Madrid: CEPE.
- Avilés, J.M<sup>a</sup> (2017). Los Sistemas de Apoyo ente Iguales (SAI) y su contribución a la convivencia escolar. *Innovación Educativa*, 27, 5-18.<http://dx.doi.org/10.15304/ie.27.4278>
- Avilés, J. M. (2019). *Convivir sin bullying compartiendo relaciones de respeto*. Madrid: Narcea.

- Avilés, J. M., Tognetta, L. y Petta, R. (2019). Dichos y hechos del profesorado ante el bullying. Comparación en centros con y sin Equipos de Ayuda en España y en Brasil. Enviado para publicación a *Psicología Conductual*.
- Decreto 51/2007, de 17 de mayo por el que se regulan los derechos y deberes de los alumnos y la participación y los compromisos de las familias en el proceso educativo, y se establecen las normas de convivencias y disciplina en los centros educativos de Castilla y León. Valladolid: BocyL de 23 de mayo de 2007.
- Díez-Palomar, J. y Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. En *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 24 (1), 19-30.
- Fernández Ulloa, T. (2012). Aprendizaje colaborativo y uso de las redes sociales en educación primaria. En *Didáctica. Lengua y Literatura*, 25, pp. 157-187. doi: [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_DIDA.2013.v25.42240](http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2013.v25.42240)
- García de Fanelli, A. (2006). Los contratos-programa en las universidades: Lecciones de la comparación internacional. En *Análisis de Políticas Educativas*, 14, 1-26.
- Orden EDU/1071/2017 de 1 de diciembre por la que se establece el protocolo específico de actuación en supuestos de posible acoso en centros sostenidos con fondos públicos que impartan enseñanzas no universitarias de la Comunidad de Castilla y León. Valladolid: BocyL de 14 de diciembre de 2017.
- Rodríguez, K., Fernández, K. y Escudero, L. (2002). Aprendizaje entre iguales y construcción de conceptos. En *Infancia y Aprendizaje*, 25, (3), pp.277-297.
- Slonje, R., Smith, P., y Frisén, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. En *Computers in Human Behavior*, 29, 26–32.
- Thompson, F., Robinson, S. y Smith, P.K. (2013). An evaluation of some cyberbullying interventions in England. In M.L. Genta, A. Brighi, & A. Guarini (Eds), *Cyberbullismo: Ricerche e Strategie di Intervento [cyberbullying: Research and intervention strategies]* (pp.136-153). Milano: Franco Angeli.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

El profesorado en la prevención del bullying: nuevas figuras, funciones y  
herramientas.

The role of teachers in the management of school convivencia and bullying  
prevention: new figures, functions and tools.

José María Avilés Martínez \*

<https://orcid.org/0000-0001-9179-6427>

Cristina Montero \*\*

<https://orcid.org/0000-0002-3363-2173>

Marta Taratiel \*\*

<https://orcid.org/0000-0002-0841-2101>

Isabel Andrés \*\*

<https://orcid.org/0000-0002-2357-1952>

\*Universidad de Valladolid/España

\*\* IES Parquesol de Valladolid/España

### Resumen

La tarea de mejora de la convivencia escolar y la prevención del bullying exige cada vez más incorporar a cuantos más perfiles puedan implicarse en su implementación. Al mismo tiempo, los cambios sociales, educativos y tecnológicos empujan a incorporar en las dinámicas educativas escolares nuevos roles y nuevas figuras ante los retos que plantea la convivencia escolar y la lucha contra el bullying. La investigación describe el proceso de implantación y gestión en un centro educativo de una de estas figuras entre el profesorado y dentro del marco organizativo, funcional y curricular del centro. Se puntualiza y define el perfil de la figura de la Tutoría de Convivencia y su relevancia en la convivencia escolar de un centro. Se valora el papel de los Tutores y Tutoras de Convivencia en la gestión de la convivencia en los centros y en la gestión de los diferentes sistemas de apoyo entre iguales y de su formación y sostenibilidad, así como su importancia como figuras de referencia entre el alumnado respecto a la convivencia escolar. En este sentido se analizan su actuación en la planificación y gestión de las actuaciones de los adultos como mediadores en la resolución de conflictos, los contenidos de tutoría directa o de aplicación de programas que imparten con el alumnado, la formación que dan a los sistemas de apoyo entre iguales del centro o la coordinación que ejercen con los tutores y tutoras generalistas de los grupos-clase. Por otra parte, se pone de relevancia su papel de mentorización en la gestión de diversos instrumentos de gestión de la convivencia escolar entre el alumnado, como los acuerdos reeducativos, los seguimientos tutoriales o los contratos de compromiso. Al mismo tiempo, se describen sus actuaciones principales con el alumnado, el profesorado del equipo docente y los compromisos compartidos con las familias. En este sentido, se analizan los resultados de su aplicación en la educación secundaria obligatoria. Finalmente se reflexiona sobre su importancia como modelo alternativo de gestión disciplinaria ante alumnado disruptivo o indisciplinado, como respuesta educativa y diferente, más allá de la aplicación simple y automática de los regímenes disciplinarios de los reglamentos escolares. En este sentido, se valora el nivel de satisfacción de la comunidad escolar sobre estas nuevas figuras y estos nuevos instrumentos y formas de gestión.

*Palabras clave:* Convivencia Escolar, Bullying, Prevención, Tutoría de Convivencia, Mentoría

### Abstract

The task of improving school convivencia and bullying prevention increasingly requires incorporating as many profiles as may be involved in its implementation. At the same time, social, educational and technological changes push to incorporate new roles and new figures in the educational dynamics of the school before the challenges posed by school life and the fight against bullying.

The profile of the Convivencia Tutoring figure and its relevance in the school convivencia are specified and defined. The role of the Convivencia Tutors in the management of convivencia in the schools is valued. In this sense, their actions are analyzed in the planning and management of the actions of adults as mediators in the resolution of conflicts, the contents of direct tutoring or the application of programs they provide with students, the training they give to the peer support systems or the coordination they exercise with the general tutors and tutors of the class groups. Finally, it reflects on its importance as an alternative model of disciplinary management for disruptive or undisciplined students, as an educational and different response, beyond the simple and automatic application of school disciplinary systems. In this sense, the level of satisfaction of

El profesorado en la prevención del bullying: nuevas figuras, funciones y herramientas.

the school community about these new figures and these new instruments and forms of management is valued.

*Keywords:* Bullying, School Convivencia. Prevention, Peer Support Systems, Convivencia Tutors

### *Introducción*

La tarea de mejora de la convivencia escolar y la prevención del bullying exige cada vez más incorporar a cuantos más perfiles puedan implicarse en su implementación. Al mismo tiempo, los cambios sociales, educativos y tecnológicos empujan a incorporar en las dinámicas educativas escolares nuevos roles y nuevas figuras ante los retos que plantea la convivencia escolar y la lucha contra el bullying. La investigación justifica el proceso de implantación y gestión en un centro educativo de una de estas figuras entre el profesorado y dentro del marco organizativo, funcional y curricular del centro: La Tutoría de Convivencia. Se puntualiza y define el perfil de la figura de la Tutoría de Convivencia y su relevancia en la convivencia escolar de un centro. Se valora el papel de los Tutores y Tutoras de Convivencia en la gestión de la convivencia en los centros y en la gestión de los diferentes sistemas de apoyo entre iguales y de su formación y sostenibilidad, así como su importancia como figuras de referencia entre el alumnado respecto a la convivencia escolar. En este sentido se analizan su actuación en la planificación y gestión de las actuaciones de los adultos como mediadores en la resolución de conflictos, los contenidos de tutoría directa o de aplicación de programas que imparten con el alumnado, la formación que dan a los sistemas de apoyo entre iguales del centro o la coordinación que ejercen con los tutores y tutoras generalistas de los grupos-clase. Por otra parte, se pone de relevancia su papel de mentorización en la gestión de diversos instrumentos de gestión de la convivencia escolar entre el alumnado, como los acuerdos reeducativos, los seguimientos tutoriales o los contratos de compromiso. Al mismo tiempo, se describen sus actuaciones principales con el alumnado, el profesorado del equipo docente y los compromisos compartidos con las familias. En este sentido, se analizan los resultados de su aplicación en la educación secundaria obligatoria. Finalmente se reflexiona sobre su importancia como modelo alternativo de gestión disciplinaria ante alumnado disruptivo o indisciplinado, como respuesta educativa y diferente, más allá de la aplicación simple y automática de los regímenes disciplinarios de los reglamentos escolares. En este sentido, se valora el nivel de satisfacción de la comunidad escolar sobre estas nuevas figuras y estos nuevos instrumentos y formas de gestión.

### *Justificación*

Los tutores de convivencia son figuras relativamente novedosas en el sistema educativo español. Han venido surgiendo a la luz de la normativa educativa que se ha desarrollado con la LOE

El profesorado en la prevención del bullying: nuevas figuras, funciones y herramientas.

(Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) publicada en 2006 y con las respectivas normativas sobre convivencia escolar en las distintas comunidades autónomas, desde 2005 hasta las fechas actuales. La obligación por parte de los centros de tener que elaborar y poner en práctica un Plan de Convivencia ha desarrollado y promocionado el surgimiento de figuras diferentes para abordar la convivencia o hacer prevención de la violencia en los contextos escolares. Una de estas figuras ha sido la de los tutores de convivencia (Avilés, García y Mateu, 2012) que han ido surgiendo como una estrategia adecuada de acompañamiento y complementariedad a la labor de los tutores/as generalistas en los grupos-aula.

No en todos los centros han adquirido la misma dimensión ni los perfiles personales y organizativos son iguales. Sin embargo, el hecho de que se contemplen y adquieran importancia en el contexto de convivencia escolar implementa la idea de que los conflictos o los problemas de convivencia se abordan mucho mejor y más efectivamente desde el trabajo coordinado y compartido de distintas figuras y perfiles profesionales que actúan complementariamente a distintos niveles.

#### ESQUEMA ORGANIZATIVO DE APLICACIÓN

En centros educativos de más de una línea y en centros de educación secundaria obligatoria, su funcionamiento ha facilitado a su vez la creación de Grupos de Convivencia en los que esta figura se ha ido integrando como un miembro más. Los llamados ‘Grupos de Convivencia’ (Avilés, 2018) trabajan de forma específica temas relacionados con la convivencia escolar y asumen tareas, entre otras, la de asumir en cada uno de sus miembros la de ser ‘tutores de convivencia’. Es recomendable que esos Grupos de Convivencia en los centros educativos vayan configurándose cada año con profesorado que se incorpore en el centro con perspectivas de permanencia, generalmente, profesorado estable. Sin embargo, estos grupos conviene que participen en ellos otro profesorado que vaya incorporándose voluntariamente sumándose a sus tareas y trabajos. De estas configuraciones de profesorado más o menos estable cada curso escolar debe surgir en su seno una asignación de tareas de convivencia, entre ellas, la de la Tutoría de Convivencia. Esta figura y la composición de grupo está mediatizada por el perfil del profesorado y por las características y dimensiones del centro escolar. Si tuviéramos que hacer una distribución para un centro escolar de cuatro grupos en cada nivel escolar de la secundaria obligatoria, una distribución prudente sería la que muestra la Figura 1.





Figura1: Organigrama de posición del Grupo de convivencia y de la Tutoría de Convivencia en un centro de Educación Secundaria de cuatro grupos por nivel.

La distribución que se contempla es la de dos profesores o profesoras como Tutores de Convivencia por nivel. Dos para 1º de la ESO, otros dos para 2º de la ESO, dos para 3º de la ESO y otros dos para 4º del a ESO. Normalmente, la tutoría de convivencia del último nivel, al ser un nivel educativo que generalmente tiene un menor grado de conflictividad y arroja una menor problemática, suele también asumir tareas en otros niveles superiores, como los de bachillerato, si es que hubiera necesidad de ello.

#### FUNCIONES Y TAREAS

.Las tareas de convivencia y prevención del acoso que desde esta figura se suelen asumir son muy variadas y diferentes y están condicionadas por la problemática de convivencia que se plantea en el centro y/o las características que el mismo centro y su alumnado tienen. Por regla general, la Tutoría de Convivencia asume tareas en dos áreas. Un área de gestión de la convivencia y otro área que tiene que ver con la formación, supervisión y seguimiento del alumnado de los SAIs (Avilés, 2017), y con la gestión que esas estructuras de protagonismo del alumnado provocan en el centro. A continuación señalamos algunas de las tareas y funciones entre las más relevantes que esta figura desempeña en el marco de la aplicación del Plan de Convivencia en el seno del centro educativo. Entre las más relevantes indicamos: En el ámbito de la gestión de problemas de convivencia:-Coordinarse con el profesorado tutor generalista de grupo aula respecto a la convivencia del grupo y las acciones preventivas que se programen dentro él con el fin de evitar la aparición de los conflictos y la violencia. Esta función general es básica para la coordinación de tareas comunes entre quien ostenta la tutoría del grupo y quien hace la tutoría de convivencia. Desde la tutoría de convivencia se orienta al profesorado tutor de aula con el fin de abordar

## El profesorado en la prevención del bullying: nuevas figuras, funciones y herramientas.

mejor su tarea ya que es conocido que mucho profesorado que desempeña la función de tutor ni tiene suficiente experiencia docente en muchos casos y no siempre posee con suficiente alcance el perfil del alumnado de su grupo, por lo desde la tutoría de convivencia se le puede aportar la experiencia y el conocimiento en los ámbitos disciplinarios y de manejo del grupo.-Asesorar a los profesores/as tutores/as generalistas de grupo aula sobre temas de convivencia, indisciplina o disrupción. Especialmente es importante este apoyo a principio de curso, cuando no se tiene suficiente conocimiento del grupo y/o cuando surgen problemas específicos en el seno de los grupos.-Sustituir a los profesores/as tutores/as generalistas de grupo aula en las tareas de tutoría con el grupo aula cuando estos tengan que iniciar alguna tutoría individualizada con algún alumno/a.Si se consigue hacer coincidir en el horario las horas de docencia directa de tutoría del alumnado del tutor generalista con las horas de disposición de la tutoría de convivencia, entonces es posible organizar una suerte de acciones encaminadas a conseguir un asesoramiento del tutor de convivencia al tutor generalista que permite el intercambio de papeles en situaciones como las tutorías individualizadas que necesitan los tutores generalistas o el tratamiento de un tema específico en el que el tutor de convivencia tiene más experiencia o más manejo. Esto está indicado especialmente cuando se ponen en marcha programas específicos en el centro en los que la experiencia y la capacitación del tutor de convivencia se requieren. Uno de estos ejemplos es la aplicación del Programa PRIRES (Avilés,2018), un programa de prevención de riesgos en las redes sociales y en internet que se lleva a cabo en diferentes sesiones a lo largo del curso dentro del Plan de Acción Tutorial y que desde la figura de la tutoría de convivencia se puede llevar a cabo en la hora de tutoría del alumnado. La puesta en marcha de programas de este tipo ayuda a que los tutores de convivencia puedan prepararse en temas específicos y puedan llegar a coordinarse para actuar junto con otras figuras como son los alumnos del Servicio de Cibermentoría (Avilés y García Barreiro, 2016) en la aplicación del citado programa.-Intervenir en el grupo aula en algunas sesiones con el fin de preparar dinámicas específicas de cara a la elección de determinadas figuras relacionadas con la convivencia escolar. Por ejemplo, la elección de los EA, los Equipos de Mediación, etc. Desde la tutoría de convivencia también se desarrolla el trabajo de preparación de los grupos de alumnado para que puedan hacer elecciones adecuadas de las estructuras que funcionan en los centros escolares. Al principio de los cursos escolares los grupos son formados y preparados para que en su seno puedan elegir a las figuras de ayuda entre iguales que finalmente van a funcionar durante todo el curso. Esta elección es crucial, y para que se realice adecuadamente, es necesario predisponer a la reflexión de los grupos de alumnado para que las elecciones se realicen con sentido y finalmente sirvan al propósito que se persigue. En esta tarea, el papel de la tutoría de convivencia se muestra crucial pues en cada uno de los grupos asegura que los mensajes preparatorios de la elección sean uniformes y ayuden al alumnado a elegir las figuras como los Equipos de Ayuda o los Equipos de Mediación de forma correcta.-Asumir el seguimiento y la coordinación de algún Acuerdo

Reeducativo (Alonso y Avilés, 2012) decidido en el centro por parte del Equipo Docente, el Grupo de Convivencia o a propuesta de los profesores/as tutores/as generalistas de grupo aula. Los Acuerdos Reeducativos se han mostrado como instrumentos muy útiles en la gestión de la convivencia en los grupos y en especial, en el acompañamiento y superación de dificultades en determinado alumnado de perfiles variados. No hay un acuerdo solo de un tipo. Existen acuerdos sociales, acuerdos académicos, acuerdos conductuales, o incluso, acuerdos emocionales. Estos instrumentos buscan que las dificultades que pueda tener un alumno y que se manifiestan en diversos ámbitos de su persona, puedan ser objeto de reflexión entre el propio alumno, su familia y el profesorado que le da clase, conducidos todos por el tutor de convivencia, para establecer un marco de consenso que permita ayudarlo a que supere esas dificultades obligando a las partes a colaborar para conseguir esos objetivos. La puesta en marcha de un Acuerdo Reeducativo supone un esfuerzo colectivo de las partes que lo suscriben y es una inversión de tiempo y esfuerzos para mejorar situaciones personales que afectan al rendimiento académico, social, emocional o personal del alumno que se compromete a llevarlo a cabo. En esta tarea, la labor del tutor de convivencia es crucial porque concita a las partes, supervisa el trabajo, cada cierto tiempo revisa el cumplimiento y establece el itinerario de mejora por el que tiene que transitar el alumnado para llegar a lograr la superación de sus dificultades. Por otra parte, un Acuerdo Reeducativo es un soporte documental que permite registrar las conductas del alumnado en su camino de superación y puede servir de elemento disuasorio a otras medidas de carácter disciplinario que pueden resultar más lesivas y menos educativas para el alumnado implicado. Asumir un Acuerdo Reeducativo supone hacer público un compromiso de avance y superación y hacerlo visible en el contexto aula donde el resto del alumnado va a tener conocimiento de ese compromiso, con lo de exposición que supone para el alumno que lo acepta. En ese sentido, el tutor de convivencia actúa como una figura de mentor de esos alumnos en los objetivos que se proponen.-Participar en las sesiones formativas del alumnado de su nivel que forma parte de los Equipos de Ayuda o los Equipos de Mediación. Los Sistemas de Apoyo entre Iguales (SAIs) (Avilés, 2017) exigen del alumnado que participa en ellos un desarrollo personal y competencial que no es posible si no es con una formación adecuada y planificada en el tiempo. Y es precisamente esta formación, uno de los contenidos y tareas básicas de las que se encargan los tutores de convivencia, si en un centro educativo se quiere hacer sostenible el sistema. Los tutores de convivencia imparten la formación del alumnado de los Equipos de Ayuda, de los Equipos de Mediación o del alumnado del Servicio de Cibermentoría. Esto supone la elaboración de materiales formativos para cada uno de estos perfiles. Además, la propuesta de actividades formativas que permitan ayudar en la secuencia formativa que cada uno de estos servicios debe llegar a cumplir. Y por último, la impartición de la formación en un momento específico, que suelen ser Jornadas de Formación pensadas para ello y que se suelen programar en la secuencia temporal que exige la puesta en marcha y el desarrollo de cada SAI.-Hacer el seguimiento del alumnado ayudante y/o

## El profesorado en la prevención del bullying: nuevas figuras, funciones y herramientas.

mediador de su nivel educativo. Lógicamente, después de la formación en cada uno de estos servicios, el alumnado ya preparado vuelve al centro a cumplir con la misión para la que ha sido preparado. Ese cumplimiento exige de una supervisión y una guía que son imprescindibles y que recaen a manos del tutor de convivencia. Esta figura es la que se encarga de comprobar que las habilidades y competencias enseñadas y entrenadas con cada una de las figuras toman cuerpo en actuaciones acordes con las líneas de actuación marcadas y previstas para cada uno de los servicios. Cada cierto tiempo, que puede ser una quincena, tres semanas o mensualmente, los tutores de convivencia suelen reunirse con los Equipos de Ayuda, Equipos de Mediación o Servicio de Cibermentoría con este fin. Son reuniones donde se exponen las dificultades, las dudas y las propuestas que cada uno de los servicios están llevando a cabo. -Analizar y seguir los casos de conflictos, indisciplina o acoso del alumnado de su nivel. Esta es una función específica de gestión de los casos. Desde la Jefatura de Estudios o desde el Grupo de Convivencia, se suelen marcar encargos específicos para cada tutor de convivencia para la gestión de casos concretos. Así, un tutor de convivencia puede gestionar en un período concreto, casos de acoso, situaciones de desmotivación, momentos de oposición o confrontación o casos específicos de TEA, trastornos oposicionistas u otros problemas de desarrollo académico y que pueden tener consecuencias sobre la convivencia o el bienestar personal. -Atender las demandas individualizadas del alumnado de su nivel que se refieren a temas relacionados con la convivencia y las relaciones interpersonales. El tutor de convivencia puede recibir demandas directas del alumnado de su nivel del que se encarga. El alumnado sabe desde principio de curso qué tutores de convivencia son los que le corresponden y a los que pueden acudir si lo necesitan. Por eso, el tutor de convivencia siempre tiene un horario disponible en el que el alumnado de su nivel puede acudir a él si lo necesita. Incluso, fuera de ese horario también está disponible para este alumnado. -Coordinar sus acciones y tareas con el compañero/a tutor/a de convivencia. En la medida de lo posible y en función del tamaño de los centros, los tutores de convivencia no funcionan solos. Siempre suelen tener un compañero o una compañera que en su mismo nivel educativo cumple su misma tarea. Se busca que en cada nivel educativo haya un profesor y una profesora que puedan atender las demandas de los chicos y las chicas, que en ocasiones presentan diferencias de género significativas. -Coordinar sus actuaciones con el Grupo de Convivencia, Departamento de Orientación y Jefatura de Estudios del centro. Aunque las funciones de los tutores de convivencia son claramente diferenciadas de los ámbitos disciplinarios, en muchas ocasiones conectan con problemáticas de estos ámbitos que son competencia de los Jefes de Estudio. De ahí, la importancia de una muy buena comunicación y coordinación entre todas las figuras que permita gestionar los casos de forma adecuada. No obstante, es fundamental separar de forma meridiana los ámbitos disciplinarios y de convivencia, marcando claramente las competencias, funciones y tareas que obligan a figuras como los tutores de convivencia y otras figuras más relacionadas con lo disciplinario.

#### COMPLEMENTARIEDAD Y SENTIDO DE LA FIGURA

Como hemos indicado anteriormente, la figura del Tutor de Convivencia es complementaria a la labor que desarrolla el profesorado tutor generalista de grupo aula. Por ello es tan importante que coordine sus actuaciones con éstos.

Sin embargo, la experiencia diaria de la práctica docente viene indicando algunas características que se observan y que son las más adecuadas a la hora de organizar y designar a quiénes forman parte de este perfil.

-Creemos que es necesario que sea profesorado diferente al que da clase al grupo aula. De esta forma, el alumnado del grupo aula dispondrá de una figura desvinculada de las tareas académicas de su grupo a quien podrá dirigirse en caso de conflicto con algún profesor que de clase a su grupo, o con algún igual de ese grupo. En este sentido el Tutor de Convivencia también se sentirá más independiente de plantear o sugerir salidas a los problemas y dificultades.

-Consideramos indispensable que las parejas de Tutores de Convivencia se constituyan siempre con un hombre y una mujer. Este equilibrio dará consistencia al trabajo conjunto y brindará la posibilidad al alumnado a elegir la figura con la que quiere tratar el problema o el conflicto en cuestión. En determinados temas esto es crucial y determinante.

-Es fundamental que el profesorado que es Tutor de Convivencia disponga de coincidencia y liberación horaria en los momentos en que el grupo de alumnado que coordina celebra la tutoría con los/as profesores/as tutores/as generalistas de grupo aula. De esta forma en esos momentos podrá realizar su tarea con este alumnado.

-El respaldo institucional a la figura de Tutor de Convivencia es básico. Inserto en el Grupo de Convivencia, desde el punto de vista institucional debe recibir el respaldo organizativo de la Jefatura de Estudios, encontrar espacio en los horarios personales del profesorado y del profesorado tutor generalista de grupo aula.

-El perfil del profesorado que encarna la figura de Tutoría de Convivencia debe ser polivalente en doble sentido. Para el alumnado debe ser considerado referente de confianza para dirigirse a él cuando tengan algún problema. En este sentido, indicamos un glosario de requisitos que ha de poseer la figura que asume ese papel y en el que no todo el profesorado encaja:

-capacidad y compromiso para mantener niveles adecuados de confidencialidad

El profesorado en la prevención del bullying: nuevas figuras, funciones y herramientas.

- expresión moderada de sus planteamientos
- flexibilidad en la ejecución de las directrices disciplinarias
- capacidad empática y de acercamiento emocional

Referido al profesorado, la tutoría de convivencia debe desarrollar la habilidad de compartir algunas tareas con el profesorado tutor generalista de grupo aula respetando la prelación de prioridad que tienen estos en ellas. Por tanto, será capaz de sugerir, complementar, hacer sentirles valiosos, colaborar con ellos, etc. En definitiva, las cualidades que se le exige a cualquier figura para la que la eficacia de su trabajo dependa de la coordinación con otros. En este sentido, su capacidad de coordinación con otros perfiles del centro es crucial, profesorado tutor generalista de grupo aula, jefatura de estudios, departamento de orientación, coordinación de convivencia, familias, profesorado de los equipos docentes, etc.

#### Referencias bibliográficas

- Alonso, F. y Avilés, J. M<sup>a</sup> (2012). Los acuerdos reeducativos como instrumento preferente de resolución de las situaciones de indisciplina escolar. En J.L. Pais, I. Leal, A. Pereira, A. Torres, I. Direito y P. Vagos (Eds.) *9º Congreso de Psicología da Saúde*, pp. 400-406, Aveiro: Placebo.
- Avilés, J. M<sup>a</sup> (2017a). Los Sistemas de Apoyo entre Iguales (SAI) y su contribución a la convivencia escolar. *Innovación Educativa*, 27, 5-18.<http://dx.doi.org/10.15304/ie.27.4278>
- Avilés, J. M<sup>a</sup> (2018a). *Educación en las redes sociales. Programa preventivo PRIRES*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Avilés, J. M<sup>a</sup> (2018b). *Los Sistemas de Apoyo entre Iguales en la escuela. De los Equipos de Ayuda a la Cibermentoría*. Americana: Adonis.
- Avilés, J. M<sup>a</sup>, García, N. y Mateu, F. (2012). Tutores/as de convivencia, nuevos perfiles profesionales y educativos para la resolución de los conflictos en la escuela. *9º Congreso de Psicología da Saúde*, En J. L. Pais, I. Leal, A. Pereira, A. Torres, I. Direito y P. Vagos (Eds.), pp. 770-777 Aveiro: Placebo.
- Avilés, J. M<sup>a</sup> y García Barreiro, J. (2016, julio). Cibermentores. En línea: [<http://convivenciaenlaescuela.es/>, extraído el 16 de octubre de 2018]

MEC (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106 de 4 de mayo de 2006. Recuperado de: <https://boe.es.pdf> el 16 de junio de 2019.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

El papel de los Sistemas de Apoyo entre Iguales en la mejora de la Convivencia  
Escolar y la Prevención del Bullying.

José María Avilés Martínez \*

<https://orcid.org/0000-0001-9179-6427>

Natividad Alonso Elvira\*\*

<https://orcid.org/0000-0003-3625-3344>

Belén Castillejo\*\*\*

<https://orcid.org/0000-0003-1641-2360>

Vanessa Casas\*\*

<https://orcid.org/0000-0001-7438-0323>

\*Universidad de Valladolid/España;

\*\* CEIP Francisco Pino Valladolid/España;

\*\*\*IES Parquesol Valladolid/España



### Resumen

La convivencia escolar se considera hoy un ámbito preferente del trabajo preventivo en los contextos educativos para conseguir el equilibrio emocional y el bienestar personal y social del alumnado. También es un factor de actuación destacado para la educación en valores y la mejora del rendimiento integral del alumnado a largo plazo. Una de las herramientas más adecuadas que se utiliza en la convivencia escolar es proporcionar al alumnado presencia y voz, a través de diversas estructuras de participación y gestión. Es lo que hemos llamado Sistemas de Apoyo entre Iguales. Cada uno de estos Sistemas de Apoyo entre Iguales exige del alumnado que participa en ellos habilidades diferentes, desde unas sencillas como la acogida y el saludo, a otras más complejas como la mediación o el asesoramiento. En la comunicación se caracterizan sistemas como la ayuda con su mayor exponente que son los Equipos de Ayuda, la mediación, la tutoría y su distinción sobre el coaching y la mentoría. Incluso se trata la cibermentoría que aborda la prevención de riesgos en las redes sociales e internet a través del protagonismo del alumnado en la gestión de las relaciones de ciberconvivencia.

*Palabras clave:* Sistemas de Apoyo entre Iguales, Bullying, Equipos de Ayuda, Mediación, Cibermentoría

### Abstract

School convivencia is considered today a preferred area of preventive work in educational contexts to achieve emotional balance and personal and social well-being of students. It is a prominent factor for the education in values and the improvement of the integral performance of the students in the long term.

One of the most appropriate tools used in school convivencia is to provide students with presence and voice, through various participation and management structures. It is what we have called Peer Support Systems. Each of these Peer Support Systems requires students who participate in them different skills, from simple ones such as welcome and greeting, to more complex ones such as mediation or counselling. In the communication systems are characterized as the peer support with its greatest exponent which are the Help Teams, mediation, tutoring and its distinction on coaching and mentoring. It even names the cyber-approach that addresses risk prevention in social networks and the Internet through the role of students.

*Keywords:* Peer Support Systems, Bullying, Help Teams, Peer Mediation, Cybermentoring

## EL PAPEL DE LOS SAIS EN LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA Y EN LA PREVENCIÓN DEL BULLYING

### INTRODUCCIÓN

Muchos centros educativos en la actualidad vienen desarrollando diferentes estrategias basadas en el apoyo entre iguales para la resolución de los conflictos o la prevención del bullying y el cyberbullying y otras formas de quiebra de la convivencia escolar. Estas estructuras son facilitadas por los adultos y conducidas y protagonizadas por el alumnado, estando concebidas en forma de red social en el seno de los grupos de convivencia. emplean al alumnado del centro actuando en la búsqueda de soluciones colaborativas en la resolución de los conflictos y/o en la ayuda y acompañamiento en las situaciones de maltrato, sea éste presencial o a través de los dispositivos móviles e internet. Es lo que se han venido en denominar, sistemas de apoyo entre iguales o peer support (Avilés, 2012, 2013<sup>a</sup>, 2014, 2018 y 2019; Avilés, Torres y Vián, 2008; Cowie y Fernández, 2006; Naylor y Cowie, 2000; Naylor, 2010). Se trata, por tanto, de un planteamiento preventivo que sitúa al alumnado de una forma más visible en la escuela, lo hace corresponsable y parte activa de la gestión de la convivencia en positivo en el seno de su comunidad, y le facilita una estructura real, reconocida y legitimada por la propia institución educativa para desarrollar esa tarea. Han sido muchas las formas que han adoptado las redes de apoyo en la escuela y muchas y diferentes, también, las tareas que realizan, desde la ayuda a la mediación, pasando por la tutoría o el consejo (Avilés, Torres y Vián, 2008). Como existe mucha diversidad de situaciones en la convivencia entre iguales en los centros educativos, a las redes de apoyo se les ha exigido un abanico de destrezas, tanto para favorecer el clima de convivencia en los centros como para minimizar el impacto de situaciones problemáticas que también suelen darse. Han sido las propias necesidades de los centros para dar respuesta a esas situaciones de convivencia las que han ido configurando esas redes y sus habilidades. Así, en torno a denominaciones como Equipos de Ayuda, Personas Mediadoras, Equipos de Acogida, Tutoría entre Iguales, Cybermentores, ..., se han ido conformando valores y pensando habilidades, útiles tanto para promover conductas prosociales en el seno de los grupos como para prevenir e intervenir en situaciones de conflicto o abuso. Esas tareas y funciones han sido, en gran medida, las que han determinado la denominación y el contenido de trabajo de esas redes en el seno de los centros y, claro, también el itinerario formativo que les habilitaba para lo que se esperaba de ellas. Con diferencias contextuales y formales, los distintos sistemas de apoyo, han ido concretando respuestas específicas para cada modelo, ricas en matices y en habilidades exigibles al alumnado que los compone. Respuestas para atender situaciones tan diversas como aislamiento, soledad, timidez, desubicación, falta de amigos, conflictos, necesidades de guía, orientación y consejo, situaciones de maltrato, traslados de centro, desconocimiento del idioma, falta de integración, etc. Incluso, están sirviendo para dar respuesta a la presencia en la escuela de problemas como los producidos por cambios como la irrupción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y el uso de los dispositivos móviles para establecer relaciones interpersonales. Este nuevo marco de relaciones se ha configurado en lo que se ha venido en

llamar ciberconvivencia (Avilés, 2014; Ortega, del Rey y Casas, 2013) y ha hecho que surjan necesidades nuevas como la ayuda online, el acompañamiento tecnológico, la mentoría en situaciones de ciberacoso para la prevención de riesgos en las redes sociales (Avilés, 2014). Esta diversidad de modelos, redes y necesidades de prevención e intervención, exige su caracterización desde el punto de vista psicopedagógico, educativo y funcional (Avilés y Alonso, 2014), abordando aspectos como su estructura, fundamentación, procesos de elección, formación, desarrollo y supervisión, y describiendo específicamente las habilidades necesarias para entrenar con el alumnado en cada modelo para su funcionamiento más efectivo y adecuado. Estas habilidades, según cada modelo y las funciones que ejercen, pondrán el énfasis en diferentes aspectos comunicativos, emocionales, sociales o de pensamiento.

### OBJETIVOS

Los objetivos de este informe son, por una parte, describir la tipología de redes de apoyo más significativas, contempladas en distintas investigaciones realizadas, nacionales e internacionales, y en las publicaciones científicas más relevantes y, por otra, pormenorizar las habilidades sociales y de gestión de la convivencia más idóneas para trabajar con el alumnado y necesarias para prestar el servicio en cada uno de los modelos de apoyo.

En este sentido pretendemos describir cada modelo y el contenido formativo idóneo para el desarrollo de las habilidades propias de cada uno de ellos.

### MARCO TEÓRICO- ANTECEDENTES

El apoyo entre iguales se constituyó como herramienta de resolución de problemas de convivencia ya en los años setenta en la tradición educativa canadiense y estadounidense (Naylor, 2010). Posteriormente aparece en las Islas Británicas y de ahí por toda Europa. En España se incorporan apenas en los años noventa y en relación con iniciativas de resolución de conflictos y para la mediación. Posteriormente se desarrollan y presentan también como apoyo a las situaciones de prevención del maltrato entre iguales, teniendo una extensión hoy en nuestros centros bastante amplia, aunque no generalizada.

Los sistemas de apoyo entre iguales (Avilés, 2006, 2018 y 2019; Avilés, Torres y Vián, 2008; Cowie y Fernández, 2006; Naylor y Cowie, 2000; Naylor, 2010) son trasladados al escenario preventivo de los problemas de convivencia escolar buscando los efectos facilitadores y las ventajas que en otros campos como el del aprendizaje proporcionaba el trabajo entre iguales (Gartner, Kohler y Riessman, 1971; Slavin, 1995). Disponer como apoyo de alguien igual, en el mismo plano horizontal, que comprende, ha vivido y está inmerso en las dinámicas de convivencia del grupo, facilita la comunicación, la comprensión de los problemas y la búsqueda de salidas posibles a los mismos. Es más, contar con el apoyo de iguales, que suelen ser personas reconocidas por los pares, es decir, con cierta autoridad, en el seno del grupo de convivencia,

## EL PAPEL DE LOS SAIS EN LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA Y EN LA PREVENCIÓN DEL BULLYING

facilita a quien puede estar en una situación de soledad, conflicto o de riesgo, que pueda salir mejor de ella. Mejora la accesibilidad al apoyo, evita por definición las relaciones jerárquicas y coloca el desarrollo de las situaciones en el mismo plano horizontal.

Desde el punto de vista de la convivencia, la utilización de los iguales en el seno de los grupos para resolver problemas, es una estrategia eminentemente preventiva que sitúa en el núcleo mismo del grupo una estructura de sujetos entrenados que trabajan intencionalmente valores de la convivencia en positivo. Por tanto, pretende alcanzar los problemas incluso antes de que puedan surgir, o cuando están desarrollándose en fases muy iniciales. Por esta razón, su carácter preventivo y proactivo provoca efectos de mejora del clima de convivencia (Cowie y Smith, 2010) con lo que supone de elevación de los niveles de bienestar y satisfacción de los miembros del grupo. Una de las tareas que más se desarrollan en este terreno es la de comunicación como garantía de contacto con los otros, resolución de momentos difíciles, gestión de situaciones emocionales y de interacción en la convivencia o como fórmula para salvar situaciones de soledad, aislamiento o exclusión. No obstante, algunas formas de apoyo entre iguales también están pensadas para abordar los problemas con un nivel de complejidad y desarrollo mayor y con grados de estabilización en el tiempo y en las personas considerables (Cowie y Sharp, 1996). Son los sistemas de apoyo que exigen de quienes los desempeñan mayores y mejores habilidades para ser efectivos.

Esta versatilidad que proporciona la variedad de problemas de convivencia y la necesidad de darles respuesta es lo que ha producido un catálogo de sistemas de apoyo variados. Diversificados por la propia idiosincrasia de los contextos educativos donde se desarrollan, la tipología de sistemas discurre en un continuo, como se constata en la Figura 1, desde los que prestan el servicio de acompañamiento, los que fomentan la amistad o los que facilitan ayuda, hasta los que ejercen tutoría, practican la mediación o la mentoría, o incluso, los más complejos que orientan proporcionando guía y consejo.

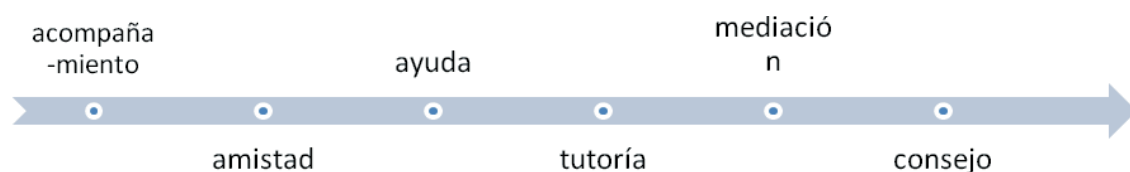


Figura 1: Tareas que realiza el alumnado en los sistemas de apoyo entre iguales

Aunque la diversidad de sistemas de apoyo va de los más simplificados y fáciles de ejecutar a los más complejos y difíciles de desempeñar, todos ellos suelen estar inspirados y atravesados por ideas-eje que son su razón de ser.

Algunas de estas ideas-eje que atraviesan todos los sistemas de apoyo, tienen relación con los aspectos comunicativos que se establecen en la relación entre el sujeto que presta el apoyo y quien lo recibe. Así, la característica de la *confidencialidad* es uno de los principios tácitos y explícitos que los participantes en cualquiera de los sistemas aceptan como inherente al acto comunicativo del problema o del conflicto en cuestión. Aunque también cada uno establece una relación entre quien da y quien recibe diferente, existe un elemento aglutinador e inherente en todos que es el de la *responsabilidad* en mayor o menor medida de quien ejerce el apoyo. Elemento de compromiso que suele ponerse en relación con una de sus mayores ventajas tras la evaluación de los sistemas, que es la capacidad que tienen para hacer crecer como personas a las personas que los protagonizan (Avilés, 2018 y 2019; Avilés, Torres y Vián, 2008; Naylor y Cowie, 1999, 2000). Por otra parte, también se recoge como indispensable en la puesta en marcha de estos sistemas la necesidad de dotar de formación y *capacitación* a quienes participan de ellos. Los elementos formativos, directamente relacionados con las habilidades que los sujetos que los constituyen tienen que desarrollar y practicar, son elementos formalizados y establecidos en los procesos de puesta en marcha de estos sistemas (Avilés, 2013c; Cowie, 1998; Fernández, Villoslada y Funes, 2002). Finalmente, por tratarse de sistemas que gestiona el alumnado poniendo en juego destrezas y habilidades que están en construcción, y porque suelen manejarse en ellas situaciones de conflicto, emocionales o sociales, que no siempre el alumnado es capaz de manejarlas autónomamente, estos sistemas exigen de una *supervisión y seguimiento* periódicos por parte de los mismos adultos que los facilitan en los contextos escolares.

Entre las ideas que separan y diversifican estos sistemas está la propia relación entre quien presta el apoyo y quien lo recibe, que no es igual en todos. Mientras que en los modelos de acompañamiento y amistad la relación que se establece es de colegas, en los sistemas de mentoría, por ejemplo, se produce una relación de tutoría y de supervisión. Por otra parte, los modelos de ayuda y de mediación la relación entre las personas implicadas tienen un carácter de intermediación. Se refiere la prestación de un servicio y a la proporción de oportunidades para poder resolver los problemas desde sí mismos. Sin embargo, en los modelos de *peer counselling* se da una relación de tipo más clientelar.

Por otra parte, algunas de esas habilidades convertidas en funciones o prestaciones son actuaciones que se solapan en unos y otros modelos, así como en las concreciones que adoptan en las escuelas. Habrá habilidades que serán comunes a varios sistemas y otras específicas de cada uno de ellos.

#### MODELOS DE APOYO.

## EL PAPEL DE LOS SAIS EN LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA Y EN LA PREVENCIÓN DEL BULLYING

Señalamos a continuación las concreciones más representativas que cada uno de los modelos han adoptado en los centros educativos, inspirados por servicios que de forma central proporcionan.

**Acogida.** Esta estrategia se ha ubicado dentro de las denominadas *peer partnering* (Sullivan, 2001) que tienen como tarea básica la de acoger, dar la bienvenida, compartir tiempo, dar apoyo y proporcionar orientaciones iniciales a quienes lo demandan o lo necesitan.

Se trata de un sistema de apoyo que presta una tarea sencilla pero básica para la mejora de la convivencia en positivo en los grupos y que puede servir para resolver uno de los problemas más frecuentes para algunos estudiantes en nuestros centros educativos, la integración del alumnado en sus grupos de referencia y convivencia. Problemas como la soledad, el aislamiento, la falta de amigos, el desconocimiento de compañeros en la clase, la participación en actividades grupales, etc., pueden minimizarse con el fomento y la aplicación en la convivencia de valores como el acogimiento, la compañía, el conocimiento mutuo o la amistad. Situaciones habituales en los centros educativos como llegar nuevo al centro, ser trasladado y no conocer a nadie en el grupo o el momento usual de cambio de etapa entre primaria y secundaria, son períodos cruciales donde la prestación de este apoyo puede resultar decisiva para que algunos estudiantes puedan solventar sus dificultades. La tarea que han de desarrollar quienes prestan este apoyo es la de dar acogida, compartir tiempo, proporcionar apoyo o dar bienvenida y orientaciones a quien se muestra solo o desubicado dentro del grupo. Prácticamente todo el alumnado está en condiciones de prestar este servicio y realizar la acogida o dar la bienvenida.

**Ayuda.** La ayuda supone una exigencia mayor de cumplimiento en las habilidades que el alumnado que presta este servicio tiene que poner en marcha con sus iguales. Denominados *peer support* (Cowie y Sharp, 1996), en los sistemas de ayuda se solicita de los que participan en ellos que sean capaces de proporcionar escucha y ayuden a quienes tienen problemas para saber buscar salidas a ellos. Son sistemas que exigen, por tanto, la adquisición de un repertorio de habilidades previo a la participación del alumnado, que en algunos casos proporciona el propio profesorado del centro educativo a través de momentos y espacios formalizados para ello (Avilés, 2014 y 2019). La formación que se proporciona a los sujetos participantes suele estar pensada y estructurada en bloques de contenido, ubicada en un período inicial del curso, una vez han sido constituidos los grupos, y suele impartirse como parte de la formación integral del alumnado que participa en el sistema de apoyo y también de los destinatarios del mismo, pero lógicamente con

diferente extensión y profundidad (Alonso y Avilés, 2017; Avilés y Alonso, 2017). La ayuda se suele prestar se dirige a resolver problemas tan comunes en los centros educativos como la timidez, el aislamiento, la falta de aceptación dentro de un grupo, las rencillas y envidias entre iguales, los casos incipientes de bullying y de cyberbullying,...etc. Quien forma parte de los sistemas de ayuda, es alumnado que es elegido por sus compañeros de aula de forma democrática, habiendo sido preparado el grupo para ello y habiendo trabajado varias sesiones de tutoría con el profesorado previamente. Los perfiles necesarios, las condiciones que deben cumplir y los compromisos a los que se deben adherir, así como la formación que deben cubrir, para llegar a formar parte de ese modelo, son contenidos de trabajo previo que se desarrolla en esas tutorías. El trabajo fundamental de quienes participan en este modelo es la de prestar ayuda a quienes lo necesiten o lo soliciten, empleando un catálogo de técnicas y habilidades que les permitan ayudar a quien lo necesita para que sean capaces de encontrar un camino para resolver sus dificultades o problemas. Quien ayuda sólo ayuda, ni dice qué se debe hacer ni hace por otros. Ayuda a otros a que encuentren su camino para llegar a soluciones satisfactorias. Esta ayuda se puede prestar de forma individual a través de modelos como el de alumnado ayudante (Fernández, Villoslada y Funes, 2002) o a través de un equipo como en el caso de los Equipos de Ayuda (Avilés, Torres y Vián, 2008), donde además de la formación para la prestación de la ayuda, se proporciona formación para tomar de decisiones en grupo, y se prima la fuerza del equipo para ejercer y sentir la ayuda. Otras formas que ha adoptado este modelo han sido la Teleayuda (Cowie y Fernandez, 2006) en la que alumnado proporciona la ayuda a través del teléfono o el correo electrónico en casos, por ejemplo, de bullying o ciberacoso incipiente, salvaguardando el anonimato, o el voluntariado inducido (Trianes, 2005) que asiste a compañeros/as con dificultades o desfavorecidos dentro y fuera del horario escolar.

Tutoría. Avanzando en la complejización del apoyo, algunos sistemas emplean las destrezas académicas y personales de algunos alumnos/as en alguna faceta o materia para ponerlos al servicio de otros que los necesitan, estableciendo relaciones relativamente estables entre iguales para prestar el apoyo de tutoría, supervisión o seguimiento en diversas actividades. En la tradición anglosajona los modelos que responden a esta tarea entre iguales se denominan peer tutoring (Topping, 1996). Algunos autores, incluso, incluyen la tutorización como una forma de ayuda incluyéndolo en el modelo anterior (Sullivan, 2001). Sin embargo, consideramos que es conveniente diferenciarlo. En nuestra opinión la prestación que ofrece un tutor/a está



## EL PAPEL DE LOS SAIS EN LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA Y EN LA PREVENCIÓN DEL BULLYING

directamente relacionada con una capacitación que tiene y que desea proporcionar al igual tutorado. Además la relación que se establece entre tutor y tutorado es más estable y continuada, y en general quien supervisa el modelo suele asignar el tutor/a al tutorado/a.

Mentoría. El modelo de mentoría ha tenido implantación específica en algunos centros escolares de forma diferenciada de otros con los que puede tener relación conceptual como son los sistemas de tutoría y, en menor medida, el sistema de coaching, ya que son adultos y no iguales quienes lo ejercen y hay una relación jerárquica. Aunque los tres sistemas pueden establecer una relación individual (el coaching, incluso grupal) entre quien presta el apoyo y quien lo recibe, los sistemas tutoriales se centran más en lo académico y la superación del rendimiento como hemos podido ver, mientras que el sistema de mentoría va más a contenidos personales, de forma más holística y dirigidos a la superación personal y al logro de metas individuales. Los sistemas tutoriales abordan aspectos más técnicos y a corto plazo, mientras que los mentores establecen una relación más a largo plazo y más personal con quienes guían. Si los tutores ofrecen su saber y sus destrezas académicas como contenido del apoyo, los mentores prestan más sus experiencias como base de la orientación y guía que proporcionan. Los tutores suelen dirigir, los mentores dan opción a elegir. Los tutores son asignados por los adultos a los tutorados, mientras que los mentores son elegidos por quienes quieren beneficiarse de su apoyo.

El modelo de la Cibermentoría. Las redes sociales son hoy otro contexto más en el que los adolescentes y otros menores gestionan sus relaciones interpersonales. Como en cualquier otro contexto ponen en juego las herramientas de competencia social de que disponen para hacer sus relaciones satisfactorias. La propia escuela se convierte en escenario paralelo de interacción hacia y desde donde se intercambian reflejos e influencias en la convivencia entre iguales. Y como en otros casos, también desde la escuela se proveen sistemas para hacer la ciberconvivencia entre iguales más positiva y con menos dificultades. Uno de estos sistemas es la cibermentoría (Avilés, 2012). Se trata de un sistema de apoyo entre iguales que funciona en algunos entornos escolares en el que alumnado de edades superiores, formado y preparado para ello, atiende a alumnado más pequeño en la gestión de sus relaciones interpersonales en las redes sociales y sobre problemas que puedan surgir en ellas. Suelen ser chicos y chicas que han pasado por otros sistemas de apoyo entre iguales anteriores que funcionan en los centros, acogida, ayuda, mediación, mentoría o consejo, y que con su perfil socioemocional de sensibilización por las situaciones de interacción que ocurren en internet y en las redes sociales, están en condiciones de



formarse para atender las demandas de sus iguales en este terreno (Avilés, 2015). Son alumnos y alumnas que tienen un perfil diverso y cumplen funciones variadas. Por una parte, se manejan con suficiente soltura técnica en internet, sobre cómo y por qué suceden las cosas en el espacio virtual, y por otra, poseen un perfil sociomoral reconocido entre sus iguales que les sitúan en su órbita de elección cuando necesitan guía y consejo ante situaciones difíciles o complicadas en el mundo virtual. La escuela lo que hace es crear la estructura y organizar y supervisar el servicio para que esa guía sea posible. El servicio de cibermentoría de un centro educativo recibe demandas variadas a las que hacer frente y dar una respuesta ajustada. Las demandas pueden o suelen venir a través de un mail (un correo electrónico de que dispone el servicio) mediante mensajes que plantean los usuarios, o en la convivencia directa escolar en la que quienes tienen una necesidad buscan la guía de quien puede dársela. También las peticiones las puede sugerir el profesorado, el tutor o tutora de convivencia (Avilés, García y Mateu, 2012) o el tutor o tutora de grupo, quienes cuando han observado algo que requiera ayuda, hablan con el alumno o alumna que la necesita y lo dirigen al servicio de cibermentoría.

Mediación. Quizás sea este sistema de apoyo entre iguales el que ha tenido un desarrollo mayor en cuanto a la extensión de su generalización en los centros educativos de nuestro país (Zaitegi, et al., 2010). Su inclusión legislativa en leyes de carácter estatal (LOE; 2006) así como en normas de rango autonómico no hizo más que recoger prácticas que estaban dándose en los centros educativos como respuesta a la resolución pacífica y en positivo de los conflictos. Herederos de estudios que proclamaban los beneficios de este sistema de apoyo (Close y Lechman, 1997; Cohen, Compton y Diekmann, 2000; Jones, 1998; Van Slyck y Stern, 1999), la implantación de la mediación en los centros ha perseguido la resolución de los conflictos de forma pacífica y el afrontamiento de la violencia en un escenario, el de los iguales, donde realmente se construyen los significados compartidos y legitimados de las conductas aceptables y no aceptables (Zaitegi et al., 2010). A diferencia de otros sistemas de apoyo, este aporta una función cívica reconocida públicamente en el marco de convivencia donde los sujetos pueden llegar a alcanzar consensos y acuerdos. Por tanto, es básico su reconocimiento y encaje en las estructuras del centro. Sin embargo, la mediación supera la propia gestión de las situaciones de conflicto y persigue sembrar cultura de mediación en la convivencia de quien la practica. Entre personas y en las estructuras del centro y su sistema de relaciones. Esto supera la propia formación de los y las mediadoras, imprescindible y crucial para desempeñar sus funciones, y

## EL PAPEL DE LOS SAIS EN LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA Y EN LA PREVENCIÓN DEL BULLYING

exige una asunción colectiva de esa cultura por parte de la comunidad educativa. En la práctica cotidiana, las personas mediadoras intervienen en la resolución colaborativa y pacífica de los conflictos. Situaciones como conflictos entre iguales, malos entendidos, rencillas, disputas, confrontación de intereses, choque de necesidades, rivalidades,... etc. Aunque estemos considerando aquí la mediación entre iguales también escolarmente hablando se puede aplicar entre desiguales cuando la cultura de mediación es práctica más extendida e interiorizada en la comunidad educativa. Las formas más usuales que adopta en los centros es la de alumnado mediador, aunque también ha tenido formas como los equipos de mediación, alumnado negociador, comediantes, etc.

Consejo. Este sistema de apoyo (peer counselling) exige de los iguales que participan en él la puesta en práctica de habilidades superiores a las que se despliegan en los anteriores: deliberación y consejo (Sharp y Cowie, 1994). Eso les exige como personas capacidades de autoconocimiento y toma de decisiones para estar en condiciones de escuchar y hablar sobre pensamientos, sentimientos y experiencias que se dan cuando atiendes problemas complejos en sus iguales, como por ejemplo el bullying. El trabajo de los consejeros ha sido valorado en diversas investigaciones como positivo para ellos y para las escuelas en que se han desarrollado (Carty, 1999; Henriksen, 1991; Thompson, 1986). Esto se consigue con un currículo de entrenamiento y guía que mejora las técnicas comunicativas y de intervención en el alumnado que compone el servicio. La complejidad de la tarea exige una supervisión y un entrenamiento por parte de los adultos, a quienes evidentemente no pretenden sustituir en la escuela, así como un compromiso de confidencialidad y responsabilidad. La complejidad de este modelo ha hecho que se haya desarrollado en menor medida en nuestro país.

### CONCLUSIONES.

La implantación y el desarrollo de sistemas de apoyo en los centros denota la preocupación de toda o parte de su comunidad educativa por la cultura de la paz y la resolución de los conflictos de forma colaborativa. Además, la implantación de estos sistemas favorece el desarrollo de las relaciones interpersonales y el bienestar emocional entre el alumnado y despierta los valores propios de la ayuda y de la solidaridad en el marco del desarrollo moral de los sujetos que la prestan, sea en un modelo o en otro, amén de los efectos preventivos que su actuación tiene sobre el desarrollo de los conflictos o sobre la génesis de las situaciones de acoso.

La fortaleza de estos sistemas radica en la ubicación en el alumnado de la responsabilidad de intervenir en las resolución de los problemas, haciéndolos protagonistas de las soluciones, lo que compromete a los centros educativos en facilitar y dotar a quienes participan en ellos de estructura institucional y formación organizada y supervisada que pueda capacitarlos para adquirir herramientas que los hagan eficaces. La escucha activa, el análisis de los conflictos, la empatía, la neutralidad, la asertividad, la negociación, los tipos de pensamiento, la toma de decisiones en equipo, etc. son sólo algunas de las habilidades que deben incorporarse y diferenciarse en los itinerarios formativos que construyan los centros. La diversidad de esas habilidades posibilita que en un mismo espacio educativo puedan coexistir modelos diferentes y complementarios, incluso el diseño y la construcción de itinerarios individualizados, que integren a alumnado de diferentes edades en un mismo objetivo de mejora de la convivencia, resolución pacífica de los conflictos y prevención del abuso entre iguales.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, F. y Avilés, J. M. (2012). Los acuerdos reeducativos como instrumento preferente de resolución de las situaciones de indisciplina escolar. Comunicación en el 9º Congreso de *Psicología da Saude*, En J.L. Pais, I. Leal, A. Pereira, A. Torres, I. Direito y P. Vagos (Eds.), pp. 400-406, Aveiro: Placebo.
- Alonso, Mª N. y Avilés, J.Mª (2017). *Caderno de formação das equipas de ajuda. Professores e professoras: Ensino Fundamental I*. Americana, SP: Adonis.
- Avilés, J.M. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú.
- Avilés, J. Mª (2012). *Manual contra el bullying. Guía para el profesorado*. Lima: Libro Amigo.
- Avilés, J.Mª, (2013a). Análisis psicosocial del cyberbullying. Claves para una educación moral. *Papeles del psicólogo*, 34 (1), 65-73.
- Avilés, J.Mª, (2013b, abril). Bullying y cyberbullying: apuntes para la elaboración de un Proyecto Antibullying. *CONVIVES*, 3 (1), 4-15. Extraído el 16 de enero de 2014 desde [http://convivenciaenlaescuela.es/?page\\_id=541](http://convivenciaenlaescuela.es/?page_id=541)
- Avilés, J.Mª, (2013c), agosto. *Educação para a convivência*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional 'A convivência na escola em pauta', Campinas, SP. Brasil.

## EL PAPEL DE LOS SAIS EN LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA Y EN LA PREVENCIÓN DEL BULLYING

- Avilés, J.M. (2013d). Curso: prevención e intervención en el acoso on line. redes sociales y cyberbullying. [<http://recursos.crfptic.es:9080/jspui/handle/123456789/1> consultado 7/12/2013]
- Avilés, J.M<sup>a</sup> (2014, enero). *Redes Sociales y Ciberconvivencia*. Ponencia presentada en la I Jornada Provincial de Convivencia en los Centros, Valladolid.
- Avilés, J.M<sup>a</sup> (2015). *Proyecto Antibullying. Prevención del Bullying y el Cyberbullying*. Madrid: CEPE.
- Avilés, J.M<sup>a</sup> (2018). *Os sistemas de apoio na escola. Das Equipas de Ajuda a la Cibermentoría*. Americana: Adonis.
- Avilés, J.M<sup>a</sup> (2019). *Los Sistemas de Apoyo en la escuela. De los Equipos de Ayuda a la Cibermentoría*. Barcelona: Graó.
- Avilés, J.M<sup>a</sup>, Alonso, M.N. (2014 abril). *Sistemas de apoyo en la escuela para el desarrollo de la convivencia y la prevención de la violencia escolar*. Comunicación presentada en el VII Congreso Internacional de Psicología y Educación y XXI INFAD, Badajoz, España.
- Avilés, J. M<sup>a</sup> y Alonso, M<sup>a</sup> N. (2017). *Caderno de formação das equipas de ajuda. Professores e professoras: Ensino Fundamental II*. Americana, SP: Adonis.
- Avilés, J. M., Torres, N. y Vian, M.V. (2008). Equipos de ayuda, maltrato entre iguales y convivencia escolar. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6, 3, 357-376.
- Avilés, J.M., García, N. y Mateu, F. (2012). Tutores/as de convivencia, nuevos perfiles profesionales y educativos para la resolución de los conflictos en la escuela. Comunicación presentada en el 9º Congreso de Psicología da Saude, En J.L. Pais, I. Leal, A. Pereira, A. Torres, I. Direito y P. Vagos (Eds.), pp. 770-777 Aveiro: Placebo.
- Bisquerra, R. (coord.), Colau, C., Colau, P., Collell, J., Escudé, C., Pérez-Escoda, N., Avilés, J. M., y Ortega, R. (2014). *Prevención del acoso escolar con educación emocional*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Carty, L. (1989). Social support, peer counseling and the community counselor. *Canadian Journal of Counselling*, 23, 92-102.
- Cowie, H. (1998) Perspectives of teachers and pupils on the experience of peer support against bullying, *Educational Research and Evaluation*, 4, 108-125.
- Cowie, H. y Sharp, S. (1996). *Peer counseling schools*. London: David Fulton Publishers.

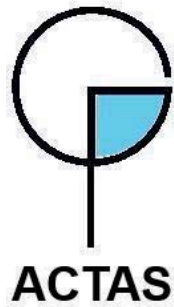
- Cowie, H. y Fernández, F.J. (2006). Ayuda entre iguales en las escuelas: desarrollo y retos. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4 (2), 291-310
- Cowie, H. and Olafsson, R. (2000) The role of peer support in helping the victims of bullying in a school with high levels of aggression, *School Psychology International*, 21(1), 79-95.
- Cowie, H. y Oztug, O. (2008). Pupils' perceptions of safety at school. *Pastoral Care in Education* 26 (2), 59-67.
- Cowie, H. y Smith, P.K. (2010). Peer support as a means of improving school safety and reducing bullying and violence. In B. Doll, W. Pfohl, y J. Yoon (Eds.), *Handbook of Prevention Research*. New York: Routledge, pp.177-193.
- Cowie, H., Naylor, P., Chauhan, L.T.P. and Smith, P.K. (2002) 'Knowledge, use of and attitude towards peer support: a 2-year follow-up to the Prince's Trust survey', *Journal of Adolescence*, 25, 453-67. DOI: 10.1111/j.0264-3944.2005.00332.x
- Close, C. L. y Lechman, K. (1997). Fostering youth leadership: students train students and adults in conflict resolution. *Theory into Practice*, 36, 11-17.
- Cohen, J.; Compton, R. Y Diekmann, C. (2000). Conflict resolution education and social emotional learning programs: a critical comparison of school-based efforts. *The Fourth R*, 90,1-6.
- Durán, D. y Vinyet, V. (2004). *Tutoría entre iguales, de la teoría a la práctica*. Barcelona: Graó.
- Fernández, I. Villoslada, E. y Funes, S. (2002). *Conflicto en el centro escolar*. Madrid: Catarata.
- Gartner, A., Kohler, M.C. y Riessman, F. (1971). *Children teach children*. Nueva York: Harper Row.
- Henrikson, E.M. (1991). A peer helping program for the middle school. *Canadian Journal of Counselling*, 25, 12-18.
- LOE (2006). Ley Orgánica de Educación. Madrid: Ministerio de Educación.
- Luengo, J.A. (2014). *Cyberbullying. Prevenir y actuar*. Madrid: COP de Madrid.
- Naylor, P. (2010). *Anti-bullying peer support systems in school: What are they and do they work?* Ponencia presentada en el II International Congress of Community Life at School. Marzo, Almería.
- Naylor, P. and Cowie, H. (1999) The effectiveness of peer support systems in challenging school bullying: the perspectives and experiences of teachers and pupils, *Journal of Adolescence*, 22, 467-479.

## EL PAPEL DE LOS SAIS EN LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA Y EN LA PREVENCIÓN DEL BULLYING

- Naylor, P. and Cowie, H. (2000) The role of peer support systems in education for citizenship, *The School Field*, 11, (1-2), 131-142.
- Ortega, R., del Rey, R. y Casas, J.A. (2013). *Redes sociales y cyberbullying. El proyecto Conred. Convives*, vol 3, (1), pp.34-44 .
- Sharp, S. y Cowie, H. (1994). Empowering pupils to take positive action against bullying. En P.K. Smith, y S.Sharp, (Eds.) *School bullying*, (pp. 108-131). London: Routledge.
- Slavin, R.E. (1995). *Cooperative learning. Theory, research and practice*. Massachusetts: Allyn& Bacon.
- Smith, M. (1993). Some school-based violence prevention strategies. *NASSP Bulletin*, 77 (557), 70-75.
- Smith, M. (1995). Mediation for children, youth, and families: A service continuum. *Mediation Quarterly*, 12 (3), 277-283.
- Smith, M. (1996). Strategies to reduce School Violence: The New Mexico Center for Dispute Resolution. En A. M. Hoffman (ed.), *Schools, violence and society* (pp. 253-264). Westport, CT: Praeger.
- Tenenbaum, H.R., Crosby, F.J. y Gliner M.D. (2001). Mentoring Relationships in Graduate School. *Journal of Vocational Behavior* 59, 326–341doi:10.1006/jvbe.2001.1804
- Thompson, R.A. (1986). Developing a peer group facilitation program on the secondary school level: an investment with multiple returns. *Small Group Behaviour*, 17, 105-112.
- Thompson, S.M. (1996). Peer mediation: a peaceful solution. *School Counselor*, 44, 151-154.
- Topping, K.J. (1996). The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A typology and review of the literature. *Higher Education*, 32, 321-345.
- Trianes, M. V. (2005). *Métodos didácticos para prevenir o acoso*. Ponencia presentada en III jornadas Convivencia escolar “O acoso nas aulas”, Octubre, Pontevedra.
- Tsatsou, P., Perren, S., Corcoran, L., Cowie, H., Dehue, F. y Völlink, T. (2014). *Facing cyberbullying: Review of empirical evidence regarding successful responses by students, parents and schools*. En prensa.
- Vaello, J. (2013). *Gestión del aula. Errores y sugerencias*. Ponencia presentada en la Jornada “Nuevas perspectivas y enfoques en el trabajo de la convivencia escolar” Marzo, Logroño.
- Van Slyck, M. y Stern, M. (1999). A developmental approach to the use of conflict resolution

interventions with adolescents”. En L. R. Forcey y I. M. Harris (eds.), *Peace building for adolescents. Strategies for educators and community leaders* (pp. 177-194).New York: Peter Lang.

Zaitegi, N., Fernández, I., Uruñuela, P., Avilés, J.M<sup>a</sup>, Boqué, M.C., y Gómez, F. (2010). La educación en y para la convivencia positiva en España. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en la educación*, 8, (2), 93-132



## **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Espectadores de bullying, inteligencia emocional, empatía y apego entre iguales:  
un estudio con estudiantes de secundaria

Spectators of bullying, emotional intelligence, empathy and peer attachment:  
A study with secondary school students

Margarita Núñez Sanz, Josefa Castro Balsa\*

\* ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6950-9193>.

\* Universidad de Santiago de Compostela



## Resumen

El papel de los observadores ante el acoso escolar es clave para explicar la perpetuación de estas conductas entre los jóvenes. Dependiendo del posicionamiento que adopten los espectadores, los acosadores podrán ver facilitada su conducta o bien condenada, y por tanto estos sujetos jugarán un papel esencial en el refuerzo o la prevención del bullying. En este contexto, existen variables psicosociales como la inteligencia emocional, la empatía y el apego a iguales, que pueden jugar un papel relevante en el tipo de espectador que cada uno asume ser. Con el fin de analizar la relación entre esas tres variables y el tipo de espectador ante el acoso (prosocial, antisocial o indiferente), se realizó una investigación con una muestra de 295 estudiantes de educación secundaria a los que se les pasaron cuatro instrumentos que medían estas variables. Los resultados muestran que el grado de inteligencia emocional, de empatía y de apego a iguales correlacionan de manera positiva y significativa con una actitud prosocial de los adolescentes ante el bullying. Mientras que una baja empatía y un bajo apego a iguales correlaciona con la adopción de una actitud indiferente y antisocial. También se hallaron diferencias de género, puntuando más alto las mujeres en empatía y apego a iguales, y mostrando una mayor tendencia a percibirse como observadoras prosociales, en comparación con sus compañeros varones.

*Palabras clave:* bullying, inteligencia emocional, empatía, apego a iguales

## Abstract

The role of spectators of bullying is key in explaining the perpetuation of these behaviours among young people. Depending on the positioning of the spectators, the bullies will be able to see their behaviour facilitated or well condemned, and therefore these subjects will play an essential role in the reinforcement or prevention of bullying. In this context, there are psychosocial variables such as emotional intelligence, empathy and peer attachment, which can play a relevant role in the type of spectator that each assumes to be. In order to analyse the relationship between these three variables and the type of spectator (prosocial, antisocial or indifferent), an empirical research was carried out with a sample of 295 secondary school students. Four scales were applied to evaluate all variables of study. The results show that the degree of emotional intelligence, empathy and peer attachment correlates positively and significantly with a prosocial attitude of adolescents to bullying. While low empathy and low peer attachment correlates with the adoption of an indifferent and antisocial attitude. Gender differences were also found, with women scoring higher in empathy and peer attachment and showing a greater tendency to perceive themselves as prosocial observers, compared to their male counterparts.

*Keywords:* bullying, emotional intelligence, empathy, peer attachment

En el bullying intervienen tres agentes: el agresor o acosador que actúa coaccionando o intimidando al otro, la víctima o individuo hostigado, y los observadores o espectadores que

son el grupo de estudiantes que observan la situación de maltrato. Estos participantes indirectos tienen un papel clave en esta dinámica facilitando o previniendo el acoso, pues el agresor necesita de la observación de terceros que refuercen su actuación (Delgado, 2012; Haro y García, 2014). Avilés (2006) basándose en las investigaciones de Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman y Kaukiainen (1996) diferencia tres grupos de espectadores en función de cómo actúan en los momentos de acoso: Los *antisociales* o reforzadores se posicionan activamente a favor del agresor, y aunque no ejerzan directamente la agresión, colaboran con ella animando, riendo y mostrando su apoyo a quien acosa. Los *indiferentes* o ajenos, pueden considerar moralmente injusto el acoso o incluso sentirse afectados por lo que pasa, pero no intervienen por temor a ser las próximas víctimas o por verlo como algo inevitable ante lo que no se puede hacer nada. Finalmente, los *prosociales* o defensores de la víctima, engloba a los espectadores que enfrentan activamente la situación, ayudando a la víctima e incluso recriminando al agresor, verbal o gestualmente.

El comportamiento de los espectadores comenzó a ser objeto de investigación a partir de los años noventa, pasando a abordarse el estudio del bullying desde una perspectiva grupal y no solo desde una perspectiva diádica agresor-víctima. En este nuevo marco de análisis, el espectador que defiende a la víctima se considera esencial para prevenir y enfrentar el acoso, observándose que ciertas variables psicosociales, como la empatía, el apego a iguales y la inteligencia emocional, entre otros, juegan un papel importante en el desarrollo de la conducta prosocial adolescente.

Una persona inteligente o hábil emocionalmente y con capacidad para entender los sentimientos de los demás, responderá de forma más efectiva en las relaciones sociales, tendrá mejor capacidad de adaptación y mostrará mayor asertividad y habilidades sociales (Panfile y Laible, 2012). Evidencias de esto se encuentran, por ejemplo, en un estudio de Guerra, Guerrero y León (2010) en el que los estudiantes con una alta puntuación en inteligencia emocional manifestaron mayor satisfacción en las relaciones con sus iguales e interacciones más positivas, percibieron mayor apoyo parental e informaron de menos conflictos con sus amigos más cercanos.

Muy relacionada con la inteligencia emocional está la empatía. La empatía se compone de un *aspecto afectivo*, identificación con el sentir del otro y reconocimiento de las emociones ajenas (el contagio emocional), y un *aspecto cognitivo*, vinculado con la capacidad para comprender como piensa la otra persona en un sentido más racional. La empatía está

comportamientos prosociales en niños y adolescentes. Su desarrollo se relaciona con mayores conductas de cooperación hacia los demás compañeros, considerándola ya no solo como un factor inhibitor del acoso escolar (Lorente, 2014; Muñoz, 2017; Nolasco, 2012), sino también relacionado con una mayor probabilidad de implicación prosocial de defensa de las víctimas en casos de violencia entre iguales (Díaz, 2015; Fernández, 2017).

Por otra parte, durante la adolescencia se amplían las relaciones de apego, cambiando la principal fuente de apoyo de la familia al grupo de amigos. La necesidad de ser aceptado, valorado y pertenecer al grupo, ejerce un notable poder en los jóvenes y es esencial para comprender procesos grupales como la conciencia colectiva, la presión grupal o la difusión de responsabilidad (Fernández, 2017). Los estudios empíricos demuestran que el contar con el apoyo y la cercanía de iguales, actúa como factor protector de sufrir bullying, y como amortiguador de sus consecuencias negativas. Además, un buen apego entre iguales influye en la defensa a la víctima, ya que en las relaciones interpersonales se desarrolla la reciprocidad social, la cooperación y el compromiso, lo que mejora el desarrollo moral de las persona (Panfile, Laible y Augustine, 2017). También actúa como elemento disuasorio de los acosadores, y contribuye a disminuir el sentimiento de vulnerabilidad de las posibles víctimas, aumentando su percepción de seguridad y reduciendo la de aislamiento (Salmivalle, 2014).

A partir de los estudios previos, el propósito de este trabajo es analizar la relación entre la inteligencia emocional, la empatía, el apego a iguales y el comportamiento como espectador ante situaciones de acoso escolar. También se analiza si existen diferencias de género en dichas variables.

## **Método**

### **Participantes**

La muestra está formada por 295 alumnos que cursaban educación secundaria obligatoria en dos centros públicos de la provincia de La Coruña, en Galicia. Del total de la muestra, 155 (52%) son hombres y 140 (48%) son mujeres. El rango de edad oscilaba entre los 12 y los 17 años ( $M=13.8$ ,  $DT=1.3$ ).

### **Instrumentos**

*Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24)* de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995), en la versión y adaptación española de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004). Se trata de una medida de autoinforme de la Inteligencia Emocional que consta de 24 ítems con un formato de respuesta tipo Likert de 5 puntos (1=nada de acuerdo, 5=totalmente

de acuerdo). La escala mide tres dimensiones de la IE (atención, claridad y reparación), aunque en este estudio solo hemos tenido en cuenta la puntuación global.

*Basic Empathy Scale* de Jolliffe y Farrington (2006), en la adaptación española de Oliva et al. (2011). Se compone de 9 ítems, medidos en escala Likert de 5 puntos, de los cuales 4 evalúan la dimensión afectiva (reacción emocional provocada por los sentimientos de los demás) y 5 ítems la dimensión cognitiva (percepción y comprensión que se tiene de los demás).

*Escala de Apego a Iguales*. Este test es la adaptación española de una de las dos escalas (la correspondiente a pares) del Inventory of parent and peer attachment de Armsden y Greenber (1987), que en su versión original mide la percepción de la calidad de las relaciones con padres e iguales en la adolescencia. La escala de apego a iguales ha sido validada por Sánchez-Quija y Oliva (2003) y está compuesta por 21 ítems, de los cuales 8 miden la dimensión de Confianza (comprensión y respeto en las relaciones con los amigos), 7 la dimensión de Comunicación (grado de calidad de la comunicación verbal con los iguales) y 6 el grado de Alienación (aislamiento, resentimiento o enojo). La escala emplea un formato de respuesta tipo Likert de 7 puntos (1=totalmente de acuerdo a 7= totalmente en desacuerdo).

*Escala de Tipos de Espectadores de Violencia Entre Pares (TEVEP)*, de Quintana et al. (2014). Consta de 26 afirmaciones para las que hay que responder en formato Likert de 4 puntos en función de la frecuencia con la que el participante actúe de esa forma, desde 1=Nunca a 4=Siempre). La escala permite identificar tres tipos de espectadores ante el bullying que se corresponden con la conceptualización de Avilés (2006). Espectador indiferente-culpabilizado (11 ítems), espectador antisocial (5 ítems) y espectador prosocial (10 ítems).

### **Procedimiento**

Se informó de los objetivos de nuestro estudio a los centros educativos a través de los departamentos de orientación, y se solicitaron los consentimientos familiares. Una vez recibida la aceptación de la participación de sus hijos, se procedió a la recogida de los datos administrando los cuatro instrumentos en una sesión lectiva (la de tutoría) en cada uno de los grupos de clase. También se recogía la edad y el sexo de los estudiantes.

### **Análisis**

El análisis estadístico de los datos fue realizado con el programa estadístico IBM SPSS versión 24. En primer lugar, se realizaron los análisis de fiabilidad de todos los

consistencia interna de las escalas mostró una fiabilidad adecuada, más alta para la escala TMMS (.87) y algo más baja para la escala de Empatía (.77) y sus dos subescalas: Empatía Afectiva (.78) y Empatía Cognitiva (.75). El alpha de Cronbach para la escala de Apego a Iguales fue de .77, mostrando índices de .90 la subescala Confianza, .85 la subescala Comunicación, y .65 la subescala Alienación. Finalmente, para la escala tipo de espectador ante el bullying (TEVEP), la subescala de espectador prosocial obtuvo un alfa de Cronbach de .83, y las subescalas de espectador indiferente y espectador antisocial, ambas un alfa de Cronbach de .78. A continuación se llevó a cabo un análisis de correlación de Pearson para conocer si existía relación entre las puntuaciones de las variables psicosociales evaluadas y el tipo de espectador ante el bullying; y finalmente se llevaron a cabo análisis de diferencias de medias para muestras independientes mediante la prueba t de Student con el fin de analizar diferencias de género

### Resultados

Las tres variables psicosociales analizadas muestran correlaciones moderadas entre ellas. El grado de inteligencia emocional correlaciona positiva y significativamente tanto con la empatía total ( $r=.43$ ,  $p<.01$ ), como con sus vertientes afectiva ( $r=.25$ ,  $p<.01$ ) y cognitiva ( $r=.45$ ,  $p<.01$ ). También muestra una correlación positiva con el apego a iguales ( $r=.48$ ,  $p<.01$ ), tanto en confianza ( $r=.46$ ,  $p<.01$ ) como en comunicación ( $r=.48$ ,  $p<.01$ ), y negativa, como era de esperar, con el factor alienación ( $r=-.25$ ,  $p<.01$ ). La relación también es positiva y significativa entre la empatía y apego a iguales, aunque con menor intensidad ( $r=.26$ ,  $p<.01$ ).

Tabla 1. *Intercorrelaciones entre Inteligencia Emocional, Empatía, Apego a Iguales y Tipo de espectador ante el bullying.*

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
<b>1. Intelig.Emoc.</b>	1	.43**	.25**	.45**	.48**	.46**	.48**	-.24**	-.02	.00	.26**
<b>2. Empatía</b>		1	.83**	.78**	.26**	.30**	.37**	.05	-.21**	-.14*	.39**
3. Afectiva			1	.29**	.13*	.18**	.23**	.12*	-.17**	-.11	.30**
4. Cognitiva				1	.30**	.31**	.37**	-.05	-.17**	-.11	.33**
<b>5. Apego a Iguales</b>					1	.94**	.88**	-.69**	-.13*	-.15**	.26**
6. Confianza						1	.82**	-.49**	-.01	-.12*	.29**
7. Comunicación							1	-.34**	-.12*	-.09	.27**
8. Alienación								1	.14*	.19**	-.07
<b>9. Espectad. Indiferente</b>									1	.52**	-.36**
<b>10. Espect. Antisocial</b>										1	-.43**
<b>11. Espectador Prosocial</b>											1

## ESPECTADORES DE BULLYING, INTELIGENCIA EMOCIONAL, EMPATÍA Y APEGO ENTRE IGUALES

En relación a los espectadores u observadores ante el acoso escolar, los tres tipos muestran correlaciones con la empatía. El espectador prosocial es el que obtiene una mayor correlación directa y significativa, tanto con la empatía global ( $r=.39$ ,  $p<.01$ ), como con sus dos dimensiones, afectiva ( $r=.30$ ,  $p<.01$ ) y cognitiva ( $r=.33$ ,  $p<.01$ ). Con los otros tipos de espectadores (antisocial e indiferente), la empatía también correlaciona significativamente, aunque en este caso de forma negativa. Con el tipo de espectador indiferente la correlación es de menos intensidad ( $r=-.21$ ,  $p<.01$ ), tanto en la empatía afectiva ( $r=-.17$ ,  $p<.01$ ) como en la empatía cognitiva ( $r=-.17$ ,  $p<.01$ ). Finalmente, la empatía también muestra una correlación significativa y negativa, aunque más baja, con el tipo de espectador antisocial ( $r=-.14$ ,  $p<.05$ ).

Respecto a la relación entre el apego a Iguales y el tipo de espectador ante el acoso escolar, se da una correlación significativa y directa con el espectador prosocial ( $r=.26$ ;  $p<.01$ ) y negativa con el espectador indiferente ( $r=-.13$ ;  $p<.05$ ) y antisocial ( $r=-.15$ ;  $p<.01$ ). El apego a iguales correlaciona de forma significativa y positiva con el espectador prosocial no solo a nivel global sino también en la subescala confianza con los iguales ( $r=.29$ ,  $p<.01$ ) y en el factor comunicación con los iguales ( $r=.27$ ,  $p<.01$ ). Por el contrario, en los otros dos tipos de espectadores, el espectador indiferente solo muestra correlación negativa en el factor comunicación ( $r=-.12$ ,  $p<.05$ ), mientras que en el caso del espectador antisocial, la correlación también negativa se da con el factor confianza con iguales ( $r=-.12$ ,  $p<.05$ ). En la dimensión alienación, los datos siguen la línea de lo que cabría esperar, pues esta subescala correlaciona de forma positiva y significativa tanto con el espectador indiferente ( $r=.14$ ,  $p<.05$ ) como con el antisocial ( $r=.19$ ,  $p<.01$ ).

Por último, entre la inteligencia emocional y el espectador prosocial existe una correlación positiva y significativamente ( $r=.26$ ,  $p<.01$ ), pero no se obtienen correlaciones significativas con los otros dos tipos de espectadores (indiferente y antisocial).

Finalmente, se ha analizado si existían diferencias de género entre los y las adolescentes en los comportamientos que muestran como espectadores de bullying. Aunque lo que predomina en nuestra muestra, en ambos sexos, es la actitud prosocial, las mujeres muestran una media más alta como espectadoras prosociales que los hombres (mujeres,  $M=33.8$ ,  $DT=4.9$ ; hombres,  $M=31.3$ ,  $DT=5.8$ ;  $t=-4.025$ ;  $p<.001$ ) y menos espectadoras indiferentes (hombres,  $M=22.6$ ,  $DT=6.2$ ; mujeres,  $M=20.2$ ,  $DT=5.4$ ;  $t=3.479$ ,  $p<.001$ ) y antisociales (hombres,  $M=8.4$ ,  $DT=3.2$ ; mujeres,  $M=6.8$ ,  $DT=2.6$ ;  $t=4.651$ ;  $p<.001$ ).

También existen diferencias de género en relación a la empatía. Las puntuaciones de

(Mujeres  $M=33.9$ ,  $DT=5.6$ ; hombres,  $M=30.8$ ,  $t=-4.413$ ,  $p<.001$ ), como en empatía afectiva (mujeres 13.8, hombres 11.7,  $t=-4.630$ ,  $p<.001$ ) y en empatía cognitiva (mujeres 20.1, hombres 19.1,  $t=-2.300$ ,  $p<.05$ ). En relación al apego a iguales, las mujeres también obtienen puntuaciones más altas, tanto en su cómputo global (mujeres  $M=67.7$ , hombres  $M=62.2$ ,  $t=-2.366$ ,  $p<.05$ ) como en los factores confianza (mujeres  $M=47.1$ , hombres  $M=44.7$ ,  $t=-2.276$ ,  $p<.05$ ) y comunicación (mujeres  $M=38.5$ , hombres  $M=34.8$ ,  $t=-4.044$ ,  $p<.001$ ). Finalmente, no encontramos diferencias de género en la inteligencia emocional.

Tabla 2. Medias, desviaciones típicas y diferencias de género en las puntuaciones de Inteligencia Emocional, Empatía, Apego a Iguales y Espectador ante el Acoso Escolar.

Variables	Total N=295 <i>M (DT)</i>	Mujeres N=140 <i>M (DT)</i>	Hombres N=155 <i>M (DT)</i>	<i>t</i> (gl)	<i>p</i>
<b>Intelig. Emoc.</b>	80.9 (13.9)	80.4 (13.6)	81.4 (14.3)	.618 (293)	.53
<b>Empatía</b>	32.2 (6.1)	<b>33.9 (5.6)</b>	30.8 (6.2)	-4.413 (293)	<b>.001</b>
Afectiva	12.7 (4.0)	<b>13.8 (3.8)</b>	11.7 (4.0)	-4.630 (293)	<b>.001</b>
Cognitiva	19.6 (3.6)	<b>20.1 (3.4)</b>	19.1 (3.7)	-2.300 (293)	<b>.05</b>
<b>Apego a Iguales</b>	64.8 (20)	<b>67.7 (20.3)</b>	62.2 (19.5)	-2.366 (293)	<b>.05</b>
Confianza	45.8 (8.7)	<b>47.1 (8.4)</b>	44.7 (8.9)	-2.276 (293)	<b>.05</b>
Comunicación	36.6 (8.1)	<b>38.5 (7.5)</b>	34.8 (8.3)	-4.044 (293)	<b>.001</b>
Alienación	17.5 (6.8)	17.8 (7.1)	17.2 (6.5)	-.710 (293)	.48
<b>Espectador ante acoso</b>					
Indiferente	21.4 (5.9)	20.2 (5.4)	<b>22.6 (6.2)</b>	3.479 (293)	<b>.001</b>
Antisocial	7.6 (3.0)	6.8 (2.6)	<b>8.4 (3.2)</b>	4.651 (290.1)	<b>.001</b>
Prosocial	32.5 (5.5)	<b>33.8 (4.9)</b>	31.3 (5.8)	-4.025 (290.1)	<b>.001</b>

Prueba de contraste: Prueba t de Student para dos muestras independientes

### Discusión/Conclusiones

El objetivo de este trabajo ha sido estudiar la influencia de tres variables psicosociales: la inteligencia emocional, la empatía y el apego a iguales, en el comportamiento que asumen los adolescentes como espectadores del acoso entre iguales.

En primer lugar, los resultados indican una relación moderada entre la inteligencia emocional, la empatía y el apego a iguales, relación que está en línea con lo que muestra la literatura sobre el tema (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Montoya-Castilla et al. 2015)

En segundo lugar, la relación entre estas variables psicosociales y el tipo de espectador ante el bullying se confirma en el estudio. Esta vinculación se da de forma clara en el caso de la empatía y el apego a iguales, en el sentido que, niveles altos en empatía afectiva y cognitiva y niveles altos en comunicación y confianza en el apego a iguales correlacionan con niveles altos como espectador prosocial. Por el contrario, a menor empatía y menor comunicación y



indiferente y/o antisocial. Estos datos concuerdan con los estudios de Alcántar, Tánori, Vera, Couvillier y Peralta (2015), Haro y García (2014) o Salmivalli (2010), en señalar que la empatía influye en el desarrollo de la conducta prosocial en tanto que los observadores

antisociales en el bullying carecen de comprensión empática de las víctimas. Nuestros datos también están en la línea de los de Panfile et al (2017) y Díaz (2015) quienes también hallaron relaciones directas entre la vinculación con los iguales y la tendencia a la conducta prosocial de defensa ante el bullying.

La relación entre el tipo de espectador ante el bullying y la IE solo ha quedado establecida con el espectador prosocial, es decir, es necesario ser emocionalmente inteligente para extrapolar estas habilidades cognitivas y emocionales a los demás, e identificar, comprender y responder adecuadamente a los estados emocionales ajenos. Salmivalli (2010) también considera que es requisito de los espectadores defensores ser estables emocionalmente.

Finalmente, y en concordancia con otros estudios (e.g. Fernández, 2017; Haro y García, 2014; Salmivalli, 2010), el análisis de las diferencias entre hombres y mujeres revela una mayor tendencia, en el caso de las mujeres, a la adopción de una conducta prosocial como observadoras ante el bullying. Las mujeres también muestran mayores niveles de empatía y más confianza y comunicación en el apego a iguales, en comparación con sus pares varones, resultados que apoyan estudios previos donde las mujeres aparecen como más empáticas (Alcántar et al, 2015; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Oliva et al., 2011) y con mayores vínculos afectivos y comunicativos con sus compañeros (Montoya-Castilla et al., 2015; Oliva et al., 2011).

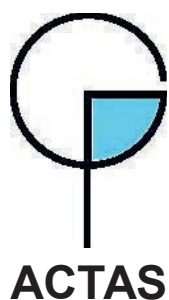
### Referencias

- Alcántar, C., Tánori, J., Vera, J.A., Couvillier, R. y Peralta, D. (2015). Empatía en los diferentes tipos de espectadores en la dinámica del bullying. En R. García, S. V. Mortis, J. Tánori y T.I. Sotelo (Eds.). *Educación y Salud. Evidencias y propuestas de investigación en Sonora* (pp. 79-90). México: Ed. Fontamara.
- Armsden, G.C. y Greenberg, M. T. (1987). The inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16, 427-454.
- Avilés, J. M. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales: agresores, víctimas y testigos en la*



- Delgado, G. (2012). Violencia en la escuela: actores involucrados. *Revista de Investigación*, 36 (75), 53-65.
- Díaz Herráiz, E. (2015). *Acoso escolar, apoyo social y calidad de vida relacionada con la salud*. (Tesis doctoral). Universidad de Castilla-La Mancha, España. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/>
- Extremera, N. Y Fernández-Berrocal, P. (2004). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clinica y Salud*, 14 (2), 117-137.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Fernández, J. L. (2017). *La influencia del grupo de iguales en la implicación en acoso escolar* (Tesis doctoral). Universidad de Córdoba, España. Recuperado de: <http://helvia.uco.es/>
- Guerra Bustamante, J., Guerrero Barona, E. y León del Barco, B. (2010). Relación entre apego e inteligencia emocional en adolescents. *Revista electronica de motivación y Emoción*, 13, 34.
- Haro, I. y García, B. (2014). Variables emocionales y sociomorales asociadas con el tipo de rol que asumen los alumnos y alumnas en el maltrato entre iguales. *Apuntes de Psicología*, 31(1), 15-23.
- Jolliffe, D. y Farrington, D.P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of adolescence*, 29 (4), 589-611.
- Lorente, S. (2014). *Efecto de la competencia social, la empatía y la conducta prosocial en adolescentes* (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, España. Recuperado de: <http://roderic.uv.es/>
- Montoya-Castilla, I., Trejo, L. L., López, A. O. y Barrón, R. G. (2015). Vínculos de apego e inteligencia emocional en la adolescencia. In *Proceedings of 8th International and 13th National Congress of Clinical Psychology (19-22 November. Granada-Spain)* (p. 23).
- Muñoz, G.N. (2017). Investigaciones sobre el acoso escolar en España: implicaciones psicoeducativas. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 104-118.
- Nolasco, H. A. (2012). La empatía y su relación con el acoso escolar. *REXE-Revista de*

- Oliva, A., Antolín, L., Pertegal, M. A. Ríos, M. Parra, A. Hernando, A. y Reina, M.C. (2011). *Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven*. Sevilla: Consejería de Salud, Junta de Andalucía.
- Panfile, T., Laible, D. y Augustine, M. (2017). The influences of parent and peer attachment on bullying. *Journal of Child and Family Studies*, 26(5), 1388-1397.
- Panfile, T.M. y Laible, D.J. (2012). Attachment security and child's empathy: The mediating role of emotion regulation. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-)*, 1-21.
- Quintana, A., Montgomery, W., Malaver, C., Dominguez, S., Ruiz, G., García, N. y Moras, E. (2014). Construcción y validación de la escala de tipo de espectador de violencia entre pares (TEVEP). *Revista de Investigación en Psicología*, 17(2), 77-92.
- Salmivalli, C. (2014) Participant roles in bullying: How can peer bystanders be utilized in interventions. *Journal of Theory Into Practice*, 53(4), 286-292.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 22(1), 1-15
- Salovey, P. Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, & health* (pp. 125-154). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Sánchez-Queija, I. y Oliva, A. (2003). Vínculos de apego con los padres y relaciones con los iguales durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 18(1), 71-86.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

¿Reconocen los y las adolescentes las situaciones de violencia en sus relaciones de  
pareja?

Are adolescents able to recognize situations of violence in their relationships?

Rosana Martínez Román (rosana.mr@uvigo.es)\*

Yolanda Rodríguez Castro (yrcaastro@uvigo.es)\*

Patricia Alonso Ruido (patriciaruido@uvigo.es)\*

Alba Adá Lameiras (albaadalameiras@gmail.com)\*

\*Universidad de Vigo, Facultad de Ciencias de la Educación, Campus de Ourense.

Rosana Martínez Román, rosana.mr@uvigo.es

### **Resumen**

El objetivo de este estudio cualitativo consiste en conocer las creencias de los y las adolescentes sobre una "relación de pareja", así como identificar que conocimientos tienen sobre la violencia de género para comprobar si son capaces de identificar las conductas de violencia en sus relaciones de pareja. La muestra está compuesta por 100 adolescentes (52% son chicas y 48% son chicos) de Educación Secundaria de Institutos públicos de Ourense, con una media de edad de 14 a los 18 años. Los resultados de este estudio evidencian que, tanto chicos como chicas consideraban que una relación de pareja se basa en tres características principales: respeto, confianza y cariño. En cuanto a la conceptualización sobre la violencia de género, todo el alumnado considera que solo sucede en relaciones afectivas heterosexuales. Además consideran que, estas situaciones pueden darse de forma bidireccional, siendo agresor tanto el hombre como la mujer. Constatamos que los/as adolescentes de forma mayoritaria eran capaces de identificar situaciones de violencia de pareja, sobre todo violencia física y sexual. Y en cambio, no identifican todas las situaciones de violencia psicológica/verbal. Por lo tanto, estos datos ponen de manifiesto que el estudiantado presenta una visión heteronormativa de la violencia de género y que no son capaces de identificar todas las situaciones de violencia en la pareja, ya que en muchos casos ese tipo de comportamientos los tienen normalizados. Por ello, consideramos necesario trabajar en el contexto educativo las relaciones igualitarias y saludables desde un modelo de educación sexual integrador.

*Palabras clave:* violencia de pareja, conocimientos, adolescentes

### **Abstract**

The objective of this qualitative study is to know the beliefs of adolescents about a "couple relationship", as well as to identify what knowledge they have about gender violence to verify if they are able to identify the behaviors of violence in their relationships partner. The sample is composed of 100 adolescents (52% are girls and 48% are boys) of Secondary Education of Public Institutes of Ourense, with an average age of 14 to 18 years. The results of this study show that both boys and girls considered that a relationship is based on three main characteristics: respect, trust and affection. Regarding the conceptualization of gender violence, all students consider that it only happens in heterosexual affective relationships. They also consider that, these situations can occur in a bidirectional way, being aggressor both the man and the woman. We found that the majority of adolescents were able to identify situations of partner violence, especially physical and sexual violence. On the other hand, they do not identify all situations of psychological / verbal violence. Therefore, these data show that the student presents a heteronormative view of gender violence and that they are not able to identify all situations of violence in the couple, since in many cases this type of behavior has them normalized. Therefore, we consider it necessary to work in the educational context on egalitarian and healthy relationships based on an integrative sexual education model.

*Keywords:* dating violence, knowledge, teenagers

## ¿RECONOCEN LOS Y LAS ADOLESCENTES LAS SITUACIONES DE VIOLENCIA EN SUS RELACIONES DE PAREJA?

La violencia en las relaciones de pareja entre personas adultas y en particular en la población adolescente, se está convirtiendo en uno de los problemas sociales más graves en España. Muestra de esta gravedad son las alarmantes cifras de mujeres víctimas de violencia de género en España a manos de sus parejas o exparejas, ya que desde el 2003 hasta el 21 de junio han sido asesinadas 1.001 mujeres, de las cuales el 4% son menores de 18 años (INE, 2019).

En relación al concepto de violencia de género en las relaciones de pareja, no existe un acuerdo unánime por parte de la comunidad científica (Shorey et al., 2017). Debido principalmente a la variabilidad en la forma de ejercerse este tipo de violencia, al grado de gravedad y de la manifestación de la violencia entre las parejas de noviazgo. Desde las primeras definiciones de violencia en las relaciones de parejas adolescentes (*Teen Dating Violence*) las más restrictivas giraron en torno al uso o la amenaza del empleo de la violencia física sobre la pareja (Sugarman & Hotaling, 1989), pasando posteriormente a definirla desde una perspectiva más amplia, en la que junto a la violencia física se incorpora también el abuso sexual y el maltrato psicológico (Brown, Puster, Vázquez, Hunter & Lezcano, 2007). Desde esta conceptualización más amplia *dating violence* se define como 'la amenaza o el uso del abuso físico, sexual, psicológico y/o verbal por uno de los miembros de la pareja sobre el otro' (Anderson & Danis, 2007, p.88). Lo que implica reconocer que para identificar adecuadamente las situaciones de *Dating Violence* es insuficiente evaluar las agresiones físicas y/o sexuales, sino que hay que tener en cuenta otras formas de violencia como las agresiones verbales y las amenazas, que a menudo ocurren de forma simultánea o que preceden a las agresiones físicas o sexuales (Capaldi & Crosbi, 1997).

La violencia en las parejas adolescentes muestran algunas características distintivas respecto de la violencia de pareja en adultos, por lo que ha dado lugar a un ámbito de investigación propio (Viejo, 2014). Aunque este tipo de violencia ha sido menos investigada que la violencia en parejas adultas (Leen et al., 2013).

Los estudios evidencian que la violencia que se ejerce en las primeras relaciones de pareja entre adolescentes (*Teen Dating violence*), comienzan cada vez a una edad más temprana (Kury, Oberfell-Fuchs & Woessner, 2004), situando los primeros episodios violentos entre 11 y 17 años (Black et al., 2011), y otros sobre los 16-17 años (O'Leary & Sleep, 2003). Esta violencia en las relaciones de pareja abarca tanto aquellas que se producen en parejas que llevan juntas mucho tiempo (Ortega, Ortega, & Sánchez, 2008), como en parejas que están empezando su relación de noviazgo (*Centers for Disease Control and Prevention, 2012*). En esta dirección, los estudios

españoles apuntan que entre el 5.7% de las chicas entre los 15 y los 25 años se sintieron maltratadas alguna vez en su relación (Rodríguez, Antuña, López, Rodríguez & Bringas, 2012). Y el estudio de Viejo, Monks, Sánchez y Ortega-Ruiz (2015) muestran cifras sobre la violencia física que van desde el 12.2% al 24.5% en referencia a las agresiones leves y graves, respectivamente. De esta forma, la violencia en las relaciones de parejas entre adolescentes está demostrada, y mismo se demuestra que tanto chicos como chicas asumen el doble rol de víctimas y de agresores, siendo las chicas las más agresoras verbales y los chicos más agresores físicos y ejercen en mayor medida la coacción sexual (Rodríguez & Alonso, 2015).

En esta dirección, se manifiesta la necesidad de analizar la violencia de género en las relaciones adolescentes. Por ello, el objetivo del presente estudio consiste en conocer que entienden los y las adolescentes por "relación de pareja", así como cuál es su conocimiento sobre violencia género y que conductas son capaces de reconocer como violencia en sus relaciones de pareja a través de sus propios discursos.

## **Método**

### **Participantes**

Los/as participantes del presente estudio fueron alumnos/as del segundo Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, de un Instituto público semi-rural de posicionamiento laico, de la provincia de Ourense. La muestra está formada por 100 adolescentes de los cuales un 52% son chicas y 48% son chicos con una media de edad de 14.7 años y el rango de edad oscila entre los 14 y los 18 años.

### **Instrumento**

Se les administró un cuestionario semi-estructurado de cuestiones abiertas en el cual se les preguntaba sobre qué entendían por una relación de pareja y sobre el concepto de violencia de género, también se les presentaban una serie de situaciones/casos para que identificaran si eran violencia de género y de qué tipo de violencia.

### **Procedimiento**

Inicialmente, se llevó a cabo la toma de contacto con la dirección del centro educativo en el que se iba a llegar a cabo la investigación, explicando la finalidad del estudio.

Para llevar a cabo la implementación del cuestionario previamente se les envió una carta informando a los progenitores y solicitando su consentimiento para que sus hijos/as pudieran participar en dicho estudio. A pesar de contar con la autorización de sus progenitores, se les

## ¿RECONOCEN LOS Y LAS ADOLESCENTES LAS SITUACIONES DE VIOLENCIA EN SUS RELACIONES DE PAREJA?

informó al alumnado del carácter voluntario y anónimo del cuestionario. Su administración se llevó a cabo en el propio centro académico, con una duración de 40-50 minutos, dentro del horario lectivo.

### **Análisis de datos**

Para proceder al análisis de los datos obtenidos se ha utilizado el programa informático ATLAS. Ti v.7, el cual nos ha permitido el trabajo simultáneo de las investigadoras por medio de la triangulación para analizar y gestionar el tratamiento de la información así como su codificación. El proceso de codificación se ha seguido teniendo en cuenta las siguientes reglas (Magalhães, Moráis & Castro, 2011): i) Exhaustividad: se construyen las categorías siguiendo un criterio único, diferente y exclusivo; ii) Integridad: toda la información ha sido incluida en alguna categoría; iii) Exclusividad: cada información solo puede estar incluida en una categoría; iv) Semi-inducción: se lleva a cabo la pre categorización siguiendo los términos utilizados por las participantes; v) Pertinencia de la categoría: el contenido y el nombre de la categoría deben ser coherentes y de acuerdo con las palabras o frases utilizadas por los/as participantes; vi) Objetividad: las categorías deben ser claras, lo que permita que varios/as investigadores/as incluyan esa determinada información en esa misma categoría y no en otra. En este sentido se ha obtenido tres categorías de primer nivel: 1. Definición de relación de pareja; 2. Concepto de violencia de género y 3. Identificación de conductas de violencia de género. A través de estas categorías primarias se exponen a continuación los resultados.

## **Resultados**

### **Definición de relación de pareja**

El análisis de contenido de las definiciones que nos aportaron los y las adolescentes sobre que entienden sobre una relación de pareja o de noviazgo, nos han permitido comprobar que tanto los chicos como las chicas muestran percepciones similares. Ya que de forma mayoritaria definían una relación de pareja aludiendo a las siguientes características: respeto, confianza, libertad, comprensión, amor, sinceridad, fidelidad y cariño.

Sin embargo, dentro de estas similitudes existen ciertas diferenciaciones entre chicos y chicas. Ya que, las chicas resaltan mayoritariamente características como la protección, la confianza, el respeto, comprensión y el afecto. Y en cambio los chicos hacen especial énfasis en características como la libertad, el amor o la comunicación.

Protección (Chica\_15 años)

Confianza y respeto (Chica\_15 años)

Compresión y cariño (Chica\_16 años)

Sinceridad (Chica\_14 años)

Fidelidad (Chica\_17 años)

Libertad (Chico\_16 años)

Amor (Chico\_17 años)

Comunicación (Chico\_15 años)

### **Concepto de violencia de género**

Los resultados de este estudio nos han permitido identificar que entiende el colectivo adolescente cuando se habla de violencia de género. Tras el análisis de sus argumentos podemos constatar que de forma mayoritaria los y las adolescentes tienden a reducir el concepto de violencia de género a la violencia física. No obstante, un 1/4 de los/as participantes lo identifican como una violencia psicológica, siendo considerado con mayor tendencia por las chicas con respecto a sus compañeros. Seguido de una minoría de 10 chicas y 9 chicos que consideran la violencia género como violencia verbal.

Cabe resaltar que de forma mayoritaria el colectivo adolescente considera que la violencia de género se da con más frecuencia en relaciones afectivas “heterosexuales”.

Más frecuente de hombre a mujer (Chico\_16 años).

Y que este tipo de situaciones de violencia en el contexto de la pareja pueden darse de forma bidireccional, siendo el agresor/a tanto el hombre como la mujer.

Puede ser chica-chico (Chica\_16años)

Violencia bidireccional (Chico\_16años)

En cambio, a la hora de considerar quien es la víctima el colectivo adolescente señala con mayor tendencia a la mujer.

Este tipo de violencia es hacia la mujer (Chico\_14 años)

Recibimos esta violencia por ser del sexo opuesto (Chica\_15 años)

Sin embargo si analizamos la conceptualización de violencia de género en función del género del/a adolescente encontramos que, de forma mayoritaria las chicas consideran que la violencia de género no tiene por qué darse siempre en una relación de pareja, no es una muestra de amor e identifican que la finalidad radica en causar dolor y destruir a la víctima. La cual tiene dificultades para superar la situación de violencia.



## ¿RECONOCEN LOS Y LAS ADOLESCENTES LAS SITUACIONES DE VIOLENCIA EN SUS RELACIONES DE PAREJA?

La violencia de género no tiene por qué darse solamente en una relación de pareja  
(Chica\_14 años)

No podemos confundirlo con una muestra de amor (Chica\_14 años)

Su fin es causar dolor a la víctima (Chica\_14 años)

Estas situaciones son difíciles de superar para la víctima (Chica\_16 años)

Estas vivencias provocan destrucción en la víctima (Chica\_15 años)

Cabe resaltar que dos chicas señalan el acoso sexual como una manifestación más de violencia de género.

El acoso sexual también es violencia (Chica\_15 años)

Y en cambio los chicos definen la violencia de género como una acción sin sentido que está basada en el chantaje y que se perpetúa a través de la agresión física.

La violencia de género es una acción estúpida (Chico\_15 años)

Es un chantaje (Chico\_14 años)

Es pegar (Chico\_14 años)

Es una agresión (Chico\_15)

### **Identificación de conductas de violencia de género**

También se le han planteado determinadas situaciones con la finalidad de que los y las adolescentes identificaran que situaciones eran violencia y cuáles no, además debían señalar el tipo de violencia perpetrada en cada caso. De forma general, las chicas suelen reconocer en mayor medida los casos que recogen situaciones de violencia frente a sus compañeros. A continuación plasmamos los resultados analizados según el tipo de violencia de género identificada: física, psicológica, verbal y sexual.

#### **Violencia física**

Para analizar si eran capaces de identificar las situaciones de violencia física en la pareja, se les plantea un caso que consistía en que “un miembro de pareja retenía al otro en contra de su voluntad”. De total de los y las participantes, solo 36 chicas y 19 chicos lo clasificaron como violencia física, y en cambio 20 chicas y 18 chicos lo definen como otro tipo de violencia, en su gran mayoría como violencia psicológica. Además 7 adolescentes respondieron que no saben. No obstante, cabe destacar que la violencia física es el que menos dudas les genera a la hora de identificarla.

### **Violencia psicológica**

En relación a la violencia psicológica nos encontramos un cierto grado de confusión por parte del colectivo adolescente ya que tienden a confundir este tipo de violencia con la violencia verbal. Sin embargo, ante la situación planteada de "que un miembro de la pareja prohibirle al otro que pueda hacer planes con sus amigas/os", 44 chicas y 29 chicos lo reconocen como violencia psicológica, en cambio 24 adolescentes tienden a confundirlo con violencia verbal. Cabe resaltar que, 2 chicos y 1 chica consideran que esta situación determinada no es ningún tipo de violencia.

También se les ha planteado otro caso relativo a cuando "un miembro de la pareja, desprecia lo que dice o hace el otro miembro". Encontrándonos que 33 chicas y 24 chicos lo identifican como violencia psicológica, en cambio 20 chicas y 19 chicos lo clasifican como otro tipo de violencia, en su gran mayoría como violencia verbal. Y 4 adolescentes argumentan que no es violencia.

### **Violencia verbal**

Para analizar la violencia verbal en las relaciones de pareja se les ha planteado el caso de que "un miembro de pareja insulta al otro miembro de forma habitual". Se ha identificado que, 42 chicas y 26 chicos reconocen este tipo de situaciones como violencia verbal, frente a 14 chicas y 16 chicos que lo identifican en su gran mayoría como violencia psicológica. Y solamente 2 adolescentes no lo consideran violencia.

Otro caso que también se les ha planteada era cuando "tu pareja te hace un piropo por tu aspecto físico, es decir te dice que guapa estás o que buena estás". En esta situación, 95 adolescentes no lo consideran como violencia, 3 chicas lo clasifican como violencia verbal y 2 chicos lo identifican como violencia psicológica.

### **Violencia sexual**

Con respecto a la violencia sexual, le planteamos el caso de que "presiona a su pareja para mantener relaciones sexuales, aun sabiendo que no quiere o que no se siente cómoda". Hemos identificado que 47 chicas y 30 chicos clasifican este episodio como violencia sexual, en cambio 11 chicas y 9 chicos lo confunden con otro tipo de violencia, inclinándose en su gran mayoría hacia la violencia psicológica. También cabe destacar que 3 chicos señalan que esta situación no responde a ningún tipo de violencia.

## ¿RECONOCEN LOS Y LAS ADOLESCENTES LAS SITUACIONES DE VIOLENCIA EN SUS RELACIONES DE PAREJA?

### Discusión

A lo largo del presente estudio se pone de evidencia como los y las adolescentes no tienen interiorizado un amplio concepto sobre que es la violencia de género, seguido de la alarmante confusión a la hora de identificar los tipos de violencia, ya que tienden a confundirlos.

Los resultados obtenidos en nuestro estudio nos permiten manifestar que tanto los chicos como las chicas muestran percepciones muy similares a la hora de definir que entienden por una relación de pareja. Hallazgos que están muy en línea con otros estudios en los que también manifiestan como los y las adolescentes comparten ciertas características como la confianza, sinceridad y el respeto, entre otras, para definir una relación de pareja (Amurrio, Larrinaga, Usategui & Del Valle, 2008; Rodríguez & Alonso, 2015).

En relación al concepto que tienen interiorizado el colectivo adolescente sobre violencia de género, hemos encontrado que las chicas lo entienden desde una conceptualización más abarcadora frente a sus compañeros, los cuales tienden a reducirlo a conductas físicas o psicológicas. En esta línea, Amurrio et al. (2008) afirman en su estudio que esto en parte se debe a la sensibilidad hacia el maltrato y que su percepción gana en intensidad y nitidez en situaciones de violencia. Asimismo, cabe destacar que hemos detectado que de forma mayoritaria los y las participantes consideran que la violencia de género se da con mayor frecuencia en relaciones afectivas heterosexuales y que su perpetuación en el contexto de la relación pareja puede darse de forma bidireccional, siendo el agresor/a tanto el hombre como la mujer, aunque mayoritariamente señalen a la mujer como víctima. Esta realidad también fue constatada por otros estudios en los que mantienen como los chicos y las chicas asumen un doble rol de víctima y de agresor/a, identificándose ambos como víctimas, aunque la tendencia señale al sexo masculino como agresor (Rodríguez & Alonso, 2015; Shorey et al., 2017).

En lo relativo a la identificación de los tipos de violencia, nuestros resultados demuestran que de forma general las chicas reconocen más situaciones de violencia frente a sus compañeros, y el tipo de violencia más identificado tanto por chicas como por chicos es la violencia física; y en cambio, la violencia verbal y psicológica no la identifican en todas las situaciones planteadas como violencia. Este resultado también fue reflejado por Samaniego y Freixas (2010) en su estudio con alumnos de la E.S.O., detectando que el tipo de violencia más identificada es la violencia física.

Cabe resaltar que los resultados del presente estudio nos han permitido evidenciar que el colectivo adolescente no considera los piropos hacia el aspecto físico de su pareja como una posible

forma de violencia. En esta dirección, el estudio de Lameiras, Fiske, Fernández y López (2018) en relación a la objetivación en las relaciones de pareja constata que las mujeres se sienten menos objetivadas cuando los mensajes son emitidos por las parejas. Ubicándose de esta forma este tipo de experiencias de objetivación sexual, dentro de las relaciones de pareja, en un espacio de invisibilización. Además, el estudio confirma que, el nivel de disfrute vinculado a los comentarios sobre la apariencia y cuerpo sexuado emitidos por las parejas no se relaciona con el nivel de sexismo, lo que si ocurre al analizar la objetivación percibida cuando los emisores son extraños o colegas, de modo que a mayor sexismo mayor disfrute y menor objetivización percibida. Así los comentarios objetivizantes emitidos por las parejas pueden permanecer por debajo del radar sexista y por tanto ser más difíciles de detectar y en consecuencia de combatir.

Por lo tanto, los hallazgos del presente estudio ponen de manifiesto como el estudiantado presenta una visión heteronormativa de la violencia de género y que no son capaces de identificar todas las situaciones de violencia de la pareja, ya que en muchos casos estos están normalizados. Por ello, consideramos totalmente necesario trabajar en el contexto educativo las relaciones igualitarias y saludables desde un modelo de educación sexual integrador tal y como señalan Lameiras, Carrera y Rodríguez (2013). Con la finalidad de erradicar las múltiples violencias de género en las relaciones de los y las adolescentes, y ayudar a conseguir el bienestar personal y la calidad de vida.

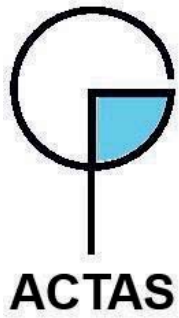
#### **Referencias Bibliográficas**

- Amurrio, M., Larrinaga, A., Usategui, E., & del Valle, A. I. (2008). *Violencia de género en las relaciones de pareja entre adolescentes y jóvenes de Bilbao*. Universidad del País Vasco. Facultad de ciencias sociales y de la comunicación, Departamento de Sociología, País Vasco.
- Anderson, K. M., & Danis, F. S. (2007). Collegiate sororities and dating violence: An exploratory study of informal and formal helping strategies. *Violence Against Women*, 13(1), 87-100. DOI: 10.1177/1077801206294808.
- Black, M. C., Basile, K. C., Breiding, M. J., Smith, S. G., Walters, M. L., Merrick, M. T., & Stevens, M. R. (2014). *The National Intimate Partner and Sexual Violence Survey (NISVS): 2010 Summary Report*. Atlanta, GA: National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention, 2011. Recuperado de [http://www.cdc.gov/ViolencePrevention/pdf/NISVS\\_Executive\\_Summary-a.pdf](http://www.cdc.gov/ViolencePrevention/pdf/NISVS_Executive_Summary-a.pdf)

¿RECONOCEN LOS Y LAS ADOLESCENTES LAS SITUACIONES DE VIOLENCIA EN SUS RELACIONES DE PAREJA?

- Brown, L. K., Puster, K. L., Vázquez, E. A., Hunter, H. L., & Lezcano, C. M. (2007). Screening practices for adolescent dating violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 22(4), 456-464. DOI: 10.1177/0886260506296987.
- Capaldi, D. M., & Crosby, L. (1997). Observed and reported psychological and physical aggression in young, at-risk couples. *Social Development*, 6(2), 184-206. DOI: 10.1111/j.1467-9507.1997.tb00101.x.
- Centers for Disease Control and Prevention. *Understanding Teen Dating Violence, 2012*. Recuperado de <http://www.cdc.gov/ViolencePrevention/pdf/TeenDatingViolence2012-a.pdf>
- Henton, I., Cate, R., Koval, J., Lloyd, S., & Christopher, S. (1983). Romance and violence in dating relationships. *Journal of Family Issues*, 4(3), 467-482. DOI: 10.1177/019251383004003004
- Instituto Nacional de Estadística. (2019). *Estadística de Víctimas Mortales por Violencia de Género*. Recuperado de [http://www.violenciagenero.igualdad.mpr.gob.es/violenciaEnCifras/victimasMortales/fichaMujeres/pdf/Vmortales\\_2019\\_06\\_21.pdf](http://www.violenciagenero.igualdad.mpr.gob.es/violenciaEnCifras/victimasMortales/fichaMujeres/pdf/Vmortales_2019_06_21.pdf)
- Kury, H., Oberfell-Fuchs, J., & Woessner, G. (2004). The extent of family violence in Europe. A comparison of National Surveys. *Violence Against Women*, 10(7), 749-769. DOI: 10.1177/1077801204265550
- Lameiras, M., Carrera, M. V. & Rodríguez, Y. (2013). *Sexualidad y salud: el estudio de la sexualidad humana desde una perspectiva de género*. Vigo, Pontevedra: Servicio de Publicacións da Universidad de Vigo.
- Lameiras, M., Fiske, S. T., Fernández, A. G., & Lopez, J. F. (2018). Objectifying Women's Bodies is Acceptable from an Intimate Perpetrator, at Least for Female Sexists. *Sex roles*, 79(3-4), 190-205. DOI: 10.1007/s11199-017-0862-8
- Leen, E., Sorbring, E., Mawer, M., Holdsworth, E., Helsing, B. & Bowen, E. (2013). Prevalence, dynamic risk factors and the efficacy of primary interventions for adolescent dating violence: An international review. *Aggression and Violent Behavior*, 18, 159-174. DOI: 10.1016/j.avb.2012.11.015

- O'Leary, K. D., & Sleep, A. M. (2003). A dyadic longitudinal model of adolescent dating aggression. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 32(3), 314-327. Doi: 10.1207/S15374424JCCP3203\_01
- Ortega, R., Ortega, F. J., & Sánchez, V. (2008). Violencia sexual entre compañeros y violencia en parejas adolescentes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(1), 63-72. URI: <http://hdl.handle.net/11441/32134>
- Rodríguez, L., Antuña, M. D., López, J., Rodríguez, F. J., & Bringas, C. (2012). Tolerance towards dating violence in Spanish adolescents. *Psicothema*, 24(2), 236-242. URI: <http://hdl.handle.net/10651/6848>
- Rodríguez, Y., & Alonso, P. (2015). Análisis de los discursos de los y las jóvenes sobre la violencia en las relaciones de pareja. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 2, 015-018. DOI: 10.17979/reipe.2015.0.02.235.
- Samaniego, E. & Freixas, A. (2010). Estudio sobre la identificación y vivencia de violencia en parejas adolescentes. *Apuntes de Psicología*, 28(3), 349-366. URI: <https://hdl.handle.net/11441/85028>
- Shorey, R. C., Cohen, J. R., Lu, Y., Fite, P. J., Stuart, G. L., & Temple, J. R. (2017). Age of onset for physical and sexual teen dating violence perpetration: A longitudinal investigation. *Preventive medicine*, 105, 275-279. DOI: 10.1016/j.ypmed.2017.10.008
- Sugarman, D. B., & Hotaling, G. T. (1989). Violent men in intimate relationships: An analysis of risk markers. *Journal of Applied Social Psychology*, 19(12), 1034-1048.
- Viejo, C. (2014). Violencia física en las relaciones sentimentales adolescentes: hacia la comprensión del fenómeno. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 37(4), 785-815. DOI: 10.1080/02103702.2014.977110
- Viejo, C., Monks, C. P., Sánchez, V., & Ortega-Ruiz, R. (2015). Physical Dating Violence in Spain and the United Kingdom and the Importance of Relationship Quality. *Journal of Interpersonal Violence*, 31(8), 1-23. DOI: 10.1177/0886260514567963.
- Magalhães, M. J., Morais, C. & Castro, Y. (2011). Organização e funcionamento numa casa de abrigo de solidariedade social. *Psicología y Sociedad*, 23(3), 598-607.



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

MEDIATION, THE ACHIEVEMENT OF A CULTURE OF PEACE IN PUBLIC SCHOOL

AND ACTING MEDIATOR PROFESSOR

Helena Machado de Paula [Albuquerque-helenaalb@uol.com.br](mailto:Albuquerque-helenaalb@uol.com.br)

---

### Summary

This communication aims to present the results of a survey focusing on legislation, of pioneering initiative of a southeastern Brazilian State, which aimed to reduce the imbalances in the school environment establishing a culture of peace in public schools. Legally established a School system protection due to the need to standardize constitutional principles and construction of a democratic, safe school environment and with an effective dispute resolution practice, physical protection of students and conducive to the development of an educational process with good quality. Strengthened the conviction of the necessity of the legislation in force, the occurrence of two violent incidents in different Brazilian States, one of them being the focus. Among several measures provided for the allocation of teachers at schools with more mediators vulnerability that would act in conjunction with the co-chairs of the institution in the development of mediating actions. It was used in this research, a qualitative methodology centred on analysis of legal documents and on data collected in interviews with six teachers and mediators a school vice principal. The research aimed to verify to what extent the mediation policy even strongly based on law is being experienced in public school and the results achieved, while considering a recent innovation. Was based, therefore, on legislation and, among other theorists, in Sales & Alencar (2018) and Muszkat et al. (2008). It was demonstrated with the data obtained the disposition of teachers mediators to comply with the duties set out legally. The action mediator, there is persistence of conflicts arising from verbal and physical aggression between students, guidance to parents about the role of the family and their importance in the educational process, monitoring and investigation of causes of excess absences from school, with no explanation. It was noticed that the number of referrals of problems would diminish if the teacher had the paper your mediator, showing that the legal intent that all school educators engaged in mediation is still an ideal to be achieved. The results still does not exist a given goal, but the belief that the number of conflicts would be intensified without the teacher specifically assigned to the practice of mediation.

Key Words: Mediation; Public School; Professor Mediator.



### Resumo

Pretende-se nesta comunicação apresentar os resultados de uma pesquisa com foco na legislação, de iniciativa pioneira de um estado da região sudeste brasileira, a qual visou diminuir os índices de desequilíbrios no ambiente escolar instaurando uma cultura de paz nas escolas públicas. Instituiu-se legalmente um Sistema de Proteção Escolar em decorrência da necessidade de normatizar princípios constitucionais e de construção de um ambiente escolar democrático, seguro e com uma prática efetiva de resolução de conflitos, proteção física dos estudantes e propício ao desenvolvimento de um processo educativo com boa qualidade. Fortaleceu-se a convicção da necessidade da legislação vigente, a ocorrência de dois incidentes violentos em diferentes estados brasileiros, sendo um deles o focalizado. Entre várias medidas previu-se a alocação de professores mediadores nas escolas com mais vulnerabilidade que atuariam em conjunto com os vice-diretores da instituição no desenvolvimento de ações mediadoras.

Utilizou-se, nesta investigação, uma metodologia de abordagem qualitativa centrada na análise de documentos legais e em dados coletados em entrevistas com seis professores mediadores e um vice diretor escolar. A investigação teve como objetivo verificar em que medida a política de mediação mesmo fortemente embasada na lei está sendo vivenciada na escola pública e os resultados alcançados, embora a considerando uma recente inovação. Fundamentou-se, portanto, na legislação e, entre outros teóricos, em Sales & Alencar (2018) e Muszkat et al.(2008). Demonstrou-se com os dados obtidos a disposição dos professores mediadores para dar cumprimento às suas atribuições previstas legalmente. Na ação mediadora, há persistência de conflitos decorrentes de agressões verbais e físicas entre os alunos, orientação aos pais sobre o papel da família e respectiva importância no processo educativo, acompanhamento e investigação de causas do excesso de ausências à escola, sem justificativa. Percebeu-se que o número de encaminhamentos de problemas diminuiria se o professor exercesse o seu papel mediador, evidenciando-se que a intenção legal de que todos os educadores da escola exerçam a mediação ainda é um ideal a ser conquistado. Quanto aos resultados ainda não existe um dado objetivo, porém a convicção de que o número de conflitos seria intensificado sem a atuação do professor especificamente designado para o exercício da mediação.

**Palavras Chave:** Mediação; Escola Pública; Professor Mediador.

**Área Temática:** Conflitos e Mediação Escolar.

## **Introdução**

A violência escolar está presente com maior ou menor intensidade em escolas do mundo inteiro. Um dos estados da região sudeste do Brasil entendendo que compete à administração pública zelar pela existência e manutenção de um ambiente escolar bem conservado, dotado de um clima acolhedor, livre de ameaças e de conflitos para se tornar propício ao exercício do

direito subjetivo do aluno à educação, publica por meio da Secretaria de Educação a Resolução SE nº 19/2010, instituindo o Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino. Em 2018, portanto, oito anos após a publicação da referida Resolução, e a partir de representações referentes à permanência dos altos índices de desequilíbrios no ambiente escolar, a Secretaria publica outra medida legal complementar, a Resolução SE nº 8/2018, dispondo sobre o “Projeto de Mediação Escolar e Comunitária” na rede de ensino, indicando demais providências. As intenções das normas legais foram muito bem delineadas, coerentes com o contexto atual e valiosas. Todavia, como os preceitos legais estariam sendo vivenciados na escola? O tempo entre a publicação da norma e o início de sua implantação é recente, logo ter-se-iam certamente apenas indícios de sua implantação.

Nesta comunicação apresentam-se os resultados desta investigação, abordando, em especial, a concepção e as características de mediação, com uma descrição sucinta e análise da legislação acima citada, complementada com dados obtidos junto a professores mediadores e um vice diretor escolar, coletados por meio de entrevista semi-estruturada. A metodologia utilizada, em decorrência, foi de abordagem qualitativa, realizada por meio de análise documental, com contribuições de teóricos, como Sales & Alencar e Muszkat et al., dentre outros.

## **Concepção e características da mediação**

A possibilidade de existência de conflitos sempre existe em instituições nas quais convivem pessoas, pois, de certa forma, fazem parte da vida humana. Segundo Muszkat et al. (2008, p. 16), os conflitos podem ser “subjetivos (intrapessoais) ou intersubjetivos (interpessoais)”. A mediação, que surge como um meio hábil para prevenir violências nas escolas, foi utilizada primeiramente no meio jurídico, mas, pela sua natureza, aplica-se a outras áreas, inclusive a escolar. O instrumento de mediação não elege um culpado por determinado conflito,

nem determina sentenças, mas, por meio do diálogo, as partes são estimuladas a encontrar respostas e as próprias soluções assumindo as responsabilidades pelo que decidem . O mediador não interfere e nem decide como se fora um juiz, age simples e solidariamente apenas como um facilitador do diálogo. É um instrumento que tem base na comunicação solidária e perseguidora de soluções que satisfaçam os envolvidos e que facilite a dissolução de conflitos e sua efetiva superação.

Muszkat et al. (2008, p. 24-25) afirmam que:

A exposição e aceitação da complexidade humana demandam um salto epistemológico, cuja conseqüência é a superação da lógica dualista do certo/errado em direção a uma lógica inter-relacional em que todos os atores são co-responsáveis pelas relações que estabelecem entre si. Surge o conceito de co-participação responsável que integra as idéias de intersubjetividade e de co-construção de poderes, incluindo o protagonismo das partes envolvidas, numa relação.

A mediação pode ser considerada como um instrumento valioso para a conquista de uma cultura de paz desejável para o desenvolvimento e conquista dos direitos humanos para todos. Como expresso no Artigo 1º do ato constitutivo da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (2002), fundada em 1945, após a 2ª Guerra Mundial, seu propósito é “contribuir para a paz e a segurança, promovendo cooperação entre as nações por meio da educação, da ciência e da cultura, visando a favorecer o respeito universal à justiça, ao estado de direito e aos direitos humanos e liberdades fundamentais afirmados aos povos do mundo”. Em artigo que tematiza a mediação escolar como meio de promoção da cultura da paz, Sales & Alencar (2018, n.p.) afirmam: “Em um mundo onde as pessoas pouco dialogam, repudiam os diferentes e frequentemente iniciam conflitos armados para a defesa de seus interesses, a paz surge como uma alternativa para tentar trazer um pouco de harmonia para as sociedades”. A cultura da paz é definida pela UNESCO como um conjunto de valores, comportamentos e estilos de vida que rejeitam a violência e previnem os conflitos, resolvendo os problemas por meio do diálogo e da negociação entre os indivíduos, os grupos e as nações.

A escola desenvolve a concepção de direitos humanos nos educando vivenciando-os na sua ação curricular cotidiana, ou seja, para educar em direitos humanos há que vivenciá-los tratando os alunos segundo o respeito aos direitos humanos (GIMENO SACRISTÁN, 2007). Da mesma forma, a prática da mediação incluída no currículo escolar poderá conduzir ao conhecimento, contribuir para a mudança emocional dos educandos, levá-los a perceber que há outras formas de resolver e superar conflitos Para Sales & Alencar (2018 n p) “A mediação

MACHADO

escolar se caracteriza por possibilitar, dentro da escola, a educação em valores, a educação para a paz e uma nova visão acerca dos conflitos”.

No estado da federação, campo desta pesquisa, conhecemos uma escola que conseguiu superar uma condição de desentendimentos e violência por meio de uma ação gestora democrática, cultivando uma comunicação solidária, articulando-se com a comunidade e principalmente pelo envolvimento dos educandos, transformando-os de receptores a protagonistas do processo educativo. A mediação favorece o distanciamento da violência. Outro estado, local de um incidente violento, um conflito com armas e, conseqüentemente, mortes, tem desenvolvido projetos escolares específicos para prevenção de futuras ocorrências.

Experiências estão presentes no mundo todo, todavia, ainda são poucos os estudos teóricos sobre mediação.

### **A proposta legal**

A Constituição Federal do Brasil (1988) considera como dever do Estado que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é “direito público subjetivo”. Isto exige que todos os brasileiros de quatro a dezessete anos tenham acesso à escola e recebam um ensino de boa qualidade. Segundo Gimeno Sacristán (2001, p. 15), a aquisição da educação obrigatória é um direito, escolarizar a todos é um meio de “emancipação social e individual”. A vontade política expressa em lei já é um passo, mas o caminhar só se efetiva quando a norma é implementada e aplicada. Para tal, há que se criarem condições facilitadoras desse processo. O exercício do direito à educação exige um ambiente escolar adequado, não caracterizado pela violência, sem desequilíbrios, sem ameaças.

Como se expressa a violência escolar? Às vezes por meio de distúrbios de comportamento, indelicadezas, incivildades, indisciplina, violência física, assédio físico ou moral, ameaças, *bullying*, depredações do patrimônio escolar, do prédio, desrespeito, até incidentes extremos com armas. Não existem causas gerais explicativas dos atos violentos, pois as causas podem ser oriundas de um conjunto complexo, às vezes com predominância do próprio indivíduo, da família, do contexto interno ou externo à escola. Para definir causas são exigidas análises e pesquisas de cada situação. O aluno necessita de um ambiente acolhedor, motivador, alegre, protetor, seguro, significativo para que possa exercer o seu direito de educar-se, um ambiente caracterizado pela tranquilidade, pela paz. Escolas sujas, depredadas, mal conservadas, sem harmonia entre educadores e alunos e demais funcionários, e entre os pais, com relações

proposta de trabalho educacional construída coletiva e compartilhadamente pela comunidade escolar, o que certamente se afasta do desejável e da vivência de uma cultura de paz.

A estrutura do sistema de ensino brasileiro compreende dois níveis: 1º - a Educação Básica que inclui a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, e 2º - a Educação Superior. O estado cuja legislação é objeto de análise nesta pesquisa é o que tem o maior número de escolas e alunos do Brasil, com 14.405 (catorze mil quatrocentos e cinco ) estabelecimentos de Ensino Fundamental e 5624 (cinco mil seiscentos e vinte e quatro) estabelecimentos que abrigam o Ensino Médio.

Consciente dos seus deveres e das mazelas da escola, esse estado, com iniciativa pioneira, instituiu um “Sistema de Proteção Escolar” (SPE) na sua rede estadual e definiu providências para a sua instalação, por meio da Resolução SE nº 19, de 12 de fevereiro de 2010. Este Sistema:

Coordenará o planejamento e a execução de ações destinadas à prevenção, mediação e resolução de conflitos no ambiente escolar, com o objetivo de proteger a integridade física e patrimonial de alunos, funcionários e servidores, assim como dos equipamentos e mobiliários que integram a rede estadual de ensino, além da divulgação do conhecimento de técnicas de Defesa Civil para a proteção da comunidade escolar (cf. Art. 1º).

O texto legal previu, no Art.2º e incisos, a implantação do Sistema de forma descentralizada e gradativa e relacionou quatro órgãos e suas respectivas atribuições: a coordenação e a gestão geral do Sistema foi atribuída ao Gabinete da Secretaria do Estado da Educação (GSE); a execução das ações à Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE); a gestão regional às Diretorias de Ensino (DEs); e às Unidades Escolares (UEs) a atribuição de observância das diretrizes e execução local e diária das ações implementadas pelo Sistema.

A execução das ações do Sistema de Proteção Escolar seria coordenada pela “Supervisão de Proteção Escolar e Cidadania (SPEC)”, regulamentada por Norma de Organização da FDE, de 28 de agosto de 2009 (cf. Art. 3º). Instituiu, no Gabinete do Secretário da Educação, um Grupo de Trabalho coordenado pelo SPEC para assessorar a formulação e execução das ações do SPE, constituído por representantes de diferentes órgãos centrais da estrutura do sistema de ensino, incluindo o Centro de Referência Mário Covas e o Conselho Estadual de Ensino (cf. Art. 4º). Os recursos humanos para a implantação seriam alocados gradativamente e conforme os fatores de vulnerabilidade e riscos de cada escola (cf. Art. 5º).

Cada Diretoria de Ensino indicaria dois representantes, um dos quais, obrigatoriamente,

orientação do Dirigente Regional de Ensino; os representantes teriam o apoio técnico de equipes multidisciplinares, para articulação da escola e sociedade civil, identificação de fatores de vulnerabilidade e de risco. A composição dos profissionais dessa equipe seria objeto específico de ato normativo, assim como a metodologia de trabalho adotada (cf. Art. 6º, § 1º, § 2º e §3º).

Para implantar as ações específicas do SPE, a escola contaria com até dois docentes, com 24 horas de trabalho semanais para o desempenho das atribuições de “Professor Mediador Escolar e Comunitário”, precípuas expressas no Artigo 7º e respectivos incisos da Resolução.

Os dois Professores Mediadores seriam selecionados pela Diretoria de Ensino, mediante critérios determinados e poderiam ter o apoio de dois professores auxiliares da própria unidade escolar. Para o desempenho de suas funções, seriam capacitados e deveriam utilizar metodologia de trabalho a ser definidas pela Diretoria de Ensino. O artigo 7º da Resolução arrola as incumbências desse profissional, a saber:

- I- adotar práticas de mediação de conflitos no ambiente escolar e apoiar o desenvolvimento de ações e programas de Justiça Restaurativa;
- II- orientar os pais ou responsáveis dos alunos sobre o papel da família no processo educativo;
- III- analisar os fatores de vulnerabilidade e de risco a que possa estar exposto o aluno;
- IV- orientar a família ou os responsáveis quanto à procura de serviços de proteção social;
- V- identificar e sugerir atividades pedagógicas complementares, a serem realizadas pelos alunos fora do período letivo;
- VI- orientar e apoiar os alunos na prática de seus estudos.

As prioridades de formação seriam definidas pela DE com a participação dos demais órgãos centrais da pasta.

O Art. 9º da Resolução trata da regulamentação do “Sistema Eletrônico de Registro de Ocorrências Escolares - ROE”, fornecendo o portal da FDE para o registro on-line das seguintes ocorrências .

- I- ações ou situações de conflito ou grave indisciplina que perturbem sobremaneira o ambiente escolar e o desempenho de sua missão educativa;
- II- danos patrimoniais sofridos pela escola, de qualquer natureza;
- III- casos fortuitos e/ou de força maior que tenham representado risco à segurança da comunidade escolar;
- IV- ações que correspondam a crimes ou atos infracionais contemplados na legislação brasileira.

## MEDIATION, THE ACHIEVEMENT OF A CULTURE OF PEACE IN PUBLIC SCHOOL

As informações registradas seriam armazenadas e confidenciais, de uso exclusivo da administração pública e protegidas pela lei. O Diretor da Unidade Escolar seria responsável pela inserção e proteção dos registros, podendo, “discrecionariamente, conceder ao Vice- Diretor e/ou ao Secretário da Escola autorização para acesso ao sistema” (cf.Art. 8º, Inciso IV, § 2º). O registro compulsório deverá ser feito em até trinta dias da ocorrência (cf. Art. 9º, § 3º). O acesso às ocorrências das escolas de cada região poderá ser feito pelos Dirigentes Regionais e servidores por ele indicados (cf.Art. 9º, § 4º das intenções) e definições claras, os índices de desequilíbrios no ambiente escolar permaneciam significativos, segundo os responsáveis pelo SPE, o que provocou a publicação da Resolução SE nº 8/2018, a qual dispõe sobre o Projeto de Mediação Escolar e Comunitária na rede estadual e dá providências correlatas. Sua intenção primordial seria a de implementação de uma cultura de paz no ambiente escolar.

Composta por 15 artigos pretende indicar como será a implementação do Projeto Mediação Escolar e Comunitária para implementar a cultura de paz no interior da unidade escolar (cf.Art. 1º). Para tal, ressalta a importância do diálogo entre a comunidade interna e externa, na qual a escola se localiza, para estabelecer consensos coletivos sobre o convívio social, promover o desenvolvimento humano e a aprendizagem emocional (§ 1º). Todos os servidores da escola deverão se envolver e encaminhar soluções pacíficas diante dos conflitos (§ 2º). Os agentes das escolas e Diretorias passarão por formação para aprendizagem emocional (cf.Art. 2º).

A ênfase na aprendizagem emocional é importante para que o mediador exerça com tranquilidade a mediação, não imputando castigos, elegendo um culpado, mas dando voz aos envolvidos em situações de conflito para que eles próprios encontrem soluções.

No Artigo 3º e incisos, o texto legal lista as habilidades e características dos responsáveis pela implementação do projeto. Entre elas, reconhecer-se “como protagonista e agente transformador”, “colocar-se no lugar do outro...”, “ser articulado e estabelecer diálogos com todos, comunicando-se com objetividade, coerência e coesão“. Nos três últimos incisos, IV, V e VI, enfatiza a relevância de se identificar o quanto os aspectos sociais, culturais e econômicos da comunidade afetam o processo educacional no seu desenvolvimento, a necessidade de aprimorar o aprender a aprender, criar, transformar, inovar, compreender a



sociedade, suas características e respeitar as diferenças. Tais características delineiam um perfil coerente com um agente mediador bem formado e adequado à função.

O mediador deverá desenvolver práticas colaborativas e restaurativas da cultura de paz, atuando nos conflitos de modo proativo, preventivo e mediador. Deverá fundamentar-se em princípios éticos e democráticos; articular-se com a equipe escolar na construção de ações preventivas; participar e colaborar com o Conselho de escola e demais educadores na construção, execução e avaliação da proposta pedagógica da escola; desenvolver ações junto ao Grêmio Estudantil; esclarecer para pais ou responsáveis o papel e importância da família no processo educativo; mapear e estabelecer parcerias com a equipe escolar, gestores regionais, órgãos da rede de Proteção Social e de Direitos, instituições culturais, sociais, de saúde e educativas para as quais possa encaminhar alunos conforme suas necessidades e empenhar-se com sua formação contínua (cf. Art. 4º e incisos).

O Vice- Diretor também assume um papel similar, mas específico no desenvolvimento de ações de mediação, colaborando e reforçando as ações do Professor Mediador, atuando de forma proativa, preventiva e mediadora para construir normas de convivência pacífica, junto aos educadores da escola, pais, alunos, Grêmio Estudantil, Conselho de Escola, APM. Tais ações se destinariam a (ao): acolhimento dos alunos; efetiva participação dos gestores, de toda a comunidade interna e de pais ou responsáveis nas tomadas de decisão; fomentar contatos e parcerias semelhante ao Professor Mediador Escolar Comunitário (cf. Art. 5º e incisos). Estas práticas previstas são alinhadas ao exercício da mediação efetiva e contribuidoras para a instalação de uma cultura de paz na escola.

O Artigo 6º estabelece os critérios, entre eles, a intensidade do grau de vulnerabilidade da escola para que possa contar com um Professor Mediador Escolar Comunitário-PMEC “para o exercício da mediação”. Nos seus quatro incisos e parágrafo único definem os critérios para a escolha do PMEC.

O artigo 7º trata da carga horária de trabalho do PMEC, que deverá cumprir uma jornada de trabalho integral ou inicial conforme as necessidades da escola. “Esta “distribuirá a carga horária” respeitado o limite de nove aulas diárias de trabalho”. Terá cinco orientações técnicas anuais descentralizadas de formação. “O docente interessado em ser mediador, além da avaliação de suas habilidades e competências, deverá expressar sucintamente as razões da sua



## MEDIATION, THE ACHIEVEMENT OF A CULTURE OF PEACE IN PUBLIC SCHOOL

Entre as exigências destacamos esta, pois as demais se ligam a titulações em temas relacionados à mediação.

Os PMEC serão avaliados por critérios estabelecidos pela equipe responsável da Gestão Regional do Sistema de Proteção Escolar, por integrante da Comissão de Atribuição de Classes e Aulas, ouvida a equipe gestora da escola.

O Vice- Diretor da escola deverá atuar em conjunto com o Vice- Diretor do Programa Escola da Família – PEF, considerando a programação de atividades para os finais de semana, com o desenvolvimento de ações preventivas e conciliadoras. Quando a unidade escolar não possuir Professor Mediador Escolar e Comunitário e não houver adesão ao PEF, o Vice-Diretor assumirá com os professores as funções do Professor Mediador.

A Cultura da paz implica a oferta de um ensino de boa qualidade. As ações mediadoras e intervenções deverão estar expressas no Projeto Pedagógico da Escola. As escolas que não tenham PMEC também deverão prever ações mediadoras.

A Resolução SE nº 8/2018 prevê situações de retirada da carga horária de trabalho do PMEC incluindo solicitação dele próprio e outras. Também prevê a sua contínua recondução desde que bem avaliado e será anterior “à seleção de novos docentes” (cf. Art. 11, §3º). Especifica ainda as incumbências da Diretoria de Ensino relativas à análise dos documentos exigidos da escola, alocação dos docentes para mediação, reconhecimento das ações de formação dos PMEC, e dos Vice- Diretores pelos Gestores do SPE (cf. Art. 12).

A avaliação da implementação do Projeto de Mediação Escolar e Comunitária, conforme determinado no Art. 13, será feita, a cada dois anos, pela Secretaria de Educação, por meio do Sistema de Proteção Escolar.

A Resolução é cuidadosa quanto aos diversos aspectos da SPE e à formação, atuação e avaliação do desempenho dos responsáveis pela mediação no âmbito escolar. Entretanto, embora a iniciativa da norma legal seja louvável, não é suficiente. Em plena vigência ocorreu uma situação violenta em uma escola com mortes, o que evidencia que o processo mediador ainda é incipiente.

### **Dados obtidos na amostragem de entrevistas**

Participaram da entrevista semi-estruturada seis Professores Mediadores Comunitários de seis escolas e uma vice-diretora de uma das escolas e foram realizadas no início de abril do presente ano. As escolas foram consideradas de alto risco quando apresentaram registros recorrentes de ocorrências graves. Nenhum dos envolvidos está desacreditando da importância do trabalho mediador. Todos os PMEC passaram por um curso on-line de iniciação à mediação escolar em 2018, e, no mesmo ano, por seis encontros presenciais. A mediação é exercida por cada PMEC em uma única escola. Os mesmos têm conseguido programar as ações de mediação previstas legalmente e todos se mostraram muito motivados para o trabalho. Foram selecionados para as funções de PMEC por meio de entrevistas realizadas pelos Supervisores de Ensino responsáveis das respectivas Diretorias de Ensino das escolas, nas quais exercem as funções.

Os conflitos e situações mais acentuados nas escolas, conforme os depoentes, são agressões verbais e físicas entre alunos. Tem ocorrido atendimento a pais ou responsáveis para orientações sobre o papel da família e sua importância no processo educativo, assim como tem-se investigado, com os devidos encaminhamentos, o excesso de faltas injustificadas dos alunos. Todos consideram que o número de conflitos seria menor se o professor exercesse o seu papel mediador, o que está previsto legalmente, mas que ainda não acontece.

O pouco tempo entre a publicação da lei e sua implantação na escola, como previsto, não permitiu um dado objetivo que evidenciasse mudanças expressivas na escola, mas pode-se constatar neste início de prática, mesmo que incipiente, a coerência entre as intenções legais e o comportamento no trabalho inicial de mediação da amostra dos sujeitos entrevistados, que apontam a natureza de alguns conflitos e a convicção de que seriam mais numerosos sem a mediação.

A parte empírica da pesquisa deverá ser aprofundada e ampliada para que se tenha certeza da continuidade do empenho dos mediadores e se possam mais pormenorizadamente caracterizar os diferentes conflitos que ocorrem, as alternativas mais bem encaminhadas, enfim as desejáveis mudanças no ambiente escolar.

A vice-diretora exerce a mediação, e também passou por formação e considera muito importante o trabalho, mas ainda é muito inicial.

## MEDIATION, THE ACHIEVEMENT OF A CULTURE OF PEACE IN PUBLIC SCHOOL

A importância da ação mediadora é inegável. A legislação demonstra a vontade política de atender uma necessidade fundamental para se garantir o direito do educando à educação e instalar uma cultura de paz na escola, sem a qual o processo educativo não ocorre. Percebe-se que os poucos entrevistados foram sensibilizados e estão profundamente motivados. Há muito o que fazer. Contudo o comportamento mediador, em que pese o espírito cordial do brasileiro, ainda é esporádico socialmente no Brasil. Em uma sociedade como a brasileira, com democracia em processo de instalação, não totalmente vivenciada, apenas proclamada constitucionalmente, os conflitos ocorrem e infelizmente as situações nem sempre são resolvidas pela mediação, o que dificulta o processo na escola. Acreditamos, todavia, que na medida do aprendizado dos educandos em algumas escolas, ele se propague para outras e gradativamente contribua para a transformação social.

### Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Diário Oficial da União*, Brasília, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996.. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília. 20 dez. 1996.

GIMENO SACRISTÁN, J. *A Educação Obrigatória*. Seu sentido educativo e social. Trad. Jussara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. *A Educação que ainda é possível: Ensaio sobre uma cultura para a educação*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MUSZKAT, Malvina; OLIVEIRA, Maria Coleta; UNBEHAUM, Sandra; MUSZKAT, Suzana. *Mediação familiar transdisciplinar: uma metodologia de trabalho em situações de conflito de gênero*. São Paulo: Summus, 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Representação da Unesco no Brasil. Constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – adotada em Londres, em 16 de novembro de 1945, emendada pela Conferência Geral nas suas 2ª, 3ª, 4ª, 5ª, 6ª, 7ª, 8ª, 9ª, 10ª, 12ª, 15ª, 17ª, 19ª, 20ª, 21ª, 24ª, 25ª, 26ª, 27ª, 28ª e 29ª sessões. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147273>. Acesso em: 15 mar. 2019.

SALES, Lilia Maia de Moraes & ALENCAR, Emanuela Cardoso Onofre de. RMT vlxidMbmIEvnd miSid SM id tMd éniSilxid tvd mpEãpnvd tvd év,gd 2018.d Disponível em: <http://gajop.org.br/justicacitada/wpcontent/uploads>. Acesso em: 12 mar. 2019.d

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE nº19, de 12 de fevereiro de 2010. Institui o Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino de São Paulo e dá providências correlatas. São Paulo: o un ides m vEtdidcbãvtigdPoder Executivo, Seção I, 120 (30), p. 29.

\_\_\_\_\_. Resolução SE nº 8, de 31 de janeiro de 2018.

Dispõe sobre o Projeto de Mediação Escolar e Comunitária, na rede estadual de Ensino de São Paulo, e dá providências correlatas. São Paulo: *Diário Oficial do Estado*. Poder Executivo, Seção I, 128 (21).



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Mitos y creencias relacionadas con el acoso escolar en una muestra de adolescentes

## Bullying myths and faiths in an adolescents sample

Mercedes Novo\*, Irene Fernández\*\*, M<sup>a</sup> José Vázquez-Figueiredo\*\*\*, Jessica Sanmarco\*\*

\*Departamento de Ciencia Política y Sociología. Unidad de Psicología Forense. Universidad de Santiago de Compostela, \*\*Unidad de Psicología Forense. Universidad de Santiago de Compostela, \*\*\* Grupo PS1. Universidad de Vigo.

Nota de los autores

[jessica.sanmarco.vazquez@usc.es](mailto:jessica.sanmarco.vazquez@usc.es)

### Resumen

El acoso escolar se ha analizado tradicionalmente centrado en la relación diádica entre acosador y víctima. En las últimas décadas se ha ido ampliando el foco de atención hacia el rol de los espectadores, teniendo en cuenta que están presentes en la mayoría de los episodios de acoso escolar. El modo en que los espectadores definen y evalúan las situaciones de acoso resulta clave para el desarrollo de respuestas eficaces de afrontamiento. Así, los espectadores con baja percepción de gravedad de las conductas de acoso escolar y la adherencia a creencia (mitos) relacionados con la desconexión moral se asocian a conductas favorables a la agresión. En este sentido, nos planteamos este estudio cuasi-experimental con una muestra de 115 menores. Los resultados indican que no todos los mitos se relacionan con la gravedad percibida del acoso escolar, que el acoso psicológico es el más frecuente y la exclusión social el menor, en cambio, el acoso físico se percibe como el más grave y el relacional como el más tolerado. En cuanto a los mitos de acoso escolar, la presencia del mito sobre las características del autor tiene una mayor presencia en la muestra, y el de culpabilización de la víctima el que menos. Este estudio abre la puerta a futuras investigaciones en donde se analice la participación de los espectadores del acoso escolar en base a sus percepciones y creencias, favoreciendo el ajuste de los programas de intervención a dichas necesidades y la identificación de estrategias de afrontamiento eficaces.

*Palabras clave:* acoso escolar, mitos, gravedad percibida

### Abstract

Bullying has conventionally been analysed focusing on the dyadic relationship between bullies and victims. In recent decades, the role of bystanders has been extended taking into consideration that they are present in most of the bullying episodes. How bystanders define and assess situations of harassment is key to the development of effective coping responses. Therefore, bystanders with low perception of severity in bullying behaviours and adherence to belief (myths) related to moral disconnection are associated with favourable behaviours to aggression. In this sense, we consider this quasi-experimental study with a sample of 115 minors. The results indicate that not all myths are related to the perception of severity in bullying, that psychological harassment is the most frequent and social exclusion the least. On the contrary, physical harassment is perceived as the most serious and relational as the most tolerated. Regarding the bullying myths, the myth about the characteristics of the author has a greater presence in the sample, and the less presents is the myth of the guilt of the victim. This study ushers to future research in which the participation of bullying bystanders is analysed based on their perceptions and beliefs, encouraging the adjustment of intervention programmes to these needs and the identification of effective coping strategies.

*Keywords:* bullying, myths, perceived severity

El acoso escolar cuenta con una extensa literatura científica, desde que en 1993 Olweus lo definió y contextualizó estableciendo tres criterios fundamentales para considerar que un comportamiento es constitutivo de acoso escolar: la intencionalidad de la conducta, la repetición a lo largo del tiempo y una relación de poder asimétrica. Estos elementos son cruciales para

## MITOS Y CREENCIAS ACOSO ESCOLAR EN ADOLESCENTES

definir el fenómeno, sin embargo, no son suficientes; para poder hablar de acoso escolar es necesario que exista una víctima, es decir, que se produzca daño o victimización (Arce, Velasco, Novo & Fariña, 2014; United Nations, 1988). Además, el acoso escolar suele clasificarse en función del tipo de conducta, distinguiendo entre agresiones físicas, verbales, psicológicas o relacionales (Velasco, Amado, & Novo, 2016).

El interés actual en esta problemática en España se debe a dos factores, por un lado, el aumento de la prevalencia, siendo de un 9.3% (Save the Children, 2016), y por otro lado al observar que las consecuencias graves para la salud física, relacional y psicológica, se producen tanto a corto como a largo plazo en todos los agentes implicados (víctimas, agresores y espectadores) (Velasco, Seijo & Vilariño, 2013). De este modo, la investigación está evolucionando hacia nuevas perspectivas que entienden este fenómeno como un proceso de carácter social, colectivo y grupal (Rodicio-García & Iglesias-Cortizas, 2011). Estas nuevas concepciones surgen a partir de considerar el acoso como una agresión proactiva, es decir, que se dirige a unos objetivos específicos. Concretamente, se ha planteado que el agresor pretende conseguir y mantener cierto poder dentro del grupo de iguales, y utiliza a la víctima para obtener dicho reconocimiento (Salmivalli & Peets, 2010). El grupo de iguales decide el status social de sus miembros, por lo que el/la agresor/a debe hacer públicas sus demostraciones de poder, para así adquirir un determinado dominio en el grupo. De esta manera se explica que la mayoría de las agresiones se realicen en presencia de los compañeros y las compañeras (Salmivalli & Peets, 2010). Así, esta nueva concepción define el acoso en función de un desequilibrio de poder entre el/la agresor/a y la víctima, pero también del contexto grupal en el que esta se desarrolla (Salmivalli & Peets, 2010), y por ello es necesario considerar, no solo a agresor/a y víctima, sino también al resto de iguales como parte del problema y de la solución (Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman & Kaukiainen, 1996).

Si bien la investigación acerca del espectador no es la más prolífica (Cuevas & Marmolejo, 2016), se ha comprobado que está presente en la mayoría de los episodios de acoso, y que desempeña, con su *modus operandi* en estos episodios, un papel fundamental en el inicio y mantenimiento del fenómeno (Salmivalli, et al. 1996). Estudios más recientes (Díaz-Aguado, Martínez, & Martín, 2013) reiteran la importancia del espectador en el acoso escolar, concluyendo que, a pesar de que no muchos/as alumnos/as optan por animar o participar en la agresión, el número de alumnado que no hace nada ante una situación de violencia es elevado

(13.9%). Otros autores comparten estas ideas, defendiendo que la efectividad de la prevención en el acoso escolar está ligada al abordaje del rol del espectador (Polanin, Espelage & Pigott, 2012). Partiendo de la idea propuesta por Salmivalli (2010), que considera que los espectadores se encuentran en un “dilema social” en el que saben que el acoso escolar está mal y les gustaría hacer algo para detenerlo, aunque priorizan su seguridad y status social, Salmivalli y Peets (2010) sugieren que es más fácil influir sobre ellos/as que sobre el/la agresor/a, ya que la intervención consistiría en hacer que dichas actitudes o creencias se conviertan en conductas. Estas actuaciones están muy ligadas a la manera en la que cada persona define y evalúa la situación de acoso escolar (Thornberg et al., 2012).

Primeramente, cuando se perciben las conductas de acoso escolar como un problema poco o nada grave existen menos posibilidades de actuar para resolverlo (Chen, Chang & Cheng, 2016); de hecho, la mayor parte de los/as espectadores/as afirman que intervendrían en el acoso si este se volviera demasiado grave. Esto resulta especialmente problemático en los casos de acoso relacional, ya que diversos estudios reiteraron una tendencia en el alumnado, y también entre los y las docentes, a considerar de mayor gravedad el acoso físico y el verbal, en detrimento del relacional, probablemente debido a la falsa creencia de que este no tiene impacto, o que es menos negativo (Chen, Liu, & Cheng, 2012; Maunder, Harrop & Tattersall, 2010), aun cuando se ha demostrado que puede causar daños más graves que el acoso directo (Van der Wal, Wit & Hirasing, 2003).

Por su parte, la evaluación moral del acoso escolar hace referencia a los juicios sobre los comportamientos agresivos en términos de bien o de mal, así como a la atribución de la responsabilidad que se hace de ellos, y tiene lugar a través de creencias morales que, si bien están presentes en todos los roles del acoso escolar, las que posee el espectador adquieren especial relevancia para la prevención y la intervención (Bjärehed, Thornberg, Wänström & Gini, 2019; Thornberg et al., 2012). En esta línea, Thornberg et al. (2012) han elaborado un modelo integral, en el que constataron la influencia de las creencias morales sobre la actuación de este rol, concretamente aquellas que califican el acoso como un comportamiento injusto o malo se relacionan con una mayor motivación para intervenir, y los motivos basados en la desconexión moral se relacionan con menos probabilidades de actuar sobre la situación. Estos últimos, también denominados mitos o creencias distorsionadas, cuentan con una producción literaria escasa hasta el momento, a pesar de que existen algunos hallazgos de interés que los califican



## MITOS Y CREENCIAS ACOSO ESCOLAR EN ADOLESCENTES

como ideas o creencias sobre el acoso que influyen perpetuando el fenómeno y dificultando su resolución eficaz, porque proporcionan una justificación del comportamiento agresivo (Oliver, Hoover & Hazler, 1994), partiendo de estereotipos que contribuyen a perpetuar las diferencias de poder entre la víctima y el agresor (Olweus, 1993; Velasco, Arias & Gallego, 2016) y hacen más probable culpar a la víctima de la agresión (Garland, Policastro, Richards & Miller, 2017). Una de las creencias más ratificadas en la literatura en este ámbito se refiere a justificar el acoso a partir de atributos físicos diferenciales en la víctima, a pesar de que se ha demostrado que estas no tenían más aspectos físicos distintos que las no acosadas, siendo las desigualdades existentes en la sociedad actual (género, sexo, raza, discapacidades, orientación sexual o desventaja económica) las que fundamentan realmente esas diferencias de poder (Oliver et al., 1994; Olweus, 1994; Parker-Roerden, Rudewick & Gorton, 2007). También es común explicar el acoso a partir del agresor, justificando su comportamiento, por ejemplo, como una respuesta de frustración ante el fracaso escolar (Olweus, 1994) o a problemas familiares (Sullivan, 2000). Además, la propia responsabilidad que percibe el/la espectador/a resulta fundamental para llevar a cabo una actuación, y en muchas ocasiones esta tiende a desplazarse, considerando que la víctima es la responsable de dicha situación (Thornberg, Landgren & Wiman, 2018). Estos estereotipos se naturalizan, se olvida que son construcciones sociales y se asumen como verdades absolutas, lo que dificulta su cuestionamiento (Amurrio, Larrinaga, Usategui & del Valle, 2012), y que, en todo caso, reflejan un escaso conocimiento formal del fenómeno de acoso escolar (Velasco et al., 2016).

Considerando la importancia del acoso escolar como un problema social y el estado de la cuestión en la literatura revisada, este estudio se centrará en abordar cómo influye la evaluación de la situación sobre el comportamiento del/a espectador/a, es decir, en las creencias que el espectador tiene sobre el acoso escolar y la atribución de responsabilidad que hace de estos comportamientos. Debido a esto, los objetivos del estudio serán examinar la prevalencia de las conductas de acoso escolar, explorar la gravedad percibida de estas conductas y la existencia de mitos relacionados con esta situación. A partir de aquí, se plantean las siguientes hipótesis:

- H1: Se esperan diferencias en la gravedad percibida de los distintos tipos de acoso escolar.
- H2: Se esperan diferencias en la percepción de los mitos de acoso escolar.

- H3: Existe relación entre la gravedad percibida de los distintos tipos de acoso y la percepción de los mitos de acoso escolar.

### **Metodología**

#### **Muestra**

Se realizó un estudio cuasi-experimental con una muestra de 115 menores, de 2º de la ESO de dos centros de secundaria de la provincia de A Coruña 61 mujeres (53%) y 54 varones (47%) con edades comprendidas entre los 13 y los 15 años ( $M = 13.82$ ;  $DT = 0.52$ ). Concretamente, 87 adolescentes de 13 años (75.7%), 24 de 14 (20.9%) y 4 de 15 (3.5%).

#### **Procedimiento**

La recogida de los datos se realizó en aplicación colectiva, por investigadores entrenados y en una única sesión. Previamente, se solicitó el consentimiento informado tanto de padres o tutores como de los menores. Con el fin de garantizar la confidencialidad de los datos, se cumplió con lo establecido por la Ley Orgánica 15/99 de Protección de Datos (LOPD).

#### **Instrumentos**

Se aplicó una batería de pruebas formada por una escala sociodemográfica, la escala UPF-4 y un checklist de conductas elaborado ad hoc.

Para evaluar la frecuencia y la gravedad percibida del acoso escolar se utilizó la Escala UPF-4 de Acoso Escolar (Arce et al., 2014). Se compone de 26 ítems dispuestos en una escala Likert de cinco puntos (1= no me ocurre nunca o casi nunca; 2=una vez al mes; 3=dos o tres veces al mes; 4= una vez a la semana; 5= varias veces a la semana) en la que se informa de la frecuencia con la que han sufrido el comportamiento de acoso y la duración del mismo (“un mes”, “tres meses”, “seis meses”, “un año o más”). Asimismo, cuenta con una medida de gravedad de las conductas de acoso (“Nada grave”, “poco grave”, “algo grave”, “bastante grave”, “muy grave”). Está formada por 4 factores que en este estudio cuentan con una alta consistencia interna: Acoso psicológico ( $\alpha = .90$ ), Exclusión social ( $\alpha = .88$ ), Acoso físico ( $\alpha = .82$ ) y Acoso relacional ( $\alpha = .84$ ).

Para evaluar la adherencia a los mitos, se aplicó un Checklist elaborado ad hoc de conductas o mitos del acoso escolar (Unidad de Psicología Forense, 2018). Consta de 23 ítems en los que se evalúa en una escala tipo Likert de 7 puntos el acuerdo o desacuerdo con las conductas de acoso escolar (1 muy en desacuerdo - 7 muy de acuerdo). Dichos ítems se categorizaron en 6 dimensiones, que fueron sometidas a una valoración de jueces, e se concretan en: Culpabilización

## MITOS Y CREENCIAS ACOSO ESCOLAR EN ADOLESCENTES

de la víctima, Características de la víctima, Características del agresor, Creencias sobre el espectador, Formas de afrontarlo o resolverlo y Repercusiones del acoso.

### Análisis de datos

El análisis de los datos se llevó a cabo mediante el paquete estadístico SPSS 24. Se realizaron análisis de fiabilidad de los instrumentos de medida, análisis descriptivos, comparaciones de medias con la prueba T de Students y análisis de correlaciones.

### Resultados

Los resultados (Tabla 1) indican un porcentaje total de frecuencia de conductas de acoso escolar del 23.3%, siendo el Acoso psicológico (27.4%) y el Acoso relacional (26.3%) los más frecuentes y la Exclusión social (16.7%) y el Acoso físico (16.8%) los más bajos.

Tabla 1

#### *Prevalencia de las conductas de acoso escolar*

Factor	f(p)
Acoso Psicológico	29 (27.4%)
Acoso Relacional	30 (26.3%)
Acoso Físico	19 (16.8%)
Exclusión Social	19 (16.7%)
Total de acoso escolar	24 (23.3%)

Con respecto a la gravedad percibida (Tabla 2), el acoso físico se percibe como el más grave ( $M = 2.82$ ;  $DT = 1.38$ ), mientras que el relacional fue el más tolerado ( $M = 2.21$ ;  $DT = 1.08$ ), con una diferencia significativa ( $p < .05$ ).

Tabla 2

#### *Estadísticos descriptivos de la gravedad percibida de los factores de acoso escolar*

	M	DT
Acoso físico	2.78bcd	1.42
Exclusión social	2.48ad	1.02
Acoso psicológico	2.45ad	1.07
Acoso relacional	2.19abc	1.11

*Nota.* *a* = diferencias significativas con acoso físico; *b* = diferencias significativas con exclusión social; *c* = diferencias significativas con acoso psicológico. *d* = diferencias significativas con acoso relacional.

En cuanto a la percepción de los mitos de acoso escolar (Tabla 3), se ha encontrado mayores puntuaciones en el mito sobre las características del autor ( $M = 4.49$ ;  $DT = 0.88$ ), y menores puntuaciones en la repercusión del acoso ( $M = 2.30$ ;  $DT = 0.93$ ), con una diferencia significativa ( $p < .05$ ).

Tabla 3

*Estadísticos descriptivos de la gravedad percibida de los factores de los mitos del acoso escolar*

	M	DT
Características del agresor	4.49cdef	0.88
Características de la víctima	4.37cdef	1.77
Creencias sobre el espectador	2.77abdef	1.01
Formas de afrontarlo o resolverlo	2.47abcef	0.75
Repercusiones del acoso	2.30abcdf	0.93
Culpabilización de la víctima	2.10abcde	0.94

*Nota.* *a* = diferencias significativas con características del agresor; *b* = diferencias significativas con características de la víctima; *c* = diferencias significativas con creencias sobre el espectador. *d* = diferencias significativas conformas de afrontarlo o resolverlo. *e* = diferencias significativas con repercusiones del acoso. *f* = diferencias significativas con culpabilización de la víctima

En cuanto a la relación entre gravedad percibida y percepción de mitos (Tabla 4). únicamente el mito de culpabilización de la víctima muestra una correlación negativa y significativa con el acoso psicológico ( $r = -.276$ .  $p < .05$ ). la exclusión social ( $r = -.290$ .  $p < .05$ ) y el acoso relacional ( $r = -.301$ .  $p < .05$ ).

Tabla 4

*Estadísticos descriptivos de la gravedad percibida de los factores de los mitos del acoso escolar*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Factor acoso psicológico	-									
Factor exclusión social	.959**	-								
Factor acoso físico	.938**	.888**	-							
Factor acoso relacional	.930**	.904**	.867**	-						
Factor culpabilización víctima	-.276**	-.290**	-.179	-.301**	-					
Factor características víctima	-.023	-.046	-.046	.012	.183	-				
Factor características agresor	-.057	-.102	-.072	-.084	.073	.233*	-			
Factor afrontamiento	-.164	-.135	-.037	-.125	.316**	-.030	.117	-		
Factor creencias espectador	-.084	-.075	-.098	-.095	.208*	.079	-.172	.168	-	
Factor repercusiones	.071	.082	.151	-.013	.270**	-.033	.040	.390**	.230*	-

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

\* . La correlación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral).

## Discusión

En el presente estudio se obtuvo una prevalencia de los comportamientos de acoso escolar media, de tal manera que los más comunes los comportamientos de acoso psicológico y relacional, y los menos comunes son la exclusión social y el acoso físico, de manera similar a lo encontrado anteriormente (Baldry, Farrington & Sorrentino, 2017; Wang, Ianotti & Nansel, 2009).

Los resultados del estudio confirman la primera hipótesis, debido a que se encuentran diferencias en la gravedad percibida de los distintos tipos de acoso escolar. Así, el acoso físico

es

## MITOS Y CREENCIAS ACOSO ESCOLAR EN ADOLESCENTES

la forma de agresión percibida como más grave, mientras que el acoso relacional tiende a ser más tolerado entre los adolescentes, en línea con los resultados de Maunder, Harrop y Tattersall (2010). Con estos resultados se puede observar una tendencia entre los adolescentes, que indica que aquellas conductas o tipos de acoso que el alumnado percibe como más graves son los menos prevalente, mientras que los más tolerados son también los que ocurren con mayor frecuencia en la muestra. Esta tendencia podría explicarse porque una baja percepción de la gravedad supone menos posibilidades de actuar o de pedir ayudar y, por lo tanto, la conducta se perpetúa (Maunder et al., 2010).

La segunda hipótesis también se puede confirmar con los resultados obtenidos, de tal modo que la presencia de estas conductas en el estudio cuenta con una amplia variabilidad en función del mito, en línea con estudios anteriores (Lampridis, 2015; Velasco et al., 2016). A grandes rasgos, los mitos con mayor peso son los relacionados con las características del agresor, que le confieren ciertas atribuciones físicas y de poder, en línea con otros estudios como el de Parker-Roerden et al. (2007). Por el contrario, los mitos que tienen una menor presencia en nuestra muestra son los relacionados con la culpabilización de la víctima.

La tercera y última hipótesis, se confirma de manera parcial, debido a que no todos los mitos de acoso escolar se relacionan con la gravedad percibida de las conductas de acoso. Concretamente, el mito de culpabilización de la víctima muestra una correlación negativa y significativa con el acoso psicológico, la exclusión social y el acoso relacional. Estos resultados van en línea con los encontrados en el estudio de Bjärehed et al. (2019) en el cual los adolescentes utilizan mecanismos de desconexión moral para actuar o no en las conductas de acoso escolar que se dan en su entorno.

Finalmente, y teniendo en cuentas las limitaciones presentes en este estudio (tamaño de la muestra, complejidad del tema objeto de estudio, etc.), este estudio abre la puerta a futuras investigaciones en donde se analice la participación de los espectadores del acoso escolar en base a sus percepciones y creencias, favoreciendo el ajuste de los programas de intervención a dichas necesidades.

### Referencias

- Amurrio, M., Larrinaga, A., Usategui, E., & del Valle, A. (2012). Los estereotipos de género en los/las jóvenes y adolescentes. *Eusko Ikaskuntza*, 227-248. Recuperado de <http://www.euskomedia.org/PDFAnlt/congresos/17/02270248.pdf>

- Arce, R., Velasco, J., Novo, M., & Fariña, F. (2014). Elaboración y validación de una escala para la evaluación del acoso escolar. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 5, 71-104. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=245129173005>
- Baldry, A., Farrington, D.P., & Sorrentino, A. (2017). School bullying and cyberbullying among boys and girls: roles and overlap. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 26, 937-951. <https://doi.org/10.1080/10926771.2017.1330793>
- Bjärehed, M., Thornberg, R., Wänström, L., & Gini, G. (2019). Mechanisms of moral disengagement and their associations with indirect bullying, direct bullying and pro-aggressive bystander behavior. *Journal of Early Adolescence*, 1-28. <https://doi.org/10.1177/0272431618824745>
- Chen, L. M., Chang, L., & Cheng, Y. Y. (2016). Choosing to be a defender or an outsider in a school bullying incident: determining factors and the defending process. *School Psychology International*, 37, 289-302. <https://doi.org/10.1177/0143034316632282>
- Chen, L.M., Liu, K.S., & Cheng, Y.Y. (2012). Validation of the perceived school bullying severity scale. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 32, 169-182. <https://doi.org/10.1080/01443410.2011.633495>
- Cuevas, M. C., & Marmolejo, M. A. (2016). Observadores: un rol determinante en el acoso escolar. *Pensamiento Psicológico*, 14, 89-102. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/801/80144041007.pdf>
- Díaz-Aguado, M.J., Martínez, R., & Martín, J. (2013). El acoso escolar entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación*, 362, 348-379. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-164>
- Garland, T.S., Policastro, C., Richards, T.N., & Miller, K.S. (2017). Blaming the victim: university student attitudes toward bullying. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 26, 69-87. <http://dx.doi.org/10.1080/10926771.2016.1194940>
- Lampridis, E. (2015). Stereotypical beliefs about cyber bullying: an exploratory study in terms of myths. *Universal Journal of Educational Research*, 3, 135-147. <http://dx.doi.org/10.13189/ujer.2015.030210>

- Maunder, R. E., Harrop, A., & Tattersall, A. J. (2010). Pupil and staff perceptions of bullying in secondary schools: comparing behavioural definitions and their perceived seriousness. *Educational Research*, 52, 263-282. <https://doi.org/10.1080/00131881.2010.504062>
- Oliver, R., Hoover, J.H., & Hazler, R. (1994). The perceived roles of bullying in small-town midwestern schools. *Journal of Counseling & development*, 72, 416-420. <http://dx.doi.org/10.1002/j.1556-6676.1994.tb00960.x>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school what we know and what we can do*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Olweus, D. (1994). Annotation: bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 1171-1190. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x>
- Olweus, D. (2012). Invited expert discussion paper. Cyberbullying: an overrated phenomenon? *European Journal of Developmental Psychology*, 9, 520-538. <http://dx.doi.org/10.1080/17405629.2012.682358>
- Parker-Roerden, L., Rudewick, D., y Gorton, D. (2007). *Direct from the field: A guide to bullying prevention*. Massachusetts, MA: Commonwealth of Massachusetts, Department of Public Health. Recuperado de <https://www.mass.gov/files/documents/2016/07/wx/bullying-prevent-guide.pdf>
- Polanin, J.R., Espelage, D.L., & Pigott, T.D. (2012). A meta-analysis of school-based bullying prevention programs' effects on bystander intervention behavior. *School Psychology Review*, 41, 47-65. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/235220413\\_A\\_Meta-Analysis\\_of\\_School-Based\\_Bullying\\_Prevention\\_Programs'\\_Effects\\_on\\_Bystander\\_Intervention\\_Behavior](https://www.researchgate.net/publication/235220413_A_Meta-Analysis_of_School-Based_Bullying_Prevention_Programs'_Effects_on_Bystander_Intervention_Behavior)
- Rodicio-García, M. L. & Iglesias-Cortizas, M. J. (2011). *El acoso escolar. Diagnóstico y prevención*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: a review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112-120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Salmivalli, C., & Peets, K. (2010). Bullying en la escuela: un fenómeno grupal. En R. Ortega (Coord.), *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (pp. 81-104). Madrid, España: Alianza Editorial.

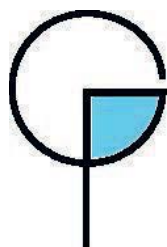


- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive behavior*, 22, 1-5. [http://dx.doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:1](http://dx.doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1)
- Save the Children. (2016). *Yo a eso no juego. Bullying y ciberbullying en la infancia*. Recuperado de [https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/yo\\_a\\_eso\\_no\\_juego.pdf](https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/yo_a_eso_no_juego.pdf)
- Sullivan, K. (2000). *The anti-bullying handbook*. London, UK: SAGE.
- Thornberg, R., Landgren, L., & Wiman, E. (2018). 'It Depends': A qualitative study on how adolescent students explain bystander intervention and non-intervention in bullying situations. *School Psychology International*, 39, 400-415. <https://doi.org/10.1177%2F0143034318779225>
- Thornberg, R., Tenenbaum, L., Varjas, K., Meijers, J., Jungert, T., & Vanegas, G. (2012). Bystander motivation in bullying incidents: to intervene or not to intervene? *Western Journal of Emergency Medicine*, 13, 247-252. <http://dx.doi.org/10.5811/westjem.2012.3.11792>
- Unidad de Psicología Forense (2018). *Checklist de mitos do acoso escolar*. Material no publicado. Universidad de Santiago de Compostela.
- United Nations. (1988). *Committee on crime prevention and control. Report on the tenth session*. Vienna: United Nations Publications.
- Van der Wal, M.F., de Wit, C.A., & Hirasing, R.A. (2003). Psychosocial health among Young victims and offenders of direct and indirect bullying. *Pediatrics*, 111, 1312-1317. Recuperado de <http://repository.ubn.ru.nl/bitstream/handle/2066/63227/63227.pdf?sequence=1>
- Velasco, J., Amado, B., & Novo, M. (2016). Diferencias de género en las conductas de acoso escolar. Comunicación presentada en el Congreso Internacional e Interuniversitario contra la Pobreza Infantil en el Mundo, Pontevedra, España.
- Velasco, J., Arias, E., & Gallego, R. (2016). Mitos y creencias distorsionadas en el acoso escolar. En A. Andrés-Pueyo, F. Fariña, M. Novo y D. Seijo (Eds.), *Avances en Psicología Jurídica y Forense* (118-121). Santiago de Compostela: Sociedad Española de Psicología Jurídica y Forense.



## MITOS Y CREENCIAS ACOSO ESCOLAR EN ADOLESCENTES

- Velasco, J., Seijo, D., & Vilariño, M. (2013). Consecuencias del acoso escolar en la salud psicoemocional de niños y adolescentes. En R. González Cabanach, R. Fernández Cervantes, R. Arce, M. del Mar Ferradás y C. Freire, *Psicología y Salud II. Salud física y mental* (pp.113-126). Granada, España: GEU Editorial.
- Wang, J., Iannotti, R.J., & Nansel, T.R. (2009). School bullying among adolescents in the United States: physical, verbal, relational and cyber. *Journal of Adolescent Health, 45*, 368-375. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.03.021>



**ACTAS**

# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España

Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía  
(ACIP)

Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Videogames violentos e bullying: possíveis relações na literatura vigente

Violent videogames and bullying: possible relations on current literature

Lélio Moura Lourenço (0000-0003-3664-7335)\*, Thiago Virgílio da Silva Stroppa  
(0000-0002-5605-4302)\*\*, Gabriel Henrique Velozo Gonçalves (0000-0002-0508-8430)\*\*\*,  
Gabriele Santos de Amorim (0000-0002-5148-0978)\*\*\*, Leonardo de Melo Guedes  
(0000-0003-3437-592X)\*\*\*

\*Docente do curso de Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora, \*\* Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora, \*\*\*Discente do curso de Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora

Como partados projetos desenvolvidos pelo NEVAS (Núcleo de Estudos em Violência e Ansiedade Social)  
O atual texto recebeu apoio financeiro da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e UFJF (Universidade Federal de Juiz de Fora)

Endereço de contato: Lélio M. Lourenço, Departamento de Psicologia, Universidade Federal de Juiz de Fora, Rua José Lourenço Kelmer, s/n, Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil. Email: leliomlourenco@gmail.com

Resumo

O *bullying* tem se destacado como tema de discussões nos últimos tempos por conta de seus elevados riscos. Os efeitos de se jogar videogames violentos na agressividade do jogador são examinados por pesquisas a mais de três décadas, porém não existe uma resposta conclusiva e as pesquisas da área divergem ao abordar o tema, principalmente relacionando jogos violentos com a violência entre crianças e adolescentes. Existem estudos relacionando o *bullying* como forma de violência com jogos violentos, entretanto também não há consenso sobre esta relação. O presente artigo teve como objetivo realizar uma revisão narrativa sobre a temática de *bullying* e videogames violentos. Quatro artigos foram selecionados para serem analisados, em destacaram suas principais conclusões e contribuições para a temática. Destes, 2 artigos apresentaram relação entre os dois temas, sendo que um deles apresentou variáveis estavam presentes, 1 artigo não apresentou correlação e houve 1 artigo descritivo e orientador para a realização de pesquisas. A discussão dos resultados permitiu observar que os autores divergem e as consequências ainda são inconclusivas, necessitando um aumento no rigor metodológico e aplicação abrangente das pesquisas.

*Palavras-chave: videogames, videogames violentos, bullying.*

Abstract

Bullying has been a subject of discussions in recent times because of its high risks. The effects of playing violent video games on the aggressiveness of the player is examined by researches for more than three decades, however there is no conclusive answer and the researchers of the area have diverged when approaching the theme, mainly to relate violent games with the violence between children and adolescents. There are studies relating bullying as a form of violence with violent games, although there is also no consensus about this relationship. The purpose of this article was to conduct a narrative review on the topic of bullying and violent video games. Four articles were selected for analysis, highlighting their main conclusions and contributions to the theme. Of these, 2 articles presented a relationship between the two themes, one of which presented only when other variables were present, 1 article did not present correlation and there was 1 descriptive and guiding article for conducting research. The discussion of the results allowed to observe that the authors diverge and the consequences are still inconclusive, necessitating an increase in the methodological rigor and comprehensive application of the researches.

*Keywords: video games, violent video games, bullying.*

A violência vem sendo estudada como um fenômeno preocupante para toda sociedade, não só no Brasil mas também em outros países do mundo por trazer inúmeros prejuízos para os indivíduos. Para a OMS, uma definição de violência é

o uso intencional da força física ou do poder, em ameaça ou real, contra si próprio, outra pessoa, contra um grupo ou comunidade, que resulte ou tenha probabilidade de resultar em injúria, morte, dano psicológico, privação ou prejuízos no desenvolvimento (Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi e Lozano, 2002, p.5).

É possível classificá-la de acordo com sua tipologia, podendo ser física, psicológica, sexual, privação ou negligência, financeira e patrimonial (Krug et al., 2002; Minayo, 2005).

Algo ainda mais preocupante é falar sobre este fenômeno no contexto educacional, onde crianças e adolescentes podem ter seu desenvolvimento prejudicado por conta da violência escolar, pois gera medo em um espaço que deveria promover autonomia e cidadania. Pereira e Pinto (2001) destacam o prejuízo do desenvolvimento infantil por conta da violência escolar em uma fase fundamental da vida, onde estão aprendendo sobre autoconfiança e relações sociais. A violência escolar também pode ser dividida de acordo com sua tipologia, podendo acontecer violência física, violência verbal, violência psicológica, violência sexual, violência por negligência, violência autodirigida, vandalismo e *bullying* (Machado e Machado, 2012).

Dentre as categorias, o *bullying* tem se destacado como tema de discussões nos últimos tempos por conta de seus elevados riscos. Caracteriza-se por uma exposição, entre pares, a uma situação desagradável onde há abuso de poder, com intenção danosa, geralmente ocorrendo por agressões físicas ou verbais, diretas ou indiretas (Zequinão, Medeiros, Pereira & Cardoso, 2016; Wolke & Lereya, 2015). Possui como característica principal a repetitividade e devido à posição de poder do agressor sobre a vítima é geralmente difícil para esta pedir ajuda ou se defender (Menesini & Salmivalli, 2017; Zequinão et al., 2016).

Dentre os fatores que podem estimular ou agravar a violência escolar, de acordo com Lisboa e Ebert (2012), é possível associar as desigualdades sociais, econômicas e culturais, tráfico e uso de drogas, problemas familiares, exposição à mídia violenta, entre outros. Porém, no século XXI a questão sobre a exposição à mídia violenta atingiu outras proporções com a popularização dos jogos eletrônicos que permitem a interação do usuário com o tema e o propósito do jogo. Os ditos “jogos violentos” são definidos a partir da classificação indicativa

para faixa etária realizada pela ESRB (*Entertainment Software Rating Board*). Os jogos “*Mature*” (M), por exemplo, são indicados para pessoas acima dos 17 anos e comumente contém violência intensa, conteúdo sexual, linguajar ofensivo e utilização de drogas (Dittrick, Beran, Mishna, Hetherington e Shariff, 2013).

Os efeitos de se jogar videogames violentos na agressividade do jogador é examinado por pesquisas ao longo de três décadas (Barlett & Rodeheffer, 2009), porém não existe até então uma resposta conclusiva e os pesquisadores da área divergem ao abordar o tema, principalmente ao relacionar jogos violentos com a violência entre crianças e adolescentes. Por um lado autores como Gentile, Lynch e Walsh (2004) e Anderson e Bushman (2001) concluíram que a exposição a jogos violentos está associada a altos níveis de agressividade, sendo que a APA (Associação Americana de Psicologia) divulgou um comunicado corroborando com esta relação em 2005, que posteriormente foi alvo de severas críticas. Em contrapartida, autores como Ferguson e Garza (2011) acreditam que essas afirmações não têm consistência e validade, por existirem pesquisas que apontam o contrário e por vezes não levarem em consideração outras variáveis que podem enviesar os resultados.

Como dito anteriormente, pela temática do *bullying* ter tomado grandes proporções nas discussões e investigações acerca da violência, também existem estudos sobre a relação deste com os jogos violentos. Brooks, Chester, Smeeton e Spencer (2016) e Olson et al. (2009), ao analisarem essas variáveis, detectaram uma correlação entre jogos e *bullying* em que os resultados variam de acordo com o sexo da criança. Entretanto, Ferguson e Colwell (2016), ao relacionarem as mesmas variáveis, indicaram que não obtiveram correlação.

Tendo em vista o crescente uso de videogames e os problemas relacionados ao *bullying*, o presente trabalho tem como objetivo discutir sobre como a relação entre esses dois temas é apresentada na literatura, observando as pesquisas realizadas pelos autores e analisando seus resultados e contribuições para o avanço dos estudos.

### **Desenvolvimento**

Este trabalho é fruto de uma revisão narrativa de literatura sobre o tema de *bullying* e videogames violentos. Para a realização, foram utilizadas publicações relevantes à temática que foram lidas na íntegra e analisadas, considerando tanto os seus resultados obtidos quanto o valor

descritivo, de forma que possibilitasse a discussão sobre o assunto e clarificando as relações existentes. Quatro artigos foram selecionados para serem descritos mais profundamente no atual trabalho, estes artigos são: A) “*Media Violence Research and Youth Violence Data: Why do They Conflict?*” (Olson, 2004); B) *A Multivariate Analysis of Youth Violence and Aggression: The Influence of Family, Peers, Depression, and Media Violence* (Ferguson, San Miguel & Hartley, 2009); C) “*Violent video games, catharsis seeking, bullying, and delinquency: A multivariate analysis of effects.*” (Ferguson, Olson, Kutner, & Warner 2014); e, por fim, D) “*M-Rated Video Games and Aggressive or Problem Behavior Among Young Adolescents*” (Olson et al., 2009). Em 2004, Olson publicou um artigo apontando informações relevantes sobre o crescimento das associações entre videogames e violência, as repercussões em políticas públicas, falhas em definições e o futuro das pesquisas nessa área. A autora demonstra que essa preocupação se deu especialmente com o aumento das prisões de jovens no final dos anos 80 e início dos anos 90, período que também aumentou a presença de videogames na vida rotineira. Entretanto, Olson destaca que esse número de prisões diminuiu nos anos subsequentes. Para a autora, a impressão do aumento de violência se deve ao fato da crescente cobertura da mídia a crimes de jovens, principalmente os relacionados a massacres ocorridos nos Estados Unidos (Olson, 2004).

A autora discute as limitações dos estudos envolvendo as duas variáveis. Aponta-se que as definições de “agressão” e “violência”, são usadas de forma semelhante. Outro ponto é a falta de consideração do contexto e de outros fatores que contribuem para a agressão e/ou violência. Amostras reduzidas ou não representativas, também impactam em dificuldades de generalização. Por fim, a extensa variedade de metodologias e todas as outras variáveis geram dificuldades em comparar os estudos, levando a uma impossibilidade de assentamento dos dados e interpretação coerente (Olson, 2004).

Entretanto, um ponto importante a se destacar é a “violência abaixo do radar”, que seria tipos de violência não tão expostas na mídia e nem com tamanha comoção. Entre elas, se encaixa

<sup>o</sup> *bullying*, onde a mesma afirma que é factível que alguns tipos ou quantidades de uso de videogames poderiam afetar emoções, cognições, percepções, de forma que promovessem *bullying* ou vitimização. Olson demonstra dados de como a quantidade de jovens de 12 aos 18

anos que reportaram sofrer *bullying* aumentou, bem como o envolvimento geral em episódios de agressão, seja como agressor, vítima ou ambos.

Olson (2004) aponta que a academia encontra-se dividida sobre o uso de jogos violentos serem prejudiciais, para quem e em qual grau de prejuízo. Algumas possíveis evidências demonstram relações a curto prazo para o aumento de comportamento agressivo e, a longo prazo, os estudos sugerem um pequeno impacto para violência. De fato, suas sugestões para pesquisa futura perpassam por questões mais direcionadas, como estudar se a utilização de jogos violentos, contribui para violência rotineira, pensamentos sobre o assunto e outras variáveis. Para além disto, torna-se importante segmentar qual faixa etária da juventude está sob maior risco.

Ferguson, San Miguel e Hartley publicaram em 2009 um artigo que apresenta os resultados de um estudo quantitativo com uso de escalas *Likert* e correlacional acerca da violência juvenil, incluindo as variáveis: agressão, crimes, depressão, eventos negativos e violência, com especificadores para o comportamento de *bullying*, violência familiar e comportamento delinquente. Foram avaliados a exposição à violência doméstica, conflitos intrafamiliares e estresse com contexto da vizinhança. Dentre os traços psicológicos avaliados nos indivíduos estão depressão e personalidade antissocial. Posteriormente, foram adicionadas ao estudo escalas com a intenção de medir agressão e quebra de regras.

A amostra consistiu em 603 estudantes, no Texas (EUA), no intervalo de 10 a 14 anos de origem predominantemente hispânica com responsáveis que respondiam à múltiplas medidas comportamentais. Dentre os resultados ressaltados aparecem: o humor depressivo e a associação com pares delinquentes correlacionados à agressão juvenil; crítica à ausência de correlação entre o uso de agressão psicológica por pais em relações amorosas e a agressão dos seus filhos jovens; a exposição à mídias e jogos violentos não teve correlação com casos de agressão, exceto no caso do *bullying*. Nesse estudo, ressaltou-se que a exposição a jogos violentos não é indicada para indivíduos que já cometem a violência juvenil. E de maneira geral, é posto que a exposição só é considerada influenciadora da violência em casos que hajam outras variáveis negativas interferindo no contexto (Ferguson et al., 2009).

Ferguson, Olson, Kutner e Warner (2014), obtiveram importantes resultados acerca da influência dos videogames violentos em posturas agressivas, inclusive o *bullying*, através de uma

amostra de 1254 estudantes da sétima e oitava séries em duas escolas (uma da zona rural e outra da zona urbana, das quais 1016 alunos tiveram exposição à algum tipo de jogo violento nos últimos 6 meses que precederam a pesquisa. O estudo quantitativo e correlacional analisou possíveis traços preditivos da agressão juvenil, como: traço de personalidade ligado à raiva, envolvimento parental, estresse, rede de suporte, envolvimento em outras atividades extracurriculares e exposição a videogames. Além das suas possíveis consequências negativas: delinquência, *bullying*, agressão na presença da raiva e, por fim, a utilização de jogos para catarse (Ferguson et al., 2014).

Apesar do número relativamente igual de meninos e meninas na amostra, houve uma relação entre gênero e a presença de traços agressivos, a utilização para fim de catarse e a escolha/uso de jogos mais violentos, sendo o sexo masculino mais propenso a esses traços. Contudo, foi corroborada a hipótese inicial de que a influência dos *games* violentos na agressão física e na delinquência seria nula caso outras variáveis fossem controladas, como traços agressivos e grande presença de estresse (Ferguson et al., 2014).

No caso da segunda hipótese, ela se diferia da primeira unicamente na correlação com os *games* violentos, que seriam associados ao *bullying*, mas que caso outras variáveis estivessem sob controle (como estresse, traços agressivos e comportamentos delinquentes aqueles não seriam preditivos. Foram questionados a partir das evidências colhidas, as posturas de inferência pelo senso comum à causalidade dos videogames no *bullying* e nos comportamentos agressivos, visto que, segundo os autores, muitos dos estudos correlacionais não avaliam os efeitos de outras variáveis no contexto e/ou utilizam de análises estatísticas muito generalistas. Com isso, o estudo evidencia que não há correlação direta entre *bullying* e o uso de *games* violentos (Ferguson et al., 2014).

Em 2009, Olson et al. publicaram um artigo que traz inicialmente uma problemática sobre a relevância de estudos sobre videogames violentos para políticas públicas. Aponta-se o fato de que os estudos nessa área seriam inconsistentes e, alguns deles, quando apontam uma relação entre a utilização de videogames violentos e comportamentos agressivos/problemáticos, avaliam em um espaço temporal muito curto, imediatamente após a exposição ao jogo. Portanto, é



questionado se estariam realmente apontando relações ou apenas um efeito inicial que se extingue, exposto em artigo anterior de Olson (2004).

Em relação aos resultados de estudos anteriores, Olson et al. (2009) apontam que não existem relações significativas encontradas entre o uso de videogames violentos e crimes mais severos. Essa possível relação e preocupação se torna maior com o aumento de jovens em prisões no final dos anos 80 nos Estados Unidos, com pico em 1994, época onde títulos mais violentos como *Mortal Kombat* passaram a fazer parte da rotina de jovens. Porém, após 94 e até 2001, a taxa de prisão de jovens decresceu consideravelmente para crimes mais violentos, como assassinato e estupro (Olson, 2004). Contudo, foi notado um aumento em prisões para crimes como assaltos sem porte de arma, no mesmo período de 1980 até 2001.

Olson et al. 2009, realizou um estudo com a hipótese de correlação entre a exposição de videogames violentos com agressão diária, comportamentos delinquentes, envolvimento em brigas/*bullying*, que foi conduzido em duas escolas com uma amostra total de 1254 estudantes da 7ª e 8ª série, com idades entre 11 e 16 anos. Foram aplicados questionários, que incluíram o *Olweus Bully/Victim Questionnaire*, questões adaptadas do *Profiles of Student Life: Attitudes and Behaviors survey* e *Youth Risk Behavior survey* sobre comportamentos delinquentes e agressão física, a escala *Attitude Toward Conflict* para medir personalidade agressiva e uma medida criada para o estudo para mensurar o traço de personalidade ligado à raiva. Foram pedidos aos estudantes que listassem os 5 jogos que haviam “jogado bastante” nos últimos 6 meses, estimando quantos dias por semana eles normalmente utilizavam esses jogos, sendo que as classificações dos jogos foram checadas através da ESRB Olson et al. (2009).

Entre os resultados, foram encontrados que quase metade dos participantes possuíam pelo menos um jogo classificado como “*Mature*” em sua lista. Controlando as variáveis gênero, presença escolar, série escolar, notas na escola, traço de personalidade ligado à “raiva”, personalidade agressiva e exposição a jogos menos/não violentos, jogos avaliados como “*Mature*” mantiveram-se como um preditor significativo de engajamento em *bullying*. Cada dia adicional de exposição a esse tipo de jogo foi relatado como preditor de aumento na probabilidade de engajamento em comportamento de *bullying* em 45%, assim como a mesma medida foi relacionada a um aumento de 24% em *scores* de agressão física. Entretanto, é

importante relatar que não houve relação significativa entre exposição a jogos “*Mature*” e ser vítima de bullying ou engajamento em comportamentos delinquentes (Olson et al., 2009).

Os resultados corroboraram a hipótese de uma relação entre utilização de jogos “*Mature*” e engajamento rotineiro em comportamentos de *bullying* e agressão física, além do aumento dessas variáveis, correlacionado positivamente com uma maior exposição. Porém, não foram encontradas relações significativas entre jogos violentos e comportamentos delinquentes ou vitimização (Olson et al., 2009).

Os autores apontam como limitações o fato de ser um estudo correlacional que não pode implicar em causalidade. Deve haver um cuidado na interpretação dos dados principalmente em relação a políticas públicas, não apontando os jogos violentos como fator único de exposição a conteúdos violentos para os jovens, principalmente ao pontuar que a maioria dos adolescentes que fazem uso de jogos violentos não são nem agressores e nem vítimas de *bullying* (Olson et al., 2009).

### **Conclusão**

Mediante os resultados, é possível perceber a discrepância entre os autores da área apontados nos artigos discutidos. O artigo da Olson (2004) problematiza alguns possíveis motivos dessa ocorrência, que envolvem definições vagas de termos, análises metodológicas diferentes e amostras pouco representativas, tendo como objetivo apresentar o cenário de discussão entre as hipóteses de existir ou não correlação entre o uso de jogos violentos e a violência entre jovens.

Tendo isso em vista, foi apresentado um resultado descritivo sobre o assunto, de forma a não buscar uma correlação entre as variáveis, mas sim, descrevê-las. Consequentemente, foram apresentadas diversas variáveis que poderiam estar correlacionadas com o fenômeno da violência, traçando um panorama para guiar os estudos subsequentes com relação às questões contextuais não controladas que poderiam intervir nos resultados e apresentar os problemas já existentes nos estudos anteriores.

Posteriormente, outros estudos surgiram e obtiveram resultados divergentes. Ferguson é um dos autores que habitualmente apresenta resultados onde não há correlação entre as variáveis *bullying* e uso de jogos violentos. Seu artigo de 2009, apresentado na revisão, faz uma correlação

quando há existência de outras variáveis negativas no contexto. Porém, uma de suas publicações posteriores (Ferguson et al., 2014) enfatiza a utilização de métodos estatísticos coerentes para correlacionar variáveis de forma direta. A partir de então, torna-se evidente o problema dos estudos anteriores que apresentam correlação entre as temáticas por causa de uma terceira variável não controlada, problemática também discutida por Olson (2004).

Por outro lado, no estudo de 2009, Olson et al. utilizaram análises bem estabelecidas, com controle e relação de variáveis diversas, na tentativa de reduzir os efeitos apontados previamente pelo artigo revisional (Olson, 2004). A apresentação de resultados correlacionais positivos para uma amostra significativa no estudo traz à tona a discussão sobre aplicação em políticas públicas e se os jogos violentos de fato produzem efeitos em comportamentos agressivos ou de *bullying*, como apontado anteriormente sobre a nota técnica da Associação Americana de Psicologia (APA, 2005).

Sendo assim, como apontado por Stroppa, Gomes e Lourenço (2015), em relação aos estudos sobre a temática mais geral do uso de videogames violentos e comportamentos violentos, independente de desencontros e das várias críticas recebidas pelos estudos desenvolvidos nesta temática, é necessário que as produções continuem por todo o mundo, permitindo um melhor entendimento desta relação no meio acadêmico, para a mídia, para os pais, para os jogadores e toda a sociedade de forma geral.

Por fim, apresentado este panorama com diversos resultados conflitantes, até mesmo entre trabalhos de um mesmo autor, faz-se então necessário pesquisas novas, de forma a apresentar o contexto ressaltado no estudo de Olson (2004), com auxílio de uma análise estatística apropriada (Ferguson et al, 2014) e divulgação adequada de estudos, com e sem existência de correlação, trazendo as contribuições necessárias à área.

### Referências

- American Psychological Association. (2005). *Resolution on violence in video games and interactive media*. Recuperado em 10 de jun. 2019, de <https://www.apa.org/about/policy/interactive-media.pdf>
- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2001). Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial

- behavior: A meta-analytic review of the scientific literature. *Psychological Science* , 12 (5), 353–359. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00366>
- Barlett, C. P., & Rodeheffer, C. (2009). Effects of realism on extended violent and nonviolent video game play on aggressive thoughts, feelings, and physiological arousal. *Aggressive Behavior* , 35(3), 213-224. <https://doi.org/10.1002/ab.20279>
- Brooks, F., Chester, K. L., Smeeton, N. C., & Spencer, N. H. (2016). Video gaming in adolescence: factors associated with leisure time use. *Journal of Youth Studies* , 19 (1), 36–54. <https://doi.org/10.1080/13676261.2015.1048200>
- Dittrick, C. J., Beran, T. N., Mishna, F., Hetherington, R., & Shariff, S. (2013). Do Children Who Bully Their Peers Also Play Violent Video Games? A Canadian National Study. *Journal of School Violence*, 12 (4), 297-318. <https://doi.org/10.1080/15388220.2013.803244>
- Ferguson, C. J., & Colwell, J. (2016). A Meaner, More Callous Digital World for Youth? *The Relationship Between Violent Digital Games, Motivation, Bullying, and Civic Behavior Among Children* . Psychology of Popular Media Culture. Advance online publication. <http://doi.org/10.1037/ppm0000128>
- Ferguson, C.J. & Garza, A. (2011). Call of (civic) duty: Action games and civic behavior in a large sample of youth. *Computers in Human Behavior* , 27 (2), 770–775. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.10.026>
- Ferguson, C. J., Olson, C. K., Kutner, L. A., & Warner, D. E. (2014). Violent video games, catharsis seeking, bullying, and delinquency: A multivariate analysis of effects. *Crime & Delinquency* , 60 (5), 764-784. <https://doi.org/10.1177/0011128710362201>
- Ferguson, C. J., San Miguel, C., & Hartley, R. D. (2009). A Multivariate Analysis of Youth Violence and Aggression: The Influence of Family, Peers, Depression, and Media Violence. *The Journal of Pediatrics*, 155 (6), 904-908. [doi.org/10.1016/j.jpeds.2009.06.021](https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2009.06.021)
- Gentile, D. A., P. J. Lynch, J. R. Linder, & Walsh, D. A. (2004). The Effects of Violent Video Game Habits on Adolescent Hostility, Aggressive Behaviors, and School Performance. *Journal of Adolescence* , 27 (1), 5–22. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2003.10.002>

LOURENÇO, STROPPIA, GONÇALVES, AMORIM E GUEDES

- Krug, E.G., Dahlberg, L.L., Mercy, J.A., Zwi, A.B., & Lozano, R. (ed.) (2002). *World report on violence and health*. Geneva, World Health Organization.
- Lisboa, C. & Ebert, G. (2012). Violência na escola – reflexão sobre as causas e propostas de ações preventivas e focais, 190-202. In: L. F. Habigzng & S. H. Koller (Orgs.). *Violência contra crianças e adolescentes – teoria, pesquisa e prática*. Artmed, Porto Alegre.
- Machado, F. & Machado, M. (2012). Prevenção da Violência Escolar In: Neves, F. (Org.) *Intervenção Psicológica e Social com Vitimas*. Volume I. Coimbra, Almedina.
- Menesini, E., & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, 22 (sup1), 240-253. <https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740>
- Minayo, M.C.S. (2005). Violência intrafamiliar: orientações para prática em serviço. In: Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. *Impacto da violência na saúde dos brasileiros*, 10-41. Brasília: Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde.
- Olson, C. K. (2004). Media Violence Research and Youth Violence Data: Why do They Conflict? *Academic Psychiatry*, 28 (2), 144-150. <https://doi.org/10.1176/appi.ap.28.2.144>
- Olson, C. K., Kutner, L. A., Baer, L., Beresin, E. V. , Warner, B. E. & Nicholi II, A. M. (2009). M-Rated Video Games and Aggressive or Problem Behavior Among Young Adolescents. *Applied developmental science*, 13 (4), 188–198. doi:10.1080/10888690903288748
- Stroppa, T. V. S., Gomes, D. A. G., & Lourenço, L. M. (2015). Os jogos eletrônicos e sua relação com a violência: estudos acerca da agressividade. In: Lourenço, L. M.; & Senra, L. X (Orgs). *Violência e agressividade: Perspectivas psicossociais e educacionais*. Editora: Juruá. Curitiba.
- Pereira, B.O. & Pinto, A.P. (Orgs.) (2001). A escola e a criança em risco – *Intervir para prevenir*. Porto, Portugal: ASA Editores.
- Wolke, D., & Lereya, S. T. (2015). Long-term effects of bullying. *Archives of Disease in Childhood*, 100 (9), 879-885. <https://doi.org/10.1136/archdischild-2014-306667>
- Zequinão, M. A., Medeiros, P. de, Pereira, B., & Cardoso, F. L. (2016). Bullying escolar: um fenômeno multifacetado. *Educação e Pesquisa*, 42 (1), 181-198. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/298/29844947013.pdf>



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

¿CUÁLES SON LAS ACTITUDES HACIA LA SEXUALIDAD EN EL  
COLECTIVO ADOLESCENTE?

WHAT ARE THE ATTITUDES TOWARDS SEXUALITY IN THE  
ADOLESCENT COLLECTIVE?

Patricia Alonso-Ruido, Yolanda Rodríguez-Castro y Rosana-Martínez-Román

Universidade de Vigo

Nota de las autoras

Estudio financiado por “Proyectos INOU, 2014. Investigación aplicada a la provincia de Ourense” (Universidade de Vigo, Deputación de Ourense)

### Resumen

El objetivo de este estudio evaluar las actitudes hacia la sexualidad de los/as adolescentes, observando las diferencias en función al género y a la distribución urbana o rural. La muestra quedó compuesta por 750 (51.7% chicas) estudiantes del segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato de la Provincia de Ourense, con un rango de edad que va desde los 12 a los 18, siendo la media de edad de 15.58 (DT: 1.27). Nuestros resultados muestran que los/as adolescentes se posicionan mayoritariamente a favor del aborto, de la educación sexual y en contra de la prostitución. Respecto al género encontramos que son las chicas las que demuestran actitudes más positivas hacia el aborto y las diferentes orientaciones sexuales; y más negativas hacia la legalización de la prostitución, a la distribución de pornografía o a las relaciones sexuales prematrimoniales. Por el contrario, encontramos que en mayor medida son los chicos los que creen que *una persona que coge una enfermedad de transmisión sexual es porque probablemente se lo merece*. En relación a las diferencias en función al contexto urbano o rural, son los/as adolescentes del rural los/as que se posicionan contrarios/as a las relaciones sexuales prematrimoniales. Estos resultados ponen de manifiesto la necesidad de educar en la esfera sexual a los y las más jóvenes. Una educación basada en la igualdad, la diversidad sexual y el respeto a las diferentes identidades que otorgue a los/as jóvenes herramientas para que puedan vivenciar su esfera sexual de forma sana y responsable.

*Palabras clave:* adolescentes; sexualidad; actitudes; educación.

### Abstract

The objective of this study was to assess attitudes toward adolescent sexuality, observing the differences according to gender and urban or rural distribution. The sample was composed of 750 (51.7% girls) students of the second cycle of Compulsory Secondary Education and Baccalaureate of the Province of Ourense, with an age range ranging from 12 to 18, with an average age of 15.58 (DT: 1.27). Our results show that adolescents are mostly in favor of abortion, sexual education and against prostitution. Regarding gender, we find that girls show more positive attitudes towards abortion and different sexual orientations; and more negative towards the legalization of prostitution, the distribution of pornography or premarital sex. On the contrary, we found that to a greater extent it is the boys who believe that a person who takes a sexually transmitted disease is probably because he deserves it. Regarding the differences according to the urban or rural context, the rural adolescents are those who are opposed to premarital sex. These results highlight the need to educate the youngest in the sexual sphere. An education based on equality, sexual diversity and respect for the different identities that give young people tools so that they can experience their sexual sphere in a healthy and responsible way.

*Keywords:* teenagers; sexuality; attitudes; education.



## ACTITUDES HACIA LA SEXUALIDAD

La adolescencia comprende el periodo situado entre los 10 y los 19 años caracterizado por la búsqueda de la propia identidad (Lameiras, Carrera, Rodríguez, 2013; Lameiras, Rodríguez, Ojea, y Dopereiro, 2004; OMS, 2019). Es un periodo que viene marcado por el inicio de los cambios biológicos con el desarrollo de los caracteres sexuales secundarios, así como, por el desequilibrio conductual y la curiosidad sexual ya que es en la adolescencia en donde se inician las primeras relaciones afectivo sexuales y la sexualidad adquiere una finalidad relacional (Lameiras et al., 2013). Por tanto las actitudes de chicos y chicas en el terreno sexual marcan indudablemente sus conductas sexuales, tanto en el plano online como en el offline.

### **La sexualidad en la etapa adolescente**

En la adolescencia la esfera afectiva así como, la actividad sexual, desde una perspectiva amplia, pueden verse como una forma de expresar la propia identidad (Centerwall, 2000). Un proceso de construcción del “yo” frente a las demás personas (Garaigordobil, 2000), intrínsecamente ligado con la dimensión sexual, que en sí misma, configura la sexualidad y “mediatiza todo el comportamiento humano a la vez que es mediatizada por todo lo que el hombre (y la mujer) es” (López, 1990, p. 16). En este sentido, la adolescencia supone el periodo vital en el que los y las adolescentes “adquieren conciencia de su propia sexualidad, que es inexorablemente sexuada” (Gómez-Zapiain, 2013, p.113).

Un proceso que viene determinado por los cambios biológicos y psicológicos, traducidos en cambios en la imagen corporal, en la adquisición de nuevas capacidades y en la aparición del deseo erótico (Gómez-Zapiain, 2013). Así, a lo largo de esta etapa de tránsito entre la infancia y la adultez, la experiencia sexual irá incrementándose progresivamente (Heras, Lara, y Fernández-Hawrylak, 2016).

Debemos hablar de dos aspectos que configuran la sexualidad de los y las adolescentes, la masturbación y las relaciones sexuales, sean estas coitales o no. El estudio de Ballester y Gil (2006) apunta que el 8.3% de los niños entre los 9 y los 10 años y el 46.7% de 11 a 12 años admiten haberse masturbado; prevalencias que se elevan hasta el 19.4% y el 87.3% respectivamente a chicas y chicos de entre los 13 y los 14 años. En este mismo estudio se muestra que muchos chicos (65.4%) y algunas de las chicas (8.8%) utilizan pornografía para masturbarse.

En relación a las relaciones sexuales, la edad de debut sexual se sitúa entre los 15 y los 19 años (SEC, 2014) o incluso antes de esta edad (Espada, Morales, y Orgilés, 2014; Giménez, Ruiz,



Gil, Ballester, y Castro, 2016). Este tipo de relaciones sexuales se caracterizan por la falta de conocimientos, habilidades y recursos, ya que habitualmente se llevan a cabo sin planificación (Lameiras, 1999). Una realidad que puede traducirse en conductas de riesgo, como no utilizar el preservativo en las relaciones sexuales (Espada et al., 2014; Giménez et al., 2016).

Así, los y las adolescentes experimentan diversas prácticas sexuales mediante las cuales en el plano físico y también en el plano virtual por ejemplo consumiendo pornografía. De hecho, podemos considerar que la red es en sí misma espacio y medio para las conductas sexuales, un ejemplo de esta realidad es que la palabra “sexo” es la más buscada en de Internet (Ballester, Gil, Giménez, Ruiz, y Ceccato, 2011). Así, a través de internet los/as jóvenes pueden encontrar multiplicidad de contenidos sexuales. El trabajo de Ballester et al. (2011) con jóvenes entre 15 y 25 años, reveló que entre el 15.2% y el 33.3% de los y las adolescentes entre los 15 y los 18 años admitía buscar material sexual en Internet; y entre los 18 y los 25 años las prevalencias oscilaban entre el 24.1% y el 37.2% para el mismo comportamiento. En la misma línea, una investigación realizada con alumnado universitario (Labay-Matías, Labay-Guerrero, y Labay-Guerrero, 2011) puso de manifiesto que el 7% de los y las jóvenes visitó por primera vez una página de pornografía a los 12 años, de hecho, el 19% accedió por primera vez este tipo de páginas en los centros educativos durante las clases de informática.

### **Actitudes hacia la sexualidad**

Las actitudes hacen referencia a la disposición o tendencia psicológica que una persona expresa, de forma más o menos explícita y/o evidente, a través de una respuesta valorativa (sea cognitiva, afectiva o conductual) (Eagly y Chaiken, 1992; Lameiras, 1997). Esta disposición o tendencia, viene determinada por las experiencias vividas que le sirven de guía y se visibilizan a través de las expresiones verbales o el continuum de comportamientos en relación al tema (Galimberti, 2002). Así, las actitudes tienen un valor “hipotético”, debido fundamentalmente a que no pueden ser observadas directamente, solo deducidas a través de lo que las personas dicen y hacen (Galimberti, 2002).

En esta dirección, el término actitud hace referencia a la tendencia psicológica aprendida, que provoca en las personas juzguen aprobando o desaprobando algo, sea un tema o una conducta (Eagly y Chaiken, 1993; Fishbein y Ajzen, 1975, Lameiras, 1997; Pratkanis, 1989). Es más, tal y como señalan Carpi y Breva (2001) los comportamientos de las personas pueden no estar sujetos

## ACTITUDES HACIA LA SEXUALIDAD

al raciocinio, ni a conocimientos previos y venir determinados simplemente por sentimientos o impulsos. Esto es especialmente importante en la adolescencia, en dónde los y las jóvenes llevan a cabo conductas fundamentalmente a través de impulsos o de búsqueda de nuevas sensaciones. De hecho, han surgido estudios sobre la relación entre actitudes y la normal moral y la intención de iniciar las relaciones sexuales en la adolescencia (ver p.ej. Ferrad, Quevedo, Paredes, y Moreno, 2013). Por tanto, se hace necesario evaluar las actitudes hacia la sexualidad de los y las adolescentes, observando las diferencias en función al género y a la distribución urbana o rural del colectivo.

### **Método**

#### **Participantes**

La muestra quedó compuesta por 750 estudiantes del segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato de la Provincia de Ourense, de los cuales el 51.7% (n=388) son chicas y el 48.3% (n=362) chicos, con un rango de edad situado entre los 12 a los 18, siendo la media de edad de 15.58 (DT: 1.27). Respecto a la distribución por lugar de residencia, el 52.5% (n= 394) vive en zonas urbanas y el 47.5% (n=356) vive en zona rural/semi-rural.

#### **Instrumentos**

Para el desarrollo de este estudio se utilizó un cuestionario creado *ad-hoc* para el mismo, formado por un total de 27 ítems en torno a las siguientes cuestiones: i. *cuestiones sociodemográficas* como curso académico, género y edad; y ii. *actitudes hacia la sexualidad*: se ha utilizado la escala de actitudes hacia la sexualidad (ATSS) de Fisher (1986). En este caso, con el fin de cumplir los objetivos del estudio se han transformado los ítems a preguntas directas con una escala de respuesta de sí, no sé o no.

#### **Procedimiento y análisis de datos**

Para realizar llevar a cabo la aplicación de los cuestionarios, se seleccionaron al azar los centros educativos de la Provincia de Ourense teniendo en cuenta la representación equilibrada entre contexto urbano y rural-semi/rural. A continuación, se contactó con dichos centros a través del correo electrónico y llamadas telefónicas con el fin de informar de la metodología del estudio. Una vez confirmada la aceptación de colaboración de los centros en la investigación, se seleccionaron las aulas de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato para la aplicación de los cuestionarios. Finalmente, se concretó la cita para la aplicación del cuestionario que se llevó a cabo en los propios centros educativos durante aproximadamente 40 minutos. Los datos fueron analizados con el programa SPSS v.22.

En referencia a las cuestiones éticas se contó con colaboración y consentimiento tanto de la dirección de los centros como del profesorado. Además, los/as participantes fueron informados/as de la finalidad del estudio y del carácter individual, anónimo y voluntario de los cuestionarios.

### **Resultados**

En relación a la creencia de los y las adolescentes sobre si las zonas nudistas deberían ser declaradas ilegales encontramos que el 82.5% de los y las adolescentes no está de acuerdo con esta afirmación, frente al 6.9% (n=52) que sí lo cree y el 6.4% que no afirma no tener una posición clara con respecto a esta afirmación. No se detectan diferencias en función al género ni al lugar de residencia.

Respecto a si el aborto debería ser posible para cualquier mujer que piense que podría ser la mejor decisión, los resultados muestran que mayoritariamente los y las adolescentes se posicionan a favor del aborto (82.5%), mientras que el 17.1% (n=128) y el 0.4% se muestra contrario al aborto o no expresa una posición clara en este tema. A pesar de que no ha sido detectadas diferencias respecto al lugar de residencia y en función al género, encontramos que son más chicos (n= 73) que chicas (n= 55) los que se muestran contrarios al aborto.

Referente a si la información y consejos sobre la contracepción deberían darse a cualquier persona que quiere mantener relaciones sexuales, la amplia mayoría 79.2% se muestra a favor de proporcionar información sobre control de natalidad, mientras que 153 (20.4%) adolescentes se muestran contrarios/as a esto; y 3(0.4%) adolescentes responden que no saben. No han sido detectadas diferencias en función al género o al lugar de residencia de los/as participantes.

En lo relativo a si se debería informar a los progenitores si sus hijos o hijas menores de edad han visitado una clínica para obtener un método anticonceptivo detectamos que el 52.3% se muestra contrario, frente al 47.6% que cree que los progenitores sí deberían estar informados/as de esto; y un/a (0.1%) adolescente admite “no saber responder a esta cuestión”. Respecto a las diferencias en función al lugar de residencia y al género de los y las participantes, no han sido detectadas diferencias significativas.

Acerca de si las leyes deberían endurecerse para prevenir la distribución de pornografía los resultados apuntan que el 35.6% (n=267) cree que sí deberían modificarse, mientras que el 33.1% (n=248) no tiene un posicionamiento claro en este tema y el 31.3% (n=235) señala que no deberían ser modificadas. Los resultados apuntan que 44.8% (n=174) de las chicas frente al 25.7% (n= 93) de los chicos afirman que deberían ser endurecidas las leyes en cuanto a la distribución de la

## ACTITUDES HACIA LA SEXUALIDAD

pornografía. Es decir, las chicas expresan actitudes más negativas respecto a la pornografía que sus compañeros ( $\text{Chi}^2_{(1)}=47.71$ ;  $p<.001$ ). Respecto al lugar de residencia de los y las participantes no ha sido reveladas diferencias significativas.

En lo referido a la prostitución detectamos que el 61.7% considera que no debería ser legalizada, mientras que el 37.3% ( $n=280$ ) cree que sí debería ser legal y el 0.9% ( $n=7$ ) admite no tener un posicionamiento claro con respecto a esto. Las chicas tienen actitudes negativas respecto a la legalización de la prostitución ya que tan solo el 29.6% se muestra favorable a la legalización frente al 45.6% de sus compañeros que así lo expresa ( $\text{Chi}^2_{(1)}=21$ ;  $p<.001$ ).

Respecto a las creencia sobre si el *petting* es inmoral a menos que la pareja esté casada, detectamos que el 81.3% cree que no lo es, frente al 14% ( $n=105$ ) y al 4.7% ( $n=35$ ) que afirma no saber o cree que si es una conducta inmoral. No se revelan diferencias significativas ni respecto al género ni al lugar de residencia.

En lo referido a las relaciones sexuales prematrimoniales en la gente joven, se evidencia que el 85.7% no las considera inaceptables, mientras que el 9.3% ( $n=70$ ) admite que “no sabe” y el 4.9% ( $n=37$ ) si las considera inaceptables. Los resultados informan de actitudes más negativas entre las chicas que entre los chicos respecto a las relaciones sexuales prematrimoniales ( $\text{Chi}^2_{(1)}=7.18$ ;  $p<.01$ ). Conjuntamente, se ha revelado que el alumnado que vive en zona rural/semi-rural se muestra en mayor medida contrario a las relaciones sexuales prematrimoniales frente a sus compañeros y compañeras de zona urbana ( $\text{Chi}^2_{(1)}=7.59$ ;  $p<.01$ ).

Referido si consideran las relaciones sexuales sin afecto entre jóvenes no casados aceptables, el 72% si las considera aceptables, frente al 27.7% ( $n=208$ ) que no cree que lo sean. Conjuntamente dos adolescentes (0.3%) no tienen un posicionamiento claro. Los resultados no muestran diferencias significativas ni respecto al género, ni en relación al lugar de residencia.

En lo referido a la homosexualidad, el 75.5% muestra actitudes favorables, frente al 24.6% ( $n=182$ ) que afirma que la conducta homosexual no es una alternativa aceptable respecto a las distintas preferencias sexuales. Además, dos adolescentes (0.3%) no tienen un posicionamiento claro. Las chicas (86.1%) muestran actitudes más positivas hacia la homosexualidad que sus compañeros (64.1%) ( $\text{Chi}^2_{(1)}=49.62$ ;  $p<.001$ ). Sin embargo, en relación al lugar de residencia no se han detectado diferencias significativas.

Además, el 84.5% no culpabiliza a las personas que se contagian de ETS frente al 4.9% ( $n=37$ ) que cree que una persona que coge una enfermedad venérea es porque probablemente se lo

merece. El restante 10.5% (n=79) no se posiciona respondiendo “no sé”. Las chicas mayoritariamente (91.2%) se muestran contrarias a culpabilizar a las personas de los contagios de ETS frente al 77.3% de los chicos que si lo hace ( $\chi^2_{(1)}=27.84$ ;  $p<.001$ ). En relación al lugar de residencia no han sido identificadas diferencias significativas.

Respecto a si la conducta sexual de una persona es asunto propio y nadie debería hacer juicios de valor sobre ello, el 78.7% así lo expresa frente al 21.1% (n=158) que considera las conductas sexuales como un asunto público, el restante 0.3% no se posiciona. A pesar de que no se evidencian diferencias en función al lugar de residencia, las adolescentes (83.8%) tienen a expresar en mayor medida que la conducta sexual de una persona es asunto propio, y nadie debería hacer juicios de valor sobre ello, frente al 73.2% de los chicos que así lo expresa ( $\chi^2_{(1)}=12.53$ ;  $p<.01$ ).

Finalmente el 89.7% considera que las relaciones sexuales deberían solamente ocurrir entre dos personas que están casadas, frente al 10.1% y el 0.1% que o bien considera que no o que no sabe. Respecto a las diferencias en función al lugar de residencia y al género de los y las participantes, no se revelan diferencias significativas.

### **Discusión**

El objetivo de este estudio ha sido evaluar las actitudes hacia la sexualidad de los/as adolescentes, observando las diferencias en función al género y a la distribución urbana o rural. Nuestros resultados apuntan que, en general, las actitudes hacia la sexualidad son similares entre chicas y chicos. A pesar de que este resultado había sido mostrado por algunos estudios (Hurtado de Mendoza, y Olvera, 2013; Ruibal, López, Sueiro, y López, 2005), se pone de manifiesto que los y las más jóvenes asumen generalmente una sexualidad basada en el respeto de las diferentes orientaciones sexuales y alejada de mitos y tabúes (Lima, Sáez, Cáceres, y Lima, 2013). No obstante, nuestros resultados apuntan diferencias respecto al género en cuanto a las variables relacionadas con el aborto, la pornografía, la prostitución y los contagios de ETS.

Los chicos muestran actitudes más negativas hacia el aborto, a pesar de que estos resultados se muestran contrarios a los reportados por otros estudios realizados fuera de España (Libreros, Fuentes y Pérez, 2008) en los que eran las chicas las que asumían actitudes más desfavorables, nuestros resultados ponen de manifiesto la toma de control que las chicas ejercen sobre sus propios cuerpos y la capacidad de decidir en situaciones de embarazos no deseados.

El aborto es un tema de gran preocupación social (Marván, Lagunes, y Orihuela, 2018), especialmente en aquellos países en los que está penalizado, como en el caso de Argentina (Acosta,

## ACTITUDES HACIA LA SEXUALIDAD

2018) en el que el ciber-activismo feminista ha sido fundamental para abrir el debate, generar conciencias y visibilizar el aborto como un derecho para todas las mujeres.

En el mismo sentido, las chicas expresan actitudes más negativas hacia la pornografía y la legalización de la prostitución, mientras que los chicos expresan actitudes positivas. Esto evidencia como las relaciones de poder asimétricas entre chicos y chicas ancladas en las sociedades androcéntricas y patriarcales, se perpetúan en el consumo del cuerpo de las mujeres (Aragón, 2015). Es decir, ellos muestran actitudes más positivas hacia la pornografía y la prostitución, porque son potenciales consumidores de este tipo de esclavitud sexual, que sitúa a las mujeres como meros objetos de consumo.

Nos situamos actualmente en una cultura de pornificación, que convierte a las mujeres en mercancía al servicio del placer y el dinero de los hombres, siguiendo la lógica de los operadores patriarcales propios de las sociedades neoliberales (De Miguel, 2015; Favaro, y De Miguel, 2016). Tal y como explica Ana de Miguel (2015) convertir el cuerpo de las mujeres en mercancía de consumo, refuerza la ideología del sexo patriarcal que se perpetúa a través de la prostitución y la pornografía.

Conjuntamente, los chicos tienden a culpabilizar a las personas que se contagian de ETS y expresar actitudes más negativas hacia la homosexualidad. Por tanto, son ellos los que expresan actitudes más tradicionales respecto a la sexualidad mostrándose menos tolerantes con las diferentes orientaciones sexuales, de hecho, se ha evidenciado que son los chicos los que tienen a considerar la homosexualidad (especialmente la masculina) como antinatural (Lobato, Jenaro, Rodríguez-Becerra, y Flores, 2016)

En relación a las diferencias entre el alumnado en función a la localización del centro no existen grandes diferencias. Sin embargo, hemos detectado que el alumnado que reside en zona rural/semi-rural se muestra en mayor medida contrario a las relaciones sexuales prematrimoniales, quizás porque las creencias más tradicionales todavía se asientan en mayor medida en el contexto rural-semi/rural.

En definitiva es necesario seguir indagando en el estudio de las actitudes hacia la sexualidad, teniendo en cuenta la influencia de las actitudes en las conductas. Además, es necesario que los y las adolescentes se formen en materia de educación sexual. Una educación que parta desde la perspectiva de género y otorgue a chicas y chicos las herramientas suficientes para tener una sexualidad, sana, segura que formente actitudes positivas hacia el derecho al aborto, las sitintas

orientaciones sexuales y más negativas hacia la mercantilización del cuerpo de las mujeres a través de la prostitución y la pornografía.

### Referencias

- Acosta, M. (2018). Ciberactivismo feminista. La lucha de las mujeres por la despenalización del aborto en Argentina. *Sphera Publica*, 2(18), 2-20.
- Ballester, R. y Gil, M. D. (2006). La sexualidad en niños de 9 a 14 años. *Psicothema*, 18(1), 25-30.
- Ballester, R. B., Gil, M. D., Gimenez, C., Ruíz, E., y Ceccato, R. (2011). Exposición involuntaria a material sexual en internet: Un análisis en la adolescencia y juventud. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 207-214.
- Carpi, A. y Brevia, A. (2001). La predicción de la conducta a través de los constructos que integran la teoría de acción planeada. *Reme*, 4(7), 3.
- Centerwall, E. (2000). *El amor en la adolescencia*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- De Miguel, A. (2015). *Neoliberalismo sexual*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Eagly, A. M. y Chaiken, K. (1993). *The psychology of attitudes*. San Diego: Harcourt, Brace Janovich.
- Eagly, A. M. y Chaiken, S. (1992). Cognitive theories of persuasion. *Advances in Experimental and Social Psychology*, 17(08), 267-359. doi: 10.1016/S0065-260160122-7
- Espada, J. P., Morales, A., y Orgilés, M. (2014). Riesgo sexual en adolescentes según la edad de debut sexual. *Acta Colombiana de Psicología*, 17(1), 53-60. doi: 10.14718/ACP.2014.17.1.6
- Favaro, L. y De Miguel, A. (2016). ¿Pornografía feminista, pornografía antirracista y pornografía antiglobalización? Para una crítica del proceso de pornificación cultural. *Labrys, Études Féministes*, 29, 1-20.
- Ferrad, P. A. S., Quevedo, L. A. G., Paredes, O., y Moreno, S. (2013). Norma moral, norma social subjetiva y actitudes como predictores de la intención de iniciar relaciones sexuales en la adolescencia. *Revista Med*, 21(1), 63-74. doi: <https://doi.org/10.18359/rmed.1159>
- Fishbein, M. y Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behaviour. An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Galimberti, U. (2002). *Diccionario de Psicología*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Garaigordobil, M. (2000). Intervención psicológica con adolescentes. *Un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos*. Madrid: Pirámide.



## ACTITUDES HACIA LA SEXUALIDAD

- García, V. A. (2015). Consumir mujeres: prostitución, sociedad patriarcal y modelos discursivos en perspectiva sociológica. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 10, 306-330.
- Giménez, C., Ruiz, E., Gil, M. D., Ballester, R., y Castro, J. (2016). Una perspectiva de género en el estudio de conductas de riesgo de los adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 2(1), 189-198. doi: 10.17060/ijodaep.2016.n1.v2.210
- Gómez-Zapiain, J. (2013). *Psicología de la sexualidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Heras, D., Lara, F., y Fernández-Hawrylak, M. (2016). Evaluación de los efectos del Programa de Educación Sexual SOMOS sobre la experiencia sexual y las actitudes hacia la sexualidad de adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 321-337. doi: 10.1387/RevPsicodidact.14300
- Hurtado de Mendoza, M. T., y Olvera, J. (2013). Conocimientos y actitudes sobre sexualidad en jóvenes universitarios. *Revista electrónica de psicología Iztacala*, 16(1), 241-251.
- Labay-Matías, M., Labay-Guerrero, A., y Labay-Guerrero, M. (2011). Internet, sexo y adolescentes: una nueva realidad: Encuesta a jóvenes universitarios españoles. *Pediatría Atención Primaria*, 13(50), 225-232.
- Lameiras, M. (1997). *Las actitudes. Situación actual y ámbitos de aplicación*. Valencia: Promolibro.
- Lameiras, M. (1999). La sexualidad de los/as adolescentes y jóvenes en la era del SIDA. *Anuario de Sexología*, 5, 31-46.
- Lima, M., Sáez, A., Cáceres, B., & Lima, J. S. (2013). Diseño y validación de escalas para medir la actitud adolescente hacia: sexualidad, sustancias adictivas y seguridad vial: ¿Se relacionan con los comportamientos?. *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, 36(2), 203-215.
- López, F. (1990). La sexualidad de los universitarios. *Revista de Sexología*, 35, 1-12.
- Lobato, L., Jenaro, C., Rodríguez-Becerra, M., & Robaina, N. F. (2016). Los roles de género y su papel en las actitudes y comportamientos afectivo-sexuales: un estudio sobre adolescentes salmantinos. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, (11), 457-476.
- Marván, M. L., Lagunes-Córdoba, R., y Orihuela-Cortés, F. (2018). Diseño de un cuestionario de actitudes hacia el aborto inducido. *salud pública de méxico*, 60(6), 742-743.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2017). *Desarrollo en la adolescencia*. Recuperado de [https://www.who.int/maternal\\_child\\_adolescent/topics/adolescence/dev/es/](https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/)



- Pratkanis, A. R. (1989). The cognitive representation of attitudes. En Pratkanis, A. R., Breckler, S. J., y Greenwald, A. G. (Eds.), *Attitude Structure and Function*. Hillsdale (pp. 71-98). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ruibal, J. D., Castedo, A. L., Domínguez, E. S., y Sánchez, F. L. (2005). Propiedades psicométricas de la escala de actitudes hacia la sexualidad (ATSS) ampliada. *Cuadernos de Medicina Psicossomática y Psiquiatría de Enlace*, 74, 46-56.
- Sociedad Española de Contracepción (SEC) (2014). *Encuesta de Anticoncepción SEC 2014*. Recuperado de <http://sec.es/la-encuesta-de-anticoncepcion-sec-2014-revela-que-casi-el-16-de-las-mujeres-mantiene-relaciones-sexuales-sin-proteccion/>



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

FINALIDAD RELACIONAL DEL USO DE REDES SOCIALES EN LA GENERACIÓN  
DIGITAL

RELATIONAL PURPOSE OF THE USE OF SOCIAL NETWORKS IN THE DIGITAL  
GENERATION

Patricia Alonso-Ruido\*, Yolanda Rodríguez-Castro\*, Rosana Martínez-Román\*, y Alba Adá  
Lameiras\*

\*Universidad de Vigo

### Resumen

El objetivo de este estudio es analizar las motivaciones de uso de las redes sociales en el colectivo adolescente, así como las prácticas online de riesgo, observando especialmente las diferencias en función al género. La muestra está compuesta por 213 estudiantes (51.6% chicas) del 2º ciclo de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato de la Provincia de Ourense, con un rango de edad desde los 14 a los 18, siendo la media de edad 15.43 (DT: .97). Los resultados evidencian la implantación generalizada de los dispositivos tecnológicos y las redes sociales en las vidas adolescentes, admitiendo en el 47.9% de los casos ser dependientes del uso del smartphone. Conjuntamente, se revela que entre las motivaciones de uso de redes sociales se encuentran: conocer gente (71.8%), cotillear (50.7%), comunicarse con la pareja (23%) y ligar (14.6%). En esta línea, nuestros datos confirman que las parejas utilizan las redes sociales para iniciar, mantener y gestionar sus relaciones afectivo-sexuales o sus futuras relaciones, es decir, llevan a cabo conductas de ciberligue. Los resultados muestran también los riesgos derivados de un mal uso de las redes sociales, ya que el 15.2% ha sido víctima de grooming, el 11.3% cyberstalking, el 6.1% de cyberbullying y el 4.7% de sextorsion. Por lo tanto, planteamos la necesidad implementar en los centros educativos de enseñanza programas de prevención con perspectiva de género y que ofrezcan a toda la comunidad educativa las herramientas adecuadas para revertir las dinámicas violentas en las relaciones de los/as adolescentes.

*Palabras clave:* adolescentes, redes sociales, socialización virtual, ciber-relaciones

### Abstract

The objective of this study is to analyze the motivations for the use of social networks in the adolescent group, as well as the online risk practices, observing especially the differences according to gender. The sample is composed of 213 students (51.6% girls) of the 2nd cycle of Compulsory Secondary Education and Baccalaureate of the Province of Ourense, with an age range from 14 to 18, with an average age of 15.43 (SD: .97). The results show the widespread implantation of technological devices and social networks in adolescent lives, admitting in 47.9% of the cases to be dependent on the use of the smartphone. Jointly, it is revealed that among the motivations for using social networks are: meeting people (71.8%), gossiping (50.7%), communicating with the couple (23%) and flirting (14.6%). In this line, our data confirm that couples use social networks to initiate, maintain and manage their affective-sexual relationships or their future relationships, that is, they carry out cyberligue behaviors. The results also show the risks derived from the misuse of social networks, since 15.2% have been victims of grooming, 11.3% cyberstalking, 6.1% cyberbullying and 4.7% sextorsion. Therefore, we support the need to implement prevention programs with a gender perspective in educational centers that offer the entire educational community the appropriate tools to overcome violent dynamics in adolescent relationships.

*Keywords:* adolescents, social networks, virtual socialization, cyber-relations

## FINALIDAD RELACIONAL DEL USO DE REDES SOCIALES

La gran revolución del Siglo XXI ha sido, sin duda, la revolución tecnológica, que ha impactado y transformado las dinámicas de comunicación social de las sociedades occidentales. Así, a través de la implantación generalizada de los recursos tecnológicos y los espacios virtuales, se ha generado la ampliación y diversificación de los espacios y condiciones de comunicación social, aportando a la comunicación interpersonal múltiples posibilidades (Fernández, Calatayud, y Vicent, 2013).

De esta forma, actualmente las redes sociales se han convertido en nuevo espacio de socialización, en el cual se construye la identidad social a raíz de las diversas interacciones con el grupo de iguales (Segovia, Mérida, Olivares y González, 2016). En este sentido, las redes sociales e Internet son utilizadas por el colectivo adolescentes para hablar y hacer nuevas amistades, constituyendo así un nuevo espacio socializador (Rial, Gómez, Braña y Varela, 2014). De este modo, el espacio virtual se ha convertido para los y las adolescentes, además de un espacio de comunicación, un espacio en el que se han generado verdaderas comunidades sociales, y en las que las relaciones interpersonales trascienden el plano físico dirigiéndose a la virtualidad.

Esta realidad de “cibersocialización” (Pérez-Bonet, 2010) se plasma en las cifras ya que, actualmente los recursos y medios tecnológicos están plenamente asentados en las vidas de los y las más jóvenes. Los datos disponibles (INE, 2018) evidencian que el uso de dispositivos como los teléfonos móviles, ordenadores o internet es prácticamente universal. Siendo las redes sociales las que más gozan de popularidad en este grupo etario (Eu Kids Online, 2011). Particularmente en el caso de Galicia, más de la mitad del colectivo adolescente (60.4%) se conectan a la red diariamente, fundamentalmente para usar sus redes sociales (en el 85% de los casos) (Rial et al., 2014).

El hecho de que Internet haya transformado las relaciones sociales es algo incuestionable, ya que los/as jóvenes viven, gestionan y disfrutan sus relaciones afectivo-sexuales tanto en el plano físico como en la virtualidad. No obstante, no solo han reformado la forma en la que se establecen, gestionan y finalizan sus relaciones sociales y sentimentales, sino que también han modificado las distintas formas de interacción generando nuevos modelos de relaciones. De este modo, esta nueva forma de relacionarse puede conducir a riesgos derivados de un mal uso de las redes sociales.

Estos riesgos y consecuencias ha atraído la atención de los/as investigadores/a y de toda la sociedad, por los riesgos potenciales en las dinámicas violentas en las relaciones de parejas adolescentes, que pueden ser vehiculizadas a través de las estrategias de sexting y sextorsión. Por sexting se entiende el comportamiento que engloba la producción, difusión, recepción e

intercambio de fotografías, vídeos y/o mensajes de texto a través de los diferentes medios tecnológicos y espacios virtuales (Fleschler-Peskin et al., 2013; Rodríguez, Alonso, Carrera, Faílde y Cid, 2016). Así, la violencia puede ejercerse a través de la presión, la coerción u obligación sobre la pareja para enviar material erótico y/o sexual por medio de los recursos tecnológicos y espacios virtuales o bien después de haber participado de cualquier conducta de sexting, chantajear y extorsionar a la pareja con el fin de conseguir los fines deseados.

En ese “uso” nocivo del sexting es en donde se encuadra la sextorsion. La cual hace referencia a la extorsión para enviar contenidos erótico sexuales o después de enviarlos, bajo la amenaza de difundir los *sexts* de la víctima u otra intimidación similar. En este sentido, según el estudio de Smith-Darden, Kernsmith, Victor y Lathrop (2017), se muestra una prevalencia del 8% respecto del sexting coercitivo en las parejas adolescentes, siendo los chicos los que más ejercen esta coerción sobre sus parejas femeninas. Y según el reciente trabajo de Kopecký (2017), las cifras de la sextorsión se han convertido en un fenómeno peligroso que afecta entre el 6-8% de los/as niños, niñas y adolescentes; dañando en mayor medida a las niñas y chicas.

Finalmente, otra de las consecuencias en el contexto online de las relaciones entre adolescentes es el cyberstalking, término que hace referencia a la invasión en la vida de una persona que, de forma repetida, disruptiva y sin consentimiento recibe persecución y acoso vehiculizado a través de las tecnologías y de Internet (Bocij y McFarlane, 2002).

Este tipo de acoso resulta especialmente dañino debido a que las situaciones pueden ser presenciadas por un gran número ilimitado de espectadores/as, siendo en ocasiones desconocidos/as (Cowie, 2013). El cyberstalking también se considera una de las formas de ejercer *dating violence* en el contexto online. El cual se realiza contra la voluntad de la víctima, a través de amenazas constantes y fundamentado en el miedo o la amenaza percibida de la víctima (Torres, et al., 2014). Estos comportamientos se materializan a través de amenazas, falsas acusaciones, suplantación de identidad, vigilancia de las actividades online de la víctima, chantajes, humillaciones públicas, entre otros (Bocij y McFarlane, 2002; Estébanez, 2013). En relación a las cifras del fenómeno, los datos disponibles apuntan que las víctimas suelen ser personas jóvenes, entre los 16 y los 29 años (Burgess y Baker, 2002). Además, otros estudios indican que la mayoría de los y las jóvenes (70%) han sido víctimas de este fenómeno por parte de sus parejas, prevalencia que disminuye hasta el 26% al autoidentificarse como víctimas de cyberstalking (Pereira, Spitzberg y Matos, 2016). Con respecto al género, la mayoría de los cyber-stalkers son chicos (Pereira,

## FINALIDAD RELACIONAL DEL USO DE REDES SOCIALES

Spitzberg y Matos, 2016). Sin embargo, tal y como afirma Reyns (2010), a pesar de que se muestran más mujeres como víctimas del ciberacoso, estas diferencias son mucho más bajas que las que existen en cualquier otra manifestación de acoso en la vida real (offline). Por todo ello, el objetivo de general de esta investigación ha sido analizar las motivaciones de uso de las redes sociales en el colectivo adolescente, así como las prácticas online de riesgo, observando especialmente las diferencias en función al género

### Método

#### Participantes

La muestra está compuesta por un total de 213 estudiantes del segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato pertenecientes a Institutos públicos de la Provincia de Ourense. De los cuales un 51.6% son chicas y un 48.4% son chicos con un rango de edad de los 14 a los 18 años, siendo la media de edad 15.43 (DT: .97).

#### Instrumentos

Para el desarrollo de este estudio se utilizó un cuestionario creado *ad-hoc* para el mismo, que abarcaba siguientes cuestiones:

- i) *Cuestiones sociodemográficas*: curso, edad y género.
- ii) *Cuestiones sobre la situación sentimental*: pareja actual, pareja anterior y número de parejas anteriores.
- iii) *Cuestiones sobre la tendencia, uso y finalidades de uso de los dispositivos informáticos y espacios virtuales*: tenencia de móvil, edad de tenencia del primer móvil, tiempo de uso diario del móvil/conexión a internet, dependencia del móvil, tenencia de redes sociales y finalidades de uso de las redes sociales, WhatsApp o similares.
- iv) *Riesgos derivados del uso de los medios tecnológicos y espacios virtuales*: situaciones de grooming, de bullying, de cyberstalking y de cyberbullying.
- v) *Cuestiones sobre sexting y sextorsion*: conductas de sexting y sextorsion, parcialmente adaptada de Wolak, Finkelhor, Walls y Treitman (2018).

#### Procedimiento

En un primer momento se seleccionaron aleatoriamente los Institutos de Educación Secundaria de la Provincia de Ourense. A continuación, se contactó con los centros vía e-mail y telefónicamente con la finalidad de informar a los/as responsables educativos de la realización de la investigación.

En lo relativo a la implementación de los cuestionarios hay que señalar que, por la condición de menores de edad de los y las participantes del estudio, se contó con el *consentimiento informado pasivo* de los responsables académicos y de la comunidad académica de los respectivos centros educativos. Los cuestionarios fueron aplicados en horario lectivo, en los propios centros académicos durante las horas de tutorías. La aplicación se llevó a cabo entre los meses de mayo de 2018 y junio de 2018. El cuestionario fue de carácter anónimo y voluntario. El tiempo que se les dejó para cubrir el mismo fue de 20-30 minutos. Todos/as los y las participantes debían responder a la totalidad de las preguntas planteadas.

### Resultados

Respecto a la tendencia de teléfono móvil, la amplia mayoría de los/as participantes dispone de un dispositivo propio (98.6%). Siendo la media de edad a la que han recibido por primera vez un móvil propio a los 11.83 (DT: 1.84) años.

Conjuntamente más de la mitad (58.7%) de los y las adolescentes dedican más de tres horas diarias al uso de este dispositivo y de internet o incluso admiten utilizarlo “todo el día” en el 11.7% de los casos; frente al 21.6% y al 8% que “sólo” lo usa de una a dos horas o treinta minutos por día, respectivamente. En este caso se detectan diferencias significativas en relación al género ( $\chi^2_{(1)}=16.07$ ;  $p<.01$ ). En esta dirección son ellas las que más afirman usar el móvil durante 30 minutos diarios (8.2% frente al 7.8%), durante más de 4 horas (37.3% frente al 16.5%) o durante todo el día (12.7 frente al 10.7%). Mientras que ellos se sitúan en las opciones “de una a dos horas” (30.1% frente al 13.6%) y “de 3 a 4 horas” (35% frente al 28.2%).

Con respecto a la dependencia del uso del móvil se evidencia que 102 (47.9%) adolescentes se autoidentifican como dependientes del uso de este dispositivo. A pesar de no ser significativa, encontramos que son más chicas (52.7%;  $n=58$ ) que chicos (42.7%;  $n=44$ ) las que se consideran dependientes del uso del móvil.

Cuando se indaga en los motivos de uso de las redes sociales, el 71.8% ( $n=153$ ) de los/as chicos/as afirma que utilizan estos espacios virtuales para conocer gente; el 50.7% ( $n=108$ ) para cotillear; el 23% ( $n=23$ ) para comunicarse con la pareja; el 14.6% ( $n=31$ ) para ligar (; y el 2.8% ( $n=6$ ) para controlar a la pareja. Además encontramos que, son significativamente más chicos (21.4%) que chicas (8.2%) los que admiten utilizar las redes sociales para “ligar” ( $\chi^2_{(1)}=7.42$ ;  $p<.01$ ). Y el 63.6% de las chicas admiten que las usan para cotillear, frente al 36.9% de los chicos que así lo expresan ( $\chi^2_{(1)}=15.22$ ;  $p<.001$ ).

## FINALIDAD RELACIONAL DEL USO DE REDES SOCIALES

Finalmente, en relación a los riesgos analizados sobre el uso de internet, se ha encontrado que el 15.2% (n=32) de la muestra ha sido víctima de grooming; el 21.1% (n= 45) ha sido víctima de bullying; y el 6.1% (n= 13) de cyberbullying. Observamos mayor número de chicas víctimas de estas situaciones que chicos. Tanto respecto al contacto con desconocidos/as (17.3% frente al 13.9% de sus compañeros), como en relación al bullying (23.6% frente al 18.4) o al cyberbullying (8.2 frente al 3.9%).

En lo relativo al envío, recepción o reenvío de fotografías, vídeos o textos erótico sexuales (sexting) se detecta que el 27.2% (n=58) admite haber llevado a cabo este comportamiento alguna vez, frente al 78.8% (n= 155) que no lo ha realizado. A pesar de no ser significativo, detectamos que son más chicos (31.1%; n= 32) que chicas las que admiten este comportamiento (23.6%; n= 26).

Conjuntamente, encontramos que el 4.7% (n= 10) de los y las participantes afirman haber sido amenazados con enseñarle una imagen sexual suya a otra persona o con publicarla en internet para obligarle a hacer algo. Una realidad que afecta especialmente a las chicas (6.5%; n=7) en relación a los chicos (2.9%; n=3). Además, este tipo de amenazas (sextorsión) han ocurrido más de una vez en el 3.1% (n= 6) de los casos, especialmente en el caso de las chicas (4.2%; n=4). Cuando se indaga en quien era la persona perpetradora de esas amenazas se evidencia que la pareja afectivo-sexual (4.3%; n= 7) o alguien desconocido (4.3; n=7). No obstante, también se evidencia que el 3.7% (n=6) ha sido víctima de esos chantajes por parte de sus amistades o compañeros/as o incluso por parte de una persona adulta (1.3%; n=2).

En relación al acoso a través de redes sociales o WhatsApp, se muestra que el 11.3% ha sido víctima de este tipo de acoso, el 18.4% ha sufrido contactos íntimos online que no deseaba, el 12.7% ha sufrido amenazas de daño físico, el 8.9% ha visto vigiladas y seguidas sus actividades online y el 5.2% ha sido víctima de usurpación de identidad online.

### **Discusión**

En el presente estudio se ha evaluado las motivaciones de uso de las redes sociales en el colectivo adolescente, así como las prácticas online de riesgo, observando especialmente las diferencias en función al género. A nivel general se ha constatado que la tenencia y uso de los dispositivos tecnológicos y espacios virtuales es prácticamente universal entre el colectivo adolescente. Un resultado que se sitúa en la línea de numerosas investigaciones realizadas en el contexto nacional e internacional (Zhu, 2014; Alfaro et al., 2015). De hecho, confirmamos que



los/as adolescentes que han participado en nuestro estudio dedica más de tres horas cada día al uso del móvil-internet y casi la mitad se considera dependiente, especialmente las chicas.

Los y las adolescentes de utilizan las redes sociales por un amplio abanico de motivos como conocer gente o cotillear, en la línea de lo que ya señalaba el informe de la Fundación Telefónica (2009) sobre los motivos del uso del móvil. En el mismo sentido, algunas investigaciones (Farber, Shafron, Hamadani, Wald, y Nitzburg, 2012) ponen de relieve que los/as nativos/as digitales pueden, en ocasiones, preferir interactuar a través de la tecnología o de las redes sociales que en persona. En esta misma línea, los y las participantes del presente estudio afirman usar las redes sociales para ligar o comunicarse con la pareja, porque se sienten más seguros detrás de la pantalla. Este resultado se sitúa en la línea de lo que Sánchez et al. (2015) denominan “Cyberdating Prácticas” [prácticas de ciber ligue].

Conjuntamente, en relación a los riesgos a los que están expuestos los/as adolescentes, detectamos que 32 adolescentes han contactado con personas que no eran quien decía ser, como por ejemplo decían ser adolescentes pero resultaron ser personas adultas. Esta situación puede colocar a los/as más jóvenes en situaciones de grooming. En este sentido, debemos tener en cuenta que en España entre un 2.7% y un 5.1% de los y las menores de edad ha recibido peticiones para hablar de sexo o demandas sexuales por parte de personas adultas (Villacampa y Gómez, 2016).

Además también se detecta que 45 adolescentes han sido víctimas de bullying y 13 de cyberbullying. Lo que muestra que este tipo de situaciones violentas entre iguales están asentadas en las dinámicas adolescentes (Carrera, Lameiras, Cid, Rodríguez, González y Almeida, 2017).

En relación a los comportamientos de sexting hemos demostrado que este tipo de conductas ya forman parte de las dinámicas adolescentes, especialmente en el contexto de las relaciones de pareja. Un resultado que se sitúa en la línea de otras investigaciones nacionales (Gámez-Guadix, Santisteban, y Resett, 2017; Villacampa, 2016) o en el contexto gallego que muestran que más la mitad de los/as adolescentes sextean (Alonso, 2017). No obstante, el estudio del fenómeno del sexting se encuentra todavía en una situación incipiente en nuestro país, por lo que es necesario seguir indagando en sus variables (Rodríguez, Alonso, González, Lameiras, y Carrera, 2017).

Por lo tanto, teniendo en cuenta que los y las jóvenes utilizan el espacio virtual como un lugar de relación paralelo al plano offline, planteamos la necesidad de intervenir a nivel educativo en los centros de enseñanza a través de programas de prevención que se asienten en una perspectiva de género y que estén dirigidos a toda la comunidad educativa (progenitores, docentes y discentes).

## FINALIDAD RELACIONAL DEL USO DE REDES SOCIALES

Para ello, consideramos una actuación que se base en dos pilares fundamentales: el fomento del uso seguro de los recursos tecnológicos y espacios virtuales y una adecuada educación sexual. Por un lado, que lo y las más jóvenes desarrollen las competencias digitales adecuadas, no solo pasa por enseñarles a usar las tecnologías, sino también a que gestionen adecuadamente su imagen online. Los y las adolescentes han nacido y crecido con acceso a los medios tecnológicos y a las plataformas virtuales, pero su vida online se basa en conocimientos que han aprendido de la práctica o de su propia intuición. Es por tanto necesario que les otorguemos formación e información sobre los riesgos de un uso inseguro de los dispositivos tecnológicos y las redes sociales, para que se beneficien del potencial educativo de estos recursos sin exponerse a situaciones que puedan comprometer su seguridad.

Por otro lado, a la luz de las nuevas conductas sexuales online como el sexting, entendemos que es necesario proporcionar a los y las más jóvenes una adecuada educación sexual, que abarque el contexto “real” pero también el virtual. Que otorgue a la generación digital unas destrezas adecuadas para que sus conductas sexuales sean responsables. En definitiva, abogamos por programas coeducativos que orienten a los y las adolescentes en unas adecuadas habilidades para la vida sana y segura tanto en la vida online como en la vida offline.

### Referencias Bibliográficas

- Alfaro, M., Vázquez, M. E., Fierro, A., Herrero, B., Muñoz, M. F., y Rodríguez, L. (2015). Uso y riesgos de las tecnologías de la información y comunicación en adolescentes de 13-18 años. *Acta Pediátrica Española*, 73(6), 126-135.
- Alonso, P. (2006). *Evaluación del fenómeno del Sexting y de los Riesgos emergentes de la Red en adolescentes de la Provincia de Ourense*. (Tesis doctoral). Universidad de Vigo. Facultad de Ciencias de la Educación de Ourense.
- Bocij, P., y McFarlane, L. (2002). Online harassment: Towards a definition of cyberstalking. *Prison Service Journal*, 139, 31-38.
- Burgess, A. W., y Baker, T. (2002). Cyberstalking. *Stalking and psychosexual obsession: Psychological perspectives for prevention, policing and treatment*, 201-219. Doi: 10.1002/9780470713037.ch12
- Carrera, M. V., Lameiras, M., Cid, X. M., Rodríguez, Y., González, A., y Almeida, A. (2017). "Blanditos, débiles y sumisos": La feminización de las víctimas de bullying. *Revista De Estudios E Investigación En Psicología Y Educación*, 40-45.

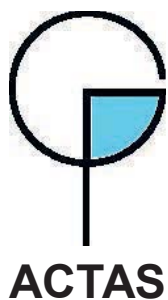
- Cowie, J. (2013). The new threat: Targeted internet traffic misdirection. *Popular Mechanics*. Recuperado de <http://goo.gl/GOz8a1>
- Estébanez, I. (2013). *Las nuevas tecnologías como arma de control*. Recuperado de <https://goo.gl/6UQZf6>
- Eu Kids Online II (2011). *Riesgos y seguridad en Internet: Los menores españoles en el contexto europeo*. Recuperado de <https://goo.gl/RnDbmp>
- Farber, B., Shafron, G., Hamadani, J., Wald, E., y Nitzburg, G. (2012). Children, Technology, Problems, and Preferences. *Journal of Clinical Psychology: In Session*, 68(11), 1225-1229. Doi: 10.1002/jclp.21922
- Fernández, I. M. S., Calatayud, V. G., y Vicent, P. L. (2013). Adolescentes y comunicación: las tics como recurso para la interacción social en educación secundaria. *Revista de Medios y Educación*, 42, 23-35.
- Fleschler-Peskin, M., Markham, C. M., Addy, R. C., Shegog, R., Thiel, M., y Tortolero, S. R. (2013). Prevalence and patterns of sexting among ethnic minority urban high school students. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 16(6), 454-459. Doi:10.1089/cyber.2012.0452
- Gámez-Guadix, M., Santisteban, P., y Resett, S. (2017). Sexting among Spanish adolescents: Prevalence and personality profiles. *Psicothema*, 29(1), 29-34. Doi:10.7334/psicothema2016.222
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2018). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares*. Recuperado de [https://www.ine.es/prensa/tich\\_2018.pdf](https://www.ine.es/prensa/tich_2018.pdf)
- Kopecký, K. (2017). Online blackmail of Czech children focused on so-called “sextortion” (analysis of culprit and victim behaviors). *Telematics and Informatics*, 34(1), 11-19. Doi: 10.1016/j.tele.2016.04.004
- Pereira, F., Spitzberg, B. H., y Matos, M. (2016). Cyber-harassment victimization in Portugal: Prevalence, fear and help-seeking among adolescents. *Computers in Human Behavior*, 62, 136-146. Doi: 10.1016/j.chb.2016.03.039
- Pérez-Bonet, G. (2010). Cibersocialización y adolescencia: un nuevo binomio para la reflexión en educación social. *Revista de Educación Social*, 11. Recuperado de [goo.gl/8mc1lv](http://goo.gl/8mc1lv)

## FINALIDAD RELACIONAL DEL USO DE REDES SOCIALES

- Reyns, B. W. (2010). *Being pursued online: Extent and nature of cyberstalking victimization from a lifestyle/routine activities perspective* (Tesis Doctoral). University of Cincinnati: Estados Unidos. Recuperado de [goo.gl/0yQQRA](https://goo.gl/0yQQRA)
- Rial, A., Gómez, P., Braña, T., y Varela, J. (2014). Actitudes, percepciones y uso de Internet y las redes sociales entre adolescentes de la comunidad gallega (España). *Anales de Psicología*, 30(2), 642-655. Doi: 10.6018/analesps.30.2.159111
- Rodríguez, Y., Alonso, P. (2015). Análisis de los discursos de los y las jóvenes sobre la violencia en las relaciones de pareja. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 2, 015-018. Doi: 10.17979/reipe.2015.0.02.235
- Rodríguez, Y., Alonso, P., Carrera, M. V., Faílde, J. M., y Cid, X. M. (2016). Comportamientos e motivaciones de sexting dos mozos e mozas da provincia de Ourense. En *Proxectos INOU II: Investigación aplicada na provincia de Ourense* (pp. 125-149). Ourense: Vicerrectoría del Campus de Ourense y Diputación de Ourense.
- Rodríguez, Y., Lameiras, M., Carrera, M. V., Vallejo, P. (2013). La fiabilidad y validez de la escala de mitos hacia el amor: las creencias de los y las adolescentes. *Revista de Psicología Social*, 28(2), 157-168. Doi: 10.1174/021347413806196708
- Rodríguez-Castro, Y., Alonso-Ruido, P., González-Fernández, A., Lameiras-Fernández, M., y Carrera-Fernández, M. V. (2017). Spanish adolescents' attitudes towards sexting: Validation of a scale. *Computers in Human Behavior*, 73, 375-384. Doi: 10.1016/j.chb.2017.03.049
- Sánchez, V., Muñoz-Fernández, N., y Ortega-Ruiz, R. (2015). "Cyberdating Q\_A": An instrument to assess the quality of adolescent dating relationships in social networks. *Computers in human behavior*, 48, 78-86. Doi: 10.1016/j.chb.2015.01.006
- Segovia, B., Mérida, R., Olivares, M., y González, E. (2016). Procesos de socialización con redes sociales en la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa-RELATEC*, 15(3), 155-167. Doi: 10.17398/1695288X.15.3.155
- Smith-Darden, J. P., Kernsmith, P. D., Victor, B. G., y Lathrop, R. A. (2017). Electronic displays of aggression in teen dating relationships: Does the social ecology matter? *Computers in Human Behavior*, 67, 33-40. Doi: 10.1016/j.chb.2016.10.015
- Torres, C., Robles, J. M., y De Marco, S. (2014). *El ciberacoso como forma de ejercer la violencia de género en la juventud: un riesgo en la sociedad de la información y del conocimiento*.

Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad y Delegación del Gobierno para la Violencia de Género.

- Villacampa, C. (2016). Sexting: prevalencia, características personales y conductuales y efectos en una muestra de adolescentes en España. *Revista General de Derecho Penal*, 25, 7.
- Wolak, J., Finkelhor, D., Walsh, W., y Treitman, L. (2018). Sextortion of minors: characteristics and dynamics. *Journal of Adolescent Health*, 62(1), 72-79. Doi: 10.1016/j.jadohealth.2017.08.014
- Zhu, S. (2014). Teenagers Mobile-phone Usage and Text Message. En M. Searson., M. Ochoa (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology e Teacher Education International Conference 2014* (pp. 1724-1731). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education.



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Variables predictivas de la violencia escolar en adolescentes en función del género  
y curso

Predictive variables of school violence in teenagers based on gender and course

Antonio López- Castedo (ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0604-0607>) - Uvigo

M<sup>a</sup> Elena López Pérez – Usc

M<sup>a</sup> Esther López Pérez - Uvigo

### Resumen

La presente investigación está centrada en identificar los tipos de Violencia Escolar (VE) más habituales en Educación Secundaria Obligatoria (ESO), según la opinión del alumnado, y analizar posibles diferencias en función del género y curso. Para ello, se aplica el CUVE-R-ESO a 602 estudiantes de ESO, con edades comprendidas entre 12 y 16 años ( $13.93 \pm 1.33$ ). Se utiliza una metodología cuantitativa con un diseño transversal, descriptivo y analítico. Los principales resultados ponen de manifiesto mayor prevalencia en los hombres que cursan 2º, 3º y 4º de ESO, son repetidores en centros públicos, presentándose diferencias excepto en el género. En la discusión se analizan las implicaciones a la luz de los resultados hallados.

*Palabras clave:* Violencia Escolar, Adolescencia, Género, Curso.

### Abstract

The present research is focused on identifying the types of School Violence most common in Secondary Obligatory Education, according to the opinion of the students, and to analyze possible differences depending on the gender and school year. To do this, the CUVE-R-ESO were applied to 602 ESO students, with ages between 12 and 16 years ( $13.93 \pm 1.33$ ). A quantitative methodology is used with a transversal, descriptive and analytical design. The main results show a higher prevalence in men who attend 2nd, 3rd and 4th ESO, they are repetitive in public centers, finding differences except in gender. In the discussion, the implications are analyzed in light of the results found.

*Keywords:* School Violence, Adolescence, Gender, School year.

## VARIABLES PREDICTIVAS DE LA VIOLENCIA ESCOLAR EN LA ADOLESCENCIA

La adolescencia constituye una etapa de la vida que se caracteriza por la variedad e intensidad de las transformaciones en todos los aspectos del desarrollo físico, psicológico y social (Moral, Suárez y Musitu, 2012); particularmente, el desarrollo emocional se presenta a un nivel elevado respecto a etapas anteriores (Pons, Rosnay, Bender, Doudin, Harris y Giménez, 2014), o bien el enorme impacto que en esta etapa tiene el fenómeno de la violencia en los centros educativos, interfiriendo notablemente en el proceso de enseñanza/aprendizaje, desarrollo evolutivo y convivencia escolar, con consecuencias negativas para su bienestar, salud psicológica y relaciones sociales (Cava, Buelga, Musitu, y Murgui, 2010; Estevez, y Jiménez, 2015; Ortega, 2010). En la actualidad, la violencia entre jóvenes constituye una de las principales preocupaciones de los sistemas educativos. Los recientes cambios sociales, económicos, culturales y educativos también han tenido un impacto sobre la convivencia en los centros de enseñanza. A las escuelas no sólo se les pide mejorar el rendimiento académico de sus estudiantes, también se les exige la capacidad de crear ambientes escolares seguros. No obstante, la conflictividad en los centros educativos se ha incrementado de forma exponencial y a edades cada vez más tempranas (Moral, Suárez, Villareal y Musitu, 2014; Nolasco, 2012; Pérez-Carbonell, Ramos-Santana y Serrano, 2016). Dentro de esta tendencia, el creciente interés y la preocupación social que suscita este fenómeno, puede originar un uso incorrecto en su terminología. En esta investigación se considera violencia a toda aquella conducta u omisión con la que de forma intencionada se causa un daño o perjuicio (Álvarez-García, Rodríguez, González-Castro, Núñez y Álvarez, 2010). La violencia puede adoptar diferentes formas en un centro educativo: violencia física, ya sea directa o indirecta (Álvarez, Álvarez-García, González-Castro, Núñez y González-Pienda, 2006; Defensor del Pueblo-UNICEF, 2007); violencia verbal, también directa o indirecta (Defensor del Pueblo-UNICEF, 2000); exclusión social (Pachter, Bernstein, Szalacha y Coll, 2010); interrupción en el aula (Chafouleas et al., 2010; Hulac y Benson, 2010; Observatorio Estatal de Convivencia Escolar, 2010); o la violencia a través de tecnologías de información y comunicación (TIC) (Álvarez-García, Dobarro, Álvarez, Núñez y Rodríguez, 2014; Tokunaga, 2010). Las investigaciones previas sobre la influencia del género en la violencia escolar, evidencian un amplio consenso en admitir su relevancia como variable moduladora, encontrando una mayor implicación masculina en situaciones de gran impacto social (agresiones físicas y violentas), y femenina en hechos de menor intensidad (rumores o insultos) (Ararteko-



IDEA, 2006; Carbone-López, Esbensen y Brick, 2010; Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2010; Felip, 2007; Calvete, Orue, Estévez Villardón, y Padilla, 2010). No obstante, también existen estudios que no han hallado diferencias de género en violencia indirecta (Peets y Kikas, 2006; Toldos, 2005), pero sí en violencia directa, con mayor prevalencia de los chicos (Benitez y Justicia, 2006). Un aspecto particularmente relevante de cara a la toma de medidas para su prevención y tratamiento es conocer en qué curso es más habitual cada tipo de violencia. Fernández, Álvarez, Ceña y Álvarez-García (2010), constatan la existencia de un nivel de violencia entre alumnado y profesorado mayor en Educación Secundaria que en Primaria pero, en cambio, una mayor presencia de conductas de victimización-agresión entre estudiantes en Primaria que en Secundaria. En el análisis del nivel educativo se puede observar que, en términos generales, a medida que aumenta la edad y el curso escolar (de 3º de Primaria a 4º de ESO), tiende a decrecer el número de agresores.

Así pues, centrándose en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, considerada como la de mayor conflictividad, el objetivo de esta investigación es realizar un análisis riguroso y sistematizado de las variables predictivas de la violencia escolar. Todo ello desde la óptica de los protagonistas, quienes opinando sobre dicha problemática exponen las claves discursivas de cuya interpretación se deriven nuevas responsabilidades y actuaciones que garanticen contextos de enseñanza-aprendizaje más seguros.

## **Método**

### **Participantes**

La muestra está compuesta por 602 estudiantes de ESO, de 12 a 16 años ( $13.93 \pm 1.33$ ), pertenecientes a centros sostenidos con fondos públicos (públicos y concertados) de Ourense. En términos generales se conforma homogénea y equilibrada: a nivel alumnado [Género: mujeres (316), hombres (286); Rendimiento académico: aprobado (335), con alguna materia suspensa (94); repetidores (173)]; y en referencia al centro educativo [Titularidad: públicos (393), concertados (209); Curso: 1º ESO (138), 2ª ESO (146), 3º ESO (153), 4º ESO (165)].

### **Materiales**

Para determinar la Violencia Escolar se aplicó el Cuestionario de Violencia Escolar Revisado, CUVE-R-ESO de Álvarez-García, Núñez, Rodríguez, Álvarez y Dobarro (2011), que permite analizar la frecuencia de aparición de diferentes tipos de violencia escolar, protagonizada por el alumnado o el profesorado en clases. Está formado por 31 ítems redactados en forma de

## VARIABLES PREDICTIVAS DE LA VIOLENCIA ESCOLAR EN LA ADOLESCENCIA

afirmaciones, que se valoran con una escala de tipo Likert. Las cinco alternativas abarcan los valores de 1 a 5, siendo: 1 = Nunca; 2 = Pocas veces; 3 = Algunas veces; 4 = Muchas veces; 5 = Siempre. La prueba aporta la visión personal del encuestado sobre las relaciones que se dan en los centros educativos, facilitando un perfil de los tipos de violencia más habituales, y de éstos con el profesorado: Violencia del Alumnado (VA); Violencia del Profesorado (VP); Violencia de las TIC (VTIC); y, por último, Disrupción en el Aula (DA). La fiabilidad se calculó a través del coeficiente alfa de Cronbach que presenta en su totalidad un índice de fiabilidad alto ( $\alpha = .94$ ), y de entre .78 y .86 en todos sus factores (.86 para violencia del alumnado, .85 en violencia del profesorado, .84 violencia a través de las TIC, y .78 en disrupción en el aula).

### **Procedimiento**

Una vez seleccionada la muestra, se contacta con los equipos directivos de los centros, para explicarles la finalidad y alcance de la investigación y solicitar su autorización para poder aplicar el cuestionario. Paralelamente, se informa a los padres sobre la investigación, obteniéndose su consentimiento acerca de la participación de sus hijos en el estudio. Antes de contestar a los cuestionarios, los estudiantes fueron informados de la finalidad del estudio y su carácter confidencial, solicitándoles su participación voluntaria y anónima.

### **Diseño y análisis de datos**

El estudio es de tipo exploratorio-transeccional por cuanto que trata de conocer y profundizar, en un momento específico, el nivel de *inteligencia emocional* del alumnado que cursa 3º, 4º, 5º y 6º de Educación Primaria. Además, ofrece un doble nivel de análisis: descriptivo y analítico. En consecuencia, se realiza un diseño de investigación no experimental (la investigación se realiza sin manipular deliberadamente variables), sobre aspectos de IE en su ambiente natural (centros educativos) para después analizarlos; con un enfoque cuantitativo y como instrumento para recolectar los datos el cuestionario (Brace, 2008).

### **Resultados**

#### *Diferencias en el nivel percibido de violencia escolar en función del género*

En la Tabla 1, se presentan las medias, desviaciones típicas y prueba t para las dimensiones de violencia escolar en función del género.

Tabla 1. Comparación de las dimensiones violencia escolar en función del género

	<b>Género</b>	<b>Media</b>	<b>D.T.</b>	<b>t</b>	<b>Sig.</b>	<b><math>\eta^2</math></b>
<i><b>VIOLENCIA ALUMNADO (VA)</b></i>	Alumnos	29.50	8.88	1.062	.289	-----
	Alumnas	28.68	9.97			
<i><b>VIOLENCIA PROFESORADO (VP)</b></i>	Alumnos	16.30	5.97	3.916	<.001	.35
	Alumnas	14.39	6.02			
<i><b>VIOLENCIA DE LAS TIC (VTIC)</b></i>	Alumnos	12.14	5.23	.775	.438	-----
	Alumnas	11.81	5.29			
<i><b>DISRUPCIÓN EN EL AULA (DA)</b></i>	Alumnos	14.07	4.23	.385	.700	-----
	Alumnas	13.94	4.22			

Atendiendo al nivel de violencia escolar percibida por el alumnado es, en términos generales, moderado o bajo. Son los alumnos los que presentan mayor nivel de violencia escolar que las alumnas en todas las dimensiones. Ello permite afirmar que el género masculino se encuentra involucrado en situaciones de violencia escolar de mayor impacto social (ofensas a través de otros, intimidar, insultos en redes sociales, impedir trabajar en clase). Se han encontrado diferencias significativas en la dimensión de la violencia del profesorado hacia el alumnado ( $t_{600} = 3.916$ ,  $p < .001$ ), siendo mayor en el género masculino (tamaño del efecto mediano  $\eta^2 = .35$ ), mientras que violencia del alumnado, de las TIC y disrupción en el aula no presentan diferencias significativas.

Se han hallado diferencias estadísticamente significativas en función del curso en las dimensiones de violencia escolar (Tabla 2). Si nos centramos en las dimensiones de la violencia escolar, la violencia del alumnado y la violencia a través de las TIC son más habituales en 2º, 3º y 4º de ESO y menos en 1º y 2º, respectivamente, que en el resto de los cursos. La violencia del profesorado es más frecuente en 3º de ESO y menor medida en 1º, y la disrupción en el aula en segundo de educación secundaria obligatoria e inferior en 1º. Se presentan diferencias significativas en la violencia del alumnado ( $F_{3,598} = 3.240$ ;  $p < .001$ ) manifestándose entre los alumnos que estudian segundo, tercero y cuarto con los de primero (tamaño del efecto pequeño  $\eta^2 = .27, .24, .30$ ); violencia del profesorado ( $F_{3,598} = 11.379$ ;  $p < .001$ ) presentándose entre los cursos de 3º y 4º con 1º de ESO (tamaño del efecto mediano-alto  $\eta^2 = .47, .69$ ), entre tercero con segundo y cuarto de ESO (tamaño del efecto mediano-bajo  $\eta^2 = .41, .26$ ); y, finalmente, en disrupción en el aula ( $F_{3,598} = 3.542$ ;  $p < .014$ ) mostrándose entre los alumnos de segundo con

VARIABLES PREDICTIVAS DE LA VIOLENCIA ESCOLAR EN LA ADOLESCENCIA

cuarto y primero de ESO (tamaño del efecto mediano  $\eta^2 = .38, .31$ ). No resulta significativa la violencia a través de las TIC ( $F_{3,598} = 1.473 p > .221$ ).

Tabla 2. Comparación de las dimensiones de violencia escolar en función del curso

	Curso	Media	D.T.	F	Sig.	Post hoc (Tukey)	$\eta^2$
<b>VIOLENCIA ALUMNADO (VA)</b>	1º ESO	27.25	9.11	3.240	<.001	2º > 1º	.27
	2º ESO	29.60	9.74			3º > 1º	.24
	3º ESO	29.52	9.74			4º > 1º	.30
	4º ESO	<b>29.70</b>	8.94				
<b>VIOLENCIA PROFESORADO (VP)</b>	1º ESO	13.28	5.39	11.379	<.001	3º > 1º	.69
	2º ESO	14.65	6.16			4º > 1º	.47
	3º ESO	<b>17.14</b>	6.04			3º > 2º	.41
	4º ESO	15.85	5.98			3º > 4º	.26
<b>VIOLENCIA DE LAS TIC (VTIC)</b>	1º ESO	11.58	4.43	1.473	.221	-----	-----
	2º ESO	11.41	4.70				
	3º ESO	12.38	6.03				
	4º ESO	<b>12.40</b>	5.56				
<b>DISRUPCIÓN EN EL AULA (DA)</b>	1º ESO	13.56	4.74	3.542	<.014	2º > 4º	.38
	2º ESO	<b>14.86</b>	4.19			2º > 1º	.31
	3º ESO	14.14	4.07				
	4º ESO	13.45	3.81				

**Discusión**

Por lo que respecta a las características técnicas del instrumento, se analizó la fiabilidad del cuestionario, en términos de consistencia interna, alcanzando un alpha de conjunto de .94, mostrando un coeficiente .88 para violencia del alumnado, .85 violencia del profesorado, .84 violencia de las TIC, y .75 la disrupción en el aula. Estos valores son ligeramente superiores a los obtenidos por los autores del cuestionario (Álvarez-García et al, 2011). En general, se puede concluir que el CUPER-R-ESO se encuentran unos índices de fiabilidad altos (Cicchetti, 1994), por lo que apoyan su uso como instrumento fiable y adecuado para medir la violencia escolar en estudiantes de Secundaria Obligatoria.

Atendiendo al género en la VE, los datos encontrados confirman diferencias en función del género con una mayor prevalencia del alumnado masculino en todas sus dimensiones, poniéndose de manifiesto diferencias significativas, únicamente, en la violencia del profesorado que coinciden con los obtenidos por Calvete et al. (2010). A su vez estos resultados están en la

línea de numerosos trabajos (Díaz-Aguado & Martín, 2011; Moreno, Neves de Jesús, Murgui & Martínez, 2012; Velasco & Álvarez-González, 2015). Aunque resulta evidente que el género es un factor de riesgo de la violencia escolar, preeminentemente masculino (Andreu, Peña & Ramírez, 2009), no obstante se confirma un cambio de esta tendencia en la actualidad.

En función del curso, los resultados a los cursos de 2º, 3º y 4º de ESO como los de mayor incidencia. Esto viene a corroborar, en parte, el patrón similar a los estudios previos que señalan que la conflictividad es mayor en el segundo ciclo de ESO (Álvarez-García et al., 2011; Defensor del Pueblo-UNICEF, 2007; Félix, Soriano, & Godoy, 2009).

Con el presente trabajo se ha pretendido obtener datos rigurosos y actualizados, acerca de los tipos de violencia escolar más habituales en ESO y sus características asociadas. Estos datos son fundamentales, desde un punto de vista práctico, para orientar la sensibilización y la intervención sobre estas variables. A su vez, estos resultados deberían constituir un elemento clave para el impulso de procesos de cambio y mejora de la convivencia escolar. Por ello, se tendría que incorporar enfoques preventivos como la priorización y planificación de nuevos diagnósticos de necesidades, puesta en marcha de planes de convivencia, o la formación del profesorado; o enfoques de intervención como la intervención inmediata y actuaciones desde los niveles más próximos (profesorado, equipo de mediación, comisión de convivencia), conocimiento y aplicación de protocolos de acción, instrumentación de la resolución de conflicto y mediación entre pares, puesta en marcha del arbitraje convencional, diseño de procedimientos para la corrección de conductas graves, o fijar un marco referencia para la tramitación de expedientes disciplinarios.

Entre las limitaciones del estudio cabe señalar su diseño transversal, lo que limita el tipo de inferencias a realizar a partir de los resultados y el tipo de instrumentos utilizados. En el futuro sería importante replicar el estudio aplicando otras técnicas de evaluación (entrevistas o grupos de discusión), o contar con las valoraciones del profesorado y familias.

### Referencias

- Álvarez, L., Álvarez-García, D., González-Castro, P., Núñez, J.C., & González-Pienda, J.A. (2006). Evaluación de los comportamientos violentos en los centros educativos. *Psicothema, 18*(4), 686-695.

## VARIABLES PREDICTIVAS DE LA VIOLENCIA ESCOLAR EN LA ADOLESCENCIA

- Álvarez-García, D., Dobarro, A., Álvarez, L., Núñez, J. C., & Rodríguez, C. (2014). La violencia escolar en los centros de educación secundaria de Asturias desde la perspectiva del alumnado. *Educación XXI*, 17(2), 337-360. doi:10.5944/educxx1.17.1.11494
- Álvarez-García, D., Núñez, J.C., Álvarez, L., Dobarro, A., Rodríguez, C., & González-Castro, P. (2011). Violencia a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en estudiantes de secundaria. *Anales de Psicología*, 27(1), 221-230.
- Álvarez-García, D., Rodríguez, C., González-Castro, P., Núñez, J.C., & Álvarez, L. (2010). La formación de los futuros docentes frente a la violencia escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 35-56.
- Andreu, J.M., Peña, M.E., & Ramírez, J.M. (2009). Cuestionario de agresión reactiva y proactiva: un instrumento de medida de la agresión en adolescentes. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 14, 37-49.
- Ararteko-IDEA (2006). *Convivencia y conflictos en los centros educativos*. Vitoria-Gasteiz: Ararteko.
- Benítez, J. L., & Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 4(2), 81-93.
- Brace, I. (2008): *Questionnaire Designing Essay* (2nd ed). USA: Kogan page.
- Calvete, E., Orue, I., Estévez, A., Villardón, L., & Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 1128-1135. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.017>
- Carbone-Lopez, K., Esbensen, F. A., & Brick, B. T. (2010). Correlates and consequences of peer victimization: Gender differences in direct and indirect forms of bullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 8(4), 332-350
- Cava, M. J., Buelga, S., Musitu, G., & Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista Psicopedagógica*, 15(1), 21-34.

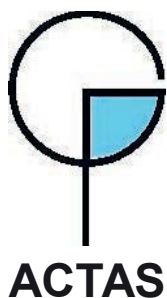
- Chafouleas, S.M., Briesch, A.M., Riley-Tillman, T.C., Christ, T.J., Black, A.C., & Kilgus, S.P. (2010). An investigation of the generalizability and dependability of Direct Behavior Rating Single Item Scales (DBR-SIS) to measure academic engagement and disruptive behavior of middle school students. *Journal of School Psychology, 48*(3), 219-246. DOI: 10.1016/j.jsp.2010.02.001
- Cicchetti, D. V. (1994). Guidelines, criteria, and rules of thumb for evaluating normed and standardized assessment instruments in psychology. *Psychological Assessment, 6*, 284-290. DOI: 10.1037/1040-3590.6.4.284
- Defensor del Pueblo-UNICEF (2000). *Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Defensor del Pueblo-UNICEF (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Díaz-Aguado, M. J., & Martín, G. (2011). Convivencia y aprendizaje escolar en la adolescencia desde una perspectiva de género. *Psicothema, 23*(2), 252-259
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R., & Martín, J. (2010). *Estudio Estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación, Observatorio Estatal de la Convivencia.
- Estévez, E., & Jiménez, T.I. (2015). Conducta agresiva y ajuste personal y escolar en una muestra de estudiantes adolescentes españoles. *Universitas Psychologica, 14*(1), 111-124. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-1.caap>
- Felip, N. (2007). El acoso escolar. Revisión, análisis y contraste de algunas investigaciones. En J.J. Gázquez, M.C. Pérez-Fuentes, A. Cangas, & N. Yuste (Coords), *Situación actual y características de la violencia escolar*. Granada: GEU.
- Félix, V., Soriano, M., & Godoy, C. (2009). Un estudio descriptivo sobre el acoso y violencia escolar en la educación obligatoria. *Escritos de Psicología, 2*(2), 43-51.

## VARIABLES PREDICTIVAS DE LA VIOLENCIA ESCOLAR EN LA ADOLESCENCIA

- Fernández, G., Álvarez, L., Ceña, F.J., & Álvarez-García, D. (2010). *La conflictividad escolar en Asturias. Propuestas de intervención*. Gijón: Centro del Profesorado y de Recursos de Avilés.
- Hulac, D.H., & Benson, N. (2010). The use of group contingencies for preventing and managing disruptive behaviors. *Intervention in School & Clinic, 45*(4), 257-262.
- Moral, G. del, Suárez, C., & Musitu, G. (2012). Roles de los iguales y bullying en la escuela: Un estudio cualitativo. *Revista de Psicología y Educación, 7*, 105-127.
- Moral, G. del, Suárez, C., Villarreal, M<sup>a</sup>. E., & Musitu, G. (2014). Tipos de víctimas agresivas en situaciones de bullying en Educación Secundaria. *Infancia y Aprendizaje, 37*, 399-428. Doi:10.1080/02103702.2014.918816.
- Moreno, D., Neves de Jesús, S., Murgui, S., & Martínez, B. (2012). Un estudio longitudinal de la reputación social no conformista y la violencia en adolescentes desde la perspectiva de género. *Psychological Intervention, 21*(1), 67-75. doi: 10.5093/in2012v21n1a6.
- Nolasco, A. (2012). La empatía y su relación con el acoso escolar. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 11*(22), 35-54.
- Observatorio Estatal de Convivencia Escolar (2010). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación, Catálogo de Publicaciones del Ministerio.
- Ortega, R. (coord.). (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pachter, L.M., Bernstein, B.A., Szalacha, L.A., & Coll, C.G. (2010). Perceived racism and discrimination in children and youths: An exploratory study. *Health & Social Work, 35*(1), 61-70.
- Peets, K., & Kikas, E. (2006). Aggressive strategies and victimization during adolescence: Grade and gender differences, and cross-informant agreement. *Aggressive Behavior, 32*(1), 68-79. <http://dx.doi.org/10.1002/ab.20105>



- Pérez-Carbonell, A., Ramos-Santana, G., & Serrano, M. (2016). Formación del profesorado de educación secundaria obligatoria para la prevención e intervención en acoso escolar. Algunos indicadores. *Educar*, 52(1), 51-70. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.716>.
- Pons, F., Rosnay, M., Bender, P., Doudin, A., Harris, P., & Giménez, M. (2014). The Impact of Abuse and Learning Difficulties on Emotion Understanding in Late Childhood and Early Adolescence. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 175(4), 301-317. doi:10.1080/00221325.2014.903224
- Tokunaga, R.S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26(3), 277-287.
- Toldos, M. P. (2005). Sex and age differences in self-estimated physical, verbal and indirect aggression in Spanish adolescents. *Aggressive Behavior*, 31, 13-23. <https://doi.org/10.1002/ab.20034>
- Velasco, M. J., & Álvarez-González, B. (2015). Perfiles y percepciones de género en violencia escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 211-231. doi:10.6018/rie.33.1.195891.



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Violencia adolescente nas redes sociais por apartarse da normatividade sexual  
feminina

Teen violence on social media by straying from female sexual regulations

María-José Méndez-Lois (0000-0001-6250-6099), Milena Villar Varela (0000-0002-0027-  
1164), Felicidad Barreiro Fernández (0000-0002-2853-1669)

Universidade de Santiago de Compostela

Nota de las autoras

Estudio financiado na convocatoria de axudas Fundación BBVA a proxectos de investigación 2014.

Correspondencia: María José Mendez Lois ([mjose.mendez@usc.es](mailto:mjose.mendez@usc.es))

### Resumo

A feminidade normativa forma parte do esquema de percepcións dunha orde simbólica, establecida polos mecanismos patriarcais, e totalmente interiorizada, que implica que as categorías asociadas á muller, e construídas baixo os criterios do heteropatriarcado, se asuman, como naturais e obxectivas. Isto provoca unha importante dificultade para rachar e desprenderse do concepto de feminidade imperante, incluso nos contextos nos que se loita pola igualdade. Esta normatividade sexual feminina é imposta, de xeito implícito, ou explícito, polos distintos axentes involucrados no proceso socializador, chegando á discriminación e á violencia contra as mulleres se estas non asumen o rol sexual sexista que se lles asigna, historicamente difundido a través dos estereotipos e prexuízos de xénero, das normas sexuais e morais aceptadas pola sociedade e da socialización diferenciada. Coa chegada da revolución tecnolóxica, esa estrutura patriarcal presente na sociedade traspassa fronteiras e aséntase tamén no ciberespazo. Isto dá lugar a un novo tipo de violencia de xénero: as violencias 2.0. Co obxectivo de proporcionar visibilidade ás violencias de xénero 2.0 na mocidade actual, a USC participou nun estudo cunha ampla mostra de adolescentes. O traballo que se presenta pretende analizar as experiencias que ten a mocidade en relación á violencia de xénero 2.0 na comunidade autónoma de Galicia. En concreto, trátase de identificar a incidencia de condutas violentas a partir da transgresión da normatividade sexual obrigatoria feminina e aportar, a modo de conclusión, unha serie de directrices que permitan a inclusión da perspectiva de xénero na Educación Secundaria Obrigatoria.

*Palabras chave:* xénero, violencia, redes sociais, adolescencia, normatividade sexual feminina.

### Abstract

Normative femininity is part of the perceptions scheme of a symbolic order, established by patriarchal mechanisms, and completely internalized, which implies that the categories associated with women, and constructed under the criteria of heteropatriarchy, are assumed to be natural and objective. This causes a major difficulty in breaking with the prevailing concept of femininity, even in the contexts in which equality is being fought. This feminine sexual normalization is imposed, implicitly or explicitly, by the different agents involved in the process of socialization, reaching discrimination and violence against women if they do not assume the sexist role of gender assigned to them, historically generalized through stereotypes, and gender biases, sexual and moral norms accepted by society and differentiated socialization. With the arrival of the technological revolution, this patriarchal structure present in society transcends borders and is also incorporated into cyberspace. This leads to a new type of gender violence: violence 2.0. In order to provide visibility to gender-based violence in today's youth, USC participated in a study with a large sample of adolescents. The aim of the presented work is to analyze the experiences of young people in relation to gender-based violence 2.0 in the Autonomous Community of Galicia. In particular, the aim is to identify the incidence of violent behavior derived from the violation of the compulsory sexual norms of women and to provide a series of guidelines that allow for the inclusion of a gender perspective in compulsory secondary education.

*Keywords:* gender, violence, social networks, teen, female sexual regulations

## VIOLENCIA ADOLESCENTE NAS REDES SOCIAIS

As tecnoloxías da información e a comunicación están na sociedade e chegaron para quedar facéndose máis presentes nas nosas vidas cotiás día a día e este feito fainos destacar, unha vez máis, a importancia da educación, da función da escola e da familia na educación en valores e no acompañamento das xeracións máis novas no desenvolvemento de competencias e no uso dunhas ferramentas de adquisición de experiencias e aprendizaxes que lles resultan moi atractivas (Bartrina, 2014).

Este traballo adoita a perspectiva sociocultural de xénero empregando o enfoque denominado *doing gender* que partindo das achegas de Crawford (2006, cit. en Piedra García, Fernández e Rebollo, 2014, p. 6) sobre a construción de xénero resulta de grande interese para o diagnóstico da cultura de xénero en educación e para o deseño de contidos e programas educativos ao identificar dimensións na construción do xénero que deben terse en conta á hora de traballar por mellorar. Segundo esta autora, na actualidade é preciso comprender e analizar o sistema de xénero desde tres niveis ou perspectivas:

- O xénero como un sistema de organización social que outorga maior poder e estatus aos homes. Este modelo estrutura o acceso aos recursos e ao poder e regula as posicións sociais e modelos de relación entre homes e mulleres. Os valores, costumes, tradicións, xunto coas leis dun país, rexen o modelo de organización social.
- O xénero como un aspecto da identidade e das actitudes persoais. O conxunto de expectativas, intereses, fantasías e crenzas están asociadas a modelos máis ou menos aceptables do que significa ser un home masculino e ser unha muller feminina nunha cultura concreta. Esta representación subxectiva do xénero (autoconceito e autoestima) non soe ser unha decisión deliberada da que sexamos conscientes, senón que na práctica soe ser unha resposta máis ou menos automática a presións sociais.
- O xénero como un proceso dinámico de representación do que significa ser muller ou ser home, que se constrúe tradicionalmente en interaccións cara a cara, en situacións da vida diaria, pero que na actualidade, se ten trasladado tamén as vidas dixitais. Os discursos, prácticas e papeis de xénero sustentan os procesos de socialización e supoñen os recursos sobre os que construímos modelos e relacións de xénero.

Esta última é a perspectiva que adoitaremos neste traballo desde un marco heteronormativo (Donoso-Vázquez, Rubio e Vilá, 2017, p. 199) para analizar as agresións cibernéticas -violencia 2.0- contra as mulleres pois séguese mantendo que teñen que ter parella, por suposto heterosexual,

pero unha non varias, ou contra aqueles homes que non respectan a heteronorma na súa aparencia externa dentro dos modelos estéticos establecidos pola sociedade de referencia na que un home ten que ter aparencia masculina. Cando falamos de violencia 2.0 referímonos ao ciberacoso ou cyberstalking (Donoso-Vázquez, Rubio e Vilá, 2016, p. 8) que é un tipo de acoso perpetrado a través da rede no que non debe establecerse o contacto directo da persoa agresora coa vítima. Estas conductas causan medo e ameazan a seguridade das vítimas ao tempo que levan ditas accións (insulto, acoso, difamación, etc.) da vida privada ao ámbito público.

O masculino e o feminino son sempre coordenadas espazo-temporais que se ubican nun momento histórico, e nunha clase social, etnia e cultura determinadas e, se isto non fose suficiente para marcar diferenzas, as mulleres e os homes do mesmo momento histórico e da mesma clase social, etnia e cultura habitan en mundos e realidades sociais e emocionais diferentes, sendo a natureza e a experiencia subxectiva das súas vivencias tamén distintas o que fai que finalmente as súas experiencias e formas de ver a realidade sexan diferentes. Isto levado ao plano individual fará que cada persoa (home ou muller) perciba o mundo cunhas realidades, vivencias, cognicións e emocións particulares, cunhas experiencias íntimas e profundamente subxectivas que a/o diferencian de calquera outra muller ou home (Martínez-Herrera, 2007).

Sanmartín Ortí (2014) indica que as interaccións emocionais establecidas a partir das TIC evidencian determinados trazos distintivos de novos modelos relacionais, aparentemente autoconstruídos e “multimedia”. Estes modelos nacen en marcos diferentes, propios da sociedade da información e moi diferentes aos espazos tradicionais de relación, como poden ser a rúa ou a escola.

Kowalski, Limber e Agatston (2010) afirman que as mozas son, a miúdo, máis vítimas e autoras de acoso cibernético que os mozos dato que tamén afirma Bartrida (2014, p. 391-392) aínda que matizándoo cando sinala que, respecto ao xénero, “as mozas presentan unha porcentaxe máis elevada de vítimas (56,4%) á vez que adquiren máis protagonismo na autoría deste tipo de accións de acoso a través das novas tecnoloxías (41,1%) en relación coa porcentaxe de delitos que cometen e que chegan á fiscalía de menores”.

Donoso-Vázquez, Rubio e Vilá (2016, p. 15) afirman que internet é un espazo xenerizado. Os ataques contra as condutas que se apartan da normativa heteropatriarcal están presentes desde idades temperás, primeiro da educación secundaria obrigatoria. A prevalencia non é moi alta, dato que tamén aporta Palop (2017), pero se atendemos a que, como indican, coa idade aumentan as

## VIOLENCIA ADOLESCENTE NAS REDES SOCIAIS

condutas de ciberagresión, é predicible que en idades maiores nos atoparemos con maiores porcentaxes de prevalencia das condutas agresivas a través das redes sociais.

Por último indicar, como sinala Quesada (2015), que é frecuente que a xuventude presente moi baixa percepción dos efectos perniciosos do ciberacoso. Están cómodas/os co seu uso e neste medio desenvolven as súas capacidades e relacións sen as limitacións que lles impón a vida offline o que fai que perciban menos os riscos derivados das condutas da vida online.

### **Método**

Para a recolleita de información elaborouse e validouse un cuestionario estruturado en modalidade online denominado *Cuestionario de violencias de xénero 2.0*, integrado por cuestións que se agrupan nos seguintes bloques de contido: datos persoais, dominio e uso tecnolóxico, percepción dos espazos virtuais como contornas violentas, cyberbylling, grado de percepción da violencia de xénero 2.0, percepción do risco de violencia nos espazos virtuais e experiencias en violencias de xénero 2.0.

Indicar que os datos relacionados coa realización de condutas de violencia de xénero 2.0 nas redes sociais, por parte da xuventude galega consultada, foron agrupados en seis categorías de violencia: por apartarse da normatividade sexual feminina, por transgredir a heteronormatividade sexual obrigatoria, debida ás imposicións do canon de beleza heteronormativo, sexual, por manifestar posicións antipatriarcais e, finalmente, asociada a mitos do amor romántico.

Para este traballo vaise partir das cuestións referidas ás variables persoais e ás experiencias en violencias de xénero 2.0, concretamente naqueles ítems relativos a apartarse da normatividade sexual feminina.

Facendo uso dunha mostraxe non aleatoria seleccionouse a mostra do estudo que está constituída por un total de 615 estudantes de terceiro e cuarto de Ensinanza Secundaria Obrigatoria (ESO) escolarizados en centros públicos galegos, cunha media de 15 anos de idade e cunha lixeira maior proporción de rapazas (ver gráfica 1).

Unha vez cumprimentados os cuestionarios polo alumnado nun formato online de Google Formularios, previa autorización do centro educativo, procedeuse a análise de datos e á obtención de resultados. Os datos obtidos analizáronse de forma cuantitativa mediante unha análise descritiva, utilizando o paquete estatístico SPSS (versión 22 para Windows).

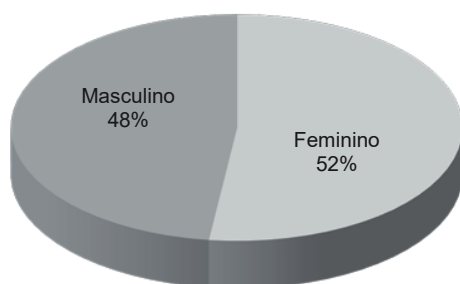


Figura 1. Sexo da mostra.

### Resultados

Na gráfica 2 recóllese a frecuencia coa que a xuventude galega realiza actos de agresión relacionados con apartarse da normatividade sexual feminina. Convén sinalar que, afortunadamente, este tipo de condutas non se realizan, segundo os datos obtidos, con moita frecuencia.

Nesta tipoloxía os comportamentos máis realizados polas persoas da mostra consultada son o de *Criticar a través da rede a unha rapaza porque tivo varias parellas* (18,5%, é dicir, 114 adolescentes da mostra aseguran ter realizado esta conducta) e o de *Meterse cun rapaz por ter un físico pouco masculino* (17,9%).

Pola contra a xuventude galega afirma que as condutas, desta tipoloxía, que exerce en menor medida son a de *Insultar por Internet, a unha rapaza, porque nunca tivo relacións con rapaces* (2,3%), *Meterse cunha rapaza por non interesarse polos rapaces* (3,6%) e *Acosar a través da rede a unha rapaza por ser provocativa* (4,7%).

## VIOLENCIA ADOLESCENTE NAS REDES SOCIAIS

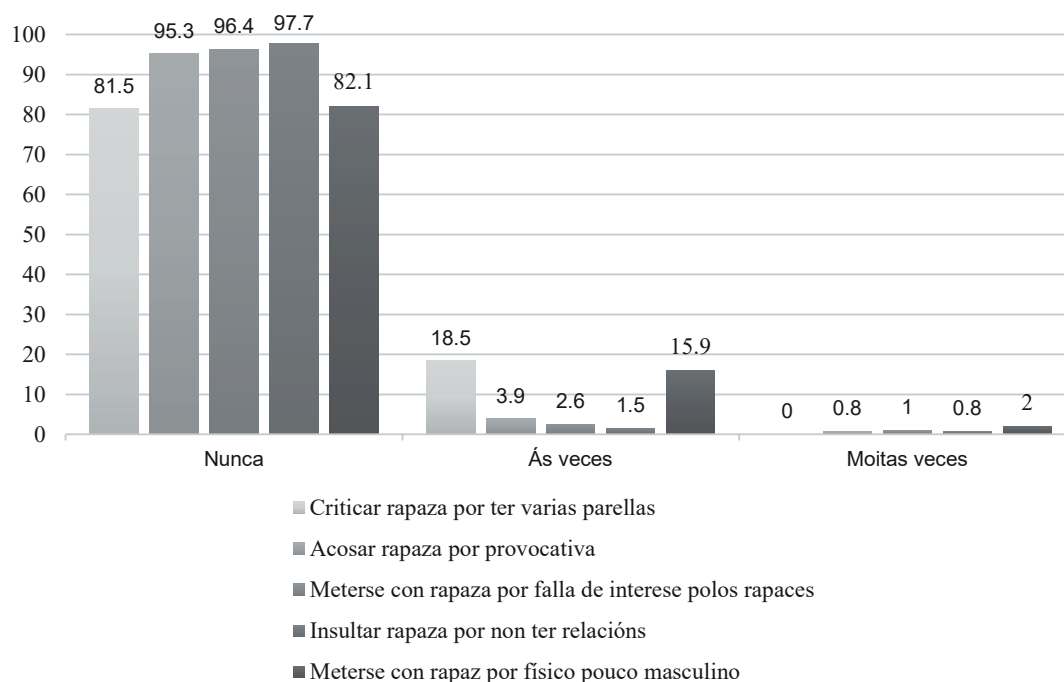


Figura 2. Condutas violentas relacionadas con apartarse da normatividade sexual feminina.

Atendendo á diferenciación por xénero, das condutas violentas levadas a cabo en relación a apartarse da normatividade sexual feminina, podemos indicar que, como se recolle na Táboa 1, na maioría dos casos son os homes os que se mostran máis violentos, a pesares de que as porcentaxes son baixas en todos os casos.

Destacar os datos do comportamento *Meterse cun rapaz por ter un físico pouco masculino* que é indicado como levado a cabo moitas veces polos homes no 3,1% dos casos e polas mulleres no 0,9% e sinalado como levado a cabo algunha vez polos homes no 19,7% dos casos e polas mulleres no 12,5% das mulleres. Esta diferenza é estatisticamente significativa.

$$t(543,204) = 3.155, p = .002$$

Só se manifestan as chicas como máis violentas en *Criticar a través da rede a unha rapaza porque tivo varias parellas* (23,4% das mulleres fronte ao 13,2% dos homes) e esta diferenza é estatisticamente significativa.

$$t(601,187) = 3.310, p = .001$$



Táboa 1

*Condutas violentas relacionadas con apartarse da normatividade sexual feminina por sexo.*

	Nunca		Ás veces		Moitas veces	
	Mulleres	Homes	Mulleres	Homes	Mulleres	Homes
Criticar rapaza por ter varias parellas	76.6	86.8	23.4	13.2	0	0
Acosar rapaza por provocativa	95.6	94.9	3.8	4.1	0.6	1
Meterse con rapaza por falla de interese polos rapaces	97.2	95.6	2.5	2.7	0.3	1.7
Insultar rapaza por non ter relacións	98.4	96.9	1.6	1.4	0	1.7
Meterse con rapaz por físico pouco masculino	86.6	77.3	12.5	19.7	0.9	3.1

### Discusión e conclusións

As condutas analizadas son de escasa incidencia nas e nos adolescentes consultados, resultados coincidentes cos obtidos por Donoso *et al.* (2016) e Palop (2017), pero non deben xerar unha baixa percepción dos seus efectos pois son moi prexudiciais para as persoas que as reciben e a percepción de impunidad destas condutas, no espazo virtual, pode ocasionar que se trasladen ademais a condutas da vida offline e que en moitos casos complementen a xa moi destrutiva violencia psicolóxica con violencia física.

O autocoidado e a prevención de riscos son dous aspectos fundamentais a desenvolver e estender entre a adolescencia para que sexan quen de tomar precaucións cando interactúan no ciberespazo. Débese, así mesmo, facer notar que as condutas negativas son constitutivas de delito para que os e as adolescentes que as realizan deixen de ter sentimento de impunidad na rede e vivan as condutas na contorna online tan reais e sancionables como as que se exercen na contorna offline.

Por último indicar que todas as condutas detectadas na análise están relacionadas con indicadores de risco de violencia de xénero que dan conta de que se segue mantendo, na xuventude, unha mentalidade machista, dominadora e que busca a submisión das outras persoas cando se apartan da norma socialmente establecida polos mandatos de xénero, polo que as accións de prevención deben detectalas e erradicalas proponendo un uso da tecnoloxía construtivo que require un optimismo razoable sobre as súas achegas e beneficios e unha xestión responsable dos seus riscos.

Resulta imprescindible que tanto o profesorado como as familias teñan coñecemento destas realidades cando se dan nos centros educativos, ou por alumnado do mesmo, indicando de maneira preventiva que se están detectando feitos inadmisibles e que serán sancionados.

## VIOLENCIA ADOLESCENTE NAS REDES SOCIAIS

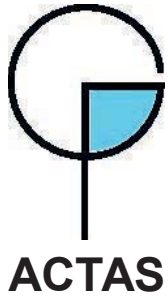
Para desenvolver calquera intervención coeducativa é preciso que o profesorado, e tamén as familias, procedan previamente a unha revisión da súa propia estrutura mental e dos seus prexuízos sobre a violencia de xénero, e no noso caso a violencia de xénero 2.0, pois só esa reflexión e análise crítica os poñerá en condicións de busca dun novo modelo de persoa, e de sociedade, en base a un novo sistema de valores que potencie a prevención de relacións violentas (Urruzola Zabalza, 2003).

O centro coeducativo debe intervir, ante a existencia de casos concretos, de forma focalizada e especializada para modificar esas situacións de violencia de xénero 2.0, traballando directamente co alumnado implicado e coas familias. O persoal designado para levar a cabo esas tarefas (equipa directiva, departamento de orientación, comisións de convivencia, etc.) organizará xuntanzas de traballo e seguimento, coas persoas que están sendo agredidas e, separadamente, coas persoas que agriden ás compañeiras/os. Tamén se deben planificar actuacións específicas coas compañeiras e compañeiros que observan situacións de violencia de xénero 2.0 e non son capaces de manifestarse en contra das mesmas ou incluso, ás veces, apoian á persoa que realiza esas condutas sendo así consideradas/os cómplices.

### Referencias

- Bartrina, M<sup>a</sup> J. (2014). Conductas de ciberacoso en niños y adolescentes: Hay una salida con la educación y la conciencia social. *Educar*, Vol. 50/2, 383-400. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.672>
- Donoso-Vázquez, T., Rubio, M.J. e Vilà, R. (2016). Violencias patriarcales en los entornos virtuales. Un estudio con adolescentes. *Espazo do currículo*, V. 9, núm. 1, 7-17. <https://doi.org/10.15687/rec.2016.v9i1.007017>
- Donoso-Vázquez, T., Rubio, M.J. e Vilà, R. (2017). Las ciberagresiones en función del género. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 197-214. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.1.249771>
- Kowalski, R., Limber, S. e Agatston, P. (2010). *Cyber Bullying: el acoso escolar en la er@digit@l*. Bilbao: Desclée de Brouver.
- Martínez-Herrera, M. (2007). La construcción de la feminidad: la mujer como sujeto de la historia y como sujeto de deseo. *Actualidades en Psicología*, 21, 79-95. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133212641004>

- Palop, M. (2017). ¿Es necesaria la introducción de una “asignatura de género” en las universidades? *Revista de educación y derecho*. Núm. 16, 1-20.  
<http://dx.doi.org/10.1344/REYD2017.16.22277>
- Piedra, J.; García, R.; Fernández, E. e Rebollo, M.A. (2014). Brecha de género en educación física: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. Vol. 14 (53), 1-21.  
<http://cdeporte.rediris.es/revista/revista53/artbrecha438.htm>
- Quesada, M. S. (2015). La violencia de género y el ciberacoso en las redes sociales: análisis y herramientas de detección (Cap. IV). En M. A. Verdejo (Coord.), *Ciberacoso y violencia de género en redes sociales. Análisis y herramientas de prevención*, 111-126. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.
- Sanmartín Orti, A. (Coord.) (2014). Jóvenes y Comunicación. La Impronta de lo Virtual. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud y FAD.  
[http://www.adolescenciayjuventud.org/que-hacemos/monografias-y-estudios/ampliar.php/Id\\_contenido/73887/](http://www.adolescenciayjuventud.org/que-hacemos/monografias-y-estudios/ampliar.php/Id_contenido/73887/)
- Urruzola Zabalza, M.J. (2003). *Prevención de la violencia sexista desde la escuela. Ponencia del Programa NAHIKO*. Recuperado de [http://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/proyecto\\_nahiko\\_formacion/es\\_def/adjuntos/2004.03.17.mari.jose.urruzola.pdf](http://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/proyecto_nahiko_formacion/es_def/adjuntos/2004.03.17.mari.jose.urruzola.pdf)



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Violencia escolar en la educación primaria: Análisis basado en el género

School violence in primary education: Analysis based on gender

Martina, Ares-Ferreirós ([orcid.org/0000-0003-3871-1644](https://orcid.org/0000-0003-3871-1644)), Víctor Domínguez Rodríguez y Manuel  
Deaño ([orcid.org/0000-0003-4451-0275](https://orcid.org/0000-0003-4451-0275)).

Universidade de Vigo

Nota de los autores

Martina Ares Ferreirós: [mares@uvigo.es](mailto:mares@uvigo.es)

## Resumen

El objetivo del estudio está enfocado a conocer la incidencia de la violencia escolar en el alumnado de educación primaria teniendo en cuenta la perspectiva de género. El trabajo se enmarca dentro de una investigación cuantitativa de tipo descriptivo-inferencial, con una muestra de 495 alumnos que cursan quinto y sexto de primaria, de edades entre los 10 y 12 años (M: 10.64; DT: .63). Se realizó la prueba t-independiente para analizar los resultados. Para la recolección de información se utilizó el cuestionario de violencia escolar (CUVE-R) de Álvarez-García, Núñez, Rodríguez, Álvarez y Dobarro (2011). Los resultados mostraron una baja incidencia de la violencia escolar en la Educación Primaria (34%), con mayor presencia de interrupción en el aula (53%), violencia verbal (23.96%) y violencia física (20.40%) entre el alumnado. También se observó que, las niñas tenían mayor incidencia en situaciones de violencia verbal y interrupciones en el aula, mientras que los niños lo hacen en la violencia que ejerce el profesorado sobre el alumnado. Además, se muestra una mejor correlación de los factores que conforman la violencia escolar en el género femenino ( $r$  entre .261 y .671) que en el masculino ( $r$  entre .134 y .699). En conclusión, a pesar de que la violencia escolar en los centros de educación primaria es reducida, sí es cierto que el género es una variable a tener en cuenta en la elaboración de programas preventivos o de intervención enfocados al tratamiento de esta problemática.

*Palabras clave:* Violencia Escolar, Educación Primaria, Género, Investigación Cuantitativa.

## Abstract

The objective of the study is focused on knowing the incidence of school violence in primary school students taking into account the gender perspective. The work is part of a quantitative research of descriptive-inferential type, with a sample of 495 students who study fifth and sixth grade of primary school, between 10 and 12 years old (M: 10.64; DT: .63). The t-independent test was performed to analyze the results. For the collection of information, the school violence questionnaire (CUVE-R) of Álvarez-García, Núñez, Rodríguez, Álvarez and Dobarro (2011) was used. The results showed a low incidence of school violence in Primary Education (34%), with a greater presence of disruption in the classroom (53%), verbal violence (23.96%) and physical violence (20.40%) among the students. It was also observed that girls had greater incidence in situations of verbal violence and disruptions in the classroom, while children do so in the violence exercised by teachers over students. In addition, there is a better correlation of the factors that make up school violence in the female gender ( $r$  between .261 and .671) than in the male ( $r$  between .134 and .699). In conclusion, despite the fact that school violence in primary schools is small, it is true that gender is a variable to be taken into account in the preparation of preventive or intervention programs focused on the treatment of this problem.

*Keywords:* School Violence, Primary Education, Gender, Quantitative Research

## VIOLENCIA ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

“La violencia escolar es un problema psicosocial de primera magnitud debido a su prevalencia, incidencia y estabilidad, así como por su asociación con numerosas variables educativas y psicológicas” (González-Cabrera, Tourón, León-Mejía y Machimbarrena, 2018, p. 6). Los estudios sobre violencia escolar en la escuela han registrado un claro avance en la última década (Palmero, Guerrero, Gómez, Carpi y Gorayeb, 2010). Las conductas violentas entre el alumnado constituyen un problema de índole social, y su incidencia parece mantener cierta tendencia al aumento. La violencia escolar implica agresión, maltrato y conductas delictivas entre educadores y estudiantes. Cada vez es más visible en más lugares del mundo y disminuye la calidad del sistema educativo (Pizza, Rojas y Sánchez, 2009). Por ello, la violencia escolar es objeto de preocupación para la comunidad educativa. Así pues, se entiende que existe violencia escolar cuando una persona o grupo de personas del centro se ve insultada, físicamente agredida, socialmente excluida o aislada, acosada, amenazada o atemorizada por otros que realizan impunemente sobre las víctimas estos comportamientos y actitudes. Si estos comportamientos no son puntuales sino que se repiten, la víctima se ve envuelta en una situación de indefensión psicológica, física o social, dada la disminución de autoestima, seguridad personal y capacidad de iniciativa que le provoca la actuación de sus agresores, la ausencia o escasa ayuda del exterior y, la permanencia en el tiempo en esta situación social (Alvarez-García, Dobarro, Alvarez, Nunez y Rodríguez, 2014; Baridon, 2010; Yáñez y Galaz, 2011). La bibliografía actual señala una amplia variedad de factores que configuran la violencia escolar, que van desde el grupo de referencia del alumno hasta la importancia del entorno social, pasando por estudios enfocados a desarrollar competencias emocionales para la resolución de conflictos interpersonales (Castro-Bermúdez, 2014; De la Fuente, Peralta y Sánchez, 2009) o a evaluar el clima de convivencia escolar (Arcila, 2014; Bengoa, 2015; Garretón, 2013; López de Mesa, Carvajal, Soto y Urrea, 2013). Los trabajos revisados revelan, en primer lugar, una emergente violencia escolar que se lleva a cabo a través de las nuevas tecnologías (Buelga, Cava y Musitu, 2010; Garaigordobil, Martínez-Valderrey y Machimbarrena, 2017); en segundo lugar, la disrupción en el aula, entendida como la desestabilización de la convivencia en el centro escolar por parte de los agresores provocando que la docencia sea más difícil de impartir y en consecuencia, se vean afectados la consecución de los objetivos académicos marcados; en tercer lugar, la violencia verbal que supone insultos, amenazas y humillaciones (Álvarez-García et al., 2014). Entre las menos habituales están el acoso sexual y las amenazas con armas (Defensor del Pueblo- Unicef, 2007). De hecho, se señala

una prevalencia de un 3,8% de víctimas y 2,5% de agresores en violencia escolar para una muestra representativa de todo el país (Díaz-Aguado, Martínez-Arias y Martín-Babarro, 2010). Es en los varones donde parece existir una mayor presencia de conductas disruptivas en el aula, agresiones y faltas de respeto al profesorado que en las mujeres (Cerezo y Méndez, 2013, Vianna, De Souza y Dos Reis, 2015). Son los cursos de primero y segundo de educación secundaria obligatoria en los que más se concentran las agresiones físicas y las agresiones a través de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (Calvete, Orue, Estévez, Villardón y Padilla, 2010). Consecuentemente la principal finalidad del estudio es avanzar en la comprensión del fenómeno de la violencia escolar tomando como objeto de estudio la etapa de Educación Primaria. En consecuencia, el objetivo principal de la investigación es descubrir y constatar, mediante la opinión del alumnado de educación primaria, la incidencia de la violencia escolar teniendo en cuenta la perspectiva de género. Las hipótesis de investigación: H1. Se espera obtener datos que confirmen la presencia de violencia escolar en los centros de educación primaria. H2 Se pronostica que existen grandes similitudes en las conductas violentas (VPA, VFA, VVA, ES, DA, VTIC) del alumnado gallego que cursa Educación Primaria en función del género.

### Método

**Participantes.** La población incluida en este estudio transversal fueron alumnos de la provincia de Ourense que cursan quinto y sexto curso de Educación primaria. Así pues, el muestreo realizado fue no probabilístico de tipo incidental y quedó compuesto por 495 estudiantes con edades que oscilan entre 10 y 12 años ( $M = 10.64$ ;  $DT = .63$ ). También se observa presencia equilibrada del género femenino ( $n = 245$ ) y masculino ( $n = 250$ ).

**Instrumentos.** Para la realización de este estudio se ha utilizado Cuestionario de Violencia Escolar Revisado, CUVE-R (Álvarez-García, Núñez, Rodríguez, Álvarez y Dobarro, 2011), que permite analizar la frecuencia de aparición de diferentes tipos de violencia escolar, protagonizado por el alumnado o el profesorado en clases. El cuestionario está formado por 31 ítems redactados en forma de afirmaciones que se valoran con una escala de tipo Likert (1 = Nunca; 2 = Pocas veces; 3 = Algunas veces; 4 = Muchas veces; 5 = Siempre). Sus propiedades psicométricas informan de un buen ajuste de la escala a un modelo de seis factores: violencia del profesorado hacia el alumnado, violencia física entre el alumnado, violencia verbal del alumnado, exclusión

## VIOLENCIA ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

social, disrupción en el aula y violencia a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. En este estudio presenta una buena fiabilidad (Alpha de Cronbach = .886).

**Procedimiento.** El cuestionario se administró de manera colectiva en estudiantes de educación primaria en horario regular de clases. Después de comunicar las instrucciones oportunas y previo consentimiento informado (centro y familias), todo el alumnado cumplimentó de forma voluntaria la información solicitada. Las instrucciones explicativas fueron las mismas en todas las aulas y por el mismo encuestador, a fin de evitar un factor de sesgo. Todo ello bajo las normas éticas de la Declaración de Helsinki (1975). Es necesario indicar la receptividad de todo el profesorado y alumnado a los que se les solicitó colaboración, así como la participación de los estudiantes en la investigación.

**Análisis de datos.** En primer lugar, se calculan puntuaciones medias (M) y desviaciones típicas (DT) de cada uno de los ítems y de los factores que conforman la violencia escolar. A continuación, dado en cumplimiento de normalidad y homocedasticidad o igualdad de varianzas de los datos (Test de Levene), se realizó el análisis por medio de la prueba paramétrica t de Student para comprobar las diferencias estadísticamente significativas. Todos los análisis fueron realizados con el paquete estadístico SPSS v. 23, considerando que una relación es estadísticamente significativa cuando  $p \leq .05$ .

### Resultados

Inicialmente, según las medias de la puntuación de los participantes se observa un nivel bajo de violencia escolar (M= 1.7, DT=.45; Mínimo= 1, Máximo= 5), con prevalencia de los factores que conforman la violencia escolar en orden decreciente: disrupción en el aula (M=2.65, DT= .94), violencia verbal por parte del alumnado (M=2.12, DT= .73), violencia física por parte del alumnado (M=1.81, DT= .67), violencia de profesorado hacia alumnado (M=1.45, DT= .53), exclusión social (M=1.61, DT= .69), y violencia a través de las NTIC (M=1.11, DT= .31). Asimismo, entre las acciones de violencia escolar con mayor presencia entre el alumnado de primaria se encuentran el hablar durante las clases para dificultar las explicaciones de los docentes, la presencia de alumnado que no trabaja ni deja trabajar al resto de la clase y la rumorología maliciosa entre compañeros. Por el contrario, destacar entre las acciones con menor presencia el grabar, hacer fotos y publicarlas en internet con ánimo de ofender o burlarse del profesorado y alumnado (Tabla 1).



Tabla 1

Ítems en los factores de violencia escolar más y menos valorados

VIOLENCIA ESCOLAR	Nº	ÍTEMS MÁS VALORADOS
VPA	18	El profesorado baja la nota a algún o a alguna estudiante como castigo
VFA	19	Determinados estudiantes dan collejas o cachetes a sus compañeros o compañeras, bromeando
VVA	7	Los estudiantes hablan mal unos de otros
ES	8	Determinados estudiantes son discriminados por sus compañeros o compañeras por sus bajas notas
DA	30	El alumnado dificulta las explicaciones del profesorado hablando durante la clase
VTIC	13	Ciertos estudiantes envían a compañeros o compañeras mensajes con el móvil de ofensa, insulto o amenaza
VIOLENCIA ESCOLAR	Nº	ÍTEMS MENOS VALORADOS
VPA	23	El profesorado insulta al alumnado
VFA	16	Algunos estudiantes esconden pertenencias del profesorado o material del centro necesario en su trabajo, para molestarle deliberadamente
VVA	14	Los estudiantes insultan a profesores o profesoras
ES	29	Algunos estudiantes son discriminados por sus compañeros o compañeras por su nacionalidad
DA	11	El alumnado dificulta las explicaciones del profesor o de la profesora con su comportamiento durante la clase
VTIC	20	Hay estudiantes que graban o hacen fotos a profesores con el móvil, para burlarse de ellos

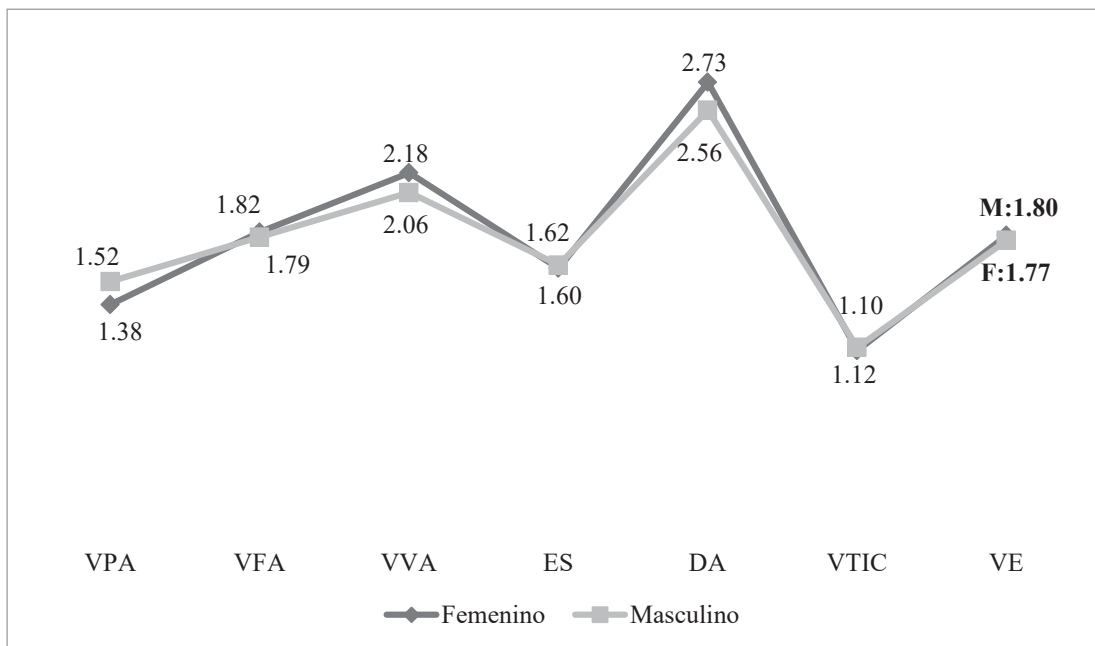


Figura 1. Violencia escolar según el género

## VIOLENCIA ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Con respecto al género (Figura 1), se obtienen medias similares en los diferentes factores que conforman la violencia escolar. El género femenino presenta mayores medias en la violencia física del alumnado (M=1.82), la violencia verbal entre el alumnado (M=2.18) y la disrupción en el aula (M=2.73); mientras que el género masculino lo hace en la violencia del profesorado hacia el alumnado (M=1.52), exclusión social (M=1.62) y violencia a través de las nuevas tecnologías de información y comunicación (M=1.12).

Seguidamente se realizó la comparación entre las medias por la prueba t-independiente. En el caso de género (masculino, femenino), se observan diferencias significativas en la violencia que ejerce el profesorado sobre el alumnado [ $t(1, 493) = 9.34$ ;  $p < .05$ ;  $\eta^2 = .271$ ], siendo mayor en el género masculino; violencia verbal por parte del alumnado [ $t(1, 493) = 3.42$ ;  $p < .05$ ;  $\eta^2 = .164$ ], con una presencia más elevada en el género femenino; y disrupción en el aula [ $t(1, 493) = 4.16$ ;  $p < .05$ ;  $\eta^2 = .197$ ], con prevalencia en del género femenino. El tamaño de efecto de la diferencia fue muy bajo (d entre .164 y .271). No se obtuvo diferencia significativa para la violencia física por parte del alumnado [ $t(1, 493) = 1.30$ ;  $p > .05$ ;  $\eta^2 = .04$ ], exclusión social [ $t(1, 493) = 1.16$ ;  $p > .05$ ;  $\eta^2 = .03$ ], y violencia a través de las NTIC [ $t(1, 493) = 1.52$ ;  $p > .05$ ;  $\eta^2 = .06$ ]. Así, los datos confirman una mayor presencia del género masculino en VPA y del género femenino en VVA y DA.

Tabla 2

<b>VIOLENCIA ESCOLAR</b>	<b>Mujer (n = 245) M (DT)</b>	<b>Hombre (n = 250) M (DT)</b>	<b>t (1, 493)</b>	<b>p</b>	<b><math>\eta^2</math></b>	<b>Prevalencia</b>
<b>VPA</b>	9.63 (3.55)	10.65 (3.87)	9.34	.002	.271	> <b>Hombres</b>
<b>VFA</b>	10.94 (4.54)	10.74 (3.47)	1.31	.577	.053	<b>ns</b>
<b>VVA</b>	13.08 (4.46)	12.38 (4.34)	3.42	.047	.164	> <b>Mujeres</b>
<b>ES</b>	4.79 (1.97)	4.96 (2.20)	1.16	.686	.035	<b>ns</b>
<b>DA</b>	8.20 (2.90)	7.86 (2.76)	4.16	.042	.197	> <b>Mujeres</b>
<b>VTIC</b>	6.58 (1.95)	6.70 (1.86)	1.52	.469	.067	<b>ns</b>

*Nota:* **ns** = no significativo

la violencia

El estudio de correlación entre las puntuaciones de los factores que conforman la violencia escolar (tabla 3), presenta una relación positiva, media y efectiva tanto en el género femenino como masculino. No obstante, muestra una mejor correlación de los factores en el género femenino ( $r$  entre .261 y .671) que en el masculino ( $r$  entre .134 y .699). Destacar que la mayor correlación en el género femenino ( $r=.671$ ) se da entre la violencia verbal y la disrupción en el aula, mientras que en el género masculino ( $r=.699$ ) es entre la violencia física y la violencia verbal del alumnado.

Tabla 3.

*Correlaciones separadas para el género femenino y masculino en la violencia escolar*

<b>VIOLENCIA</b>	<b>VPA</b>	<b>VFA</b>	<b>VVA</b>	<b>ES</b>	<b>DA</b>	<b>VTIC</b>
<b>VPA</b>	-	.465**	.484**	.379**	.358**	.423**
<b>VFA</b>	.471**	-	.640**	.363**	.512**	.334**
<b>VVA</b>	.472**	.699**	-	.574**	.671**	.343**
<b>ES</b>	.273**	.493**	.523**	-	.376**	.313**
<b>DA</b>	.351**	.614**	.598**	.318**	-	.261**
<b>VTIC</b>	.204**	.361**	.267**	.309**	.134*	-

Nota: Las correlaciones por encima de la diagonal pertenecen a la muestra del género femenino (N = 245), aquellas por debajo de la diagonal pertenecen a la muestra del género masculino (N = 250). Correlación significativa a los niveles: \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

### Discusión

Los centros educativos deben entrar en una evolución constructiva que haga explícitos los mecanismos y contextos que generan la violencia escolar. En consecuencia, el principal objetivo de este trabajo es descubrir y constatar, mediante la opinión del alumnado de educación primaria, la incidencia de la violencia escolar teniendo en cuenta la perspectiva de género. De acuerdo con la hipótesis inicial de partida ( $H_1$ : Confirmar la presencia de violencia escolar en los centros de educación primaria), los datos corroboran dicha existencia pero con valores muy bajos. En esta línea se encuentran los estudios realizados por Blaya y Debarbieux (2011) o Albaladejo-Blázquez, Ferrer-Cascales, Reig-Ferrer y Fernández-Pascual (2013), sostienen niveles reducidos

## VIOLENCIA ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

de violencia escolar en esta etapa, aunque el alumnado se ve expuesto en numerosas ocasiones a conflictos generadores de situaciones violentas. Teniendo en cuenta el tipo de violencia escolar que prevalece en los centros educativos de educación primaria, el alumnado señala como de mayor incidencia la interrupción en el aula o la violencia verbal, y con menor aparición la exclusión social y la violencia a través de las nuevas tecnologías de la información y comunicación. Son numerosos los estudios que señalan a la disruptividad y la violencia verbal como las principales fuentes de violencia escolar (Álvarez-García, Dobarro, Álvarez, Núñez, y Rodríguez, 2014; Córdoba, Del Rey, Casas y Ortega, 2016; López-Castedo, Álvarez-García, Domínguez-Alonso y Álvarez-Roales, 2018). Del mismo modo, teniendo en cuenta las acciones más habituales que provocan violencia en los centros educativos de primaria, destaca el bajar las notas como castigo (violencia del profesorado hacia el alumnado) y dar collejas o cachetes entre el alumnado bromeando (violencia física entre el alumnado). Por el contrario, las menos habituales son los insultos por parte del profesorado (violencia del profesorado hacia el alumnado) y esconder sus pertenencias para fastidiar (violencia física entre el alumnado).

En cuanto a la segunda hipótesis planteada ( $H_2$ : Existen grandes similitudes en las conductas violentas en función del género), se confirma con algunas matizaciones. Es importante subrayar que aunque no se han observado grandes diferencias entre chicos y chicas, el género femenino presenta mayor participación en violencia verbal y interrupción en el aula, mientras que el masculino lo hace en situaciones de violencia del profesorado hacia el alumnado, violencia física, exclusión social y violencia a través de las nuevas tecnologías de la información y comunicación. Además, se encontraron asociaciones estadísticamente significativas del género con la violencia del profesorado hacia el alumnado (mayor presencia del género masculino), con la violencia verbal entre el alumnado (mayor presencia del género femenino), y con la interrupción en el aula (mayor presencia del género femenino). Asimismo, el análisis correlacional ha constatado que los factores que conforman la violencia escolar están mejor relacionados en el género femenino que en el masculino. No obstante, todos los factores mostraron relaciones medias pero, a su vez, positivas y significativas. De ello se infiere que el incremento o disminución de cualquier factor de violencia escolar ayuda a mejorar o empeorar los restantes. En el estudio realizado por Núñez, Álvarez-García, Rodríguez, González-Castro, Álvarez y González-Pienda (2010), el género masculino percibe un mayor nivel de violencia física y violencia del profesorado hacia el alumnado. El trabajo del Defensor del Pueblo-UNICEF (2007)

el género femenino dice padecer mayor violencia verbal indirecta, mientras que el masculino dice padecer mayor violencia verbal directa. Asimismo, el estudio realizado por Ararteko-IDEA (2006), los chicos reconocen participar más en conductas disruptivas, agredir o faltar al respeto al profesorado y robar o romper material del centro que las chicas.

En conclusión, es importante evaluar la repercusión de las conductas violentas en los centros de enseñanza, ya que es una cuestión que siempre ha inquietado, y en la actualidad, sigue presente en numerosos centros educativos, pues todavía no hemos sido capaces de erradicarla (Muñoz-Prieto, 2017). Se propone una estrategia multidisciplinar para la prevención-intervención en la violencia escolar y un impulso de la mejora emocional en los centros de enseñanza, partiendo de datos reales de la situación actual de la violencia escolar en Galicia.

### Referencias

- Álvarez-García, D., Dobarro, A., Álvarez, L., Núñez, J.C., & Rodríguez, C. (2014). La violencia escolar en los centros de educación secundaria de Asturias desde la perspectiva del alumnado. *Educación XXI*, 17(2), 337-360. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11494>
- Álvarez-García, D., Núñez, J.C., Rodríguez, C., Álvarez, L., & Dobarro, A. (2011). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Violencia Escolar-Revisado (CUVE-R). *Revista de Psicodidáctica*, 16, 59-83.
- Ararteko-IDEA (2006). *Convivencia y conflictos en los centros educativos*. Vitoria-Gasteiz: Ararteko.
- Arcila, L. (2014). *Construcción de la democracia escolar y social desde los procesos de convivencia en las aulas*. Tesis de maestría. Manizales: Universidad de Manizales. Recuperado de <https://goo.gl/FbVDiv>.
- Baridón, D. (2010). *Estudio de la violencia escolar en los centros de educación media de Juan Lacaze. Uruguay*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad de Alcalá.
- Bengoa, J. (2015). Mejora de la convivencia escolar. La realidad nacional e internacional en los inicios del siglo XXI. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 12(28), 14-20. Recuperado de <http://remo.ws/REVISTAS/remo-28.pdf>.
- Blaya, C., & Debarbieux, É. (2011). La violencia en los colegios de enseñanza primaria: ¿cómo están los alumnos franceses? *MAGIS, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(8), 339-356.

## VIOLENCIA ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

- Buelga, S., Cava, M.J., & Musitu, G. (2010). Cyberbullying: victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de internet. *Psicothema*, 22(4), 784-789.
- Calvete, E., Orue, I., Estévez, A., Villardón, L., & Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 1128-1135. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.017>
- Castro-Bermúdez, C. (2014). *Inteligencia emocional y violencia escolar*. Tesis de maestría. Colombia: Universidad Militar Nueva Granada.
- Cerezo, F., & Méndez, I. (2013). Agresores en bullying y conductas antisociales. *European Journal of Investigation of Health*, 3(1), 5-14. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v3i1.32>
- Córdoba, F., Del Rey, R., Casas, J., & Ortega, R. (2016). Valoración del alumnado de primaria sobre convivencia escolar: El valor de la red de iguales. *Psicoperspectivas* 16(2), 79-90. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue2-fulltext-760>
- De la Fuente, J., Peralta, F., & Sánchez, M. (2009). Autorregulación personal y percepción de los comportamientos escolares desadaptativos. *Psicothema*, 21(4), 548-554. Recuperado de <https://goo.gl/eh3YaC>.
- Defensor del Pueblo-UNICEF (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria. 1999-2006*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo. Recuperado de [http://www.defensordelpueblo.es/es/Documentacion/Publicaciones/monografico/Documentacion/Informe\\_violencia\\_escolar\\_ESO.pdf](http://www.defensordelpueblo.es/es/Documentacion/Publicaciones/monografico/Documentacion/Informe_violencia_escolar_ESO.pdf)
- Díaz-Aguado, M.J., Martínez-Arias, R., & Martín-Babarro, J. (2010). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación, Observatorio Estatal de la Convivencia. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=13567>
- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V., & Machimbarrena, J.M. (2017). Intervención en el bullying y cyberbullying: Evaluación del caso Martín. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 4(1), 25-32.
- Garretón, P. (2013). *Estado de la convivencia escolar, conflictividad y su forma de abordarla en establecimientos educacionales de alta vulnerabilidad social de la provincia de Concepción de Chile*. Tesis Doctoral. España: Universidad de Córdoba. Recuperado de <https://goo.gl/dSSGfS>.

- González-Cabrera, J., Tourón, J., León-Mejía, A., & Machimbarrena, J. (2018). *Informe ejecutivo del proyecto CIBERAACC. Acoso y ciberacoso en estudiantes de altas capacidades: prevalencia y afectación psicológica*. La Rioja: Universidad Internacional de la Rioja (UNIR).
- López de Mesa, C., Carvajal, C., Soto, M., & Urrea, P. (2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. *Educación y Educadores*, 16(3), 383-410. <https://doi.org/10.5294/edu.2013.16.3.1>
- López-Castedo, A., Álvarez-García, D., Domínguez-Alonso, J., & Álvarez-Roales, E. (2018). Expressions of school violence in adolescence. *Psicothema*, 30(4), 395-400. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.130>
- Muñoz-Prieto, M.M. (2017). Desarrollar la inteligencia emocional para prevenir el acoso escolar. *EA, Escuela Abierta*, 20, 35-46. <https://doi.org/https://doi.org/10.29257/EA20.2017.04>
- Núñez, J.C., Álvarez-García, D., Rodríguez, C., González-Castro, P., Álvarez, L., & González-Pienda, J.A. (2010). Diferencias de género en el nivel de violencia escolar percibido por los estudiantes de Educación Secundaria. En: J.J. Gázquez y M.C. Pérez (Eds.) *Investigación en convivencia escolar. Variables relacionadas* (pp. 181-182). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Palmero, F., Guerrero, C., Gómez, C., Carpi, A., & Gorayeb, R. (2010). *Manual de Teorías Emocionales y Motivacionales*. Castellón: Sapientia.
- Pizza, L., Rojas, L., & Sánchez, S. (2009). *Evaluación de actitudes violentas y clima escolar en situaciones de agresividad en alumnos de sexto grado del IED Gabriel Betancourt Mejía*. Monografía Pregrado. Colombia: Universidad Nacional de Colombia Bogotá.
- Vianna, J.A.; Souza, S.M., & Reis, K.P. (2015). *Bullying nas aulas de Educação Física: a percepção dos alunos no Ensino Médio*. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 23(86), 73-93. EpubMarch 00, 2015. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n86/0104-4036-ensaio-23-86-73.pdf>.
- Yáñez, P., & Galaz, J. (2011). *Conviviendo mejor en la escuela y en el liceo. Orientaciones para abordar la convivencia escolar en las comunidades educativas*. Santiago: MINEDUC.





# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Conductas de acoso en la Universidad desde la perspectiva del profesorado

Behavior of work harassment in the University from the perception of the  
teaching staff

María-Paula Ríos-de Deus (0000-0002-7919-2185)\*, M<sup>a</sup> José Mosquera-González  
(0000-0002-7667-1033)\*, Laura Rego-Agraso (0000-0002-1660-4939)\*, María Penado Abilleira  
(0000-0002-6527-0816)\*\*, María-Luisa Rodicio-García (0000-0002-3944-1044)\*

\*Universidade da Coruña

\*\* Universidad Isabel I (Burgos)

María-Paula Ríos-de Deus.

Facultad de Ciencias de la Educación.

Universidade da Coruña

Campus de Elviña.

16071-A Coruña. [paula.rios.dedeus@udc.es](mailto:paula.rios.dedeus@udc.es)



### Resumen

Analizar conductas de acoso laboral con 609 docentes (55,7% hombres, 44,3% mujeres) de la Universidade da Coruña, con 17,23 años de experiencia media, pertenecientes a todos los títulos y categorías. Se utilizó un cuestionario ( $\alpha = .904$ ) y los resultados indican que existe acoso laboral, el 31,2% observa y el 27,4% sufre. El 86,7% observa/sufre estas conductas desde hace 5 años o más y por un superior (50,4%). Las conductas detectadas son: infravalorar ( $M = 2,19$ ,  $DT = .876$ ), agresividad verbal ( $M = 2,17$ ,  $DT = .929$ ), desconsiderar ( $M = 2,12$ ,  $DT = .900$ ), burla ( $M = 2,08$ ,  $DT = .874$ ) y sobrecargar de trabajo ( $M = 2,02$ ,  $DT = .824$ ). Existen diferencias en función del género, excepto: víctima de rumores, cuestionar valía y agresión verbal. Las conductas están más presentes en mujeres, salvo "ocultar información" que la perciben los hombres, correlacionando positivamente con la experiencia profesional.

*Palabras clave:* acoso laboral, conflicto, profesorado, universidad.

### Abstract

Analyze work-related bullying behaviors with 609 teachers (55.7% men, 44.3% women) from the University of A Coruña, with 17.23 years of average experience, belonging to all degrees and categories. A questionnaire was used ( $\alpha = .904$ ) and the results indicate that there is labor harassment, 31.2% observe and 27.4% suffer. 86.7% observe/suffer these behaviors for 5 years or more and for a superior (50.4%). The detected behaviors are: underestimate ( $M = 2.19$ ,  $SD = .876$ ), verbal aggressiveness ( $M = 2.17$ ,  $SD = .929$ ), disregard ( $M = 2.12$ ,  $SD = .900$ ), mockery ( $M = 2.08$ ,  $SD = .874$ ) and work overload ( $M = 2.02$ ,  $SD = .824$ ). There are differences according to gender, except: victim of rumors, questioning value and verbal aggression. The behaviors are more present in women, except for "hiding information" that men perceive, correlating positively with professional experience.

*Keywords:* labor harassment, conflict, faculty, university.

## CONDUCTAS DE ACOSO LABORAL EN LA UNIVERSIDAD

Este estudio nace del interés, del Grupo de Investigación Formación y Orientación para la Vida (FORVI) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidade da Coruña (UDC), por analizar las conductas de acoso laboral en el contexto de la Universidad debido a las situaciones de infravaloración, exclusión social, crítica, agresividad verbal, entre otras, que se viven y/u observan, a diario, en este contexto.

El acoso en el trabajo ha sido objeto de estudio desde la década de los 80, siendo los términos más utilizados para referenciarlo: mobbing (Leymann, 1996b; Zapf, Knorz y Kulla, 1996), abuso emocional (Keashly, 1998), acoso (Björkqvist, Österman y Hjelt-Bäck, 1994; Brodsky, 1976) y bullying (Einarsen y Skogstad, 1996; Einarsen, 1999; Rayner, 1997; Vartia, 1996). En España se utiliza el término mobbing y acoso psicológico en el trabajo, como sinónimos, para hacer referencia a este tipo de situaciones (López-Cabarcos et al., 2008, Mariné, 2017).

La Organización Mundial de la Salud (2013) incluye, dentro de los factores de riesgo psicosociales, el acoso laboral o mobbing, definido como una situación en la que una persona ejerce violencia psicológica extrema de forma sistemática y recurrente, durante un periodo prolongado de tiempo, sobre otra persona o personas en el lugar de trabajo, con la finalidad de destruir las redes de comunicación, su reputación, perturbar el ejercicio de su trabajo y lograr que finalmente la/s víctima/s acaben abandonando y que, de forma indirecta, actúa negativamente sobre otros factores de riesgo, como la falta de autonomía, de control y la inseguridad, entre otros. Esto tiene efectos sobre la seguridad en el empleo, la satisfacción y la salud de los trabajadores, siendo reconocido como un problema laboral y social (Moreno-Jiménez et al., 2005). El último informe sobre Condiciones de Trabajo elaborado por la Fundación Europea para la Mejora de las Condiciones de Vida y de Trabajo (2015) señala que, en España, el 10% de los trabajadores sufren acoso laboral.

Entre otras profesiones, los docentes universitarios están sometidos a grandes exigencias emocionales y, en los últimos años, la tendencia ascendente de situaciones de acoso en el trabajo se perfila como un tema emergente de investigación (Herranz-Bellido et al., 2006). La Universidad es una incubadora de situaciones de acoso (Piñuel, 2003) debido a que se trata de un lugar de trabajo individualista, competitivo (Piñuel y Oñate, 2002), rígido y burocrático, en la que existe un ambiente de cobijo que implica situaciones de servidumbre y donde las personas solitarias están expuestas a sufrir situaciones de acoso, permitiendo un ambiente de impunidad que transforma la sumisión en necesaria para poder sobrevivir en la institución (Buendía, 2003).

El objetivo del mobbing es intimidar, amedrentar y consumir emocional e intelectualmente a la víctima, para anularla y satisfacer la necesidad de agredir, controlar y destruir, que suele presentar el/la acosador/a, que aprovecha la ocasión que le brinda la institución para canalizar la iniciativa violenta (Piñuel 2001, Medina, 2007).

El propósito de esta investigación es elaborar y validar un instrumento para visibilizar la existencia de mobbing en la Universidad (UDC), desde la percepción del profesorado.

### **Método**

Se utilizó una metodología cuantitativa, con el cuestionario como instrumento de recogida de información. Formado por 24 ítems, que se responden en una escala tipo Likert de 4 categorías de respuesta ( $\alpha = ,904$ ). Con un alto grado de interrelaciones entre las variables ( $KMO = ,923$ ).

La muestra ha estado compuesta por 609 docentes de la Universidad de A Coruña. El 55,7% son hombres y el 44,3% mujeres; con una edad media como docente de 17,23 años ( $DT = ,822$ ), pertenecientes a todos los títulos y a todas las categorías de profesorado. La mayor participación ha sido de las figuras de titular de universidad ( $M = 29,39$ ,  $DT = 825$ ), contratado doctor ( $M = 24,64$ ,  $DT = ,833$ ) e interino de sustitución ( $M = 12,64$ ,  $DT = ,832$ ).

### **Resultados**

Se han obtenido resultados sobre: la percepción de la existencia de acoso, la dirección, duración, las formas, las características de las víctimas, las causas y consecuencias, el modo de reaccionar, la comunicación de la situación y las medidas y apoyo de la institución. Los resultados indican la existencia de acoso laboral en la UDC.

#### **Percepción de la existencia de acoso**

La mayoría de las personas participantes afirman estar implicadas en situaciones de acoso laboral, tanto como víctimas ( $M = 68,80$ ,  $DT = , 844$ ) y/o como observadoras ( $M = 72.58$ ,  $DT = ,929$ ). Lo que concuerda con lo establecido por Martínez et al. (2012), que indica que el mobbing es un problema de naturaleza laboral que cada vez se da con mayor frecuencia (Cobo, 2013).

#### **Dirección y duración del acoso**

La mayoría afirman que el acoso es vertical descendente, realizado por una persona o grupo de personas de superior estatus profesional ( $M = 52,54$ ,  $DT = ,961$ ). Los estudios realizados en España señalan el acoso vertical descendente como la forma más habitual de acoso (Piñuel, 2001, Piñuel y Oñate, 2002, 2006, Piñuel, 2008).

## CONDUCTAS DE ACOSO LABORAL EN LA UNIVERSIDAD

El 86,70% ( $DT = ,890$ ) afirman estar implicadas en situaciones de acoso laboral desde hace más de 5 años, ya que se trata de un fenómeno de larga duración (González y Graña, 2007).

### **Formas de acoso y características de las víctimas**

Las conductas estudiadas como formas de acoso son: la sobrecarga de trabajo ( $M = 15,92$ ,  $DT = ,967$ ), ocultar información ( $M = 15,60$ ,  $DT = ,929$ ), infravaloración del trabajo ( $M = 13,65$ ,  $DT = ,928$ ), desconsiderar las opiniones ( $M = 13,21$ ,  $DT = ,874$ ), cuestionar la valía profesional ( $M = 11,15$ ,  $DT = ,874$ ), crítica sin fundamento ( $M = 9,20$ ,  $DT = ,460$ ), propagar rumores falsos ( $M = 7,58$ ,  $DT = ,379$ ), exclusión social ( $M = 5,30$ ,  $DT = ,265$ ), agresión verbal ( $M = 4,87$ ,  $DT = ,435$ ) y someter a burla ( $M = 3,46$ ,  $DT = ,173$ ). Estos resultados coinciden con Buendía (2003), Justicia (2003) Justicia et al. (2006) y López-Cabarcos et al. (2008) que indican como principales manifestaciones del acoso: desconsiderar las opiniones o el trabajo de la víctima, la evaluación negativa del trabajo, los rumores y las calumnias.

Se revela que las características de las víctimas son: la eficacia ( $M = 91,29$ ,  $DT = ,967$ ), la inteligencia y la honestidad ( $M = 89,98$ ,  $DT = ,928$ ), tener pensamiento y/o acción autónoma ( $M = 91,29$ ,  $DT = ,967$ ), ser independientes ( $M = 88,83$ ,  $DT = ,918$ ) y con ideas críticas ( $M = 89,98$ ,  $DT = ,888$ ), cuyo trabajo pone en evidencia y en peligro a la persona acosadora. Se desprende, de los resultados obtenidos ( $M = 48,91$ ,  $DT = ,968$ ) que las mujeres son más vulnerables que los hombres en situaciones de acoso laboral, tanto hombres como mujeres pueden ser víctimas de acoso, aunque especialmente estas últimas (Martínez et al., 2012).

### **Causas y consecuencias del acoso**

Las causas se asocian a varias situaciones: ver a otra persona como una amenaza ( $M = 86,21$ ,  $DT = ,711$ ), luchas de poder ( $M = 86,04$ ,  $DT = ,871$ ), envidia/celos ( $M = 82,76$ ,  $DT = ,897$ ), abuso o excesivo autoritarismo ( $M = 82,59$ ,  $DT = ,917$ ), existencia de conflictos mal resueltos ( $M = 82,27$ ,  $DT = ,749$ ) y desacuerdo con la forma de trabajar ( $M = 79,47$ ,  $DT = ,873$ ), como los más importantes. Los resultados obtenidos coinciden con Cobo (2013) que concluye que los antecedentes y causas del acoso radican en diferentes factores, no existiendo una única causa.

Las consecuencias se relacionan con problemas físicos, psicológicos, sociales y profesionales, tales como impotencia ( $M = 91,30$ ,  $DT = ,856$ ), depresión ( $M = 85,71$ ,  $DT = ,825$ ), estrés ( $M = 89,49$ ,  $DT = ,956$ ) y aislamiento ( $M = 88,01$ ,  $DT = ,828$ ), entre otros. El acoso laboral es reconocido como un problema de creciente relevancia social debido a las consecuencias que provoca en las víctimas (Toro y Gómez-Rubio, 2016 y Cobo, 2013). En el Informe Cisneros 2011

se recoge que las consecuencias para la organización están relacionadas con la pérdida de productividad debido a las alteraciones emocionales y fisiológicas que sufren las víctimas. **Modos de reaccionar y comunicación de la situación**

Los modos de reaccionar son: evitar a las personas que acosan ( $M = 91,79$ ,  $DT = ,865$ ) y el aislamiento ( $M = 83,58$ ,  $DT = ,822$ ), resultados similares a los obtenidos por Justicia (2003) y López-Cabarcos et al. (2008), en los que evitar a los acosadores y aislarse son las estrategias por la que optan, mayoritariamente, las víctimas.

Las víctimas comunican la situación que están viviendo, en un primer momento, a los miembros de la familia y/o las amistades ( $M = 88,51$ ,  $DT = ,880$ ), seguido de las/os compañeras/os ( $M = 82,10$ ,  $DT = ,766$ ). El apoyo familiar y social es esencial en la evolución del mobbing (Cobo, 2013). Llama la atención que solo el 6,08% de los participantes considere que se deben denunciar estas situaciones, que concuerda con los resultados de López-Cabarcos et al. (2008), en el que ninguna de las víctimas llegó a materializar una denuncia formal.

#### **Medidas y apoyo de la institución**

Las medidas de actuación mencionadas son: demanda de asesoramiento legal ( $M = 89,00$ ,  $DT = ,930$ ), campañas de formación y sensibilización ( $M = 87,85$ ,  $DT = ,878$ ), así como el cambio en las estructuras organizativas ( $M = 86,21$ ,  $DT = ,847$ ) y la formación en resolución de conflictos ( $M = 86,21$ ,  $DT = ,826$ ); Cobo (2013) indica que es necesario e imprescindible una formación específica sobre el tema y que en toda organización debería existir un protocolo de prevención e intervención efectivo.

Los análisis de varianza (ANOVA de un factor) realizados para estudiar si se dan diferencias significativas en las percepciones de hombres y mujeres, dan como resultado que existen diferencias en función del género en todos los ítems, a excepción de las formas de acoso que se perciben de forma similar: ser víctima de rumores, cuestionar la valía y agresión verbal. Todas las formas de acoso estudiadas están más presentes en las mujeres, salvo el “ocultar información” que son los hombres los que más las perciben. Es precisamente esta conducta la que también difiere en función de los años de experiencia docente y se da, significativamente, más según aquellas personas que tienen más años de experiencia profesional.

#### **Discusión**

Los resultados indican que el instrumento elaborado es válido y fiable. Es importante destacar que este cuestionario evalúa las conductas de acoso y abarca los aspectos que permiten

## CONDUCTAS DE ACOSO LABORAL EN LA UNIVERSIDAD DESDE LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO

plantearlo como un proceso, lo que posibilita conceptualizar la percepción de su existencia, las formas, la dirección, las características, los desencadenantes y las consecuencias del mismo, así como los modos de reaccionar de las víctimas y las medidas de apoyo y prevención que se desarrollan en la Universidad.

El instrumento resultante está formado por seis factores con un porcentaje de varianza explicada de 62,839 y una consistencia interna de ,915. Los datos son similares a los obtenidos por otros instrumentos desarrollados para evaluar el mobbing:

1. Las escalas NAQ que miden la continuada exposición, en los últimos seis meses, a actos hostiles y a conductas que pueden conceptualizarse como acoso en una escala de cinco puntos. Posteriormente, se realizó una nueva versión adaptada al inglés (NAQ-R) con una muestra de 4996 trabajadores británicos, que mostró una fiabilidad de 0.920 (Einarsen & Hoel, 2001).
2. La escala de Hostigamiento en el Trabajo (WHS) desarrollada para estudiar el acoso en población universitaria. El cuestionario consta de 24 ítems y muestra una consistencia interna de 0.950. El método de respuesta es una escala Likert para valorar la frecuencia de conductas de acoso en los últimos seis meses (Björkqvist, Österman, & Hjelt-Bäck, 1994).
3. Instrumentos para evaluar situaciones de acoso en España. La adaptación del LIPT-60 se administró a 125 sujetos, con una escala Likert de cinco valores del cual los autores no aportan información sobre las propiedades psicométricas ni la estructura factorial (González y Rodríguez-Abuín, 2003).
4. En la Universidad de Alcalá (España) se ha desarrollado el barómetro Cisneros que valora 43 conductas de acoso. El estudio se desarrolló con una muestra de 1303 trabajadores de varios sectores profesionales, obteniendo una fiabilidad de .970, una estructura bidimensional y elevadas correlaciones entre los cuadros de estrés postraumático y depresión. (Fidalgo & Piñuel, 2004).
5. El Cuestionario de Acoso Psicológico en el Trabajo (CAPT) se ha desarrollado para evaluar el acoso en población de lengua española atendiendo a las conductas típicas de acoso de la población hispana. Obteniendo una consistencia interna de .890 (Moreno-Jiménez et al., 2008).
6. El IVAPT-PANDO es un instrumento construido y validado en la República Mexicana y es el comienzo a la medición del problema de acoso en este país. La muestra fue de 307

RÍOS-DE DEUS, MOSQUERA-GÓNZALEZ, REGO-AGRASO, PENADO-ABILLEIRA, RODICIO-GARCÍA

trabajadores de 24 sectores profesionales. Los resultados muestran una consistencia interna de cuatro factores con una fiabilidad de ,911.

Se plantea como reto, para futuros estudios y actuaciones, la evaluación, análisis y propuestas de mejora en base a procesos de prevención y tratamiento del *mobbing en la Universidad*. Cabe destacar, que este trabajo es un primer paso para profundizar en el tema y admite acciones de mejora de cara al futuro de la investigación en este campo. Algunas de esas mejoras tienen que ver con la validación del instrumento en otras universidades mediante los oportunos análisis para ver si se mantiene la misma estructura factorial.

La evidencia científica, identifica los daños físicos y psicológicos que el mobbing provoca en las víctimas, los efectos negativos en el desarrollo laboral de la institución y el elevado coste social que conlleva, se considera necesario plantear, como nuevo objetivo de investigación, el desarrollo de propuestas de prevención y control de las conductas de acoso laboral. Este desafío debe ser abordado de forma multidisciplinar, con la intervención de diferentes profesionales e investigadores de la Universidad, el departamento de recursos humanos, la oficina de igualdad de género, la comisión institucional de mediación y el servicio de prevención de riesgos laborales. Esto facilitará la elaboración e implantación de acciones y programas eficaces de prevención. También, sería necesario solicitar un esfuerzo legislativo para disminuir la “generalidad” de la Ley de Prevención de Riesgos Laborales, de manera que no sea posible, que los legisladores se refugien, bajo ella, para tomar decisiones subjetivas.

### Referencias

Björkqvist, K., Österman, K. y Hjelt-Bäck, M. (1994). Aggression among university employees. *Aggressive Behavior*, 20, 173-184.

Brodsky, C. M. (1976). *The harassed worker*. Toronto, Canadá: Lexington Books, D.C. Heath & Co.

Buendía, J. (2003). *El acoso moral en la Universidad de Murcia*. Recuperado el 15 de julio de 2018 de <http://yunque.ls.fi.upm.es/seguridad/campus-111103.pdf>

Cobo, Y. 2013. El mobbing en el trabajo. Hacer visible lo invisible. *Nuberos Científica*. Fundación de la Enfermería de Cantabria. [www.enfermeriadecantabria.com/nuberoscientifica](http://www.enfermeriadecantabria.com/nuberoscientifica).

Einarsen, S. y Skogstad, A. (1996). Bullying at work: Epidemiological findings in public and private organizations. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 185–201.



## CONDUCTAS DE ACOSO LABORAL EN LA UNIVERSIDAD

Einarsen, S. (1999). The nature and causes of bullying at work. *International Journal of Manpower*, 20(1/2), 16-27.

Einarsen, S. & Hoel, H. (2001, mayo). The Negative Acts Questionnaire (NAQ): Development, validation and revisión of a measure of bullying at work. Trabajo presentado en el 10th European Congress on Work and Organizational Psychology, Praga, República Checa.

Eurofound. 2015. Violence and harassment in European workplaces: Extent, impacts and policies («La violencia y el acoso en el lugar de trabajo en Europa: alcance, repercusiones y políticas»). Disponible en: <http://eurofound.europa.eu/es/observatories/eurwork/comparativeinformation/violence-and-harassment-in-european-workplaces-extentimpacts-and-policies>.

Fidalgo, A. M. & Piñuel, I. (2004). La escala Cisneros como herramienta de valoración del mobbing. *Psicothema*, 16, 615-624.

González, JL. & Rodríguez-Abuín, M. (2003). Cuestionario de estrategias de acoso psicológico: el LIPT-60. *Psiquis*, 24(2), 59-66.

González, D. y Graña, JL. 2007. El acoso psicológico en el lugar de trabajo: análisis descriptivo de una muestra de trabajadores. *Psicología Clínica Legal y Forense*. Vol. 7, p. 63-76.

Herranz -Bellido J, Reig-Ferrer A, Cabrero-García J. La presencia de mobbing y sus determinantes laborales en profesores universitarios. *Análisis y Modificación de conducta*. 2006; 32(142):145-163.

Justicia, F. (2003). *El acoso laboral en la Universidad de Granada*. Recuperado el 15 de julio de 2018 de <http://www.ugr.es/~ccoo/informeacosouniversidad.pdf>.

Justicia, F., Benítez, J. L. y Fernández de Haro, E. (2006). Caracterización del acoso psicológico en el contexto universitario. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 22(3), 293-308.

Keashly, L. (1998). Emotional abuse in the workplace: Conceptual and empirical issues. *Journal of Emotional Abuse*, 1(1), 85-117.

Leymann, H. (1996b). The content and development of mobbing at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 165-184.

López-Cabarcos, MA., Picón-Prado, E., Vázquez-Rodríguez, P. 2008. Estudio del acoso psicológico en la universidad pública de Galicia 2008. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones* – 2008 Volumen 24, n.º 1 - Págs. 41-60.



Mariné, A. 2017. Acoso moral en el trabajo. *Temas de psicoanálisis*. 14. 1-25. Martínez León, M., Iurrtia Muñiz, M.J., Camino Martínez, C., Torres Martín, H., Queipo Burón, D. 2012. El acoso psicológico en el trabajo o mobbing: patología emergente. *Gaceta Internacional de Ciencias Forenses* N° 3. Abril-junio, 2012.

Medina Márquez, E. 2007. Mobbing: un “silencioso” riesgo laboral. Biblioteca Virtual de Castilla-La Mancha. *Orisos*, 1, 356-385.

Moreno-Jiménez, B., Rodríguez, A., Garrosa, H.E., y Morante, B.M. (2005). Antecedentes organizacionales del acoso psicológico en el trabajo: un estudio exploratorio. *Psicothema*, 17, (4) 627-632.

Organización Mundial de la salud. OMS Salud mental: un estado de bienestar [Internet]. WHO. World Health Organization; 2013. Disponible en: [http://www.who.int/features/factfiles/mental\\_health/es/](http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/es/) [Fecha de consulta: 4 de agosto de 2018]

Pando M, Aranda C, Olivares D. Análisis factorial confirmatorio del inventario de violencia y acoso psicológico en el trabajo (IVAPT-PANDO) para Bolivia y Ecuador. *Liber*. 2012; 18( 27-36).

Pando, M., Aranda, C., Preciado, L., Franco, S. Chavez, S., Salazar, J. (2006). Validez y confiabilidad del inventario de violencia y acoso psicológico en el trabajo (IVAPT-PANDO). *Enseñanza e Investigación en Psicología* [en línea] 2006, 11 (julio-diciembre): [Fecha de consulta: 22 de octubre de 2018] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29211208>

Piñuel, I. (2001). *Mobbing. Cómo sobrevivir al acoso psicológico en el trabajo*. Santander: Sal Terrae.

Piñuel, I. (2003). *Mobbing: cómo sobrevivir al acoso psicológico en el trabajo*. Ed. Punto de Lectura. Madrid.

Piñuel, I., Oñate, A. 2002. La incidencia del mobbing o acoso psicológico en el trabajo en España. Resultados del Barómetro Cisneros II sobre violencia en el entorno laboral. *Lan Harremanak/7* (2002-II) 35-62

Piñuel, I.; Oñate, A. 2006. La evaluación y diagnóstico del mobbing o acoso psicológico en la organización: el barómetro Cisneros. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones* 2006, 22 [Fecha de consulta: 7 de agosto de 2018] Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=231317121005>.

## CONDUCTAS DE ACOSO LABORAL EN LA UNIVERSIDAD

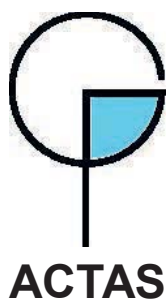
Piñuel, I. 2009. Barómetro CISNEROS XI. Liderazgo Tóxico y Mobbing en la crisis económica. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo.

Rayner, C. y Hoel, H. (1997). A summary review of literature relating to workplace bullying. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 7(3), 181-191.

Toro, JP., Gómez-Rubio, C. 2016. Factores facilitadores de la violencia laboral: una revisión de la evidencia científica en América Latina. *Cienc Trab.* May-Ago; 18 [56]: 110-116).

Vartia, M. (1996). The sources of bullying-psychological work environment and organizational climate. *European ournal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 203-215.

Zapf, D., Knorz, C. y Kulla, M. (1996). On the relationships between mobbing factors, and job content, social work environment and health outcomes. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 215-238.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Construção de uma sala ambiente para ensino superior em saúde

Construction of an environment room for higher education in health

Alessandra Rafael (ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7932-7441>)\*

Júlio Aragão (ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8210-6348>)\*

[Centro Universitário de Volta Redonda – UNIFOA]

[Não houve subsídio ou financiamento para o presente trabalho;

Alessandra Patricia Soares da Costa Rafael; [alessandraps74@gmail.com](mailto:alessandraps74@gmail.com)]

### Resumo

RESUMO: A sala ambiente é um espaço com recursos lúdicos adequados ao processo de ensino e aprendizagem. Sua utilização pode ser desde a atenção básica até na graduação das diversas áreas, como por exemplo, a graduação de medicina, sempre com o objetivo de transformar antigos conceitos em novos, através da experiência lúdica de uma aprendizagem significativa. O primeiro contato com o tema sala ambiente foi através de um Simpósio de Ciências, com o resultado satisfatório da experiência, foi proposta a construção de uma sala ambiente direcionada para a graduação médica, não apenas para uma aprendizagem significativa, mas também para o desenvolvimento de pensamento crítico, requisito fundamental não apenas para os profissionais de saúde. O tema da sala é a demonstração tridimensional da fisiopatologia da placa de ateroma dentro das artérias do corpo humano e suas repercussões. Os materiais usados na construção do protótipo são balões, espumas, bolas de plástico, entre outros de fácil manuseio e aquisição, demonstrando que o processo é acessível a qualquer instituição de ensino. Com a conclusão do produto, mostraremos que o processo de ensino aprendizagem, mediado por uma sala ambiente com estrutura e materiais adequados, proporciona uma aprendizagem significativa, onde os alunos entram com conceitos prévios, e, esses são transformados em novos conceitos que irão mudar suas atitudes, concretizando o processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: aprendizagem significativa; sala ambiente; graduação médica.

### Abstract

The room environment is a space with playful resources suitable for the teaching and learning process. Its use can range from basic care to the graduation of several areas, such as medical graduation, always with the goal of transforming old concepts into new ones through the playful experience of meaningful learning. The first contact with the fundamental requirement not only for health professionals. The theme of the room is the three-dimensional demonstration of the pathophysiology of the atheroma plaque within the arteries of the human body and its repercussions. The materials used in the construction of the prototype are balloons, foams, plastic balls, among others for easy handling and acquisition, demonstrating that the process is accessible to any educational institution. With the completion of the product, we will show that the process of teaching learning mediated by an environment room with adequate structure and materials, provides meaningful learning, where students enter with prior concepts, and these are transformed into new concepts that will change their attitudes, concretizing the process of teaching and learning.

Key words: meaningful learning; room environment; medical graduation.

## CONSTRUÇÃO DE UMA SALA AMBIENTE PARA ENSINO SUPERIOR EM SAÚDE

Define-se como sala ambiente o espaço no qual se dispõem recursos didático-pedagógicos que atendam um fim educacional específico. De acordo com MENEZES (2001), a ideia é fazer o aluno interagir com uma maior diversidade de recursos e materiais pedagógicos e ter mais condições de estabelecer uma relação entre o conhecimento, a sua vida e o mundo. A literatura evidencia que a ideia de utilização da sala ambiente surgiu no âmbito escolar na década de 80, como um recurso lúdico capaz de atrair a atenção do aluno, uma vez que seria possível visualizar todo o processo informativo. Nessa época, estudos demonstravam a dispersão escolar e a real necessidade de ferramentas de ensino que mantivessem a atenção do aluno, e que principalmente, efetivasse a aprendizagem. Na mesma época, outras instituições também apresentaram propostas de ensino com a metodologia da sala ambiente para distintos temas.

A diversidade no uso dessa metodologia ativa de ensino possibilita aos professores dispor de inúmeros temas que podem ser abordado de forma lúdica e interdisciplinar. A utilização da sala ambiente quando fundamentada nos pilares da aprendizagem significativa de Davis Ausubel, promove mudança de conceitos e atitudes, definindo o verdadeiro significado da aprendizagem; só há aprendizagem quando há mudança de comportamento. De acordo com MOREIRA (2013): na teoria da aprendizagem significativa, são mais relevantes a pré-disposição á aprendizagem e o material adequado.

A experiência do uso na área da saúde surgiu durante o curso de Mestrado Profissional em Ensino de Saúde e Meio Ambiente, na qual se pôde observar que há aprndizado desde a construção até o projeto concluído, nesse caso para quem ensina; e o processo de visualização do aluno que torna mais completo o Processo de Ensino e Aprendizagem (PEA).

### **Método**

Após revisão integrativa, se pôde observar que não há na literatura, material suficiente sobre o uso da sala ambiente nas graduações da área da saúde. Durante a pesquisa foram evidenciados poucos artigos com relato da experiência nesse contexto; apenas há relatos do uso de sala ambiente no modelo simulação realística nos trabalhos de VON BAHTEN (2019) no curso de medicina em uma Universidade no Sul do Brasil, de PEREIRA et al.(2014) na construção de uma sala que demonstrou a grande circulação para alunos de biologia e GUEDES (2015) com a construção de uma sala ambiente para compreensão e demonstração do sistema digestório para alunos do ensino médio, esse último não se enquadra na pesquisa, uma vez que seu estudo se destinou a alunos do ensino médio, embora o resultado também tenha sido expressivo.

Sendo assim, o método utilizado foi a análise de dados da minha experiência pessoal como mestrande na participação de um projeto de montagem de duas salas ambientes: a primeira, como colaboradora, demonstrando o funcionamento da pequena circulação para alunos do curso de biologia de uma Universidade no interior do estado do Rio de Janeiro, e a segunda que traduz na prática minha dissertação de mestrado, a explicação e demonstração lúdica do processo fisiopatológico da placa de ateroma para docentes da área da saúde.

### **Materiais**

Para a confecção da primeira sala ambiente, onde foi demonstrado o funcionamento da pequena circulação, foram utilizados materiais diversos e de fácil aquisição, tais como: garrafas pet, varas de bambu, tecido EVA, cimento de secagem rápida, bolas de isopor entre outros materiais. A sala permaneceu exposta para visita e houve interesse dos alunos durante todo o processo. Por não estar registrado no Comitê de ética, não pudemos realizar o questionário sobre a experiência.

A segunda sala ambiente, onde pretendo demonstrar o processo de formação da placa de ateroma, será um pouco mais complexo, mas da mesma forma, será realizada com materiais acessíveis como: tubos de PVC, tecido Lycra, bolas de isopor, balões, bambolês, tecido acrílico e luzes. A ideia é que após a liberação do Comitê de ética, possa ser realizado o questionário com os visitantes (docentes e discentes) para que, em um segundo momento possamos ter base de dados concretos para a confirmação do método.

**Fisiopatologia da placa de ateroma:** A ideia do processo é que seja montado um túnel com cerca de 20 metros de comprimento, em formato de U. No início do túnel, o visitante terá acesso às estruturas que fazem parte da circulação de uma artéria, tal como: endotélio, hemácias, lipoproteínas (VLDL, HDL e LDL), monócitos, células espumosas, plaquetas, entre outras. Durante o processo de caminhada po dentro do túnel arterial, o visitante poderá observar o processo de lesão endotelial, a migração das lipoproteínas e a transformação dos mastócitos em células espumosas, definindo a primeira etapa do processo de formação da placa de ateroma. Seguindo pelo túnel, o visitante vai observar o crescimento do endotélio para a luz arterial, o extravasamento vascular e a formação do trombo, levando à oclusão arterial devido a placa de ateroma. No final do túnel o visitante terá acesso a um ambiente com manequins que demonstrarão a repercussão dessas obstruções no coração, gerando o infarto, nas carótidas, gerando o acidente vascular cerebral e nos membros inferiores, gerando as complicações que podem levar às amputações.

**A escolha do tema:** Dentro da área da saúde existem diversos temas que poderiam ser usados para uma demonstração no modelo sala ambiente. A escolha da fisiopatologia da placa de ateroma se deve pelo motivo de ser a primeira causa de morte no mundo ocidental, em países desenvolvidos e subdesenvolvidos, perdendo até mesmo para o câncer. Baseando-se nesse dado de relevância quanto à necessidade sobre o conhecimento desse processo, foi feita a escolha do tema sala ambiente a ser apresentada para alunos da área de saúde.

### Referências

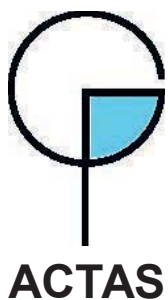
- GUEDES, M.R.A.; Ensino de Anatomia e Fisiologia do Sistema Digestório Humano mediado por Sala ambiente; Dissertação do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Saúde e Meio Ambiente, UNIFOA, 2015.
- MENEZES, Ebenezer Takuno de SANTOS, Thais Helena dos. Verbetes sala ambiente. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001.
- MOREIRA, M.A.; Aprendizagem Significativa em Mapas Conceituais; Textos de apoio ao professor de física, vol. 24, N.6, PPGEnFis/IF- UFRGS, 2013.
- PEREIRA, C.A.S. et. al. Aprendendo com a experiência de uma sala-ambiente; Revista de Educação, Ciências e Matemática; V.4, N.; mai/ago, 2014.

VON BAHTEN, A.C., Desenvolvendo profissionalismo no atendimento em equipes do paciente politraumatizado por meio de simulação clínica com atores; Tema livre no 54º Congresso Brasileiro de Ensino Médico, Brasília, 2017.

Agradecimentos:

Agradeço à todo corpo docente do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Saúde e Meio Ambiente , MECSMA, do Centro Universitário de Volta Redonda, UNIFOA, pelo apoio incondicional e por fazerem com que eu enxergasse horizontes que jamais poderia imaginar.





# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Educação emocional: sensibilizando o olhar do educa(dor)

Emotional education: sensitizing the look of educator

Cláudia Moscarelli Corral (<https://orcid.org/0000-0003-3462-4818>)\*, Miriã Santos de Farias da Rosa (<https://orcid.org/0000-0002-70615313>)\* \*\* Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – Uergs - RS – Brasil \*\* Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – Uergs - RS – Brasil Área

Temática: Educação, Desenvolvimento e Processos Artísticos

Nota dos autores

\* Rua Adail Mércio Bitencourt, 2437 - Bagé-RS- Brasil – CEP - 96407-030 [claudia-corral@uergs.edu.br](mailto:claudia-corral@uergs.edu.br) \*\* Rua Setecentos e vinte e oito, 910 - Bagé-RS- Brasil – CEP – 96420276 [darosamiria2@gmail.com](mailto:darosamiria2@gmail.com)

### **Resumo**

A educação emocional está direcionada ao desenvolvimento integral dos sujeitos, ela surge primeiro na relação interpessoal, seguida da intrapessoal, e pode e deve ser aprendida e aplicada ao longo da vida. Tendo em vista que na Base Nacional Comum Curricular- BNCC Brasileira (2018) estão presentes as habilidades e competências sócio-emocionais, como prerrogativas do trabalho pedagógico, neste artigo problematiza-se o olhar sensível do educa(dor), verificando em que medida a educação emocional participa do processo ensino-aprendizagem dos sujeitos. Descrevendo as atividades propostas no planejamento dos Estágios Curriculares de Educação Infantil e Anos Iniciais de duas escolas públicas da cidade Bagé; identificando os benefícios que a Educação Emocional proporciona aos sujeitos em aprendizagem e/ou desenvolvimento e, avaliando se o planejamento que contempla a educação emocional implica em um desenvolvimento integral. A metodologia desta pesquisa-ação com abordagem qualitativa foi composta por quatro etapas: observação das duas turmas; planejamentos das atividades contemplando experiências de si e do outro; intervenção nos grupos de sala de aula. O artigo está organizado da seguinte maneira: o caminho percorrido das concepções de inteligência através do tempo; descortinando a educação emocional; a escola como um ambiente saudável e de prevenção; educa(dor): promovendo a escuta, o respeito e o diálogo; apresenta três eixos de análise que descrevem técnicas que o pedagogo(a) pode se apropriar para incorporar em sua prática docente, pois este fazer encontra-se em devir e a pedagogia precisa abrir-se para dialogar com a psicologia, psicopedagogia, psicanálise, neurologia e qualquer outra área do saber que contribua para seu aprimoramento.

Palavras-chave: educação emocional, ensino-aprendizagem, sujeitos, educa(dor)

### **Abstract**

Emotional education is directed to the integral development of the subjects, it first appears in the interpersonal relationship, followed by the intrapersonal, and can and should be learned and applied throughout life. Considering that the socio-emotional skills and competences, as prerogatives of pedagogical work, are present in the Brazilian National Curricular-BNCC Brazilian Base (2018), this article problematizes the sensitive view of the educator verifying to what extent the emotional education participates in the teaching-learning process of subjects. Describing the activities proposed in the planning of the Early Childhood and Early Years Curricular Stages of two public schools in Bagé; identifying the benefits that Emotional Education provides to the subjects in learning and/or developing and evaluating if the planning that contemplates the emotional education implies in an integral development. The methodology of this action research with a qualitative approach was composed of four stages: observation of the two classes; activities planning contemplating experiences of self and the other; intervention in the classroom groups. The article is organized as follows: the path traveled by conceptions of intelligence through time; revealing emotional education; the school as a healthy and preventive environment; educator: promoting listening, respect and dialogue; presents three axes of analysis that describe techniques that the pedagogue can appropriate to incorporate in the teaching practice, because this doing is in the future and the pedagogy needs to open up to dialogue with psychology, psychopedagogy, psychoanalysis, neurology and any other area of knowledge that contributes to its improvement.

Keywords: emotional education, teaching-learning, subjects, educator.

## EDUCAÇÃO EMOCIONAL SENSIBILIZANDO O OLHAR DO EDUCA(DOR)

Nas trilhas da formação acadêmica em Pedagogia, através de leituras e debates abordados pela psicologia educacional, as questões de cunho emocional começaram a despertar a necessidade de pesquisar as questões emocionais, pois elas são realidade do cotidiano da escola, e o professor precisa ter competência emocional para ter controle de suas emoções, empatia, habilidade para criar um ambiente social e saudável, onde o respeito seja primordial. Já os alunos, necessitam de um ambiente onde se sintam bem e seguros, que privilegie relações saudáveis, que possam falar e serem ouvidos, onde sejam respeitados por sua maneira de ser e de pensar. Foi então, que surgiu a intenção de utilizar o lócus dos estágios curriculares como objetos de análise da pesquisa. Nela foram articulados autores que trabalham na perspectiva da inteligência emocional, proposta inicialmente, por Gardner (1983) e aprofundada por Goleman (1995), com a interdisciplinaridade das ciências humanas (pedagogia, psicologia e psicopedagogia), integrados ao conceito de educação emocional de Carneiro (2012).

Ainda nessa ótica e parafraseando Madalena Freire (1995), problematiza-se o olhar sensível do educa(dor), que educa a dor, presente muitas vezes em dramas pessoais dos sujeitos trazidos para a sala de aula e que necessitam ser abordados em uma postura que usa a sua palavra baseada num olhar sensível e numa escuta respeitosa, configurando a ética deste educa(dor). Para tanto, a pesquisa buscou responder a seguinte pergunta: A educação emocional pode ser utilizada como potencializadora no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos? Sendo assim, objetivou-se descrever as atividades propostas no planejamento dos estágios curriculares de Educação Infantil e Anos Iniciais; identificar os benefícios que a educação emocional pode proporcionar aos sujeitos em aprendizagem e/ou desenvolvimento e avaliar se o planejamento que contempla a educação emocional, implica no desenvolvimento integral dos sujeitos aprendentes.

### **O conceito de inteligência emocional**

O conceito de inteligência emocional foi definido academicamente pela primeira vez, por dois psicólogos Peter Salovey e Jonh Mayer em 1990, com publicação do artigo “Emotional Intelligence” na revista *Imagination, Cognition and Personality* (Imaginação, Cognição e Personalidade), onde os autores unem a inteligência interpessoal e intrapessoal para definir a Inteligência Emocional. Porém, o psicólogo e Ph.D Daniel Goleman é considerado o pai da Inteligência Emocional por popularizar o tema em seu livro “Inteligência Emocional: A teoria que revolucionou o que é ser inteligente”.

Goleman(1995) classifica a inteligência emocional em cinco habilidades: 1. Autoconhecimento: esse domínio possibilita que o sujeito reconheça um sentimento quando este ocorre, tendo um discernimento emocional e autocompreensão. Se não formos capazes de perceber nossos verdadeiros sentimentos, ficaremos escravos deles. 2. Controle Emocional: capacidade de lidar com os próprios sentimentos e ser capaz de adequá-los a cada situação. 3. Automotivação: é a habilidade de direcionar as emoções em prol de seus objetivos e de sua realização pessoal. 4. Reconhecimento das emoções em outras pessoas: reconhecer as emoções no outro, ou seja, ter empatia. 5. Relacionamentos Interpessoais: a utilização das competências sociais para interagir com o outro. Goleman(1995) para conceituar a inteligência emocional evidencia que ela é composta pela junção das inteligências intrapessoal e interpessoal.

### **Descortinando a educação emocional**

A alfabetização emocional amplia nossa visão acerca do que é a escola, explicitando-a como um agente da sociedade encarregado de constatar se as crianças estão obtendo os ensinamentos essenciais para a vida- isto significa um retorno ao papel da educação. (Goleman, 2001, p.294). Goleman (1995) afirma que são ensinamentos essenciais para a vida das crianças, que devem ser assumidos pelos educa(dores) como pertencentes às suas propostas pedagógicas.

A educação emocional é uma ferramenta quando utilizada pelo educa(dor) de maneira transversalizada, possibilita a criança encontrar-se consigo mesma e com o outro, para que possa tomar consciência de si mesma e de sua existência no mundo.

### **Educa(dor): promovendo a escuta, o respeito e o diálogo**

“O educador educa a dor da falta, cognitiva e afetiva, para a construção do prazer. É da falta que nasce o desejo. Educa a aflição da tensão da angústia de desejar. Educa a fome do desejo” (Freire apud Grossi, 1993, p. 11). Evidencia-se cada vez mais, que cabe ao educa(dor) perceber que o emocional, é tão importante quanto o racional no processo de ensino-aprendizagem, que necessitamos dar voz aos sujeitos e fazer um exercício de escuta emprestando-lhes o ouvido, prestando atenção, pois é nos detalhes que surgem particularidades que por muitas vezes, não são percebidas por nossa falta de sensibilidade.

Madalena Freire(1993), faz-nos refletir sobre esse "olhar", essa “escuta”, essa “fala”. No que diz respeito a esse olhar, ela explica que significa um estar atento, procurando o significado do desejo, acompanhando o ritmo e tentando entrar em sintonia com o outro.

### **Método**

Para o desenvolvimento dessa pesquisa de abordagem qualitativa, procurou-se investigar se a educação emocional pode ser utilizada como potencializadora no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, utilizamos o lócus do componente de estágio curricular de Educação Infantil numa turma de pré-escola com 22 alunos, destes 12 meninos e 10 meninas, com idade de 5 e 6 anos; a outra de um primeiro ano dos Anos Iniciais, composta por 14 alunos, sendo 7 meninos e 7 meninas, com idade entre 6 e 7 anos de duas escolas municipais de Bagé.

O caminho metodológico foi composto por quatro etapas e o tipo de proposta metodológica apresentou características de uma pesquisa-ação, pois tratou-se de uma metodologia que realiza uma articulação estreita entre a práxis (teoria e prática), visando uma ação ou a resolução de um problema coletivo, em que tanto participantes, quanto pesquisadores são atuantes nesse processo, pois se envolvem de maneira cooperativa e/ou participativa. Sendo assim, foram realizadas quatro etapas: observação das duas turmas; planejamento das atividades contemplando experiências de si e do outro (intrapessoais e interpessoais); intervenção no grupo de sala de aula e por último a análise dialética interpretativa da experiência vivenciada. Primeiramente, os responsáveis pelas crianças assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e outro Termo de uso de imagem, mantendo em sigilo inclusive os nomes dos sujeitos participantes da pesquisa e suas escolas.

Na primeira etapa da pesquisa, foram realizadas observações nas duas turmas durante três dias, registros em um diário de campo de todas as particularidades de cada turma. A segunda etapa contou com a elaboração dos projetos de intervenção com vistas à educação emocional. A terceira etapa da pesquisa contemplou a coleta dos dados extraídos dos relatórios de estágio, onde foram descritos com riquezas de detalhes tudo o que aconteceu nas aulas diariamente, no período de estágio. Foram recortados dos diários de campo os dados e após analisados apresenta-se os resultados em três eixos: rodas de conversa, desenhos projetivos e momentos de conflitos.

### **Resultados e discussão**

Observações das duas turmas: as observações foram realizadas três dias em cada turma, nos recortes a seguir estão fragmentos de todos os dias observados.

#### **a) Educação infantil.**

A turma é composta por 22 alunos, sendo 12 meninos e 10 meninas, com idade entre 5 e 6 anos. [...] Aspectos Sociais- Geralmente a turma relaciona-se bem, porém pode se perceber que existem

alguns momentos de conflitos onde a professora precisa intervir. Esses conflitos ocorrem pelo fato de que é o primeiro ano de escola de muitos, que ainda tem dificuldade em partilhar ou até mesmo emprestar materiais e brinquedos, por esse motivo isto faz com que o trabalho em grupo seja prejudicado. Não existem crianças isoladas na turma, porém algumas crianças costumam ser agressivas nas brincadeiras e no relacionamento com os colegas, além de possuírem dificuldade em cumprir com os combinados da turma. Durante o momento de brinquedo livre eles interagem de forma significativa brincando sem separação por gênero.

#### **b) Anos iniciais.**

“Se trata de uma turma de primeiro ano composta por 14 alunos, sendo 7 meninos e 7 meninas, todos de faixa etária entre 6 e 7 anos de idade. [...]As atividades realizadas pela professora com a turma, são unicamente passadas no quadro ou do livro didático, assim eles copiam e as realizam no caderno.[...]Quanto aos aspectos sociais, as crianças tentam interagir, porém a professora cobra que eles mantenham uma postura mais quieta. No recreio e no momento que se dirigem até o refeitório para o lanche são os momentos onde eles conversam mais livremente. [...]Quanto ao desenvolvimento da linguagem e afetividade, os alunos se comunicam bem, porém a professora não dá muita ênfase para a conversa, pedindo a todo momento que as crianças fiquem em silêncio. Ela não parece ser muito afetuosa, mesmo assim, alguns alunos a abraçam, beijam e fazem desenhos para ela. A turma é tranquila e animada para aprender, realizando todas as atividades com interesse e dedicação. [...]A professora relatou alguns casos específicos que ressaltam ainda mais a importância de trabalhar o viés emocional: um aluno que sofreu a perda da avó e mudou completamente de comportamento, uma menina que é filha de uma mãe prostituta e de um pai drogado e uma avó presidiária, que sofre com a instabilidade no lar”.

#### **c) Eixo 1: Rodas de conversa.**

Recortes do relatório de estágio supervisionado II de ensino fundamental anos iniciais.

Aula 5:

“Pude perceber que os momentos de roda eram muito importantes para as crianças, que eles já estavam gostando de conversar, no início da aula eles se mostravam eufóricos perguntando quando que iríamos para a roda. Percebi também o amadurecimento das falas deles na roda, inicialmente eles falavam qualquer coisa, até mesmo sem contexto, mas a partir desse dia eles começaram a falar mais sobre si, sobre sua família, sobre coisas que os deixavam felizes ou tristes entre outras coisas”.

Estamos aqui vivendo a importância da escola como um lugar onde a criança pode ir e levar seus relatos em um grupo de pares e, além disso, incluir-se. “A professora/o professor pode ser um agente promotor de saúde ou um desencadeante de problemas de aprendizagem nos alunos”. (Fernández, 2001a, p. 108).

## EDUCAÇÃO EMOCIONAL SENSIBILIZANDO O OLHAR DO EDUCADOR

Os momentos de rodinha se tornaram períodos em que as crianças eram autônomas, protagonistas e participavam ativamente trazendo seus relatos, até mesmo os mais tímidos e retraídos.

Aula 14: Pensar que a "roda de conversa" está focada na perspectiva da linguagem oral, resulta num empobrecimento de possibilidades do agir crítico e criativo das crianças. Isso também reduz às possibilidades de entender a roda como um local privilegiado do diálogo na construção compartilhada de novos significados e de constituição de alunos e professora (Rychebusch, 2011, apud Antonio, 2017, p.40).

“-Eu gostei muito, a gente pode falar sobre as nossas coisas, o que aconteceu com a gente, sobre os nossos trabalhos e também, quando o outro está falando a gente precisa escutar olhar nos olhos dele, prestar atenção no que ele está dizendo”.

Com esse planejamento, buscou-se estabelecer um vínculo com as crianças e a criação de um espaço de confiança, onde elas pudessem se colocar e reconhecer o outro. Dessa maneira, constatou-se que a roda de conversa pode ser uma ótima possibilidade para se trabalhar as questões emocionais, pois as crianças aprendem a se posicionar e a ter confiança no grupo para falar de seus sentimentos, suas dores e frustrações.

### d) Eixo 2: Desenhos Projetivos

Recortes do relatório de estágio supervisionado I em educação infantil (em que os desenhos projetivos foram realizados). Aula 05:

Foi solicitado que os alunos fizessem dois autorretratos um desenhando apenas o rosto e fazendo os cabelos soprando a tinta com canudinhos e outro desenhando o corpo todo, para isso foi posicionado um espelho para que pudessem se olhar e desenhar de acordo com o que enxergavam.[...]O mais interessante nessa atividade, foi a fala de um dos meninos que muitas vezes gritava e até mesmo agredia os colegas, ele desenhou e se identificou com o desenho.

Figura 1



Fonte: Dados primários (2017)

Menino:

Figura 2



Fonte: Dados primários (2017)



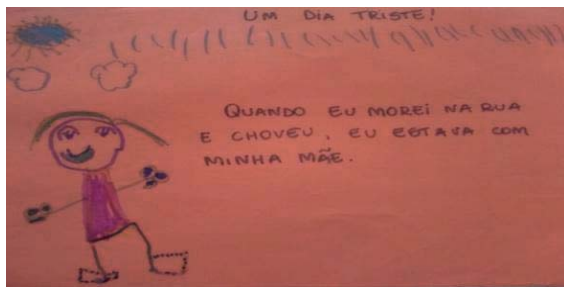
“Professora olha como meu desenho ficou parecido comigo. Fiz as manchinhas da minha testa e olha meus dentes e minha cara de bravo, porque eu grito bastante por isso que eu desenhei minha boca assim.”

“Existe um número interminável de técnicas específicas para ajudar as crianças a exprimir sentimentos por intermédio do desenho e da pintura. [...] Minha meta é ajudar a criança a tomar consciência de si mesma e da sua existência em seu mundo”. (Oaklander, 1980, p. 69).

Aula 13:

[...] Foi solicitado aos alunos que fechassem os olhos entrassem no seu espaço, imaginassem que estavam dentro de uma máquina de viajar no tempo e foi pedido que eles visitassem um dia em que eles se sentiram muito tristes por algum motivo, pediu-se que abrissem novamente os olhos e solicitou-se a eles que representassem através de um desenho esse dia. [...] Surgiram desenhos que surpreenderam por seus conteúdos, brigas familiares, lembrança de uma criança que já sofreu por morar na rua, perda de entes queridos, entre outros”.

Figura 3



Fonte: Dados primários (2017)

Figura 4



Fonte: Dados primários (2017)

A primeira imagem foi o desenho de uma das meninas da turma, que a família relatou que teve a guarda retirada da mãe e que atualmente, mora com o pai e os avós. Já a segunda, foi um desenho de um menino que relata uma cena de um conflito familiar entres os seus pais, que ele e a irmã presenciaram e que o marcou. É importante perceber com isso, o que Oaklander (1980) diz, que as crianças de alguma forma se protegem, fazendo o que podem para seguir em frente, para sobreviver.

Recortes do relatório de estágio supervisionado II nos anos iniciais. Aula 12:

“Nesse dia fizemos uma roda de conversa onde relembramos as aulas anteriores e em seguida foi proposto às crianças que terminassem o desenho sobre as emoções que foi iniciado na última aula, após assistirem o filme com o título: Divertidamente. Eles desenharam cenas de suas memórias, logo após foi solicitado que cada um descrevesse a situação para que a professora fizesse o papel de escriba deles. Os desenhos foram ótimos e foi possível perceber que eles se sentiram à vontade para falar sobre suas memórias e entenderam a proposta”.



Figura 5



Fonte: Dados primários (2018)

Figura 6



Fonte: Dados primários (2018)

A menina autora do desenho da imagem 5, o descreveu da seguinte maneira:

Memória de alegria: “-Eu fiquei feliz, quando estava brincando com minhas amigas”.

Memória de tristeza: “-Eu fiquei triste, quando minha mãe me amarrou no beliche quando eu teimei com ela”.

Memória de raiva: “-Eu senti raiva, quando meu pai me bateu”.

Memória de nojo: “-Eu tenho nojo, quando alguém vomita”.

Memória de medo: “-Eu tenho medo de policial”. Então eu perguntei: “- Por quê? Ela respondeu dizendo: “Porque, ele me apontou uma arma quando invadiu minha casa quando queria pegar um homem e uma mulher que moravam do lado da minha casa, mas se enganou e foi na minha”.

O menino autor do desenho da imagem 6, o descreveu assim:

Memória de alegria: “-Eu fiquei feliz no meu aniversário de cinco anos”.

Memória de tristeza: “-Eu me senti triste e chorei, quando derrubei um copo cheio de água, ele quebrou e minha mãe me colocou de castigo”.

Memória de raiva: “-Eu fiquei com raiva um dia que tropecei numa pedra e uma menina e dois meninos riram de mim”.

Memória de nojo: “-Eu fiquei com nojo quando encostei numa ameba grudenta pela primeira vez”.

Memória de medo: “-Eu senti medo quando numa noite que estava garoando tive que sair sozinho para levar um copo na casa da minha avó”.

Oaklander (1980, p. 69), justifica esta intervenção com os desenhos projetivos das crianças quando diz: “Fazer a criança compartilhar a experiência de desenhar seus sentimentos em relação a abordar e executar o trabalho, como ela começou e continuou o trabalho, o seu processo. Desta maneira ela estará compartilhando a sua forma de ser”.

O educa(dor) quando cria um espaço onde a criança possa se expressar através do desenho, abre caminhos, possibilitando que ela escreva sobre si, suas angústias, suas dores, seus momentos bons e/ou ruins. E com isso, lhe permite tomar distância deles e elaborá-los.

**e) Eixo 3: Momentos de conflito.**

Durante as observações da turma de Anos Iniciais percebeu-se vários episódios de conflitos entre as crianças, que nos fizeram refletir como poderíamos resolvê-los, foi então que surgiu a hipótese do uso da técnica de dramatização nesses momentos.

Recortes do relatório de estágio supervisionado II no ensino fundamental anos iniciais.

“O menino chamou a colega de “desdentada” e ela não gostando disso respondeu dando um beliscão nele. Eles logo vieram até mim trazendo suas reclamações, foi então que utilizei esse conflito para desenvolver a educação emocional, no mesmo momento solicitei que todos soltassem seus materiais e prestassem atenção nos dois colegas que ficaram posicionados frente à turma. Em seguida, pedi para que os dois envolvidos no conflito fizessem uma dramatização do que havia acontecido, eles assim o fizeram. O próximo passo foi questionar a turma perguntando o que poderíamos fazer para resolver esse conflito sem usar a violência, as crianças começaram a falar suas hipóteses para a resolução do problema, até que uma das meninas disse que quando não gostamos de algo precisamos falar para que o outro possa entender que não queremos que façam novamente. Conversamos mais sobre o assunto e finalizamos com os alunos fazendo mais uma dramatização, só que desta vez ao invés de beliscar a menina falou olhando nos olhos do colega que não gosta de ser chamada dessa maneira e ele logo se desculpou.”

O domínio no campo emocional é difícil porque as aptidões precisam ser adquiridas exatamente no momento em que as pessoas em geral estão menos capazes de receber nova informação e aprender novos hábitos de resposta — quando estão perturbadas. Treiná-las nesses momentos ajuda (Goleman, 1995, p.180).

Esse episódio, mostra que é possível o educador utilizar dos momentos de conflitos, para intervir de maneira que as crianças possam tomar distância da situação e ressignificar o ato agressivo transformando-o em pulsão epistemofílica, desejo de aprender.

O jogar-brincar espacializa e temporaliza (lentifica) os dramas a que está exposto o humano desde sua primeira infância. Estas duas operações, de espacializar e temporalizar, não se realizam só nem principalmente entre o sujeito e o seu drama, mas também, no desenrolar do jogo-brincar, o próprio drama vai se lentificando e espacializando. Tais espaçamentos possibilitam a intervenção do pensar. A prática psicodramática nos tem mostrado como alguns não pensáveis puderam ser desencapsulados no seio de uma cena dramática (Fernandéz, 2001c, p. 71 e 72).

Nesse momento a dramatização foi essencial, pois possibilitou às crianças o que Fernandéz (2001c) sugere, utilizar uma cena dramática para desencapsular os atos não pensáveis, aquilo que antes não era pensado, agora se pára, se reflete e encontra-se outra forma de resolver o problema. Essa cena comprova na prática, o que Goleman (1995) diz a respeito da utilização de momentos de crise pessoal para transformar em lições de competência emocional, mostrando que

o educa(dor) pode ser um mediador nesse processo, onde os sujeitos são capazes de resolver suas questões.

Toda vez que a alegria, a liberdade e a criatividade são comprometidas no ambiente escolar, dando lugar a situações de opressão e constrangimento, estamos diante de episódios de bullying. Por isso, a violência manifesta no ambiente escolar torna-se objeto de preocupação e debates, demandando visões alargadas e que considerem a complexidade do fenômeno (Corral e Nascimento, 2014, p.46).

Goleman(1995), nos diz que a elevação tanto da competência emocional, quanto social nas crianças precisa fazer parte da educação regular e não como algo paliativo, ou seja, não deve ser algo realizado apenas em projetos ou atividades esporádicas, mas que seja algo efetivo em nossas práticas diárias.

### **Devir pedagógico: uma história sem fim.**

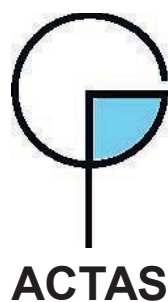
No caminho, metodológico percorrido percebeu-se que o fazer pedagógico encontra-se em devir, sempre inacabado, em vias de se fazer, que possibilita o permitir-se, permeado por um ir e vir, imergindo e emergindo em diferentes campos do saber, configurando uma história sem fim. Nela o professor exercita sua competência emocional, e mantém o controle de suas emoções, desenvolvendo a empatia e a habilidade em criar um ambiente social saudável, onde o respeito seja um princípio ético em suas ações. Com foco na Educação Emocional na intenção de sensibilizar o olhar do educa(dor), entendemos que os sujeitos trazem suas questões emocionais para a sala de aula e têm necessidade de serem percebidos e escutados, parafraseando Madalena Freire, salientamos a escuta dessa “dor”. Ao término desta intervenção, depois da observação, planejamento e atuação no contexto escolar, considera-se de suma importância que o planejamento das atividades contemplem a educação emocional de maneira transversalizada, que tenha por objetivo o uso de técnicas específicas, seja o desenho, as rodas de conversa, a utilização dos momentos de conflito, entre outras, pois ajudam as crianças a tomar consciência de si mesmas e de sua existência no mundo. E pode ser desenvolvida através de estratégias que tenham por objetivo o uso de técnicas expressivas e específicas.

Concluimos que necessitamos de maiores aprofundamentos conceituais, no campo da pesquisa interdisciplinar, colocando a pedagogia a dialogar com: psicologia, psicopedagogia, psicanálise, neurologia, entre outras, pois a educação emocional proporciona o aprimoramento pedagógico que se volta ao sujeito em desenvolvimento com múltiplos olhares sensíveis, podendo chegar a uma visão integral do mesmo, contribuindo sobremaneira em sua aprendizagem e desenvolvimento.

### Referências

- Antonio, Cristiane da Silva. (2017) Roda de Conversa: uma pesquisa bibliográfica sobre o tema. 2017. 57 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Unicamp, Campinas, SP. Disponível:<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:RCPKQQss5MwJ:www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/%3Fdown%3D000978511+&cd=1&hl=pt-R&ct=clnk&gl=br> . Acesso em: 01 dez. 2018.
- Brasil.(2018). Ministério da Educação. Governo Federal. Base Nacional Curricular Comum: BNCC-APRESENTAÇÃO. Disponível: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf> . Acesso em: 01 dez. 2018.
- Cardeira, Ana Rita. (2012). Educação emocional em contexto escolar. 14 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Psicologia, Instituto Superior Dom Afonso Iii, Portugal, 2012. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0296.pdf>. Acesso em: 08 de mar. 2018.
- Corral, Cláudia Moscarelli; Nascimento, Lizandra. (2014). IN: Woltmann, Angelita; Linck, Ieda Márcia Donati; Neubauer, Vanessa Steigleder. Fundamentos de uma ética para o século XXI. Curitiba: Cvr. 320 p.
- Fernández, Alicia. (2001a). Os idiomas do Aprendiz: Análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: Artmed. 223 p.
- Fernández, Alicia. (2001b)O Saber em Jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artmed. 179 p. Neusa Kern Hickel.
- Fernández, Alicia. (2001c). Psicopedagogia em Psicodrama: Morando no Brincar. 3. ed. Petrópolis: Vozes. 205 p. Yara Stela Rodrigues Avelar.
- Freire, Madalena. (1993). O sentido dramático da aprendizagem, IN: Grossi, Esther Pillar (Org.) Paixão de aprender. 2. ed., Petrópolis, RJ: Vozes. 262 p.
- Gardner, Howard (Org.)(1995). Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda. 257 p.
- Goleman, Daniel. (1995). Inteligência Emocional: A Teoria Revolucionária que redefine o que é ser Inteligente. 44. ed. Rio de Janeiro: Objetiva. 370 p.
- Oaklander, Violet. (1980). Descobrimo Crianças: a abordagem gestáltica com crianças e adolescentes. 13. ed. São Paulo: Summus. 362 p. Tradução de: George Schelesinger.
- Pedreira, Antonio. (1998). A hora e a vez da Competência Emocional: Levando Inteligência às Emoções. Salvador: Casa da Qualidade. 144 p.

## ÁREA 3. Desarrollo Vocacional y Carrera



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Diferencias en función del sexo en el desempeño académico de los estudiantes del  
primer curso del Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos

Sex differences in the academic performance of first year students enrolled in  
Labor Relations and Human Resources

Pamela Alonso (0000-0002-4474-0727) \*, Inmaculada Otero (0000-0002-1026-2907) \*, Dámaris  
Cuadrado (0000-0002-6515-5332) \* y Alexandra Martínez (0000-0003-2715-0941) \*

\*Universidad de Santiago de Compostela

Nota de los autores

Esta investigación ha sido parcialmente financiada por el proyecto PSI2017-87603-P de la Agencia Estatal de Investigación a Jesús F. Salgado. Autor de contacto: [pamela.alonso@usc.es](mailto:pamela.alonso@usc.es), Despacho nº32 Facultad de Relaciones Laborales, s/n, Campus Vida, Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, España.

### Resumen

El objetivo de esta investigación era comprobar si el sexo está asociado a diferencias en varias medidas de desempeño académico del alumnado. La muestra estuvo compuesta por 130 estudiantes matriculados en la materia de Psicología del Trabajo, del primer curso del Grado en RRLL y RRHH de la Universidad de Santiago de Compostela. El 65.2% eran mujeres y su edad promedio fue de 19.53 años (desviación estándar: 2.66). Las medidas de desempeño empleadas en este estudio fueron: (1) los resultados en una prueba de conocimientos, (2) la evaluación recibida en los trabajos realizados en las clases interactivas, (3) la asistencia a clase y (4) una medida de autoevaluación del desempeño. Para comprobar si existían diferencias entre los dos grupos, se calcularon las medias y las desviaciones estándar de cada grupo, así como la F de Fisher y una estimación del tamaño del efecto: d de Cohen. Los resultados mostraron diferencias a favor de las mujeres en todas las medidas empleadas. Además, estas diferencias resultaron ser estadísticamente significativas en todas las medidas, a excepción de la autoevaluación del desempeño. Es necesario interpretar con cautela estos resultados, habida cuenta que la muestra está compuesta en su mayoría por mujeres. Además, sería pertinente estudiar la posibilidad de que otras variables pudieran estar condicionando estos resultados.

*Palabras clave:* desempeño académico, diferencias en función del sexo, estudiantes de grado.

### Abstract

The aim of this research was to check whether sex is associated with differences in several measures of student academic performance. The sample consisted of 130 students enrolled in the subject of Psychology of Work, at the first year of the Degree in Labour Relations and Human Resources of the University of Santiago de Compostela. The 65.2% were women and the average age was 19.53 (standard deviation: 2.66). The performance measures used were: (1) the results in a knowledge test, (2) the evaluation received in the work done in the interactive classes, (3) the class attendance and (4) a self-evaluation of performance. To check if there were differences between the two groups, we calculated the means and standard deviations of each group, as well as Fisher's F and an estimate of the effect size: Cohen's d. The results showed higher performance for women in all the measures used. In addition, these differences were found to be statistically significant in all measures, except for performance self-evaluation. It is necessary to interpret these results with caution, given that the sample is composed mostly of women. In addition, it would be pertinent to study the possibility that other variables could be conditioning these results.

*Keywords:* academic performance, sex differences, undergraduates.

## DIFERENCIAS DE SEXO EN EL DESEMPEÑO ACADÉMICO

Adoptando la definición de *job performance* (desempeño en el puesto) propuesta por Campbell (1990), definimos el desempeño académico como el conjunto de conductas cognitivas e interpersonales, realizadas por los estudiantes, que están bajo su control y que son graduables en términos de habilidad. Dichas conductas son necesarias para la realización de las tareas y actividades propias de los estudios realizados y pueden observarse indirectamente sus efectos a través de las calificaciones obtenidas en las distintas asignaturas cursadas en la carrera. La calificación promedio de la carrera o la calificación promedio en el primer curso suelen utilizarse como indicadores de la eficiencia en los estudios y reflejan el desempeño de los estudiantes. Además, existen otros indicadores, como pueden ser los resultados en determinadas pruebas, la asistencia a clase, etc.

Roth, BeVier, Switzer y Schippmann (1996) demostraron, a partir de un estudio meta-analítico, que los resultados académicos se relacionaban (determinaban) con el futuro desempeño ocupacional de los estudiantes. De hecho, en algunas ocasiones, el desempeño académico es empleado para la selección de personal, tanto por organizaciones públicas como privadas. Por tanto, resulta de interés conocer si hombres y mujeres obtienen resultados diferentes, pues de ser así, podríamos encontrarnos ante una posible discriminación por razón del sexo en el acceso a determinados puestos de trabajo.

Richardson, Abraham y Bond (2012) publicaron un metaanálisis en el que concluyeron que apenas se encontraban diferencias en el desempeño académico en función del sexo. Sin embargo, este estudio sólo incluye muestras norteamericanas y se centra únicamente en las calificaciones como medida del desempeño académico.

El objetivo de esta investigación fue comprobar si el sexo está asociado a diferencias en varias medidas de desempeño académico del alumnado en una muestra española de estudiantes universitarios.

### Método

#### Muestra

La muestra estuvo compuesta por 130 estudiantes matriculados en la materia de Psicología del Trabajo, del primer curso del Grado en RRLL y RRHH de la Universidad de Santiago de Compostela. El 65.2% eran mujeres y la edad promedio de los participantes fue de 19.53 años (desviación estándar: 2.66).

#### Medidas

**Prueba de conocimientos.** La prueba de conocimientos consistió en un examen estructurado en dos partes (1) Tipo test, compuesta por 40 preguntas, con 4 opciones de respuesta, de las que sólo una era correcta. En este caso, los errores se penalizaban, de forma que cada cuatro errores se restaba un acierto. Esta parte suponía un 70% de la nota final en la prueba de



conocimientos. (2) Ejercicios: la parte final de la prueba estaba compuesta por 5 ejercicios, que suponían el 30% de la nota final en el examen de conocimientos.

**Evaluación de trabajos.** Para esta medida se empleó la evaluación recibida en 4 trabajos que los alumnos debían realizar para la parte interactiva de la materia. Cada uno de los trabajos fue evaluado sobre una escala de 10 puntos.

**Asistencia a clase.** La asistencia a clase se ha registrado desde el comienzo de la materia, tanto para las clases expositivas como para las interactivas. La fiabilidad por consistencia interna de esta medida resultó ser de .91.

**Autoevaluación del desempeño académico.** Se ha empleado una adaptación de la Escala de Autoevaluación del Desempeño de Salgado (2015). La escala original ha sido diseñada para evaluar el desempeño contextual, por lo que en este caso se adaptó para la evaluación del desempeño en el ámbito académico, indicando a los participantes que pensasen en su desempeño durante la última evaluación. La escala estaba compuesta por 5 ítems que debían ser valorados en una escala de 5 puntos, donde 1 indicaba que el desempeño era “inferior a la mayoría (<25%) y 5 “superior a la mayoría (>90%). El Alfa de Cronbach resultó ser de .79.

## Resultados

En la Tabla 1 se pueden observar las medias y desviaciones típicas de hombres y mujeres en las cuatro medidas de desempeño académico empleadas. En el caso de la autoevaluación del desempeño, se presentan los resultados, tanto para la medida global, como para cada uno de los 5 ítems que la componen. Además, en la tabla se muestran la F de Fisher y la d de Cohen, que determinan el nivel de significación y el tamaño de las diferencias encontradas entre hombres y mujeres.

Las mujeres han obtenido promedios superiores a los hombres en todas las medidas empleadas. Sin embargo, estas diferencias sólo resultan ser significativas en cuatro de ellas. En primer lugar, las mujeres muestran un porcentaje de asistencia a clase superior al de los hombres, con un tamaño del efecto de -.47 unidades de desviación típica. El tamaño de esta diferencia es considerado medio según los criterios propuestos por Cohen (1977). En segundo lugar, las puntuaciones recibidas en los ejercicios realizados en las clases interactivas también resultaron ser más favorable para las mujeres; en este caso con un tamaño del efecto ligeramente superior al anterior ( $d=-.56$ ). En tercer lugar, la diferencia más importante en el desempeño de hombres y

## DIFERENCIAS DE SEXO EN EL DESEMPEÑO ACADÉMICO

mujeres es la encontrada en la prueba de conocimientos, donde la puntuación promedio de las mujeres es .88 unidades de desviación típica superior a la de los hombres. Por último, en lo referente a la medida de auto desempeño, la diferencia encontrada entre hombres y mujeres no resultó ser significativa, aunque el tamaño hallado para esta diferencia fue de .35 unidades de desviación típica. Analizando por separado cada uno de los ítems que componen esta medida, se encuentra una diferencia significativa en el ítem “Finalización de las tareas a tiempo”, en el que las mujeres puntúan, de promedio, .46 unidades de desviación típica más que los hombres.

Tabla 1

*Medias y desviaciones estándar de hombres y mujeres, F de Fisher y d de Cohen en las medidas de desempeño académico.*

	Hombres			Mujeres			F	d
	$\bar{X}$	SD	N	$\bar{X}$	SD	N		
Asistencia a clase	.71	.22	44	.81	.19	86	6.50*	-.47
Evaluación Interactivas	5.85	2.40	43	7.15	2.25	86	9.09**	-.56
Prueba de conocimientos	5.66	1.79	33	7.08	1.54	76	17.67***	-.88
Autoevaluación del desempeño	3.47	.90	30	3.68	.45	74	2.56	-.35
Desempeño Global	3.17	1.02	30	3.30	.70	74	.57	-.16
Calidad del trabajo	3.40	.97	30	3.42	.62	74	.01	-.03
Capacidad para trabajar con otros	3.73	.94	30	3.89	.67	74	.93	-.21
Logro de objetivos	3.27	1.11	30	3.51	0.76	74	1.69	-.28
Finalización de tareas a tiempo	3.80	1.24	30	4.24	0.82	74	4.53*	-.46

*Nota.*  $\bar{X}$  = media; SD = desviación estándar; N = tamaño de la muestra; F = F de Fisher; d = d de Cohen.

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$ .

### Discusión

Los resultados mostraron que las mujeres obtuvieron evaluaciones superiores a las de los hombres en tres de las cuatro medidas estudiadas. Las diferencias encontradas han sido estadísticamente significativas, siendo en la prueba de conocimientos en la que se hallaron las mayores diferencias.

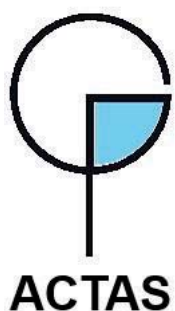
La conclusión de este estudio difiere de los resultados hallados en el metaanálisis de Abraham, Richardson y Bond (2012), quienes habían encontrado que el tamaño promedio de las diferencias era muy próximo al 0 ( $\rho=.04$ ). Sin embargo, es necesario interpretar con cautela los

resultados de la presente investigación, habida cuenta que se trata de un estudio primario en el que, además, la muestra está compuesta en su mayoría por mujeres.

Es necesario seguir avanzando en el análisis de esta cuestión, realizando nuevos estudios primarios que permitan la integración en un estudio meta-analítico, de modo que se pueda comprobar si se confirman estos hallazgos. Asimismo, sería pertinente estudiar la posibilidad de que otras variables pudieran estar condicionando estos resultados.

### Referencias

- Campbell, J. P. (1990). Modeling the performance prediction problem in industrial and organizational psychology. En M. D. Dunnette y L. M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (2ª ed., Vol. 1, pp. 687-732). Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Cohen, J. (1977). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Richardson, M., Abraham, C. y Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138, 353-387. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/a0026838>
- Roth, P. L., BeVier, C. A., Switzer III, F. S. y Schippmann, J. S. (1996). Meta-analyzing the relationship between grades and job performance. *Journal of Applied Psychology*, 81, 548-556. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.81.5.548>
- Salgado, J. F. (2015). Escala de autoevaluación del desempeño. Facultad de Relaciones Laborales. Universidad de Santiago de Compostela.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DE  
CARREIRAS PROFISSIONAIS DOS ESTUDANTES DO ENSINO  
SUPERIOR MOÇAMBICANO

ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DE  
CARREIRAS PROFISSIONAIS DOS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR  
MOÇAMBICANO

Rizuane Mubarak, *Pós-Doutorando em Psicologia Aplicada, pela Universidade do Minho. Correio electrónico: [rissuanemubarak@gmail.com](mailto:rissuanemubarak@gmail.com)* Júlio Taimira Chibemo, *Pos-Doutorando em Psicologia Aplicada, pela Universidade do Minho. Correio electrónico: [juliochibemo@gmail.com](mailto:juliochibemo@gmail.com)* Maria do Céu Taveira *Doutora em Psicologia, pela Universidade do Minho. Correio electrónico: [ceuta@psi.uminho.pt](mailto:ceuta@psi.uminho.pt)*

### Resumo

Este artigo debruça sobre a necessidade da criação de políticas de acolhimento centradas na disponibilização de serviços de desenvolvimento de carreira, ao longo da formação. Para tal, o presente artigo pretende traduzir o enquadramento lógico dos serviços de desenvolvimento de carreira, actualmente oferecidos pelo sistema de ensino Moçambicano, criando assim, condições para propor modelos de serviços de desenvolvimento de carreira capazes de serem transformados em políticas compatíveis às realidades das Instituições do Ensino Superior em Moçambique. Sob a perspectiva de que, o ensino superior corresponde a etapa final dos indivíduos que pretendem definir ou moldar a sua vida profissional, o processo de tomada de decisão em relação a sua escolha profissional exige uma atenção redobrada. É neste horizonte que se considera de que a escolha do curso ou área profissional deve merecer uma orientação acentuada. Acredita-se ser crucial a implementação de serviços capazes de fornecerem uma orientação direccionada e focalizada nos interesses e/ou características de cada estudante. Com efeito, seguir-se-á um padrão metodológico com uma abordagem mista (qualitativa e quantitativa) com recurso aos métodos dedutivos, históricos e hermenêuticos. Recorreu-se também a técnicas de colecta de dados, nomeadamente, a análise documental, a entrevista com os principais actores de ensino Superior na Cidade da Beira e, finalmente, o inquérito para estabelecer elo literário e práticas vivenciadas na cidade da Beira, que em termos de serviços de desenvolvimento de carreira e, em termos de resultados, ficou provado que, até então, os serviços de desenvolvimento de carreira em Moçambique não são prioridades e o seu lugar, no âmbito das agendas das IES, é quase inconcebível.

**Palavras-Chave:** *políticas de acolhimento, orientação vocacional, serviços de acolhimento Serviços de desenvolvimento de carreira; Prioridade nas IES; Moçambique.*

O presente artigo irá debruçar sobre estratégia de intervenção para o desenvolvimento de carreiras profissionais dos estudantes do ensino superior Moçambicano. Em Moçambique, verifica-se que não existem políticas de acolhimento dos estudantes e, isto, cria uma grande inquietação, sobretudo, aos novos estudantes (caloiros), que deveriam criar serviços que garantam o acolhimento dos mesmos e aliado a questão da sua orientação vocacional visto que muitos estudantes optam por escolherem cursos no Ensino Superior que não têm nada a ver com as suas inclinações ou seja, as suas vocações. A linha vocacional deve ser tomada em conta, enquanto uma colaboração das formações anteriores, de tal modo que o estudante ao chegar à Universidade, tenham já definido o curso por frequentar. E, isto, ajuda de certa forma a alcançar os bons resultados. É importante salientar que em Moçambique existem serviços de acolhimento, porém funcionam informalmente. Isto faz perceber de que os estudantes recém-admitidos não têm um acompanhamento nos seus estudos, tornando-se, assim, uma dificuldade para progredir com os seus estudos. A política de acolhimento deve ser uma aposta da estratégia do governo de modo a incentivar os estudantes de todo sistema de educação nacional, com uma visão objectiva sobre o futuro. Com efeito, o estudante uma vez ingressado no ensino superior será capaz de seguir com os seus planos, estudantis, e ao mesmo tempo irá se sentir acomodado no ensino superior. A política de acolhimento é um acto que deve ser tomada não só pelo estudante ou pela escola onde o estudante está inserido, mas uma aposta ou a criação de serviços de desenvolvimento de carreira, que projectam os planos dos estudantes, em longo prazo, ao longo da sua formação, bem como a caracterização das necessidades de projecção profissional. Nesta vertente, o presente artigo pretende responder a seguinte questão: que tipo de estratégia se pode criar para intervir no ensino superior, no âmbito de desenvolvimento de carreiras profissionais?

### **1. Quadro histórico das políticas de intervenção nas instituições de ensino em Moçambique**

As instituições de ensino Superior em Moçambique são uma aposta para o desenvolvimento social e, a existência de uma estrutura credível para o cumprimento das suas atribuições, constitui um imperativo categórico. Dentre os instrumentos, destaca-se o

MUBARAK, JULIO, TAVEIRA

estabelecimento de mecanismo de desenvolvimento de carreira, que ganha a sua notoriedade através dos serviços de desenvolvimento de carreira.

Nas sociedades contemporâneas, os serviços de desenvolvimento de carreira assumem uma relevância significativa, nas modalidades contemporâneas de ensino e inserção no mercado de emprego, tendo em conta as incertezas de que muitos alunos enfrentam a mobilidade permanente no campo da empregabilidade. Estas realidades, têm maior incidência no âmbito da história do ensino superior Moçambicano.

Visando proporcionar alternativas de desenvolvimento de carreira nas escolas secundárias e instituições de ensino superior, Moçambique vem levando a cabo, desde o período da independência nacional, em 1975, vários esforços que culminaram com o desenho de planos, estratégias e leis para o desenvolvimento do sistema de ensino nacional, com destaque para a Lei nº 4/83 de 23 de Março e o seu reajustamento, em 1992, fruto das transformações políticas, sociais e económicas que Moçambique viveu com a implementação do Ajustamento Estrutural nos anos 1980 e a assinatura do Acordo Geral de Paz, em Outubro de 1992.

Para dar face a este arcabouço do contexto histórico, no âmbito pragmático para o desenvolvimento de carreira em Moçambique, o argumento lógico encontra-se sobre a estrutura do sistema Nacional de Educação em Moçambique. De acordo com Brouwer et. al. (2010, p.273) entende que o SNE é uma estratégia de uma nação que permite o desenvolvimento de ambiente crítico visando o aprofundamento de aspectos como a cidadania, onde a sua participação baseia-se no individualismo e na colectividade. A educação profissional, em Moçambique, enquadra-se no SNE e é um sistema clássico que consiste na formação técnica nos ramos definidos de acordo com os principais sectores económicos. Esse sistema exige o entendimento entre o cidadão e o governo, no debate dos problemas que assolam o país com vista a encontrar soluções (Pinto, 2012, p. 2).

É neste contexto que se torna pertinente reflectir sobre o subsistema de educação profissional moçambicano, à luz dos seus marcos históricos, visando valorizar os principais actores envolvidos na sua materialização e, os desafios que o mesmo enfrenta, não obstante o conjunto de transformações que o país, a região, o continente e o mundo estão a experimentar. Ademais, os esforços levados a cabo pelo governo, com vista a responder a demanda neste

campo, o melhoramento da qualidade e garantia da sustentabilidade das instituições provedoras deste tipo de educação, são aspectos a ter – se em conta.

A introdução do Programa de Ajustamento Estrutural – PRE, novos ciclos de debate e reflexão, surgiram com vista a levar a cabo um conjunto de revisões curriculares para adequar à nova realidade, tendo em conta as exigências das instituições do *Bretton Woods*. O fim da Guerra dos 16 anos e a assinatura do Acordo Geral de Paz criou um novo cenário influenciou para a redefinição dos programas e desenho de estratégias educativas. E, o campo da educação profissional não fugiu a regra e o *status quo* de mudança do então.

A partir de 1989, inicia a descentralização, a afectação de graduados para a continuação com os estudos, a transferência de professores, a nomeação de corpos directivos das escolas, a contratação de professores eventuais, a autorização, transferência e revalidação de matrículas fora dos prazos legais estabelecidos, a autorização de deslocações em missões de serviço dentro do país a docentes e trabalhadores da educação, a autorização de passagem de certidões de despacho e documentos, entre outras funções, passou para a gestão dos Directores Provinciais de Educação e Directores das Escolas, tendo-se admitido a possibilidade de uma estratégia de Desenvolvimento de Carreira sem pressupostos teóricos pré-estabelecidos.

Portanto, a administração da Educação Técnico Profissional conheceu três etapas, nesse período: a primeira, que vai desde a independência até ao novo SNE. O ramo da formação profissional funcionava sob a tutela do Ministério do Trabalho e, o Ensino Técnico dependia do Ministério da Educação (DINET – Direcção Nacional do Ensino Técnico); a segunda vai até 1991, onde os dois ramos ficaram a fazer parte do Subsistema de Educação Técnico-Profissional e, foi criada uma Secretária de Estado (SETEP – Secretaria de Estado do Ensino Técnico) para gerir. A terceira etapa, com a extinção da Secretária de Estado, foi caracterizada com o retorno de uma Direcção Nacional, que dirige o Ensino Técnico, dependente do Ministério da Educação e o retorno da Formação Profissional para a tutela do Ministério do Trabalho (Ensino Técnico-Profissional em Moçambique, 1992, p.64).

## **2. Estrutura dos serviços de desenvolvimento de carreira em moçambique**



Os serviços de desenvolvimento de carreira, do ponto de vista social ao nível mundial, são caracterizados por uma intervenção positiva na sociedade, pois contribuem para a dinamização das políticas educativas e profissionais. Esses serviços facilitam para a criação de profissionais com auto-estima e a terem iguais oportunidades, proporcionando uma formação de qualidade. A qualificação do profissional constitui a aptidão inicial para a qualidade dos profissionais e que a questão de orientação profissional constitui uma das grandes estratégias ao nível global de avaliação da adequação das actividades exercidas por um determinado estudante e a profissão almejada, organizando desta forma o processo de transição (Alves, 2014).

Hoje, passou-se a dar importância à actuação científica do psicólogo e do cientista educacional na sua relação entre professor e o aluno. É persistente, nesse processo, com o objectivo de fazer com que cada orientando se dedique a um tipo de trabalho profissional com menor esforço e, obtenha rendimentos satisfatórios para si e para a sociedade. Portanto, era preciso eleger uma profissão com base em dados que revelasse a atitude e comportamento do orientando, para facilitar seu processo de tomada de decisão (Sinoir, 1954, p. 17 e Gemilli, 1959, p.8).

Nos anos 1970, surgem as primeiras ideias acerca das funções do orientador, graças aos movimentos da Europa e Estados Unidos. Referi-se que a “orientação” vocacional e profissional implicava um conjunto de tarefas realizadas por orientadores especializados (psicólogos), cujos destinatários eram pessoas que enfrentavam em determinados momentos de suas vidas a possibilidade ou necessidade de decidir sobre sua formação e profissão (Tavares, 2009, p.34).

Abordar a questão dos serviços de desenvolvimento de carreira em Moçambique, constitui uma utopia, pois, ao nível da escola, carece de estudo de base que possam garantir a sua implantação, e as políticas de serviços de desenvolvimento de carreira não são claras (Canastra & Chibemo, 2015). Os serviços de desenvolvimento de carreira, em Moçambique, têm o carácter profissional de seleccionar e preparar o estudante para a vida laboral, baseada na formação que visa dirigir e guiar o estudante para uma profissão que lhe ofereça mais possibilidades e probabilidades de sucesso, tendo em conta, às suas atitudes psíquicas e físicas. Neste contexto, constata-se que, em Moçambique, os serviços de desenvolvimento de carreira carecem de uma estrutura básica para o seu funcionamento, pois ao nível de políticas educativas, existem maior contextualização das formas de tratamento, sobretudo, aos níveis de preparação para

devida actividade. Entretanto, compreende-se que a Orientação profissional e vocacional dos estudantes é realizada através de meios informais, tais como: família; redes sociais; televisão e interacção social com amigos, etc. Este carácter revelação grande é o serviço de desenvolvimento de carreira e, constitui uma necessidade em Moçambique.

Nas concepções de Chibemo e Taveira (2018, p. 4), em Moçambique torna-se relevante criar estruturas e modelos de aconselhamento aos estudantes do ensino secundário e universitário, para poder fornecer um quadro realístico que possa responder de forma positiva às demandas do sistema nacional de educação, em geral, e das necessidades de educação vocacional e profissional, em particular.

## **2.1. Importância dos serviços de desenvolvimento de carreiras**

Os serviços de desenvolvimento de carreira, constituem uma estrutura coesa para garantir a orientação vocacional e profissional dos estudantes visando construir uma carreira profissional valorizando, em princípio, as suas habilidades e, mostrando os caminhos que lhe permitem desenvolver talentos bem como exercícios profissionais cada vez mais sustentáveis.

Os serviços de desenvolvimento de carreira, são baseados na intervenção psicológica com vista a dar maior seguimento às habilidades pré-demonstradas pelo orientando. Contudo, na concepção de Taveira, etall (2016) a intervenção psicológica tem-se inspirado em diferentes modelos: diferencialista, que busca a valorização das características individuais a partir dos seus interesses e suas aptidões; desenvolvimentista, que busca acompanhar as principais mudanças que ocorrem ao longo da vida sobre o orientando e, finalmente, o relacional, que identifica as principais práticas que se podem associar à vocação do estudante. A intervenção psicológica no âmbito de desenvolvimento de carreira, constitui uma das modalidades de gestão escolar que busca valorizar o carácter participativo no processo escolar do próprio orientando, baseado na informação escolar; aconselhamento vocacional e estratificação da relação entre a escola e o trabalho.

A adaptabilidade é um constructo útil, pois favorece a gestão pessoal da carreira e a empregabilidade ao longo da vida. As dimensões da curiosidade, autonomia, cooperação,

MUBARAK, JULIO, TAVEIRA

planeamento e confiança, designam atitudes associadas a competências básicas de carreira integradas na noção de adaptabilidade.

A compreensão dos serviços de desenvolvimento de carreira, constitui uma base de identificação das principais características que possam garantir o carácter social das intervenções psicológicas. Todavia, o elemento essencial deste processo é a capacidade de adaptação dos estudantes em enfrentar casos insólitos nos processos novos vivenciados ao longo da vida com maior autonomia possível. Todavia, estas práticas são uma construção histórica para o desenvolvimento dos mecanismos destes modelos de intervenção de carreira e de definição de condições para que o aluno desenvolva uma perspectiva autónoma nos contextos sociais e profissionais.

### **3. Metodologia**

O padrão metodológico aplicado na presente pesquisa teve uma abordagem mista (qualitativa e quantitativa) com recurso aos métodos dedutivos, históricos e hermenêuticos. Recorreu-se, também, a técnicas de colecta de dados secundários entre as quais a análise documental, bibliográficos de autores que exploraram conteúdos associados ao tema em análise, de modo a estabelecer um elo literário e práticas vivenciadas na cidade da Beira sobre serviços de desenvolvimento de carreira.

## 4. Resultados da pesquisa

### 4.1 No âmbito da existência de serviços de desenvolvimento de carreira

#### a) Análise da Percepção dos gestores das instituições de ensino superior da Beira

De modo a apurar a situação inerente a existência de serviços de desenvolvimento de carreira na cidade da Beira foi feito um levantamento da percepção dos gestores das instituições de ensino superior da Beira, com recurso a um estudo piloto, explorado num contexto secundário, o que permitiu apresentar os resultados abaixo.

Segundo Mubarak (2018), nenhuma das instituições de ensino superior vigentes na cidade da Beira, apresenta políticas de acolhimento centradas nos serviços de desenvolvimento de carreira dos estudantes. Por sua vez, o acolhimento dos estudantes tem sido feito com recurso a actividades que visam integrar os mesmos por forma a dar a conhecer a filosofia e a cultura da Instituição. De acordo com os gestores, a maior parte das instituições inquiridas, existem várias dificuldades enfrentadas pelos novos estudantes, por tratar-se de um ambiente com características distintas do ensino pré-universitário. Verifica-se uma desorientação ao nível emocional e de enquadramento nas primeiras semanas. Apesar da inexistência de políticas formais de acolhimento, as instituições recorrem a práticas ou actividades de acolhimento presente na tabela abaixo.

**Tabela 1: Actividades praticadas no âmbito de acolhimento dos estudantes**

<b>ACTIVIDADES PRATICADAS PARA O ACOLHIMENTO</b>	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>
<b>Responsabilizar associação dos estudantes por forma a dar boas vindas aos Caloiros.</b>	85%	15%
<b>Cerimónias de abertura do ano académico, baptisms universitários, palestra sobre integração a universidade</b>	91%	9%
<b>Planos analíticos entreguem aos estudantes com características próprias (tema do dia, conteúdo do dia, objectivo do dia, bibliografia da aula a leccionar)</b>	40%	60%
<b>Integração religiosa (missas na UCM, Adventista, pastoral universitária)</b>	20%	80%
<b>Realizam palestras e actividades de socialização como desporto e cultura.</b>	66%	34%

Fonte: Rizuane Mubarak & Maria do Céu Taveira, 2018

#### **4.2 No âmbito da existência de profissionais capazes de assegurar o fornecimento de serviços de desenvolvimento de carreira**

##### ***a) Análise da percepção dos estudantes de psicologia sobre serviços de orientação vocacional***

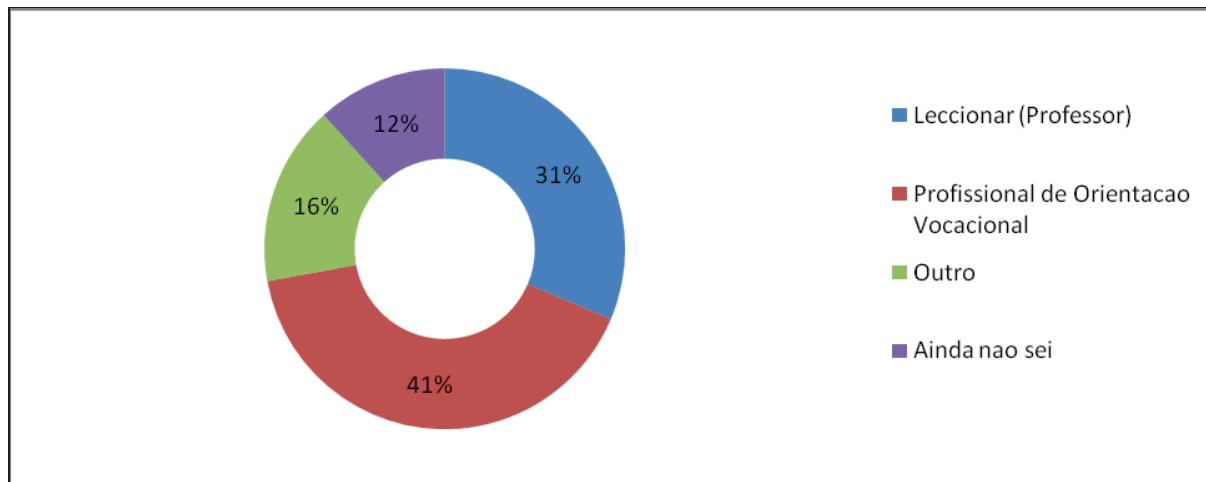
Para avaliar a estrutura dos formandos que podem suportar os serviços de desenvolvimento de carreira no contexto moçambicano, fez-se uma pesquisa piloto que pudesse responder os anseios da qualificação dos estudantes de Psicologia nas Universidades vigentes em Moçambique, cidade da Beira.

Chibemo (2018), num estudo, desenvolvimento na Cidade da Beira, constatou que as respostas dos estudantes concernente a importância da implementação dos Serviços de desenvolvimento de carreira no país, indicam que, do ponto de vista de 96% dos inquiridos, a implementação dos serviços de desenvolvimento de carreira é de extrema importância para o país. Na mesma medida, foi possível apurar que os estudantes inquiridos afirmam, na sua maioria, possuir informação significativa acerca dos conteúdos desenvolvidos em programas de intervenção vocacional.

A concepção sobre as noções básicas deste resultado está correlacionada com o facto dos currículos de formação dos estudantes inquiridos possuírem disciplinas ou capítulos com conteúdos relativos a Orientação Vocacional e Profissional, nos últimos anos de escolaridade, particularmente, no terceiro e quarto ano. Estes resultados sugerem, claramente, que, apesar do conteúdo relativo a orientação vocacional ser introduzido apenas nos últimos anos de escolaridade, os estudantes têm absorvido a matéria, de forma satisfatória. Os conteúdos assimilados permite-lhes afirmar que possuem conhecimentos significativos sobre a matéria em causa. Foi também possível apurar que os estudantes têm como principal expectativa profissional trabalharem em área de orientação vocacional, conforme ilustra o gráfico abaixo.

**Gráfico 1: Expectativa em relação a actividade profissional dos estudantes**

**inquiridos**

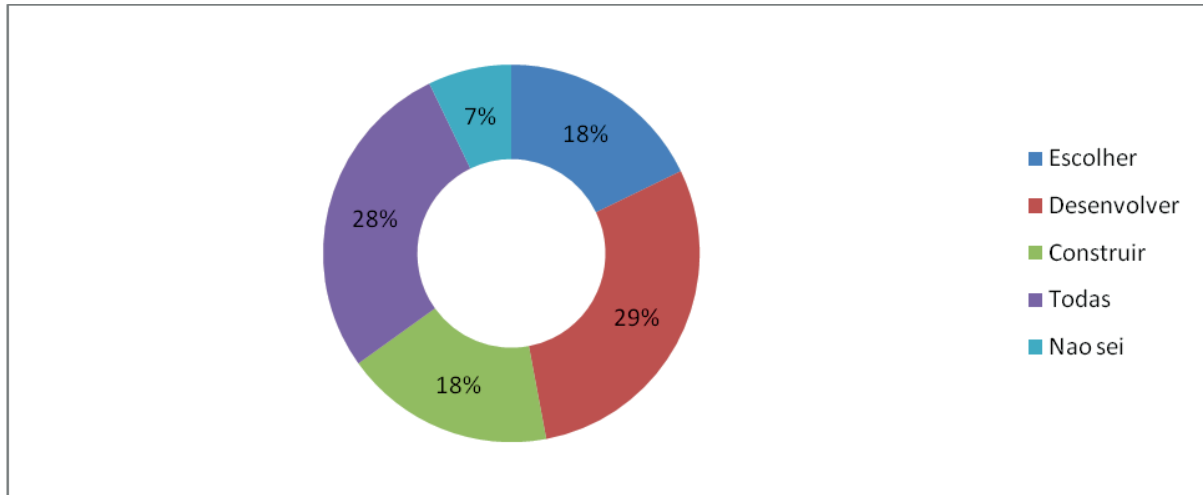


Fonte: Júlio Chibemo & Maria do Céu Taveira, 2018

***b) Competência dos estudantes no fornecimento de Serviços de Desenvolvimento de Carreira***

De modo a compreender em que medida os estudantes entrevistados estão familiarizados ou abalizados em matéria de orientação vocacional para assegurar o fornecimento de serviços de desenvolvimento de carreira, foram explorados alguns pontos com recurso aos resultados secundários associados ao estudo piloto efectuado por Chibemo (2018), onde foram avaliados os seguintes itens: *Existência dos estágios profissionais, domínio dos serviços de orientação vocacional, Actividades em programas de intervenção vocacional, Responsabilidades da exploração do perfil pessoal e vocacional*, onde concluiu-se existirem competências capazes de assegurar o fornecimento de Serviços de Desenvolvimento de Carreira, conforme ilustra o gráfico abaixo.

**Gráfico 2:Área de conhecimento técnico dos estudantes inquiridos sobre serviços de Orientação Vocacional**



Fonte:Autores,2018

Em termos concretos, uma parte significativa dos estudantes de psicologia inquiridos afirmou ter habilidades que lhes permitem: *fazer a correspondência entre personalidade e escolhas profissionais e das teorias desenvolvimentistas que valorizam as mudanças e evolução na carreira ao longo da vida, assim como das teorias construtivistas que valorizam o papel activo e construtivo dos indivíduos e os significados da carreira para cada pessoa.*

### **5. Conclusões**

Os serviços de desenvolvimento de carreiras nas instituições de ensino, constituem uma aposta inadiável para o desenvolvimento de várias habilidades dos seus formandos, para o acesoramento das suas linhagens de desenvolvimento estratégico de formação contínua. Com o estudo, chegou-se a concepção sobre a inexistência de métodos adequados para a gestão do processo de transição de vários ciclos de ensino superior e instituições de ensino superior em Moçambique. Nestes âmbitos, as Instituições de ensino superior estão desprovidas de práticas que possam orientar os talentos e habilidades de estudantes por falta de uma estrutura credível para a implantação de serviços de desenvolvimento de carreira. Da pesquisa empírica, compreende-se que a psicologia vocacional prepara os estudantes para estas práticas e, assim sendo, atende-se que esta especialização, que o curso fornece aos possíveis intervenientes no âmbito da orientação e construção de carreira, foi desenvolvida na pesquisa empírica. Da pesquisa, encontra-se a legitimação da necessidade de serviços de desenvolvimento de carreira, aliadas a literaturas. Concebe-se, igualmente, que as instituições de ensino superior que possuem estes serviços têm uma estrutura credível a realidade das adversidades que perfazem a formação e projecção da vida, pois os mesmos permitem a transição para o trabalho de forma vocacional; permite a adaptação as realidades insólitas e prepara os estudantes para maior responsabilidade, no âmbito do desenvolvimento das diversas actividades académicas.



### Referências

- Alves, J. M. (2014). *Transição Para a Vida Activa: Estratégias de Empregabilidade* –
- DIAS, A. C., Santos, A. S. & Oliveira, C. T. (2016). *Expectativas de universitários sobre a universidade: sugestões para facilitar a adaptação académica*. jan.-jun. 2016, Vol. 17, No.1, 43-53.
- Chibemo, J. T & Taveira, M. C. (2018). *Panorama da Intervenção Vocacional em Moçambique: Perspectivas para a Criação de Serviços de Desenvolvimento de Carreira*. (Artigo Inédito) Universidade do Minho, Braga – Portugal.
- Chibemo, J. T, & Canastra, F. (2015). *Orientação Vocacional e Profissional no Ensino Superior em Moçambique: Um estudo do caso Província de Sofala*. Revista de estudios e investigation en Psicología y Education, Vol. Extra, No. 3. ISSN. 2386-7418.
- Chibemo, J. T. (2017). *Percepções dos Estudantes sobre Orientação Vocacional e Profissional nas Instituições de Ensino Secundário e Superior: Um Estudo de Caso, Cidade da Beira – Moçambique*. Beira, Moçambique.
- Gemilli, A. (1959). *Orientação Profissional*. Madrid, Espanha: Editorial Razón.
- Lakatos, E. M. & Maria M. (2007). *Metodologia Científica*. (6ª Ed.). São Paulo, Brasil: Edições Atlas S.A.
- Leite, M. C. da S. B. (2013) *Satisfação no Trabalho: Determinantes Organizacionais e pessoais mais relevantes, Vila nova de Gaia*, (Tese de Doutoramento).
- Mubarak, R& Taveira, M. C. (2018). *Políticas de Acolhimento dos estudantes nas Instituições de Ensino Superior em Moçambique: Um estudo de caso, Cidade da Beira*.
- Taveira, M. C. & Gamboa, V. (2006). *Os Psicólogos e o Processo de Orientação*. Universidade do Minho, Cercia, Minho – Portugal.



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España

Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Promoção e desenvolvimento de competências em contexto escolar: desafio(s) à  
Psicopedagogia

Promotion and development of competences in school context: challenge(s) to  
Psychopedagogy

Vitor Reis\*, Marco Fontes\*

\*ISCIA

Contacto: [vjr@iscia.edu.pt](mailto:vjr@iscia.edu.pt)

REIS, MARCO

### Resumo

Partindo da conceptualização do indivíduo como um ser biopsicossocial, serão apresentadas as bases inerentes à construção e operacionalização de um modelo de intervenção em contexto educativo, de cariz construtivo-ecológico-desenvolvimental, que tem como objetivo a promoção e desenvolvimento de competências pessoais e humanas em contexto escolar e que tem vindo a ser implementado em contexto escolar nos últimos anos letivos – o Projeto SER+.

No âmbito da apresentação dos principais resultados de avaliação do projeto desenvolvido, serão problematizados alguns dos vários desafios que se colocam à Psicopedagogia, no domínio da investigação, relativamente à avaliação do efetivo impacto da ação de transformação e de (re)construção de significados pessoais e sociais dos alunos, bem como da emergência e validação das competências alvo do projeto.

*Palavras-chave:* Desenvolvimento de competências; Escola; Projetos

### Abstract

Starting from the conceptualization of the individual as a biopsychosocial being, the inherent bases for the construction and operationalization of an intervention project in an educational context will be presented. This intervention has a constructive-ecological-developmental character, and its objective is the promotion and development of personal and human competences in school context. This project (SER+) has been implemented in the school context in recent years.

In the scope of the presentation of the main evaluation results of the developed project, some of the various challenges that will be posed to Psychopedagogy's field of research will be discussed, in relation to the evaluation of the effective impact of the transformation action and of personal and social student's meaning (re)construction, as well as the emergence and validation of the target competencies of the project.

*Keywords:* Competence development; School; Projects

## PROMOÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

O repto primordial que se coloca nos tempos próximos à Escola será a criação ou a adequação a um modelo genérico potenciador da promoção de competências diferenciadas nos seus alunos, preconizando-se processos interventivos cada vez mais precoces, contínuos ao longo do tempo e participados pelos agentes significativos dos sistemas ecológicos e vivenciais primordiais do indivíduo.

Este desafio deverá ser ainda, necessariamente, alargado à própria Psicologia Educacional, no sentido em que se considera que esta se deverá consciencializar da necessidade de desenvolver um suporte mais efetivo e contínuo à introdução de estratégias de desenvolvimento de competências em contexto escolar, se não por mais razões, pela mera constatação de que estas acabam também por ter como objetivo e objeto o próprio desenvolvimento psicológico.

### **O conceito de competência**

De acordo com Ceitil (2006), o termo competência tem sido perspetivado ao longo dos tempos de forma muito distinta, sendo possível encontrar referências que o colocam como atribuição, como qualificação, como traço/característica pessoal, como comportamento/ação. Para além disso, por vezes encontra-se conotado com um apelo a características extrapessoais (perspetiva das atribuições e das qualificações), intrapessoais (perspetiva dos traços/ características pessoais) e/ou comportamentais.

Também no que concerne ao enquadramento social e político, verificamos que este conceito tem assumido uma relevância significativa, sendo referenciado em diversos contextos diferenciados, polvilhando discursos políticos, económicos e sociais. Instituições políticas, como a OCDE, afirmam que as competências se transformaram na força motriz fundamental para o sucesso económico e para o bem-estar individual no século XXI. Sem investimento adequado nas competências, as pessoas permanecem à margem da sociedade, o progresso tecnológico não se traduz em crescimento e os países deixam de poder competir nas economias que se baseiam cada vez mais no conhecimento (OECD, 2015). Também, como defende a União Europeia, a competência é uma combinação de conhecimentos, capacidades e atitudes adequadas ao contexto (Estella & Vera, 2008).

Na literatura, as competências são definidas como as características que devem estar presentes num indivíduo, sejam conhecimentos, habilidades, qualidades, atitudes, aptidões, traços de personalidade, motivos, autoconceito e capacidades, para que o seu trabalho seja desempenhado

com grande qualidade (Fontes, 2016). Por outro lado, podemos considerar que estes elementos ou componentes integram e explicam o conceito de competências.

Também no domínio educativo temos assistido a uma profusão deste conceito. No âmbito educativo, a noção de competência enfatiza a mobilização de recursos, conhecimentos ou saberes vivenciados. Manifesta-se na ação ajustada diante de situações complexas, imprevisíveis, mutáveis e sempre singulares (Boterf, 2003; Perrenoud, 1999, 2001, 2005). Para Perrenoud (1999), uma competência traduz-se na capacidade de agir eficazmente perante um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles. É um saber em uso que exige integração e mobilização de conhecimentos, processos e predisposições que, ao incorporarem-se uns nos outros, vão permitir ao sujeito fazer, pensar, apreciar (Roldão, 2002). Constitui a faculdade de mobilização de recursos cognitivos, com vista à resolução com pertinência e eficácia de uma série de situações (Perrenoud, 1999).

É ainda possível enunciar diferentes componentes das competências: saber-saber, saber-fazer e saber-ser. Definir competência através de cada uma destas componentes pode ser, no entanto, uma tentação perigosa, uma vez que a) os saberes fazem parte da competência, mas não se podem confundir com ela; b) as competências são descritas como ações, mas não é o facto de descrever as ações que explica ou que possibilita a ação ou o êxito; c) as competências estão diretamente relacionadas com o contexto e o saber ser não tem implícito esse contexto (Dias, 2010).

### **A implementação de projetos de desenvolvimento de competências em contexto escolar**

Uma das dimensões que nos parecem relevantes destacar remete-nos para a inevitabilidade de, no âmbito do planeamento, implementação e avaliação de projetos de promoção de competências no contexto escolar, se necessitar de atender a objetivos do desenvolvimento psicológico quando se pretende promover o desenvolvimento desse tipo de ações. Esta conclusão deriva da noção de que, naturalmente, o desenvolvimento humano não se reduz ao desenvolvimento psicológico (Campos, 1985), mas de algum modo o exclui, pelo que faz sentido assumir um ponto de vista psicológico quando o objetivo global é a promoção do desenvolvimento humano e a capacitação para a vida (Menezes, 1998), como nos parece o caso deste tipo de intervenções. Partindo deste pressuposto de conceptualização das intervenções orientadas para o desenvolvimento de competências como também vincadamente associadas à promoção do desenvolvimento global do indivíduo, importa destacar a relevância que a abordagem construtivo-

## PROMOÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

ecológico-desenvolvimental do desenvolvimento humano apresenta no sentido configurador da intervenção neste domínio.

De acordo com esta conceptualização, o desenvolvimento psicológico é objetivado como resultante da atividade auto-poiética do sujeito, na direção de níveis mais integrados e diferenciados de auto-organização pessoal que tornam a pessoa competente para a ação humana, quer ao nível do processo de construção de um significado pessoal da realidade, quer ao nível do processo de elaboração e realização de projetos de ação transformadores dessa mesma realidade (Campos, 1990).

Na dimensão construtivista, o indivíduo é conceptualizado como um sistema pessoal organizado em estratos mais periféricos e mais centrais. A um nível mais periférico situa-se o que na literatura é usual designar-se por habilidades, competências ou capacidades. Estas assumem-se como um conjunto de unidades relativamente discretas, de natureza comportamental, cognitiva ou afetiva, que assumem diferentes graus de articulação ao longo do desenvolvimento e estão diretamente envolvidas na ação do sujeito, sendo variadas no seu grau de complexidade. A um nível mais central situam-se processos nucleares de organização da ação e do conhecimento sobre si próprio e sobre o mundo, não diretamente acessíveis à consciência, mas que constituem poderosos estruturantes da ação. Neste nível situam-se as estruturas sociocognitivas, universais ou idiossincráticas, como as identificadas por Piaget (1983), relativamente ao desenvolvimento intelectual, por Selman (1980) no que concerne à compreensão interpessoal ou por Guidano (1987), quanto ao autoconhecimento (Menezes, 1998).

Simultaneamente, no âmbito desta abordagem é ainda reconhecida a existência de estruturas transpessoais que determinam as oportunidades de desenvolvimento e ação, uma vez que criam oportunidades ao seu desenvolvimento ou, pelo contrário, ao constrangimento das mesmas (Coimbra, 1991; Menezes, 1998). Desta forma, tanto o desenvolvimento, como a ação, não são concebidos como meramente individuais, transformando os grupos sociais, as instituições e as próprias comunidades em elementos fundamentais para o processo de construção de significados dos indivíduos.

### **Análise da implementação do Projeto SER+**

#### **Enquadramento do projeto**

O Projeto SER+ apresenta-se como um projeto de desenvolvimento de competências implementado em contexto escolar, no Colégio Internato dos Carvalhos (CIC) (Fontes & Reis,

2016). Trata-se de um projeto de formação humana, inserido no âmbito do desenvolvimento do projeto educativo, e que tem por objetivo a formação integral do aluno, não só no que concerne às competências de índole académica e profissionalizantes, como também no âmbito da formação de competências mais alargadas. Assim, ao apostar no desenvolvimento dos alunos na sua integralidade, foi considerada relevante a promoção e potenciação de uma multiplicidade de competências que enriquecem a pessoa humana, nomeadamente a criatividade, a imaginação, a capacidade de assumir responsabilidades, pensamento crítico, a atitude ética, a capacidade de amar o mundo, de cultivar a justiça e a compaixão. A ação educativa do CIC, definida desta forma, assume dois eixos que se pretendem claramente articulados o melhor possível entre si, nomeadamente a promoção de saberes e competências que facilitem um bom desempenho académico/científico e a promoção da aquisição de valores fundamentais, de modo a atingirmos o objetivo de qualificarmos pessoas mais conscientes, competentes, críticas, comprometidas e eticamente estruturadas.

### **Objetivos**

Os objetivos do projeto SER+ estão intimamente conotados com a tentativa de promoção de um perfil de competências humanas específico do projeto educativo do CIC. Neste perfil constam as seguintes competências: a) conhecimento de si; b) comunicação; c) criatividade e inovação; d) resolução de problemas e pensamento crítico; e) sensibilidade e responsabilidade social, cultural e ambiental; f) compromisso e participação; g) relacionamento interpessoal. Várias destas competências, apesar de surgirem numa lógica de perfil de aluno do CIC (em termos de formação humana), encontram-se também plasmadas nas recentes orientações relativas a várias dimensões do perfil do aluno no final da escolaridade obrigatória.

Assim, apresentam-se como principais objetivos da implementação deste projeto a concretização de atividades de ação-reflexão, ao longo dos vários anos letivos, que permitam aos alunos: a abertura e flexibilidade de pensamento e alargamento de raciocínios, perspetivas e visões de si, dos outros e da realidade envolvente; o incentivo à participação social, cívica e solidária; a construção da sua identidade pessoal e a eleição do seu lugar no mundo; a compreensão das diversas formas de ver o mundo; e o posicionamento pessoal e crítico face a si, ao outros e ao mundo envolvente.

### **Metodologia de gestão, organização e avaliação**

O projeto SER+ é implementado, de forma geral, com todas as turmas, sendo desenvolvidas sessões semanais com todos os alunos ao longo do ano letivo, de acordo com a programação específica para cada nível de escolaridade. Esta programação global implica uma organização estruturada das diferentes temáticas e ações a realizar em cada ano letivo, resultando de um processo contínuo de articulação e de transversalidade horizontal e vertical das temáticas a abordar. Cada turma tem um professor orientador de SER+, responsável pela dinamização de cada uma das sessões com a turma. Todos os professores orientadores reúnem periodicamente com a equipa de coordenação do projeto, com vista à articulação, preparação e reflexão das diferentes dinâmicas intrínsecas ao processo de implementação do projeto. A equipa de coordenação do projeto assume-se como a entidade responsável pela planificação de sessões, pela elaboração de materiais, pela preparação das sessões com os orientadores e pela monitorização das sessões e do processo.

A avaliação contínua e sistemática de todas as dimensões do projeto é um dos fatores distintivos do mesmo, dado que, para além da avaliação efetuada pelos orientadores, também cada aluno, no final de cada sessão, efetuam uma avaliação da mesma, através da concretização de reflexões pessoais no seu diário de bordo.

A avaliação da implementação do projeto é efetuada, de forma processual e final, quer em termos de avaliação quantitativa, através da análise de questionários realizados a alunos e professores orientadores no final de cada um dos períodos letivos, quer a nível qualitativo, na medida em que são analisados os projetos de ação que são desenvolvidos por cada turma, em função da sua evolução ao longo do ano, quer a através da análise dos testemunhos registados pelos alunos nos seus diários de bordo e no portefólio pessoal que vão construindo com os mesmos e com os materiais de reflexão decorrentes de cada sessão.

Em termos de resultados decorrentes da implementação deste projeto no ano letivo 2017/2018, regista-se que, da parte dos alunos, a avaliação do projeto é extremamente positiva, destacando-se que estes consideram que as sessões, genericamente, decorreram de forma estruturada e com objetivos pertinentes, que as atividades realizadas nas sessões foram adequadas e desafiantes e que os meios utilizados nas sessões foram adequados. De forma generalizada, os alunos confirmaram que se sentiram motivados e com uma participação adequada na execução das tarefas propostas, denotando envolvimento nas mesmas e considerando que as mesmas promoveram boas oportunidades de reflexão pessoal. Na avaliação realizada junto dos alunos



também se destacaram os aspetos de cariz relacional, sendo que estes consideraram que a relação estabelecida entre os alunos ajudou à concretização dos objetivos das sessões, bem como o orientador SER+ teve uma influência positiva na dinâmica das sessões, em função da manifestação de uma postura motivadora e de apoio sistemático.

Os próprios orientadores, na sua avaliação, acabam por validar várias destas conclusões, na medida em que, através da análise dos seus questionários, constata-se que estes apresentam considerações muito positivas relativamente à forma como as sessões estão estruturadas ao longo do projeto, à adequação das atividades e dos materiais, à motivação dos alunos e à qualidade da relação estabelecida com os mesmos.

### **Implicações psicopedagógicas e reflexão**

Ao avaliarmos o projeto de intervenção SER+ verificamos que este apresenta características bastante adequadas para se constituir, de acordo com esta visão, como um elemento válido ao nível da promoção de competências em contexto escolar, dado que, no âmbito do mesmo, foram proporcionadas aos alunos experiências de ação e de reflexão importantes para o fim preconizado.

O facto de se basear primordialmente na estruturação de estratégias de exploração reconstrutiva (Coimbra, 1991) implicou a possibilidade de integração das dinâmicas de ação e de reflexão num contexto de suporte relacional, garantido, quer pela intervenção dos técnicos e professores responsáveis pela dinamização das atividades, quer do próprio grupo de pares.

Uma das principais mais-valias do processo interventivo desenvolvido remete para a verificação do facto de, ao longo da implementação do programa, terem sido estruturadas metodologias ativas que envolveram os alunos e os tornaram participantes ativos no decurso de toda a intervenção, suscitando a construção de novos significados pessoais e sociais.

O projeto desenvolvido demonstrou ainda uma potencialidade significativa ao nível das próprias dinâmicas de ensino-aprendizagem em contexto escolar. De facto, uma das principais características destacadas pelos professores relativamente à intervenção desenvolvida remete para a consciencialização dos processos de aprendizagem colaborativa e cooperativa. Na realidade, ao fomentar o trabalho de grupo e de equipa, o projeto desenvolvido permitiu o aproveitamento do potencial construtivo das relações interpares. O grupo de pares é conceptualizado como uma fonte de afeto, simpatia, compreensão e orientação moral (Papalia, Olds & Feldman, 2001), um lugar de experimentação de novas facetas de si e da sua relação com o outro, pelo que se constitui como um dos sistemas transpessoais relevantes para serem ativados no âmbito das intervenções com vista à

## PROMOÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

promoção de competências. De acordo com Menezes (1998), os significados que os alunos poderão produzir variam conforme a qualidade das experiências e interações e do contexto social em que ocorrem, pelo que o facto de se potenciarem todas estas relações sociais é um fator determinante para o eventual sucesso das intervenções produzidas.

Outra das questões relevantes reside no facto de ser pertinente a realização de uma efetiva avaliação do impacto da própria intervenção produzida. No projeto indicado ficou perfeitamente claro e demonstrado que as dinâmicas de avaliação de processo se apresentam, também elas, como aspetos claramente a não descurar ao nível da tentativa de obtenção de uma avaliação efetiva do impacto das intervenções. A avaliação do processo é essencialmente efetuada através do recurso a metodologias de índole qualitativa e naturalista, que permitem assegurar uma melhor compreensão do processo de complexificação de estruturas e de contínua (re)construção de significados. Neste sentido, as metodologias de avaliação de processo utilizadas (nomeadamente com recurso à construção de portefólios individuais, por parte dos alunos e de avaliações periódicas da implementação das sessões) mostraram-se de crucial relevância para uma melhor objetivação dos efetivos impactos desenvolvimentais do processo de intervenção implementado. É um facto que, caso não tivessem sido definidas estas metodologias, possivelmente grande parte da riqueza de significados e componentes emocionais e afetivas subjacentes à intervenção não seriam possíveis de ser descortinadas, razão pela qual se advoga a relevância da sua inclusão em futuros modelos de avaliação do impacto de estratégias de promoção de competências em contexto escolar (Fontes & Simões, 2014).

Simultaneamente, a Psicologia da Educação poderá ter um papel relevante no auxílio à construção e definição de práticas educativas holísticas e harmoniosas, suscetíveis de integrar as dinâmicas de promoção do desenvolvimento de competências em vários processos de desenvolvimento humano que normalmente são objetivadas no contexto escolar, como o são, a título de exemplo, os processos interventivos direcionados para a formação pessoal e social, para a promoção do desenvolvimento de competências sociais e/ou humanas, ou ainda, para o próprio desenvolvimento vocacional dos alunos (Fontes, Lopes, & Simões, 2016).

Um outro aspeto que se apresenta como um desafio à intervenção passa pela necessidade de criar oportunidades de formação específica, destinada aos próprios professores, no domínio dos processos educativos tendentes à promoção do desenvolvimento de competências em contexto escolar. De facto, assumir a relevância da introdução de uma educação baseada em competências

e na sua promoção implica ainda a criação de condições para que os principais agentes do processo de ensino-aprendizagem possam, eles próprios, se sentir confiantes e preparados para procurar experimentar novas abordagens e metodologias de ação no contexto educativo, pelo que se considera que a formação metodológica e pedagógica dos professores neste domínio poderia constituir-se como uma mais-valia, não só para a própria evolução e melhoria da qualidade das experiências educativas, mas também como um contributo para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem, em termos genéricos.

Por tal, e assumindo que desenvolver competências implica o planeamento de situações suficientemente desafiadoras, a ponto de produzirem um estado de propensão à mudança por parte do indivíduo, é premente que as ações pedagógicas no contexto escolar a realizar se sustentem em problemáticas que desvelem e impliquem o indivíduo, tendo que, necessariamente, ser capazes de despertar o interesse contínuo pela descoberta e pela novidade.

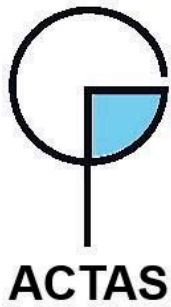
Neste sentido, no âmbito da promoção de competências em contexto escolar, torna-se relevante que estas competências emirjam do campo de ação de intervenções que suscitem uma maior compreensão sobre a complexidade que constitui o mundo real envolvente, para que, dessa forma, se promovam condições para que o indivíduo possa interagir com esse mundo envolvente com mais eficácia.

### Referências

- Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo as competências profissionais*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Campos, B. P. (1985). Consulta psicológica e projectos de desenvolvimento humano. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 1, 5–9.
- Campos, B. P. (1990). O psicólogo e o desenvolvimento pessoal e social dos alunos. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 6, 83–95.
- Ceartil, M. (2006). *Gestão e Desenvolvimento de Competências*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Coimbra, J. L. (1991). *Desenvolvimento de estruturas cognitivas da compreensão e acção interpessoal*. Dissertação de doutoramento. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Dias, I. S. (2010). Competências em educação: conceito e significado pedagógico. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 73–78. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572010000100008>

## PROMOÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

- Estella, A. M., & Vera, C. S. (2008). La Enseñanza En Competencias En El Marco De La Educación a Lo Largo De La Vida Y La Sociedad Del Conocimiento. *Revista Iberoamericana De Educación*, 47(2008), 159–183.
- Fontes, M. (2016). *Desenvolvimento de competências empreendedoras em contexto escolar: Estudo do impacto de uma intervenção*. Tese de doutoramento. Universidade da Beira Interior.
- Fontes, M., Lopes, A. R., & Simões, M. F. (2016). Modelos de promoção e desenvolvimento de competências empreendedoras em contexto escolar. *Actas do 3º Congresso Da Ordem Dos Psicólogos Portugueses*, 769–780.
- Fontes, M., & Reis, V. (2016). Intervenção psicológica em contexto escolar e desenvolvimento de competências em contexto escolar. *Comunicação apresentada no 3o Congresso da Ordem dos Psicólogos Portugueses*.
- Fontes, M., & Simões, M. F. (2014). Desenvolvimento de competências empreendedoras e intervenção em contexto escolar. *Actas do IX Congresso Iberoamericano de Psicologia/ 2º Congresso da Ordem dos Psicólogos Portugueses*.
- Guidano, V. F. (1987). *Complexity of the self. A developmental approach to psychopathology and therapy*. New York: The Guilford Press.
- Menezes, I. (1998). *Desenvolvimento Psicológico na Formação Pessoal e Social*. Tese de doutoramento. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Minho.
- OECD. (2015). *OECD Skills Outlook 2015: Youth, Skills and Employability*. OECD Publishing. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1787/9789264234178-en>
- Papalia, E. D., Olds, W. S., & Feldman, D. R. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw Hill.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?*. Porto: Edições Asa.
- Perrenoud, P. (2005). *Escola e cidadania. O papel da escola na formação para a democracia*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Piaget, J. (1983). Piaget's theory. In P. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology. Vol. 1* (pp. 103–128). New York: Wiley & Sons.
- Roldão, M. C. (2002). De que falamos quando falamos de competências? *Noesis*, Jan/Mar, 59–62.
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses*. New York: Academic Press.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

## PANORAMA DA INTERVENÇÃO VOCACIONAL EM MOÇAMBIQUE: PERSPECTIVAS PARA A CRIAÇÃO DE SERVIÇOS DE DESENVOLVIMENTO DE CARREIRA

*Júlio Taimira Chibemo* Pós-Doutorando em Psicologia Aplicada na Escola de Psicologia da Universidade do Minho – Portugal. **Email:** [jtchibemo@gmail.com](mailto:jtchibemo@gmail.com) & *Maria do Céu Taveira* Escola de Psicologia da Universidade do Minho – Portugal. **Email:** [ceuta@psi.uminho.pt](mailto:ceuta@psi.uminho.pt)

### Resumo

Nas sociedades contemporâneas, tornou-se relevante a criação de estruturas e serviços de orientação vocacional e profissional - mais recentemente designados por serviços de carreira, que apoiem a tomada de decisões e o desenho da vida dos diferentes cidadãos. Esta comunicação apresenta o panorama deste domínio em Moçambique, visando elencar melhores condições para a criação de serviços de Desenvolvimento de Carreira. Tendo como base o quadro legal Moçambicano, nomeadamente a aprovação da Lei nº 23/2014 de 23 de Setembro – Lei da Educação Profissional e a sua actualização na Lei nº 6/2006, reconhece-se a preocupação do Governo Moçambicano em relação a esta questão, e a necessidade de caracterizar e analisar a estrutura que comporta o Sistema Nacional de Educação, visando contribuir com pistas para a conceção e operacionalização eficiente e eficaz do processo de criação de estruturas e serviços ajustados à realidade específica de Moçambique. Estes aspectos serão objecto de análise nesta comunicação. Finalmente, apresentam-se em mais detalhe, os objectivos e o método de um estudo sobre esta problemática, a decorrer na Universidade do Minho, no contexto de um estágio científico avançado (pos-doc) do primeiro autor sob orientação da segunda autora.

**Palavras-Chave:** Educação Profissional, Orientação profissional, Serviços de Desenvolvimento de Carreira, Moçambique.

### *Abstract*

*In contemporary societies, the creation of vocational and vocational guidance structures and services - more recently called career services, which support decision making and the design of the lives of different citizens - has become relevant. This communication presents the panorama of this domain in Mozambique, aiming at better conditions for the creation of Career Development services. Based on the Mozambican legal framework, namely the approval of Law 23/2014 of September 23 - Professional Education Law and its updating in Law No. 6/2006, the Mozambican Government's concern regarding this issue is acknowledged, and the need to characterize and analyze the structure of the National Education System, with the aim of contributing to the efficient and effective design and operation of the process of creating structures and services adapted to the specific reality of Mozambique. These aspects will be examined in this Communication. Finally, the objectives and the method of a study on this problem, at the University of Minho, are presented in more detail, in the context of an advanced scientific background (pos-doc) of the first author under the guidance of the second author.*

**Key words:** *Vocational education; Vocational orientation; Career Development Services; Mozambique.*

## PANORAMA DA INTERVENÇÃO VOCACIONAL EM MOÇAMBIQUE

Na era do conhecimento onde a vocação é permeável para o desenvolvimento de actividades específicas torna-se um imperativo e que os serviços de desenvolvimento de carreira são a condição *sine qua non*, pois o conhecimento do contexto histórico dos factos torna-se a tese central para o desenvolvimento das estratégias mais determinantes na descrição de uma perspectiva sólida. É nesta lógica que no âmbito de Orientação Vocacional e Profissional em Moçambique, procuramos apresentar o contexto histórico que caracteriza Moçambique visando desenvolver estratégias para dar um posicionamento moderno e definição de uma estrutura sólida da Orientação Vocacional e Profissional. Visando compreender as circunstâncias pelas quais foram valiosas para o estágio actual da Orientação Vocacional e Profissional. Numa sociedade em que há pouca literatura que sustentam a questão da Orientação Vocacional e Profissional em Moçambique, urge questionar: quais são os contextos históricos que permitem a criação de serviços de desenvolvimento de carreira na IES, em Moçambique?

Desta feita, a resposta para esta questão procura fundamentar e apresentar a evolução das estruturas de desenvolvimento de carreira de forma vertiginosa assim, com o projecto de criação de estruturas de carreira, exige um estudo de base para mensurar as condições para a implementação de serviços de carreira, pois recorreremos as metodologias de pesquisas científicas: Método Histórico que permitira a existência de uma estratégia oculta para a criação de serviços de desenvolvimento de carreira, método empírico que aferira o nível de preparação das Instituições de Ensino Superior, em Moçambique, para a criação de Serviços de Carreira. No que concerne a estrutura da comunicação, esta sujeita a uma apresentação literária de Desenvolvimento de Carreira; uma revisão da literatura focalizada e estudo empírico nas Instituições Moçambicanas.

### **1.Contextualização**

Nas sociedades contemporâneas, a orientação vocacional assume uma relevância significativa, nas modalidades contemporâneas de ensino e inserção no mercado de emprego, tendo em conta as incertezas que muitos alunos enfrentam, por um lado, e a mobilidade permanente no campo da empregabilidade, por outro. Isto, sobretudo devido, entre outras razões,



à globalização de matriz neoliberal à competitividade no mercado de trabalho, além de outras exigências sociais e profissionais que geram novas necessidades, em termos de autoconhecimento, autoafirmação e aprendizagem ao longo da vida. todos esses aspectos aqui mencionados.

Visando proporcionar alternativas de educação vocacional e profissional nas escolas secundárias e instituições de ensino superior, Moçambique vem levando a cabo, desde o período da independência nacional, em 1975, vários esforços que culminaram com o desenho de planos, estratégias e leis para o desenvolvimento do sistema de ensino nacional, com destaque para a Lei nº 4/83 de 23 de Março e o seu reajustamento, em 1992, fruto das transformações políticas, sociais e económicas que Moçambique viveu com a implementação do Ajustamento Estrutural nos anos 1980 e a assinatura do Acordo Geral de Paz, em Outubro de 1992.

Não obstante aos esforços governamentais de implementar a orientação vocacional e profissional como modelo de formação para fazer face aos desafios nacionais e internacionais relacionados com a inserção no mercado de trabalho, tudo indica que esse modelo educativo e formativo ainda não é suficientemente reconhecido e praticado no ensino secundário e superior. Na concepção de Lucchiari (1993, p.11), o momento de escolha profissional, é o momento de auto-descoberta, onde o jovem procura por si a sua identidade e, por via desta, procura conhecer-se melhor, associando a necessidade de conhecimento da técnica e ciência, transfigurando-se em era do conhecimento.

A era do conhecimento pretende especificar-se numa perspectiva relacional entre a era contemporânea e as novas dinâmicas paradigmáticas de geração de conhecimento. Para Lastres etAlbagli (1999, p. 132) a era do conhecimento é caracterizada pela tendência a uma codificação crescente do conhecimento relacionais e fundamentalmente às velozes mudanças na geração desse conhecimento e de inovações. O processo de codificação do conhecimento vem sendo intensificado, em última instância, para adoptar o conhecimento de novos atributos que o tornem similares aos bens tangíveis e convencionais, aproximando-o de uma mercadoria, objectivando facilitar sua apropriação para uso privado ou comercialização. Transformando-se em uma mercadoria com características bastante específicas, o conhecimento codificado como informação permite ser armazenado, memorizado, transaccionado e transferido, além de poder ser neoutilizado, reproduzido e comercializado indefinidamente, a custos extremamente baixos.



## PANORAMA DA INTERVENÇÃO VOCACIONAL EM MOÇAMBIQUE

Neste período, procura-se relacionar a formação do indivíduo com as suas capacidades, habilidades e aptidões de criar e gerir as suas tarefas profissionais, tendo em conta um conjunto de metas e objectivos que as instituições estabelecem. Assim, a educação baseada na orientação vocacional e profissional é uma estratégia relevante para relacionar as capacidades, habilidades e aptidões dos indivíduos e seu processo de formação. Este tipo de educação e formação demanda um quadro legal e institucional que deve comportar um conjunto de estruturas e serviços para tornar possível esse modelo de ensino.

Tendo em conta que a maioria das instituições de ensino secundário e superiores moçambicanas não possuem serviços de acolhimento e orientação dos estudantes, durante a sua formação, o desenho de modelos de orientação vocacional e profissional torna-se relevante e fundamental, para o sucesso estudantil. Verifica-se que há falta de gabinetes de apoio aos estudantes, serviços de psicologia estudantil e uma gama de estruturas escolares para inserir e orientar a formação dos estudantes. A falta de orientação vocacional e profissional dos estudantes traz consequências para os estudantes, para escola, para a sociedade e para o Estado que investe avultadas somas de dinheiro na educação. Caso o indivíduo seja formado numa área em que não tem inclinação e vocação pode se tornar num mau profissional, devido a possibilidade de frustração e dificuldades de atingir a sua auto-realização pessoal e profissional. Para além deste perigo que se refere ao nível individual, com a formação de um profissional descontente, o Estado estará a investir recursos para a formação de um indivíduo que vai prestar mau serviço à sociedade e vai produzir menos no seu posto de trabalho, porque está a levar a cabo uma actividade que não faz parte da sua vocação e muito menos vai poder desenvolver um carisma na sua actividade laboral.

Portanto, tendo em conta as demandas nacionais viradas para a formação, para Moçambique, torna-se relevante criar estruturas e modelos de orientação vocacional e profissional dos estudantes do ensino secundário e universitário, a fim de poder fornecer um quadro realístico que possa responder de forma positiva às demandas do sistema nacional de educação, em geral, e das necessidades de educação vocacional e profissional, em particular.

Trata-se de uma forma de auxiliar os tomadores de decisão a operacionalizar de forma eficiente e eficaz as políticas, os planos e as estratégias de formação, sobretudo, as matérias de orientação vocacional e profissional como forma de articular de modo harmonioso as habilidades dos alunos, a sua formação e o exercício das suas actividades profissionais no mercado de emprego.

## **2.Fundamentos políticos do sistema nacional de educação**

De acordo com Brouweret. al. (2010, p. 273) entende que SNE é uma estratégia de uma nação que permite o desenvolvimento de ambiente crítico visando o aprofundamento de aspectos como cidadania onde a sua participação baseia no individualismo e na colectividade, facto que garante a sustentabilidade económica e sócio-cultural. A educação profissional, em Moçambique, enquadra-se no SNE e é um sistema clássico que consiste na formação técnica nos ramos definidos de acordo com os principais sectores económicos. Este sistema exige um entendimento entre o cidadão e o governo no debate dos problemas que assolam o país com vista a encontrar soluções (Pinto, 2012, p. 2).

É neste contexto que torna-se pertinente reflectir sobre o subsistema de educação profissional moçambicano tendo em conta os seus marcos históricos importantes, visando valorar os principais actores envolvidos na sua materialização e os desafios que o mesmo enfrenta tendo em conta o conjunto de transformação que o país, a região, o continente e o mundo estão a experimentar e os esforços levados a cabo pelo governo com vista a responder a demanda neste campo, melhorar a qualidade e garantir a sustentabilidade das instituições provedoras deste tipo de educação.

## **3.Educação profissional em Moçambique**

Em Moçambique, a educação profissional remonta ao período colonial. O ensino técnico profissional vigente em 1975 regia-se pela Portaria N° 13883 de 15 de Março de 1952 que mandava aplicar, em Moçambique, com alterações, à Lei Portuguesa N° 2025 de 19 de Julho de 1947 que promulgou as bases da Reforma do ensino técnico profissional, em Portugal, com excepção das bases XXV, XXVIII e XXIX e com alterações de redacção das restantes bases, como indica a portaria. É importante referir que a lei n° 2015 da época colonial orientou o ensino técnico-profissional industrial e comercial até os anos de 1975 (Pinto, 2013, p.2).

## PANORAMA DA INTERVENÇÃO VOCACIONAL EM MOÇAMBIQUE

De acordo com Mazula (1995, p. 84-85) “a primeira escola técnica, em Lourenço Marques, foi criada em 1937. A abertura do regime colonial para a formação da população nativa moçambicana respondia às pressões económicas da necessidade de mão-de-obra qualificada para trabalho industrial e actividade comercial.” Neste período, o ensino técnico não escapava a ideologia colonial segundo a qual o ensino ministrado devia conter noções e conhecimentos que contribuíssem para o desenvolvimento da mentalidade colonial e da colaboração imperial.

Pinto (2013, p. 3), citando Ensino Técnico Profissional, 1992, p. 2), compreende que as Escolas Industriais destinavam-se ao ensino do curso complementar de aprendizagem, que funcionavam paralelamente em correlação com a formação profissional realizada nos locais de trabalho dos alunos, do curso de aperfeiçoamento profissional, regime nocturno para maiores de 15 anos de idade e a sua conclusão conferia um diploma, curso industrial de formação, regime diurno e com habilitações de ingresso no ciclo preparatório, curso de mestre e secções preparatórias, aquisição da instrução geral e técnica necessária ao exercício das funções de contramestres, mestres e chefes de oficina.

Importa referir que uma das características do ensino colonial era a discriminação dado que existia educação oficial, destinada as famílias dos colonos, e educação indígena, para a maioria da população moçambicana, dirigido pelas missões. A sua estrutura era fragmentada com uma multiplicidade de cursos profissionais e com falta de coordenação entre os diversos cursos profissionais, após os quatro primeiros anos de escolaridade (Pinto, 2013, p. 2). Sendo assim, a educação profissional estava estruturada segundo as políticas educativas e culturais vigentes sob comando do governo português com vista a desenvolver no povo nativo um pensamento colonial que interessava aos colonizadores, retirando toda estrutura social que possa desencadear a OVP, facto que a Orientação Vocacional e Profissional esteve assinalada nos princípios de exclusão Social e educacional.

Algumas entidades públicas e privadas, sobretudo as missões de padres e missionários levavam a cabo um conjunto de actividades de ensino em regime fechado e acelerado. O campo da educação profissional centrava-se nas escolas de artes e ofícios. O resultado do seminário de

1975, no que concerne a implementação das suas decisões foi gerido até 1979 pela Comissão do Ensino Técnico, tutelada pela Direcção Nacional da Educação que se ocupava do ensino geral no então Ministério da Educação e Cultura. A partir de 1977, surge a filosofia de desenvolvimento do ensino técnico profissional que ficou postulada nas Directivas Económicas e Sociais do Partido FRELIMO, em 1976. Neste período, Moçambique vivia uma situação de economia centralmente planificada, socialização do campo e desenvolvimento industrial através de grandes projectos e metas definidas. É de referir que até 1980, havia metas bem definidas para a educação profissional, em Moçambique.

A introdução do Programa de Ajustamento Estrutural – PRE<sup>1</sup> novos ciclos de debate e reflexão surgiram para levar a cabo um conjunto de revisões curriculares e adequá-las à nova realidade, à luz das exigências das instituições do *BrettonWoods*<sup>2</sup>. O fim da Guerra dos 16 anos e assinatura do Acordo Geral de Paz criou um novo cenário que influenciou para a redefinição dos programas e desenho de estratégias educativas. E, o campo da educação profissional não fugiu da regra e o *status quo* de mudança do então. A partir de 1989, começou o processo da descentralização, afectação de graduados para continuação de estudos, a transferência de professores, a nomeação de corpos directivos das escolas, a contratação de professores eventuais, a autorização, transferência e revalidação de matrículas fora dos prazos legais estabelecidos, a autorização de deslocações em missões de serviço dentro do país a docentes e trabalhadores da Educação, a autorização de passagem de certidões de despacho e documentos, entre outras funções, passou para a gestão dos Directores Provinciais de Educação e Directores das Escolas, tendo-se admitido a possibilidade de uma estratégia de Desenvolvimento de Carreira sem pressupostos teóricos pré-estabelecidos.

Portanto, a administração da Educação Técnico Profissional conheceu três etapas, neste período: a primeira que vai desde a independência até ao novo SNE, o ramo da formação profissional funcionava sob a tutela do Ministério do Trabalho e o do Ensino Técnico dependia do Ministério da Educação (DINET – Direcção Nacional do Ensino Técnico); a segunda vai até 1991, onde os dois ramos ficaram a fazer parte do subsistema de Educação Técnico-Profissional e

<sup>1</sup>Programa de Reestruturação Económica: com finalidade de controlar os gastos do povo. O país vigiava todo o processo económico e comercial. Houve muitas importações de mercadorias para suportar o mercado interno. Modificou-se a estrutura económica com assinaturas entre o Governo e o Banco Mundial. Muitas empresas nacionais foram privatizadas com o processo de nacionalizações.

<sup>2</sup> Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional.

## PANORAMA DA INTERVENÇÃO VOCACIONAL EM MOÇAMBIQUE

foi criada uma Secretária de Estado (SETEP – Secretaria de Estado do Ensino Técnico) para o gerir e uma terceira etapa, com a extinção da Secretaria de Estado, o retorno de uma Direcção Nacional, que dirige o Ensino Técnico, dependente do Ministério da Educação e o retorno da Formação Profissional para a tutela do Ministério do Trabalho (Ensino Técnico-Profissional em Moçambique, 1992, p. 64).

### **3.1.Reformas e estratégias na abordagem governamental da educação profissional em Moçambique: 2006-2013**

O novo século inicia-se com o ressuscitar do ensino técnico e profissional em Moçambique, que passa pela preparação de uma nova estratégia do Ensino Técnico Profissional (Estratégia do Ensino Técnico – Profissional: 2002-2011 – mais Técnicos, novas profissões, melhor qualidade) e pelo início da Reforma da Educação Profissional (REP) cujo lema: “Educação para o Trabalho, Competências para a Produção, Desenvolvimento para o País”, será implementado num período de quinze anos (2006 a 2020) e comporta três fases, a fase piloto (2006-2010/11), a fase de expansão (até 2016) e a fase de consolidação (até 2020). Tendo a REP sido um processo de consulta e parceria com os representantes do sector produtivo, das organizações sindicais, da sociedade civil e parceiros internacionais várias questões se podem colocar e têm sido colocadas (Pinto, 2013, p. 10).

A estratégia de desenvolvimento do ensino técnico profissional (2002-2011) foi parte integrante do Plano Estratégico de Educação (1999-2003) e do PARPA (2001-2005). Neste contexto, a educação profissional assentava-se em três objectivos centrais: “expansão do acesso, melhoria da qualidade de formação e desenvolvimento institucional” (Pinto, 2013, p.11). A partir destes objectivos foram desenvolvidos um conjunto de acções que marcaram o processo de transformação e mudanças na educação profissional, em Moçambique. Neste contexto, o governo lançou, em 2006, o Programa Integrado da Reforma da Educação Profissional (PIREP), através do Decreto Presidencial Nº 16/2007. Este instrumento visava:

Prosseguir a reestruturação do subsistema do ensino técnico profissional de modo a dotá-lo de capacidades para formação de uma força de trabalho qualificada, capaz de participar activamente no processo de desenvolvimento económico do país e a promoção do auto-emprego, no âmbito do combate à pobreza” (Decreto Presidencial N° 16/2007).

A reforma da educação profissional tinha os seguintes objectivos centrais:

Contribuir para o desenvolvimento socioeconómico, equitativo e sustentável do país, tornando as empresas e a economia moçambicana mais competitivas, através da formação de cidadãos competentes e empreendedores; estabelecer, com o envolvimento de todos os parceiros sociais, um Sistema Nacional da Educação Profissional integrado, coerente, flexível e guiado pela demanda do mercado de trabalho; estabelecer um quadro institucional para a administração e gestão da educação profissional com o envolvimento activo dos parceiros sociais na tomada de decisões; criar um Sistema Integrado de Qualificações e formação baseada em padrões de competência com uma estrutura curricular sintonizada com as necessidades das organizações; aumentar a capacidade e melhorar a qualidade das instituições de formação para formar cidadãos competentes e empreendedores; e aumentar o acesso dos cidadãos à educação profissional, principalmente nas zonas rurais estendendo-se este benefício às franjas da população operando no sector informal (Decreto Presidencial N° 17/2007).

De 2006 a 2013, Pinto (2013, p. 17) refere que o período corresponde a primeira fase da reforma da educação profissional que inclui o ensino superior politécnico, ensino técnico profissional e formação profissional público e privado. Houve um conjunto de acções relativas à implementação do programa, expansão e melhoria da qualidade da educação profissional, informação prestada sobre actividades das instituições que actuam na educação profissional, entre outros aspectos centrais e colaterais.

Das actividades realizadas: houve a criação da entidade responsável pela regulação, administração e gestão da educação profissional; estabelecimento de mecanismos de financiamento e desenho de modelos de descentralização; elaboração de estudos para facilitar a transição do sistema baseado na oferta para um sistema baseado na procura e a criação do observatório e informação do mercado de trabalho, devido a necessidade de se fazer um acompanhamento mais sistemático das tendências de crescimento económico e a necessidade de desenvolver qualificações e formação dos recursos humanos para sustentar o crescimento económico e os desafios nacionais actuais.

## PANORAMA DA INTERVENÇÃO VOCACIONAL EM MOÇAMBIQUE

O impacto de todo o processo de reformas e desenhos de estratégias para lidar com a educação profissional, em Moçambique, deve ser avaliado tendo em conta a capacidade de se desenvolver competências e habilidades por parte dos formandos, o nível da sua empregabilidade e o seu desempenho no ambiente laboral, tendo em conta as exigências específicas. Tudo indica que o processo de desenvolvimento de carreira representa uma condição sólida para o desenvolvimento de competências que possam representar cenários de crescimento social.

### **4. Desafios futuros da educação profissional em Moçambique**

Pretender que haja maior contribuição da educação profissional para a sociedade moçambicana, exige-se o engajamento actual do próprio processo educativo associado a sustentabilidade com vista a beneficiar as futuras gerações. Pereira e Vieira (2006, p. 113) afirmam que o envolvimento do sector público e privado para o sucesso da educação profissional é fundamental, tendo em conta que há necessidade de responder à demanda, a expansão do acesso e a sustentabilidade financeira constituem os grandes desafios. No mundo contemporâneo, a escola profissional enfrenta enormes desafios ao nível social.

A escola profissional contemporânea já não pode ser “voltada para dentro dos quatro muros, currículos rígidos, professores fechados no interior das salas de aula, horários escolares desajustados, organização tradicional das turmas e dos ciclos de ensino” (Pereira e Vieira, 2006, p. 113). A educação profissional é muito mais do que o edifício e os programas ministrados no processo de ensino e aprendizagem. A escola profissional deve formar cidadãos para servir as comunidades, o Estado e o mundo. Para tal, há muitos outros elementos que intervêm no processo em que a escola procura materializar os seus objectivos. Portanto, há que reinventar a escola se quisermos que ela cumpra um papel relevante nas sociedades do século XXI. A educação deve ser permanente, centrada “aprender a aprender”, sem nunca renunciar ao conhecimento e à cultura.

De acordo com o decreto Presidencial Nº 16/2007, há necessidade de melhorar como as perspectivas de empregabilidade e de emprego dos formandos e graduados da educação

profissional; estimular a participação dos trabalhadores em acções de formação profissional, para além de promover a equidade de género, através do aumento da taxa de participação da rapariga e da mulher nos programas de educação profissional.

Com base no decreto Presidencial, faz compreender que esta nova abordagem de educação profissional pressupõe o estabelecimento de um sistema de educação profissional coerente, flexível e orientado para a satisfação da demanda do mercado de trabalho. Julgamos ser pertinente que as instituições de educação profissional gozem de autonomia administrativa, financeira e patrimonial, que lhes permita de forma célere e eficaz, ajustem os seus programas e actividades às necessidades do mercado de trabalho. Todavia, Moçambique tem vindo a transformar o seu sistema de educação profissional procurando criar melhores habilidades e competências aos formandos para que a mão-de-obra oferecida ao mercado de trabalho seja com maior qualidade possível e responda às necessidades das instituições que a demandam. Todavia, há um conjunto de reformas, planos e estratégias levadas a cabo, mas muitas coisas ainda devem ser feitas no campo do acesso, sustentabilidade e qualidade deste tipo específico de educação.

Moçambique encontra-se num processo avançado de reforma e transformação do seu subsistema de educação profissional, procurando criar um paradigma nacional em que esse tipo de educação possa criar habilidades e competências da mão-de-obra oferecida ao mercado, de modo a que responda às necessidades das instituições que a demandam. Todavia, há um conjunto de reformas, planos e estratégias levadas a cabo, mas muitas coisas ainda devem ser feitas no campo o acesso, sustentabilidade e qualidade deste tipo específico de educação. Prova inequívoca foi a aprovação da Lei da Educação Profissional pela Assembleia da República, em Agosto de 2014. Todavia, as habilidades são arroladas no contexto de uma estratégia valente que possa proporcionar condições de uma construção de carreira de forma estruturada pelo que a inexistência de Gabinetes de Orientação Vocacional tem sido um dos embates negativos que possam garantir a inclusão no âmbito de desenvolvimento de carreira em Moçambique.



### **5. Considerações Finais**

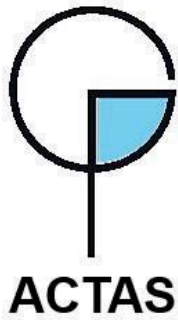
O desenvolvimento de carreira tem sido um dos critérios modernos de qualificação dos profissionais desde a formação básica e uma formação virada para o trabalho visando sustentar e subsidiar as habilidades mais específicas. Todavia, estes elementos, constituem um desafio para toda estrutura educacional em Moçambique, dada a realidade globalizante de que Moçambique esta sujeita. Compreende-se que a orientação vocacional é um aspecto mais vigente em muitos polos do mundo na sociedade contemporânea, visando acompanhar as mudanças vertiginosas no sector de trabalho e no âmbito da formação.

Face ao contexto histórico de serviços de Desenvolvimento de Carreira em Moçambique, nota-se o quão a estrutura do Sistema Nacional de Educação desde o colonialismo foi determinante na estratificação de estratégias vigentes no âmbito da definição de perspectivas de OVP. No período colonial, a questão de Orientação Vocacional e Profissional estava aprisionada aos anseios políticos e que de certa forma esteve orientada ao trabalho, visto que após as independências em Moçambique, na perspectiva moçambicana, a Orientação Vocacional apareceu como objecto oculto e com poucos fundamentos em termos de aplicabilidade nas Instituições de Ensino, pelo que constitui desafios para os gestores das Instituições de Ensino Moçambicanas.

Apesar de existirem clareza nos decretos que sustentam a necessidade de serviços de desenvolvimento de carreira, é sustentável compreender que as políticas educativas devem ser a base principal para a sustentabilidade educativa para que o futuro do profissional seja objecto de uma carreira orientada, contexto que exige a participação de actores educativos no âmbito de intervenção criando serviços de desenvolvimento de carreira em Moçambique.

### Referencias

- Alves, J. M. (2014). *Transição Para a Vida Activa: Estratégicas de Empregabilidade – Caminhos Para Construir Transições Mais Inteligentes*, In Canastra, Fernando (Org.), *Transições: Entre Ensino Secundário, o Ensino Superior e Mercado de Trabalho*. I Congresso Internacional da UCM, 18-19 de Novembro de 2014, Beira.
- Brouwer, R., L. B. e Zélia. M. (2010). *Educação, Formação Profissional e Poder*. In Desafios para Moçambique, Maputo, Moçambique: IESE.
- Chibemo, J. T, e Canastra, F. (2015). *Orientação Vocacional e Profissional no Ensino Superior em Moçambique: Um estudo do caso Província de Sofala*. Revista de estudios e investigation en Psocologia y Education, Vol. Extra, Nº. 3. ISSN. 2386-7418.
- Ensino Técnico - Profissional em Moçambique: Problemas e Perspectivas (1992). Draft, MINED, Maputo, Moçambique: Direcção Nacional do Ensino Técnico – Profissional
- Estratégia de Emprego e Formação Profissional em Moçambique 2006-2015*. (2006). Maputo, Moçambique: Ministério do Trabalho.
- Estratégia de Emprego e Formação Profissional em Moçambique 2006-2015* (2006). Ministério do Trabalho, Maputo, Moçambique.
- Estratégia do Ensino Técnico-Profissional em Moçambique (2002-2011) – “Mais Técnicos, novas Profissões e Melhor Qualidade”*. (2001). Maputo, Moçambique: Ministério da Educação.
- Pereira, H. M S. e Vieira, M. C. (2006). *Entrevista: Pela Educação, com António Noa*.
- Pinto, A. P. S. (2012). *O Subsistema do Ensino Técnico Profissional em Moçambique e a Viragem do século*. Instituto de Investigação científica tropical, ISCTE.
- Pinto, A. P. S. (2013). *A Escola Técnica e a Dinâmica do Meio*. Lisboa, Portugal: Centro de Estudos Africanos, Leira.



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Burnout y dificultades para compaginar la vida académica con  
la deportiva en jóvenes deportistas

Burnout and difficulties to combine academic and sport life in young  
athletes

Marta Portabales Pardo, Juan Carlos Fernández Méndez, Ana Seoane Cives

## Resumen

Este estudio pretende averiguar la incidencia del *burnout*, presión de los padres, miedo a ser juzgados y las dificultades en compaginar vida académica y deportiva. Se ha contado con una muestra de 190 jóvenes deportistas pertenecientes a distintas categorías de competición (local, gallega y nacional). Para la recogida de datos hemos utilizado el cuestionario ABQ (Athlete Burnout Questionnaire). Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que el nivel de *burnout* de los deportistas difiere en función de la categoría competitiva a la que pertenecen, así como la existencia de una relación significativa entre *burnout* y las variables objeto de estudio y, por último, los deportistas con mayor nivel de *burnout* muestran puntuaciones significativamente más altas en todas las variables consideradas.

**Palabras clave:** *Burnout*, jóvenes deportistas, vida académica, ABQ

## Summary:

This research pretends to find out the incidence of *burnout*, parent's pressure, fear of being judge and the difficulties to combine academic and sport life. We used a sample with 190 young athletes that belong to different categories of competition (local, galician and nacional). For data collection we used the ABQ questionnaire (Athlete Burnout Questionnaire). The results obtained reveal that the level of athlete's *burnout* differs depending on the competitive category athletes belong, as well as the existence of a significant relationship between *burnout* and the variables object of study and, finally, athletes with higher levels of *burnout* shows significantly higher scores in all the variables considered.

**Keywords:** *Burnout*, young athletes, academic life, ABQ.

## BURNOUT Y ACTIVIDAD DEPORTIVA

### Introducción

El término *burnout* se utiliza en la literatura científica para hacer referencia a un síndrome que se caracteriza por un alto grado de agotamiento, despersonalización y una reducida sensación de logro que se debe a la acumulación progresiva de estrés (Maslach y Jackson, 1984). Generalmente, los individuos que padecen este síndrome manifiestan malestar a nivel afectivo, cognitivo, motivacional y comportamental.

El inicio de la investigación de este síndrome se produce en el ámbito clínico con Freudenberger (1974), quien estudió el cuadro que presentaban una serie de voluntarios que trabajaban en un centro de rehabilitación de toxicómanos en la ciudad de Nueva York. Según este autor el *burnout* se concibe como un patrón conductual caracterizado por una progresiva pérdida de energía que da lugar a unos niveles muy importantes de agotamiento, síntomas de ansiedad y depresión, gran desmotivación hacia la actividad desempeñada y agresividad hacia los usuarios.

Dentro del ámbito laboral, Christina Maslach y Susan E. Jackson (1984), fueron pioneras en la introducción de este constructo psicológico. Definen el *burnout* como un síndrome psicológico que se caracteriza por los siguientes síntomas nucleares: agotamiento emocional (fatiga extrema), despersonalización y una reducción del sentido de logro en referencia a los resultados del trabajo. Otro mérito de estas investigadoras se relaciona con la construcción del cuestionario MBI que permite medir el constructo (Maslach Burnout Inventory) (Maslach, Jackson y Leiter, 1996; Schutte, Toppinen, Kalimo y Schaufeli, 2000).

El desarrollo del *burnout* en un individuo determinado se produce de manera gradual, y entre sus consecuencias más evidentes se encuentran el incremento del riesgo de padecer enfermedades cardiovasculares, la disminución del funcionamiento del sistema inmunológico, así como una mayor probabilidad de aparición de inflamaciones crónicas (Melamed, Shirom, Toker, Berliner y Shapira, 2006). Además, las consecuencias del *burnout* no son únicamente de naturaleza física, sino que también son de índole psicológica, dando lugar en la persona que lo sufre a un estado de ánimo depresivo, una reducción del sentido de logro, sentimientos de impotencia y pérdida de la motivación y el compromiso, así como aislamiento de los demás (Cresswell y Eklund, 2003).

En el ámbito deportivo también puede aparecer el síndrome de burnout. El deporte, por supuesto, se relaciona con múltiples beneficios en las áreas física, psicológica y social del ser humano. Conviene recordar que la actividad deportiva es un concepto que se relaciona con el de la actividad y el ejercicio físicos, aunque existen matices sutiles entre tales conceptos. La actividad física ha sido definida por la Organización Mundial de la Salud (2014) como cualquier movimiento corporal que es producido por los músculos esqueléticos y que exija gasto de energía, mientras que el ejercicio físico se concibe como la “actividad física planificada, estructurada, repetitiva e intencional, en el sentido de que su objetivo es mejorar o mantener uno o más componentes de la aptitud física” (Caspersen, Powell, y Christenson, 1985, p. 128). El deporte al igual que el ejercicio físico tiene como finalidad la mejora de la condición física, pero con una naturaleza competitiva y, por esa razón, se define como un “conjunto de situaciones motrices codificadas en forma de competición e institucionalizadas” (Parlebas, 2001, p. 105). Sin embargo, en el contexto de la competición deportiva puede producirse la aparición de *burnout*, aunque existen ciertas matizaciones que deberán considerarse en relación con el *burnout* general, tal y como fue definido originariamente. Así, el *burnout* en el ámbito deportivo se caracteriza por agotamiento físico y emocional, sensación de logro disminuida y la devaluación de la práctica deportiva (Raedeke, 1997). En los deportistas, la aparición del síndrome puede afectar significativamente a su rendimiento, así como al

estado de ánimo y, en casos extremos, puede dar lugar al abandono del deporte (Gustafsson, Kentta, y Hassmén, 2011).

En las primeras investigaciones que se llevaron a cabo en el contexto deportivo para el estudio de *burnout*, se adoptó la definición de Maslach y Jackson (1984). Fue Fender (1989) quien operativizó el concepto y adaptó dicha definición, pero teniendo en consideración las particularidades del contexto deportivo: como una reacción ante los estresores de una situación deportiva que se caracteriza por agotamiento emocional, actitud impersonal hacia aquellas personas implicadas en el marco del deporte y una disminución en el rendimiento. Sin embargo, dicha definición puede considerarse como incompleta porque no había tenido en cuenta las diferencias en la manifestación del síndrome entre el contexto laboral y el deportivo. De este modo, se hará necesario la elaboración de nuevas propuestas que adapten el constructo adecuadamente al contexto del deporte.

Será en el año 1997 cuando Raedeke planteará una definición que podrá aplicarse apropiadamente al contexto deportivo y se ajustará mejor al rol de los deportistas. Este autor concebirá el síndrome de *burnout* como un estado de agotamiento físico y emocional, que conlleva una reducción del sentido de logro e implica la devaluación de la práctica deportiva. Es importante recalcar que la principal diferencia entre la nueva definición y la propuesta por Maslach y Jackson (1984), radica en que Raedeke (1997) amplía el término agotamiento al plano tanto físico como emocional; además, otra relevante distinción será la sustitución del término “despersonalización” por “devaluación”. La despersonalización se plantea como un concepto caracterizado por actitudes negativas, de insensibilidad y desinterés hacia los destinatarios de un servicio. Ya que en el deporte estas actitudes no se enfocan hacia ningún destinatario, Raedeke (1997) utiliza el término devaluación, en el cual las actitudes negativas y el desinterés se centran en el deporte, pudiendo llegar hasta el punto de evaluar negativamente aquello que previamente se evaluaba como positivo.

Por último, cabe indicar que el estrés generado en el deportista puede deberse a diversos factores dentro del ámbito fisiológico, psicológico o social (Kentta y Hassmén, 2002); dependiendo de tales factores y de las características personales del deportista, será más o menos vulnerable al *burnout*. Muchos deportistas serán capaces de regular el estrés generado por un excesivo entrenamiento y la presión asociada a la competición; sin embargo, otros deportistas se verán abrumados por la presión cuando no se vean capaces de alcanzar los resultados que se esperan de ellos.

Es bien conocido el hecho de que el deporte puede resultar beneficioso para el rendimiento académico de los alumnos (por ejemplo, Capdevila, Belmunt, y Hernando, 2014; González y Portolés, 2014; Serrano, López, Pulido y Zagalaz, 2015). Sin embargo, el deporte de competición también puede generar estrés y, por consiguiente, puede afectar al rendimiento académico, y este será uno de los objetivos de estudio de la presente investigación.

## **Método**

### *Diseño*

Se ha utilizado un diseño descriptivo-correlacional de corte transversal, en un total de 190 deportistas de la provincia de Coruña.

### *Participantes*

La muestra recogida para el estudio estuvo compuesta por participantes de ambos sexos (68 mujeres y 122 varones), practicantes de fútbol, atletismo, natación, ciclismo y boxeo, con una edad media de 20,52 y una desviación típica de 5,96; la mayoría de los

## BURNOUT Y ACTIVIDAD DEPORTIVA

participantes entrenan de media 10 meses al año, con una media de 3/4 sesiones de entrenamiento semanal (Tabla 1). Todos los deportistas pertenecen a una categoría competitiva de ámbito local, autonómico o nacional.

**Tabla 1**

*Estadísticos descriptivos*

	Mínimo	Máximo	M	SD
Meses Entrenamiento	3	12	10,12	1,13
Número Sesiones	1	9	3,98	1,61
Duración Sesión	20 min.	180 min.	98,34 min.	28,79

### *Instrumentos*

El instrumento utilizado para la recogida de datos fue la adaptación española del cuestionario *Athlete Burnout Questionnaire* (ABQ). El cuestionario original fue desarrollado por Raedeke y Smith (2001), y su adaptación fue llevada a cabo por la Unidad de Psicología Deportiva y Apoyo a la Investigación de la Universidad de Santiago de Compostela (De Francisco, 2015; De Francisco, Lopes-Furtado, y Arce, 2018).

La

versión española del ABQ mide tres de las dimensiones del *burnout* más citadas en la literatura por medio de 15 ítems (cinco para cada dimensión): (a) agotamiento físico/emocional (AFE); (b) reducida sensación de logro (RSL) y (c) devaluación de la práctica deportiva (DPD). Esta versión adaptada del ABQ proporciona una puntuación directa por cada dimensión, que se calcula sumando los valores dados por el deportista en los ítems de cada factor. El formato de respuesta es en una escala tipo Likert de cinco grados de intensidad, donde 1 significa “casi nunca”, 2 “pocas veces”, 3 “algunas veces”, 4 “a menudo” y un 5 es igual a “casi siempre”. Los ítems 1 y 14, del factor RSL (Reducid

a Sensación de Logro) fueron recodificados, por tanto, cuando el deportista marca un 1 se computará como 5, 2 como 4, 3 como 3, 4 como 2 y el 5 como 1.

Además, a los participantes también se les pidió que respondiesen a una serie de cuestiones relacionadas con los objetivos de estudio del presente trabajo, a las que debían responder también en el mismo formato de respuesta que el ABQ (véase Tabla 2). Por último, en el propio cuestionario se recaba información acerca de distintas variables sociodemográficas de los deportistas tales como su edad, sexo, modalidad deportiva, meses de entrenamiento al año, sesiones de entrenamiento a la semana, duración de cada sesión y categoría de competición.

**Tabla 2**

*Variables objeto del estudio*

- 
- “Siento que mi entrenador/a me exige demasiado”
  - “Me da miedo que me juzguen en el deporte.”
  - “Tengo buena relación con mis compañeros/as y me siento aceptado/a por ellos”
  - “Me siento presionado/a por mis padres para ser el/la mejor en el deporte”
  - “Me cuesta compaginar mi vida académica y/o social con el deporte”
- 

### *Procedimiento*

Antes de la aplicación del cuestionario se realizó una prueba con 5 deportistas para asegurar la comprensión de todos los ítems. El cuestionario se aplicó mediante dos



modalidades distintas para contar con un mayor número de deportistas. En primer lugar, se utilizó el cuestionario de manera presencial a tres equipos de fútbol. Los datos se recogieron en el vestuario antes de comenzar la sesión de entrenamiento, llevándose cabo

previamente una presentación estandarizada para asegurarnos que todos recibiesen las mismas instrucciones. Se tuvo especial cuidado de no mencionar en ningún momento el término *burnout*, ya que podría interferir en las respuestas de los deportistas.

### Resultados

Para el análisis de datos se utilizó el paquete de tratamientos de datos *SPSS Statistic versión 24*. Con la finalidad de averiguar si existían diferencias estadísticamente significativas en el nivel de *burnout* que presentaban los deportistas en función de la categoría de competición a la que pertenecían, se llevó a cabo un ANOVA en cada uno de los factores o subescalas del ABQ. Como se puede observar en la Tabla 3, se encontraron diferencias significativas entre las puntuaciones medias de los grupos en el primer factor *agotamiento físico y emocional* (AFE:  $F 2,183, p < 0,01$ ) y en el factor *reducida sensación de logro* (RSL:  $F 2,183, p < 0,01$ ), pero no se encontraron diferencias significativas en el tercer factor.

**Tabla 3**

*Descriptivos de las categorías de competición para cada factor*

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Factor AFE	Local	35	10,09	3,13	7,30	.001
	Gallega	73	11,78	4,04		
	Nacional	77	13,19	4,43		
Factor RSL	Local	35	14,89	3,95	4,45	.013
	Gallega	73	14,16	3,92		
	Nacional	77	12,73	3,94		
Factor DPD	Local	35	11,34	5,41	,22	.800
	Gallega	73	11,00	4,83		
	Nacional	77	10,69	4,69		

Por otra parte, las comparaciones múltiples *post hoc* (Scheffe) ponen de manifiesto la presencia de diferencias significativas entre las categorías “Local” y “Nacional” en los factores *agotamiento físico y emocional* (AFE) y *reducida sensación de logro* (RSL). En el factor AFE se encontró una media más elevada, con una diferencia de  $\pm 3,11$ ; por tanto, los deportistas que pertenecen a la categoría “Nacional” refieren un mayor cansancio físico y emocional que los deportistas que pertenecen a una categoría de competición de menor exigencia (“Local”). Por su parte, en el RSL, la diferencia entre las medias tiene un valor de  $\pm 2,16$ , presentando puntuaciones más altas en la categoría “Local”, resultando que los deportistas que pertenecen a una categoría de menor exigencia son los que evalúan su ejecución y rendimiento de una forma más negativa que aquellos que pertenecen a una categoría con una exigencia deportiva mayor “Nacional” (Tabla 4). Finalmente, también se analizaron las relaciones entre la puntuación total del ABQ y de los 3 factores del cuestionario ABQ con las siguientes variables: presión del entrenador, miedo a ser juzgados, relación con los compañeros de equipo, presión de los padres y dificultad en compaginar su vida académica y el deporte (Tabla 5), encontrándose relaciones significativas entre las puntuaciones totales del cuestionario y las cinco variables consideradas.



**Tabla 4**  
*Comparaciones múltiples*

T3 Dunnett

Variable dependiente	(I) Categoría competición	(J) Categoría Competición	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Agotamiento físico/emocional	Local	Gallega	-1,69	,71	,056	-3,42	,03
		Nacional	-3,11*	,73	,000	-4,89	-1,33
	Gallega	Local	1,69	,71	,056	-,03	3,42
		Nacional	-1,41	,69	,123	-3,08	,26
	Nacional	Local	3,11*	,73	,000	1,33	4,89
		Gallega	1,41	,69	,123	-,26	3,08
Reducida sensación de logro	Local	Gallega	,72	,81	,754	-1,26	2,70
		Nacional	2,16*	,80	,027	,19	4,13
	Gallega	Local	-,72	,81	,754	-2,70	1,26
		Nacional	1,44	,64	,078	-,11	2,99
	Gallega	Local	-2,16*	,80	,027	-4,13	-1,19
		Nacional	1,44	,64	,078	-,11	2,99

**Tabla 5**  
*Correlaciones*

		Presión entrenador	Miedo a ser juzgado	Relación compañeros	Presión padres	Vida acad.
Total burnout	Correlación de Pearson	,395	,278	-,321	,288	,367
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	185	185	185	184	185
Agotamiento físico y emocional	Correlación de Pearson	,364	,177	-,045	,280	,415
	Sig. (bilateral)	,000	,016	,545	,000	,000
	N	185	185	185	184	185
Reducción del sentido de logro	Correlación de Pearson	,173	,236	-,343	,097	,138
	Sig. (bilateral)	,018	,001	,000	,188	,061
	N	185	185	185	184	185
Devaluación práctica deportiva	Correlación de Pearson	,334	,209	-,321	,255	,263
	Sig. (bilateral)	,000	,004	,000	,000	,000
	N	185	185	185	184	185

En el primer factor (*agotamiento físico y emocional*) se observan relaciones estadísticamente significativas en cuatro de las variables; en concreto, entre el agotamiento físico y emocional con la percepción de presión y exigencia por parte del entrenador, el miedo a ser juzgado por los demás en el deporte, la presión percibida por parte de los padres y la capacidad para compaginar la vida académica y social con el deporte. No se han observado relaciones significativas entre la relación con los compañeros con el factor analizado.

En el factor *reducción del sentido de logro* las relaciones fueron significativas entre las puntuaciones obtenidas en este factor y tres de las cinco variables. En concreto, existe una relación estadísticamente significativa entre la reducción del sentido de logro y la presión y exigencia percibida por parte del entrenador, el miedo a ser juzgado por los demás en el deporte y la relación con los compañeros de equipo. No se han encontrado relaciones significativas entre este factor y la presión percibida por parte de los padres, la capacidad para compaginar la vida social y académica con el deporte.

Por último, en el *factor devaluación de la práctica deportiva*, fueron significativas las relaciones entre el factor y todas las variables. Es decir, entre la devaluación de la práctica deportiva con la presión y exigencia percibida por parte del entrenador, el miedo a ser juzgado por los demás en el deporte, la relación con los compañeros de equipo, la presión percibida por parte de los padres, la capacidad para compaginar la vida social y académica con el deporte.

Por otra parte, también se analizaron las diferencias entre deportistas con alto y bajo burnout en las diferentes variables. Con esta finalidad, se subdividió la muestra de participantes en dos grupos de deportistas, aquellos que obtuvieron las puntuaciones más bajas en el ABQ y los que obtuvieron las puntuaciones más altas. El criterio que se utilizó para la selección consistió en seleccionar a los participantes situados en el primer y último cuartil. El primer grupo “bajo burnout” quedó compuesto por 52 deportistas, y el grupo “alto burnout” por 51 deportistas. Los 82 deportistas restantes puntuaron valores que se encuentran entre esas dos puntuaciones. En la Tabla 6 se recogen los estadísticos descriptivos de los dos grupos en las cinco variables de interés y los resultados de la prueba *t* para muestras independientes.

**Tabla 6**

*Estadísticas de grupo y contrastes t*

	Burnout	N	M	SD	t	p
Presión	Bajo burnout	52	1,42	,72	5,25	,000
Entrenador	Alto burnout	51	2,47	1,24		
Miedo a ser juzgado	Bajo burnout	52	1,77	1,00	3,05	,003
Relación compañeros	Alto burnout	51	2,53	1,49		
Presión padres	Bajo burnout	52	4,81	,39	3,67	,000
Compaginar académico/social	Alto burnout	51	4,20	1,13		
	Bajo burnout	52	1,19	,49	2,72	,008
	Alto burnout	50	1,72	1,31		
	Bajo burnout	52	2,00	1,17	4,59	,000
	Alto burnout	51	2,59	1,17		

La mera observación de la Tabla 6 permite apreciar que en la variable “siento que mi entrenador me exige demasiado”, los deportistas que pertenecen al grupo “bajo burnout” obtienen puntuaciones significativamente menores que aquellos que pertenecen al grupo “alto burnout”. Así, pues, los deportistas que presentan un grado más elevado de *burnout* perciben una mayor exigencia y presión por parte del entrenador. Por su parte, los

## BURNOUT Y ACTIVIDAD DEPORTIVA

deportistas que pertenecen al grupo “bajo burnout” también obtienen puntuaciones significativamente más bajas que aquellos que pertenecen al grupo “alto burnout”, en la variable “me da miedo que me juzguen en el deporte”, es decir, sufren un grado más elevado de *burnout* y son más conscientes y tienen más miedo de ser juzgado negativamente por los demás.

En la variable “tengo buena relación con mis compañeros/as y me siento aceptado/a por ellos”, los deportistas que pertenecen al grupo “bajo burnout” obtienen puntuaciones significativamente mayores que los deportistas que pertenecen al grupo “alto burnout”.

De este modo, aquellos deportistas que puntúan más alto en la escala de *burnout* perciben una peor relación con sus compañeros y se sienten menos aceptados por ellos que los que puntúan más bajo en la escala de *burnout*. De igual manera, los deportistas que pertenecen al grupo “bajo burnout” obtienen puntuaciones significativamente más bajas que los que pertenecen al grupo “alto burnout” en la variable “Me siento presionado/a por mis padres para ser el/la mejor en el deporte”, percibiendo los deportistas que obtienen altas puntuaciones en la escala de *burnout* una mayor presión por parte de sus padres para ser bueno en el deporte que aquellos que no refieren sufrir tales niveles de *burnout*.

En la variable “me cuesta compaginar mi vida académica y/o social en el deporte”, los deportistas que pertenecen al grupo “bajo burnout” también obtienen puntuaciones significativamente menores que aquellos deportistas que pertenecen al grupo con mayores niveles en *burnout*, y perciben una mayor dificultad para compaginar su vida académica y social con el deporte que practican.

### Discusión

Los resultados obtenidos en nuestro estudio ponen en evidencia que tanto la categoría competitiva como las demás variables consideradas influyen en el *burnout* de los deportistas. En primer lugar, se ha puesto de manifiesto la existencia de diferencias significativas entre el grado de *burnout* que sufren los deportistas en función de la categoría de competición a la que pertenecen. Más concretamente, las diferencias se encuentran entre las categorías “local” y “nacional” en los dos primeros factores del ABQ; así, pues, cuanto más exigente es la categoría de competición, los deportistas se sienten más agotados tanto física como psicológicamente que aquellos que pertenecen a una categoría de competición con menor exigencia. Por otra parte, los deportistas que pertenecen a la categoría de competición “local” evalúan su propia ejecución y rendimiento en el deporte de modo más negativo que aquellos que pertenecen a la categoría “nacional”.

En segundo lugar, se han obtenido relaciones significativas entre las variables de interés y las puntuaciones globales en el ABQ y las puntuaciones de cada uno de los tres factores que componen este cuestionario. En general, los resultados manifiestan que, a mayor *burnout*, los deportistas perciben una mayor presión y exigencia por parte del entrenador, presentan un mayor miedo a ser juzgado por los demás, perciben una peor relación con sus compañeros de equipo, perciben una mayor presión por parte de sus padres para ser mejores en el deporte y perciben mayores dificultades para compaginar su vida social y académica con el deporte. Por último, los deportistas que obtienen altas puntuaciones en la escala de *burnout* son más vulnerable a sufrir una mayor influencia por parte de las variables objeto de estudio, siendo más sensibles a las exigencias del entrenador, la presión de los padres, el miedo a ser jugado por los demás, para establecer una buena relación con sus compañeros de equipo y tienen más para compaginar la vida académica con el deporte.

De todas las variables consideradas, respecto a la asociación entre niveles elevados de burnout y rendimiento académico puede decirse que existe una relación negativa, por

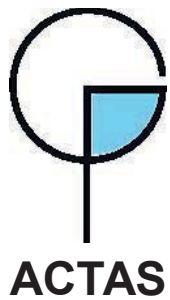
tanto, a mayor burnout mayor es también la interferencia con el rendimiento académico; de esta forma, la hipótesis planteada respecto a dicha relación se cumple claramente con la presente investigación de corte transversal, y será importante tener en consideración este aspecto a la hora de prevenir un rendimiento académico más pobre en los jóvenes estudiantes. Un posible mecanismo explicativo podría ser la probable relación entre alto burnout y una mayor afectación del estado de ánimo (De Francisco, Arce, Vílchez, & Vales, 2016) que podría interferir con el estudio y el rendimiento intelectual. Proponemos, en futuras líneas de investigación, comparar en estudios de naturaleza prospectiva los resultados obtenidos en muestras más amplias de participantes deportistas de equipos de competición de fútbol o baloncesto con muestras de participantes deportistas en actividades físicas individuales, y analizar la repercusión en el rendimiento académico.

### Referencias

- Capdevila, A., Belmunt, H., y Hernando, C. (2014). Estudio del rendimiento académico en atletas adolescentes del club de atletismo Playas de Castellón. *e-balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte*, 10, 53-66.
- Caspersen, C, Powell, K.E., & Christenson, G.M. (1985). Physical activity, exercise, and physical fitness: Definitions and distinctions for health-related research. *Public Health Reports*, 100, 126-131.
- Cresswell S.L., y Eklund R.C. (2003). The athlete burnout syndrome: A practitioner's guide. *New Zealand Journal of Sports Medicine*, 31, 4-9.
- De Francisco, C. (2015). Versión reducida del Athlete Burnout Questionnaire (ABQ): propiedades psicométricas preliminares. *Revista de Psicología del Deporte*, 24, 177-183.
- De Francisco, C., Arce, C., Vílchez, M.P., & Vales, A. (2016). Antecedents and consequences of burnout in athletes: Perceived stress and depression. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 16, 239-246.
- De Francisco, C., Lopes-Furtado, E.; Arce, C. (2018). Adaptação do ABQ para a medida do burnout em jovens jogadores de futebol cabo-verdianos. *Revista de Psicología del Deporte*, 2, 77-86.
- Fender, L. K. (1989). *Athlete burnout: Potential for research and interventions strategies*. *The sport psychologist*, 3, 63-71.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *The journal of social issues*, 30, 159-166.
- Gustafsson, H., Kenttä, G., Hassmén, P. (2011). Athlete burnout: an integrated model and future research directions. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 4, 3-24.
- González, J. y Portolés, A. (2014). Actividad física extraescolar: relaciones con la motivación educativa, rendimiento académico y conductas asociadas a la salud. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 9, 51-65.
- Kenttä, G. & Hassmén, P. (1998). Overtraining and recovery-A conceptual model. *Sports Medicine*, 26, 1-16.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1984). Burnout in Organizational Settings. In S. Oskamp (Ed.), *Applied Social Psychology Annual: Applications in Organizational Settings* (Vol. 5, pp. 133-153). Beverly Hills, CA: Sage.

## BURNOUT Y ACTIVIDAD DEPORTIVA

- Maslach, C.M., Jackson, S.E. & Leiter, M.P. (1996) *Maslach Burnout Inventory: Manual. 3rd Edition*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Melamed, S., Shirom, A., Toker, S., Berliner, S., y Shapira, I. (2006). Burnout and risk of cardiovascular disease: evidence, possible causal paths, and promising research directions. *Psychological Bulletin*, 132, 327.
- Organización Mundial de la Salud (2014). Estrategia mundial sobre régimen alimentario, actividad física y salud. Recuperado el 10 de junio de 2019 de: [https://www.who.int/dietphysicalactivity/factsheet\\_inactivity/es/](https://www.who.int/dietphysicalactivity/factsheet_inactivity/es/)
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico comentado en praxeología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Raedeke, T. D. (1997). Is athlete burnout more than just stress? A sport commitment perspective. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19, 396-417.
- Schutte, N., Toppinen, S., Kalimo, R. & Schaufeli, W.B. (2000). The factorial validity of the Maslach Burnout Inventory – General Survey across occupational groups and nations. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73, 53-66.
- Serrano, M. V., López, R. C., Pulido, R. M., y Zagalaz, J. C. (2015). Estudio comparativo del rendimiento académico y la actividad física en dos institutos de enseñanza secundaria de Andalucía (España). *SporTK: Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte*, 4, 11-18.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Inteligencia como predictor del desempeño típico y máximo en una muestra de  
estudiantes universitarios

Intelligence as a predictor of typical and maximum performance in a sample of  
college students

Dámaris Cuadrado\* (0000-0002-6515-5332), Alexandra Martínez\* (0000-0003-2715-0941),  
Pamela Alonso\* (0000-0002-4474-0727) e Inmaculada Otero\* (0000-0002-1026-2907)

\* Universidad de Santiago de Compostela

## Nota de los autores

Esta investigación ha sido parcialmente financiada por la ayuda PSI2017-87603-P de la Agencia Estatal de Investigación a Jesús F. Salgado Velo. Autor de contacto: damaris.cuadrado@usc.es, Despacho nº32 Facultad de Relaciones Laborales, s/n, Campus Vida, Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, España.

### Resumen

El desempeño académico es una variable de especial relevancia que representa el conocimiento, la habilidad y el esfuerzo del estudiante y que se utiliza como criterio para la toma de múltiples decisiones académicas, profesionales y administrativas. Por ello, el estudio de sus variables antecedentes es una cuestión de gran interés. El objetivo de esta investigación es comprobar en qué medida la inteligencia del estudiante se relaciona con su desempeño académico y determinar si existen diferencias en función de si se trata de una medida de desempeño típico (DT) o desempeño máximo (DM). Para ello, se utilizó una muestra de 472 estudiantes universitarios matriculados en distintas titulaciones académicas. Los resultados correlacionales, corregidos por error de medida en el predictor y el criterio y restricción indirecta en el rango en el predictor, indican que la inteligencia determina de modo significativo el desempeño. Este resultado se mantiene independientemente de si el desempeño es evaluado a través de una medida de DM o DT. Además, la magnitud de la relación encontrada entre inteligencia y DM es considerablemente superior a la encontrada para la relación entre inteligencia y DT. Las implicaciones de estos hallazgos son finalmente discutidas.

*Palabras clave:* inteligencia, desempeño típico, desempeño máximo

### Abstract

Academic performance is a relevant variable that represents students' knowledge, ability, and effort, and is often used as a criterion for multiple academic, occupational, and administrative decisions. For these reasons, to determine its antecedents is an issue of great importance. The main goal of the current research is to test to which extent students' intelligence correlates to academic performance, and to examine the potential differences depending on whether we use a typical performance measure (TP) or a maximum performance measure (MP). For this, we used a sample composed of 472 university students that were enrolled in different academic majors. Correlational analyses, corrected for measurement error in both the predictor and criterion variables and indirect range restriction in the predictor variable, reveal that intelligence is a determinant of academic performance. The results are positive and significant regardless of whether TP or MP measures are considered. However, the magnitude of the correlation involving MP is higher than the result found for TP. Implications of these findings are finally discussed.

*Keywords:* intelligence, typical performance, maximum performance



## INTELIGENCIA, DESEMPEÑO TÍPICO Y DESEMPEÑO MÁXIMO

El desempeño académico es un constructo de gran interés por su importancia como criterio para la toma de decisiones aplicadas. El desempeño académico ha sido considerado de distintas formas en la literatura científica. Mientras que parte de la comunidad científica lo define de forma tan específica como la puntuación alcanzada por los estudiantes en un test concreto, otros como Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges y Hayeh (2006) lo consideran en términos tan amplios como “*el logro académico, la participación en actividades propositivas, la satisfacción, la adquisición de destreza, de competencias y del conocimiento deseado, la persistencia, la consecución de los resultados académicos y el desempeño post-académico*” (pág. 5).

Existe un amplio consenso en base al cuál el desempeño puede ser entendido en términos de desempeño típico (DT) y desempeño máximo (DM). El DT se refiere a lo que un individuo hace en un día típico. Por su parte, el DM consiste en lo que un individuo altamente motivado puede llegar a hacer empleando todo su potencial (Viswesvaran, 2001, pág. 111). La importancia de diferenciar el DT del DM es ampliamente reconocida por la comunidad científica, no obstante, no son muchas las investigaciones que examinan los efectos empíricos de esta distinción (DuBois, Sackett, Zedeck y Fogli, 1993; Ployhart, Lim y Chan, 2001; Sackett, Zedeck y Fogli, 1988).

Debido a la relevancia teórica y práctica del desempeño académico, múltiples estudios han tratado de examinar cuáles sus determinantes. En particular, la inteligencia del estudiante aparece como un claro antecedente de los resultados académicos. Esta relación ha sido empíricamente corroborada a lo largo de los años (ver Postlethwaite, 2011; Salgado, 2016). Aun así, también en el contexto académico la consideración empírica de DM-DP como dos constructos diferenciados es muy escasa. Por este motivo, el objetivo del presente estudio es comprobar en qué medida la variable inteligencia determina el DT y el DM del estudiante y examinar si existen diferencias en función del criterio utilizado.

### Método

#### Muestra y procedimiento

La muestra utilizada se compone de 472 estudiantes universitarios matriculados en distintas titulaciones de la Universidad de Santiago de Compostela (por ejemplo, farmacia, psicología o matemáticas, entre otras). La edad promedio de los participantes en el momento de la investigación era de aproximadamente 21 años ( $SD = 3.75$ ) y el 71.6% de la muestra estaba compuesta por mujeres. En función del orden de inscripción y de la disponibilidad de los sujetos



se organizaron grupos de entre 10 y 40 sujetos para la realización presencial de los tests. Los estudiantes asistieron de forma voluntaria y proporcionaron su consentimiento escrito.

### **Medidas**

**Inteligencia.** La variable inteligencia fue evaluada utilizando la adaptación española del Wonderlic Personnel Test (Wonderlic & Associates, 1992) de Salgado y Cuadrado (2015). Esta medida evalúa la inteligencia o capacidad mental general del sujeto mediante el planteamiento de 50 problemas cuyo nivel de dificultad se incrementa a medida que el test avanza. Los sujetos deben contestar correctamente el mayor número de preguntas en 12 minutos. Las cuestiones planteadas incluyen frases desordenadas, paralelismos, comparaciones numéricas, análisis de figuras geométricas y problemas que requieren soluciones matemáticas y lógicas. Para la muestra empleada en este estudio el coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach fue de  $\alpha = .78$  ( $N = 471$ ). Para el cálculo del coeficiente de restricción en el rango se utilizó el cociente de la desviación típica normativa o desviación típica proporcionada en el manual de la medida y la desviación típica de la muestra empleada en este estudio. El resultado fue de  $U = 1.49$ . El promedio de aciertos de los participantes en el estudio fue de  $M = 22.78$  ( $SD = 5.10$ ), un dato muy similar al reportado en el manual de la medida.

**Desempeño típico.** Para la evaluación del DT se empleó la calificación promedio reportada en la copia del expediente académico que los estudiantes debían entregar para poder participar en el estudio. Este dato fue calculado mediante la división del sumatorio de las multiplicaciones del número de créditos de cada materia (ECTS, *European Credit Transfer System*) por la calificación obtenida en la materia, entre el número total de créditos superados. Con un rango de posibles valores que oscila entre 0 y 10, la calificación promedio de los participantes fue de  $M = 7.01$  ( $SD = 0.92$ ,  $N = 433$ ). Para realizar la corrección por error de medida, se utilizó el dato de fiabilidad estimado en el meta-análisis de Cuadrado (2018) a través de la acumulación de siete coeficientes publicados en investigaciones primarias. Este resultado es de  $\alpha = .87$  ( $N = 16,693$ ,  $SD = .06$ ).

**Desempeño máximo.** Para la evaluación del DM se utilizó la adaptación española del test 2 de la batería GCT (TEA Ediciones, 1974). Este instrumento de habilidad administrativa evalúa la velocidad, precisión y atención del sujeto a similitudes y diferencias en secuencias de letras. La medida presenta un total de 61 apellidos que deben ser clasificados en uno de los 40 buzones propuestos en función de sus letras iniciales. Los buzones aparecen ordenados alfabéticamente del Aa-AI (buzón 1) hasta el X-Y-Z (buzón 40). Los sujetos disponen de 3 minutos para clasificar el

## INTELIGENCIA, DESEMPEÑO TÍPICO Y DESEMPEÑO MÁXIMO

mayor número de apellidos en el buzón correspondiente. En el presente estudio, el número promedio de aciertos fue de  $M = 26.97$  ( $SD = 11.30$ ) y el coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach de  $\alpha = .96$  ( $N = 472$ ).

### Resultados

Los datos fueron analizados mediante un análisis de correlaciones bivariadas con corrección de artefactos. Así, tanto las variables criterio como la variable predictora fueron corregidas por error de medida empleando para ello los coeficientes de fiabilidad reportados en el apartado anterior. Además, la variable inteligencia fue corregida por restricción indirecta en el rango utilizando el coeficiente  $U$  previamente citado. Se sabe que cuando estos errores no son corregidos, se introduce varianza que no es variabilidad verdadera de los constructos y se subestima la magnitud del tamaño del efecto entre las variables (ver Schmidt y Hunter, 2015). En la Tabla 1 se presenta la matriz de correlaciones observadas. En la muestra examinada los hombres puntúan ligeramente por encima de las mujeres en la variable inteligencia. No obstante, no se encontraron diferencias significativas en función del sexo en relación a las medidas de DT y DM. Del mismo modo, los resultados referidos a la variable edad no resultaron ser significativos ni en el caso de la medida de inteligencia ni en el de las variables de desempeño.

Tabla 1

#### *Correlaciones observadas*

	Sexo	Edad	Inteligencia	DT	DM
Sexo	-				
Edad	-.15**	-			
Inteligencia	-.17**	-.06	.78		
DT	.08	-.01	.07	.87	
DM	-.01	-.03	.46**	.06	.96

*Nota.*  $N = 433 - 472$ ; Los coeficientes de fiabilidad alfa de Cronbach se presentan en la diagonal; La variable sexo fue codificada 0 para hombres y 1 para mujeres; DT = desempeño típico; DM = desempeño máximo.

\*\* $p < .01$ .

En la Tabla 2 aparecen las correlaciones corregidas entre inteligencia y las medidas de DT y DM. En ambos casos, se alcanzaron tamaños del efecto positivos que reflejan una relación directa entre la inteligencia del estudiante y el desempeño, independientemente de si éste es evaluado a mediante una medida de DT o DM. Además, ambos resultados son significativos. No obstante, la magnitud de la correlación para la relación inteligencia-DM es considerablemente superior a la obtenida en el caso de la variable DT ( $\rho = .12, p < .05$  vs  $\rho = .68, p < .01$ ).

Tabla 2

*Correlaciones corregidas entre inteligencia, DT y DM*

	Inteligencia	DT	DM
Inteligencia	-		
DT	.12*	-	
DM	.68**	.07	-

*Nota.* \* $p < .05$ . \*\* $p < .01$ .

**Discusión**

El objetivo de este estudio era comprobar la capacidad predictiva de la inteligencia en relación a una medida de DT y a una medida de DM y determinar la existencia de posibles diferencias de validez en función del criterio empleado. Los resultados indican que cuando se trata de una medida de DM, la magnitud del resultado se incrementa considerablemente. Este hallazgo es consistente con la investigación realizada en el campo de la psicología ocupacional, en el que la inteligencia aparece como un mejor predictor del DM que del DT (Marcus, Goffin, Johnson y Rothstein, 2007; Witt y Spitzmüller, 2007). Los resultados apoyan asimismo el argumento temprano de Cronbach (1960) que sugiere que la distinción entre medidas de DT y DM como criterios se relaciona conceptualmente con la distinción de medidas predictoras típicas (por ejemplo, personalidad) y máximas (por ejemplo, capacidades cognitivas). En este sentido, el DT se encontraría más relacionado con rasgos de personalidad tales como la persistencia, el esfuerzo o la constancia del sujeto, mientras que el DM, en tanto que se refiere a lo que un individuo es capaz de hacer empleando su máximo potencial, se relacionaría de forma más robusta con características como la inteligencia.

Además, se ha podido comprobar que la relación entre DT y DM es reducida. Este hallazgo es también consistente con resultados producidos en el contexto ocupacional (Guion, 1991; Sackett, et al., 1988; Marcus et al., 2007). Este resultado refuerza la necesidad de considerar el DT y el DM como dos criterios diferenciados que pueden ser utilizados con distintos propósitos en la práctica académica. De cualquier modo, aunque la variable inteligencia aparece como mejor predictor del DM, los resultados indican que también es un determinante directo y significativo del DT. Por ello, la utilización de medidas de inteligencia en el contexto educativo se ve empíricamente respaldada con independencia del tipo de desempeño evaluado. Como sugerencia, las medidas de inteligencia podrían ser complementadas en la práctica con medidas de personalidad, especialmente del factor conciencia que ha demostrado ser un excelente determinante de los resultados académicos (ver, por ejemplo, McAbee y Oswald, 2013; Poropat, 2009; Richardson, Abraham y Bond, 2012; Salgado y Táuriz, 2014).

## INTELIGENCIA, DESEMPEÑO TÍPICO Y DESEMPEÑO MÁXIMO

Para finalizar, recomendamos a futuros investigadores sobre la materia que repliquen el presente estudio con muestras de estudiantes de distintos niveles académicos y origen geográfico y empleando otros instrumentos para la evaluación del DT y el DM con el objetivo de comprobar la consistencia de los resultados.

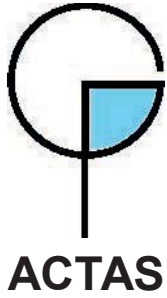
### Referencias

- Cronbach, L. J. (1960). *Essentials of Psychological Testing (2nd ed)*. New York, NY: Harper & Row.
- Cuadrado, D. (2018). Deshonestidad académica, desempeño y diferencias individuales. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, España.
- DuBois, C. L., Sackett, P. R., Zedeck, S. y Fogli, L. (1993). Further exploration of typical and maximum performance criteria: Definitional issues, prediction, and white-black differences. *Journal of Applied Psychology*, 78, 205-211. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.78.2.205>
- Guion, R. M. (1991). Personnel assessment, selection, and placement. En M. D. Dunnette y L. M. Hough (Eds.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (Vol. 1, págs. 327-397). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J. A., Bridges, B. K. y Hayek, J. C. (2006). *What matters to student success: A review of the literature*. Informe encargado por el National Symposium on Postsecondary Student Success. Washington, DC: National Postsecondary Education Cooperative. Recuperado de [https://www.ue.ucsc.edu/sites/default/files/WhatMattersStudentSuccess\(Kuh,July2006\).pdf](https://www.ue.ucsc.edu/sites/default/files/WhatMattersStudentSuccess(Kuh,July2006).pdf)
- Marcus, B., Goffin, R. D., Johnston, N. G. y Rothstein, M. G. (2007). Personality and cognitive ability as predictors of typical and maximum managerial performance. *Human Performance*, 20, 275-285.
- McAbee, S. T. y Oswald, F. L. (2013). The criterion-related validity of personality measures for predicting GPA: A meta-analytic validity competition. *Psychological Assessment*, 25, 532-544. <http://dx.doi.org/10.1037/a0031748>
- Ployhart, R. E., Lim, B. C. y Chan, K. Y. (2001). Exploring relations between typical and maximum performance ratings and the five factor model of personality. *Personnel Psychology*, 54, 809-843. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2001.tb00233.x>

- Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin*, 135, 322-338. <https://doi.org/10.1037/a0014996>
- Postlethwaite, B. E. (2011). *Fluid ability, crystallized ability, and performance across multiple domains: a meta-analysis*. Tesis doctoral no publicada. University of Iowa, Iowa, IO.
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138, 353-387. <http://dx.doi.org/10.1037/a0026838>
- Sackett, P. R., Zedeck, S. y Fogli, L. (1988). Relations between measures of typical and maximum job performance. *Journal of Applied Psychology*, 73, 482-486.
- Salgado, J. F. (2016). A new look at validity of the GATB Tests of General Mental Ability for five academic and organizational criteria. Manuscrito no publicado, Departamento de Ciencia Política y Sociología, Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, España.
- Salgado, J. F. y Cuadrado, D. (2015). *Adaptación española del Wonderlic Personnel Test*. Manuscrito no publicado. Departamento de Ciencia Política y Sociología, Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, España.
- Salgado, J. F. y Táuriz, G. (2014). The Five-Factor Model, forced-choice personality inventories and performance: A comprehensive meta-analysis of academic and occupational validity studies. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 23, 3-30. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2012.716198>
- Schmidt, F. L. y Hunter, J. E. (2015). *Methods of Meta-Analysis: Correcting Error and Bias in Research Findings*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- The Psychological Corporation Ltd. (1974). Bateria General Clerical Test (GCT). Adaptación y traducción española, Madrid: TEA Ediciones.
- Viswesvaran, C. (2001). Assessment of individual job performance: A review of the past century and a look ahead. En N. A. Anderson, D. S. Ones, H. K. Sinangil y C. Viswesvaran (Eds.), *Handbook of Industrial, Work, and Organizational Psychology: Personnel Psychology* (Vol. 1, págs. 219- 232). London, UK: Sage.
- Witt, L. A. y Spitzmüller, C. (2007). Person-situation predictors of maximum and typical performance. *Human Performance*, 20, 305-315.

## INTELIGENCIA, DESEMPEÑO TÍPICO Y DESEMPEÑO MÁXIMO

Wonderlic & Associates (1992). *Wonderlic Personnel Test & Scholastic Level Exam. User's Manual*. Libertyville, IL: Wonderlic, Inc.



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

La atribución del éxito académico: Un estudio con estudiantes universitarios.

The attribution of academic success: A study with undergraduate students.

Mario Lado Campelo\* ([orcid.org/0000-0002-3975-741X](https://orcid.org/0000-0002-3975-741X))

\*Universidade de Santiago de Compostela

Nota de los autores

Autor de contacto: Mario Lado (dirección e-mail:

[mario.lado@usc.es](mailto:mario.lado@usc.es))

## Resumen

Las atribuciones causales hacen referencia a las explicaciones que hacen las personas acerca de las causas de las conductas, de los hechos y de los resultados que suceden y permite entender la relación entre las causas explicadas y los resultados de las conductas, así como predecir dichas conductas. En el contexto académico los estudiantes explican el desempeño académico, tanto propio como el de los demás, aludiendo a diversas características personales, circunstanciales, internas, externas, etc. El objetivo de este estudio era conocer cuáles eran las causas que más frecuentemente se atribuyen al desempeño académico, así como si existen diferencias significativas entre causas internas y externas; además, otro objetivo era averiguar si el sexo de los participantes y los resultados académicos influían en su atribución de las causas del desempeño académico. Los resultados mostraron que los alumnos aluden más a causas internas para explicar el desempeño académico y se apreciaron influencias parciales del sexo y resultados sobre la atribución de las causas del desempeño académico.

Palabras clave: *atribución causal, desempeño académico.*

## Abstract

The causal attribution refers to the explanations that people make about the causes of the behaviors, the facts, and the results, and allows to understand the relationship between the explained causes and the results of the behaviors, as well as to predict such behaviors. In the academic context, students explain academic performance, both their own and that of others, alluding to various personal, circumstantial, internal, external, etc. characteristics. The objective of this study was to know which were the most frequently attributed causes to academic performance, as well as if there were significant differences between internal and external causes; in addition, another objective was to find out if participants' sex and their academic results had influence on the attribution of the causes of academic performance. The results showed that students attribute more internal causes to explain the academic performance; partial influences of sex and results were appreciated on the attribution of the academic performance's causes.

Key words: causal attribution, academic performance



# LA ATRIBUCIÓN DEL ÉXITO ACADÉMICO

## Introducción

Las atribuciones causales hacen referencia a las explicaciones que hacen las personas acerca de las causas de las conductas, de los hechos y de los resultados que suceden (Heider, 1958; Weiner, 1986; Byron y Byrne, 1998; ver en Tavares, 2018) y permite entender la relación entre las causas explicadas y los resultados de las conductas, así como predecir dichas conductas. En el contexto académico los estudiantes explican el desempeño académico, tanto propio como el de los demás, aludiendo a diversas características personales, circunstanciales, internas, externas, etc. Rotter (1954) distinguía entre locus de control interno y locus de control externo para diferenciar la manera en que las personas tienden a explicar sus conductas y actos; por una parte, aquellas personas con locus de control interno se saben determinantes de su conducta y de que los resultados provienen de su propia conducta; por otra parte, las personas con locus de control externo orientan las consecuencias de su conducta a causas externas, fuera de su control, o ajenas a uno mismo. Heider (1958) proponía que las personas tienden a explicar los hechos en base a dos dimensiones: por una parte, la dimensión “persona-entorno”, es decir, los hechos se suceden por causa de la persona (causas internas) o por causa del entorno (causas externas); la otra dimensión “estable-variable” distingue si las circunstancias atribuibles a los hechos son perdurables o cambian con el tiempo.

Jones & Nisbett (1972) aportaron la perspectiva actor/observador a la teoría de la atribución, en la que defendían que los actores suelen destacar el rol de las condiciones ambientales, similar al locus de control externo o causas externas al control del individuo; por otra parte, los observadores atribuyen más los factores internos, similar al locus de control interno, o causas internas y bajo el control del individuo.

Weiner (1979) a partir de varios estudios anteriores recopiló varias causas frecuentemente atribuidas al fracaso escolar y halló que las causas más frecuentes eran el esfuerzo, la capacidad, la suerte y la tarea; por otra parte, las causas menos frecuentes eran el estado de salud, la fatiga, la influencia de los demás y los factores motivacionales.

El objetivo de este estudio era dar respuesta a las siguientes cuestiones: en primer lugar, conocer cuáles eran las causas que más frecuentemente se atribuyen al desempeño académico; en segundo lugar, conocer si existen diferencias significativas entre causas internas y externas; la

tercera cuestión era averiguar si el sexo de los participantes y los resultados académicos influían en la atribución de las causas del desempeño académico.

## Método

### Participantes

88 estudiantes universitarios de 1º Grado (21 varones y 67 mujeres) participaron en este estudio dos semanas después de haber recibido las calificaciones correspondientes a una materia de Grado del primer cuatrimestre. La sesión tuvo una duración aproximada de 15 minutos.

### Instrumentos

Se utilizó un cuestionario basado en la Escala Atribucional de Motivación de Logro-EAML (Manassero y Vásquez, 1998). El cuestionario incluía tres bloques de 12 ítems que el alumno tenía que contestar en una escala desde 0 (ninguna influencia en las calificaciones) a 10 (mucho influencia en las calificaciones). Los doce ítems correspondían a características o atributos internos y externos al alumno: las características internas eran “el tiempo dedicado a estudiar”, “la capacidad para aprender”, “el interés por la materia”, “la asistencia a clase” y “el estado de ánimo”; por otra parte, las características externas eran “el profesor”, “la calidad de los temarios”, “el tipo de examen”, “el contenido de la materia”, “el ambiente en el aula”, “la ayuda de los compañeros” y “la suerte”. A los alumnos se les pidió que contestaran cuánto creían que cada una de esas características habían influido en las calificaciones de tres tipos de alumnos: los alumnos con alto rendimiento, los alumnos con bajo rendimiento y ellos mismos. Las calificaciones del examen del cuatrimestre, que se realizó en un formato test, con cinco ejercicios estadísticos complementarios, presentaban un rango entre 1.30 y 9.53 puntos sobre 10,  $\bar{X}= 6.63$  y  $SD= 1.74$ .

### Resultados

Se llevaron a cabo varios análisis; el primero de ellos consistió en hallar las frecuencias con el fin de conocer cuáles eran las características que más se atribuían a las personas con alto

## LA ATRIBUCIÓN DEL ÉXITO ACADÉMICO

desempeño académico, las personas con bajo desempeño académico y al desempeño de uno mismo. Los resultados se muestran en la Tabla 1.

Los resultados se basan en las medias de los ítems correspondientes a cada una de las causas atribuidas, tanto internas como externas, y se hallaron las correspondientes puntuaciones  $z$  para destacar las frecuencias más altas y más bajas en cada caso.

Las causas atribuidas a las personas con alto desempeño fueron “el tiempo dedicado” y “el profesor”, y las causas menos aludidas fueron “el estado de ánimo” y “la suerte”. Las causas frecuentemente atribuidas a las personas con bajo desempeño académico fueron “el tiempo dedicado” y “el tipo de examen”, mientras que las causas menos frecuentemente señaladas fueron “la asistencia a clase”, “el ambiente en el aula” y “la ayuda de los compañeros”. Por último, causas más frecuentemente señaladas en el desempeño de uno mismo fueron “el tiempo dedicado” y “el estilo del examen”, y las menos frecuentes fueron “la asistencia a clase”, “el ambiente en el aula”, “la ayuda de los compañeros” y “la suerte”.

Tabla 1

*Medias y Puntuaciones  $z$  de los factores de desempeño atribuidos.*

	Alto desempeño		Bajo desempeño		Autoevaluación	
	$\bar{X}$	$z$	$\bar{X}$	$z$	$\bar{X}$	$z$
<i>Causas internas</i>						
Tiempo dedicado	8.03	1.28	8.20	1.77	7.59	1.62
Capacidad para aprender	7.86	0.91	6.51	-0.37	6.34	-0.79
El interés por la materia	7.45	0.43	7.06	0.33	6.91	0.31
La asistencia a clase	6.99	-0.94	6.35	-0.57	6.07	-1.31
El estado de ánimo	6.83	-1.28	5.89	-1.15	6.82	0.13
<i>Causas externas</i>						
El profesor	8.00	1.45	3.50	-0.52	6.49	0.79
La calidad de los textos	7.25	0.85	4.06	0.70	6.34	0.67
El tipo de examen	6.82	0.50	4.28	1.17	6.88	1.12
El contenido de la materia	6.77	0.46	4.09	0.76	6.58	0.87
El ambiente en el aula	5.05	-0.91	3.06	-1.48	4.19	-1.13
La ayuda de compañeros	4.99	-0.96	3.15	-1.28	4.02	-1.27
La suerte	4.42	-1.42	4.03	0.63	4.25	-1.08

Estos resultados indicaron que sea cual sea el grupo de personas objetivo de evaluación la característica más frecuente para explicar su desempeño académico hace referencia al tiempo que se dedica a la tarea académica, una causa interna del alumno; por otra parte, las causas externas más frecuentemente atribuidas fueron “el profesor”, en el caso de las personas con alto desempeño, y “el tipo de examen” en el caso de las personas con bajo desempeño y en la autoevaluación.

El siguiente análisis pretendía conocer si las causas internas eran señaladas con más frecuencia que las causas externas, y si esa diferencia era significativa. Los resultados se muestran en la Tabla 2.

Los resultados mostraron que las causas internas ( $\bar{X}=6.75$ ;  $SD=1.29$ ) atribuidas a los alumnos con alto desempeño eran mayores que las causas externas ( $\bar{X}=6.19$ ;  $SD=1.37$ ), siendo esta diferencia significativa ( $t=4.464$ ;  $p<.001$ ); en el caso de los alumnos con bajo desempeño, las causas internas atribuidas ( $\bar{X}=6.31$ ;  $SD=1.55$ ) son superiores a las causas externas ( $\bar{X}=3.74$ ;  $SD=1.96$ ), siendo esta diferencia significativa ( $t=13.784$ ;  $p<.001$ ); y de manera similar ocurre en el caso de las autovaloraciones, donde las causas internas atribuidas ( $\bar{X}=6.33$ ;  $SD=1.73$ ) son superiores a las causas externas ( $\bar{X}=5.54$ ;  $SD=1.96$ ), siendo esta diferencia significativa ( $t=6.101$ ;  $p<.001$ ). Por tanto, los resultados mostraron que las causas atribuidas con mayor frecuencia al desempeño académico de los alumnos son las causas internas, esto es, causas que están bajo el control del propio alumno.

Tabla 2

*Análisis de varianza de las causas internas y externas atribuidas al desempeño académico.*

	Causas internas		Causas externas		<i>t</i>	<i>p</i>
	$\bar{X}$	<i>SD</i>	$\bar{X}$	<i>SD</i>		
Alto desempeño	6.75	1.29	6.19	1.37	4.464	.000***
Bajo desempeño	6.31	1.55	3.74	1.96	13.784	.000***
Autoevaluación	6.33	1.73	5.54	1.96	6.101	.000***

(\*)  $p<.05$ ; (\*\*)  $p<.01$ ; (\*\*\*)  $p<.001$

## LA ATRIBUCIÓN DEL ÉXITO ACADÉMICO

El siguiente análisis consistió en realizar un análisis de varianza para averiguar si existían diferencias significativas entre las opiniones de los hombres y mujeres en las causas internas y externas atribuidas al desempeño académico. Los resultados se muestran en la Tabla 3.

Tabla 3.  
*Influencia del Sexo sobre las causas internas y externas atribuidas al desempeño académico.*

Factores	Varón		Mujer		F	p
	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD		
<i>Alto desempeño</i>						
Causas internas	6.12	1.11	6.94	1.31	6.422	.013*
Causas externas	5.93	1.11	6.29	1.45	1.063	.306
<i>Bajo desempeño</i>						
Causas internas	6.01	1.39	6.40	1.61	0.957	.331
Causas externas	3.19	1.65	3.91	2.03	2.049	.156
<i>Autoevaluación</i>						
Causas internas	5.61	1.60	6.55	1.74	4.600	.035*
Causas externas	4.79	1.87	5.81	1.94	4.358	.040*

(\*)  $p < .05$ ; (\*\*)  $p < .01$

Los resultados indicaron que la atribución de las causas internas a los alumnos de alto rendimiento fue más alto en mujeres ( $\bar{X}=6.94$ ;  $SD=1.31$ ) que en hombres ( $\bar{X}=6.12$ ;  $SD=1.11$ ), y que esa diferencia era significativa ( $F=6.422$ ;  $p=.013$ ). Las causas atribuidas al propio desempeño también fue superior en mujeres que en hombres; en las causas internas atribuidas al propio desempeño, las puntuaciones fueron más altas en mujeres ( $\bar{X}=6.55$ ;  $SD=1.74$ ) que en hombres ( $\bar{X}=5.61$ ;  $SD=1.60$ ), y que esa diferencia era significativa ( $F=4.600$ ;  $p=.035$ ); y en las causas externas atribuidas al propio desempeño, las puntuaciones fueron también más altas en mujeres ( $\bar{X}=5.81$ ;  $SD=1.94$ ) que en hombres ( $\bar{X}=4.79$ ;  $SD=1.87$ ), y que esa diferencia era significativa ( $F=4.358$ ;  $p=.040$ ). Por otra parte, no aparecieron diferencias significativas entre hombre y mujeres en las causas externas atribuidas a alumnos con alto desempeño ( $F=1.063$ ;  $p=.306$ ), ni en las causas atribuidas a los alumnos con bajo desempeño, tanto en las causas internas ( $F=0.957$ ;  $p=.331$ ), como externas ( $F=2.049$ ;  $p=.156$ ).

Los resultados concluyeron que las mujeres atribuyen con puntuaciones más altas que los hombres las causas internas a los alumnos con alto desempeño, y que también atribuyen con

puntuaciones más altas las causas internas y externas al propio rendimiento académico. No existen diferencias significativas en los demás casos.

Por último, se realizó un análisis para averiguar si los resultados del examen influyeron en las causas atribuidas al alto desempeño y bajo desempeño de los alumnos y del desempeño propio. Los resultados se muestran en la Tabla 4.

Tabla 4.  
*Influencia de las calificaciones sobre los Factores atribuidos al Desempeño Académico.*

Factores	Bajos Resultados		Altos Resultados		F	p
	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD		
<i>Alto desempeño</i>						
Causas internas	6.68	1.08	6.82	1.42	0.229	.634
Causas externas	6.10	1.17	6.28	1.48	0.296	.588
<i>Bajo desempeño</i>						
Causas internas	6.30	1.39	6.40	1.75	0.071	.791
Causas externas	3.82	2.13	3.52	1.87	0.399	.530
<i>Autoevaluación</i>						
Causas internas	5.75	1.65	6.87	1.56	8.585	.005**
Causas externas	4.69	1.99	6.36	1.50	16.599	.001**

(\*)  $p < .05$ ; (\*\*)  $p < .01$

Los resultados mostraron que los alumnos que obtuvieron mejores resultados en el examen no mostraron diferencias significativas con respecto a aquellos otros que obtuvieron peores resultados, tanto en las causas atribuidas los alumnos de alto desempeño (causas internas:  $F=0.229$ ;  $p=.634$ ); causas externas:  $F=0.296$ ;  $p=.588$ ); como a los alumnos de bajo desempeño (causas internas:  $F=0.071$ ;  $p=.791$ ); causas externas:  $F=0.399$ ;  $p=.530$ ). Sin embargo, en la situación de autoevaluación, los alumnos con mejores resultados otorgaron mayores puntuaciones en las causas internas ( $\bar{X}=6.87$ ;  $SD=1.56$ ) que los alumnos con bajos resultados en el examen ( $\bar{X}=5.75$ ;  $SD=1.65$ ), siendo esta diferencia significativa ( $F=8.585$ ;  $p=.005$ ). En la misma línea, los alumnos con mejores resultados en el examen otorgaron mayores puntuaciones a las causas externas ( $\bar{X}=6.36$ ;  $SD=1.50$ ) que los alumnos con bajos resultados en el examen ( $\bar{X}=4.69$ ;  $SD=1.99$ ), siendo esta diferencia significativa ( $F=16.599$ ;  $p=.001$ ).

## LA ATRIBUCIÓN DEL ÉXITO ACADÉMICO

Estos resultados indicaron que existen diferencias significativas por parte de los alumnos con altos resultados en el examen, sobre aquellos otros con puntuaciones bajas, otorgando más valor a la influencia de las causas internas como externas atribuidas en la valoración del propio desempeño académico, y no existen diferencias significativas en los demás escenarios.

### **Conclusión**

El objetivo de este estudio era dar respuesta a cuatro cuestiones. La primera cuestión planteada hacía referencia a las causas atribucionales más frecuentes con que los alumnos explican el alto desempeño académico, el bajo desempeño y el propio desempeño. Los resultados indicaron que “el tiempo dedicado a la materia” era la causa interna atribuida al desempeño en los tres escenarios, y la causa externa más frecuentemente atribuida a los alumnos del alto desempeño era “el Profesor”, mientras que en los otros dos escenarios, alumnos de bajo desempeño y el propio desempeño, la causa externa era “el tipo de examen”. Las causas atribucionales internas menos aludidas eran “el estado de ánimo” y “la asistencia a clase”, y las causas externas menos aludidas fueron “la suerte”, “el ambiente en el aula” y “la ayuda de compañeros”.

La segunda cuestión planteaba si los alumnos señalaban con más frecuencia las causas internas o las externas para explicar el desempeño académico, y los resultados mostraron que, en todos los escenarios, los alumnos atribuyen con más frecuencia las causas internas que las causas externas

La tercera cuestión planteaba si había diferencias entre hombre y mujeres en la atribución de las causas del desempeño. Los resultados mostraron que, si bien las mujeres otorgan más valor a las causas internas y externas en los tres escenarios, esta diferencia solamente era significativa en las causas internas atribuidas los alumnos con alto desempeño académico, así como a las causas internas y externas del desempeño propio.

La última cuestión planteaba si los resultados en el examen influían en las personas al atribuir las causas del desempeño académico. Los resultados mostraron que, si bien los alumnos con mejor resultado en el examen otorgan más valor a las causas internas y externas en los tres

escenarios, esta diferencia solamente era significativa en las causas internas y externas atribuidas al propio desempeño.

### Bibliografía

Baron, R.A. y Byrne, D. (1998). *Psicología social*. Madrid, Prentice Hall.

Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.

Jones, E. E., & Nisbett, R. E. (1972). The actor and the observer: Divergent perceptions of the causes of behavior. In E. E. Jones, D. E. Kanouse, H. H. Kelley, R. E. Nisbett, S. Valins, & B. Weiner (Eds.), *Attribution: Perceiving the causes of behavior*. Morristown, N.J.: General Learning Press.

Manassero, M. y Vásquez, A. (1998). Validación de una escala de motivación de logro. *Psicothema*, vol.10, n.2, 333-351.

Rotter, J. B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. Englewood Cliffs, NJ, US: Prentice-Hall, Inc. <http://dx.doi.org/10.1037/10788-000>

Tavares, J.C.L. e Iglesias, M. (2010). Dimensions of causal attributions of tax evasión in Portugal. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 26, 73-78. <http://dx.doi.org/10.5093/tr2010v26n1a5>

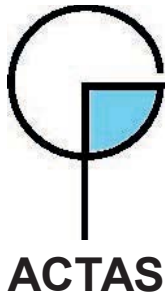
Tavares, J.C.L. (2018). *Un modelo psico-económico del fraude fiscal: Análisis estructural y transcultural en Portugal y España*. Tesis Doctoral. Universidade de Santiago de Compostela.

Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71(1), 3-25. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.71.1.3>



## LA ATRIBUCIÓN DEL ÉXITO ACADÉMICO

Weiner, B. (1986). Attribution, emotion, and action. En R.M. Sorrentino y E.T. Higgins (Eds.), *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior* (p. 281-382). New York, NY: Guilford Press.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Competencias y preferencias emprendedoras: un estudio con alumnos  
universitarios de Grado

Entrepreneurial skills and Preferences: A study with undergraduate students.

Mario Lado Campelo\* ([orcid.org/0000-0002-3975-741X](https://orcid.org/0000-0002-3975-741X))

Víctor Manuel Fernández-Medina\*

\*Universidade de Santiago de Compostela

Nota de los autores

Autor de contacto: Mario Lado (dirección e-mail:

[mario.lado@usc.es](mailto:mario.lado@usc.es))

### Resumen

Existe un creciente interés en la literatura científica por los estudios acerca del carácter y competencias emprendedoras como fuentes de innovación, creatividad y desarrollo de entornos sociolaborales que sirvan de estímulo al cambio de una situación generalizada de crisis, principalmente económico y laboral; de ahí el interés en conocer los niveles de competencias emprendedoras de las personas que pronto se incorporarán al mercado laboral. El objeto de este estudio era conocer las preferencias de los alumnos de Grado Universitario sobre itinerarios profesionales y el grado de competencia emprendedora, así como la correlación entre ambas y las influencias en cuanto al género de los participantes, curso que realizan y la experiencia laboral de los mismos. Los resultados indicaron que los factores de emprendimiento correlaciones significativamente con el itinerario de profesional autónomo pero no existe ninguna correlación con el itinerario de profesional funcionario. En términos generales no hay influencias del sexo ni del curso en que participan los estudiantes pero sí que influye, y de manera significativa, la experiencia laboral en los factores de emprendimiento.

*Palabras clave:* Emprendimiento, competencias emprendedoras

### Abstract

There is a growing interest in the scientific literature for studies on the personal characteristics and entrepreneurial skills as sources of innovation, creativity and development of social and labor environments that serve as a stimulus to the change of a generalized situation of crisis, mainly economic and labor; hence the interest in knowing the levels of entrepreneurial skills of people who will soon join the labor market. The purpose of this study was to know the preferences of University students on professional itineraries and the degree of entrepreneurial competence, as well as the correlation between both and the influences in terms of the gender of the participants, the course they take and the job experience of the students. Results indicated that the factors of entrepreneurship correlations significantly with the itinerary of autonomous professional but there is no correlation with the itinerary of civil servant. In general terms there are no influences of sex or of the course in which the students participate but it does influence, and significantly, the work experience in the factors of entrepreneurship.

*Keywords:* Entrepreneurship, entrepreneurial skills

## COMPETENCIAS Y PREFERENCIAS EMPRENDEDORAS

### Introducción

Existe un creciente interés en la literatura científica por los estudios acerca del carácter y competencias emprendedoras como fuentes de innovación, creatividad y desarrollo de entornos sociolaborales que sirvan de estímulo al cambio de una situación generalizada de crisis, principalmente económico y laboral; de ahí el interés en conocer los niveles de competencias emprendedoras de las personas que pronto se incorporarán al mercado laboral. El concepto de emprendedor hace referencia a capacidades y motivaciones y deseos de unas personas para crear nuevas oportunidades económicas, nuevas formas de organización y ponerlas en marcha (Bull y Willard, 1993); otros autores mencionan capacidades, atributos, competencias básicas y extraordinarias que hacen viable la acción de emprender (Moriano, Trejo y Palací, 2001). El objeto de este estudio era conocer las preferencias de los alumnos de Grado Universitario sobre actividades profesionales de orientación emprendedora, así como el grado de competencia emprendedora y su diferencia en cuanto al género de los participantes, edad, curso que realizan y la experiencia laboral de los mismos.

### Método

#### Participantes

300 alumnos universitarios de la Facultad de Relaciones Laborales participaron en este estudio aprovechando unas sesiones interactivas; la participación fue voluntaria y totalmente anónima. La muestra estaba formada por 88 varones y 212 mujeres; por cursos, 102 cursaban 1º de Grado, 84 estudiantes en 2º curso, 38 estudiantes en 3º y 76 estudiantes en 4º; 100 de los estudiantes tenían experiencia laboral.

#### Instrumentos

Se utilizó el cuestionario BEPE, Batería de Evaluación de la Personalidad Emprendedora (Muñiz, Suárez-Álvarez, Pedrosa, Fonseca-Pedrero y García-Cueto, 2014). Este cuestionario contiene 107 ítems y se contesta a través de una escala de 5 puntos, desde 1 (Totalmente en desacuerdo) hasta 5 (Totalmente de acuerdo); los ítems están agrupados en ocho factores: autoeficacia (18 ítems), autonomía (14 ítems), innovación (15 ítems), locus de control (10 ítems), motivación de logro (14 ítems), optimismo (11 ítems), tolerancia al estrés (11 ítems) y toma de

riesgos (14 ítems). De manera complementaria se incluyeron cuatro ítems, en los que los participantes tenían que indicar el grado de atractivo, de 1= nada atractivo hasta 10= muy atractivo, acerca de cuatro itinerarios profesionales: empleado de una gran empresa, funcionario del Estado, trabajar por cuenta propia o ser investigador en proyectos temporales.

## Resultados

El primer análisis consistió en hallar las correlaciones de Pearson entre los ocho factores de emprendimiento para conocer la relación entre los mismos. Los resultados se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1.

*Correlaciones entre los Factores de Emprendimiento.*

Factores	1	2	3	4	5	6	7	8
1 Autoeficacia	-							
2 Autonomía	.43**	-						
3 Innovación	.55**	.41**	-					
4 Locus Control	.34**	.32**	.31**	-				
5 Motivación de logro	.71**	.45**	.53**	.42**	-			
6 Optimismo	.48**	.30**	.34**	.30**	.39**	-		
7 Tolerancia al estrés	.14*	.12*	.00	.03	.15**	.07	-	
8 Toma riesgos	.35**	.28**	.41**	.37**	.39**	.39**	.10	-

(\*)  $p < 0.05$ ; (\*\*)  $p < 0.01$ ; (\*\*\*)  $p < 0.001$

El rango de correlaciones abarcó entre  $r_{xy}=.00$ , entre Tolerancia al estrés e Innovación, y  $r_{xy}=.71$ , entre Motivación de Logro y Autoeficacia; el promedio de las correlaciones estuvo en .32 y una desviación típica de 0.16. El factor que presentaba correlaciones más altas era Autoeficacia y, por el contrario, el que menos correlaciones mostraba era Tolerancia al estrés.

## COMPETENCIAS Y PREFERENCIAS EMPRENDEDORAS

El segundo análisis consistió en hallar las relaciones entre las puntuaciones de los estudiantes en los ocho factores de emprendimiento y las puntuaciones acerca del atractivo de los cuatro itinerarios profesionales. Los resultados se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2.

*Correlaciones entre los Factores de Emprendimiento y los Itinerarios Profesionales.*

Factores	Gran Empresa	Funcionario	Autónomo	Investigador
Autoeficacia	.13*	-.06	.21**	.10
Autonomía	.07	.02	.23**	.06
Innovación	.22**	.02	.25**	.26**
Locus Control	.11	.01	.17**	-.02
Motivación de logro	.18**	.02	.16**	.12*
Optimismo	.12*	-.03	.18**	.16**
Tolerancia al estrés	-.01	-.02	.06	-.02
Toma riesgos	.13	-.05	.22**	.16**

(\*)  $p < 0.05$ ; (\*\*)  $p < 0.01$ ; (\*\*\*)  $p < 0.001$

Los resultados mostraron que el itinerario profesional de trabajador autónomo correlaciona directamente, y de manera significativa, con los factores de emprendimiento, a excepción del factor de “tolerancia al estrés”, que no mostró correlaciones en este estudio con ningún itinerario. Por otra parte, el itinerario de profesional funcionario no presentó ninguna correlación significativa con ningún factor de emprendimiento. Además, los factores “innovación”, “motivación de logro” y “optimismo” correlacionan con los tres itinerarios profesionales.

Se realizó un análisis de varianza para comprobar si el sexo de los participantes influyó en las puntuaciones e los factores de emprendimiento. Los resultados se muestran en la Tabla 3.

Los resultados mostraron que existen diferencias por género en los itinerarios de trabajar en grande empresas y establecerse como autónomo; en el primer caso, las mujeres ( $M=7.51$ ;

$SD=2.25$ ) puntúan más alto en esta preferencia que los varones ( $M=6.88$ ;  $SD=2.52$ ) y esta diferencia es significativa ( $F=4.683$ ;  $p=.031$ ). De manera contraria ocurre con el itinerario de establecerse como profesionales autónomos, de manera que los varones ( $M=6.10$ ;  $SD=2.56$ ) puntúan más alto que las mujeres ( $M=5.16$ ;  $SD=2.61$ ), y esta diferencia también es significativa. Por otra parte, no existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en las preferencias por los itinerarios profesionales de trabajar como autónomos ni en la dedicación a la investigación.

Tabla 3.

*Influencia del Sexo sobre los Itinerarios Profesionales y Factores de Emprendimiento.*

Factores	Hombres		Mujeres		<i>F</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Gran Empresa	6.88	2.52	7.51	2.25	4.683	.031*
Funcionario	7.10	2.65	7.64	2.37	2.946	.087
Autónomo	6.10	2.56	5.16	2.61	8.169	.005**
Investigador	4.40	2.56	4.29	2.48	0.120	.729
Autoeficacia	66.66	7.95	65,84	7,79	0,680	0,410
Autonomía	53.05	4,73	53,93	5,54	1,720	0,191
Innovación	57.67	5,45	57,35	6,35	0,172	0,678
Locus de Control	40,19	6,44	41,18	5,33	1,894	0,170
Motivación de logro	51,55	7,07	52,86	6,62	2,350	0,126
Optimismo	37,93	4,96	37,15	5,27	1,412	0,236
Tolerancia al estrés	34,30	3,92	32,59	4,16	10,816	0,001***
Toma de riesgos	48,57	6,67	48,28	6,29	0,127	0,721

(\*)  $p < 0.05$ ; (\*\*)  $p < 0.01$ ; (\*\*\*)  $p < 0.001$

En cuanto a los factores que componen el carácter emprendedor, no existen diferencias entre varones y mujeres excepto en el factor de Tolerancia al Estrés, donde los varones ( $M=34.30$ ;  $SD=3.92$ ) puntúan más alto que las mujeres ( $M=32.59$ ;  $SD=4.16$ ) y esta diferencia es significativa ( $F=10.816$ ;  $p=.001$ ).

Por tanto, en cuanto al género, las mujeres presentan mayor preferencia que los hombres en el itinerario de trabajar en grandes empresas, mientras que los hombres presentan una mayor preferencia que las mujeres en el itinerario de establecerse como autónomo. No existen

## COMPETENCIAS Y PREFERENCIAS EMPRENDEDORAS

diferencias en el carácter emprendedor salvo que los varones se muestran con una mayor tolerancia al estrés que las mujeres.

El siguiente análisis consistió en averiguar si el curso en que participaban los estudiantes influía en su elección de los itinerarios profesionales y en los factores de emprendimiento. Los resultados se muestran en la Tabla 4.

Tabla 4.

*Influencias del Curso sobre Itinerarios Profesionales y Factores de Emprendimiento.*

Factores	1º Curso		2º Curso		3º Curso		4º Curso		F	p
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
Gran Empresa	7.57	2.10	7.45	2.39	7.16	2.57	6.95	2.47	1.17	.32
Funcionario	7.57	2.47	7.38	2.41	6.87	2.59	7.78	2.43	1.24	.30
Autónomo	5.99	2.49	5.20	2.68	2.58	2.70	4.88	2.62	2.95	.03*
Investigador	5.03	2.37	3.94	2.43	3.97	2.63	3.96	2.53	4.29	.01**
Autoeficacia	65.80	8.75	65.83	7.46	67.76	6.96	65.88	7.36	0.67	.57
Autonomía	52.77	5.21	54.24	4.62	54.71	5.52	53.72	5.95	1.78	.15
Innovación	57.88	6.33	57.06	6.33	57.06	5.84	58.39	5.92	0.88	.46
L. de Control	40.63	6.30	40.56	5.92	41.47	4.28	41.31	5.21	0.44	.73
Mot. de logro	53.07	7.22	52.17	6.09	53.29	6.12	51.61	7.16	0.92	.43
Optimismo	38.22	5.15	37.11	4.58	37.50	5.19	36.50	5.75	1.71	.17
Toler. estrés	32.31	4.10	33.98	4.18	33.21	4.05	33.09	4.16	2.51	.06
Toma riesgos	48.89	6.91	48.37	5.37	48.74	7.03	47.46	6.42	0.80	.51

(\*)  $p < 0.05$ ; (\*\*)  $p < 0.01$ ; (\*\*\*)  $p < 0.001$

Los resultados mostraron que existen diferencias en los itinerarios según el curso de los participantes. Los itinerarios de profesional autónomo ( $F=2.95$ ;  $p=.03$ ) e investigador ( $F=4.29$ ;  $p=.01$ ) aparecen como más atractivos para los participantes en el 1º curso y esta valoración



desciende significativamente en los cursos siguientes. No existen diferencias significativas en los itinerarios de trabajar en una Gran Empresa ni como Personal Funcionario. En cuanto a los factores de emprendimiento, no existen diferencias significativas entre los estudiantes de los cuatro cursos en los factores de emprendimiento.

El siguiente análisis consistió en averiguar si el curso en que participaban los estudiantes influía en su elección de los itinerarios profesionales y en los factores de emprendimiento. Los resultados se muestran en la Tabla 5.

Tabla 5.

*Influencia de la Experiencia Laboral sobre Itinerarios Profesionales y Factores de Emprendimiento.*

Factores	Sin Experiencia		Con Experiencia		F	p
	M	SD	M	SD		
Gran Empresa	7.30	2.39	7.39	2.26	0.109	.741
Funcionario	7.51	2.45	7.42	2.51	0.089	.766
Autónomo	5.25	2.66	5.81	2.55	3.044	.082
Investigador	4.39	2.52	4.18	2.47	0.470	.494
Autoeficacia	64.65	7.61	68.95	7.51	21.528	.001***
Autonomía	53.41	5.36	54.20	5.23	1.491	.223
Innovación	56.78	6.37	58.78	5.28	7.366	.007**
Locus de Control	40.35	6.01	41.99	4.81	5.668	.018*
Motivación de logro	51.54	6.74	54.34	6.48	11.816	.001***
Optimismo	36.75	5.14	38.64	5.08	9.095	.003**
Tolerancia al estrés	33.25	4.35	32.78	3.75	0.834	.362
Toma de riesgos	47.78	6.65	49.54	5.70	5.148	.024*

(\*)  $p < 0.05$ ; (\*\*)  $p < 0.01$ ; (\*\*\*)  $p < 0.001$

## COMPETENCIAS Y PREFERENCIAS EMPRENDEDORAS

Los resultados mostraron que no existen diferencias significativas en las valoraciones de los itinerarios profesionales entre los participantes con o sin experiencia laboral. En cuanto a los factores de emprendimiento, existen diferencias en autoeficiencia ( $F=21.528$ ;  $p=.001$ ), innovación ( $F=7.366$ ;  $p=.007$ ), locus de control ( $F=5.668$ ;  $p=.018$ ), motivación de logro ( $F=11.816$ ;  $p=.001$ ), optimismo ( $F=9.095$ ;  $p=.003$ ) y toma de riesgos ( $F=5.148$ ;  $p=.024$ ); los participantes con experiencia laboral puntúan más alto en estos factores que los participantes sin experiencia, siendo esta diferencia significativa. No aparecieron diferencias significativas en los factores de autonomía ni en tolerancia al estrés.

### Conclusión

Las correlaciones entre los factores de emprendimiento oscilaron entre  $r_{xy}=.00$  y  $r_{xy}=.71$ , siendo el factor de autoeficacia el factor que presentaba correlaciones más altas, así como tolerancia al estrés era el factor que menos correlaciones mostraba con, os demás factores.

En cuanto a las correlaciones entre lo atractivo de los itinerarios profesionales y los factores del emprendimiento, el itinerario profesional de trabajador autónomo correlaciona directamente, y de manera significativa, con todos los factores de emprendimiento, a excepción del factor de “tolerancia al estrés”, que no mostró correlaciones en este estudio con ningún itinerario. Por otra parte, el itinerario de profesional funcionario no presentó ninguna correlación significativa con ningún factor de emprendimiento.

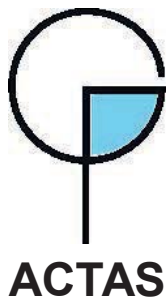
El sexo de los participantes mostró influencia en los itinerarios profesionales, de manera que las mujeres puntuaron más alto en el itinerario de trabajar en grandes empresas y los hombres puntuaron más alto en el itinerario de profesional autónomo; por otra parte, no existen diferencias significativas entre hombre y mujeres en los factores de emprendimiento.

En cuanto al curso en que participan los estudiantes, existen diferencias significativas en el sentido de que los itinerarios de profesional autónomo e investigador aparecen más atractivos para los estudiantes de 1º curso y desciende significativamente en los cursos siguientes. No existen diferencias significativas en los itinerarios de trabajar en una Gran Empresa ni como Personal Funcionario. En cuanto a los factores de emprendimiento, no existen diferencias significativas entre los estudiantes de los cuatro cursos en los factores de emprendimiento.

No existen diferencias significativas en las valoraciones de los itinerarios profesionales entre los participantes con o sin experiencia laboral; sin embargo, los estudiantes con experiencia laboral puntuaron más alto en los factores de autoeficiencia, innovación, locus de control, motivación de logro, optimismo y toma de riesgos.

### **Bibliografía**

- Bull, I., & Willard, G. E. (1993). Towards a theory of entrepreneurship. *Journal of business venturing*, 8(3), 183-195. [https://doi.org/10.1016/0883-9026\(93\)90026-2](https://doi.org/10.1016/0883-9026(93)90026-2)
- Moriano, J. A., Trejo, E., & Palací, F. J. (2001). El perfil psicosocial del emprendedor: un estudio desde la perspectiva de los valores. *Revista de psicología Social*, 16(2), 229-242. <https://doi.org/10.1174/021347401317351152>



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España

Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

El absentismo en las aulas: un estudio con alumnos universitarios.

Absenteeism in the classroom: U study with undergraduate students

Mario Lado Campelo\* ([orcid.org/0000-0002-3975-741X](https://orcid.org/0000-0002-3975-741X))

Jorge Pérez Suárez\*

\*Universidade de Santiago de Compostela

Nota de los autores

Autor de contacto: Mario Lado (dirección e-mail: [mario.lado@usc.es](mailto:mario.lado@usc.es))

### Resumen

El absentismo académico es una conducta consciente y premeditada de los alumnos y cuyas consecuencias se manifiestan en la ausencia física del alumno en el aula y en la dedicación del tiempo destinado al desempeño académico en otras en actividades alternativas y ajenas; esta situación puede acarrear consecuencia adversas en el rendimiento académico del alumno y en la adquisición de competencias y habilidades presentes en los programas académicos. El objetivo de este estudio era conocer cuáles eran los factores del absentismo más frecuentes, así como saber si el sexo de los participantes, curso académico, experiencia laboral y opción de elección del Grado influían en la puntuación de una muestra de 167 alumnos universitarios. Los resultados indicaron que existen diferencias significativas en función del curso que realizan los alumnos y que tanto el sexo, la experiencia laboral y la opción de elección del grado no influyeron en la puntuación de los factores.

Palabras clave: *Absentismo académico, locus de control*

### Abstract

Academic absenteeism is a conscious and premeditated behavior of students and the consequences are manifested in the physical absence of the student in the classroom and the dedication of time for academic performance in other activities. This situation can have adverse consequences on academic performance and the acquisition of skills and abilities present in academic programs. The objective of this study was to know more about the most frequent factors of absenteeism, as well as to know if genre of the participants, academic course, work experience, and option of choosing the Grade have any influence on the score of a sample of 167 university students. The results indicate that there are significant differences by genre, of the students, the course, and the work experience, while the option of the Grade does not influence the score of the factors. The results indicated that there are significant differences depending on the course the students take and that genre, work experience and the option of choosing the Grade did not influence the factors score.

Keywords: *Academic absenteeism, locus of control*

### **Introducción**

El absentismo académico es una conducta consciente y premeditada de los alumnos y que está condicionada por diversos factores personales con el fin de ausentarse físicamente del aula y optar por ocupar ese tiempo en otra actividad. Este comportamiento tiene una incidencia relevante en el modelo educativo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), ya que dificulta el desarrollo de competencias como el trabajo autónomo, el trabajo en grupo y las habilidades interpersonales, habilidades de comunicación, etc. Algunos autores constatan que el absentismo forma parte de una secuencia causa-efecto en el que varios determinantes, como la falta de motivación, entre otros, conducen a un escaso compromiso, baja participación, etc., y, como consecuencia, a un bajo desempeño, bajo rendimiento e, incluso, al abandono de los estudios. Los alumnos con alto absentismo no logran integrarse plenamente en la dinámica diaria de las actividades académicas y a las exigencias de los planes de cada materia y que puede desembocar en un bajo desempeño o rendimiento y una baja implicación en las tareas académicas. Conocer las causas del absentismo es una tarea, sin duda, difícil ya que el absentismo es diagnosticado a posteriori, esto es, es difícil que los alumnos absentistas informen de sus conductas y/o de sus intenciones; por otra parte, existe una gran dificultad en establecer comunicación con ellos una vez finalizada su etapa universitaria. Se han apuntado varios determinantes del absentismo: bajos niveles de eficacia, motivación y bajas expectativas sobre los resultados académicos, bajo rendimiento, inadaptación académica en general, etc. (Cabrera, Bethencourt, Álvarez y González, 2006). Estos mismos autores constataron que gran parte de los alumnos que habían completado los cursos en el tiempo establecido habrían asistido con regularidad a clase. El objetivo de este estudio era conocer las causas atribuidas al absentismo académico en una muestra de estudiantes universitarios, así como conocer la influencia de varias características personales (sexo, curso, experiencia laboral y orden de elección del grado) en las valoraciones de los factores del absentismo académico.

### **Método**

#### **Participantes**

Los participantes de este estudio fueron 167 estudiantes universitarios (75 varones y 92 mujeres) que asistían a 1º y 3º cursos de Grado en la Universidad de Santiago de Compostela

durante el curso 2018-2019; 117 alumnos (70%) habían elegido en primera opción el Grado que cursaban, mientras que el 30% restante habían elegido ese Grado en otras opciones (2ª opción, 3ª opción, etc.); 56 alumnos (33.53%) tenían experiencia laboral. La participación fue voluntaria entre los asistentes, quienes dedicaron alrededor de 15 minutos a esta tarea y no hubo ningún rechazo a cumplimentar el cuestionario. La recogida de datos se realizó a lo largo de una semana. Posteriormente se digitalizaron los datos y se sometieron a análisis a través del SPSS.20.

### **Instrumentos**

Se utilizó el cuestionario de Absentismo de Crespo, Palomo y Méndez (2012) que incluye cinco factores internos y cuatro factores externos al estudiante, y que son: motivación del estudiante (21 ítems), los problemas personales (5 ítems), el estado físico (4 ítems), el estado emocional (6 ítems) y el entorno social o de ocio (4 ítems); por otra parte, los factores externos incluyen la metodología que utiliza el profesor (9 ítems), la actitud del profesor hacia el alumno (9 ítems), la organización académica (7 ítems) y la complejidad del contenido de las materias (3 ítems). Los participantes contestaron a los ítems a través de una escala tipo Likert, con cinco opciones de respuesta, desde (1) “muy en desacuerdo con el enunciado” hasta (5) “totalmente de acuerdo”.

### **Resultados**

Se llevaron a cabo varios análisis: en primer lugar se hallaron las frecuencias para conocer cuáles eran los factores del absentismo más recurrentes por los participantes en el estudio. Los resultados se muestran en la tabla 1.

Los resultados descriptivos mostraron que los factores aludidos por los alumnos a la hora de explicar el absentismo académico son aquellos referidos a los compromisos sociales y de ocio que tiene los alumnos (compromisos con los amigos, planes alternativos de ocio, la presión de los amigos, etc.), así como la metodología que utiliza el profesor (la manera de explicar los contenidos, dificultad para comprender la relación entre la materia y sus aplicaciones, etc.).

Por otra parte, los factores menos aludidos como causa del absentismo fueron los contenidos académicos, bien porque consideran que los contenidos son muy difíciles o muy

## ABSENTISMO EN LAS AULAS

fáciles, y los problemas personales del alumno (problemas familiares, problemas con amigos, crisis personales, etc.).

Tabla 1

*Estadísticos Descriptivos de los Factores de Absentismo.*

	Media	SD
Aspectos Social y Ocio del alumno	3.48	0.81
Metodología del Profesor	3.20	0.82
Motivación del alumno	3.09	0.49
Problemas físicos del alumno	3.05	0.74
Estado Emocional del alumno	3.00	0.74
Aspectos Organizacionales	2.78	0.62
Actitud del Profesor	2.70	0.76
Problemas Personales del alumno	2.61	0.77
Aspectos de contenidos académicos	2.59	0.63
Factores Internos del alumno	3.05	0.49
Factores Externos al alumno	2.82	0.52

Los resultados observados en términos de factores internos y externos del alumno indicaron que los participantes de este estudio aludían con más frecuencia a factores internos ( $M=3.05$ ;  $SD=0.49$ ) del alumno (aspectos sociales y de ocio, grado de motivación, problemas físicos, estado emocional, por ejemplo), mientras que los factores externos ( $M=2.82$ ;  $SD=0.52$ ) fueron señalados con menos frecuencia (los contenidos académicos, actitud del profesor y aspectos organizacionales), siendo esta diferencia significativa ( $t=5.59$ ;  $p=.001$ ).

El siguiente análisis consistió en realizar un análisis de varianza para averiguar si existían diferencias significativas entre las opiniones de los hombres y mujeres participantes en el estudio. Los resultados se muestran en la Tabla 2.

Los resultados indicaron que no existen diferencias significativas entre hombres y mujeres cuando indican los factores causantes, tanto internos como externos, del absentismo académico. Una única excepción se mostró en el factor externo correspondiente a la Actitud de profesor, en el



que las mujeres ( $M=2.82$ ;  $SD=0.78$ ) puntuaron más alto que los hombres ( $M=2.56$ ;  $SD=0.71$ ), siendo esta diferencia significativa ( $F= 5.238$ ;  $p=.023$ ).

Tabla 2.

*Influencia del Sexo sobre los Factores de Absentismo Académico.*

Factores	Varón		Mujer		F	p
	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD		
Motivacionales	3.05	0.53	3.13	0.46	0.998	.319
Problemas Personales	2.58	0.76	2.64	0.79	0.276	.600
Estado Físico	2.95	0.75	3.14	0.73	2.791	.097
Estado Emocional	2.94	0.59	3.06	0.84	1.086	.299
Ocio	3.43	0.81	2.52	0.80	0.572	.451
Asp. Metodológicos	3.10	0.75	3.28	0.87	2.070	.152
Actitud	2.56	0.71	2.82	0.78	5.238	.023*
Organización	2.72	0.62	2.83	0.62	1.206	.274
Académicos	2.55	0.61	2.62	0.65	0.532	.467
<i>Factores Internos</i>	2.99	0.49	3.10	0.49	2.043	.155
<i>Factores Externos</i>	2.73	0.50	2.89	0.54	3.714	.056

(\*)  $p < .05$ ; (\*\*)  $p < .01$

El siguiente análisis pretendía comprobar si el Curso en el que participaban los sujetos de la muestra influía en la respuesta sobre los factores causantes del absentismo académico. Los resultados se muestran en la Tabla 3.

Los resultados indicaron que no existen diferencias significativas entre los alumnos de primero y tercer curso cuando responden a las posibles causas internas del absentismo ( $F= 0.352$ ;  $p=.554$ ); sin embargo sí que existen diferencias significativas cuando aluden a los factores externos. Los alumnos de tercer curso ( $M=3.00$ ;  $SD=0.49$ ) puntúan más alto en los factores externos que los alumnos de primer curso ( $M=2.72$ ;  $SD=0.51$ ), siendo esta diferencia significativa ( $F= 12.108$ ;  $p=.001$ ); por factores, en cuanto a los “aspectos metodológicos del profesor”, los alumnos de tercero puntúan significativamente más alto que los alumnos de primer curso ( $F= 12.210$ ;  $p=.001$ ); en el factor “Actitud del profesor ante los alumnos” ( $F= 7.875$ ;  $p=.006$ ), los alumnos de tercero puntúan más alto que los de primero; de similar manera ocurre en el factor “aspectos de la organización del centro” ( $F= 4.892$ ;  $p=.028$ ), en que los alumnos de ter curso

## ABSENTISMO EN LAS AULAS

puntúan más alto que los alumnos de primero. Por último, un factor externo, el referido a “los contenidos académicos de las materias” no presentan diferencias significativas entre ambos grupos de alumnos.

Tabla 3.  
*Influencia del Curso sobre los Factores de Absentismo Académico.*

Factores	Primer Curso		Tercer Curso		F	p
	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD		
Motivacionales	3.11	0.51	3.06	0.46	0.456	.501
Problemas Personales	2.62	0.78	2.59	0.76	0.068	.795
Estado Físico	3.03	0.73	3.10	0.77	0.384	.537
Estado Emocional	2.94	0.76	3.13	0.70	2.527	.114
Ocio	3.46	0.80	3.52	0.82	0.202	.653
Asp metodológicos	3.04	0.76	3.49	0.86	12.210	.001**
Actitud	2.58	0.72	2.92	0.79	7.875	.006**
Organización	2.70	0.63	2.92	0.57	4.892	.028*
Académicos	2.54	0.65	2.68	0.58	1.805	.181
<i>Factores Internos</i>	3.03	0.51	3.08	0.51	0.352	.554
<i>Factores Externos</i>	2.72	0.51	3.00	0.49	12.108	.001**

(\*)  $p < .05$ ; (\*\*)  $p < .01$

En conclusión, los resultados mostraron que no existen diferencias entre los alumnos de primero y tercer curso en cuando a la valoración de los factores internos del alumno para explicar el absentismo académico; sin embargo existen diferencias significativas cuando apelan a los factores externos, siendo los alumnos de tercero los que consideran a estos factores como causas del absentismo.

El siguiente análisis se realizó para comprobar si la experiencia laboral de los alumnos influía en su respuesta sobre los factores del absentismo, esto es, si había diferencias significativas entre los alumnos que tenían experiencia laboral y aquellos otros que no. Los resultados se muestran en la Tabla 4.

Los resultados indicaron que no existen diferencias significativas entre los alumnos con experiencia laboral y aquellos otros sin experiencia, tanto en los factores internos ( $F=1.601$ ;  $p=.2.07$ ) como externos ( $F=3.676$ ;  $p=.057$ ). Existen dos excepciones puntuales; dentro de los

factores internos, en el factor “estado emocional del alumno”, los alumnos sin experiencia laboral ( $M=3.10$ ;  $SD=0.74$ ) puntúan más alto que lo alumnos con experiencia laboral ( $M=2.81$ ;  $SD=0.71$ ), siendo esta diferencia significativa ( $F= 5.941$ ;  $p=.016$ ); de similar manera, en el factor externo de “la actitud de profesor ante el alumno”, los alumnos sin experiencia laboral ( $M=2.79$ ;  $SD=0.78$ ) puntuaron más alto que lo alumnos con experiencia laboral ( $M=2.53$ ;  $SD=0.71$ ), siendo esta diferencia significativa ( $F= 4.309$ ;  $p=.039$ ).

Tabla 4.

*Influencia de la Experiencia Laboral sobre los Factores de Absentismo Académico.*

Factores	Con Experiencia		Sin experiencia		F	p
	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD		
Motivacionales	3.10	0.54	3.09	0.47	0.022	.882
Problemas Personales	2.50	0.77	2.67	0.77	1.746	.188
Estado Físico	2.97	0.85	3.09	0.68	1.070	.302
Estado Emocional	2.81	0.71	3.10	0.74	5.941	.016*
Ocio	3.52	0.87	3.46	0.78	0.241	.624
Asp metodológicos	3.11	0.81	3.24	0.83	0.943	.333
Actitud	2.53	0.71	2.79	0.78	4.309	.039*
Organización	2.70	0.66	2.83	0.59	1.627	.204
Académicos	2.50	0.63	2.64	0.63	1.731	.190
<i>Factores Internos</i>	2.98	0.54	3.08	0.47	1.601	.207
<i>Factores Externos</i>	2.71	0.50	2.87	0.53	3.676	.057

(\*)  $p < .05$ ; (\*\*)  $p < .01$

Los resultados de este análisis mostraron que, salvo algunas diferencias significativas puntuales, la experiencia laboral de los alumnos no influyó en los factores de absentismo académico.

El último análisis consistió en comprobar si el orden en la opción de elección de Grado Universitario influía en las percepciones de los factores del absentismo académico, y para ellos se diferenciaron aquellos alumnos que habían elegido como primera opción o como otra opción el Grado que estaban cursando. Los resultados se muestran en la Tabla 5.

Los resultados indicaron que no existen diferencias significativas en los factores internos ( $F= 1.927$ ;  $p=.167$ ) ni en los factores externos ( $F= 0.684$ ;  $p=.409$ ) entre los alumnos que han

## ABSENTISMO EN LAS AULAS

elegido el Grado en curso como primera opción y aquellos otros que lo han elegido en segunda opción, tercera, etc.

Tabla 5.  
*Influencia de la opción de elección del Grado sobre los Factores de Absentismo Académico.*

Factores	1ª Opción		Otras Opciones		F	p
	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD		
Motivacionales	3.11	0.51	3.06	0.45	0.257	.613
Problemas Personales	2.57	0.79	2.70	0.72	0.871	.352
Estado Físico	3.00	0.77	3.19	0.67	2.295	.132
Estado Emocional	2.96	0.78	3.11	0.63	1.471	.227
Ocio	3.43	0.80	3.59	0.82	1.351	.247
Asp metodológicos	3.17	0.89	3.27	0.64	0.578	.448
Actitud	2.68	0.75	2.76	0.79	0.415	.520
Organización	2.76	0.64	2.83	0.56	0.361	.549
Académicos	2.58	0.66	2.62	0.60	0.153	.697
<i>Factores Internos</i>	3.01	0.52	3.13	0.43	1.927	.167
<i>Factores Externos</i>	2.80	0.54	2.87	0.46	0.684	.409

(\*)  $p < .05$ ; (\*\*)  $p < .01$

Por tanto, los resultados indicaron que la opción de elección del Grado en curso no influyó en las puntuaciones de los alumnos sobre los factores de absentismo académico

### Conclusión

El objetivo de este estudio era conocer las causas más frecuente atribuidas al absentismo académico en una muestra de estudiantes universitarios, así como conocer la influencia de varias características personales (sexo, curso, experiencia laboral y orden de elección del grado) en las valoraciones de los factores del absentismo académico.

Los resultados indicaron que los participantes de este estudio aludían con más frecuencia a factores internos del alumno (aspectos sociales y de ocio, grado de motivación, problemas físicos, estado emocional, por ejemplo), mientras que los factores externos fueron señalados con menos frecuencia (los contenidos académicos, actitud del profesor y aspectos organizacionales).

En cuanto al sexo de los alumnos participantes, no existen diferencias significativas entre hombres y mujeres cuando aluden a los factores tanto internos como externos, del absentismo académico.

En cuanto al curso que estudian los alumnos, no existen diferencias entre los alumnos de primero y tercer curso en cuando a la valoración de los factores internos del alumno para explicar el absentismo académico; sin embargo existen diferencias significativas cuando apelan a los factores externos, siendo los alumnos de tercero los que consideran a estos factores como causas del absentismo.

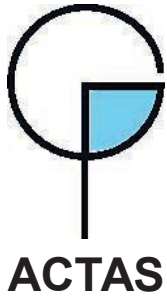
En cuanto a la experiencia laboral de los alumnos, y salvo algunas diferencias significativas puntuales, la experiencia laboral de los alumnos no influyó en los factores de absentismo académico.

Y, por último, en cuanto a la opción de elección del Grado, no existen diferencias significativas entre la opción de elección sobre las puntuaciones de los alumnos sobre los factores de absentismo académico.

Se sugiere, para futuros estudios, la ampliación de la muestra a ámbitos no solamente universitarios sino también en etapas adolescentes de los alumnos; asimismo, se sugiere seguir analizando otras variables internas del alumno, como nivel socioeconómico de la familia, expectativas laborales, etc.

### **Referencias bibliográficas**

- Cabrera, L., Bethencourt, J., Álvarez, P. y González, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12(2). [http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_1.htm). Recuperado 8 de julio de 2019.
- Crespo, N., Palomo, M.T. y Méndez, M. (2012). El efecto del absentismo universitario en el expediente académico y en la percepción de sus causas. *Educade: revista de educación en contabilidad, finanzas y administración de empresas*, (3), 47-65. El efecto del absentismo universitario en el expediente académico y en la percepción de sus causas



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Conductas académicas deshonestas: un estudio con alumnos universitarios.

Deshonest Academic Behaviors: A study with undergraduate students.

Mario Lado Campelo\* ([orcid.org/0000-0002-3975-741X](https://orcid.org/0000-0002-3975-741X))

Damara Varela Martínez\*

Universidade de Santiago de Compostela

Nota de los autores

Autor de contacto: Mario Lado (dirección e-mail: [mario.lado@usc.es](mailto:mario.lado@usc.es))

### Resumen

Las conductas académicas deshonestas suponen una amenaza en el ámbito académico a los objetivos de aprendizaje del alumno e introducen, entre otros, una mala praxis en la adquisición de conocimiento y de valoración del producto del aprendizaje. El objetivo de este estudio era doble. Por una parte, conocer la frecuencia y causas atribuidas por los alumnos acerca de las conductas deshonestas, la valoración moral que los alumnos hacen sobre ellas, así como las posibles soluciones a este problema; por otra parte, se analizó la influencia del ciclo que estudiaban los participantes sobre las frecuencias, causas atribuidas, valoración moral y estrategias. Participaron 122 estudiantes de E.S.O., Bachiller y Grado. Los resultados indicaron que las conductas deshonestas varían en frecuencia y en valoración en función de las demandas de las tareas del estudiante, así como que los estudiantes de Grado se mostraron más permisivos con las conductas deshonestas que sus homólogos de otros ciclos.

*Palabras clave:* conductas deshonestas, plagio,

### Abstract

Dishonest academic behaviors pose a threat in the academic field to the student's learning objectives and introduce, among others, a bad practice in the acquisition of knowledge and assessment of the product of learning. There were two objectives in this study: one, to know the frequency and causes attributed by the students about dishonest behavior, the moral evaluation, as well as the possible solutions to this problem; and two, the influences of the cycle studied by the participants on frequencies, attributed causes, moral assessment and strategies were analyzed. 122 students of E.S.O., Bachelor and Grade participated in this research. Results indicated that dishonest behaviors vary in frequency and evaluation according to the demands of the student's tasks, as well as that the undergraduate students were more permissive with the dishonest behavior than their counterparts from other cycles. No significant difference appears among students related to the causes of academic dishonest behavior.

*Keywords:* dishonest behaviour, plagiarism

## CONDUCTAS ACADÉMICAS DESHONESTAS

### **Introducción**

Las conductas académicas deshonestas hacen referencia a un conjunto de conductas conscientes y premeditadas por parte de algunos alumnos con el fin de obtener una valoración superior a la que les corresponde por mérito. Estas conductas se pueden manifestarse de diversas maneras: plagios de trabajos de otros autores, bien copiados de fuentes escritas como descargados de fuentes digitales, falseamiento de datos, presentar trabajos de otros autores, copiar en exámenes, colaborar con otros en plagios, etc. Las conductas académicas deshonestas suponen un problema en el nuevo espacio europeo de educación superior en cuanto que falsea las valoraciones de los profesores a la hora de evaluar éstos algunas competencias de los estudiantes, como búsqueda y análisis de información, trabajo autónomo, etc., y que reciben en algunos casos trabajos no realizados por los estudiantes. Diversos autores han aludido a diferentes causas de este tipo de conductas: la facilidad para copiar un trabajo y convertirlo en propio, la falta de organización temporal de los alumnos, por el esfuerzo que se pone a hacer un trabajo propio, por la creencia de que los demás estudiantes también lo hacen, por la poca importancia que se le da al trabajo a realizar, o simplemente por no tener capacidad para hacer ese trabajo (McCabe, Trevino & Butterfield, 2001; Rettinger y Kramer, 2009).

El objetivo de este estudio era doble: por una parte, conocer la frecuencia y causas atribuidas por los alumnos acerca de las conductas deshonestas, la valoración moral que los alumnos hacen acerca de esas conductas deshonestas, así como las posibles soluciones a este problema; por otra parte, analizar la influencia del ciclo que estudiaban los participantes sobre la valoración de las conductas académicas deshonestas.

### **Método**

#### ***Participantes***

Participaron 122 estudiantes (61 varones y 61 mujeres), de los cuales 99 cursaban estudios en institutos (82%) y 23 en la universidad (18%); por ciclos, 62 estudiantes cursaban 3º y 4º de Enseñanza Secundaria Obligatoria (E.S.O.), 37 cursaban Bachiller y 23 cursaban estudios de Grado. La participación fue voluntaria y anónima, y se realizó de manera complementaria a diversas actividades académicas ya programadas.



***Instrumento.***

Se utilizó un cuestionario basado en el de Sureda et al. (2009), con cuatro bloques de preguntas. El primer bloque constaba de 17 cuestiones referidas a acciones deshonestas y en las que los participantes debían contestar con qué frecuencia creían que se cometían esas conductas, y en una escala de 1 (nunca) a 5 (muy a menudo). El segundo bloque incluía 19 supuestas causas por las que las personas cometían aquellas acciones académicas deshonestas y los participantes contestaban la relevancia de esas causas, desde 1 (esa causa no es relevante) hasta 5 (muy relevante). El tercer bloque incluía 11 acciones deshonestas y se les pedía a los participantes que valoraran qué medidas disciplinarias deberían acompañar a esas conductas; la escala oscilaba entre 1 (expulsión del centro), 2 (suspense en esa materia), 3 (suspense en esa actividad concreta), 4 (advertencia y penalización de puntos) y 5 (advertencia verbal). El último bloque incluía 5 ítems referidos a posibles estrategias para reducir aquellas prácticas académicas deshonestas, y los participantes las valoraban en una escala de 1 (estrategia muy poco adecuada) hasta 5 (estrategia muy adecuada).

***Resultados.***

El primer análisis consistió en analizar la opinión que daban los participantes acerca de la frecuencia de diversas conductas académicas deshonestas; se les presentaron 17 conductas y evaluaron su frecuencia en una escala de 1 (Nunca) a 5 (Muy a menudo). Las puntuaciones medias que los participantes atribuían a las conductas oscilaron entre  $M=1.11$ , la conducta percibida como menos frecuente, y  $M=3.53$ , la conducta más frecuente. La media total de todas las conductas evaluadas fue de  $M=2.18$  y la desviación típica  $SD=0.68$ . Con el fin de destacar aquellas conductas más frecuentes y menos frecuentes se hallaron las puntuaciones  $z$  de cada una de ellas, de manera que se pudieran destacar aquellas superiores o inferiores a la frecuencia promedio, es decir, aquellas que presentaran puntuaciones  $z$  superiores o inferiores a 1. Los resultados se muestran en la Tabla 1. Las conductas académicas deshonestas que aparecen como más frecuentemente atribuidas por los participantes de este estudio fueron “copiar fragmentos de textos disponibles en internet” y “permitir que otro estudiante copiase en un examen”; por el contrario, las conductas que se apreciaron como menos frecuentes fueron “Pagar a alguien para

## CONDUCTAS ACADÉMICAS DESHONESTAS

que haga un trabajo académico o comprarlo”, así como “Hacer un examen en nombre de otra persona”

Tabla 1.

*Frecuencias atribuidas a las conductas académicas deshonestas.*

<b>Conductas</b>	<b>M</b>	<b>z</b>
i5. Copiar de páginas Web fragmentos de textos y, sin citar, y con una parte de texto escrito por mi mismo/a, entregarlo como propia	3,53	1,99
i4. Dejar que otro estudiante me copie durante un examen	3,07	1,31
i1. Entregar un trabajo realizado por otro/a alumno/a que ya había sido entregado en cursos anteriores (para la misma u otra/s materia/s)	2,98	1,18
i8. Utilizar “chuletas” o apoyos no permitidos en un examen	2,91	1,07
i15. Componer íntegramente un trabajo a partir de fragmentos copiados literalmente de páginas Web y/o artículos localizados en Internet	2,90	1,06
i3. Copiar fragmentos de fuentes impresas y usarlos, sin citar, para elaborar trabajos académicos propios.	2,54	0,53
i11. Insertar en la Bibliografía referencias que no se han consultado.	2,33	0,22
i17. Facilitar a un/a compañero/a un trabajo de cursos anteriores para que lo entregue como un trabajo nuevo e inédito	2,07	-0,16
i16. Copiar partes de trabajos entregados en años anteriores y usarlos como partes de un trabajo académico “nuevo”	2,05	-0,19
i7. Utilizar nuevas tecnologías (móvil, escáneres, auriculares inalámbricos,...) para obtener las respuestas en un examen.	1,94	-0,35
i9. “Descargar” un trabajo completo desde Internet y entregarlo, sin cambios, como trabajo de una materia	1,85	-0,49
i14. Falsear datos en trabajos académicos (p. e., falsear datos, inventar datos, presentar datos de otros trabajos inventados, etc.)	1,71	-0,70
i1. Entregar un trabajo realizado por mi mismo/a que ya había sido entregado en cursos anteriores (para la misma u otra/s materia/s)	1,68	-0,74
i6. Hacer un trabajo para otra persona (de tu curso o de otro curso)	1,61	-0,84
i3. Copiar de un/a compañero/a durante un examen	1,60	-0,85
i10. Pagar a alguien para que haga un trabajo académico o comprarlo (por ejemplo a través de Internet)	1,17	-1,49
i12. Hacer un examen en nombre de otra persona	1,11	-1,57

El segundo análisis consistió en hallar las medias y las puntuaciones z para conocer cuáles eran las causas más relevantes que llevaban a los estudiantes a cometer esas conductas académicas deshonestas. Los resultados se muestran en la Tabla 2.

Las causas más relevantes contestadas por los participantes hacían referencia a la organización del tiempo, al escaso valor del trabajo y al esfuerzo, esto es, “ la costumbre de hacer las cosas en el último momento”, “el escaso peso de la calificación en la nota final” y “porque es más cómodo y sencillo que hacerlo uno mismo”. Por el contrario, las causas menos aludidas fueron “la creencia de que el Profesor no maneja suficientemente las TIC”, “ el Profesor no va a averiguar que se ha copiado”, “ el tipo de trabajo es muy práctico”, “los demás compañeros también lo hacen” , y por la creencia de que “el docente no hace un seguimiento del trabajo”.

Tabla 2.

*Causas atribuidas a las conductas académicas deshonestas.*

<b>Causas</b>	<b>M</b>	<b>z</b>
i25. Por la costumbre de hacer las cosas en el último momento	4,02	2,30
i28. Porque el trabajo tiene un peso reducido en la nota final de la asignatura.	3,57	1,26
i34. Porque es más sencillo y cómodo que hacer el trabajo uno mismo	3,54	1,19
i20. Por la saturación de trabajos, exámenes, etc., por parte del alumnado	3,45	0,98
i18. Por la facilidad que ofrece Internet para encontrar información.	3,31	0,65
i35. Porque se tienen que entregar muchos trabajos en poco tiempo	3,22	0,44
i19. Por la falta de tiempo debido a cuestiones personales del alumnado.	3,18	0,35
i31. Porque el alumnado cree que copiar algo de Internet no es malo y que lo que está en Internet se puede utilizar, por ser un acceso público.	3,11	0,19
i27. Porque el trabajo que se pide es de tipo eminentemente teórico.	3,06	0,07
i33. Porque se saca mejor nota que haciendo el trabajo uno mismo.	3,03	0,00
i29. Porque el trabajo a realizar es muy complicado.	3,01	-0,05
i36. Porque no se sabe cómo realizar trabajos académicos.	2,93	-0,23
i32. Por la sensación, por parte del alumnado, de que con los trabajos que se hacen no se aprende nada o casi nada.	2,85	-0,42
i23. Por la creencia de que el profesor no lee en profundidad los trabajos que se le entregan.	2,84	-0,44
i24. Por la falta de seguimiento del docente de la evolución del trabajo.	2,59	-1,02
i30. Porque el resto de compañeros también lo hace.	2,56	-1,09
i26. Porque el trabajo que se pide es de tipo eminentemente práctico.	2,47	-1,30
i21. Porque difícilmente el profesor podrá averiguar que se ha copiado.	2,43	-1,40
i22. Por la creencia, por parte del alumno, de que el profesor a quien se entrega el trabajo no es muy hábil en el uso de Internet y las TIC.	2,38	-1,51

El siguiente análisis consistió en analizar las consecuencias punibles que deberían acompañar a esas conductas académicas deshonestas. Los resultados se muestran en la Tabla 3.

## CONDUCTAS ACADÉMICAS DESHONESTAS

Los resultados indicaron que las consecuencias disciplinarias más duras deberían aplicarse contra aquellas conductas de “pagar a alguien para que te haga un trabajo”, así como “copiar de una chuleta u otros apoyos no permitidos en un examen”. Por el contrario, aquellas conductas valoradas con menores consecuencias disciplinarias fueron “copiar y pegar partes de un libro o artículo”, así como “dejarse copiar en un examen por otro estudiante”.

Tabla 3.

*Consecuencias disciplinarias a las conductas académicas deshonestas.*

<b>Situación</b>	<b>M</b>	<b>z</b>
i45. Copiar y pegar partes de un libro o artículo en un trabajo académico	4,07	1,64
i38. Dejarse copiar en un examen por otro/a alumno/a	3,85	1,14
i46. Copiar y pegar directamente un trabajo de Internet en un trabajo académico	3,59	0,55
i39. Presentar un trabajo propio de años anteriores	3,51	0,36
i43. Copiar y presentar un trabajo académico entero de Internet	3,47	0,27
i44. Falsear datos en trabajos académicos	3,43	0,18
i40. Presentar un trabajo de años anteriores de otro/a alumno/a	3,42	0,16
i41. Presentar datos y resultados falseados en trabajos académicos	3,29	0,14
i37. Copiar a un/a compañero/a en un examen	2,97	0,86
i42. Copiar de una “chuleta” o apoyos no permitidos en un examen	2,75	1,36
i47. Pagar a alguien para que te haga un trabajo	2,51	1,91

El siguiente análisis pretendía conocer la valoración de los estudiantes acerca de las posibles estrategias para evitar esas conductas académicas deshonestas. Los resultados se muestran en la Tabla 4.

Tabla 4.

*Valoración de las Estrategias para reducir las Conductas Académicas Deshonestas.*

<b>Estrategias</b>	<b>M</b>	<b>z</b>
i51. Desarrollar cursos, seminarios talleres dirigidos a los/as estudiantes para formar al alumnado acerca de cómo realizar trabajos académicos.	3,87	1,33
i52. Desarrollar cursos dirigidos a los/as profesores/as acerca de cómo implementar estrategias didácticas que reduzcan la probabilidad de que los estudiantes incurran en prácticas incorrectas.	3,77	0,96
i50. Desarrollar campañas informativas y de sensibilización acerca de cómo desarrollar prácticas académicas correctas.	3,40	-0,41
i48. Incluir normativas que sancionen este tipo de conductas, sanciones desde una amonestación verbal a la expulsión del centro.	3,34	-0,63
i49. Utilizar programas informáticos de detección de plagio.	3,16	-1,30

Los resultados indicaron que la estrategia mejor valorada por los participantes fue aquella orientada a “desarrollar cursos o seminarios” para formar al alumno a realizar sus trabajos académicos”; por el contrario, los participantes consideran que la estrategia menos acertada es “utilizar programas de detección del plagio”.

El segundo objetivo de este estudio consistía en conocer si existían diferencias entre estudiantes de la E.S.O., Bachillerato y Universidad en cuanto a valorar las frecuencias de las conductas deshonestas, en las causas atribuidas a esas conductas, en el grado de penalización de las conductas y en la valoración de las estrategias para reducir esas conductas; con ese objetivo se realizaron cuatro análisis de varianza que se muestran a continuación.

El primer análisis de varianza se realizó para hallar la influencia del ciclo formativo sobre las frecuencias de las conductas académicas deshonestas. Los resultados se muestran en la Tabla 5.

Tabla 5.

*Influencia del Ciclo educativo sobre las Frecuencias de Conductas Deshonestas.*

Items	E.S.O.		Bachiller		Grado		<i>F</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
i1	1.69	0.98	1.30	0.57	2.26	1.10	8.063	.001***
i2	1.55	0.84	1.22	0.50	2.35	1.30	12.375	.001***
i3	2.71	1.06	3.51	1.19	2.87	1.10	6.225	.003**
i4	2.76	1.06	3.57	1.26	3.09	0.73	5.938	.003**
i5	3.34	1.30	3.92	1.12	3.43	1.04	2.854	.062
i6	1.58	0.88	1.57	0.90	1.78	0.90	0.508	.603
i7	1.52	0.90	2.46	1.30	2.26	1.25	9.632	.001***
i8	2.74	1.13	3.41	1.32	2.57	0.99	4.969	.008**
i9	1.84	1.09	2.00	1.18	1.65	0.93	1.617	.203
i10	1.13	0.38	1.16	0.37	1.30	0.63	1.356	.262
i11	2.00	1.19	2.76	1.38	2.52	1.08	4.724	.011*
i12	1.13	0.42	1.03	0.16	1.22	0.60	1.617	.203
i13	2.39	1.21	2.70	1.10	2.54	1.17	1.088	.340
i14	1.74	1.10	1.73	0.93	1.61	0.84	0.154	.857
i15	2.85	1.28	3.24	1.34	2.48	1.20	2.600	.078
i16	1.85	1.11	1.95	1.03	2.74	0.81	6.360	.002**
i17	2.00	1.10	1.95	1.13	2.48	1.31	1.776	.174

(\*)  $p < 0.05$ ; (\*\*)  $p < 0.01$ ; (\*\*\*)  $p < 0.001$

## CONDUCTAS ACADÉMICAS DESHONESTAS

Los resultados mostraron que existen diferencias significativas en la atribución de frecuencias en la mitad de las conductas deshonestas, puntuando más alto en el grupo de Bachiller y en el grupo de Grado.

Los estudiantes de Grado adjudicaba más frecuencia a las conductas de “Entregar un trabajo propio que había sido entregado con anterioridad” ( $M=2.26$ ;  $SD=1.10$ ;  $p=.001$ ), “entregar un trabajo de otro alumno ya entregado anteriormente” ( $M=2.35$ ;  $SD=1.30$ ;  $p=.001$ ), y “copiar partes de trabajos anteriores y usarlos como trabajos nuevos” ( $M=2.74$ ;  $SD=0.81$ ;  $p=.002$ ), siendo estas diferencias significativas con respecto a las frecuencias indicadas por los grupo de la E.S.O. y de Bachiller.

Los estudiantes de bachiller puntuaron con mayor frecuencia las conductas de “copiar de un compañero en un examen” ( $M=3.51$ ;  $SD=1.19$ ;  $p=.003$ ), “dejar copiar a otro en un examen” ( $M=3.57$ ;  $SD=1.26$ ;  $p=.003$ ), “utilizar las tecnologías en un examen” ( $M=2.46$ ;  $SD=1.30$ ;  $p=.001$ ), “utilizar chuletas u apoyos no permitidos en un examen” ( $M=3.41$ ;  $SD=1.32$ ;  $p=.008$ ), e “insertar referencias bibliográficas que no se han consultado” ( $M=2.76$ ;  $SD=1.38$ ;  $p=.011$ ). Las demás conductas incluidas en el cuestionario no aportaron diferencias significativas. Los estudiantes de E.S.O. no puntuaron mayores frecuencias de las conductas que sus homólogos de Bachiller y Grado.

El siguiente análisis de varianza se realizó para hallar la influencia del ciclo formativo sobre las causas atribuidas a las conductas académicas deshonestas. Los resultados se muestran en la Tabla 6.

Los resultados mostraron que no existen diferencias significativas entre los estudiantes de los tres ciclos en la atribución de las causas que llevan a los estudiantes a cometer esas conductas académicas deshonestas. Existe una única excepción, en la causa “porque el profesor no lee en profundidad los trabajos que se le entregan”, en donde los estudiantes de Grado la consideran más relevante ( $M=3.35$ ;  $SD=1.11$ ) que los estudiantes de bachiller ( $M=3.14$ ;  $SD=1.33$ ) y que los estudiantes de la E.S.O. ( $M=2.47$ ;  $SD=1.49$ ), siendo estas diferencias significativas ( $F=4.611$ ;  $p=.012$ ).

Tabla 6.  
*Influencia del Ciclo educativo sobre las Causas de las Conductas Deshonestas.*

Items	E.S.O.		Bachiller		Grado		<i>F</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
i18	3.35	1.36	3.27	1.33	3.26	0.96	0.072	.930
i19	3.23	1.13	3.35	1.21	3.30	1.06	1.071	.346
i20	3.23	1.18	3.57	1.21	3.87	0.97	2.881	.060
i21	2.34	1.37	2.54	1.24	2.48	0.90	0.325	.723
i22	2.29	1.42	2.49	1.24	2.43	0.84	0.303	.739
i23	2.47	1.49	3.14	1.36	3.35	1.11	4.611	.012*
i24	2.52	1.22	2.62	1.40	2.74	0.96	0.289	.750
i25	4.06	1.11	4.16	1.12	3.65	0.88	1.717	.184
i26	2.35	1.17	2.70	1.15	2.39	0.78	1.214	.301
i27	2.97	1.28	3.32	1.08	2.87	0.92	1.461	.236
i28	3.61	1.36	3.49	1.26	3.57	1.26	0.115	.891
i29	3.03	1.29	3.11	1.37	2.78	1.08	0.480	.620
i30	2.39	1.21	2.70	1.10	2.54	1.17	0.117	.890
i31	1.74	1.10	1.73	0.93	1.61	0.84	0.430	.651
i32	2.85	1.28	3.24	1.34	2.48	1.20	2.121	.124
i33	1.85	1.11	1.95	1.03	2.74	0.81	2.326	.102
i34	2.00	1.10	1.95	1.13	2.48	1.31	1.386	.254
i35	2.98	1.41	3.46	1.22	3.48	0.90	2.205	.115
i36	2.98	1.35	3.00	1.56	2.65	1.40	0.524	.593

(\*)  $p < .05$ ; (\*\*)  $p < .01$ ; (\*\*\*)  $p < .001$

El siguiente análisis de varianza se realizó para hallar la influencia del ciclo formativo sobre el grado de penalización de las conductas. Los resultados se muestran en la Tabla 7.

Los resultados mostraron que no existen diferencias significativas entre los estudiantes de los tres ciclos en la atribución de las causas que llevan a los estudiantes a cometer esas conductas académicas deshonestas. Los resultados mostraron que, en la mayoría de las situaciones presentadas, los estudiantes de Grado se muestran más tolerantes que los estudiantes de Bachiller, y éstos, a su vez, más tolerantes que los estudiantes de E.S.O., siendo estas diferencias significativas en seis de las once situaciones presentadas a valoración. La acción de “presentar un trabajo propio de años anteriores” es más penalizada por los alumnos de Bachiller ( $M=3.27$ ;  $SD=0.77$ ), seguido de los estudiantes de E.S.O. ( $M=3.42$ ;  $SD=0.98$ ), y de los estudiantes de Grado ( $M=4.13$ ;  $SD=1.06$ ), siendo esta diferencia significativa ( $F=6.510$ ;  $p=.002$ ).

## CONDUCTAS ACADÉMICAS DESHONESTAS

Tabla 7.

*Influencia del Ciclo educativo sobre las Penalizaciones de las Conductas Deshonestas.*

Items	E.S.O.		Bachiller		Grado		F	p
	M	SD	M	SD	M	SD		
i37	2.97	0.85	2.97	0.93	2.96	1.11	0.002	.998
i38	3.74	1.10	4.05	0.97	3.83	1.15	0.988	.375
i39	3.42	0.98	3.27	0.77	4.13	1.06	6.510	.002**
i40	3.29	0.88	3.30	0.74	3.96	1.11	5.233	.007**
i41	2.94	1.20	3.51	1.15	3.87	1.01	6.556	.002**
i42	2.74	0.75	2.78	0.75	2.74	0.75	0.036	.965
i43	3.37	1.07	3.49	0.90	3.70	1.11	0.841	.434
i44	3.15	1.27	3.70	1.08	3.74	1.01	3.668	.028*
i45	3.85	0.99	4.32	0.88	4.26	0.86	3.482	.034*
i46	3.45	0.92	3.68	0.97	3.83	1.03	1.499	.227
i47	2.27	0.98	2.59	1.12	3.00	1.09	4.251	.016**

(\*)

$p < .05$ ; (\*\*)  $p < .01$ ; (\*\*\*)  $p < .001$

Los estudiantes de la E.S.O. penalizan más que los de bachiller, y estos más que los de Grado, en las situaciones de “presentar un trabajo de años anteriores de otro alumno” ( $F=5.233$ ;  $p=.007$ ), “presentar datos y resultados falseados” ( $F=6.556$ ;  $p=.002$ ), “falsear datos en trabajos académicos” ( $F=3.668$ ;  $p=.028$ ), “pagar a alguien para que te haga un trabajo” ( $F=4.251$ ;  $p=.016$ ). Por último, los estudiantes de E.S.O. penalizan más que los de Grado, y éstos más que los de bachiller, en “copiar y pegar partes de un libro o artículo en un trabajo académico” ( $F=3.482$ ;  $p=.034$ ).

### Conclusión

Este estudio tenía un doble objetivo: por una parte, conocer la frecuencia y causas atribuidas por los alumnos acerca de las conductas deshonestas, el grado de penalización que los alumnos hacen acerca de esas conductas deshonestas, así como las posibles estrategias ante este problema; por otra parte, conocer si la influencia del ciclo formativo (E.S.O., Bachiller, Grado) de los estudiantes sobre sus valoraciones anteriores.

Los estudiantes apuntaron como conductas deshonestas más frecuentes aquellas relacionadas con copiar información de manera fraudulenta y presentarlo como propio, así como facilitar ayuda no permitida a otro estudiante en un examen. Las causas más frecuentemente atribuidas hacen referencia a la falta de organización del tiempo, al esfuerzo de la tarea y a la



poca valoración percibida de la misma. Las conductas más penalizadas por los estudiantes hacen referencia a recurrir al pago por un trabajo hecho por otro, así como utilizar apoyos no permitidos en un examen. Por último, los estudiantes valoran como buena estrategia el desarrollo de cursos, seminarios y talleres para formar al alumnado acerca de cómo realizar trabajos académicos.

Los estudiantes de Grado y de Bachiller indican con mayor frecuencia la existencia de conductas deshonestas que los estudiantes y de E.S.O., y estas diferencias en las frecuencias están relacionadas con las demandas propias de cada ciclo; si bien los alumnos de bachiller apuntan mayor frecuencias en conductas de copiar trabajos, los alumnos de Grado apuntan más frecuencias a conductas de utilizar las tecnologías de manera no permitida para obtener resultados superiores. No existen diferencias entre los tres grupos en la atribución de las causas que llevan a estas conductas deshonestas. El grado de penalización sobre la comisión de conductas deshonestas es superior en los alumnos de E.S.O. que en los homólogos de bachiller y, a su vez, menos tolerantes que los estudiantes de Grado. Por último, no existen diferencias en cuanto a la valoración de las estrategias para reducir las conductas académicas deshonestas.

### Referencias

- McCabe, D. L., Treviño, L. K., & Butterfield, K. D. (2001). Cheating in academic institutions: A decade of research. *Ethics & Behavior, 11*(3), 219-232. [https://doi.org/10.1207/S15327019EB1103\\_2](https://doi.org/10.1207/S15327019EB1103_2)
- Rettinger, D. A., & Kramer, Y. (2009). Situational and personal causes of student cheating. *Research in Higher Education, 50*(3), 293-313. <https://doi.org/10.1007/s11162-008-9116-5>
- Sureda, J., Comas, R., Serrano, L., Nava, C., Oliver, M., & Morey, M. (2009). *El plagio y otras formas de deshonestidad académica entre el alumnado de la universidad TecMilenio: resultados generales*. Informe de Investigación. Universitat de les Illes Balears. <https://doi.org/10.3306/IRIE.INFORME.RECERCA.N6.2013>



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

El perfil del estudiante adulto en educación superior virtual y su influencia en el  
abandono

Factors related to adult learner dropout in online higher education

Belén Rodríguez Cánovas (0000-0003-2993-4918)\*, David Orellana (0000-0002-4711-

3681)\*\*, Nuria Segovia (0000-0003-4329-0987)\*\*\*

\*Universidad Complutense de Madrid, \*\* Corporación Universitaria Asturias, \*\*\* Corporación  
Universitaria Asturias

Nota de los autores:

Proyecto financiado por Corporación Universitaria Asturias (2019)

Contacto: Nuria Segovia (tecnología.ns@asturias.edu.co)

### Resumen

Este trabajo analiza el perfil del estudiante adulto que participa en programas de educación superior virtual, debido al alto porcentaje de abandono, para identificar medidas institucionales que favorezcan la permanencia. Para ello, se utilizó la técnica *scoring* y participaron un total de 515 estudiantes universitarios, 252 mujeres (49%) y 263 varones (51%), con una edad media de 28 años, matriculados en programas de larga duración en educación superior en modalidad virtual. Los resultados revelan que las variables que mayor influencia tienen en la predicción del abandono son la edad, la renta familiar, la práctica deportiva regular, la situación familiar, el modo de pago de los estudios, y la experiencia virtual previa. Estos hallazgos indican que la predicción del fenómeno del abandono en educación superior virtual es un proceso complejo y multi-causal, cuyos factores más influyentes se encuentran estrechamente interrelacionados con la situación profesional y familiar de los estudiantes. De acuerdo a los resultados, las medidas institucionales más favorables a la permanencia son la tutorización continua y personalizada, la formación virtual permanente y el seguimiento del rendimiento de los estudiantes durante el programa de estudios.

*Palabras clave:* abandono universitario, estudiante adulto, educación virtual

### Abstract

This report analyses the profile of adult learners who participate in online higher education programs, because of its higher dropout rates, to identify institutional policies to favour persistence in online education programs. Thus, we used *scoring* technique and 515 students participated, 252 women (49%) and 263 men (51%), who were 28 years old on average, and enrolled in long term and online higher education programs. Results showed that main factors related to predict adult learner dropout were: age, family-incomes, practice sports usually, familiar state, form of payment, and previous online experience. It means that predicting adult learner dropout in online higher education programs is a complex phenomenon based on multiple and heterogeneous causes, and its most influential factors are closely related to professional and familiar student state. So, the main institutional policies to improve the adult learner persistence are: continuous and personalized teacher support, permanent virtual teaching and monitoring of student performance throughout learning process.

*Keywords:* higher education dropout, adult learner, online education

## EL PERFIL DEL ESTUDIANTE ADULTO EN EDUCACIÓN SUPERIOR VIRTUAL

La evolución de las tecnologías de la información y la comunicación permite la creación de entornos virtuales de aprendizaje cada vez más flexibles e inclusivos para un nuevo perfil de estudiante universitario con características heterogéneas, adulto y con responsabilidades profesionales y familiares, e incluso para el conjunto de estratos sociales, incluida la población más vulnerable. La participación permanente en programas de formación superior virtual es una demanda en continuo crecimiento que favorece el desarrollo de la cualificación profesional; sin embargo, la educación superior virtual presenta, al mismo tiempo, elevadas tasas de abandono que dificultan la gestión académica e institucional por parte de los centros de educación superior. Así, es fundamental analizar el perfil del estudiante adulto que participa en programas de educación virtual para ofrecer medidas que favorezcan su permanencia en los estudios.

La abundante literatura sobre el abandono evidencia el permanente interés en el fenómeno del abandono en programas universitarios de larga duración, tanto en su modalidad más tradicional, destacando los recientes estudios de Tuero, Cervero, Esteban, y Bernardo (2018), Sánchez-Gelabert y Andreu, (2017), Romero y Hernández (2018); así como en modalidades más recientes como a distancia y virtual, revisadas en estudios recientes como Choi y Kim (2017), Murphy y Stewart (2017), Grau-Valldosera, Minguillón y Blasco-Moreno (2018) o Kang y Wang (2018) entre otros. Concretamente, el estado actual de la investigación sobre el fenómeno del abandono de programas de educación superior refleja que son relativamente recientes los estudios especializados en la modalidad virtual. No obstante, de acuerdo a la literatura precedente, los factores que mayor influencia tienen en el abandono de los estudios en la modalidad virtual se pueden clasificar por su relación con las características y aptitudes de los estudiantes adultos, con el curso o programa de estudios y con el entorno profesional y familiar de los estudiantes (Lee y Choi, 2011). De hecho, la gran mayoría de los estudios precedentes señalan que el formato virtual de los programas educativos se asocia a tasas de abandono superiores en comparación con la modalidad presencial tradicional (Murphy y Stewart, 2017; Smith y Ferguson, 2005; Xu y Jaggars, 2013). Esto indica la marcada influencia de una multitud de factores asociados a características heterogéneas, tanto personales como académicas y profesionales, en la decisión final de abandonar los estudios universitarios en modalidad virtual (Lee, Choi y Kim, 2013).

A este respecto, cabe señalar la interdependencia de los principales factores para la predicción del abandono de los estudios universitarios en modalidad virtual. En líneas generales, los factores más importantes se relacionan con el rendimiento académico pre-universitario y las variables socio-demográficas como la edad y el género; a su vez, estos factores están estrechamente interrelacionados con la responsabilidad profesional y familiar de los estudiantes (Aragon y Johnson, 2008; Cochran, Campbell, Baker, y Leeds, 2014; Stoessel, Ihme, Barbarino, Fisseler, y Stürmer, 2015). Por su parte, los factores más influyentes, una vez matriculado el estudiante, se asocian a la influencia de la modalidad de estudios virtual y la calidad y el diseño del programa educativo (Hart, 2012). De hecho, aquellos diseños y plataformas virtuales que favorecen la interacción entre los estudiantes y el docente contribuyen más eficazmente a la optimización de la experiencia de aprendizaje y mejoran el compromiso con la institución y los estudios (Beck y Milligan, 2014; Lim, Morris, y Yoon, 2006; Park y Choi, 2009). Junto a la calidad y diseño del programa de estudios, las circunstancias personales y profesionales se erigen como un factor decisivo para la predicción del abandono (Choi y Park, 2018); de modo que, según la literatura precedente, aquellos entornos virtuales de aprendizaje que favorecen el aprendizaje auto-dirigido de los estudiantes, influyen directa y positivamente en la mejora de la experiencia académica virtual y, por consiguiente, en la permanencia en los estudios (Joo, Lim, y Kim ; 2013). Por tanto, la comprensión del fenómeno del abandono virtual implica conocer las características del alumnado universitario adulto, el diseño del curso virtual y las posibilidades de interacción que ofrece a un tipo de estudiantes para quienes la experiencia y la competencia digitales son una necesidad para su desempeño académico exitoso y su permanencia en los estudios (Harrell y Bower, 2011).

En esta línea, el presente trabajo tiene como objetivo identificar, a partir de un estudio empírico, las principales características de los estudiantes adultos en programas universitarios en modalidad virtual para la consolidación de un perfil de estudiante adulto que mayoritariamente abandona los estudios y poder así, a continuación, identificar las medidas institucionales necesarias para favorecer la permanencia en el programa. A tal efecto, se crea un modelo que permite caracterizar al estudiante que presenta mayor probabilidad de abandonar. Para ello, hay que identificar las variables más influyentes en el perfil del estudiante con mayor probabilidad de abandonar, y crear un debate sobre qué medidas institucionales pueden ejecutarse para evitar el abandono en programas de educación superior íntegramente virtual.

### **Método**

Para la creación del modelo de predicción del abandono se utiliza la metodología *scoring* o *scorecard*. En líneas generales, esta metodología proviene de la disciplina de la empresa, concretamente de los modelos de predicción ya utilizados en banca y seguros. Se trata de una metodología que comenzó a usarse en los años setenta para predecir el riesgo crediticio y de impago. Entre las técnicas estadísticas de *scoring* más utilizadas cabe destacar: el análisis discriminante, la programación lineal, las redes neuronales y los árboles de decisión. En este trabajo se emplea el programa estadístico *SAS Enterprise Miner*, concretamente el módulo *scoring*. Básicamente, se trata de obtener un modelo que crea una tarjeta (*card*) con puntuaciones (*scoring*) de los estudiantes analizados para clasificarlos en función de la probabilidad de abandonar o permanecer en base a las variables incluidas en el modelo.

El trabajo se realiza sobre una muestra compuesta por 515 estudiantes de una institución privada de educación superior íntegramente virtual establecida en Colombia. Concretamente, los estudiantes se matricularon en el programa de pregrado en Administración y Dirección de Empresas en el curso 2017/2018. Para la recogida de los datos se realizó una encuesta virtual en el momento del inicio del curso coincidiendo con la explicación de la plataforma y la metodología de estudio. Se han recogido más de 50 variables para la creación del modelo de predicción. El porcentaje de abandono de la muestra alcanza el 30%. A continuación, en la Tabla 1, se presentan los datos más representativos de dicha muestra:

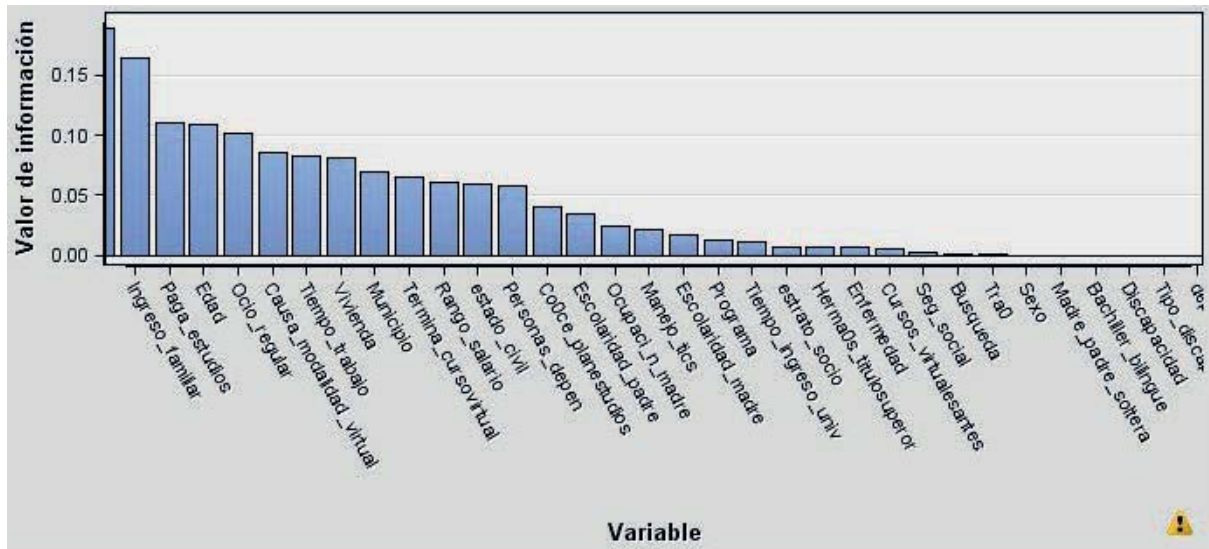
Tabla 1

*Datos perfil muestral*

Variable	Resultados
Sexo	49 % mujeres/51 % hombres
Edad	17-25 años (30%)/26-30 años (23%)/31-40 años (32%)/ >40 años (13%)
Estado civil	Casado (19%)/ soltero (47%)/ en pareja (27%)/ separado (3%)
Situación laboral	Activo (87%)/busca empleo (42%)/>4 años experiencia (46%)
Localización	Bogotá (36%)/ otros (64%)
Estrato social	Estratos 2 y 3 (80%)/ otros (20%)
Ayuda financiera	Subsidio desempleo (10%)/ no subsidio (90%)
Pago estudios	Salario (70%)/beca (3,8%)/crédito (3%)
Titulación superior previa	Sí (68%)/No (32%)
Modalidad virtual	Por falta tiempo (50%)/por estilo de vida (38%)/autodidacta (10%)
Competencia digital	Excelente (20%)/Adecuada (60%)/regular (20%)
Experiencia virtual previa	Sí (60%)/Sin terminar (38%)
Ejercicio físico habitual	Sí (46%)/No (36%)/Incapacidad (18%)
Formación superior parientes	Sí (22%)

El análisis de las variables realizado puso de manifiesto el siguiente poder de predicción de las variables, tal y como se aprecia en la Figura 1, a través del test Chi cuadrado:

*Figura 1. Poder predictor del riesgo de abandono según variables de estudio*



Fuente: elaboración propia a partir del programa *SAS Enterprise Miner*

### Resultados

Una vez generada la tarjeta de puntuaciones que permite clasificar los distintos perfiles de estudiantes según la probabilidad de abandonar, el modelo revela que las principales variables que caracterizan el abandono en educación superior en modalidad íntegramente virtual son las siguientes: la edad, la renta familiar, la práctica deportiva regular, la situación familiar, el modo de pago de los estudios y la experiencia en cursos virtuales previa a la matriculación en el programa. Más concretamente, los estudiantes más jóvenes, por debajo de 25 años, tienen más probabilidad de abandonar, seguidos de la franja de edad entre 26 y 30 años así como los de 46 a 50 años. Los estudiantes que menor probabilidad de abandonar presentan son los mayores de 51 años. Por su parte, en cuanto a la renta familiar, los estudiantes que declaran ingresos muy superiores a la media (4.000 m. pesos colombianos) tienen mayor probabilidad de abandonar así como los que están por debajo del sueldo mínimo (820 m. pesos colombianos), esto es, quienes tienen ingresos medios presentan mayor probabilidad de abandono de los estudios.

En cuanto a la práctica deportiva con regularidad, cabe destacar que aquellos estudiantes que realizan ejercicio con asiduidad presentan un mayor riesgo de abandonar los estudios. Por su parte, los estudiantes que no conocen a sus progenitores por diferentes causas (fallecimiento, separación, etc.) presentan mayor riesgo de abandono. Además, también presentan mayor probabilidad de abandonar aquellos estudiantes que reciben una beca para cursar los estudios o bien aquellos estudiantes cuyos parientes realizan el pago del programa. Por último, los estudiantes que tienen una menor experiencia en cursos virtuales previa a la matriculación presentan mayor riesgo de abandonar los estudios.

### Discusión

En líneas generales, este estudio coincide con el poder predictor de algunas variables en el abandono de estudios superiores en modalidad virtual, tales como la edad (a mayor edad menor probabilidad de abandonar) y la experiencia previa (mayor experiencia virtual previa implica un menor riesgo de abandonar los estudios). En esta misma línea se ha pronunciado la literatura precedente, en tanto, salvo en la franja de edad entre 29 y 35 años, en que se incrementan las responsabilidades familiares y profesionales (Yasmin, 2013), cuanto mayor es la edad de los estudiantes menor es el riesgo de abandonar los estudios (Doherty, 2006; Stoessel *et al.*, 2015), sobre todo, a partir de la franja de edad entre 51 y 60 años, cuando, precisamente, la carga familiar y profesional disminuye considerablemente, favoreciendo el tiempo de dedicación a los estudios.



La experiencia en cursos virtuales previa, como se ha señalado anteriormente, favorece la permanencia en los estudios. Los resultados aquí obtenidos coinciden con lo señalado por otros autores (Hachey, Wladis y Conway, 2014; Shen, Cho, Tsai y Marra, 2013). De hecho, la experiencia virtual previa tiene una influencia positiva y significativa en el riesgo de abandonar los estudios. Los estudiantes que han cursado un mayor número de programas en modalidad virtual y que han obtenido mejores calificaciones en los mismos tienen una mayor probabilidad de finalizar los estudios en modalidad virtual que cursen con posterioridad. Por su parte, a diferencia de estudios anteriores (Cochran *et al.*, 2014) en el presente estudio no se han encontrado relaciones significativas entre el sexo de los estudiantes y el riesgo de abandono.

Los resultados también revelan que las condiciones familiares (renta inferior al salario mínimo, por ejemplo) influyen negativa y significativamente en el riesgo de abandonar los estudios. A este respecto, también se ha pronunciado la literatura precedente (Choi y Park, 2018; Greenland y Moore, 2014), en tanto los estudiantes adultos de programas en modalidad virtual con circunstancias personales adversas tienen mayor riesgo de abandonar los estudios. Entre tales condiciones adversas cabe destacar, junto a la renta familiar, la situación de los progenitores (Park y Choi, 2009; Perry, Boman, Care, Edwards y Park, 2008) y la realización de ejercicio físico con regularidad. Al respecto de la práctica de deporte aparecida en el presente trabajo, cabe destacar que estudios anteriores destacaron la influencia negativa y significativa de la incapacidad física y el abandono de los estudios en modalidad virtual (Choi y Park, 2018). De hecho, la práctica de deporte regular, como ha evidenciado el presente trabajo, influye negativamente en la permanencia en los estudios en modalidad virtual; a este respecto, cabe destacar el notable grado de interrelación entre el conjunto de variables que influyen en la decisión final de abandonar los estudios en modalidad virtual. Así, muchas de las variables identificadas en este estudio se relacionan directamente con otras variables con poder de predicción, tales como la gestión del tiempo (Lee *et al.*, 2013), la motivación (Lee, Song y Hong, 2019), la habilidad del estudiante para el auto-aprendizaje (Lim, 2016), especialmente, en entornos virtuales de aprendizaje (Greenland y Moore, 2014).

En suma, el presente estudio evidencia la necesidad de analizar los principales factores del fenómeno, complejo y notablemente interrelacionado, del abandono universitario en programas en modalidad íntegramente virtual, a partir de la identificación de un perfil de estudiante en riesgo de abandonar los estudios. No obstante, se debe continuar esta labor en investigaciones posteriores

## EL PERFIL DEL ESTUDIANTE ADULTO EN EDUCACIÓN SUPERIOR VIRTUAL

para determinar las posibles causas y el grado de correlación entre las principales variables con poder de predicción del riesgo de abandono universitario. Además, se considera conveniente continuar con un estudio que permita la comparación entre las distintas modalidades de estudios superiores (presencial, a distancia y virtual) a partir del fenómeno del abandono universitario; precisamente, para favorecer la implementación conjunta a nivel institucional de medidas para el fomento de la permanencia en los estudios universitarios. De hecho, cada vez son más las instituciones de educación superior que ofertan programas de formación virtual como complemento a sus programas de formación presencial tradicionales y, ante las elevadas tasas de abandono, conviene determinar aquellas medidas institucionales que favorezcan la permanencia de los estudiantes, tales como la tutorización continua, la formación virtual continua, y la comunicación y el seguimiento permanentes entre los responsables y docentes y los estudiantes. Para ello, resulta conveniente superar las limitaciones del presente estudio, entre las que cabe destacar la focalización del trabajo en una institución de Colombia, a partir de una muestra compuesta a partir de los estratos sociales más bajos, así como la no inclusión de las variables posteriores al comienzo del curso (rendimiento, interacción con docente, etc.). Así, se debe completar la presente investigación, en una segunda fase, con la revisión de estudios empíricos sobre el fenómeno del abandono de manera conjunta entre las diferentes modalidades de estudio, así como realizar una revisión de la investigación precedente sobre el fenómeno del abandono en programas virtuales de corta duración y cursos virtuales, masivos y en abierto, para ofrecer conclusiones definitivas desde una panorámica general del fenómeno del abandono universitario, el cual representa una continua preocupación por parte de los responsables de la educación superior a nivel político, institucional y académico, pues el fenómeno del abandono repercute no solo en la integración social y el progreso profesional del estudiante, sino en el desarrollo familiar y, en definitiva, en la cohesión y bienestar de la sociedad en su conjunto.

### Referencias

- Aragon, S. R., y Johnson, E. S. (2008). Factors influencing completion and noncompletion of community college online courses. *The American Journal of Distance Education*, 22 (3), 146-158, doi: <https://doi.org/10.1080/08923640802239962>
- Beck, H. P. y Milligan, M. (2014). Factors influencing the institutional commitment of online students. *The Internet and Higher Education*, 20, 51-56, doi: <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2013.09.002>

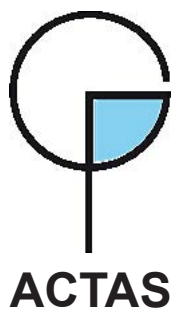
- Choi, H. J., y Kim, B. U. (2017). Factors Affecting Adult Student Dropout Rates in the Korean Cyber-University Degree Programs. *The Journal of Continuing Higher Education*, 66(1), 1–12. doi: <https://doi.org/10.1080/07377363.2017.1400357>
- Choi, H. J., y Park, J. H. (2018). Testing a path-analytic model of adult dropout in online degree programs. *Computers & Education*, 116, 130-138, doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.09.005>
- Cochran, J. D., Campbell, S. M., Baker, H. M. y Leeds, E. M. (2014). The role of student characteristics in predicting retention in online courses. *Research in Higher Education*, 55 (1), 27-48, doi: <https://doi.org/10.1007/s11162-013-9305-8>
- Doherty, W. (2006). An analysis of multiple factors affecting retention in web-based community college courses. *The Internet and Higher Education*, 9(4), 245-255, doi: <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2006.08.004>
- Grau-Valldosera, J., Minguillón, J., y Blasco-Moreno, A. (2018). Returning after taking a break in online distance higher education: from intention to effective re-enrollment. *Interactive Learning Environments*, 27(3), 307–323. doi: <https://doi.org/10.1080/10494820.2018.1470986>
- Greenland, S. y Moore, C. (2014). Patterns of online student enrolment and attrition in Australian open access online education: a preliminary case study. *Open Praxis*, 6(1), 45-54. Recuperado de <https://www.learntechlib.org/p/130685/>
- Hachey, A. C., Wladis, C. W. y Conway, K. M. (2014). Do prior online course outcomes provide more information than GPA alone in predicting subsequent online course grades and retention? An observational study at an urban community college. *Computers & Education*, 72, 59-67, doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.10.012>
- Harrell, I. L. y Bower, B. L. (2011). Student characteristics that predict persistence in community college online courses. *American Journal of Distance Education*, 25(3), 178-191. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08923647.2011.590107>
- Hart, C. (2012). Factors associated with student persistence in an online program of study: A review of the literature. *Journal of Interactive Online Learning*, 11 (1), 19-42. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ976760>

## EL PERFIL DEL ESTUDIANTE ADULTO EN EDUCACIÓN SUPERIOR VIRTUAL

- Joo, Y. J., Lim, K. Y. y Kim, J. (2013). Locus of control, self-efficacy, and task value as predictors of learning outcome in an online university context. *Computers & Education*, 62, 149-158, doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.027>
- Kang, K., y Wang, S. (2018). Analyze and Predict Student Dropout from Online Programs. *Proceedings of the 2nd International Conference on Compute and Data Analysis - ICCDA 2018*. doi: <https://doi.org/10.1145/3193077.3193090>
- Lee, J., Song, H., y Hong, A. (2019). Exploring Factors, and Indicators for Measuring Students' Sustainable Engagement in e-Learning. *Sustainability*, 11(4), 985. <https://doi.org/10.3390/su11040985>
- Lee, Y. y Choi, J. (2011). A review of online course dropout research: implications for practice and future research. *Educational Technology Research and Development*. 59(5), 593-618, doi: <https://doi.org/10.1007/s11423-010-9177-y>
- Lee, Y., Choi, J. y Kim, T. (2013). Discriminating factors between completers of and dropouts from online learning courses. *British Journal of Educational Technology*, 44 (2), 328-337, doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01306.x>
- Lim, J. M. (2016). Predicting successful completion using student delay indicators in undergraduate self-paced online courses. *Distance Education*, 37(3), 317-332. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01587919.2016.1233050>
- Lim, D. H., Morris, M. L. y Yoon, S. W. (2006). Combined effect of instructional and learner variables on course outcomes within an online learning environment. *Journal of Interactive Online Learning*, 5(3), 255-269. Recuperado de <https://www.learntechlib.org/p/161525/>
- Murphy, C. A., y Stewart, J. C. (2017). On-campus students taking online courses: Factors associated with unsuccessful course completion. *The Internet and Higher Education*, 34, 1–9. doi: <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.03.001>
- Park, J. H. y Choi, H. J. (2009). Factors influencing adult learners' decision to drop out or persist in online learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 12(4), 207-217. Recuperado de [https://www.jstor.org/stable/pdf/jeductechsoci.12.4.207.pdf?\\_=1459005475270](https://www.jstor.org/stable/pdf/jeductechsoci.12.4.207.pdf?_=1459005475270)
- Perry, B., Boman, J., Care, W. D., Edwards, M. y Park, C. (2008). Why Do Students Withdraw from Online Graduate Nursing and Health Studies Education?. *Journal of Educators Online*, 5(1). Recuperado de <https://www.learntechlib.org/p/54627/>

- Romero Sánchez, E., y Hernández Pedreño, M. (2018). Análisis de las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano: una investigación cualitativa. *Educación XXI*, 22(1). doi: <https://doi.org/10.5944/educxx1.21351>
- Sánchez-Gelabert, A., y Elias Andreu, M. (2017). Los estudiantes universitarios no tradicionales y el abandono de los estudios. *Estudios sobre Educación*, 32, 27–48. doi: <https://doi.org/10.15581/004.32.27-48>
- Shen, D., Cho, M. H., Tsai, C. L. y Marra, R. (2013). Unpacking online learning experiences: Online learning self-efficacy and learning satisfaction. *The Internet and Higher Education*, 19, 10-17, doi: <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2013.04.001>
- Smith, G. G. y Ferguson, D. (2005). Student attrition in mathematics e-learning. *Australasian Journal of Educational Technology*, 21(3). Recuperado de <https://ajet.org.au/index.php/AJET/article/viewFile/1323/694>
- Stoessel, K., Ihme, T. A., Barbarino, M. L., Fisseler, B. y Stürmer, S. (2015). Sociodemographic diversity and distance education: Who drops out from academic programs and why?. *Research in Higher Education*, 56 (3), 228-246. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/s11162-014-9343-x>
- Tuero Herrero, E., Cervero, A., Esteban, M., y Bernardo, A. (2018). ¿Por qué abandonan los alumnos universitarios? Variables de influencia en el planteamiento y consolidación del abandono. *Educación XXI*, 21(2). doi: <https://doi.org/10.5944/educxx1.20066>
- Xu, D. y Jaggars, S. S. (2013). The impact of online learning on students' course outcomes: Evidence from a large community and technical college system. *Economics of Education Review*, 37, 46-57, doi: <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2013.08.001>
- Yasmin, D. (2013). Application of the classification tree model in predicting learner dropout behaviour in open and distance learning. *Distance Education*, 34(2), 218-231. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01587919.2013.793642>

## ÁREA 4. Educación, Desarrollo y Procesos Artísticos



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

## A MÚSICA E A EDUCACIÓN EMOCIONAL DESDE UNHA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR: ANÁLISE DUNHA PROPOSTA DIDÁCTICA

Music as a resource for the teaching-learning of emotional education

Silvia Morgade Camiña\*

Isabel Romero Tabeayo. ORCID: 0000-0002-4695-0138\*\*

Francisco César Rosa Napal. ORCID: 0000-0003-2916-8707\*\*\*

\*Universidade de Santiago de Compostela, \*\*Universidade de Santiago de Compostela,

\*\*\*Universidade da Coruña

Nota de los autores

Isabel Romero Tabeayo.

C/ Lázaro Cárdenas 13, 4º A. CP 15009, A

Coruña [isabel.romero.tabeayo@usc.es](mailto:isabel.romero.tabeayo@usc.es)

### Resumen

A música confórmase como un vehículo óptimo para a transmisión de emocións. Entre os propios códigos dos seus elementos constitutivos (ritmo, harmonía, melodía e forma), pódense identificar códigos lingüísticos establecidos que garanten a canalización das diferentes emocións. Isto permite empregar a música como un eficaz recurso didáctico para traballar a educación emocional nos diferentes niveis educativos. A través da presentación deste traballo, informarase sobre unha experiencia didáctica levada a cabo nun centro de Educación Primaria, realizando unha proposta encamiñada a traballar as diferentes emocións a partir da música ao longo de tres sesión focalizando na expresión oral das emocións, o movemento e a expresión corporal durante a audición activa e a interpretación musical vocal e instrumentalmente; empregando o traballo en cooperativo así como en gran grupo, realizando tamén as valoración oportunas tras a posta en práctica.

*Palabras clave:* emocións, música, educación primaria, aprendizaxe, comunicación.

### Abstract

Music conforms like an optimum vehicle for the transmission of emotions. Between the own codes of his constitutive elements (rhythm, harmony, melody and form), we can identify linguistic codes established that guarantee the canalisation of the different emotions. This fact allows to employ the music like an effective didactic resource to work the emotional education in the different educational levels. Through the presentation of this work, it will be informed about a didactic experience carried out in a school of Primary Education, doing a proposal direct to the different emotions from the music during three sessions, focus in the oral expression of the emotions, the movement and the corporal expression during the active audition and the vocal and instrumental musical interpretation; using the cooperative work as well as in big group, creating also convenient assessments after the implementation.

*Keywords:* emotions, music, primary education, learning, communication.



## A MÚSICA COMO RECURSO PARA A EDUCACIÓN EMOCIONAL

### **Introdución**

A música forma parte da vida das persoas dende antes do nacemento, e acompaña a cada individuo diariamente dende o máis cotiá e banal (como anuncios de televisión) ata os momentos máis importantes da vida persoal (como eventos relevantes ou momentos especiais). Porén, non é casualidade que nos significados que se lle atribuíron á música ao longo dos séculos se aluda a que esta resulte dunha percepción agradable dos sons e que, ademais produza un estado pracenteiro (Berrocal, 2010). A identificación e a xestión das emocións resulta indiscutible para alcanzar un pleno desenvolvemento individual, polo que é necesario equiparar en relevancia a saúde física e a mental. Por isto, é relevante realizar accións desta índole, aportando ademais unha proposta de que permitan traballar as emocións a través da música.

### **Fundamentación teórica**

O fenómeno sonoro-musical, de carácter multidimensional, constituíuse no desenvolvemento do ser humano como unha necesidade vinculada non só á un instrumento de comunicación, que progresivamente pasa a compor unha linguaxe paralela á linguaxe verbal, apta para transmitir sensacións e sentimentos, senón como un elemento inherente da propia natureza, sendo na actualidade apreciada dende a súa dimensión de actividade-proceso humano cotiá e universal (Benenzon, Hemsy de Gainza, e Wagner, 1997). Seguindo a estes mesmos autores, “o contacto cos sons do mundo externo, particularmente a música, orixina na persoa humana, dende a etapa prenatal, unha serie de procesos de absorción, asimilación e expresión sonora de gran complexidade” (p.97). No ámbito formativo da música, a pedagogía musical tivo un gran desenvolvemento no século XX, de aí que se articulara unha área propia de estudo diferente da musicoloxía e creáronse metodoloxías de ensinanza aprendizaxe da música, incorporando aportacións de diferentes disciplinas como a psicoloxía cognitiva, a psicoloxía social, a filosofía, a antropoloxía e a etnomusicoloxía, entre outras moitas (Ibarretxe, 2006). Tal e como declara Lines (2009), a educación musical nos últimos anos configurouse como un dos principais focos de interese formativo: “a música aporta á educación unha experiencia cualitativa particular que combina a expresión do son de orixe humano coa relevancia social e comunicativa” (p.15).

Diversos estudos sobre aspectos históricos, sociais e culturais da educación musical interesan, de maneira especial, aos investigadores actuais e destácase o incremento dos traballos asociados ao crecente interese polo multiculturalismo (Ibarretxe, 2006). A música é, segundo a Real Academia Galega, a “arte de combinar os sons harmonicamente seguindo unhas

determinadas regras”; e segundo a mesma, unha emoción é un “estado de ánimo pasaxeiro causado pola sorpresa, o medo, a alegría etc., caracterizado por unha leve alteración física e psíquica”. Estas dúas palabras, segundo estas definicións, semellan non ter vínculos común que as conecten, mais é Tizón (2017, p. 187) quen afirma que “a música é un acto inevitablemente emocional”. Con esta frase iníciase esta investigación, que suscita un gran interese e curiosidade, xa que moitos investigadores dedicaron tempo de estudo á relación da música coas emocións, tendo en conta o gran mecanismo de produción e comunicación emocional, social e cultural que é a música (Tizón, 2017). No ámbito social da música, como menciona Hormigos (2008), o feito musical só se entende vencellado a un contexto social determinado e a unha interrelación de individuos, que lle confiren un valor e xeran un abano de emocións inseparables das vinculacións sociais que crean unha “equipaxe cultural” individual. A música achega aportacións sobre a sociedade na que se creou, por iso non se pode chegar a comprender unha determinada época musical se se separa do contexto social que lle deu vida; así mesmo, esta ten un gran poder simbólico, xa que une aos colectivos que se senten identificados con certos sons segundo afirma Hormigos (2008). A vinculación destes dous grandes ámbitos de estudo (a socioloxía e a música), débese a que, tal e como explica Hormigos (2008) a música representa un fenómeno social porque é humana e porque supón unha comunicación entre compositor, intérprete e oínte — comunicación na que máis adiante se vai afondar— e polo tanto, pódese afirmar que existe unha forte relación entre a sociedade na que se crea a música e as características da mesma: “a arte é un produto creado que reflexa o estado da sociedade e, por conseguinte, as ideas morais que están en vigor nela” (Hormigos, 2008, p.43).

Pero, que relación existe entre o signo musical e a significación? É dicir, de que maneira os códigos musicais pasan a ser portadoras de significado? Romero Fillat (2011, p.29) explica que a “memoria sonora xera durante a vida unha infinidade de relacións coa nosa psique establecidas a base de pegadas emocionais que ao longo da nosa existencia van creando un almacén de sons”, almacén formado por experiencias propias e códigos culturais herdados. Seguindo a este mesmo autor, determinar os criterios que axudan a diferenciar os diversos tipos de signos e significacións é tarefa da semioloxía, ciencia que ten como interese principal achar as regras e regularidades xerais e describilas como funcións xenéricas nun determinado contexto cultural, feito que significa que esas funcións xenéricas son modificadas polos contextos nos que aparecen; polo que se deberá ter en conta o uso de material musical occidental tonal para súa

## A MÚSICA COMO RECURSO PARA A EDUCACIÓN EMOCIONAL

relación coas emocións percibidas na proposta didáctica. A comunicación é vital e necesaria nunha sociedade e segundo Hormigos (2008), a música é unha linguaxe simbólica e universal que se utiliza como instrumento de comunicación, persegue describir a realidade e ser capaz de captala e transmitila a un nivel moito máis profundo do que o fai a expresión lingüística. Porén, mencionando de novo a este autor, Hormigos (2008) explica que a linguaxe musical resulta ser incompleta, posto que comunica algo que pode ser modificado con cada nova audición dependendo dos cambios sociais, podendo ser esta unha explicación ao porqué a sociedade cre entender a música pero non é quen de outorgarlle un significado concreto a unha melodía, por iso, “cando se emprega o termo linguaxe musical, alúdese tanto ao compoñente técnico como ás normas e regras culturais que nos permiten comprender a función e finalidade dunha música concreta” (Hormigos, 2008, p.148)

Centrando xa a análise da música como elemento de comunicación nas mensaxes que pretende transmitir, deberase ter en conta que “as interaccións producidas entre os sons e os individuos son resultado de respostas aprendidas, pautas persoais e patróns culturais, de aí que unha mesma canción poida ser interpretada de distinta forma dependendo das características culturais de quen a percibe” (Hormigos, 2008, p.144). Ademais, isto crea unha realidade retroalimentada, xa que o contexto sociocultural contribúe á construción da música e á súa vez, a música forma parte de dito contexto, é dicir, unha non existiría sen a outra (Middleton, 1990, p.210) citado por Hormigos (2008). Diversos autores como Muñoz e Arús (2017) ou Bisquerra (2017), afirman que a música é un gran activador das emocións, xa que as fomenta, as produce e as crea: mediante a música desenvolvemos diferentes emocións como a alegría, a tristeza, o medo, a rabia, a calma, etc. A idea de estudar a música dende os propios compoñentes que forman o feito sonoro resulta moi complexa debido á complexidade da música en si mesma.

Tizón (2017) declara que a medición das emocións nos suxeitos é un proceso moi complexo, polo que se aprobou a Declaración de Helsinki en 1964, metodoloxía que emprega diferentes parámetros para medir os cambios que producen as emocións a nivel fisiolóxico, como poden ser os latidos do corazón, as respostas da pel e a velocidade das mesmas, a respiración e os movementos faciais. Seguindo esta liña, Abeles (1980) citado por (Hargreaves, 1998, p. 124) suxire que “os dous métodos principais para avaliar as respostas anímicas/emocionais da música son os informes verbais e as medicións fisiolóxicas”. Para isto deberase ter en conta o estilo no que se encadra a música elixida, xa que como define Tizón (2015, p.88) o “estilo é unha

ferramenta de comunicación que da forma e condiciona a mensaxe” e dentro das posibles agrupacións estilísticas na música, neste caso escolleranse segundo Meyer (1997), citado por Tizón (2015, p.89), as “obras escritas nun contexto cultural amplo, como por exemplo a música occidental”. A continuación amósase un gráfico de elaboración propia que trata os diferentes puntos de estudo con respecto aos elementos constitutivos da música e a súa influencia nas emocións

Influencia interna da música nas emocións					
Percepción		Elementos constitutivos da música			
Psicolóxica	Fisiolóxica	Ritmo	Melodía	Harmonía	Forma

O ritmo produce unha estimulación física que afecta á persoa, as características que se teñen en conta respecto das emocións son a regularidade e irregularidade rítmica: a primeira relacionase con emocións positivas, e a irregularidade, con negativas (Tizón, 2017). A melodía afecta directamente á dimensión emocional das persoas. Segundo Berrocal (2017, p. 121) “unha marcada variación melódica relaciónase coa alegría, mentres que se a variación melódica é mínima, vincúlase coa tristeza”. A harmonía, afirma Tizón (2015) é un fenómeno cultural que depende do propio contexto e está suxeita a tres elementos: a tonalidade, o movemento harmónico e a cadencia. Autores como Berrocal (2017) declaran que a harmonía incide directamente na dimensión cognitiva-mental e espiritual e xa en 1722, Rameau citado por Tizón (2017) advertía que a harmonía é un poderoso modulador emocional. A forma defínese na música por Tizón (2017) como complexa ou simple, entendendo como complexo todo aquilo que conteña demasiada información, falta de organización, ambigüidade, inestabilidade ou ausencia dun obxectivo claro segundo Rowell (2005) citado por Tizón (2017).

### **A música e a educación emocional no contexto escolar**

A LOMCE afirma nun dos seus artigos que “as Administracións educativas disporán dos medios necesarios para que todo o alumnado alcance o máximo desenvolvemento persoal, intelectual, social e emocional”, polo que dende a lei que regula a educación en España, equiparase o desenvolvemento emocional ao intelectual, persoal e social; pero realmente na práctica isto é así?

## A MÚSICA COMO RECURSO PARA A EDUCACIÓN EMOCIONAL

Focalizando xa no decreto que regula a educación en Galicia, o longo das diferentes materias do currículo, especialmente na área de valores sociais e cívicos, faise especial mención á verbalización e expresión das emocións persoais e alleas, así como a identificación e a comprensión das mesmas. Así e todo, esta é a teoría, xa que na práctica “avanzouse moito, pero aínda queda un longo percorrido para que a educación emocional sexa unha realidade xeneralizada nos centros educativos” (Bisquerra, 2017, p.46). Non obstante, en ningún momento se fai unha vinculación das emocións coa música, a pesar da importancia que se lle concede tal e como se mencionou en apartados anteriores.

Para continuar, no apartado de Educación Musical, so se fai un pequeno achegamento ás emocións nun estándar de aprendizaxe que se repite ao longo dos cursos: “EMB3.2.3. Identifica e utiliza o corpo como instrumento para a expresión de sentimentos e emocións”. Este estándar de aprendizaxe é unha concreción dun criterio de avaliación, é dicir, un dos mínimos que o alumnado debe acadar para superar a materia. Polo tanto, non se formula como un contido obrigatorio a tratar na aula, ademais de que en ningún momento se vinculan as emocións coa música. En conclusión, despois de facer unha minuciosa revisión dos cimentos que rexen a educación primaria en Galicia, pódese afirmar que non existe unha vinculación real da música como recurso para ensinanza-aprendizaxe da educación emocional e que esta decisión queda en mans da sensibilización do equipo docente, poñendo en consideración a necesidade de incluír no currículo un apartado onde se vinculen estes dous ámbitos tan relevantes para unha formación integral do alumnado.

Seguindo esta liña, Bisquerra (2005) menciona a necesidade da creación dunha materia de Educación Emocional para a formación do profesorado en educación infantil, primaria e secundaria, xa que na actualidade, “a educación emocional non está presente na formación inicial do profesorado de forma sistemática e obrigatoria” (Bisquerra, 2017, p.46). Polo tanto, é necesario que os futuros docentes adquiran unhas competencias emocionais básicas que favorecerán o “desenvolvemento profesional do mestre e por extensión para potenciar o desenvolvemento no alumnado” (Bisquerra, 2005, p.100). Tamén é de gran relevancia, ademais da formación inicial, a formación continua dos docentes en materia de educación emocional, posto que “os profesores que deixan marca son os que coa súa actuación docente repercuten no desenvolvemento emocional dos seus estudantes” (Bisquerra, 2017, p. 29).

Debido á clara importancia deste tema para un desenvolvemento integral persoal e social, é lícito e necesario que se leven ás aulas de Educación Primaria proxectos nos que se traballe a música como recurso para o ensino-aprendizaxe da educación emocional, posto que é un recurso propicio para traballar este tema.

### **Proposta didáctica**

No desenvolvemento desta proposta didáctica atenderase a actividades de dous caracteres diferentes, as actividades de carácter temporal, e as actividades de carácter rutineiras. As actividades temporais a desenvolver estarán deseñadas para realizar en 50 minutos aproximadamente. 1ª sesión: “Identificación e vivencia das emocións a través de recursos audiovisuais”. Esta sesión comezará coa visualización de diversas escenas de películas e cadros elixidas estratexicamente que tentan transmitir diferentes emocións. Iranse visualizando unha a unha, intercalando cadros e escenas de películas para amenizar a secuencia, e o alumnado, guiado polo mestre, deberá identificar que emoción se tenta transmitir e expresalo nunha ficha que se lle entregará ao alumnado ao inicio da sesión. Nela, atopamos un pequeno espazo para riscar coas diferentes emocións posibles (medo, tristeza, ira, alegría e sorpresa) e un apartado de observacións para anotar todo o que crean necesario. Unha vez deixado un tempo prudente para que todos risquen, procederase a tratar o cadro ou a escena dunha película en gran grupo, deixando espazo para que de forma individual comenten as súas experiencias, guiando a posta en común coas seguintes preguntas como exemplo: Algunha vez sentiches a emoción que quere transmitir este cadro/escena? Que pasou? Como reaccionaches? Que emoción vos gustaría sentir con máis frecuencia? E cal a que menos? Tamén se tratará, especialmente coas escenas de películas, como a música afecta ao sentido que o director lle quere dar a cada momento, contrastando cada escena coa música e sen ela. Nesta sesión inicial preténdese crear unha primeira toma de contacto coas emocións e a música, tentando que o alumnado se comunique e se exprese abertamente. 2ª sesión: “Expresión corporal a partir de audicións”. Nesta sesión preténdese ir máis aló da identificación e comunicación oral das emocións, tentando que o alumnado exprese as diferentes emocións empregando o seu propio corpo. Para isto, dividiranse en pequenos grupos empregando a metodoloxía xa mencionada. Cada grupo deberá escoitar activamente unha selección de audicións (dúas por grupo) durante uns segundos e a continuación

## A MÚSICA COMO RECURSO PARA A EDUCACIÓN EMOCIONAL

comezar a moverse e desprazarse ao son da música, comprobando así a resposta fisiolóxica que cada unha das audicións crea no alumnado dependendo da emoción que se transmita. Os demais deberán anotar nunha ficha a emoción que perciben e tamén como se moven os seus compañeiros/as. Cada audición expresará unha emoción diferente, audicións que non contarán con letra para evitar asociar as emocións á mesma, conseguindo así que o alumnado sinta o que transmite cada audición. Despois de cada improvisación, comentarase as diferentes impresións en gran grupo, tanto do grupo que actuou como do alumnado espectador. A continuación, crearanse cinco grupos e repartiranse as cinco emocións (tristeza, medo, alegría, ira e sorpresa) a cada grupo sen que os demais saiban con que emoción vai traballar cada un. A cada emoción corresponderalle unha audición, polo que deberán crear unha pequena interpretación empregando a expresión corporal de forma conxunta, tentando expresar a emoción correspondente acorde coa sonoridade da audición.

Para finalizar, cada grupo deberá expoñer a interpretación creada ante os demais grupos, que deberán adiviñar de que emoción se trata. As audicións propostas para esta sesión son as seguintes, selección realizada tendo en conta os parámetros que inflúen emoción percibida explicados anteriormente. 3ª sesión: “Sonorización e interpretación”. Nesta última sesión avanzárase un pouco máis, e despois de tratar de forma oral e escrita as emocións, así como a expresión corporal das mesmas, realizarase unha actividade na que o alumnado, mediante a voz e os instrumentos Orff, sonorizaran un poema e unha escultura. Concretamente, o poema será un entre dúas estrofas do poema “Os sonhos na gaiola” de Manuel María, que poderán elixir e a escultura que se lle presentará será unha das gárgolas da catedral francesa de *Notre Dame*.

Ambas estrofas dos poemas reflectirán a través da súa letra a alegría, mentres que a gárgola, coa súa expresión, reflicte a tristeza. Primeiramente, dividirase ao alumnado en dous grandes grupos. A un grupo entregaráselles un pequeno fragmento dun poema e ao outro grupo unha imaxe dunha escultura. O grupo que traballe co poema, deberá sonorízalo creando entre todos unha melodía e un ritmo específico para o mesmo, que todos deberán aprender e cantar. Desta forma, tentarán expresar a emoción que o texto transmite acompañándoo dunha melodía cantada e un ritmo específico. O grupo que traballe coa imaxe da escultura, deberá crear unha melodía para tentar acompañar a emoción que a escultura transmite. Esta melodía será creada a partir dos instrumentos Orff dispoñibles. Para ambos grupos, nun primeiro momento o profesorado deixará traballar libremente aos grupos, e no caso de requirir axuda, guiaráselles con

diferentes premisa; por exemplo: para transmitir alegría, empregárase un rexistro máis agudo, rítmicas máis rápidas e figuración máis curta; pola contra, para o medo, pódese empregar un rexistro máis grave, con rítmicas máis lentas e figuración máis longa. Despois dun tempo prudente, cada grupo interpretará o creado aos demais compañeiros, para posteriormente comentar as diferentes impresións individual e colectivamente. Ao rematar, os grupos pasarán a facer a actividade contraria. Sesión rutineira Como actividade de continuación, en todas as sesión de Educación Musical se realizará como actividade final un exercicio de relaxación durante 10 minutos aproximadamente. Para isto, deberán deitarse no chan cos ollos pechados, e iniciárase a relaxación cunha música de fondo co volume baixo que invite a tranquilizarse (por exemplo empregando *Nuvole Bianche* de Ludovico Einaudi), mentres o docente os guía para unha relaxación completa, paseando por toda a aula lentamente e relatando unha secuencia de exercicios nos que deberán pouco a pouco ir contraendo e relaxando todos os músculos do seu corpo e finalizar cunha respiración completa. Isto servirá para ensinar a relaxarse ao final do día, proporcionándolle así ferramentas para o control das emocións, tal e como comenta Matthieu Ricard nunha enquisa de Punset (2012).

### **Conclusiones**

O alumnado alcanzou sobradamente os obxectivos propostos na experiencia posto que identificaron e expresaron de forma clara e concisa as emocións que cada un dos elementos audiovisuais suscitaban; ademais, relacionaron esas emocións con experiencias propias que comentaron en alto, facendo mención a anécdotas pasadas. O alumnado, ante as diferentes audicións, comentaba os movementos dos compañeiros/as con expresións como “ao ritmo da música”, “rápido”, ou “lento” aínda que tamén expresaban que “móvense igual que o resto”, xa que tendían a repetir os patróns de expresión corporal empregados polos compañeiros/as anteriores, comprobando así a falta de experiencia e referencias previas na expresión corporal. Bisquerra (2010) explica isto afirmando que é lóxico que unha persoa que non recibe formación neste ámbito se sinta desorientada. Aínda así, podía observarse que o alumnado tentaba amosar co movemento do corpo a emoción que percibía. Polo tanto, os obxectivos propostos para esta actividade non foron conseguidos na súa totalidade. No desenvolvemento da propia actividade destacaron ambos grupos de forma moi notable, lograron unha coordinación excelente entre todos os participantes, entoando unha mesma melodía clara e sinxela que expresaba a emoción que acompañaba á letra do texto. Polo tanto, o obxectivo proposto para esta actividade foi



## A MÚSICA COMO RECURSO PARA A EDUCACIÓN EMOCIONAL

amplamente conseguido. Pola contra, na parte instrumental, observáronse dificultades para establecer pautas, así como para tocar coordinadamente e cun sentido melódico. Ademais, as melodías non contaban cunha vinculación coa imaxe elixida para establecer unha sonoridade concreta relacionada cunha emoción. Polo tanto, neste caso o obxectivo non foi conseguido.

Tras a procura de bibliografía, variadas lecturas e contrastes de opinións de diferentes autores pódese afirmar que no campo intermedio entre a educación emocional e musical queda moito por recorrer, xa que a pesares dos evidentes avances e investigación existentes que nas últimas décadas se foron sucedendo, existe unha gran carencia de concienciación e formación na práctica que debe ser emendada para poder así sacar todo o proveito da mestura destes dous ámbitos, pois as experiencias sonoro-musicais non só contribúen á intelixencia musical, senón tamén as demais intelixencias, fomentando a estimulación da linguaxe, a atención, a concentración, a coordinación motora, o seguimento de instrucións, a creatividade... entre outras moitas.

Por outra banda, considero necesario concluír cunha valoración moi positiva da posta en práctica do deseño, deixando a un lado os aspectos formais, pois resultou ser unha experiencia moi enriquecedora e emocionante, posto que o alumnado amosouse participativo e colaborador, facendo as actividades lúdicas á par que educativas. Ademais, os mestres e mestras do colexio foron moi agradables e prestáronme axuda en todo momento, polo que me sentín moi agradecida.

Tamén, resaltar o feito de que non exista aínda unha materia na educación primaria adicada á educación emocional tendo en conta os elevados porcentaxes de persoas que padecen depresión ou ansiedade, niveis que poderían descender cunha adecuada xestión e identificación das emocións, provocando unha maior estabilidade emocional. Ademais disto, é necesario que se integre como formación obrigatoria para os futuros mestres e mestras.

### Referencias

- Berrocal, J. A. (2017). *Música y neurociencia. La musicoterapia. Fundamentos, efectos y aplicaciones terapéuticas*. Barcelona: UOC.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), [7-43].
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(3), [95-114]
- Bisquerra, R. (2010). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.

- Bisquerra Alzina, R., Jesús Agulló, M., Filella Guiu, G., García Navarro, E., e López Cassà, È. (2010). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: Horsori.
- Bisquerra, J.(2017). Eufonía. Didáctica de la música. *Música y educación musical*, (71), [43-48].
- Botella-Nicolás, A. M., e Peiró-Esteve, M. d. (2018). Estudio de la discriminación auditiva en educación infantil en Valencia. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(21), [13-34]
- Hormigos, J. (2008). *Música y sociedad: análisis sociológico de la cultura musical de la posmodernidad*. Madrid: Sociedad General de Autores de España.
- Ibarretxe, G. (2006). El conocimiento científico en investigación musical. En M. Díaz, L.
- Lines, D. K. (2009). Introducción: La educación musical en la cultura contemporánea. En D. K. Lines, *La educación musical para el nuevo milenio*. Madrid: Morata.
- López de la Llave, A., e Pérez Llantada, M. C. (2006). *Psicología para Intérpretes Artísticos*. Madrid: Thomson .
- Pérez Testor, S., e Griño, A. (2017). Vivir las emociones a través de la danza creativa. *Eufonía. Didáctica de la música*(70), [30-33]
- Punset, A. [Atrévete a saber](12 de noviembre de 2012). Redes 130: Aprender a gestionar las emociones- emociones. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=q-KkdMrAz-8>
- Romero Fillat, J. M. (2011). *M de Música. Del oído a la alquimia emocional*. Barcelona: Alba.
- Soria-Urios, G., Duque, P., e García-Moreno, J. M. (2011). Música y cerebro: fundamentos neurocientíficos. *Revista de neurología*(52), [45-55].
- Tizón, M. (2015). La influencia del estilo musical en la emoción percibida. Madrid.
- Tizón, M. (2017). Enculturación, música y emociones. ECIEM. *Revista Electrónica Complutense de Investigación y Educación Musical*, 14, [187-211].
- Tizón, M. (2017). *Música y emociones: parámetros que modulan la emoción percibida*. (Tesis Doctoral Universidad Internacional de La Rioja).



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Autoconcepto musical y clima motivacional del alumnado de los conservatorios  
profesionales de música de Pontevedra

Musical self-concept and motivational climate of the students of the professional  
music conservatories of Pontevedra

Susana Blanco-Novoa\* <http://orcid.org/0000-0003-0619-8399>, Sara Domínguez-Lloria\*\*  
<http://orcid.org/0000-0002-4318-3017>, Margarita Pino-Juste\*\*\* <https://orcid.org/0000-0002-2551-5903>

\*Universidade de Vigo, \*\*Universidade de Santiago de Compostela, \*\*\*Universidade de Vigo

Autor de contacto:

Susana Blanco Novoa. Dirección postal: Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte  
(Despacho 208). Campus de A Xunqueira, CP: 36005 Pontevedra. Correo electrónico:  
[susblanco@uvigo.es](mailto:susblanco@uvigo.es)

## Resumen

El autoconcepto del alumnado de conservatorio está íntimamente ligado con la motivación y con el éxito y el abandono de dichos estudios durante la etapa de formación del grado profesional. El objeto de este estudio consiste en analizar el autoconcepto musical del alumnado del grado profesional de música de la provincia de Pontevedra así como el clima motivacional percibido dentro del entorno académico. El método utilizado es descriptivo con un diseño cuasi experimental. Se tomaron como participantes a 192 estudiantes de diferentes disciplinas musicales de conservatorios profesionales de la provincia de Pontevedra (Galicia-España) y se emplearon como modo de evaluación los siguientes instrumentos: la Escala Clima Motivacional percibido (CF-15) para medir el grado de impacto del entorno académico y el cuestionario AMAC (Autoconcepto Musical en el Alumnado de Conservatorio) para analizar el autoconcepto musical del alumnado. Se seleccionaron como variables independientes el sexo, la edad y el conocimiento de idiomas. En base a los resultados a través de los instrumentos anteriormente descritos no se observan grandes diferencias en el autoconcepto del alumnado atendiendo a la diferencia de sexos, solamente en el factor competencia los hombres alcanzan valores más altos. Asimismo, tanto la edad como el conocimiento de idiomas se correlacionan negativamente con la competencia e incompetencia musicales respectivamente. Estos datos permiten diseñar intervenciones dirigidas a mejorar la experiencia musical del alumnado.

*Palabras clave:* Autoconcepto musical, clima motivacional, conservatorio, éxito académico, grado profesional de música.

## Abstract

The self-concept of the students of the conservatory is closely linked to the motivation and the success and abandonment of these studies during the stage of formation of the professional degree. The purpose of this study is to analyze the musical self-concept of the students of the professional music degree of the province of Pontevedra as well as the perceived motivational climate within the academic environment. The method used is descriptive with a quasi-experimental design. 192 students from different musical disciplines of professional conservatories of the province of Pontevedra (Galicia-Spain) were taken as participants and the following instruments were used as evaluation mode: the Perceived Motivational Climate Scale (CF-15) to measure the degree of impact of the academic environment and the AMAC questionnaire (Musical Self-concept in the Conservatory Students) to analyze the students' musical self-concept. Gender, age and language knowledge were selected as independent variables. Based on the results through the instruments described above, there are no large differences in the self-concept of the students according to the sex difference, only in the competition factor do men reach higher values. With respect to age, it correlates negatively with respect to musical competence and with respect to knowledge of languages with musical incompetence. These results allow us to design programs aimed at improving the students' musical experience.

*Keywords:* Musical self-concept, motivational climate, conservatory, academic success, professional music degree.

## AUTOCONCEPTO Y CLIMA CONSERVATORIOS PONTEVEDRA

El autoconcepto sustenta el desarrollo personal del individuo abarcando diferentes aspectos como el personal, social y profesional así como interfiriendo en la visión que obtiene de sí mismo. Con respecto al campo de la educación, está íntimamente relacionado con la motivación siendo ambos los responsables directos en el éxito o fracaso académico. El presente trabajo pretende dilucidar el perfil del alumnado en los conservatorios profesionales de la provincia de Pontevedra (España) en cuanto a edad, sexo y conocimiento de idiomas y su relación con el autoconcepto musical y el clima motivacional.

Las primeras teorías situaban al autoconcepto como el conjunto de percepciones que cada individuo tiene de sí mismo formando una unidad indivisible y global. Sin embargo, desde el último tercio del siglo XX se produce un cambio en dicho paradigma. Shavelson, Hubner y Stanton (1976), elaboran una concepción multidimensional (percepciones parciales del propio yo) organizada jerárquicamente diferenciando dos grandes bloques: el académico y el no académico. Este último a su vez incluye los factores personales, sociales y físicos. Harter (1986) señala también la importancia que cada individuo otorga a cada uno de los componentes específicos como consecuencia directa en la construcción de su autoconcepto. Según Vera y Zebadúa (2002) la autorrealización depende directamente de un autoconcepto que responda a las necesidades humanas. Asimismo, el desarrollo del autoconcepto está relacionado con la acumulación de percepciones del individuo en el ambiente que lo rodea (Núñez y González, 1994).

En la investigación educativa el autoconcepto académico es de vital importancia ya que la conducta escolar está influenciada directamente por el conjunto de percepciones que el alumno tiene de sí mismo y en particular sobre su competencia académica (Goñi y Fernández, 2007). Por lo tanto y siguiendo las consideraciones de Shavelson *et al.* (1976), el autoconcepto académico también se modela según las percepciones específicas y dependientes de situaciones concretas, lo que evidencia la importancia del ambiente académico que rodea al alumno. Sichivitsa (2003; 2004) también resalta el ambiente de aprendizaje como un factor fundamental en el desarrollo del autoconcepto del alumno.

En relación con los estudios musicales, Austin (1990) lo considera también como responsable directo en la implicación y participación en actividades musicales. Vispoel (1995) añade un subdominio independiente al autoconcepto académico, aunque muy relacionado con él, al que denomina autoconcepto artístico y que abarcaría las habilidades para la danza, arte dramático, artes plásticas o habilidades musicales. Además, en el aprendizaje de la música se evidencia que

factores externos como el ambiente social, familiar, académico y la influencia de los iguales, moldean moderadamente el autoconcepto del alumno (Austin y Vispoel, 1998). Así, ante una actividad musical será el grado de certidumbre del individuo acerca de sus posibilidades lo que propiciará la continuidad o abandono de la misma. Experiencias satisfactorias al respecto incrementarán la confianza en sí mismo con la correspondiente mejora de rendimiento (Bandura, 1993).

A pesar de que hay pocas investigaciones ligadas al análisis del autoconcepto musical en nuestro país, cabe destacar un estudio reciente de Zubeldía, Díaz y Goñi (2018) en el que además del autoconcepto, también analizan las atribuciones causales y la ansiedad-rasgo del alumnado de conservatorio atendiendo a diferencias asociadas a la edad y al género. En él se subraya además la importancia de la formación y desarrollo profesional del profesorado de conservatorio en España.

El clima motivacional percibido hace referencia al ambiente que rodea al alumno, a los estilos de enseñanza, a las creencias del profesor acerca del éxito y el fracaso y a la forma en la que el alumnado se agrupa durante las clases (Ames, 1992). Se puede considerar como un factor situacional que afecta de forma directa a la tendencia del alumnado a mostrar su competencia de un modo normativo, referido al clima de ego, o bien de un modo personal al clima de tarea. Este último se relaciona positivamente con el patrón adaptativo mientras que el clima de ego propicia conductas más desadaptativas para así demostrar mayor competencia (Duda y Balaguer, 2007). El clima de tarea se enfoca hacia el progreso y el aprendizaje y se relaciona con el interés, la satisfacción y la diversión. En contraste, el resultado y la comparación social son el marco en el que se desenvuelve el clima de ego, el cual se vincula con la presión y otros sentimientos afectivos negativos (Theodosiou, Mantis y Papaioannou, 2008).

Cabe destacar que existen pocas investigaciones en nuestro país que estudien el clima motivacional percibido en un contexto educativo tan orientado al logro y a la demostración de habilidad como es la enseñanza de la música en conservatorios.

### **Método**

Se ha realizado un estudio descriptivo exploratorio con un diseño cuasi-experimental con una finalidad interpretativa. En él se seleccionan los instrumentos más apropiados para responder a las preguntas de la investigación así como las variables independientes que se estiman oportunas.

### **Participantes**

La muestra de este estudio está compuesta por 192 alumnos de tres conservatorios profesionales de la provincia de Pontevedra (España), distribuidos en 117 mujeres (60.9%) y 75 hombres (39.1%), con edades comprendidas entre 11 y 47 años, siendo la media de edad 15.77 años ( $DE= 3.49$ ). Se seleccionaron por muestreo incidental los estudiantes de tres conservatorios profesionales de diferente perfil dentro de la provincia de Pontevedra: 21 participantes de un centro privado situado en una zona rural muy cercana a una ciudad mediana (10.9%), 117 participantes de un centro público de titularidad autonómica situado en una ciudad mediana (60.9%) y 54 participantes de un centro público de titularidad municipal situado en una ciudad pequeña (28.1%). Los participantes se distribuyen en los seis cursos del grado profesional de música obteniendo 52 respuestas en el primer curso (27.1%), 43 respuestas en el segundo curso (22.4%), 30 respuestas en el tercer curso (15.6%), 18 respuestas en el cuarto curso (9.4%), 24 respuestas en el quinto curso (12.5%) y 25 respuestas en el sexto curso (13.0%).

### **Instrumento**

Se emplearon dos instrumentos: el cuestionario Autoconcepto Musical para alumnos de Conservatorio (AMAC) de Granda, Cortijo, y Alemany (2007) y la versión española de la escala Perceptions of Emphasis on Ego Goals (CF-15, Kaplan y Maehr, 1999). El cuestionario AMAC está formado por 21 ítems agrupados en cinco factores: autoconcepto general y musical, competencia musical, habilidad musical, incompetencia musical y capacidad física. Su formato de respuesta es tipo Likert de cuatro puntos donde uno significa muy en desacuerdo y cuatro muy de acuerdo. La escala CF-15 consta de 15 ítems que responden a dos subescalas que evalúan el clima motivacional percibido desde dos perspectivas: clima ego y clima tarea cuyo formato de respuesta es tipo Likert de cinco puntos desde uno (muy en desacuerdo) a cinco (totalmente de acuerdo).

Para corroborar la confiabilidad de la escala de medición, se calculó el coeficiente alfa de Cronbach, cuyos resultados se presentan a continuación en la tabla 2. Como puede observarse en los resultados del test Alpha de Cronbach, el instrumento AMAC completo obtiene un índice de consistencia interna de  $\alpha=.825$  por lo que podemos determinar la fiabilidad como alta. El coeficiente más bajo  $\alpha=.570$  resultó para la variable capacidad física y el más alto para el clima de tarea, con un coeficiente de  $\alpha=.830$  del instrumento CF-15. Esto implica que la confiabilidad es alta, siendo moderada cuando es menor  $\alpha=.070$  (Gliem y Gliem 2003; Sijtsma 2009). Se asumió un nivel de significación de 0.05 en todos los contrastes realizados.

## Procedimiento

Los dos cuestionarios se administraron de forma grupal en estudiantes del grado profesional en horario lectivo durante los meses de marzo y abril del curso 2018-2019 en las propias aulas del conservatorio previa autorización expresa y consentimiento informado del equipo directivo de los centros. Además, con el objetivo de agilizar el procedimiento y a la vez presentarlo de forma dinámica para los participantes, los cuestionarios se administraron a través de una dirección URL que derivaba a un enlace de formulario de Google. Se aseguró en todo momento la garantía de anonimato de las respuestas así como la participación totalmente voluntaria en la investigación.

## Análisis de los datos

El análisis de los datos se realizó a través del paquete estadístico SPSS Statistics 22.0 (IBM Corp., 2013). Se llevó a cabo un análisis estadístico descriptivo de los factores para el instrumento AMAC, la prueba t de student para muestras independientes para la comparación de medias, además de analizar la correlación entre la variable edad y los factores de las escalas AMAC y CF-15 a través del coeficiente de correlación de Pearson.

## Resultados

A continuación, en la tabla 1 se detallan los estadísticos descriptivos correspondientes a la media, mediana, desviación estándar, mínimo y máximo para los factores autoconcepto general, competencia musical, habilidad musical, incompetencia musical y capacidad física de la escala AMAC.

Tabla 1

*Estadísticos descriptivos de los factores de la escala AMAC*

	Autoconcepto general	Competencia Musical	Habilidad Musical	Incompetencia Musical	Capacidad Física
Media	3.05	1.94	2.79	2.95	2.80
Mediana	3.14	2.00	2.75	3.00	3.00
DE	.57	.65	.56	.69	.76
Mínimo	1.43	1.00	1.00	1.00	1.00
Máximo	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00

Tal como recogen los resultados estadísticos descriptivos en lo que se refiere a la media, el resultado más alto se atribuye al factor autoconcepto general y musical, en el que la media se sitúa en 3.05, por lo que se puede determinar un grado medio alto de satisfacción consigo mismo del alumnado participante, así como en su propia percepción dentro del medio que les rodea y en su autoconsideración como músicos. En contraste, el valor más bajo se observa en el resultado



## AUTOCONCEPTO Y CLIMA CONSERVATORIOS PONTEVEDRA

correspondiente al factor competencia musical cuya media es de 1.94, lo que pone en evidencia que el grado autoconcepto musical referido a la competencia musical al compararse con otros individuos, ya sea en actuaciones en público o en clases colectivas, resulta menos satisfactorio. El resto de factores referidos a la habilidad musical, incompetencia musical y capacidad obtienen unos resultados que oscilan entre 2.79 y 2.80 por tanto podemos considerarlos como valores medios.

Estos resultados sitúan al factor autoconcepto general y musical con un grado de satisfacción aceptable en la muestra estudiada, valores medios en habilidad musical, incompetencia musical y capacidad física y el valor más bajo se atribuye a la competencia musical entre iguales.

En el análisis de la diferencia entre medias según el sexo para cada variable (tabla 2), se puede comprobar que no existen diferencias entre hombres y mujeres para el factor autoconcepto general y musical en donde ambos obtiene una media idéntica. El factor competencia musical sí presenta una diferencia significativa entre el sexo masculino y el femenino resultando superior en el primero. En los factores referidos a la habilidad musical, la incompetencia musical y la capacidad física no se observan diferencias relevantes. En general se puede afirmar que no hay grandes diferencias entre sexos salvo en competencia musical, la cual resulta mayor en los hombres.

Tabla 2

*Resultados de t de student en todos los factores para la variable independiente sexo*

Factores	Sexo	N	Media	DS	t	Sig
Autoconcepto General	Hombre	72	3.05	.566	-.084	.933
	Mujer	114	3.05	.581		
Competencia Musical	Hombre	72	2.09	.671	2.44	.016
	Mujer	116	1.85	.629		
Habilidad Musical	Hombre	72	2.82	.590	.579	.563
	Mujer	115	2.78	.553		
Incompetencia Musical	Hombre	72	2.98	.624	.481	.631
	Mujer	115	2.93	.730		
Capacidad Física	Hombre	72	2.90	.752	1.48	.141
	Mujer	115	2.73	.776		

Con respecto al análisis de diferencia entre las medias según el dominio de idiomas se observan diferencias muy leves y poco significativas en los factores autoconcepto, competencia musical, habilidad musical y capacidad física tal y como se observa en los resultados de la tabla 3. Por otra parte, sí existen diferencias significativas en el factor incompetencia musical con una media de 2.86 para los sujetos que dominan idiomas frente a un 3.08 que afirma poco dominio al respecto. Con ello se puede afirmar que el desconocimiento de idiomas influye negativamente en

la percepción que tiene el alumnado con respecto a sus habilidades musicales frente a sus compañeros.

Tabla 3

*Resultados de t de student en todos los factores para la variable independiente dominio de idiomas*

Factores	Dominio de idiomas	N	Media	DS	t	Sig
Autoconcepto General	Sí	112	2.99	.590	-1.760	.080
	No	74	3.14	.539		
Competencia Musical	Sí	113	1.95	.696	.241	.810
	No	75	1.93	.590		
Habilidad Musical	Sí	112	2.78	.575	-.339	.735
	No	75	2.81	.556		
Incompetencia Musical	Sí	112	2.86	.696	-2.095	.036
	No	75	3.08	.665		
Capacidad Física	Sí	113	2.87	.783	1.572	.118
	No	74	2.69	.739		

Tabla 4

*Correlaciones entre la variable edad y los factores de las escalas AMAC y CF-15*

Factores	Título Columna	Edad	Clima de Ego	Clima de Tarea
Clima de Ego	Correl. de Pearson	-.004		
	Sig. (bilateral)	.953		
Clima de Tarea	Correl. de Pearson	-.040	-.439**	
	Sig. (bilateral)	.582	.000	
Autoconcepto General	Correl. de Pearson	-.058	-.242**	.404**
	Sig. (bilateral)	.429	.001	.000
Competencia Musical	Correl. de Pearson	-.150*	.040.	-.002
	Sig. (bilateral)	.039	.587	.982
Habilidad musical	Correl. de Pearson	-.063	-.009	.188*
	Sig. (bilateral)	.390	.905	.010
Incompetencia musical	Correl. de Pearson	.063	-.137	.102
	Sig. (bilateral)	.388	.063	.166
Capacidad Física	Correl. de Pearson	-.124	.000	.187*
	Sig. (bilateral)	.090	.999	.011

\*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral). \*\*. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

En lo que respecta a las correlaciones entre las variables analizadas, en la Tabla 4 se muestran los resultados de la aplicación del coeficiente de Pearson para los factores de los instrumentos CF-15 (clima de ego y clima de tarea) y AMAC (autoconcepto general y musical, competencia musical, habilidad musical, incompetencia musical y capacidad física) así como la edad. Se puede observar que la edad solamente correlaciona negativamente con el factor competencia musical. A mayor edad los estudiantes consideran que tienen menos habilidad musical.

## AUTOCONCEPTO Y CLIMA CONSERVATORIOS PONTEVEDRA

El clima de ego también presenta una correlación negativa significativa con el clima de tarea y con el autoconcepto general y musical lo que supone que valores más elevados en una de las variables implican menores valores en la otra. Por último el clima de tarea presenta correlaciones positivas con el autoconcepto general, con la habilidad musical y con la capacidad física. Es decir, a medida que aumenta su percepción sobre el clima de tarea aumenta también su percepción sobre su autoconcepto, su habilidad musical y su capacidad física.

### **Discusión**

Los alumnos que muestran un mayor autoconcepto musical alcanzan mejores resultados académicos y su grado de implicación en actividades musicales es mayor (Schmidt, 2005). El presente estudio ha pretendido analizar la construcción del autoconcepto musical de una muestra de alumnado de los conservatorios profesionales de la provincia de Pontevedra atendiendo al sexo, a la edad y al conocimiento de idiomas con la finalidad de conocer mejor el perfil de dicho alumnado acerca de su propia percepción y el clima motivacional percibido. El autoconcepto musical influye de forma directa en la continuidad y persistencia de los alumnos de conservatorio (Klinedinst, 1991). Los contextos y planes de estudio que facilitan climas educativos con una orientación al logro acertada y sentido de competencia repercuten favorablemente en el bienestar del alumno (Grolnick, Ryan y Deci 1991).

El autoconcepto puede definirse como el conjunto de percepciones que tiene el individuo de sí mismo (Esnaola, Goñi y Madariaga, 2008). En los resultados obtenidos del autoconcepto general y musical se muestra un resultado bastante satisfactorio a nivel global, aceptable en habilidad musical, incompetencia musical y capacidad física y más deficiente en competencia musical. Las experiencias musicales influyen en el autoconcepto musical, rendimiento académico y motivación hacia las tareas musicales (Austin, 1990; Ruismake y Tereska, 2006). En lo que se refiere a la variable de sexo los resultados no muestran grandes diferencias entre mujeres y hombres en líneas generales exceptuando el factor competencia en el que los hombres obtienen puntuaciones más altas. Es importante destacar que en el total de la muestra obtenida el porcentaje de mujeres es mayor que el de hombres, un 60.9% frente a un 31.1%. Ello pone en relevancia una mayor predisposición hacia el estudio de la música por parte del sexo femenino así como un mayor interés por las actividades musicales, lo que lleva a un mayor número de estudiantes mujeres en los conservatorios (Green, 1997).

El autoconcepto académico atiende a diversas áreas que vinculan la competencia que se tiene hacia diferentes materias tales como historia, matemáticas, ciencias o inglés (Shalvenson et al., 1976). Junto al subdominio denominado autoconcepto artístico (Vispoel, 1995) pueden explicar el resultado obtenido en el que el alumnado que no domina idiomas obtiene un resultado mayor en el grado de incompetencia musical al compararse con otros.

Con respecto a la edad no se evidencian datos muy relevantes en el estudio de correlación con las diferentes variables, siendo únicamente destacable el que respecta al factor competencia musical al compararse con otros individuos. En las investigaciones previas se ha constatado que en el aprendizaje de música son determinantes los factores externos al estudiante, especialmente los referidos a la influencia de los iguales y el ambiente social en la construcción del autoconcepto del alumno (Austin y Vispoel, 1998). Cuestión que también se reflejaría en la correlación observada entre el factor clima ego y clima tarea de los resultados con respecto a la habilidad musical y al autoconcepto general respectivamente.

El autoconcepto y el logro musical tienen un efecto recíproco y se refuerzan mutuamente (Marsh y Martin, 2011), por lo que los educadores deben atender a estas consideraciones para trabajarlas de forma conjunta y considerar las medidas oportunas a incluir dentro del currículo, con el objetivo de mejorar la experiencia del alumno y garantizarle además un mayor éxito académico. Sería interesante llevar a cabo intervenciones y analizar si se obtienen resultados significativos en el autoconcepto musical del alumno o mejoras en el rendimiento académico.

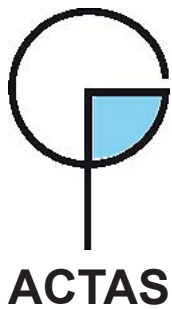
### Referencias

- Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom climate. En J. Meece y D. Schunk (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 327-348). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Austin, J. (1990). The relationship of music self-esteem to degree of participation in school and out-of-school music activities among upper elementary students. *Contributions to Music Education*. 17, 20-31.
- Austin, J. R., y Vispoel, W. P. (1998). How American adolescents interpret success and failure in classroom music: Relationships among attributional beliefs, self-concept and achievement. *Psychology of Music*. 26, 26-45.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*. 28, 117-148.

## AUTOCONCEPTO Y CLIMA CONSERVATORIOS PONTEVEDRA

- Duda, J. L. y Balaguer, I. (2007). Coach-created motivational climate. En S. Jowett y D. Lavallee (Eds.), *Social psychology in sport* (pp. 117–130). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Esnaola, I., Goñi, A. y Madariaga, J. M. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*. 13(1), 179-194.
- Gliem, J. A.; Gliem, R. R. (2003). Calculating, Interpreting, and Reporting Cronbach's Alpha Reliability Coefficient for Likert-Type Scales, *Proceedings of Midwest Research to Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education*. Midwest Research to Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education 2003 (pp. 82–88). 8–10 October, 2003. The Ohio State University, Columbus, Ohio [online], [cited 28 December, 2018].
- Granda, J., Cortijo, A. y Alemany, I. (2007). Validación de un cuestionario para medir el autoconcepto musical del alumnado de grado básico y profesional de conservatorio. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 10 (3), 1409-1432. <http://doi.org/10.25115/ejrep.v10i28.1539>
- Green, L. (1997). Music, gender and education. Cambridge University Press, New York.
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M. y Deci, E. L. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*. 83, 508-517.
- Goñi, E. y Fernández, A. (2007). Los dominios social y personal del autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica*. 12 (2), 179-194.
- Harter, S. (1986). Processes underlying children self-concept. *Psychological Perspectives in the self*. 3. Hillsdale. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kaplan, A. y Maehr, M. (1999). Achievement goals and student well-being. *Educational Psychological Review*. 24, 330-358.
- Klinedinst, R. E. (1991). Predicting performance achievement and retention of fifth-grade instrumental students. *Journal of Research in Music Education*. 39 (3), 225-238.
- Marsh, H. W., & Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*. 81, 59–77. <http://doi.org: 10.1348/000709910X503501>

- Núñez, J. y González, J. (1994). Determinantes del rendimiento académico. Variables cognitivo-motivacionales, atribucionales, uso de estrategias y autoconcepto. Oviedo: Servicio de Publicaciones Universidad de Oviedo.
- Ruismaki, H., & Tereska, T. (2006). Early Childhood Musical Experiences: Contributing to Pre-Servive Elementary Teachers' Self-Concept in Musical and Success in Music Education (Turing Student Age). *European Early Childhood Education Research Journal*, 14 (1), 113-130.
- Schmitt, M. C. J. (1979). Development and validation of a measure of self-esteem of musical ability. (Doctoral dissertation, University of Illinois, 1979). Dissertation Abstracts International, 40/10, 5357.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., y Stanton, J. C. (1976). Self concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*. 46 (3), 407-441.
- Sichivitsa, V. O. (2003). College choir members' motivation to persist in music: Application of the Tinto model. *Journal of Research in Music Education*, 51, 4 (2003) 330-341.
- Sichivitsa, V. O. (2004). Music motivation: A study of fourth, fifth, and sixth graders' intentions to persist in music. *Contributions to Music Education*, 31, 2 (2004) 27-41.
- Sijtsma, K. (2009). On the Use, the Misuse and the Very Limited Usefulness of Cronbach's Alpha, *Psychometrika*. 74(1): 107–120.
- Theodosiou, A., Mantis, K. y Papaioannou, A. (2008). Student self-reports of metacognitive activity in physical education classes. Age-group differences and the effect of goal orientations and perceived motivational climate. *Educational Research and Review*. 3(12), 353-364.
- Vera, M.<sup>a</sup> y Zebadúa, I. (2002). Contrato pedagógico y autoestima. Ciudad de México D.F.: Colaboradores Libres.
- Vispoel, W. P. (1995). Self-concept in artistic domains: an extension of the Shavelson, Hubner and Stanton (1976) model. *Journal of Educational Psychology*, 87 (1), 134-153.
- Zubeldia, M., Díaz M., Goñi, E. (2018). Autoconcepto, atribuciones causales y ansiedad-rasgo del alumnado de conservatorio. Diferencias asociadas a la edad y al género. *Psychology, Society, & Education*. 10(1), pp. 79-102. <http://doi.org/10.25115/psye.v10i1.1048>



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Calidad de vida escolar y teoría de la autodeterminación: revisión de conceptos

Quality of school life and self-determination theory: review of concepts

Andrea Fernández Blanco (<https://orcid.org/0000-0003-0838-2640>)\*, Luisa Losada-Puente  
(<https://orcid.org/0000-0003-2300-9537>)\*, Nuria Rebollo-Quintela (<https://orcid.org/0000-0001-9026-0794>)\*

\*Universidade da Coruña

Nota de los autores

Dirección electrónica: [andrea.fernandez.blanco@udc.es](mailto:andrea.fernandez.blanco@udc.es)/ [luisa.losada@udc.es](mailto:luisa.losada@udc.es)/  
[nuria.rebollo@udc.es](mailto:nuria.rebollo@udc.es)

### Resumen

Este trabajo aborda la relación entre la calidad de vida escolar y la Teoría de la Autodeterminación a partir de su delimitación conceptual, el análisis de sus puntos en común y la relación que guardan. El método empleado ha sido la revisión sistemática de literatura, con la que se pretende ofrecer una visión panorámica sobre las aportaciones que diversas investigaciones han hecho sobre la calidad de vida escolar y la Teoría de la Autodeterminación; más concretamente, la atención de este trabajo se ha focalizado en cuestiones como la definición de ambos conceptos en el marco de las tres necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relaciones). Los resultados obtenidos a partir de la revisión documental evidencian la existencia de relación entre estos constructos al concluir que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas que definen la autodeterminación es fundamental para la consecución de una calidad de vida escolar satisfactoria. A través de este estudio, se concluye que la Teoría de la Autodeterminación aporta sólidos argumentos que facilitan la definición de un constructo muy poco estudiado y, además, hace grandes aportaciones a la mejora de la calidad de vida escolar del alumnado.

*Palabras clave:* calidad de vida, escuelas de secundarias, autodeterminación, necesidades del estudiante.

### Abstract

This project addresses the relation between the quality of school life and the Self-determination Theory from the conceptual delimitation, the analysis of its common factors and the relation between them. A method based on a systematic revision of the literature has been used. With this method, a panoramic vision of the contributions of various research on the quality of life and Self-determination Theory has been intended to offer; more specifically, the attention has been focused in issues such as the definition of both terms within the framework of the three basic psychological needs (autonomy, competences and relations). The achievements from the documental revision demonstrate the existence of relation between these constructs by concluding that the satisfaction of the basic psychological needs that define self-determination is fundamental for the attainment of a satisfactory quality of school life. By means of this survey, we can conclude that the Self-determination Theory supplies with important grounds to the quality of school life for the student body.

*Keywords:* quality of life, secondary schools, self determination, student needs



## CALIDAD DE VIDA ESCOLAR Y AUTODETERMINACIÓN: REVISIÓN

La preocupación por la investigación de la calidad de vida se ha incrementado desde mediados del siglo XX como consecuencia del interés por conocer con mayor profundidad el bienestar humano y la satisfacción con las condiciones de vida en la sociedad industrializada (Américo, 1993; Gómez-Vela y Sabeh, 2000). Esto supone un punto de inflexión en el estudio de la calidad de vida, dando lugar a la proliferación de investigaciones desde diversos campos del conocimiento (economía, psicología, medicina, educación...) que tratan de conceptualizar este constructo, pero sin lograr un verdadero consenso respecto a sus elementos definitorios.

En el ámbito educativo, la escasez de literatura sobre la calidad de vida de los estudiantes pone de manifiesto que todavía existen lagunas en la definición y operativización del constructo, frente a otros ámbitos como el económico o el sanitario, en los que ha crecido significativamente. En este sentido, tomamos las definiciones de Baker, Dylly, Aupperlee y Patil, (2003); Eres y Bilasa (2017), Karatzias, Papadioti-Athanasious, Power y Swanson (2001) entre otros, para referirnos a la calidad de vida escolar como un concepto específico integrado en el concepto de calidad de vida general, que pone en valor las percepciones del individuo en relación a su vida escolar.

Hablar de calidad de vida escolar requiere referirse a la infancia y la adolescencia, como población directamente relacionada con este contexto. Al respecto de la adolescencia, la literatura científica (Schaloch et al., 2002) indica que se trata de una etapa en la que la percepción de los individuos sobre su calidad de vida escolar parece vincularse íntimamente con su capacidad de elección y control, de toma de decisiones, de autorregulación... esto es, con la autodeterminación.

El concepto de autodeterminación ha sido y es extensamente trabajado, sobre todo desde el ámbito de la diversidad funcional y la educación física. Ejemplo de esto son los estudios realizados por Arellano y Peralta (2013) o Moreno y Martínez (2006). Una de las principales aportaciones teóricas al estudio de la autodeterminación es la Teoría de la Autodeterminación (en adelante, TAD) la cual tiene un papel de gran relevancia en la definición del constructo de calidad de vida escolar del alumnado. Esto se debe a que la TAD, como macro teoría de la motivación humana, analiza y explica la existencia de una serie de necesidades psicológicas básicas (autodeterminación, competencia y relación), cuya satisfacción o insatisfacción podrán ejercer una fuerte influencia en las experiencias educativas del alumnado (Deci y Ryan, 2015).

De ahí la importancia de estudiar la relación que existe entre calidad de vida escolar y el desarrollo de la autodeterminación del alumnado y explorar los posibles elementos definitorios de la calidad de vida escolar a partir del análisis de la teoría. Para hacerlo, el estudio se focaliza en un

contexto específico, el escolar, por ser uno de los contextos en los que los adolescentes invierten una mayor parte de su tiempo y, por tanto, en el que se produce un mayor número de interacciones y experiencias que formarán parte del desarrollo integral del alumnado (Adelaide y Neves, 2011; Higueta y Cardona 2015).

Por todo ello, el presente estudio tiene como objetivo el análisis de la producción científica centrada en el estudio de la calidad de vida escolar y la TAD para ofrecer una definición consensuada de ambos términos y hallar los puntos de unión entre ellos que permita conocer los elementos clave para la mejora del bienestar y la satisfacción del alumnado en la etapa escolar.

### **Método**

Este trabajo emplea una metodología de corte cualitativo. Se realiza una revisión sistemática de la literatura científica, a través de diversas bases de datos, sobre los conceptos de calidad de vida escolar y TAD. La utilización de este método permite ofrecer una recopilación de la información existente sobre el tema de investigación a la vez que esta se amplía mediante la aportación de nuevas conclusiones (Day, 2005).

### **Materiales**

Para la elaboración de este trabajo se han utilizado como materiales las fuentes documentales que abordasen información referida a la calidad de vida escolar y la TAD. Se obtuvo un total de 22 artículos científicos y 1 capítulo de libro, que fueron analizados e incorporados al estudio. Dichos documentos fueron extraídos de buscadores especializados y bases de datos centrados, principalmente, en el campo psicológico y educativo: Google Académico, Dialnet y ERIC.

### **Procedimiento**

La búsqueda se realizó a través de los siguientes descriptores en español y en inglés: calidad de vida (quality of life), calidad de vida escolar (quality of school life) y teoría de la autodeterminación (self-determination theory). El uso de estas palabras clave, su combinación y la aplicación de filtros relacionados con la temática, el área de conocimiento, la población objeto de estudio y el intervalo temporal, permitió el acceso a alrededor de 100 documentos científicos de carácter primario y secundario (artículos de revista, tesis, libros y capítulos de libro) para fundamentar el presente estudio; concretamente, se eliminaron aquellos que: a) hacían referencia a la calidad de vida únicamente del alumnado con discapacidad; b) explicaban la calidad de vida desde el campo económico, médico o cualquier otro que no estuviese relacionado con la psicología

## CALIDAD DE VIDA ESCOLAR Y AUTODETERMINACIÓN: REVISIÓN

o la educación; c) explicaban la TAD centrándose en la Educación Física; e) se centraban en colectivos que no están en edad escolar; d) eran anteriores al año 1980, para así seleccionar un intervalo amplio que permitiese ver el recorrido histórico de la investigación en calidad de vida y autodeterminación de los últimos 40 años.

Una vez llevados a cabo estos criterios de exclusión, se seleccionaron aquellos que por su contenido eran de gran relevancia para dar respuesta al objetivo de investigación, en total, 23 documentos (incluyendo artículos y capítulos de libro).

### **Resultados**

#### **Calidad de vida general y calidad de vida escolar**

El análisis realizado ha permitido situar a la calidad de vida escolar como parte del constructo de calidad de vida general, en tanto que constituye un indicador del bienestar general del alumnado (Karatzias et al., 2001); esto es, si bien la calidad de vida general se define como un constructo que recoge las evaluaciones individuales de una persona hacia su propia vida, emitiendo juicios de valor sobre aspectos de carácter subjetivo (satisfacción con la vida, bienestar, ...) y objetivo (bienes, recursos materiales, ...) (Ardila, 2003; Cummins y Cahill, 2000; Felce y Perry, citado en Urzúa y Caqueo-Urizar, 2012).

La calidad de vida escolar se configura como un constructo que recoge la percepción y visión del alumnado con respecto al bienestar que este percibe en su vida académica contemplando cuestiones objetivas y subjetivas, es decir, supone la valoración, tanto en términos positivos como negativos, de las experiencias y relaciones que surgen específicamente en el ámbito escolar (Baker et al. 2003; Eres y Bilasa, 2017; Karatzias et al., 2001; Malin y Linnakyla, citado en Weintraub y Bair-Haim Erez, 2009).

#### **Calidad de vida escolar y su relación con la TAD**

La base sobre la que se asienta la unión entre calidad de vida escolar y autodeterminación es la idea de que la adquisición y expresión de la capacidad de elección, de control y de regulación de la propia conducta son elementos clave para la satisfacción de las necesidades individuales (Deci y Ryan, 2015) y, con ello, para la mejora de la calidad de vida escolar (Schalock et al., 2002). Concretamente, basándose en la idea de que “las personas son activas por naturaleza, con una tendencia evolucionada a involucrarse con el medio ambiente, asimilar nuevos conocimientos y habilidades e integrarlos en una estructura psicológica coherente” (Reeve, Ryan, Deci y Jan 2008, p. 225), la TAD diferencia distintas formas de motivación, las cuales se integran en un continuo

entre la desmotivación y la motivación intrínseca, quedando en el centro la motivación extrínseca (Deci y Ryan, citado en García, García, López y Dias, 2015). En el ámbito escolar, estos términos tienen una significación específica; esto es:

- a) *Motivación intrínseca*: el alumnado está motivado intrínsecamente cuando realiza una actividad o lleva a cabo un comportamiento sin ningún tipo de incentivo que motive la realización de una acción. Se evidencia así su predisposición innata por involucrarse en las actividades en las que se encuentra, a la vez que busca en ellas cierto grado de desafío que le permita el desarrollo de sus capacidades y aptitudes y un mayor aprendizaje (Deci y Ryan 2000; Deci, Ryan y Vallerand 1984);
- b) *Motivación extrínseca* el alumnado actúa motivado por una recompensa, cuando intentan evitar sentimientos de culpabilidad o ansiedad, cuando el nivel de internalización de disfrute e interés es alto o cuando entiende el significado de un comportamiento y es capaz de internalizarlo en su vida diaria (García et al., 2015);
- c) *Desmotivación*: falta de intención para actuar e implicarse en las actividades escolares (González, Donolo, Rinaudo y Paoloni, 2010).

Asimismo, la TAD explica la existencia de tres necesidades psicológicas básicas y universales (autonomía, competencia y relaciones), a las cuales es necesario dar respuesta para la consecución un “funcionamiento óptimo de las propensiones naturales hacia el crecimiento y la integración, así como para un desarrollo social constructivo y el bienestar personal” (Deci y Ryan, 2000, p. 2) y cuya satisfacción es indispensable para alcanzar un correcto desarrollo integral y una adecuada salud psicológica (Deci y Ryan, 2008).

Según Deci y Ryan (2000), el hecho de poder dar respuesta a estas necesidades está altamente condicionado por el contexto de la persona, ya que este puede generar condiciones que resulten favorables para su satisfacción o, por lo contrario, pueden condicionar y coartar. Por el estrecho vínculo que estas tres necesidades mantienen con el bienestar escolar, dado que su satisfacción es necesaria para alcanzar una calidad de vida escolar satisfactoria, a continuación, se explicará de forma más detallada cada una de estas tres necesidades, así como su influencia en la calidad de vida escolar del alumnado.

### **Necesidades psicológicas básicas y calidad de vida escolar**

**Necesidad de autonomía.** Es la capacidad de las personas para elegir la realización de una acción de forma libre y volitiva, a través de su propio criterio de elección (Stover, Bruno, Edith y

## CALIDAD DE VIDA ESCOLAR Y AUTODETERMINACIÓN: REVISIÓN

Fernández, 2017). Deci y Ryan (2015) destacan que las personas que están motivadas autónomamente actúan con un sentido completo de voluntad lo que promueve un alto nivel de implicación en aquellas tareas que realizan porque son conscientes de que les resulta interesantes y ello les produce disfrute. Este modo de actuar es impulsado por la motivación intrínseca puesto que la persona estaría eligiendo de forma voluntaria la actividad en la que participa y también su grado de implicación, el cual sería elevado al estar inmerso en una tarea que le produce disfrute (Deci et al., 1984; Deci y Ryan, 2000).

En el contexto escolar, esta necesidad se satisface a través de las figuras de referencia (como puede ser los/as profesores/as), los cuales deben llevar a cabo actuaciones y estrategias educativas que permitan que el alumnado pueda identificar sus recursos motivacionales internos para poder hacer uso de ellos de forma autorregulada, frente a situaciones en las que son las figuras las que ofrecen directamente experiencias al alumnado (Reeve y Jang, 2006), o desarrollan actitudes controladoras que coartan la capacidad de autonomía del alumnado. Un contexto escolar caracterizado por un ambiente controlador e impositivo no sólo estaría obstaculizando la satisfacción de la necesidad de autonomía, sino que también contribuiría en el desarrollo de estrés negativo y determinadas psicopatologías (Deci y Ryan, 2000; Ryan, Deci, Patrick y Williams, 2009).

**Necesidad de competencia.** Hace referencia a los “sentimientos de efectividad que se generan cuando la persona asume desafíos óptimos, siendo hábil para generar cierto impacto sobre el ambiente” (Stover et al., 2017, p. 108). La TAD sostiene que las situaciones, actividades e iniciativas que se promueven en el contexto en el que se desarrolla una persona, dan lugar a sentimientos de competencia a la hora de llevar a cabo una acción que pueden aumentar la motivación intrínseca para esa acción. En esta línea, añade que es necesario que este sentido de la competencia esté reforzado por sentimientos de autonomía, dando cabida así a una mayor motivación intrínseca (Deci y Ryan, 2000).

La no satisfacción de la necesidad de competencia dentro de la escuela trae consigo una serie de consecuencias que resultan perjudiciales para el alumnado. Según, Rodríguez, Viñuela y Rodríguez (2018), algunas de ellas podrían ser: menor concentración en las actividades académicas, la efectividad en la organización del tiempo de estudio puede disminuir, un uso de estrategias de procesamiento de la información menos productivas y, además, pueden dudar de sus capacidades para superar las exigencias de la escuela.

**Necesidad de relacionarse.** ese entiende como “la experiencia de una conexión social saludable y relaciones sociales satisfactorias” (Faye y Sharpe, 2008, p. 189); esto es, sentido de pertenencia dentro de un grupo, experiencia de sentirse reconocido/a y apreciado/a. Cada individuo, como ser social en constante interacción con otros, desarrolla la necesidad de ser aceptado dentro del contexto en el que se desarrolla y, es así, como se forman los sentimientos de autoestima y de valía (Vargas, 2012).

La satisfacción de esta necesidad adquiere una gran importancia en el ámbito educativo, pues es uno de los ambientes donde tienen lugar gran parte de las relaciones interpersonales ya que es uno de los espacios los/as estudiantes pasan más tiempo al día (Adelaide y Neves, 2011). Sobre esto, la TAD explica que el tipo de relaciones que se establecen entre los diferentes agentes que componen la comunidad educativa (familia, profesorado, iguales, etc.) influirá de forma significativa en la motivación del alumnado, de tal modo que si los vínculos que se establecen en la escuela (con iguales, profesorado, etc.) son seguros y firmes (Deci y Ryan, 2000), los/as estudiantes se sentirán intrínsecamente motivados/as a la hora de implicarse tanto en las actividades y tareas como en la vida académica en general. Por ello, establecer relaciones sanas dentro de la escuela, es decir, ofrecer cariño, aceptación (Doménech y Gómez, 2011) y respeto posibilitará que el alumnado desarrolle un mayor grado compromiso hacia las exigencias académicas.

### **Discusión**

El presente estudio tenía como principal objetivo llevar a cabo una aproximación conceptual del constructo de calidad de vida escolar y de la TAD, a la relación entre ambos y a su interdependencia. Una vez realizado el análisis de la literatura referente al tema de investigación, se puede afirmar la consecución de dicho objetivo al conocer que los argumentos que defiende la TAD están estrechamente vinculados a la calidad de vida escolar y, además, permite conocer algunos de los elementos definitorios de este constructo, tales como la importancia de satisfacer la necesidad de autonomía, de competencia o de relacionarse.

Bien es cierto que los razonamientos y argumentos que defiende la TAD son aplicables a la calidad de vida general, pero este estudio ha permitido plasmar el papel que esta teoría cumple en el ámbito que nos ocupa, el escolar. Una calidad de vida escolar satisfactoria supone que todo alumno o alumna cubra la necesidad de sentir que eligió por el/ella mismo/a de forma voluntaria aquello que está realizando (autonomía), que se sienta capaz de llevarlo a cabo (competencia) y,

## CALIDAD DE VIDA ESCOLAR Y AUTODETERMINACIÓN: REVISIÓN

además, que durante el proceso mantienen relaciones satisfactorias con personas que son significativas para ellos/as (relacionarse) (Stover et al., 2017).

Por ello, cuidar y favorecer dentro del ámbito académico la satisfacción de estas tres necesidades básicas no sólo dará lugar a mejores resultados académicos sino también a un mayor aprendizaje y facilitará el hecho de experimentar emociones positivas en la escuela (Guay et al., 2008). Esto implica que aquellas escuelas que sean capaces de hacer un buen ajuste entre la satisfacción de dichas necesidades y las condiciones del entorno escolar ejercerán efectos favorables sobre el desarrollo del alumnado, puesto que constituyen espacios psicológicos positivos (Baker et al., 2003).

La escasez de conocimiento científico referente a la calidad de vida escolar evidencia una posible laguna con respecto a esta cuestión dentro del currículum formativo del profesorado. La baja formación en calidad de vida escolar dificulta que el profesorado pueda llevar a cabo prácticas educativas que faciliten el proceso de consecución del bienestar dentro de los centros educativos, siendo los/as alumnos/as los/as principales perjudicados. Por este motivo, en este estudio se plantea la posibilidad de continuar la investigación en esta línea, para así obtener un mayor conocimiento sobre cuáles son aquellos elementos que influyen en el bienestar o malestar del alumnado y, así, poder reorientar la práctica educativa de los/as docentes en activo y de aquellos que se estén formando.

### Referencias bibliográficas

- \*Adelaide, F., & Neves, S. (2011). Relações entre pares, resiliência e bem-estar dos alunos na escola. *AMazônica*, 7(2), 61-76. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3912386>
- Amérigo, M. (1993). La calidad de vida: Juicios de satisfacción y felicidad como indicadores actitudinales de bienestar. *Revista de Psicología Social*, 8(1), 101- 110. <http://dx.doi.org/10.1080/02134748.1993.10821672>
- \*Ardila, R. (2003). Calidad de vida: Una definición integradora. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 35(2), 161-164. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80535203>

- Arellano, A., & Peralta, F. (2013). Autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual como objetivo educativo y derecho básico: estado de la cuestión. *Revista Española de Discapacidad*, 1(1), 97-117. <http://dx.doi.org/10.5569/2340-5104.01.01.05>
- \*Baker, J.A., Dily, L.J., Aupperlee, J.L., & Pati, S.A. (2003). The developmental context of school satisfaction: schools as psychologically healthy environments. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 206-221. <https://doi.org/10.1521/scpq.18.2.206.21861>
- \*Cummins, R.A., & Cahill, J. (2000). Avances en la comprensión de la calidad de vida subjetiva. *Intervención Psicosocial*, 9(2), 185-198. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2008321>
- Day, R.A. (2005). *Como escribir un capítulo de revisión*. Washington, DC: Organización Panamericana de la Salud.
- \*Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). La teoría de la autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, del desarrollo social y el bienestar. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/110003-066X.55.1.68>
- \*Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185. <https://doi.org/10.1037/a001280>
- \*Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2015). Self-Determination Theory. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 21, 486-491. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.26036-4>
- \*Deci, E. L., Ryan, R. M., & Vallerand, R.J. (1984). Intrinsic motivation in sport: a cognitive evaluation theory interpretation. *Contemporary Sociology*, 17(2), 231-242. <https://doi.org/10.2307/2070638>
- \*Doménech, F., & Gómez, A. (2011). Relación entre las necesidades psicológicas del estudiante, los enfoques de aprendizaje, las estrategias de evitación y el rendimiento. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 463-496. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/2931/293122840001/>
- \*Eres, F., & Bilasa, P. (2017). Middle school students' perceptions of the quality of school life in Ankara. *Journal of Education and Learning*, 6(1), 175-183. <http://dx.doi.org/10.5539/jel.v6n1p175>



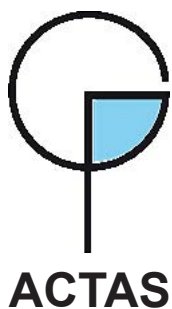
## CALIDAD DE VIDA ESCOLAR Y AUTODETERMINACIÓN: REVISIÓN

- \*Faye, C., & Sharpe, D. (2008). Academic motivation in university: The role of basic psychological needs and identity formation. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 40(4), 189-199. <http://dx.doi.org/10.1037/a0012858>
- \*García, J.A., García, A., López, C., & Dias, P. (2015). Configuración teórica de la motivación de salud desde la Teoría de la Autodeterminación. *Health and Addictions*, 15(2), 151-159. Recuperado de <http://ojs.haaaj.org/index.php/haaj/article/view/252/255>
- Gómez-Vela, M., & Sabeh, E. N. (2000). Calidad de vida. Evolución del concepto y su influencia en la investigación y la práctica. *Integra*, 9. Recuperado de <https://campus.usal.es/~inico/investigacion/invesinico/calidad.htm>
- \*González, A.J., Danolo, D., Rinaudo, M.C., & Paolini, P.V. (2010). Metas de logro y autodeterminación en universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 13(34). Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/numero34/article4/texto.html>
- Guay, F., Ratelle, C.F., & Chanal, J. (2008). Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education. *Canadian Psychology*, 49(3), 233-240. <https://doi.org/10.1037/a0012758>
- Higuita, L.F., & Cardona, J.A. (2015). Concepto de calidad de vida en la adolescencia: una revisión crítica de la literatura. *Revista CES Psicología*, 8(1), 155-168. Recuperado de <http://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/3031/2312>
- \*Karatzias, A., Papadioti- Athanasiou, V., Power, K.G., & Swanson, V. (2001). Quality of School Life. A Cross- cultural Study of Greek and Scottish Secondary School Pupils. *European Journal of Education*, 36(1), 91-105. <https://doi.org/10.1111/1467-3435.00052>
- Moreno, J.A., & Martínez, A. (2006). Importancia de la Teoría de la Autodeterminación en la práctica físico-deportiva: Fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 6(2), 40-54. Recuperado de <https://revistas.um.es/cpd/article/view/113871/107881>
- \*Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209-218. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209>
- \*Reeve, J., Ryan, R., Deci, E. L., & Jang, H. (2008). Understanding and promoting autonomous self-regulation: A self-determination theory perspective. En D. H. Schunk & B. J.

Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 223-244). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- \*Rodríguez, C, Viñuela, P., & Rodríguez, S. (2018). Hacia una nueva conceptualización del control parental desde la Teoría de la Autodeterminación. *Teoría de la Educación*, 30(2), 179-199. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu301179199>
- \*Ryan, R. M., Deci, E. L., Patrick, H., & Williams, G.C. (2009). Self- determination theory physical activity: The dynamics of motivation in development and wellness. *Hellenic Journal of Psychology*, 6(2), 107-124. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/264531505\\_Self-Determination\\_Theory\\_and\\_Physical\\_Activity\\_The\\_Dynamics\\_of\\_Motivation\\_in\\_Development\\_and\\_Wellness](https://www.researchgate.net/publication/264531505_Self-Determination_Theory_and_Physical_Activity_The_Dynamics_of_Motivation_in_Development_and_Wellness)
- \*Schalock, R.L., Brown, I., Brown, R., Cummins, R., Felce, D., Matikka, L., ... Parmenter, T. (2002). Conceptualization, measurement, and application of quality of life for persons with intellectual disabilities: Report of an International Panel of Experts. *Mental Retardation*, 40(6), 457-470. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/e542/e17038b0ab3f3be8d10f1b3744cda0e9906d.pdf>
- \*Stover, J.B., Bruno, F.E., Edith, F., & Fernández, M. (2017). Teoría de la autodeterminación: una revisión teórica. *Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 14(2), 105-115. Recuperado de <http://www.seadpsi.com.ar/revistas/index.php/pep/article/view/332>
- \*Urzúa, A., & Caqueo-Urizar, A. (2012). Calidad de vida: Una revisión teórica del concepto. *Terapia Psicológica*, 30(1), 61-71. <http://dx.doi.org/10.4067/S071848082012000100006>
- \*Vargas, A. (2012). Implicaciones de la teoría motivacional de la Autodeterminación en el ámbito laboral. *Revista Electrónica Nova Scientia*, 5(1), 154-175. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5245304>
- \*Weintraub, N., & Bar- Haim Erez, A. (2009). Quality of Life in School (QoLS) Questionnaire: Development and Validity. *American Journal of Occupational Therapy*, 63, 724– 731. <https://dx.doi.org/10.5014/ajot.63.6.724>

*Nota:* Las referencias presentadas con un asterisco (\*) son los estudios cuyos datos se incluyeron en la revisión.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Competências matemáticas e processamento sensorial

Mathematical skills and sensory processing

Maria Inês Gonçalves (ORCID: 0000-0002-5072-7043), Élia Silva Pinto (ORCID: 0000-0002-8774-5456)

Escola Superior de Saúde do Alcoitão

Nota dos autores

Maria Inês Gonçalves

(to.inesgoncalves@gmail.com) Élia Silva Pinto

(elia.pinto@essa.scml.pt)

## Resumo

O presente estudo assume como objetivo analisar a relação entre as competências matemáticas e o processamento sensorial. A amostra foi constituída por 160 alunos, do 4º ano de escolaridade, com idades entre os 9 e os 11 anos. Para a avaliação das competências matemáticas foi construído pela investigadora o Questionário de Avaliação das Competências Matemáticas (QACM) e utilizou-se a *Sensory Processing Measure* – SPM (Parham, Ecker, Kuhaneck, Henry & Glennon, 2007), na forma Casa e Sala de Aula para avaliar o processamento sensorial. Os resultados evidenciaram a existência de relação entre os domínios da matemática *Números e Operações* e *Geometria e Medida* e as dimensões da SPM *Participação Social*, *Visão*, *Audição*, *Consciência do Corpo*, *Equilíbrio e Movimento* e *Planeamento e Ideias*. Foram também percecionadas alterações ao nível da *Visão*, *Audição*, *Consciência do Corpo*, *Equilíbrio e Movimento* e *Planeamento e Ideias* em crianças com dificuldades ao nível da *Organização e Tratamento de Dados*.

*Palavras-chave:* terapia ocupacional; integração sensorial; processamento sensorial; aprendizagem; matemática.

## Abstract

The present study aims to analyze the relationship between mathematical skills and sensory processing. The sample consisted of 160 students, from the 4th grade, aged between 9 and 11 years. For the evaluation of the mathematical competences, the *Questionário de Avaliação das Competências Matemáticas* (QACM) was constructed by the researcher and the *Sensory Processing Measure* - SPM (Parham, Ecker, Kuhaneck, Henry & Glennon, 2007) was used in the Home and Classroom form to evaluate sensory processing. The results evidenced the existence of a relationship between the domains of mathematics *Números e Operações* and *Geometria e Medida* and the dimensions of SPM *Social Participation*, *Vision*, *Hearing*, *Body Awareness*, *Balance and Motion* and *Planning and Ideas*. Changes in *Vision*, *Hearing*, *Body Awareness*, *Balance and Motion*, *Planning and Ideas* were observed in children with difficulties at the domain of *Organização e Tratamento de Dados*.

*Keywords:* occupational therapy; sensory integration; sensory processing; learning; mathematics.

## COMPETÊNCIAS MATEMÁTICAS E PROCESSAMENTO SENSORIAL

Ao longo dos anos tem-se verificado uma crescente preocupação por parte da sociedade em geral no que concerne ao sucesso acadêmico, sendo dado enfoque à matemática como uma das disciplinas primordiais no desenvolvimento da aprendizagem.

Ser matematicamente competente implica não só ter o domínio dos conhecimentos matemáticos necessários, como a capacidade para os identificar e utilizar em situações concretas, assim como a disposição para o fazer efetivamente, ou seja, envolve um conjunto de atitudes, capacidades e conhecimentos relativos à matemática (Associação de Professores de Matemática, 2008).

De acordo com o Programa e Metas Curriculares de Matemática para o Ensino Básico (Ministério da Educação e Ciência, 2013), no 1º ciclo os temas a serem estudados são introduzidos de forma progressiva. O processo é iniciado por um tratamento experimental e concreto, avançando-se, faseadamente, para uma conceção mais abstrata. Neste ciclo os domínios de conteúdos são três: Números e Operações (contagens e aritmética), Geometria e Medida (reconhecimento visual de objetos, pontos, colinearidade de pontos, direções, retas, semirretas, segmentos de reta, paralelismo e perpendicularidade, medição de grandezas) e Organização e Tratamento de Dados (recolha e organização de dados, apresentação dos dados em gráficos e tabelas, frequência absoluta e relativa, percentagens).

Contudo, antes da aprendizagem formal, as crianças crescem num mundo rico em matemática e começam a desenvolver, desde muito cedo, ideias sobre os diversos conceitos (Bennett & Weidner, 2014). Os bebés exploram o mundo através dos sentidos. Olham, mexem, cheiram, ouvem e provam. As crianças nascem curiosas, querem saber tudo sobre o seu ambiente, começando precocemente a aprender noções de tamanho, peso, forma, velocidade, tempo e espaço, seja através do brincar ou das vivências do dia-a-dia (Charlesworth, 2011). O modo como a criança aprende a relacionar-se com o ambiente depende da sua capacidade para registar, interpretar e responder aos estímulos ambientais. Para desenvolver as competências motoras, emocionais, sociais e académicas desejadas é necessário que todos os sistemas sensoriais funcionem adequadamente (Horowitz & Rost, 2007).

A integração sensorial foi definida por Ayres (1979) como o processo neurológico que organiza a sensação do próprio corpo e do ambiente, e torna possível usar o corpo eficientemente no meio. De acordo com Kranowitz (1998), estas sensações são fornecidas pela visão, audição,

paladar, olfato, tato, propriocepção (relacionada com a consciência do corpo) e vestibular (sensação associada ao equilíbrio e movimento).

O processamento sensorial implica a capacidade para detetar (registo), ajustar e organizar reações (modulação) e perceber os detalhes (discriminação) dos diferentes *inputs* sensoriais recebidos pelo cérebro (Miller, 2006). A disfunção de integração sensorial (DIS) surge, assim, quando a criança não consegue controlar a reação ao *input* sensorial (perturbação de modulação sensorial), manifesta dificuldade em interpretar as qualidades dos estímulos sensoriais e/ou em perceber semelhanças e diferenças entre eles (perturbação de discriminação sensorial) ou quando evidencia perturbação postural ou dispraxia (perturbações motoras de base sensorial) (Serrano, 2016).

Embora várias pesquisas correlacionem as competências matemáticas com fatores relacionados com a integração sensorial, não é ainda conhecido nenhum estudo que analise a relação direta entre as competências matemáticas e o processamento sensorial, o que desencadeia a pertinência da análise do tema proposto. O presente estudo assume, assim, como objetivo geral “Analisar a relação entre as competências matemáticas e o processamento sensorial”.

### **Método**

Trata-se de um estudo descritivo correlacional, definido por Fortin (2009) como um estudo que permite verificar a existência de relações entre as variáveis e explicar as mesmas.

#### **Participantes**

Para a seleção dos participantes recorreu-se a uma amostra não probabilística, por conveniência, de crianças de vários estabelecimentos de ensino do 1º ciclo, no distrito de Lisboa. A amostra foi constituída por 160 crianças (70 rapazes e 90 raparigas), a frequentar o 4º ano de escolaridade, com idades entre os 9 e os 11 anos, não abrangidas pelo Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro (em vigor à data da execução do projeto), ou seja, sem necessidades educativas especiais de carácter permanente identificadas.

#### **Instrumentos de recolha de dados**

Com o intuito de avaliar, diferenciadamente, as competências matemáticas e o processamento sensorial foram utilizados dois instrumentos de avaliação: o Questionário de Avaliação das Competências Matemáticas (QACM) e a *Sensory Processing Measure* - SPM (Parham, Ecker, Kuhaneck, Henry & Glennon, 2007). O QACM é um questionário com 59 *itens*,

## COMPETÊNCIAS MATEMÁTICAS E PROCESSAMENTO SENSORIAL

que foi construído pela investigadora, tendo por base o Programa e Metas Curriculares da Matemática do Ensino Básico (Ministério da Educação e Ciência, 2013) para o 3º ano. A SPM, por sua vez, é um instrumento de avaliação, em forma de questionário, que assume como principal objetivo avaliar o processamento sensorial de crianças entre os 5 e os 12 anos, diferenciadamente em três contextos (Casa, Sala de Aula e Ambientes Escolares) (Parham et al. 2007). Neste estudo serão utilizadas as formas Casa e Sala de Aula, compostas por um conjunto de questões divididas em oito dimensões: *Participação Social, Visão, Audição, Tato, Paladar e Olfato, Consciência do Corpo, Equilíbrio e Movimento e Planeamento e Ideias* (Parham et al. 2007). Cada item é cotado em termos da frequência com que o comportamento ocorre, numa escala de *Likert* de 1 a 4, sendo as opções *Nunca, Ocasionalmente, Frequentemente e Sempre*. Quanto maior a pontuação bruta, maior a disfunção. De acordo com os autores, a dimensão *Paladar e Olfato* não pode ser usada como dimensão independente, sendo utilizada apenas para calcular o total dos sistemas sensoriais, juntamente com a *Visão, Audição, Tato, Consciência do Corpo e Equilíbrio e Movimento*. Os resultados das dimensões *Participação Social e Planeamento e Ideias* não são utilizados para a cotação total do instrumento. Com o intuito de facilitar a análise dos resultados, os autores recorreram à utilização da nota T. O uso das notas T normalizadas significa que a um determinado valor nota T corresponde o mesmo percentil em todas as dimensões da SPM. Deste modo, através de tabelas cruzadas das notas T de cada dimensão com a respetiva nota bruta, é possível identificar os percentis correspondentes a cada nota T. Esta convenção possibilita a divisão em três intervalos interpretativos: *Desenvolvimento Típico* (nota T entre 40 e 59); *Alguns Problemas* (nota T entre 60 e 69); *Disfunção Definitiva* (nota T entre 70 e 80) (Parham et al. 2007).

### **Procedimentos**

Numa primeira fase foi efetivada a construção do instrumento de avaliação, tendo por base as etapas para construção de questionários apresentadas por Fortin (2009), nomeadamente a formulação do objetivo, redação e ordenação das questões, solicitação da opinião de especialistas sobre o conteúdo e organização dos itens na prova, pré-teste, análise dos itens e revisão da prova; e o estudo da fidelidade interna do mesmo, calculando-se, para isso, o *Alpha de Cronbach*. O instrumento obteve um *Alpha* total de 0,97 (muito alto), podendo ser considerado fidedigno, tendo em conta a excelente consistência interna.

Em seguida foi feito o levantamento dos estabelecimentos de ensino públicos e privados geograficamente acessíveis à investigadora. Seleccionadas as escolas, procedeu-se à apresentação

do projeto aos responsáveis dos respectivos estabelecimentos. Nos casos de resposta afirmativa, foi solicitada a participação voluntária dos professores titulares das turmas de 4º ano como responsáveis pela entrega e recolha dos formulários da SPM - Forma Casa e do consentimento informado aos encarregados de educação de todos os alunos da turma. Recolhidos os documentos foi efetivada a entrega das SPM - Forma Sala de Aula e dos Questionários de Avaliação das Competências Matemáticas (a serem preenchidos pelos professores titulares) relativos aos alunos que obedecessem aos critérios de inclusão e que tivessem o consentimento informado assinado pelo representante legal para a participação no estudo assim como a SPM - Casa preenchida. Todos os documentos foram codificados, garantindo-se, assim, o anonimato dos alunos.

O tratamento de dados foi efetuado através do recurso ao programa de *software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 24.0.

No sentido de decidir entre uma correlação paramétrica ou não paramétrica para relacionar as duas provas (relacionar os *scores* das dimensões que são de natureza quantitativa) recorreu-se ao teste de *Shapiro-Wilk* para testar a normalidade. Embora não se tenha verificado a existência de normalidade em todas as variáveis, constatou-se nessas variáveis a existência de desvios pouco severos à mesma (simetria inferior a 3 e *curtose* inferior a 7) o que permitiu o recurso a uma correlação paramétrica de *Pearson*.

Nos casos onde houve uma correlação significativa nos dados quantitativos (baixa ou moderada) fez-se uma análise de cruzamento de frequências entre as variáveis categorizadas das metas do questionário de matemática e a SPM. Dicotomizaram-se as dimensões e total da escala da matemática (em  $<50\%$  e  $\geq 50\%$ ) e cruzaram-se com as três categorias: *Desenvolvimento Típico*, *Alguns Problemas* e *Disfunção Definitiva* das diferentes dimensões da SPM. Usou-se para esse efeito o teste *Qui-Quadrado* e o teste de *Fisher*. O teste de *Fisher* foi usado em alternativa ao teste *Qui-Quadrado* sempre que se verificou a existência de mais de 20% de frequências esperadas inferiores a 5.

Relativamente ao tipo de análise, foi feita uma análise quantitativa, uma vez que se procedeu à definição das variáveis de forma operacional, recolha metódica dos dados e análise dos mesmos, através de técnicas estatísticas (Fortin, 2009).



## COMPETÊNCIAS MATEMÁTICAS E PROCESSAMENTO SENSORIAL

### Resultados

Com o intuito de verificar se há relação entre os valores obtidos no instrumento de avaliação das competências de matemática e nos instrumentos de avaliação do processamento sensorial, foi feita a Correlação de *Pearson*. Os resultados da correlação estão apresentados na Tabela 1.

Tabela 1  
Correlação Pearson entre SPM e QACM

			Números e Operações	Geometria e Medida	Organização e Tratamento de Dados
Casa	Participação Social	Pearson Correlation	-0,281**	-0,252**	-0,063
		Sig. (2-tailed)	0,000	0,001	0,427
	Visão	Pearson Correlation	-0,105	-0,176*	-0,145
		Sig. (2-tailed)	0,185	0,026	0,068
	Audição	Pearson Correlation	-0,207**	-0,246**	-0,176*
		Sig. (2-tailed)	0,009	0,002	0,026
	Tato	Pearson Correlation	-0,128	-0,118	-0,050
		Sig. (2-tailed)	0,106	0,138	0,527
	Consciência do Corpo	Pearson Correlation	-0,265**	-0,226**	-0,219**
		Sig. (2-tailed)	0,001	0,004	0,005
	Equilíbrio e Movimento	Pearson Correlation	-0,179*	-0,148	-0,234**
		Sig. (2-tailed)	0,023	0,062	0,003
	Planeamento e ideias	Pearson Correlation	-0,239**	-0,256**	-0,163*
		Sig. (2-tailed)	0,002	0,001	0,040
Sala de Aula	Participação Social	Pearson Correlation	-0,429**	-0,370**	-0,165*
		Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,037
	Visão	Pearson Correlation	-0,251**	-0,328**	-0,273**
		Sig. (2-tailed)	0,001	0,000	0,000
	Audição	Pearson Correlation	-0,229**	-0,335**	-0,363**
		Sig. (2-tailed)	0,004	0,000	0,000
	Tato	Pearson Correlation	-0,045	-0,089	-0,028
		Sig. (2-tailed)	0,569	0,265	0,728
	Consciência do Corpo	Pearson Correlation	-0,194*	-0,129	-0,079
		Sig. (2-tailed)	0,014	0,103	0,323
	Equilíbrio e Movimento	Pearson Correlation	-0,346**	-0,277**	-0,330**
		Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000
	Planeamento e ideias	Pearson Correlation	-0,535**	-0,499**	-0,436**
		Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000

\* Significativo para  $p \leq 0,05$

As correlações significativas encontram-se assinaladas com asteriscos. As correlações são negativas, uma vez que o *score* mais elevado na SPM indica a existência de dificuldades, enquanto no questionário de matemática o resultado mais alto representa um melhor desempenho. Nas correlações além de se analisar a significância deve-se analisar a magnitude da correlação. De acordo com Marôco (2014) uma correlação muito baixa corresponde a  $r$  (coeficiente de correlação de *Pearson*) abaixo de 0,19; uma correlação baixa diz respeito a  $r$  entre 0,20 e 0,39; moderada – entre 0,40 e 0,69; alta –  $r$  entre 0,70 e 0,89 e uma correlação muita alta quando  $r$  é superior a 0,89.

Verifica-se que as relações com maior grau de significância e que revelam uma correlação moderada (*Sig* igual a 0,000 e  $r$  entre 0,40 e 0,69) dizem respeito à associação entre o domínio *Números e Operações* e a dimensão *Participação Social* (Sala de Aula) e entre os três domínios da matemática e o *Planeamento e Ideias*, também na forma Sala de Aula.

Nos casos onde houve uma correlação significativa nos dados quantitativos (baixa ou moderada) fez-se uma análise de cruzamento de frequências entre as variáveis categorizadas dos domínios do questionário de matemática e a SPM, tendo-se recorrido ao teste de *Fisher* e *Qui-Quadrado* para verificar se a associação é significativa.

Os testes de *Fisher* e *Qui-Quadrado* revelam a existência de uma associação significativa para  $p \leq 0,001$  entre o domínio *Números e Operações* e as dimensões *Participação Social* e *Consciência do Corpo* na SPM – Casa e com a *Participação Social, Equilíbrio e Movimento* e *Planeamento e Ideias* na SPM – Sala de Aula. Também os resultados entre o domínio analisado e a SPM – Casa nos itens referentes à *Audição* e na forma Sala de Aula ao nível da *Visão e Audição* manifestam significância, embora os resultados não sejam tão expressivos como os restantes.

Os resultados para a relação entre a *Geometria e Medida* e a *Participação Social, Audição* e *Planeamento e Ideias* (Sala de Aula) apresentam valores significativos para  $p \leq 0,001$ . A correlação com o *Equilíbrio e Movimento* (Sala de Aula) apresenta valores significativos para  $p \leq 0,01$ , enquanto as correlações com a *Audição, Consciência do Corpo* (forma Casa) e *Visão* (Sala de Aula) revelam valores significativos para  $p \leq 0,05$ .

No que concerne às relações entre o domínio *Organização e Tratamento de Dados* e as dimensões da SPM, é perceptível que os resultados mais significativos ( $p \leq 0,001$ ) ocorrem com as dimensões *Audição, Equilíbrio e Movimento* e *Planeamento e Ideias* (forma Sala de Aula). O resultado para a dimensão *Consciência do Corpo* (Casa) é significativo para  $p \leq 0,01$ . A correlação

## COMPETÊNCIAS MATEMÁTICAS E PROCESSAMENTO SENSORIAL

do referido domínio com o *Equilíbrio e Movimento* (forma Casa) e *Visão* (forma Sala de Aula) apresenta valores significativos para  $p \leq 0,05$ .

### Discussão

Relativamente ao domínio *Números e Operações*, destacaram-se as correlações com as dimensões *Participação Social*, *Visão*, *Audição*, *Consciência do Corpo*, *Equilíbrio e Movimento* e *Planeamento e Ideias*. A associação com a *Participação Social* é consistente com os resultados dos estudos de Bennett e Weidner (2014) que afirmam que a aprendizagem dos números e contagens começa por ser um processo relacional. São criadas bases numéricas sempre que uma criança diz a sua idade, reconhece o número da porta da casa da avó ou quando compara o número de carrinhos que cada um dos amigos tem (Taylor & Harris, 2014). Para além disso, as crianças aprendem em conjunto, seja no pré-escolar, através de experiências matemáticas em grupo ou a partir do 1º ciclo, comparando os dados e resultados dos exercícios, por exemplo (Johnson, Tipps & Kennedy, 2018). Esta premissa poderá justificar também a relação entre os *Números e Operações* e a *Audição*, ideia sustentada por Dancer e Skinner (2013) que realçam a forte componente de interpretação e discussão de ideias envolvidas no domínio em questão. Cullingford (2001) defende que grande parte da aprendizagem matemática depende muito da *Visão*, afirmando que os números e símbolos devem ser identificados com rapidez e precisão, e os cálculos devem ser registrados com o correto posicionamento vertical e horizontal das figuras. A relação entre o domínio *Números e Operações* e as dimensões *Consciência do Corpo* e *Equilíbrio e Movimento* coincide com os estudos de Sani (2010) que defende a aprendizagem cinestésica como facilitadora da aquisição dos princípios de contagem e cardinalidade. Esta ideia é reforçada por Johnson, Tipps e Kennedy (2018) que afirmam que os conceitos de adição, subtração, multiplicação e divisão começam por ser apresentados sob a forma de movimento através de ações motoras que representam “acrescentar”, “retirar”, “multiplicar” e “repartir”. A forte ligação entre o domínio *Números e Operações* e a dimensão *Planeamento e Ideias* vai ao encontro do que foi defendido por Skinner e Stevens (2012) que afirmam que para entender os princípios de contagem, as crianças têm de desenvolver várias competências como a correspondência de “um para um”, necessidade de uma ordem estável, abstração, ordem de irrelevância e cardinalidade. Todas estas fases exigem a capacidade de concetualizar um plano (ideação); planejar, sequenciar e organizar a informação (processamento sensorial); e levar à prática a sequência (resposta adaptativa), ou seja, requerem capacidade praxica.

Os dados comprovam que existe relação entre a *Geometria e Medida* e a *Participação Social, Visão, Audição, Consciência do Corpo, Equilíbrio e Movimento* e *Planeamento e Ideias*. Johnson, Stevens e Kennedy (2018) justificam a ligação com a *Participação Social* com o facto de as crianças aprenderem os conceitos de *Geometria e Medida* através das suas atividades quotidianas, seja pela comparação das características de figuras e desenhos, da altura ou peso entre colegas, do tempo que cada um demora a realizar uma determinada tarefa ou do preço de um dado produto. A forte componente visual envolvida no domínio *Geometria e Medida* foi justificada pela Associação de Professores de Matemática (2008) que defende que desde o início dos primeiros anos de escolaridade, os alunos deverão desenvolver capacidades de visualização através de experiências concretas com objetos geométricos para mais tarde serem capazes de analisar a posição, orientação e dimensão dos objetos de forma sistematizada. Para adquirir estes conceitos, as crianças precisam ter boas habilidades viso espaciais envolvendo direcionalidade, constância de forma, orientação e ordem sequencial (Cullingford, 2001). As funções de orientação, localização e perseguição (envolvidas no domínio em questão) estão também intimamente ligadas ao sistema auditivo (Serrano, 2016), o que pode comprovar a relação entre a *Geometria e Medida* e a dimensão *Audição*. Complementarmente, Vigotskii, Luria e Leontiev (2010) reforçam a ideia que a comunicação matemática, além de favorecer a atenção/concentração e enriquecer o vocabulário espacial da criança, ajuda-a a desenvolver as competências de visualização, na medida em que o cérebro tem de descodificar o que os olhos veem e isso só é possível através da reflexão que surge quando a criança verbaliza o seu pensamento. O sistema visual relaciona-se também com o proprioceptivo (*Consciência do Corpo*) e vestibular (*Equilíbrio e Movimento*) nas funções de localização, direção e de perceção do espaço e das relações espaciais (Serrano, 2016), conceitos fulcrais do domínio em questão. A relação com a dimensão *Planeamento e Ideias* assenta na conceção de que a *Geometria* é comumente considerada a área do currículo de matemática onde os alunos aprendem a raciocinar, planear e compreender a estrutura axiomática da matemática, sendo privilegiado o desenvolvimento de um raciocínio cuidadoso e da demonstração (Associação de Professores de Matemática, 2008).

Com o presente estudo foi possível encontrar ligações entre o domínio *Organização e Tratamento de Dados* e as dimensões *Visão, Audição, Consciência do Corpo, Equilíbrio e Movimento* e *Planeamento e Ideias*. A associação com a *Visão* e o *Equilíbrio e Movimento* coaduna com o estudo de Cullingford (2001), onde se destacou a importância das competências

## COMPETÊNCIAS MATEMÁTICAS E PROCESSAMENTO SENSORIAL

visuoespaciais (que têm uma forte componente visual e vestibular) na aquisição de conceitos relacionados com a análise de dados, nomeadamente no recurso a contagens, traços, tabelas, gráficos de barras, diagramas de pontos, entre outros. Ponte e Serrazina (2000) afirmam que é através de mensagens orais e escritas que os alunos conseguem comunicar ideias e apropriar-se de conceitos matemáticos. A resolução de problemas traduz-se, então, numa motivação para a utilização da comunicação matemática através do domínio oral e escrito (National Council of Teachers of Mathematics, 2007), o que pode justificar a relação com a *Audição*. De acordo com Serrano (2016), problemas que envolvam ideação e organização estão frequentemente relacionados com a *Consciência do Corpo* e a capacidade para interpretar e integrar a informação, o que nos pode remeter para as dificuldades em tarefas como a construção e análise de gráficos e tabelas. 68,4% dos alunos com dificuldades neste domínio revelaram também alterações ao nível do *Planeamento e Ideias*. Seguindo as premissas defendidas por Johnson, Tipps e Kennedy (2018) conclui-se que os princípios do domínio em questão coincidem com o conceito de práxis, uma vez que para adquirirem noções de *Organização e Tratamento de Dados*, os alunos têm de passar da conjectura para o planeamento de um caminho de soluções para, posteriormente, conseguirem resolver o problema utilizando várias representações matemáticas e modelos e ferramentas apropriadas.

Os resultados do presente trabalho acrescentam informações relevantes à investigação sobre a área da integração sensorial. Os dados obtidos reforçam a importância de desmistificar a ideia de que apenas as crianças com necessidades educativas especiais poderão ter diagnóstico de DIS. Deste modo, deseja-se que a comunidade docente esteja cada vez mais alerta à forma como os terapeutas ocupacionais podem ajudar crianças com alterações no processamento sensorial, tendo em vista (entre outros aspetos) melhorar as competências académicas.

### Referências

- Associação de Professores de Matemática (2008). *Princípios e normas para a matemática escolar*. Lisboa: APM.
- Ayres. A. J. (1979). *Sensory integration and the child*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Bennett, E. & Weidner, J. (2014). *The building blocks of early maths: Bringing key concepts to life for 3-6 year olds*. Abingdon, Oxon: Routledge.

- Charlesworth, R. (2011). *Experiences in math for young children* (6th ed.). Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- Cullingford, C. (2001). *How children learn to read and how to help them*. London: Kogan Page.
- Dancer, J. & Skinner, C. (2013). *The little book of maths: Problem-solving*. London: Featherstone Education.
- Fortin, M. (2009). *O processo de investigação: Da conceção à realização*. (5ª ed.). (N. Salgueiro, Trad.). Loures: Lusociência – Edições Técnicas e Científicas.
- Horowitz, L. & Rost, C. (2007). *Helping hyperactive kids – A sensory integration approach: Techniques and tips for parents and professionals*. Alameda, CA: Hunter House Publishers.
- Johnson, A., Tipps, S. & Kennedy, L. (2018). *Guiding children's learning of mathematics* (13th ed.). Boston: Cengage Learning.
- Kranowitz, C. (1998). *The out of sync child*. New York: Perigree Books.
- Marôco, J. (2014). *Análise estatística com o SPSS Statistics* (6ª ed.). Lisboa: ReportNumber.
- Miller, L. J. (2006). *Sensational kids: Hope and help for children with sensory processing disorder (SPD)*. New York: Penguin Group.
- National Council of Teachers of Mathematics (2007). *Princípios e normas para a matemática escolar*. Lisboa: APM.
- Parham, D., Ecker, C., Kuhaneck, H., Henry, D. & Glennon, J. (2007). *Sensory Processing Measure: Manual*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Portugal, Ministério da Educação e Ciência, *Programa e Metas Curriculares de Matemática para o Ensino Básico*, homologado a 17 de junho de 2013.
- Sani, N. (2010). *How to do maths so your children can too: The essential parents' guide*. London: Vermilion.
- Serrano, P. (2016). *A integração sensorial no desenvolvimento e aprendizagem da criança*. Lisboa: Papa-Letras.
- Skinner, C. & Stevens, J. (2012). *Foundations of mathematics. An active approach to number, shape and measures in the early years*. London: Bloomsbury Publishing.
- Taylor, H. & Harris, A. (2014). *Learning and teaching mathematics 0-8*. California: SAGE Publications Ltd.
- Vigotskii, L.S.; Luria, A.R. & Leontiev, A.N. (2010). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (11ª Edição). São Paulo: Icone Editora.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

## MÚSICA, EDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD A TRAVÉS DE LAS CÉLULAS RÍTMICAS

Music, Education and Interculturality through the ritmic cells

Francisco César Rosa Napal. ORCID: 0000-0003-2916-8707\*

Isabel Romero Tabeayo. ORCID: 0000-0002-4695-0138\*\*

\*Universidade da Coruña, \*\*Universidade de Santiago de Compostela

Nota de los autores

Francisco César Rosa Napal. C. Lázaro Cárdenas 13, 4º A, CP. 15009 A

Coruña. francisco.rnapal@udc.es

## Resumen

La interactuación de diferentes culturas ha estado presente en el establecimiento y en el desarrollo de la mayoría de los géneros y de los estilos de la música, por lo que es verdaderamente difícil encontrar algún tipo de manifestación musical que no presente signos de mestizaje rítmico, melódico o armónico. Teniendo en cuenta que la música es un producto natural de la interculturalidad —y que puede constituir un vehículo idóneo para desarrollar educativamente este concepto— en el presente trabajo se efectúa, en primer término, una reflexión sobre la posibilidad de llevar a cabo proyectos educativos interculturales a través de la expresión musical. El principal propósito de estas consideraciones es realizar una propuesta en la que, a partir del análisis y de la clasificación de células rítmicas originadas en diferentes ámbitos culturales, sería posible incluir al alumnado procedente de distintas zonas —así como al originario de la región de acogida— en un proyecto interdisciplinar en el que la música sea su hilo conductor. La comprensión profunda de estas figuraciones rítmicas de forma individual y su posterior fusión intencionada, puede traer como resultado una verdadera toma de conciencia sobre procesos interculturales ejemplificados, en este caso, por las posibilidades combinatorias del ritmo.

*Palabras clave:* educación musical; células rítmicas; interculturalidad.

## Abstract

The interaction of different cultures has been present in the establishment and development of most genres and styles of music, so it is difficult to find some kind of musical manifestation that does not present rhythmic, melodic or harmonic mixtures. Taking into account that music is a natural product of interculturality —and that it can be an ideal vehicle to develop this concept educationally— in the present work, first of all, a reflection on the possibility of carrying out intercultural educational projects is carried out through musical expression. The main purpose of these considerations is to make a proposal in which, from the analysis and classification of rhythmic cells originating in different cultural areas, it would be possible to include students from different areas —as well as the native of the host region— in an interdisciplinary project in which music is the common thread. The deep understanding of these rhythmic figurations individually and their subsequent intentional fusion can result in a real awareness of intercultural processes exemplified, in this case, by the combinatorial possibilities of rhythm.

*Keywords:* music education; rhythmic cells; interculturality.



### **Introducción**

A partir de la información obtenida sobre las posibilidades que ofrece la expresión musical en el desempeño de una concepción intercultural de la educación, el presente trabajo tiene como objetivo general presentar una propuesta en la que uno de los elementos constitutivos de la música —en este caso el ritmo— sea el principal punto de conexión entre las músicas procedentes de diferentes focos culturales. Las pequeñas células rítmicas que sirven de base a las diferentes muestras de géneros musicales constituyen símbolos inequívocos de identidad, aunque, al mismo tiempo, presentan rasgos comunes que pueden ser aprovechados para crear nuevas combinaciones a partir de su mezcla en las que estén representadas las culturas participantes. Es esta dualidad la que ha generado la realización de la propuesta que aquí se plantea, ya que, el conocimiento de las células rítmicas, de manera aislada en un primer momento, para que luego sean combinadas de forma creativa, podría constituir una herramienta útil para el trabajo intercultural.

### **Cultura e interculturalidad: aproximación conceptual**

Para comprender la interculturalidad como el principal concepto que articulará esta exposición, es necesario atender a las diferentes definiciones que han sido fruto de reflexiones profundas o de investigaciones empíricas llevadas a cabo en este sentido. El significado más aproximado de la interculturalidad pasaría entonces por perfilarse a partir de las diferentes interpretaciones que ha tenido el término cultura. Una vez entendido el enfoque que se tomará como referencia sobre dicho concepto, será posible llegar a comprender de qué manera la música, al igual que otras manifestaciones humanas, puede constituir un vehículo potenciador de la acción intercultural.

El estudio de los diversos enfoques —similares unos y totalmente contradictorios otros— sobre el término cultura, corresponde a áreas específicas de conocimiento como la antropología o la sociología. En este sentido, varios autores han realizado numerosas revisiones de las distintas definiciones de cultura desde unas perspectivas lineales, temporales o ideológicas, aunque siempre intentando aproximarse a los significados más actuales, y tratando de limar todas las inexactitudes derivadas de definiciones anteriores.

Para algunos antropólogos, la cultura consiste en los valores, motivaciones, normas y contenidos ético-morales dominantes en un sistema social. Para otros, la cultura abarca no sólo los valores y las ideas, sino todo el conjunto de instituciones por las que se rigen los hombres. Algunos antropólogos consideran que la cultura consiste exclusivamente en los

modos de pensamiento y comportamiento aprendidos, mientras que otros atribuyen mayor importancia a las influencias genéticas en el repertorio de los rasgos culturales. Por último, unos opinan que la cultura consiste exclusivamente en pensamientos o ideas, mientras que otros defienden que consta tanto de los pensamientos e ideas como de las actividades anejas a los mismos (Harris, 2007, p. 9)

Como es posible observar, la suma de elementos de las distintas concepciones de cultura, contiene la mayoría de las manifestaciones sociales. Grimsom (2008) se refiere a estas evidencias afirmando que “todas las actividades y pensamientos humanos son aspectos de la cultura. Hay diferentes culturas, pero todos los seres humanos tienen en común que son seres culturales” (p. 48). Por su parte, Harris (2007) aporta su propia definición, alegando que “una cultura es el modo socialmente aprendido de vida que se encuentra en las sociedades humanas y que abarca todos los aspectos de la vida social, incluidos el pensamiento y el comportamiento” (p. 9).

Una vez realizado un acercamiento a los diversos significados del término cultura, es posible entrar en el campo de su pluralidad, ya que, según las anteriores definiciones, existen simultáneamente varias culturas determinadas por un amplio conjunto de elementos en cada caso. Como consecuencia de esto, se ha intentado clasificar esta realidad a través de tres conceptos que, de alguna manera, categorizan la forma en que se manifiestan las distintas culturas en una unidad temporal y en un espacio determinado: pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad. Cada uno de estos términos contiene aspectos diferenciadores en relación con los otros.

Siguiendo a Bernabé (2012a), la pluriculturalidad se refiere a “la presencia simultánea de dos o más culturas en un territorio y su posible interrelación” (p. 69), mientras que la multiculturalidad es definida como “la presencia en un territorio de diferentes culturas que se limitan a coexistir, pero no a convivir” (p.69). En cuanto a la interculturalidad, la autora señala que es un concepto abierto, en el que se recoge la interacción de diferentes culturas que conviven en el mismo territorio, bajo la premisa del respeto mutuo y la igualdad incondicional.

Teniendo en cuenta todo lo expuesto anteriormente, la interpretación de un proceso intercultural no puede comprenderse, en su totalidad, desde el aspecto vano de su resultado, sino a partir de la obligación de una convivencia, en la cual algunas culturas podrían actuar con más poder que otras. En ese sentido, la interculturalidad podría verse afectada negativamente en el campo de la identidad propia de cada una de las culturas que intervienen en el proceso, en detrimento de la autenticidad de cada una de ellas.

## MÚSICA, EDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD: CÉLULAS RÍTMICAS

La ciencia, la tecnología y la sociedad de la información con su impronta de globalización, hacen que las palabras desarrollo, progreso y occidentalización se equiparen intencionalmente corriendo el riesgo de generar propuestas de desarrollo que impongan las soluciones particulares de occidente a cualquier país en cualquiera de sus circunstancias (Touriñán, 2005, p. 1368).

Uno de los factores que puede influir en esto es la existencia de una cultura impuesta marcada por intereses económicos o políticos, como se está experimentando a partir del control ejercido por los medios globales de comunicación (Barker, 2003). En esta línea, se desarrolla un proceso intercultural a través de la publicidad comercial, en la que están presentes elementos de diversas culturas, aunque el empaquetamiento general del producto responde a los cánones propios de una occidentalización impuesta (Rey, 2006).

### **La educación musical desde una óptica intercultural.**

La expresión musical, en muchos casos, es un producto natural de la interculturalidad, y por tanto puede ser un vehículo apropiado para desarrollar la sensibilidad y el respeto por todas aquellas culturas que han convivido e interactuado en diferentes ámbitos sociales. Bernabé (2012b) se refiere a la utilidad de la música en este sentido señalando que “transmite emociones y sentimientos comunes a todas las culturas; por ello puede decirse que la música es un instrumento idóneo para el establecimiento de un diálogo intercultural” (p. 87).

Se desprende de aquí, entonces, la necesaria reflexión sobre los factores que permitirían enfocar la educación musical en el sistema educativo general desde una perspectiva multicultural. Son numerosos los elementos que intervienen en este propósito, aunque es posible señalar los que tienen un peso decisivo:

- a. La presencia de la expresión musical intercultural en el currículo oficial.
- b. La adecuada formación musical del profesorado y su grado de implicación.
- c. El compromiso interdisciplinar de los colectivos docentes.

Seguidamente se desarrollará una aproximación a estos tres aspectos con la intención de encontrar los puntos que podrían determinar una óptima actuación intercultural en la educación musical.

### **Presencia de la expresión musical intercultural en el currículo oficial.**

El enfoque intercultural de la música y la danza ha sido —de alguna manera—contemplado en el currículo vigente, en este caso, en el de Educación Primaria en Galicia (Decreto 105/2014, de

4 de septiembre). En cuanto a la educación musical, están previstos los siguientes contenidos en los correspondientes cursos que se indican entre paréntesis:

- Audición de obras musicales de distintas características y procedencias (3º)
- Audición y análisis de obras musicales de distintas características y procedencias (4º)
- Interés por el repertorio tradicional de Galicia y de las zonas de procedencia de los compañeros y de las compañeras (3º- 4º- 5º)
- Valoración e interés por la música de diferentes épocas y culturas, especialmente la gallega (6º).

En relación a la danza son recogidos, de igual manera, los contenidos que se enumeran a continuación. Como será posible observar, mientras los contenidos relacionados con la expresión musical de otras procedencias están presentes en los cursos comprendidos entre 3º y 6º, las danzas de otras culturas solo aparecen reflejadas en los cursos 3º, 4º y 5º:

- Iniciación a la interpretación de danzas tradicionales gallegas y de otras culturas (3º)
- Interpretación de danzas tradicionales gallegas y de otras culturas (4º- 5º).

Estos datos, aunque abren una puerta legal a la contemplación de la interculturalidad en la educación musical revelan que, dada la manera en que están reflejados los contenidos vinculados a ella, va a recaer sobre la gestión del profesorado la realización de proyectos autónomos — individuales o colectivos— que proporcionen mayor presencia de varias culturas a través de sus músicas y sus danzas.

### **La adecuada formación musical del profesorado y su grado de implicación.**

Es aquí, una vez que es tomada la decisión de contemplar la interculturalidad en el contexto de la educación musical, donde comienza a surgir un conflicto dado por el grado de implicación y de formación musical de los y las docentes para afrontar el reto. Para lograr los objetivos propuestos, es necesario que el profesorado cuente con unos sólidos conocimientos teóricos y prácticos del lenguaje musical, lo que le proporcionaría un conjunto de criterios a tener en cuenta a la hora de seleccionar el material didáctico a emplear.

La elección de los ejemplos musicales necesita basarse en un exhaustivo análisis que contemple parámetros desde el punto de vista rítmico, melódico y armónico, sin los cuales el material no podría ser secuenciado adecuadamente (Bernabé, 2012a). El análisis separado de estos elementos permitirá trabajar en profundidad sobre cada aspecto característico de la música, proporcionando el empleo de valiosos recursos como puede ser la improvisación sobre células

## MÚSICA, EDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD: CÉLULAS RÍTMICAS

rítmicas en las que se puedan comparar y mezclar fragmentos de distinta procedencia cultural; la composición colectiva sobre pequeños motivos melódicos de origen cultural diverso, y la improvisación melódico-rítmica sobre secuencias armónicas características de diferentes culturas.

Otro de los recursos que se emplean en este sentido —y que exige un determinado conocimiento sobre las técnicas contemporáneas de la producción musical— es el paisaje sonoro, término al que hizo referencia en su momento un sector innovador en el ámbito de la educación musical, como es el caso de los planteamientos de Schafer (1994).

Entre los aportes de Schafer, el concepto de paisaje sonoro es uno de los más difundidos, en el que se plantea el análisis de los sonidos del entorno, sobre el cual es posible apreciarlos de manera consciente y manipularlos de manera creativa. Esos ambientes acústicos proceden tanto de la naturaleza como del contexto urbano.

En este caso es necesario que el profesorado cuente también con cierto dominio de las nuevas tecnologías aplicadas a la música que le permita realizar grabaciones y ediciones de audio con cierta garantía de calidad. Pérez Aldeguer (2013b) realiza una propuesta de trabajo intercultural a través de la música en la que emplea dicho recurso:

Como eje generador de nuestra metodología, hemos hecho hincapié en las bandas sonoras de los diferentes lugares de procedencia de los niños participantes: las ciudades, las diferentes voces de la gente hablando sus idiomas, los ruidos de la calle, el metro, los paisajes, resumiendo, el paisaje sonoro de la realidad del niño (p. 65).

### **Compromiso interdisciplinar de los colectivos docentes.**

Por último, el compromiso interdisciplinar colectivo del profesorado es fundamental para garantizar el éxito de este tipo de propuesta. El trabajo educativo que pretende abordar la interculturalidad a través de la educación musical, no es de ninguna manera sencillo ni aislado. En algunos casos, en el repertorio habitual que se emplea en la educación musical puede aparecer algún ejemplo de músicas provenientes de otras culturas, muchas de ellas incorporando la transcripción fonética del idioma de origen —pero sin una traducción fiable de su significado—, lo que podría interpretarse como un acto intencionado de aproximación a otras culturas. Pero, desafortunadamente, en muchos casos toda esta intención queda relegada al empleo de estas músicas solo como búsqueda de un colorido exótico y atractivo, despojando a las manifestaciones musicales de la profundidad con la que deben ser valoradas.

La complejidad que presenta el enfoque intercultural a partir de la música, no debería abordarse desde una perspectiva musical de carácter unilateral, por lo que el aprendizaje y la asimilación de elementos musicales de otras culturas deben estar conectados con otros aspectos extra-musicales que dotan de sentido a la música originada en diferentes contextos geográficos, culturales y sociales, así como en el ámbito cultural de acogida. A partir de esta reflexión, han surgido propuestas que intentan dar respuesta al propósito general del tema, en las que la interdisciplinariedad está presente. Pérez Aldeguer (2013a) hace referencia a esto presentando un ejemplo de cómo es posible trabajar de manera intercultural empleando la expresión musical:

...a continuación, se presenta el trabajo de Chen-Hafteck (2007) el cual pretende, desde un enfoque interdisciplinar, aumentar la motivación de los niños hacia el aprendizaje, a través del estudio de la música y la cultura China. Tres colegios de Nueva York, seis profesores y 250 alumnos fueron los participantes. ¿Cómo lo hicieron? Mediante demostraciones en vivo por músicos chinos, clases, exploración y un proyecto realizado en el aula, durante diez semanas. A través de la música, los estudiantes experimentaron la cultura de una forma viva. Por otro lado, la investigación relativa a aspectos sociales como los pueblos, la geografía, el lenguaje, los sistemas de creencias y celebraciones culturales a través de la música, permitieron a los estudiantes explorar las ciencias sociales de una forma nueva e interesante (Pérez Aldeguer, 2013a, p. 296).

### **Datos sobre el alumnado inmigrante en la Comunidad Autónoma de Galicia.**

Una gran parte de los trabajos enfocados al tema migratorio ha sido dirigida a la educación —o se ha hecho referencia a ella— siendo de gran utilidad para la acción educativa. En el caso de los datos estadísticos, es imprescindible contar con el conocimiento de la procedencia del alumnado inmigrante. De esta manera sería posible diseñar proyectos didácticos que se dirijan, de forma más específica, a los intereses y a las necesidades del alumnado en general y a los alumnos y las alumnas inmigrantes en particular.

En la *Figura 1*, extraída del documento Datos y Cifras; Curso escolar 2017-2018 (MECD, 2018), es posible observar como en la Comunidad Autónoma de Galicia predomina la población procedente de América (latina) con casi un 50% del total, seguida por la de la Unión Europea, y en menor medida por África. En último lugar, con un porcentaje sensiblemente menor aparecen Asia y Oceanía y el resto de Europa.

## MÚSICA, EDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD: CÉLULAS RÍTMICAS

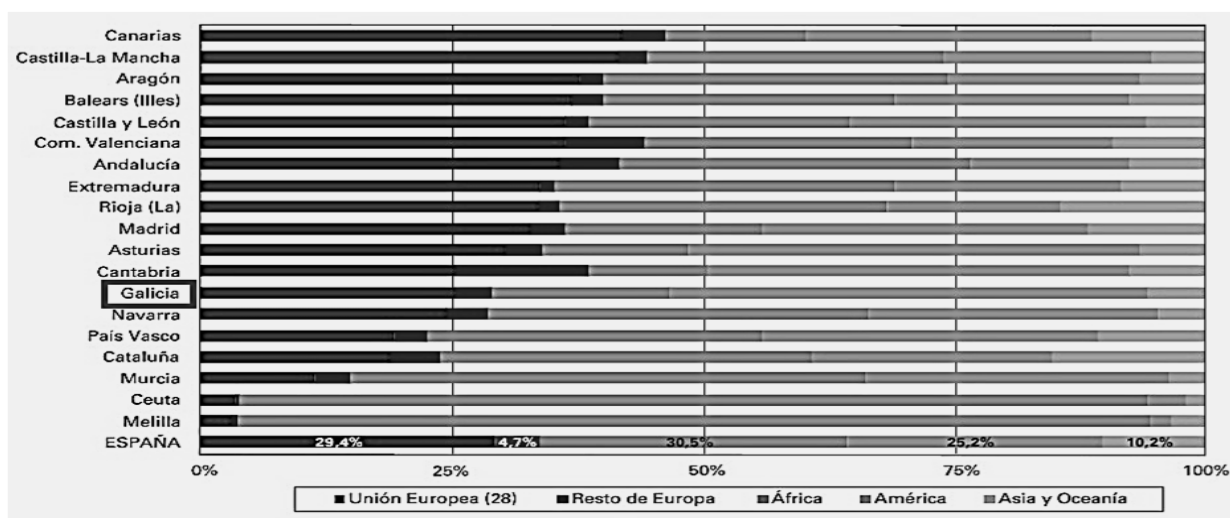


Figura 1. Distribución del alumnado extranjero 2016-2017 (MECD, 2018, p. 9)

Aunque el dato de una zona de procedencia no indica que se trate de solo una cultura, a partir de este gráfico, podrían tenerse en cuenta las grandes áreas de procedencia del alumnado inmigrante más la del alumnado de la región receptora a la hora de diseñar las correspondientes propuestas didácticas en las que el hilo conductor sea la interculturalidad.

### Propuesta de actividades

Teniendo en cuenta los datos expresados anteriormente, sería posible diseñar actividades basadas en elementos propios de las diferentes músicas representativas, en las que el ritmo podría convertirse en la idea central de propuestas dirigidas a la comprensión sensorial de las distintas manifestaciones musicales oriundas de diferentes regiones. En este caso la propuesta se contextualiza en el ámbito educativo de la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia, enfocándose específicamente a las células procedentes de Latinoamérica —atendiendo al alto porcentaje de alumnado migrante de esa región— aunque también podría dirigirse, consecuentemente, a cualquiera de las otras áreas de procedencia. Asimismo, es imprescindible contar, de forma paralela, con aquellas figuraciones rítmicas propias de la región de acogida.

### Método

Para llevar a cabo la propuesta, se han establecido dos etapas de trabajo: por una parte, la extracción auditiva y el análisis de las células rítmicas de los principales géneros participantes —atendiendo a las diferentes zonas geográfico-culturales— y por otra, su posterior manipulación, consistente en la experimentación de los resultados posibles tras la mezcla de las células rítmicas una vez clasificadas por sus características métricas. En todo el proceso se empleó un editor de

partituras para registrar el material gráficamente y un secuenciador MIDI, que fue empleado para elaborar las diferentes mezclas realizadas a partir de los ejemplos obtenidos.

**Extracción y análisis de las células rítmicas.** Esta fase del trabajo requiere una cuidada organización que garantice que cada agrupación rítmica quede registrada con la máxima fidelidad posible, con la finalidad de poder contar con ellos en el diseño de actividades en la que participen músicas de varias culturas de forma simultánea, creando así nuevos esquemas musicales indudablemente interculturales y significativos. En la *Figura 2* se exponen, como ejemplos, algunas células rítmicas procedentes de diferentes ejemplos musicales del ámbito latinoamericano y de la Comunidad Autónoma de Galicia, la cual se ha elegido debido a que es la región que presenta, en el conjunto de España, el porcentaje más importante de alumnos y alumnas de origen latinoamericano.

Procedencia	Células rítmicas
Cumbia (Colombia)	
Son (Cuba)	
Samba (Brasil)	
Merengue (República Dominicana)	
Milonga (Argentina-Uruguay)	
Huayno (Perú-Bolivia-Chile)	
Cueca (Chile)	
Galicia (Muñeira)	
Galicia (Alborada)	

*Figura 2.* Células rítmicas latinoamericanas y gallegas.

Como es posible observar, las células representativas permiten, en algunos casos, la fusión natural de dos o más de ellas de manera simultánea, siempre que se atienda al tipo de compás en cuanto a su número de pulsos y a sus subdivisiones. En cuanto al tempo, es posible que algunos ejemplos suelen ser más rápidos que otros, por lo que sería conveniente encontrar una media en la que no se pierda la esencia original en cada uno de ellos.

**Manipulación del material.** Una vez que han sido clasificadas las células, de acuerdo a su pertenencia al tipo de compás (binario, ternario o cuaternario, de subdivisión binaria o ternaria), se procede a la experimentación de la combinación simultánea entre ellas, atendiendo a las alteraciones de acentuación propia de cada esquema rítmico. En esta fase se intenta que la polirritmia resultante sea comprensible y que en ningún caso deje de enriquecer el producto final. En la *Figura 3* es posible comprobar la riqueza rítmica que se deriva de la superposición de cinco



## MÚSICA, EDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD: CÉLULAS RÍTMICAS

células rítmicas procedentes de cinco géneros musicales diferentes, en este caso respondiendo todas a una métrica binaria de subdivisión ternaria: *Bomba del Chota* (Ecuador); *Joropo* (Venezuela); *Cueca* (Chile); *Bailecito* (Bolivia-Argentina) y *Muñeira* (Galicia).



Figura 3. Polirritmia resultante de cinco células rítmicas.

### Conclusiones

Una vez comprendido el complejo proceso intercultural que ha formado parte de la creación colectiva de células rítmicas estructurales en el que intervienen factores étnicos, históricos y sociales, es posible intuir que, posiblemente, el error más grave que se comete en educación musical es la descontextualización de los contenidos en el proceso enseñanza-aprendizaje en un ámbito intercultural. Por una parte, es imprescindible que el alumnado se introduzca en las raíces de cada una de esas músicas conociendo sus elementos más característicos —como pueden ser las células rítmicas— para que, con su dominio, pueda manipularlos y mezclarlos mediante procesos lúdicos altamente creativos, y por otra, no basta con aprender un repertorio que contenga canciones aisladas procedentes de diversas culturas sin ningún tipo de vínculo extra-musical con el conjunto de elementos que participan en cada una de ellas. Estos últimos podrían ser aportados a través de la información sobre aspectos como la literatura, la alimentación, las religiones, los códigos sociales o los paisajes sonoros.

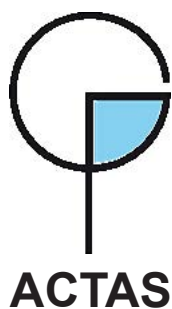
...la formación musical en las diferentes etapas educativas no debe quedar reducida a un simple proceso de transmisión y adquisición de conocimientos por parte de los agentes implicados en el proceso educativo; sino que debe valorarse la vertiente creativa de la música y todas las posibilidades que ésta ofrece desde el punto de vista comunicativo y, principalmente, comunicativo entre las diversas culturas presentes en el aula (Bernabé, 2012b, p. 88).

Como reflexión final, es necesario observar que el diseño de actividades en las que se emplean células rítmicas propias de las músicas de diferentes culturas no debería tener, en ningún

momento, un carácter aislado de los diferentes entornos de procedencia, ya que el verdadero significado de la música responde a unas determinadas convenciones sociales y culturales. Es aquí donde podrían intervenir eficazmente los contenidos provenientes de otras áreas de conocimiento, aportando así una contextualización global a una propuesta educativa. De esta manera es posible adquirir un conocimiento verdadero de la música en sí misma y de sus connotaciones interculturales en el marco general de las culturas participantes.

### Referencias

- Barker, C. (2003): *Televisión, globalización e identidades culturales*. Barcelona: Paidós.
- Bernabé, M. (2012a). Cómo organizar interculturalmente el aula de música de secundaria. *Libro de actas, I Congreso virtual internacional sobre innovación pedagógica y praxis educativa*, pp. 68-78.
- Bernabé, M. (2012b). La comunicación intercultural a través de la música *Espiral*, N° 5 (10), pp. 87-97.
- Decreto 105/2014, de 4 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia.
- Grimson, A. (2008). Diversidad y cultura. Reificación y situacionalidad. *Tabula Rasa*, No.8, pp. 45-67.
- Harris, M. (2007). *Teorías sobre la cultura en la era posmoderna*. Barcelona: Crítica.
- MECD (2018). *Datos y cifras. Curso escolar 2017-2018*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Pérez-Aldeguer, S. (2013a). El desarrollo de la competencia intercultural a través de la educación musical: una revisión de la literatura. *Revista Complutense de Educación*, Vol. 24, N° 2 pp. 287-301.
- Pérez-Aldeguer, S. (2013b). Propuestas Musicales para el Trabajo Intercultural. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, N° Extra 8, pp. 64-71.
- Rey, J. (2006). La publicidad como agente homogeneizador de culturas (ma non troppo). *Comunicación*, N° 4, pp. 193-206.
- Schafer, M. (1994). *The Soundscape: Our Sonic Environment and the Tuning of the World*. Vermont: Destinity Books.
- Touriñán, J. (2005). Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica. *Revista galega do ensino*, N° 47, pp. 1347-1418.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

A formação musical do educador de infância nos cursos superiores  
portugueses na atualidade

Music education in Portuguese early childhood education degree  
programs

Natália Sofia Varela Ferreira (ORCID: 0000-0002-2300-5643)\*

nataliasvferreira@gmail.com

Maria Helena Vieira (ORCID: 0000 0003 1346 1925)\*

m.helenavieira@ie.uminho.pt

\*Centro de Investigação em Estudos da Criança

Instituto da Educação – Universidade do Minho

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com a referência UID/CED/00317/2019.

## Resumo

O papel do educador de infância na orientação das atividades educativas com as crianças é fulcral. A sua formação profissional e pedagógica influencia a forma como lida com as diferentes áreas e conteúdos de aprendizagem. Em Portugal, a Reforma de Veiga Simão (1973) impulsionou a formação dos educadores de infância e professores dos diferentes níveis de ensino, reorganizando os planos de estudos dos respetivos cursos. Atualmente existem trinta cursos de Licenciatura em Educação Básica em Portugal que permitem o ingresso nos Mestrados em Educação Pré-Escolar e em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo (que habilitam profissionalmente os educadores de infância). Os programas dos diversos ciclos de estudo oferecem componentes de formação musical sob terminologia variada. Contudo, o número de horas de formação musical oferecidas, apesar de alguma variação entre instituições, aparenta ser reduzido para os objetivos enunciados e definidos nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (2016). Será que a formação musical dos educadores de infância corresponde às necessidades formativas e pedagógicas implicadas nas OCEPE? Será que fornece as ferramentas e competências necessárias para a realização das diferentes atividades musicais? Pretende-se com este artigo apresentar o panorama global da componente musical presente nas Licenciaturas e Mestrados que conduzem hoje à formação do educador de infância, bem como cruzar dados sobre essa formação com os princípios e objetivos de aprendizagem apresentadas nas OCEPE (2016) para as crianças portuguesas.

*Palavras-chave:* Educação Pré-Escolar, Formação de educadores de infância, Música, Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

## Abstract

The role of the childhood educator in guiding the educational activities for children is central. Their professional and pedagogical training influences how they deal with the different areas and contents. In Portugal, the Veiga Simão's Reform (1973)<sup>i</sup> promoted the training childhood educators and teachers of other levels of education, reorganizing the *curricula* and programs. There are currently thirty undergraduate degrees in *Educação Básica* in Portugal that allow admission to the *Master's Degrees in Pre-School Education* and in *Pre-School Education and 1st Cycle Teaching*. The programs of the various study cycles offer components of music education under multiple designations. However, the hours of music training, despite variation among institutions, appears to be quite limited when compared to the needs implied in the goals set in the *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (2016)<sup>ii</sup>. Does the music training of childhood educators correspond to the professional and pedagogical needs that the OCEPE suggest for the area of music? Does it provide the tools and skills needed to perform different music activities? The aim of this article is to present a global picture of the music components present in the undergraduate and graduate programs in childhood education degrees, as well as to cross-refer this data and the principles and goals presented in the OCEPE (2016) for Portuguese children.

*Keywords:* Early childhood education, Early childhood education degree programs, Music, *Curricular Orientations for Pre-School Education in Portugal*.

## A FORMAÇÃO MUSICAL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA

A formação do educador de infância em Portugal passou por várias fases de transformação estrutural até chegar aos parâmetros que hoje conhecemos e que consistem, primeiro, na frequência da Licenciatura em Educação Básica e depois, para a especialização no nível de ensino, do Mestrado em Educação Pré-Escolar ou do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo, ambos cursos de formação dita “generalista”. Até à abertura do primeiro jardim de infância oficial em Portugal (1882), em Lisboa, a educação pré-escolar era vista como uma obrigação familiar, sobretudo da mãe, e, portanto, carecia de leis/normas para a sua gestão e práticas (Bairrão e Vasconcelos, 1997, p. 7; M. E., 2000, p. 17; Cró e Pinho, 2012, p. 207). O primeiro decreto que visou estabelecer essas normas, foi emitido pela Direção Geral de Instrução Pública, com a data de 29 de março de 1911, e nele pode ler-se a primeira referência à educação pré-escolar ao mencionar que “(...) haverá duas categorias de ensino: infantil e primário (...)” (Decreto 9:223, Capítulo II, art.º 3º), e ainda a indicação da idade a que se destina este ensino e os principais objetivos da sua frequência. No mesmo ano é fundada a rede privada de jardins-escola João de Deus, em homenagem ao seu mentor, o pedagogo João de Deus, autor da *Cartilha Maternal* (1876).

Perante a abertura de espaços dedicados à primeira infância foi-se tornando clara a importância da educação pré-escolar, assim como a necessidade de uma formação mais personalizada e concreta dos seus agentes, surgindo também as primeiras escolas de formação de educadores, igualmente em regime privado - a Escola de Educadores de Infância de Nossa Senhora da Anunciação (extinta em 1975) e a Escola Paula Frassinetti (hoje designada Escola Superior de Educação Paula Frassinetti). A nível público, só em 1973 são abertos dois cursos, nas Escolas do Magistério Infantil em Coimbra e Viana do Castelo (Cró e Pinho, 2012, p. 208). Desde então foram surgindo diversos cursos de formação de educadores de infância, em diversas instituições de ensino superior, públicas e privadas.

A atual legislação decreta que os educadores adquiram a profissionalização mediante um Mestrado em Educação Pré-Escolar, ou outro curso congénere, para a faixa etária em causa (Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio). Desde 1926 até sensivelmente à década de 70 do século passado, a educação pré-escolar destaca-se sobretudo como oferta privada. Na verdade, até 1926, foram apenas construídos 7 jardins de infância oficiais no Porto e 4 privados da rede-escola João de Deus. Foi a partir da marcante *Reforma Veiga Simão* (Lei n.º 5/73, de 25 de julho) que a educação pré-escolar foi oficialmente integrada no sistema educativo português e,

consequentemente, redefinida e reestruturada a formação profissional dos professores e educadores (Carvalho, 2011, p. 809).

Volvidos vinte e quatro anos (e já depois da publicação da Lei nº 46/86, *Lei de Bases do Sistema Educativo*), é publicada a Lei-Quadro n.º 5/97, de 10 de fevereiro, que decreta os princípios fundamentais da Educação Pré-Escolar, valorizando não só a componente educativa, mas também a de apoio familiar e estatal. Com esta lei é publicado aquele que será o primeiro documento oficial de apoio à gestão curricular e pedagógica dos jardins de infância, em prol de uma educação equilibrada e estruturada em princípios-base comuns a todo o país – as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) – e no qual encontramos várias sugestões/orientações pedagógicas para o educador e para as instituições. Este documento foi reformulado e atualizado em 2016 (Despacho nº 9180/2016, de 19 de julho), sendo nele redefinidas as várias áreas/domínios que a criança deve trabalhar: educação física, educação artística, linguagem oral e abordagem à escrita, e matemática. A atualização do documento trouxe ao educador de infância maior exigência e a necessidade de aprofundar competências várias para o domínio das diferentes áreas de aprendizagem. Pressupõe-se que o educador deve, pois, na sua formação superior, obter as competências e ferramentas necessárias também no âmbito da música, para poder depois transmiti-las aos seus alunos, com segurança e propriedade. “Música” é, aliás, o modo como as OCEPE de 2016 passam a designar a área anteriormente chamada de “Expressão Musical”. Mas será que a formação musical dos educadores de infância corresponde às necessidades formativas e pedagógicas que as OCEPE sugerem para a música? E será que a carga horária destinada às unidades curriculares de música é suficiente para a formação dos educadores nesta área?

### **Os cursos superiores de formação de educadores de infância em Portugal: as Licenciaturas em Educação Básica (LEB)**

Atualmente existem em Portugal 30 instituições de ensino superior, públicas e privadas, que oferecem a Licenciatura em Educação Básica. Esta licenciatura, apesar de não ser profissionalizante (isto é, de não permitir ao formando ficar habilitado para exercer a profissão no término do curso), é a única via académica de base que permite o ingresso nos ciclos de estudo profissionalizantes para a educação pré-escolar: o Mestrado em Educação Pré-Escolar e o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo. Vale a pena analisar a lista dessas 30 instituições que oferecem a LEB, para uma melhor panorâmica da distribuição da oferta em Portugal, considerando a instituição e a escola onde se insere o referido ciclo de estudos de LEB:

## A FORMAÇÃO MUSICAL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA

- Instituições de ensino superior públicas: (1) Instituto Politécnico de Beja - Escola Superior de Educação; (2) Instituto Politécnico de Bragança – Escola Superior de Educação; (3) Instituto Politécnico de Castelo Branco - Escola Superior de Educação; (4) Instituto Politécnico de Coimbra - Escola Superior de Educação; (5) Instituto Politécnico da Guarda - Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto; (6) Instituto Politécnico de Leiria - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais; (7) Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Educação; (8) Instituto Politécnico de Portalegre - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais; (9) Instituto Politécnico do Porto - Escola Superior de Educação; (10) Instituto Politécnico de Santarém - Escola Superior de Educação; (11) Instituto Politécnico de Setúbal - Escola Superior de Educação; (12) Instituto Politécnico de Viana do Castelo - Escola Superior de Educação; (13) Instituto Politécnico de Viseu - Escola Superior de Educação; (14) Universidade dos Açores – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (Polo de Ponta Delgada); (15) Universidade do Algarve – Escola Superior de Educação e Comunicação (Ensino Politécnico); (16) Universidade de Aveiro – Departamento de Educação e Psicologia; (17) Universidade de Évora – Escola de Ciências Sociais; (18) Universidade da Madeira – Faculdade de Ciências Sociais; (19) Universidade do Minho – Instituto de Educação; e (20) Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro – Escola de Ciências Humanas e Sociais.

- Instituições de ensino superior privadas: (1) Escola Superior de Educação Almeida Garrett (Lisboa); (2) Escola Superior de Educação João de Deus (Lisboa); (3) Escola Superior de Educação Paula Frassinetti (Porto); (4) Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich (Lisboa); (5) Instituto de Estudos Superiores de Fafe - Escola Superior de Educação; (6) Instituto Piaget de Almada – Escola Superior de Educação; (7) Instituto Piaget de Arcozelo – Escola Superior de Educação (Vila Nova de Gaia); (8) Instituto Superior de Ciências Educativas – Ramada (Odivelas); (9) Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro (Penafiel); e (10) ISEC Lisboa - Instituto Superior de Educação e Ciências.

Todas as LEB oferecidas por estas 30 instituições de ensino superior apresentam unidades curriculares (UCs) que abordam a formação musical, variando a terminologia, o número de horas e a creditação atribuída. A LEB tem a duração de 3 anos (6 semestres letivos) e 180 unidades de créditos ECTS e tem como objetivo principal formar profissionais generalistas de educação básica com as habilitações e competências necessárias para a futura formação e intervenção em diversos contextos educativos (após a realização de um mestrado profissionalizante subsequente).

Dependendo do mestrado profissionalizante realizado após a licenciatura em Educação Básica, o profissional poderá vir a trabalhar com crianças dos 0 aos 5 anos, na creche e no jardim de infância (*Mestrado em Educação Pré-Escolar*) e com crianças dos 0 aos 9 anos, na creche, no jardim e no 1º Ciclo (*Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo*).

Os planos de estudo das LEB das diversas instituições estão organizados de forma a abranger as várias áreas de aprendizagem, segundo os normativos legais, para assim obter diferentes ferramentas e técnicas para a futura transmissão das mesmas, após a frequência de um dos referidos mestrados profissionalizantes. Trata-se, portanto, de uma formação superior muito breve, mas muito abrangente, quer do ponto de vista das áreas de conteúdo e das competências desenvolvidas, quer do ponto de vista das idades das crianças com quem os profissionais poderão vir a trabalhar depois da profissionalização. A excessiva abrangência dos conteúdos será, sem dúvida, muito mais preocupante, do que a abrangência da idade das crianças com as quais o profissional virá a trabalhar (não obstante a necessidade de formação pedagógica), já que o trabalho com diferentes idades permite ao profissional a observação e compreensão *in loco* dos processos de aprendizagem dos conteúdos e competências em diferentes fases – o que potencia a melhoria da sua performance pedagógica.

Depois de analisados os planos de estudo das LEB das 30 instituições de ensino superior (através dos sítios oficiais das instituições) podemos encontrar um número diverso de UCs de música, envolvendo a música, variando a tipologia e carácter. Na tabela seguinte podemos verificar, em cada curso de LEB, o número de UCS específicas de música, o número de UCs que abordam a música juntamente com mais uma ou duas áreas/expressões artísticas, e ainda o número de UCs que abordam a música e as outras artes (drama e artes visuais) juntamente com a educação física. Para a categorização destas tipologias de UCs relacionadas com a música foram considerados vários procedimentos: 1. Identificação dos saberes ou módulos no nome da UC; 2. Identificação dos saberes ou módulos no programa online da UC, quando disponibilizado; 3. A não consideração das UCs de carácter teórico, como *Etnomusicologia*, *Arte e Educação*, *Educação Estética e Artísticas*, entre outras, uma vez que não afetam a construção do saber musical enquanto linguagem.

PRESENÇA DA MÚSICA NAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO BÁSICA				
INSTITUIÇÃO	Nº DE UCs ESPECÍFICAS DE MÚSICA	Nº DE UCs QUE ARTICULAM MÚSICA COM 1 OU 2 ARTES	Nº DE UCs QUE ARTICULAM 3 ARTES (ENTRE AS QUAIS A MÚSICA) COM A ED. FÍSICA	TOTAL DE UCs DE MÚSICA OU



## A FORMAÇÃO MUSICAL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA

				COM MÚSICA
Instituto Politécnico de Beja - ESE	-	3	1	4
Instituto Politécnico de Bragança – ESE	1	-	2	3
Instituto Politécnico de Castelo Branco - ESE	2	1	-	3
Instituto Politécnico de Coimbra - ESE	1	-	2	3
Instituto Politécnico da Guarda - ESECD	2	-	1	3
Instituto Politécnico de Leiria - ESECS	1	-	1	2
Instituto Politécnico de Lisboa - ESE	2	-	1	3
Instituto Politécnico de Portalegre - ESECS	1	1	2	4
Instituto Politécnico do Porto - ESE	1	-	2	3
Instituto Politécnico de Santarém - ESE	1	1		2
Instituto Politécnico de Setúbal - ESE	-	2	1	3
Instituto Politécnico de Viana do Castelo - ESE	-	1	1	2
Instituto Politécnico de Viseu - ESE	-	-	3	3
Universidade dos Açores – FCSH	-	2	2	4
Universidade do Algarve – ESEC	2	-	1	3
Univ. de Aveiro – Dep. de Educação e Psicologia	-	2	-	2
Universidade de Évora – ECS	2	-	1	3
Universidade da Madeira – FCS	1	-	1	2
Universidade do Minho – IE	1	1	1	3
UTAD – ECHS	3	1	1	5
ESE Almeida Garrett (Lisboa)	2	-	1	3
ESE João de Deus (Lisboa)	1	-	1	2
ESE Paula Frassinetti (Porto)	1	1	1	3
ES de Educadores de Infância Maria Ulrich (Lisboa)	1	-	3	4
IES Fafe - Escola Superior de Educação	2	-	1	3
Instituto Piaget de Almada – ESE (Almada)	1	-	2	3
Instituto Piaget de Arcozelo – ESE (V. N. Gaia)	1	-	2	3
ISCE – Ramada	1	1	1	3
ISCE do Douro	1	1	1	3
ISEC Lisboa - Instituto Superior de Educação	1	3	-	4

Será importante referir também as diferentes designações encontradas para definir as UCs específicas de música, em contraste com as designações das disciplinas que abordam a música e conjunto com outros domínios artísticos (artes visuais, jogo dramático/teatro e dança), segundo as designações das OCEPE de 2016, ou até mesmo em conjunto com a educação física (também definida como novo domínio independente nas OCEPE de 2016). Foram encontradas 8 designações para UCs específicas de música: 1. Educação Artística-Musical; 2. Educação e Expressão Musical; 3. Educação Musical; 4. Educação, Expressão e Cultura Musical; 5. Expressão e Educação Musical; 6. Expressão Musical na Infância; 7. Expressão Musical; 8. Música.

E identificaram-se 29 designações que abordam as áreas artísticas/expressões em conjunto, podendo em alguns casos incluir ainda a educação física ou o desenvolvimento físico-motor. Não se incluíram neste levantamento, como explicado acima, UCs musicais ou artísticas de carácter

teórico: 1. Aprendizagem das Expressões; 2. Ateliê e Didática das Exp. Integradas; 3. Desenvolvimento Dramático e Musical; 4. Didática da Exp. Plástica, Dramática e Musical; 5. Didática das Expressões; 6. Didática das Exp. Artística e da Ed. Física; 7. Didática Específica de Expressões; 8. Dinâmicas Lúdico-Expressivas; 9. Ensino e Aprendizagem das Expressões; 10. Exp. Artística e Motora; 11. Expressão Dramática e Musical; 12. Expressão e Criatividade em Educação; 13. Expressão, Criatividade e Jogo; 14. Exp. Artísticas e Físico-Motoras; 15. Exp. Artísticas e Tecnológicas Integradas; 16. Exp. Artísticas; 17. Expressões Criativas Integradas; 18. Expressões Integradas; 19. Iniciação às Expressões; 20. Introdução à Didática das Expressões; 21. Introdução à Didática das Expressões Física e Artística; 22. Laboratório de Exp. Artísticas e Criatividade; 23. Movimento, Música e Drama; 24. Oficina das Expressões; 25. Oficina de Integração de Expressões; 26. Planeamento de Projetos Artísticos; 27. Projeto de Exp. Artísticas e Tecnológicas; 28. Projetos em Expressões; 29. Técnicas e Processos em Exp. Dramática e Musical.

Para além do facto da existência de um número tão elevado de designações legitimar dúvidas sobre a identidade e caracterização de UCs que se pretendem, segundo as OCEPE, idênticas nas suas metas, verificamos que, ainda hoje, o conceito de *Expressões* e *Expressão Musical* está muito presente nos planos de estudo das diferentes instituições do país quando, na verdade, esta designação e conceção já não está em vigor nas OCEPE de 2016, nem é comum em cursos congêneres do panorama internacional. Em Portugal persiste o receio atávico de que *educar* ou *ensinar* possa perturbar a expressão das crianças ou a pedagogia que lhes é dirigida. Talvez por esse motivo, não são colocadas grandes exigências de formação específica aos futuros educadores nas áreas das artes, tradicionalmente associadas a esse conceito de expressão e a filosofias de base expressionista. O educador é visto apenas como um mediador da expressão espontânea da criança, com todos os limites de progresso sequencial que isso acarreta nas aprendizagens. No entanto, nas OCEPE (2016) a área *Educação Artística* agrupa agora *artes visuais, jogo dramático/teatro, música e dança*. Os conceitos de *expressão motora, expressão dramática, expressão plástica e expressão musical* existiram nas OCEPE de 1997, mas foram alterados e substituídos por conceitos que colocam o foco nas competências específicas dos educadores.

### **Os cursos superiores de formação de educadores de infância em Portugal: os mestrados profissionalizantes**

Depois de terminada a LEB, o profissional interessado em ingressar numa carreira dedicada à educação pré-escolar terá que frequentar, obrigatoriamente, o *Mestrado em Educação Pré-*

## A FORMAÇÃO MUSICAL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA

*Escolar ou o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.*

Todas as instituições de ensino superior disponibilizam pelo menos um destes mestrados. Após uma análise dos planos de estudo das diferentes instituições, podemos constatar que todas possuem diferentes terminologias para as UCs destinadas à aprendizagem musical. Contudo, existe uma semelhança na procura de termos como “expressões” ou “oficina”. Continua muito presente nos programas o termo *Expressões* para referir a educação musical e os restantes domínios. Nos planos de estudos consultados foram encontradas 48 designações, não tendo sido incluídas neste levantamento UCs musicais ou artísticas de carácter teórico:

1. Brincar com as Expressões no Jardim de Infância	13. Didática das Expressões Artísticas Integradas	25. Ed. Visual, Musical, Dramática e Físico-Motora	37. Laboratório das Expressões
2. Complementos de Expressões Artísticas	14. Didática das Exp. da Ed. Pré-Escolar e no 1º CEB	26. Expressões	38. Metodologia do Ensino das Exp. Artísticas e da Ed. Físico-Motora
3. Complementos de Expressões Artísticas e Motoras	15. Didática das Expressões em Educação de Infância	27. Expressões Artísticas	39. Música para Crianças
4. Didática da Ed. Visual, Musical, Dramática e Físico-Motora	16. Didática das Expressões	28. Expressões Artísticas – Expressão Musical	40. Oficina de Projetos em Expressões Artísticas
5. Didática da Educação Visual, Musical, Dramática e Físico-Motora na Creche e no Jardim de Infância	17. Didática das Expressões na Educação Pré-Escolar	29. Expressões Artísticas e Educação Física em Educação de Infância	41. Oficina de Recursos Tecnológicos em Educação Artística
6. Didática das Expressões	18. Didática das Expressões no 1.º CEB	30. Expressões Artísticas e Ed. Físico-Motora na Infância	42. Pedagogia e Didática das Expressões Integradas
7. Didática das Expressões Artísticas	19. Didática do Português e das Expressões	31. Expressões Artísticas em Projetos Educativos	43. Práticas Expressivas na Infância
8. Didática das Expressões Artísticas e da Motricidade	20. Didática Específica das Expressões em Ed. Pré-Escolar	32. Expressões e Criatividade	44. Princípios Didáticos do Jogo e das Expressões
9. Didática das Expressões Artísticas e Motoras	21. Didática Integrada das Expressões	33. Expressões Integradas	45. Projeto de Expressões
10. Didática das Expressões Artísticas em 1.º CEB	22. Didáticas das Expressões Artísticas e Físico-Motoras	34. Expressões na Educação de Infância	46. Projeto Integrado de Artes, Humanidades, Ciências e Tecnologia
11. Didática das Expressões Artísticas em Ed. de Infância	23. Educação Artística e Expressão Físico-Motora	35. Expressões na Educação Pré-Escolar e no 1º CEB	47. Projetos de Arte e de Expressões
12. Didática das Expressões Artísticas em Ed. Pré-Escolar	24. Educação e Expressões Artísticas na Infância	36. Expressões nas Primeiras Idades	48. Sonorização Musical e Jogo Dramático

Depois de analisados podemos atestar que apenas 4 instituições – o Instituto Politécnico de Bragança, o Instituto Politécnico de Castelo Branco, o Instituto Politécnico de Viana do Castelo e a Universidade do Minho – apresentam nos seus planos de estudo, UCs cujo o nome identifica com clareza os saberes nelas envolvidos, incluindo a música, como os exemplos seguintes: *Expressões Artísticas-Expressão Musical; Sonorização Musical e Jogo Dramático; Música para Crianças; e Educação Visual, Musical, Dramática e Físico-Motora*. As restantes instituições apresentam as UC

da música numa ótica transversal ou interdisciplinar, mesmo que a oferta modular não possa ser excluída nos documentos consultados.

Após uma análise dos planos de estudo disponíveis nos sítios oficiais de cada instituição, contacta-se que apenas 20 instituições (das 30 enumeradas anteriormente) permitem o acesso ao *Mestrado em Educação Pré-Escolar*. Das 20 instituições: (a) Uma (o I. P. de Viana do Castelo) apresenta 1 UC específica da música; (b) Quatro oferecem 1 UC que trabalha a música com uma ou duas áreas/expressões artísticas (expressão dramática e/ou visual); (c) Duas instituições já disponibilizam DUAS UCs que trabalham a música com uma ou duas áreas/expressões artísticas (expressão dramática e/ou visual); (d) Sete instituições apresentam 1 UC que aborda todas as expressões (expressão musical, dramática, visual e motora); (e) Cinco instituições já apresentam DUAS UCs que abordam todas as expressões (expressão musical, dramática, visual e motora); (f) Uma apresenta TRÊS UCs (I. P. do Porto) que trabalham todas as expressões (expressão musical, dramática, visual e motora); (g) Por último, duas instituições oferecem 1 UC que aborda as expressões articuladas com outros saberes.

No que diz respeito ao *Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB*, 26 instituições permitem o acesso a este ciclo de estudos. Nestas 26 instituições: (a) Duas instituições disponibilizam 1 UC específica da música (I. P. de Viana do Castelo e I. P. de Beja); (b) Cinco instituições disponibilizam 1 UC que trabalha a música com uma ou duas áreas/expressões artísticas (expressão dramática e/ou visual); (c) Uma instituição já apresenta DUAS UCs que abordam a música com uma ou duas áreas/expressões artísticas (expressão dramática e/ou visual); (d) Uma instituição (ESE Paula Frassinetti – Porto) já disponibiliza QUATRO UCs que trabalham a música com uma ou duas áreas/expressões artísticas (expressão dramática e/ou visual); (e) Onze instituições apresentam 1 UC que trabalha todas as expressões (expressão musical, dramática, visual e motora); (f) Sete instituições já apresentam DUAS UCs que trabalham todas as expressões (expressão musical, dramática, visual e motora); (g) Uma instituição (I. P. do Porto) já disponibiliza TRÊS UCs que abordam todas as expressões (expressão musical, dramática, visual e motora); (h) Finalmente, uma instituição apresenta 1 UC que trabalha todas as expressões, articuladas com outros saberes.

Ainda que pouco exaustivos, com estes dados podemos aferir que nestes dois mestrados profissionalizantes existe uma visível sobreposição de UCs que articulam todas as expressões artísticas e, por vezes, também a educação física, em detrimento das UCs que abordam

## A FORMAÇÃO MUSICAL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA

especificamente a música. As razões para esta concentração de saberes e áreas disciplinares transversais e interdisciplinares poderão ser várias, contudo, certamente centrar-se-ão também na necessidade de cumprir a limitada carga horária definida pelo *Processo de Bolonha*. É importante também mencionar que segundo as OCEPE de 2016, as diferentes artes são diferenciadas, categorizadas e destacadas como independentes, ainda que pertençam todas ao domínio da *Educação Artística* e partilhem, pontualmente, de uma articulação nas atividades a planificar, como por exemplo, a sugestão de construção de instrumentos de percussão simples (associando as artes visuais à música). A definição e caracterização optativa de algumas disciplinas de aprendizagem musical reflete também a pouca importância atribuída pelas instituições de ensino superior à educação musical, não respeitando a orientação curricular e pedagógica definida e em vigor, que considera as diversas áreas a oferecer como nucleares, e não opcionais.

### Conclusão

As instituições de ensino superior em Portugal deveriam representar o culminar de um processo de formação, e oferecer experiências e vivências pedagógicas e práticas para dotar os alunos de todas as competências e ferramentas necessárias para a sua prática laboral. Na área de música, e nas restantes áreas artísticas, a carga horária é reduzida, e muitas vezes partilhada de forma interdisciplinar ou modular, tornando-se dúbia e contraditória a capacidade das UCs promoverem uma efetiva literacia de base e uma literacia pedagógica em cada domínio artístico. Questiona-se, nomeadamente, a conceção de uma didática única (“didática das expressões artísticas”) para saberes e competências diversas como as musicais, visuais, dramáticas e físico-motoras. Este paradoxo pedagógico e didático é problemático, e fere a valorização e a importância atribuída pelas OCEPE (2016) à *Educação Artística* – “que engloba as possibilidades de a criança utilizar diferentes manifestações artísticas para se exprimir, comunicar, representar e compreender o mundo.” (M. E., 2016, p. 6). Fere particularmente a área da *Música*, subdomínio bem definido e que presume a construção de uma literacia, segundo objetivos e finalidades claras e explícitas.

Como pode um profissional da educação estar apto para o domínio de uma área artística quando apenas tem acesso à sua aprendizagem, de forma consistente, mas breve, no ensino superior? Como pode o profissional adquirir as competências necessárias na música e na sua pedagogia para o contexto pré-escolar, se a formação musical está diluída entre outras linguagens e abordagens artísticas, entre outras literacias, e ainda por cima em tempo limitado? Que didática poderá desenvolver esse profissional numa área que mal domina? As respostas têm sido dadas há

várias décadas nas práticas generalistas de educação musical que vamos encontrando nos contextos de educação pré-escolar, e na crescente procura dos pais por uma formação musical especializada para os seus filhos nas escolas privadas, particulares e cooperativas.

### Referências

- Bairrão, J., e Vasconcelos, T. (1997). A educação Pré-Escolar em Portugal: contributos para uma perspetiva histórica. *Inovação* (10), pp. 7-19.
- Carvalho, R. de (2011). *História do ensino em Portugal - desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar - Caetano* (5ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cró, M. L., e Pinho, A. M. (julho/dezembro de 2012). Educação de infância em Portugal: perspectiva histórica. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 17(2), pp. 205-215.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal*. Relatório Preparatório. Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

### Referências legislativas

- Decreto n.º 9:223, de 29 de março - Estabelece duas categorias de ensino: infantil e primário.
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, *Lei de Bases do Sistema Educativo* – Estabelece o quadro geral do sistema educativo português.
- Lei-Quadro n.º 5/97, de 10 de fevereiro – Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar - Consagra o ordenamento jurídico da Educação Pré-Escolar, na sequência da *Lei de Bases do Sistema Educativo*.
- Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio - Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.
- Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho - Homologa as orientações curriculares para a educação pré-escolar, bem como o documento oficial *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*.

<sup>i</sup> This pedagogical and curricular reform became known by the name of the Portuguese Minister of Education at the time, Min. Veiga Simão.

<sup>ii</sup> National document that defines the Curricular Orientations for Pre-School Education.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Formación en materia de espacios escolares en las facultades de  
formación del profesorado  
Education in the field of school spaces in the teacher training faculties

Inés Fombella Coto (<https://orcid.org/0000-0001-6908-9697>)\*  
Inés López Manrique (<https://orcid.org/0000-0003-2197-2725>)\*  
Sandra Palhares (<https://orcid.org/0000-0003-4852-6290>)\*\*  
\*Universidad de Oviedo, \*\*Universidade do Minho

## Nota de los autores

Esta comunicación ha sido realizada gracias a la subvención del Banco Santander en el marco de las ayudas económicas de movilidad de excelencia para docentes e investigadores de la Universidad de Oviedo.

Autora de contacto: Inés Fombella Coto  
C/ Aniceto Sela S/N - 33005 – Oviedo  
[fombellaines@uniovi.es](mailto:fombellaines@uniovi.es)

### Resumen

En los últimos años diversos factores han provocado cambios a diferentes niveles en el mundo educativo: desde la introducción de nuevas metodologías que implican de una forma activa al alumnado, al uso cada vez más extendido de las tecnologías de la información y la comunicación como recurso didáctico. Este proceso lleva aparejados cambios a nivel espacial afectando, por ejemplo, al modo en que las aulas se organizan, al tipo de agrupamientos que conlleva el trabajo colaborativo o a la zonificación que en ocasiones las diversas tareas coexistentes en un aprendizaje basado en proyectos pueden requerir. Esta comunicación recoge evidencias de esta relación entre arquitectura y educación, así como de la importancia de la formación de los docentes sobre materia de espacios escolares. A continuación, se describe un proyecto de innovación a llevar a cabo en el próximo curso lectivo 2019/2020 dentro del grado de Maestro en Educación Primaria en la Universidad de Oviedo desde el área de Educación Plástica como primer intento de introducir este tipo de consideraciones en la formación inicial del profesorado. Los resultados determinarán la idoneidad del proyecto, evaluando su eficacia y permitiendo el análisis de la propuesta, así como su modificación y/o adaptación para otras asignaturas y facultades.

*Palabras clave: educación plástica, espacios educativos, arquitectura escolar, formación del profesorado, tendencias educativas.*

### Abstract

In recent years, several factors have caused changes at different levels in education: from the introduction of new teaching methods that actively involve students, to the increasingly widespread use of new information technologies as a teaching resource. This process involves changes in educational spaces, affecting, for example, the layout of the classrooms, the type of groupings that collaborative work involves or different work areas that project-based learning may require. This paper gathers evidences of the relationship between architecture and education, as well as the importance of teacher training about educational spaces. Moreover, an innovation project is described. It will be carried out in the next academic year 2019/2020 within the degree of Master in Primary Education at the University of Oviedo from the Visual Arts Education area as an attempt to introduce this type of considerations in the initial teacher training. The results will determine the project's suitability, evaluating its effectiveness and allowing the analysis of the proposal, as well as its modification and / or adaptation for other subjects and faculties.

*Keywords: visual arts education, educational spaces, school architecture, teacher training, educational trends.*

El proceso de cambio global en que está sumida la educación desde hace unos años ha dado lugar a un nuevo paradigma educativo basado mayoritariamente en el trabajo colaborativo, en el respeto de los ritmos de aprendizaje, la introducción de las tecnologías en el aula, la realización de diferentes tipos de tareas en un mismo espacio de modo simultáneo o el trabajo por proyectos. Por tanto, el aula jerarquizada, con una disposición axial en la que el docente es el único foco de información ha quedado obsoleta y nuevas organizaciones del espacio en edificios educativos



## FORMACIÓN EN MATERIA DE ESPACIOS ESCOLARES

construidos, así como nuevos planteamientos arquitectónicos en los de nueva planta, requieren la preparación tanto de docentes en activo como de aquellos en formación.

El efecto que los espacios tienen en nuestro rendimiento y confort ha sido ampliamente estudiado, revelando además la importancia del ambiente construido como instrumento didáctico. Ya a mediados del siglo XX Loris Malaguzzi denominó el espacio escolar como “el tercer maestro” (Torres, 2013). Existen recientes estudios que demuestran el efecto que, por ejemplo, la existencia de zonas verdes en el entorno del centro educativo puede tener en el rendimiento de los escolares (Mejía-Castillo, López-Suárez, Estrada-Rodríguez y Lagunes-Córdoba, 2016) pudiendo mejorar incluso su comportamiento (Shamsuddin, Bahauddin y Aziz, 2012). Otros, vinculan la relación entre arquitectura y modelo pedagógico con el desarrollo de la creatividad del alumnado (Amman, 2016; Richardson y Mishra, 2018).

Es necesario conocer el ambiente de aprendizaje y los principios ambientales para que la disposición del entorno se convierta en un instrumento o “estrategia de instrucción” que se adaptará a los niveles educativos, propósitos y programas (Loughlin y Suina, 1987; Otálora, 2010). El profesorado podrá, de esta manera, prever conductas en función de los entornos y utilizar el ambiente y sus materiales para enseñar. A su vez se trata esta de una estrategia para liberar al profesor del tiempo de gestión y dedicarse más a la interacción con el alumnado (Loughlin y Suina, 1987). El ambiente de aprendizaje comprende así dos aspectos: por una parte, la instalación arquitectónica y, por otra, el ambiente creado y dispuesto para el aprendizaje. La instalación arquitectónica incluye las condiciones referidas a luz, temperatura, sonido, color, textura, suavidad o dureza de los espacios y distancia o separación, así como intrusión entre las personas. Dentro del diseño de los ambientes cobra especial importancia el mobiliario, el cual puede ser fijo o desplazable, siendo más positivo este último por su versatilidad (Loughlin y Suina, 1987).

Errázuriz-Larraín (2015), por su parte, se centra en el factor estético de los entornos educativos, valorando cómo una pared desconchada o un mural están comunicando mensajes y valores a los niños y niñas, por lo que el diseño y mantenimiento de estos no debe tomarse a la ligera sino realizarse en función de unos parámetros estéticos adecuados.

De nuevo en la línea del espacio como tercer maestro, aludiendo también a las referencias estéticas en los espacios conocidos en la infancia y a la “matriz estética escolar” definida por Mandoki (1994), se plantea la necesidad de diseñar y organizar adecuadamente las diferentes dimensiones de la cultura escolar: espacio, tiempo, movimiento, iconografía, léxico y acústica.

Otra aportación es el valor de la sostenibilidad en las escuelas, pudiendo ser este una nueva dimensión a incluir como defienden Brkovic (2013) y Brkovic, Pons y Parnel (2015). Ésta se sumaría a las dimensiones propuestas por Salmerón (1992) para evaluar arquitectónicamente los edificios escolares, entre las cuales se encontraba la estética general junto a la funcionalidad, la globalidad, la domesticidad, la adaptabilidad, la técnica constructiva y la dimensión de confort físico ambiental.

Pero, sin duda, la disposición del ambiente de aprendizaje queda de la mano del profesorado, siendo un tema complejo: “El ambiente de aprendizaje es algo más que un edificio, una disposición del mobiliario o una colección de centros de interés. La visión conceptual de la disposición del ambiente es mucho más amplia y, al mismo tiempo, más básica. Descansa en un entendimiento de las relaciones entre entornos físicos y conducta, entre disposiciones ambientales y aprendizaje” (Loughlin y Suina, 1987, p.21). En este sentido Castro-Pérez y Morales-Ramírez (2015) valoran el espacio de aprendizaje como un lugar donde se establece una relación de comunicación para el aprendizaje de los niños y niñas, enlazando con el discurso de Salmerón (1992), el cual observó esa cualidad comunicativa en su estudio sobre la evaluación de la calidad de la arquitectura escolar, considerando que el centro educativo es un espacio físico donde se establece una comunidad y una relación, lo que debería garantizar aspectos que favorezcan una correcta salud, una buena comunicación y el trabajo formativo adecuado.

El papel del profesorado respecto a los espacios escolares juega, de este modo, un papel determinante. Así, Loughlin y Suina (1987) posicionaron al docente en un rol activo, definiendo cuatro tareas del docente respecto a la disposición ambiental: la organización espacial o disposición de los muebles para favorecer espacios que faciliten el movimiento y el desarrollo de diferentes actividades de aprendizaje; la dotación para el aprendizaje o selección y disposición de los materiales en el entorno de aprendizaje para crear un acceso directo por parte de los niños; distribución de los materiales, que implica decidir dónde colocar los materiales así como exhibirlos y combinarlos, y, por último, la disposición para propósitos especiales que se centrará en organizar y ofrecer a los niños un ambiente adecuado a los fines didácticos en acontecimientos específicos.

Por tanto, para desarrollar este rol el profesorado no debe ser ajeno a estas cuestiones, siendo idónea su formación en las mismas durante el periodo de formación en los Grados de Maestro de Educación Infantil y Primaria. Así mismo son cuestiones planteables en la formación del docente de Educación Secundaria. En un momento en el que se promueven las estrategias

## FORMACIÓN EN MATERIA DE ESPACIOS ESCOLARES

activas, principalmente el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y la utilización además de otras metodologías activas como el Trabajo Cooperativo (COO), el Trabajo Colaborativo (COL), la Gamificación (GAM) o el Flipped Classroom (FC), el profesor debe contar con un espacio educativo que contribuya al trabajo de los estudiantes. Este rol del profesor como gestor del espacio de aprendizaje ha sido estudiado con más detenimiento en el nivel de Educación Infantil.

De Pablo y Trueba (1994) defienden tanto la importancia de los escenarios familiares como escolares en el aprendizaje social dadas las edades y características de la etapa, pero podría trasladarse a momentos evolutivos posteriores. Dado que el aprendizaje del niño se realiza de diversas maneras y debido a diferentes cuestiones (aprenden a través de la interacción, tienen interés por conocer a los demás, utilizan todo su cuerpo para aprender, aprenden jugando, utilizan la imitación, formulan hipótesis que necesitan comprender) la interacción con el medio es fundamental. Por lo que al tratarse el espacio escolar de un medio físico (espacios, objetos, etc.) y un medio social (adultos, los iguales) revierte en el aprendizaje social (directo, por imitación y mediado). Para De Pablo y Trueba (1994) es posible proponer al profesorado una serie de recomendaciones que optimicen la organización de los espacios en el centro escolar y faciliten el aprendizaje, siendo estas: a) favorecer al máximo la comunicación entre las distintas dependencias, b) prever la creación de espacios comunes, c) disponer de espacios polivalentes, d) potenciar al máximo el uso de todos los espacios disponibles entendiendo un centro para la infancia como un todo global, e) tener en cuenta factores como luz, agua y ruido, f) colocarse al nivel del ojo de los niños física y mentalmente, g) intentar transformar los espacios rígidos y fríos en entornos habitables cálidos funcionales y educativos, h) crear ambientes flexibles, abiertos al cambio que faciliten las posibilidades de manipulación, exploración y acción. Además, en la elección de elementos visuales se deberán superar los tópicos y estereotipos que sean empobrecedoras para los niños, planteando como alternativa que incluyan sus propias creaciones o materiales de interés, recomendación que entronca con el paradigma educativo de la cultura visual. En este sentido Hernández (2003) defiende potenciar actitudes de evaluación y cambio por parte de los estudiantes sobre los elementos de cultura visual del entorno, transformándoles de consumidores pasivos a expertos en el paisaje arquitectónico urbano.

Estas directrices encajan con las “nuevas recomendaciones” que algunos autores plantean más recientemente. En este sentido la organización por rincones de las aulas de Educación Infantil se ha “adelantado” a muchas de los planteamientos que están surgiendo para niveles de Educación

Primaria y Educación Secundaria. La organización por rincones es una estrategia pedagógica integrada en la mayoría de los centros escolares de esa etapa escolar derivada de los planteamientos metodológicos de Dewey, Pestalozzi y Freinet (Laguía y Vidal, 2006), con el fin de otorgar al niño un papel activo en la construcción de sus conocimientos. Cada rincón implica una actividad diferenciada, pudiendo encontrarse activos varios a la vez eliminando la organización tradicional en la que todo el alumnado realizaba la misma tarea acompañado por el maestro o maestra en pro de una escuela más activa.

Castro-Pérez y Morales-Ramírez (2015) establecen recomendaciones dirigidas al profesorado, los equipos directivos y también a las universidades donde se forman los docentes sugiriendo la creación de cursos o asignaturas específicas sobre esta temática y una formación adecuada al respecto. Lo cierto es que determinadas asignaturas impartidas en los Grados de Maestro en Educación Infantil y Primaria, como es el caso de *Organización del espacio escolar, materiales y habilidades docentes* en la especialidad de Infantil, facilitan la reflexión en torno al espacio de aprendizaje. También el espacio escolar es foco de estudio en aquellas asignaturas impartidas desde el Área de Didáctica de la Expresión Plástica, que predisponen a plantearse la mejora de los espacios escolares, quizás, debido a los aspectos procesuales y los materiales artísticos propios de aquellas asignaturas denominadas “talleres” que implican necesidades y condicionantes físicos muy determinados o a la propia formación del profesorado (Bellas Artes, Arquitectura, Diseño, etc).



*Figura 1: Maquetas las elaboradas por el alumnado de la asignatura Organización del espacio escolar, materiales y habilidades docentes, en el 1º curso del Grado de Maestro en Educación Infantil de la Universidad Cardenal Herrera.*

En este sentido Nuere (Nuere en Esquinas y Sánchez, 2011), valorando otro nivel educativo diferente al de Educación Infantil, hace alusión a Merodio (1987) en cuanto a la organización física

## FORMACIÓN EN MATERIA DE ESPACIOS ESCOLARES

del espacio de la asignatura Dibujo en Educación Secundaria. La autora alude a los aspectos metodológicos y de relación, planteando por ejemplo la necesidad de diferenciar zonas de trabajo (zona seca y zona húmeda). Otros expertos del área de Expresión Plástica y afines (Acaso, 2009; Acaso y Hernández, 2011; López, 2019) atienden a las cuestiones espaciales apuntando a la necesidad de diseñar espacios educativos en consonancia con los nuevos paradigmas educativos.

Revisando la literatura referida al aula en Educación Secundaria, la temática del espacio escolar tiende a recordarse mínimamente o sólo en aquellas situaciones referidas a la diversidad del alumnado. Suele englobarse en los apartados que aluden a la organización de la docencia, en los que se trata también la duración de las clases, los tipos de agrupamientos y la gestión de los recursos.

Lo cierto es que ante los cambios educativos son necesarias estrategias en los niveles de Educación Primaria y Secundaria. Lo cual, enfocado a los espacios escolares, comienza a realizarse desde iniciativas institucionales como el proyecto europeo “Future Classroom Lab”. El proyecto, iniciado en 2012 por European Schoolnet (consorcio de Ministerios de Educación europeos), es conocido en España como “Aula del Futuro” y promueve la creación de un espacio donde el alumnado desarrolle diferentes habilidades y sea protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, fomentando la investigación, la interacción, el intercambio, la creación y desarrollo, etc.



*Figura 2: Esquema Aula del Futuro*

Actualmente las propuestas continúan con el espíritu de espacio flexible que Salmerón (1992) señalaba, en las que el espacio se adapta a las diferentes etapas evolutivas del alumnado y con ello a los objetivos específicos que se quieran conseguir, las agrupaciones y las interrelaciones entre el alumnado. Proponiendo también, en cuanto a la arquitectura escolar, que la construcción

de los edificios esté relacionada con las características de cada comunidad y situación geográfica. Por lo tanto, no se considera válido la ideación y diseño de un edificio tipo que se aplique de igual manera en todas las provincias o poblaciones de una geografía. Es decir, se hace valer de nuevo la idea de adaptación a los usuarios, en este caso a los estudiantes de Educación Primaria y Secundaria, así como los escolares de Educación Infantil.

Por estas razones la necesidad de educar al profesorado en la sensibilidad hacia los espacios, haciéndole consciente del efecto que el ambiente construido tendrá tanto en ellos y en su práctica profesional, como en su alumnado y su aprendizaje y bienestar, se hace patente en un momento de cambio y crisis del modelo espacial tradicional. La posibilidad de analizarlo y de poder actuar sobre él dotará a los futuros docentes de herramientas que les harán competentes para gestionar el entorno físico en que desarrollarán su profesión y en el que su alumnado pasará gran parte de los primeros años de su vida.

Cabe resaltar que el marco de los espacios escolares y su adaptación al nuevo paradigma educativo son cuestiones que se están investigando desde las Facultades de Formación del Profesorado y Educación del norte de la península ibérica. En particular desde el área de Didáctica de la Expresión Plástica tanto en los Grados de Maestros en Educación Infantil y Primaria en España y Educação Básica en Portugal como en el máster del Profesorado de Educación Secundaria se están creando y obteniendo propuestas de buenas prácticas para los universitarios. Por lo que, a continuación, se plantea un proyecto de innovación para formar a los futuros docentes sobre estas cuestiones.

### **Método**

Ante este nuevo escenario se considera necesaria una formación básica del futuro profesorado de Educación Primaria sobre espacios educativos: su influencia en el proceso enseñanza-aprendizaje, sus características y sus posibilidades. El proyecto se propone en la Universidad de Oviedo dentro de la asignatura troncal de segundo curso Expresión Plástica y su Didáctica y de la optativa Dibujo, Estampación y Volumen de tercer curso, ambas del grado de Maestro de Educación Primaria, con los siguientes objetivos principales:

- Evaluar en qué medida el alumnado es consciente de las implicaciones que el espacio construido tiene en su futura práctica docente y en su desarrollo como estudiantes.

## FORMACIÓN EN MATERIA DE ESPACIOS ESCOLARES

- Promover en el alumnado la sensibilidad hacia el espacio escolar construido y su influencia en los usuarios, así como en el desarrollo de su actividad profesional.
- Potenciar su entendimiento como recurso educativo y pieza clave en la puesta en práctica de metodologías activas, tanto en expresión plástica como en otras asignaturas.
- Fomentar su visión crítica sobre la adecuación de los espacios educativos, tanto tradicionales como innovadores, a las diferentes metodologías y a las necesidades de los usuarios.
- Lograr propuestas del alumnado, de forma autónoma, de escenarios de aprendizaje y de intervenciones en la organización del aula tradicional.

### **Metodología y plan de trabajo**

El proyecto se implantará dentro de las asignaturas mencionadas atendiendo a diferentes fases:

- En primer lugar, se realizará un seminario de *Introducción al espacio escolar construido* en el que se presentarán los principales elementos que componen los edificios educativos desde un punto de vista espacial. A través de la propuesta de diferentes temas y con apoyo de imágenes, en este seminario se fomentará la participación del alumnado, escuchando sus ideas y experiencias personales sobre los elementos mencionados. Se mostrarán imágenes de diferentes tipos de centros educativos y se aportarán datos basados en evidencias científicas, recogiendo respuestas tanto arquitectónicas como teóricas al problema del espacio escolar.
- La siguiente actividad consistirá en el análisis por grupos del espacio educativo en que se encuentran, basándose en los elementos introducidos en el seminario previo y a través de la toma de fotografías. Se realizará un debate en el aula revisando las imágenes tomadas por el alumnado y las conclusiones alcanzadas, sugiriendo propuestas de mejora, en caso de ser necesarias.
- Durante su período de prácticas previo al inicio de la segunda parte del curso (entre enero y febrero de 2020) se les pedirá la realización de una ficha en la que se recogerá un análisis del centro en que estén desarrollando su practicum. Esta actividad será voluntaria y deberá contar siempre con el consentimiento previo del centro para la toma de imágenes. En el reinicio del curso, a finales de febrero, se pondrán en común sus impresiones acerca de estos espacios y se visionarán las

imágenes, fomentando una reflexión conjunta y evaluando el problema en centros de un contexto cercano y conocido.

Durante las clases prácticas se introducirá el concepto de escenario de aprendizaje, entendido como la parte espacial y organizativa de cualquier propuesta de actividad o proceso educativo en el aula. En el proyecto didáctico que deben entregar al final de curso se requerirá el diseño de estos escenarios, poniendo en práctica diferentes conocimientos adquiridos durante el desarrollo de la propuesta.

### Resultados

Se prevé que el proyecto dote al alumnado de unos conocimientos básicos acerca de las características de los espacios escolares, así como de su potencial como recurso educativo. Además, se espera que adquieran una conciencia crítica sobre aquellos espacios no alineados con el paradigma educativo que la propia legislación promueve actualmente. Se aspira, asimismo, a que el alumnado sea capaz de diseñar sus propios escenarios de aprendizaje, básicos en la educación plástica, pero también aplicables en el resto de las materias. En la siguiente tabla se recogen estos resultados y los indicadores correspondientes:

Tabla 1

*Resultados del proyecto previstos e indicadores correspondientes.*

Indicador	Resultado previsto
Pre y post test de percepción sobre características y potencialidades de los espacios educativos	Se prevé que el proyecto incremente sus conocimientos sobre los espacios educativos (entre un 30 y un 50% de incremento de la puntuación en el test se consideraría aceptable)
Análisis de espacios del centro de prácticas	Se espera que el alumnado rellene una ficha de evaluación de espacios durante el período de prácticas y aporte una reflexión crítica sobre ellos (entre un 40 y un 60% de consecución de esta propuesta se consideraría aceptable)
Diseño de escenarios de aprendizaje	Se tomará como indicador la nota obtenida en esta parte dentro del proyecto educativo a realizar por el alumnado en la asignatura (entre un 40 y un 60% de aprobados se consideraría aceptable)
Encuesta final sobre satisfacción con el proyecto	Se espera que la satisfacción del alumnado con la propuesta sea aceptable (entre un 40 y un 60% de satisfacción general)

### Discusión

Los cambios en el paradigma educativo y la introducción de metodologías activas como el ABP dibujan al alumno como un sujeto activo y no pasivo. Esto implica un cambio en la relación entre el profesor y el estudiante con el espacio educativo. Acaso (2011), Hernández (2003) o López (2019) entre otros expertos pertenecientes a las áreas de estudio de la Educación Plástica, la Cultura Visual y el Diseño están al tanto de estas cuestiones, pero se trata de preocupaciones que han surgido previamente de los campos de la pedagogía y la psicología ambiental y se estudian



## FORMACIÓN EN MATERIA DE ESPACIOS ESCOLARES

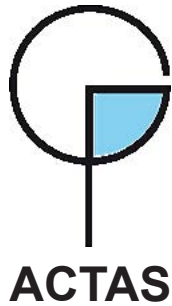
desde los mismos. En este sentido es interesante destacar que diversos autores (Acaso, 2011; Errázuriz-Larraín, 2015; Loughlin y Suina, 1987) han incidido en la necesidad de potenciar el papel del profesor en la creación de un entorno favorecedor del aprendizaje.

La presente propuesta pretende que los profesores aprendan a reflexionar sobre las posibilidades de organizar ambientes que faciliten el desarrollo de diferentes tareas en la línea de lo indicado por estos autores. Utilizar la organización espacial para crear ambientes que promuevan la investigación y favorezcan el trabajo del alumnado es parte de la gestión del profesorado, por lo que comenzar con ensayos sobre este tema en la etapa de formación de los docentes favorecerá su puesta en práctica y hará reflexionar sobre la propia experiencia en la biografía de cada estudiante. Queda por tanto abierta una puerta a la investigación de estas cuestiones.

### Referencias

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata.
- Acaso, M. y Hernández, M. (2011). *Didáctica de las artes y la cultura visual*. Madrid: Akal.
- Amman, B. (2016). Educación para el desarrollo sostenible (EDS) y Arquitectura escolar. El espacio como reactivo del modelo pedagógico. *Bordón* 68(1), 145-163.  
<https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68109>
- Brkovic, M. (2013). *Sustainable schools as the 'third teacher': Creating a design framework for sustainable schools in Serbia, learning from practices in England, Germany, and Spain* (Tesis Doctoral, University of Sheffield). <http://etheses.whiterose.ac.uk/id/eprint/4513>
- Brkovic, M., Pons, O. & Parnell, R. (2015). Where sustainable school meets the 'Third Teacher': Primary school case study from Barcelona, Spain. *International Journal of Architectural Research: ArchNet-IJAR*, 9(2), 77-97. <http://doi.org/10.26687/archnet-ijar.v9i2.539>
- Castro-Pérez, M. y Morales-Ramírez, M. E. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-32. <http://doi.org/10.15359/ree.19-3.11>
- De Pablo, P. y Trueba, B. (1994). *Espacios y recursos para tí, para mí, para todos. Diseñar ambientes en Educación Infantil*. Madrid: Escuela Nueva.
- Errázuriz-Larraín, L. H. (2015). Calidad estética del entorno escolar: el (f) actor invisible. *Arte, individuo y sociedad*, 27(1), 81-100. [https://doi.org/10.5209/rev\\_ARIS.2015.v27.n1.43861](https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2015.v27.n1.43861)
- Esquinas, F. y Sánchez, M. (2011). *Didáctica del dibujo: artes plásticas y visuales*. Barcelona:

- Future Classroom Lab (2012). Esquema de zonificación (Figura 2). Recuperado de <http://www.eun.org/professional-development/future-classroom-lab>
- Hernández, F. (2003). *Educación y Cultura Visual*. Barcelona: Octaedro.
- Laguía, M. J. y Vidal, C. (2006). *Rincones de actividad en la escuela infantil (0 a 6 años)*. Barcelona: Graó.
- Loughlin, C. E. y Suina, J. H. (1987). *El ambiente de aprendizaje: Diseño y organización*. Madrid: MEC y Morata.
- López, S. (2019). *Esencia: Diseño de Espacios Educativos, Aprendizaje y Creatividad*. Madrid: Edelvives.
- Mandoki, K. (1994). *Prosaica, Introducción a la Estética de lo Cotidiano*. Méjico: Grijalbo.
- Merodio, I. (1987). *Expresión Plástica en Secundaria*. Madrid: Narcea.
- Mejía-Castillo, A., López-Suárez, A.D., Estrada Rodríguez, C. y Lagunes-Córdoba, R. (2016). Percepción de cualidades restauradoras de los espacios escolares de bachillerato en Xalapa, México. *Acta Colombiana de Psicología*, 19.
- Otálora, Y. (2010). Diseño de espacios educativos significativos para el desarrollo de competencias en la infancia. *Revista CS*, (5), 71-96. <https://doi.org/10.18046/recs.i5.452>
- Richardson, C. & Mishra, P. (2018). Learning environments that support student creativity: developing the SCALE. *Thinking Skills and Creativity* 27, 45-54. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.11.004>
- Salmerón, H. (1992). *Evaluación de los espacios arquitectónicos escolares*. Granada: Universidad de Granada.
- Serrano, F. (2015). Maquetas aulas de E. Infantil. Figura 1. Recuperado de <http://bit.ly/2JikPwP>
- Shamsuddin, S., Bahauddin, H. & Aziz, N. (2012). Relationship between the Outdoor Physical Environment and Students' Social Behaviour in Urban Secondary School. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 50, 148-160. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.08.023>
- Torres, A. (2013). Reseña del libro: El tercer maestro. 79 maneras de usar el diseño para transformar la enseñanza y el aprendizaje. *Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle* 10(40), 145-146.



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Os diferentes contextos de ensino de música em Guimarães: formal, não formal e  
informal

The different contexts of music teaching in Guimarães: formal, non-formal and  
informal

João Ribeiro (0000-0003-4418-9848)\*, António Pacheco (0000-0003-3413-8473)\*\*

\*Universidade do Minho – CIEC, \*\*Universidade do Minho - CIEC

Autor de contacto: [grupomusiminho@gmail.com](mailto:grupomusiminho@gmail.com)

## Resumo

Este trabalho procura relatar o processo e partes dos resultados de uma sociografia musical feita no concelho de Guimarães. Existe em Portugal, na atualidade, uma maior preocupação em torno da relação entre a Educação Formal, Educação Não-Formal e Educação Informal. Neste sentido, é importante mencionar o que aconteceu na elaboração de uma estratégia geral de ensino da música, orientada com base em dois princípios bem distintos: o ensino genérico seguiu um caminho que oferecia o acesso generalizado e democrático; o ensino artístico especializado da música, propôs um ensino destinado apenas a algumas pessoas, designadamente com talentos específicos musicais. Esta assimetria entre o ensino para alguns e o ensino para todos repete-se, com maior ou menor peso na democraticidade, e deste modo, enquanto o ensino genérico for sendo estruturado por matrizes cada vez mais homogêneas e os diversos subsistemas de ensino musical mantiverem as suas especificidades, se compreende que no âmbito do ensino da música apareçam diferentes contextos de ensino, originando, por isso, diferentes formas de apropriação musical e incorporação dos indivíduos nos seus meios socioculturais. Procura-se, neste artigo, discutir os pressupostos inerentes a esta relação e compreender as práticas musicais existentes e a inserção destas práticas na comunidade, onde o ensino musical referido pode ser encontrado nas diferentes instituições visitadas. Nesta perspetiva, foi realizado um mapeamento desenvolvido por meio de entrevistas semiestruturadas e observação direta, realizadas durante as visitas efetuadas a todas as freguesias do município, contactos com várias entidades públicas e privadas e, ainda, conversas com vários músicos locais.

*Palavras-chave:* ensino formal, ensino não formal, ensino informal, educação musical, diversidade cultural.

## Abstract

This work tries to report the process and parts of the results of a musical sociography done in the city of Guimarães. There is a growing concern in Portugal about the relationship between Formal Education, Non-Formal Education and Informal Education. In this sense, it is important to mention what happened in the elaboration of a general strategy of teaching music, oriented based on two very distinct principles: generic education followed a path that offered generalized and democratic access; the specialized artistic teaching of music, proposed a teaching destined only to some people, namely with specific musical talents. This asymmetry between teaching for some and teaching for all is repeated, with greater or lesser weight in democraticity, and thus, as long as generic teaching is structured by increasingly homogeneous matrices and the various subsystems of musical education maintain their specificities, it is understood that in the scope of music teaching different contexts of teaching appear, thus giving rise to different forms of musical appropriation and incorporation of the individuals in their socio-cultural environments. This article aims to discuss the presuppositions inherent to this relationship and to understand the existing musical practices and the insertion of these practices in the community, where the mentioned musical teaching can be found in the different institutions visited. In this perspective, a mapping was carried out through semi-structured interviews and direct observation, carried out during visits to all parishes in the municipality, contacts with various public and private entities, and conversations with several local musicians.

*Keywords:* formal education, non-formal education, informal education, music education, cultural diversity.

## Os diferentes contextos de ensino de música em Guimarães

### 1. Enquadramento teórico

#### 1.1. O ensino de música na atualidade

A Educação Musical é uma disciplina que, como todas as outras, sofreu alterações ao longo dos tempos; primeiro porque se trata de música, onde encontramos uma imensidão de características que a diferenciam de todas as outras. Quanto à parte pedagógica, ela é sem dúvida igual às outras disciplinas e como tal, também o tempo e a história a alterou.

Existe, atualmente, no âmbito da pesquisa em Educação Musical, um interesse crescente pelas formas e processos através dos quais se dá a formação musical, seus agentes e diversos contextos envolvidos. Os termos e definições sobre as práticas de ensino musical são relativamente recentes e encontram-se em contínua construção. As três categorias mais encontradas na literatura para explicar as diversas situações de aprendizagem musical têm sido o Ensino Formal, o Não Formal e o Informal. De acordo com Moacir Gadotti (2005, p.2), a Educação Formal tem objetivos claros e específicos e é representada, principalmente, pelas escolas e universidades, dentro de um sistema centralizado, hierarquizado, burocrático e controlado a nível nacional por órgãos fiscalizadores do Ministério da Educação. A Educação Não Formal é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática, seus programas não precisam seguir um sistema sequencial e hierárquico de progressão. Podem ter duração variável e ter facultado a concessão de certificados (Gadotti, 2005). A Educação Informal, é um processo contínuo e incidental que se realiza fora do esquema Formal e Não Formal de ensino. Abrange todas as possibilidades educativas desenvolvidas no decurso da vida do indivíduo, num processo permanente e não organizado, independente de necessidade, opção, ambiente, etc. Santiago (2006, p.52) explica que enquanto o Ensino Formal das práticas musicais tende a enfatizar o desenvolvimento de habilidades técnicas e o estudo de repertório, o estudo musical informal, tipicamente empreendido por músicos atuantes na área da música popular, dentre outros, tende a incorporar práticas criativas, tais como a improvisação, a composição, o arranjo e o tocar de ouvido. Ao longo desta pesquisa de informação, referencia-se, por um lado, a Educação Formal, ou seja, aquela a que estamos habituados a entender como sendo instituída. Esta tem normas, orientações curriculares e obedece a todo um processo emanado de um poder central, neste caso,

do Estado, impondo aos seus atores obrigações e deveres na obtenção de patamares de qualificação, podendo-se diferenciar as pessoas pelo seu percurso académico. Por seu lado, referencia-se a Educação Não Formal, que embora tenha regras, não obedece a uma rigidez de princípios e fins a atingir.

Uma definição simples desta trilogia, a partir do critério estrutural (Trilla-Bernet, 2003), associa a Educação Formal ao ensino regular, a Educação Não Formal a todos os processos educativos estruturados e intencionais que ocorrem fora da escola, e a Educação Informal às aprendizagens realizadas em contextos de socialização (família, amigos, comunidade). Contudo, hoje, uma abordagem compartimentada poderá não servir como instrumento de reflexão e análise da diversidade e amplitude dos processos educativos em que participam crianças, jovens e adultos (LaBelle, 1982; Rogers, 2004).

## **1.2. Educação formal**

A palavra Formal pode ter vários significados e aplicações diferentes, como por exemplo: «escolar, oficial, ou dotado de uma organização» (Arroyo, 2000, p. 89). Assim sendo, não só a escola pública tem organização; uma academia de música, também ela é dotada de regras, de um currículo próprio, de professores especializados, e materiais específicos. Considerando o significado de Formal, deve-se refletir melhor sobre o conceito de Educação Formal e Educação Não Formal. Muitos são os autores que consideram a Educação Formal, aquela que está sujeita às regras de um currículo, às normas de um programa educativo, que tem conteúdos específicos para se aprender com um professor especialista da área e é vivenciada dentro de uma escola: «[e]ducação Formal: seria aquela estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática, sendo que a educação escolar convencional seria o exemplo típico» (Libâneo, 2000, p.75).

Gohn (2006, p. 28) define a Educação Formal como:

aquela que é desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante o seu processo de socialização – na família, bairro, clube, amigos, etc.- carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não formal é aquela que se apende no “mundo de vida”, via os processos de partilha de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas quotidianas.

## Os diferentes contextos de ensino de música em Guimarães

A Educação Formal é apresentada por Coombs e Ahmed (1974, como citado em Rogers, 2004) como um sistema educativo altamente institucionalizado, cronologicamente gradual e estruturado hierarquicamente desde o nível primário até aos níveis mais altos da universidade . Embora se reclame que o conceito de Educação Formal nunca tenha sido analisado com detalhe, reconhece-se, de antemão, que todos o conhecem e sabem o que o mesmo significa(Rogers, 2004).

### **1.3. Ensino não formal: a música nas associações**

A Educação Não Formal é aquela que se desenvolve em locais diferentes dos que o sistema educativo prevê para a Educação Formal, mas que são estruturados e apresentam atividades ou programas concebidos com uma intenção de proporcionar aprendizagem em que a vertente lúdica é muito forte. Estão neste âmbito, bandas de música, associações culturais, extensões educativas de Museus, Centros de Ciência e outros. Estes contextos identificam-se, com frequência, com locais de visitas de estudo ou mesmo de atividades regulares extraescolares de elevada componente cultural e recreativa. Como referem Ortigão e Paixão (2014, p.46) «falar de educação em contextos Não Formais é refletir sobre o mundo que envolve os indivíduos e as suas relações sociais tentando buscar determinados objetivos de educação fora da instituição escolar». Alguns autores referem-se a estes contextos, como propiciadores de uma aprendizagem com ganho afetivo, emotivo, sensorial e cognitivo (Rodrigues e Martins, 2005).

Em Portugal, a expressão Ensino Não Formal é cada vez mais pronunciada apesar de ainda permanecer com um significado incerto que suscita dúvidas. Geralmente, surge associada às expressões Ensino Formal e Ensino Informal, sendo que do ponto de vista conceptual o mais discutível tem sido delimitar fronteiras entre estes domínios devido à evolução dos seus significados (Pinto e Pereira, 2008).

Contrariamente ao Ensino Formal, que se caracteriza por ser altamente estruturado e por se desenvolver no âmbito de instituições próprias, escolas e universidades, onde o aluno deve seguir um programa pré-determinado, semelhante ao dos outros alunos que frequentam a mesma instituição (Chagas, 1993), a Educação Não Formal, ao propor dinâmicas pedagógicas e metodológicas especificamente desenhadas, distancia-se dos procedimentos escolares convencionais. Além disso, apesar de se tratar de uma ação educativa estruturada, a Educação

Não Formal não padece dos constrangimentos da Educação Formal no que respeita às suas dimensões política, administrativa e legal (Pinto e Pereira, 2008). Quanto à aprendizagem que daí resulta, dita Não Formal, desenvolve-se de acordo com os desejos do indivíduo, num clima especialmente concebido para se tornar agradável. Para Arroyo (2000, p.89), este tipo de ensino provém ou ocorre de situações quotidianas desenvolvidas dentro das culturas populares. Surge na vivência do dia-a-dia, nas relações com o outro, no clube de futebol, no rancho folclórico, na igreja, em casa na mesa, no jardim a brincar com os amigos. Existe uma necessidade de que, todos os grupos de diferentes práticas musicais, tenham uma procura de método próprio para os seus ensinamentos, sendo a finalidade a obtenção de um bom resultado. «A Educação Não-Formal: seriam aquelas atividades que possuem caráter de intencionalidade, mas pouco estruturadas sistematizadas, onde ocorrem relações pedagógicas, mas que não estão formalizadas» (Libâneo, 2000, p.75).

A Educação Não Formal representou para muitos, de certa forma, a forma *ideal* de educação até mais do que a Educação Formal; para outros não passou de uma educação secundária e complementar da Educação Formal, considerada, por alguns, inferior à escolaridade formal e sendo mesmo descrita, temporariamente e em situações de crise, como um mal necessário, até que a escolaridade formal possa responder (Rogers, 2004). Então, a Educação Não Formal parece referir-se «a todas aquelas instituições, atividades, meios, âmbitos de educação, que não sendo escolares, terão sido criadas para satisfazer determinados objetivos educativos» (Trilla, 1993, p. 21).

É possível também constatar, através da literatura, que a Educação Não Formal tem vindo a ganhar terreno na atualidade. Principalmente a partir de 2000, tem-se assistido à «(re) descoberta da Educação Não Formal (e da Educação Informal), em grande medida pela sua colagem retórica inerente ao paradigma da aprendizagem ao longo da vida» (Palhares, 2009, p.58). É uma atividade algo organizada, sistemática levada a cabo fora do sistema formal, de modo a proporcionar tipos de ensino diferenciados e selecionados para subgrupos de uma população particular, que podem ser adultos ou crianças (Rogers, 2004).

A terminologia do campo da educação passou a contar com as designações de Educação Não Formal e Educação Informal, estas, por sua vez, passaram a ser utilizadas indistintamente para designar «o amplíssimo e heterogéneo leque de processos educativos não escolares ou situados à margem do sistema de ensino oficial» (Palhares, 2009, p. 59). Por essa razão é



## Os diferentes contextos de ensino de música em Guimarães

necessário alguma cautela quanto ao uso e significado da terminologia afeta à Educação Não Formal, dado que não existe ainda consenso. Depreende-se que o desejável seria o esforço de repensar o escolar a partir do não escolar e não o contrário (Palhares, 2009).

Ao longo dos tempos o conceito de Educação foi mudando, acompanhando assim as transformações políticas e socioeconómicas de cada comunidade. Perante a conjuntura económica e de uma globalização cada vez mais rápida, as comunidades educativas começaram também elas a mudar, dando lugar e espaço a novas formas de educar. Assim, a educação passou de um meio completamente fechado (escola no sentido tradicional), para um espaço aberto onde diferentes parceiros educativos como: Associações, IPSS, Clubes Desportivos, Companhias de Teatro, Dança e Música, Ginásios, Academias e muitos outros, têm um papel crucial. Neste sentido, percebe-se, então, que o ensino da música está associado, também, a determinadas associações culturais que representam um papel importante, ou mesmo fundamental, quando uma criança decide aprender a tocar um instrumento musical.

### 2. Cenário de pesquisa

Guimarães é uma cidade portuguesa situada no Distrito de Braga, região Norte e sub-região do Ave (uma das sub-regiões mais industrializadas do país), com uma população de 52 182 habitantes, repartidos por uma malha urbana de 23,5 km<sup>2</sup>, em 20 freguesias e com uma densidade populacional de 2 223,9 hab/km<sup>2</sup>. É sede de um município com 242,85 km<sup>2</sup> de área e 162 572 habitantes (2006), subdividido em 48 freguesias, sendo que a maioria da população reside na cidade e na sua zona periférica. O município é limitado a norte pelo município de Póvoa de Lanhoso, a leste por Fafe, a sul por Felgueiras, Vizela e Santo Tirso, a oeste por Vila Nova de Famalicão e a noroeste por Braga. Possui 14 Agrupamentos de escolas de Ensino Básico, onde estão incluídas 17 Escolas EB2/3, 65 Escolas EB1 e 87 Jardins de Infância<sup>1</sup>. É uma cidade histórica, com um papel crucial na formação de Portugal, e que conta já com mais de um milénio desde a sua formação, altura em que era designada como Vimaranes. Guimarães é uma das mais importantes cidades históricas do país, sendo o seu centro histórico considerado Património

---

<sup>1</sup> Informações recolhidas em <https://www.dgeste.mec.pt/>, em 14 de abril de 2019.

Cultural da Humanidade, tornando-a, definitivamente, um dos maiores centros turísticos da região.

### **3. O Ensino da música em Guimarães**

#### **3.1. A música do ensino genérico/ensino formal**

Existem no concelho de Guimarães 87 Jardins de Infância, 36 privados e 51 públicos. Em todos os Jardins de Infância privados existem professores de música que lecionam em coadjuvância, no exercício de atividades pedagógicas na área da Educação Musical. No entanto, no ensino público a realidade é outra. Efetivamente, a lecionação coadjuvada de um professor de Educação Musical, apenas acontece pontualmente através de parcerias levadas a cabo pelas associações de pais.

No 1º Ciclo existem 65 escolas, em que somente duas escolas são privadas e as restantes pertencem ao ensino público. Salienta-se o facto de existirem professores de música que lecionam a área denominada de Expressão Musical, integrada no currículo, nestas duas escolas privadas. No ensino público, em todas as escolas do 1º Ciclo, no concelho de Guimarães, através das Atividades de Enriquecimento Curricular, promovidas pela Câmara Municipal de Guimarães, no ano letivo de 2018/2019, não existe um único horário para a disciplina de Expressão Musical. Porventura, no mapeamento já efetuado, encontramos 3 casos de professores da disciplina de Educação Musical do 2.º Ciclo que, necessitando de completar o seu horário, estão neste momento a lecionar no 1.º Ciclo.

No 2º Ciclo de Ensino Básico (5º e 6º anos de escolaridade), a Música integra-se dentro da área Educação Artística e Tecnológica e a disciplina chama-se Educação Musical, mantendo-se de carácter obrigatório. Na maior parte das escolas funciona dentro de um bloco de 90 minutos semanais.

No 3º Ciclo do Ensino Básico, em particular nos 7º, 8º e 9º anos de escolaridade, a matriz integra uma disciplina de oferta de escola na área artística ou tecnológica, de acordo com a sua especificidade e no âmbito do seu projeto educativo. Como tal, cada estabelecimento é que decide se implementa a música e em que moldes.

Em Guimarães existem 17 escolas do 2.º e 3.º Ciclos, 3 escolas privadas e as restantes escolas são públicas. No ensino secundário, não se encontra previsto o ensino da Música nas escolas; os alunos que queiram prosseguir o estudos nesta área do saber terão que se inscrever numa escola especializada. Existem no concelho de Guimarães 5 escolas secundárias.

## Os diferentes contextos de ensino de música em Guimarães

### **3.2. Ensino artístico especializado da música: ensino vocacional e profissional/ensino formal**

A única escola que promove o Ensino Artístico Especializado da Música: Ensino Vocacional, existente no concelho de Guimarães, é o Conservatório de Guimarães. Esta escola proporciona aos alunos que a frequentam: um atelier - dos 3 aos 6 anos; o curso de iniciação - dos 6 aos 10 anos; o curso básico de música em regime articulado e supletivo (do 5º ao 9º anos de escolaridade); o curso secundário de música em regime articulado e supletivo (do 10º ao 12º anos de escolaridade); e cursos livres de instrumento.

O Conservatório de Guimarães tem neste momento protocolos de cooperação e implementação do ensino da música em regime articulado com as seguintes escolas: Vieite (1.º Ciclo), Afonso Henriques, João de Meira, Santos Simões, Egas Moniz, Mário Cardoso e EB 2/3 Taipas (2º e 3º Ciclos), Martins Sarmiento, Santos Simões e Francisco Holanda (Secundário).

No âmbito do ensino profissional de música, não existe nenhuma escola no concelho que ministre cursos neste subsistema de ensino.

### **3.3. Ensino da música em diferentes contextos/ensino não formal/ensino informal**

Como já constatamos anteriormente, uma das classificações mais amplamente aceite é a que considera que a educação pode ser *formal*, como sistema educativo organizado e institucionalizado; *não formal*, como educação organizada fora do marco académico; e *informal*, ao referir-se às aprendizagens obtidas como consequência da interação do indivíduo com o meio (Esclapez, 2008). No contexto do trabalho aqui desenvolvido, e considerando o concelho de Guimarães, verifica-se que existem outras formas de aprender música que não envolvem aulas de música lecionadas em escolas, conservatórios ou academias de música. Segundo Cope (2002), um dos elementos chave na aprendizagem musical informal é o contexto social, não só porque facilita a aquisição de competências musicais, mas porque permite a participação em projetos reais e contextualizados. A aprendizagem musical sem um contexto real, que permita vivenciar e experimentar a performance e o que se aprendeu a fazer no ensino escolar, pode tornar-se altamente insatisfatória para o aluno. As atividades musicais desenvolvidas em contextos não escolares poderão ser importantes como complemento de aprendizagens formais, já que promovem conhecimentos e competências musicais, permitindo ao indivíduo que exercite

competências e conhecimentos adquiridos em contextos formais. Ao longo dos tempos o conceito de Educação foi mudando, acompanhando, assim, as transformações políticas e socioeconômicas de cada comunidade. É nesta perspectiva que surgem muitos locais, enquanto contextos não escolares (comparativamente a uma sala de aula), onde se desenvolvem atividades educativas musicais, com crianças com e sem formação musical.

O concelho de Guimarães é rico em associações, quer desportivas, quer sociais, quer culturais. Existem muitas instituições que se dedicam à divulgação, promoção e criação da nossa cultura. Num universo de mais de 1000 instituições ou associações, existentes no concelho de Guimarães, podemos afirmar que, o Conservatório de Guimarães, é a instituição que representa o ensino oficial e escolar musical – Ensino Formal (é a única existente); no ensino não oficial e não escolar a Academia de Música Fernando Matos e a Academia de Música Comendador Albano Abreu Coelho Lima – representam o Ensino Não Formal e, ainda, no Ensino Informal, um conjunto de instituições e associações que se dedicam ao ensino da música e aprendizagem de um instrumento musical.

#### **4. Notas finais**

Este artigo teve como propósito analisar e descrever o ensino e aprendizagem da música ministrada em instituições que são as mais representativas do ensino oficial e não oficial, no concelho de Guimarães. Todas as instituições deste concelho foram envolvidas na investigação e objeto de um mapeamento, no sentido de apurar, com base em critérios como, por exemplo, a existência de crianças, o número de alunos a frequentar as instituições e a aprendizagem de um instrumento musical, procurando descrever de que modo e com que estratégias e dinâmicas se implicam e implicaram na evolução do ensino da música neste município.

O objetivo principal deste trabalho foi identificar as coletividades e associações que promovem o ensino da música e a aprendizagem de um instrumento musical. Estes dados obtidos, permite-nos agora passar para uma segunda fase de recolha de informações que nos vai possibilitar perceber qual a contribuição das instituições estudadas na formação musical dos jovens músicos, atendendo às perspectivas, expectativas e suas motivações, constatando, simultaneamente, semelhanças e diferenças nas práticas pedagógicas das diferentes instituições escolhidas.

## Os diferentes contextos de ensino de música em Guimarães

### Referências

- Arroyo, M. (2000). Transitando entre o “Formal e o “Informal”, um relato sobre formação de educadores musicais. *Simpósio Paranaense de Educação*, 7. Londrina, pp.77-90.
- Chagas, I. (1993). Aprendizagem não formal/formal das ciências: Relações entre museus de ciência e escolas. *Revista de Educação*, 3 (1), Lisboa, pp.51-59.
- Cope, P. (2002). Informal Learning of Musical Instruments: The Importance of Social Context. *Music Education Research*, Vol. 4, No. 1, pp. 93 – 104.
- Esclapez, T. (2008). *La enseñanza que no se ve. Educación informal em el siglo XXI*. Madrid: Narcea, S.A. Ediciones.
- Gohn, M. G. (2006). Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 14(50), 27-38.
- Gadotti, Moacir (2005). A questão da educação formal/não-formal. In Institut International des Droits de L’Enfant (IDE), Conférence *Droit a l’éducation: Solution a tous les problèmes ou problème sans solution?* Sion, 18-22 Octobre 2005. Disponível em: [http://paulofreire.org/Moacir\\_Gadotti/Artigos/Portugues/Educacao\\_Popular\\_e\\_EJA/Educacao\\_formal\\_ao\\_formal\\_2005.pdf](http://paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portugues/Educacao_Popular_e_EJA/Educacao_formal_ao_formal_2005.pdf). Acedido em: 07 de julho de 2019.
- <https://www.dgeste.mec.pt/>. Acedido em 14 de abril de 2019.
- La Belle, Thomas J. (1982). Formal, non-formal and informal education: A holistic perspective on lifelong learning. *Internacional Review of Education*, 28(2), 158-175.
- Libâneo, J. (2000). *Pedagogia e Pedagogos, para quê?* 3.ed. São Paulo: Cortez.

- Ortigão, M., e Paixão, F. (2014) - Ensino de química entre a sala de aula e o museu do papel. *Educació Química-EduQ*, 17, 45-54.
- Palhares, J. A. (2009). Reflexões sobre o não-escolar na escola e para além dela. *Revista Portuguesa de Educação*, 22(2), 53-84.
- Pinto, L. C., e Pereira, S. C. (2008). *Educação Não-Formal para uma Infância Real*. Disponível em:  
[http://www.inducar.pt/webpage/contents/pt/cad/Educacao\\_NaoFormal\\_para\\_uma\\_Infancia\\_Real.pdf](http://www.inducar.pt/webpage/contents/pt/cad/Educacao_NaoFormal_para_uma_Infancia_Real.pdf). Acedido em: 05 de julho de 2019.
- Rodrigues, A., e Martins, I. P. (2005). Ambientes de ensino não-formal de ciências: impacte nas práticas de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. *Enseñanza de la Ciencias*, Número Extra.
- Rogers, A. (2004). *Non-formal education. Flexible schooling or participatory education?* Hong Kong: Kluwer Academic Publishers.
- Santiago, P. F. (2006). A integração da prática deliberada e da prática informal no aprendizado da música instrumental. *Revista Acadêmica de Música*, Belo Horizonte, n. 13. Disponível em: [http://www.musica.ufmg.br/permusi/port/numeros/13/num12\\_cap\\_04.pdf](http://www.musica.ufmg.br/permusi/port/numeros/13/num12_cap_04.pdf). Acedido em: 11 julho 2019.
- Trilla, Jaume; Gros, Begoña; Lopez, Fernando, e Martín, Maria Jesús (2003). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel Educación.



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Educar musicalmente com criatividade: possibilidades pedagógicas

Educating musically with creativity: pedagogical possibilities

José Moura (0000-0002-6170-8737)\*, António Pacheco (0000-0003-3413-8473)\*\*

\*Universidade do Minho – CIEC, \*\*Universidade do Minho - CIEC

Autor de contacto: [josemoura69@gmail.com](mailto:josemoura69@gmail.com)

## Resumo

O conceito de criatividade é um tema em constante mutação, que tem vindo a ser discutido tanto no campo académico como no campo científico sob várias perspetivas ao longo da história. De facto, nas últimas décadas, pedagogos ligados à criação musical têm salientado a necessidade das escolas darem ênfase ao desenvolvimento de competências criativas no ensino da música, nomeadamente à capacidade de improvisar e de criar. No entanto, este tipo de ensino, em Portugal, mantém-se associado às pedagogias tradicionais seculares centradas na aprendizagem de obras consideradas modelos para formação de uma carreira artística performativa e virtuosística. Partindo das conceções de criatividade que marcaram o século XIX, pretende-se, assim, dar a conhecer tendências emergentes do século XXI. A metodologia adotada privilegiou a análise de conteúdo, baseada na bibliografia, considerada pertinente para fundamentar este artigo. Os resultados deste trabalho pretendem contribuir para o enriquecimento de práticas dinâmicas e criativas valorizando o papel da criança no processo de ensino e aprendizagem, assim como ajudar o professor/educador com um conjunto de informações que permitam a valorização de aprendizagens criativas no ensino artístico especializado da música.

*Palavras-chave:* ensino artístico especializado da música, aprendizagem criativa, processos criativos, composição musical.

## Abstract

The concept of creativity is a constantly changing theme, which has been discussed both in the academic field and in the scientific field under various perspectives throughout history. Indeed, in the last decades, pedagogues linked to musical creation have emphasized the need for schools to emphasize the development of creative skills in music teaching, namely the ability to improvise and create. However, this type of education in Portugal is associated with traditional secular pedagogies centered on the learning of works considered models for the formation of a performing and virtuosic artistic career. Starting from the conceptions of creativity that marked the nineteenth century, the aim is to present emerging trends of the 21st century. The methodology adopted privileged the content analysis, based on the bibliography, considered pertinent to base this article. The results of this work aim to contribute to the enrichment of dynamic and creative practices, valuing the role of the child in the teaching and learning process, as well as to help the teacher/educator with a set of information that allows the appreciation of creative learning in the music.

*Keywords:* specialized artistic teaching of music, creative learning. creative processes, musical composition.



## EDUCAR MUSICALMENTE COM CRIATIVIDADE: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

As crianças de uma forma geral gostam de compor e improvisar, daí que os pedagogos mais significativos da música realcem a importância das crianças não perderem o seu espírito criativo e de improvisação. A criatividade musical é uma atividade importante no desenvolvimento da criança. Ao longo das últimas décadas, o conceito de *criatividade* tem sido um tema que tem vindo a ser debatido por vários pedagogos ao longo dos séculos XX e XXI, no sentido de as escolas e professores colocarem mais ênfase no que diz respeito ao desenvolvimento de competências criativas e de improvisação, no ensino da música. Efetivamente, encontramos, hoje, um conjunto de investigadores e pedagogos da música, como por exemplo George Self (1921-1967), John Paynter (1931-2010), Keith Swanwick (1937), Murray Schafer (1933), H. J. Koellreutter (1915-2005), que desenvolveram e têm desenvolvido trabalhos no âmbito da criação musical com ênfase na criatividade.

### 1. O que é criatividade?

A capacidade que o homem tem para ser criativo é um dos principais atributos do ser humano. A este respeito, Andreasen (2010, p. 5) diz o seguinte:

A criatividade é uma das qualidades mais valiosas do ser humano. Essa qualidade permitiu aos seres humanos a capacidade de alterar o mundo em que vivemos; como também e paradoxalmente lhes deu a capacidade de se adaptar a essas mesmas mudanças no mundo, sobre as quais não tem controle. Esta nossa capacidade de desenvolver e implementar novas ideias surge no cérebro humano muito desenvolvido<sup>1</sup>.

De uma maneira geral, todo o cidadão comum tem um parecer empírico em relação ao significado de criatividade, no entanto, ao longo das últimas décadas, o conceito tem vindo a ser objeto de estudo por parte de vários investigadores, tanto no campo académico, como no campo científico. Neste sentido, são várias as teorias e definições propostas por investigadores para explicar e responder à questão: o que é a criatividade? De acordo com Beineke (2012, p. 45):

A criatividade vem sendo compreendida sob perspectivas muito diferentes ao longo da história. Vista nos tempos antigos como inspiração divina, somente muito tempo depois, durante a era do Romantismo, na Europa do século XIX, a criatividade passou a ser entendida como algo

---

<sup>1</sup> Tradução minha de: «Creativity is one of our most valued human traits. It has given human beings the ability to change the world that they live in; and it has also, paradoxically, given them the ability to adapt to changes in the world over which they have no control. Our highly-developed capacity to develop and implement new ideas arises from our highly-developed human brain».

que envolvia as capacidades humanas, tornando-se objeto de estudo nos primórdios da Psicologia (...). (...) em meados do século XX a criatividade foi analisada sob diversas lentes no campo da Psicologia, perspectivas essas que vêm sendo ampliadas, com contribuições de diferentes campos do conhecimento. No início do século XXI, cresce o reconhecimento de que a criatividade precisa ser compreendida em relação ao contexto cultural no qual se manifesta. Tais trabalhos vêm emoldurando e direcionando estudos nas áreas da educação, da educação musical e, mais especificamente, pesquisas sobre práticas criativas de crianças e jovens em contextos de ensino e de aprendizagem.

Como podemos observar, de um modo geral, a criatividade pode ser compreendida por nós tanto empiricamente como cientificamente. Os conceitos de criatividade, abarcam diversas perspectivas consoante os diferentes períodos históricos e seus contextos sociais, culturais, políticos e económicos. Se recuarmos aos tempos mais remotos deparamo-nos com a ideia de a criatividade estar associada a uma espécie de dom divino ou algo com poderes mágicos, normalmente ligada aos artistas, ou então a pessoas consideradas *génios*, que tinham o talento/aptidão de criar ou inovar quer artisticamente, quer cientificamente. Também podia ser atribuída a poderes sobrenaturais a um grupo restrito de pessoas, e que por esse motivo não podia ser ensinada, conferindo a essas mesmas pessoas uma certa genialidade. Estas concepções de cariz social mantiveram-se até aos dias de hoje.

Outra concepção que atualmente persiste é que a criatividade está relacionada com alguns comportamentos humanos. Assim, as pessoas são ou não criativas deixando, desta forma, de a criatividade ser, exclusivamente, atribuída aos artistas e cientistas. Em meados do século XX, assistimos a um crescimento nas investigações na área da criatividade, investigações essas que envolveram diferentes áreas do conhecimento.

A própria definição de criatividade é um tema de pesquisa que está em constante revisão, com debates científicos atuais. Um ponto em comum nas definições de criatividade é que ela envolve sempre a emergência de um produto novo, que pode ser uma ideia ou invenção original Beineke (2012).

Os caminhos criativos são limitados por várias restrições. Stravinsky (1947) referiu-se às “restrições” como um aspeto essencial nas suas composições quando disse o seguinte: «(...) a minha liberdade consiste em me movimentar dentro do quadro estreito que projetei a mim mesmo...

quanto mais restrições impusermos, mais nos libertamos das correntes que prendem o espírito» (Stravinsky, 1947, p. 68)<sup>2</sup>.

As restrições e liberdade sobre a forma de como os alunos devem compor a música, continua a ser um tema ainda com muitos debates. Alguns pesquisadores defendem que as restrições sobre os recursos de composição, fazem com que a composição sirva de guia de um processo de tomada de decisões, e podem também encorajar para uma série de estratégias composicionais (Kratus, 1989). Por oposição, existe um outro ponto de vista de um conjunto de pesquisadores que considera o uso das restrições uma ameaça ao próprio ato expressivo, e que a falta de liberdade pode acarretar responsabilidades relacionadas com a autodeterminação (Loane, 1984; Paynter, 1992; Witkin, 1974).

### **2. Compreender e fomentar processos criativos do ponto de vista das crianças**

Compreender a perspectiva da criança nos processos criativos, enquanto agente principal no processo de ensino e aprendizagem, é um fator a ter em atenção pelos professores, no sentido em que, é importante, perceber e compreender quais as conceções e perspectivas que as crianças têm sobre criatividade. Ao ter conhecimento das diferentes perspectivas das crianças sobre o processo de criação, o professor ficará mais consciente das experiências musicais das crianças e assim valorizar as respetivas aprendizagens das mesmas.

Pesquisas realizadas por Barret (2003, 2011), Brito (2007), Burnard (2002, 2006), Campbell (2006, 2011), Custodero (2007), Marsh (2011), Young (2008) e Younker (2009), revelam que quando são realizadas atividades de criação musical, estas são quase sempre realizadas sob o ponto de vista do adulto, desvalorizando o facto de as crianças terem uma perceção ou perspectiva do ato criativo.

Um fator importante a ter em conta são os contextos sociais e culturais em que as crianças vivem e perceber de que forma podemos potencializar as suas capacidades criativas, assim como perceber os seus pontos de vista em relação à sua identidade Campbell (2006). Para Santos (2006), acima de tudo é importante compreender as criações musicais realizadas pelas crianças. Neste sentido, Brito (2007, p. 14) reforça essa mesma linha de pensamento e refere o seguinte: «o conceito

---

<sup>2</sup> Tradução minha de: «(...) my freedom consists in my moving about within the narrow frame that I have designed myself ... the more constraints one imposes, the more one frees one's self of the chains that shackle the spirit».

*ideias de música* é dinâmico, referindo-se à mobilidade do pensamento musical, em tempos e espaços distintos, como também com relação ao pensamento da criança». Sobre esta matéria, as opiniões dividem-se quanto ao método ou prática de como se devem desenvolver estas competências criativas. Pedagogos como, Craft, Cremin e Burnard (2008), defendem que a aprendizagem criativa depende do contexto em que é praticada, sendo uma atividade aberta a metodologias de ensino diversificadas. Na mesma linha de pensamento Beineke (2012) realça para o facto de os alunos serem os causadores da própria aprendizagem, na medida em que uma aprendizagem criativa faz com que as crianças apresentem os seus pontos de vista e em conjunto construam os seus conhecimentos. No entanto, esta prática não é consensual; as opiniões dividem-se, alertando para o facto da composição em grupo poder-se tornar aborrecida, desmotivadora, e criar alguma ansiedade, tanto no aluno como no professor, fazendo com que se deparem com problemas em relação à progressão e preservação dos trabalhos das crianças. Neste sentido defendem a composição como uma atividade individual. Um outro aspeto importante a ter em consideração no processo criativo, prende-se com o conhecimento que os professores devem ter em relação ao contexto em que vão desenvolver essas mesmas práticas composicionais, e que usem os métodos adequados aos recursos disponíveis para cada situação.

### **3. Pedagogias musicais com criatividade**

A criatividade musical é uma competência indispensável no desenvolvimento e crescimento da criança. Durante o século XX e XXI pedagogos e compositores, tais como: Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950), Zoltán Kodály (1882-1967), Carl Orff (1895-1982), Dmitriy Borisovich Kabalevskie (1904-1987), e mais recentemente: George Self, John Paynter, Keith Swanwick, Murray Schafer e H. J. Koellreutter, têm desenvolvido diversos trabalhos no âmbito das pedagogias e criação musical. Igualmente, através da publicação de artigos, jornais científicos, livros e conferências, têm contribuído e revolucionado com novas pedagogias, na elaboração de documentos de teoria musical e de composição, focalizando-se mais na improvisação elementar, centrada em padrões rítmicos, melódicos e harmónicos simples, de forma a estimular e a despertar o interesse das crianças na criatividade, assim como o sucesso na aprendizagem. Podemos ainda referir os casos de compositores como: Arnold Schönberg (1874-1951), Aaron Copland (1900-1990), Paul Hindemith (1895-1963) e Igor Stravinsky (1882-1971), que tiveram uma contribuição

## EDUCAR MUSICALMENTE COM CRIATIVIDADE: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

importante ao nível da composição, mais concretamente, em estudos, exercícios e peças de carácter pedagógico.

**George Self.** As pedagogias de Self objetivam uma Educação Musical de vanguarda. Na sua perspetiva, as crianças devem desenvolver as suas próprias experiências musicais, centradas numa linguagem contemporânea, onde os seus modelos de Educação Musical visam, acima de tudo, preparar os alunos para a escuta/audição da nova música, na procura de estimular a criatividade das crianças, na invenção de novos grafismos, na conceção das partituras, assim como da criação musical. George Self propõe uma mudança de paradigma, no pensamento musical, na gradual substituição de conceitos como: afinação, técnica, pulsação, elementos musicais que não fazem parte da notação musical contemporânea, por uma gradual notação musical simplificada, a alunos que iniciam os seus estudos em música de uma forma criativa e adequada às novas sonoridades, utilizando os agregados sonoros e rítmicos, e na exploração da escala cromática em detrimento da escala diatónica. Recomenda o uso de vários instrumentos musicais com o intuito de motivar e dar a oportunidade às crianças de experimentar novas e variadas sonoridades, assim com a criação de novos instrumentos. Sugere uma notação musical simples que represente os sons idealizados de uma forma simples e clara, por oposição a uma notação convencional que dificulta a escrita dos sons. Propõe uma aproximação do timbre e da textura à linha melódica e ao ritmo, e na utilização das dinâmicas apenas de forte e piano, assim como no incentivo dos alunos tocarem e escreverem as suas próprias partituras em conjunto (Fonterrada, 2008).

**John Frederick Paynter.** Paynter teve um papel importante na valorização e na importância da criação criativa na disciplina de Educação Musical para crianças. Para este autor, a música deveria estar no centro do currículo. No seu entender, as crianças precisam de estímulos criativos de forma a empregarem não só as competências já adquiridas, mas também as que irão adquirir. Paynter é um pedagogo que valoriza o experimentalismo e rejeita os procedimentos de repetição dos valores tradicionais da música. Segundo ele, o século XX abriu um grande leque de possibilidades novas inesgotáveis de recursos à criação musical. A sua pedagogia, entre outros aspetos, baseia-se no princípio de que o professor de música deveria conhecer outras áreas de expressão artística, da mesma forma que os professores das outras expressões artísticas deveriam incluir a música nas suas aulas, isto porque as artes em geral ajudam a desenvolver a criatividade e a imaginação nas crianças. Paynter no livro *The Dance and the Drum*, defende uma aproximação/integração da música com o drama e a dança, e diz o seguinte:

Crescemos tão acostumados à ideia de escutar a performance de músicos virtuosos que, por vezes, esquecemos que a música de concerto é uma invenção relativamente recente. Povos primitivos eram incapazes de conhecer a música separada de palavras e ações. (...) Tendo ganho por esse processo de especialização, ela [a música] perdeu seu caráter ritualístico, seu sentimento de pertença à vida das pessoas comuns. (...) A música perdeu sentido de Teatro (Paynter e Aston, 1970, p. 335).

Podemos, assim, subentender que a integração das artes não é recente, na verdade é um retorno à inclusão. «Uma vez despertado o entusiasmo dos nossos alunos, podemos guiá-los na descoberta de mais e mais sobre a diversidade da música, não somente do presente, mas também do passado. O ponto crucial é fazê-los começar» (Paynter, 1972, p. 96).

O principal fator da linha de pensamento de Paynter, é a procura da música do presente. Para o pedagogo, «[a] arte que é mais relevante para nós é a música do nosso tempo» (Paynter, 1970, p. 4). Neste sentido, o que Paynter propõe é que os alunos aprendam de forma integrada, isto é, música não é uma arte fechada, os professores podem sempre adaptá-la para as diferentes realidades e contextos. Para Paynter e Self, a música contemporânea utiliza uma enorme paleta de materiais sonoros (som e ruído), entre os quais é normal a ausência de uma métrica e o uso de uma notação musical não tradicional, baseada na representação gráfica dos sons.

**Keith Swanwick.** O modelo defendido por Swanwick assenta em três atividades fundamentais: a composição, a execução/interpretação e a audição, esta última a ação primordial. Através dos seus estudos com crianças, Swanwick elaborou *A Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical*, que foi apresentada num artigo por Swanwick e Tillman (1986) à revista *British Journal of Music Education* e mais tarde publicada em revistas e livros (1988, 1994). Para representá-la, elaborou um gráfico em forma de espiral e mostrou os níveis de desenvolvimento, relacionados com a idade das crianças *compositoras* envolvidas no estudo. Esta teoria coloca a ênfase em quatro territórios: 1º nível – o material (dos 0 aos 4 anos) e subdivide este nível em, sensorial e manipulativo; 2º nível – a expressão (dos 5 aos 9 anos), e subdivide este nível em, expressão pessoal e vernacular; 3º nível – a forma (dos 10 aos 15 anos), e subdivide este nível em, especulativo e idiomático; 4º nível – o valor (dos 15 anos ou mais), e subdivide este nível em, simbólico e sistemático. Toda a base da pesquisa de Swanwick, organiza o desenvolvimento do indivíduo por etapas, muito semelhante à teoria de Jean Piaget.

O modelo C(L)A(S)P (Composition - Composição, Literary Studies – Estudos Literários, Audition - Audição, Skills Aquisitions – Aquisição de Competências e Performance), propõe uma aprendizagem musical baseada na vivência das suas três formas práticas: Composição, Audição e

## EDUCAR MUSICALMENTE COM CRIATIVIDADE: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

Performance. Estas três formas práticas são complementadas por atividades que funcionam como suportes ao desenvolvimento técnico e literário-musical. Swanwick propõe que o aluno se relacione com a música e não com o conhecimento sobre música. Que aprenda música musicalmente. Para Swanwick (2003, p. 18), «música é uma fonte de discurso tão antiga quanto a raça humana», e está diretamente associada à relação da continuidade dos sons. Ainda segundo o pedagogo «[e]scutar sons como música exige que desistamos de prestar atenção nos sons isolados e que experimentemos, em vez disso, uma ilusão de movimento, um sentido de peso, espaço, tempo e fluência (Swanwick, 2003, p. 30). Neste sentido, o professor deve ter em consideração alguns aspetos, tais como: o que suscita a curiosidade do aluno, a sua competência, o desejo de imitar os outros e a necessidade de interagir socialmente. A integração em diferentes experiências musicais como, atividades de composição, improvisação e performance podem ajudar o aluno a desenvolver competências no que diz respeito à sua autonomia. A leitura e a escrita musical, no entender de Swanwick, não devem ser o objetivo final, mas sim o meio para atingir o fim. O mais importante é a sequência de procedimentos, o ouvir, o articular, e, por último, ler e escrever.

**Raymond Murray Schafer.** Murray Schafer é um pedagogo nato que teve como preocupação aos longo dos anos sensibilizar e despertar as crianças para a criatividade e composição valorizando o seu próprio pensamento e despertar a curiosidade dos seus alunos naquilo que podem descobrir em si mesmos. Os seus estudos sobre paisagem sonora começaram na Universidade Simon Fraser, na década de 1960 do século passado, e as suas teorias em Educação Musical hoje em dia são seguidas um pouco por todo o mundo.

Alguns processos pedagógicos utilizados por Schafer (1991, 2001) estão relacionados com a Educação Musical: a) paisagem sonora, referente aos sons do ambiente; b) o desenvolvimento da perceção de escuta; c) expansão da nossa perceção auditiva; d) o silêncio. Murray Schafer inspirou-se nos conceitos de John Cage, da escuta criativa e consciência sensorial, em que desafiava os ouvintes a ouvirem o silêncio e a sentir os ruídos do meio ambiente. Para John Cage, citado por Schafer (1991, 2001), a música era aleatória e afirmava que a música são os sons à nossa volta. Começaram então a surgir criações com intervencionismo nas ruas, e obras influenciadas pelos sons das cidades. Schafer influenciado nas obras de Cage, começa a envolver os jovens músicos nas novas sonoridades e na criação musical. No capítulo *Limpeza de Ouvidos* (Schafer, 1991, p. 67), expõe os objetivos de seu curso da seguinte maneira: «[s]enti que a minha primeira tarefa nesse curso seria de abrir os ouvidos: procurei sempre a levar os alunos a notar sons que na verdade

nunca haviam percebido, ouvir avidamente os sons de seu ambiente e ainda os que eles próprios injetavam neste ambiente.»

De acordo com Fonterrada (2008, p. 195):

As atividades que Schafer propõe podem ser executados dentro ou fora da sala de aula, com grupos de qualquer faixa etária e com ênfase no som ambiental. Essas atividades tanto podem ser utilizados dentro do currículo específico de música como em atividades extra classe ou mesmo fora da escola (...).

Para Schafer todos as ações relacionadas com a criação musical, não tem idades, qualquer ser humano independentemente da idade pode ser criativo, quer seja individualmente quer seja em grupo. Schafer, reforça ainda que essas mesmas atividades não se devem confinar unicamente ao espaço restrito da sala de aula. Quando o pedagogo propõe alargar ao exterior, está a colocar no mesmo patamar todos os sons, valorizando desta forma todos os sons que nos rodeiam e nos são familiares, considerando importantes para criação musical.

**Hans-Joachim Koellreuter.** H. J. Koellreuter foi músico, compositor e educador alemão radicado no Brasil. Segundo Fonterrada (2008, p. 215), «este pedagogo trouxe à educação musical ideias novas que refletem sobre uma nova postura diante da arte contemporânea e abriu um caminho voltado para pesquisa e à experimentação». Para Koellreuter, a Educação Musical precisaria de ir para além dos aspetos musicais. Sobre esta perspetiva Brito (2012, p. 101) diz o seguinte:

H. J. Koellreuter desenvolveu um projeto de educação musical visando à formação integral do ser humano. Ampliar a percepção e a consciência, superar preconceitos, pensamentos dualistas e posturas individualistas, dentre outros pontos, eram também objetivos a serem alcançados, lado a lado aos aspetos musicais.

Neste sentido, as suas propostas pretendem que o ensino da música seja um constante diálogo com debate de ideias entre os alunos, onde aprendam a ouvir, assim como quebrar com as barreiras professor/aluno. Koellreuter objetiva numa Educação Musical que ultrapasse os conhecimentos musicais.

#### 4. Considerações finais

A investigação em torno do conceito de criatividade tem tido um grande interesse por parte dos investigadores no sentido de explicar/definir o termo. Neste sentido, é importante manter vivo o espírito criativo das crianças. Quando a arte de compor/criar é bem-ensinada, e as crianças



## EDUCAR MUSICALMENTE COM CRIATIVIDADE: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

mostram interesse, acabam por desfrutar ao máximo das atividades de criação musical. Sendo a criatividade uma qualidade do ser humano, pois todos nós podemos ser mais ou menos criativos, esta deve continuar a ser estimulada e desenvolvida ao longo de toda a sua formação acadêmica, funcionando como uma ferramenta pedagógica que pode ser desenvolvida de diversas formas, na composição e na improvisação. Assim, é importante que os professores deem voz às crianças nos processos criativos, compreendam o ponto de vista que as mesmas têm nos respetivos processos, de forma a ajudar o professor a melhorar e a ter uma gestão da aula mais eficaz, não se limitando a dar o seu ponto de vista, mas também perceber que a criança tem uma visão diferente da do adulto e que atribui significados diferentes à música. Ao ter conhecimento das diferentes perspetivas das crianças sobre o processo de criação, o professor ficará mais consciente das experiências musicais das crianças e assim valorizar as respetivas aprendizagens das mesmas. As escolas de ensino artístico especializado da música, assim como os seus professores, devem ir mais ao encontro das perspetivas das crianças.

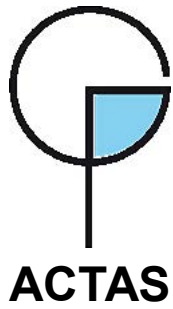
### Referências

- Andreasen, N. C. (2010). *A journey into chaos: Creativity and the unconscious*. M.D., Ph.D. Andrew H. Woods Chair of Psychiatry. W278GH. University of Iowa Carver College of Medicine, Iowa City. IA 52242, USA.
- Barret, M., S. (2003). Freedoms and constraints: constructing musical worlds through the dialogue of composition. In: Hickey, M. (Ed.). *Why and how to teach music composition: a new horizon for Music Education*. Reston: MENC – The National Association for Music Education, pp. 3-27.
- Barret, M., S. (2011). Towards a cultural psychology of music education. In: Barret, M. S. (Ed.). *A cultural psychology of Music Education*. New York: Oxford, pp. 1-15.
- Beineke, V. (2012). Aprendizagem criativa e educação musical: trajetórias de pesquisa e perspectivas educacionais. *Educação, Santa Maria*, v. 37, n. 1, p. 45-60, jan./abr. 2012.
- Brito, M. T. A. (2007). *Por uma educação musical do pensamento: novas estratégias de comunicação*. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.
- Brito, T. A. (2012). Hans-Joachim Koellreutter: por quê?. In: Jordão, Gisele; Molina, Sérgio. (Org.). *A Música na Escola*. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, pp.101-103.

- Burnard, P. (2002). Investigating children's meaning-making and the emergence of musical interaction in group improvisation. *British Journal of Music Education*, v. 19, n. 2, pp.157-172.
- Burnard, P. (2006). Pupil-teacher conceptions and the challenge of learning lessons from a Year 8 music classroom. *Improving Schools*, v. 7, n. 1, pp. 23-34.
- Campbell, P. S. (2006). Global practices. In: Mcpherson, G. (Ed.). *The child as musician: a handbook of music development* Oxford: Oxford University Pres, pp. 415-437.
- Campbell, P. S. (2011). Musical enculturation: sociocultural influences and meanings of children's experiences and through music. In: Barret, M. S. (Ed.). *A cultural psychology of Music Education*. New York: Oxford, pp. 61-81.
- Custodero, L. A. (2007). Origins and expertise in the musical improvisations of adults and children: a phenomenological study of content and process. *British Journal of Music Education*, n. 24, pp. 77-98.
- Craft, A., Cremin, T., e Burnard, P. (2008). Creative learning: an emergent concept. In: Craft, Anna; Cremin, Teresa; Burnard, Pamela, (Orgs.). *Criative learning 3-11: and how to document it*. Stokeon Trent: Trentham, pp. xix-xxiv.
- Fonterrada, M. T. (2008). *De tramas e fios um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP.
- Kratus, J. (1989). A time analysis of the compositional processes used by children ages 7 to 11. *Journal of Research in Music Education*, 37.
- Loane, B. (1984). Thinking about children's compositions. *British Journal of Music Education*. 1, pp. 205-231.
- Marsh, K. (2011). Meaning-making through musical play: cultural psychology the playground. In: Barret, M. S. (Ed.). *A cultural psychology of Music Education*. New York: Oxford, pp. 41-60.
- Paynter, J., e Aston, P. (1970). *Sound and Silence*. London, England: Cambridge University Press.
- Paynter, J. (1972). *Hear and now: an introduction to modern music in schools*. Amersham, England: Universal Edition.
- Paynter, J. (1992). *Sound and Structure*. Cambridge: Cambridge University Press.

## EDUCAR MUSICALMENTE COM CRIATIVIDADE: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

- Santos, F. C. (2006). *A paisagem sonora, a criança e a cidade: exercícios de escuta e de composição para uma ampliação da Idéia de música*. (Doutorado em Música) -Instituto de Artes, Universidade das Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Schafer, R. M. (1991). *O Ouvido Pensante*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP.
- Schafer, R. M. (2001). *A Afinação do Mundo*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP.
- Stravinsky, I. (1947). *The Poetics of Music: in the Form of six Lessons*. Translated by A. Knodell & I. Dahl. New York: Vintage Books.
- Swanwick, K., e Tillman, J. (1986). The sequence of musical development: a study of children's composition. *British Journal of Music of Education*. Cambridge Journals, Cambridge. Vol. 3. (pp. 305-339).
- Swanwick, K. (2003). *Ensinando música Musicalmente*. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo. Moderna
- Witkin, R. (1974). *The Intelligence of Feeling*. London: Heinemann.
- Young, S. (2008). Collaboration between 4-and 4Year-olds in self-initiated play on instruments. *International Journal of Educational Research*, v. 47, pp. 3-10.
- Yunker, B. A. (2009). Composing in the classroom: the journey of five children. In: Kerchner, J. L.; Abril, C. R. (Ed.). *Musical experience in our lives: things we learn and meanings we make*. Maryland & Littlefield Publishers, pp. 145-162.



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

La inteligencia emocional en el contexto de la educación primaria

Emotional intelligence in the context of primary education

M<sup>a</sup> Esther López Pérez - Uvigo

Antonio López- Castedo (ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0604-0607>) - Uvigo

M<sup>a</sup> Elena López Pérez - Usc

### Resumen

Desde finales del siglo XX, la Inteligencia Emocional se ha convertido en un constructo que ha despertado un gran interés en la comunidad educativa y científica como una vía para mejorar el desarrollo socio-emocional. Este estudio tiene como objetivo analizar el papel de la inteligencia emocional y sus dimensiones en una muestra de 288 escolares de Educación Primaria, con una edad de entre 8 y 11 años, a los que se les administra el cuestionario EQ-i:YV (Emotional Quotient Inventory: Youth Version) de Bar-On y Parker en su versión corta de 30 ítems. Se utiliza una metodología cuantitativa con un diseño transversal, descriptivo y analítico. Los principales resultados han permitido comprobar que los mayores niveles de inteligencia emocional, en sus diferentes dimensiones, se presentan en los alumnos de 10 años, cursan quinto de primaria y son mujeres, apreciándose diferencias significativas. En la discusión se analizan las implicaciones a la luz de los resultados hallados.

*Palabras clave:* inteligencia emocional, EQ-i:YV, educación primaria, Bar-On.

### Abstract

Since the end of the twentieth century, the Emotional Intelligence has become a construct which has awoken a great interest in the educational and scientific community as a way to improve the socio-emotional development. The aim of this study is analyze the role of the Emotional Intelligence and its dimensions in a sample of two hundred eighty-eight schoolchildren of Primary Education, with an age between eight and eleven years old, who are provided the questionnaire EQ-i:YV (Emotional Quotient Inventory: Youth Version) by Bar-On and Parker in its short version of thirty items. It is used a quantitative methodology with a transverse, descriptive and analytical design. The main results have shown that the higher levels of Emotional Intelligence, in their different dimensions, are present in the students who are ten years old, study fifth of Primary Education and are women, with significant differences. In the discussion, the implications are analyzed in the light of the results found.

*Keywords:* Emotional Intelligence, EQ-i:YV, Primary Education, Bar-on.

## LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

El ámbito educativo es uno de los campos en los que la IE ha tenido más relevancia y en el que más se ha investigado. Las aulas constituyen un perfecto escaparate para observar diferencias individuales en la forma de experimentar, percibir y expresar emociones. La introducción de la IE en el ámbito escolar fue propuesta como fuente de bienestar y equilibrio psicológico de los alumnos, además de su logro académico. De este modo, la evaluación de la IE en el contexto escolar supone una preciada información para el profesorado en el aspecto del desarrollo emocional de sus alumnos, ya que les permite disponer de un indicador acerca de la habilidad emocional de cada uno de ellos, así como información sobre su grado de ajuste social y bienestar en el ámbito individual, social y familiar, para afrontar de la forma más eficaz futuros problemas que pudieran surgir (Extremera y Fernández-Berrocal, 2013; Fernández-Berrocal y Extremera, 2002).

Son numerosos los estudios (Guil y Gil-Olarte, 2007; Palomera, Gil-Olarte y Brackett, 2006; Pérez y Castejón, 2007) que avalan una fuerte asociación entre el éxito académico y las principales dimensiones de la IE. De igual manera, se establece una relación significativa entre las habilidades sociales y la IE (Mestre, Guil, Lopes, Salovey y Gil-Olarte, 2006; Salovey y Grewal, 2005). Así, el alumnado con mayor capacidad de IE es más hábil en la percepción, comprensión y regulación emocional, pero a la vez será más avezado en poner en práctica estas habilidades con los demás.

En los últimos años ha habido una proliferación de trabajos empíricos que se han centrado en estudiar el papel de la inteligencia emocional en el bienestar psicológico del alumnado. La mayoría de dichos trabajos ha seguido el marco teórico propuesto por Salovey y Mayer (1997). Altas puntuaciones en IE se han asociado a puntuaciones más elevadas en autoestima, felicidad, salud mental y satisfacción vital, y menores puntuaciones en ansiedad, depresión y supresión de pensamientos negativos (Extremera, 2003). Desde los modelos de IE también se hace hincapié en las habilidades interpersonales, desempeñando un papel fundamental: las personas emocionalmente inteligentes son más hábiles para comprender, percibir y manejar sus propias emociones y también más capaces de extrapolar sus propias habilidades a las emociones de los demás (Calle, De Cleves y Velásquez (2011).

Extremera y Fernández- Berrocal (2013), señalan que los alumnos emocionalmente inteligentes tendrán mejor salud física y psicológica, mejores relaciones interpersonales, mejor

capacidad comunicativa y de resolución de conflictos, más empatía y sabrán gestionar mejor sus problemas emocionales, mientras que los adolescentes con baja IE, es decir, con peores habilidades interpersonales y sociales, podrán estar en peligro de desarrollar conductas antisociales o de riesgo. Siguiendo en esta línea. Guil y Gil-Olarte, 2007 y Mestre y Fernández-Berrocal, 2007) constatan que una baja IE es un factor crucial en la aparición de conductas disruptivas en las que subyace un déficit emocional, lo cual favorece el desarrollo de múltiples y diversos comportamientos antisociales, como pueden ser el bullying o el ciberbullying.

En esta investigación se pretende, desde el punto de vista de los alumnos de 3º - 6º que cursan Educación Primaria, conocer el nivel de inteligencia emocional que poseen y la influencia que pueden ejercer sobre ella diferentes variables relacionadas con el alumnado (edad, género, curso académico, repetición de curso y suspensos de alguna materia en la etapa de primaria).

## Método

### Participantes

La presente investigación se ha aplicado a 288 alumnos cuyas edades están comprendidas entre los 8 y los 12 años, de ambos sexos, y que de forma anónima y voluntaria han accedido a participar en este estudio. En cuanto a la variable *edad* se puede observar que el 24 % tiene 9 años de edad, el 24.3 % tiene 12 años de edad, el 25.3 % tiene 8 años y finalizando con el 26.4 % de la muestra total que tienen 11 años. La media de edad es de 9.50 y una desviación típica de 1.12. Con respecto al *género*, la muestra está constituida por un total de 153 hombres (53,1%) y 135 (46,9%) mujeres. En relación al *curso académico*, un 26.4 % de los alumnos cursan 5º de Primaria, un 26 % cursan 3º de Primaria, un 24 % cursan 6º de Primaria y, por último, un 23.6 % de la muestra total cursa 4º de Primaria. Atendiendo a la *repetición* de algún curso, la mayoría, un 91.3% de los alumnos no han repetido curso, frente al 8.7% que sí han repetido. Finalmente, en lo relativo a los *suspensos* de alguna materia en la etapa de Primaria un 79.9% no han suspendido, mientras que un 20.1% sí han suspendido.

### Materiales

Se ha aplicado el *Emotional Quotient Inventory: Young Version* (Bar-On y Parker, 2000), cuya versión en castellano fue elaborada y validada para la población española por Ferrándiz, Hernández, Bermejo, Ferrando y Sáinz (2012). Es un autoinforme diseñado para medir la IE de niños y adolescentes de 7 a 18 años. Esta versión consta de dos formas: la completa (60 ítems) y

## LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

la abreviada (30 ítems). Para la realización de esta investigación se ha utilizado la forma abreviada. Se trata de una escala Likert, que consta de 30 enunciados con cuatro alternativas de respuesta, en cada uno de los cuales el evaluado ha de señalar en qué grado considera sus emociones y sentimientos que figura en el mismo. Las cinco alternativas abarcan los valores de 1 a 4, siendo: 1 = Nunca; 2 = A veces; 3 = Bastante; 4 = Siempre. Los ítems se distribuyen en cinco dimensiones: Intrapersonal, Interpersonal, Adaptabilidad, Manejo del Estrés, y Estado de Ánimo. La fiabilidad total es de .72, con unos valores en las dimensiones que oscilan entre .38 - .70. La validez de constructo es de .35 con inteligencia cognitiva y .38 con personalidad.

### **Procedimiento**

Seleccionada la muestra y el cuestionario a utilizar, se contacta con el equipo directivo, con el objeto de explicarles la finalidad y alcance de la investigación y proponerles su participación voluntaria. Obtenido el consentimiento de la dirección, se mantiene una reunión informativa para dar a conocer el estudio y que éstos lo trasladen a la comunidad educativa. Los tutores participan de forma voluntaria y no remunerada. Paralelamente, se informa a los padres sobre la investigación y se obtiene el consentimiento de la participación de sus hijos en el estudio. Los alumnos de Educación Primaria que participan en la investigación cursan sus estudios, en el momento de la aplicación del cuestionarios, en el CEIP de Prácticas de la E.U. de Formación del profesorado de E.G.B. Aquellos que deciden colaborar se les pide que sean lo más sincero posible a la hora de contestar y que no dejen ninguna pregunta sin responder. Las instrucciones explicativas son las mismas en todas las aulas y el mismo encuestador, a fin de evitar un factor de sesgo.

### **Diseño y análisis de datos**

El estudio es de tipo exploratorio-transeccional por cuanto que trata de conocer y profundizar, en un momento específico, el nivel de *inteligencia emocional* del alumnado que cursa 3º, 4º, 5º y 6º de Educación Primaria. Además, ofrece un doble nivel de análisis: descriptivo y analítico. En consecuencia, se realiza un diseño de investigación no experimental (la investigación se realiza sin manipular deliberadamente variables), sobre aspectos de IE en su ambiente natural (centros educativos) para después analizarlos; con un enfoque cuantitativo y como instrumento para recolectar los datos el cuestionario (Brace, 2008).



### Resultados

En el estudio global de las cinco dimensiones fundamentales relacionados con la inteligencia emocional en el alumnado de educación primaria, las puntuaciones medias más altas se encuentran en la dimensión Interpersonal ( $M = 20,24$ ), seguido de la Adaptabilidad ( $M = 16,74$ ), Estado de Ánimo ( $M = 15,89$ ), e Intrapersonal ( $M = 14,10$ ), y con puntuaciones ligeramente menores la dimensión de Manejo del Estrés ( $M = 11,24$ ).

Atendiendo a la intrapersonal, el análisis de varianza muestra que sólo la variable repetición ( $F_{(1,286)} = 3.876$ ;  $p \leq .05$ ) es fuente significativa de variación. Por su parte, en la interpersonal se identifican edad ( $F_{(3,284)} = 3.595$ ;  $p \leq .05$ ), género ( $F_{(1,286)} = 11.490$ ;  $p \leq .01$ ), curso académico ( $F_{(3,284)} = 7.396$ ;  $p \leq .01$ ), repetición ( $F_{(1,286)} = 5.846$ ;  $p \leq .05$ ), y suspensos ( $F_{(1,286)} = 6.737$ ;  $p \leq .01$ ).

Si nos centramos en la adaptabilidad se aprecia que las variables edad ( $F_{(3,284)} = 2.905$ ;  $p \leq .05$ ), curso académico ( $F_{(3,284)} = 3.632$ ;  $p \leq .05$ ), y suspensos ( $F_{(1,286)} = 3.049$ ;  $p \leq .05$ ), ejercen diferencias significativas con respecto a la dimensión de adaptabilidad emocional. En la dimensión del manejo del estrés, el análisis de varianza (ANOVA) ha aportado diferencias significativas en edad ( $F_{(3,284)} = 2.009$ ;  $p \leq .05$ ) y curso académico ( $F_{(3,284)} = 3.125$ ;  $p \leq .01$ ). Por último, al explorar la dimensión estado de ánimo de la inteligencia emocional, se pone de manifiesto como variables significativas de variación: edad ( $F_{(3,284)} = 2.002$ ;  $p \leq .05$ ), curso académico ( $F_{(3,284)} = 4.462$ ;  $p \leq .01$ ), repetición ( $F_{(1,286)} = 2.599$ ;  $p \leq .05$ ), y suspensos ( $F_{(1,286)} = 2.990$ ;  $p \leq .05$ ).

### Discusión

En lo que respecta a las características técnicas del EQ-i:YV, se ha analizado la fiabilidad de la escala, en términos de consistencia interna, mediante el alpha de Cronbach, obteniendo un alpha de conjunto de .75, siendo, según Cichetti (1994), un coeficiente aceptable-alto. Atendiendo a las distintas dimensiones se obtuvo: en intrapersonal un coeficiente de .42, en interpersonal de .68, en adaptabilidad de .74, en manejo del estrés de .71, y en el estado de ánimo un coeficiente de .72. En general, se puede concluir que partir de los datos obtenidos la fiabilidad alcanzada en el cuestionario es alta y con valores superiores a los encontrados en estudios previos (Bar-On y Parker, 2000; Ferrándiz, Hernández, Bermejo, Ferrando, y Sáinz, M., 2012; Kun, Urbán, Paksi, y Vargané, 2012; Merino, Navarro, y García, 2014, Ugarriza, 2001; Ugarriza y Pajares,

## LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

2005), por lo que apoyan su uso como un instrumento fiable y adecuado para medir la inteligencia emocional en estudiantes de Educación Primaria.

En relación a la influencia de la edad en el nivel de inteligencia emocional del alumnado de Educación Primaria, se observa que la dimensión interpersonal, adaptabilidad y manejo del estrés son más elevadas en el alumnado de 10 años, la dimensión intrapersonal en los alumnos de nueve años y el estado de ánimo en los alumnos de 8 años. Por el contrario, es a la edad de ocho años donde se aprecia un valor menor en la dimensión interpersonal, adaptabilidad y manejo del estrés y a la edad de 11 en la dimensión intrapersonal y estado de ánimo. A pesar de que Bar-On y Parker (2000), reseñan un incremento de la IE con la edad, varios estudios verificaron una tendencia contraria (Al Said, 2014; El Hassan y El Sader, 2005; Ferrando, 2006; Ferrándiz et al., 2012; Ugarriza y Pajares, 2005). De hecho, los datos de la investigación con niños y jóvenes, y también con adultos, parecen indicar que el desarrollo de la IE a lo largo de la vida sigue una distribución en U, más alta en los niños de menor edad y más baja en la adolescencia, volviendo después a aumentar durante la edad adulta. Una posible explicación puede ser el hecho de los niños no sienten tanta necesidad de aplicar o reflejar sus habilidades o destrezas en el área emocional y social, ya que están muy conectados con el contexto familiar (que normalmente los protege y regula).

En segundo lugar, en referencia al género, el estudio realizado ha permitido comprobar que los mayores niveles de inteligencia emocional para la dimensión intrapersonal, interpersonal y manejo del estrés se presentan en las mujeres. Por el contrario, es en los hombres en donde la dimensión de adaptabilidad y estado de ánimo es más elevada. La mayoría de los estudios subrayan diferencias estadísticamente significativas en función del género (Alali y Fatema, 2009; El Hassan y El Sader, 2005; Ferrando, 2006; Ferrándiz et al., 2012; Prieto et al., 2008). Buenrostro et al. (2012), encontraron diferencias significativas en las dimensiones intrapersonal e interpersonal a favor de las mujeres.

Atendiendo al curso académico en el nivel de inteligencia emocional del alumnado de Educación Primaria, se aprecia que es superior en el alumnado de cuarto curso de Educación Primaria para la dimensión intrapersonal, en los alumnos que cursan quinto de Primaria para la dimensión interpersonal, adaptabilidad y manejo del estrés, y en los alumnos que cursan tercero de Primaria para la dimensión del estado de ánimo. Por el contrario, la inteligencia emocional es menor en los alumnos de 3º de Primaria para la dimensión interpersonal, adaptabilidad y manejos

del estrés y en los alumnos de 6º de Primaria para la dimensión intrapersonal y estado de ánimo. En este sentido debemos indicar que todo lo expuesto en relación a la edad sirve para el curso académico ya que ambas variables, edad y curso académico, se encuentran normalmente asociadas.

En relación a la influencia de la repetición en el nivel de inteligencia emocional del alumnado de Educación Primaria, debemos de señalar que son numerosos los estudios (Gil-Olarte, Palomera y Brackett, 2006; Parker, Summerfield, Hogan y Majeski, 2004; Pérez y Castejón, 2007) que avalan una fuerte asociación entre el éxito académico y las principales dimensiones de la IE. En el presente estudio se ha comprobado que los mayores niveles de intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad y estado de ánimo se presentan en el alumnado que aprueba todos los cursos y la dimensión manejo del estrés es más elevado en alumnado que ha repetido.

Por último, por lo que respecta a la influencia de los suspensos y, por tanto, no han alcanzado los objetivos previstos o no han adquirido los aprendizajes mínimos en alguna materia de la etapa de Primaria en la inteligencia emocional, se advierte mayor presencia en aquellos alumnos que no han suspendido para todas las dimensiones, a excepción del manejo del estrés donde es más elevado en los que sí han suspendido.

En síntesis, en los últimos años, la cuestión de la inteligencia emocional ha adquirido gran relevancia y se ha abordado desde diferentes prismas en el ámbito educativo. Las emociones pasan a ser consideradas una de las competencias clave para el desarrollo personal y la inclusión social del individuo. Ello lleva a afirmar, que la adquisición de la competencia básica en inteligencia emocional, ha de ser un área prioritaria y un indicador de referencia común en todo el sistema educativo. Este indicador está relacionado de manera transversal en el currículo de Educación Primaria. En definitiva, mejorar la calidad y la excelencia del sistema educativo, también depende de facilitar un proceso de autoaprendizaje y desarrollo de competencias sociales y emocionales en el alumnado.

### Referencias

Al Said, T. (2014). The relationship between nonverbal intelligence and emotional intelligence among children in UK and Oman. *International Journal of Psychological Studies*, 6(1), 79-86.

## LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

- Alali, M., & Fatema, B. (2009). Intuition in relation to creative motivation, emotional intelligence, and achievement motivation among secondary school adolescents. *Indian Journal of Social Science Researches*, 6(2), 118-127.
- Bar-On, R. (2000). Emotional & Social Intelligence. En R. Bar-On & D. Parker (Eds), *The handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brace, I. (2008): *Questionnaire Designing Essay* (2nd ed). USA: Kogan page.
- Buenrostro-Guerrero, A., Valadez-Sierra, M., Soltero-Avelar, R., Nava-Bustos, G., Zambrano-Guzmán, R., & García-García, A. (2012). Inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes. *Revista de Educación y Desarrollo*, 20, 29-37.
- Calle, M.G., De Cleves, N.R., & Velásquez, B.M. (2011). Incidencia de la inteligencia emocional en el proceso de aprendizaje. *Nova-Publicación Científica en Ciencias Biomédicas*, 9(15), 94-109.
- Cicchetti, D. V. (1994). Guidelines, criteria, and rules of thumb for evaluating normed and standardized assessment instruments in psychology. *Psychological Assessment*, 6, 284-290. doi:10.1037/1040-3590.6.4.284
- El Hassan, K., & El Sader, M. (2005). Adapting and validating the Bar-On EQ-i: YV in the Lebanese context. *International Journal of Testing*, 5(3), 301-317. [https://doi.org/10.1207/s15327574ijt0503\\_7](https://doi.org/10.1207/s15327574ijt0503_7)
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2013). Inteligencia Emocional en adolescentes. *Padres y Maestros*, 352, 34-39. DOI: 10.14422/pym.v0i352.1170.
- Fernández-Berrocal, P., Salovey, P., Vera, A., Ramos, N. & Extremera, N. (2002). Cultura, inteligencia emocional percibida y ajuste emocional: un estudio preliminar. *Revista Española de Motivación y Emoción*, 3, 159-167.
- Ferrándiz, C., Hernández, D., Bermejo, R. Ferrando, M., & Sáinz, M. (2012). Social and Emotional Intelligence in Childhood and Adolescence: Spanish Validation of a

Measurement Instrument. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 309-338.  
<http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.2814>.

Ferrando, M. (2006). *Creatividad e inteligencia emocional: Un estudio empírico en alumnos con altas habilidades*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.

Guil, R., & Gil-Olarte, P. (2007). Inteligencia emocional y educación: desarrollo de competencias socioemocionales. En J. M. Mestre & P. Fernández-Berrocal (Coords.), *Manual de Inteligencia Emocional* (pp.189-215).Madrid: Pirámide.

Kun, B., Urbán, R., Paksi, B. & Vargané, L. (2012). Psychometric Characteristics of the Emotional Quotient Inventory, Youth Version, Short Form, in Hungarian High School Students. *Psychological Assessment*, 24(2), 518-523. <http://dx.doi.org/10.1037/a0026013>

Merino, C., Navarro, J. & García, W. (2014). Revisión de la consistencia interna del inventario de inteligencia emocional de Bar-On, Eq-i: YV. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 3(1), 141-154.

Mestre, J., Guil, R., Lopes, P., Salovey, P. & Gil-Olarte, P. (2006). Emotional Intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18, 112-117.

Mestre, J., & Fernández-Berrocal, P. (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.

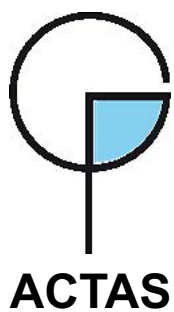
Palomera, R., Gil-Olarte, P. & Brackett, M. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 341, 687-703.

Parker, J., Summerfeldt, L., Hogan, M. & Majeski, S. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36(1), 163-172.

Pérez, N. & Castejón, J. (2007). La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y Estrés*, 13(1), 119-129.

## LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

- Prieto, M. D., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Sánchez, C., & Bermejo, R. (2008). Inteligencia emocional y alta habilidad. *Revista Española de Pedagogía*, 240, 241-260.
- Salovey, P. & Grewal, D. (2005). The Science of Emotional Intelligence. *American Psychological Society*, 14 (6), 281-285. doi: 10.1111/j.0963-7214.2005.00381.x
- Salovey, P. & Mayer, J. (1997). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Ugarriza, N. (2001). *La evaluación de la inteligencia emocional a través del Inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana*. Lima: Ediciones Libro Amigo.
- Ugarriza, N. & Pajares, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de Bar-On ICE: NA en una muestra de niños y adolescentes. *Persona*, 8, 11-58.



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

O saxofone: origens, difusão e implementação em Portugal

The saxophone: origins, diffusion and implementation in Portugal

Eugénia Martins (0000 0002 1095 8349)\*

eugeniamartinsax@hotmail.com

Maria Helena Vieira (0000 0003 1346 1925)\*

m.helenavieira@ie.uminho.pt

\*Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com a referência UID/CED/00317/2019.

## Resumo

O percurso histórico do saxofone afigura-se pouco comum, sobretudo no que respeita à sua invenção mais recente, quando comparado com outros instrumentos musicais. Inventado, nas suas diversas tipologias, entre 1830 e o início da década de 40 do século XIX, teve no seu inventor, Adolphe Sax (1814 – 1894) o seu mais importante promotor. Neste artigo descreve-se de que forma o saxofone foi ganhando popularidade entre os músicos da época e em que contextos musicais foi sendo introduzido, na Europa e nos Estados Unidos da América. A chegada do instrumento a Portugal deu-se pouco depois, na década de 1850, pelas mãos de Augusto Neuparth, um virtuoso músico português de ascendência alemã e radicado em Lisboa. De que forma se consolidou o instrumento em Portugal, e quem foram os principais agentes responsáveis pela sua introdução no país? Através de uma recolha bibliográfica e de entrevistas a saxofonistas portugueses, pretende-se, neste artigo, ilustrar o percurso do saxofone: primeiros músicos, inclusão do instrumento no sistema educativo, atividades musicais e concertísticas desenvolvidas desde a sua introdução em Portugal até aos dias de hoje. Como objetivo último visa-se compreender em que medida é que a história do saxofone, do seu repertório, e do sistema educativo português influenciou o desenvolvimento das pedagogias concretas do instrumento de forma a projetarem-se na configuração que atualmente é oferecida às crianças em contexto escolar na Escola Básica.

*Palavras-chave:* saxofone, história do saxofone, implementação do saxofone em Portugal

## Abstract

The historical course of the saxophone seems unusual, especially in regard to its most recent invention when compared to other musical instruments. Invented in its various typologies between 1830 and the beginning of the 1940s, the inventor Adolphe Sax (1814 - 1894) was the most important promoter of the instrument. This article describes how the saxophone was gaining popularity among musicians of the time and in which musical contexts it was being introduced, in Europe and the United States of America. The instrument arrived in Portugal shortly afterwards, in the 1850s, by the hands of Augusto Neuparth, a virtuoso Portuguese musician of German descent and settled in Lisbon. How was the instrument consolidated in Portugal, and who were the main agents responsible for its introduction in the country? Through a bibliographical collection and interviews with Portuguese saxophone players, this article intends to illustrate the saxophone's journey: first musicians, inclusion of the instrument in the educational system, musical and concert activities developed since its introduction in Portugal until today. The ultimate goal is to understand the extent to which the history of the saxophone, its repertoire, and the Portuguese educational system influenced the development of the instrument's specific pedagogies in order to project themselves in the configuration that is currently offered to children in school context in Basic School (9 – 15 years olds).

*Keywords:* saxophone, saxophone history, saxophone implementation in Portugal



## O SAXOFONE: ORIGENS, DIFUSÃO E IMPLEMENTAÇÃO EM PORTUGAL

Este artigo insere-se na componente de enquadramento teórico de uma investigação de doutoramento em curso. A investigação visa estudar as implicações da introdução no 1.º ciclo do ensino genérico de um instrumento musical tradicionalmente inserido no ramo de ensino especializado, o saxofone. Deste modo, o presente artigo resulta de uma recolha bibliográfica que assenta nas origens e difusão do instrumento primeiro em França, depois na Europa e nos Estados Unidos da América. Complementa-se ainda com informação histórica sobre a implementação do instrumento em Portugal, através de uma recolha bibliográfica e de entrevistas dirigidas a saxofonistas portugueses, que contribuíram para o enriquecimento da pesquisa. Como objetivo último, para a investigação de doutoramento em curso, visa-se compreender em que medida é que a história do saxofone, do seu repertório, e do sistema educativo português influenciou o desenvolvimento das pedagogias concretas do instrumento de forma a projetarem-se na configuração que atualmente é oferecida às crianças em contexto escolar na Escola Básica.

### **1. Origem e difusão do saxofone na Europa e nos Estados Unidos**

O percurso histórico do saxofone afigura-se pouco comum, sobretudo no que respeita à sua invenção mais recente, quando comparado com outros instrumentos musicais. Inventado, nas suas diversas tipologias, entre 1830 e o início da década de 40 do século XIX, teve no seu inventor, Adolphe Sax (1814 – 1894) o seu mais importante promotor. O saxofone só viria a ser patenteado em 1846, em Paris, onde Adolphe Sax se instalou a partir de 1842, contando com o apoio de alguns músicos da época, nomeadamente Berlioz, Auber, Habeneck, Spontini e Donizetti. Apesar da sua aproximação a estes músicos influentes da época, as suas invenções não ganharam grande popularidade nas orquestras. Possivelmente, as inimizades que foi criando com outros construtores do meio, influenciaram esta rejeição (Liley, 2009, p. 5 – 6). Para Miján (2012, p. 185), a principal razão pela qual o saxofone não se inseriu neste contexto, foi pela qualidade dos próprios saxofonistas. Berio, Bernstein, Britten, Copland, Gershwin, Hindemith, Honegger, Rachmaninoff, Ravel, Schönberg, Schostakowich, Stockhausen, Stravinsky, Vila-Lobos, Webern e Weil foram alguns dos compositores, que nas suas obras, incluíram o saxofone na orquestra. Contudo, outros compositores como Mahler e Boulez, apesar de conhecerem o instrumento, mostraram receio em usá-lo. Boulez escreveria nos *Les cahiers du Saxophone n° 7* (Miján, 2012, p. 186) o seguinte:

(. . .) É difícil encontrar bons saxofonistas; assim, o resultado não é animador. Fazer vir um especialista custa muito caro (. . .). Recordo que quando eu estudava no Conservatório de Paris, a classe de saxofone de Marcel Mule estava considerada como marginal.<sup>1</sup>

Não obstante, o saxofone teria uma melhor aceitação nas bandas. Um dos eventos responsáveis por esta aceitação, ocorreu a 22 de abril de 1845, quando duas bandas tocaram em competição, com cerca de 20 000 espectadores, no *Camp du Mars*, em Paris. Uma das bandas, sob a batuta de Michele Carafa, diretor do *Gymnase de musique militaire*, apresentou-se com a formação tradicional. A outra, liderada por M. Fessy, continha já reformas ao nível da formação da banda, com a inclusão de saxofones e saxhorns. A audiência declarou a banda com os instrumentos de Sax vencedora, e em agosto desse mesmo ano, o governo exige o uso dos seus instrumentos nas bandas (Liley, 2009, p. 5). Foi no contexto das bandas que o saxofone foi mais entusiasticamente recebido no século XIX. Na década de 1850, o saxofone já tinha sido aceite nas bandas inglesas e espanholas e a partir de 1872 nas bandas americanas (Liley, 2009, p. 18; Harvey, 2007, p. 12).

A 7 de junho de 1857, Adolphe Sax assume o cargo de professor da classe de saxofone no Conservatório de Paris, mantendo-se lá até à guerra de 1870, entre a França e a Prússia (Liley, 2009, p. 8). Segundo Miján (2012, p. 90), na realidade, tratava-se de uma classe especial, anexa ao conservatório, destinada a formar saxofonistas para as bandas militares, mas que incrementou o repertório do instrumento. Singelée, Savary, Demerseman, Mayeur foram os principais compositores das primeiras obras para saxofone. Em 1942, reabre a classe de saxofone no Conservatório de Paris, sob a orientação de Marcel Mule, músico da banda francesa da Guarda Republicana e criador do primeiro quarteto de saxofones, *Quatuor de Saxophones de Paris*. O Conservatório de Paris e outros conservatórios regionais tiveram um papel fundamental na criação de repertório para o instrumento, promovendo o contacto regular com mestres e a competição entre alunos selecionados, criando um ambiente de progresso que veio pôr o saxofone num patamar artístico semelhante aos outros instrumentos da orquestra. A partir dos anos 1980, sob a influência de Marcel Mule, surgem vários artistas de renome mundial que viriam a solidificar a posição do instrumento no contexto erudito. Entre eles, destacam-se nomes como Serge Bichon (professor em Lyon), Daniel Deffayet (sucessor de Mule como professor no Conservatório de Paris), Claude Delangle (sucessor de Deffayet no Conservatório de Paris, onde ainda exerce funções de professor), Guy Lacour e Jean-Marie Londeix na França. Nos Estados Unidos da América, desenvolveriam carreira como saxofonistas e professores do instrumento Frederick Hemke e Eugene Rousseau, na Suíça Iwan Roth, na Holanda Jules de Vries, na Argélia Marcel Perrin, no Canada Pierre Borque e Remi Menard e no Japão Arata Sakaguchi. Estes músicos viriam a ser responsáveis pela

## O SAXOFONE: ORIGENS, DIFUSÃO E IMPLEMENTAÇÃO EM PORTUGAL

estabilização do saxofone no contexto erudito, formando direta e indiretamente novas gerações de saxofonistas (Dryer-Beers, 2009, p. 45 – 47).

O saxofone terá sido apresentado pela primeira vez nos Estados Unidos pelo saxofonista Henri Wuille, que se apresentou em concerto em conjunto com uma banda francesa dirigida por Louis Jullien, em Nova Iorque no ano de 1853. O saxofone será posteriormente incluído nas bandas americanas, nomeadamente nas famosas bandas de Patrick Gilmore e John Philip de Sousa (Segell, 2006, p. 64). Embora o saxofone continuasse a ser desenvolvido como um instrumento de banda, a fama do instrumento aumentou entre os músicos viajantes, que consideravam os instrumentos de fácil digitação, e entre 1915-1930 foram vendidos centenas de milhar de saxofones no país, num fenómeno denominado por “Saxophone Craze”. Um dos impulsionadores deste fenómeno foi Rudy Wiedoeft, um prolífero compositor e performer do saxofone, que se dedicou sobretudo a tocar peças curtas e apelativas, que eram populares entre o público. Embora não fosse um instrumentista de jazz, foi influenciado pelo *ragtime* e de certa forma, faria a ponte para o aparecimento dos primeiros saxofonistas de jazz (Harvey, 2007, p. 14). No início do século XX, o saxofone passou assim a estar muito ligado aos circuitos burlescos e de *vaudeville*, a ser explorado como um instrumento de cultura pop e de entretenimento. Assim, existiam muitos saxofonistas amadores e grupos como os Brown Brothers que estavam a incrementar a popularidade do instrumento, mas por outro lado, a conotá-lo como um instrumento sem aspirações artísticas elevadas (Vanderheyden, 2010, p. 5).

A partir dos anos 20, começam a surgir por toda a América do Norte locais de entretenimento e lazer. Estima-se que nesta época tenham funcionado, legal ou ilegalmente, 12 000 estabelecimentos em Chicago e 100 000 em Nova Iorque. Estes estabelecimentos ofereciam ao público um espaço de divertimento, com bebidas e música, constituindo um fator importante de divulgação e expansão do jazz (Martins, 2006, p. 26). Os saxofones eram ouvidos nestes estabelecimentos, primeiramente com uma seção de dois altos e um tenor, que integravam as primeiras bandas de dança. A partir dos anos 30 e 40, as bandas de *swing* começaram a incluir uma seção de dois altos, dois tenores e um barítono (Harvey, 2007, p. 15). A primeira geração de saxofonistas que se desenvolveram carreira como músicos de jazz foram Sidney Bechet (também clarinetista), Johnny Hodges, Coleman Hawkins e Lester Young. Mais tarde, o saxofone viria a solidificar a sua posição no jazz, pelas mãos de excelentes músicos como Charlie Parker e John Coltrane.

## **2. A implementação do saxofone em Portugal**

### **2.1. O saxofone no contexto erudito – nas salas de concerto e nas salas de aula**

A bibliografia sobre a chegada do saxofone a Portugal e a forma como ele foi ganhando afirmação no meio é escassa. Contudo, sabe-se que terá sido pelas mãos de Augusto Neuparth que o instrumento terá chegado a Portugal. Augusto Neuparth nasceu em Lisboa, a 3 de maio 1830, sendo filho de Eduardo Neuparth, clarinetista e maestro de banda alemão que se estabeleceu em Lisboa desde 1814, fundando o estabelecimento comercial que ficaria conhecido como Neuparth & Carneiro e, mais tarde, Valentim de Carvalho, Ld.<sup>a</sup>. Augusto aprendeu a tocar clarinete com o pai e a tocar fagote com o músico Fillipe Titel (Borba e Lopes Graça, 1958, p. 291). Aos dezassete anos estreou-se como concertista de fagote, aos dezoito entrou para a Orquestra de São Carlos como primeiro fagote e para a Real Câmara. Numa das suas viagens pela Europa, teve conhecimento do novo instrumento inventado por Adolphe Sax, e aprendeu a tocá-lo com o próprio inventor. Pouco tempo após voltar a Lisboa, ainda na década de 1860, apresentou-se na Academia Melpomenense a tocar uma difícil fantasia para saxofone composta por ele, despertando curiosidade e entusiasmo (Vieira, 1990, p. 124 – 125). A partir de 1862, ficaria ligado ao Conservatório Real de Lisboa. Primeiro como professor de Rudimentos e após 1870 como professor de Instrumentos de Palheta. Esta nomeação interina tornou-se efetiva depois da realização de um concurso em que Neuparth demonstrou todo o seu valor como executante. Neste concurso realizado a 20 de maio de 1869, apresentou, seguidamente e quase sem intervalos, um concerto de clarinete, outro de oboé, um excerto de corne inglês, uma fantasia para fagote composta por ele e outra para saxofone, também da sua autoria. Segundo Vieira (1990, p. 125), nunca nenhum artista tinha demonstrado um trabalho tão sério e profundo em todos aqueles instrumentos, causando uma profunda admiração aos que assistiram.

Terá sido, portanto, pelo contexto erudito que o saxofone foi dado a conhecer aos portugueses. Pouco tempo após a sua chegada a Portugal, terá também sido introduzido no ensino, no Conservatório Real, em Lisboa. Provavelmente, a partir de 1870, terá começado a ser lecionado nesta instituição, data em que Augusto Neuparth ocupou o cargo de professor de Instrumentos de Palheta. Note-se que aquando da reforma do currículo deste conservatório, proposta pelo decreto de 6 de dezembro de 1888, que passou a indicar expressamente os instrumentos lecionados (art. 2º), já estava presente a disciplina de Saxofone. Em 1892, José Inocêncio Pereira ocuparia o cargo

## O SAXOFONE: ORIGENS, DIFUSÃO E IMPLEMENTAÇÃO EM PORTUGAL

de professor de Instrumentos de Palheta no Real Conservatório (Sousa, 2017, p. 57). A disciplina de Saxofone como disciplina independente viria a surgir muito mais tarde, já na década de 1970.

O professor Vítor Santos terá sido o primeiro professor do Conservatório Nacional a lecionar apenas Saxofone como disciplina independente (Vítor Santos, 2019, E. 2, P. 4). Deste modo, era comum que quem tocasse saxofone, tocasse outros instrumentos de palheta, aliás designação na disciplina do Conservatório Nacional até 1888. Nas orquestras portuguesas, quando era necessária a presença do instrumento, esta era assegurada pelos músicos militares, alguns com pouca formação no instrumento ou clarinetistas que pegavam no saxofone. Esta tendência começou a inverter-se apenas com na década de 1980, quando se começaram a formar músicos que tiraram o curso apenas de Saxofone (Massarrão, 2019, E. 1, P. 6). Os primeiros portugueses a acabar o curso em Portugal foram saxofonistas como José Massarrão (atualmente professor de Saxofone na Universidade de Évora e na Escola Superior de Música de Lisboa), Alberto Roque (atualmente maestro da Orquestra de Sopros e Ensemble de Saxofones na Escola Superior de Música de Lisboa), Fernando Valente (ex-professor de Saxofone do Conservatório de Aveiro) e Francisco Ferreira (ex-professor de Saxofone no Conservatório do Porto e atualmente diretor da Academia de Música Costal Cabral, no Porto). Estes foram também impulsionadores do ensino do instrumento em Portugal, formando várias gerações de saxofonistas portugueses.

### **2.2. O saxofone contexto das bandas militares e filarmónicas**

Contudo, é sobretudo ao nível das bandas militares e depois também nas bandas filarmónicas (que seguiram o modelo organológico das bandas militares) que o instrumento terá uma maior aceitação. Como referimos, em França, os instrumentos de Adolphe Sax terão grande aceitação nas bandas militares, que por decisão ministerial de 31 de julho de 1845, passam a integrar saxofones na sua organização (Sousa, 2017, p. 57). As bandas militares portuguesas foram mais influenciadas pelo sistema francês, ao introduzir os saxofones e os saxhorns na sua composição (p. 64). Com o desenvolvimento de novos modelos de instrumentos e em resultado da influência da escola francesa, foi sendo consolidado um novo modelo orgânico que passou a incluir o saxofone. O saxofone alto foi o primeiro a ser incluído, seguindo-se o soprano, tenor e barítono. As fontes mais antigas que testemunham esta evolução em relação à família dos saxofones são as fotografias das bandas militares da marinha e do exército. Nas mais antigas verifica-se a presença do saxofone alto e do saxofone soprano, e apenas no início do século XX começam a aparecer o saxofone tenor e o saxofone barítono. A instrumentação verificada nas partituras da época, vem

confirmar a presença destes instrumentos nas referidas fases (p. 77). Nestas instituições desenvolviam-se também outros grupos instrumentais. Por exemplo, no início do século XX, existiria um Quarteto de Saxofones na Banda de Caçadores n.º 5 e um Quarteto de Saxofones no Batalhão de Caçadores n.º 2, em Lisboa (Jerónimo, 2012, p. 18). Na Banda da Armada existiu informalmente um conjunto instrumental conhecido por *Os Náuticos*, que no início da década de 1970 percorreram a Guiné, Cabo Verde, Angola e Moçambique (Sousa, 2008, p. 114). Esta digressão teve como principal papel levar uma lufada de ar fresco e elevar a moral dos militares em serviço naquelas paragens, através de canções do folclore português e das canções de Lisboa. Este grupo instrumental era constituído por um ou dois cantores, duas guitarras, baixo elétrico, bateria, trompete e saxofone tenor, tocado pelo também músico da banda da Armada, Francisco Ribeiro Jr (Pereira, 2013, p. 27).

Em 1922, na Academia de Instrução e Recreio Familiar Almadense, é fundado o “Sexteto de Saxofones de Leonel Duarte” que nasce por iniciativa do próprio, reunindo os melhores instrumentistas deste naipe da banda. O êxito deste agrupamento conduziu posteriormente à ampliação para Orquestra de Saxofones (Jerónimo, 2012, p. 39 – 40). A Orquestra de Saxofones era constituída por doze saxofonistas (incluía também o saxofone contrabaixo) e manteve atividade concertística em várias festas religiosas e outras, apresentando-se também em concerto no Conservatório Nacional. Até 1936 existia, nesta instituição, cerca de uma centena de transcrições e obras originais para este agrupamento (Jerónimo, 2012).

As bandas foram importantes centros de formação musical e instrumental durante décadas, proporcionando uma carreira profissional para os músicos. Na década de 1960, alguns músicos militares tocavam também nos clubes noturnos e boîtes, bem como nas orquestras dos teatros e das revistas (Sousa, 2008, p. 114). Ainda na década de 1980, havia quem chegasse às bandas militares para aprender a tocar um instrumento (Massarrão, 2019, E. 1, P. 12). Só a partir desta década, com o desenvolvimento cultural da sociedade e a melhoria do sistema de ensino, é que os músicos militares passaram a ter formação musical e académica de nível superior (Sousa, 2008, p. 118).

### **2.3. O saxofone no contexto do jazz**

Em consonância com outros países europeus, o saxofone viria também a difundir-se através do jazz, que proliferou nos Estados Unidos da América nos anos 20. Portugal, sobretudo Lisboa, não ficaria indiferente a esta música que se fazia ouvir, uma vez que estava já ligado a vários países pelas rotas marítimas e pelos transportes ferroviários. Embora o jazz fosse ouvido no cinema, na

## O SAXOFONE: ORIGENS, DIFUSÃO E IMPLEMENTAÇÃO EM PORTUGAL

rádio, teatros e em alguns clubes noturnos portugueses, não se pode afirmar que o jazz tenha emergido em Portugal na década de 20. Os músicos portugueses não assimilaram completamente a sua educação musical, auditiva, técnica instrumental e espírito interpretativo. Com as barreiras estruturais, morais e culturais que dominavam a sociedade portuguesa, as incursões nesta nova linguagem musical não passaram de meras experiências, não existindo uma verdadeira assimilação da música de jazz em Portugal (Martins, 2006, p. 87). O período do Estado Novo não veio permitir o desenvolvimento do jazz em Portugal, pelo processo educativo ruralizante, conservador e castrador de novas ideias e influências externas inovadoras. Neste período, não se reconhecia ao jazz qualquer importância, mantendo-se como música “menor” para bares, dança, não se evidenciando nenhum movimento capaz de o impulsionar e promover (p. 120).

Luiz Villas-Boas foi o grande impulsionador da promoção, divulgação e afirmação do jazz em Portugal. Investiu, apoiado por companheiros e amigos, nesta causa, fundando o Hot Clube de Portugal, instituição reconhecida internacionalmente pela sua história e pela sua escola de jazz desde a década de 1970. Foi através desta instituição que músicos portugueses, profissionais e amadores, receberam um importante estímulo para a sua evolução no jazz. As formações que se exibiam nos concertos organizados pelo Hot Clube de Portugal eram agrupamentos residentes em restaurantes, casinos, hotéis, que apesar do seu repertório habitual ser constituído por música de dança, aproveitavam os eventos desta instituição para se apresentarem como intérpretes de jazz (p. 170). Os primeiros saxofonistas a dedicarem-se ao jazz, no decorrer da década de 40, foram Vitor Santos e Domingos Vilaça (este último também clarinetista). Nas décadas de 50 e 60, destacaram-se saxofonistas como Art Carneiro, Élio Gevi, Marques Dias, Rui Cardoso, Santos Rosa e Sebastião Prudente (p. 183).

### **3. Conclusão**

Ao contrário da maioria dos instrumentos de madeiras que conhecemos, que tiveram um longo período de desenvolvimento, o aparecimento do saxofone deveu-se à invenção de um homem, Adolphe Sax. O seu papel enquanto divulgador do instrumento, incrementou o uso do mesmo, sobretudo no âmbito das bandas militares francesas e no ensino, quando se tornou professor do Conservatório de Paris. Mas o apogeu de vendas do instrumento viria mais tarde, na década de 20, nos Estados Unidos da América, num período em que se começaria a desenvolver um novo género musical, o jazz.

Em Portugal, a nova invenção seria dada a conhecer por Augusto Neuparth, que viria a ser professor do Conservatório Nacional da disciplina de Instrumentos de Palheta. Contudo, a implementação inicial do instrumento em Portugal seria mais proeminente nas bandas militares e posteriormente nas bandas filarmónicas, que o adotaram no seu modelo organológico e que foram responsáveis pelo ensino do mesmo durante décadas. O desenvolvimento do jazz em Portugal, e consequentemente o aparecimento dos primeiros saxofonistas de jazz só se daria a partir da década de 1970.

Deste modo, e com particular pertinência para o projeto de doutoramento que está a ser desenvolvido, é notório que os contextos musicais em que o saxofone se foi desenvolvendo esteve sempre longe do ensino genérico da música. O ensino deste instrumento esteve sempre ligado às bandas musicais, ao ensino especializado da música (que se desenvolveu sobretudo a partir da década de 1980) e a iniciativas particulares (como o Hot Clube de Portugal).

#### **Notas:**

<sup>1</sup> Tradução de autor. Texto original: “Es difícil encontrar buenos saxofonistas; así, el resultado no es esperanzador. Hacer venir especialistas cuesta caro (...). Recuerdo que cuando yo estudiaba en el Conservatorio de París, a clase de saxofón de Marcel Mule estaba considerada como marginal.”

#### **Referências**

Borba, T. & Graça, F. L. (1958). *Dicionário de música ilustrado. I – Z*. Lisboa: Edições Cosmos.

Dryer-Beers, T. (2009). Invention and development. In R. Ingham (Ed.), *The Cambridge Companion to the Saxophone* (7<sup>a</sup> ed.) (pp. 37 – 50). Reino Unido: Cambridge University Press.

Harvey, P. (2007). *Saxophone* (3<sup>a</sup> ed.). Londres: Halstan & Co. Ltd.

Jerónimo, M. (2012). *Leonel Duarte Ferreira (1894 – 1959): vida e obra musica* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.

Liley, T. (2009). Invention and development. In R. Ingham (Ed.), *The Cambridge Companion to the Saxophone* (7<sup>a</sup> ed.) (pp. 1 – 19). Reino Unido: Cambridge University Press.



## O SAXOFONE: ORIGENS, DIFUSÃO E IMPLEMENTAÇÃO EM PORTUGAL

Martins, H. (2006). *Jazz em Portugal (1920 – 1956)*. Coimbra: Edições Almedina.

Massarrão, J. (2019). Entrevista realizada no âmbito do doutoramento de Eugénia Martins. Lisboa: 29 de junho.

Miján, M. (2012). *Sonata a cuatro: reflexiones pedagógicas*. Madrid: edición personal.

Pereira, J. A. (2013). Os náuticos. *Revista da Armada*, jan., p. 27.

Vanderheyden, J. P. (2010). *Approaching the classical style: a resource for jazz saxophonists*. (Tese de doutoramento não publicada). University of Iowa, Estados Unidos da América.

Vieira, E. (1990). *Diccionario biographico de musicos portugueses, volume 2*. Lisboa: Editor Lambertini.

Santos, V. (2019). Entrevista realizada no âmbito do doutoramento de Eugénia Martins. Leiria: 1 de julho.

Segell, M. (2006). *The devil's horn: the story of the saxophone, from noisy novelty to king of cool*. Nova Iorque: Farrar, Straus and Giroux.

Sousa, P. M. (2008). *História da música militar portuguesa*. Porto: Tribuna.

Sousa, P. M. (2017). *Bandas de música na História da Música em Portugal (2ª ed.)*. Porto: Fronteira do Caos editores.

### **Legislação**

Decreto de 6 dezembro de 1888, publicado no Diário do Governo n.º 284 de 12 de dezembro. Aprovando o regulamento do Conservatório Real de Lisboa.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Músicas da cultura popular e educación musical  
um olhar transdisciplinar

Popular culture music and music education  
a transdisciplinary view

Ana Roseli Paes dos Santos\* (<http://orcid.org/0000-0003-4684-5351>) - [anaroseli@mail.uft.edu.br](mailto:anaroseli@mail.uft.edu.br),

Wilson Rogério dos Santos\*\* (<http://orcid.org/0000-0001-9912-7164>) - [rg\\_santos@uft.edu.br](mailto:rg_santos@uft.edu.br)

\* Gabinete de Investigação em Educação Musical/Universidade Federal do Tocantins-UFT

\*\* Gabinete de Investigação em Educação Musical/Universidade Federal do Tocantins-UFT

## Nota dos autores

Os autores são pesquisadores e membros dirigentes do Gabinete de Investigação em Educação Musical/GIEM e desenvolvem seus trabalhos no Laboratório de Música/LEM da Universidade Federal do Tocantins/BR nas áreas de formação de professores de música, etnomusicologia e ensino em grupo de instrumentos musicais. O estudo não conta com financiamento.

Contato principal: Dr.<sup>a</sup> Ana Roseli Paes dos Santos - [anaroseli@mail.uft.edu.br](mailto:anaroseli@mail.uft.edu.br)

### Resumo

Trata-se de estudo desenvolvido no Gabinete de Investigação em Educação Musical da Universidade Federal do Tocantins/BR. A investigação coloca em causa a educação musical das escolas públicas brasileiras calcada em valores de um sistema escolar dominante que não utiliza e pouco reconhece a existência de outras culturas, especialmente as tradicionais no ensino musical. Entendemos que isso pode estar ligado à falta de professores habilitados na área e pela formação oferecida nas licenciaturas em educação musical que reproduzem, um sistema eurocêntrico, que privilegia os saberes da ciência acadêmica, excluindo os saberes construídos no interior das comunidades tradicionais. Propomos um olhar cuidadoso sobre as possíveis formas de salvaguardar a música tradicional da cultura popular com fins de aplicação na educação musical. Nesse aspecto surgem algumas questões: Como salvaguardar? Como aplicar? Como concatenar as áreas indispensáveis para a execução da pesquisa: a Educação Musical, a Etnomusicologia e o Patrimônio Cultural? Dividimos a investigação em dois tempos: um teórico envolvendo estudo de conceitos e metodologias e outro prático e participativo envolvendo pesquisadores e membros das comunidades tradicionais. Trata-se, portanto de um estudo de viés transdisciplinar, a partir da etnográfica conjugada com a história oral e relatos memorialísticos. Espera-se com os resultados da investigação contribuir para repensar a formação dos educadores musicais no âmbito da UFT, subsidiar a elaboração de propostas educativas, que instiguem políticas culturais protecionistas com o propósito de revivificar e salvaguardar as tradições musicais da cultura popular do norte goiano e sudeste tocantinense brasileiro que estão em vias de desaparecimento.

*Palavras-chave:* Educação musical, Etnomusicologia, Música da cultura popular, Patrimônio cultural.

### Abstract

This is a study developed at the Research Office in Music Education of the Federal University of Tocantins / BR. The research calls into question the music education of Brazilian public schools based on values of a dominant school system that does not use and little recognizes the existence of other cultures, especially the traditional ones in music education. We understand that this may be linked to the lack of qualified teachers in the area and the training offered in the degrees in music education that reproduce, a Eurocentric system that privileges the knowledge of academic science, excluding knowledge built within traditional communities. We propose a careful look at the possible ways of safeguarding the traditional music of popular culture for purposes of application in music education. In this respect some questions arise: How to safeguard? How to apply? How to concatenate the indispensable areas for the execution of the research: Musical Education, Ethnomusicology and Cultural Heritage? We divided the research into two stages: one theoretical involving study of concepts and methodologies and another practical and participatory involving researchers and members of traditional communities. It is, therefore, a study of transdisciplinary bias, from the ethnographic conjugated with the oral history and memorialistic reports. The results of the research are expected to contribute to rethink the training of music educators within the UFT, to subsidize the elaboration of educational proposals that instigate protectionist cultural policies with the purpose of reviving and safeguarding the musical traditions of popular culture in northern Goiás and Tocantins southeast of Brazil that are in the process of disappearing

## MÚSICAS DA CULTURA POPULAR E EDUCAÇÃO MUSICAL

*Keywords:* Music education, Ethnomusicology, Popular culture music, Cultural patrimony.

O sistema educacional brasileiro é marcado por períodos de avanços e retrocessos. Nos últimos tempos, apresenta de forma agravada reformas educacionais que parecem atender, apenas as demandas políticas partidárias que pouco estão preocupadas com o desenvolvimento educacional. Constatase que existe, hoje, no Brasil a necessidade de garantir uma educação adequada, igualitária, pública a todos cidadãos e, que ofereça à parcela crescente de jovens a possibilidade de estudos superior e qualificação. O discurso atual do governo é pautado pela internacionalização e inovação e, em nome da inovação, têm-se legitimado propostas conservadoras, homogêneo políticas e práticas e, promovido a repetição de propostas desastrosas que não consideram a diversidade dos contextos sociais e culturais. Por mais consenso entre educadores e pesquisadores da área de que a educação é um direito e um bem em si mesma para consolidar competência e preparar os jovens para a vida e para o mundo do trabalho, isso por si só não é garantia de prioridade das atuais políticas governamentais. São momentos políticos como este que nos desafiam a (re)pensar a educação e que cidadão queremos formar. Hall (1992, p. 17) argumentou que os movimentos políticos produzem movimentos teóricos que influenciam na luta pela transformação social, política e cultural e que “[...] mobilizar tudo o que podemos encontrar em termos de recursos intelectuais para entender o que é que continua a fazer as vidas que vivemos, e as sociedades em que vivemos, profundamente anti-humanos [...]”. José Goldemberg (1993, p. 65) também nos alerta colocando a questão e dizendo que “é necessário perguntar em que condições a educação para todos passa a ser vista como importante e necessária pela maioria da população e, especialmente, pelas elites econômicas e políticas”.

Nesse contexto, chamamos a atenção para educação artística brasileira, especialmente o ensino da música que a partir da Lei 13.278 de maio de 2016, se diluiu entre as linguagens artísticas, fazendo parte como componente curricular da disciplina Arte; situação que coloca em causa a formação artística oferecida pelas escolas públicas que mais uma vez não consegue ofertar uma formação musical de qualidade pela falta de professores habilitados, pela inexistência de projetos voltados para o ensino da música que contemplem uma gama diversificada de gêneros musicais, incluindo as músicas das culturas populares. Assim, a música como disciplina ora está presente na escola, ora não. Esses descompassos na educação musical obriga-nos rever,

constantemente, como inseri-la no sistema educacional brasileiro, por entendermos a importância de uma formação humanizadora que privilegie a sensibilidade, a criatividade e a crítica a todos os cidadãos; sobretudo uma formação de promoção contra-hegemônica, num mundo que requer muito mais do que uma simples formação técnica com vistas à manutenção do capitalismo como as atuais leis da educação brasileira propõem num discurso que aparenta ser beneficiador para a população.

Dessa forma um grupo de pesquisadores do Gabinete de Investigação em Educação Musical tem desenvolvido pesquisas com o propósito de dar a volta e propor projetos educativos às escolas públicas que garantam o respeito e a consideração à diversidade cultural, assegurando que as experiências ligadas à vida, às manifestações musicais tradicionais e ao patrimônio cultural imaterial possam ser utilizados como instrumentos de formação com base nos valores culturais e na sociabilidade. Assim, estudamos e investigamos por meio de pesquisas participativas (Thiollent, 2008), formas de promover e propor ações para algumas escolas públicas do Estado do Tocantins com foco na música da cultura tradicional, fundamentados em três eixos: educação musical, etnomusicologia e patrimônio cultural imaterial, fazendo adaptações necessárias ao contexto escolar e adequação às peculiaridades de cada região, especialmente conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às realidades socioculturais e interesses dos alunos. O estudo foi dividido em duas etapas, uma teórica que envolveu o estudo de conceitos e processos metodológicos nas três áreas e outra prática e participativa na recolha dos dados em conjunto pesquisadores e os membros das comunidades envolvidos na cultura tradicional.

### **Aproximação de referenciais teóricos**

Na tentativa de aproximar referenciais teóricos, buscou-se articular a educação musical com a etnomusicologia e com o patrimônio cultural imaterial, procurando superar o conhecimento fragmentado em mundos separados e o modo dicotômico de pensar os saberes.

As relações entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano vêm sendo objeto de interesse e estudos em várias áreas, com o propósito de desenvolver projetos, propostas e atividades de ensino com base na conectividades de saberes (Morin, 2001). Entretanto, embora, exista no Brasil a recomendação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 2001), para a articulação entre as disciplinas com temas transversais, isso ainda está longe de acontecer na prática em todos os níveis do sistema educativo.

## MÚSICAS DA CULTURA POPULAR E EDUCAÇÃO MUSICAL

A proposta da aproximação entre as três áreas, evidencia o desafio de transitar, juntar e articular a diversidade de conhecimentos possíveis a partir de um olhar transdisciplinar da música, sugerindo que ela não pode ser estudada completamente e compreendida se for abordada apenas por um único viés, uma vez que a experiência musical é tanto uma questão subjetiva (relacionada ao pensamento, emoções, sentimentos) quanto uma questão objetiva (relacionada ao mundo físico). Fez-se necessário adotar uma abordagem que levasse, plenamente, em conta o papel das atividades musicais nas três áreas de conhecimento, desejando que fornecessem, assim uma estrutura unificada para que servisse, no futuro, de subsídio para projetos musicais e pedagógicos diversificados que pudessem atender uma gama maior de interesses no contexto escolar. Isso implicou, entre outras coisas: a) respeito pela diversidade da identidade social/cultural, b) o cuidado com o patrimônio cultural (preservação e arquivamento), c) abertura à mudança cultural e novas formas de expressão, d) acesso democrático ao conhecimento, d) uma cultura de participação e participação na cultura e, fundamentalmente, e) a mudança de postura dos investigadores membros do grupo (acadêmicos e não acadêmicos).

### **Educação musical e patrimônio cultural imaterial**

Existe no Brasil um protagonismo na concepção e na instituição de um instrumento legal que mobiliza o Estado para proteger e promover as formas de expressão do patrimônio cultural imaterial. Importantes marcos legais nesse sentido são o Decreto-Lei n.º 25 de 1937 que criou o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN); a Constituição Federal de 1988, sobretudo no artigo 216 que trata sobre os bens de natureza material e imaterial e o Decreto-Lei n.º 3.551 de 2000 voltado ao Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que compõem o Patrimônio Cultural Brasileiro. Estes marcos sublinham o patrimônio cultural imaterial como objeto de políticas públicas e, estão em sinergia com princípios e instrumentos normativos da UNESCO, nomeadamente a Convenção para Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial de 2003<sup>1</sup>.

No que se refere às pesquisas acadêmicas recentes, pudemos constatar no catálogo de dissertações e teses da CAPES<sup>2</sup> (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), um dos principais órgãos de fomento à pesquisa do Brasil, poucos estudos voltados a

---

<sup>1</sup> [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132540\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132540_por)

<sup>2</sup> <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

música e o patrimônio cultural imaterial, é de se destacar o trabalho de Carlos Sandroni<sup>3</sup> da Universidade Federal de Pernambuco – Música “local”, políticas culturais e gêneros musicais: notas iniciais sobre forró como patrimônio cultural imaterial e Quando bate uma caixa surda na beira do Rio das Velhas: música e patrimônio na folia de reis em Minas Gerais de Lúcia Campos<sup>4</sup> da Universidade Federal de Minas Gerais. O mesmo constatou-se no página eletrônica da UNESCO/Brasil<sup>5</sup>, que se refere aos elementos inscritos nas listas do patrimônio cultural imaterial da humanidade constam nos anos de: 2008 – o Samba de Roda do Recôncavo Baiano e 2012 – o Frevo: arte do espetáculo do carnaval de Recife. Por sua vez no sítio eletrônico do IPHAN<sup>6</sup> constatamos a mesma relação da página da UNESCO/Brasil. Resultados modestos diante da diversidade cultural que existe no Brasil. Apesar do protagonismo brasileiro, o cenário que se tem hoje no país é da existência de desigualdades em relação à implementação de políticas públicas de salvaguarda do Patrimônio Imaterial, principalmente com as medidas tomadas pelo atual governo de extinção do Ministério da Cultura, órgão criado em 1985 responsável pelo patrimônio histórico, arqueológico, artístico e todas as formas de expressões culturais do Brasil.

A exemplo citamos um projeto desenvolvido na Universidade de Aveiro/Portugal e coordenada pela professora Susana Sardo<sup>7</sup> - Projeto SOMA (sons e memórias de Aveiro) que tem por base a construção de um espaço físico e digital de memória dedicado à música e ao som da região de Aveiro (centro litoral de Portugal). O projeto teve início em Julho de 2018 e conta com uma equipa transdisciplinar constituída por indivíduos provenientes de áreas científicas e de atuação diversas e está alinhado as políticas da UNESCO, que incluem a herança sonora como patrimônio imaterial. O projeto é desenvolvido por pesquisadores, acadêmicos e membros da comunidade local e um dos propósitos é colocar os resultados da investigação ao serviço dos cidadãos

---

<sup>3</sup> Caderno de resumos: IX Encontro Nacional da Associação Brasileira de Etnomusicologia (ENABET) e XII Encontro de Educação Musical de UNICAMP (EEMU)/2019. Disponível em: <https://musicarlocal.wordpress.com/caderno-de-resumos/>

<sup>4</sup> Caderno de resumos: IX Encontro Nacional da Associação Brasileira de Etnomusicologia (ENABET) e XII Encontro de Educação Musical de UNICAMP (EEMU)/2019. Disponível em: <https://musicarlocal.wordpress.com/caderno-de-resumos/>

<sup>5</sup> <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/culture/world-heritage/intangible-cultural-heritage-list-brazil/#c1414250>

<sup>6</sup> <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/71>

<sup>7</sup> <http://www.inetmd.pt/index.php/investigacao/projetos/9573-sons-e-memorias-de-aveiro-soma-construcao-de-um-arquivo-colaborativo-de-som-e-de-memoria-para-a-regiao-de-aveiro>

## MÚSICAS DA CULTURA POPULAR E EDUCAÇÃO MUSICAL

### Educação musical e etnomusicologia

Angela Lühning durante palestra em 1996 para o XI Semana de Educação Musical da UFBA já fazia uma reflexão sobre a aproximação da etnomusicologia e a educação musical. Nessa ocasião falou sobre a importância de se trabalhar as manifestações da cultura popular, da cultura do país como alternativa para a educação musical. Recentemente no IX Encontro da Associação Brasileira de Etnomusicologia/UNICAMP 2019<sup>8</sup>, pudemos constatar vários estudos apresentados que propunham um diálogo entre Educação Musical e Etnomusicologia. Luciana Prass, Margarete Arroyo e Marília Raquel Albornoz Stein apresentaram etnografias sobre processos de ensino e aprendizagem musical, estudos desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em Minas Gerais e no Rio de Janeiro no final dos anos 1990; Izabella Baldoíno Almeida e Angela Elisabeth Lühning da Universidade Federal da Bahia (UFBA) apresentaram a Escola de Música da UFBA e suas relações com músicos populares e contextos sociais diversos; Katharina Döring da Universidade Estadual da Bahia falou sobre KoriNgoma: caminhos, territórios e saberes de pedagogias musicais afro-baianos; Rosario Haddad e Soledad Venegas do Instituto de Investigación en Etnomusicología do Conservatorio Superior de Música Manuel de Falla/ Buenos Aires falaram sobre Los aportes de la Etnomusicología en la Educación artística; para citar alguns.

A respeito dessa aproximação necessária entre as áreas, Queiroz (2010, p. 114) argumenta que:

[...] uma área que tem estado cada vez mais próxima do campo da educação musical é a etnomusicologia, tendo em vista que seu foco de abordagem está relacionado com a dimensão cultural e social que caracteriza as diferentes facetas do fenômeno musical. Assim, essas duas vertentes de estudo da música têm compartilhado metodologias de investigação, concepções e práticas do fenômeno musical, estabelecendo caminhos autônomos, mas relacionados; diminuindo as suas fronteiras, mas preservando suas identidades; e concretizando diálogos que têm enriquecido o campo epistemológico e as ações de educadores musicais, etnomusicólogos e estudiosos da música em geral.

Estes estudos vêm corroborar a ideia da possibilidade de uma interação muito estreita entre educação musical e etnomusicologia, compartilhando metodologias de investigação, concepções, práticas do fenômeno musical e estabelecendo caminhos transversais, inclusive com outras áreas do conhecimento.

---

<sup>8</sup> Caderno de resumos: IX Encontro Nacional da Associação Brasileira de Etnomusicologia (ENABET) e XII Encontro de Educação Musical de UNICAMP (EEMU)/2019. Disponível em: <https://musicarlocal.wordpress.com/caderno-de-resumos/>



## **Metodologia**

A investigação guiou-se por uma abordagem qualitativa, de caráter participativo e viés transdisciplinar, que procurou perceber e compreender as múltiplas dimensões da realidade e as mais diversas interconexões possíveis entre três áreas do conhecimento – a educação musical, a etnomusicologia e o patrimônio cultural imaterial.

O caráter participativo da investigação teve por base a sistematização das práticas interativas que na concepção de Thiollent (2008) possibilitam significativo nível de envolvimento dos investigadores com os participantes externos à comunidade acadêmica durante a recolha de dados.

O estudo foi dividido em dois tempos: um teórico que envolveu o estudo de conceitos e processos metodológicos e outro prático e participativo na recolha dos dados em conjunto - pesquisadores e os membros das comunidades envolvidos na cultura tradicional, levando-se em conta a troca de saberes e todo o contexto em que se desenvolve a música.

Num primeiro momento o grupo de pesquisadores, de forma estruturada reunia-se para estudar a literatura sobre a área, para conhecer os processo metodológico e a fundamentação teoria que pudesse enriquecer as discussões e reflexões. Percebeu-se, tal qual nas ideias de Deleuze (1992, p. 151) que a questão não é estudar a origem, a causa ou a finalidade nem a consequência, “mas o que se passa entre”, assim para além da etnografia entendemos que a história oral e os relatos memorialísticos eram essenciais para o desenvolvimento da investigação.

## **Contextos e Participantes**

O estudo teve início a partir do Gabinete de investigação em Educação musical. Na primeira reunião os vários acadêmicos participantes do grupo expunham os seus interesses e desejos em estudar a cultura musical de suas comunidades, alguns vinham de comunidades quilombolas, outras de comunidades rurais, uns queriam estudar sobre as folias de reis ou do divino, outros sobre os instrumentos musicais da cultura popular, outros sobre como os músicos dos grupos populares aprendem música, outros sobre as músicas tradicionais, etc. A maioria desses acadêmicos participava de alguma forma das manifestações culturais e estavam preocupados em salvaguardar a sua cultura, a sua música, a sua identidade.

Assim o contexto empírico do estudo foi se delimitando a partir dos acadêmicos: comunidades do sudeste tocantinense (Arraias, Paranã, Mimoso, Pé da Serra, Lagoa dos Patos) e

## MÚSICAS DA CULTURA POPULAR E EDUCAÇÃO MUSICAL

algumas comunidades do norte goiano (Vão de Almas, Cavalcante, Engenho). Para além dos académicos envolvidos nas manifestações culturais foram convidados a participar como colaboradores no estudo, integrantes dos grupos culturais e pessoas das comunidades que pudessem dar informações e acrescentar seus pontos de vistas.

### **Instrumentos de recolha dos dados**

Neste estudo a recolha de dados da primeira etapa foi feita por meio da seleção da literatura pertinente, da leitura, da discussão e reflexão do que já foi estudado sobre as três áreas que envolvessem a música da cultura popular, além da participação em congressos e eventos científicos das áreas para conhecer os estudos recentes.

Também nessa fase delimitou-se o campo empírico por meio de cartografia, nesse caso musical, de forma que se pudesse ter uma mapa como guia para uma etapa futura. A recolha de dados no terreno corresponde à segunda etapa da investigação (a começar) e para isso elegeu-se as entrevistas narrativas (Schutze, 2011; Bauer e Gaskel, 2015) e os registros de sons e imagens.

### **Resultados iniciais**

Os resultados iniciais da investigação surgem a partir dos encontros com os pesquisadores do Gabinete de Investigação para o estudo e discussão sobre a literatura específica das áreas envolvidas na pesquisa. Autores brasileiros da área da etnomusicologia sublinham que esta é uma área recente no Brasil e que diferentemente do que procede na Europa e nos EUA assume o papel dialógico e em busca de conceitos próprios. Lühning (2014, p. 13) comenta que a etnomusicologia brasileira foi considerada em outras épocas com descritiva, situação que veio se alterar com a sua inserção no contexto universitário e com a implantação de políticas públicas pelo Ministério da Cultura e pela UNESCO, culminando com o projeto Encontro de Saberes coordenado por José Jorge de Carvalho, um projeto estruturante do Instituto Nacional de Ciências e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI) em parceria com a Universidade de Brasília e os Ministérios da Educação e da Cultura. O projeto é regulamentado pela Portaria Normativa Interministerial n.º 1 de 2007 e tem como objetivo incorporar os mestres e mestras de ofício e das artes tradicionais nos vários níveis de ensino, consolidando-se como uma proposta de formação intercultural, promovendo a inclusão das artes e saberes tradicionais na grade curricular e simultaneamente dos mestres e mestras na docência.

Tal procedimento se caracteriza como uma intervenção teórico-político de viés transdisciplinar. Dessa forma, a etnomusicologia vai se consolidando desde do início como uma área dialógica e de inter-relações, como salienta Bruno Nettl (1992, p. 8) quando comenta que “os etnomusicólogos têm grande interesse no entendimento das formas utilizadas em uma determinada cultura para a transmissão dos conhecimentos e habilidades relacionados à música”.

Por sua vez a educação musical brasileira, tem exigido estudos para nos levar a compreender melhor o campo de atuação frente à complexidade que permeia a área em decorrências de mudanças legais, ocorridas especialmente nos últimos anos, em consequência das Leis nº 10.639 de janeiro de 2003 e nº 11.645 de março de 2008 que estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena; da Lei n.º 13.278 de 2 de maio de 2016 que fixa as diretrizes e bases da educação nacional e estabelece as artes visuais, a música, a dança e o teatro como linguagens que constituirão o componente curricular da disciplina arte; e das recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 2001) que fala na transversalidade das áreas como possibilidade de construção de conhecimento e enfatiza que

A música sempre esteve associada às tradições e às culturas de cada época. Qualquer proposta de ensino que considere essa diversidade precisa abrir espaço para o aluno trazer música para a sala de aula, acolhendo-a, contextualizando-a e oferecendo acesso a obras que possam ser significativas para o seu desenvolvimento pessoal em atividades de apreciação e produção. A diversidade permite ao aluno a construção de hipóteses sobre o lugar de cada obra no patrimônio musical da humanidade, aprimorando sua condição de avaliar a qualidade das próprias produções e as dos outros (Brasil, 2001, p. 53).

No que se refere ao patrimônio cultural, tramitou recentemente na Câmara dos deputados um apensado, o Projeto de Lei nº 4 de 2011 que sugeria alteração no parágrafo 2º do artigo 26 da Lei nº 9.394/96

Art. 26

§2º. A educação para as artes, componente curricular obrigatório em todos os níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos estudantes, observará as seguintes diretrizes: I – o conteúdo será distribuído entre as diversas séries e níveis da educação básica pelas escolas, abrangerá obrigatoriamente as áreas de: a) música, teatro e dança; b) artes visuais (artes plásticas, fotografia, cinema e vídeo) e design; c) patrimônio artístico, cultural e arquitetônico; II – as atividades serão sempre ministradas por professores com formação específica, nas diferentes séries.

Entretanto, a proposição gerou polêmica ao inserir como conteúdo obrigatório o *design* e o patrimônio artístico, cultural e arquitetônico, para além da exigência de formação docente específica e pelo fato de esses conteúdos já estarem contemplados dentro das quatro linguagens.

### Considerações finais

Embora as três áreas – Educação musical, Etnomusicologia e Patrimônio Cultural se constituam autonomamente e tenham focos de pesquisas direcionados para questões específicas nos seus campos, a literatura mostrou que essas áreas têm encontrado diversos pontos de interseção, sobretudo quando propomos um olhar transdisciplinar. A música é um elemento comum às três áreas isso pela sua ligação direta com as mais diversas e diferentes manifestações socioculturais.

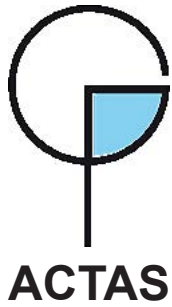
Assim quando propomos um olhar cuidadoso sobre as possíveis formas de salvaguardar a música tradicional da cultura popular com fins de aplicação em projetos pedagógicos na educação musical o fazemos pensando que as manifestações tradicionais podem ser instrumento de formação com base nos valores culturais e na sociabilidade. Percebemos, no contato com os integrantes das comunidades tradicionais a importância de ativar mecanismos para preservação e promoção das tradições populares, dos saberes, das manifestações culturais, dos lugares onde elas se realizam e as formas que utilizam para a transmissão dos conhecimentos e habilidades relacionados à música.

Percebemos também, ser necessário e urgente encontrar caminhos para que o fazer e aprender música na escola pública não desvaneça em consequência de políticas educativas equivocadas. Reafirmando o que foi dito anteriormente há sempre muito que refletir, isso implica, entre outras coisas: respeitar a diversidade da identidade social/cultural, cuidar do patrimônio cultural, estar aberto à mudança cultural e novas formas de expressão, ter a prerrogativa de acesso democrático ao conhecimento e desenvolver um cultura de participação.

### Referências

- Bauer, M.W.; Gaskell G. (2015). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes.
- Brasil (1996). *Lei no 9.394, de 20 de dezembro de*. Diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.
- Brasil (2007). Portaria Normativa Interministerial nº 1 de 04 de outubro de 2007. Incorpora os mestres de ofício e das artes tradicionais nos vários níveis de ensino.
- Brasil (2011). *Projeto de Lei n.º 4, DE 2011*. Dispõe sobre a educação para as artes na educação básica.

- Brasil (2003). *Lei nº 10.639 de janeiro de 2003* que estabelece a inclusão da temática História e Cultura Afro Brasileira no currículo oficial da Rede de Ensino.
- Brasil (2016). *Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016*. Referente ao ensino da arte.
- Brasil (2008). *Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008*. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.
- Brasil (2001). Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC.
- Brasil (1937). *Lei nº 25 de 30 de novembro de 1937*. Sobre o Patrimônio histórico e artístico nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del0025.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0025.htm)
- Brasil (1988). Constituição Federal de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)
- Brasil (2000). Lei nº 3.551 de 4 de agosto 2000. Institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial.
- Deleuze, G. (1992). *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34.
- Goldemberg, J. (1993). O repensar da educação no Brasil. *Estudos Avançados*, vol.7, nº.18, São Paulo Mai./Ago.
- Hall, S. (1992). Race, Culture, and Communications: Looking Backward and Forward at Cultural Studies. *Rethinking MARXISM*, Volume 5, Nº 1 (Spring 1992), p. 10-18. >
- Lühning, A. (2014). Temas Emergentes da Etnomusicologia brasileira. *Música em perspectiva* v.7 n.2, dezembro, p. 7-25.
- Morin, E. (2001). *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. Trad. Flavia Nascimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. [L] [SÉP]
- Nettl, Bruno (1992). Ethnomusicology and the teaching of world music. In: LEES, Heath. *Music education: sharing music of the world*. Seul: ISME.
- Schütze, F. (2011). Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, p. 210-222.
- Queiroz, L. R. S. (2010) Educação musical e etnomusicologia: caminhos, fronteiras e diálogos. *Opus*, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 113-130, dez.
- Thiollent, M. (2008). Perspectivas da pesquisa-ação em etnomusicologia: anotações e primeiras indagações. Em: Araújo, S., Paz, G., Cambria, V. (organizadores), *Música em debate: perspectivas interdisciplinares*. Rio de Janeiro: Mauad X.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España

Narrativas transmidiáticas – recurso para uma educação musical intercultural

Transmedia storytelling - resource for an intercultural music education

Wilson Rogério dos Santos\* (<http://orcid.org/0000-0001-9912-7164>)

[rg\\_santos@uft.edu.br](mailto:rg_santos@uft.edu.br)

Ana Roseli Paes dos Santos\*\* (<http://orcid.org/0000-0003-4684-5351>)

[anaroseli@uft.edu.br](mailto:anaroseli@uft.edu.br)

\* Universidade Federal do Tocantins (UFT) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

\*\* Gabinete de Investigação em Educação Musical - Universidade Federal do Tocantins (UFT)

## Resumo

O conceito de Narrativas transmidiáticas foi definido a partir de Jenkins (2011). O autor trata da relação entre três questões: convergência dos meios de comunicação; cultura participativa e inteligência coletiva. Ele propõe que o consumidor construa sua própria narrativa a partir das informações disponíveis nas diversas plataformas de mídia. Este fato apresenta um novo tipo de atitude de leitores, espectadores e produtores, surgem novos protagonismos pautados por regras subjetivas. Scolari (2013), afirma que existe uma verdadeira galáxia semântica rodeando a ideia, com a utilização de conceitos como cross-media, múltiplas plataformas, mídias híbridas, mundos transmidiáticos ou intermédias, sendo que cada um deles ilumina alguma dimensão das narrativas transmidiáticas. A partir destas questões foram elencados alguns objetivos para a investigação: fomentar a discussão e conhecimentos sobre narrativas transmidiáticas, analisando as possibilidades de utilização destes recursos aplicados ao ensino de música; desenvolver ferramentas pedagógicas que utilizem mídias diversas, possam ser empregadas como sistemas interativos e como recurso para o ensino musical; encontrar maneiras para hospedar estes conteúdos visando apoiar o professor de música, no planejamento e execução de aulas; contribuir para a adaptação do aluno e do professor às mudanças sócio-tecnológicas. Como procedimento metodológico o trabalho se aproxima da investigação-ação, vinculada ao paradigma sócio-crítico. Trata-se, também de pesquisa aplicada, pois tem objetivo de produzir resultados que possam ser usados para o aperfeiçoamento do ensino. Como resultado espera-se a criação de materiais e ferramentas, que auxiliem o desenvolvimento da criatividade, do ensino da teoria e da percepção musical.

*Palavras-chave:* Educação musical intercultural, Narrativas transmidiáticas, Música e tecnologia.

## Abstract

The concept of transmidatic narratives was defined from Jenkins (2011). The author addresses the relationship between three issues: media convergence; participatory culture and collective intelligence. He proposes that consumers build their own narrative from the information available on various media platforms. This fact presents a new kind of attitude of readers, viewers and producers, new protagonisms arise guided by subjective rules. Scolari (2013) states that there is a true semantic galaxy surrounding the idea, using concepts such as cross-media, multiple platforms, hybrid media, transmedia or intermediate worlds, each of which illuminates some dimension of transmedia narratives. From these questions some objectives for research were listed: to foment the discussion and knowledge about transmedia narratives, analyzing the possibilities of using these resources applied to the music teaching; develop pedagogical tools that use diverse media, can be used as interactive systems and as a resource for music education; find ways to host this content to support the music teacher in lesson planning and execution; contribute to the adaptation of student and teacher to socio-technological changes. As a methodological procedure the work approaches the action research, linked to the socio-critical paradigm. It is also applied research, as it aims to produce results that can be used to improve teaching. As a result it is expected the creation of materials and tools that help the development of creativity, in the teaching of music theory and perception.

*Keywords:* Intercultural music education, Transmedia storytelling, Music and technology.

## NARRATIVAS TRANSMIDIÁTICAS

O conceito de Narrativas transmidáticas foi definido a partir de Henry Jenkins (2011), em seu livro *Cultura da Convergência*. Nele o autor trata da relação entre três questões: convergência dos meios de comunicação; cultura participativa e inteligência coletiva.

A convergência relaciona-se ao

fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas de mídia, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em busca das experiências de entretenimento que desejam [...]. No mundo da convergência das mídias, toda história importante é contada, toda marca é vendida e todo consumidor é cortejado por múltiplas plataformas de mídia (Jenkins, 2011, p. 29).

A participação ativa dos consumidores é condição fundamental para o desenrolar desse processo, a convergência não apenas une múltiplas funções dentro de uma mesma plataforma, mas representa uma mudança “uma transformação cultural, à medida que consumidores são incentivados a procurar novas informações e fazer conexões em meio a conteúdos de mídia dispersos” (Ibidem, p. 29-30).

Portanto uma proposta dentro desse conceito requer que o *consumidor* construa sua própria narrativa a partir das informações disponíveis nas diversas plataformas. “Cada um de nós constrói a própria mitologia pessoal, a partir de pedaços e fragmentos de informações extraídos do fluxo midiático e transformadas em recursos através dos quais compreendemos nossa vida cotidiana” (Ibidem, p. 30).

Este fato apresenta um novo tipo de atitude de leitores, espectadores e produtores, surgem novos protagonismos pautados por regras subjetivas e que não necessitam serem compreendidas em sua totalidade.

En pocas palabras: las NT [narrativas transmidiáticas] son una particular forma narrativa que se expande a través de diferentes sistemas de significación (verbal, icónico, audiovisual, interactivo, etc.) y medios (cine, cómic, televisión, videojuegos, teatro, etc.). Las NT no son simplemente una adaptación de un lenguaje a otro: la historia que cuenta el cómic no es la misma que aparece en la pantalla del cine o en la microsuperficie del dispositivo móvil [...]. Pero cuando se hace referencia a las NT no estamos hablando de una adaptación de un lenguaje a otro (por ejemplo del libro al cine), sino de una estrategia que va mucho más allá y desarrolla un mundo narrativo que abarca diferentes medios y lenguajes (Scolari, 2013, p. 24-25).

Carlos Scolari (2013, p. 25-26), afirma em seu livro *Narrativas transmedia* que existe uma verdadeira galáxia semântica rodeando a ideia de Narrativas transmidáticas (NT), conceitos como cross-media, múltiplas plataformas, mídias híbridas, mundos transmidiáticos,



multimodalidade ou intermédias. O autor acredita que cada um desses conceitos ilumina alguma dimensão das narrativas transmidiáticas, sendo que o conceito de *cross-media* se converteu em um dos mais populares dentro da comunidade acadêmica e pode se adequar à proposta apresentada para este estudo, pois tem a possibilidade de ser definido a partir de quatro critérios: 1. A produção compreende mais de um meio e todos se apoiam entre si a partir de suas potencialidades específicas; 2. Trata-se de uma produção integrada; 3. Os conteúdos se distribuem e são acessíveis através de uma gama de dispositivos como computadores pessoais, telefones móveis, televisão etc; 4. A utilização de mais de uma mídia deve servir de suporte às necessidades de um tema, história, objetivo, mensagem, dependendo do tipo de projeto.

A questão crucial deste universo reside na possibilidade (e até necessidade) de que em dado momento a expansão dos conteúdos e da narrativa se dê a partir da participação dos consumidores, segundo Scolari (2018b, p. 9), transformados em *prosumidores* (produtores + consumidores).

A partir dessas premissas foi desenvolvido, pelo grupo de pesquisa de Scolari, durante os anos de 2015 a 2018, na Espanha, o projeto de *transalfabetização*, ou alfabetismo transmídia. Trata-se de um projeto que teve por intenção perceber, inicialmente, as diversas competências construídas em âmbito informal por adolescentes, nas chamadas *culturas colaborativas* e posteriormente estabelecer um cruzamento entre a lógica transmídia e as práticas educativas.

Entre as capacidades transmidiáticas podemos mencionar a capacidade de retocar uma foto no Instagram até a de superar um nível (fase) no videogame, administrar a própria identidade nas redes sociais ou escrever e compartilhar uma *fanfiction*. Por outro lado, nos interessava saber como se adquirem essas competências (Scolari, 2018a, p. 130).

Por outro lado, sabemos que o construtivismo dialético ou híbrido foi desenvolvido a partir dos estudos de Piaget e Vygotsky que reconheceram as

faces intra e interpsicológica do fenômeno da aprendizagem, definindo-a como processo de autoria empreendido pelo sujeito aprendiz. Esse ponto de vista refuta, portanto, a ideia do conhecimento como um produto meramente demonstrável ou imposto. Nessa direção, pressupõe o desenvolvimento dos objetos de aprendizagem, sem ignorar a importância da realidade social e suas interações como fonte de insights (Vasconcelos; Manzi, 2017, p. 69).

As autoras ainda destacam que o processo de aprendizagem compreende desde a consulta e ressignificação de esquemas de interpretação pré-existentes à elaboração de novas situações. Da mesma forma, Mannis (2014, p. 212), ao analisar processos cognitivos relacionados à aquisição

## NARRATIVAS TRANSMIDIÁTICAS

de fazeres e saberes musicais, chama a atenção para os processos cíclicos relacionados à percepção, análise e síntese.

Dirigir a escuta para determinado aspecto de um som percebido é consequência de um ato de volição: “Eu quero ouvir o ataque desse som”; “Agora eu quero ouvir com atenção a maneira como ele se extingue: se regular, irregular, linear ou exponencial” [...]. Em razão da motivação, direcionamos a atenção da escuta, mas somente depois de ter a vontade expressa de fazer isso (Mannis, 2014, p. 214).

O processo todo leva ao desenvolvimento da criatividade, da musicalidade e das aptidões musicais, quando o fazer ou o pensar musical passa a ser produzido além do nível consciente, é neste plano, de acordo com Mannis,

que operam muitas das escolhas, das preferências, muitas vezes inexplicadas pela consciência. Impulsos expressivos, gestos interpretativos, maneiras de fazer, de dizer, trazem parte desse mundo profundo do indivíduo, no qual não se tem controle dos procedimentos ou métodos de articulação do pensamento. A maior parte das operações construtivas nos processos criativos se passam entre os níveis consciente e inconsciente (2008, p. 30).

Tais pensamentos nos aproximam do pedagogo musical David Elliot que propõe um ensino multicultural, onde não existam *músicas melhores para serem ouvidas, tocadas ou estudadas*, e onde as músicas étnicas, populares e comerciais também tenham importância significativa para o ensino musical, a partir relevância dos contextos sociais, onde elas foram criadas ou tocadas. Elliott nos apresenta uma visão praxial onde

o processo de desenvolvimento da musicalidade é um tipo particular de aprendizagem durante o qual os alunos podem se envolver e aprender a partir de sua participação. As chaves para este processo direcionam a atenção para a resolução progressiva de problemas musicais, reflexão crítica, com a geração criativa e seleção de ideias musicais. Implícito em todos estes processos é o requisito mais amplo que todos os alunos de música estão engajados em projetos ricos e desafiadores de fazer música em situações de sala de aula que são deliberadamente organizadas como aproximações semelhantes às práticas musicais reais (Elliott, 1995, p. 13, tradução nossa)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> The praxial view suggests that the process of developing musicianship is a particular kind of learning process that students can engage in and learn how to employ themselves. The keys to this process are targeting attention, progressive musical problem-solving, problem-finding, musical problem reduction, critical reflection, and the creative generation and selection of musical ideas. Implicit in all these processes is the broader requirement that all music students be engaged in rich and challenging music-making projects in classroom situations that are deliberately organized as close approximations of real musical practices.

Desta forma, o círculo é concluído aproximando os autores que nos fornecem o embasamento teórico para a pesquisa: Henry Jenkins e Carlos Scolari, com a perspectiva transmidiática, o construtivismo de Vygotsky e Piaget e os processos cognitivos propostos por Mannis e Elliot.

### **Justificativa**

O senso comum nos apresenta uma situação precária para o professor em sala de aula, que tem que disputar o interesse dos alunos com as diversas plataformas de comunicação. No Brasil, o ensino de música tem sérios problemas e não está consolidado na escola pública, seja pela prática, seja pela legislação, o que agrava ainda mais a situação.

Mesmo com a utilização de estratégias inovadoras como a Educação Musical Praxial (Elliott, 1995), que vincula o ensino da música a partir de experiências práticas de realização musical, em alguns momentos surge a necessidade de realizarmos o trabalho com conteúdos teóricos, trabalharmos com treinamento auditivo ou treinamento rítmico. Nessas ocasiões o professor encontra inúmeras dificuldades relacionadas à sua prática.

Mamede-Neves, Rosado e Martins ao analisarem as estratégias de ensino a partir de três pesquisas levadas a cabo por meio de instrumentos de coleta de dados como o grupo focal e os questionários, aplicados a alunos e professores do ensino médio, encontraram alguns problemas envolvendo o trinômio professor-aluno-mídias.

No que se refere aos professores, existe inicialmente a necessidade de:

*transmissão de conteúdos fixos e avaliação formal do aluno, um modelo que vai da exposição do conteúdo em ordem linear, passando pelo exercício mecânico descontextualizado, ratificado por avaliação por memorização. Este modelo entraria em choque com a vivência do aluno com a mídia digital em seu cotidiano, considerada mais aberta, flexível e operando por associações (links) (Mamede-Neves; Rosado; Martins, 2013, p. 523).*

No entanto, os autores, também, detectaram professores tentando conciliar uma tradição baseada na avaliação institucional com os atuais mecanismos disponíveis na *web*, fora de um contexto escolar formal e que se baseia

*em trocas espontâneas com diálogos informais e colaboração em busca de solução de problemas [...]. Um modelo menos vertical e mais colaborativo-cooperativo passa a ser defendido por esses docentes, pois seria um modelo de autoria do aluno menos artificial (Ibidem, p. 523).*

## NARRATIVAS TRANSMIDIÁTICAS

Por outro lado, em um contexto europeu, o Projeto *Transmedia Literacy* (Scolari, 2018b), realizado na Espanha com colaboração de outros seis países, utilizou o trabalho de uma grande equipe de pesquisadores com a finalidade de traçar um mapa das competências transmidiáticas e das estratégias de aprendizagem de alunos com idade entre 12 e 17 anos. Como resultado detectou-se uma vasta gama de capacidades relacionadas à manipulação de conteúdos midiáticos, mas ao mesmo tempo foi possível perceber que, nas escolas, as práticas relacionadas aos meios digitais ainda se encontram marginalizadas ou subutilizadas:

Aunque las instituciones educativas secundarias <sup>[11]</sup> hayan hecho grandes esfuerzos por adaptarse a las nuevas condiciones sociotecnológicas durante las últimas dos décadas, la percepción general es que la nueva vida social de los adolescentes está construida alrededor de una serie de tecnologías digitales - de <sup>[12]</sup> las redes sociales a la telefonía móvil - y de nuevas prácticas que, con frecuencia, son muy diferentes de los protocolos educativos de las escuelas. Investigadores como M. Castells han detectado la existencia de una brecha cultural y tecnológica entre la juventud de hoy y un sistema escolar que no ha evolucionado a la par que la sociedad y su entorno digital (Scolari, 2018b, p. 9-10).

A partir dessas constatações, o estudo relatado pretende contribuir com o ensino de música, especialmente da teoria e percepção musical, para isso tem como proposta criar um sítio de internet onde seja possível que os alunos naveguem pelos conteúdos distribuídos em mídias diversificadas (textos, vídeos, áudios, games e podcasts) e que estes conteúdos possam não apenas ser utilizados, mas também desenvolvidos por estes usuários a partir de (mas não somente) diferentes plataformas como o Youtube, o Facebook e o Instagram.

### Objetivos

Considerando as questões anteriormente apresentadas, foram elencados, como objetivos do projeto: fomentar a discussão e conhecimentos sobre narrativas transmidiáticas, analisando as possibilidades de utilização destes recursos aplicados ao ensino de música, em especial ao ensino de teoria e percepção musical, dando especial atenção às questões da interculturalidade.

Mais especificamente os objetivos estão estabelecidos a partir:

a) do desenvolvimento de ferramentas pedagógicas que utilizem mídias diversas, que possam ser empregadas como sistemas interativos e como recurso para o ensino musical; b) da busca de maneiras (páginas, sítios web ou similares) com a finalidade de hospedar estes conteúdos e atividades, visando apoiar o professor de música, no planejamento e execução de aulas; c) da contribuição para a adaptação do aluno e do professor às mudanças sócio-tecnológicas, trazendo

propostas que pretendam dar oportunidade para que os estudantes utilizem seus conhecimentos e práticas relacionadas com a tecnologia na produção de conteúdos didáticos e no processo de construção colaborativa do conhecimento; d) da tentativa por agregar a esta iniciativa plataformas de mídia, como o Facebook, os Podcasts, o Youtube, o Instagram etc, visando a expansão das práticas de aprendizagem coletiva e das possibilidades de *transalfabetização*.

### Metodologia

Como procedimento metodológico o trabalho se aproxima da investigação-ação, que além de empregar procedimentos qualitativos e até mesmo quantitativos, está mais vinculada ao paradigma sócio-crítico, na medida em que é

caracterizada por um maior dinamismo em encarar a realidade, maior interatividade social, maior proximidade do real, pela predominância da práxis, da participação e da reflexão crítica, e intencionalidade transformadora, torna-se num verdadeiro esteio onde acabam por vir apoiar-se muitos dos investigadores que desenvolvem os seus estudos no seio das ciências sociais em geral e da educação em particular (Coutinho, 2013, p. 362).

Da mesma forma é perceptível que trata-se de *pesquisa aplicada*, pois seu objetivo é “produzir resultados que possam ser usados em tomadas de decisão ou melhoria de programas” (Ibidem, p. 365).

A investigação-ação está ligada, principalmente, a uma proposta triangular que envolve a observação, o diagnóstico e uma proposta de mudança. Coutinho (2013, p. 364-366) acredita que ela se desenvolve em ciclos espirais, onde a teoria e a prática se mesclam e interligam permanentemente e onde o professor-pesquisador, ao desenvolver uma ação reflexiva sobre sua prática, propõe contribuições para a solução de problemas e para o aperfeiçoamento de estratégias de ensino. Estratégias, que, após implementadas, voltarão a ser diagnosticadas e irão desencadear novas propostas ou alterações.

A autora, descreve quatro características individualizadoras das Investigações-ação, sendo que pelo menos três delas parecem se adequar à proposta em questão:

*Situacional*, porque visa o diagnóstico e a solução de um problema encontrado num contexto social específico;

*Interventiva*, porque não se limita a descrever um problema social (como em muitos estudos qualitativos) mas a *intervir*: a ação tem que estar ligada à *mudança*, é sempre uma ação *deliberada*;

*Autoavaliativa*, na medida que as modificações vão sendo continuamente avaliadas, com vista a produzir novos conhecimentos e alterar a prática (Coutinho, 2013, p. 365-366).

## NARRATIVAS TRANSMIDIÁTICAS

Assim, é possível perceber que a Investigação-ação pode ser aplicada em condições onde o pesquisador pretenda atender exigências relacionadas a novas situações ou à necessidade de alterações de currículos ou de meios de transmissão de conteúdos “em suma, intervir na reconstrução de uma realidade, a Investigação-ação regressa à ribalta para se afirmar como a metodologia mais apta a favorecer essas mudanças” (Coutinho, 2013, p. 372).

O trabalho será desenvolvido a partir de um estágio de pós-doutoramento na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). A princípio o primeiro período de trabalho terá 12 meses, mas é bastante provável que esse período seja utilizado integralmente para coleta de dados, consulta de fontes, testes iniciais e criação das primeiras tentativas de realização do trabalho. Uma segunda fase, com novos períodos de teste, aplicação e verificação dos resultados deverá ser realizada, sendo que o local de execução destes novos procedimentos será a Universidade Federal do Tocantins (UFT), local de atuação profissional do pesquisador.

### **Produtos resultantes**

Como resultado principal do projeto espera-se a criação de um sítio de internet voltado ao ensino da teoria e percepção musical. A proposta é utilizar e incluir conteúdos que permitam ao usuário compreender o desenvolvimento dos fundamentos da teoria da música a partir de modelos físicos, matemáticos e históricos. O sítio deverá empregar, dentro das possibilidades tecnológicas disponíveis, vários recursos da narrativa transmidiática para desenvolver os conteúdos relacionados às disciplinas.

É importante destacar que não há a necessidade de produção de materiais inéditos e autorais, estes poderão e deverão ser criados, mas, dentro de uma proposta didática e não comercial, é possível (e mais conveniente, a partir da perspectiva da convergência) aproveitar conteúdos livres disponíveis no mundo virtual, além de conteúdos que poderão, futuramente, ser criados pelos próprios usuários. Obviamente haverá uma necessária filtragem relacionada ao atendimento das questões de propriedade intelectual e dos direitos comerciais de cada um desses materiais e, portanto, serão empregados apenas materiais autorizados.

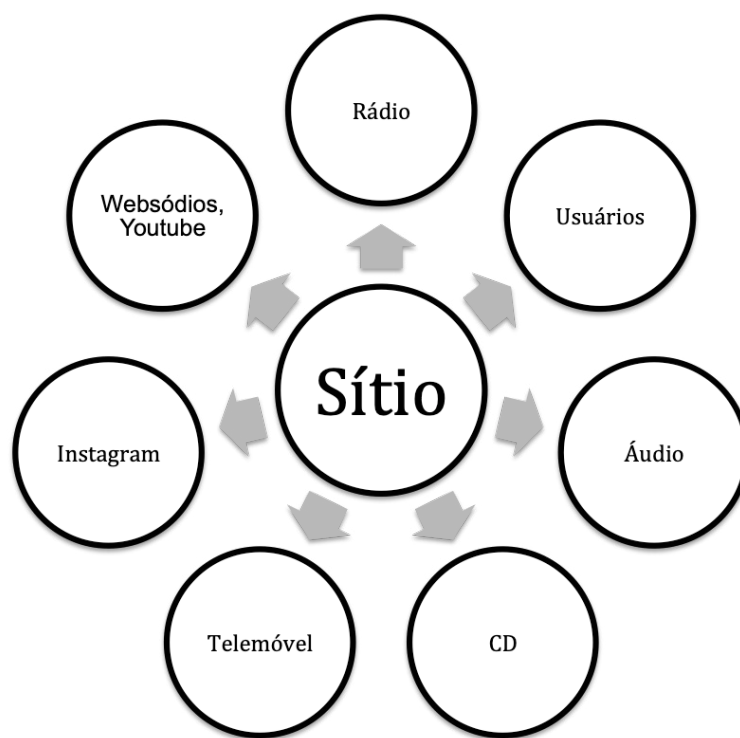
O material produzido deverá ser de acesso livre, mas sua utilização inicial será feita nas aulas de Introdução à teoria musical (CHU 1037), Percepção e notação musical I e II (CHU 1045 e CHU 1047) e Estágio curricular supervisionado IV (CHU 1067), disciplinas sob

responsabilidade do pesquisador, no curso de Licenciatura em Educação do Campo (habilitação em Música e Artes Visuais) na Universidade Federal do Tocantins.

Após a recolha, organização e construção dos materiais e conteúdos a serem utilizados, organização e escolha das estratégias e ferramentas a serem aplicadas, uma segunda etapa do trabalho será processada por meio de aplicação e utilização dos recursos em sala de aula para posterior análise dos resultados. Nesse caso o trabalho passa ao segundo e terceiro planos da pesquisa-ação: após a análise da situação e detecção dos problemas, realiza-se uma proposta para a solução e passa-se a uma análise e observação da nova situação, que vai levar a um novo diagnóstico, num processo cíclico.

A figura 1 a seguir procura exemplificar, a grosso modo, o processo. Nele podemos ver o site ao centro e algumas das plataformas ou atividades que *convergem*<sup>2</sup> dele e para ele: websódios, redes sociais, áudio, Cd, rádio, telefone celular. É importante destacar que as diversas plataformas também estão relacionadas entre si.

Figura 1



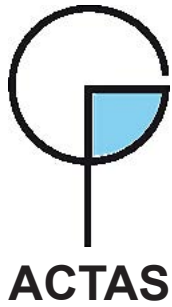
Processo de convergência das diversas mídias e usuários

<sup>2</sup> Sob a perspectiva da *Cultura da convergência* os conteúdos *convergem* do site para as diversas plataformas e destas para o site, assim como também as diversas plataformas *convergem* entre elas.

**Referências**

- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. 2.<sup>a</sup> ed. Coimbra: Almedina, 421p. (1.<sup>a</sup> ed. 2011).
- Elliott, D. J. (1995). *Music Matters: a new philosophy of music education*. New York: Oxford University, 378p.
- Jenkins, H. (2011). *Cultura da convergência*. 2.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Aleph, 428p. Tradução de: *Convergence culture* (1.<sup>a</sup> ed. 2006).
- Mannis, J. A. (2014). Ensaio sobre gesto, princípio e ideia musical – parte 1: “pensar” prescindindo do raciocínio lógico. In: SEMINÁRIO MÚSICA, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 3, 2008, São Paulo, *Anais*. São Paulo: USP, 2008, p. 20-33. Disponível em:  
<[https://www.researchgate.net/publication/273450848\\_Ensaio\\_sobre\\_gesto\\_principio\\_e\\_ideia\\_musical\\_-\\_Parte\\_1\\_'Pensar'\\_prescindindo\\_do\\_raciocinio\\_logico](https://www.researchgate.net/publication/273450848_Ensaio_sobre_gesto_principio_e_ideia_musical_-_Parte_1_'Pensar'_prescindindo_do_raciocinio_logico)>. Acesso em 24 Jul. 2019.
- Mannis, J. A. (2014). Processos cognitivos de percepção, análise e síntese atuando no processo criativo. In: ENCONTRO NACIONAL DE COMPOSIÇÃO MUSICAL, 1, 2014, Londrina, *Anais*. Londrina: UEL, p. 198-225. Disponível em:  
<[https://www.academia.edu/11616845/Processos\\_cognitivos\\_no\\_Processo\\_criativo\\_-\\_M%C3%ADmesis\\_de\\_M%C3%ADmesis](https://www.academia.edu/11616845/Processos_cognitivos_no_Processo_criativo_-_M%C3%ADmesis_de_M%C3%ADmesis)>. Acesso em 24 jul. 2019.
- Mamede-Neves, M. A.; Rosado, L. A.; Martins, T. M. O. (2013). Mídias digitais na escola: a “eterna” fase de transição? *Revista e-curriculum*, São Paulo, v. 11, n.º 2, p. 515-536, ago. Disponível em: < <http://www.redalyc.org/pdf/766/76628121012.pdf>>. Acesso em 23 Jul. 2019.
- Scolari, C. A. (2013). *Narrativas transmedia: Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Centro Libros, 341p.
- Scolari, C. A. (2018a). Ecologia dos meios de comunicação, alfabetização transmídia e redesign das interfaces. *Matrizes*, São Paulo, v. 12, n.º 3, p. 129-139, set./dez. Entrevista concedida a Fernanda Pires de Sá.
- Scolari, C. A. (Ed.). (2018b). *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas: aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. Barcelona: Universidade Pompeu Fabra, 196p.
- Vasconcelos, Y. L.; Manzi, S. M. (2017). Processo ensino-aprendizagem e o paradigma construtivista. *InterFaces Científicas*, Aracajú, v. 5, n.º 3, p. 66-74, jun.





# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España

Contributos das artes visuais em Jardim de Infância para a formação pessoal  
e social das crianças

Contributions of the visual arts in kindergarten for the personal and social  
formation of children

([orcid.org/0000-0003-4852-6290](https://orcid.org/0000-0003-4852-6290)) Palhares, Sandra; Baptista, Sara  
Instituto de Educação, Universidade do Minho

Abstract

This article describes part of a research carried out with 18 children attending Pre-School Education, whose project had focused on the contributions of the Visual Arts to the personal and social formation of children. In a qualitative research-action methodology, a set of activities was proposed that aimed to develop aesthetic sensibility, expressivity and creativity of the group and, in a broader sense, in connecting with the plurality of these, the promotion of personal and social formation of the group. Regarding the obtained results, it is possible to have a representation and understanding of the developed processes and the constructed learning, through the analysis of the proposed activities and the productions of the children. In this sense, we highlight the progressive development of creative, expressive and imaginative skills and the development of more positive social relations that have enabled a greater participation and involvement of children in the life of the group. In the end, it was found that the Visual Arts in the educational process, in fact, make a difference in the integrated and integral development of the children.

**Key Words:** Visual Arts; Artistic education; Childhood Education; Personal and Social Training.

Resumo

O presente artigo descreve parte de uma investigação realizada junto de 18 crianças que frequentavam a Educação Pré-Escolar, cujo projeto incidira nos contributos das Artes Visuais para a formação pessoal e social das crianças. Enquadrado numa metodologia de investigação-ação, de carácter qualitativo, propôs-se um conjunto de atividades que visaram desenvolver a sensibilidade estética, a expressividade e a criatividade do grupo e, num sentido mais lato, aliara-se ao carácter plural das Artes Visuais a promoção da formação pessoal e social. Ao nível dos resultados foi possível deter-se uma representação e compreensão dos processos desenvolvidos e das aprendizagens construídas, através da análise das atividades propostas e das produções das crianças. Neste sentido, realça-se o desenvolvimento progressivo de capacidades criativas, expressivas e imaginativas e o desenvolvimento de relações sociais mais positivas que possibilitaram uma maior participação e envolvimento das crianças na vida do grupo. No final, constatou-se que efetivamente as Artes Visuais no processo educativo, fazem a diferença no desenvolvimento integrado e integral das crianças.

**Palavras-Chave:** Artes Visuais; Educação Artística; Educação de Infância; Formação Pessoal e Social

## CONTRIBUTOS DAS ARTES VISUAIS EM JARDIM DE INFÂNCIA

As divergências existentes ao nível global impõem que a sociedade atual detenha uma maior abertura às relações para com os sujeitos e o meio, implicando que o ser humano possua competências emocionais e relacionais cada vez mais aprimoradas. É, mediante estes fatores que se poderá afirmar as Artes podem ter um papel crucial, pois tornam as pessoas mais criativas e conscientes da sua identidade.

Tal como defende Herbert Read (1982, p. 21), na sua obra “A Arte deve constituir a base de toda a Educação. Esta abrange todas as dimensões do desenvolvimento humano, em que se aclama a liberdade de expressão, a sensibilidade estética e a importância da criatividade, associada ao mundo interior, afetivo e social da criança”. Estas ponderações equivalem-se fundamentais para o entendimento do valor formativo da Arte, em particular das artes visuais, pois permitem às crianças a construção da sua identidade pessoal e social, desenvolvendo novos conhecimentos sobre si, bem como o seu sentido crítico e olhar sensível sobre os outros e o mundo que a rodeia, propondo naturalmente um caminho de desenvolvimento integrado e integral (Silva, et al., 2016).

Portanto, destaca-se a importância das artes visuais no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, no qual as mais recentes Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (2016), numa evidente mudança de paradigma, integram a Educação Artística e, por sua vez o subdomínio das artes visuais, na área da Expressão e da Comunicação, “tornando claro que é proposto um caminho no desenvolvimento integral da criança” tal como afirma o secretário de Estado da Educação João Costa (cit in Silva, et al., 2016, p. 4).

**O impacto das Artes Visuais no desenvolvimento pessoal e social das crianças**

À luz da literatura, são vários os pedagogos (M. Montessori, 1902; Malaguzzi 1998; Vigotsky, 1999), metodologias e modelos pedagógicos que aclamam a Arte como fundamental no desenvolvimento integral da criança, tal como o modelo pedagógico Reggio Emilia, em que se evidencia que “arte significa ter mais linguagens e mais linguagens significa diferentes formas de ver e representar o mundo” (Rabitti, 1994, cit. por Lino, 2013, p. 125).

É, por isso, inequívoco pensar que sendo as artes visuais uma das linguagens artísticas compreendem uma grande importância no desenvolvimento expressivo e comunicacional das crianças, surgindo na vida destas de uma forma natural e espontânea, muito antes de integrarem o Jardim de Infância. Consequentemente, parte significativa do processo educativo implica que o educador de infância proporcione experiências e oportunidades diversificadas às crianças através das artes visuais, com vista a “desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas”, a “reconhecer e mobilizar elementos da comunicação visual, tanto na produção e apreciação das suas produções, como em imagens que observa” e a “apreciar diferentes manifestações de artes visuais, a partir da observação de várias modalidades expressivas (...), expressando a sua opinião e leitura crítica” (Silva, et al., 2016, p. 50).

Ainda, no que compreende as aprendizagens que podem ser desenvolvidas através das artes visuais Hetland e Winner (2007, cit por NAEA, 2016), no seu estudo sobre as capacidades cognitivas, concluíram que estas desenvolvem notáveis capacidades intelectuais de observação, imaginação, inovação e reflexão, sendo uma mais-valia na aprendizagem e no desenvolvimento de competências, em qualquer contexto formal ou não formal.

É, neste sentido, que se realça a seguinte afirmação de Eisner (2008), proferida na Cimeira de Aspen, que revela a importância das artes visuais não só no desenvolvimento de competências básicas, mas principalmente de capacidades cognitivas sofisticadas “*We want our children to have basic skills. But they also will need sophisticated cognition, and they can learn that through the visual arts*” (cit por NAEA, 2016, p. 5).

Para além do referido Godinho e Brito (2010), acrescentam que as artes visuais no jardim-de-infância se baseiam em “atividades de expressão, fruição, experimentação e descoberta, que constituem pilares sobre os quais as aprendizagens futuras e a personalidade se vão edificar” (p. 9). E, que têm vindo a ser valorizadas, pelo campo educativo e profissional, “as capacidades de

## CONTRIBUTOS DAS ARTES VISUAIS EM JARDIM DE INFÂNCIA

comunicação, de expressão, de conhecimento emocional e relacional” (p. 9) que se desenvolvem através das Artes.

Por isso, as artes visuais pela sua diversidade contextual e cultural e, pelas dinâmicas de socialização que podem ser possibilitadas, representam um novo “olhar” das crianças sobre o que as rodeia, contribuindo para a construção da sua identidade pessoal e social (Silva, et al., 2016).

Perante o referido, este artigo apresenta o seu enfoque nos resultados inerentes ao objetivo global do projeto que compreendia a proposta de um conjunto de atividades/experiências pedagógicas, alicerçadas nas potencialidades das Artes Visuais, visando desenvolver a sensibilidade estética, a expressividade e a criatividade das crianças e, num sentido mais lato em promover a formação pessoal e social das mesmas.

### **Metodologias**

#### **Metodologia**

O estudo foi realizado junto de um grupo heterogéneo de 18 crianças, nove crianças do sexo masculino e nove do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 3 e 4 anos, excetuando uma com 2 anos, em contexto de Educação Pré-Escolar, numa IPSS do distrito de Braga.

Enquadrado numa metodologia de investigação-ação (Máximo-Esteves, 2008), de carácter qualitativo, subsistiu a necessidade de sustentar a intervenção pedagógica por processos de observação, pesquisa e a reflexão contínua e sucessiva, com o propósito de analisar e avaliar a ação.

Ao longo da investigação foram ainda delineadas estratégias de intervenção, que tinham como alicerce as artes visuais, e subentendiam a observação, contacto e (re) criação das diferentes modalidades das artes visuais, a fruição e apreciação das mesmas em diferentes contextos culturais ou utilizando recursos audiovisuais e, ainda, a exploração de múltiplos materiais caraterísticos das artes visuais e utilitários. Já pela necessidade de potencializar as relações e interações positivas entre as crianças, também foram utilizadas como estratégias a integração de objetivos e interesses comuns, momentos de partilha de ideias (em grande e pequeno grupo), o diálogo aberto e construtivo, bem como se promoveram estratégias de negociação e dinâmicas democráticas na tomada de decisão.

Durante as intervenções o investigador procurou mediar, ampliar e enriquecer as experiências das crianças de forma prazerosa e lúdica. E, manteve-se sempre disponível para auscultar os interesses e motivações das crianças durante as dinâmicas.

Já com a intencionalidade de registrar e documentar os processos educativos desenvolvidos e de recolher informações relevantes, foram efetivadas observações diretas, intencionais e participadas, utilizando formatos de registo narrativos, audiovisuais e, ainda, se compilaram as produções das crianças.

No âmbito da investigação foram realizadas várias atividades e experiências alicerçadas pelo objetivo global e estratégias traçadas, salientando-se as quatro seguintes uma vez que se evidenciam por serem representativas dos processos desenvolvidos.

### Resultados

Na atividade apresentada pretendia-se promover competências relacionais e sociais positivas, clarificando-se valores inerentes às relações e comportamentos de amizade, bem como de despertar e promover a literacia visual, a expressividade e sentido crítico das crianças, através da apreciação (fruição e interpretação) de duas obras de Paul Gauguin “La Ronde des petites Bretonnes” e “Van Gogh peignant des tournesol”(1888) (Figura 1), e da produção do retrato dos “amigos da sala”.



Figura 1: Apreciação das obras de Paul Gauguin.



Figura 2: Retrato dos amigos.

Após apreciação das obras, em pequenos grupos, realizaram-se os retratos dos amigos (Figura 2). Foram utilizados vários recursos como: cavaletes, recipientes com guaches de diferentes cores pinceis e papel com uma gramagem suficiente. Através da atividade descrita foi possível, despertar e promover a expressividade e sentido crítico das crianças, tal como a sua capacidade de criar e apreciar, que foi alargada através do contacto e observação da modalidade a pintura. E, ainda, se potencializaram dinâmicas de interação, em que as crianças tiveram a oportunidade de fortalecer relações de amizade e de clarificar comportamentos positivos relativos a estas.

Numa seguinte atividade, com a intencionalidade de promover a capacidade das crianças reconhecerem e expressarem emoções e sentimentos, que decorrem das suas experiências, das

## CONTRIBUTOS DAS ARTES VISUAIS EM JARDIM DE INFÂNCIA

relações e interações que detêm entre si foi selecionado o livro “O Monstro das Cores” de Anna Llenas<sup>1</sup>, que aborda os sentimentos de um monstro que assume várias cores conforme o que sente (Figura 3).



Figura 3: Leitura e exploração do livro e instrumentos.



Figura 4: Representação do monstro da amizade através do desenho.

Ao longo da exploração do livro foi identificado um novo sentimento, para além dos que eram evidenciados, a amizade, para o qual o monstro das cores não assumia qualquer tipo de cor. Assim, num processo democrático, as crianças votaram e registaram num pictograma simples a cor que pretendiam que representasse este sentimento, no qual “ganhou o roxo!”.

Entretanto as crianças foram desafiadas a pensar sobre como seria o monstro da amizade e pelo interesse evidenciado, propôs-se uma 1ª representação através do desenho do monstro da amizade, que mais tarde foram partilhadas em grande grupo. As crianças tiveram à sua disposição materiais riscadores como: os marcadores, lápis de cor e de cera.

Esta proposta permitiu promover variadas aprendizagens salientando-se a expressão de emoções e sentimentos e o reconhecimento destes atributos nas outras crianças, o desenvolvimento de uma aprendizagem democrática; a recolha de dados/informação e utilização e interpretação de gráficos simples, o desenvolvimento de capacidades expressivas e criativas através da produção (desenho), o desenvolvimento da motricidade fina e destrezas e a partilha e apreciação das produções em grande grupo (comunicação de ideias e opiniões).

Atendendo ao facto de que as crianças para além de pretenderem criar o monstro da amizade, também desejavam construir, desenhar, pintar mais monstros, procurou-se desafiá-las com

<sup>1</sup> Sugerido pelas mais recentes recomendações do Plano Nacional de Leitura (2017)

propostas, em que se pretendia desenvolver a criatividade, a representação simbólica e o seu sentido estético, através da pesquisa, da observação, apreciação e criação de monstros.

Assim, realça-se a atividade “À descoberta dos monstros com a artista Joana Vasconcelos!”, com a apreciação das obras neobarrocas “Vitória” (2008) e “Contaminação” (2008-2010) que teve como intencionalidade educativa, alargar e aprofundar os interesses das crianças sobre a temática dos monstros, através da apreciação das obras, ampliar a expressão espontânea das crianças e o desenvolvimento da imaginação. Esta foi uma atividade que se iniciou com a visualização das imagens e de vídeos das obras selecionadas (disponibilizadas no site oficial da artista plástica), sobre o qual se propiciou o diálogo em grande grupo (Figura 5).



Figura 5: Apreciação e diálogo em grupo das obras.



Figura 6: Apreciação em grande grupo dos monstros criados.

Mais tarde, propôs-se a criação de monstros e monstras (Figura 6) através de diferentes materiais. Para tal, foram colocados à disposição, para além de plasticina com cores variadas, mais materiais que incentivasse e desafiasse a sua imaginação e criatividade, como olhos variados com diferentes cores e tamanhos, espátulas coloridas, pompons, palhinhas, limpa-cachimbos, pedrinhas, entre outros.

Durante o processo criativo, as crianças tiveram a total liberdade para realizarem as suas criações e, por isso o papel do investigador passou sempre por procurar valorizar o seu trabalho, desafiando-as e apoiando-as e, por corresponder às suas interrogações e iniciativas de conversação. No final da atividade surgiu um momento de partilha das produções com o grande grupo, revelando-se um momento de bastante entusiasmo para as crianças.

Através desta atividade foram promovidas várias aprendizagens destacando-se o desenvolvimento da sensibilidade estética, expressiva e criativa, através da apreciação e produção de monstros, o desenvolvimento de habilidades e destrezas através dos materiais disponibilizados



## CONTRIBUTOS DAS ARTES VISUAIS EM JARDIM DE INFÂNCIA

e a ativação da livre expressão das crianças, em dialética com desejo de comunicarem as suas ideias e opiniões.

Por fim, salienta-se a proposta de construção do monstro da amizade que tinha como intencionalidade corresponder às intenções iniciais das crianças. Esta atividade foi desenvolvida em diferentes etapas, nomeadamente com uma 2.<sup>a</sup> representação individual do monstro da amizade (Figura 7 e 8). Esta teve como principal objetivo deter dois elementos, que permitissem perceber se o percurso visual desenvolvido, se repercutira nas ideias iniciais (representações simbólicas) das crianças, nomeadamente na configuração e caracterização do monstro. E, tal foi comprovado com as imagens que se seguem, em que se destacam desde logo o enriquecimento do seu imaginário e criatividade na integração de novos elementos expressivos bastante distintos da sua previsão inicial (com semelhanças à figura humana – girino).



Figura 7: Desenho da 1ª previsão da Fl.



Figura 8: Desenho da 2ª previsão da Fl.

Posteriormente, realizou-se o planeamento em grande grupo da construção do Monstro, negociando-se as características físicas e materiais característicos das Artes Visuais, bem como utilitários necessários à sua conceção e, finalmente concretizou-se a sua construção/criação, no qual foi importante dividir tarefas de pintura, de construção e de colagem. No processo de pintura em pequenos grupos, observou-se o envolvimento das crianças, o prazer, a dedicação e a preocupação estética para que as caixas ficassem pintadas uniformemente (Figura 9).



Figura 9: Processo de pintura.



Figura 10: O monstro da amizade

Da proposta apresentada destaca-se o desenvolvimento da sensibilidade estética, expressiva e criativa, promovidas através da exploração de diferentes técnicas (desenho, colagem, pintura e de modelagem) e da apreciação e produção, a promoção de competências de socialização, interação e de cooperação e o desenvolvimento do processo democrático (através do debate e estratégias de negociação). De salientar, que a criação do monstro da amizade (Figura 10) traduziu-se num produto final, que representa todo o processo de exploração, apreciação, experimentação e de (re) criação vivido em parte do estudo.

### Conclusões

Ao longo da investigação desenvolveram-se um conjunto de propostas alicerçadas nas especificidades das artes visuais, que detinham a principal intencionalidade enriquecer, ampliar e desafiar as possibilidades de expressão e comunicação das crianças, considerando-se estas oportunidades únicas para que estas experienciassem de forma significativa momentos de fruição/contemplação, de reflexão/interpretação, de experimentação/criação (Educação Estética e Artística, ND), de partilha e negociação. Com efeito a vivência destas experiências, além de terem estimulado a criatividade, expressividade, curiosidade e imaginação, favoreceram o desenvolvimento progressivo do sentido crítico e estético das crianças.

Neste âmbito, relevam-se as possibilidades de criação que foram propostas a partir da observação, experimentação e criação das diferentes modalidades expressivas das artes visuais (desenho, ilustração, pintura, instalação, fotografia, vídeo, entre outras), desenvolvendo deste modo a sua imaginação e sensibilidade estética. Também a mobilização e reconhecimento de elementos expressivos da comunicação visual nas suas produções e em manifestações de arte

## CONTRIBUTOS DAS ARTES VISUAIS EM JARDIM DE INFÂNCIA

apreciadas foram sendo evidenciadas, refletindo-se no alargamento e enriquecimento cultural e da literacia visual.

Salienta-se, igualmente, a importância da exploração de múltiplos materiais, instrumentos e de técnicas diversificadas, que permitiram estimular a motricidade fina, habilidades e destrezas das crianças, bem como do “desenvolvimento da capacidade expressiva de cada criança e do grupo” (Silva, et al., 2016, p. 48), sendo estas determinantes “para as oportunidades de exploração e criação das crianças” (idem, p. 48), tal como para possíveis colaborações. Ainda, quanto à relevância dos materiais Eisner (2015, p.152), afirma que

*“los materiales que los preescolares tienen a su disposición - lápices y tizas de colores, plastilina, pintura – poseen unas características distintivas que influyen en las opciones de los niños y en las imágenes que surgen. De este modo, la selección de materiales es una manera importante de influir en el tipo de pensamiento de los niños”.*

Entretanto, também se realçam os processos desenvolvidos em torno de um interesse comum do grupo, nomeadamente os monstros, ocorrido durante a implementação do projeto. E, neste, evidencia-se o percurso visual desenvolvido, que conjugou para além da participação ativa e envolvimento das crianças, a descoberta e a exploração de diversos elementos expressivos da comunicação visual como a cor, a textura, a forma, entre outros, tendo como recurso a diferentes meios visuais. Todo este processo refletiu-se na prática educativa que se exige ao educador, nomeadamente de “envolver as crianças nas atividades, procurando compreender o que é que realmente as mobiliza, que questões é que se lhes levantam, o que é que é realmente importante para elas, que sentido dão às atividades” (Portugal, 2008, p. 65).

Durante as atividades desenvolvidas foram similarmente potencializados o desenvolvimento da literacia visual, em conjugação com uma abordagem dialética que pretendeu estimular a livre expressão das crianças e o seu desejo de comunicar, nomeadamente em dinâmicas de observação e partilha das suas produções com o grupo e da apreciação de diferentes modalidades das artes visuais.

Perante isto, também a investigadora assumiu um papel ativo nas dinâmicas do grupo, procurando realizar observações críticas fundamentadas, demonstrando apreço e agrado. Tendo, pois na consciência de que apenas “a criança que recebe reconhecimento, cujas ações e trabalhos são alvo de uma aceitação respeitadora, cresce na certeza do poder que tem em afectar o mundo de formas concretas e significativas” (Thompson, 1990, cit por Hohmann & Weikart, 1997, p. 515).

Ainda, pela íntima ligação que a Educação Artística detém sobre a área da Formação Pessoal e Social, durante o Projeto, procurou-se propor vários momentos em grande grupo e

pequenos grupos, que visaram: favorecer um diálogo aberto e construtivo; potencializar o trabalho cooperado; promover a clarificação de valores e atitudes intrínsecos às relações de amizade (partilha, cooperação, tolerância, respeito e apoio); consciencializar e sensibilizar as crianças para a diferentes perspetivas do outro (com as suas emoções, sentimentos, disposições e opiniões); de potencializar a convivência democrática; e, ainda, possibilitar um clima positivo, de apoio e bem-estar na sala, promovendo o desenvolvimento harmonioso e integral do grupo.

Por isso, torna-se importante fomentar o desenvolvimento e a construção da identidade pessoal, social e moral das crianças através de experiências significativas, que lhes permitam entrar num “processo de aquisição e fortalecimento de capacidade e entendimentos sociais” (Katz e McClellan, cit por Lino, 2001, p.81). Pois, é num quadro de relações partilhadas que a criança vai construindo os seus referenciais morais (valores, regras, princípios), que medeiam as suas ações e pensamentos perante o que se lhe apresenta no seu dia-a-dia.

Em jeito final, releva-se as artes visuais, como parte integrante do processo educativo, fazem a diferença no desenvolvimento integral das crianças, verificadas mais enfaticamente na evolução de competências ao nível da criatividade, da sensibilidade estética, crítica e na transformação do conhecimento, bem como se reconhece que o seu conteúdo e estratégias direcionadas contribuem para o desenvolvimento da formação pessoal e social. Em suma, assevera-se a pertinência da investigação desenvolvida, uma vez que permitiu desafiar e alargar as experiências das crianças no âmbito das Artes Visuais, no qual se priorizaram dinâmicas de índole expressivo, criativo, artístico e estético, associadas a aspetos do desenvolvimento pessoal, social e afetivo da criança (Read, 1982).

### Referências

Educação Estética e Artística. (ND). *Programa de Educação Estética e Artística*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. Consultado em abril de 2018, em <http://educacaoartistica.dge.mec.pt/peea.html>.

Eisner, E., (2015). *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. (4ª ed.). Barcelona: Paidós.

Godinho, J. & Brito, M. (2010). *As artes no jardim-de-infância*. Texto de apoio para educadores de infância. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

## CONTRIBUTOS DAS ARTES VISUAIS EM JARDIM DE INFÂNCIA

Hohmann, M. & Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Katz, L. & McClellan, D. (2001). O Papel do Professor no Desenvolvimento Social das Crianças. In Oliveira-Formosinho, J. (Org), *Educação Pré-Escolar: A construção social da moralidade* (3.<sup>a</sup> ed.). (pp. 11-48). Lisboa: Texto Editora.

Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In Oliveira-Formosinho, J. (Org), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma praxis de participação* (4.<sup>a</sup> ed.). (pp. 109-140). Porto: Porto Editora.

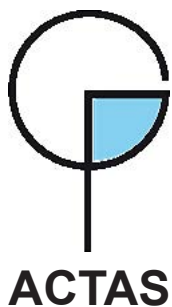
Maximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.

National Art Education Association. (2016). *Learning in a Visual Age: The Critical Importance of Visual Arts Education*. Alexandria: NAEA. Consultado em março de 2018, em <https://arteducators-prod.s3.amazonaws.com/documents/729/2b07a08f-edc2-40f1-b9a8-7c61e84adc42.pdf?1469220941>.

Silva, I., Marques, A., Maia, L. & Rosa, L. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. DGE.

Portugal. G. (2008). *Desenvolvimento e aprendizagem na infância*. In Alarcão, I. (Coord.), *A Educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. (pp. 33-.67). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Read, H. (1982). *A Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España

A potencialidade da cor no desenvolvemento da formación persoal e social na  
educación pré-escolar

The potencial of color in the development of personal and social formation in  
pre- school education

([orcid.org/0000-0003-4852-6290](https://orcid.org/0000-0003-4852-6290)) Palhares, Graça, Jesus, Sandra, Teresa, Margarida  
Instituto de Educação, Universidade do Minho

## Resumo

O artigo descreve parte de uma investigação-ação que utilizou a cor como elemento potenciador para o desenvolvimento da formação pessoal e social de um grupo de crianças entre os três e os seis anos de idade numa sala de educação do pré-escolar num agrupamento de escolas da rede pública no distrito de Braga. O projeto decorreu num contexto que privilegia um conjunto de valores basilares e fundamentais para a formação das crianças, nomeadamente, os valores da paz, razão pela qual a educadora cooperante se associou ao projeto internacional “Living Peace”. A partir destes princípios que nortearam os três projetos diferentes, foram planeadas e realizadas atividades baseadas nas artes visuais e na literatura para a infância sustentadas nos seguintes fundamentos pedagógicos: a voz e o papel ativo da criança na construção do seu conhecimento. Os resultados sugerem que a implementação do projeto, com particular ênfase no elemento cor demonstra que as crianças, desde a mais tenra idade, são capazes de contemplar/apreciar obras de arte e, através delas valorizar as emoções e a paz. Para além do desenvolvimento da perceção estética e do pensamento crítico no que diz respeito à paz, este projeto permitiu melhorar a gestão

de conflitos, revelando-se um grande aliado para a educação, principalmente, no desenvolvimento psicoafectivo e social das crianças, sendo estas dimensões fortemente influenciadas pelos princípios do referido projeto. O projeto fomentou, quotidianamente, a construção da paz através dos relacionamentos, investindo na capacidade de partilha e de autorregulação comportamental, ultrapassando a simples vontade de viver em paz.

**Palavras-Chave:** Cor; Artes Visuais; Educação de Infância; Educação para a Paz; Formação Pessoal e Social

#### Abstract

This article describes part of an action research which used color as a potential element for the development of the personal and social formation in a group of children between three and six years old of a Preschool class in a public school group of Braga's district. This project took place in a context which privileges basic and fundamental values for children's formation, particularly, peace values, reason why the cooperative kindergarten teacher got associated to the "Living Peace" international project. From these principles which guided the three projects, activities based on visual arts and children's literature were planned and realized sustained by the following pedagogical fundamentals: children's voice and their active role on knowledge's construction. The results suggests that the activities implementation based on visual arts and with its particular emphasis on color element, became an added value and demonstrate that children, since an early age, are capable of contemplate/appreciate works of art and through it, even if unconsciously, value emotions and peace. Besides the development of the aesthetic perception and of the critical thought concerning peace, this project allowed an improvement on the classroom conflicts management, revealing to be a great allied for education, predominantly, on the psycho-affective and psycho-emotional children's development, which were largely influenced by the international project Living Peace's principles. Therefore, the project fostered, daily, peace construction through the relationships, investing in the sharing and autoregulation capacity, getting through the simple will/need of living in peace.

**Key Words:** Color; Visual Arts; Preschool Education; Peace Education; Personal and Social Formation.

## A POTENCIALIDADE DA COR

O artigo descreve uma parte da investigação-ação decorrente da Prática de Ensino Supervisionada que utilizou o elemento cor como elemento potenciador para o desenvolvimento da formação pessoal e social de um grupo de crianças entre os 3 e os 6 anos de idade, numa sala de Jardim de Infância pertencente a um agrupamento de escolas, de rede pública, no distrito de Braga.

O projeto parte de um momento de observação em que constatámos um forte impacto na aprendizagem das crianças através da leitura da obra “O Monstro das Cores”, Annalennas (2018). Após a leitura, verificámos que muitas crianças passaram a associar as cores às emoções exploradas neste livro, afirmando muitas vezes que a cor que estavam a utilizar não era o nome da cor em si mesma mas o sentimento expressado na história.

Neste sentido, os valores advogados pela educadora convergentes com os princípios do projeto *Living Peace*, em conjunto com a grande diversidade de materiais disponíveis na sala, impulsionaram a articulação do projeto pedagógico centrado nas artes visuais e na literatura para a infância, integrando-se, assim, de forma harmoniosa na formação pessoal e social da criança, de acordo com os seguintes fundamentos pedagógicos: a voz da criança e o papel ativo da criança na construção do seu conhecimento.

### **A Importância da Formação Pessoal e Social da Criança no contexto de Educação Pré-Escolar através do Projeto *Living Peace***

Tal como defendido por Hohmann e Weikart (1997, p. 22), devemos, na educação pré-escolar, ver a criança como um sujeito ativo na construção da sua aprendizagem, sendo que esta acontece tendo por base as relações que a criança estabelece com o meio, com os objetos e, sobretudo nas relações que estabelece com as outras crianças e adultos. Através desta premissa, importa reconhecer as perspetivas construtivistas de Piaget e socio-construtivistas de Vygotsky no sentido em que é reconhecido, por ambos, que as relações estabelecidas com os pares são fundamentais para o desenvolvimento do conhecimento social, intelectual, emocional e físico da criança.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação de Infância (OCEPE), documento que norteia a prática dos educadores de infância em Portugal, a área de Formação Pessoal e Social reconhece os pressupostos anteriormente falados, ou seja, o “reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, cuja identidade única se constrói em interação social,



influenciando e sendo influenciada pelo meio que a rodeia” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 33). Desta forma, é nos contextos sociais em que a criança se insere, através das relações e interações que estabelece com os outros e com o meio, que vai desenvolver a sua identidade pessoal e o respeito pelo outro, desenvolvendo a “ sua autonomia como pessoa e como aprendiz, compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros, valorizar o património natural e social” ( Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 33). Por isso, tal como refere o mesmo documento orientador, a educação pré-escolar assume “um papel importante na educação para os valores, que não se “ensinam”, mas se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros” ( Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 33).

Tal como defendem as OCEPE, são os valores implícitos na prática do educador, bem como o modo como este os aplica em contexto, que fazem com que a Educação Pré-Escolar seja um contexto relacional e social condescendente da Formação Pessoal e Social, uma vez que o educador ao demonstrar “atitudes de tolerância, cooperação, partilha, sensibilidade, respeito, justiça, etc. para com as crianças e adultos (outros profissionais e pais/famílias), os/as educadores/as contribuem para que as crianças reconheçam a importância desses valores e se apropriem deles” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 33).

Neste sentido, o Projeto Internacional *Living Peace*, cujo grande objetivo é a promoção dos valores da Paz através das relações que as crianças estabelecem entre si, partilha com a educadora cooperante, a promoção de uma pedagogia que parte “das relações interpessoais, sem perder de vista os problemas mais amplos, como os modelos de desenvolvimento, a distribuição dos recursos e a gestão do poder; fazendo atos e ações concretas para transformar, a partir da base, uma sociedade globalizada na qual a falta de direitos e graves desigualdades podem até mesmo fazer com que se torne sem sentido, para muitos, a pronúncia da palavra paz” (Living Peace, s.d).

Esta empatia torna-se, sem dúvida, fundamental desenvolver-se na Educação Pré-Escolar, pois a “empatia ajuda as crianças a fazer amizades e a desenvolver o sentimento de pertença” ( Hohmann & Weikart, 1997, p. 67).

Com a intenção de impulsionar a empatia, o projeto sugere o exercício diário designado de “O Dado da Paz”. Este dado, lançado todos os dias de manhã, não contém números, mas sim faces ilustradas e legendadas com imagens que apelam aos relacionamentos da paz, tendo por base os seguintes tópicos: “Escutar o outro”; ”Perdoar o outro”; “Ser amigo do outro”; “Ser amigo de

## A POTENCIALIDADE DA COR

todos”; “Ajudar o outro”; “Ser o primeiro a ser amigo” (ver *Living Peace*). Esta atividade incentiva o desenvolvimento da atitude de empatia, proporcionando na criança, a capacidade de saber colocar-se no papel do outro, de ouvir o outro, aprendendo a dialogar com o outro para e na gestão de conflitos, conseguindo, de forma criativa e autónoma, resolver esses mesmos conflitos

O desígnio da UNESCO, *Building peace in the minds of man and women* e o projeto *Living Peace* têm como propósitos a educação para a cidadania global e reconhecem a necessidade de desenvolver nas mentalidades de todos os valores de paz.

A UNESCO (2015, p. 15) considera três dimensões concetuais e essenciais na Educação para a Cidadania Global, interrelacionando-as entre si: Dimensão Cognitiva - “Adquirir conhecimento, compreensão e pensamento crítico sobre questões globais, regionais, nacionais e locais e sobre a interligação e interdependência dos diferentes países e populações”; Dimensão Socioemocional - “Ter sentimento de pertença a uma humanidade comum, partilhando valores e responsabilidades, empatia, solidariedade e respeito pelas diferenças e pela diversidade”; Dimensão Comportamental - “Agir de forma eficaz e responsável a nível local, nacional e global para um mundo mais pacífico e sustentável.”

Estes três vetores devem emergir de um modo harmonioso no contexto, tornando-se importante sublinhar a necessidade do protagonismo das crianças neste processo, envolvendo-as ativamente no mesmo. Assim, através da articulação das diferentes dimensões são elencados um conjunto de objetivos, competências e prioridades de ação, que definem os objetivos da Educação Global (ver UNESCO, 2015, p. 16).

A Educação para a Cidadania Global visa ser uma educação transformadora, desenvolvendo conhecimentos, competências, valores e atitudes que as crianças precisam para contribuir para um mundo mais inclusivo, justo e pacífico (ver UNESCO, 2015, p. 15). Para além do mais, como defendido pela organização, esta educação deve ser iniciada desde a mais tenra idade, continuando a ser desenvolvida ao longo da vida, tanto através de uma aproximação formal e informal, quer tendo em consideração as intervenções curriculares ou extracurriculares (ver UNESCO, 2015, p. 15).

Tal como defendem Silva, Marques, Rosa & Mata (2016, p.39) a vivência em grupo implica um confronto de opiniões e de ideias distintas, existindo a necessidade de resolver conflitos, através do debate e da negociação, descobrindo uma resolução aceite por todos os intervenientes. Para

além do mais, através da participação da vida em grupo, a criança tem oportunidade de tomar iniciativas, assumir responsabilidades e exprimir as suas ideias/opiniões, confrontando-as com os colegas compreendendo o ponto de vista do outro e reconhecendo que, por vezes, existem perspetivas e valores diferentes. Ao assumir esta posição, a criança está a desenvolver atitudes de respeito pela diferença, de compreensão e de tolerância. É, então, “neste contexto que se desenvolve a educação para a cidadania, enquanto formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres, em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 39)

### **O papel da Educação Artística para o desenvolvimento da criança**

As artes na maioria das culturas representam uma parte integrante da vida, sendo que a função, a criatividade e a aprendizagem estão interligados (UNESCO, s.d).

Para além do mais, como refere a UNESCO, aprender através das artes e da cultura, tem vindo a demonstrar como é possível utilizar as artes como uma ferramenta para a aprendizagem.

Através das artes, nomeadamente as Artes Visuais, a criança vai construindo uma imagem do mundo que a rodeia, importa, então, realçar que essa visão do mundo “cresce connosco, transforma-se connosco, de acordo com as nossas aspirações mais profundas”, ainda que “nas crianças não há ainda uma consciencialização crítica do fenómeno artístico” (Rodrigues, 2002, p. 76). Assim, pode-se deduzir que a “Educação Artística desenvolve, tanto na criança como no adulto, a capacidade de saber ver/ler/interpretar/demonstrar a imagem visual, distinguindo o que é essencial do acessório” (Rodrigues 2002, p.77),

Assim, podemos entender os benefícios de proporcionar o contacto com as Artes Visuais desde a mais tenra idade, sendo que esta apresenta um conjunto de benefícios essenciais para o desenvolvimento da criança, quer a nível cognitivo, criativo, reflexivo, e desenvolvendo, igualmente, valores de empatia, através da aceitação da perspetiva do outro, e também desenvolvendo uma atitude ativa perante a sociedade.

Estas potencialidades das Artes Visuais para o desenvolvimento são igualmente defendidas pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016): o “papel da educação artística no desenvolvimento da criatividade, sentido estético e apreciação de diferentes manifestações artísticas e culturais implica uma íntima ligação com as áreas de Formação Pessoal e Social e do Conhecimento Mundo” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 48), estando, deste modo, a criança

## A PTENCIALIDADE DA COR

a desenvolver a construção da sua identidade pessoal, social e cultural, contribuindo, igualmente para o (re) conhecimento do património cultural e a sensibilização para a sua preservação. Também, tendo em consideração que o papel da Educação Artística está intimamente ligado à área Formação Pessoal e Social, importa salientar que através desta interligação existe, ainda, um contributo para o respeito e o reconhecimento pela diversidade cultural existente.

Para além do mais, como afirma Silva, Marques, Mata & Rosa (2016, p. 48), as Artes Visuais proporcionam oportunidades para que a criança possa desenvolver: a sua curiosidade, a expressão verbal não verbal e a capacidade de resolver os problemas de forma criativa, sendo que estes tópicos, facilitam a articulação entre outras áreas do saber como: o domínio da linguagem oral, a matemática e educação físico-motora. Por outro lado, “as técnicas e instrumentos próprios, deste domínio podem ser mobilizados noutras áreas e domínios” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 48).

Deste modo, é essencial que o educador crie oportunidades para a criança apreciar arte e de dialogar sobre ela e também apreciar e dialogar sobre o que fazem e observam. Também é fundamental que o educador explore com as crianças diferentes obras, levando as crianças, de forma progressiva, à descoberta da importância e da expressividade dos elementos considerados formais para a comunicação visual.

Também a disponibilidade de diversos materiais e elementos expressivos da comunicação, como a cor, a forma, as linhas, etc., são elementos a ter em consideração. (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 49). Com isto, importa enfatizar que, quando o educador proporciona momentos em que a criança contacta com uma obra de arte, está a promover o desenvolvimento da sensibilidade estética, contribuindo para “desbloquear o processo criativo, proporcionando a descoberta das mais variadas técnicas e formas de expressão” (Rodrigues, 2002, p. 210).

Assim, e em jeito de conclusão, importa então enfatizar, de forma sucinta,: que tal como afirmou o professor Elliot Eisner, na cimeira de Aspen (2008), através das artes as crianças aprendem a ver e, não obstante, refere ainda a importância das artes visuais para o desenvolvimento cognitivo e de competências básicas: “We want our children to have basic skills. But they also will need sophisticated cognition, and they can learn that through the visual arts” (NAEA, 2016, p.5).

## **Metodologia**

A presente investigação teve por base a adoção de uma metodologia de carácter qualitativo (Bogdan e Biklen, 1994), andando em torno dos princípios da investigação-ação (Máximo-Esteves, 2008). Os participantes do estudo foram 20 crianças (15 do sexo masculino e 5 do sexo feminino) com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade que frequentam um Jardim de Infância, pertencente a um Agrupamento de Escolas de rede pública no concelho de Braga.

O estudo contemplou 20 tarefas cuja intencionalidade era entender a potencialidade da cor no desenvolvimento de atividades baseadas nas Artes Visuais na Educação Pré-Escolar. Seis das vinte atividades foram planeadas no âmbito do projeto *Living Peace*. Neste artigo serão apenas retratadas 3 atividades que foram mais relevantes para a temática em questão.

As intervenções ocorreram em 11 semanas do conjunto de 15 atribuídas para o período de estágio, sendo que as primeiras 4 semanas foram dedicadas à observação participante do contexto e ao respetivo desenho do projeto. Através do projeto de intervenção, as crianças tiveram a oportunidade de conhecer alguma literatura para a infância e algumas obras de arte, a partir das quais exploraram as cores e os valores. No decorrer das atividades, as crianças tiveram a possibilidade de experimentar e manusear diversas técnicas e materiais de Artes Visuais, permitindo-lhes desenvolver: o sentido e a perceção estética, a criatividade, a imaginação, a literacia visual, a formação pessoal e social das crianças; estabelecer relações entre cores e emoções e, explorar a polissemia da cor.

As tarefas apresentadas no decorrer da presente investigação foram apresentadas ao grupo sob a forma de leitura de histórias, apresentações de artistas em formato história e atividades de carácter lúdico, o que consistiu numa maior participação e motivação das crianças. Durante toda a investigação, as crianças experienciaram trabalho individual, a pares e em grupo. Para a recolha de dados foi utilizado o registo fotográfico, as notas de campo do investigador, as produções das crianças e o registo escrito, dito pelas crianças, sobre as produções realizadas.

## **Resultados**

Da análise dos resultados decorrentes do projeto enquadrado na investigação ação, destacamos o livro “De que COR é um BEIJINHO?” (Bonilla, 2017), pelo facto de ter sido possível articular diversas áreas do saber e desenvolver um conjunto de atividades diversificadas a partir da literatura. Do conjunto referido, sublinhamos a atividade desenvolvida na área da Matemática

## A PTENCIALIDADE DA COR

através da realização de um gráfico, desenvolvendo, assim o ponto, a organização e tratamento de dados partir do livro referido.

Na sequência da leitura e, já no âmbito da área das Artes Visuais, desenvolvemos atividades baseadas em artistas tão diversos como Damien Hirst, através das *Spin Paintings* (Fig. 2) e Picasso, através da obra *Bouquet of Peace*. Esta obra em particular foi extremamente importante porque permitiu uma grande articulação entre os três projetos ao explicitar a dimensão estética e ética da paz, convergindo para os valores defendidos pelo projeto *Living Peace*, sendo reconhecida pela organização do projeto internacional, através da página do Facebook



Figura 1- Realização da técnica "Spin Paintings" ( ver Damien Hirst- born, 1965)

Figura 2- Registo da obra "Bouquet of Peace" e experiência das mãos realizadas pelas crianças.

Figura 3 - Recriação da obra "Bouquet of Peace"

Assim, numa primeira fase, foi desafiado às crianças que dialogassem sobre a obra *Bouquet of Peace*, Picasso (1958), começando por questionar e o bouquet era segurado por uma ou duas pessoas. Após esta experiência as crianças perceberam que a obra retratava uma pessoa a dar um ramo a alguém. Posto isto, o grupo de crianças afirmou que a obra representava a partilha, através do “ramo de flores”, e que representava, igualmente o ser amigo.

Após esta análise e reflexão, as crianças passaram à recriação da obra, utilizando telas e materiais recicláveis (como caixas de ovos e cotonetes), carimbos (através de partes não comestíveis de alguns legumes), e tintas a óleo, lápis de pastel ou tintas normais. É de salientar que todas as crianças foram protagonistas na recriação do seu “bouquet da paz”.

Com a realização deste trabalho, as crianças demonstraram grande interesse em expô-lo, de forma a mostrar o trabalho realizado à comunidade escolar de Jardim de Infância. Partindo deste interesse decidimos ir mais além e realizar a exposição na sede do agrupamento de escolas. Para tal, surgiu, também, a oportunidade de as crianças ilustrarem um momento em que tinham aplicado o princípio orientador do projeto *Living Peace*: “o ser amigo”, essa ilustração acompanhava cada um dos quadros realizados. Destacamos o exemplo de um registo oral e escrito de uma criança de 4 anos: “Quando a “Ana” me levou ao parque, pediu-me para a ajudar a encontrar lugar para estacionar o carro e eu olhei, olhei e ajudei-a”.

A exposição foi, também, divulgada pelo Projeto *Living Peace*, através da página do *Facebook*, em quatro línguas distintas (Português, Espanhol, Francês e Inglês).

Durante a montagem da exposição existiu uma grande colaboração entre os alunos do Jardim de Infância e os alunos do agrupamento (7º -12º ano) que auxiliaram as crianças a pintar pequenos *bouquets* para oferecer à comunidade escolar.



Figura 4 - Imagem panorâmica da exposição.



Figura -1 - Elaboração dos desejos de Natal..

A partir desta atividade da exposição dos “Bouquets da paz” podemos, observar duas das dimensões concetuais retratadas pela UNESCO (2015): **socioemocional**, experienciada através do sentimento de pertença, por parte das crianças a uma comunidade escolar que partilha os mesmos valores de paz; e **comportamental**, sendo que através de uma pequena exposição a nível local foi possível “agir de forma eficaz e responsável a nível local, nacional e global para um mundo mais pacífico e sustentável”. (UNESCO, 2015, p.15).

Uma outra atividade realizada neste âmbito foi a criação de presentes de natal sob a forma de um desejo que não fosse um objeto, mas sim um sentimento, como por exemplo a paz. Para este efeito foi realizado um esquema, tendo por base um diálogo com as crianças sobre os respetivos desejos. De seguida, cada criança teria de ilustrar o seu desejo numa folha de papel, acompanhado com a legenda do mesmo. Posteriormente, foi dado a cada criança um rolo que, mais tarde, serviu de “caixa- presente”. Por último, as crianças foram desafiadas a pintá-la consoante a cor associada ao respetivo desejo. Através desta atividade, foi possível desenvolver no grupo valores de equidade e justiça social, analisando criticamente as desigualdades socioeconómicas, facilitando-lhes a perceção que nem todas as crianças têm acessos aos mesmos bens materiais.

Destacamos ainda a leitura do livro “Pequeno Azul e Pequeno Amarelo” (Leo Lionni, 2017) pelo facto da mensagem literária partilhar os valores intrínsecos aos três projetos, consolidando assim a intencionalidade pedagógica de correlacionar a cor com a Formação Pessoal e Social.

## Conclusões

## A POTENCIALIDADE DA COR

O projeto enquadrado na investigação-ação visou uma abordagem pedagógica integradora centrada nas Artes Visuais e ancorada na literatura para a infância, decorreu num contexto educativo que já privilegiava um conjunto de valores fundamentais para a paz e, por essa razão, estava associado ao projeto internacional *Living Peace*.

Para além desta dimensão, a experiência pedagógica artística revelou-se eficaz no desenvolvimento de competências sociais, nomeadamente, a competência de empatia, incentivando os valores de paz, promovendo uma consciência ativa, participativa das crianças, contribuindo assim para o desenvolvimento da sua formação pessoal e social.

Tal como defendido pelas OCEPE (2016), o projeto permitiu ainda constatar a interligação entre a Educação Estética e a área da Formação Pessoal e Social, evidenciando o contributo das Artes Visuais para o desenvolvimento de valores essenciais para a vivência em cidadania. Importa também enfatizar que todas as áreas foram desenvolvidas de modo harmonioso e integrado a partir de uma perspetiva do desenvolvimento social, cultural, emocional, estético e cognitivo.

Destacamos ainda o sistemático desenvolvimento da comunicação oral, importante na educação pré-escolar; bem como a abordagem à escrita, demonstrando à criança que tudo o que dizemos pode ser escrito; o conhecimento do mundo, através do contacto com artistas de outros países, levando as crianças a descobrir um pouco mais sobre o país e respetiva cultura; e também a matemática, através da realização de pictogramas que se demonstraram eficientes para as crianças desenvolverem o sentido de número e perceberem que ao realizar este tipo de atividades estamos a organizar informação para dar resposta a uma questão. (ver Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Desta forma, foi possível trabalhar a interdisciplinaridade advogada pelas OCEPE (2016), demonstrando que a partir das Artes Visuais é possível a interligação de domínios de forma harmoniosa, permitindo o desenvolvimento holístico da criança.

Através da articulação de três projetos distintos, constatámos que a sua interligação foi uma mais-valia para as crianças da instituição, desenvolvendo e consolidando valores essenciais para a sociedade de hoje em dia, como a paz, mostrando-nos que é possível, a partir da educação artística, realizar atividades didáticas que desenvolvem a Educação para a cidadania.

### Referencias

Bodgan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – Uma Introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.



Hohmann, M.N. & Weikart, D. P. (1997) *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

Projeto Living Peace (s.d.) . *Dar Asas à Paz*. < <http://livingpeaceinternational.org/br/o-projeto/dado-da-paz.html>>

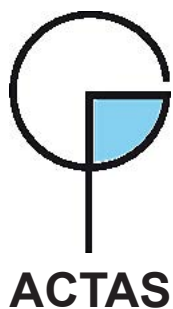
Rodrigues, Dalila d'Alte (2002). *A Infância da Arte, a Arte da Infância*. Edições ASA, Lisboa.

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

National Art Education Association (NAEA) (s.d). *Learning in a Visual Age: The Critical Importance of VISUAL ARTS EDUCATION.:* <<http://educacaoartistica.dge.mec.pt/assets/understanding-the-basics.pdf>>

UNESCO (s.d). *Arts Education*. < <http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/creativity/arts-education/>>

UNESCO (2015). *Global Citizenship Education - TOPICS AND LEARNING OBJECTIVES*. (pp. 14-17). France: UNESCO. <<http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en>>



## **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Psicopedagogia em artes visuais: uma proposta de educação do olhar sob a EAM

Psychopedagogy in Visual Arts: a proposal for education of the look under  
the EAM

Aldicea Craveiro (<https://orcid.org/0000-0002-0152-9083>)\*,

IFAM: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas\*,

## Resumo

Este escrito traz um recorte de investigação doutoral com objetivo de compreender as situações problemas que vinculam, as dificuldades de aprendizagem na concepção de conceitos técnicos relacionado à visão e compreensão de mundo, o que justifica se estabelecer a navegabilidade teórica e científica que se apoia a ações práticas que levem os estudantes da Educação Básica (Médio/Técnico de Eletrotécnica e Mecânica), a melhora significativa das dificuldades de aprendizagem que apresentam em conceber conceitos técnicos e, contextualização dos mesmos. Nesse processo, as Artes Visuais, permeou todo trabalho como elo entre as questões geradas no campo das belezas naturais percebida no sítio investigado, bem como, aquelas oriundas do interesse dos alunos envolvidos. Vale ressaltar a interferência da Sociedade da Informação e do Conhecimento e seus aparatos tecnológicos de mediação que enobrece e ampliam as reflexões, tanto quanto abre o viés criativo das ideias. O ensino deu-se sob os princípios da Experiência de Aprendizagem Mediada, assim como, a avaliação das funções e disfunções cognitivas, logo, a intervenção pedagógica pontuando a concepção de conceitos técnicos sob as bases da educação do olhar. Isso feito ao longo de três anos em que se deu a pesquisa que fora conhecida por exposições de ideias, produções artísticas, como pintura, esculturas e maquetes. A Etnografia foi elencada enquanto metodologia científica para desenhar, analisar e dá um formato científico em todas as etapas da investigação.

*Palavras chave:* Psicopedagogia. Educação do Olhar. Artes Visuais. Experiência de Aprendizagem Mediada. Fracasso Escolar.

## ABSTRACT

This writing brings an excerpt of doctoral research aiming to understand the situations problems that link, the learning difficulties in the conception of technical concepts related to the vision and understanding of the world, which justifies establishing the theoretical and scientific navigability that is supported by practical actions that lead the students of basic education (medium/technician of electrotechnical and mechanical), the significant improvement of learning difficulties they present in conceiving technical concepts and contextualization of them. In this process, the visual arts permeated all work as a link between the issues generated in the field of natural beauty perceived in the investigated site, as well as those arising from the interest of the students involved. It is worth mentioning the interference of the information society and its technological apparatus of mediation that ennobles and implies the reflections, as far as the creative bias of ideas opens. Teaching was based on the principles of the mediated learning experience, as well as the evaluation of cognitive functions and dysfunctions, therefore, the pedagogical intervention punctuating the conception of technical concepts under the foundations of the education of the gaze. This was done over the course of three years in which research was known for exhibitions of ideas, artistic productions such as painting, sculptures and mockups. Ethnography was listed as a scientific methodology to design, analyze and give a scientific format at all stages of the investigation.

*Keywords:* Psychopedagogy. Education of the Gaze. Visual arts. Mediated Learning Experience. Fracasso

## Psicopedagogia em artes visuais

### **Artes, perspectivas do fracasso escolar e a EAM**

As disfunções cognitivas que configuram-se em dificuldades de aprendizagem, na maioria das vezes, são as responsáveis pelo fracasso escolar na história de um aluno no que tange a Educação brasileira. Nesse contexto, formar ideias acerca das dificuldades de aprendizagem tem sido bastante variável em sua análise, no campo da investigação e das propostas de intervenção no entorno das atividades de ensino que permeiam o currículo obrigatório do ensino básico, dando sentido, aos pontos de complexidade científicos para uma revisão contínua dos princípios e métodos em vigor e que se fundamentam nas ciências da Psicologia e da Educação de maneira mais elementar.

Todavia, é preciso que os estudos e pesquisas sobre o fracasso escolar sejam de natureza ampla para além do campo da Psicologia e da Educação, senão, das políticas públicas e formação do professor, entre outras variáveis não menos importantes. É importante ter-se como base a construção de uma proposta psicopedagógica balizada na experiência de sala de aula que, ao longo da carreira profissional, rendem vivências pautadas na ciência da Psicologia, da Educação, da Neurociência do Aprendizado, Psicopedagogia, mas sobretudo do olhar à diversidade cultural.

Morin (2003), nos faz compreender a situação paradoxal sobre a nossa Terra. As interdependências multiplicaram-se. Pois, a consciência de ser solidários com a vida e a morte, de agora em diante, une os humanos uns aos outros, fazendo como a comunicação triunfe e que o planeta seja atravessado por redes, fax, telefones celulares, modems, Internet. Nesse processo, a compreensão permanece geral em que verse importantes e múltiplos progressos da compreensão. Porém, o avanço da incompreensão permanece em níveis ainda elevados.

Nesse sentido, a realização e a concretização de um estudo e construção teórica com o fim de compreender as necessidades sentidas pelos alunos, especialmente estudantes do norte do estado do Amazonas, que historicamente só imprimem índices de desenvolvimento da Educação Básica muito baixos, e que não deixa de ser preocupante, nos levando pensar a partir das especificidades culturais e sociais aos quais tais alunos, pertencem – são crianças e adolescentes em seus ambientes sociais, familiar e escolar que, de alguma forma, vivenciam necessidades educacionais específicas que passam despercebidas por seus mediadores de saberes universais.

A educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa, espírito, corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal e espiritualidade. Portanto, o ser humano deve ser preparado, na educação que recebe na juventude – aprendendo: "elaborar pensamentos autônomos e críticos para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida." Delors (2003, p. 97).

### **Prevenção do Fracasso Escolar através da Experiência de Aprendizagem Mediada**

O termo fracasso escolar abarca um grande número de fenômenos educacionais, como: baixo rendimento do aluno, reprovação, repetência, defasagem idade-série, evasão, dificuldades escolares, entre outros. O fracasso tornou uma resposta insuficiente do aluno às demandas escolares onde muitas são as causas objetivas, mas também subjetivas que devem ser compreendidas e sofrer de maneira eficaz uma intervenção à luz das ciências que balizam a psicopedagogia. Portanto, a interação professor/aluno constitui um instante privilegiado de afirmação do pensamento

pedagógico estabelecido na mediação educativa. O professor nesse momento institui sua práxis, intencional por preferência, onde suas crenças a respeito do caráter do aluno, métodos, técnicas pedagógicas, farão toda diferença no ato mediador, ou seja, tudo pode afetar as características da relação interativa de um professor com o aluno e, portanto, as respostas escolares do aprendiz, que partirá quase sempre, do conteúdo e forma do ensino estabelecido.

Nessa perspectiva, um dos apontamentos causais do fracasso escolar defendidos pelas correntes construtivistas de desenvolvimento, tem a ver em grande parte, com as diferenças entre alunos de camadas sociais mais populares e as pertencentes a outras camadas mais abastardas da população. O que nos leva a considerar como dado para análise, a privação cultural ou a precariedade de experiências com a leitura e escrita, e, com os conhecimentos matemáticos, que são motivos aparentes, haja vista, o fato do aluno não ter contato com determinados saberes de estruturas conceituais complexas para maior compreensão e reflexão – logo, terão enormes dificuldades em conceber conceitos lógicos e contextualizados, quiçá no que tange a conteúdos técnicos. Todavia, embora tal afirmação tenha seu fundo de verdade, por certo, esses motivos não revelam as causas do fracasso escolar em sua totalidade.

Certamente, vale ressaltar que o fracasso escolar, pode ser que ocorra por falta de concepção de escola, sociedade e valores morais bem definidos nas condutas dos responsáveis por indivíduos que se encontram em desenvolvimento e, por vez, não têm qualquer autonomia do que lhe é imposto quanto conteúdo e forma educativa. O que com certeza, acaba por não levar em consideração suas especificidades cognitivas, culturais, e, afetivas/emocionais. Assim promovendo o fracasso do processo de ensino e aprendizagem em relação aos anseios e necessidades vigentes dos mesmos.

O trabalho educativo, é um compromisso com a liberdade do outro. A mediação propõe crescimento e capacitação, onde a responsabilidade do educador começa em ensinar a liberdade dos outros. É por isso que a educação é incondicional afirmação do outro, deve efetivamente ajudar no despertar de sua consciência. Nenhuma vida cresce nem se supera sem educação. Mas, requer muito estudo e a busca constante do domínio e compreensão dos conhecimentos das diferenças culturais. Principalmente, porque separam, ao mesmo tempo em que aproximam as pessoas, a exemplo: o professor e o aluno, em que a singularidade se acomoda na diversidade, pois, “o diferente é o que está entre nós, naquilo que é além de nós, naquilo que somos nós, e, naquilo que não somos nós ao mesmo tempo”. Macedo (2005, p. 13).

Em tese a mediação se apresenta sob o enfoque de modificabilidade mental ativa, contrária a uma concepção passiva. Considera a inteligência como um processo dinâmico de autorregulação, capaz de dar resposta à intervenção dos estímulos ambientais. Isto se consegue através da interação ativa entre o indivíduo e as fontes internas e externas de estimulação. Então, o baixo rendimento escolar ou que se denomina aqui, de fracasso escolar, é um produto do uso ineficaz das Funções Cognitiva que são pré-requisitos para um funcionamento cognitivo adequado.

A EAM trata como elementar, à natureza da qualidade de toda interação humana destinada a produzir mudanças significativas e duradouras no indivíduo, os objetivos e a promoção do potencial para aprender de cada sujeito. Isso significa dizer que quando é possível, ver-se no mediado a Modificabilidade Cognitiva Estrutural/MCE. E dentro desse aspecto não é qualquer

## Psicopedagogia em artes visuais

interação na forma de perguntas e respostas, mas exclusivamente a responsabilidade de se manter a motivação por intenção no ato do ensino. Os critérios da mediação e do amplo padrão de funções cognitivas e operações mentais, são os elementos básicos que ajudam o mediador a fazer o seu trabalho – educação de valores essenciais para a formação de pessoas que venham se sentir aceito independente das suas pontuais limitações, e congratular-se com poderes para crescer como seres livres, solidários e com um alto senso de ética social, e claro que, dominando os conhecimentos trabalhados em cada componente curricular escolar ou extracurricular.

A EAM para MCE determina a interação restabelecendo a riqueza escolar sobre fraternidade à base dos princípios como: a *Intencionalidade* para com o educando que reconhece e compreende quais suas intenções a partir do ensino recebe e de como esse ensino, o ajudará a avançar no desenvolvimento do seu potencial de aprendizagem na vida, logo, o remetendo a uma significativa *Reciprocidade* dentro às expectativas do mediador; da *Transcendência* quando ao educando, o mediador abre-lhe a possibilidade de perpassar um devido aprendizado por outras áreas do conhecimento pelo movimento cognitivo, ou seja, o mediador propicia ao aluno estabelecer relações, comparações, complementações, análise e síntese entre um conhecimento e outro. É a natureza transcendente da mediação que o apoiará no desenvolvimento da flexibilidade e reversibilidade do pensamento.

Nesse processo, há princípios como *Significados, Valores e Atitudes; Sentimento de Competência; Auto-Regulação; Auto-Controle do Pensamento; Convivência com Outros; Individualidade; Diferenciação Psicológica; Planejamento e Obtenção de Objetivos*, que são importantes no caminho do ensino-aprendizagem. Aqui o mediador é extremamente relevante à medida que, seus alunos apresentam dificuldades cognitivas e/ou desvios de condutas. Tudo ao entorno do ensino para obtenção da aprendizagem parte da intencionalidade e em resposta na reciprocidade, em via de mão dupla. São aspectos conceituável, acreditável, modificável, desejável e facilitador do crescimento a partir do olhar mais apurado do aluno sobre aspectos da vida e, sobre tudo, do que aprende.

Por conseguinte, o princípio do *Desafio* leva o mediador instigar no mediado, um sentimento de determinação e de entusiasmo para executar tarefas novas e complexas. Leva-o a identificação dos passos envolvidos na obtenção do sucesso proporcionado pela motivação para enfrentar outros desafios, apontando para o princípio da *Mudança pessoal* – processo inevitável ao fato de que, muitas vezes, não se toma consciência do que esteja acontecendo e nem se assume responsabilidades pela mudança – comportamento muito comum na fase da adolescência.

Essencialmente, o mediador ajudará o aluno a auto modificar-se propondo: um reconhecimento da sua automodificação – em que a mudança acontece de dentro para fora, onde, sob outro princípio, o da *Busca de Alternativas Otimistas*, compreende-se a mente humana – capacidade ímpar de buscar alternativas positivas em suas escolhas.

Portanto, quando se trata do processo cognitivo, a mediação positiva é essencial por ser motivadora que projeta relações e abre horizontes. E tudo isso acontece, no campo cognitivo do princípio do *Sentimento de Pertencimento a uma Cultura*, que varia segundo cada cultura. Princípio esse, em que se experimenta a consciência e a expressão dos sentimentos de liberdade, de individualidade pessoal e das especificidades de uma identidade ameaçada.

**Amostra.** Durante um longo período de tempo e trabalho árduo na construção de problemas e hipóteses, tivemos a média de seiscentos sujeitos (alunos do Ensino Médio-Técnico/Tecnológico), do 1º, 2º e 3º anos que foram mediados e compuseram um vasto campo de coleta de dados para as devidas análises e reconstrução de planos e atividades para que se pudessem imprimir uma proposta psicopedagógica em artes visuais.

**Problema e hipótese.** Esta pesquisa pontua a questão dos alunos do 1º ano do Ensino Médio Técnico-Integrado, que apresentam significativa incapacidade na compreensão de conceitos técnicos e sua contextualização, o que indica a hipótese de causa, a falta de atividades em EAM para MCE, impossibilitando a interdisciplinaridade, portanto, uma aprendizagem significativa.

**Objetivo geral.** Foi objetivado, elaborar uma proposta psicopedagógica em artes visuais, que tem por objeto prevenir o fracasso escolar por incapacidade de compreender conceitos técnicos e contextualizá-los.

**Objetivos específicos.** Entre os mais elementares, o desenho da proposta como elemento da pesquisa, elencou: a) revisar as teorias sociais, relacionais e pedagógicas que sustentam a proposta psicopedagógica de prevenção do fracasso escolar; b) proceder na identificação das Funções Cognitivas Deficientes/FCD dos estudantes de Ensino Médio Técnico/Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas/IFAM, Campus presidente Figueiredo para os procedimentos de planejamento de uma atividade em projeto de ensino em artes visuais, sob os aspectos dos princípios da EAM para a MCE; c) refletir sobre a possível relação entre o baixo rendimento escolar e as práticas educativas utilizadas no ensino e a aprendizagem das competências básicas dos estudantes com baixo rendimento escolar, e; d) avaliar os pontos fortes e fracos da proposta psicopedagógica em artes visuais em curso, para a prevenção do fracasso escolar segundo os parâmetros da avaliação de programas procedendo concomitantemente na análise para reafirmar ou construir ideias sob parâmetros do método etnográfico da pesquisa.

**A arte visual como mediadora do conhecimento sob os procedimentos básicos metodológicos da EAM.** A arte em si argumenta seu potencial desde um ponto de vista subjetivo, onde, pensar e apreciar artisticamente nos remete a uma dimensão privilegiada do olhar que o ser humano faz diante da vida cotidiana, incluindo os momentos de aprendizagem significativa. É notório que a criação da ilusão de que espaço pictórico e espaço real transitam e continuam um no outro – o espectador se encontra assim, preso ilusoriamente dentro da ficção pictórica.

Nesse contexto, o fenômeno da criação artística embora nos pareça uma questão somente subjetiva por nos envolver em um nível de percepção que mais parece estranha e impenetrável e, somente passível de admiração! Preferimos pensar a criação artística a partir de uma mediação educativa através das artes visuais que envolvem os mais distintos recursos de sua dimensão real: a escola, seus projetos, o currículo, a disciplina e seus conteúdos gerais e específicos – tudo isso expresso em meios diversos de comunicação e suas nuances expressivas sob temas e problemas educacionais remetidos à formação do aluno de ensino integrado e técnico. Sem cometer o erro de confundir improvisação com criatividade. Sobretudo, para que as atividades trabalhadas levassem os alunos-sujeitos da pesquisa, a passar por uma reeducação do olhar, em que, viessem a desenvolver habilidades de percepção apuradas como a assimilação e identificação, e ou, construção de conceitos sobre os conteúdos partindo de elementos em artes visuais que marcam

## Psicopedagogia em artes visuais

rotas e pontes para a aprendizagem significativa. Isso explica o fato de que, o aluno de maneira geral, precisa ter a certeza da capacidade de aplicar regras, princípios, estratégias e conjuntos de conteúdos aprendidos, para a solução de problemas acadêmicos e suas relações na vida social-escolar ao longo do seu desenvolvimento global.

O mediador também deve atentar às questões subjetiva como: ajudar ao aluno a descobrir novas relações, aspectos positivos e otimistas dos temas propostos; promover gradualmente o nível de complexidade e abstração das atividades para assegurar as capacidades do aluno, apresentando modelos de atuação, e, adaptando-os às dificuldades para assegurar a aprendizagem significativa dos menos dotados; alternar o método indutivo-dedutivo para criar “desequilíbrios” e “conflitos cognitivos” que ativem diversas operações mentais, fazendo com que o estudante verbalize suas aprendizagens para comprovar se compreenderam e assimilaram os conteúdos. Ademais, ajudar os alunos, à descoberta de valores, a elaborar em princípios e conclusões generalizadoras do que foi estudado.

Por fim, promover atividades de produção e representação das ideias da seguinte maneira: levando o aluno fazer a síntese do conteúdo ao finalizar um tema ou lição; propor atividades que exijam um maior esforço de abstração e interiorização para comprovar a capacidade de compreensão e assimilação desse aluno ao registrar na produção em artes visuais suas aprendizagens; trabalhar a mediação do sentimento de pertencimento e estima à cultura na que vivem os alunos, orientando-os para que encontre utilidade e aplicação dessas aprendizagens; propor com frequência ao aluno que faça a auto avaliação e a autoanálise do seu processo de aprendizagem, ajudando-o a buscar e compreender as causas dos acertos e erros, o que o orienta a aprender a partir dele próprio, tendo conhecimento equilibrado de si mesmo; motivar o aluno para a auto exigência, precisão, exatidão em suas atitudes e no trabalho bem realizado, segundo sua capacidade de esforço, assim, estimular a criatividade e a diversidade na realização do trabalho, dando oportunidade para que cada um manifeste suas potencialidades;

Nessa perspectiva, o professor mediador possui a capacidade da EAM, para ser capaz de ver o conteúdo de formação (intrínseco e extrínseco) do aluno enquanto elemento básico para a sua preparação para a vida. É um aspecto de funcionamento cognitivo que mais diferencia os sujeitos uns dos outros, em razão dos seus conhecimentos prévios ou de bases culturais. O ato mental é realizado através de um conteúdo específico (Geografia, Língua Portuguesa, Matemática e Física, etc.). A metodologia da mediação não exclui recurso, mas sim, agrega elementos dos diversos campos científicos do desenvolvimento humano e dos processos de ensino-aprendizagem.

Por conseguinte, a prática docente usa elementos que resultam em mais motivação e enriquecimento para a consecução de objetivos e metas, portanto, usando a rota das artes visuais, e, em específico, tomando conteúdos de Geometria Descritiva, Matemática e Física, mediando a percepção, interpretação e compreensão dos conteúdos monitorados pelos seguintes procedimentos: a) planejamento das aulas a partir de conteúdos em descrição visual como fotografias, documentários, vídeo-aula em que, os conhecimentos profissionais do mediador sobre cada conteúdo geral e específico, tem papel fundamental na organização do trabalho de acordo com as capacidades e necessidades dos alunos; b) o mediador não é o dono do saber, ele aparece enquanto modelo, nos muitos processos de aprendizagem, conteúdos e estratégias; c) a atividade



contínua mediadora parte sempre do questionamento – estilo socrático na sala de aula; d) há o estabelecimento simultâneo do método dedutivo e indutivo; e) é conduzido o fato de impor padrões de troca na apresentação e elaboração de conteúdo como: verbal, escrito, pictórico, simbólico, gráficos, diagramas, tabelas.

No campo dos elementos subjetivos, é trabalhado a exposição das diferenças individuais pelo mediado no âmbito da sua aprendizagem significativa, a exemplo: f) o mediador põe sentido à interação, dando importância a aplicação da aprendizagem de outras disciplinas e contextos; g) a mediação aparece como papel essencial para a realização bem-sucedida da aprendizagem, sempre com motivação e aumentando os níveis de compreensão da complexidade e abstração do conteúdo, elevando o rendimento associado ao alto padrão de aprendizagem; h) o mediador sempre monitora o trabalho com consciência de como o aluno se apropria dos conteúdos, o que é uma garantia para o processo avaliativo, somativo e processual, aonde se dá real valor ao trabalho realizado em classe; i) o mediador conduz o processo ensino-aprendizagem, monitorando sempre, que converge no domínio de uma mentalidade investigativa do professor-pesquisador-mediador e do aluno-pesquisador, ampliando a precisão, exatidão e abertura à crítica, que por sua vez, garante a qualidade da aprendizagem e em tempo real avalia a subjetividades dos aprendizes.

A mediação – compreendida como ciência e arte – trouxe a experiência e assimilação de estilos e abordagens. A EAM mostra-se coerente pelo alcance de uma atmosfera positiva com todos envolvidos, isso por conta do papel mediador no desenvolvimento das habilidades mentais diante da autorreflexão das circunstâncias da vida no momento do ensino e da aprendizagem significativa, sem perder de vista a individuação de cada sujeito.

Coube avaliar e desenvolver as funções cognitivas dos educandos e decidir que medidas de apoio seriam conduzidas em caso de disfunções do pensamento reflexivo voltado as experiências de vida e educacional, influenciando negativamente em suas respostas acadêmicas. Para tanto, crer-se que o fracasso escolar se configura em Função Cognitiva Deficiente/FCD em sujeitos com privação de EAM, pois essas quanto mais bem administradas diante dos projetos de ensino escolar, maior será a reciprocidade do aluno.

Portanto, ao falarmos em fracasso escolar, significa entender a partir da EAM, as funções cognitivas individuais dos alunos com deficiência em seu processo de construção do conhecimento, aqui imprimidas durante o processo mediático de temas e conteúdos formativos que se trabalhou e são: assimilação, processamento e, resposta das ideias: a) assimilação – aqui vemos as dificuldades do aprendiz em perceber determinados mecanismos de consideração de consideração inicial do problema proposto, como por exemplo: perceber, sistematizar, limitar ou generalizar seu pensamento dentro das condições para solução do problema, é pouco preciso em suas considerações ou respostas. Situação bastante presente na visão de mundo dos educandos; b) laboração – nesse momento, os dados de um problema (atividade escolar, situação de existência etc.) são apresentados e, no processo de assimilação desses dados, o aluno demonstra dificuldades para solucioná-los, ou seja, não sabe defini-lo; não apresenta facilidade de transferência do conhecimento ou comportamento já adquirido; apresenta impossibilidade de trabalhar com as evidências lógicas; não domina as variáveis de análises, relação, classificação, comparação; tem

## Psicopedagogia em artes visuais

deficiência na elaboração de hipóteses sociais, culturais e educacionais, etc.; c) fase da resposta – nesta fase tratamos do rendimento escolar e a maneira do aluno encarar o mundo.

O estudante apresenta determinadas dificuldades para uma divulgação adequada dos processos elaborados, devido: a) forma egocêntrica de se comunicar; aos bloqueios de natureza afetiva e/ou emocional; ao vocabulário limitado para poder se expressar adequadamente; à incapacidade em manter os elementos visuais abrangidos; a) conduta impulsiva, problemas psicossociais etc., d) componentes afetivos-motivacionais – trabalhamos esses componentes quando detectamos a combinação de elementos desfavoráveis à orientação no tempo, no espaço e pela necessidade de distinguir os estímulos internos dos externos.

O aluno com dificuldade de identificar as ferramentas necessárias para emitir a compreensão do tema da motivação no processo ensino-aprendizagem, no caso da mediação ter sido insuficiente, impõe uma situação mais problemática, criam-se condições para a frustração, que implica o risco de constituir-se o resultado oposto ao esperado do educando. Feuerstein (1988, p.166) traz o reflexo que, "o trabalho educativo, especialmente nos casos das dificuldades escolares, e, na interpretação das situações de convivência social, pretende-se um procedimento global com o educando favorecendo assim, a ressignificação dos assuntos não compreendidos, para que ele supere suas limitações cognitivas, que são apenas pontual e não descreve o indivíduo". De maneira nenhuma, tais limitações servirão como indicador de avaliação para o mediador, pois o certo é ignorá-las.

A mediação didática das FCD perpassa pelo processo de MCE – ação construtiva do desenvolvimento que envolve aspectos estruturais e dinâmicos dos movimentos sinápticos. É o que se entende por mapeamento cognitivo, contribuição de Reuven Feuerstein mais bem elaborada, feita aos educadores, em especial aos psicopedagogos. O mapa é uma representação dos caminhos percorridos pela ação do cérebro na efetivação das aprendizagens. Isso indica as Funções Cognitivas/FC, que são as estruturas psicológicas interiorizadas e que tem um misto de componentes: componente *estático* – que estabelece consistência e previsibilidade no comportamento; componente *dinâmico* – que por ser energético e essencial para sua estrutura – cria as possibilidades de transformar o ambiente e a si mesmo.

Nesse processo, as DFC acabam por fornecer os aspectos didáticos que permite ao mediador explicar e localizar as causas das inabilidades cognitivas dos alunos. Portanto, é preciso enriquecer com a contínua confrontação da teoria com a práxis na intervenção psicopedagógicas. E Feuerstein (1980), nos alerta que as disfunções é fruto da carência de EAM, o que pontua que as FCD estejam intrinsecamente relacionada a efetiva EAM, nesse caso na presença das disfunções o fim da EAM para intervir e melhorar as respostas acadêmicas do aluno pode se orientar por: a) elaboração das estratégias adequadas para corrigir as disfunções; b) procedimento avaliativo e buscar detectar as diferentes fases do ato mental; c) planejar com especificidade adequada o tipo de estratégias de aprendizagem necessárias para corrigir essas disfunções.

Acreditamos na possibilidade de definir as FCD, à medida que surgem necessidades. Nesse sentido, pode-se encontrar as FC na observação de três características: a capacidade – características inatas ou adquiridas que, possibilita a realização da atividade escolar, contudo, desde que se acompanhe o processo de maturação e acúmulo de experiência do aluno, haja vista, a EAM

potencializar, – se bem exercida – as capacidades de aprendizagem do mediado, promovendo mudanças de comportamento, novos métodos, novas estratégias e reforçando as habilidades; b) a necessidade – caracterizam-se pelos elementos energéticos psicológicos de uma função. Expressa na motivação do aluno, sua intensidade e potencial constituem o principal fator que determina a atividade do aluno; c) a orientação – característica representada pelo processo mental que proporcione as metas e finalidade às quais se dirige à ação. É um componente direcional da função – pontua a escolha do conteúdo, da meta, do âmbito do qual se dirigem os esforços, o método e as estratégias selecionadas para a superação das FCD.

Esses procedimentos é que levam à mudança da estrutura mental do aluno – as operações mentais corrigem as FCD aumentando o potencial de aprendizagem – criam conexões neurais sólidas e amplia novas estruturas mentais. No paradigma da EAM, não só o aluno deve se beneficiar pelo desenvolvimento de princípios de medição, mas primeiro o professor deve internalizá-los, fazer deles, uso próprio – assim é possível construir uma interação capaz de atingir as necessidades de dificuldades de aprendizagem do aluno.

Nesse sentido, ações mediadoras modificam e enriquecem significativamente a visão do professor na avaliação do potencial de aprendizagem do aprendiz, como por exemplo: a) nunca padroniza indivíduos em um único modelo de aprendizagem; b) promove comportamento e a avaliação direta que com características distintas, oferecem formas de domínio do desenvolvimento. c) oferece informação completa, precisa e clara do conhecimento e das aprendizagens do aluno; d) acompanhamento e o acúmulo de dados e provas fornecem-nos uma visão geral do progresso do estudante; e) opera com currículo e avaliação junto, aonde a avaliação é um processo contínuo e cumulativo; f) ensina como aprender, como pensar e como ser inteligente das mais diversas formas – para saber aprender ao longo da vida; g) usa sempre de um modelo humanista de avaliação afim de atingir o processo de desenvolvimento global; h) reconhece as diferentes etapas de desenvolvimento para promover uma avaliação individual com a finalidade de conhecer os diferentes avanços do aluno; i) avalia na possibilidade de aprofundar o conhecimento do educando e prepará-lo para a vida.

O aluno está sempre envolvido com o professor, onde os objetivos do currículo devem potencializar a inteligência e suas capacidades, o levando a acompanhar o crescimento de suas habilidades e competências atingindo o real do seu potencial.

**Metodologia da pesquisa.** O trabalho por ser de natureza teórico-prática, trabalhou quanto ao viés da investigação científica a perspectiva qualitativa. Nesse sentido, atentamos para Moreira e Caleffe (2006) por enfatizar que a etnografia, tem como característica focar o comportamento social dos atores investigados, na perspectiva qualitativa por observar e interpretar o contexto das interações humanas, mas, sem nunca desconsiderar o olhar dos sujeitos imbricados na investigação.

A etnografia possibilita a compreensão da realidade escolar para agir sobre ela, a transformando, à medida que, revela a complexa rede de interação que se constrói no cotidiano escolar, na intenção de caracterizar além de compreender, o processo de produção de conhecimento em sala de aula. Nesse foco, esta pesquisa que se utilizou de projetos de aprendizagem baseado em problemas, procedeu na construção teórica no viés do olhar especial sobre: o ensino e as práticas pedagógicas que permeiam o fracasso escolar na interface com a prática pedagógica balizada na

## Psicopedagogia em artes visuais

teoria da EAM para a MCE que por sua vez, elucida tanto o problema, como dá caminhos eficazes para a intervenção psicopedagógica em artes visuais na solução do problema investigado.

Portanto, tendo a observação participante como base investigativa, é em si só um instrumento ativo e completo que permite ao pesquisador tornar-se partícipe das atividades, como um membro do grupo pesquisado, construindo as ações a partir da observação participante periférica, em que o observador tem um certo grau de implicação no grupo, mas não tanta que possa bloquear a sua capacidade de análise; na observação com participação ativa, que é referida por vários autores, como “tendo um pé dentro e outro fora” e, é adaptada por grande número de investigadores, pois faculta que se obtenha um estatuto que lhe permite participar em todas as atividades, mantendo de certa forma, distanciação, e; a observação participante. Indicado em estudos etnometodológicos ou nalguns estudos em contexto de investigação-ação, embora não seja pacífica esta abordagem. A escolha do princípio etnográfico justifica-se inclusive, no desejo responsável que se deve ter ao considerar a práxis profissional do pesquisador, bem como, formação acadêmica e contínua, no campo da Educação Básica – cientificamente fundamentada em teorias que abordam o paradigma mediador no campo da cognição.

**Conclusões.** Nos trabalhos em artes visuais desenvolvidos com os alunos, se considerou ao longo do desenho e execução da proposta psicopedagógica, que o ser humano se desenvolve além da simples e pura formação de conexões reflexas neurais. Há uma origem social, onde o desenvolvimento humano, requer interação e mediação de conhecimentos qualificadas entre os sujeitos da sociedade em virtude de toda e qualquer relação entre eles (pais-filhos, professor mediador-aluno, líder-liderado, etc.). Portanto, diante disso, a consciência da identidade pessoal e nacional dependerá do conhecimento de arte e história. Significa dizer, que o lugar desse estágio democrático de acesso à informação estética de todas as classes sociais e suas relações, vem da possibilidade multicultural de aproximação a partir dos códigos culturais de diferentes grupos em os quais nossos alunos estão inseridos.

Nesse sentido, o problema da *incapacidade na compreensão de conceitos técnicos e sua contextualização*, foi comprovado, afirmando assim a hipótese de causa: *a falta de atividades em EAM para MCE, impossibilitando a interdisciplinaridade, portanto, uma aprendizagem significativa*. Por conseguinte, para que fosse possível a realização profícua do trabalho com a *psicopedagogia em artes visuais numa proposta de educação do olhar sob a EAM*, seguiu-se as rotas didático-metodológica pontuadas anteriormente, concluindo, que a real importância de se proceder todo trabalho escolar nos níveis de ensino, quiçá, no Ensino Médio-Técnico-Integrado, é incondicional trabalhar sob uma metodologia teórico-científica de ensino-aprendizagem, e aqui a EAM para MCE, a qual, por sua vez, alcançou a aprendizagem significativa em todas as atividades desenvolvidas dentro da proposta.

**A mediação educativa através da arte.** O trabalho com adolescentes em processo de desenvolvimento a partir da representação artística, mostra que o ensino da arte pode ser mais enriquecedor se investir numa proposta de construção do olhar, haja vista, ser a visão, os órgãos mais desenvolvidos na relação do indivíduo com a realidade que o cerca. Além disso, estabelecer a arte como a possibilidade de mediação interdisciplinar por ser apreciativa, perceptiva, sensitiva e, sobretudo, exercício de aprimoramento da sensibilidade, é o que prepara o ser humano para

compreensão do valor de atitudes e princípios como a intencionalidade-reciprocidade e a transcendência do próprio conhecimento.

A prática docente a partir da construção de um plano de ações com foco no ensino das artes como mediadora interdisciplinar, visualizou maior disposição do aluno do interior do Estado do Amazonas, em desenvolver com mais eficiência, tarefas antes tidas como difíceis ou complexas demais pelo mesmo. Aprenderam que para tudo existe técnica e, que estas, podem ser ensináveis e aprendidas. Aprenderam que todos, sem exceção, têm potencial para tais aprendizagens e que só basta desejar aprender e buscar com intencionalidade o objeto de estudo. Diante de tudo isso, na implantação de qualquer proposta com base na EAM, é preciso ter um mínimo de apoio de professores que trabalhem sob propósitos desejáveis e possíveis junto aos alunos a quem dirigem suas aulas, claro, que sob uma proposta de ensino ou intervenção educativa psicopedagógica. Um planejamento de ensino baseado na pedagogia da mediação, requer tanto um professor com intenção como um mediado recíproco em querer a mudança – para transcender níveis de conhecimentos prévios e recém adquiridos também. O impacto maior está na exposição realizada pelos alunos, em específico na aprendizagem de conceitos técnicos sem as cobranças por via somente da lógica matemática, mas um conhecimento que navega na subjetividade da produção artística visualizando a natureza (águas e energias, fauna, flora) ampla com foco na preservação e desenvolvimento sustentável.



Exposição dos resultados das aprendizagens de Educação do Olhar: foto 1 e 2 ciclo de vida dos quelônios, 3 reciclagem e o desenvolvimento sustentável da Amazônia.

Os logros obtidos pelos alunos que passaram por experiências de aprendizagem mediadas de temas contextualizados referentes à fauna, a flora, os mananciais de águas potáveis e a utilização de recursos renováveis para geração de energia elétrica foram incontestáveis inclusive, o desenvolvimento de seus estilos de aprendizagem e contextualização de conceitos técnicos. Até mesmo os professores do IFAM e escolas visitantes, pudemos perceber que ao ouvirem os alunos sobre os vários temas apresentados, puderam aprender coisas novas e redimensionar os conhecimentos prévios.

**Experiência de Aprendizagem Mediada.** Essa parte do estudo investigativo reafirmou as inferências a respeito da produção descabida de dificuldade de aprendizagem que os desorganizados institutos federais vêm causando em seus alunos. Há um descompasso entre o que se ensina e o que é de interesse do aluno. Não que não seja possível orientar os alunos em uma caminhada promissora, mas é preciso se levar em consideração aspectos básicos como: as diferenças, os ritmos de aprendizagem, a cultura, os valores, os níveis de habilidades em resolver

## Psicopedagogia em artes visuais

problemas, os recursos, o currículo, formação cultural e escolar dos pais, bem como, a finalidade da formação técnica no interior do estado. Pois depois de formados caem em um ciclo de ansiedade, o que acaba por gerar migração acelerada do interior/campo para os grandes centros urbanos/metrópoles.

Também no pensamento subjetivo dos professores colaboradores que se envolveram nos trabalhos nessa pesquisa, observou-se a falta de definição de um projeto de escola e de sociedade. O que requer mudança de mentalidade profissional por parte dos docentes que deve conceber a sala de aula como um vasto campo de pesquisa, mas sem abertura para o positivismo do ensaio e erro, por se tratar de um trabalho com seres humanos em pleno desenvolvimento. Constatou-se que professores não dispunham de formação acadêmica didático-pedagógica, tão necessárias para o ensino de suas disciplinas, ademais, constatou-se significativa resistência aos novos paradigmas de educação mais apropriados aos alunos do século XXI. – “porque dá trabalho”, obriga-os continuar a estudar, além de significativa falta de interesse e zelo pelos resultados positivos no serviço público.

**Metodologia etnográfica.** A metodologia da pesquisa etnográfica carrega o poder da flexibilidade que o pesquisador precisa diante às necessidades da investigação, a exemplo: tratar alunos com déficits cognitivos que apontam para o fracasso escolar, ou, promover a compreensão correta dos conceitos, signos e significados dos conteúdos que se configuram tais déficits. A escolha do princípio etnográfico justificou-se, inclusive, por abrir espaço para a consideração da práxis profissional, do pensamento subjetivo do professor-pesquisador, bem como, cientificamente fundamentada em teorias que abordam o paradigma mediador, a aprendizagem baseada em problema, as artes visuais, a psicopedagogia e etc., no campo da cognição.

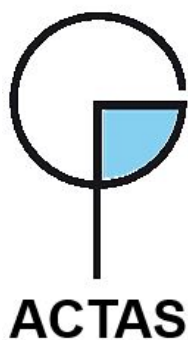
Do ponto de vista pedagógico as atividades que se constituíram em dados para devidas análise à luz da etnografia, foram fruto de atividades por projetos que norteiam uma prática desenvolvida desde 2003, pois à medida que, ia-se certificando das dificuldades dos alunos sob o olhar investigativo e da formação continuada, se iniciava novas pesquisas em busca da solução dessas dificuldades, imprimindo atividades diversificadas que pudessem ajudar na aprendizagem significativa dos conceitos, significados e a contextualização dos mesmos por parte dos alunos. E de 2011 a 2015, mais específicos de conceitos técnicos de Mecânica e Eletrônica nos cursos técnicos do IFAM. Trabalhando sempre com intencionalidade declarada aos alunos, e, seguindo os passos da EAM, se fez um trabalho interventivo e preventivo. Que em resposta, os alunos dispunham sempre de muita reciprocidade.

**Sugestões de investigação.** Para novas investigações, sugerimos o trabalho a partir de problemas como: a) O olhar em construção, perspectivas cognitivas com foco na educação do olhar do aluno sob o viés dos princípios da EAM para MCE; b) Teorias e práticas de ensino no contexto da educação técnica-integrada; c) Experiência em educar adolescente no ensino técnico: mediação do saber através das artes visuais; d) Formação do professor: como o cérebro aprende; e) Como potencializar a capacidade de aprender a aprender: uma experiência de ensino nos institutos federais; f) A EAM para MCE: uma experiência de ensino-aprendizagem no uso da Aprendizagem Baseada em Problema.

### Referências

Delors, J. (2003). *Educação: Um tesouro a Descobrir: Relatório para a comissão internacional*

- sobre educação para o século XXI*. 8.ed São Paulo. Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO.
- Duarte J., João F. (2008). *A arte na educação: cinco temas para reflexão*. In: Bonin, I. et al (orgs.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: políticas e tecnologias*. Porto Alegre: Edipucrs.
- Cohen, R. H. P. (2006) *A lógica do fracasso escolar: Psicanálise & educação*. Rio de Janeiro: Contracapa.
- Feuerstein, R., Rand, H., M. B., Miller, R. (1980). *Instrumental enrichment: an intervention program for cognitive*. Scott: Foresman and Company. Illinois: Glenview.
- Feuerstein, R., Rand, Y., end Rinders, J. E. (1988). *Don't accept me as I am: helping "retarded" people to excel*. Plenum. New York.
- Macedo, R. S. (2010). *Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação*. 2.ed: Liber Livro. Brasília.
- Moreira, H. y Caleffe L. G. (2006). *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro.
- Morin, E. (2003). *Os sete saberes necessário a educação do futuro*. Trad. Silva, C. E. F. e Sawaya, J. Revisão de Carvalho, E. M. 8ª Ed. São Paulo. Cortez. Brasília, DF.: UNESCO.



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

A Escolarización Inclusiva en Aulas Ordinarias: a experiencia da Aprendizaxe  
Colaborativa en sexto de Primaria.

Rosa Fiel Paz

Profesora de Primaria / Ucatea da Universidade da Coruña

CEP Magariños. Xunta de Galicia.



## 1. **Introdución.**

Na etapa de Educación Primaria, o alumnado con Trastorno do Espectro do Autismo (en adiante, TEA) soe presentar características relacionadas coas alteracións cualitativas e funcionais na habilidade para comunicarse, especialmente nas habilidades comunicativas non verbais que son básicas para o desenvolvemento posterior da linguaxe e que forman parte da comunicación humana nunha grande porcentaxe (75 % da comunicación humana). A linguaxe e as habilidades comunicativas son factores que determinan o nivel de adaptación social do alumno/a, o desenvolvemento cognitivo e a comprensión do mundo. Así mesmo, son notables as súas dificultades para establecer e manter o contacto visual, para expresarse mediante xestos faciais e iniciar e modular a interacción social, presentando grandes dificultades para establecer relacións interpersoais e mostrar interese cara as persoas (Rivière, 2001).

Esas características do alumnado con TEA dificultan a aprendizaxe escolar e social dos procesos de aprendizaxe básicos. Sen embargo, o TEA ten un espectro moi amplo e estas dificultades poden presentarse en diferentes graos de necesidade de apoio e axuda. Unha axeitada atención educativa é fundamental na mellora da calidade de vida de calquera persoa pero, sobre todo, no caso das persoas con barreiras para a aprendizaxe e a participación, como é o caso do alumnado con Trastornos do Espectro do Autismo. Este alumnado presenta demandas e necesidades de diversa índole (sociais, físicas, cognitivas) que, co obxectivo de por en marcha os principios de normalización e inclusión, deberán ser tidas en conta para superar esas barreiras que poidan imposibilitarlle o acceso ao currículo e á aprendizaxe.

A aprendizaxe colaborativa é unha metodoloxía educativa innovadora co potencial necesario para cambiar as prácticas pedagóxicas nas escolas, baseada nun enfoque construtivista que fai equilibrar a todos os participantes respecto aos seus roles (Santos, Lorenzo-Moledo e Priegue-Caamaño, 2009). A clave para unha aprendizaxe satisfactoria é a interacción co noso medio e coas persoas que nos arrodean. Para isto, a aprendizaxe cooperativa

## A Escolarización Inclusiva en Aulas Ordinarias

é unha aprendizaxe caracterizada por facilitar unha interdependencia positiva entre estudantes para que os membros dun mesmo grupo se axuden uns a outros para traballar, potenciando a motivación e compartindo información.

Deste xeito, facilita o traballo con grupos heteroxéneos e da cabida ao alumnado con barreiras, atendendo á súa diversidade dende un enfoque inclusivo e permitindo que todos e todas poidan aprender xuntos na aula ordinaria (Basilotta e Herrada, 2013). A utilización da aprendizaxe colaborativa supón un recurso eficaz para fomentar a educación inclusiva baseándose na interacción entre iguais. Así pois, aborda a construción da aprendizaxe dende situacións reais onde estudantes de diferentes disciplinas comparten protagonismo na elaboración dun produto final do que se senten responsables.

Diferentes investigacións sinalan que as estruturas de interacción cooperativa proporcionan maior rentabilidade que as individualistas que fomentan a competición. Pujolàs (2004) realiza unha revisión de investigación sobre a inclusión de alumnado con barreiras para a inclusión en aulas ordinarias con estruturas cooperativas, competitivas e individualistas. As conclusións ás que chegaron son as seguintes:

- As estratexias de ensino colaborativo favorecen a aprendizaxe de todo o alumnado. O alumnado en inclusión obtén máis ganancias en grupos cooperativos beneficiándose todos e todas dela. Os efectos varían en función do contido traballado e do modelo concreto de aprendizaxe colaborativa. Os que combinan individualización con cooperación parecen ser máis efectivos respecto á aprendizaxe.
- Os métodos de ensino colaborativo favorecen a aceptación das diferenzas entre o alumnado. A interacción entre os membros de grupos heteroxéneos sobre a base dun estatus de igualdade reduce os prexuízos entre grupos. Os resultados de cooperación supoñen unha valoración máis positiva do alumnado con barreiras para a inclusión, un decrecemento das eleccións negativas cara eles e un incremento da frecuencia en que son elixidos como amigos.
- O ensino colaborativo modifica as relacións interpersoais en cantidade e calidade. Hai un incremento de contacto, motivación, apoio, estimulación e implicación.
- Non está clara a influencia da Aprendizaxe Colaborativa sobre a autoestima, máis hai coincidencia de que as experiencias colaborativas producen un incremento xeral da mesma.

- A estrutura organizativa da aula incide na calidade das interaccións e a aceptabilidade social da aula. A estrutura colaborativa produce interaccións positivas significativas entre o alumnado no tocante ó proceso de aceptación.

A aprendizaxe colaborativa permite superar dificultades características dos nenos e nenas con TEA, sendo necesario desenvolver estes modelos de aprendizaxe en todos os ámbitos da súa vida. Co apoio de profesionais, familia e amigos, o alumnado con TEA poden adoptar un papel activo na toma de decisións, desenvolver capacidades, habilidades, desexos e expectativas conseguindo reducir a segregación social e o illamento (García-Cuevas e Hernández, 2016). Nesta liña Lozano, Castillo, García e Motos (2012) afirman que dende unha perspectiva pedagóxica debe reivindicarse unha educación para este alumnado que sexa aberta e flexible, dando cabida a aspectos como a comprensión de emocións e crenzas, favorecendo intercambios sociais e interpersoais o que favorecerá unha escola inclusiva e prácticas boas na mesma.

## **2. Procedemento.**

Cando se presenta o caso dunha persoa en risco de exclusión ou con barreiras para a inclusión, moitas son as preguntas do profesorado ao respecto do ensino:

Que podo facer na aula ordinaria cunha nena que non sabe ler, escribir ...?

Pode aprender algo? Non aprendería mais nun centro cos especialistas e os recursos necesarios para atendela mellor’?

Que poden aprender os demais da diversidade e na inclusión?

Estas e outras moitas son as preguntas máis elementais que aínda se fai moito do profesorado despois de máis de 20 anos falando de educación inclusiva e despois de 15 anos de publicación do Index for Inclusión de Ainscow e Booth (2003).

Neste artigo intentamos responder a estas preguntas dende a experiencia nunha aula ordinaria cunha alumna con TEA na que se recolle o traballo riguroso realizado ao longo de catro anos cunha metodoloxía cooperativa no que hai moitas persoas implicadas tanto da familia, como do centro, así como moito persoal que colaborou desinteresadamente nesta experiencia desde ámbitos moi distintos.

### **2.1.Mostra.**

### **2.1.1. Un grupo escolar con alumnado diverso e de diversidade pero con moitas características parecidas.**

M. é unha nena con diagnóstico de Trastorno do Espectro Autista (TEA); non le, non escribe, non conta, apenas fala e presenta certos problemas de comportamento e dificultades para nomear ... Sempre que facemos mención ao alumnado diferente remarcamos a diferenza, pero esquecemos o que aporta. M. é unha rapaza na adolescencia temperá con gustos, pareceres e opinións propios, que comunica á súa maneira, diversa e pouco comprensible ás veces para o resto do alumnado. Alumnos/as que son, case sempre, os mellores intérpretes da súa forma de comunicar. Este ano cursou sexto de primaria nun centro ordinario.

### **2.1.2. Un colexio: creando políticas, prácticas e culturas inclusivas**

O colexio é un centro de Educación Primaria dunha vila mariñeira da provincia de Pontevedra que conta con 12 unidades e atende a preto de 200 alumnos/as. O ideario do centro recolle, dentro dos seus obxectivos, a atención á diversidade e defende a educación inclusiva. Entre as medidas de atención á diversidade destacan as sesións de coordinación docente, especialmente coordinación semanal entre os titores do mesmo nivel, ou área e a coordinación para a elaboración das Adaptacións Curriculares Significativas (ACS) ... Destaca tamén a importancia que se lle concedeu á coordinación coas familias e o intercambio de información coas diferentes entidades públicas ou privadas que traballan co alumnado.

A nivel de alumnado funcionan varias experiencias de “Aprendizaxe Servizo” durante o tempo do recreo: mediadores/as, asesores de reciclaxe, monitores de xogo, axudantes de biblioteca, delegados/as, grupo de teatro, reporteiros da revista Aturuxo ...

O nivel de participación das familias é moi alto, tanto na asistencia ás reunións de tutoría (80% con cita previa), como nas reunións xerais de inicio de curso (50%). Esta participación é máis escasa (15%) en charlas específicas para as familias.

### **1.2.3. A experiencia: os inicios nos dous primeiros anos**

No ano 2010 preséntase na dirección do centro a nai dunha nena escolarizada na escola de educación infantil adscrita. Esta nena, despois dun ano de flexibilización na etapa infantil, ten tantas dificultades en todas as áreas de desenvolvemento que os servizos de orientación educativa lle propoñen á familia que valore o ingreso da pequena nun centro específico. Con todo, a súa nai achégase ao colexio de Educación Primaria ordinario que lle correspondería para

preguntar se podería escolarizarse no mesmo. A dirección do centro, respóndelle afirmativamente dado que esa é a filosofía do colexio.

M. é unha nena que non le, non escribe, non conta e non coñece os números, apenas fala e, aínda que coñece a algúns dos compañeiros de curso xa do ano anterior, apenas se relaciona con eles. En ocasións búscana para xogar pero non sempre entende o que pretenden os outros e iso provócalle momentos de frustración e ira que manifesta pegando.

A aula na que se escolariza M. ten, como todas as aulas, alumnado moi diverso; alumnos/as con dificultades de atención, de incorporación tardía, con altas capacidades, alumnos/as con problemas de aprendizaxe ou emocionais e familiares ... Afrontou varios cambios de profesorado por motivos diversos (xubilacións, baixas ...) co que a clase tardou en adaptarse á Primaria e empezou con grandes dificultades respecto ao curso paralelo.

Dende o momento da súa incorporación ao centro, M. contou con apoio tanto dentro como fóra da aula. No traballo específico fóra da aula coa profesora especialista en PT iniciouse o proceso de aprendizaxe da lectura global de palabras moi significativas e buscouse a máxima conexión coa nena. Preparamos pictos e descubrimos que lle gustaba moito escoitar e cantar algúns temas moi coñecidos co que iniciamos un punto de apertura e conexión tamén cos outros nenos. Dentro da aula os nenos estaban sentados en mesas bipraza co que M. estivo sempre acompañada, aínda que cambiaba de compañeiro de cando en vez debido a problemas de comportamento. Nos tempos de escritura afianzaba grafismos e nos de lectura escoitaba con agrado as lecturas dos compañeiros. Os exercicios que realizaba con maior autonomía eran os de recortado e pegado. Non lle gustaba colorear. Nos dous primeiros anos que M. estivo no centro, os profesores empezamos a formarnos en aprendizaxe cooperativa e a aula na que estivo M. tivo varias sesións específicas orientadas a mellorar a cohesión do grupo, a necesidade de cooperar e da axuda mutua.

O logro maior destes dous anos foi ver que M. non estaba soa nin illada no patio e que os seus compañeiros conseguían incorporala nos seus xogos, en ocasións cun exceso de protección que logo houbo que corrixir. A nivel curricular, os progresos de M. son poucos, pero importantes: le de xeito global o seu nome e o dos membros da familia, escríbeos e reconéceos. Mellor na grafía e copia de xeito lexible en letra maiúscula, reconece os números 1 e 2 e conta ata o dez; aprende a estar na aula e a seguir as rutinas propias da escola, desfruta dos contos que lle contan e lle len os outros e das cancións compartidas e a música.

De terceiro a sexto de Primaria M. vai ter a mesma titora e os mesmos compañeiros de aula. Traballa coa clase organizada en equipos cooperativos. M. conta, ademais do apoio que lle prestan os seus compañeiros, co apoio da profesora de PT, da profesora de AL e da titora do curso paralelo. Ten ACS nas principais áreas curriculares.

### 1.2.4 A aprendizaxe cooperativa.

Iniciase unha nova experiencia organizando a aula en grupos cooperativos seguindo as propostas de Pujolás (2003). Trabállanse os tres ámbitos: Ambito A- Dinámicas de cohesión, Ambito B- Estructuras de Aprendizaxe e Ámbito C- Plans de Equipo. A aula pasa a estar organizada en equipos de catro ou cinco alumnos de xeito que se respecte o principio de máxima heteroxeneidade na súa composición. En cada equipo temos unha persoa con gran capacidade de proporcionar axuda e unha persoa que precisa moita axuda. Todos os alumnos realizan un sociograma e indican con quen lles gustaría estar no equipo. M. escolle aos seus compañeiros (dun listado coa foto e nome dos nenos/as) e tamén ela é escollida por eles.

As Dinámicas do Ámbito A axúdanlle ao alumnado a reflexionar sobre a importancia de cooperar, colaborar e apoiarse. Dende este momento os alumnos pasan a ser o mellor e máis potente recurso educativo que temos na aula. De feito, M. acepta de mellor grao as indicacións e propostas de traballo por parte dos seus compañeiros de equipo que do propio profesor de apoio que so está na aula ocasionalmente. O profesor de apoio aprendeu a incidir sobre M. de xeito indirecto a través dos seus compañeiros de equipo aos que lle ensina a ensinar. As Dinámicas do Ámbito A que máis empregamos foron as seguintes: Mundo de cores, a Tea de Araña, Branco e a diana, a pelota e a maleta, os xogos do círculo ...

As Dinámicas do Ámbito B permiten que cada alumno poida aportar e render ao máximo dentro do grupo. Calquera delas ha de cumprir dous principios básicos: a participación equitativa e a interacción simultánea, buscando a interdependencia positiva. A participación equitativa implica que todos e cada un dos membros do equipo teñen algo que aportar ao grupo dentro das súas capacidades. Todos son importantes e necesarios. A interacción simultánea supón que todos están facendo algo para o grupo ao mesmo tempo: non ha de estar un traballando e os outros á espera. As estruturas do Ámbito B máis empregadas foron Lapis ao centro, 1-2-4, Xogo de palabras, ABC, Lectura compartida ...

As dinámicas do Ámbito C, acórdanse unha vez ao mes. Nelas faise unha valoración dos puntos fortes e débiles do grupo e redáctanse e asínanse os compromisos de mellora a nivel

individual de cada membro do grupo. Na primeira sesión os compoñentes deciden o nome do grupo, o seu símbolo e distribúen os roles (secretario, mensaxeiro, responsable do silencio e do tempo) que varían cada quincena. Cada día valórase o funcionamento do grupo.

A clase paralela realiza as mesmas actividades e propostas, grazas á coordinación semanal conxunta das dúas titoras. Isto permítenos realizar excursións, saídas, charlas .. nas que están xuntos os alumnos e alumnas das dúas titorías.

Ten unha singular importancia o funcionamento do patio. Un bo grupo de rapaces/as crean as súas propias obras de teatro ou baile e o patio convertese no seu improvisado escenario. Noutro grupo están os amigos dos deportes de pelota. En calquera caso, o máis salientable é que M. non está soa no recreo e forma parte do grupo de teatro, ou de baile, xoga á corda, ao partido matado, ás cartas e a pillar; cando non están os seus amigos de clase xoga coa prima e as súas amigas. Esta sigue sendo unha das mellores consecuencias de que M. estea nunha escola ordinaria do seu barrio: os nenos cos que xoga no patio e que xogan con ela e a coñecen, son os mesmos que logo xogan con ela no parque ou na praza ou en calquera das cafeterías do pobo nos que se atopan.

Aínda que a aula está organizada en grupos cooperativos sigue estando moi presente o traballo individual: probas de avaliación, exercicios de cálculo rápido ou de razoamento rápido de problemas, o programa de Lectura Silenciosa Sostida e Sistemática ...

### 1.2.5. O Currículo

O Currículo de sexto implica o dominio de determinados contidos conceptuais, procedimentais e actitudinais que han de poñer en marcha os alumnos e alumnas para amosar a súa competencia realizando tarefas significativas na vida cotiá. Por tal motivo puxemos en marcha experiencias nestes catro anos que apaixoaron aos alumnos/as: o súper, a cooperativa, a horta, os experimentos, as exposicións para os máis pequenos, os padriños lectores, o teatro, a radio escolar , o emocionario ... M. participou en todas elas como un máis no seu equipo.

O desfase curricular en canto a competencias básicas adquiridas pola alumna é abismal, dado que M. non le, non escribe, apenas fala, e non nomea. Aínda así a súa participación e implicación nas actividades da aula foi total. Houbo adaptacións importantes nos contidos e exercicios específicos a realizar por esta alumna; pero non nas actividades, tal e como se recolle seguidamente.

*Matemáticas*

Contidos específicos de sexto: potencias, operacións con fraccións de distinto denominador, estatística e probabilidade, SMD e cambio de unidades, equivalencias en volume e capacidade, áreas e medidas de superficie ...

Contidos específicos para M.: numeración ata o 20, sumas e restas con números de un dígito, medicións, introdución á decena ...

M. ten preparados na libreta cada mañá, os exercicios de traballo individual que lle corresponden a ese día. Se realiza ou participa máis intensamente nos que ha de preparar o equipo, completa os exercicios propostos da libreta na casa. Polo xeral quere realizar os mesmos exercicios que están a facer os seus compañeiros: M. participa na corrección e na conta, se todos teñen exercicios de fraccións nas libretas, M. tamén ten fraccións, cando toca medir, todos medimos ... Nos momentos nos que corresponde realizar exercicios de traballo individual, todos, M. incluída, realiza exercicios específicos adaptados. Prefire traballar sen a axuda do mestre e ten unha autonomía suficiente para realizar a maioría das propostas, agás cando introducimos conceptos novos que si han de ser modelados e reforzados positivamente tanto por parte do mestre como dos compañeiros de grupo. No caso de mecánica operatoria, M. copia e realiza as operacións con números altos coa calculadora e logo comproba que todos os seus compañeiros de equipo teñan o resultado correcto e ponlles un “Ben”.

*Linguas: Lectura e escritura*

Na aula adicamos un tempo programado aos diferentes tipos de lectura: lectura modelada, silenciosa, en voz alta comentada, cronoleitura, lectura compartida ... Tamén facemos exercicios de avaliación da comprensión lectora. En todos eles participa M. coas adaptacións precisas:

*Lectura modelada:* Escoita con atención ao compañeiro que fai de modelo lector.

*Lectura silenciosa:* No tempo de lectura libre, “le” os libros de imaxes ou os contos con ilustracións, tamén “le” libros con pictogramas, pero menos. Cando temos que ler en silencio un texto sobre o que seguidamente traballaremos, escolle a un compañeiro que lle le o texto e lle fai as simplificacións que proceda para que o entenda, un compañeiro que sabe “traducir” o texto. (Esta lectura a veces fana no corredor ou nun cuartiño que hai preto da aula que usamos de vez en cando para preparar actividades que non molesten aos demais).



*Lectura en voz alta comentada:* Cada alumno le un parágrafo en voz alta e logo coméntao ou resúmeo. Cando lle corresponde a quenda a M., un dos compañeiros do equipo le a sintagma a sintagma para que M. repita en voz alta o texto. Cando se vai lendo e comentando o texto en gran grupo, un dos compañeiros de M. debuxa para ela a historia en cómic de xeito que poida tela en imaxes secuenciada. Cada imaxe do cómic acompáñase dunha oración de tres, catro palabras. M. copia as oracións e colorea os debuxos. Na súa casa “lellos” e amósallo ao seu irmán e aos seus pais.

*Cronolectura:* Participa na súa quenda marcando as palabras que van vendo os seus ollos ou repetindo coa profesora, nese minuto, algunha sílaba ou palabra coñecida.

*Lectura compartida.* É unha estratexia de lectura específica para o traballo en grupos cooperativos. Cada membro do equipo ten un número do 1 ao 4. O número 1 do equipo le o primeiro parágrafo do texto; o número 2, resúmeo; e os números 3 e 4 coméntano (logo rotan). M. participa na quenda que lle corresponde de xeito que cando a ela lle toca ler ou resumir faino co apoio dos compañeiros que len, lle din ao oído o lido e ela repíteo en voz alta para os demais. M. non le, pero sabe cal é a súa quenda, sabe cando lle corresponde ler, participa no seu momento e os demais esperan a súa participación, respectan o seu tempo e axúdanlle no que precisa: aprende algo que vai máis alá de ler. Os demais tamén.

Exercicios específicos de avaliación da *comprensión lectora*. Nas tarefas de traballo individual, M. realiza exercicios adaptados: aprende palabras globais importantes para ela e asóciaas á imaxe; esta asociación visual faina correctamente, malia isto non pronuncia oralmente, ante a palabra escrita, o nome que representa. Aprende de xeito global as palabras máis significativas para ela. O gran reto está na adquisición da lectura silábica; aínda non o conseguimos, as sílabas non lle comunican nada.

*A escritura:* M. é quen de copiar cunha caligrafía correcta un texto que se lle presenta en maiúsculas ou cursiva. So escribe sen copia moi poucas palabras clase. Aprendeu a escribir ao ditado cando a mestra alonga os fonemas e os acompaña dun xesto significativo, palabras importantes para a nena, que ela quere ou necesita escribir. En ocasións ela demanda escribir mensaxes para comunicarse con outras persoas e pídelles axuda ao profesor para facelo.

Na *composición escrita* de textos, dado que a nena apenas emite, os seus compañeiros e a mestra son os emisores de varias opcións, ela escolle, logo os compañeiros escriben de xeito

## A Escolarización Inclusiva en Aulas Ordinarias

moi breve a oración (3- 4 palabras) ata completar o texto. Ela, logo, vai copiando as oracións que compuxo coa axuda dos seus compañeiros e ilustra o cómic.

*Os contidos.* Para traballar os contidos específicos do nivel de sexto a nivel de análise morfolóxica ou sintáctica escollemos oracións relacionadas con M. e o que ocorre na clase. En tanto os demais realizan a análise, M. copia as oracións e debuxa o que representan. No estudo de verbos, tamén os copia e con axuda dos compañeiros, “compón” oracións.

### *A expresión e a comprensión oral*

A comprensión oral de M. é correcta; comprende ordes sinxelas, comprende o que se pide e a veces sorpréndenos o seu nivel de comprensión tendo en conta un nivel de expresión oral tan baixo. En xeral podemos dicir que M. é unha nena moi expresiva que se fai entender das persoas que a rodean. Os intentos de comunicación con PECS, con pictos, con tabletas facilitadoras ... fracasaron, porque consegue comunicarse de forma efectiva malia as súas dificultades para evocar as palabras e para pronunciar moitos dos fonemas da nosa lingua. A mellora de M. na expresión oral, tanto no número de emisións como na pronunciación foron dos logros máis importantes da súa etapa na educación primaria. A profesora especialista en AL traballou coa nena fóra da aula en dúas sesións nas que están outras compañeiras e unha vez á semana participa da sesión de clase para observar a M. no contexto real, estudar as interaccións e valorar cales precisa afianzar, corrixir, practicar ... descubre os centros de interese e as relacións cos compañeiros. Os resultados foron moi positivos.

M. ten que expoñer oralmente diante da clase o traballo realizado coa axuda das imaxes proxectadas na pantalla e ha de “ler”, coa axuda precisa, os seus escritos para a aula. Ha de pronunciar en voz o que quere comunicar. As oportunidades de interacción e peticións de maior elaboración da mensaxe foron constante; os logros, importantes.

### *As Ciencias*

M. traballa os mesmos temas ao mesmo tempo que os demais, pero moi simplificados, con pictos nas instrucións e nos contidos. Cando xa os ten traballados, preséntallos aos demais. Esta presentación tan esquemática válelles tamén aos compañeiros/as con dificultades para acceder aos contidos dun xeito máis doado e a recordar mellor a información clave do tema. Cada quincena o grupo ha de reunirse fóra da aula para realizar proxectos, experimentos, construcións ... Estas xuntanzas fóra do centro axudan a afianzar os lazos de unión entre os membros do grupo. As relacións emocionais que se establecen son moi importantes. Destáca a

colaboración das familias con todo o proceso, especialmente na coordinación dos horarios. O alumnado en xeral e o equipo de M. en concreto destacan o moito que traballa, aporta e participa nestes traballos fóra do centro.

### **3. Resultados.**

Moitos pais e algúns profesores manifestan o seu temor ante o feito de que, ao termos algunha persoa con moitas dificultades na aula, unha alumna en sexto que non sabe ler nin escribir e require moita atención específica por parte do mestre, poida redundar nunha menor atención para o resto do alumnado e de que esa atención vaia en detrimento de maneira moi significativa do alumnado con maiores capacidades e do nivel xeral da aula. Os resultados observados son os seguintes:

- 1) O alumnado moi bo seguiu sendo moi bo academicamente con resultados excelentes, pero con maiores habilidades sociais e maior capacidade de empatía e cooperación.
- 2) O alumnado con dificultades tivo apoio nestas dificultades e mellorou de forma significativa malia continuar manifestando necesidades específicas de apoio educativo nalgún caso.
- 3) O profesorado en xeral destaca o alto nivel de cohesión da aula, de apoio e cooperación e o seu nivel de benestar emocional: son nenos felices.
- 4) Traballáronse todos os contidos curriculares mínimos establecidos para o nivel de sexto e o traballo con M. ou o traballo en grupos cooperativos non supuxo un retraso na adquisición de contidos. Tamén é certo que moitos destes contidos precisarían un maior tempo de maior afondamento pois precisan dun nivel de abstracción ao que non todos os alumnos dan chegado.

Despois de catro anos traballando con M. e coa aula estruturada en grupos cooperativos, o centro colaborou coa Universidade da Coruña para ser avaliada. Logo desta avaliación externa, os resultados sinalan que se igualaron os resultados da clase paralela, cando o curso paralelo partira dun maior nivel curricular do alumnado.

### **Conclusións.**

Se M. puido estar, traballar, comunicarse, xogar e aprender cos seus compañeiros no nivel de sexto de primaria sen que soubese, ler, escribir, sumar ou restar ..., sen que os seus compañeiros deixasen de aprender contidos curriculares e aspectos actitudinais e vivenciais

## A Escolarización Inclusiva en Aulas Ordinarias

claves para unha mellora convivencia e para formar unha sociedade realmente inclusiva ..., por que hai tantas trabas para que poida continuar deste xeito na educación secundaria?; por se lle propón ás familias a conveniencia de escolarización nun centro especializado aloxado do seu contorno e do seu grupo de iguais? para quen é a mellor oportunidade?

Certamente cando se fala de inclusión hai que responder a tres claves que a propoñen: presenza, participación e aprendizaxe. As dúas primeira témolas conseguido e sempre nos queda a dúbida de se podemos acadar maiores metas en aprendizaxe. E será ese tamén o noso reto. A nivel de centro, de cara a conseguir culturas, prácticas e políticas inclusivas tamén queda moito por conseguir:

En primeiro lugar abrir o centro á participación das familias, sen barreiras; tanto á súa participación en festivais e efemérides como na educación máis activa dos seus fillos/as ata chegar a converternos en verdadeiras comunidades de aprendizaxe. En segundo lugar, abrir máis espazos e tempos para que todos e cada un dos membros da comunidade sexan escoitados, con canles axeitadas para facer chegar as súas suxestións e propostas e poidan ser escoitadas, debatidas, comentadas á hora de tomar decisións. En terceiro lugar, non se debe esquecer que a inclusión como proceso debe estar sempre en vixilancia co reto permanente de visualizar as barreiras e intentar superalas: o centro debe convencer e convencerse de incluír filosofías, culturas e prácticas inclusivas para un alumnado, futura cidadanía, onde procurar a convivencia pacífica, de calidade e na que poder vivir de forma harmoniosa e capaz, adaptada e autodeterminada.

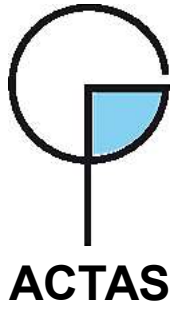
### Referencias Bibliográficas

Baña, M. y Losada-Puente, L. (2016a). Autodeterminación y alteraciones del desarrollo intelectual. Educar para la vida independiente y autónoma en las personas con alteraciones del desarrollo intelectual. Verlag: Editorial Académica Española

Booth, T. & Ainscow. M. (2002): Index for inclusion (2 Ed.). *Developing learning and participation in teh schools*. Manchester: CSIE.

Pujolas, P. (2008): *Nueve ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Grao.

Rivière, A. (2001). Autismo. Orientaciones para la intervención educativa. Madrid: Trotta



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Teatro em contexto de Lazer

Theater in Leisure Context

Joana Rita Ferreira Lucas (0000-0002-7788-1614)

Rua dos Regatos, nº26

3130-503 Soure – Portugal

[Joanarf\\_lucas@hotmail.com](mailto:Joanarf_lucas@hotmail.com)

## Resumo

A presente comunicação tem por base a prática teatral em contexto de lazer enquanto ferramenta que permite aos participantes da ação desenvolver as capacidades pessoais e sociais, centradas no desenvolvimento de competências como a consciência do “eu”, do “outro” e da comunidade. O lazer começa a ser uma necessidade do indivíduo, tornando-se uma necessidade direta, que permite a vivência da sua autorrealização, ao transformar o seu tempo-livre em prazer e emoção, desenvolvendo-o enquanto ser humano (Gutierrez, 2001; Marcelino, 2000; Melo & Junior, 2003; Mota, 1997). O teatro permite desenvolver no indivíduo a forma de aprender, de comunicar e de interpretar as situações diárias de vida, influenciando o desenvolvimento de diversas capacidades e refletindo-se na forma como se pensa, no que se pensa e no que se produz com o pensamento (Cadete, 2013; Chafirovitch, 2016; Simões, 2010; Úcar, 2000; Vaz 2011, 2018; Vieites, 2012). Analisando a problemática de estudo, que nos leva à compreensão de que forma os participantes se desenvolvem através das práticas teatrais organizadas e estruturadas com base numa participação ativa na investigação, utilizando a metodologia (com base na investigação-ação, a art based research e a a/r/tografia), as técnicas de recolha de dados, a caracterização dos contextos e dos participantes e a explicação do processo de trabalho. Foram desenvolvidas capacidades como o debate, a escrita, a aceitação do outro, a aceitação da diferença, o respeito, o desenvolvimento da consciência do “eu”, do “outro” e do outro em comunidade.

*Palavras chave:* Teatro, Comunidade e Lazer

## Abstract

This communication is based on theatrical practice in the context of leisure as a tool that allows a action participants to develop their personal and social capacities, centered on the development of competences such as the consciousness of the “I”, the “other” and the community. The leisure begins to be a necessity of the individual, becoming a direct necessity, which allows the experience of their self-realization, by transforming their time-free in to pleasure and emotion, developing it as a human being humano (Gutierrez, 2001; Marcelino, 2000; Melo & Junior, 2003; Mota, 1997). The theatre allows to develop in the individual the way to learn, to communicate and to interpret the daily situations of life, influencing the development of various capacities, and reflecting on how you think, what you feel and what is produced whit the thought (Cadete, 2013; Chafirovitch, 2016; Simões, 2010; Úcar, 2000; Vaz 2011, 2018; Vieites, 2012). Analyzing the study problem, which leads us to understand how the participants, the participants develop through organised and structured the atrical practices based on a active participation in research using metedology (based on action research, art based research and A/R/tography), data collection techniques, characterization of contexts and participants, and explanation of the work process. Capacitis sush as debate, writing, acceptance of the other, acceptance of the difference, respect, the development of the consciousness of the “I”, the “other” and the other in community.

*Keywords:* theatre, community and leisure.

## TEATRO EM CONTEXTO DE LAZER

Segundo Gutierrez (2001) o lazer é uma atividade para a busca da satisfação pessoal ao nível do prazer e da emoção do indivíduo no seu tempo livre e que tem como características a liberdade de escolha, a atividade desinteressada, o hedonismo e o âmbito pessoal.

Ao nível da característica da liberdade, o mesmo autor refere que esta consiste na opção livre do indivíduo em escolher a atividade que pretende concretizar; ao nível da característica da realização da atividade desinteressada, refere que é aqui que o lazer se distingue por ser uma atividade não lucrativa, sem utilidade prática imediata, refletindo-se em atividades que necessitam ser realizadas pelo indivíduo sem nada em troca, como por exemplo, a jardinagem em casa; ao nível da característica do hedonismo o autor refere a importância da busca do prazer num todo e na sua totalidade; por fim, no âmbito pessoal, Gutierrez (2001) refere a realização de atividades individuais regidas pela liberdade e pela satisfação pessoal do indivíduo. O lazer, como atividade escolhida pelo indivíduo no seu tempo livre com fins de ócio e de fruição (prazer), deve também assumir uma função educativa, ao apresentar novas linguagens e ao possibilitar novas experiências e vivências (Melo & Junior, 2003). O lazer é assim marcado por um estado de satisfação pessoal que desenvolve a alegria de viver e, por sua vez, as atividades de lazer são entendidas como um momento que permite ao indivíduo o controlo emocional e a excitação que é estimulada e abertamente expressa através da prática do lazer.

O lazer providencia oportunidades para o crescimento da auto-competência e potencia a aprendizagem e o desenvolvimento humano, enquanto que em contextos mais formais ou avaliativos, não o permite. Podemos afirmar que um indivíduo está em constante desenvolvimento, independentemente do ciclo ou da faixa etária a que pertence, tendo em atenção as necessidades de cada um. Esta forma de desenvolvimento deve ser concebida por um processo dinâmico e interativo (ao nível pessoal, social e ambiental) para que o lazer, na vida de um indivíduo, lhe permita transformar o seu tempo livre em atividades e experiências de vida que permitirão a promoção do desenvolvimento das suas aprendizagens.

As atividades artísticas têm um papel de extrema importância para o desenvolvimento do indivíduo na sua relação direta com o desenvolvimento criativo e o sentido crítico, verificando-se esta consciência do indivíduo quando promove experiências artísticas na comunidade e em contexto de lazer, como as práticas teatrais, as tradições folclóricas, as Bandas Filarmónicas, os grupos de dança, entre outras. Estas atividades, se bem direcionadas e promovidas, permitem ao indivíduo a aquisição de conhecimento e, por sua vez, uma maior consciência cultural que o leva

a questionar-se e questionar o que o rodeia, desenvolvendo uma maior sensibilidade (Melo & Junior, 2003)

O teatro, enquanto atividade artística, promove a comunicação pessoal e em grupo, proporciona experiências divertidas, melhora a expressão corporal e desenvolve aptidões e competências pessoais e sociais (Simões, 2010). É, o teatro, uma ferramenta que desenvolve a capacidade dos indivíduos para as relações em grupo e na sociedade, promove e desenvolve a consciencialização e sentido crítico, desenvolve a participação ativa na sociedade, combina o prazer e a aprendizagem, a fim de potencializar uma relação crítica com o meio social (Vaz, 2011).

O teatro pode ser um grande catalisador para o desenvolvimento do indivíduo num contexto de comunidade, quando exercido no seu contexto social, a fim de o auxiliar a refletir sobre a realidade que o envolve para que a mudança, quando necessária, possa ser refletida para o bem da mesma (Lopes, 2000).

Para Stanislavsky (2001) o teatro tem a função de desenvolver a sensibilidade, a percepção, a elevação de espírito e enaltecer a mente. É um meio que promove as relações entre um grupo, na comunidade e sociedade para desenvolver a consciência crítica, a participação ativa, os valores e atitudes, a conduta social, favorecer a valorização de objetivos de vida, combinar o lazer e o prazer, e acima de tudo, potenciar uma relação crítica com o meio social em que se insere (Lopes, 2000; Vieites, 2012).

Posto isto, podemos afirmar que a prática do teatro em comunidade se caracteriza pela contaminação com a realidade, ou seja, é onde o indivíduo se confronta com a realidade, onde a arte é utilizada para debater vários assuntos da atualidade e do quotidiano dos sujeitos que a praticam, podendo envolver toda a comunidade com o objetivo de intervir na sua reorganização, forma de pensar, de ser e de estar, valorizando o *empowerment* (Coenen-Huther, 1997). Este é um processo que permite aos indivíduos uma reflexão para uma possível transformação das pessoas e da comunidade, sendo um método que possibilita o desenvolvimento e a evolução, através da compreensão das práticas sociais, colocando os indivíduos a praticar o seu conhecimento e experiência, através de uma voz ativa no processo de trabalho, partilhando ideias e objetivos para a resolução de problemas (Silva, 2011).

Em suma, o teatro tem um papel fundamental na reflexão e consciência de um indivíduo para modificar a comunidade em que vive através da sua participação e intervenção. O indivíduo deve ser o impulsionador do desenvolvimento da criatividade e da cultural. No teatro ele encontra



## TEATRO EM CONTEXTO DE LAZER

o conhecimento do eu (individual e em grupo). Desenvolve pessoas, grupos e comunidades (Úcar, 2000).

Ao aplicar o teatro num determinado âmbito de intervenção, estamos a induzir uma exploração de expressividade no indivíduo e, com isso, a permitir a sua evolução mais consciente, com uma reflexão sobre a vida, sobre o mundo, sobre as problemáticas que este pretende explorar. O teatro, como forma de intervenção, surge de várias formas e é muito subjetivo de definir (Pereira, 2012), porque “o teatro, na sua génese, ostenta um vínculo estreito ao universo religioso, cultural, social, político e filosófico.

O teatro deve ter por base uma mudança sobre o mundo, usando na ação teatral um agir sobre o mundo, levando a que o indivíduo pense sobre os problemas e que o mude. Aprende a representá-lo e interpretá-lo. Nesta lógica de ideias, Brecht (2005) pretendia que o teatro através da intervenção social, produzisse conhecimento no espetador que o transformasse (Pavis, 2007).

Para promover uma melhor qualidade de vida das comunidades, a prática teatral no âmbito da democracia cultural, promove a solidariedade e a liberdade, através de um processo coletivo de produção artística (Úcar 2000).

Na perspetiva de educação, deve-se garantir aos indivíduos dentro da comunidade, oportunidades iguais para que as suas experiências se tornem em aprendizagens. Todos os indivíduos devem ter oportunidade de desenvolver as suas capacidades criativas, através do trabalho de pesquisa, permitindo a experiência de novas aprendizagens ao participar ativamente na sociedade, como referem Freire (2003) e Dewey (2007).

Com a prática teatral, o indivíduo permite-se desenvolver o gosto artístico e as competências sociais e pessoais, assim como as aprendizagens no sentido de construção ao longo da vida (Vaz, 2018).

O desenvolvimento da educação humana é prioritário num sentido artístico, pois respeita as capacidades e a livre expressão de cada indivíduo, através do processo de aprendizagem (Huidobro, 2004). Para desenvolver essas capacidades, o indivíduo necessita de analisar e de compreender processos de vida diferentes do seu, através da experiência da prática teatral, levando-o a ter uma consciência de si e do outro (Úcar 2000). Através da prática teatral, o grupo evolui a sua consciência de grupo e a afetividade também, com a entrega do mesmo, a fim de permitir uma resolução de situações e problemas mais simplificada e espontânea (Vaz, 2018).

Brook (2002) refere que o teatro se baseia nas relações entre os seres humanos, criando um espaço para desenvolver a criatividade e a imaginação. Esse espaço não tem de ser definido nem caracterizado, apenas é necessário um espaço de partilha, de representação e de improvisação. Um indivíduo deve ser social e ativo na sociedade, de forma a fazer parte do processo evolutivo, desenvolvendo assim a sua capacidade criativa, imaginária e inovadora, pretendendo que o indivíduo tenha a capacidade de agir consoante a situação e a sua consciência de ação (Dewey, 2007).

Para concluir, o teatro é a prática artística que desenvolve no indivíduo as relações sociais e competências pessoais, desenvolve a consciencialização e o sentido crítico, a participação ativa e, acima de tudo, uma reflexão em torno da transformação de si e da comunidade/ sociedade (Lopes, 2000; Vieites, 2012).

## **Método**

Partindo do pressuposto que o teatro como atividade de lazer contribui para o desenvolvimento pessoal e social do indivíduo que nesta participa, tentou-se compreender de que forma, e através da intervenção teatral, um indivíduo amplia a sua formação pessoal e social, tem mais consciência de si e do outro, tem consciência da sua comunidade e dos problemas que a afetam, desenvolve capacidades a nível estético e artístico e se torna mais flexível mentalmente.

Este projeto foi desenvolvido na Junta de Freguesia de Santo António dos Olivais, de Coimbra, numa de várias atividades que esta oferece aos Sêniores da sua comunidade.

Foram realizadas sessões semanais, com a duração de 2 horas, com um grupo de 11 participantes na Junta de Freguesia dos Olivais. O grupo é composto por 11 elementos: 10 do sexo feminino e 1 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 63 e os 83 anos. A maioria dos participantes tem a escolaridade mínima, o que facilitou a leitura de texto e o desenvolvimento de algumas atividades.

Para conseguir compreender este desenvolvimento no indivíduo, iniciou-se a investigação onde se realizaram dois momentos diferentes, com dinâmicas distintas, com o objetivo de desenvolver várias práticas teatrais. Também foram utilizados métodos de criação de texto dramático, através das vivências do quotidiano de vida de cada participante, com a ajuda da escrita criativa e *brainstorming*.

## TEATRO EM CONTEXTO DE LAZER

Posto isto, enunciaremos agora as questões orientadoras para esta investigação: De que forma a prática teatral, como ferramenta educativa e de lazer, promove mudanças pessoais e interpessoais no indivíduo e no grupo; De que forma, a prática teatral desenvolve a consciência pessoal e social no indivíduo; Como pode o teatro desenvolver capacidades no indivíduo, a fim de se conhecer melhor a si próprio; Qual o potencial do teatro para promover o trabalho de grupo colaborativo; De que forma as práticas teatrais desenvolvem no indivíduo a sua participação ativa na sociedade.

Assim sendo, e através destas questões, formularam-se os seguintes objetivos da ação: Compreender como o teatro, enquanto ferramenta educativa, aliada ao lazer, desenvolve os indivíduos no âmbito pessoal e social; Analisar de que forma o teatro, em contexto de lazer, promove a consciencialização do eu; Analisar de que forma o teatro, em contexto de lazer, fomenta a participação e a interação do grupo; Analisar de que forma o teatro, em contexto de lazer, promove a cooperação grupal; Analisar de que forma o teatro, em contexto de lazer, promove uma ação de mudança no grupo.

Para o presente estudo optou-se pela investigação-ação participante e da metodologia art based research através da a/r/tografia, onde se relaciona o corpo e a mente, o “eu” e o “outro”, através da interação com a comunidade que o envolve, sendo a forma de desenvolver os conhecimentos de cada indivíduo conforme as suas vivências (Irwin, 2013; Springgay, 2013).

Para o desenvolvimento deste projeto de investigação, foram utilizados os seguintes instrumentos de recolha de dados: entrevista semiestruturada grupal, a observação participante, as conversas informais e o diário de bordo.

### **Resultados**

Esta investigação foi dividida em dois momentos criativos diferentes para alcançar o objetivo geral da ação: compreender como o teatro, enquanto ferramenta educativa, aliada ao lazer, desenvolve os indivíduos na dimensão pessoal e social.

A dimensão pessoal está relacionada com as características de construção interna do participante, a fim de o consciencializar e adaptar a novas situações, através do desenvolvimento das suas capacidades.

Através do teatro, cada participante teve a oportunidade de diálogo sobre si e sobre as suas experiências de vida, podendo falar com respeito e com os limites da sua privacidade.

Os exercícios de confiança foram fundamentais para que este processo tenha acontecido, com a partilha de experiências de vida, de sensações, de emoções e de sentimentos pessoais.

Verifica-se que, ao nível pessoal, os participantes referem uma evolução no que diz respeito às questões pessoais no âmbito da consciência do “eu” e da promoção do espírito livre (Pereira, 2012), assumindo uma mudança ao nível pessoal. Os participantes tiveram a capacidade de absorver as aprendizagens propostas nas sessões, transformando-as para a sua vida pessoal, com alteração de comportamentos e gestão emocional (Spolin, 1992).

A capacidade de superação pessoal foi uma competência difícil de trabalhar, alguns participantes iniciaram as sessões com muita falta de confiança e baixa autoestima, tendo sido necessário dar início a atividades de autoconhecimento, perceber o estímulo certo para determinada atividade e para a descoberta de novas capacidades a desenvolver.

Nesta sessão, sentiu-se uma diferença na forma como os participantes iniciaram e concluíram a sessão. Os agradecimentos foram constantes por esta pequena viagem no tempo, o que levou a uma mudança na tomada de consciência do “eu”, da interação em grupo e no estímulo e motivação para as sessões vindouras. Trabalhar as memórias pessoais de cada participante foi fulcral para o desenvolvimento desta competência, levar o que é de mais íntimo em nós e partilhar com o grupo é uma forma de valorizar cada indivíduo e de ele se sentir valorizado e mais capaz de se propor a descobrir caminhos diferentes (Koudela, 1992).

Outras capacidades desenvolvidas foram a da comunicação oral e a da comunicação corporal, com os jogos verbalizados e as dramatizações, onde se levou os participantes a interpretar personagens do quotidiano, personagens imaginárias e a improvisar sobre o mesmo. Estas atividades desenvolvem a capacidade de debate, de retroação, capacidade oral, capacidade de argumentação, a memória, a aceitação da diferença, mas, principalmente, a desenvolver a consciência prática da função comunicativa e corporal (Passatore, 2000).

Estes princípios são transformadores ao nível social, pois confrontam os indivíduos com a realidade e o meio envolvente, ao criar projetos artísticos para proporcionar experiências que desenvolvam a mudança a nível social e pessoal. Esses projetos são partilhados com a comunidade, gerando a cooperatividade, a interajuda, o autoconhecimento, a valorização e a redescoberta das capacidades e competências bem como do *empowerment* da comunidade (Silva, 2011; Vaz, 2018; Pavis, 1987).

## TEATRO EM CONTEXTO DE LAZER

Conseguimos observar, durante as sessões, que a preocupação com o outro, a capacidade de esperar que o outro faça a atividade, a capacidade de gestão de resolver conflitos, a capacidade de pensar, foi evoluindo e demonstrou-se bastante positiva. A preocupação deixou de ser individual e passou a ser do grupo

Verifica-se que os momentos de partilha, de nervosismo, de ajuda, de interação, de motivação começam a ser mais constantes e que a capacidade de saber ouvir e de saber estar fica mais evidente, assim como a capacidade de interação e motivação para com o outro (La Ferrière, 1997)

Nas dinâmicas de grupo sentiu-se alguma timidez e falta de confiança. A dinâmica de constante contacto com o outro era realizada com muito receio. Alguns dos participantes sentiam-se “menos à vontade” uns com os outros, chegando a pedir para não realizar a atividade proposta.

Como forma de motivar o grupo a participar, os jogos de confiança e as conversas de grupo, começaram a fazer parte de todas as sessões, com o objetivo de tornam o grupo com mais empatia e, sobretudo, começar a criar relacionamento entre os mesmos.

Nesta lógica de atividades e crescimento, o grupo começou a ser um só e o resultado a tornar-se bastante positivo. Começou a surgir uma maior capacidade de comunicação entre os participantes, momentos de alegria, momentos de companheirismo, de confidências, de interação, de gargalhadas e, começaram a sentir falta quando algum participante não estava presente na sessão.

Nem sempre foi um processo fácil, havia alguns participantes que não acreditavam nas suas capacidades, justificando a idade para alguns problemas, tendo sempre de encontrar a motivação para não haver desistência.

Ao longo das sessões foram desenvolvidas capacidades e competências como o debate, a escrita, a aceitação do outro, a aceitação da diferença, o respeito, o desenvolvimento da consciência e, acima de tudo a consciência do outro e o poder da palavra/comunicação.

Os participantes tiveram de utilizar as suas capacidades de comunicação e expressão, que desenvolveram durante as sessões, para poder falar com a população que frequenta as atividades da Junta de Freguesia, para perceber de que forma se podia intervir, através da peça, com a comunidade. Em contexto de comédia, alguns dos problemas das atividades foram discutidos e o resultado foi positivo, chamando mais indivíduos para as sessões de teatro.

## **Conclusão**

Sendo o teatro uma arte subjetiva, as suas práticas teatrais são variadas e conseguem corresponder a necessidades diferentes de indivíduos diferentes. É uma educação livre que tem a sua própria organização, desenvolvendo o seu processo criativo no ato da aprendizagem, levando o indivíduo a pensar e agir consoante as suas necessidades (Vaz, 2011).

O teatro promove mudanças pessoais e interpessoais no indivíduo e no grupo, através do desenvolvimento das capacidades dos indivíduos para as relações em grupo e na sociedade, promovendo e desenvolvendo a consciencialização e sentido crítico, desenvolvendo a participação ativa na sociedade, combinando prazer e a aprendizagem, a fim de potencializar uma relação crítica com o meio social (Vaz, 2011).

Com a metodologia adotada, onde os participantes foram ativos e participativos no processo, comprovou-se que estes, ao terem a liberdade de colaborar nas práticas teatrais desenvolvidas, colocaram em prática as suas experiências e conhecimentos, aprendendo a auto valorizar-se, potenciando a aprendizagem coletiva (Carr & Kemmis, 1998; Cohen, Manion & Morrison, 2011; Silva, 2011, cit. in Vaz, 2018).

Os participantes conseguiam absorver as aprendizagens das sessões para a sua vida pessoal, para a forma como consciencializavam o mundo, como podiam reagir em situações familiares e como começaram a desenvolver as suas emoções, desenvolvendo capacidades a fim de se conhecerem melhor a si próprios.

Compreendemos, assim, que o teatro é uma necessidade, pois alcança a livre expressão do corpo, do pensamento e a consciência, formando o “espírito livre” para alcançar um caminho novo. A aprendizagem e a arte, em conjunto, favorecem o desenvolvimento do indivíduo, como se pode justificar ao longo desta investigação.

Este estudo permitiu justificar que a intervenção teatral, desenvolve a consciência dos limites individuais do grupo, a expressão corporal, o carácter educativo e a diversão, o desenvolvimento integral, a autonomia, a imaginação e a criatividade, a ação e a descoberta do indivíduo e do mundo, através dos conhecimentos e estímulo das motivações de cada participante e em grupo (Úcar, 2000).

As práticas teatrais tiveram um papel fundamental nesta investigação, conseguindo uma reeducação do participante, através da reflexão que lhes foi inculcada para a consciência do mundo

## TEATRO EM CONTEXTO DE LAZER

e de que forma se pode agir, levando-o a pensar sobre os problemas, permitindo uma ação de mudança.

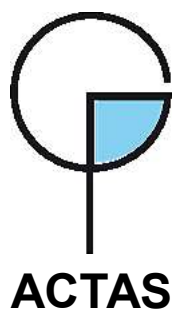
Este projeto, com níveis de aprendizagem diferentes, mostrou a capacidade que o grupo teve de se manifestar perante a comunidade, os problemas que os perturbaram e o encontro da solução. Foram desenvolvidas capacidades como o debate, a escrita, a aceitação do outro, a aceitação da diferença, o respeito, o desenvolvimento da consciência e, acima de tudo a consciência do outro e o poder da palavra/comunicação.

### Referências

- Bogdan, R., & Bicklen, S. (2010). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e ao método*. Porto: Porto Editora.
- Brecht, B. (2005). *Estudos sobre o teatro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Brook, P. (2000). *Fios de Tempo*. Brasil: Art Line.
- Cadete, M. (2013). Modelo de intervenção teatral para a transformação pessoal e social. *Teatro: Revista de Estudios Culturales*, 26 (26), 200-233.
- Canário, R. (1999). *Educação de adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (1999). *Educação de adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Chafirovitch, C. R. (2016). *Teatro Social – Criação artística, ação e performance na Comunidade*. Lisboa: Esfera do Caos.
- Ciszkoszmihalay, M. (1993). *Creatividad*. Barcelona: Ediciones Paidós
- Cohen, H., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Cunha, F., & Uva, M. (2016). *A aprendizagem cooperativa: Perspetiva*. Santarém: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém.
- Dewey, J. (2007). *Democracia e educação*. Lisboa: Plátano.
- Freire, T. (s.d.). *Ócio e tempo livre - Prespectivar o lazer para o desenvolvimento*. Braga: Universidade do Minho.
- Gutierrez, G. L. (1994). *Lazer e prazer*. Campinas: Papirus Editora.
- Gutierrez, G. L. (2001). *Lazer e prazer*. Campinas: Autores Associados.
- Hébert, M. L., Goyette G., & Boutin, G. (2005). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Irwin, R. (2013). *Pesquisa educacional baseada em arte: Artografia*. Santa Maria: UFSN.
- Marcelino, J. (2000). *Lazer e educação*. Brasil: Manole.
- Melo, V. A. , & Junior, E. D. (2003). *Introdução ao lazer*. Brasil: Manole.
- Simões, A. D. (2010). *A influência da animação artística na qualidade de vida dos idosos*. (Mestrado em Animação Artística). Escola Superior de Educação de Bragança.
- Silva, S. (2011). Prática educativa de transformação social: O potencial da investigação-acção participativa. In T. Cunha, C. Santos, T. Moura, & S. Silva (Orgs.), *Elas no Sul e no Norte* (pp.95-109). Granja do Ulmeiro: AJPaz.
- Spolin, V. (1992). *A experiência criativa*. In V .Spolin (Ed.), *Improvisação para teatro* (pp.3- 15). São Paulo: Perspectiva.
- Stanislavsky, C. (2001). *A preparação do ator*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Úcar, X. (2000). Teoría y práctica de la animación teatral como modalidade de educación no formal. In Teoría y práctica de la animación teatral como modalidade de educación no formal (pp. 217-255). Salamanca: Universidad de Dalamanca.
- Úcar, X. (2000). A animación teatral: Concepto, situación atuale perspectivas. In M. Vieites (Coord.), *Animación teatral, teorías, experiencias, materiais* (pp.85-132). Santiago de Compostela: Conselho da Cultura Galega.
- Vaz, A. M. (2011). *A importância da Expressão dramática e do Tecatro na educação ao longo da vida*. Tese de Mestrado em Educação de Adultos e Desenvolvimento Local apresentada à Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Vaz, A. M. (2018). *O Teatro na Educação uma pedagogia de desenvolvimento da criatividade*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação apresentada à Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Vieites, M. (2006). *Processos de expresión, creación y comunicación dramática y teatral: Aspectos teóricos, metodológicos y prácticos*. In J. Caride, Vieites, M., et al. (coords.), *De la educación social a la animación teatral* (pp. 113-140). Gijón: Trea.





# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

O Teatro na Educação – Uma Pedagogia de Desenvolvimento da  
Criatividade

The Theatre in Education - A Pedagogy of creativity development

Ana Margarida de Andrade Simões Custódio Vaz ( 0000-0002-1263-5973)

Rua José Castilho, lote 21, 8ªA

3030-301 Coimbra – Portugal

[ana.guidaam@gmail.com](mailto:ana.guidaam@gmail.com)

## Resumo

Este trabalho de investigação, centra-se no desenvolvimento do indivíduo e da sua capacidade criativa através de uma Pedagogia Teatral, promotora das capacidades e competências através da aprendizagem pela e através da arte. A concretização deste estudo foi possível através de uma investigação ação participativa aliada a uma investigação baseada na arte, mais especificamente a A/r/tografia. Este processo permitiu a autovalorização dos participantes e a assunção de diferentes papéis, potenciando e mobilizando a aprendizagem coletiva, possibilitando a sua consciente (trans)formação. Considera-se que a adaptação do indivíduo é fulcral no potenciar da capacidade de criar, de gerir, de difundir e de inovar na produção de conhecimento, com vista à melhor articulação entre o mercado do conhecimento e o mercado da aprendizagem. Através da prática de uma Pedagogia Teatral, conclui-se que os participantes desenvolveram uma maior consciência da importância do processo criativo numa relação expressiva-criativa, resultante de um processo plural e interativo entre aspetos intelectuais, de personalidade, de motivação e contextuais, facilitadores do desenvolvimento de aptidões criativas, através de situações e práticas que estimulam a flexibilidade do pensamento, a superação do bloqueio e conduzem à produção de novas ideias. Deste modo, a criatividade assume-se como um potencial da essência humana.

*Palavras Chave:* Teatro, Educação e Criatividade.

## Abstract

This research work, focuses on the development of the individual and is creative capacity through a theatrical pedagogy, promoting skills and competences through learning through and through art. The realization of this study was possible through a participatory action investigation allied to an art based investigation, more specifically the A/R/thography. This process allowed self value of the participants and the assumption of different roles, empowering and mobilizing collective learning, enabling their conscious (trans) training. It is considered that the adaptation of the individual is crucial in enhancing the ability to create, manage, disseminate, and innovate in the production of knowledge, with a view to better articulation between the knowledge market and the learning market. Through the practice of a theatrical pedagogy, it is concluded that the participants developed a greater consciousness. The importance of the creative process in an expressive-creative relationship, resulting from a plural and interactive process between intellectual aspects, personality, motivation and contextual, facilitators of the development of creative skills, through situations and practices. That stimulate the flexibility of thought, the overcoming of the blockade and lead to the production of new ideas. Thus creativity is assumed to be a potential of human essence.

*Keywords:* Theatre, education and creativity.

## O Teatro na Educação

O estudo apresentado propõe a ligação do desenvolvimento de uma Pedagogia Teatral em âmbito não formal ao desenvolvimento do potencial criativo do indivíduo. É nossa convicção de que a Pedagogia Teatral aliada a contextos de aprendizagem, que permitem a livre expressão dos indivíduos, a sua capacitação e participação ativa, bem como a tomada de decisão, estimulam a (re)descoberta e a aprendizagem de novas capacidades e competências, bem como o desenvolvimento da capacidade criativa, inerente ao ser humano.

Ao longo do século XX, o ensino do teatro democratizou-se nas principais sociedades ocidentais, justificando-se esta prática como um estímulo ao desenvolvimento da criatividade humana, valorizando-se os ideais democráticos da liberdade de expressão e da livre iniciativa dos indivíduos.

Huidobro (2004) escreve que a pedagogia teatral surge na Europa como resposta à necessidade de renovar metodologias para otimizar o processo de aprendizagem, profundamente alterado pela Segunda Guerra Mundial e pelas suas consequências aos níveis social, cultural, político e económico. Nesta perspetiva, a pedagogia teatral surge como um recurso de aprendizagem, facilitador do desenvolvimento da capacidade expressiva e criativa, através da prática teatral, definindo-a assim como uma metodologia ativa que trabalha com o mundo afetivo dos indivíduos, que dá prioridade ao desenvolvimento da vocação humana num sentido artístico, que entende a capacidade de jogo dramático como um recurso de aprendizagem fundamental, que respeita a natureza das capacidades de livre expressão e privilegia o processo de aprendizagem, procurando “impulsar el desarrollo de la área afectiva en el ser humano (...) y formar individuos íntegros y creativos que aporten con su expresión a la comunidad en la cual se encuentran insertos” (Huidobro, 1996, pp.10-12).

Verifica-se assim que a pedagogia teatral se baseia numa prática que tem por objetivo a aprendizagem por parte do indivíduo, com base na experimentação da prática teatral, para o desenvolvimento das suas capacidades e competências, num crescer constante das suas ferramentas humanas, fortalecendo o seu sentido crítico, estético, artístico e criativo. A este nível importa referir que a educação, e segundo vários autores (e.g. Barret & Landier, 1994; Beauchamp, 1999; Huidobro, 1996, 2004; Japiassu, 2008; Koudela, 1992; La Ferrière, 1999; Passatore, 2000), promove o desenvolvimento de capacidades e competências do indivíduo ao nível emocional e cognitivo, podendo desenvolver-se em variados contextos e ao longo da vida.

Como sublinham Lopes (2000) e Vieites (2012) o teatro é um meio que visa capacitar o indivíduo para as inter-relações no grupo, na comunidade e na sociedade, desenvolver a consciencialização e o sentido crítico, a participação ativa, novos valores, atitudes e modelos de conduta, favorecer a valorização de objetivos de vida, promover alternativas que combinem

o prazer e a aprendizagem e potencializar uma relação crítica com o meio social. Deste modo, aliar uma pedagogia teatral à educação não formal revela-se pertinente: através de momentos em grupo e de convivência, o indivíduo pode desenvolver as suas competências, estimulando ao mesmo tempo a valorização positiva da tradição cultural e teatral de determinada comunidade ou sociedade, favorecendo, se for caso, a sua recuperação, e contribuindo assim para a promoção do convívio e trabalho grupal, implicando uma maior participação e dever de cidadania. Desta forma, desenvolvem-se produtos culturais que originam uma participação ativa e crítica dos espectadores e a sua mobilização como sujeito social (Lopes, 2000; Vieites, 2012).

Por sua vez, uma pedagogia teatral que pretende promover a criatividade do indivíduo como resposta às constantes modificações sociais a que está sujeito, encontra na comunidade força para se desenvolver. Uma das formas dos indivíduos poderem satisfazer “as suas necessidades individuais e coletivas são várias. O associativismo é uma das formas” (Martins, 2015, p.35).

A afirmação de Martins (2015) justifica a opção nesta investigação de trabalhar uma pedagogia teatral baseada no desenvolvimento criativo do indivíduo, numa perspetiva de educação ao longo da vida, em contexto não formal, mais particularmente em contexto associativo.

Quando nos referimos ao teatro, este tem como objetivo enriquecer o indivíduo para o desenvolvimento da sua capacidade de relação com o mundo (Jonnaert, 2012; Úcar, 2000), e na linha das ideias apresentadas por Cruciani (2007), também autores como Huidobro (2004) e Úcar (2000) defendem que o indivíduo desenvolve os seus conhecimentos através da vivência de situações, promovendo o desenvolvimento de competências, e que estas permitem resolver diferentes tarefas em determinadas situações e verificam a pertinência social em determinada situação.

O indivíduo tem a capacidade de transformar o meio e adaptá-lo, sendo a plasticidade a sua maior ferramenta (Dewey, 2007). Este deve ser ativo e participar no processo de evolução social, desenvolvendo a sua capacidade criativa e inovadora, enfrentando novas realidades, lutando por oportunidades iguais para todos os indivíduos, participando ativamente na mudança social através do aprender fazendo (Freire, 2003). Através da coordenação dos recursos cognitivos, contextuais, sociais e afetivos, isto é, através da construção coletiva e reflexiva de vivências, o indivíduo adquire e desenvolve competências que lhe permitem resolver determinadas tarefas e situações (Joananaert, 2012).

## O Teatro na Educação

Neste sentido, a educação abre-se a renovadas funções que se traduzem em oportunidades de educação ao longo da vida para que os indivíduos possam adquirir conhecimentos e adaptar-se às novas situações com que são diariamente confrontados. Ora, na perspectiva de Vygostky (1998), adaptar-se é, no fundo, uma questão de criatividade, um processo responsável pela transformação do indivíduo orientado para o futuro, com a capacidade de o criar e assim alterar o seu próprio presente. Deste modo, a capacidade do indivíduo criativo conduz à resolução dos seus problemas quotidianos, pois o indivíduo questiona e cria produtos que permitem enriquecer o seu desenvolvimento (Gardner, 1993). A respeito da importância da criatividade artística para o avanço das sociedades, autores como Sternberg e Lubart (1996) defendem a necessidade de se investir na criatividade, na produção de novas ideias e conhecimentos nos domínios científico, sociológico, humanístico e artístico. No seguimento desta ideia, como nos diz Poveda (1995) a arte, devido à sua liberdade de expressão e polivalência, conduz o indivíduo à potenciação criativa.

No campo da arte dramática, Furth (1972) refere a criatividade dramática como um meio para o desenvolvimento do pensamento criativo e social no desenvolvimento do indivíduo. Coombs (1981) menciona que a criatividade dramática, desenvolvida no contexto das artes, em específico no meio teatral, proporciona prazer estético e intelectual, influenciando a descentralização cognitiva social e moral, utilizando esquemas cognitivos e afetivos para a estruturação da ideia criadora.

Nenhum fenómeno teatral, em aspeto algum, se torna obstáculo para a criatividade. O teatro é uma expressão comunicativa e participativa onde o indivíduo é convidado a fazer parte do processo, construindo a sua própria identidade, quer psicológica quer social (Poveda, 1995). Através da prática teatral, a noção de grupo e afetividade evolui, a entrega do indivíduo também, e os processos desenvolvem-se de forma mais simples, permitindo a resolução de situações e problemas de forma mais simplificada e por vezes até espontânea.

Conclui-se, assim, que não se deve desagregar a criatividade da evolução do pensamento criativo no indivíduo, enquanto ser social que gera experiências criativas no universo concreto das diferentes áreas do conhecimento, desenvolvendo as suas capacidades e competências, referindo Lopes (2000) e Vieites (2012) que o teatro é a prática artística que desenvolve no indivíduo as relações grupais e sociais, que desenvolve a consciencialização e o sentido crítico, que desenvolve a participação ativa, que permite a valorização da obtenção de objetivos, que permite a aquisição de novos valores, gerando a reflexão e a ação para possíveis transformações e mudanças, requerendo estas a capacidade criativa do indivíduo para se adaptar.

O processo de união destas áreas justifica-se pela necessidade de, ao longo da vida, o indivíduo poder/dever adquirir novos conhecimentos e desenvolver novas aprendizagens através de novas alternativas<sup>1</sup> e oportunidades, em contextos e processos diversificados, que estimulem a sua participação ativa na busca de um futuro mais sustentável (UNESCO, 2010).

Definindo-se como objetivo deste estudo a compreensão de uma Pedagogia Teatral como impulsionadora do desenvolvimento do potencial criativo do indivíduo, importa referir que, tal como defendido por La Ferrière (1999), o teatro possibilita desenvolver a criatividade, melhorando o sentido crítico, a autonomia, a liberdade expressiva do indivíduo, pois enquanto expressão criadora possibilita o processo de criação de novas ideias.

### **Método**

Com a tónica no trabalho de grupo, e nos princípios da coesão, da participação, da partilha de ideias com vista à criação/desenvolvimento do pensamento convergente e à descoberta de novas formas de ser e de estar, o presente estudo teve como objetivo primordial a compreensão do desenvolvimento criativo do indivíduo através da prática de uma Pedagogia Teatral em contexto não formal, através de uma (re)construção e (re)identificação dos indivíduos enquanto seres socialmente participativos, com capacidade de se adaptar a novas realidades (Lopes, 2010; Vieites, 2010).

Para conseguir compreender este desenvolvimento no indivíduo, trabalhámos em específico com três grupos de Teatro Amador do Concelho de Cantanhede (num total de 24 indivíduos com idades compreendidas entre os 16 e os 64 anos de idade, com escolaridades entre o 9º ano e a Licenciatura) onde se desenvolveram vários exercícios do âmbito teatral como a análise de texto dramático, a construção de personagem, a construção cénica, o desenho de luz e de som, bem como exercícios específicos de articulação, projeção vocal, transição de intenções, expressão corporal e interiorização da personagem com base no método das ações físicas de Stanislavsky (1970; 1972; 2001). Através de uma lógica entre a ação, a palavra, a emoção e o gesto, permitiu-se aos indivíduos o desenvolvimento de uma maior consciência do espaço e da sua utilização, bem como da capacidade de concentração e observação. Foram também utilizados métodos de criação de texto dramático, através de exercícios de escrita criativa e brainstorming, que permitiram a criação de um texto com ligação ao texto de autor. Estas práticas permitirão analisar no âmbito social e pessoal a capacidade dos indivíduos ao

<sup>1</sup> Alternativas aos contextos formais.

## O Teatro na Educação

nível da adaptação a novas situações, da capacidade comunicativa e expressiva, do desenvolvimento da criatividade e da atitude inter-relacional, pretendendo-se que este processo:

- i) fosse participativo e colaborativo ao procurar-se o envolvimento de todos os participantes no processo através da realização de exercícios e práticas teatrais;
- ii) se constituísse numa prática/intervenção, por não se limitar ao campo teórico no sentido em que o teatro requer práticas variadas;
- iii) em que a ação estivesse diretamente ligada à transformação, na medida em que cada ensaio tinha os seus objetivos, em particular o de desenvolver capacidades e competências nos indivíduos;
- iv) se assumisse como cíclico devido à permanente ligação entre a teoria e prática, gerando ciclos de descobertas geradoras de possibilidades, implementadas e avaliadas para se seguir para um novo ciclo;
- v) estivesse impregnado de crítica, no sentido em que a partir desta se gera a mudança e os indivíduos envolvidos na investigação passam a atuar como agentes da própria transformação;
- vi) se tornasse auto avaliativo, no sentido em que as transformações fossem constantemente avaliadas para construir as necessárias adaptações tendo como meta os nossos objetivos.

Esta investigação baseou-se nos instrumentos da investigação-ação participativa e da Art Based Research através da A/r/tografia<sup>2</sup> uma metodologia de ensino das artes que permite verificar e investigar métodos de produzir conhecimentos. Sendo as duas metodologias qualitativas, utilizámos como instrumentos de recolha e análise de dados a entrevista semi-estruturada, o focus group, a observação participante, o diário de bordo e as notas de campo.

### Resultados

Ao longo deste estudo verificou-se que os participantes valorizam a aprendizagem durante o processo teatral, pois este encontra-se diretamente relacionado com a transformação social num sentido de pensar novas formas de viver, de renovação e de preparação como o saber agir, saber mobilizar e saber transferir recursos, face a diferentes problemas e poder agir em conformidade (Copeau, 2000; Freire, 1979, 1976; Le Boterf, 1985, cit. in Barreira & Moreira, 2004; Unesco, 2012), evitando assim os conflitos internos e externos que surgem em contexto de grupo (Moreira, 2005).

Para além destas referências, verifica-se ainda que os indivíduos, na sua maioria desenvolveram a capacidade de ser e estar, através do desenvolvimento da capacidade de observar, ouvir, interpretar e perceber o comportamento dos outros, permitindo uma

<sup>2</sup> Artist/Researcher/Teacher graphic methodology (Metodologia da grafia do Artista/Investigador/Professor).

participação mais ativa por parte dos mesmos, devido à não presença de constrangimentos (Lopes, 2000; Passatore, 2000; Vieites, 2006, 2012).

Referem ainda que a criatividade, a gestão emocional, a expressão verbal e não-verbal, e participação, a interação pessoal e a improvisação, a escuta ativa, a observação e o raciocínio potenciam a sua adaptação a novas situações pessoais e sociais visto lhes fornecerem ferramentas para o efeito (Barret & Landier, 1994; Beauchamp, 1999; Dias, 1987; Huidobro, 2004; Koudela, 1992).

Salienta-se também o desenvolvimento da criatividade e da imaginação ao nível corporal e oral, valorizando-a como ferramenta para adaptação e desenvolvimento do “eu”, permitindo-o inventar e criar (La Ferrière, 1999; Poveda, 1994).

A maior parte dos participantes refere que o processo criativo individual foi difícil e complexo, mas após descobrirem como poderiam utilizar a criatividade, tudo mudou. Assim, verifica-se a referência ao nível do desenvolvimento criativo no que concerne à forma de ultrapassar obstáculos e dificuldades perante a vida e ao nível do trabalho de grupo, para a criação de novas ideias, não só ao nível do processo teatral mas também no dia-a-dia, no desenvolvimento da espontaneidade e da livre expressão e imaginação criativa (Huidobro, 2004; Koudela, 1992), com maior capacidade de se imaginarem nos papéis dos outros desenvolvendo uma maior compreensão da realidade e interação (Gardner, 1993; Guildford, 1956; Merino, 2009).

É ainda referido que o teatro é um veículo do desenvolvimento da criatividade, no sentido em que permitiu a descoberta de novos meios para o autoconhecimento, para o desenvolvimento de novas capacidades e competências, para a forma de agir e pensar (Almeida, 2007).

Verifica-se também referência à capacidade de projetar o pensamento de uma forma mais construída e original, onde a elaboração de ideias está presente com o desenvolvimento do trabalho de grupo, permitindo a todos a experimentação de novas aprendizagens, participando ativamente, verificando-se entusiasmo nos resultados obtidos (Dewey, 2005; Freire, 2003; Robinson, 2010; Ventosa, 1993).

Podemos concluir que o processo criativo esteve presente e teve frutos positivos no desenvolvimento dos participantes, sabendo à priori que a criatividade e a inovação fazem parte do indivíduo, onde a criatividade é a aplicação da imaginação e a inovação encerra o processo da mesma (Robinson, 2000).



### **Conclusão**

A criatividade é cada vez mais falada e todos temos consciência de que ela é necessária. Já em tempos, Einstein considerou a criatividade como algo luxuoso. É realmente necessário trabalhar para conseguir resolver os problemas que se nos colocam todos os dias, no encontro de soluções inovadoras e criativas. Se pretendemos avanço na sociedade, é necessário investir na criatividade, na produção de ideias novas sobre os vários conhecimentos do domínio científico, tecnológico, artístico e humanístico (Sternberg & Lubart, 1996). A educação beneficia da criatividade e vice-versa. Face às mudanças sociais há necessidade de se educar uma geração criativa e os indivíduos têm de ser educados para a arte, passando a olhar para a mesma como uma forma de fruição, possibilitando a criação de novos horizontes mais criativos e artísticos.

São, assim, necessárias oportunidades de aprendizagem ao longo da vida que permitam/ facilitem a inclusão, a adaptação, o desenvolvimento da consciência crítica, reflexiva e ativa, o desenvolvimento da criatividade e da imaginação, com vista à realização pessoal e profissional do indivíduo (Canário, 1999; Lindley, 2000; UNESCO, 2012).

Através do seu autoconhecimento, o indivíduo terá uma maior capacidade de gestão do conflito interno e externo, uma maior capacidade de criar respostas a necessidades e a novos desafios, de desenvolver saberes, de tomar decisões, de desenvolver a participação e a colaboração, num sentido de uma participação ativa, onde a criatividade e a imaginação são palavra de ordem.

Apesar de implícitas nas respostas dos participantes, conseguimos concluir que uma Pedagogia Teatral em contexto não formal conduz os indivíduos participantes à descoberta de novas habilidades que facilitam a sua capacidade de escolha e a sua adaptação a pessoas e situações (Barret & Landier, 1994; Ryngaert, 1981; Vieites, 2006). Também aqui se torna visível a importância do processo criativo, estimulado pela prática teatral, como gerador de capacidades e competências que conduzem ao desenvolvimento da capacidade expressiva na diversidade e na diferença entre indivíduos, da capacidade de gerar ideias diferentes, com utilidade para a resolução de problemas do dia-a-dia (Siqueira, 2012).

Quanto ao desenvolvimento da capacidade criativa através da Pedagogia Teatral, verificámos e concluímos que os participantes desenvolveram uma maior consciência da importância do processo criativo, não só a nível pessoal, mas também social, o que lhes permitiu desenvolver ferramentas para a compreensão de si e do mundo, bem como para a resolução de situações diárias. Neste âmbito conseguimos verificar que a criatividade, aliada à Pedagogia Teatral, enriquece o indivíduo numa relação expressiva-criativa (Fernández et al., 2009),

resultante de um processo plural e interativo entre aspetos intelectuais, de personalidade, de motivação e contextuais, facilitadores do desenvolvimento de aptidões criativas, através de situações e práticas que estimulam a flexibilidade do pensamento, a superação do bloqueio e conduzem à produção de novas ideias (Guildford, 1956; Sternberg & Lubart, 1991). Deste modo, a criatividade assume-se um potencial da essência humana. A (re)construção de um elemento numa nova combinação conduz a uma visão diferente do pessoal e do real, apela à experimentação, à invenção e à inovação (Bahia & Nogueira, 2005). A criatividade, por si, transporta a virtude da aprendizagem, no sentido em que através dela o indivíduo aprende a superar-se (Poveda, 1995).

Nesta lógica compreendemos que uma Pedagogia Teatral se baseia numa relação de respeito pelo outro, numa dinâmica de grupo que promove a interação, propiciando processos de consciencialização e de participação, de autonomia, de dinâmica criativa, participativa e integrativa no sentido do desenvolvimento das capacidades do indivíduo e da capacidade expressiva a partir da libertação das suas inibições (Lopes, 2012; Ventosa, 1993; Vieites, 2006) e que esta capacitação do indivíduo, resulta numa cidadania participativa sendo esta uma prática social que leva a um sentimento de pertença, justificando o *empowerment* (Silva, 2011).

Verifica-se ao longo estudo que os participantes valorizam as práticas teatrais enquanto pedagogia, no sentido em que facilitam o desenvolvimento das suas capacidades criativas. Torna-se claro que o teatro promove a criatividade e o desafio será dar continuidade a este tipo de ações, de base comunitária, nas suas formas de estar e ser. Estas práticas são promotoras do desenvolvimento do “eu”, necessárias para o aumento de espíritos flexíveis, empreendedores, aptos para abrir novos caminhos. Uma pedagogia de expressão permite o desenvolvimento de pontes entre a arte e a aprendizagem, favorecendo a evolução do indivíduo.

## Referências

- Almeida, L. (2007). *Competências - Um caminho educativo para novos desafios*. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41 (3), 245-262.
- Bahia, S., & Nogueira, S.I. (2005). *Entre a teoria e a prática da criatividade*. In G. Miranda, & S. Bahia (Eds), *Temas de Psicologia da Educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp. 333-362). Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Barreira, A., & Moreira, M. (2004). *Pedagogia das competências. Da teoria à prática*. Porto: Edições Asa.
- Barret, G., & Landier, J-C. (1994). *Expressão dramática e teatro*. Lisboa: Chiado Editora.
- Beauchamp, H. (1997). *Apprivoiser le théâtre*. Montreal: Les Éditions Logiques.

## O Teatro na Educação

- Canário, R. (1999). *Educação de adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Coombs, P. H. (1986). *A crise mundial na educação – Uma análise de sistemas*. São Paulo: Ed. Perspectiva.
- Cruciani, F. (2007). *Teatro de rua*. Portugal: Huritech.
- Dewey, J. (2007). *Democracia e Educação*. Lisboa: Plátano.
- Freire, P. (2003). *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra
- Gardner, H. (1993). *Mentes que criam*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas. Gauthier, H. (2000). *Fazer teatro desde os 5 anos*. Coimbra: Livraria Minerva.
- Guildford, I. (1956). *The structure of intellect*. Psychological Bulletin 53.
- Hans. F. (1972). *Thinking without language. Psychological Implications of Deafness*. New York: The Free Press.
- Huidobro, V. (1996). *Manual de pedagogia teatral*. Santiago: Los Andes.
- Huidobro, V. (2004). *Pedagogia teatral: Metodologia activa en la aula*. Universidad Católica: Santiago de Chile.
- Japiassu, R. (2008). *Metodologia do ensino de teatro*. São Paulo: Papirus Editora
- Joannaert, P. (2012). *Competências e socioconstrutivismo – Um quadro teórico*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Koudela, I. (1992). *Brecht: Um jogo de aprendizagem*. São Paulo: Perspectiva. Koudela, I. (2001). *Jogos teatrais*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Koudela, I., & Júnior, A. (2015). *Léxico de pedagogia do teatro*. São Paulo: Sp Escola de Teatro.
- La Ferrière, G. (1999). La pedagogia teatral, una herramienta para educar. *Educación Social*, 13, 54-65.
- Lindley, R. (2000). Economias baseadas no conhecimento: O debate europeu num novo contexto. In Maria João Rodrigues (Orgs.), *Para uma Europa da inovação e do conhecimento: Emprego, reformas económicas e coesão social* (pp. 33-78). Oeiras: Celta Editora
- Lopes, M., Pereira, J., & Rodríguez, R. (2010). *O estado do teatro em Portugal*. Chaves: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.
- Martins, A. (2015). *Encontros e desencontros da educação de adultos numa associação de teatro amador*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação na especialização em Educação de Adultos, apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Merino, C. (2009). Aprendizaje significativa y adquisición de competencias profesionales a través del teatro. *Campo Abierto*, 28 (1), 69-87.

- Passatore, F. (2000). *La formación del animador teatral*. In F. Vieites (Coord.), *Animación Teatral, teorías, experiencias e materiais*. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega.
- Poveda, L. (1995). *Ser o no ser: Reflexión antropológica para un programa de pedagogia teatral*. Madrid: Narcea S.A.
- Robinson, K. (2010). *O Elemento*. Porto: Porto Editora.
- Ryngaert, P. (1981). *O jogo dramático no meio escolar*. Coimbra: Centelha.
- Siqueira, J. (2012). *Criatividade aplicada*. Lisboa: Gradiva. Slade, P. (1978). *O jogo dramático infantil*. São Paulo: Summus.
- Silva, S. (2011). Prática educativa de transformação social: O potencial da investigação-ação participativa. In T. Cunha, C. Santos, T. Moura & S. Silva (Orgs.), *Elas no Sul e no Norte* (pp.95-109). Granja do Ulmeiro: AJPaz.
- Stanislavsky, C. (2001). *A preparação do ator*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Sternberg, R., & Wagner, R. (1986). *Practical intelligence: Nature and origin of competence in the everyday world*. Boston: Cambridge University.
- Úcar, X. (2000). A animación teatral: Concepto, situación actual e perspectivas. In M. Vieites (Coord.), *Animación teatral, teorías, experiencias, materiais* (pp.85-132). Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega.
- UNESCO (2012). *Guidelines for the Recognition, Validation and Accreditation of the Outcomes of Non-Formal and Informal Learning*. Hamburgo. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- Ventosa, V. (1993). *Fuentes de la animación sociocultural en Europa*. Madrid: Editorial Popular.
- Vieites, M. (2006). Processos de expresión, creación y comunicación dramática y teatral: Aspectos teóricos, metodológicos y prácticos. In J. Caride, Vieites, M. et al. (Coords.), *De la educación social a la animación teatral*. pp. 113-140. Gijón: Trea.
- Vieites, M. (2012). Teatro e intervenção social: Uma aproximação natural. In Pereira, J., Vieites, M., Lopes, M. (Coords.), *Teatro e intervenção social* (pp.53-67). Chaves: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.
- Vygotsky, L. (2009). *A imaginação e a arte na Infância*. Lisboa: Relógio d'água.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

CREATIVIDAD MATEMÁTICA Y SU RELACIÓN CON LOS INTERESES  
HACIA LAS MATEMÁTICAS

MATHEMATICAL CREATIVITY AND ITS RELATION WITH INTERESTS  
TOWARDS MATHS

María Salazar (<https://orcid.org/0000-0001-7756-905X>)\*, Mercedes Ferrando  
(<http://orcid.org/0000-0001-9198-1390>)\*, Rosario Bermejo ([orcid.org/0000-0002-2430-9200](http://orcid.org/0000-0002-2430-9200))\*

\* Universidad de Murcia

Nota de los autores

Este trabajo se enmarca en el proyecto I+D “Atención a la Diversidad de los estudiantes de altas Habilidades: Superdotados y Talentos” financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (DU2014- 53646-R).

Contacto: Mercedes Ferrando. Facultad de Educación, Universidad de Murcia, Campus de Espinardo. C.P. 30100

### Resumen

Como afirman Pifarré & Sanuy (2001), uno de los principales objetivos a conseguir en el área de las matemáticas es que los alumnos sean competentes en la resolución de problemas para la vida cotidiana. Son muchos los factores que afectan a la resolución de problemas, entre ellos nos vamos a centrar en el papel de la motivación e interés del alumno. La relevancia de la motivación en la resolución de problemas creativos ha sido establecida por distintos autores (Amabile, 1983; Sternberg & Lubart, 1995). Los alumnos más capaces en matemáticas son también quienes muestran mayor interés y motivación en este área (García-Perales, 2016). El objetivo de este estudio es analizar la relación entre interés y motivación matemática y el rendimiento creativo. Han participado 82 alumnos de ESO (edad media 11,97,  $dt=.40$ ; 41.5% eran chicos); de ellos 36 asistían a talleres para alumnos de altas habilidades. Los participantes cumplieron el cuestionario de intereses y actitudes hacia las matemáticas diseñado por Rogers (2000, adaptación de Tourón 2005) y la prueba de Creatividad Matemática de Lee, Hwang y Seo (2003). Los resultados mostraron una correlación negativa entre las actitudes hacia las matemáticas y la creatividad matemática ( $r=-.408$ ;  $p<.0001$ ). Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en cuanto a interés en matemáticas entre los alumnos de mayor y menor rendimiento en creatividad ( $t(80)=2,684$ ;  $p=.009$ ) a favor de los más creativos. Los resultados son discutidos considerando las investigaciones previas que han encontrado que la influencia del interés específico puede ser relevante dependiendo del dominio creativo (Jeon, Moon & French, 2011).

*Palabras clave:* creatividad, actitudes, matemáticas

### Abstract

As stated by Pifarré & Sanuy (2001), one of the main objectives to achieve in the area of mathematics is that students are competent in solving problems for everyday life. There are many factors that affect the resolution of problems, among them we will focus on the role of student's motivation and interest. The relevance of motivation in solving creative problems has been established by different authors (Amabile, 1983; Sternberg & Lubart, 1995). The most capable students in mathematics are also those who show the greatest interest and motivation in this area (García-Perales, 2016). The objective of this study is to analyze the relationship between interest and mathematical motivation and creative performance. 82 Secondary Education students participated (average age 11.97,  $dt = .40$ , 41.5% were boys); of these, 36 attended workshops for high-skill students. Participants completed the questionnaire on interests and attitudes towards mathematics designed by Rogers (2001; Tourón 2005) and Mathematical Creative Problem Solving Ability Test (MCPSAT) by Lee, Hwang and Seo (2003). The results showed a negative correlation between attitudes towards mathematics and mathematical creativity ( $r = - .408$ ,  $p <.0001$ ). Statistically significant differences were found in terms of interest in mathematics among students with higher and lower performance in creativity ( $t(80) = 2,684$ ,  $p = .009$ ) in favor of the most creative. The results are discussed considering previous research that has found that the influence of specific interest may be relevant depending on the creative domain (Jeon, Moon & French, 2011).

*Keywords:* creativity, attitudes, maths

## CREATIVIDAD E INTERESES HACIA LAS MATEMÁTICAS

### **Competencia matemática y creatividad matemática en la escuela**

Tomando como referencia el marco legislativo vigente (LOE/LOMCE), la educación tiene como finalidad el desarrollo pleno de los alumnos y para ello nace el aprendizaje por competencias, el cual integra un conocimiento base conceptual (saber decir); un conocimiento relativo a las destrezas (saber hacer); y un tercer componente de actitudes y valores (saber ser). Por su parte, las matemáticas juegan un papel importante en el proceso de aprendizaje de los estudiantes ya que les proporcionan herramientas necesarias para desenvolverse en la sociedad actual. La competencia matemática supone la habilidad para utilizar y relacionar números, sus operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y el razonamiento matemático, tanto para interpretar y producir distintos tipos de información, como para ampliar el conocimiento y para resolver problemas de la vida cotidiana (Orden ECD/65/2015). Según la Orden ECD/65/2015, la competencia matemática se sintetiza en: 1) la capacidad de aplicar el razonamiento matemático y sus herramientas en el contexto; 2) la utilización de los conceptos, procedimientos y herramientas matemáticas en la resolución de problemas; 3) la relación profunda entre el conocimiento conceptual y el procedimental en la resolución de tareas; y 4) la inclusión de actitudes y valores basados en el rigor, el respeto a los datos y la veracidad. Si avanzamos un paso en el siguiente nivel de concreción curricular, en la etapa de Educación Primaria (Real Decreto 126/2014), encontramos que el área de matemáticas es una asignatura troncal y encontramos que destaca los procesos de resolución de problemas como uno de los ejes principales de la actividad matemática, puesto que constituyen la piedra angular de la educación matemática. Para la etapa de educación secundaria (Real Decreto 1105/2015), la resolución de problemas continúa siendo objetivo principal.

Pifarré y Sanuy (2001) afirman que existen variables que influyen en los estudiantes a la hora de resolver problemas matemáticos como puede ser a) la importancia del conocimiento declarativo sobre el contenido específico del problema; b) las estrategias que el alumno pone en marcha para resolver un problema; c) el papel de las estrategias metacognitivas; y d) la influencia de los componentes individuales y afectivos del estudiante que resuelve el problema, y entre ellos destacan las actitudes, las emociones y las creencias sobre la resolución de un problema matemático.

Cuando hablamos de resolver problemas de forma creativa, todo lo anterior cobra especial relevancia. La creatividad implica una resolución novedosa de problema. Específicamente la creatividad en matemáticas en la etapa escolar está relacionada, esencialmente, con la capacidad individual para resolver problemas matemáticos, encontrar las soluciones posibles para estos problemas, inventar fórmulas y leyes, descubrir un método original para resolver problemas inusuales y que estas respuestas sean inusuales e ingeniosas (Haylock, 1984; Krutetski, 1976; Silver, 1997; Sriraman, 2005).

En este sentido, la creatividad ha sido relacionada con los hábitos de pensamiento, actitudes, rasgos de personalidad o habilidades que conducen a la resolución novedosa de problemas. El modelo componencial de la creatividad de Amabile (1983), incluiría tres componentes, que son las habilidades relevantes de dominio, las habilidades creativas y la motivación por la tarea, todos ellos necesarios para que se dé la creatividad y destacando como aspecto esencial el papel de la motivación y los factores sociales en el desarrollo de la creatividad. La motivación se conceptualiza como la capacidad de permanecer concentrado en una tarea; por ello, cuando se resuelven problemas complejos resulta crítica, ya que previene el abandono temprano de la tarea. Para Amabile (1983), la motivación por la tarea tiene dos elementos: las actitudes individuales hacia la tarea y la percepción individual de las razones por las cuales alguien se compromete con una determinada tarea. Sternberg y Lubart (1995), en su teoría de la inversión, también reconocen la importancia de la motivación en los desempeños creativos, pero no la limitan a la motivación intrínseca (al gusto de realizar una tarea por sí misma), si no que lo amplían a la motivación extrínseca (cuando se realiza una tarea con vistas a conseguir algo)

En el caso de las actitudes de los alumnos a la hora de resolver problemas matemáticos, Molera (2012) destaca que la relación entre afectos y aprendizaje es cíclica debido a que; por una parte, la experiencia que tiene el estudiante cuando aprende matemáticas le genera ciertas reacciones que influyen, a su vez, en la gestación de nuevas creencias; y por otra, estas creencias del alumno derivan en la predisposición a la materia y el aprendizaje de la misma.

En este sentido, tras revisar diferentes modelos sobre la creatividad, se denota la fuerte influencia de la motivación en la creatividad, y partiendo de la idea de que la creatividad se puede mejorar (Guilford, 1950; Torrance, 1965) resulta importante cuantificar la motivación, con el fin último de realizar propuestas o intervenciones educativas. Fennema y Sherman (1976), justifican



## CREATIVIDAD E INTERESES HACIA LAS MATEMÁTICAS

la relevancia de estas escalas en el sentido en el que los intereses y actitudes hacia el aprendizaje de las matemáticas afectan al esfuerzo que un estudiante está dispuesto a realizar para aprender matemáticas más allá de los requisitos mínimos en la escuela secundaria. Asimismo, ponen de manifiesto la importancia de los factores afectivos, que explicarían parcialmente las diferencias individuales en el aprendizaje de las matemáticas. Por esta razón, afirman que es importante contar con instrumentos que midan ciertas variables afectivas relacionadas con el aprendizaje de las matemáticas y con la elección de cursos de matemáticas. A la par, encontramos diversos estudios que reflejan que la motivación o predisposición hacia las matemáticas interactúa de forma relevante con el rendimiento en matemáticas (Cerdá et al., 2017; Jeon, et al., 2011; Ruiz y Quintana, 2016; Sung & Yih, 2015). En un contexto español, cabe destacar el estudio de García-Perales (2016), quien analiza las relaciones existentes entre el interés y motivación hacia el área de matemáticas y el rendimiento matemático (a través de los resultados obtenidos en la batería BECOMA), obteniendo una asociación estrecha entre ambas variables ( $r=.72$ ). En el caso de los estudiantes más capaces observa que cuanto mayor es el interés y la motivación de los alumnos hacia las matemáticas, más elevado es su rendimiento.

En un estudio similar, en el que se midió las actitudes a distintas disciplinas académicas y la creatividad figurativa y verbal de 373 estudiantes, Sarsani (2008) encontró que los alumnos más creativos mostraban mejores actitudes hacia las matemáticas que sus compañeros.

Sin embargo, también debe considerarse que una actitud positiva hacia las matemáticas en general no garantiza una motivación situacional para realizar la tarea en un momento dado. En este sentido nuestros resultados recuerdan a los encontrados por Jeon et al. (2011), quienes no encontraron diferencias significativas en los intereses individuales y el rendimiento creativo en matemáticas ni en artes; aunque sí encontraron un efecto del interés situacional para la creatividad matemática.

### **Objetivo**

El objetivo de este estudio es analizar la relación entre interés y motivación matemática y el rendimiento creativo.

### **Metodología**

### Participantes

Han participado 82 alumnos de ESO (edad media 11.97,  $dt=.40$ ; 41.5% eran chicos); de ellos 36 asistían a talleres de Pensamiento Científico-Creativo para alumnos de altas habilidades llevados a cabo bajo el proyecto I+D “Atención a la Diversidad de los estudiantes de altas Habilidades: Superdotados y Talentos” financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (DU2014- 53646-R).

### Instrumentos

Los participantes cumplieron el cuestionario de intereses y actitudes hacia las matemáticas diseñado por Rogers (2001, adaptación de Tourón 2005) y la prueba de Creatividad Matemática de Lee et al. (2003).

**Test de Solución Creativa de Problemas (Lee et al., 2003).** Se han utilizado 4 de las 5 tareas propuestas en la prueba de Lee et al. (2003). Estas son:

- *Tarea 1.* Consta de 16 puntos separados entre sí por 1cm vertical y horizontalmente. El estudiante tiene que dibujar tantas figuras de  $2\text{cm}^2$  como sea posible.
- *Tarea 2.* Se pide a los estudiantes que piensen en formas de expresar la dispersión en un juego de canicas.
- *Tarea 3.* Se les pide que formulen predicciones sobre la forma que tomará una masa de agua en un recipiente, según la inclinación de éste.
- *Tarea 4.* Se les pide que encuentren características comunes de una serie de figuras geométricas dadas.

Todos los ítems evalúan las habilidades propias del pensamiento divergente: fluidez (capacidad para ofrecer múltiples respuestas correctas dentro de una categoría); flexibilidad (capacidad para dar diferentes tipos de respuestas); y originalidad (capacidad para ofrecer respuestas inusuales, raras y no convencionales). El estudio de Lee et al. (2003) reportaron unas adecuadas propiedades psicométricas de la prueba (alfa de Cronbach de .80).

**Actitudes y Motivación.** Se empleó la adaptación española de la escala de intereses y actitudes hacia las matemáticas de Rogers (2001, adaptación de Tourón, 2005) dirigida a estudiantes, que cuenta con 17 ítem a los cuales se contesta a través de una escala tipo Likert con cuatro alternativas que van desde muy cierto (1) a falso (4). Por tanto, una alta puntuación en este

## CREATIVIDAD E INTERESES HACIA LAS MATEMÁTICAS

cuestionario refleja un desinterés hacia las matemáticas. El índice de fiabilidad de la escala fue de alfa .832 para este estudio.

### **Procedimiento y análisis de datos**

Antes de administrar las pruebas se informó a los participantes y sus familias sobre la finalidad de la investigación y obtuvo el consentimiento informado para participar. En el caso de los 46 alumnos en aula ordinaria, las pruebas se administraron en horario lectivo, mientras que a los alumnos que atendían a los talleres de pensamiento científico, las pruebas se administraron en una de las sesiones del taller.

La corrección de la prueba se llevó a cabo siguiendo las indicaciones de Lee et al. (2003). El procedimiento seguido en esta investigación ha sido descrito en Salazar, Ruiz-Melero, Esparza y Ferrando (2017).

Para abordar el objetivo de este trabajo se ha realizado un análisis de correlación y análisis inferenciales para estudiar las diferencias de medias.

### **Resultados**

En Primer lugar, se comprobó la normalidad de los datos, encontrándose ninguna variable cumplía el principio de normalidad, salvo las variables de las puntuaciones totales. Por lo tanto, se ha utilizado estadística no paramétrica.

A continuación, se procedió a analizar las diferencias en cuanto a nivel de motivación de los alumnos más creativos en comparación con los menos creativos. Para ello se calculó la puntuación total de creatividad matemática y se dividió la muestra en dos grupos iguales a partir del percentil 50.

El grupo de los menos creativos ( $n= 41$ ) obtuvo una media de 48.36 ( $dt = 7.51$ ) en el total de desinterés por las matemáticas; mientras que los más creativos obtuvieron una puntuación media de 43,41 ( $dt = 9.11$ ). Estas diferencias resultaron ser estadísticamente significativas [ $t(80) = 2.684; p = .009$ ].

Al analizar las puntuaciones de ambos grupos de alumnos según cada uno de los ítems del cuestionario de actitudes y motivación hacia las matemáticas de Rogers (2001), como muestra la Figura 1, se observa que para ambos grupos de alumnos, los ítems menos valorados (en el que los alumnos se mostraban más de acuerdo) fueron el 3 (*Es importante trabajar mucho para hacerlo*

bien en matemáticas); el 11 (*Intento hacer las tareas de matemáticas lo mejor posible*) y el 16 (*Podría aprender cualquier cosa de matemáticas que quisiera ...*).

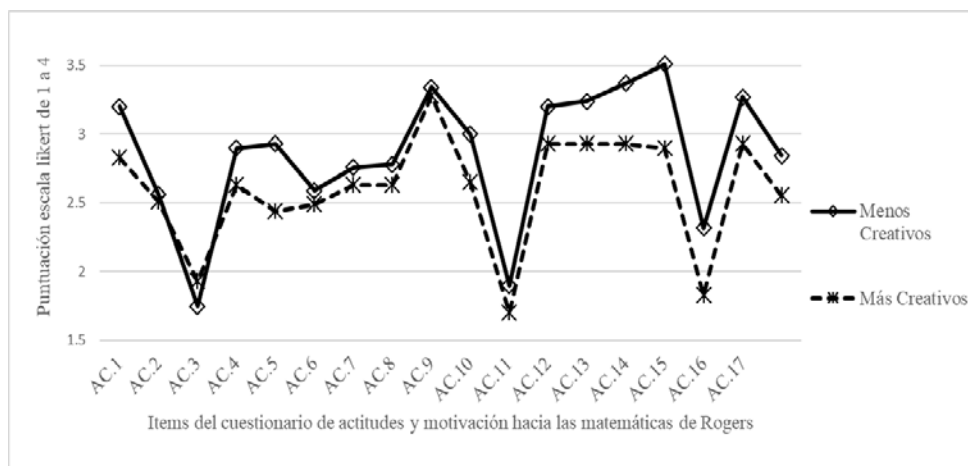


Figura 1. Gráfico de las puntuaciones medias obtenidas por los alumnos Menos y Más creativos en cada uno de los ítems valorados por la escala de actitudes y motivación hacia las matemáticas de Rogers (2001)

Al comparar a ambos grupos, se observa que son los alumnos menos creativos quienes parecen mostrar mayor desinterés en las matemáticas. Las mayores diferencias se encuentran en los ítems AC.15 (*Me gustaría tener más de una clase de matemáticas cada día*), AC.14 (*Me gustaría ser matemático algún día o dedicarme a algo relacionado*) y AC.5 (*Quiero estudiar matemáticas avanzadas en secundaria o en la universidad*).

Para conocer si estas diferencias eran estadísticamente significativas se utilizó un análisis U de Mann-Whitney, cuyos resultados se muestran en la Tabla 1. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas para los ítems AC.15 (*Me gustaría tener más de una clase de matemáticas cada día*) y AC.16 (*Podría aprender cualquier cosa de matemáticas que quisiera*), a favor de los más creativos. Y en el ítem AC.5 (*Quiero estudiar matemáticas avanzadas en secundaria o en la universidad*) a favor de los menos creativos, quienes mostraban mayor desinterés.

Por último, se ha estudiado la correlación entre las actitudes hacia las matemáticas y la creatividad matemática usando la correlación rho de Spearman (Tabla 1). Los resultados mostraron una correlación negativa entre las actitudes desfavorables hacia las matemáticas y la creatividad matemática total ( $r = -.345; p < .0001$ ).

## CREATIVIDAD E INTERESES HACIA LAS MATEMÁTICAS

Al estudiar de forma minuciosa las correlaciones entre las tareas de creatividad matemática y los ítems que miden las actitudes y la motivación hacia las matemáticas, se observa que son las tareas 2 (canicas) y 4 (figuras geométricas) las que más correlacionan con el cuestionario de actitudes, siempre en sentido negativo.

### **Discusión y Conclusiones**

Nuestros resultados ponen de manifiesto una correlación negativa y estadísticamente significativa entre la actitud desfavorable y el desinterés hacia las matemáticas y el rendimiento creativo en éstas.

Era de esperar que para este tipo de creatividad en el que se pone en acción no sólo el pensamiento divergente si no también los conocimientos previos del alumno, las actitudes y motivación hacia las matemáticas actuaran como un catalizador, influenciando el tiempo que el alumno está dispuesto a dedicar al aprendizaje de los contenidos matemáticos. Además, debe considerarse que, la motivación y la actitud puede predecir el tiempo y el esfuerzo que un alumno dedica a una tarea; particularmente es importante cuando se trata de proyectos complejos que requieren de un esfuerzo o un interés sostenido en el tiempo.

Resultados similares fueron encontrados por García Perales (2016) quien encontró una relación positiva entre la actitud a las matemáticas y el rendimiento en matemáticas. En esta dirección también encontramos los resultados obtenidos por Cerdá et al. (2017), quienes reportan que la disposición a las matemáticas resulta ser la variable con un mayor peso relativo en el rendimiento escolar en la asignatura de matemáticas. Asimismo, Sánchez y Quintana (2016) observan una asociación altamente significativa en el rendimiento académico y los componentes de motivación de esfuerzo en matemáticas y motivación de tarea/capacidad matemática.

Aunque nuestros resultados apuntan a que una actitud general hacia las matemáticas está asociada a un mejor rendimiento creativo, sería interesante en futuras investigaciones observar la motivación situacional de cada tarea concreta.

Tabla 1

Correlaciones entre creatividad matemática y actitudes y estadísticos descriptivos por grupos según su nivel de creatividad

	Correlaciones				Menos creativos		Más creativos		U de Mann-Whitney (bilateral)
	Total CM	CM 1	CM 2	CM 3	CM 4	Md	R	Md	
<i>Total Creatividad Matemática (CM)</i>	1								
CM 1 (puntos)	<b>.728</b>	1							
CM 2 (canicas)	<b>.491</b>	.066	1						
CM 3 (prisma de agua)	<b>.430</b>	.163	.121	1					
CM 4 (figuras geométricas)	<b>.667</b>	.187	<b>.255</b>	<u>.208</u>	1				
<i>Total actitudes de Rogers (AC)</i>	<b>-.345</b>	-.061	<b>-.482</b>	-.129	<b>-.320</b>				
AC.1 Las matemáticas son ...	-.211	.052	<b>-.355</b>	-.103	<u>-.236</u>	3	3	3	U= 682.5; N1= 41; N2= 41; p= .119
AC.2 Mis profesores de Mate...	-.138	-.07	-.129	-.103	<u>-.136</u>	3	3	3	U= 819.0; N1= 41; N2= 41; p= .829
AC.3 Es importante trabajar mucho ...	.02	-.136	.219	-.089	.115	2	3	2	U= 744.0; N1= 40; N2= 41; p= .442
AC.4 Soy muy buen en matemáticas	-.151	-.106	-.19	.038	-.126	3	3	3	U= 667.0; N1= 40; N2= 41; p= .101
AC.5 Quiero estudiar Matemáticas ...	<u>-.234</u>	-.034	<b>-.362</b>	.006	<b>-.232</b>	3	3	2	U= 628.5; N1= 41; N2= 41; p= .041
AC.6 Aprender materia nueva en...	-.131	.006	<b>-.326</b>	.153	-.167	3	3	3	U= 794.0; N1= 41; N2= 41; p= .645
AC.7 Resolver problemas de ...	-.074	.017	-.212	.032	-.079	3	3	3	U= 738.5; N1= 41; N2= 40; p= .411
AC.8 Me encanta trabajar en las ...	-.211	-.026	<b>-.364</b>	.027	-.189	3	3	3	U= 718.0; N1= 41; N2= 40; p= .299
AC.9 Siempre que puedo fuera de ...	-.096	-.007	-.125	-.132	-.067	4	3	3.5	U= 78.5; N1= 41; N2= 40; p= .679
AC.10 Las matemáticas son fáciles ...	-.19	.013	<b>-.391</b>	.082	-.186	3	3	3	U= 633.0; N1= 41; N2= 40; p= .056
AC.11 Intento hacer las tareas ...	-.087	-.052	-.169	-.154	.06	2	3	2	U= 684.0; N1= 40; N2= 40; p= .225
AC.12 Hago problemas y juegos ...	-.198	-.01	<u>-.269</u>	-.209	-.154	3	3	3	U= 684.0; N1= 40; N2= 40; p= .225
AC.13 Me encanta descubrir ...	-.171	.004	<b>-.331</b>	-.154	-.044	3	3	3	U= 698.5; N1= 41; N2= 40; p= .221
AC.14 Me gustaría ser matemático ...	<u>-.241</u>	-.086	<b>-.400</b>	.051	<u>-.240</u>	4	3	3	U= 628.0; N1= 41; N2= 40; p= .050
AC.15 Me gustaría tener más de ...	<b>-.320</b>	-.032	<u>-.261</u>	-.203	<b>-.348</b>	4	3	3	U= 535.0; N1= 41; N2= 40; p= .003
AC.16 Podría aprender cualquier ...	<u>-.259</u>	-.125	-.149	-.072	<u>-.251</u>	2	3	1.5	U= 59.5; N1= 41; N2= 40; p= .023
AC.17 Ojalá la mayoría de las ...	<u>-.224</u>	.046	-.202	-.135	<b>-.323</b>	3	3	3	U= 66.5; N1= 41; N2= 40; p= .105

Se han marcado en negrita las correlaciones con  $p < .01$ . Se han subrayado las correlaciones con  $p < .05$  (bilateral). Md: Mediana; R: Rango

## Referencias

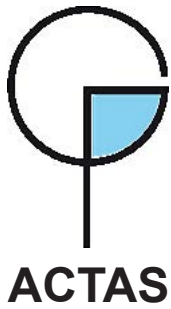
- Amabile, M. T. (1983). *The social psychology of creativity*. New York: Springer-Verlag.
- Cerdá, G., Romera, E. M., Pérez, C., Ortega-Ruiz, R. y Casas, J. A. (2017). Influencia de variables cognitivas y motivacionales en el rendimiento académico en matemáticas en estudiantes chilenos. *Educación XXI*, 20(2), 365-385.
- Fennema, E. & Sherman, J. (1976). Fennema-Sherman Mathematics Attitudes Scales: Instruments Designed to Measure Attitudes toward the Learning of Mathematics by Females and Males. *Journal for Research in Mathematics Education*. 7(5), (Nov., 1976), 324-326.
- García-Perales, R. (2016). Interés y motivación de los alumnos hacia las matemáticas: autopercepción de los más capaces. *Revista Internacional de Ciencia, Matemáticas y Tecnología*, 3(1), 13-21.
- Guilford, J. P. (1950). *Creativity*. *American Psychologist*, 5, 444-454.
- Haylock, D. W. (1984). Aspects of mathematical creativity in children aged 11-12 (Doctoral dissertation, King's College London (University of London)).
- Jeon, K. N., Moon, S. M., & French, B. (2011). Differential effects of divergent thinking, domain knowledge, and interest **on creative performance in art and math**. *Creativity Research Journal*, 23(1), 60-71.
- Krutetskii, V. A. (1976). *The psychology of Mathematical Abilities in Schoolchildren*, Chicago: University of Chicago Press.
- Lee, K. S., Hwang, D. & Seo, J.J. (2003). A Development of the Test for Mathematical Creative Problem Solving Ability. *Journal of the Korea Society of Mathematical Education Series D: Reseach in Mathematical Education*, 7(3), 163-189.
- LOE, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de la Educación.
- LOMCE, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de Mejora de la Calidad Educativa.
- Molera, J. (2012). ¿Existe relación en la Educación Primaria entre los factores afectivos en las matemáticas y el rendimiento académico? *Estudios sobre educación*, 23, 141-155.

- Pifarré, M. y Sanuy, J. (2001). La enseñanza de estrategias de resolución de problemas matemáticos en la ESO: un ejemplo concreto. *Revista de Investigación Didáctica: Enseñanza de las Ciencias*, 19(2), pp. 297-308.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el cual se establece el currículo básico de la Educación Primaria.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el cual se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato.
- Rogers, K. (2001). *Re-forming Gifted Education: Matching the Program to the Child*. Great Potential Press, Inc.
- Ruiz, G. y Quintana, A. (2016). Atribución de motivación de logro y rendimiento académico en matemática. *Piquemag*, 4(1), 81-98.
- Silver, E. A. (1997). Fostering creativity through instruction rich in mathematical problem solving and problem posing. *ZDM*, 3, 75-80.
- Sriraman, B. (2005). Are giftedness and creativity synonyms in mathematics? *Prufrock Journal*, XVII(1), 20–36.
- Sternberg, R.J y Lubart, T. (1995). *Defying the Crowd: Cultivating Creativity in a Culture of Conformity*. Free Press (La creatividad en una sociedad conformista. Madrid: Paidós: traducción en español, 1997).
- Torrance, E. P. (1965). Scientific views of creativity and factors affecting its growth. *Daedalus*, 94(3), 663-681).
- Tourón, J. (2005). Escalas sobre intereses y actitudes hacia las matemáticas. Manuscrito no publicado.
- Salazar, M.; Ruiz-Melero, M. J.; Esparza, J.; Ferrando, M. (2017). Inteligencia y Pensamiento Divergente como variables predictoras de la Creatividad en Matemáticas. En G. Sánchez Gómez y C. M. Ruiz Esteban (org.), *III Jornadas Doctorales. Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad de Murcia*. (pp.528-533) Murcia: Editum.
- Yaftian, N. (2015). The outlook of the Mathematicians' Creative Processes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 2519-2525.



## CREATIVIDAD E INTERESES HACIA LAS MATEMÁTICAS

Sarsani, M. R. (2008). Do high and low creative children differ in their cognition and motivation?. *Creativity Research Journal*, 20(2), 155-170.



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Criatividade e Stem: uma abordagem integrada no Pedais

Creativity and stem: an approach integrated in Pedais

Alberto Rocha (ORCID: 0000-0002-5570-9872)\*

\*ANEIS - Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação)

Nota de los autores  
aneisporto@gmail.com

## Resumen

Os nossos dias apelam a uma escola que cuida das suas práticas formais e diversifica os seus espaços informais de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e jovens no sentido da sua autonomia, autorregulação e formas mais elaboradas de aprender, pensar, criar e resolver problemas. A criatividade ainda permanece enigmática, a necessidade da sua ampla compreensão e aplicação será cada vez maior, assim como o desenvolvimento de programas educativos que visem promovê-la. Investir na criatividade e nos sobredotados é investir no capital social. A promoção da criatividade é fundamental na Educação do século XXI, é parte integrante do Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória em Portugal e um dos focos principais de programas de enriquecimento escolar para sobredotados. A necessidade de programas, adaptados a sobredotados, que promovam a criatividade bem como uma avaliação e reflexão crítica sobre os mesmos permitirá que sejam mais eficazes quanto aos seus objetivos. Os programas de enriquecimento para sobredotados desenvolvidos na ANEIS – Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação, incorporam estas duas vertentes, a criatividade e o capital social. Como exemplo desta prática, apresentaremos nesta comunicação a promoção da criatividade numa perspetiva de integração do pensamento divergente com a resolução de problemas, inseridos nos projetos STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics), no Programa de Enriquecimento nos Domínios da Aptidão, Interesses e Socialização (PEDAIS).

*Palabras clave:* Criatividade, STEAM, PEDAIS

## Abstract

These days call for a school that takes care of its formal practices and diversifies its informal learning and development spaces for children and young people towards their autonomy, self-regulation and more elaborate ways of learning, thinking, creating and solving problems. Creativity still remains cryptic, the need for its broad understanding and application will be increasing, as will the development of educational programs aimed at promoting it. Investing in creativity and the gifted is investing in social capital. The promotion of creativity is fundamental in 21st century education, it is an integral part of the Profile of students leaving compulsory education in Portugal and one of the main focuses of school enrichment programs for gifted people. The need for gifted programs that promote creativity as well as critical evaluation and reflection will enable them to be more effective in achieving their goals. The gifted enrichment programs developed at ANEIS - National Association for the Study and Intervention on Giftedness, incorporate these two aspects, creativity and social capital. As an example of this practice, we will present in this paper the promotion of creativity in a perspective of integrating divergent thinking with problem solving, inserted in the STEAM projects (Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics), in the Enrichment Program in the Domains of Fitness, Interests and Socialization (PEDAIS).

*Keywords:* Creativity, STEM, PEDAIS

## **Introdução**

Tem sido crescente o reconhecimento da importância da criatividade no mundo do trabalho e da economia, onde será determinante (Romer, 1994) e no qual os criativos serão um terço da classe trabalhadora (Florida, 2002). Tem sido igualmente crescente a tentativa de a ciência objetivar áreas da natureza humana por natureza subjetivas (Foucault, Foucault, Martin, Gutman, & Hutton 1988), que poderão levar à compreensão do cérebro humano e o desenvolvimento da ciência e tecnologia a pontos inimagináveis onde a realidade poderá ultrapassar a ficção científica. Um mundo próximo onde a criatividade e a inovação, assim como a tecnologia, serão uma constante para a sociedade e para o ser humano. É neste contexto de necessidades e possibilidades, onde o novo é uma constante, que a criatividade passou a ser uma necessidade central na educação. Investir na criatividade e nos sobredotados é investir no capital social. Com essa finalidade Renzulli, Koehler e Fogarty (2006) consideram que o investimento no potencial do capital social beneficiaria a sociedade como um todo, sendo um dos domínios onde o potencial da criatividade e da inteligência deve ser aproveitado. A promoção da criatividade é fundamental na Educação do século XXI, é parte integrante do Perfil do Aluno à saída da escolaridade obrigatória em Portugal e um dos focos principais de programas de enriquecimento escolar para sobredotados. A necessidade de programas, adaptados a sobredotados, que promovam a criatividade, bem como uma avaliação e reflexão crítica sobre os mesmos permitirá que sejam mais eficazes quanto aos seus objetivos. Os programas de enriquecimento para sobredotados desenvolvidos na ANEIS – Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação, incorporam estas duas vertentes, a criatividade e o capital social. Como exemplo desta prática, apresentaremos neste capítulo a promoção da criatividade numa perspetiva de integração do pensamento divergente com a resolução de problemas, inseridos nos projetos STEAM (Science, Technology, Engineering, Art and Mathematics), no Programa de Enriquecimento nos Domínios da Aptidão, Interesses e Socialização (PEDAIS).

## **Criatividade**

O que é ou não é considerado criatividade continua a ser debatido por psicólogos, educadores e outros especialistas em criatividade e arte, sem se chegar a um consenso quanto a uma definição. Apesar de sucessivas tentativas e investigações, a sua compreensão continua a ser

ainda limitada e insuficiente. A forma como tem sido abordada é diversa e ainda não existe uma teoria amplamente aceite, apesar de todos os esforços nesse sentido.

Sternberg (2012) definiu a criatividade como a forma de raciocínio autónomo, autêntico e produtivo. Para Csikszentmihalyi (2015), a criatividade é o processo de mudança através do qual um domínio simbólico de uma cultura é transformado; uma mudança que não ocorre automaticamente como na evolução biológica, mas para a qual a criatividade paga um preço, o esforço de mudar tradições estabelecidas. Este autor salienta que um dos aspetos mais evidentes para se conseguir ter criatividade num determinado domínio é a necessidade de um excedente de atenção que permita uma consciência liberta desse domínio.

Segundo Lubart (2007), a dificuldade em compreender os fenómenos psicológicos associados à criatividade continua evidente no estudo científico da criatividade. Para Sternberg e Lubart (1996) a grande variabilidade interindividual em como se manifesta, a escassez do génio criativo e a complexidade dos sujeitos criativos, não tem facilitado a investigação científica da criatividade. Runco e Jaeger (2012) consideram o tópico mais central na investigação da criatividade a necessidade de, no mínimo, se clarificar as definições na literatura sobre criatividade, propondo uma definição *standard* bipartida em originalidade (algo ser diferente apenas para ser diferente não implica originalidade) e eficiência (mais claro quando se trata dos produtos criativos).

### **Abordagens STE(A)M e os Programas de Enriquecimento.**

O modelo STEM é uma abordagem educacional interdisciplinar onde a aprendizagem de rigorosos conceitos e disciplinas académicas (e.g. ciência, tecnologia, engenharia e matemática) são aplicadas a contextos do mundo real, permitindo conexões entre a escola, a comunidade e o trabalho, de forma a competir na nova economia (Forman et al., 2015; Tsupros, Kohler, & Hallinen, 2009).

### **Projetos STEAM no PEDAIS.**

A ANEIS – Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação – tem vindo a desenvolver desde o ano 2000 o PEDAIS, programa de enriquecimento extracurricular, sendo que na Delegação do Porto e Gondomar decorre atualmente no Colégio Paulo VI, em Gondomar. Este programa procura dar uma resposta educativa a crianças e jovens sobredotados,

## Criatividade e Stem: uma abordagem integrada no Pedais

com mais de 6 anos de idade, atendendo aos seus interesses e necessidades, tendo como objetivos promover as aprendizagens orientadas para a resolução de problemas retirados da realidade vivencial dos participantes; facultar o enriquecimento em áreas de interesse, nomeadamente nas ciências; aprofundar conhecimentos e competências; diversificar as áreas de interesse pessoal e vocacional; promover a criatividade e a interação entre pares (Rocha, Fonseca, & Almeida, 2015). O PEDAIS fundamenta-se no Modelo Triádico de Enriquecimento de Renzulli (1977), no qual as atividades pretendem desenvolver as habilidades cognitivas de nível superior, enfatizar mais o processo de aprendizagem do que o conteúdo, bem como promover outras áreas do desenvolvimento, que não exclusivamente a cognição e a aprendizagem (Renzulli & Reis, 1994, 2010; Rocha, Fonseca, & Almeida, 2016). Neste modelo, é proposta uma interconexão de interesses com necessidades, numa tríade de atividades de enriquecimento de complexidade sequencial, organizadas hierarquicamente por nível de dificuldade e complexidade – Enriquecimento tipo I, II e III, como anteriormente foi referido. Cada tipo de enriquecimento é parte de um processo integrado de desenvolvimento holístico dos alunos e é desta forma que os projetos STEAM são desenvolvidos no PEDAIS. No PEDAIS, os projetos STEAM têm como objetivos: a) promover aprendizagens integradas e interdisciplinares nas áreas de ciências, tecnologias, artes, engenharia e matemática; b) promover o pensamento crítico e o pensamento criativo; c) fomentar a resolução de problemas de forma colaborativa; d) desenvolver competências de pesquisa, organização e tratamento de informação envolvendo sempre que possível as tecnologias de informação e de comunicação; e) potenciar as competências de comunicação; f) trabalhar a motricidade fina e a consciência corporal e g) promover competências sociais e emocionais tais como a expressão individual, o diálogo e a comunicação assertiva; a escuta ativa, a empatia e a tolerância; a cooperação positiva e produtiva; o espírito de identidade e pertença ao grupo. Os projetos STEAM, assim como as demais atividades desenvolvidas pela delegação da ANEIS Porto e Gondomar, durante 3 horas em cada sábado de manhã, contam com a participação de um grupo de crianças e jovens identificados como sobredotados, de várias zonas do Norte do país, a maioria identificados pela própria associação a pedido dos pais e/ou professores. O grupo é, atualmente, constituído por 40 participantes, com idades compreendidas entre os 6 e os 16 anos. As atividades de enriquecimento tipo I, II e III desenvolvidas segundo a abordagem STEAM, permitem distribuir os participantes em cada projeto por grupos de trabalho por área, atendendo a um primeiro critério que se refere às áreas

de maior interesse ou afinidade dos participantes e a um segundo critério relacionado com a idade cronológica ou ano de escolaridade frequentado. Esta definição auxilia a formação de grupos de interesse por área, aos quais se pode adequar as atividades do projeto às competências, conhecimentos e ritmos de aprendizagem de cada um. A formação de grupos de trabalho por área, consiste numa adaptação à implementação destes projetos STEAM face ao contexto do grupo e da associação. Assim, cada grupo aprofunda mais uma determinada área do STEAM razões que se prendem especialmente com a heterogeneidade dos grupos de crianças e jovens; a duração dos projetos e de cada uma das sessões e o número disponível de facilitadores/técnicos disponíveis para acompanhar os grupos durante a duração dos projetos. No ano letivo 2016/2017 foram desenvolvidos três projetos STEAM cuja temática e respetivas áreas de aprendizagem se encontram abaixo discriminadas. Para facilitar a descrição e categorização das áreas utilizou-se a seguinte legenda: S) Ciências; T) Tecnologia; E) Engenharia; A) Artes; M) Matemática. Para a realização dos projetos com esta abordagem STEAM adaptada planificaram-se as seguintes fases:

1) Diagnóstico de interesses e necessidades das crianças e jovens com base em focus group e preenchimento de um questionário de levantamento de interesses e necessidades e mediante a avaliação das sugestões de projetos e atividades dos questionários de avaliação de atividades anteriores do PEDAIS;

2) Análise dos interesses e necessidades, recolha de problemas a resolver, planificação e organização do projeto em termos de tema integrador, atividade motivadora, fundamentação teórica, áreas temáticas a desenvolver, guiões de trabalho e recursos do projeto por área para orientar o trabalho dos participantes do projeto. Nesta fase também houve a intervenção dos mentores dos projetos, especialistas nas áreas temáticas abordadas que aceitaram o desafio de participar nestes projetos;

3) Sessão de início dos projetos STEAM, na qual se deram informações ao grupo de participantes acerca do tema integrador, dos objetivos, planificação e das áreas transversais específicas a desenvolver. Nesta sessão cada participante escolheu a área que preferiu desenvolver com maior profundidade, sendo no fim da mesma constituídos os grupos de trabalho dos projetos;

4) Implementação dos projetos, em grupo, ao longo de 4 a 5 sessões, cada uma de duração média de 3 horas. Durante esta fase dos projetos cada grupo, dependendo da sua

## Criatividade e Stem: uma abordagem integrada no Pedais

constituição e tamanho, foi acompanhado por um ou mais facilitadores/técnicos (psicólogos, professores) ou mentores voluntários pertencentes à ANEIS Porto e Gondomar;

5) Sessão final dos projetos STEAM, na qual as produções realizadas e os conhecimentos adquiridos foram partilhados entre os diferentes grupos, numa mostra de projetos com a comunicação pública acerca do trabalho desenvolvido nas diferentes áreas, pelos diferentes grupos, para uma audiência constituída por todos os intervenientes, pais e técnicos da ANEIS – Delegação do Porto e Gondomar;

6) Avaliação final dos projetos através de um questionário próprio elaborado para o efeito.

### **Projeto “Anda Comigo Fazer os Aviões”**

1) Tema integrador: Engenharia Aeronáutica.

2) Tipo de Enriquecimento: III

3) Atividade motivadora: Experiência de voo de curta duração.

4) Mentoria: Engenheiro aeronáutico/Piloto de aviões

5) Objetivos específicos por área temática:

a) Ciências (S): construir vários modelos de aviões de papel para analisar através de testes de voo os seguintes fatores: distância percorrida, trajetória, tempo de voo e estabilidade; no âmbito das ciências sociais elaborar um trabalho sobre a História da Aviação.

b) Multimédia (T): documentar o projeto nas diferentes áreas mediante registo em vídeo de todas as etapas de trabalho desenvolvido pelos grupos.

c) Engenharia (E): construir protótipos de aviões, aplicando na prática os conceitos de física aplicados ao voo, nomeadamente, de aerodinâmica.

d) Artes (A): produzir aviões criativos com recursos a diferentes materiais e técnicas.

e) Matemática (M): aplicar as competências desta área de forma transversal aos trabalhos desenvolvidos nas áreas das Ciências, Engenharia e Artes.

6) Atividade de comunicação/apresentação final: apresentação das produções dos diferentes grupos de trabalho num encontro criado para o efeito.



**Projeto “Investigadores forenses em ação!”**

- Tema integrador: Ciências forenses.
- Tipo de Enriquecimento: III
- Atividades motivadoras: Cenário de crime fictício, com desafio para descobrir os culpados; workshop com técnico de perícia forense.
- Mentoria: Técnico forense
- Objetivos específicos por área temática:
  - Ciências (S): laboratório forense - realizar vários tipos de atividades experimentais, perícias forenses laboratoriais simuladas, para analisar as evidências recolhidas no cenário de crime montado na atividade motivadora e confrontando com os dados dos suspeitos: análise de impressões digitais, análise química de substâncias em pó e de tinta dos bilhetes e análise de pegadas; psicologia forense – realizar análise documental dos relatórios da polícia, análise caligráfica, análise do comportamento verbal e não verbal dos suspeitos, *profiling* criminal.
  - Multimédia (T): recolher e editar testemunhos em áudio e vídeo dos suspeitos; criar uma reportagem sobre o crime.
  - Engenharia e Artes (E, A): construir uma maquete tridimensional do cenário de crime.
  - Matemática (M): aplicar as competências desta área de forma transversal aos trabalhos desenvolvidos nas restantes áreas das Ciências, Engenharia e Artes.
- Atividade de comunicação/apresentação final: apresentação das produções dos diferentes grupos de trabalho num encontro criado para o efeito.

**Projeto “Há Vida nos Charcos”**

- Tema integrador: Ecologia e Biodiversidade dos Charcos
- Tipo de Enriquecimento: III
- Atividade motivadora: Saída de campo a um Charco
- Mentoria: Bióloga
- Objetivos específicos por área temática:

## Criatividade e Stem: uma abordagem integrada no Pedais

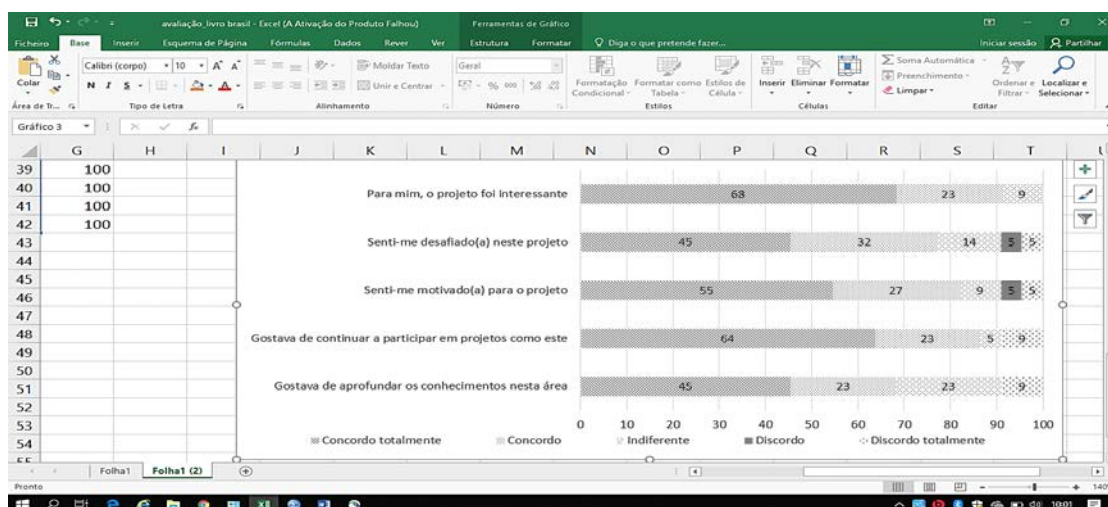
- Ciências (S): laboratório/campo – caracterizar o charco; observar e identificar a microfauna e os macroinvertebrados do charco para efeitos de análise da qualidade da água; inventariar a biodiversidade.
- Multimédia (T): documentar o projeto registo em vídeo de todas as etapas de trabalho desenvolvido pelos grupos e entrevistas.
- Engenharia (E): construir protótipos de soluções para o problema da poluição dos charcos.
- Artes (A): realizar produções criativas relativas à biodiversidade dos charcos e à preservação e conservação dos mesmos, como por exemplo, histórias ilustradas.
- Matemática (M): aplicar as competências desta área de forma transversal aos trabalhos desenvolvidos nas áreas das Ciências, Engenharia e Artes.
- Atividade de comunicação/apresentação final: apresentação das produções de cada grupo de trabalho num evento criado para o efeito.

### *Avaliação dos Projetos STEAM no PEDAIS*

Os projetos e atividades do PEDAIS são sujeitos a avaliação da satisfação dos participantes, no sentido de obtermos as suas perceções quanto ao interesse e adequação (Pereira, Peters, & Gentry, 2010) dos projetos e atividades programadas, de forma a podermos fazer ajustes aos mesmos, ao longo do tempo.

Para esta avaliação a equipa técnica da ANEIS construiu o questionário de avaliação das perceções dos participantes do PEDAIS. Este instrumento permite uma avaliação da opinião dos participantes quanto ao grau de interesse, desafio, motivação e vontade de aprofundamento e repetição de projetos/atividades realizadas. As respostas são dadas segundo uma escala do tipo Likert de 5 pontos, sendo 1 “discordo totalmente” e 5 “concordo totalmente”. O questionário contém ainda itens de resposta aberta, nos quais os participantes podem referir as suas opiniões e sugerir melhorias e temas para futuras atividades e projetos.

Relativamente ao projeto “Anda Comigo fazer os Aviões” (gráfico 1) ao analisar-se conjuntamente as frequências relativas das respostas “concordo” e “concordo totalmente” dos 22 inquiridos, verifica-se que 91% dos participantes consideraram o projeto interessante, 77% sentiram-se desafiados e 82% motivados pelo projeto, 87% gostariam de fazer projetos semelhantes a este e 68% manifestaram interesse em aprofundar esta área.

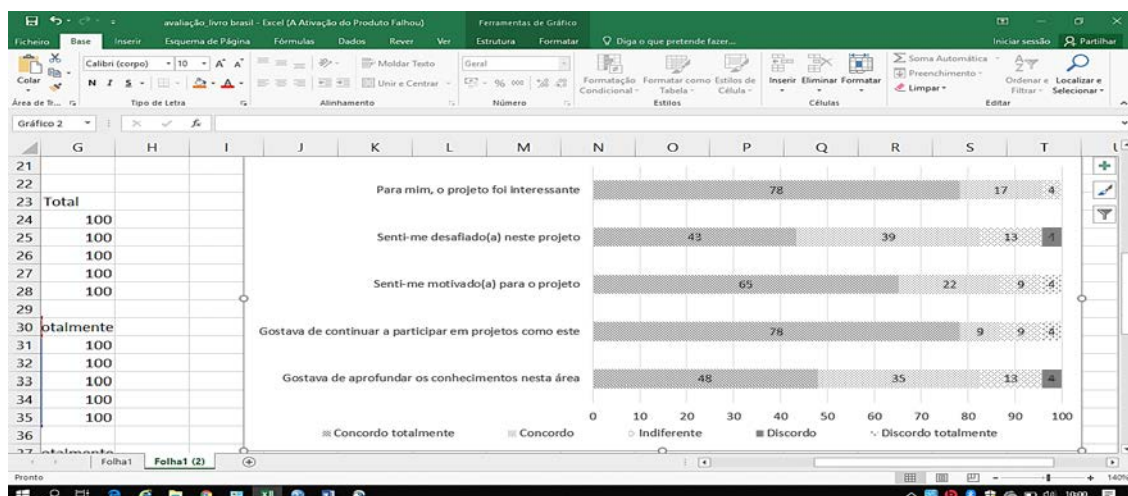


**Gráfico 1.** Frequências relativas de respostas ao Questionário de Avaliação das Percepções dos Participantes no projeto “Anda Comigo fazer os Aviões” (n=22).

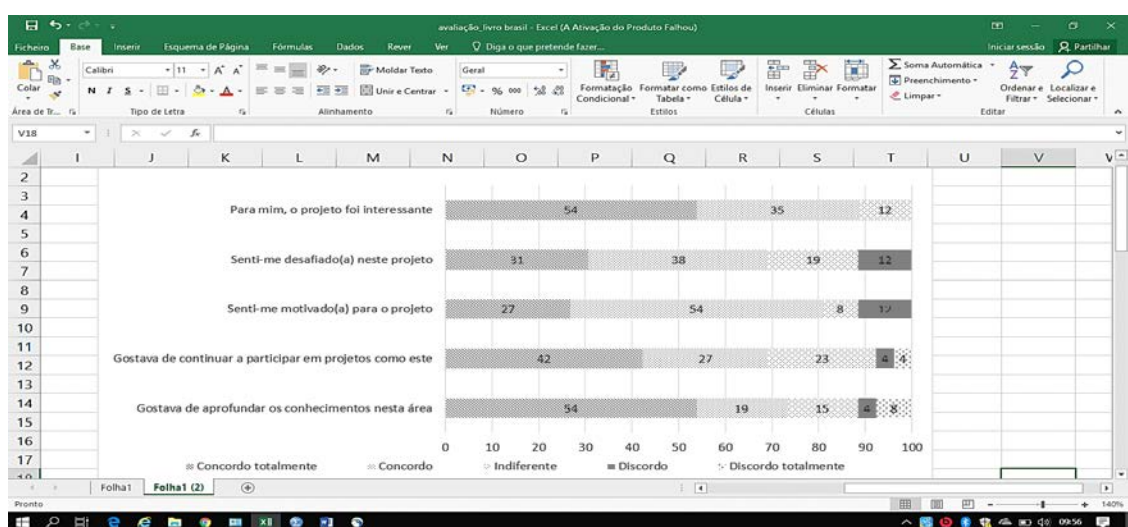
Quanto ao projeto “Investigadores forenses em ação!” (gráfico 2) considerando as frequências relativas das respostas dos 23 inquiridos, relativamente às opções “concordo” e “concordo totalmente”, verifica-se que 95% acharam o projeto interessante, 82% foram desafiados pelo projeto, 87% sentiram-se motivados e gostariam de continuar a realizar projetos semelhantes, e 83% manifestaram interesse em aprofundar esta área.

No que se refere ao projeto “Há Vida nos Charcos” (gráfico 3) considerando as frequências relativas das respostas dos 26 inquiridos, quanto às opções “concordo” e “concordo totalmente”, 89% referiram que sentiram interesse pelo projeto, 69% mencionaram sentir-se desafiados e gostariam de continuar a realizar projetos como este, 81% sentiram-se motivados e 73% manifestaram vontade de aprofundar os conhecimentos nesta área de ecologia.

## Criatividade e Stem: uma abordagem integrada no Pedais



**Gráfico 2.** Frequências relativas de respostas ao Questionário de Avaliação das Percepções dos Participantes no projeto “Investigadores forenses em ação!” (n=23).



**Gráfico 3.** Frequências relativas de respostas ao Questionário de Avaliação das Percepções dos Participantes no projeto “Há Vida nos Charcos” (n=26).

De forma geral, a avaliação das percepções realizada mostra que a maioria dos participantes inquiridos considera que os projetos STEAM implementados foram adequados em termos de interesse, motivação e grau de desafio, sendo esta uma abordagem interdisciplinar a privilegiar em futuros projetos de forma a responder às áreas de interesse dos participantes, diversificando estratégias e conteúdos preferenciais do público-alvo a que se destinam.

### **Considerações finais e implicações práticas**

Pelo capital social representado pelas crianças e jovens sobredotados, é fundamental a intervenção na sobredotação, estimulando a aquisição e desenvolvimento das competências para o século XXI, das quais aqui se destaca a criatividade, entre outras como a comunicação e o pensamento crítico.

A criatividade pode ser estimulada mediante projetos e atividades desenhados à medida dos seus destinatários, que ao mobilizarem as áreas de conhecimento preferenciais, conseguem dar espaço para a realização do pensamento criativo e o surgimento de produtos criativos. São exemplo, os projetos com inspiração STEAM, que permitem integrar diferentes áreas, a mobilização de competências e conhecimentos para a resolução de problemas, para a qual a criatividade é fundamental. Constitui um desafio para a ANEIS a realização de projetos STEAM que sejam mais integrativos, que mobilizem todas as áreas em resposta a problemas do mundo real, contribuindo para aprendizagens efetivas.

Avaliar a criatividade é uma tarefa delicada não só na avaliação do produto criativo como na avaliação do nível de criatividade do indivíduo ou no clima de sala de aula propício à criatividade. Se tomarmos as opções psicométricas deparamo-nos com a dificuldade da sua validade externa ou de critério, até que ponto o teste mede o que pretende medir quando neste caso o que queremos medir foge à norma como é o caso da criatividade. Os produtos criativos exigem tempo para a sua realização e uma seleção de juízes que avaliem o produto criativo, o que tornam esta opção exigente em termos de avaliação (Almeida, 2017). No entanto, considera-se fundamental que a avaliação deste tipo de projetos vá mais além; não apenas avalie a satisfação, mas como também o ganho nas aprendizagens e no desenvolvimento da criatividade das crianças e jovens. Conseguem-se perceber que, neste grupo de crianças e jovens, a criatividade manifesta-se de diferentes formas, desde simples ideias a produtos criativos. Seria importante avaliar de forma intencional e sistemática os produtos criativos.

A Educação, que reclama cada vez mais a criatividade, necessita de mais espaço e liberdade para aprendizagens significativas e adequadas; precisa de ambientes facilitadores de espontaneidade e de improviso. Desenvolver a criatividade é sair da “zona de conforto” para muitos, é estar “sem pé”, é a preparação para um mundo de mudança que virá aí, na resolução de novos problemas. A inteligência e a criatividade, ambas, manifestam-se na facilidade em lidar com novos problemas. Ambas terão cada vez mais expressão no desenvolvimento acelerado que

## Criatividade e Stem: uma abordagem integrada no Pedais

a ciência e a tecnologia estão a ter. A mudança na Educação é necessária e exige uma diferente facilitação da aprendizagem, crianças e jovens, sobredotados ou não, para conseguirem singrar neste mundo em constante mudança deverão mobilizar as competências do século XXI, nomeadamente, a criatividade.

### Referências bibliográficas

- Almeida, L. S. (2017). Criatividade e pensamento crítico: Introdução. In L. S. Almeida, (Org.) *Criatividade e pensamento crítico: Conceito, avaliação e desenvolvimento* (pp. 5-18). Porto: CERPSI/Centro de Estudos e Recursos em Psicologia.
- Csikszentmihalyi, M. (2015). *Creativity: the psychology of discovery and invention*. New York, NY: Harper Perennial Modern Classics.
- Florida, R. (2002). *The rise of the creative class: And how it's transforming work, leisure, community and everyday life*. Annandale, Australia: Pluto Press.
- Forman, J., Gubbins, E. J., Villanueva, M., Massicotte, C., Callahan, C., & Tofel-Grehl, C. (2015). National Survey of STEM High Schools' Curricular and Instructional Strategies and Practices. *NCSSS Journal*, 20(1), 8–19.
- Foucault, M., Foucault, M., Martin, L. H., Gutman, H., & Hutton, P. H. (1988). *Technologies of the self: a seminar with Michel Foucault*. Amherst: University of Massachusetts Press.
- Lubart, T. (2007). *Psicologia da criatividade*. Porto Alegre: Artmed.
- Renzulli, J. S., Koehler, J. L., & Fogarty, E. A. (2006). Operation Houndstooth intervention theory: Social capital in today's schools. *Gifted Child Today*, 29, 15-24.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1994). Research related to the Schoolwide Enrichment Triad model. *Gifted Child Quarterly*, 38(1), 7-20.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2010). The Schoolwide Enrichment Model: A Focus on Student Strengths & Interests. *Gifted Child International*, 26(2-3), 140-157.
- Rocha, A., Fonseca, H., & Almeida, A. I. S. (2015). Programa de Enriquecimento em Domínios da Aptidão, Interesse e Socialização (PEDAIS): Uma proposta de enriquecimento para alunos com altas capacidades. *Talincrea: Talento, inteligencia y creatividad*, 2(1), 35-56
- Rocha, A., Fonseca, H., & Almeida, A. I. S. (2016). Programa de Enriquecimento em Domínios da Aptidão, Interesse e Socialização (PEDAIS). In M. D. V. Sierra, G. L. Aymes, A. B.

- Rosal, J. B. Morejón, & R. Z. Guzmán (Eds.), *Programas de intervención para niños con altas capacidades y su evaluación* (pp. 207-222). México: Manual Moderno.
- Romer, P. M. (1994). The origins of endogenous growth. *Journal of economic Perspectives*, 8, 3-22.
- Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The Standard Definition of Creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92-96.
- Sternberg, R. J. (2012). The assessment of creativity: An investment-based approach. *Creativity Research Journal*, 24, 3-12.
- Sternberg, R., & Lubart, T. I. (1996). Investing in creativity. *The American Psychologist*, 51(7), 677-688.
- Tsupros, N., Kohler, R., & Hallinen, J. (2009). *STEM education: A project to identify the missing components*. Intermediate Unit 1: Center for STEM Education and Leonard Gelfand Center for Service Learning and Outreach, Carnegie Mellon University, Pennsylvania. Retirado de <https://www.cmu.edu/gelfand/documents/stem-survey-report-cmu-iu1.pdf>



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Mente em crescimento: Profissionais de Mestrado de Ensino de Música

*Growth mindset: Professionals in the Master's Degree of Music Teaching*

Judite Zamith-Cruz (0000-0001-5897-6143). Jaqueline Ganhão Conde

Universidade do Minho, Instituto de Educação.

Nota de los autores

Judite Zamith Cruz e-mail: [juditezc@ie.uminho.pt](mailto:juditezc@ie.uminho.pt) é membro do departamento de Psicologia da Educação e Educação Especial. Jaqueline Conde é mestranda no Mestrado de Ensino de Música.



Resumen

Em Carol Dweck e Angela Duckworth, a noção de “mentalidade” subentende uma crença sobre si mesmo e sobre as qualidades/atributos que se acredite possuir. Numa procura de convicções sobre a capacidade musical surge a questão: “Qual a experiência de um profissional da música clássica, uma minoria no panorama nacional português?” No Mestrado de Ensino de Música, do Instituto de Educação, da Universidade do Minho, o fenómeno educativo passou por duas questões de investigação: (1) “Acha que a capacidade musical é inata ou é uma técnica adquirida por prática? Porquê?”; e (2) “Pode partilhar a sua experiência em relação a este assunto?”. Inquiriram-se os estudantes, entre dez informantes-chave, músicos, professores, reconhecidos intérpretes no contexto nacional. No paradigma qualitativo, “fundamentado” nos dados (*grounded theory*), usou-se o recurso à técnica de questionário aberto. Os processos de análise alicerçam-se com vista a “construir uma teoria substantiva/musical”. Criaram-se categorias *a posteriori*, na identificada dimensão (mente em crescimento *versus* fixa) e evidenciaram-se atributos musicais conferidos pelos participantes à formação. O objetivo do estudo foi alcançado por relação entre a perspectiva dos inquiridos e a possível ligação com o trabalho de Dweck, que nos diz que a aprendizagem é um processo em que é determinante a atitude, se bem que os participantes que assumam ter *ouvido absoluto* se atenham ao seu potencial e à predisposição.

*Palabras clave:* mentalidade em crescimento, ouvido absoluto, determinação, experiência, talento

Abstract

In Carol Dweck and Angela Duckworth, the notion of "mentality" implies a belief in oneself and the qualities/attributes one believes that possesses. In a search for insights on musical ability, the question arises: "What is the experience of a classical music professional, a minority in the Portuguese national panorama?" In the Master's Degree in Music Teaching, from the Institute of Education, University of Minho, an educational phenomenon was posed by two research questions: (1) "Do you think that musical ability is innate or is a technique acquired by practice? Why?"; and (2) "Can you share your experience on this subject?" The students were interviewed, among ten key informants, musicians, teachers, recognized interpreters in the national context. In the qualitative paradigm, with grounded theory, we used the technique of open questionnaire. The processes of analysis are based on "constructing a substantive/musical theory". Categories were created *a posteriori*, in the identified dimension (mind in growth *versus* fixed), and evidenced musical attributes conferred by the participants to the formation. The aim of the study was achieved by the relationship between the respondents' perspective and a possible link with Dweck's work, which tells us that learning is a process in which attitude is decisive, although participants who assume that they have absolute pitch are attached to his potential and predisposition.

*Keywords:* growth mindset, absolute pitch, determination, experience, talent

## *Mente em crescimento: Profissionais e Ensino de Música*

Revelou-se sempre mais fácil estudar a aprendizagem técnica (comportamental como na dactilografia) do que a complexidade do desempenho no piano. E em relação às próprias visões sobre competências musicais (*self-theories*), instrumentistas ou outros, observam-se num contínuo, entre uma “mente”, dita “fixa” (*fixed mindset*), e incrementada (*growth mindset*) (Dweck, 2012). Quisemos conhecer posições sobre o “(mito do) talento”, um debate da coconstrução natureza e meio. Inquiriram-se experiências e desenvolvimentos favoráveis ao seu entendimento no fenómeno interativo na música. A polémica entre inato e adquirido foi retomada nos nossos dias (Pinker, 1994; Gladwell, 2002; Dehaene, 2007; Rattan, et al., 2012; Dweck, 2012, 1999; Gopnik, 2009, Duckworth, 2016), sobre linguagem, leitura, inteligência e personalidade. Em 1806, documentou-se o “estado da natureza” na “criança de Aveyron”, aos 18 anos, mas foi no século XX que se estudaram “crianças no armário”, como *Genie*, que deu origem ao filme *Mocking-bird don't sing*, vencedor do *2001 Film Award Winners*, RIFF, documentado por Weston, Curtiss ou Rymer. Descobriam-se os efeitos da educação na natureza selvagem, no isolamento e/ou no espaço confinado. A psicologia vivia as suas maiores lutas, depois de John Watson (1878-1958) expandir a sua visão radical (comportamentalismo) e Jean Piaget (1896-1980) nos devolver o interior (interacionismo), fazendo voltar atrás. Abria-se a “caixa negra” (constituente do cérebro) numa coconstrução da estimulação do meio e da dinâmica cerebral. Se apreende o mundo antes de se nascer, com base em técnicas de observação e tecnologias de imagem. Nas neurociências cognitivas reencaminham-nos (como Piaget), às questões permanentes, conhecido o cérebro muito melhor: “quem somos?” “Como nos tornamos em nós mesmos?” Ponto assente é a neuroplasticidade, em que um bebé é “uma pessoa” (Gopnik, 2017). Mas será que os dispositivos externos virão a abalroar a “condição humana”? No acesso a competências inovadoras, se idealiza o cérebro evolutivo na posse de mecanismos especializados para captar fontes do meio, ganhando tanto estruturas afinadas como um funcionamento em redes (Changeux, 1983; Dehaene, 2007). Não sabemos ainda é como opera a coprodução entre cérebro e envolvimento. Acresce salientar que os participantes sabem que, na música, sempre existiram raras “crianças prodígio” como Mozart (1756-1791). Impressionam na performance, superior a adulto e, quando os talentos são múltiplos, chegam a perder-se por serem pessoas focalizadas e desacompanhadas (Robinson, 1993). Mozart foi genial, na medida em que os seus contributos foram originais, com significado no seu contexto, socialmente valorizada a área musical (Gardner, 1995): “Quanto maior a contribuição, quanto mais atravessa culturas e épocas, maior o génio” (p.

53). Nessa base conflitual, todavia, o/a intérprete musical compara-se e reflete em indiscutíveis génios. Pode expressá-lo, por autorrelato e se apreendem os processos psicossociais, que são “o modo como os membros da comunidade reconhecem, descrevem e explicam a *ordem* das suas vidas quotidianas” (Zimmerman & Wieder, 1970, p. 285). Uma das investigadoras, concertista e docente, conhece linguagens, símbolos e significados para “mente em crescimento” (Dweck (2012). Coube às autoras um *olhar fenomenológico*, portanto, estruturado na investigação qualitativa/textual (Charmaz, 2008; Holstein y Gubrium, 1994; Strauss y Corbin, 1994). O objetivo foi abarcar a relação plausível entre as perspetivas dos inquiridos e a pesquisa de Dweck, que nos diz que a aprendizagem é um processo, que passa pela “atitude”, face ao talento de músicos, tantas vezes colocadas as suas capacidades “acima da média”. Assim se estuda, na vertente participativa, aqueles com quem se pode “aprender o máximo” (Merriam, 2002, p. 12), sendo que foram desde há muito definidos termos como “prodígio”, “genialidade”, “precocidade” e “talento”. Como na genialidade, no talento se entende algo diverso de sociedade para sociedade (Obler y Fein, 1988), em que a missão da *nossa* escola seja desenvolver talentos (Marina (2016). Para o enaltecer de sobredotação, o talento começou por ser a competência "superior", própria de valorização cultural, aplicada à arte. Foi com Gardner (1983), que se desfez essa dicotomia arte-ciência. Há muito que fora abandonada a palavra "dom", ainda agarrado por Gagné (1991) para a efetiva tendência para o desenvolvimento “superior”, por condição inata (pp. 65-80). Quando fosse sublinhado o “sobredom”, estaria envolvido o processo de desenvolvimento pré-natal e o cunho conferido à precocidade, por vezes perdida, em ausência de avaliação e intervenção atempada, antes da comum maturação biológica o favorecer.

### **Método**

Na fenomenologia se pressupõe que “se ponha o que se sabe (ou se julga saber) entre parêntesis” e “se quebrem os dados” (*bracketing*) (Tesch, 1990, p. 92), para se intervir e compreender (*verstehen*), analisando-se com rigor um conjunto de “textos”. Para um “fenómeno” (Strauss y Corbin, 1990, p. 96), como o talento, se concebeu uma descrição-interpretação de atributos/qualidades, como (sub)categorias interligadas (pp. 20-22), observados conceitos na interação inato-adquirido. Aliás, Anselm Strauss (1989, pp. 120-121) identificou uma “narrativa” como um “problema” (Strauss y Corbin, 1990, p. 119), passível de sugerir uma experiência, com a sua “linha” (*story line*), para a construção de “teoria” (p. 22, p. 57).

## *Mente em crescimento: Profissionais e Ensino de Música*

### **Participantes**

O grupo de estudo congrega os dez primeiros voluntários, instrumentistas e músicos de câmara/orquestra (identificados de Q1M a Q10F, em que Q se refere a questionário e F ou M ao sexo masculino ou feminino), salientada a participação de estudantes do Mestrado de Ensino de Música, no estágio profissional e informantes-chave, com idades de 24 a 39 anos.

### **Instrumento**

Na sua estrutura, o questionário aberto, ligado a um tema restrito (Amado, 2013, p. 271-274) assemelhou-se à realização de uma entrevista diretiva (*focused interview*), sobre o impacto do conhecimento prévio. A função das questões é fornecerem pistas à caracterização de *catalizadores* (intrapessoal, familiar, ambiental) no “diagnóstico” de dotação na música. Colocadas as perguntas em *e.mail*, cumpriam dois objetivos específicos. Tratava-se de saber o que pensam sobre duas perceções subjetivas: debater a predisposição inata e a técnica adquirida, utilizando a expressão verbal “capacidade musical”; e aprofundar o fator contingente/experiência. Portanto, se passou do debate em aula às questões em *e.mail* e se favoreceu que o autorrelato desse espaço à exposição, ajustada a linguagem, sem compelir a fazê-lo, nas interrupções comuns, para o seguinte: “Acha que a capacidade musical é inata ou uma técnica adquirida por prática? Porquê?”; e “Pode partilhar a sua experiência em relação a este assunto?”

### **Procedimento**

No estudo-piloto, inicial e exploratório, inquiriu-se uma das autoras, pianista, concluindo-se que as questões iam ao encontro dos objetivos propostos e estavam elaboradas com clareza. Para *construir* teoria psicossocial, na procura de contingências de vida, regularidades e assimetrias, se levou à sala de aula a pergunta: “Que experiência têm na de música clássica, no panorama nacional?” Esse problema conjuga crenças (entendidos processos de deliberação) e experiências formativas. Foi enviado o questionário breve, com anonimato. Iam-se criar adaptações dos dados (textos) a conceitos *a priori* definidos (mas sobretudo debatidos *a posteriori*) e, destes, a categorias e subcategorias interligadas (Strauss y Corbin, 1990, pp. 20-22). De acordo com esses criadores do método emergente, qualitativo, a análise de dados segue a técnica de “questionar”. Na dimensão “mente em crescimento” *versus* “fixa” (*fixed mindset*), a “codificação aberta” dos textos (pp. 61-74) permite pois “quebrar, examinar, comparar, conceber, codificar” os textos, fazendo proliferar o que seja dado por assente (crenças). E “deixando falar por si os dados” (Tesch, 1990, p. 23), no sentido do “fenómeno” de talento, se enquadrou tanto

uma ideia geradora/problema, como um acontecimento ou experiência. Por conseguinte, no estudo fenomenológico, a abrangência de significância para a “capacidade musical” leva a apreender algo. Pelo “falar” se tende a dizer das ações entrançadas com a linguagem, no que se visou a compreensão de textos/ações (p. 67). De forma algo circular, ações são estratégias para gerir ou responder ao fenómeno (Strauss y Corbin, 1990, p. 97), sendo que a amostragem é dita “teórica/intencional” (Glasser y Strauss, 1967, pp. 62-65), incorporando “regularidades” (experiência de maioria), com base nos textos (Tesch, 1990, p. 59, pp. 72-73).

### **Análise de dados**

A análise recorreu à desconstrução de concepções científicas que mudam, antecipando as respostas (palavras e frases entre aspas) sobre talento/aptidão inata e capacidade/competência musical (ou “musicalidade”). Primeiro, numa visão “histórica”, o “talento/capacidade musical inata” pode dar lugar à palavra “vaga”, sujeita a “significados/interpretações”, em que se encontra o “desenvolver-se (ou não)” (Q7M). Nasce-se com a “paixão profunda”, diferente de “gostar de música” (Q10F), tornada uma “obsessão” (Q7M).

Uma outra convicção derivou de, precocemente, um inquirido ser reconhecido como “jovem talentoso, que precisava de estudar menos do que os outros” (Q5M). Assumiu a ideia de uma implicação avaliativa e cognitiva (“índice cognitivo ‘elevado’”) e em Q5M se defende que, quando se seja capaz de “*moderado* sucesso em arte”, sejam listados fatores “quantificáveis” e “conjugados” (“*bom* ambiente familiar”, “curiosidade”, “hábitos saudáveis”...). Segundo pensa, esses fatores são *erradamente* vistos como “talento inato”. O “erro” deriva de haver um “meio musical/artístico”, em que se evidencia “elevado índice cognitivo”/inteligência, a que se aliará a “prática”. Todavia, se o instrumentista “reparou” possuir “ouvido absoluto” (como QM8), tenderá a valorizar a faceta “inata” para a prática. O degrau inato-adquirido tende a ser mínimo, “quase inexistente” (Q9M)?

Em primeiro lugar, associado o fator inato à “(predisposição) genética” (Q2M, Q7M), essa categoria biológica interage com “concentração” (Q6M) e “cognição/inteligência” (Q5M, Q7M), além da enfatizada faceta “física” (Q10F), “fisiológica” (Q2M) e “motora” (Q7M). Esse aspeto não se mostra “quantificável”, segundo explicitam dois textos - Q5M e Q7M.

Em segundo lugar, a categoria “capacidade musical” abrange domínios, segundo um questionário (Q8M): “auditivo (para a discriminação de notas), rítmico (para a reprodução de padrões), de afinação e de reprodução do som escutado.” A precocidade é nessa base salientada.

## *Mente em crescimento: Profissionais e Ensino de Música*

Outras três subcategorias abrangem a capacidade “interpretativa, intelectual e técnica” (Q5M), remetidas à “prática”.

Para o inquirido, cuja resposta é identificada Q9M, também se divide a “capacidade musical” em duas componentes, “teórica” e “prática”. Na “teoria musical”, temos a resposta *fácil*, a ser dito que “o solfejo se aprende”, havendo “interesse” nessa “linguagem”. Em Q9M, a definição *complexa* é destacada: “a capacidade musical é como uma mensagem, que o intérprete tenta passar a um público” (v. em outro lugar, a “comunicação”). Nessa aceção, se lê em Q9M que as pessoas são “diferenciadas” pela “predisposição (inata)”. Pode ocorrer “alguma inclinação que faça o músico ser mais especial do que em outras áreas. Contudo, com muita competência e resiliência é possível, na performance, obter um nível similar no momento de execução”. Assim colocado, a pessoa só terá que ter “muita competência e resiliência” para ser tão capaz quanto outra, dita “especial” na música. Se a pessoa não é “especial”, poderá ficar por explicar a “origem” e/ou o procedimento (como “faz o que faz”). É “especial” quem tem “identidade”, no “fraseado musical” (identificador), no que seja “único”.

Sempre um aluno fará a sua “construção do conhecimento” (Q7M), sendo parte “ativa”, no meio escolar (Q7M). Certos educandos são passivos e “absorvem a prática”, ainda que mais tarde se possam “revelar” (Q5M). Aqueles que não são meros espectadores, mas ativos, serão “todos os alunos musicais” (Q2M)? A música “é para todos e pode ser aprendida por todos” (Q3F)? No que se refere à subcategoria “musicalidade” pode “não ser para todos”, dado o “desinteresse” (Q3F, Q7M, Q10F), subcategoria que contrasta com a ideia de que a “musicalidade/expressão musical” significa o relacionado à “vivência humana no dia-a-dia, através de emoções” (Q1M). Se todos somos *emocionais*, importa saber o que se “quer” com o instrumento. Não se trata de a música “combater a técnica (inadequada) ou esta ser o essencial para a música”. No questionário Q8M, mediante a observação e lecionação dos mais jovens, se diz nem todo/as terem “capacidades musicais” (v. “auditiva, rítmica, reprodutiva e de afinação”), salientada a precocidade de poucos.

Em terceiro lugar, torna-se dominante a defesa da categoria educativa e social. “Adquirida a técnica” (Q3F), esta “desenvolve-se” (Q2M e Q7M), “educa-se” (Q7M), no que depende de “prática deliberada”, no domínio instrumental e pedagógico, salientado em Q5M, Q8M e Q9M.

Mas sobretudo se repete que a “capacidade musical” seja fruto das duas componentes, intrapessoais, interativas e contextuais (Q4M, Q7M, Q9M). Acresce ser dito que sejamos *mais* do

## Zamith-Cruz, Ganhão Conde

que “nós e a nossa circunstância” (Q4M). O “estudo individual” pode ser a chave para o nível artístico de destaque. Em E5M se lê que julgariam que o participante não estudasse tanto como outros, mas afirmaria “estudar bem e regulamente”.

Os termos utilizados para descrever a categoria deliberação pessoal são os seguintes: adquirir “técnicas”, ter “estímulo”, sujeitar-se a “esforço”, possuir “gosto”, “interesse”, “vontade” e “perseverança”, “envolver-se” e “dispor-se” ao “estudo/trabalho/prática deliberada” (prolongada e regular), dedicar-se ao “aperfeiçoamento”. Importa explorar a “capacidade de relacionamento pessoal e a adaptação a diferentes contextos” (Q7M), em que se “comunica – o *musicar*” e importa a “motivação (intrínseca e extrínseca)” (Q6M) e a “paixão” (Q3F, Q10F).

O professor pode ser estimado pelas suas capacidades (Q7M), mas há quem tenha nascido numa “família de músicos” e “descubra” querer tocar violoncelo, aos 7 anos de idade (Q7M). Pode iniciar-se o estudo de piano aos 11 anos e se “repare ter ouvido absoluto aos 12 anos” (Q8M). Nessa situação, no ano anterior, a introdução tinha sido feita em Educação Musical, se bem que o participante ouvisse passivamente e nunca antes assistisse a concertos.

O/as inquirido/as definem outras palavras e expressões verbais que apoiam a criação de subcategorias. Um dos termos aproximado é “capacidade de concentração” (Q6M, Q10F), tanto no estudo como no ato de tocar. Assim colocado, a “concentração” daqueles com “dificuldades motoras e de coordenação” pode torná-los mais capazes do que aqueles que “não se concentram”. Uma subcategoria, “referência/s” (Q1M, Q9M), alude a uma espécie de linhagem. O participante designado pelo texto Q9M entende que “figuras de referência” favorecem a “forte motivação”, incluídos professores e músicos, por quem se sinta “grande admiração”. As “referências”, por associação à categoria “experiência” (Q1M), tornam-se um polo adquirido, valorizado, mas em associação com a fase de vida. Na vida pré-natal, há quem diga ter “ouvido” música (Q1M), mas nem sempre a mãe foi uma referência (Q9M). Se depreende que QM9 tenha tido uma “grande estimulação”, segundo escreveu, mas por via de outras “fontes externas”. Sobre as circunstâncias, no clarinete, o inquirido QM9 é o único que assume a sua experiência, sem que a sua família viva “uma qualquer tradição musical”, sujeita a “muitas dificuldades económicas”. Foi ele a dar sempre prioridade ao ensino regular, quando o irmão mais velho tocava numa banda filarmónica local, sendo o primeiro a “incentivá-lo”. Entre os 10 anos e os 18 anos, “não estudou intensivamente”, devido a ser o clarinete emprestado pelo irmão ou pela filarmónica. Teve o seu

## *Mente em crescimento: Profissionais e Ensino de Música*

aos 18 anos, comprado, “graças ao apoio da filarmónica”. Donde, defender ter contingências nem favoráveis, mas “predisposição” (inata).

Certos voluntários dizem ter nascido com a condição rara de “ouvido absoluto” (Q4M, Q8M) - uma subcategoria. “Aos 4 anos“, um reconhecia “as notas, embora não soubesse ler“ (Q4M). O outro participante (QM8) terá descoberto sozinho, aos 12 anos, que identificava/recriava as notas, sem tom de referência.

Partindo da maior abrangência da segunda questão – a experiência (categoria), realça-se a precoce “capacidade”, quando se foi a “concursos, se fizeram projetos de música de câmara” (Q6M), vivendo-se num “(bom) ambiente familiar” (Q5M, Q7M), como “estímulo/incentivo”. Aprecia-se a mãe ouvir música durante a “gravidez” (Q1M, Q2M, Q3F, Q4M) e “cantar” em casa. Esclarece-se o pai “tocar” em concertos (Q4M), as “irmãs (amadoras) tocarem“ e serem comparadas consigo (Q3F). Dois pais de participantes são professores de Educação Musical (Q4M, Q5M), colocados os filhos em situação de ouvirem música e de “identificarem acordes ou instrumentos”. Todavia, quando o “interesse” seja somente de pais, haverá outros sem corresponderem ao “interesse” (Q3F, Q10F). Inclusive, haverá concertistas por “diversão” ou por gostarem de “viagens”, proporcionadas no meio (Q3F).

Em suma, se gosta de ter assistido a “concertos, em novo” (Q2M, Q4M, Q5M), se “gosta do instrumento” (Q3F), “das peças a tocar” (Q3F), da “escola” (Q7M). Se gosta das orientações de “professores” e há admiração por consagrados músicos (Q6M, Q7M, Q9M).

Reconhece-se o *bom* que é sentir que se possui um “índice cognitivo ‘elevado’” (Q5M) e “hábitos saudáveis” (Q5M). Outras ideias residuais passam por se dizer que a música ajuda a “descontrair... muscularmente o corpo” (Q1M), facilita a resolução técnica (ex. registo demasiado agudo), sem esquecer esse mesmo domínio técnico (ex. trabalhar o *legato* no trombone para melhor frasear). Outro exemplo é quando se “cultiva a (sua própria) música” e se toca uma *sonata de Beethoven* (1770-1827), em que importa conhecer a época, a fase de vida do compositor, outras das suas obras, ouvindo-se interpretações e se escutem opiniões. Somente por dura “resistência física e mental” se estrutura e planifica o estudo com “método”, o que ultrapassa o “talento inato”. Enfim, se evidencia a “heterogeneidade” no ensino de música, com múltiplos métodos, estratégias e ajustamentos às características do aluno. Nessa base educativa, a pessoa cujo código foi Q7M defende que o professor seja “flexível”, na “dinâmica” de sala de aula, cujo ensino seja “personalizado”, dito que um dos primeiros passos seja “conhecer bem os alunos”,



Zamith-Cruz, Ganhão Conde

com vista à “eficácia na ação pedagógica”. E nem o “sucesso” chega a ser “garantido” (Q7M), para quem tenha “despertado a consciência” para a música, “crescendo-se livre, forte, independente, sem medo de seguir a paixão” (Q10F).

### Conclusões

É inviável o acordo de que a musicalidade seja “inata”. Mas os concertistas fizeram um sentido das perguntas (*sensemaking*), sem inconsistências. No ano em que surgiu a *Grounded Theory*, em 1967, Harold Garfinkel tê-los-ia denominado de atores sociais, como *judgemental dopes* (Holstein y Gubrium, 1994, p. 264), porque entendeu (em oposição a Talcott Parsons), que haveria quem afrontasse “forças externas”, sendo-se “motivado por imperativos e diretrizes intrínsecas” (p. 264). No estudo se interpelaram os *textos*, com a intenção de se fazer sentido do que “os atores entendem das suas práticas e aos acontecimentos com os quais se veem confrontados: os seus sistemas de valores e as suas referências, as suas interpretações de situações conflituais ou não, além das leituras que fazem das suas experiências, etc.” (Quivy y Campenhoudt, 1998, p. 193). Os autorrelatos também não evidenciaram quaisquer temores de fracasso, por afirmação negativa de capacidades, ainda que muitos outros alunos baixem os braços e as suas performances caiam, desencorajados (Ehrlich y Florin, 1981). Na educação, a desmotivação nem será necessariamente devida a fatores de personalidade (ansiedade, passividade...), mas a situações anteriores, geradoras de “desânimo aprendido” (Bandura, Rosellini, y Kozak, 1975). Na maioria dos testemunhos, se baseia o sucesso na aprendizagem e no esforço, árduo trabalho, formação e perseverança. Não se tende a *sofrer tanto*, como quando se acusem fatores externos. Sem passividade ou apatia, se incrementa a inteligência, nem importando tanto o receio de fracasso, na medida em que entenda que a realização pode melhorar (Dweck, 2012). Em conformidade com as conclusões obtidas, 85% dos músicos instrumentistas questionados afirmam que a capacidade musical advém de diversos fatores como meio envolvente da criança, seio familiar, concentração, escola, contexto social e cultural, determinação, disciplina, intuição e o foco, 20% mencionaram que a capacidade inata se liga à sua condição de ouvido absoluto e apenas 10% referiram o valor conferido ao professor no processo de ensino-aprendizagem. Acresce dizer que, na primeira fase (representação) – dar significado à experiência, o fenómeno educativo intencional levou a auscultar outros, prestada atenção, o que implica já uma seleção no que se apercebe da experiência primária. Nas aulas, os estudantes tendem também a valorizar a expressão “mente em crescimento”, numa orientação

## *Mente em crescimento: Profissionais e Ensino de Música*

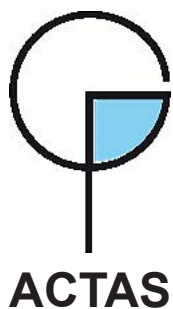
para a mestria, fazendo o percurso com dedicação. Frente a desafios, críticas *negativas* e erros, se prioriza talento e referência, interesse manifesto e estudo dedicado individual, compromisso, curiosidade, motivação, oportunidade e meio social, económico, cultural musical em que se vive.

### Referências

- Amado, J. (2013). Questionários abertos e “composições”. In J. Amado (Coord.) *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 271-274). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Changeux, JP. (1983). *L'homme neuronal*. Paris: Hachette.
- Charmaz, K. (2008). Grounded theory an emerging method. In A. N. Hesse-Biber & P. Leavy (Eds.), *Handbook of emerging methods* (pp. 155-170). New York: The Guilford Press.
- Dehaene, S. (2007). *Les neurones de la lecture*. Paris: Odile Jacob.
- Duckworth, A. (2016). *Garra: O poder da paixão e da perseverança*. Rio de Janeiro: Intrínseca.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Dweck, C. S. (2012). Mindsets and human nature: Promoting change in the Middle East, the schoolyard, the racial divide, and willpower. *American Psychologist*, Vol. 67, 614-622.
- Ehrlich, S. y Agnès Florin, A. (1981). *Niveaux de compréhension et production d'un récit par des enfants de 3 à 11 ans*. Paris: Éditions du CNRS.
- Gagné, F. (1991). Toward a differentiated model of giftedness and talent. In N. Colangelo y G. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 65-80). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1995). *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gladwell, M. (2002, July 22). The talent myth: are smart people overrated? *The New Yorker*, 28-33.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Gopnik, A. (2009). *The philosophical baby: What children's minds tell us about truth, love and the meaning of life*. New York: Farrar, Strauss and Giroux.
- Gopnik, A. (2017). Macking IA more human: Artificial Intelligence has staged a revival by starting to incorporate what we know about how children learn. *Scientific American*, Vol. 316(6) (June 2017), 60-65.

## Zamith-Cruz, Ganhão Conde

- Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. (1994). Phenomenology, ethnomethodology, and interpretive practice. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 262-272). London: Sage.
- Lieury, A. (2015 Mars). Cinq questions clés. *Sciences Humaines*, Vol. 268, 37-39.
- Marina, J. A. (2016). *Objetivo generar talento: Cómo poner en acción la inteligencia*. Barcelona: Conecta.
- Merriam, S. B. (2002). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Obler, L. & Fein, D. (1988) (Eds.). *The exceptional brain: Neuropsychology of talent and special abilities*. New York: Guilford Press.
- Pinker, S. (1994). *The Language instinct: How the mind creates language*. NY: Harper Perennial.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1989). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rattan, A., Savani, K., Naidu, N., & Dweck, C. S. (2012). Can everyone become highly intelligent? Cultural differences in and societal consequences of beliefs about the universal potential for intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 103, 787- 803.
- Robinson, N. M. (1993). Identifying and nurturing gifted very young children. In K. Heller, F. Monks, & A. Passow (1993) (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 507-524). Oxford: Pergamon.
- Seligman, M., Rosellini, R. A., & Kozak, M. J. (1975). Learned helplessness in the rat: Time course, immunization and reversibility. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, Vol. 88, 542-547.
- Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. New York: Cambridge University Press.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Strauss, A. and Corbin, J. (1994) Grounded theory methodology: An overview. In Denzin, N. K. and Lincoln, Y. S. (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 273-283). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research: analysis types & software tools*. Bristol: The Falmer Press.
- Zimmerman, D. H. & Wieder, D. L. (1970). Ethnomethodology and the problem of order: Comment on Denzin. In J. D. Douglas (Ed.), *Understanding everyday life: Towards a reconstruction of sociological knowledge* (pp. 285-298). Chicago, IL: Aldine.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

La educación musical y su influencia en el desarrollo de habilidades

Music Education and its Influence on the Development of Skills

Ruth Alonso-Jartín\*, <https://orcid.org/0000-0002-6584-0049> Rocío Chao-Fernández\*\*

\*CMUS Profesional A Coruña, \*\* Universidade da Coruña

### Resumen

Este artículo pretende demostrar la importancia del aprendizaje musical en edades tempranas y el impacto que esta enseñanza tiene en el desarrollo de capacidades vitales en el ser humano como la memoria, habilidades motoras y cognitivas, el desarrollo auditivo, afectividad, creatividad y el impacto en nuestro sistema neurológico.

Creemos que este aprendizaje debe ser considerado como una de las herramientas que más capacidades desarrolla desde la infancia y por este motivo merece una atención especial en nuestro sistema educativo.

Por otra parte se analizará el beneficio del uso de la musicoterapia en discentes con necesidades especiales y en enfermos con degeneración cognitiva como el Alzheimer.

Concluimos con un plan de mejora educativa musical para llevar a cabo en centros escolares.

*Palabras clave: Aprendizaje musical, primera infancia, desarrollo de habilidades, inclusión, Alzheimer.*

### Abstract

This article aims to highlight the importance of early-childhood music learning and the impact this teaching has on developing vital capacities for humans.

In addition, the benefit of the use of musical therapies in special needs students and in degenerative diseases such as Alzheimer's will be observed.

Memory, motor skills, cognitive skills, auditory development, affective skills, creativity and positive impact on our neurological system are some of the skills acquired through music.

Consider that this learning should be seen as a tool of the most comprehensive to develop capacities at an early age.

Finally, a music education project will be proposed as an educational improvement plan that can be carried out in preschool education centres and the primary education courses.

*Keywords: Musical learning, early childhood, skill development, inclusion, Alzheimer.*

## INFLUENCIA DE LA EDUCACIÓN MUSICAL

### **La música y su repercusión a edades tempranas**

Siempre se nos ha hecho ver que el aprendizaje de un individuo se desarrolla a través de diferentes etapas del crecimiento (Piaget, 1967) y observando a nuestros pequeños alumnos, podríamos distinguir con facilidad en qué fase de su desarrollo psicológico y motriz se encuentran para actuar como docentes. Además, se nos insistía en la incidencia de las tres categorías básicas del aprendizaje: la afectiva, la cognitiva y la psicomotriz (Blomm, 1956). Todas estas teorías podrían considerarse como base fiable para una corrección de par ciego, en la cual sustentar un artículo como el que se está leyendo en este momento. Pero, ¿actualmente bastarían estas metodologías para desarrollar un proyecto educativo? ¿Y en la redacción de una ley? ¿O para calificar a nuestro alumnado de una forma adecuada?

La enseñanza hoy en día de cualquier disciplina debe orientarse dejando a un lado los aspectos obsoletos que hace décadas podrían ser válidos, pero que ya no son suficientes en un aprendizaje de calidad.

Los docentes cualificados buscan material para mejorar las dificultades de sus discípulos, desarrollar conocimientos y conseguir un aprendizaje significativo. Actualmente, ya no se comienza por clasificar al discente en una escala de aprendizaje, sino basándose en la observación directa del individuo (Alonso & Chao, 2018b) y haciendo depender los conceptos e ideas que el discente posee en un campo determinado, con los nuevos que aún no conoce. Es decir, la labor docente no se debe ver como un sistema para desarrollar mentes en blanco, sino para averiguar lo que el alumno sabe. El aprendizaje significativo se produce cuando la nueva información se conecta con un concepto preexistente también conocido como subsunor (Ausubel, 1983).

Somos muchos los docentes e investigadores que hacemos referencia al aprendizaje musical desde edades tempranas, (Alcázar, 2010; Alonso & Chao 2018<sup>a</sup>; Delalande, 2001; Shaeffer, 1996) para favorecer el aprendizaje de nuestro alumnado, aquel que servirá de base para cualquier tipo de enseñanza y desde luego, para su vida de adulto. Es decir: las vivencias, las conexiones neurológicas, el desarrollo motriz y de coordinación, el conocimiento de uno mismo, la creatividad, la memoria, aspectos cognitivos, auditivos y afectivos, la formación de identidades, el desarrollo de habilidades para convivir en sociedad, la mejora del bienestar físico y el desarrollo creativo (Peñalba, 2017). Creemos que es difícil encontrar tantas competencias dignas del pequeño discente como en la música y que además repercutan de forma evidencial en

otros aspectos, como la capacidad matemática, la lingüística, el pensamiento abstracto o la lectura (Hallam, 2010) e incluso que permitan adquirir competencias transversales, concepto que actualmente está en auge, como actuar en público, resolver problemas, ser creativo, asertivo, liderar grupos y gestionar las emociones (Bermell, Bernabé & Alonso, 2014).

Debido a que la música y su aprendizaje nos ayudarían a adquirir todos los objetivos anteriormente citados para formar nuestra sociedad en un futuro cercano, los docentes pretendemos comenzar la enseñanza musical cada vez a edades más tempranas, de manera que logremos dejar una profunda huella (Barcia, 2009), que más adelante sirva de conexión o de subsunor para cualquier tipo de aprendizaje, mejorando las aptitudes y actitudes e incluso para reconfortar una mente degradada por la enfermedad.

Las grandes metodologías de la enseñanza de este arte en edades tempranas basan su técnica, sus melodías y su sistema de organización de este aprendizaje, en la capacidad natural del niño (Delalande, Vidal & Reibel 2001, Suzuki, 1945; Willems 1981;). De la misma forma que aprende la lengua materna sin dificultad, también es posible otro tipo de aprendizaje. Por ello, es a partir de los 3 años, cuando la coordinación de sus movimientos está desarrollada, la mente del alumno es aun creativa, la facilidad de modelar su cuerpo al aprendizaje instrumental y la naturalidad con la que conciben el arte, permiten el estudio de un instrumento musical. Este proceso de enseñanza - aprendizaje pasa directamente de su mente a su voz y a continuación a su capacidad cinestésica (Alonso & Chao, 2018a), consiguiendo un aprendizaje significativo de calidad, de forma casi involuntaria y de hondo calado en su memoria y en su recuerdo (Barcia, 1987, 2009).

### **La música y la inclusión**

La idea de que las aptitudes musicales son innatas en algunas personas, pero no están presentes en otras, es una aserción que actualmente está desterrada (Peretz, 2006). Sabemos que dependiendo de las vivencias educativas, familiares y sociales podremos desarrollar en mayor o en menor medida la capacidad musical de un individuo y esta realidad incidirá en numerosos aspectos de su formación citados anteriormente. Si esta realidad es evidente en alumnado neurotípico, es de vital importancia en discentes con necesidades especiales (Silberman & Sacks, 2015).

La atención a la diversidad en la legislación ha ido atravesando varias etapas (Bernabé, Alonso & Bermell, 2016) y los estudios se refieren a la obligación de la colaboración entre

## INFLUENCIA DE LA EDUCACIÓN MUSICAL

profesionales (maestros de música, de educación especial, médicos especialistas, neurólogos, psiquiatras, psicólogos) la adaptación de materiales y la creación de una buena comunicación didáctica para que la inclusión sea efectiva y adaptada a las exigencias del alumnado con necesidades especiales (Peñalba, 2018).

Las metodologías actuales para ser aplicadas a este tipo de alumnado son innumerables, pero desde luego necesarias para que los docentes nos adaptemos a sus características, con la visión de acomodar nuestra función docente a las necesidades del discente con la misma efectividad con la que nos aplicamos con los discípulos neurotípicos (Silberman & Sacks, 2015).

Son numerosos los proyectos tecnológicos que han surgido para permitir el acceso a la música a personas con diversidad funcional como el SoundBeam (Ellis, 2004; Swingler, 1998), utilizado con personas con autismo y personas mayores. El Soundscapes permite capturar el movimiento corporal y el gesto de personas con Parkinson, para crear sonidos e imágenes (Brooks & Hasselblad, 2005). El SATI que es un sistema que permite el acceso de personas con parálisis cerebral a la interpretación musical (Mauri, García & Bagés, 2009) e incluso se ha conseguido diseñar un instrumento musical, el TENORIO-ON, comercializado por Yamaha, que ha sido utilizado con personas con daño cerebral, discapacidad auditiva, autismo, TDAH y parálisis cerebral (Peñalba, 2015).

### **La música como terapia**

La musicoterapia se está convirtiendo en la actualidad en un instrumento terapéutico cada vez más aceptado en todos los países. Un campo especialmente importante en el que se está utilizando esta terapia lo constituye la patología de la vejez y en ella la enfermedad del Alzheimer.

Antes del final de la década de los ochenta se sabía que la música podía tener efectos beneficiosos en el tratamiento de esta enfermedad (Cooper, 1991; Lloyd, 1992; Smith, 1990), pero es al final de la década cuando el Special Committee on Aging, United States Senate (1991) observó un desarrollo importante de investigaciones referentes a diversos aspectos relacionados con el efecto de la música en la enfermedad y desde entonces se ha provisto de fondos especiales para la investigación y el desarrollo de proyectos en musicoterapia en la vejez (Barcia, 2009).

Los estudios demuestran cómo la música afecta positivamente en los trastornos fundamentales en la enfermedad de Alzheimer: como son la memoria y el recuerdo, el lenguaje,



el mantenimiento de la conducta social, la disminución de la ansiedad y el sentimiento de soledad, el reconocimiento de rostros, la agitación y las conductas agresivas.

El declinar cognitivo que afecta a la comunicación es seguramente el hecho central del cuadro de la demencia de Alzheimer y la terapia musical consigue que el recuerdo del pasado personal del individuo, cuando era joven, sirva de comunicación para reavivar la vida pasada (Geula, 1986). Esta realidad nos muestra que “no hay una real pérdida de memoria, sino que hay una pérdida de acceder a ella y la música puede constituir una llave para abrir la puerta del pasado, una puerta que da paso no sólo a afectos y memorias específicos, sino a la total estructura del pensamiento y personalidad del pasado...” (Saks & Tomaino, 1991).

A través del uso de la música folklórica (Silver, 1999) en los pacientes de esta enfermedad se ha obtenido una información valiosa, ya que este tipo de música tiene unos rasgos muy potentes a niveles de restos amnésicos o huella neurológica, que originan recuerdos y da sentido a la vida personal. Estos recuerdos son de profundo calado en la persona, ya que este tipo de música es característica de una región o un país determinado, se aprende en la niñez y es almacenada en la memoria a largo plazo. Pero lo más relevante es que tiene resonancias emocionales importantes.

El folclore es un modo de identificarse a uno mismo con la comunidad que participa del mismo idioma, dialecto, costumbres, vestimenta, danzas, historias y creencias. Este tipo de terapia mejora las conductas sociales y permiten la comunicación con el paciente de forma sorprendente (Bartlett & Snelus, 1980).

### **Plan de mejora educativa**

Por los motivos debidamente justificados anteriormente consideramos que el aprendizaje musical debe realizarse en edades tempranas y para que sea efectivo se debe realizar por profesionales en educación musical–instrumental, además de contar con la inestimable colaboración de orientadores y médicos especialistas, estos últimos si fuera el caso de encontrar alumnos de necesidades especiales en el centro. Para ello presentamos un sencillo plan de mejora de este arte, en el que sería deseable que se basara el currículo oficial de esta enseñanza.

**Objetivos generales:** Aprender lenguaje musical y desarrollar habilidades instrumentales adecuadas al nivel y necesidades del alumnado.

**Contenidos:** Conocimiento y desarrollo teórico-práctico del lenguaje musical.

## INFLUENCIA DE LA EDUCACIÓN MUSICAL

### **Fundamentación:**

Teniendo en cuenta cada una de las aserciones anteriormente explicadas y justificadas para otorgar a la enseñanza de la música y su práctica la más alta importancia en nuestro currículo educativo, establecemos un plan de mejora que desarrollará múltiples facetas cognitivas a nuestros pequeños docentes. Todo tipo de alumnado se beneficiará del impacto que el aprendizaje de este arte causa en sus capacidades y conexiones neurológicas. Además si en su edad adulta padecen alguna enfermedad degenerativa, tendrán la posibilidad de conectarse con el mundo a través de la huella que dejó en su mente la práctica musical.

### **Planificación del proyecto:**

1. Observar la diversidad del alumnado neurotípico y de necesidades especiales.
2. Comunicar a los especialistas, profesores especialistas en música, orientadores, neuropediatras, psicólogos y psiquiatras nuestras observaciones para elaborar un plan adecuado a las necesidades observadas.
3. Elaborar un sistema de acción docente adecuado a cada aula y a su diversidad.
4. Establecer los objetivos y contenidos a trabajar y su secuenciación.
5. Preparar el material necesario para cada sesión.
6. Evaluar en cada sesión los logros, mejoras, aciertos y dificultades encontradas.

### **Metodología**

La metodología a emplear será flexible y variará dependiendo de la edad, conocimientos musicales y necesidades del aula. Se considerará que cada profesor de la especialidad a impartir, sea teórica o práctica, elaborare una relación de herramientas necesarias para desarrollar la función docente.

### **Secuenciación**

El cronograma para desarrollar este plan de mejora dependerá del análisis del alumnado y sus necesidades educativas. Sin embargo, podemos señalar una secuenciación primera con la que iniciar el proceso, siempre pendiente de corrección ante cualquier situación extraordinaria que se pudiera dar en el proceso de esta actividad.

Se llevará a cabo durante un curso educativo con posibilidad de ampliar en cursos sucesivos ampliando los objetivos y contenidos.

1. Mes 1: Observación del alumnado de una clase, elegida entre los tres cursos de infantil, 1º y 2º de primaria, durante el discurrir de una clase de materias del currículo.
2. Mes 2: Elaboración del plan de trabajo y secuenciación de actividades, adecuado a las necesidades del alumnado.
3. Durante el resto del curso: desarrollo de la actividad musical.
4. Al finalizar cada trimestre se observarán los resultados obtenidos, los objetivos adquiridos y los que faltan por adquirir.
5. Como evaluación del plan de mejora se realizarán audiciones o conciertos donde el alumnado podrá demostrar sus conocimientos musicales.

### **Recursos**

El material necesario para esta actividad deberá ser útil para interpretar con cualquier medio. Deberá contarse con instrumentación variada, piano, instrumentos de cuerda, percusión, xilófonos, partituras de piezas sencillas en diversas tonalidades y rítmicas para instrumento, voz a capela o acompañada.

Es de vital importancia contar con los recursos humanos, profesorado especialista en la enseñanza musical-instrumental, orientadores y médicos especialistas. Se trata de organizar un trabajo conjunto que repercuta a los más altos niveles de aprendizaje y con la colaboración de todos los profesionales hacia la misma dirección el éxito del plan de mejora está garantizado.

### **Impacto estimado**

Los beneficios del aprendizaje de la música y su práctica no son visibles a corto plazo pero logrando un hábito guiado de trabajo constante y consciente, conseguiremos marcar el camino hacia el aprendizaje significativo.

Pretendemos pues, que se revalorice la música, su aprendizaje y práctica, formando parte de nuestro currículo como disciplina desarrolladora de habilidades, además de servir de conexión con disciplinas transversales que favorecerán el desarrollo de capacidades del discente, logrando una formación más completa que sirva de base para estudios superiores de cualquier tipo y su posterior especialización.

### **Referencias**

- Alcázar, A. (2010). La pedagogía de la creación musical, otro enfoque de la educación musical. Una experiencia en la Escuela Universitaria de Magisterio. *Efonía. Didáctica de La Música*, 49, 81-92.

## INFLUENCIA DE LA EDUCACIÓN MUSICAL

- Alonso-Jartín, R. & Chao-Fernández, R. (2018a). Creatividad en el aprendizaje instrumental: lenguaje metafórico, velocidad del procesamiento cognitivo y cinestesia. *Creatividad y Sociedad*, 28, 7-30.
- Alonso-Jartín, R. & Chao-Fernández, R. (2018b). Los obstáculos de la enseñanza de un instrumento musical con alumnado de Asperger en conservatorio, en *1º Congreso Mundial de Educación. Innovación e Investigación Educativa. EDUCA 2018*. Sportifs. A Coruña. 1-13.
- Ausubel, D. (2016) Teoría del aprendizaje significativo.  
<http://www.educainformatica.com.ar/docentes/tuarticulo/education/Ausubel/index.html>.
- Barcia, D. (2009). Musicoterapia en la enfermedad de Alzheimer. *Psicogeriatría*, 1(4):223-238.
- Barcia, D. (1997). La música como instrumento terapéutico. En *Jornadas sobre el arte y la mente*. Madrid: Lab. Fournier.
- Bartlett, J. & Snelus, P. (1980). Lifspam memoryfor popular song, *Psypychol*, 93, 551-60.
- Bermell, M. A., Bernabé, M. M. & Alonso, V. (2014) Diversity, music and social civic competence: Contributions of musical experiences. *Arbor*, 190 (790). <http://doi.org/10.3989/arbor.2014.796n5003>.
- Bernabé, M. Alonso, V. & Bermell, M. (2016). Evolución de la terminología relacionada con la atención a la diversidad a través de las diferentes reformas legislativas en España. *Revista Iberoamericana de Educación*, 70 (1), 79-96.
- Blomm, B.S. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. New York. McKay .
- Brooks, A. L. & Hasselblad, S. (2005). Creating aesthetically resonant environments for the handicapped, elderly and rehabilitation: Sweden. *International Journal on Disability and Human Development*, 4 (4), 285-294.
- Cooper, J. (1991). Songs that soothe. *New Zealand Nursing Journal*, 84(3), 22-23.
- Delalande, F., Vidal, J. & Reibel, G. (2001). *La música es un juego de niños*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Ellis, P. (2004). Improving quality of life and well-being for children and the elderly through vibroacoustic sound therapy. In K. Miesenberger, J. Klaus, W. L. zagler, y D. Burger Eds, *Computers helping people with special needs*. London: Springer. , v.3118, p. 416-422.
- Geula, M.S. (1986). Activities dor AD: music encourages self-expression. *Alzheimer's Disease and Related Disord Newsletter*, 6(2), 7.

- Hallam, S. (2010). Music education: The role of affect. In P. Juslin & J. Sloboda (Eds.). *Handbook of Music and Emotion: theory, research, applications*. p.719-818. Oxford: Oxford University Press.
- Lloyd, S. (1992). Finding the key: nursing narratives. *Nursing Times*. 88, 32-48.
- Mauri, C., García, M. & Bagés, J. (2009). Terapia musical y multisensorial mediante las nuevas tecnologías: proyecto SATI (Sistema Audiovisual Terapéutico Interactivo). *Sonograma. Revista de Pensament Musical*, 3, 1-16.
- Peñalba, A. (2015) Expresión musical digital con alumnos con discapacidad motora. *Eufonía. Didáctica de la música*. 65, 58-63.
- Peñalba, A. (2017) La defensa de la educación musical desde las neurociencias. *Revista Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, 109-127. <http://doi.org/https://doi.org710.5209/reciem.54814>.
- Peñalba, A. (2018). Claves para una educación musical temprana, creativa e inclusiva. *Tabanque: Revista pedagógica*, 3, 29-40.
- Peretz, I. (2006). The nature of music from a biological perspective. *Cognition*, 100, 1-32. <http://doi.org7doi:10.1016/j.cognition.2005.11.004-peretz.pdf>.
- Piaget, J. (1979). *Tratado de lógica y conocimiento científico*. Buenos Aires: Paidós.
- Saks, O. & Tomaino, C. (1991). Music and neurological disorder. *International Journal of Arts Medicine*, 1(1), 10-12.
- Shaeffer, M. (1996). *El nuevo paisaje sonoro: un manual para el maestro de música moderno*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Silberman, S. & Sacks, O. (2015). *Neurotribes: The Legacy of Autism. And How to Think Differently*, Mass Market Paperback.
- Silver, F. (1999). Israeli Folkmusic: its characteristics and its use in music therapy activities with people diagnoses with Alzheimer's disease. *Activities, Adaptation and Aging*; 23, 49-58.
- Smith, S. (1990). The unique power of music therapy benefits Alzheimer's patients. *Activities, Adaptation and Aging*, 14, 59-63.
- Suzuki, S. (2004). *Educados con amor- El método Clásico de la Educación del talento*. USA: Alfred Publishing Co., Inc.

## INFLUENCIA DE LA EDUCACIÓN MUSICAL

- Swingler, T. (1998). The invisible keyboard in the air: An overview of the educational, therapeutic and creative applications of the EMS Soundbeam. In Second European Conference for Disability, Virtual Reality & Associated Technology. P. 253-259.
- Willems, E. (1979). *Las bases psicológicas de la educación musical*. Buenos aires: Eudeba.
- Willems, E. (1981). *El valor humano de la educación musical*. Barcelona: Paidós.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Capacidad predictiva del rendimiento académico en diferentes ámbitos sobre la  
creatividad científica

Predictive ability of academic performance in different fields on scientific  
creativity

María José Ruiz-Melero (<http://orcid.org/0000-0002-7883-1491>)\*, Mercedes Ferrando  
(<http://orcid.org/0000-0001-9198-1390>)\*, Marta Sainz (<http://orcid.org/0000-0002-5573-9748>)\* y Rosario  
Bermejo (<http://orcid.org/0000-0002-2430-9200>)\*

\*Universidad de Murcia

Nota de los autores

Este trabajo se enmarca en el proyecto I+D “Atención a la Diversidad de los estudiantes de  
altas Habilidades: Superdotados y Talentos” financiado por el Ministerio de  
Economía y Competitividad (DU2014- 53646-R).

María José Ruiz Melero: [mariajose.ruiz4@um.es](mailto:mariajose.ruiz4@um.es). Facultad de Educación, Universidad  
de Murcia, Campus de Espinardo. C.P. 30100

## Resumen

Este estudio tiene por objetivo analizar la capacidad predictiva del rendimiento académico sobre la creatividad científica. Han participado 450 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) entre los 11 y 17 años ( $M = 14.03$ ;  $DT = 1.23$ ), de los cuales un 48.9% eran chicos. La distribución por curso de los participantes ha sido: un 12.7% de primero de la ESO; un 40.7% de segundo; un 30.9% de tercero y un 15.8% de cuarto de la ESO. Los instrumentos utilizados han sido: a) el Test de Pensamiento Científico-Creativo (TPCC; Hu & Adey, 2002), valora la creatividad científica y está compuesto por seis tareas dirigidas a que los estudiantes planteen hipótesis, diseñen experimentos, o a que modifiquen objetos cotidianos de forma novedosa. Se valoran tres dimensiones de la creatividad como son la fluidez (cantidad de ideas), flexibilidad (diversidad de las ideas) y originalidad (infrecuencia o novedad de las mismas). Y b) Rendimiento Académico, calculado a partir de las calificaciones medias de los estudiantes. Las asignaturas se agruparon en cuatro ámbitos (lingüístico, social, científico y artístico), según los contenidos y competencias abordadas. Entre los resultados obtenidos destacar que son dos los ámbitos educativos que entran como predictores de la creatividad científica: el ámbito lingüístico y el social [ $F(4, 445) = 11.827$ ,  $p < .001$ ] y presentando una  $R^2$  corregida = .088. Concluimos que aunque sean necesarios conocimientos de ciencias para resolver de una forma adecuada las diferentes tareas del Test de Pensamiento Científico-Creativo, sólo una parte del rendimiento creativo en el mismo se debe al rendimiento académico de los estudiantes.

*Palabras clave:* Creatividad Científica, Rendimiento Académico y adolescencia

## Abstract

The aim of this study is to analyze the predictive ability of academic performance on scientific creativity. Have participated 450 students of Compulsory Secondary Education (ESO) between 11 and 17 years old ( $M = 14.03$ ;  $DT = 1.23$ ), of which 48.9% were boys. The students distribution per course was: 12.7% of 1° ESO; 40.7% of a second; 30.9% from third and 15.8% from fourth of ESO. The instruments used have been: a) the Scientific-Creative Thinking Test (TPCC; Hu & Adey, 2002), values scientific creativity and is made up of six tasks aimed at students hypothesizing, design experiments, or to modify everyday objects in a novel way. Three dimensions of creativity are valued as fluency (number of ideas), flexibility (diversity of ideas) and originality (infrequency or novelty of them). And b) Academic Performance, calculated from students' average grades. The subjects were grouped into four areas (linguistic, social, scientific and artistic), according to the content and competencies addressed. Among the results obtained are that there are two education areas that come as predictors of scientific creativity: the linguistic and social [ $F(4, 445) = 11,827$ ,  $p < .001$ ] and presenting a  $R^2 = .088$ . We conclude that although science knowledge is needed to properly solve the different tasks of Scientific-Creative Thinking Test, only part of the creative performance it is due to the academic performance of the students.

*Keywords:* Scientific Creativity, Academic Performance, Adolescents



## RENDIMIENTO ACADÉMICO Y CREATIVIDAD CIENTÍFICA

En este trabajo nos vamos a centrar en analizar la capacidad predictiva que tiene el rendimiento académico en diferentes ámbitos educativos sobre un tipo específico de creatividad como es la creatividad científica. Perspectiva que resulta novedosa debido a que la mayoría de los estudios analizados en la literatura científica abordan la capacidad predictiva de la creatividad, ya sea de dominio general o específico, sobre el rendimiento académico. En este estudio, cambiamos la perspectiva para centrarnos en la influencia que el conocimiento tiene sobre una creatividad de dominio específico, la científica. Para ello, vamos a profundizar en aquellos planteamientos y estudios que apuntan sobre la importancia del conocimiento para poder manifestar el potencial creativo en el ámbito científico y en la creatividad general.

### **La relevancia del conocimiento en la creatividad**

En el estudio de la creatividad, esta ha sido relacionada con otros factores tanto cognitivos como no cognitivos que son importantes dentro del ámbito educativo, como es el rendimiento académico (Kaufman, 2010), la inteligencia (Kim, Cramond & VanTassel-Baska, 2010), la personalidad (Feist, 2010, Furnham, Zhang & Chamorro-Premuzic, 2005; Hughes, Furnham & Batey, 2013; McCrae & Greenberg, 2014) y el ambiente académico (Pretz & Kaufman, 2015), aunque en la mayoría de estudios se contempla la inteligencia como gran predictor del rendimiento académico, en una minoría también los resultados apuntan que la creatividad contribuye a esa predicción. La creatividad y el rendimiento académico habitualmente obtienen correlaciones positivas, pero la magnitud de las mismas depende de los instrumentos utilizados para su evaluación. Habitualmente se utilizan diferentes tests de creatividad y medidas de rendimiento académico, obteniéndose correlaciones de magnitud débil (Mourgues, Tan, Hein, Elliot y Grigorenko, 2016).

Este constructo es un fenómeno complejo y por lo tanto, para su manifestación se precisa de la confluencia de diferentes factores entre los que se encuentra el nivel de conocimiento que presenta la persona. En este sentido, autores como Amabile (1983), Csikszentmihalyi (1990), Gardner (1993/1995) o Sternberg y Lubart (1995/1997) contemplaron en sus planteamientos teóricos la importancia del conocimiento para la manifestación creativa. Estos planteamientos que se encuadran dentro de los modelos de confluencia y consideran que sólo un conocimiento estructurado permite identificar interrogantes dentro de un área de conocimiento y plantear soluciones o modificaciones novedosas (Csikszentmihalyi, 1990; Gardner, 1993/1995). El conocimiento es un arma de doble filo, porque ese conocimiento es fundamental para poder

avanzar en las diferentes disciplinas. Sin embargo, también puede ser un obstáculo, ya que cuando se posee una gran cantidad de conocimiento almacenado en estructuras muy reafirmadas, es difícil pensar de forma creativa y romper las vías establecidas. Es decir, la persona puede haberse acostumbrado a mirar desde una perspectiva, lo que dificultaría imaginar vías alternativas de abordaje. Por lo tanto, la experiencia puede reducir la flexibilidad del pensamiento (Sternberg, 2009).

En esta línea, Baer (2012; 2015) apunta que el nivel de conocimiento y de experiencia necesarios para realizar una aportación creativa varía en función del dominio de conocimiento en el que se trabaje. Es decir, áreas como las matemáticas pueden requerir más cantidad de información y un mayor bagaje para alcanzar un producto creativo, mientras que en la dirección cinematográfica, ese resultado podría no deberse tanto al conocimiento sobre el rodaje de una película como a la habilidad para innovar (Kaufman & Baer, 2002; Kaufman & Baer, 2004).

Por lo tanto, el conocimiento se ha planteado como un aspecto esencial para la producción creativa, pero este inevitablemente se encuentra unido a dominios específicos de conocimiento. En los planteamientos actuales del estudio de la creatividad se contempla este factor como una variable fundamental de la creatividad de dominio específico.

Un tipo de creatividad de dominio específico ampliamente definida y analizada en la literatura es la creatividad científica. Hay autores que indican que esta es un proceso que tiene como objetivo identificar y resolver problemas científicos, lo cual depende de la habilidad de la persona para plantearse hipótesis (Hoover, 1994; Hoover & Feldhusen, 1990; Pekmez, Aktamis & Taskin, 2009), para lo cual sería fundamental la adecuada utilización de los conocimientos previos que se posean (Liang, 2002), pero también de la propia experiencia.

Pero el conocimiento y la experiencia previa no son suficientes para realizar una aportación creativa, ya que se requiere también de la sensibilidad para identificar los problemas y las soluciones a los mismos, así como, para implementar novedosos y útiles experimentos, a partir de los cuales se generen teorías, productos y planteamientos relevantes dentro de esta área (Usta & Akkanat, 2015). Para ello, hay que manejar conocimientos y habilidades tecnológicas, de diseño y ser capaz de integrar información y habilidades desde una perspectiva interdisciplinar (Demir, 2015). Es decir, se integrarán conocimientos de dominio general y de dominio específico y también las habilidades propias del pensamiento divergente y convergente, fundamentales para que se produzca la creatividad científica (Yang, Lin, Hong & Lin, 2016).

## RENDIMIENTO ACADÉMICO Y CREATIVIDAD CIENTÍFICA

En cambio, no se puede olvidar que la cantidad y profundidad del conocimiento son requisitos necesarios, pero no imprescindibles para realizar una producción creativa, ya que son muy pocas las personas capaces de generar un avance dentro de una disciplina. Hecho especialmente relevante en el área de ciencias, donde las habilidades del proceso científico son parte indisoluble de este tipo de creatividad. Estas habilidades son herramientas que favorecen un aprendizaje autónomo y facilitan la aplicación del método científico cuando la persona se enfrenta a la resolución de una tarea o problema de ciencias, generando a su vez una mayor motivación, retención de la información y el desarrollo de estrategias científicas (Ergül, et al., 2011; Temiz, Taşar & Tan, 2006).

Se puede apuntar, por tanto, que la creatividad científica requiere gran cantidad de factores para llegar a materializarse, es decir, hay que contemplar el papel que juegan tanto el conocimiento, la experiencia y las habilidades propias de esta área de conocimiento como la inteligencia, la motivación, la personalidad y los factores contextuales.

A continuación, recogemos algunos estudios que han analizado y profundizado en la relación que se establece entre la creatividad y el rendimiento académico, así como, en la capacidad predictiva que uno presenta sobre el otro.

Este es el caso de Garaigordobil y Torres (1996) quienes analizaron la relación que se da entre el rendimiento académico y la creatividad, con una muestra de 155 niños de entre 8 y 10 años. Para ello, utilizaron una adaptación del Test de los Usos, de las consecuencias y de los círculos (adaptados de la Batería de Guilford, 1951), obteniendo relaciones estadísticamente significativas y de signo positivo entre la creatividad verbal y el rendimiento global, mientras que apenas hallaron diferencias entre la creatividad gráfica o figurativa y el rendimiento académico, sólo hallaron una relación significativa y de signo negativo para la dimensión de originalidad. Mientras que al profundizar en el rendimiento en diferentes áreas hallaron que los estudiantes que presentaban un rendimiento más alto en el área de lenguaje también puntuaban más alto en la creatividad verbal.

En este sentido, González Fontao (2003) analizó la relación entre la creatividad y el rendimiento académico, así como la capacidad predictiva de la creatividad sobre el rendimiento en diferentes disciplinas. Para ello, utilizó una muestra de 1124 estudiantes de ESO de entre 12 y 18 años. Para abordar su objetivo contempló el rendimiento académico en diferentes asignaturas como es: Lenguaje, Matemáticas y Educación Plástica; y también el rendimiento académico total.

En todos los casos, observó algunas correlaciones estadísticamente significativas, pero de baja magnitud, así como, una capacidad predictiva muy baja de la creatividad sobre el rendimiento académico, destacando que sólo un 6% de la varianza del rendimiento académico total fue explicada por la creatividad. Siendo este porcentaje inferior en el caso de las asignaturas.

En esta línea, Freund, Holling y Preckel (2007) con una muestra de 1135 estudiantes de una edad media de 14 años y contemplando tres ámbitos de conocimiento: matemáticas y ciencias naturales, lengua y ciencias sociales. Hallaron que la creatividad influye en el rendimiento académico, pero de forma diferencial de unos ámbitos de conocimiento a otros. Concretamente, la creatividad explica más variabilidad en ciencias sociales, mientras que en lengua, en matemáticas y en ciencias naturales la contribución de la inteligencia fue mayor. Ante estos resultados, los autores concluyen que la creatividad parece tener una mayor influencia en aquellas asignaturas con un menor conocimiento curricular.

Hansenne y Legrand (2012) analizaron la capacidad predictiva de la creatividad sobre el rendimiento académico, centrándose para ello en dos asignaturas: francés y matemáticas. Participaron en este estudio 73 estudiantes con edades entre los 9 y los 12 años. Sus resultados apuntaron un efecto significativo de la creatividad sobre el rendimiento tanto en francés como en matemáticas.

Gajda (2016) en su estudio analizó la relación entre la creatividad y el rendimiento académico controlando para ello el efecto de la inteligencia y de la motivación. Utilizó una muestra de 1106 estudiantes de entre 6 y 20 años. Sus resultados indicaron que hay una fuerte y positiva relación entre la creatividad y el rendimiento académico, pero esta está en función del nivel de inteligencia que tienen los estudiantes. La regresión multinivel que realizaron indicó que tanto la inteligencia como la creatividad son predictores del rendimiento académico, pero que el tamaño del efecto de la inteligencia es tres veces superior al de la creatividad.

En este punto nos vamos a centrar en aquellos estudios que analizan la relación y/o la capacidad predictiva de la creatividad científica sobre el rendimiento académico. En este sentido, Bermejo, Ruiz, Ferrándiz, Soto y Sainz (2014) analizaron la relación entre: rendimiento académico, inteligencia y creatividad científica, con una muestra de 98 estudiantes de Educación Secundaria de la Región de Murcia. Utilizaron como instrumento para valorar la creatividad científica, el test de Pensamiento Científico-Creativo (Hu & Adey, 2002). Entre los resultados destacar que las tareas de creatividad científica tienen correlaciones moderadas con la

## RENDIMIENTO ACADÉMICO Y CREATIVIDAD CIENTÍFICA

inteligencia general, y que el área curricular con la que presentan más relación estas tareas de creatividad científica es el área artística.

Mientras que, Ruiz, Bermejo, Ferrando, Prieto y Sainz (2014) profundizaron en la capacidad predictiva del Test de Pensamiento Científico-Creativo (Hu & Adey, 2002) y de la inteligencia sobre el rendimiento académico con una muestra de estudiantes de entre 12 y 16 años. Los resultados indicaron que la creatividad científica contribuye a explicar el rendimiento académico de los estudiantes, presentando una mayor capacidad predictiva en el área Artística que en la Científico-Matemática. Así como, que la inteligencia es el mayor predictor de las áreas Científico-Matemática y Lingüístico-Social.

Sin embargo, Huang, Peng, Chen, Tseng y Hsu (2017) analizaron la influencia del pensamiento divergente de dominio general y de conocimiento en ciencias de los estudiantes sobre la creatividad científica. En este estudio participaron 187 estudiantes de entre 11 y 14 años, a los que se les aplicó el Test de Pensamiento Científico-Creativo (Hu & Adey, 2002) para valorar la creatividad científica; el Mewly Creativity Test (Wu et al., 1999) para evaluar el pensamiento divergente; y se recogieron las calificaciones medias de los estudiantes en ciencias. Entre sus resultados destacar las relaciones estadísticamente significativas y de signo positivo entre las tres variables indicadas para este estudio, así como la capacidad predictiva que el rendimiento en ciencias y el pensamiento divergente tienen sobre la creatividad científica, los cuales de forma conjunta explican un 30.7% de la varianza de este último. A pesar de ello, los autores destacan que la contribución del pensamiento divergente es ligeramente superior al rendimiento en ciencias, pero esta diferencia no es estadísticamente significativa. Concluyendo que el poseer más conocimiento de ciencias ocasiona que se rinda mejor en los tests de creatividad científica.

Tal como hemos indicado anteriormente desde los planteamientos de la creatividad como dominio específico, y especialmente desde las teorías y definiciones de la creatividad científica, se recoge que el conocimiento es fundamental para alcanzar un producto o resultado creativo. Por lo que nuestra hipótesis de partida es que el conocimiento en el ámbito científico va a influir en el resultado obtenido por los estudiantes en la creatividad científica, así como que el ámbito lingüístico también va a influir, debido a que la resolución de las tareas contempladas en el test implica el uso del lenguaje.

El objetivo de este trabajo es analizar la capacidad predictiva del rendimiento académico sobre la creatividad científica.

## **Método**

### **Participantes**

Han participado 450 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de la Región de Murcia (España). Las edades estaban comprendidas entre los 11 y los 17 años ( $M= 14.03$ ;  $DT= 1.23$ ), de los cuales un 48.9% fueron chicos. La distribución por curso de los participantes ha sido: un 12.7% de primero de la ESO; un 40.7% de segundo; un 30.9% de tercero y un 15.8% de cuarto de la ESO. El nivel socio-económico y cultural de los participantes es medio y el procedimiento de muestreo utilizado ha sido de tipo incidental.

### **Instrumentos**

Los instrumentos utilizados han sido:

a) Test de Pensamiento Científico-Creativo (Hu & Adey, 2002), destinado a valorar la creatividad científica, compuesto por seis tareas dirigidas a que los estudiantes planteen hipótesis, diseñen experimentos, o a que modifiquen objetos cotidianos de forma novedosa, y que valora tres dimensiones de la creatividad como son: la fluidez (cantidad de ideas), la flexibilidad (diversidad de las ideas) y la originalidad (infrecuencia o novedad de las mismas). Este instrumento presenta una adecuadas propiedades psicométricas con diferentes poblaciones (Hu & Adey, 2002; Pekmez et al., 2009; Ruiz, Bermejo, Prieto, Ferrándiz y Almeida, 2013). Los datos de este estudio indicaron que la prueba goza de una adecuada consistencia interna calculada a través del alfa de Cronbach ( $\alpha = .893$ ).

b) Rendimiento Académico, calculado a partir de las calificaciones medias de los estudiantes. Las asignaturas se agruparon en cuatro ámbitos, en función de los contenidos y competencias abordadas en las mismas. Estos son: lingüístico (Lengua Castellana e Inglés); social (Ciencias Sociales); científico (Ciencias Naturales y Matemáticas para 1º y 2º de la ESO y Biología y Geología; Física y Química y Matemáticas, para 3º y 4º de la ESO); y artístico (Educación Plástica y Música). Para obtener las puntuaciones finales se calculó la puntuación media para cada uno de los ámbitos.

### **Procedimiento**

En primer lugar, se seleccionaron los centros educativos y los cursos destinatarios de la investigación. En segundo lugar, se contactó con los centros, se plantearon los objetivos y la

## RENDIMIENTO ACADÉMICO Y CREATIVIDAD CIENTÍFICA

evaluación a realizar, así como se solicitaron los permisos pertinentes. En tercer lugar, se elaboró un calendario para la aplicación de las pruebas, en horario lectivo y en función de la disponibilidad de los centros educativos. En cuarto lugar, se administraron las pruebas y se corrigieron y mecanizaron los resultados de las mismas. Para ello, calculamos la puntuación media de las calificaciones que los alumnos habían obtenido en las asignaturas de cada uno de los ámbitos educativos contemplados (Lingüístico, Científico, Artístico y Social). Y también obtuvimos la calificación media para las dimensiones creativas del Test de Pensamiento Científico-Creativo (Hu & Adey, 2002), es decir, fluidez, flexibilidad y originalidad, y además la puntuación media total de este instrumento. Y, finalmente, se realizaron los análisis estadísticos en función de los objetivos planteados y se recogieron las conclusiones.

### Análisis Estadísticos

El diseño de la investigación es de tipo cuantitativo y los análisis estadísticos realizados fueron: análisis descriptivos y análisis de regresión, a través del programa estadístico SPSS versión 24 para Windows.

### Resultados

En primer lugar, se recogen en la Tabla 1 los estadísticos descriptivos de las variables del estudio, así como las puntuaciones mínimas y máximas, y los valores de asimetría y curtosis.

Tabla 1.  
*Estadísticos descriptivos de las variables del estudio*

	Mínimo	Máximo	Media	DT	Asimetría	Curtosis
Ámbito Lingüístico	1.00	11.00*	5.76	2.20	-.039	-.596
Ámbito Científico	1.00	11.00*	5.78	2.11	-.119	-.313
Ámbito Social	1.00	11.00*	6.19	2.42	-.229	-.460
Ámbito Artístico	1.00	11.00*	7.05	2.19	-.506	-.118
Fluidez Científica	.83	15.00	5.59	2.32	.749	1.088
Flexibilidad Científica	.40	10.60	4.01	1.70	.743	.887
Originalidad Científica	.50	26.00	7.14	3.97	1.402	3.149
Puntuación Científica Total	.76	17.35	5.67	2.64	1.114	2.132

Nota: \*Calificación de Matrícula de honor

Al analizar las puntuaciones medias obtenidas para cada una de las variables cabe destacar que en el caso del rendimiento académico hay una dispersión similar en los diferentes ámbitos contemplados. Mientras que los valores de asimetría y curtosis se encuentran dentro de los rangos adecuados desde un punto de vista estadístico. En el caso de las variables relativas a la creatividad científica se aprecia que la media más elevada se observa en la variable de originalidad, mientras que la más baja es la de flexibilidad. En este sentido, observamos tanto en el caso de la originalidad científica como en la puntuación total de creatividad científica que las puntuaciones de asimetría y curtosis se encuentran por encima de los límites contemplados en la literatura científica, lo cual podría explicarse por la presencia de puntuaciones extremas en estas variables. Así como, el valor de curtosis de la fluidez científica.

En la Tabla 2 se presentan los resultados del análisis de regresión donde se analiza el impacto que tienen los diferentes ámbitos educativos (lingüístico, científico, social y artístico) en la creatividad científica total.

Tabla 2.  
*Análisis de Regresión Lineal de las variables del estudio*

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta		
(Constante)	3.464	.416		8.329	.000
ÁMBITO LINGÜÍSTICO	.255	.118	.212	2.168	.031
ÁMBITO CIENTÍFICO	-.141	.112	-.113	-1.264	.207
ÁMBITO SOCIAL	.195	.092	.179	2.121	.035
ÁMBITO ARTÍSTICO	.049	.081	.041	.609	.543

El modelo obtenido en este análisis de regresión indica un  $R=.310$ ;  $R^2$  corregido = .088, el cual resulta estadísticamente significativo [ $F(4, 445)=11.827$ ;  $p < .001$ ]. Estos datos apuntan a que las variables contempladas explican una parte de la creatividad, específicamente un 8.8% de la varianza, aunque hay otras variables que influyen en la creatividad científica no contempladas en el modelo. Sin embargo, este dato apunta lo recogido en la literatura sobre la influencia que el conocimiento tiene sobre la creatividad de dominio específico, en este caso sobre la creatividad científica.

Analizando de forma más pormenorizada los resultados del análisis de regresión, los datos apuntan que son el rendimiento en el ámbito lingüístico y social los factores predictores de la creatividad científica. El ámbito lingüístico es importante debido a que cinco de las seis tareas



contempladas por el TPCC utilizan el lenguaje escrito para expresar las ideas creativas. En cambio, resulta llamativo que el ámbito social entre como predictor en este modelo, ya que la asignatura contemplada es la de Ciencias Sociales, mientras que el rendimiento en el ámbito científico, no entra en este modelo como predictor, a pesar de que hay aspectos o conceptos de Ciencias Naturales o de Biología y Geología o Física y Química, dependiendo del curso, que se contemplan en el TPCC, este es el caso de la gravedad, los usos científicos de un cristal o el diseño de experimentos.

### **Discusión y Conclusiones**

En la creatividad científica el conocimiento de los conceptos, teorías y planteamientos de ciencias son fundamentales para poder identificar los interrogantes planteados en un área de conocimiento, para plantear posibles hipótesis para resolver un problema, para diseñar experimentos que permitan poner a prueba estas hipótesis y para evaluar los resultados obtenidos. Por lo que el conocimiento específico de ciencias es relevante en este tipo de creatividad de dominio específico.

De nuestros resultados se puede extraer como principal conclusión que el rendimiento académico de los estudiantes influye sobre el nivel de creatividad científica, pero que hay otros muchos factores que contribuyen a su explicación. Es decir, el conocimiento de dominio específico tiene influencia sobre el rendimiento creativo de los estudiantes en los dominios específicos de conocimiento, en este caso en los test de creatividad científica (Ayas & Sak, 2014; Huang et al., 2017).

En este sentido, se confirma en parte nuestra hipótesis de partida, en la que planteábamos que el rendimiento en el ámbito lingüístico influiría en este tipo específico de creatividad. Pero un resultado llamativo es que el rendimiento en el ámbito científico no contribuye a la explicación de la creatividad científica. Esto podría apuntar a que la prueba utilizada podría no requerir del uso de conceptos muy específicos de ciencias, ya que las tareas se centran en conceptos cotidianos para plantear hipótesis o diseñar experimentos, como son las servilletas, la bicicleta o la gravedad. Resultados contradictorios con los obtenidos en este estudio son los de Huang et al. (2017) quienes sí hallaron que el conocimiento de ciencias contribuye a la explicación de la creatividad científica. Mientras que otros estudios apuntan al ámbito artístico como relevante en la creatividad científica (Bermejo et al., 2014; Ruiz et al., 2014).

A pesar de ello, el nivel de conocimiento y la creatividad son dos constructos relacionados y que presentan una influencia mutua, pero son diversos los factores que entran en juego en esta ecuación, este es el caso de la inteligencia (Freund et al., 2007; Gajda, 2016; Ruiz et al., 2014). Por lo que, en futuras investigaciones sería interesante analizar la influencia conjunta que el rendimiento académico en diferentes ámbitos y la inteligencia tienen sobre la creatividad científica. Así como controlar la influencia que variables como la motivación o la personalidad tienen sobre la creatividad, sea esta de dominio general o específico (Amabile, 1983; Feist, 2013).

De manera que, como limitaciones del estudio cabría señalar el no controlar el efecto del nivel de inteligencia, del género o del curso académico, así como no haber utilizado una prueba de pensamiento divergente de dominio general para analizar la influencia de esta sobre la creatividad científica.

### Referencias

- Amabile, T. M. (1983). *The social psychology of creativity*. New York: Springer-Verlag.
- Ayas, M. B., & Sak, U. (2014). Objective measure of scientific creativity: Psychometric validity of the Creative Scientific Ability Test. *Thinking Skills and Creativity, 13*, 195-205.
- Baer, J. (2012). Domain specificity and the limits of creativity theory. *The Journal of Creative Behavior, 46*(1), 16-29.
- Baer, J. (2015). The Importance of Domain-Specific Expertise in Creativity. *Roeper Review, 37*(3), 165-178.
- Bermejo, R., Ruiz, M. J., Ferrándiz, C., Soto, G., & Sainz, M. (2014). Pensamiento científico y rendimiento académico. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación, 1*(1), 64-72.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). The domain of creativity. In M. A. Runco & R. S. Albert (Eds.). *Theories of Creativity* (pp. 190-212). Newbury Park, C. A: Sage.
- Demir, S. (2015). Examining Research Questions on Germination from the Perspective of Scientific Creativity. *Journal of Education and Practice, 6*(26), 119-121.
- Ergül, R., Şimşekli, Y., Çalış, S., Özdilek, Z., Göçmençelebi, Ş., & Şanlı, M. (2011). The effects of inquiry-based science teaching on elementary school students science process skills

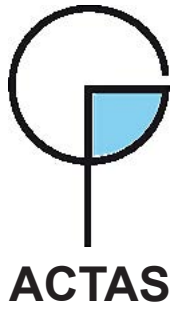
## RENDIMIENTO ACADÉMICO Y CREATIVIDAD CIENTÍFICA

- and science attitudes. *Bulgarian Journal of Science and Education Policy (BJSEP)*, 5(1), 48-68.
- Feist, G. J. (2010). The function of personality in creativity. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 113-130). New York: Cambridge University Press.
- Feist, G. J. (2013). The Scientific Personality. In G.J., Feist, & M.E. Gorman (Eds.), *Handbook of the Psychology of Science* (pp. 95-121). New York: Springer Publishing Company.
- Freund, P. A., Holling, H., & Preckel, F. (2007). A multivariate, multilevel analysis of the relationship between cognitive abilities and scholastic achievement. *Journal of Individual Differences*, 28(4), 188-197.
- Furnham, A., Zhang, J., & Chamorro-Premuzic, T. (2005). The relationship between psychometric and self-estimated intelligence, creativity, personality and academic achievement. *Imagination, Cognition and Personality*, 25(2), 119-145.
- Gajda, A. (2016). The relationship between school achievement and creativity at different educational stages. *Thinking Skills and Creativity*, 19, 246-259.
- Garaigordobil, M., & Torres, E. (1996). Evaluación de la creatividad en sus correlatos con inteligencia y rendimiento académico. *Universitas Tarraconensis*, 18(1), 87-101.
- Gardner, H. (1993/1995). *Creating Minds: An Anatomy of Creativity Seen Through the Lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham, and Gandhi*. New York: Basic Books. (Traducción castellana: *Mentes creativas*. Barcelona: Paidós).
- González Fontao, M. P. (2003). Los factores de creatividad como determinantes del rendimiento académico. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 7(9), 59-67.
- Guilford, J.P. (1951). *Guilford Test for Creativity*. Beverly Hills, California: Sheridan Supply Company.
- Hansenne, M., & Legrand, J. (2012). Creativity, emotional intelligence, and school performance in children. *International Journal of Educational Research*, 53, 264-268.
- Hoover, S. M. (1994). Scientific problem finding in gifted fifth-grade students. *Roeper review*, 16(3), 156-159.

- Hoover, S. M., & Feldhusen, J. F. (1990). The scientific hypothesis formulation ability of gifted ninth-grade students. *Journal of Educational Psychology, 82*(4), 838-848.
- Hu, W., & Adey, P. A. (2002). Scientific creativity test for secondary school students. *International Journal of Science Education, 24*(4), 389-403.
- Huang, P. S., Peng, S. L., Chen, H. C., Tseng, L. C., & Hsu, L. C. (2017). The relative influences of domain knowledge and domain-general divergent thinking on scientific creativity and mathematical creativity. *Thinking Skills and Creativity, 25*, 1-9.
- Hughes, D. J., Furnham, A., & Batey, M. (2013). The structure and personality predictors of self-rated creativity. *Thinking Skills and Creativity, 9*, 76-84.
- Kaufman, J. C. (2010). Using creativity to reduce ethnic bias in college admissions. *Review of General Psychology, 14*(3), 189-203.
- Kaufman, J. C., & Baer, J. (2002). Could Steven Spielberg manage the Yankees?: Creative thinking in different domains. *Korean Journal of Thinking and Problem Solving, 12*(2), 5-14.
- Kaufman, J. C., & Baer, J. (2004). The amusement park theoretical (APT) model of creativity. *The Korean Journal of Thinking and Problem Solving, 14*(2), 15-25.
- Kim, K. H., Cramond, B., & VanTassel-Baska, J. (2010). The relationship between creativity and intelligence. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 395-412). New York: Cambridge University Press.
- Liang, J. (2002). *Exploring scientific creativity of eleventh grade students in Taiwan*. Tesis no Publicada. Austin: Universidad de Texas.
- McCrae, R. R. & Greenberg, D. M. (2014). Openness to experience. In D. K. Simonton, *The Wiley Handbook of Genius* (pp. 222-243). UK: Wiley Blackwell.
- Mourgues, C., Tan, M., Hein, S., Elliott, J. G., & Grigorenko, E. L. (2016). Using creativity to predict future academic performance: An application of Aurora's five subtests for creativity. *Learning and Individual Differences, 51*, 378-386.
- Pekmez, E.S., Aktamis, H., & Taskin, B.C. (2009). Exploring Scientific Creativity of 7TH Grade Students. *Journal of Qafqaz University, 26*, 204-214.

## RENDIMIENTO ACADÉMICO Y CREATIVIDAD CIENTÍFICA

- Pretz, J. E., & Kaufman, J. C. (2015). Do traditional admissions criteria reflect applicant creativity?. *The Journal of Creative Behavior*, 51(3), 240-251.
- Ruiz, M. J., Bermejo, R., Ferrando, M., Prieto, M. D., & Sainz, M. (2014). Inteligencia y Pensamiento Científico-Creativo: Su convergencia en la explicación del rendimiento académico de los alumnos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(2), 283-302.
- Ruiz, M. J., Bermejo, M. R., Prieto, M. D., Ferrándiz, C., & Almeida, L. S. (2013). Evaluación del Pensamiento Científico-Creativo: Adaptación y validación de una prueba en población española. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 21(1), 175-194.
- Sternberg, R. J. (2009). Domain-Generalness versus Domain-Specificity of Creativity. In P. Meusburger, J. Funke, & E. Wunder (Eds.), *Milieus of Creativity. An Interdisciplinary Approach to Spatiality of Creativity* (pp. 25-38). Berlin: Springer.
- Sternberg, R. J. & Lubart, T. (1995/1997). *Defying the Crowd: Cultivating Creativity in a Culture of Conformity*. Free Press. (Trad. Castellano, *La creatividad en una sociedad conformista*. Madrid: Paidós).
- Temiz, B. K., Taşar, M. F., & Tan, M. (2006). Development and validation of a multiple format test of science process skills. *International Education Journal*, 7(7), 1007-1027.
- Usta, E., & Akkanat, Ç. (2015). Investigating Scientific Creativity Level of Seventh Grade Students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 1408-1415.
- Yang, K. K., Lin, S. F., Hong, Z. R., & Lin, H. S. (2016). Exploring the Assessment of and Relationship Between Elementary Students' Scientific Creativity and Science Inquiry. *Creativity Research Journal*, 28(1), 16-23.
- Wu, C.C., Chen, F.Y., Kuo, C.H., Lin, W.W., Liu, S.H., & Chen, Y.H. (1999). *The newly developed creativity thinking test: A research report for the Ministry of Education's six-year student counseling program Taipei*. Taiwan: Foundation for Scholarly Exchange.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Calidad de vida escolar desde la perspectiva del alumnado universitario del Grado  
en Educación Infantil

Quality of school life from university students of the Degree in Early Childhood  
Education perspective

Paula Mendiri (<https://orcid.org/0000-0003-4706-4450>) \*, Mariana di Salvatore (<https://orcid.org/0000-0003-4742-505X>) \*, Mishel Álvarez ([https:// orcid.org/0000-0002-1860-8909](https://orcid.org/0000-0002-1860-8909))\*

\*Universidade da Coruña

## Resumen

El presente estudio tiene como objetivo conocer los elementos clave que pueden estar implicados en la definición conceptual y operativa de la calidad de vida escolar del alumnado a partir de la perspectiva del estudiantado universitario del Grado de Educación Infantil de la UDC, considerando cinco ámbitos, la familia, la relación con los iguales, el profesorado, el centro y el aula. Se tiene en cuenta el concepto de calidad, la teoría de la autodeterminación y diferentes elementos de la realidad educativa, entre otros aspectos. El estudio es de tipo cualitativo y exploratorio. Se empleó un cuestionario de preguntas abiertas y sus respuestas se analizaron a través de un análisis de contenido estableciendo diferentes categorías y subcategorías a partir de códigos. Como posibles elementos que contemplan los participantes destacan las condiciones físicas del centro; la organización, funcionamiento y cultura del mismo; el clima emocional y las relaciones que se generan; las características del aula; el estilo educativo y clima familiar; los estilos de enseñanza; el acompañamiento escolar de adultos significativo para el niño y la niña; y las características individuales de quienes la conforman; junto con las posibilidades que se brindan al estudiante de desarrollar su potencial y de satisfacer las necesidades de autonomía, relación y competencia. Consideramos necesario ampliar el estudio en diferentes etapas educativas para valorar la auto-percepción del alumnado sobre los determinantes de su calidad de vida en la escuela.

*Palabras clave:* calidad de vida escolar, relaciones, autonomía, competencia, alumnado universitario.

## Abstract

The purpose of this study is to find out the key elements that may be involved in the conceptual and operational definition of quality of school life from the university students of the Degree in Early Childhood Education of the UDC perspective. Five areas, family, teachers, relationship with peers, school and classroom, are considered. The concept of quality, the theory of self-determination and different elements of the educational reality are taken into account, among other aspects. A qualitative and exploratory study is carried out. A questionnaire with open questions was used and their answers were analyzed through a content analysis establishing different categories and subcategories based on codes. As possible elements that the participants contemplate, stand out the physical conditions of the school; organization, operation and culture; emotional climate and relationships generated; characteristics of the classroom; the educational style and family climate; the teaching styles; the significant adult school accompaniment for boys and girls; and individual characteristics of those who make it up; with the possibilities offered to the student to develop their potential and satisfy the needs of autonomy, relationship and competence. It would be interesting to assess the students' self-perception all over the different educational levels about the determinants of their quality of school life.

*Keywords:* quality of school life, relations, autonomy, competence, university students.

Desde el surgimiento del término de calidad de vida (CV), diversos autores han profundizado en el mismo. Florin y Guimard (2017) distinguen, a partir de la revisión de diferentes

## CALIDAD DE VIDA ESCOLAR ALUMNADO UNIVERSITARIO

estudios, tres corrientes conceptuales que se han desarrollado en los últimos decenios: la CV relacionada con el contexto o entorno, la CV relacionada con la salud y la CV que integra todos los dominios de la vida. Ardila (2003) define, de un modo integrador, la calidad de vida como

un estado de satisfacción general, derivado de la realización de las potencialidades de la persona. Posee aspectos subjetivos y aspectos objetivos. Es una sensación subjetiva de bienestar físico, psicológico y social. Incluye como aspectos subjetivos la intimidad, la expresión emocional, la seguridad percibida, la productividad personal y la salud objetiva. Como aspectos objetivos el bienestar material, las relaciones armónicas con el ambiente físico y social y con la comunidad, y la salud objetivamente percibida (p. 163).

La calidad de vida puede ser aplicable o extrapolable a diferentes contextos como, por ejemplo, al ámbito escolar donde se hablaría de Calidad de Vida Escolar. Florin y Guimard (2017) señalan que no existe una definición de calidad de vida en la escuela pero, para llegar a una aproximación de la misma, y tomando en consideración la calidad de vida en general, plantean la necesidad de valorar aspectos objetivos, tales como las condiciones de la escolarización, las dimensiones del centro, etc., y aspectos subjetivos, como la visión del alumnado de sus experiencias en la escuela, incorporando también el factor emocional. García-Bacete, Marande, Schneider y Blanchard (2014) señalan que, a partir de la importancia brindada por la Convención de las Naciones Unidas hacia los Derechos del Niño, se establece un marco de referencia y aumenta la preocupación por estudiar y evaluar el bienestar de los niños y jóvenes en su vida y en la escuela.

La calidad de vida y el bienestar percibido en la escuela se han relacionado con diversas teorías como la Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan y el enfoque ecológico del desarrollo de Bronfenbrenner (citados en Florin y Guimard, 2017). Moreno y Martínez (2006) consideran que la Teoría de la Autodeterminación estudia el grado en que las conductas humanas son voluntarias o auto-determinadas. Se constituye como una macroteoría que centra su estudio en cuatro teorías, de las cuales destacamos la Teoría de las necesidades psicológicas básicas que plantea la necesidad de satisfacer la necesidad de autonomía que, según Moreno y Martínez (2016), se refiere al origen de donde el sujeto percibe que proviene su conducta y parte del interés y de la inclusión de valores; la necesidad de competencia, que se relaciona con el factor contextual y con el sentimiento de las personas al verse capaces y eficaces al interactuar con su ambiente (Moreno y Martínez, 2016); y la necesidad de relación que, según García-Bacete et al. (2014), se relaciona



con el sentirse integrado, considerado, valorado dentro de un grupo social, resaltando en el ámbito escolar la importancia de que el profesorado y directores o directivos se preocupen o interesen por el alumnado. Por otro lado, el modelo de Bronfenbrenner (citado en Florin y Guimard, 2017) “considera el desarrollo como la acomodación mutua y progresiva del organismo humano a un entorno constituido por sistemas insertados que pueden influenciarse y compartir ciertos valores” (p. 17). Con respecto a las dimensiones e indicadores de la calidad de vida escolar, en la literatura se recogen estudios sobre los mismos que han sido agrupados, según Florin y Guimard (2017), en torno a un eje central, el bienestar en la escuela. Dentro de este eje se incluyen, por un lado, aspectos relativos a la satisfacción del alumnado con su vida académica y, por otro lado, aspectos que especifican en detalle las dimensiones que pueden llegar a conformar la vida escolar, siendo importante considerar una pluralidad de elementos.

Teniendo en cuenta lo anterior, el objetivo de esta investigación fue conocer los elementos clave que pueden estar implicados en la definición conceptual y operativa de calidad de vida escolar del alumnado a partir de la perspectiva del estudiantado del Grado de Educación Infantil de la UDC, teniendo en cuenta cinco ámbitos como son las familias, la relación con los compañeros o iguales, el profesorado, el centro y el aula.

### **Método**

Se trata de una investigación cualitativa y exploratoria, definida por Arias (2006) como aquella que “se efectúa sobre un tema u objeto desconocido o poco estudiado, por lo que sus resultados constituyen una visión aproximada de dicho objeto, es decir, un nivel superficial de conocimientos” (p. 23).

#### **Participantes**

En este estudio participaron 110 estudiantes (12 varones y 98 mujeres) del Grado de Educación Infantil de la Universidad de A Coruña.

#### **Instrumento**

Se empleó un cuestionario de preguntas abiertas, definido por Arias (2006) como un instrumento donde “se da libertad de responder al encuestado, quien desarrolla su respuesta de manera independiente” (p. 75). Se planteó la consigna “*La calidad de vida del alumnado en el colegio/escuela sería mejor si...*” para cinco aspectos clave: “Su familia”, “Sus profesores/as”, “Sus compañeros/as”, “Su colegio/escuela/instituto”, “Su aula”. Además, se destinó un espacio para “Cualquier otro aspecto” que quisieran mencionar.

## CALIDAD DE VIDA ESCOLAR ALUMNADO UNIVERSITARIO

### **Procedimiento**

Se aplicó el cuestionario en las aulas de los diversos grupos previa explicación del objetivo de la investigación. Su cumplimentación osciló entre unos veinte y treinta minutos, aproximadamente. Se insistió en la posibilidad de agregar cualquier otro aspecto en el apartado destinado para ello y se aseguró la confidencialidad en todo momento.

### **Análisis de los datos**

La información recogida a través de los cuestionarios se analizó extrayendo códigos y organizándolos en categorías y subcategorías.

### **Resultados**

En cuanto a la *Familia* (Tabla 1), los participantes incluyeron aspectos relacionados con el clima familiar y su participación en la vida escolar. El clima familiar abarcaría las características de las relaciones paterno-filiales, el apoyo y las responsabilidades que debe asumir la familia, entre ellas, la educativa. Consideraron esencial el apoyo parental que, según los participantes, debería brindarse, especialmente, en los momentos de toma de decisiones en los distintos ámbitos de su vida, valorando sus opiniones y posibilidades. Se hace referencia al estilo educativo comprendiendo la relación afectiva, la comunicación y la autonomía, junto a las responsabilidades que se asignan y el control que se ejerce. Además, señalaron los conocimientos y experiencias que se espera aporte la familia y la promoción de la participación de su hijo/a en otros ámbitos. La *implicación familiar en la vida escolar* se refiere a la relación entre familia y escuela, desde su presencia y participación hasta la importancia que se le confiere a la vida académica en el hogar. Consideraron importante la influencia familiar en el plano motivacional y el interés demostrado por las actividades escolares, así como el apoyo en la vida académica. La participación contempla su presencia en el centro, las tutorías y el seguimiento del trabajo diario, además de su poder de decisión en el contexto escolar. También resaltaron como determinantes los vínculos que se establecen con el profesorado y otros miembros de la comunidad educativa y el respeto hacia la labor educativa. La familia, señalan, también influye en el autoconcepto del niño/a y en su desempeño académico a través de sus valoraciones demandando que no se refieran, exclusivamente, a las calificaciones obtenidas.

Tabla 1

*Categorías, subcategorías y códigos.*

Categoría	Subcategorías	Códigos
Familia	Clima familiar	Apoyo parental

	Implicación familiar en la vida escolar	Estilo educativo parental Promoción de competencias sociales y emocionales Implicación parental en el aprendizaje La participación en la escuela Relación familia-escuela Reacción ante resultados académicos
Profesorado	Características del profesorado	Cualidades personales Cualidades profesionales Formación del profesorado
	El profesorado como agente socializador	Relación profesorado-alumno Promotor del clima social del aula Relaciones con los miembros de la comunidad educativa Concepción del éxito escolar
Centro	Estilo de enseñanza Características personales como determinantes en la relación entre iguales Espacio físico Recursos Cultura de centro Organización y funcionamiento Clima relacional	Cuidado del clima social por parte del alumnado
Aula	Características físicas Recursos necesarios para el aprendizaje Clima social del aula	Facilitación de la labor educativa del profesorado Apertura de la escuela

En cuanto al *Profesorado* (Tabla 1), se refirieron a las cualidades personales, a su labor educativa en el aula y a las relaciones que establece y mantiene con los agentes educativos. Las *características del profesorado* engloban las personales y las profesionales, destacando aptitudes importantes en la relación profesor/a-alumno/a que, además, se reflejarán en su labor, partiendo de un nivel de formación que le permita responder a la dinámica educativa. Esta formación debe permitirle adecuarse a las necesidades de los/as estudiantes, las familias, el centro y la sociedad. Consideraron al *profesorado como agente socializador* por su capacidad y responsabilidad a la hora de favorecer relaciones positivas con los miembros de la comunidad educativa destacando, especialmente, su influencia en la vida académica y personal de cada uno de los/as estudiantes, además de promover un clima de aula social y positivo. El *estilo de enseñanza* abarcaría aquellos elementos que agrupan la labor educativa del profesorado, resaltando los contenidos seleccionados, la metodología utilizada y el estilo de trabajo, así como el rol que se asigna a los/as estudiantes.

Por lo que se refiere a *los compañeros/as* (Tabla 1), mencionaron las interacciones entre el grupo de iguales. Consideraron relevantes las características personales y capacidades del alumnado para establecer y mantener relaciones. Además, señalaron que la forma de actuar y de comportarse del alumnado en el medio escolar, en general, y en el aula, en particular, tendrá incidencia en el clima social que se genere.

## CALIDAD DE VIDA ESCOLAR ALUMNADO UNIVERSITARIO

En cuanto al *centro educativo* (Tabla 1), incluyeron las características relativas al espacio físico, los recursos, la cultura, su funcionamiento y el clima relacional. En *el espacio físico*, consideraron determinantes sus dimensiones, la localización, su accesibilidad, las condiciones ambientales y el uso que se le da a los espacios para llevar a cabo las prácticas educativas y responder a las necesidades. En *los recursos*, se refirieron tanto a los materiales como a los humanos. En *la cultura de centro*, mencionaron al centro como institución que incluiría una serie de elementos que definirían el estilo educativo, las relaciones que se establecen, las prácticas educativas y el valor otorgado a los integrantes del centro. En la *organización y funcionamiento*, reflejaron la cultura del centro a través de su funcionamiento y la organización de las prácticas educativas por medio de proyectos, actividades, trabajo de aula, distribución y uso de los espacios, momentos en que se producen, agrupaciones y las relaciones que se establecen. En el *clima relacional*, consideraron el centro como un espacio donde tienen lugar las relaciones entre los agentes educativos y donde, además, se asignan responsabilidades. Se hace énfasis en la necesidad de facilitar la labor del profesorado y valorarlo como profesional que es. Igualmente, consideraron necesario que el centro valore y contribuya a la mejora de su entorno en particular, de forma que se enriquezca la labor educativa que se realiza y se dé respuesta a las necesidades de la sociedad.

Reconocieron la influencia del aula sobre la calidad de vida escolar a partir de sus características físicas, los recursos y el clima social (Tabla 1). Dentro de *las características físicas* resaltaron las dimensiones, la localización y las condiciones ambientales, incluyendo la decoración, la organización por espacios y el mobiliario. En los *recursos necesarios para el aprendizaje*, señalaron el mobiliario y otros recursos materiales que posibilitan el trabajo y facilitan la autonomía, las interacciones y el acompañamiento en el aprendizaje. También consideraron importantes los recursos humanos. En el *clima social del aula*, consideraron que dependerá de las formas de actuar de los implicados. Se incluyen los valores predominantes en las prácticas educativas, las actitudes, los roles y las normas, entre otros aspectos.

### **Discusión**

En este estudio surgieron múltiples elementos de diferentes aspectos para empezar a plantear una definición de calidad de vida escolar, tal y como señalaban Florin y Guimard (2017), pues es necesario abarcarla desde su complejidad y valorando múltiples factores. Se consideró necesario un clima familiar favorable a través de los vínculos, la comunicación, el apoyo, el afecto, la confianza y la unión (Moreno, Estévez, Murgui y Musito, 2009). Tal y como señalaban Cepeda

y Caicedo (2007), se verá reflejado en el acompañamiento de las familias en la vida escolar de los niños/as, desde la preocupación por la misma hasta propiciar situaciones y espacios para el estudio y la ayuda en los deberes escolares sin obstaculizar la autonomía del/de la estudiante. También incluyeron la participación familiar y la relación familia- escuela. Garreta (citado por Llevot y Bernad, 2015) expone que dicha participación muchas veces se valora desde las expectativas del centro. Los/as participantes señalaban la necesidad de que se consideren las características de la familia con el fin de promover su participación. La actitud hacia la escuela y sus profesionales, por parte de la familia, será importante e influirá en la actitud del/de la estudiante (Bernstein, citado por Moreno et al., 2009). También mencionaron el estilo educativo caracterizado por la existencia de normas y oportunidades de escucha, decisión e iniciativa que Comino y Raya (2014) definen como democrático. Consideraron importante promover la motivación, la creencia en sí mismo y la valoración del esfuerzo ya que, como señala González-Pienda (2003), estos elementos y el autoconcepto, así como la atribución de éxito o fracaso, influyen en la visión que la familia tenga sobre el individuo.

Entre las características del profesorado señalaron, como determinantes de la calidad de vida escolar, las que defienden Casero-Martínez (2016) en su caracterización del buen profesor: la motivación, el interés, la capacidad de organizar las clases, aspectos relativos a la relación con el alumnado, saber transmitir y responder a sus preguntas. Su figura será importante en las relaciones que establezca, sobre todo con sus estudiantes, siendo, por una parte, responsable de la mejora del clima social del aula, tal y como propone Alonso (citada por Macías, 2017) y, por otro, de la motivación y la autodeterminación que promueva en sus estudiantes (Cepeda y Caicedo, 2007; García, 2013). Hervás (citado por Carbonero, Martín-Antón y Reoyo, 2011) expone que, al enseñar, el profesorado tiene que contemplar el estilo de aprendizaje de su alumnado para adecuarse al mismo aunque ello no implique minusvalorar su estilo de enseñanza.

En el clima escolar señalaron como determinantes las relaciones entre profesorado y los/as estudiantes y entre el grupo de iguales (Yoneyama y Rigby, citados por Moreno et al. 2009), y las características personales de cada alumno/a del aula. Serán necesarias las habilidades y experiencias obtenidas por los niños/as en otros ámbitos, tal y como afirman Arias y Graff (citados por Macías, 2017). Coinciden las repuestas con Trickett, Leone, Fink y Braaten (citados por Moreno et al., 2009) que señalan aspectos del centro y del aula como determinantes de la percepción del alumnado de su medio escolar. Huguet (2011) propone elementos a través de los

## CALIDAD DE VIDA ESCOLAR ALUMNADO UNIVERSITARIO

cuales se puede conocer el centro educativo y valorar su funcionamiento como sistema: “en primer lugar, su cultura...; en segundo lugar, su estructura y organización y, en tercer lugar, las comunicaciones, las relaciones y su clima relacional” (p. 57). La cultura de centro está constituida, según dicha autora, por lo que muestra el medio escolar ante su comunidad, sus principios, sus valores, las relaciones que establece, la formación que brinda, etc., siendo necesario considerarla dada la preocupación de los participantes por contemplar la diversidad, valorar las relaciones entre agentes educativos, mostrar apertura hacia la sociedad y convertir al alumnado en protagonista. También se valorarían las condiciones físicas y ambientales, siendo relevantes en el clima organizativo, el cual contempla el funcionamiento, la disposición de los recursos y la organización de los mismos, tal y como afirma Cid (2004). Otro elemento a considerar sería el clima relacional o social que se establezca coincidiendo con Moss (citado por Moreno et al., 2009) que afirma que un clima escolar positivo es aquel que permite que el alumnado perciba en las relaciones entre profesorado, alumnado y el grupo de iguales, respeto, confianza, apoyo, aceptación y valoración.

El hecho de considerar las necesidades de autonomía, competencia y relación, propuestas por la teoría de la autodeterminación, se hace evidente a través de los cinco apartados. García-Bacete et al. (2014) plantean que para que el niño/a satisfaga la necesidad de autonomía, hay que brindarle un rol protagonista y ofrecerle posibilidades de elegir, participar, expresarse y tomar iniciativas. Los/as participantes señalaban la importancia de valorar las características del niño/a, brindar el acompañamiento necesario, valorando sus decisiones y considerando sus ideas y aportaciones al centro, al aula y a su desarrollo. Respecto a la competencia, tal y como plantean Powel, Graham, Fitzgerad, Thomas, y White (2018), se evidencia la responsabilidad del centro de ofrecer oportunidades que permitan al alumnado hacer uso de sus capacidades y también la incidencia de las relaciones en la autoeficacia, resultando fundamental el apoyo percibido de los/as compañeros/as y la retroalimentación aportada, especialmente, por parte de la familia y del profesorado. Igualmente, la necesidad de competencia puede vincularse con la búsqueda de la enseñanza personalizada que proponen los sujetos de investigación, la valoración del esfuerzo y el aprendizaje como proceso, además de la orientación de los agentes educativos, la cual debe responder a las habilidades e intereses del niño/a. En la satisfacción de la necesidad de relación tendrán responsabilidad la familia, el profesorado y el centro, como promotores de la interacción y las habilidades sociales, permitiendo que el niño/a se sienta parte de su medio familiar y escolar (García-Bacete et al., 2014).

Para concluir, se puede afirmar que se consiguió una aproximación a los elementos clave que, según estudiantes de Grado de Educación Infantil, pueden incidir en la definición conceptual y operativa de calidad de vida escolar. Respecto a la familia, se tendrían en cuenta el afecto y el apoyo, la satisfacción de necesidades, un estilo educativo democrático, el acompañamiento, su presencia en el centro, su valoración de los/as profesores/as, y el apoyo desde el hogar en los deberes y en el estudio. En relación con el profesorado, serán importantes sus características personales, las competencias profesionales, el nivel de formación, las expectativas percibidas por el alumnado, su retroalimentación, las oportunidades que genere en el aula ofreciendo al alumnado la posibilidad de participar, esperar, tomar iniciativas y decidir, el apoyo, la motivación, la relación con la familia y la facilitación de su presencia en el aula, la coordinación con el equipo docente, las normas establecidas en el aula, los contenidos, las actividades, el uso del aula, sus espacios y los del centro, las interacciones entre los/as compañeros/as y las habilidades sociales que se promuevan. En cuanto a los/as compañeros/as, serán aspectos relevantes las características personales, los grupos del aula, el apoyo percibido, los juegos, y los conflictos y la solución a los mismos. Por lo que se refiere al centro, será importante sentirse a gusto y cómodo/a, los espacios, el recreo, la decoración, el contacto con la naturaleza, la atención a la diversidad, las actividades, los momentos de juego, las rutinas, la tecnología, la participación de la familia, la cantidad de profesores, la cultura, la relación con el entorno, y las actividades en el exterior. En lo que atañe al aula, se incluiría la comodidad, la decoración, los recursos, la organización y los espacios, las rutinas, las actividades, el trabajo individual o colaborativo, el clima social, las normas, las tareas, los roles, las decisiones, y la valoración de lo que es y de lo que realiza.

En definitiva, la presente investigación constituye una primera aproximación a la calidad de vida escolar, término que requiere seguir siendo estudiado desde la complejidad que caracteriza la realidad educativa. Es necesario tener en cuenta investigaciones que valoren la percepción del alumnado de distintas etapas educativas y del resto de agentes educativos. Por ello, se considera necesario, como proponen Florin y Guimard (2017), identificar la mayor cantidad posible de elementos que pueden incidir en la misma.

### Referencias

Ardila, R. (2003). Calidad de vida: una definición integradora. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 35(2), 161-164. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/805/80535203.pdf>

## CALIDAD DE VIDA ESCOLAR ALUMNADO UNIVERSITARIO

- Arias, F. G. (2006). La investigación científica. En Autor (Ed), *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica* (5ª ed., pp. 1-136). Caracas: Episteme.
- Carbonero, M., Martín-Antón, L., & Reoyo, N. (2011). El profesor estratégico como favorecedor del clima de aula. *European Journal of Education and Psychology*, 4(2), 133-142. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1293/129322659004.pdf>
- Casero-Martínez, A (2016). Deconstrucción del “buen profesor”. Análisis de las características formales y no formales de la docencia universitaria. *RELIEVE*, 22(2), art. 4. <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.2.9419>
- Cepeda, E., & Caicedo, G. (2007). Factores asociados a la calidad de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(Extra 4), 1-7. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2325266>
- Cid, A. (2004). El clima escolar como factor de calidad en los centros de educación secundaria de la provincia de Ourense. Su estudio desde la perspectiva de la salud. *Revista de Investigación Educativa*, 22(1), 113-144. Recuperado de [revistas.um.es/rie/article/download/98811/94431](http://revistas.um.es/rie/article/download/98811/94431)
- Comino, M., & Raya, A. (2014). Estilos educativos parentales y su relación con la socialización en adolescentes. *Apuntes de Psicología*, 32(3), 271-280. Recuperado de <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/525>
- Florin, A., & Guimard, P. (2017). *Qualité de vie à l'école*. Recuperado de [https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/10/170929\\_QDV\\_FLorin\\_Guimard.pdf](https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/10/170929_QDV_FLorin_Guimard.pdf)
- García-Bacete, F., Marande, G., Schneider, B., & Blanchard, C. (2014). School effects on the wellbeing of children and adolescents. En A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frones, & J. E. Korbin (Eds.), *Handbook of Child Well-Being. Theories, Methods and Policies in Global Perspective* (pp. 1251-1305). New York: Springer.
- García, P. (2013). Las condiciones laborales y el desempeño docente. Un estudio de las condiciones de trabajo de los profesores de secundaria y su influencia en la calidad educativa, con respecto al desempeño docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63(Extra 1), 1-12. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5878022>
- González-Pienda, J.A. (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 8(7), 247-258. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/61900315.pdf>



- Huguet, T. (2011). El centro educativo como ámbito de intervención. En E. Marín, & I. Solé (Coords.), *Orientación educativa: modelos y estrategias de intervención* (pp. 53-71). Barcelona, España: Graó.
- Llevot, N., & Bernad, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: factores clave. *Revista de Sociología de la Educación*, 8(1), 57-70. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8761/8304>
- Macías, C. (2017). *Influencia del clima social del aula en la motivación del alumnado* (Tesis de maestría). Recuperado de [http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/5842/15401\\_TFM\\_CristinaMacias.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/5842/15401_TFM_CristinaMacias.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S., & Musitu, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(1), 123-136. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56012876010>
- Moreno, J. A., & Martínez, A. (2006). Importancia de la Teoría de la Autodeterminación en la práctica físico-deportiva: Fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 6(2), 39-54. Recuperado de <https://www.um.es/univefd/TAD.pdf>
- Powell, M., Graham, A., Fitzgerad, G., Thomas, N., & White, N. (2018). Wellbeing in schools: what do students tell us?. *The Australian Educational Researcher*, 45(4), 515-531. <https://doi.org/10.4226/47/58eaed4c09218>



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Procesos cognitivos en la resolución de problemas creativos y su relación con la  
inteligencia emocional

Cognitive processes in solving creative problems and their relationship to  
emotional intelligence

Rosario Bermejo (<http://orcid.org/0000-0002-2430-9200>)\*, Carmen Ferrándiz (<http://orcid.org/0000-0002-4066-4595>)\*, María José Ruiz-Melero (<http://orcid.org/0000-0002-7883-1491>)\* y Marta Sainz (<http://orcid.org/0000-0002-5573-9748>)\*

\*Universidad de Murcia

Nota de los autores

Rosario Bermejo: [charo@um.es](mailto:charo@um.es). Facultad de Educación, Universidad de Murcia, Campus  
de Espinardo. C.P. 30100

## Resumen

El objetivo de este trabajo es analizar la relación que se establece entre dos constructos como son las competencias socio-emocionales y los procesos cognitivos que se activan cuando los estudiantes se enfrentan a la resolución de problemas o tareas creativas. Los participantes han sido 102 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) con edades entre los 12 y 17 años ( $M = 14.03$ ;  $DT = 1.41$ ), de los cuales un 49% fueron chicos. Los instrumentos utilizados han sido: a) la escala CPAC (Procesos Cognitivos Asociados a la Creatividad; Miller, 2009). Compuesta por 28 afirmaciones valoradas en una escala tipo lickert de 1 = Nunca a 5 = Siempre. En la que se valoran seis dimensiones: generación de ideas; pensamiento metafórico y analógico; manipulación de ideas; imaginación; incubación y flujo de ideas. Y b) el Inventario de Inteligencia Emocional (IE) de Bar-On, para jóvenes (EQ-i: YV; Bar-On y Parker, 2000) que valora las competencias: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo. Mediante una escala tipo likert, que va desde 1 "nunca me pasa" a 4 "siempre me pasa". Entre los resultados obtenidos cabe destacar que la escala CPAC presenta valores de fiabilidad en este estudio similares a los presentados por la autora  $\alpha = .889$ . Son los procesos de imaginación y de pensamiento metafórico y analógico los que presentan correlaciones estadísticamente significativas y de magnitud moderada con todas las dimensiones de la IE. Destacando que es la adaptabilidad la que obtiene las correlaciones significativas y de mayor magnitud con los procesos cognitivos valorados por la CPAC.

*Palabras clave:* Inteligencia Emocional, Procesos Cognitivos, Creatividad

## Abstract

The aim of this work is to analyze the relationship established between two constructs: socio-emotional competencies and cognitive processes, that are activated when students confront to resolution of problems or creative tasks. The participants have been 102 students of Compulsory Secondary Education (ESO) with ages between 12 and 17 years ( $M = 14.03$ ;  $DT = 1.41$ ), of which 49% were boys. The instruments used have been: a) the CPAC scale (Cognitive Processes Associated with Creativity; Miller, 2009). Composed of 28 items with a lickert scale of 1 = Never to 5 = Always. These scale valued six dimensions: generation of ideas; metaphorical and analogical thinking; idea manipulation; imagination; incubation and flow of ideas. And b) the Bar-On Emotional Intelligence Inventory (EI) for young people (EQ-i: YV; Bar-On and Parker, 2000) that values: intrapersonal competence, interpersonal competence, adaptability, stress management and mood. Through a likert scale, ranging from 1 "never happens" to 4 "always happens". The results indicated that the CPAC scale presents similar reliability values in this study that the author. In this study was  $\alpha = .889$ . It is the processes of imagination and metaphorical and analogical thinking that have statistically significant correlations with all dimensions of EI. And, it is adaptability that obtains significant and greater correlations with the cognitive processes valued by the CPAC.

*Keywords:* Emotional Intelligence, Cognitive Processes, Creativity

## Procesos cognitivos en la resolución de problemas creativos

Tradicionalmente la creatividad se ha asociado con los aspectos más cognitivos como es el caso de la inteligencia, descuidando la relevancia que tienen los componentes emocionales sobre la creatividad. El objetivo de este estudio se centra en analizar la relación entre las competencias socio-emocionales y los procesos cognitivos, ambos ampliamente estudiados, pero en esta ocasión la novedad radica en que se abordan desde la perspectiva del estudio de qué procesos cognitivos se activan, en mayor medida, durante la resolución de problemas o tareas creativas y su relación con las competencias emocionales de los alumnos. La relación entre ambos constructos y la creatividad no ha sido ampliamente estudiada. Aunque la idea de los elementos cognitivos ligados con la creatividad ya fue considerada por Guilford (1950), pionero en el campo, con el estudio del pensamiento divergente; así como, años más tarde por Sternberg (1985), entre otros autores.

En cambio, la relación entre la creatividad y la inteligencia sí ha sido una temática que ha causado, de forma general, mucho interés entre los investigadores y aún en la actualidad se encuentra abierta a debate. En este sentido, Sternberg y O'hara (2005) plantean cinco maneras, basadas en distintas investigaciones, en cuanto a cómo se relacionan la creatividad y la inteligencia: 1) la creatividad como subconjunto de la inteligencia; 2) la inteligencia como subconjunto de la creatividad; 3) ambos constructos se solapan; 4) son esencialmente lo mismo y 5) no tienen relación alguna. Siendo una de las principales conclusiones del estudio que no se ha llegado aún a un consenso en la naturaleza de la relación entre ambos constructos, ni incluso sobre sus definiciones. Y, otra, que la creatividad parece implicar y estar relacionada con ciertos aspectos de la inteligencia, los sintéticos (para hallar ideas), los analíticos (para valorar su calidad) y los prácticos (para formular el modo adecuado de comunicarlas y de persuadir a otros de su valor).

En esta línea, Sastre-Riba y Pascual-Sufrate (2013) sostienen que a pesar de que la creatividad y la inteligencia son dos constructos distintos, el primero necesita cierta base cognitiva, así como, ciertos procesos cognitivos interrelacionados para su funcionamiento. También, los resultados del estudio de Jausŕovec (2000) indican que la creatividad y la inteligencia son habilidades diferentes que, además, difieren en la actividad neurológica que las personas tienen al resolver problemas; ya que en dicho trabajo los individuos altamente creativos

mostraron menos actividad mental que los creativos promedio, en la resolución de distintos problemas creativos.

Entre los modelos de que han integrado los diferentes procesos cognitivos y las estrategias vinculadas a la cognición creativa recogemos algunos de los principios más relevantes del Modelo Geneplore y del Modelo Dual.

El primer modelo diseñado por Finke, Ward y Smith (1992) se centró en identificar cómo se llega al producto creativo, más que el resultado al que se llega; se definen los procesos que intervienen en el desarrollo de un producto creativo, así como la forma en que se utilizan y combinan, aunque una persona puede no utilizar todos los procesos cuando trabaja de forma creativa (Ward, 2007; Ward & Kolomyts, 2010).

Incide, además, en la especificidad de la naturaleza de los procesos cognitivos básicos y cómo estos actúan en las estructuras de conocimiento para producir ideas, es decir cuáles son los procesos básicos que conducen a la producción divergente. Procesos como: la recuperación de información, la imaginación, el análisis de las características, la abstracción o la analogía. A un nivel todavía más específico, la cognición creativa busca identificar las operaciones implícitas en esos procesos (Ward & Kolomyts, 2010).

Así, enfatiza la interacción entre dos tipos de procesos: los generativos, que producen ideas con diferentes grados de potencial creativo; y los exploratorios, que amplían el potencial de las mismas. Desde este modelo se asume que una persona cuando se enfrenta a una tarea creativa combinará estos dos procesos, en función de las demandas y dificultades de las tareas (Ward, 2001; Ward et al., 1999; Ward & Kolomyts, 2010).

Desde el segundo modelo se asume que el pensamiento creativo depende de las habilidades asociativas y enfatiza que la diferencia entre los procesos de pensamiento reside en que: a) requieren la evaluación crítica de un resultado y b) de la generación de nuevas posibilidades.

En este sentido, Gu et al. (2018) sostienen que la creatividad no sólo se relaciona con la cognición sino también con la emoción, constituyendo ambas en interacción dos procesos mentales muy relevantes en la formación de los procesos psicológicos. Como indican estos autores, la emoción es la fuerza motriz más relevante de casi todos los tipos de creatividad, incluso de forma inconsciente. Otra cuestión relacionada con el presente estudio es cómo la

## Procesos cognitivos en la resolución de problemas creativos

emoción afecta a la creatividad pero, aún en la actualidad, no está del todo resuelta tampoco (Gu et. al., 2018).

Es un hecho demostrado que el componente emocional está muy relacionado con la creatividad, bien como agente facilitador, inhibidor o accidental (Averill, 2004; 2005). El concepto de emoción para Averill (1999) es complejo y subjetivo, depende de las personas y de sus vivencias. Según el autor, las emociones pueden actuar como catalizadores de la creatividad sin considerar directamente el producto final obtenido. Las define como patrones específicos de respuesta que se manifiestan en el comportamiento y que están simbolizadas en el lenguaje coloquial.

Las personas creativas según Averill (1999a) se centran en aspectos de la vida emocional como son la novedad y el inconformismo, así como en el grado en que las emociones reflejan unos sentimientos auténticos y verdaderos. Para ello, se necesita de un pensamiento divergente que se aleje de las respuestas comunes y suponga una reacción emocional novedosa, fruto de la reflexión sobre los distintos acontecimientos, las normas sociales y las emociones que se experimenten (Ivcevic et al., 2007).

Para Averill (2005) el construir asociaciones de ideas como es el caso de la generación de metáforas, son aspectos críticos para la creatividad en diversos dominios de conocimiento como son el arte, las ciencias o la literatura. En este sentido, Getz y Lubart (2000) diseñan un modelo emocional-experiencial de la generación de metáforas creativas, al que posteriormente Averill (2005) denominó Modelo de la Resonancia Emocional. Asumiendo que algunas asociaciones entre conceptos son mediatizadas por el perfil emocional o el estilo emocional que muestra una persona.

La incubación, uno de los procesos asociados a la cognición creativa, se produce de forma automática y se suele dar en aquellos casos en los que hay una mayor implicación emocional. De forma que, como indica Stokes (2007) si la tarea cognitiva es más fácil de abordar, permite liberar recursos cognitivos para asumir otras partes de la tarea. Ya que como indica el autor, si una tarea requiere una solución particularmente creativa, cuanto más trabajo se realice de forma automática, mejor, ya que esto permitiría continuar con componentes de la tarea que aún no se dominan y, de esta manera encontrar la solución a la misma o culminarla.

Un referente clásico en el estudio de los procesos cognitivos en la solución de tareas creativas es Wallas (1926), quien plantea en este proceso cinco fases para alcanzar las soluciones creativas: preparación (conlleva el trabajo realizado dentro de un campo o área de conocimiento, es una fase inicial de búsqueda de diferentes ideas ante la necesidad de resolver un problema); incubación (consiste en alejarse por un tiempo del problema con la finalidad de que las ideas “maduren”, es un periodo de reflexión o “descanso falso” en el que de forma inconsciente estamos elaborando el proceso creativo que nos puede ayudar a encontrar la solución al problema o situación); insight/iluminación (se produce cuando el producto creativo “viene a la mente”, se trata de una nueva reestructuración de la situación o problema e implica un sentimiento positivo de satisfacción y placer al alcanzar la solución); evaluación (es una fase concluyente en la que valoramos si la idea es apropiada o no, comprobamos su validez en la medida que cumple la finalidad que habíamos fijado); y elaboración (relacionada con los cambios que se producen desde la idea inicial hasta llegar al producto final).

Los planteamientos más recientes incorporan sub-procesos relacionados con el pensamiento divergente: la síntesis o la combinación de la información, la analogía y la metáfora, y la reorganización de la información (Lubart, 2010). Uno de los modelos referentes validado es el de Miller (2009; 2014), la autora parte de la idea de la multiplicidad de procesos cognitivos que garanticen, por un lado, una evaluación de los mecanismos que entran en juego en el proceso creativo; y por otro, que siendo entrenados avalen el rendimiento creativo del alumno. Los procesos que identifica Miller (2009; 2014) para la elaboración de su escala son los siguientes:

- Lluvia de ideas o generación de las mismas. Consiste en la capacidad para generar la mayor cantidad de respuestas posibles a un problema, aplazando la valoración sobre su adecuación o calidad, no se juzga o critica las respuestas planteadas hasta que no se han proporcionado todas las posibles alternativas.

- Pensamiento metafórico y analógico. Es la capacidad para establecer relaciones entre elementos. También se entiende como una estrategia para favorecer la calidad de las respuestas. Concretamente, un ejemplo de este tipo de pensamiento hace referencia a la conexión entre ideas o situaciones previas y una nueva situación o problema que se nos plantea; por lo que, una forma de entrenamiento sería a través de trabajar con la conexión entre ideas u objetos que en apariencia no se encuentran relacionados.

## Procesos cognitivos en la resolución de problemas creativos

- Toma de perspectiva o manipulación de ideas. Es la capacidad para entender el pensamiento de los otros. Se refiere al cambio del punto de vista que tenemos del problema que se nos plantea, con la finalidad de poder lograr una solución que sea apropiada para resolver dicho problema o situación. Se trata de transformar de forma intencional la perspectiva que tenemos del problema para llegar a entenderlo de una forma diferente. Este proceso se relaciona con el anterior en lo referente a que en ambos se necesita recodificar y reformular la información que tenemos para poder lograr la solución al problema.

- Imaginación. Implica la capacidad de tener la representación interna del problema. Tradicionalmente se la ha considerado como uno de los componentes claves del proceso creativo. En este sentido, la investigación indica que la imaginación también puede ser utilizada para la resolución de problemas matemáticos o para la representación espacial (Van Garderen & Montague, 2003).

- Incubación. Proceso en el que se trabaja inconsciente en la solución de un problema. Es una actividad mental involuntaria que se realiza mientras la persona está realizando otras actividades rutinarias. Este proceso cognitivo asociado a la creatividad no requiere una instrucción explícita, sino que necesita dejar el problema de lado en “standby” o dejar pasar un tiempo para poder realizar asociaciones inconscientes entre las diferentes ideas.

- Flujo de ideas. Al igual que la incubación es un proceso casi automático y sin esfuerzo que se produce cuando la persona está realizando un trabajo intenso, de naturaleza creativa. Para que este proceso se produzca, es necesaria una cierta experiencia; no se trata de una estrategia que se pueda enseñar directamente. Es un proceso difícil de demostrar empíricamente, al igual que sucede con la incubación, sin embargo, en algunos estudios cualitativos realizados a través de entrevistas, sí se ha encontrado que las personas que son más creativas en distintos dominios coinciden en afirmar que el flujo de ideas forma parte de su procesamiento creativo (Csikszentmihalyi, 1996).

Algunos estudios han intentado conectar Creatividad e Inteligencia Emocional. En este sentido, el estudio de Sainz et. al (2011) se centró en analizar las diferencias en las competencias socio-emocionales y la creatividad de distintos grupos de alumnos organizados por niveles de inteligencia (alta, media, baja), así como, la relación entre las competencias socio-emocionales y la creatividad según dichos niveles. En el trabajo participaron 679 alumnos de entre 12 y 18 años



de Educación Secundaria Obligatoria. En los resultados no se evidenciaron correlaciones estadísticamente significativas entre competencia socio-emocional y creatividad.

Por otra parte, el trabajo de Bermejo, Prieto, Fernández, Soto y Sáinz (2013) analizó el perfil cognitivo-creativo de los estudiantes con elevada Inteligencia Emocional. La muestra estuvo compuesta por 1024 alumnos de Educación Secundaria. Pero, los resultados no arrojaron diferencias estadísticamente significativas para las dimensiones de la Creatividad según el nivel de IE.

### **Objetivo**

El objetivo de este trabajo se centra, en estudiar la relación entre dos constructos como son las competencias socio-emocionales y los procesos cognitivos que se activan cuando los estudiantes se enfrentan a la resolución de problemas o tareas creativas, novedosas o poco familiares para ellos.

### **Participantes**

En el estudio han participado 102 adolescentes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), de dos centros educativos de la Región de Murcia, con edades comprendidas entre los 12 y 17 años ( $M = 14.03$ ;  $DT = 1.41$ ), de los cuales un 49% fueron chicos. La distribución por curso de los participantes ha sido: un 21.6% de primero de la ESO; un 10.8% de segundo; un 37.3% de tercero y un 30.4% de cuarto de la ESO.

### **Procedimiento**

En primer lugar, se solicitaron los permisos oportunos para la aplicación de las diferentes pruebas. En segundo lugar, se aplicaron las pruebas de evaluación. Estas se aplicaron por profesionales preparados para tal fin en horario lectivo. En tercer lugar, se informatizaron las diferentes puntuaciones y se realizaron los análisis de datos pertinentes en función de los objetivos planteados con el programa SPSS versión 24 para Windows (IBM, 2016).

### **Instrumentos**

En este estudio se han utilizado los siguientes instrumentos de evaluación:

Para valorar las competencias socio-emocionales se administró el Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On (EQ-i:YV; Bar-On & Parker, 2000). Este es un instrumento de auto-informe formado por 60 afirmaciones en las que los estudiantes valoran sus competencias socio-emocionales a través de una escala tipo Likert que oscila en un rango desde 1= nunca le

## Procesos cognitivos en la resolución de problemas creativos

ocurre, 2= a veces le ocurre; 3= casi siempre le ocurre y 4= siempre le ocurre. Se valoran las dimensiones: Intrapersonal (habilidad para comprender las propias emociones y su comunicación a los otros); Interpersonal (habilidad para entender y apreciar las emociones de los otros); Manejo del Estrés (habilidad para dirigir y controlar las propias emociones); Adaptabilidad (flexibilidad y eficacia para resolver los conflictos); y Estado de Ánimo (habilidad para tener una actitud positiva ante la vida). La fiabilidad global de la prueba obtenida mediante el Alfa de Cronbach en este estudio fue de .920. Y mediante el Coeficiente de las Dos Mitades de Guttman también resultó satisfactoria con un índice de .797.

Para valorar los Procesos Cognitivos Asociados a la Creatividad, se utilizó la Escala de Miller (CPAC, 2009). Está compuesta por 28 afirmaciones en las que el alumno valora sus preferencias personales y sus comportamientos mediante una escala tipo Lickert que oscila de 1=Nunca a 5= Siempre. Mediante la misma se evalúan las siguientes 6 dimensiones/procesos: generación de ideas (capacidad para dar un gran número de ideas); pensamiento metafórico y analógico (capacidad para establecer relaciones entre las respuestas y optimizar la calidad de las mismas); manipulación de ideas (capacidad para entender el pensamiento de los demás y lograr la mejor solución para un problema); imaginación (capacidad de visualizar de manera interna un problema); incubación (proceso inconsciente que se da en la resolución de un problema) y flujo de ideas (proceso automático que se produce cuando la persona está trabajando intensamente en la resolución de un problema). La fiabilidad global de la escala obtenida por la autora fue de .855. Mientras que la obtenida para la muestra del presente estudio, mediante el Alfa de Cronbach fue de .889 y mediante el Coeficiente de las Dos Mitades de Guttman también resultó satisfactoria con un índice de .851.

### **Resultados**

Los estadísticos descriptivos de las puntuaciones obtenidas por los participantes en cada una de las dimensiones, tanto las referentes a las competencias socio-emocionales como las de los procesos cognitivos asociados a la creatividad aparecen en la Tabla 1. En el caso de la Inteligencia Emocional, se aprecia que las escalas de Estado de Ánimo e Interpersonal obtienen las puntuaciones más elevadas, siendo las más bajas las obtenidas en la dimensión Intrapersonal. En el caso de las puntuaciones obtenidas por los participantes en la escala de Procesos Cognitivos asociados a la Creatividad, las más elevadas fueron en Flujo de Ideas y las menos elevadas fueron

en Incubación.

Cabe destacar finalmente, que los valores de asimetría y curtosis se encuentran dentro del rango deseable desde un punto de vista estadístico, a excepción de la variable Flujo de Ideas de los Procesos Cognitivos asociados a la Creatividad, que presenta valores por encima de la unidad, lo cual apuntaría a la presencia de puntuaciones más extremas que en el resto de las variables.

Tabla 1.

*Estadísticos descriptivos de la Inteligencia Emocional y de los Procesos Cognitivos asociados a la Creatividad*

	Media	Desv. típ.	Asimetría	Curtosis
<b>Dimensiones IE</b>				
Intrapersonal	13.84	3.84	.12	.22
Interpersonal	38.37	5.24	-.35	-.50
Manejo del Estrés	33.58	6.69	-.27	-.59
Adaptabilidad	27.51	5.21	-.54	.58
Estado de Ánimo	44.70	6.17	-.33	-.51
IE Total	113.29	14.28	-.12	-.29
<b>Procesos Cognitivos asociados a la Creatividad</b>				
	Media	Desv. típ.	Asimetría	Curtosis
Manipulación de ideas	3.60	.616	.20	-.58
Imaginación	3.70	.60	-.13	.60
Flujo de ideas	3.93	.75	-1.06	1.89
Pensamiento metafórico y analógico	3.30	.84	-.57	.05
Generación de ideas	3.39	.64	-.24	-.39
Incubación	2.87	.77	-.18	-.19

En la Tabla 2 se presentan las correlaciones entre las competencias socio-emocionales y las variables referidas a los Procesos Cognitivos asociados a la Creatividad.

## Procesos cognitivos en la resolución de problemas creativos

Tabla 2.

*Correlaciones entre las competencias socio-emocionales y las variables de procesos cognitivos asociados a la creatividad*

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
1. Intrapersonal	1											
2. Interpersonal	.183	1										
3. Manejo del Estrés	.152	.252*	1									
4. Adaptabilidad	.240*	.455**	.321**	1								
5. Estado de Ánimo	.308**	.338**	.398**	.526**	1							
6. IE Total	.495**	.701**	.719**	.747**	.586**	1						
7. Manipul. de ideas	.161	.295**	.282**	.461**	.300**	.450**	1					
8. Imaginación	.248*	.375**	.215*	.523**	.389**	.493**	.720**	1				
9. Flujo de ideas	.018	.259**	.020	.331**	.151	.230*	.305*	.447**	1			
10. Pens. Metaf-Anal.	.253*	.298**	.234*	.414**	.338**	.447**	.656**	.619**	.289**	1		
11. Generac. de ideas	.139	.239*	.158	.435**	.313**	.356**	.577**	.604**	.225*	.548**	1	
12. Incubación	.130	.201*	.113	.220*	.058	.244	.270**	.419**	.226*	.375**	.474**	1

Los resultados indicaron, en primer lugar, que existe una relación positiva y estadísticamente significativa, entre los Procesos Cognitivos asociados a la Creatividad y las Competencias Socioemocionales. Ya que en todos los casos, al menos tres de las variables de los Procesos Cognitivos asociados a la Creatividad y de las Competencias Socioemocionales se encuentran correlacionadas con estas condiciones.

En segundo lugar, se observa que son los Procesos de Imaginación y de Pensamiento Metafórico y Analógico los que presentan correlaciones estadísticamente significativas, de magnitud moderada y de signo positivo con todas las dimensiones de la Inteligencia Emocional.

En tercer lugar, las dimensiones Interpersonal y Adaptabilidad (IE) son las que se muestran más correlacionadas, en cuanto a número de correlaciones, con los procesos Cognitivos asociados a la Creatividad, ya que correlacionan con todos ellos.

Finalmente, es la Adaptabilidad la que obtiene las correlaciones significativas y de mayor magnitud con los procesos cognitivos valorados por la escala CPAC. Así como, la magnitud de la correlación entre la Inteligencia Emocional total y el proceso cognitivo de la Imaginación.

## **Discusión y Conclusiones**

De los análisis realizados se desprenden las siguientes conclusiones:

Primero, respecto a los datos sobre la fiabilidad de los instrumentos utilizados en este estudio, cabe destacar que son adecuados y similares a los obtenidos por los autores de los mismos (Bar-On & Parker, 2000; EQ-i:YV; Miller, 2009, 2013; CPAC).

Segundo, las escalas de Estado de Ánimo e Interpersonal (IE) fueron las que obtuvieron las puntuaciones más elevadas, siendo las menos elevadas las obtenidas en la dimensión Intrapersonal. En el caso de las puntuaciones obtenidas por los participantes en la escala de CPAC, las más elevadas fueron en Flujo de Ideas y las menos fueron en Incubación. Es decir, datos que parecen indicar que los estudiantes destacan en saber buscar un grado de exigencia adecuado en la resolución de tareas poco familiares, lo que les podría favorecer un “fluir” óptimo en el campo de las ideas. Nuestros resultados están en la línea de otros estudios como el de Bermejo, Ferrando, Sainz, Soto y Ruiz-Melero (2014).

También, es importante destacar que el estado de ánimo que se tenga, las emociones o la interpretación emocional que hagamos de una situación o problema, pueden influir en las diferentes soluciones que se busquen y en la eficacia de las mismas para resolver el problema. Las autoras del presente trabajo creemos que la emoción y la creatividad son dos aspectos que no pueden desligarse, debido principalmente a que la emoción es inherente a la propia persona.

Tercero, los resultados muestran gran cantidad de correlaciones significativas y de signo positivo entre las competencias socio-emocionales y los procesos cognitivos asociados a la creatividad. Por una parte, son los Procesos de Imaginación y de Pensamiento Metafórico y Analógico los que presentan correlaciones estadísticamente significativas y de magnitud moderada con todas las dimensiones de la IE. Y, por otra, las dimensiones Interpersonal y Adaptabilidad (IE) son la que muestran mayor número de correlaciones con los procesos de la escala CPAC, ya que correlacionan con las cinco dimensiones de la IE estudiadas. Finalmente, es la Adaptabilidad la que obtiene las correlaciones significativas y de mayor magnitud con los procesos cognitivos valorados por la escala CPAC. Lo cual apunta a que la capacidad de adaptación a las nuevas situaciones o contextos se relaciona con la activación de los procesos cognitivos necesarios para el pensamiento creativo.

## Procesos cognitivos en la resolución de problemas creativos

Para concluir, cabe destacar la relación entre la dimensión emocional de la persona con la creatividad. Concretamente, en que el afecto positivo mejora la resolución de problemas y la toma de decisiones, puesto que permite un procesamiento cognitivo que no sólo es flexible, innovador y creativo, sino además eficiente. La presencia de un afecto positivo facilita la creatividad, la flexibilidad de pensamiento, la aparición de respuestas más innovadoras, así como la apertura a la información. Además, también produce cambios en el procesamiento cognitivo haciéndolo más elaborado, lo cual a su vez facilita la organización cognitiva, y ocasiona que el pensamiento incluya una mayor amplitud de ideas. Además, este afecto positivo no sólo promueve procesos como la elaboración, una resolución creativa de los problemas, y una mayor flexibilidad del foco de atención sino también la capacidad de dar respuestas novedosas al contexto (Isen, 2001; 2008).

### Referencias

- Averill, J. R. (1999). Creativity in the domain of emotion. In T. Dalgleish & M. J. Power (Eds.), *Handbook of cognition and emotion* (pp. 765–782). New York: Wiley.
- Averill, J. R. (2004). A tale of two snarks: Emotional intelligence and emotional creativity compared. *Psychological Inquiry*, 15(3), 228-233.
- Averill, J. R. (2005). Emotions as mediators and as products of creative activity. In J. C. Kaufman & J. Baer, *Creativity Across Domains: Faces of the Muse* (pp. 225-243). Mahwah New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bar-On, R. & Parker, J. D. A. (2000). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i:YV)*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bermejo, R., Prieto, M., Fernández, M., Soto, G., & Sainz, M. (2013). A cognitive-creative profile of emotional talent. *Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal)*, 2(1), 12-16.
- Bermejo, Ferrando, Sainz, Soto y Ruiz-Melero (2014). Procesos cognitivos de la creatividad en estudiantes universitarios. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 41-58.
- Czikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper.

- Finke, R. A., Ward, T. B., & Smith, S. M. (1992). *Creative cognition: theory, research, and applications*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Getz, I., & Lubart, T. (2000). An emotional-experiential perspective on creative symbolic-metaphorical processes. *Consciousness & emotion*, *1*(2), 283-312.
- Gu, S., Gao, M., Yan, Y., Wang, F., Tang, Y. Y., & Huang, J. H. (2018). The neural mechanism underlying cognitive and emotional processes in creativity. *Frontiers in Psychology*, *9*, 1-24.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, *5*, 444-454.
- Isen, A. M. (2001). An influence of positive affect on decision making in complex situations: Theoretical issues with practical implications. *Journal of consumer psychology*, *11*(2), 75-85.
- Isen, A. M. (2008). Some ways in which positive affect influences decision making and problem solving. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. Feldman Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 548-573). New York, NY: The Guilford Press.
- Ivcevic, Z., Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2007). Emotional intelligence and emotional creativity. *Journal of Personality*, *75*(2), 199-236.
- Jausövec, N. (2000). Differences in cognitive processes between gifted, intelligent, creative, and average individuals while solving complex problems: an EEG study. *Intelligence*, *28*(3), 213-237.
- Lubart, T. (2010). Models of the creative process: past, present and future. *Creativity Research Journal*, *13*(3-4), 295-308.
- Miller, A. L. (2009). *Cognitive processes associated with creativity: Scale development and validation*. Tesis Doctoral. Ball State University.
- Miller, A. L. (2014). A self-report measure of cognitive processes associated with creativity. *Creativity Research Journal*, *26*(2), 203-218.
- Sainz, M., Soto, G., Almeida, L., Ferrándiz, C., Fernández, M. C., & Ferrando, M. (2011). Competencias socio-emocionales y creatividad según el nivel de inteligencia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *14*(3), 97-106.
- Sastre-Riba, S., & Pascual-Sufrate, M. T. (2013). Alta capacidad intelectual, resolución de problemas y creatividad. *Revista de Neurología*, *56*(1), 67-76.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York:

## Procesos cognitivos en la resolución de problemas creativos

Cambridge University Press.

Sternberg, R. J., & O'hara, L. (2005). Creatividad e inteligencia. *CIC. Cuadernos de Información y Comunicación*, 10, 113-149.

Stokes, D. R. (2007). Incubated cognition and creativity. *Journal of Consciousness Studies*, 14, 83-100.

Van Garderen, D., & Montague, M. (2003). Visual-spatial representation, mathematical problem solving, and students of varying abilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18(4), 246-254.

Wallas, G. (1926). *The art of thought*. New York: Harcourt Brace and World.

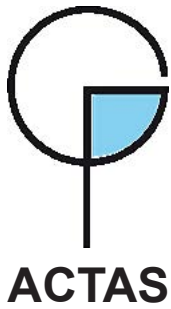
Ward, T. B. (2001). Creative cognition, conceptual combination, and the creative writing of Stephen R. Donaldson. *American Psychologist*, 56(4), 350-354.

Ward, T. B. (2007). Creative cognition as a window on creativity. *Methods*, 42(1), 28-37.

Ward, T. B., & Kolomyts, Y. (2010). Cognition and creativity. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 93-112). New York: Cambridge University Press.

Ward, T. B., Smith, S. M., & Finke, R. A. (1999). Creative Cognition. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 189-212). New York: Cambridge University Press.





# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Ansiedad escolar en estudiantes de educación primaria

School anxiety in elementary school students

Ana María Peral Velasco

Francisco Manuel Morales Rodríguez

Universidad de Granada

Ana M. Peral Velasco

[anamperalv@correo.ugr.es](mailto:anamperalv@correo.ugr.es)

### Resumen

El número de casos de ansiedad escolar crece cada vez con mayor rapidez, repercutiendo en diversas áreas de la vida de los estudiantes, entre ellas el rendimiento académico. Este artículo tiene como objetivo analizar si existe algún efecto de la ansiedad escolar en el rendimiento académico en chicos y chicas de 7 a 21 años observando qué tipo de factores influyen más entre estas dos variables. Método: Se ha realizado una búsqueda exhaustiva en las bases de datos de Proquest, Scopus y PubMed. Los resultados indican que la ansiedad escolar y el rendimiento académico están relacionados por diferentes factores como los siguientes: atribuciones causales, autoestima, género, edad, transición a la escuela secundaria, expectativas de los padres. Conclusión: Son muchos los factores que afectan a dichas variables y muy pocos los estudios realizados sobre ello, por lo que hay que continuar investigando en este tema.

*Palabras clave:* Ansiedad Escolar, Atribuciones causales, Fobia, Rendimiento académico.

### Abstract

The number of cases of school anxiety is increasing at a faster pace, affecting several areas of students' lives, including their academic achievement. The aim of this article is to analyse if there is any impact of school anxiety on the academic achievement of students aged between 7- 21 years old, by taking into consideration what type of factors influence the most between these two variables. Method: An exhaustive research has been conducted in the databases of Proquest, Scopus and PubMed. The results are clear-cut, indicating that school anxiety and academic achievement are related because of different factors. Most influential factors: causal attributions, self-esteem, gender, age, transition to middle school, parental expectations. Conclusion: There are many factors that affect these variables and very few studies that have been carried out on them, so further research is required in this area.

*Keywords:* Academic achievement, Causal attributions, Phobia, School Anxiety.

El estudio de los factores cognitivos y emocionales que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes ha sido uno de los principales focos de estudio por parte de la investigación educativa, indicando como factores más relevantes la ansiedad escolar y las atribuciones causales, siendo definido este último concepto como “proceso por el que las personas interpretan su comportamiento y el de otros, y les asignan causas” (Davis y Newstrom, 2003, p. 170). Por un lado, la ansiedad, al tratarse de una variable emocional, está vinculada con los logros y fracasos de los estudiantes, mientras que, por otro lado, el estilo atribucional, al tratarse de una variable cognitiva, se relaciona con la motivación del alumno (Weiner, 2004).

Los factores atribucionales relacionados con la ansiedad escolar y el rendimiento académico son: la transición a la Escuela Secundaria (Zeedyk et al., 2003; Rice, Frederickson, y Seymour, 2011; Duchesne, Ratelle y Roy, 2012; Loke y Lowe, 2013); las expectativas de los padres (Shariatmadari, 1989); inseguridad (Dadsetan, 1991); baja autoestima (Niranjan, Fakir-Mohan y Surendra-Kumar, 1998); miedo al desempeño negativo y al fracaso en una tarea (Yasaei, 1988; Hoge, Smith y Crist, 1995) y ciberacoso (Raskauskas y Stoltz, 2007).

Así, el objetivo de este trabajo es determinar con exactitud qué repercusiones tiene la ansiedad escolar en estudiantes de 7 a 21 años en el rendimiento académico, observando cuáles han sido los factores atribucionales que más han influido en dicha relación.

### **Método**

La revisión sistemática realizada se ha llevado a cabo siguiendo las recomendaciones propuestas por la declaración PRISMA (<http://www.prisma-statement.org>.)

Se han revisado los estudios publicados sobre la ansiedad escolar en relación con el rendimiento académico en la Educación Primaria en las siguientes bases de datos: Scopus, Pubmed y ProQuest. Para la búsqueda se utilizaron descriptores prioritariamente en inglés siendo, por tanto, el parámetro de búsqueda: (“School Anxiety”) AND (“Academic Achievement” OR “School Performance”) AND (“Primary Education”). Artículos procedentes de revistas científicas de todas las fechas cuyo objeto de estudio se centrara en niños de 6 a 12 años (aunque el rango de edad finalmente se amplió hasta los 21 años). Se obtuvo un total de 86 artículos, de los cuales, 11, cumplieron con los criterios. A modo de analogía se han seleccionado también artículos referentes a la Educación Secundaria, Bachillerato y Universidad. Se han considerado como criterios de exclusión: a) El objeto de estudio debe ser o aportar información relevante sobre la ansiedad escolar y cómo esta afecta al rendimiento académico, b) la población del estudio comprende a estudiantes

de todas las edades, c) las fuentes de los artículos son revistas científicas d) deben incluir datos empíricos originales, e) utilizan medidas cuantitativas y cualitativas, f) incluir pruebas estandarizadas. Se excluyen por tanto los estudios que: a) obtengan los resultados solo y exclusivamente de forma subjetiva u observacional.

### **Resultados**

Los estudios elegidos tratan muestras de edades que oscilan de los 7 a los 21 años con tamaños diversos. Dichos estudios consisten en artículos científicos, escritos la mayoría de ellos en inglés, aunque también encontramos algunos en español. En muchos de los artículos, podemos observar como la ansiedad escolar está fuertemente vinculada a las atribuciones causales, lo cual a su vez influye en el rendimiento académico de los estudiantes. Algunos de los factores que se han estudiado a lo largo de este trabajo han sido la autoestima, el perfeccionismo, el género de los estudiantes, el bullying, ciberbullying o violencia entre iguales, y las expectativas de los padres entre otros factores.

Así, autores como Vincent et al., (2019), por un lado, señalan que aquellos estudiantes que presentan altos niveles de perfeccionismo, suelen vincular sus fracasos y éxitos con ciertas atribuciones causales. Los estudiantes tienden sobre todo a atribuir los fracasos a la falta de esfuerzo, mientras que en menor medida los atribuyen a causas externas, como ocurre tanto con el éxito como con el fracaso. Por otro lado, Lagos et al., (2016), se centraron en analizar la ansiedad escolar en el lenguaje y las matemáticas indicando que los estudiantes que presentan mayores niveles de ansiedad son aquellos que atribuyen menos sus éxitos y fracasos a causas externas en lenguaje y las personas que atribuyen menos sus éxitos a la capacidad en matemáticas y más sus fracasos a la falta de capacidad tanto en lenguaje como en matemáticas.

Según Salimi, Mirzamani y Shahiri-Tabarestani (2005), las expectativas y autoestima de los padres son otros de los factores que pueden influir negativamente en la ansiedad escolar de sus hijos. Sin embargo, estos autores también encontraron que los estudiantes cuyos padres habían realizado estudios superiores, tenían más probabilidades de desarrollar una alta autoestima y, por tanto, menos posibilidades de sufrir ansiedad por la educación y carrera profesional. También se demostró que tanto los aspectos de carácter interpersonal como aquellos relacionados con el aprendizaje de la competencia social, muestran una correlación significativa con el logro académico y la ansiedad escolar (Magelinskaitė-Legkauskienė, Legkauskas y Kepalaitė, 2018).

La transición a la escuela secundaria fue también analizada por autores como Goldstein, Boxer y Rudolph (2015), quienes encontraron que los adolescentes que presentan mayores niveles de ansiedad durante dicha transición, probablemente obtengan en futuras etapas calificaciones más bajas, una mayor ansiedad hacia la escuela y menos apego escolar.

En cuanto al género de los estudiantes, Richardson (1991), afirma que no existen diferencias significativas de género en cuanto al éxito, sino que el tipo de escuela y la edad están más ligados a la ansiedad, concretamente a un tipo de ansiedad llamada “Fear of Success” (“miedo al éxito”).

### ***Discusión.***

El objetivo del presente trabajo fue examinar los estudios que versan sobre cómo la ansiedad escolar influye en el rendimiento académico de los estudiantes en las siguientes bases de datos: Scopus, Proquest y PubMed. Los resultados en términos generales demuestran la existencia de una correlación significativa entre la ansiedad escolar y el rendimiento académico de los estudiantes. Dicha correlación está a su vez vinculada a diferentes factores tales como las atribuciones causales, perfeccionismo, autoestima, género, edad, transición a la escuela secundaria, bullying, ciberbullying o violencia entre iguales y expectativas de los padres entre otros. Más concretamente, los resultados demuestran relaciones entre ansiedad, atribuciones causales y motivación (Weiner, 2004); ansiedad, rendimiento académico y violencia entre iguales (Fekkes, Piipers y Verloove-Vanhorick, 2004; Kowalski y Limber 2013; Wang et al., 2014); perfeccionismo y autoatribuciones causales académicas (Vincent et al., 2019); ansiedad, autoestima y expectativas de los padres (Shariatmadari, 1989); ansiedad, género y rendimiento académico (Dávila y Guarino, 2001; Richardson, 1991); ansiedad, edad y rendimiento académico (Richardson, 1991; Morris, Finkelstein y Fisher, 1976); ansiedad y transición a la escuela secundaria (Grills-Taquechel, Norton y Ollendick, 2010).

Se refleja la necesidad de continuar profundizando en el estudio de estas variables a través de la creación de programas educativos que permitan reconducir las atribuciones causales del fracaso académico y que disminuyan los efectos de la ansiedad escolar, para evitar que llegue a trascender en la vida personal y académica de los estudiantes (Lagos et al., 2016). En algunos estudios se pone de manifiesto que la ansiedad es un desorden frecuente durante las etapas de la infancia y la adolescencia (García-Fernández, Inglés, Martínez-Monteagudo y Redondo, 2008; Zolog et al., 2011).

En el ámbito clínico se localizan bastantes estudios en cuanto a la ansiedad, sin embargo, en el ámbito de la psicología escolar se han encontrado menos trabajos centrados específicamente en evaluar cómo la ansiedad incide en el proceso de enseñanza/aprendizaje, es decir, en el rendimiento académico.

En conclusión, se hace necesario profundizar e investigar con más detalle en el objeto de estudio de este trabajo para aportar más datos e información relevante sobre el mismo y así reducir el número de sujetos que ven afectados su rendimiento académico a causa de este trastorno.

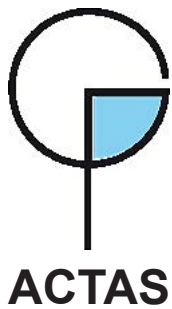
### Referencias

- Dadsetan, P. (1991) [*Developmental abnormal psychology: from childhood to adolescence*]. Tehran, Iran: Darya publ.
- Dávila, B. y Guarino, L. (2001). Fuentes de estrés y estrategias de afrontamiento en escolares venezolanos. *Interamerican Journal of Psychology*, 35(1), 97- 112.
- Davis, K. y Newstrom, J. (2003). *Comportamiento humano en el trabajo*. México: McGraw-Hill.
- Duchesne, S., Ratelle, C. F. y Roy, A. (2012). Worries about middle school transition and subsequent adjustment: the moderating role of classroom goal structure. *The Journal of Early Adolescence*, 32, 681–710. doi:10.1177/0272431611419506.
- Fekkes, M., Pijpers, F. I. y Verloove-Vanhorick, S. P. (2004). Bullying: Who does what, when y where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health education research*, 20, issue 1, 81-91.
- García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Martínez-Monteagudo, M. C. y Redondo, J. (2008). Evaluación y tratamiento de la ansiedad escolar en la infancia y la adolescencia. *Psicología Conductual*, 16(3), 413-437.
- Goldstein, S. E., Boxer, P. y Rudolph, E. (2015). Middle school transition stress: Links with academic performance, motivation, and school experiences. *Contemp School Psychol*, 19, 21-29. doi: 10.1007/s40688-014-0044-4
- Grills-Taquechel, A. E., Norton, P. y Ollendick, T. H. (2010). A longitudinal examination of factors predicting anxiety during the transition to middle school. *Anxiety, Stress, and Coping*, 23, 493–513. doi: 10.1080/10615800903494127.
- Hoge, D. R., Smith, E. K. y Crist, J. T. (1995). Reciprocal effects of self-concept and academic achievement in sixth and seventh grades. *Journal of Youth and Adolescence*, 24, 295-314.

- Kowalski, R. M. y Limber, S. P. (2013). Psychological, physical, and academic correlates of cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health, 53*, issue 1, 13-20.
- Lagos, N. G., Inglés, C.J., Ossa, C.J., González-Maciá, C., Vincent-Juan, M. y García-Fernández, J.M. (2016). Relación entre atribuciones de éxito y fracaso académico y ansiedad escolar en estudiantes chilenos de educación secundaria. *Psicología desde el caribe, 33*(2), 146-157. doi: 10.14482/psdc.33.2.7296
- Loke, S. W., y Lowe, P. A. (2013). Examination of the psychometric properties of the environmental school transition anxiety scale. *Journal of Psychoeducational Assessment, 31*, 459–468. doi:10. 1177/0734282912472860.
- Magelinskaitė-Legkauskienė, S., Legkauskas, V. y Kepalaitė, A. (2018). Teacher perceptions of student social competence and school adjustment in elementary school. *Cogent Psychology, 5*(1), 1-15. doi: 10.1080/23311908.2017.1421406
- Morris, L.W., Finkelstein, C.S. y Fisher, W.R. (1976). Components of school anxiety: Developmental trends and sex differences. *The Journal of Genetic Psychology, 128*, 49-57.
- Niranjan, S., Fakir-Mohan, S. y Surendra-Kumar, S. (1998). Parental expectancy and children's learned helplessness. *Social Science International, 14*(1-2), 19-28.
- Raskauskas, J. y Stoltz, A. D. (2007). Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. *Developmental psychology, 43*, issue 3, pp. 564.
- Rice, F., Frederickson, N., y Seymour, J. (2011). Assessing pupil concerns about transition to secondary school. *British Journal of Educational Psychology, 81*, 244–263. doi:10.1348/000709910X519333.
- Richardson, M. F. (1991). Fear of success and jamaican adolescents. *Social and Economic Studies, 40*(2), 63-82.
- Salimi, S. H., Mirzamani, S. M. y Shahiri-Tabarestani, M. (2005). Association of parental self-esteem and expectations with adolescents' anxiety about career and education. *Psychological reports, 9*, 569-578.
- Shariatmadari, (1989). *Educational psychology*. Tehran, Iran: Amir Kabir Publ
- Vincent, M., Inglés, C.J., González, C., Sanmartín, R., Aparicio-Flores, M.P., y García-Fernández, J.M. (2019). Perfiles de perfeccionismo y autoatribuciones causales académicas en estudiantes españoles de Educación Primaria. *Revista de Psicodidáctica, 24*(2), 103-110. doi: 10.1016/j.psicod.2019.01.001

- Wang, W., Vaillancourt, T., Brittain, H. L., McDougall, P., Krygsman, A., Smith, D. y Hymel, S. (2014). School climate, peer victimization, and academic achievement: Results from a multi-informant study. *School psychology quarterly*, 29, issue 3, 360-377.
- Weiner, B. (2004). Attribution theory revisited: Transforming cultural plurality into theoretical unity. En D. M. McInerney y S. Van Etten (Eds.), *Big theories revisited* (pp. 13-29). Greenwich, CT.: Information Age Publishing
- Yasaei, M. (1988). *The development of personality in the child*. Tehran, Iran: Nashre-Markaz.
- Zeedyk, M. S., Gallacher, J., Henderson, M., Hope, G., Husband, B. y Lindsay, K. (2003). Negotiating the transition from primary to secondary school: perceptions of pupils, parents, and teachers. *School Psychology International*, 24, 67-79. doi:10.1177/0143034303024001010.
- Zolog, T. C., Jane, M. C., Bonillo, A., Canals, J., Hernández, C. y Romero, K. (2011). Somatic complaints and symptoms of anxiety and depression in a school-based sample of preadolescents and early adolescents. Functional impairment and implications for treatment. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 11(2), 191-208.





# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Análisis de contenido de los textos legislativos de los Conservatorios Profesionales  
de Música en el Estado Español

Content analysis of the legislative texts of the Professional Conservatories of Music  
in the Spanish State

Sara Domínguez-Lloria (<https://orcid.org/0000-0002-4318-3017>)\*

Susana Blanco-Novoa (<https://orcid.org/0000-0003-0619-8399>)\*\*

Universidade de Santiago de Compostela\*, Universidade de Vigo\*\*

Sara Domínguez-Lloria: [saradominguez.lloria@usc.es](mailto:saradominguez.lloria@usc.es)

Resumo

En la década de 1990 se produce en España un aumento masivo de la demanda de enseñanzas musicales derivado de la promulgación de una legislación que por primera vez atiende a las enseñanzas de régimen especial. El objetivo de este estudio se centra en analizar la normativa legal de los Conservatorios Profesionales de Música para estudiar la gestión de este tipo de centros en el Estado Español. El enfoque del estudio es interpretativo a través de una investigación cualitativa con un análisis de contenido de la legislación de los Conservatorios profesionales de música estableciendo una serie de variables objeto de análisis como fueron: la autonomía de los centros, los requisitos de acceso a la titulación, la promoción del alumnado, límites de permanencia y correspondencia con otras enseñanzas a través de 38 textos legislativos. Los resultados desvelaron que en la variable de autonomía de centros solo es tratada en el 58.82% de los casos, con respecto a los requisitos de acceso, promoción del alumnado y límites de permanencia existe unanimidad por parte de las comunidades autónomas en el tratamiento del parámetro mientras que la correspondencia con otras enseñanzas se trata en un 70.58% de los casos. Se concluye que existen similitudes y diferencias en los textos legislativos del Estado español respecto de la gestión en las enseñanzas profesionales de música siendo más significativas en las comunidades autónomas de Andalucía, Murcia, Navarra, Castilla la Mancha y C. Valenciana fundamentalmente en lo referido a la autonomía de centros mientras en el resto de las variables el tratamiento a nivel legislativo resulta más homogéneo.

*Palavras-chave:* Conservatorios Profesionales de Música, Análisis de contenido; Gestión; Legislación; Investigación cualitativa.

Abstract

In the 1990s there was a massive increase in the demand for musical education in Spain as a result of the enactment of legislation that for the first time met the teachings of the special regime. The objective of this study is to analyze the legal regulations of the Professional Conservatories of Music to study the management of this type of centers in the Spanish State. The study approach is interpretive through qualitative research with a content analysis of the legislation of the professional music conservatories establishing a series of variables under analysis such as: the autonomy of the centers, the requirements of access to the degree, the promotion of the students, limits of permanence and correspondence with other teachings through 38 legislative texts. The results revealed that in the variable of school autonomy is only treated in 58.82% of cases, with respect to the access requirements, promotion of students and limits of permanence there is unanimity by the autonomous communities in the treatment of parameter while correspondence with other teachings is treated in 70.58% of cases. It is concluded that there are similarities and differences in the legislative texts of the Spanish State regarding the management of professional music education being more significant in the autonomous communities of Andalusia, Murcia, Navarra, Castilla la Mancha and C. Valenciana, fundamentally in what refers to the autonomy of centers while in the rest of the variables the treatment at the legislative level is more homogeneous.

*Keywords:* Professional Music Conservatories, Content Analysis; Management; Legislation; Qualitative research.

## ANÁLISIS DE CONTENIDO DE LOS TEXTOS LEGISLATIVOS DE LOS CMUS

En las últimas tres décadas, con la incorporación de la LOGSE en los años 90, hemos asistido a la proliferación de Conservatorios Profesionales de Música en el Estado español. Esto es derivado de una creciente demanda por parte de las familias que ven en la formación musical una actividad de interés que complementa la educación integral de sus hijos. En estos últimos años, esta demanda se ha incrementado en un doscientos por cien, provocando que cada vez más las demandas de las familias y las instituciones exijan a este tipo de formación una mayor calidad y rigurosidad a todos los niveles. Actualmente en España, según los datos extraídos del Ministerio de Educación para el curso escolar 2017-2018, existen un total de 320.118 alumnos que durante el pasado curso escolar recibieron formación media musical; de estos 43.876 se encuentran matriculados en enseñanzas elementales de música, 46.907 en enseñanzas profesionales de música y 229.335 en enseñanzas de música no regladas cursadas en escuelas municipales de música. Son cifras nada desdeñables si tenemos en cuenta que nos encontramos ante una formación académica no obligatoria. De todos modos, a la hora de abordar este trabajo, hay que señalar una importante cuestión: la ausencia de estudios e investigaciones centradas en este tipo de centros, al igual que la escasez de textos legales que legislen los diferentes ámbitos de este tipo de enseñanzas. La falta de concreción supone en la actualidad un grave problema a nivel administrativo, organizativo y curricular, que puede derivar en una peligrosa anarquía. Consideramos, que, al igual que la mayoría de las organizaciones escolares, los centros de formación musical tanto de enseñanzas regladas como no regladas se encuentran, a todos los niveles, en un proceso organizativo todavía incipiente, si lo comparamos con el resto de las enseñanzas generales. Por todo ello consideramos de sumo interés realizar un análisis de contenido de la situación legislativa de los centros de formación musical de las Enseñanzas Profesionales de Música en el Estado Español. Sus resultados nos servirán, por un lado, para conocer de forma genérica las similitudes y diferencias con respecto a las concreciones autonómicas en los diferentes textos legislativos con respecto a la gestión organización y formación del profesorado.

### **Metodología**

Se ha optado por un enfoque interpretativo dado que en ciencias sociales el investigador necesita establecer un doble proceso de interpretación de la realidad con la que se encuentra: por un lado, interpreta la realidad que los propios sujetos humanos construyen y, por otro, pretende comprender cómo son construidas socialmente las realidades que se investigan (Morín, 2000).

El análisis de los textos legislativos se llevó a cabo en función de los objetivos del trabajo. Así se procedió a extraer información relacionada con tres amplias dimensiones: Organización, Gestión y Formación del Profesorado. Para cada una de estas se identificaron aquellas variables de interés para este trabajo y se llevó a cabo un análisis de contenido a través de la creación de un sistema categorial metódico que permitió el vaciado de la información contenida en cada ley.

Además de otros criterios de carácter semántico, para constituir una categoría se ha utilizado el requisito de agrupar bajo la misma al menos aquellas recogidas en tres textos legislativos.

La legislación utilizada en este trabajo fue extraída de la página web del Ministerio de Educación del Gobierno de España que proporciona acceso a todas las leyes educativas que rigen tanto a nivel estatal como en las diferentes comunidades autónomas que conforman el Estado. Para la búsqueda se han empleado diferentes términos referidos al currículum y la organización de enseñanzas profesionales de música. La búsqueda de la legislación se ha ido actualizando de forma periódica realizándose la última el 28 de noviembre de 2018. La promulgación de estas disposiciones legislativas relativas a las enseñanzas regladas abarca desde el año 2007 a 2009. En la tabla 1 se presentan las variables del estudio y la división en categorías que se tuvieron en cuenta para la realización del análisis de contenido: la organización curricular, la gestión de centros y la formación del profesorado en los Conservatorio Profesionales de Música

*Tabla 1*  
*Variables y categorías de análisis de contenido para Enseñanzas regladas*

VARIABLES	CATEGORÍA
Organización	<ul style="list-style-type: none"><li>• Objetivos generales y específicos.</li><li>• Asignaturas.</li></ul>
Gestión	<ul style="list-style-type: none"><li>• Autonomía de los centros.</li><li>• Requisitos de acceso a la titulación.</li><li>• Promoción del alumnado.</li><li>• Límites de permanencia.</li><li>• Correspondencia de las enseñanzas.</li></ul>
Profesorado	<ul style="list-style-type: none"><li>• Formación.</li></ul>

*Elaboración propia*

Se llevaron a cabo análisis descriptivos de frecuencias y porcentajes para las variables que se han utilizado para describir la organización, gestión y las cuestiones referidas a formación del profesorado en las Enseñanzas Profesionales de Música.

## **Resultados**

En primer lugar, se muestra la evolución temporal de los textos legislativos. Es importante reseñar que, con respecto a la organización y el currículum, la legislación en música es una especialidad regida por la LOE del 3 de mayo de Educación, sin que se haya producido hasta la

## ANÁLISIS DE CONTENIDO DE LOS TEXTOS LEGISLATIVOS DE LOS CMUS

fecha ninguna modificación relacionada con estas cuestiones. La legislación general del Estado que trata esta cuestión es el Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Las 17 comunidades autónomas y las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla que configuran el Estado español poseen concreciones a esta legislación general. En la tabla que presentamos a continuación aparecen las fechas en las que cada CA y las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla establecen su propia legislación en lo referente al currículum y organización de las enseñanzas profesionales de música. Un 83% de los resultados revelan que la mayoría de los decretos autonómicos se promulgan en el año 2007. Únicamente dos CA (11%) los registran en 2008 y solo una (el 6%) lo hace en 2009.

### **Resultados de la variable gestión**

La categoría de autonomía de los centros no está tratada en el 100% de las comunidades autónomas y aunque muchas de ellas lo tocan —58,82%—, no todas lo hacen de la misma manera, manteniendo una línea homogénea en la redacción, como sucede con categorías como las de objetivos generales, específicos o los límites de permanencia. Es interesante observar que cuestiones de índole crucial, como es la autonomía de los centros donde se evidencia a quién corresponde la potestad organizativa y pedagógica, no sea tratada por la totalidad de las CA.

Los requisitos de acceso son una categoría que aparece en el 100% de las legislaciones de todas las comunidades autónomas en lo que respecta a la ordenación del currículo y el acceso de las enseñanzas profesionales de música del Estado español.

De todos modos, aunque nos encontramos con cuestiones comunes, muchas de estas legislaciones presentan divergencias en algunos aspectos relacionados con los requisitos de acceso.

La categoría de los requisitos de acceso presenta porcentajes altos en cuanto a la coincidencia íntegra de las subcategorías en un porcentaje que oscila entre el 100% de coincidencia y el 77%.

La categoría de promoción del alumnado aparece en el 100% de las legislaciones correspondientes a las legislaciones de todas las comunidades autónomas en lo que respecta a la ordenación del currículo y el acceso de las Enseñanzas profesionales de música del Estado español. Hemos considerado esta categoría de relevancia por establecer la normativa correspondiente a la promoción del alumnado en los diferentes cursos, así como las cuestiones referidas a calificaciones y materias pendientes, cuestiones de vital importancia en la ordenación del currículo de las

enseñanzas profesionales. Cataluña, Galicia y Asturias son las CA que más amplían esta categoría, especificando cuestiones de corte administrativo, formal o metodológico que al suponer un porcentaje tan bajo no son significativas como subcategorías, pero igualmente proporcionan información a tener en cuenta para establecer diferenciaciones a varios niveles entre las distintas CA del Estado Español.

La categoría de límites de permanencia aparece en el 100% de las legislaciones de todas las comunidades autónomas en lo que respecta a la ordenación del currículo y el acceso de las Enseñanzas profesionales de música del Estado español. Considerando esta categoría de relevancia por establecer el número de años permitido por la ley para la permanencia en este tipo de enseñanzas, nos encontramos con que en todas las CCAA el límite de permanencia es de ocho años no pudiendo permanecer más de dos en un mismo curso, a excepción del sexto curso. En otro artículo nos encontramos de forma unánime nuevamente que, con carácter excepcional y siempre que sea justificable por enfermedad o circunstancia grave, se podrá ampliar el en un año el límite de permanencia.

La categoría de la correspondencia entre enseñanzas profesionales de música y enseñanzas de educación secundaria no es tratada en el 100% de las comunidades autónomas y aunque muchas—el 70,58%— aluden a ella, suele ser de forma escueta y genérica, haciendo únicamente referencia a la posibilidad de realizar convalidaciones, facilitar la simultaneidad de las enseñanzas generales con las profesionales de música y en lo relativo a la creación de centros integradas.

### **Resultados de la variable organización**

Para analizar la variable de organización en las enseñanzas profesionales de música se han establecido 2 categorías. La categoría de objetivos generales aparece en el 100% de las legislaciones de todas las comunidades autónomas. Considerando esta categoría de relevancia por establecer los objetivos y finalidades generales de las enseñanzas profesionales de música, nos encontramos con que prácticamente todos los objetivos generales son los mismos en las CCAA, salvo las excepciones de Cataluña y la Comunidad Valenciana que presentan una ampliación con respecto a la legislación estatal en esta categoría. Sin embargo, los porcentajes de igualdad de subcategorías en todos los objetivos generales de las CCAA es amplio, estableciéndose mayoritariamente entre el 100%, 94,44%, 88,88% y el 83,33%.

Hay que hacer hincapié en que la subcategoría referida al conocimiento y valoración del patrimonio musical como parte integrante del patrimonio histórico y cultural aparece en algunas

## ANÁLISIS DE CONTENIDO DE LOS TEXTOS LEGISLATIVOS DE LOS CMUS

comunidades autónomas como Andalucía, C. Valenciana y Galicia. En sus textos legislativos no solo lo especifican de forma genérica, sino que se hace una alusión concreta al patrimonio musical andaluz, valenciano o gallego poniéndolo en relación con su tradición folclórica.

La categoría de objetivos específicos aparece en el 94,44% de las legislaciones de todas las comunidades autónomas. Considerando esta categoría de relevancia por establecer los objetivos específicos de las enseñanzas profesionales de música, nos encontramos con que prácticamente todos los objetivos específicos son los mismos en las CCAA, pero ninguno de ellos aparece en el 100% en todas ellas. Por ejemplo, la legislación de la CA de Canarias no considera esta categoría y sin embargo presenta porcentajes altos en cuanto a las subcategorías. Los porcentajes más repetidos son los del 94,44%, 88,88% y 83,33% siendo el del 94,44% sin duda el más repetido.

Nuevamente cabe señalar que numerosas CA realizan un amplio desglose de artículos acerca de la categoría de objetivos específicos. En el caso de Andalucía se hace referencia específica al repertorio de corte o inspiración andaluza. Este tipo de parámetros aparecen en CA con mayor tradición musical.

Cataluña, C. Valenciana, País Vasco, Madrid y Castilla León son, con diferencia, las CA en las que, aparte de las 12 subcategorías citadas, aluden de forma más pormenorizada a los objetivos específicos, destacando aspectos concretos de vital importancia en el estudio de dichas enseñanzas como son el conocimiento del repertorio, el uso de la lectura a primera vista, la interpretación de memoria, la consolidación de hábitos de estudio, desarrollo de la creatividad, la adquisición de criterio, el conocimiento de repertorio contemporáneo, entre otras.

La categoría de asignaturas aparece en el 100% de las legislaciones de todas las comunidades autónomas. Considerando esta categoría de relevancia por establecer las asignaturas que se han de cursar en cada CA en las enseñanzas profesionales de música, nos encontramos con que existen diferencias significativas entre las materias que se imparten en el currículo dependiendo de la comunidad autónoma. En todas las legislaciones se contempla que el currículo debe contar con asignaturas comunes a todas las especialidades y optativas en el 94,44%, pero estas no siempre son coincidentes presentándose diferencias significativas. El 44,44% de las CA especifican que serán materias comunes a todas las especialidades un total de cuatro: el instrumento o voz, el lenguaje musical, la armonía y la historia de la música, mientras que el 38,88% establece que solo serán comunes a todas las especialidades tres, el instrumento o voz, el lenguaje musical y la

armonía. A partir de ahí la CA de Canarias comparte todas las materias citadas hasta un total de seis añadiendo E. Auditiva y Coro.

En el caso de Galicia comparte con los porcentajes más altos las cuatro citadas anteriormente (instrumento o voz, armonía, lenguaje musical e historia de la música) y añadirá como asignaturas comunes las nuevas tecnologías y el análisis.

En el caso de Navarra, las comunes serán las cuatro ya mencionadas, y análisis como común a todas las especialidades. Aragón añade a las citadas por Navarra la asignatura de fundamentos de composición.

### **Resultados de la variable formación del profesorado**

Para analizar la variable de formación del profesorado en las enseñanzas profesionales de música se ha tenido en cuenta la categoría formación permanente del profesorado.

Se dudó a la hora de incluir la formación permanente del profesorado como categoría porque solo el 22,22% del CA presentaban dicho parámetro dentro de sus legislaciones. De todos modos, considerando la importancia de dicha categoría para los procesos de calidad e innovación a los que se deben someter estas enseñanzas, juzgamos necesario tenerlo en cuenta para conocer qué entiende la legislación por formación del profesorado y que subcategorías se pueden establecer.

Las CA en las que aparecen mencionadas estas cuestiones son las de Andalucía, Galicia y Castilla la Mancha.

### **Conclusiones**

En lo que se refiere a la autonomía de los centros a nivel estatal. Nos encontramos que solo el 58.82% de las legislaciones autonómicas tratan este apartado como un punto de interés existiendo disparidad en el tratamiento de esta subcategoría por parte de las CA. El porcentaje tan bajo de parámetros (35.29%) que comparten una subcategoría demuestra una cierta independencia de los gobiernos de tratar esta cuestión de forma independiente con respecto otras que aparecen en las legislaciones. Resulta reseñable el hecho de que la autonomía de centros no sea una subcategoría que los gobiernos traten con la importancia que merece. En líneas generales observamos que Andalucía, Murcia, Navarra, Castilla la Mancha y C. Valenciana son las CA que más se interesan por esta cuestión y realizan ampliaciones de cierta relevancia sobre cuestiones curriculares como son las programaciones didácticas, los proyectos de centros, la tutoría, la orientación académica, metodologías y memorias anuales. De este modo, se establece un marco legal en el que los centros



## ANÁLISIS DE CONTENIDO DE LOS TEXTOS LEGISLATIVOS DE LOS CMUS

pueden homogeneizar criterios y que no aparezcan diferencias muy sustanciales a la hora de abordar cuestiones curriculares.

En lo que respecta a los Requisitos de acceso a la titulación, promoción del alumnado y los límites de permanencia. Observamos que existe unanimidad en todas las CA en la consideración de tratamiento hacia estos puntos manteniendo en líneas generales una redacción similar en todas ellas. Esto nos hace concluir que existe una homogeneidad evidente en todo el Estado español respecto de estas cuestiones, lo que garantiza transferencias y coherencia en determinados parámetros a la hora de cursar enseñanzas profesionales de música.

En la Correspondencia entre las enseñanzas profesionales de música y las enseñanzas de educación secundaria. Solo se trata explícitamente en un 70,58% de los casos, pero las CA que lo consideran lo hacen de una forma muy homogénea sin establecer prácticamente diferencias y desde un punto de vista informativo y facilitador. Así queda claro que la gestión del centro debe permitir al alumnado la facilidad para compatibilizar los estudios de enseñanzas profesionales con los de régimen general.

Las enseñanzas regladas de música en el Estado español presentan un volumen de alumnado de 81.325 alumnos según los datos extraídos de la base de datos del Ministerio de Educación para el curso 2017/2018. Nos encontramos con una legislación que se presenta sin actualizar frente a la reforma educativa del año 2006 con la LOE y posteriormente modificada por la actual LOMCE. No ha habido, pues, una preocupación por las Administraciones públicas de emprender actualizaciones y reformas en este ámbito. La organización curricular de las enseñanzas profesionales de música no ha sido objeto de interés para las Administraciones de cara a realizar una actualización curricular, como sí ha pasado en el resto de las enseñanzas de régimen general revisadas por la LOMCE que ha actualizado el contenido y la forma a nuevo sistema curricular del que los conservatorios profesionales han sido excluidos.

Los objetivos generales y específicos presentados a nivel curricular en estas enseñanzas son ampliamente coincidentes, dando homogeneidad a los objetivos en estas enseñanzas en todo el Estado español. Algunas CA comentan de forma más pormenorizada cuestiones referidas al patrimonio histórico y cultural, como es el caso de Andalucía, Galicia y la Comunidad Valenciana que por su tradición a nivel musical concretan de una forma específica el tratamiento de folclore andaluz, gallego o valenciano. Es de interés comentar una ampliación de Andalucía respecto al fomento de valores a través de la música y la no discriminación entre hombres y mujeres este,

concluyendo que existe una sensibilidad por parte de la Administración de tratar determinadas cuestiones de índole social que se presentan problemáticas en la actualidad. Un caso parecido sucede con Asturias y Castilla la Mancha. Son las primeras en especificar el tratamiento de las TIC concluyendo que los centros de formación musical minoritariamente se preocupan por cuestiones de actualidad social e innovación educativa; en este sentido Gutiérrez Barrechenea (2005) opina que los Conservatorios son centros que tienen como objetivo la preparación de profesionales de la música al tiempo. que estos centros se configuran como instituciones que deben asumir convertirse en centros de formación tanto educativa como cultural que den a esos profesionales unas mejores perspectivas.

En cuanto a las asignaturas, es una subcategoría tratada también en todas las CA lo que demuestra el evidente interés para todas las CA ya que establece en todos los casos que las materias que se impartan serán obligatorias y optativas. Se presentan diferencias en diferentes CA relativas a las materias obligatorias lo que puede significar que un alumno que cambie de CA puede encontrarse con materias obligatorias en una CA que no son obligatorias en otra. Se puede considerar que estamos ante una pérdida de igualdad de oportunidades en la consecución de un título que funciona a nivel administrativo de la misma manera en todo el Estado Español.

Observamos una carencia extrema respecto de esta subcategoría en los textos legislativos de todo el Estado español teniendo en cuenta que solo el 22,22% de las CA lo presentan como tal. De todos modos, ha sido estudiado por el interés que presenta para los procesos de calidad e innovación. De los datos se deduce que en ningún caso este tipo de parámetros están al nivel que aparece en las enseñanzas de régimen general, sobre todo tomando en consideración que para la impartición de docencia en los Conservatorios profesionales de música y pese a estar legislado no existe formación específica docente en formato de máster de formación del profesorado que regule el acceso a la función docente de estas enseñanzas. Las CA donde se recoge más información e interés por esta subcategoría son Andalucía, Galicia y Castilla la Mancha.

### **Referencias**

- Gutierrez Barrenechea, M. (2007). *La formación de intérpretes profesionales en los conservatorios en el marco de la reforma educativa: Madrid como paradigma (Tesis doctoral)*. Madrid: Ministerio de educación y ciencia, centro de investigación y documentación educativa (CIDE).
- Morin, E. (2000). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

## ANÁLISIS DE CONTENIDO DE LOS TEXTOS LEGISLATIVOS DE LOS CMUS

### Referencias Legislativas

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 4 de mayo de 2006, núm 106.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial de Estado*. Madrid, 10 de diciembre de 2013, núm 295.
- Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial de Estado*. Madrid, 20 de enero de 2007, núm, pp. 2853 a 2900.
- Decreto 111/2007, de 22 de mayo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de música de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Diario Oficial de Extremadura*. Mérida, 29 de mayo de 2007, núm 61
- Decreto 126/2007, de 20 de septiembre, por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de Música y se regula su acceso en la Comunidad Autónoma de Cantabria. *Boletín Oficial de Cantabria*. Santander, 1 de agosto de 2007, núm 191.
- Decreto 158/2007, de 21 de septiembre, del Consejo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de música y se regula el acceso a estas enseñanzas. *Boletín Oficial de la Generalitat Valenciana*. Valencia, 25 de septiembre de 2007, núm, 5606.
- Decreto 173/2013, de 22 de octubre, del Gobierno de Aragón, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Conservatorios Elementales y de los Conservatorios Profesionales de Música de la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón*. Zaragoza, 4 de noviembre de 2013, núm 217.
- Decreto 203/2007, de 27 de septiembre, por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de régimen especial de música. *Diario Oficial de Galicia*. Santiago de Compostela, 31 de octubre de 2011, núm 211.
- Decreto 223/2010, de 30 de diciembre, por el que se establece el Reglamento orgánico de los conservatorios elementales y profesionales de música y de danza de la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*. Santiago de Compostela, 19 de enero de 2011, núm 12.
- Decreto 229/2007, de 11 de diciembre, por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de música y el acceso a dichas enseñanzas. *Boletín Oficial del País Vasco*. Vitoria-Gasteiz, 13 de marzo de 2008, núm 52

DOMÍNGUEZ -LLORIA, BLANCO-NOVOA

- Decreto 241/2007, de 4 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de las enseñanzas profesionales de Música en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*. Sevilla, 14 de septiembre de 2007, núm 184.
- Decreto 25/2008, de 29 de enero por el que se establece la ordenación curricular de las enseñanzas de música de grado profesional y se regula la prueba de acceso. *Diario Oficial de la Generalitat de Cataluña*. Barcelona, 31 de enero de 2008, núm 5060.
- Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, sobre Reglamentación general de los Conservatorios de Música. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 24 de octubre de 1966, núm 254, pp.13381 a 13387
- Decreto 29/2007, de 14 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de las enseñanzas profesionales de danza. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*. Madrid, 21 de junio de 2007, núm 146.
- Decreto 29/2007, de 18 de mayo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de música impartidas en los centros de la Comunidad Autónoma de La Rioja. *Boletín Oficial de la Rioja*. Logroño, 22 de mayo de 2007, núm 69.
- Decreto 364/2007, de 2 de octubre, por el que se establece la ordenación y el currículo de las enseñanzas profesionales de música en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*. Tenerife, 16 de agosto de 2007, núm 206.
- Decreto 57/2007, de 24 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de las enseñanzas elementales de música en el Principado de Asturias. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*. Oviedo, 18 de junio de 2008, núm 141.
- Decreto 58/2007, de 24 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de las enseñanzas profesionales de música en el Principado de Asturias. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*. Oviedo, 18 de junio de 2008, núm 141.
- Decreto 60/2007, de 7/07, por el que se establece el currículo de las enseñanzas elementales y profesionales de Música en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de la Junta de Castilla y León*. Valladolid, 13 de junio de 2007, núm,114.
- Decreto 75/2008, de 2 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de las enseñanzas profesionales de música para la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la región de Murcia*. Murcia, 7 de mayo de 2008, núm 105.

## ANÁLISIS DE CONTENIDO DE LOS TEXTOS LEGISLATIVOS DE LOS CMUS

Decreto 76/2007, de 19-06-2007, por el que se regula el currículo de las enseñanzas profesionales de música en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. *Boletín Oficial de la junta de Castilla la Mancha*. Toledo, 22 de junio de 2007, núm 131.

Decreto Foral 12/2011, de 21 de febrero, por el que se modifica el Decreto Foral 21/2007, de 19 de marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en el ámbito de la Comunidad Foral de Navarra. *Boletín Oficial de Navarra*. Pamplona, 2 de marzo de 2011, núm 42.

Orden ECI/1889/2007, de 19 de junio, por la que se establece el currículo de las enseñanzas elementales de música y se regula su acceso en los conservatorios profesionales de Música de Ceuta y Melilla. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 28 de junio de 2007, núm 154, pp.27797 a 27813.

Orden ECI/1890/2007, de 19 de junio, por la que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de música y se regula su acceso en los conservatorios profesionales de música de Ceuta y Melilla. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 28 de junio de 2007, núm 154



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Porquê, para quê, como, um projeto educacional/pedagógico para as crianças em  
idade pré-escolar?

Why, for what, how, an educational / educational project for pre-school  
children?

\*Ana Paula Couceiro Figueira, <https://orcid.org/0000-0001-5998-3046>

\*Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal

\*\* Célia Ribeiro, <https://orcid.org/0000-0002-1000-6890>

\*\* Universidade Católica Portuguesa, pólo de Viseu

\*\*\*Sofia Campos, <https://orcid.org/0000-0002-4696-3537>

\*\*\*Escola superior de saúde. Instituto politécnico de Viseu

Nota dos autores

Apcouceiro@fpce.uc.pt

Resumo

Com o presente artigo pretende dar-se conta da concetualização de projeto, educativo/pedagógico, enfocando-se a necessidade de equacionar os seus fundamentos ou ideologias, as suas finalidades e os seus objetivos, bem como todos os restantes componentes instrumentais. Grosso modo, tenta operacionalizar-se e exemplificar-se as suas grandes questões: o quê, porquê, para quê e o como. E, embora se apresente, a título de exemplo, uma proposta ao nível do jardim-de-infância, a arquitetura sugerida é passível de extensões a outros, ou a todos, contextos e situações educativas.

*Palavras-chave:* Projeto, Plano, Programa, Componentes, Áreas de Potenciação do Desenvolvimento ou Taxonomias.

Abstract

The present article intends to realize the design, educational / pedagogical, focusing on the need to equate its foundations or ideologies, its purposes and its objectives, as well as all other instrumental components. Roughly, it attempts to operationalize and exemplify its great questions: what, why, for what and how. And while an example is proposed as a kindergarten, the suggested architecture is amenable to extension to others, or to all, contexts and educational situations.

*Keywords:* Project, Plan, Program, Components, Areas of Potentiation of Development or Taxonomies.

## PROJETO PEDAGÓGICO/EDUCACIONAL

Hoje, a comunidade percebe a necessidade da educação pré-escolar para o desenvolvimento das próprias crianças.

De facto, por razões de vária ordem, hoje, não se discute já a necessidade da educação das crianças mais pequenas. Não, apenas, uma educação informal, mas, igualmente, uma educação mais formal, institucionalizada. Uma educação que preconiza não só objetivos de cariz assistencial e social, mas, e, talvez, fundamentalmente, finalidades pedagógicas, desenvolvimentistas. A participação em estruturas pré-escolares de elevada qualidade diminui a incidência de insucesso escolar. Dado que o insucesso escolar acarreta consigo consequências dramáticas ao nível do indivíduo e da sociedade, torna-se urgente que os serviços pré-escolares se expandam de tal modo a que todas as crianças na Comunidade Europeia neles possam participar (Bairrão & Tietze, 1995, p. 73). Igualmente, consensualmente aceite é a ideia da educação enquanto meio potencializador do desenvolvimento global e harmonioso do sujeito. Sem descurar ou menosprezar os aspetos mais protecionistas ou assistenciais, sociais estritos, se quisermos, a Educação, atualmente, deve perpassar, focalizando, os aspetos cognitivos, metacognitivos, linguísticos, psicomotores, afetivos, motivacionais, relacionais. É, em rigor, deste modo, que se deve traduzir e expressar o todo do indivíduo, independentemente da faixa etária em que se encontra. Hoje já se considera o desenvolvimento psicológico como objetivo e resultado da história das pessoas, nomeadamente dos processos educativos sistemáticos em que se envolverem. Se a conceção naturalista há já um certo tempo deu lugar à que acentuava a influência das experiências de vida, só mais recentemente é que se começou a prestar atenção ao papel do processo educativo intencional e sistemático no desenvolvimento dos sujeitos (Campos, 1990, p. VI). Todavia, como sabemos, o desenvolvimento é progressivo, cumulativo, associativo, integrador, processando-se de forma mais ou menos sequenciado. Talvez, por isso, se designe, mesmo, por desenvolvimento. Tem carácter dinâmico. É uma escalada, que se inicia na gestação e só termina com a morte. Sendo assim, embora em termos gerais se devam, então, preconizar estes aspetos ou objetivos para todos os níveis etários, tratando-se de grandes categorias, carecem ser operacionalizadas ou ramificadas e hierarquizadas, por forma a encontrarem-se especificidades para cada grupo de idade. Isto é, se genericamente podemos estabelecer as mesmas tipologias de metas ou finalidades para todos os indivíduos, se pretendermos intervir, de molde a potenciar o desenvolvimento individual, há que especificar, pormenorizando. Neste sentido, obviamente que um projeto educativo para crianças pequenas não



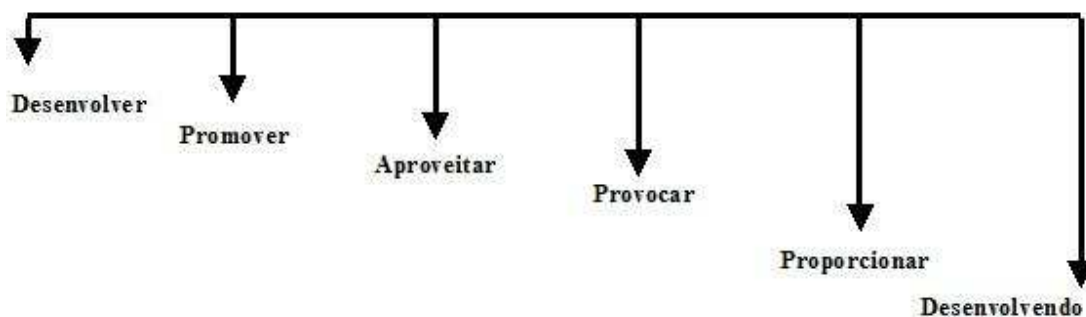
se confunde, nem se pode aproximar, de um projeto educativo para crianças em idade escolar, seja essa escolaridade a básica, secundária ou superior. Se em termos globais e gerais sim, não nos seus objetivos específicos de desenvolvimento. De facto, «Falar de projeto em educação significa falar de intenções e de adequação, podendo definir-se como "a exposição, adaptação e desenvolvimento dos objetivos e das experiências educativas que se pretendem a um nível, etapa, ciclo ou área de ensino ou educação concreta. Neste sentido, pode falar-se de Projeto Educativo quando nos referimos às intenções, objetivos, formas e experiências que uma comunidade educativa entende que deve prosseguir e proporcionar numa situação sociocultural determinada. O Projeto Curricular refere-se ao conjunto de experiências educativas que se propõem, porque apropriadas ou adequadas, a um nível, etapa, ou ciclo, ou a uma área.» (Vidal, Cárave & Florencio, 1991, p. 120). Especificando, os componentes de um projeto são, fundamentalmente: os objetivos e as atividades de aprendizagem. Operacionalizando, um projeto pressupõe referência a:

- \* atividades a proporcionar às crianças individualmente, em pequenos grupos ou em grande grupo,
- \* tipologias de atividades: iniciadas pelo educador, iniciadas pelas crianças,
- \* sequência temporal da atividades,
- \* quantidade e variedade de atividades e situações a proporcionar,
- \* variedade e tipos de materiais.(cf. Gaspar, 1990).

Um projeto, denunciando determinadas orientações, é um ponto de apoio para a prática pedagógico-educativa. É um conjunto de princípios, objetivos e estratégias, orientador das decisões práticas do educador. O educador não é o aplicador de um programa pré-estabelecido, antes, o construtor, um gestor de um projeto, elaborado e fundamentado, por si, a partir dos seus princípios orientadores articulados com os resultados da observação das situações reais. O educador deve construir esse Projeto com a equipa pedagógica, escutando os saberes das crianças e suas famílias, os desejos da comunidade e, também, a solicitações dos outros níveis educativos. (ME, 1997). Todavia, muito embora seja o desenvolvimento global e harmonioso a grande máxima, naturalmente que as prioridades derivam, ou podem depender, da orientação filosófica e psicológica subjacente. Daí a existência de instituições educativas que valorizem mais uns aspetos que outros, embora, por princípio, não negando a necessidade de todos eles. Ao analisarmos o percurso da educação pré-escolar, facilmente nos apercebemos que as ideologias e as orientações subjacentes sofreram evolução, decorrente, em larga medida, das leituras filosóficas, psicológicas

## PROJETO PEDAGÓGICO/EDUCACIONAL

e pedagógicas do ser humano. Visões essas que poderão ser conotadas, grosso modo, de racionalistas, maturacionistas, positivistas ou, ainda, cognitivistas e construtivistas, podendo variar em função do Estado, da instituição, ou, somente, do educador. Ou seja, os projetos das instituições, os objetivos que orientam a ação dos educadores, têm, sempre, de forma explícita ou implícita, global ou individualizada, uma representação, mais ou menos, específica do Homem. Naturalmente, as instituições vocacionadas para dar resposta a crianças pequenas não são marginais a este processo, e, à imagem de todas as outras, idealizada a criança, atuam e gerem toda a sua dinâmica em função dessas concepções. As práticas, as ações, enquanto espelho e reflexo das perspectivas filosóficas e psicológicas. Contudo, hoje, a comunidade científica e a prática aceita um ecletismo consciente, uma prática aglutinadora das diversas orientações ou modelos curriculares, valorizando-se todos os aspetos do desenvolvimento (cognitivo, linguístico, emocional, afetivo, relacional e social, psicomotor, artístico, criativo), permitindo às crianças vivências e experiências dinâmicas e ativas, partilhadas em ambientes alegres e estimulantes, conducentes a um desenvolvimento pleno, antecipatório de sucesso escolar. Neste sentido, então, para que todo o desenvolvimento se possa efetivar, as instituições deverão fundamentar a sua ação. Saber o que fazem e porque o fazem. Daqui resultando, naturalmente, um projeto educativo, pedagógico. Delineadas as metas e os objetivos a atingir, pensadas as estratégias, as tarefas e as atividades de concretização, há que as adequar às crianças a quem se dirige, reestruturando, sempre que julgado necessário. Um projeto é um esboço fundamentado. Não é por definição, nem deve ser, um instrumento estático, a implementar sem limites, antes, dinâmico, articulado e ajustado às necessidades e capacidades dos seus utentes, dos seus intervenientes. Deve ser um meio orientador dos educadores, elaborado e partilhado com os pais, aberto a sugestões, mesmo, da comunidade. Assim, situando-nos numa perspectiva de desenvolvimento plural, deve o educador



\* *conhecer a criança. saber que são diferentes.*

\* *compreendê-la, aceitá-la, ajudá-la a fazer progressos,*

*\* organizar espaços que permitam à criança utilizá-los, consoante os seus interesses e as suas necessidades,*

*\* organizar grupos de crianças que promovam, na criança, o espírito de interajuda, de comunicação,*

*\* colocar as crianças em contacto com a vida, proporcionando saídas, passeios ou trazendo outras pessoas à instituição,*

*\* criar um bom ambiente na instituição: alegria, segurança, boas relações interpessoais,*

*\* estabelecer ligações entre instituição-pais-comunidade: "a instituição não pode ser uma ilha isolada,"*

*\* viver projetos, aproveitando todas as situações para auxiliar a criança a realizar aprendizagens, mas, sempre, de acordo com o seu desenvolvimento,*

*\* criar, nas crianças, o gosto por aprender, partilhar,*

*\* não fazer por ela. Antes, ajudá-la a fazer, encorajá-la, incentivá-la,*

*\* Baixar-se'ao nível dela, para a compreender, mas não comportar-se como ela,*

*\* reforçar, elogiar, incentivar: sempre e imediatamente,*

*\* punir, de acordo com as regras estabelecidas, de forma sistemática e imediata,*

*\* criar regras (com os outros educadores e com as crianças): assegurar o seu cumprimento,*

*\* não entrar em contradição com os outros educadores: nas regras, nos reforços, nas punições. Deve existir sintonia e harmonia,*

*\* dividir tarefas, previamente, com os restantes educadores, para não haver conflitos, mal-entendidos, mau ambiente. Isto implica diálogo constante e preparação das tarefas. Não deve existir sobreposição das tarefas, antes divisão,*

*\* ajudar a criar um meio e uma atmosfera favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento,*

*\* fornecer o material, sugerir atividades e avaliar o desenvolvimento,*

*\* responder às crianças, em função do tipo de conhecimentos implicados nas tarefas,*

*\* ajudar a criança a desenvolver as suas ideias,*

*\* pensar antes de "criticar" e de "corrigir"(os trabalhos "das crianças),*

*\* ajudar as crianças a fazer opções e a tomar decisões,*

*\* ajudar as crianças a resolverem os seus próprios problemas, incentivar a autonomia e a responsabilidade.*

## PROJETO PEDAGÓGICO/EDUCACIONAL

O desenvolvimento das crianças será tanto maior e mais efetivo, quanto maior for a articulação de esforços, de todos os educadores.

Todos são responsáveis, mas cada um deve saber o papel que lhe cabe.

Numa lógica e atitude interativa, sistémica, ecológica, preconiza-se o desenvolvimento da criança, estabelecendo relações com todo o contexto que a rodeia. Contexto mais próximo, como a família, com outras crianças, quer da instituição, quer outras com quem convive, com o pessoal da instituição, etc., quer contexto mais alargado.

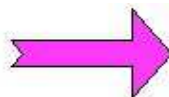
Neste sentido, e, ainda, numa perspetiva multi e intercultural, de troca, de partilha, como se impõe, dado o contexto de atualização hipotética deste projeto, sem perda de identidade e individualidade, indiscutível, pretende-se, em termos globais o

**Desenvolvimento cognitivo,**  
**linguístico**  
**emocional,**  
**afectivo,**  
**relacional e social,**  
**psicomotor,**  
artístico,  
**criativo**

sendo que, em termos **específicos e operacionais**, deve enfatizar-se

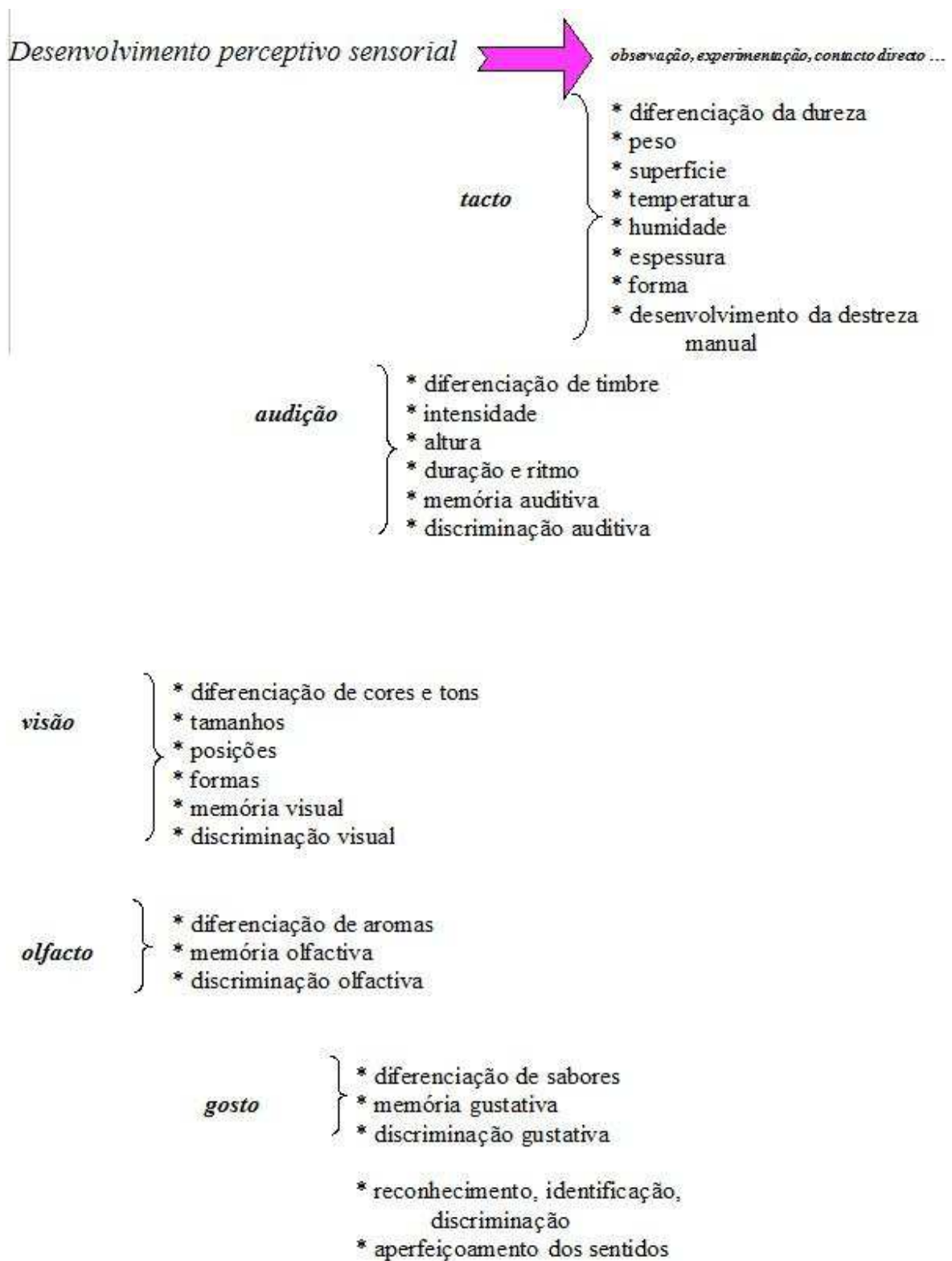


*Desenvolvimento socioafectivo*



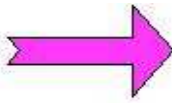
*Levar as crianças a (ã) ... tomar*

- \* consciência dos objectos
- \* consciência de si
- \* consciência do outro
- \* consciência do grupo
- \* cooperar
- \* socialização
- \* interajuda/responsabilidade
- \* partilha
- \* interiorização de regras (hábitos)
- \* desinibição
- \* autonomia
- \* segurança/equilíbrio emocional
- \* adaptação
- \* alegria



## PROJETO PEDAGÓGICO/EDUCACIONAL

### *Desenvolvimento estético*



*Levar as crianças a (ã) ...*

- \* observação
- \* expressão corporal
- \* estimular o sentido de comunicação estética, pela:
  - \* palavra
  - \* música
  - \* plástica
  - \* drama

### *Desenvolvimento cognitivo/intelectual*



- \* linguístico
- \* cognitivo – levar a criança a procurar explicações e a verificá-las
- \* observação
- \* exploração
- \* verificação
- \* iniciativa, curiosidade
- \* simbologia, triângulos e seriações
- \* imaginação/criatividade
- \* raciocínio
- \* memória
- \* atenção
- \* interesse
- \* noções culturais
- \* desenvolvimento do pensamento lógico: simbolização, classificação, estruturação espacio-temporal

### *Desenvolvimento linguístico*



- \* audição
- \* aquisição de vocabulário
- \* dicção
- \* aperfeiçoamento da linguagem
- \* estruturação de frases
- \* noções culturais
- \* criatividade/imaginação
- \* expressão verbal, gestual e facial
- \* diálogo
- \* memória: auditiva e visual
- \* desinibição
- \* alegria
- \* comunicação: estimular a comunicação espontânea, a imaginação, a improvisação
- \* estruturação espacio-temporal

Mas, para a prossecução deste projeto, há, ainda, que estar atento a quem são as minhas crianças, que interesses manifestam, que grau de desenvolvimento apresentam.

Propondo atividades, tarefas, estratégias, sugestivas, com materiais adequados: canções, histórias, lengalengas, conversas e diálogos, fantoches, danças, dramatizações e teatros, vivência de festas representativas: aniversários, Natal, Páscoa, Carnaval, Magusto, ... (em função das diversidades culturais), visitas e passeios, recorte, desenho, pintura e digitinta, modelagem, jogos vários: simbólico, puzzles, de movimento, de computador, a partir de uma calendarização específica, por etapas, com prioridades, mas com alguma rotina, no dia-a-dia: momento de chegada e receção, momento de higiene, momento de atividades lúdicas (individuais e/ou em grupo; mais ou menos orientadas), momento de higiene, momento de refeição, momento de higiene, momento de repouso e do sono, momento de higiene, momento de atividades lúdicas (individuais e/ou em grupo), momento de preparação para a saída.

Somos de referir, assim, ao tentar tecer umas breves notas de fechamento, que, caso se cumpram tais quesitos, a probabilidade de crescimento, em todos os sentidos, é pluridimensional, holística.

### Referências

- Bairrão, J., & Tietze, W. (1995). *A educação pré-escolar na União Europeia*. Lisboa: IIE, Coleção Ciências da Educação.
- Campos, B. P. (Director). (1990). *Projecto Alcácer*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação, Textos de Educação.
- Evans, E. (1982). Curriculum models and early childhood education. In B. Spodek (Ed.), *Handbook of research in early childhood education* (pp. 107-134). New York: The Free Press.
- Ferreira Gomes, J. (1977). *A educação infantil em Portugal*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Gaspar, M. F. (1990). *Modelos curriculares em educação pré-escolar. Estudo das escolhas dos educadores*. Dissertação de Mestrado não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Gaspar, M. F. (1991). Implicações da teoria socio-maturacionista ou psicodinâmica no processo de desenvolvimento de um currículo em educação pré-escolar. *Psychologica*, 5, 91-101.
- Gaspar, M. F. (1991a). Os modelos curriculares behavioristas ou comportamentalistas em educação pré-escolar. *Psychologica*, 6, 91-104.
- Gaspar, M. F. (1998). (Re)conciliar o (irre)conciliável? As orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar e a teoria de Vygotsky. In Núcleo de Análise e Intervenção Educacional da F.P.C.E.U.C. (Ed.), *Ensaio em homenagem a Joaquim Ferreira Gomes* (pp. 349-357). Coimbra: Livraria Minerva.
- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. (1984). *A criança em acção* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ministério da Educação (Ed.). (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: ME, Departamento da educação básica, Núcleo de educação pré-escolar.

## PROJETO PEDAGÓGICO/EDUCACIONAL

- Raposo, N. V. (1980). Implicações pedagógicas da teoria de Jean Piaget. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 14, 116-155.
- Raposo, N. V. (1983). *Estudos de Psicopedagogia* (1ª ed.). Coimbra: Coimbra Editora, Lda.
- Raposo, N. V. (1995). *Estudos de Psicopedagogia* (2ª ed.). Coimbra: Coimbra Editora, Lda.
- Vidal, J. G., Cárave, G., & Florencio, M. A. (1991). *El proyecto educativo de centro. Una perspectiva curricular*. Madrid: (?).





# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Potencialidade e fragilidades de relatórios de investigación

Strengths and weaknesses of research reports in education

Margarida S. Damião Serpa (0000-0002-2926-1437)\*

\* Universidade dos Açores/CICS.NOVA.UAc

[margarida.sd.serpa@uac.pt](mailto:margarida.sd.serpa@uac.pt)

### Resumo

A investigação científica exige trabalho sistemático e rigoroso nem sempre de fácil apreensão por quem nela se começa a envolver. A partir do enquadramento de vertentes e/ou componentes básicas do processo investigativo, sensíveis ao cumprimento de critérios de cientificidade, far-se-á o levantamento de apreciações que apontam para potencialidades ou fragilidades de relatórios de estágio realizados por jovens investigadores na área da educação, bem como da reflexão que estes fazem sobre as suas práticas de ensino. Trata-se de uma investigação de natureza descritiva, que procede à análise de doze relatórios de estágio de mestrados que profissionalizam para a docência, com incidência em diferentes temas educativos e respetivos estudos empíricos. Para esta análise concorreram as arguições de que foram objeto, estando assim em causa a análise de conteúdo de registos escritos das arguições proferidas por especialistas no tema de cada relatório. Foi inicialmente criado um sistema de categorias sobre o corpus dos registos relativos às arguições, o qual orientou a análise das apreciações efetuadas aos referidos relatórios. Os principais resultados mostram como potencialidades o interesse da temática e as relações estabelecidas entre a teoria, os dados empíricos e a lecionação. Quanto às limitações, é de realçar a dificuldade em se proceder à exploração de questões teóricas de fundo ou, por vezes, de mera clarificação concetual, bem como à reflexão crítica das práticas relatadas.

*Palavras-chave:* relatórios de investigação, relatórios de estágio, jovem investigador, educação, mestrado

### Abstract

Scientific research demands systematic and rigorous work not always easily apprehended by novice researchers. Some basic components of research process, which include attention with scientific criteria, will enable to get information about assessments that point out the strengths or weaknesses of traineeships reports carried out by novice researchers in the area of education. That components also point out the quality of reflection that students did about their teaching practices. This is a descriptive research, which analyzes the assessment of twelve professionalize traineeship report, focusing on different educational themes and respective empirical studies. The data were collected during the public discuss of the students' traineeships reports, by written records of the juries' argumentative speech, and treated through content analysis. About strengths, results show interest

## POTENCIALIDADE E FRAGILIDADES DE RELATÓRIOS DE INVESTIGAÇÃO

by the theme of the research, and the relations established between theory, empirical data and internship teaching. About weaknesses, it is important to highlight the difficulty in exploring theoretical questions, and sometimes in clarify elemental concepts, as well as the critical reflection of the reported practices.

*Keywords:* research reports, traineeships reports, novice researcher, education, master's degree

A investigação científica em educação abrange áreas e temáticas muito diversas, mas, em última instância, não pode eximir-se de refletir sobre o que deve ser aprendido, os percursos das aprendizagens e como se tem alguma certeza de que estas foram alcançadas e podem ser melhoradas, independentemente de determinado estudo se focar no aprofundamento de fatores, contextos, pessoas, instituições, políticas, programas, conteúdos, procedimentos, situações ou fenómenos educativos específicos. Pode constituir uma ajuda constante ao que se faz no quotidiano em matéria de educação, ganhando particular relevo para os profissionais que nela trabalham.

No caso dos futuros professores, envolvê-los nos processos de produção de conhecimento científico constitui uma forma de se familiarizarem com os mesmos, de modo a que mais facilmente consigam compreender literatura na área, bem como concetualizar e concretizar estudos científicos, podendo fazê-lo a partir das próprias práticas. Tornam-se, assim, facilmente consumidores e produtores de informação rigorosa e credível. No entanto, a realização de investigação científica requer trabalho sistemático e minucioso, de modo a se poder documentar e/ou fazer prova daquilo que se investiga, tendo sempre como fim último, segundo Booth, Colomb e Williams (2003), uma melhor compreensão das questões em estudo e beneficiar a própria comunidade. A elaboração dos respetivos relatórios deve espelhar esse trabalho, para além de ter de corresponder a exigências da comunicação escrita.

Os conteúdos ligados à produção de conhecimento científico constam de qualquer manual na área (e.g: Amado, 2014; Ary, Jacobs & Sorensen, 2010; Creswell, 2014), sendo de realçar: a) a problemática da investigação e seus objetivos; b) as questões ontológicas e epistemológicas que orientam as decisões a tomar sobre a forma de abordar o tema ou problema em estudo, ligando-se naturalmente aos métodos a adotar e às respetivas questões éticas; c) a revisão de literatura, procurando aprofundar as vertentes da problemática e clarificando os conceitos nucleares desse tema; d) os procedimentos de recolha de dados e rigor de concretização; e) as técnicas de tratamento de dados e precisão na sua aplicação; f) a discussão dos resultados e conclusões; g) a meta análise do trabalho desenvolvido, identificando limitações, condicionalismos e vertentes que ainda necessitam ser exploradas sobre o assunto. Note-se que os aspetos acabados de comentar, aquando da sua concretização, não seguem necessariamente a sequência linear em que foram apresentados, podendo existir, em função da natureza do estudo, simultaneidade de alguns deles ou percursos diferenciados.

## POTENCIALIDADE E FRAGILIDADES DE RELATÓRIOS DE INVESTIGAÇÃO

Sobre as dificuldades que a produção de investigação encerra, por vezes, a linguagem usada por jovens investigadores é reveladora de visões redutoras e segmentadas de aspetos da metodologia de investigação. Por exemplo, Al-Maamari (2016) refere que detetamos algumas insuficiências ou inconsistências quando perguntam se a sua amostra é suficientemente numerosa, se o instrumento de recolha de dados é suficientemente extenso ou apenas afirmando que têm que usar entrevistas. Verifica-se, assim, que desconhecem que a determinação da amostra se faz por referência a um universo e que a escolha e as características do instrumento dependem dos objetivos aos quais se pretende dar resposta e da informação disponível sobre o tema em estudo. Além disso, Al-Maamari (2016) comenta que têm a ideia de que só há uma maneira de se fazer o estudo, que a investigação é uma atividade solitária, apoiada por especialistas, e que a reflexão sobre a prática é sinónimo de investigação, entre outros aspetos. Por outro lado, Ellis e Levy (2009) referem que as dificuldades resultam essencialmente da complexidade dos métodos de pesquisa, bem como do elevado número de abordagens investigativas, recomendando que se verifique se o problema é digno de pesquisa, se há literatura validada por pares e se existem dados disponíveis para a sua concretização.

Se o processo de investigação em si já é complexo, não é menos difícil para os jovens investigadores a escrita de artigos científicos. Segundo diferentes autores, não necessariamente da área da educação (Shah, Shah e Pietrobon, 2009; Wilang, Jantori, & Chutataweesawas, 2018), as dificuldades prendem-se com a sobrecarga cognitiva que implica, seja subjetiva seja relativa à própria tarefa, a ténue destriça entre estrutura e conteúdo do artigo, insuficientes competências de produção de texto, a falta de confiança nas próprias competências e escasso domínio da escrita argumentativa, fundamental desde a definição da problemática da investigação à discussão dos resultados obtidos, sendo apontada a escrita colaborativa como uma estratégia para se minimizarem tais problemas.

Apesar de todas as dificuldades, Bhattacharyya, Chan e Waraczynski (2018), a partir de dados relativos às perspetivas dos próprios estudantes, concluíram que estes têm ganhos se estiverem envolvidos na produção de investigação ainda na licenciatura, sendo de salientar o desenvolvimento da compreensão concetual dos próprios projetos, o domínio de informação na área e a confiança em relação às suas competências como investigadores.

Relativamente aos objetivos do presente estudo, pretende-se conhecer as apreciações feitas a relatórios de estágio com componente investigativa, em momentos de defesa pública, de modo a

se poderem sinalizar potencialidades dos mesmos e identificar os aspetos que necessitam de maior atenção. Trata-se, apenas, de outra forma de aproximação ao tema da investigação realizada por jovens investigadores, pois os discursos proferidos pelos jurados em provas públicas estão enquadrados por finalidades e contextos muito específicos.

### **Método**

Está em causa um estudo exploratório de natureza qualitativa, que procede à análise de doze relatórios de estágio de mestrados que profissionalizam para a docência, com incidência em diferentes temas educativos, práticas pedagógicas e expectáveis estudos empíricos. Esta análise foi realizada com base nas arguições de que foram objeto, ou seja, nas apreciações verbalizadas pelos jurados e registadas no momento em que foram proferidas em situação de provas públicas, existindo doze especialistas, em função dos temas abordados. A cada relatório corresponderam os registos da intervenção de dois jurados. Cinco jurados tiveram duas ou mais intervenções no total dos relatórios. Não se seguiu um critério específico na seleção dos relatórios analisados a não ser o facto de se ter tido a possibilidade de proceder a registos escritos da informação dada pelos membros do júri quando proferiram a respetiva arguição.

O tratamento dos dados foi efetuado através da técnica de análise de conteúdo. Foi inicialmente criado um sistema de categorias, com categorias e subcategorias, sobre o corpus dos registos relativos às arguições, o qual serviu de ponto de partida para a estruturação e organização dos dados. Para a análise foram consideradas somente unidades de contexto, sabendo que cada uma corresponde a um relatório de estágio. Não se ponderaram as unidades de registo, ou seja, não se indica o volume de apreciações que foram encontradas em cada subcategoria, por nesta fase unicamente interessar a sua presença ou ausência. Significa isto que há fragilidades contabilizadas a partir de uma apreciação isolada, podendo afirmar-se o mesmo em relação ao registo de algumas potencialidades.

Importa reforçar a ideia de que os dados empíricos aqui apresentados resultam de apreciações feitas por membros dos júris que avaliaram os relatórios, pelo que os resultados obtidos estão associados a diversas situações de avaliação. Não se controlaram os referenciais avaliativos de cada membro do júri, reconhecendo-se que, subjacente às informações dos registos, há diversidade de referenciais. Apenas se analisaram as apreciações verbalizadas pelos jurados e registadas no momento em que foram proferidas.

## POTENCIALIDADE E FRAGILIDADES DE RELATÓRIOS DE INVESTIGAÇÃO

### Resultados

Recorde-se que este estudo visa proceder ao levantamento dos aspetos que, por um lado, são mais evidenciados no discurso dos arguentes de relatórios de estágio que profissionalizam para a docência e, por outro, fazer uma aproximação às potencialidades e fragilidades desses relatórios.

Começando pela concetualização da investigação (Figura 1), observa-se que todas as temáticas de investigação são consideradas interessantes pelos arguentes, embora as justificações possam divergir, umas vezes por haver pouca investigação sobre as mesmas, outras porque remetem para questões práticas a aprofundar ou, ainda, por corresponderem a áreas que granjeiam de reconhecido prestígio social.

Concetualização da investigação/lecionação	Potencialidades	Fragilidades
Interesse da temática	R1, R2, R3, R4, R5, R6, R7, R8, R9, R10, R11, R12	
Adequação do título	R1	R3, R6, R7
Objetivos claramente definidos	R1, R2, R4, R10, R12	
Clarificação dos métodos e participantes	R10	R4, R11, 12
Pertinência dos dados face aos objetivos	R12	R2, R6, R7, R8

*Figura 1.* Potencialidades e fragilidades da concetualização da investigação/lecionação de relatórios de estágio

As preocupações dos arguentes com os objetivos ficam evidenciadas ao reconhecerem que estão bem formulados e/ou alertam para a falta de articulação com os meios para a sua consecução. Note-se que o maior volume de fragilidades tem a ver com capacidades de articulação da informação (adequação do título e relação entre dados e objetivos).

A revisão de literatura (Figura 2) é um elemento chave tanto para a concetualização da investigação como para a compreensão e discussão dos seus resultados.

Revisão de literatura	Potencialidades	Fragilidades
Indicação explícita de uma problemática	R1	R5
Apresentação organizada de teorias explicativas	R2, R9, R12	R3, R5, R6, R7, R8, R11
Clarificação dos conceitos básicos do tema,	R1, R2, R6, R7, R8, R12	R3, R4, R5, R9, R10, R11
Organização das ideias e suas relações	R2, R11, R12	R1, R7, R8
Uso de fontes primárias		R4, R8, R10, R11
Bibliografia atualizada	R10, R12	R5, R6, R11

*Figura 2.* Potencialidades e fragilidades da revisão de literatura de relatórios de estágio

Observa-se alguma dominância das fragilidades, sobretudo na insuficiente sistematização das teorias explicativas e no uso de fontes secundárias. A clarificação de conceitos básicos, aspeto abordado em relação a todos os relatórios, a apresentação de teorias explicativas e a organização de ideias parecem guardar alguma relação quando são proferidas apreciações positivas.

A Figura 3 também evidencia mais alusões a fragilidades, sendo de realçar as relativas à deficiente validação dos instrumentos usados, à superficialidade da informação sobre as práticas e à falta de justificação das opções feitas. De facto, reconhece-se que são apresentados dados, mas de forma superficial.

Recolha de dados	Potencialidades	Fragilidades
Indicação de técnicas de recolha de dados	R3	R11
Diversidade de técnicas de recolha de dados	R1, R3, R6	R10
Explica validação das técnicas de recolha de dados	R9	R3, R4, R5, R7, R10, R11, R12
Volume dos dados da investigação	R3, R6, R8, R9	R1, R10
Densidade da informação sobre práticas	R1, R7, R9, R12	R2, R4, R5, R6, R8, R11
Clarificação dos contextos dos estágios	R8	R3, R6, R11, R12
Rigor dos dados apresentados		R11
Justificação das opções feitas		R5, R6, R7, R10, R11, R12

*Figura 3.* Potencialidades e fragilidades da recolha de dados de relatórios de estágio

Quanto ao tratamento de dados (Figura 4), são apontadas diversas fragilidades, mas a mais relevante tem a ver com a falta de maior reflexão crítica sobre as práticas desenvolvidas.

Análise dos dados e discussão de resultados/ práticas	Potencialidades	Fragilidades
Uso correto de técnicas de tratamento de dados		R6, R8, R9, R11, R12
Rigor na análise dos dados empíricos	R9	R3, R6, R12
Interpretação/ discussão dos resultados	R9	R3, R6, R10
Reflexão crítica das práticas desenvolvidas	R12	R1, R2, R3, R5, R6, R7, R8, R11
Relações entre teoria, dados empíricos e lecionação	R1, R4, R5, R6, R9, R11, R12	R3, R7, R8, R10
Visão sintética da informação	R10, R12	

*Figura 4.* Potencialidades e fragilidades da análise de dados e discussão de resultados de relatórios de estágio

O aspeto positivo mais saliente prende-se com a relação entre questões teóricas, dados empíricos e lecionação, mas de modo superficial, se tivermos em conta a parca capacidade crítica.

Na Figura 5, são feitas algumas apreciações relativamente às conclusões dos relatórios, mas realçam-se insuficiências quanto às implicações práticas dos resultados alcançados.

Conclusões, implicações práticas e limitações	Potencialidades	Fragilidades
Conclusões consistentes	R2, R12	R7
Referência a implicações práticas	R2, R5	R3, R7, R9, R10, R11
Reconhecimento de limitações do estudo ou intervenção	R3, R6, R11	R1

*Figura 5.* Potencialidades e fragilidades das conclusões de relatórios de estágio

Relativamente aos aspetos formais do relatório (Figura 6), são apontadas inúmeras fragilidades, desde um discurso nem sempre claro e preciso aos problemas de formatação e referência que requerem atenção milimétrica.



## POTENCIALIDADE E FRAGILIDADES DE RELATÓRIOS DE INVESTIGAÇÃO

Aspetos formais do relatório	Potencialidades	Fragilidades
Resumo informativo	R2, R7, R11	R4, R6
Informação da introdução	R5, R6, R12	
Estrutura e organização da informação	R4, R6, R8, R11, R12	R1, R3
Equilíbrio entre capítulos		R1, R3, R5
Cumprimento de regras de referenciação		R1, R3, R5, R8, R10
Qualidade das tabelas e quadros	R10	R4, R6, R11, R12
Precisão concetual do discurso		R1, R2, R3, R5, R6, R8, R10, R11, R12
Correção ortográfica e sintática	R3, R4, R5, R10, R12	R1, R7, R11

*Figura 6.* Potencialidades e fragilidades dos aspetos formais de relatórios de estágio

Finalmente, as questões éticas (Figura 7) são as menos presentes nas apreciações dos jurados e salientam a falta de indicação da fonte de afirmações proferidas em alguns relatórios.

Questões éticas	Potencialidades	Fragilidades
Anonimato	R11	R5, R6
Consentimento informado		R10
Respeito pela propriedade intelectual		R5, R7, R11
Valorização do trabalho dos colegas	R10	R6

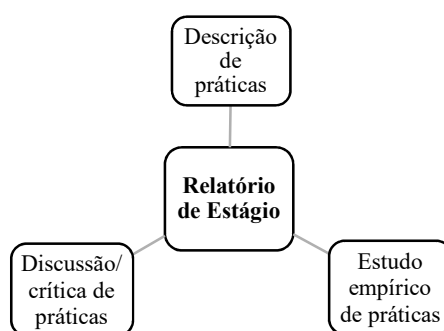
*Figura 7.* Potencialidades e fragilidades das questões éticas de relatórios de estágio

Acresce referir que, numa apreciação mais global do relatório, foi explicitamente mencionado, pelo menos por um arguente da prova, que o trabalho era excelente ou muito bom, nos casos de R1, R4 e R9, e bom, interessante, amadurecido ou equilibrado em R2, R3, R6, R8 e R11. Outro aspeto geral também evidenciado teve a ver com a leitura prazerosa do relatório, sendo apontada para R2, R4, R5, R9, R11 e R12. Esta informação mais genérica permite contextualizar algumas das apreciações específicas já apresentadas, na medida em que uma chamada de atenção à falta de fundamentação de um instrumento de recolha de dados de um relatório que se considera excelente dificilmente terá o mesmo peso de outra para um relatório considerado de apenas bom.

Fazendo um balanço geral, são comuns a todos os relatórios de estágio as apreciações dos arguentes sobre o interesse pela temática e a clarificação de conceitos básicos do tema, independentemente de serem apreciações de sentido somente positivo, no primeiro caso, e positivo e negativo, no segundo. As apreciações apontam mais para fragilidades do que para potencialidades dos relatórios, incidindo as fragilidades sobretudo em insuficiências de revisão de literatura e numa recolha de dados raramente justificada e fundamentada. As potencialidades mais salientes prendem-se com o interesse pela temática e com as relações estabelecidas entre a teoria, os dados empíricos e a lecionação, embora nem sempre de forma aprofundada.

### Discussão

Há o entendimento de que o relatório de estágio não se limita ao tema de aprofundamento/ investigação científica do seu título (o que seria expectável numa dissertação), devendo incluir reflexão crítica sobre um conjunto diversificado e significativo de práticas educativas vivenciadas durante o estágio, dando conta dos seus resultados, de modo a espelharem diversas facetas do currículo escolar para o qual os estagiários ficam profissionalizados. Em conjunto com essa reflexão, há a vertente de investigação científica dos relatórios de estágio que pode e deve ancorar-se em dados das próprias práticas letivas, procurando dar resposta direta a necessidades das mesmas. Trata-se do aprofundamento de práticas em determinada temática, respeitando os procedimentos do método científico. Face ao afirmado, o campo concetual do relatório de estágio abrange os seguintes componentes:



*Figura 8.* Componentes do relatório de estágio

No presente estudo, os arguentes apontaram para diversidade de aspetos a apreciar numa investigação, situando o relatório de estágio numa lógica de produção de conhecimento científico, mas o facto de ter havido um predomínio de fragilidades pode ter a ver com diferentes motivos. Por um lado, o contexto em que foram produzidas as apreciações estava tendencialmente centrado na sinalização de pontos a melhorar. Por outro lado, o facto de serem jovens investigadores era propício a que houvesse dificuldade na identificação atempada das disrupções dos seus processos investigativos, de modo a serem rapidamente ultrapassadas, bem como na gestão de simultaneidade de tarefas. Ainda por outro lado, era necessária capacidade para se discernir entre a colheita de informações para se assegurar uma intervenção pedagógica imediata e a recolha de dados para fins investigativos, o que requer levantamento rigoroso e sistemático de dados, algo raramente referenciado em relação aos relatórios do presente estudo. Quando não há consciência desta dupla vertente da recolha de dados, cria-se algum isomorfismo entre ambas as vertentes, podendo ficar a

## POTENCIALIDADE E FRAGILIDADES DE RELATÓRIOS DE INVESTIGAÇÃO

documentação das práticas incompleta ou sem o rigor desejável. Assim, os estagiários, ao estarem envolvidos em práticas de lecionação, nem sempre identificam e/ou selecionam dados funcionais para a investigação que pretendem ou estão a realizar, embora estejam explícitos nos documentos de concetualização e registo oficial dos seus relatórios de estágio. É natural que essa dificuldade seja transportada para a reflexão sobre as práticas, pois o estagiário atesta o que nelas ocorreu sem necessidade de evidências ou de explorar posições complementares. Trata-se de situação que traduz facilmente a ideia, já apontada por Al-Maamari (2016), de que a reflexão sobre a prática é por vezes entendida como sinónimo de investigação.

Ainda sobre a natureza do relatório de estágio, não coincidente com a de uma dissertação, observou-se que a apresentação explícita de uma problemática foi pouco aludida pelos jurados, talvez por, na globalidade do relatório, estarem implícitas ao estágio diversas situações problemáticas, que podem ser abordadas ao longo das diferentes reflexões havidas, não se restringindo à problemática de aprofundamento científico.

Sobre as dificuldades encontradas ao nível da revisão de literatura, como se viu, vão ao encontro de dados de outros trabalhos (Shah, Shah e Pietrobon, 2009; Wainerman, 2001; Wilang, Jantori, & Chutataweesawas, 2018), sendo difícil identificar, especialmente para jovens investigadores, os pressupostos de determinado estudo (Booth, Colomb & Williams, 2003), o que origina por vezes considerações generalistas e vagas ou reproduções acríticas (Rocha, Monginho, Ferreira e Rocha, 2011).

Uma boa parte do êxito de uma investigação joga-se na constante regulação da articulação entre os seus objetivos e os procedimentos e condições que os permitem alcançar, salvaguardando o cumprimento dos devidos critérios de cientificidade. As preocupações com essa articulação estiveram presentes nas apreciações dos jurados participantes no presente estudo, deduzindo-se dos resultados a necessidade de ser reforçada, pois, de acordo com Wainerman (2001), também é matéria crítica para jovens investigadores.

Por fim, importa clarificar que uma das mais valias deste estudo reside na explicitação dos aspetos que são objeto de apreciação pelos arguentes de relatórios de estágio em situação de provas públicas, mas a partir das suas apreciações não se podem retirar conclusões definitivas sobre a qualidade dos relatórios avaliados. Os resultados necessitam ser aprofundados a partir da análise sistemática dos próprios documentos desses relatórios, pois os comentários dos arguentes não se

podem isolar do contexto em que foram produzidos, ou seja, em momentos propícios ao levantamento minucioso de fragilidades a ultrapassar, no futuro, pelos estudantes em prova.

Conclui-se sobre a necessidade de se continuar a investir no desenvolvimento de competências investigativas em futuros professores, de modo a que os relatórios de estágio profissionalizante não se limitem à descrição das práticas havidas nem à reflexão circunstancial sobre as mesmas e que assumam a vertente investigativa que lhes é devida, sem, no entanto, se transformarem em trabalhos próprios de uma dissertação.

### Referências

- Amado, J. (Coord.) (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bhattacharyya, P., Chan, C. W., & Waraczynski, M. (2018). How novice researchers see themselves grow. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 12(2), Article 3. <https://doi.org/10.20429/ijstl.2018.120203>
- Booth, W. C., Colomb, G. G., & Williams, J. M. (2003). *The craft of research*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approach* (4th edition). Thousand Oaks: SAGE.
- Al-Maamari, F. S. (2016). Re-conceptualizing Research Misconceptions: Top Ten Myths Demystified, *Inquiry in Education*, 8(2), Article 6. <https://digitalcommons.nl.edu/ie/vol8/iss2/6>
- Ary, D., Jacobs, L. C., & Sorensen, C. K. (2010). *Introduction to Research in Education*. Belmont-USA: Wadsworth Cengage Learning.
- Ellis, T. J., & Levy, Y. (2009). Towards a Guide for Novice Researchers on Research Methodology: Review and Proposed Methods, *Issues in Informing Science and Information Technology*, 6, 323-337.
- Rocha, P., Monginho, R., Ferreira, M., & Rocha, C. (2011). Epistemologias da educação dos jovens investigadores em educação: o caso do “ENJIE”. In C. S. Reis, & F. S. Neves (Eds.), *Livro de atas do XI congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 325-330). Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.
- Shah, J., Shah, A., & Pietrobon, R. (2009). Scientific Writing of Novice Researchers: What Difficulties and Encouragements Do They Encounter? *Academic Medicine*, 84(4), 511–516.

## POTENCIALIDADE E FRAGILIDADES DE RELATÓRIOS DE INVESTIGAÇÃO

Wainerman, C. (2001). Introducción. Acerca de la formación de investigadores en ciencias sociales. In C. Wainerman, & R. Sautu (Comp.), *La Trastienda de la Investigación* (pp. 15-40). Buenos Aires: Lumiere.

Wilang, J. D., Jantori, P., & Chutataweesawas, S. (2018). Worries of novice researchers in writing research papers. In ICLIST, & NCLIST, The 6<sup>th</sup> International and 2<sup>th</sup> National Conference on Learning Innovation in Science and Technology (pp. 171-180). Hua Hin, Thailand. [https://www.academia.edu/36781310/Worries\\_of\\_novice\\_researchers\\_in\\_writing\\_research\\_papers](https://www.academia.edu/36781310/Worries_of_novice_researchers_in_writing_research_papers)

## ÁREA 5. Familia, Escuela y Comunidad



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Escolas ÁS – contributo para a alimentación sustentábel

“Escolas Ás” - contribution to sustainable food

Sofia Bergano (<https://orcid.org/0000-0002-9523-8884>)\*, Adorinda Gonçalves\*, Maria  
Conceição Martins\*, Maria José Rodrigues (<https://orcid.org/0000-0003-1029-149X>)\*\*

\*Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, \*\* Centro de Investigação em  
Educação Básica

Autor de contacto: Sofia Bergano: [sbergano@ipb.pt](mailto:sbergano@ipb.pt)

## Resumo

Esta comunicação refere-se a um estudo no âmbito do Projeto “Escolas ÁS”, desenvolvido pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança em parceria com Agrupamentos de Escolas da Região. Pretende contribuir para que a escola e as crianças sejam agentes de mudança das práticas das famílias no que respeita à alimentação, que tem forte impacto ambiental, económico, ético e social, não só pela escolha dos alimentos e combate ao desperdício alimentar, que constitui um passo fundamental para combater a fome e a desnutrição, mas também na problemática dos resíduos. Neste caso em particular, foram envolvidas crianças da educação pré-escolar (3-6 anos) e do 4.º ano de escolaridade (9-10 anos). Numa primeira fase, procedeu-se à observação das lancheiras das crianças para caracterização do lanche enviado pela família (resíduos produzidos, origem e sazonalidade dos alimentos), com recurso a uma grelha de observação previamente construída. Os dados evidenciam heterogeneidade nos lanches, sendo que, em alguns há a opção por alimentos caseiros enquanto outros escolhem alimentos de origem industrial, normalmente associados a um maior número de embalagens. Neste contexto específico, verificou-se que todos os resíduos (orgânicos ou não) eram depositados no lixo indiferenciado pelos adultos (professores e auxiliares de ação educativa) que supervisionam o lanche. Assim, considera-se fundamental avançar para a segunda fase do projeto, a sensibilização das crianças e das escolas, contribuindo para responder às atuais exigências da sociedade no que respeita à preservação do ambiente, ao consumo e à alimentação sustentável.

*Palavras-chave:* alimentação sustentável, lanche escolar, consumo sustentável, educação global.

## Abstract

This communication refers to a study within the scope of the "Escola ÁS" Project, developed by the Higher School of Education of the Polytechnic Institute of Bragança in partnership with Schools from the northern region of Portugal. It aims to help schools and children to be agents of changing household food practices, which have a strong environmental, economic, ethical and social impact, not only by choosing food and combating food waste, which is fundamental step in combating hunger and malnutrition, but also the problem of waste. In this particular case, children from pre-school education (3-6 years) and the 4<sup>th</sup> grade (9-10 years) were involved. In the first phase, the children's lunch boxes were observed to characterize the snack sent by the family (waste produced, origin and seasonality of the food), using a previously constructed observation grid. The data shows heterogeneity in snacks, and in some cases, there is the option for home-made foods while others choose food from an industrial origin, usually associated with a larger number of packages. In this specific context, it was found that all residues (organic or not) were deposited in the undifferentiated garbage by the adults (teachers and educational assistants) who supervise the snack. Therefore, it is considered essential to advance to the second phase of the project, the awareness of children and schools, contributing to meet the current demands of society regarding the preservation of the environment, consumption and sustainable food

*Keywords:* sustainable food, school snack, sustainable consumption, global education.



O estudo que apresentamos diz respeito ao projeto “Escolas AS” – Alimentação Sustentável nas escolas - abrangendo uma temática transversal que vai ao encontro da concretização da Estratégia Nacional de Educação Ambiental 2020 (ENEA 2020), aprovada pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 100/2017, de 11 de julho e que contribuam para a implementação do Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade na Educação Pré-Escolar e nos Ensino Básico e Ensino Secundário, aprovado pelo Ministério da Educação (Ministério da Educação, 2018). Pretendeu-se concretizar um conjunto de ações inovadoras que pudesse dar contributos para que Portugal cumpra os compromissos assumidos internacionalmente no âmbito dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 (UNRIC, 2016). No âmbito do ODS 12 - Garantir padrões de consumo e de produção sustentáveis, foram definidas, entre outras, duas Metas (“Até 2030, reduzir para metade o desperdício de alimentos per capita a nível mundial, de retalho e do consumidor, e reduzir os desperdícios de alimentos ao longo das cadeias de produção e abastecimento, incluindo os que ocorrem pós-colheita” e “Até 2030, reduzir substancialmente a geração de resíduos por meio da prevenção, redução, reciclagem e reutilização”), através das quais as Nações Unidas propõem que o consumo sustentável seja atingido reduzindo as perdas nos processos de produção e reduzindo o desperdício ao nível dos consumidores, (UNRIC, 2016).

Um dos maiores desafios que a comunidade internacional enfrenta é o de conseguir providenciar alimentação em quantidade e qualidade para uma população mundial em ritmo acelerado de crescimento, pelo que é cada vez mais importante ter em consideração a necessidade de redução do desperdício alimentar. Até ao momento, não há consenso acerca da definição de desperdício alimentar, sendo, no entanto, seguidas predominantemente as definições apresentadas pela FAO (2011; 2013), de acordo com as quais “perdas” alimentares ocorrem durante as fases de produção agrícola, pós-colheita e processamento na cadeia de abastecimento alimentar, enquanto o “desperdício” de alimentos ocorre no final da cadeia alimentar (distribuição, venda e consumo final), estando muito relacionada com fatores comportamentais. Reduzir a perda e desperdício de alimentos é uma tarefa multidisciplinar e multissetorial (Abdelradi, 2017).

Hoje, mais do que nunca, questiona-se o processo holístico da educação, considerando que deve responder às necessidades do pleno desenvolvimento do indivíduo e da sua integração na sociedade. A vida das crianças apresenta aspetos múltiplos, mas inseparáveis; elas são simultaneamente alunos, membros de uma família, de um grupo de crianças, organizado ou não, consumidoras de produtos e de mensagens características de uma determinada época e sociedade. A

sociedade encontra-se numa encruzilhada: discute-se a influência do homem nas alterações climáticas, analisam-se modelos económicos e políticos pelos seus impactos globais na Terra, questionam-se estilos de vida que contribuem para grandes desequilíbrios ambientais e sociais. O consumo de produtos alimentares muito industrializados é responsável pelo aumento exponencial do número de embalagens de vidro, metal, plástico e outros materiais. Após o seu uso, poucos destes materiais são destinados à reutilização ou à reciclagem e, como consequência, uma quantidade elevada destes resíduos é acumulada no ambiente (Conrad et al., 2018). À escala global, a produção, transporte, armazenamento e gestão de resíduos de alimentos estão associados a uma ampla gama de impactos ambientais que causam danos ecológicos muitas vezes irreversíveis e desequilíbrios que colocam em risco a dinâmica natural da Terra (Mourad, 2016; Schanes, Dobernig, & Gözet, 2018). O modelo económico linear, que utiliza uma vasta quantidade de materiais a baixo preço e de fácil acesso, baseando-se no princípio “produz-utiliza-deita-fora”, já mostrou ter um elevadíssimo impacto ambiental. Torna-se, por isso, urgente implementar um novo modelo, que privilegie a redução, reutilização, recuperação e reciclagem de materiais e energias. A economia circular pretende ir ao encontro desses objetivos, através da ampliação do ciclo de vida dos materiais e, assim, da redução do desperdício ao mínimo (European Environment Agency, 2016). A economia circular constitui-se, portanto, como um elemento-chave para procurar alcançar o desenvolvimento sustentável das comunidades, e deve ser um modelo a seguir também na produção e consumo alimentar.

Quando grande parte da população mundial se confronta com problemas de desnutrição, outra debate-se com problemas de saúde derivados de excessos alimentares que contribuem para práticas agrícolas industrializadas e agressivas que levam ao empobrecimento dos solos, ao esgotamento dos recursos hídricos, à contaminação ambiental e ao empobrecimento de populações locais que se vêm obrigadas a produzir produtos de consumo global em vez dos seus próprios alimentos e que acabam deslocalizadas. Neste contexto, há que equacionar soluções para que a escola, em parceria com outras instituições, seja capaz de proporcionar uma formação para termos cidadãos capazes de intervir cívica e criticamente, para dar resposta às exigências específicas da sociedade. Assim, é de extrema relevância que se trabalhem aspetos relacionados com a preservação do ambiente, o consumo e a alimentação sustentável. Com o presente projeto pretendemos potenciar uma formação em rede, alargada e sólida, capaz de perdurar no tempo e de se traduzir numa efetiva alteração de comportamentos, quer das crianças quer de adultos,

promovendo uma cidadania informada e ativa que leve a um consumo alimentar mais sustentável. Ao ser implementado a partir da escola e da família, o projeto tornará possível desenvolver processos de intervenção articulados entre diversas forças sociais e económicas locais, promotores da participação cívica dos cidadãos e que podem permanecer nas práticas quotidianas, individuais e das instituições.

Através de uma abordagem integradora e multidisciplinar, pretendemos, a médio prazo sensibilizar, informar e formar indivíduos com elevado nível de literacia ambiental. A longo prazo esperamos que os envolvidos adotem atitudes e comportamentos mais adequados, nomeadamente, hábitos alimentares de maior qualidade e mais sustentáveis, consumindo, preferencialmente produtos de origem e produção local.

Pelo exposto, com o desenvolvimento do projeto “Escolas ÁS” pretendemos atingir os seguintes objetivos:

- Problematizar a interdependência e a dimensão globalizadora das tendências alimentares atuais;
- Interpretar a dimensão ambiental, cultural, social e económica das escolhas alimentares;
- Desenvolver uma consciência crítica dos problemas de alimentação que se relacionam com o ambiente e o papel dos cidadãos na sua resolução.

Consideramos, assim, poder contribuir para que a escola e as crianças sejam agentes de mudança das famílias no que respeita às questões alimentares, não só na escolha dos alimentos, mas, também, no combate ao desperdício alimentar que tem forte impacto ambiental, económico, ético e social. Consideramos, também, contribuir ativamente para a redução de resíduos proveniente das embalagens. As embalagens de produtos alimentares dos lanches escolares representam uma fração considerável dos resíduos de uma escola, pelo que as crianças serão incentivadas a usar embalagens reutilizáveis. Além disso, ao promover a redução do desperdício alimentar e ao incentivar a separação, reduzir-se-ão os resíduos sólidos produzidos nas escolas. Por outro lado, ao estimular o consumo de produtos locais, pensa-se induzir uma valorização das atividades locais, da agricultura ao pequeno comércio e, portanto, o desenvolvimento.

### **Alimentação sustentável em contexto escolar**

A educação deve ser um processo holístico e contribuir para a integração do indivíduo na sociedade e, ao mesmo tempo, responder às necessidades do seu pleno desenvolvimento, pelo que é crucial o desenvolvimento de competências, atitudes e valores necessários a uma formação global,

potenciadora de uma cidadania crítica e responsável. A escola deve criar condições para que as crianças reflitam sobre os seus comportamentos e as suas opções, dando-lhes oportunidades de equacionar os impactos na natureza e na sociedade dessas opções e, com criatividade, desenvolverem iniciativas que contribuam para encontrar soluções para dar resposta às exigências específicas da sociedade atual. Neste contexto, é de extrema relevância que se trabalhem na escola aspetos relacionados com a preservação do ambiente e o desenvolvimento sustentável. A educação alimentar, enquanto integrante do consumo sustentável, constitui um dos principais pilares no âmbito da educação para o desenvolvimento sustentável. No entanto, a escola não pode atuar como entidade isolada pois assim a sua ação seria pouco profícua. Aliás, a Escola e a Educação têm grandes potencialidades no que diz respeito à promoção da educação ambiental, nomeadamente através da articulação do trabalho dos docentes com a família, estimulada pela proximidade entre os dois contextos. Reconhece-se, assim, a Escola como um agente fundamental de educação ambiental, tal como proposto na ENEA 2020 (Resolução do Conselho de Ministros n.º 100/2017, de 11 de julho). Nesta perspetiva e atendendo às premissas do consumo sustentável, torna-se necessária a discussão em torno das práticas de produção e de consumo de alimentos, bem como o seu impacto para a população. Trazer este tópico para a discussão em contexto escolar é, em nosso entender, uma forma de contribuir para a sustentabilidade do planeta.

As escolas precisam encontrar estratégias direcionadas para capacitarem os jovens a tomar decisões sobre nutrição e consumo num cenário mundial cada vez mais globalizado e complexo (Angele, 2017). A educação global constitui-se, assim, como uma "resposta pedagógica à globalização", baseada na necessidade de os alunos estarem preparados para viver numa sociedade global, caracterizada pela crescente complexidade, ambiguidade e incerteza, na qual precisam de saber desenvolver respostas e ações igualmente complexas, incluindo as associadas aos hábitos de consumo alimentar. (Angele, 2017). Concordamos, no entanto, com Triches (2015) quando afirma que um dos valores a desenvolver é a liberdade de escolha, o que nem sempre condiz com atitudes informadas e que contribuam para o bem-estar e a saúde individual e para o desenvolvimento da sociedade. Especificamente no caso da alimentação, a escola também tem um importante papel na formação e na adoção de medidas que conduzam a comportamentos mais adequados. O estudo da referida autora demonstrou que é possível realizar educação alimentar e uma educação para sustentabilidade através da utilização de programas como o de alimentação escolar. Por outro lado, associado à alimentação, surge a produção de um grande número de resíduos em particular

embalagens descartáveis associadas aos lanches escolares, causando grande impacto ambiental, pelo que se torna necessário repensar esta situação. Os estudos de Landim, et al. (2016), alertam para esta situação e referem que é possível encontrar soluções alternativas e mais sustentáveis.

### **Opções metodológicas**

O estudo exploratório desenvolvido foi de natureza qualitativa e decorreu de forma integrada e simultaneamente com um projeto de intervenção. A problematização do tema levou à formulação de um conjunto de questões de partida: Quais os tipos de alimentos incluídos no lanche das crianças, em relação à sazonalidade, origem e grau de industrialização? Qual o desperdício alimentar resultante do lanche? Que resíduos são produzidos e como são encaminhados? O presente texto refere-se ao desenvolvimento do Projeto no ano letivo de 2018/2019 num Agrupamento de Escolas do distrito de Bragança e envolveu crianças da educação pré-escolar (25 crianças) e do 4.º ano de escolaridade do 1.º ciclo do ensino básico (20 crianças).

Para a recolha de dados, e considerando o carácter exploratório do estudo, a observação constituiu-se como a técnica mais apropriada, pois permite chegar mais perto da “perspetiva dos sujeitos” e proporcionar uma experiência direta que melhor se adequa à verificação das ocorrências Lüdk e André (1986); por outro, conduz o investigador a uma maior compreensão do caso (Stake, 2007). Esta técnica obriga o investigador a um contacto direto com a realidade em estudo e ajuda-o a identificar e obter dados, que, não sendo evidentes muitas vezes para os sujeitos observados orientam o seu comportamento. Optámos pela observação participante que, segundo Bogdan e Bilklen, (2013) permite “ao investigador introduzir-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registo escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa” (p. 16). Como instrumento para recolha de dados, foi contruída uma grelha de observação, que permitiu fazer um registo mais rigoroso e sistemático das observações realizadas e está organizada em quatro dimensões: embalagens; alimentos “sólidos”; fruta; e bebidas. Para cada uma destas dimensões foram considerados vários itens.

Numa primeira fase do estudo, procedeu-se à observação das lancheiras das crianças para caraterização do lanche enviado pela família (resíduos produzidos, origem e sazonalidade dos alimentos), com recurso à grelha de observação. A observação foi realizada durante o lanche que as crianças fizeram no intervalo da manhã e foi possível interagir com elas e questioná-las. Posteriormente, foi feita uma sessão de sensibilização em que se alertaram as crianças para algumas

problemáticas da alimentação sustentável e se discutiu com elas a apresentação de sugestões que minimizem os problemas identificados.

### Apresentação e análise de alguns resultados

Os resultados da observação, a primeira fase do projeto, foram analisados com base nos seguintes indicadores: (i) a composição dos lanches levados pelas crianças; (ii) a quantidade de resíduos produzidos; (iii) comportamentos durante o lanche.

No que respeita à composição dos lanches apresentamos os resultados na tabela 1.

Tabela 1

#### *Composição do lanche das crianças*

	Observações	J.I.	1.º CEB	Total
Alimentos "sólidos"	Pão tipo "caseiro"	1	2	3
	Pão (bijou)	1	4	5
	Pão baguete e outros	1	0	1
	Pão (tipo "pão rico")	1	0	1
	Pão de leite	0	1	1
	Bolo caseiro	2	0	2
	Bolo industrial (donuts, bollycao, ...)	1	0	1
	Bolos/produtos de pastelaria	3	2	5
	Bolachas	4	6	10
	Barra de cereais	0	0	0
	Cereais	1	0	1
	Chocolates	1	0	1
	Gomas	1	0	1
	Iogurte	6	2	8
Frutas	Outros (queijos, gelatinas)	1	1	2
	Fruta da época	3	1	4
	Fruta não da época	2	2	4
	Fruta local	1	0	1
	Fruta não local	3	0	3
	Frutos secos	0	0	0
	Frutos desidratados	0	0	0
	Outras	1	0	1
	Água	0	0	0
	Água aromatizada	0	0	0
Bebidas	Leite simples	1	2	3
	Leite com chocolates	1	4	5
	Leites com aromas	0	0	0
	Leites com suplementos	0	0	0
	Leites de origem vegetal	0	0	0
	Iogurte líquido	6	1	7
	Sumo sem gás	6	5	11
	Sumo com gás	0	0	0
	Outro (puré de frutas)	0	0	0

Em relação aos alimentos sólidos, verificamos que 5 crianças levavam pão e 8 iogurte; 10 levavam bolachas e 5 bolos de pastelaria; 8 crianças optaram por levar fruta, sendo que 4 levavam fruta da época; as bebidas mais observadas nos lanches são os sumos (industriais) e o iogurte líquido. Assim, os resultados evidenciam heterogeneidade nos lanches, sendo que algumas famílias optam por alimentos preparados em casa enquanto outras escolhem alimentos de origem industrial, normalmente associados a um maior número de embalagens.

No que respeita aos resíduos, considerou-se a quantidade de resíduos associados às embalagens que as crianças usavam nos lanches e cujos resultados se apresentam na tabela 2.

Tabela 2

*Tipo de embalagens que as crianças levam na lancheira*

Observações	J. I.	1.º CEB	Total
Papel (guardanapo)	12	8	20
Folha de alumínio	1	0	1
Película aderente	0	0	0
Saco plástico	0	1	1
Caixa (reutilizável)	4	2	6
Pano (guardanapo)	0	0	0
Garrafa plástica não reutilizável	2	0	2
Garrafa reutilizável	4	0	4
<i>Tetra pack</i>	5	9	14
Vidro	1	1	2
Lata (metal)	0	0	0
Outras	5	1	6

Destaca-se que a maior parte das crianças usa o guardanapo de papel para embalar o lanche. As embalagens *tetra pack*, também, são muito utilizadas, nomeadamente para leite e sumos. Vale a pena ressaltar que é muito residual o número de situações em que se usa o plástico, a película aderente e a folha de alumínio nas suas lancheiras. No entanto, consideramos ser relevante investir para que se opte por embalagens mais sustentáveis, por exemplo, guardanapos de tecido.

Um outro aspeto que nos parece relevante é a observação de alguns comportamentos das crianças durante o lanche, que apresentamos na tabela 3. Na análise dos resultados, verificamos que a maior parte das crianças consome todos os alimentos que leva para o lanche e 11 partilham com os colegas. Evidenciou-se que não havia um desperdício significativo de alimentos, pois mesmo alimentos sobrantes foram guardados para uma utilização posterior. Relativamente aos resíduos, a maior parte dos alunos coloca-os no lixo indiferenciado e apenas 6 crianças guardam as embalagens, o que está em conformidade com o tipo de embalagens predominante. Este parece-

nos que é um dos assuntos que necessita de ser mais trabalhado e de forma mais continuado, por exemplo, envolvendo todos os elementos da comunidade educativa.

Tabela 3

*Comportamentos observados durante o lanche*

Observações	J.I.	1.º CEB	Total
Abre e começa a comer várias coisas, mas não acaba.	1	3	4
Consome todos os alimentos	12	15	27
Deixa ficar os alimentos sólidos	0	1	1
Deixa ficar as bebidas	1	0	1
Deixa ficar a fruta	1	0	1
Deixa ficar os alimentos de origem industrial	0	0	0
Deixa ficar os alimentos de origem caseira	0	0	0
Partilha com os colegas	7	4	11
Deita os alimentos que sobram fora	0	1	1
Guarda os alimentos sobranes	3	1	4
Deita no lixo comum os resíduos e as embalagens	6	16	22
Separa os resíduos por categorias	0	0	0
Guarda as embalagens	6	0	6

### Considerações finais

A educação enquanto processo ativo e participativo deve contribuir para a capacitação dos indivíduos de forma a responderem positivamente aos desafios emergentes, quer sejam de natureza económica, social ou ambiental, através de projetos abrangentes e continuados; deve criar oportunidades para que todos tomem consciência dos problemas e desenvolvam capacidades e atitudes de inovação que lhes permitam participar na tomada de decisões, discussões públicas e na resolução dos problemas. São estes os princípios em que assenta e que se pretendem desenvolver no Projeto ÁS.

Globalmente, o impacto do projeto refletir-se-á na responsabilidade ambiental, ética e social dos consumidores no que respeita às suas escolhas alimentares. Faremos esforços na concertação de sinergias para o envolvimento de diversos agentes com os quais se tem desenvolvido um trabalho próximo (crianças, professores e pais). Através de uma abordagem integradora e multidisciplinar, pretende-se, a médio prazo sensibilizar e informar os participantes contribuindo para a formação de indivíduos com elevado nível de literacia ambiental.

O Projeto ÁS focou-se, neste estudo, em dois aspetos da alimentação sustentável: os desperdícios e os resíduos. Os desperdícios alimentares são considerados um problema grave e, além de serem um indicador da qualidade das refeições e da sua adequação, são também



importantes do ponto de vista dos resíduos. Como tal considera-se fundamental a sua contabilização em meio escolar e embora existam poucos trabalhos neste domínio. Necessita-se que se adotem medidas que minimizem a quantidade de desperdícios gerados e que contribuam para a sustentabilidade e preservação ambiental, intervindo nos processos de produção, transformação, distribuição, acesso e consumo de alimentos. A comunidade escolar deve estar esclarecida acerca desta problemática e, em conjunto com os organismos da tutela, encontrar soluções que, atendendo à elaboração das ementas, à seleção e preparação dos alimentos e às necessidades nutricionais do público alvo, minimizem a quantidade de desperdícios.

No que diz respeito aos resíduos de embalagens, pretendemos contribuir para a sua redução. As embalagens de produtos alimentares dos lanches escolares representam uma fração considerável dos resíduos de uma escola, pelo que as crianças e as suas famílias serão incentivadas a usar embalagens reutilizáveis.

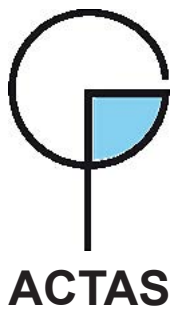
Assim, consideramos fundamental avançar para a próxima fase do projeto, a sensibilização das crianças, das suas famílias e das escolas, contribuindo para responder às atuais exigências da sociedade no que respeita à preservação do ambiente, ao consumo e à alimentação sustentável. Esperamos que a escola e as crianças sejam agentes de mudança das famílias no que respeita às questões alimentares, na escolha dos alimentos e no combate ao desperdício alimentar, que constitui um passo fundamental para uma alimentação mais sustentável do ponto de vista ambiental, económico, ético e social.

### Referências

- Abdelradi, F. (2018). Food waste behaviour at the household level: A conceptual framework. *Waste Management*, 71, 485–493. <https://doi.org/10.1016/j.wasman.2017.10.001>
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 100/2017, de 11 de julho (2017). *Estratégia Nacional de Educação Ambiental 2020*. Diário da República (1.ª série), N.º 132, pp. 3533-3550. disponível em <https://enea.apambiente.pt/>
- Angele, C. (2017). Nutrition and consumer education as a constituent part of global education in the light of the new education framework in state schools in southern Germany: The case of Baden-Württemberg. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 9(2), 84–96. <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.09.2.03>

- Conrad, Z, Niles, M. T., Neher, D. A., Roy, E. D., Tichenor, N. E., & Jahns, L. (2018). Relationship between food waste, diet quality, and environmental sustainability. *PloS one* 13(4), e0195405. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0195405>
- European Environment Agency (2016). *Circular economy in Europe Developing the knowledge base*. EEA Report No 2/2016. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2800/51444>
- FAO (2011). *Global food losses and food waste – Extent, causes and prevention*. Rome: FAO. <http://www.fao.org/docrep/014/mb060e/mb060e00.pdf>
- FAO (2013). *Food wastage footprint, impact on natural resources*. Disponível em <http://www.fao.org/docrep/018/i3347e/i3347e.pdf>
- Landim, M., Bernardo, A. P. O., Martins, C. A., Inayara, B. A., Rodrigues, M. F., Santos, M. B., & Ramos, N. M. (2016). Sustentabilidade quanto às embalagens de alimentos no Brasil. *Polímeros: Ciência e Tecnologia*, 26, 82-92. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=47043582013>
- Ministério da Educação (2016). *Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral de Educação.
- Mourad, M. (2016). Recycling, recovering and preventing “food waste”: competing solutions for food systems sustainability in the United States and France. *Journal of Cleaner Production*, 126, 461-477.
- Schanes, K., Dobernig, K., & Gözet, B. (2018). Food waste matters: A systematic review of household food waste practices and their policy implications. *Journal of Cleaner Production*, 182, 978-991. <https://doi.org/10.1016/J.JCLEPRO.2018.02.030>
- Triches, M., R. (2015). Promoção do consumo alimentar sustentável no contexto da alimentação escolar. *Trabalho, Educação e Saúde* 13 (3): 757-771. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=406756978013>
- UNRIC - Centro de Informação Regional das Nações Unidas para a Europa Ocidental (2016). *Guia sobre Desenvolvimento Sustentável – 17 objetivos para transformar o nosso mundo*. <https://www.unric.org/pt/17-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel>

Agradecimentos: Agradecemos ao Agrupamento de Escolas que participou no projeto e nos permitiu a recolha de dados e às crianças e famílias que se disponibilizaram para participar.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

A combinatória do risco e da resiliência nos comportamentos de bullying e  
cyberbullying de adolescentes portugueses

The combination of risk and resilience in bullying and cyberbullying behaviours of  
Portuguese adolescents

Ana Maria Tomás de Almeida (<https://orcid.org/00-0003-0036-312X>) \*, Silvana Martins  
(<https://orcid.org/0000-0003-3791-3236>)\*, Teresa Margarida Costa (<https://orcid.org/0000-0001-8141-0877>)\*, Erva Kambo\* & Ângela Maia (<https://orcid.org/0000-0003-1343-9699>) \*  
Universidade do Minho \*

Nota dos autores

Para correspondência, contactar [aalmeida@ie.uminho.pt](mailto:aalmeida@ie.uminho.pt)

## Resumo

O presente estudo analisa os fatores de risco e a resiliência de adolescentes envolvidos em situações de bullying e cyberbullying. A amostra é constituída por 1135 adolescentes ( $M=13.7$ ) que frequentavam o 3º ciclo do ensino básico no concelho de Guimarães. Na linha de estudos anteriores, os resultados confirmam as diferenças de género, evidenciando o maior envolvimento dos rapazes no bullying e no cyberbullying. Porém, comparativamente ao cyberbullying, o envolvimento no bullying tradicional é explicado por um maior número de fatores de risco individuais e contextuais (dependência de jogos online, jogos a dinheiro, práticas de consumo, desajustamento escolar - faltas disciplinares, absentismo e as experiências adversas na infância). Adicionalmente, verificamos que, exceto para as vítimas de cyberbullying, a probabilidade de se ser agressor de bullying ou cyberbullying ou vítima de cyberbullying é proporcional ao aumento do risco comportamental. Por sua vez, encontramos diferenças na resiliência individual, familiar, de grupo e comunitária de agressores e vítimas de bullying e cyberbullying. Enquanto níveis baixos de resiliência familiar predizem a agressão no bullying tradicional; a cyberagressão é predita por baixos níveis de resiliência comunitária; a baixa resiliência no grupo de pares prediz a vitimização no bullying tradicional e, finalmente, a cybervitimização é explicada pelos níveis baixos de resiliência comunitária e do grupo de pares. Concluindo, diferentes combinações de fatores de risco e de resiliência possibilitam-nos olhar para as dificuldades de ajustamento dos adolescentes com comportamentos de agressão e vitimização e, simultaneamente, equacionar as necessidades de promoção da resiliência e de prevenção do risco.

*Palavras-chave:* resiliência, comportamentos de risco, bullying, cyberbullying, mediação

## Abstract

The present study analyzes the risk factors and resilience of adolescents involved in bullying and cyberbullying. The sample consisted of 1135 adolescents ( $M = 13.7$ ) who attended the 3rd cycle of basic education in the county of Guimarães. In the line of previous studies, the results confirm the gender differences, evidencing the greater involvement of boys in bullying and cyberbullying. However, in comparison to cyberbullying, involvement in traditional bullying is explained by a greater number of individual and contextual risk factors (dependence on online games, gambling,

## A COMBINATÓRIA DO RISCO E DA RESILIÊNCIA

consumption practices, school maladjustment - disciplinary absences, absenteeism and adverse experiences in childhood). In addition, we found that, except for victims of cyberbullying, the likelihood of bullying or cyberbullying is proportional to the increase in behavioral risk. In turn, there are differences in the individual, family, group and community resilience of bullies and victims of bullying and cyberbullying. While low levels of family resilience predict aggression in traditional bullying; cyber aggression is predicted by low levels of community resilience; low resilience in the peer group predicts victimization in traditional bullying and, finally, cyber victimization is explained by low levels of community resilience and peer group. In conclusion, different combinations of risk factors and resilience allow us to look at the difficulties of adjustment of adolescents with aggression and victimization behaviors, and at the same time to address the need to promote resilience and risk prevention.

*Keywords:* resilience, risk behaviour, bullying, cyberbullying, mediation

A adolescência é um período desenvolvimental de múltiplas transições, caracterizado por mudanças fundamentais ao nível biológico, psicológico, cognitivo e social. Mudanças que levam frequentemente a considerar a adolescência como o segundo período crítico do desenvolvimento, bem como a avaliar a influência das experiências vividas durante este período na saúde a longo-prazo (Ehrlich, Miller & Chen, 2016). Entre estas, aquelas que comportam ameaças para a saúde durante a adolescência e défices no bem-estar social e psicológico constituem-se em indicadores de desajustamento que, a prolongar-se, comprometem a adaptação à vida adulta e, mais tarde pela vida fora, refletem-se no desempenho académico e laboral, na qualidade familiar e das relações sociais e na estabilidade económica (DiClemente, Hansen & Ponton, 1996)

Os comportamentos de risco neste período requerem especial atenção. Eles surgem cada vez mais cedo na vida dos jovens, nomeadamente o início do consumo de bebidas alcoólicas, tabaco, e outras drogas (WHO, 2018). Por sua vez, os comportamentos de bullying e cyberbullying são motivo de preocupação no meio escolar. São comportamentos considerados problemáticos e, geralmente, associados a consequências e efeitos negativos nos jovens e nas relações entre pares, afetando o desempenho escolar, o bem-estar psicológico e as competências sociais (Gladden, Vivolo-Kantor, Hamburger, & Lumpkin, 2014; Roland, 2002).

Perante todos estes desafios que interferem negativamente na vida dos jovens é importante perceber em que medida é que, apesar da exposição e envolvimento em comportamentos de risco, muitos jovens conseguem ultrapassá-los e crescer de forma saudável e ajustada. É neste contexto que surge o conceito de resiliência.

A resiliência é definida como um fenómeno ou processo que reflete uma adaptação relativamente positiva, apesar das experiências de trauma ou adversidade significativa. Assim, a resiliência é um constructo que inclui duas dimensões distintas e fundamentais: a) a existência de adversidade ou risco significativo e b) adaptação positiva - e, portanto, nunca é diretamente medido, mas antes indiretamente inferido com base na evidência dos dois constructos imbricados um no outro (Luthar, 2015). É partir do estudo dos fatores de risco e da sua influência nas pessoas que emerge o estudo da resiliência, uma vez que, para os investigadores era importante compreender o que permitia que jovens provenientes de meios adversos e com vários fatores de risco associados se tornassem adultos saudáveis. Um maior conhecimento acerca dos comportamentos de risco dos jovens, nomeadamente os fatores que os motivam, é importante para o desenvolvimento e implementação de programas que estimulem uma atitude pró-social e resiliente.

## Método

### Participantes

Os dados foram recolhidos junto de uma amostra representativa dos adolescentes do Concelho de Guimarães. Participaram 1135 adolescentes com idades compreendidas entre os 11 e os 18 anos ( $M = 13.70$ ,  $DP = 1.236$ ), em que 562 (49.5%) são do sexo feminino e 573 (50.5%) são do sexo masculino. Estes jovens frequentam o 3º ciclo do ensino básico, estando eles distribuídos pelo 7º ano ( $n = 384$ ), 8º ano ( $n = 388$ ) e 9º ano ( $n = 363$ ). Relativamente à nacionalidade, verificamos que 99% ( $n=1124$ ) é de nacionalidade portuguesa.

### Instrumentos

Os instrumentos utilizados neste estudo foram: (1) um questionário de caracterização sociodemográfica, desenvolvido no âmbito deste estudo; (2) uma Escala de Avaliação da Resiliência em Crianças e Adolescentes traduzida para este estudo original de *The Child and Youth Resilience Measure-28* (Ungar e Liebenberg, 2011; Liebenberg, Ungar & Van de Vijver, 2012); (3) um Questionário de Saúde e Risco com questões relativas a consumos, relações sexuais, hábitos de jogo e hábitos de sono, construídas no âmbito deste estudo e ainda questões relativas ao contexto familiar que resultaram de uma adaptação do *Adverse Childhood Experiences Study Questionnaire* (Felitti et al., 1998); e o Questionário de Bullying, Vitimação, Cyberbullying e Cyber-Vitimação, resultado de uma adaptação de questionários anteriores (Almeida, 1999; Almeida, Correia, Marinho e Garcia, 2012) para o presente estudo que procurou ter em atenção a necessidade de reduzir substantivamente o número de itens.

### Procedimentos

A realização deste estudo obedeceu aos princípios éticos para a investigação com seres humanos menores de idade. Os dados usados neste estudo fazem parte de um estudo mais alargado intitulado “*Diagnóstico concelhio: a proteção e o risco na população juvenil em Guimarães*”, estudo este que recebeu a aprovação do Comité de Ética para as Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Minho. Antes de se iniciar a recolha de dados junto dos jovens, foi necessário contactar os pais com o objetivo de recolher o seu consentimento para participação dos seus filhos no estudo. Após a resposta positiva por parte dos pais, os jovens foram convidados a responder a participar na investigação, explicando-lhes os objetivos, a confidencialidade das suas respostas e o seu direito a não participarem. Os questionários estavam disponíveis numa plataforma *online* e foram respondidos em contexto de sala de aula.

Os dados foram analisados com recurso aos programas IBM/SPSS versão 25 e AMOS. Com o objetivo de identificar as variáveis predictoras dos comportamentos de risco e comportamentos de bullying e cyberbullying foram realizadas análises de Regressão Linear Múltipla Hierárquica. Por sua vez, para perceber qual o efeito de interação da resiliência nos comportamentos de bullying e cyberbullying recorremos aos modelos de *Path Analysis*.

## Resultados

### Diferenças de género

Os resultados revelam a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os valores médios de risco comportamental para rapazes ( $M = 1.36$ ,  $DP=1.54$ ) e raparigas ( $M = 0.58$ ,  $DP = 1.00$ ), com os rapazes a apresentar médias mais elevadas (cf. Tabela 1).

Também o envolvimento em comportamentos de bullying e cyberbullying parece variar em função do género. Os rapazes parecem estar mais envolvidos em bullying quer como vítimas quer como agressores. A mesma tendência ocorre para o cyberbullying (cf. Tabela 1).

Relativamente à Resiliência, os dados indicam que as raparigas apresentam níveis mais elevados de resiliência. Verificam-se diferenças estatisticamente significativas para a Resiliência total, para a subescala Individual e para a subescala Comunidade (cf. Tabela 1).

Tabela 1

### *Diferenças de género para o Risco comportamental, Bullying, Cyberbullying e Resiliência*

	Sexo	N	M	DP	t
Risco comportamental					
Média de risco comportamental	Feminino	562	.58	1.00	152.655*
	Masculino	573	.136	1.54	
Comportamentos de bullying e cyberbullying					
Agressores Bullying	Feminino	562	.37	.63	-6.758 *
	Masculino	573	.68	.89	
Agressores Cyberbullying	Feminino	562	.09	.39	-5.115*
	Masculino	573	.27	.73	
Vítimas Bullying	Feminino	562	.37	.64	-3.716 *
	Masculino	573	.53	.83	
Vítimas Cyberbullying	Feminino	562	.13	.44	-3.580 *
	Masculino	573	.25	.69	
Resiliência					
Resiliência total	Feminino	562	4.26	.45	3.171**
	Masculino	573	4.18	.47	
Resiliência Individual	Feminino	562	4.19	.45	4.595*
	Masculino	573	4.07	.48	
Resiliência Família	Feminino	562	4.30	.64	.408



## A COMBINATÓRIA DO RISCO E DA RESILIÊNCIA

Resiliência Comunidade	Masculino	573	4.29	.61	3.955*
	Feminino	562	4.56	.54	
Resiliência Rede de Apoio	Masculino	573	4.42	.60	.809
	Feminino	562	4.20	.60	
	Masculino	573	4.17	.60	

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .001$

### Relação entre risco comportamental, bullying, cyberbullying e experiências adversas na infância

Pela análise da tabela 2 verificamos a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as médias dos níveis de risco para os agressores de bullying ( $F(2,1132) = 52.857, p = .000$ ), os agressores de cyberbullying ( $F(2,1118) = 30.206, p = .000$ ), as vítimas de bullying ( $F(2,1132) = 21.496, p = .000$ ), vítimas de cyberbullying ( $F(2,1132) = 32.235, p = .000$ ). As análises *post-hoc* mostram-nos que estas diferenças se situavam entre o baixo risco e os níveis médio e alto para vítimas e agressores de bullying e cyberbullying. Verifica-se a um nível de risco mais elevado estão associadas médias mais elevadas de comportamentos de bullying e cyberbullying.

Tabela 2

*Diferenças de médias nos Comportamentos de Bullying e Cyberbullying em Função do Nível de Risco*

	Níveis de risco	N	M	DP	F
Agressores bullying	Baixo Risco	800	0.39	0.63	52.857*
	Médio Risco	274	0.80	0.98	
	Elevado Risco	61	1.17	1.02	
Agressores cyberbullying	Baixo Risco	800	0.11	0.45	30.206***
	Médio Risco	274	0.29	0.75	
	Elevado Risco	61	0.63	1.07	
Vítimas bullying	Baixo Risco	800	0.37	0.66	21.496***
	Médio Risco	274	0.54	0.82	
	Elevado Risco	61	0.91	1.10	
Vítimas cyberbullying	Baixo Risco	800	0.12	0.45	32.235***
	Médio Risco	274	0.27	0.69	
	Elevado Risco	61	0.69	1.09	

\*  $p < 0.05$ ; \*\*\* $p < 0.001$

Através do teste Qui-Quadrado procuramos perceber a associação entre o risco comportamental e as EAI. Os resultados revelaram a existência de associações estatisticamente significativas entre o risco comportamental e o abuso psicológico ( $X^2 = 13.378, p = .001$ ); o abuso físico ( $X^2 = 31.944, p = .000$ ); o abuso sexual ( $X^2 = 37.625, p = .000$ ); a negligência ( $X^2 = 20.580, p$

= .000); a exposição à violência ( $X^2= 12.883$ ,  $p = .002$ ); o abuso de substâncias no agregado familiar ( $X^2= 12.348$ ,  $p = .002$ ) e a doença mental no agregado familiar ( $X^2= 10.099$ ,  $p = .006$ ).

### O papel da resiliência no risco comportamental e nos comportamentos de bullying e cyberbullying

Através dos modelos de regressão linear múltipla examinamos seguidamente as variáveis que predizem os comportamentos de bullying e cyberbullying e de risco comportamental. Para cada uma destas variáveis dependentes foram testados três modelos todos eles estatisticamente significativos. Porém, foi o terceiro que revelou um maior poder explicativo (cf. tabelas 3 e 4).

Neste sentido, para o risco comportamental verificamos que o Modelo 3 ( $F(4,114) = 20.172$ ,  $p = 000$ ) explica 25.6% da variância. Das diferentes variáveis predictoras, a idade, o estatuto de vítima de cyberbullying ou de agressor de bullying, o abuso físico, o abuso sexual e a resiliência individual têm um efeito estatisticamente significativo (cf. Tabela 3).

Tabela 3

#### *Regressão múltipla hierárquica para o Risco Comportamental*

	Risco comportamental	
Modelo 1	$R^2 = 0.148$	
	$F(3, 1130) = 65.225^{***}$	
Modelo 2	$R^2 = 0.256$	
	$F(15, 1114) = 20.172^{***}$	
Modelo 3	$R^2 = 0.256$	
	$F(19, 1114) = 20.172^{***}$	
	Beta	Teste t
Idade	0.252	6.609***
Ano de escolaridade	-0.099	-2.617
Sexo	0.216	7.934***
Vítimas cyberbullying	0.074	1.438
Vítimas bullying	-0.003	-0.079
Agressores cyberbullying	-0.021	-0.397
Agressores bullying	0.142	3.522***
Abuso Psicológico	-0.006	-0.210
Abuso físico	0.071	2.481**
Abuso sexual	0.098	3.666***
Negligência	0.015	0.509
Exposição à violência	0.052	1.859
Abuso de substâncias	0.016	0.558
Saúde mental	0.029	1.035
Comportamento criminal	0.050	1.893
Resiliência individual	-0.117	-2.853**
Resiliência familiar	-0.035	-0.905
Resiliência comunidade	0.053	-1.156
Resiliência rede de apoio	-0.042	1.366

\*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$ ; \*\*\*  $p < 0.001$

## A COMBINATÓRIA DO RISCO E DA RESILIÊNCIA

Para os comportamentos de bullying, verificamos que os modelos de regressão são estatisticamente significativos para todas as dimensões (cf. Tabela 4). Na dimensão agressores de bullying, o Modelo 3 ( $F(16, 1117) = 17.340, p = 000$ ) explica 19.9% da variância. Os preditores estatisticamente significativos desta variável são o ano de escolaridade, o sexo, o risco escolar, o abuso físico, o abuso sexual, a exposição à violência e a resiliência familiar.

Os resultados para as vítimas de bullying revelam-nos um terceiro modelo estatisticamente significativo ( $F(16, 1117) = 13.435, p = 000$ ) e em que as variáveis sexo, risco comportamental, abuso físico, saúde mental dos pais e resiliência imputada à rede de apoio explicam 16.1% da variância.

Relativamente aos agressores de cyberbullying, o terceiro modelo é igualmente estatisticamente significativo ( $F(16, 1117) = 11.390, p = 000$ ) no qual o sexo, o risco comportamental, a negligência, a saúde mental e a componente comunitária da resiliência são preditores estatisticamente significativos e explicam 14% da variância.

Por fim, para variável vítimas de cyberbullying o Modelo 3 ( $F(16, 1117) = 12.176, p = 000$ ) é estatisticamente significativo e tem como preditores estatisticamente significativos a idade, o risco comportamental, a negligência e as componentes comunitária e da rede de apoio da resiliência. Estas predictoras explicam 14.9% da variância desta dimensão.

Tabela 4

*Regressão múltipla hierárquica para os Comportamentos de Bullying e Cyberbullying*

	Agressores de bullying		Vítimas de bullying		Agressores cyberbullying		Vítimas cyberbullying	
Modelo 1	R <sup>2</sup> = 0.057 F (3, 1130) = 22.812***		R <sup>2</sup> = 0.022 F (3, 1130) = 8.669***		R <sup>2</sup> = 0.199 F (3, 1130) = 17.340***		R <sup>2</sup> = 0.199 F (3, 1130) = 17.340***	
Modelo 2	R <sup>2</sup> = 0.199 F (12, 1121) = 18.525***		R <sup>2</sup> = 0.095 F (12, 1121) = 9.853***		R <sup>2</sup> = 0.199 F (12, 1121) = 17.340***		R <sup>2</sup> = 0.199 F (12, 1121) = 17.340***	
Modelo 3	R <sup>2</sup> = 0.199 F (16, 1117) = 17.340***		R <sup>2</sup> = 0.161 F (16, 1117) = 13.435***		R <sup>2</sup> = 0.140 F (16, 1117) = 11.390***		R <sup>2</sup> = 0.149 F (16, 1117) = 12.176***	
	Beta	Teste t	Beta	Teste t	Beta	Teste t	Beta	Teste t
Idade	-0.039	-0.978	-0.029	-0.718	0.70	1.689	0.093	2.240*
Ano de escolaridade	0.098	2.520**	0.060	1.515	-0.021	-0.532	-0.055	-1.362
Sexo	0.138	4.840***	0.072	2.445*	0.089	3.000**	0.041	-1.397
Risco comportamental	0.178	5.845***	0.136	4.352***	0.134	4.250***	-0.141	4.485***
Abuso Psicológico	-0.037	-1.161	-0.017	-0.531	-0.051	-1.559	0.032	-0.985

Abuso físico	0.100	3.373**	0.66	2.171*	0.018	0.590	0.021	0.703
Abuso sexual	0.077	2.790**	-0.036	-1.271	0.036	1.254	0.036	1.285
Negligência	0.048	1.611	0.041	1.320	0.079	2.549**	0.094	3.027**
Exposição à violência	0.072	2.493**	0.051	1.741	0.011	0.367	-0.025	0.847
Abuso de substâncias	0.021	0.734	-0.016	-0.535	-0.009	-0.316	0.012	-0.401
Saúde mental	-0.004	-0.129	0.067	2.290*	0.063	2.112*	-0.046	1.546
Comportamento criminal	-0.014	-0.524	-0.028	-0.991	-0.034	-1.208	-0.052	-1.837
Resiliência individual	-0.069	-1.615	0.049	1.134	-0.068	-1.549	0.038	-0.863
Resiliência familiar	-0.124	-3.077**	-0.020	-0.485	-0.064	-1.530	-0.022	-0.531
Resiliência comunidade	-0.004	-0.114	-0.050	1.300	-0.092	-2.359*	-0.113	-2.923**
Resiliência rede de apoio	-0.038	-0.969	-0.265	-6.622**	-0.041	-1.024	-0.109	-2.719**

\*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$ ; \*\*\*  $p < 0.001$

Os modelos de regressão mostram-nos que quer para o risco comportamental, quer para os comportamentos de bullying e cyberbullying, a inclusão da resiliência aumenta o valor explicativo dos modelos em análise. Neste sentido, considerámos o interesse em testar o efeito da mediação da resiliência entre as variáveis predictoras e as variáveis dependentes.

Para testar o potencial efeito de mediação da resiliência recorreremos à análise de trajetórias, usada para testar efeitos diretos e indiretos entre as variáveis (Maroco, 2014). Os modelos foram desenhados com base nos preditores estatisticamente significativos obtidos anteriormente (cf. Tabela 4), com as respetivas trajetórias causais e relacionais. Através do AMOS e da análise do nível de ajustamento dos modelos eliminámos relações que não eram estatisticamente significativas e procedemos à avaliação dos efeitos diretos e dos efeitos indiretos das variáveis independentes do modelo.

Primeiramente, procedemos à avaliação do efeito da variável Risco Comportamental sobre a Vitimação por bullying, que apresenta duas componentes: um efeito direto estandardizado  $\beta_{\text{VitimaçãoRisco}} = 0.149$  e um efeito indireto, mediado pela Resiliência, cuja estimativa é dada pelo produto dos coeficientes das trajetórias 'Risco  $\rightarrow$  Resiliência' e 'Resiliência  $\rightarrow$  Vitimação'. A estimativa estandardizada do efeito indireto do Risco comportamental, mediado pela Resiliência, sobre a Vitimação é então  $\beta_{\text{VitimaçãoRiscoResiliência}} = (-.205) \times (-.265) = 0.066$ . O efeito total estandardizado do Risco comportamental sobre a Vitimação por bullying é dado pela soma dos efeitos direto e indireto, i.e.,  $0.149 + 0.066 = 0.215$ . O efeito indireto, mediado pela Resiliência, corresponde a 31% ( $0.066/0.215=0.31$ ) do efeito total do Risco comportamental sobre a Vitimação por bullying. As trajetórias do risco comportamental para a resiliência e da resiliência para a

## A COMBINATÓRIA DO RISCO E DA RESILIÊNCIA

vitimação são ambas estatisticamente significativas, bem como o efeito indireto do risco sobre a vitimação, mediado pela resiliência.

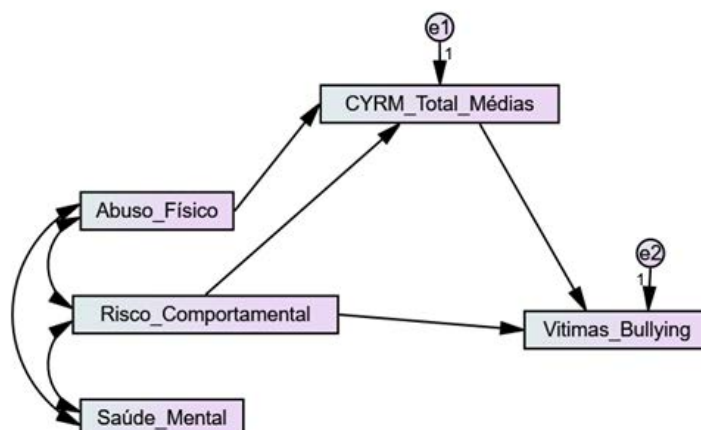


Figura 1 Modelo explicativo da vitimização por bullying.

O mesmo procedimento foi realizado para agressores bullying, obtendo o modelo apresentado na Figura 2, descrevendo a trajetória dos efeitos diretos e dos efeitos indiretos para as variáveis independentes do modelo. O efeito da variável Risco comportamental sobre a Agressão por bullying apresenta duas componentes: um efeito direto estandardizado  $\beta_{\text{AgressãoRisco}} = 0.239$  e um efeito indireto, mediado pela resiliência, cuja estimativa é dada pelo produto dos coeficientes das trajetórias 'Risco  $\rightarrow$  Resiliência' e 'Resiliência  $\rightarrow$  Agressão'. A estimativa estandardizada do efeito indireto do risco comportamental, mediado pela resiliência, sobre a agressão é então  $\beta_{\text{AgressãoRiscoResiliência}} = (-.234) \times (-.221) = 0.052$ . O efeito total estandardizado do Risco comportamental sobre a Agressão por bullying é dado pela soma dos efeitos direto e indireto, i.e.,  $0.239 + 0.052 = 0.291$ . O efeito indireto, mediado pela resiliência, corresponde a 18% ( $0.052/0.239=0.18$ ) do efeito total do Risco comportamental sobre a Agressão por bullying. As trajetórias são todas estatisticamente significativas.

O efeito da variável Abuso físico sobre a Agressão por bullying apresenta duas componentes: um efeito direto estandardizado  $\beta_{\text{AgressãoAbuso}} = 0.107$  e um efeito indireto, mediado pela Resiliência, cuja estimativa é dada pelo produto dos coeficientes das trajetórias 'Abuso  $\rightarrow$  Resiliência' e 'Resiliência  $\rightarrow$  Agressão'. A estimativa estandardizada do efeito indireto do Abuso físico, mediado pela Resiliência, sobre a Agressão é então  $\beta_{\text{AgressãoAbusoResiliência}}$

=  $(-.116) \times (-.221) = 0.026$ . O efeito total estandardizado do Abuso físico sobre a Agressão por bullying é dado pela soma dos efeitos direto e indireto, i.e.,  $0.107 + 0.026 = 0.133$ . O efeito indireto, mediado pela Resiliência, corresponde a 20% ( $0.026/0.107=0.20$ ) do efeito total do Abuso físico sobre a Agressão por bullying. As trajetórias são todas estatisticamente significativas.

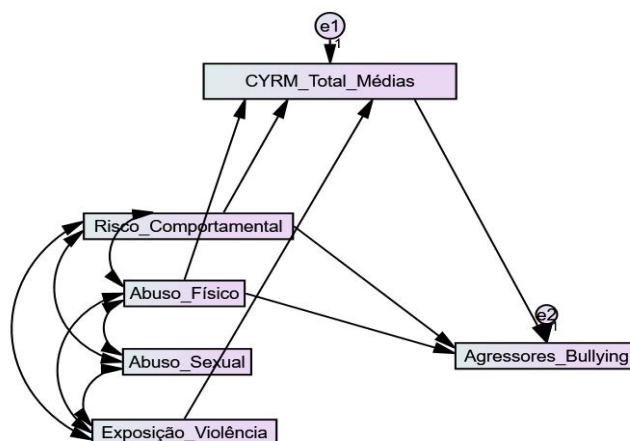


Figura 2 Modelo explicativo da agressão por bullying.

## Discussão

As diferenças de género são bastante visíveis no presente estudo, com os rapazes a apresentarem maiores valores de risco comportamental, indiciando um maior envolvimento em comportamentos de risco como consumo de álcool, hábitos tabágicos, consumo de drogas e hábitos de jogo desajustados. Os rapazes apresentam ainda um maior envolvimento em comportamentos de bullying e cyberbullying, não só como agressores, mas também como vítimas.

A literatura relativa às diferenças de género no cyberbullying varia entre autores que apontam para diferenças pouco relevantes (Slonje e Smith, 2008), autores que indicam uma maior prevalência de vitimação no sexo feminino (Almeida et al. 2012) e autores que referem uma maior prevalência nos rapazes, tal como encontrado no presente estudo. Teoricamente, se considerarmos o cyberbullying como uma forma de bullying e agressão então seria expectável que os rapazes estivessem mais envolvidos, contudo, se o conceptualizarmos como uma forma indireta de agressão ou agressão relacional, então seria expectável uma maior prevalência nas raparigas ou que não se encontrassem diferenças de género (Barlett e Coyne, 2014). Porventura, um maior esclarecimento passará por estudar como os jovens percecionam o cyberbullying.

## A COMBINATÓRIA DO RISCO E DA RESILIÊNCIA

Um dos motivos para estes resultados poderá estar relacionado com os níveis de agressividade e impulsividade associados ao sexo masculino. Os rapazes têm sido indicados como mais agressivos (Archer, 2004), e a educação de crianças e jovens com base nesse estereótipo pode contribuir para perpetuar estes comportamentos. Os estereótipos tradicionais da masculinidade parecem ser preditores da participação em comportamentos de bullying (como bully), enquanto traços mais associados ao estereótipo feminino funcionam de forma contrária (Carrera-Fernández, Cid-Fernández, Almeida, González-Fernández e Lameiras-Fernández, 2019). Poderá ser importante trabalhar com os pais e com as escolas no sentido de contrariar os estereótipos de género, educando rapazes para a sensibilidade, aceitação e diálogo.

No presente estudo encontrámos ainda diferenças de género estatisticamente significativas para a Resiliência Total, mas igualmente para as subescalas da Resiliência Individual e da Resiliência Comunitária, com as raparigas a apresentarem maiores níveis e recursos de resiliência do que os rapazes, tal como já tinha sido postulado por outros autores (Dias e Cadime, 2017; Liebenberg et al. 2012).

Raparigas e rapazes parecem lidar de forma distinta com a carga ambiental. Um estudo de Piko (2001) revelou que as raparigas adotam formas mais passivas de lidar com as adversidades, ou procurando apoio em terceiros. Em vizinhanças de alto risco, as raparigas são mais suscetíveis do que os rapazes a mostrarem resiliência através de estratégias de *coping* relacionais, tais como manter um grupo de pares e ligações com adultos (Caughy et al., 2012). Os rapazes são mais impulsivos e tipicamente mais reativos do que as raparigas a influências negativas na comunidade (Moffitt e Caspi, 2001).

As diferentes formas de resposta ao ambiente e às suas variações poderá explicar os valores mais elevados de resiliência apresentados pelas raparigas, uma vez que estas tendem a usar de forma mais eficaz os recursos disponíveis, nomeadamente pessoais, na escola, em casa ou na comunidade.

Não obstante se privilegiar medidas que, ao invés de pontuar a intensidade do risco, sinalizaram a presença versus ausência de cada fator de risco, o questionário de experiências adversas na infância trata-se de uma medida de autorrelato podendo os jovens optar por não reportar as experiências adversas vividas. O medo, a vergonha e as perceções dos jovens relativamente às problemáticas questionadas são aspetos inibidores, acabando por traduzir-se num

retraimento no momento de partilhar a informação. Os jovens poderão não se sentir confortáveis a partilhar informações estigmatizantes e relacionadas com o seu sofrimento psicológico.

As experiências adversas na infância estão associadas a uma série de consequências nefastas a longo-prazo no desenvolvimento biopsicossocial dos adolescentes. Um historial de qualquer forma de abuso - psicológico, físico ou sexual – foi associada ao aumento das taxas de psicopatologia, dificuldades sexuais, diminuição da autoestima e problemas interpessoais (Mullen, Martin, Anderson, Romans e Herbison, 1996).

Os nossos resultados confirmam os resultados obtidos por Felitti *et al.*, (1998). A presença de EAI aumenta a probabilidade de envolvimento em comportamentos de risco. No estudo original, os resultados mostraram que a prevalência de hábitos tabágicos, alcoolismo, uso de drogas ilícitas e comportamentos sexuais de risco aumentavam com a exposição a experiências adversas na infância. Os autores indicam que algumas associações entre abuso e problemas na vida adulta são explicados por essa matriz de desvantagens da infância, da qual os abusos frequentemente emergiram, o que nos indica que as ações de intervenção também devem ser no sentido de melhorar as condições de vida de algumas crianças e jovens que vivem em clara desvantagem social (Mullen, Martin, Anderson, Romans e Herbison, 1996).

Somente a variável Agressor de bullying é preditora do Risco comportamental, mas o Risco comportamental é preditor de todas as dimensões do envolvimento em bullying – Agressores bullying e cyberbullying, Vítimas bullying e cyberbullying. Esta observação poderá estar relacionada com os níveis de agressividade dos jovens, que são mais evidentes em comportamentos de bullying do que nos outros tipos de envolvimento em bullying e cyberbullying.

O abuso físico e o abuso sexual também parecem ser preditores do Risco comportamental e agressão por bullying, e o abuso físico da vitimação por bullying. Crianças maltratadas apresentam maior dificuldade em formar relações harmoniosas com os outros (Erickson, Sroufe e Egeland, 1985), e se as crianças têm mais dificuldade, por exemplo, no desenvolvimento de relações com os pares e professores quando entram para a escola, é compreensível que tal possa levar a um aumento do envolvimento em comportamentos de risco, da vitimação e agressão por bullying. Para além disso, crianças maltratadas tendem a isolar-se e a reagir de forma agressiva (Main e George, 1985).

Na mesma linha, considera-se que a gravidade e cronicidade dos maus-tratos contribuem de forma decisiva para o funcionamento adaptativo das crianças e dessa tónica decorre a



intensidade dos seus problemas comportamentais (Manly, Cicchetti e Barnett, 1994), pelo que seria importante, num próximo estudo, avaliar não só a existência de experiências adversas na infância, mas também a sua gravidade, frequência e há quanto tempo estão presentes.

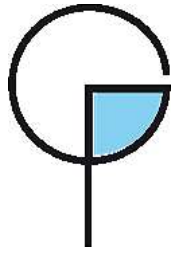
A negligência é também uma variável preditora da vitimação por bullying e cyberbullying, e da agressão por cyberbullying. Possivelmente, a relação entre negligência e cyberbullying pode ser explicada pela falta de supervisão parental, nomeadamente no uso das tecnologias e das redes sociais, bem como por uma ausência de atenção generalizada que poderá levar o jovem a passar mais tempo no mundo virtual. Além disso, alguns estudos referem que as crianças negligenciadas apresentam défices cognitivos e académicos mais severos, isolamento social e interações limitadas com o grupo de pares (Hildyard e Wolfe, 2002), o que também poderá contribuir para uma menor integração na escola e uma maior suscetibilidade à vitimação, bem como levar o/a jovem a passar mais tempo isolado/a nas redes sociais e no mundo online, tendo como uma forte consequência uma maior exposição aos riscos associados ao cyberbullying (tanto para se tornar vítima como agressora). Igualmente, o facto de o jovem não ter ninguém com quem partilhar a situação de vitimação e pedir ajuda pode fazer com que esta se prolongue mais no tempo.

Numa perspetiva sistémica, concluímos que, quer as influências longínquas, quer as próximas no tempo e no espaço determinam os comportamentos de risco e a processos de resiliência na adolescência. Planear estratégias preventivas e promocionais deve atender a esta combinação de fatores de risco e proteção.

### Referências

- Almeida, A. Correia, I., Marinho, S., Garcia, D. (2012). Virtual but not less real: a study of cyber bullying and its relations to moral disengagement and empathy. In Q. Li, D. Cross e P. K. Smith (Eds.), *Cyberbullying in the global playground: Research from international perspectives* (223 - 244). London: Blackwell Publishing.
- Archer, J. (2004). Sex differences in aggression in real-world settings: A meta-analytic review. *Review of general Psychology*, 8(4), 291-322.
- Barlett, C., & Coyne, S. M. (2014). A meta-analysis of sex differences in cyber-bullying behavior: The moderating role of age. *Aggressive behavior*, 40(5), 474-488.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of personality and social psychology*, 51(6), 1173.
- Carrera-Fernández, M. V., Cid-Fernández, X. M., Almeida, A., González-Fernández, A., & Lameiras-Fernández, M. (2019). Me and Us Versus the Others: Troubling the Bullying Phenomenon. *Youth e Society*, 0044118X19857868.

- Dias, P. C., & Cadime, I. (2017). Protective factors and resilience in adolescents: The mediating role of self-regulation. *Psicologia Educativa*, 23(1), 37-43.
- DiClemente, R. J., Hansen, W. B., & Ponton, L. E. (1996). Adolescents at risk. In Handbook of adolescent health risk behavior (pp. 1-4). Springer, Boston, MA.
- Ehrlich, K. B., Miller, G. E., & Chen, E. (2016). Childhood adversity and adult physical health. *Developmental psychopathology*, 1-42.
- Gladden, M., Vivolo-Kantor, A., Hamburger, M., & Lumpkin, C. (2014). *Bullying surveillance among youths: Uniform definitions for public health and recommended data elements*. United States Department of Education: Centers for disease Control and Prevention. Retirado de [https://www.researchgate.net/publication/260084241\\_Bullying\\_Surveillance\\_Among\\_Youths\\_Uniform\\_Definitions\\_for\\_Public\\_Health\\_and\\_Recommended\\_Data\\_Elements\\_Version\\_10](https://www.researchgate.net/publication/260084241_Bullying_Surveillance_Among_Youths_Uniform_Definitions_for_Public_Health_and_Recommended_Data_Elements_Version_10)
- Luthar, S. S. (2015). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. *Developmental Psychopathology: Volume Three: Risk, Disorder, and Adaptation*, 739-795.
- Moffitt, T. E., & Caspi, A. (2001). Childhood predictors differentiate life-course persistent and adolescence-limited antisocial pathways among males and females. *Development and psychopathology*, 13(2), 355-375.
- Mullen, P. E., Martin, J. L., Anderson, J. C., Romans, S. E., & Herbison, G. P. (1996). The long-term impact of the physical, emotional, and sexual abuse of children: A community study. *Child abuse e neglect*, 20(1), 7-21.
- Piko, B. (2001). Gender differences and similarities in adolescents' ways of coping. *The Psychological Record*, 51(2), 223-235.
- Roland, E. (2002). Aggression, depression, and bullying others. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 28(3), 198-206.
- Slonje, R., & Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying?. *Scandinavian journal of psychology*, 49(2), 147-154.
- WHO (2018). Adolescents: health risks and solutions. Acedido em <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescents-health-risks-and-solutions>.



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España

Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía  
(ACIP)

Universidade da Coruña, Universidade do Minho

**ACTAS**

Práticas de leitura em voz alta na escola, família e comunidade: a experiência  
do Projeto JÁ SEI LER – Leitura em Voz Alta

Reading aloud at school, family, and community: the experience of the READ  
OUT LOUD Project – Reading aloud

Sandrina Esteves\*

Ana Patrícia Almeida\*\*

\*Escola de Educação do ISEC Lisboa - sandrina.esteves@iseclisboa.pt

\*\*Escola de Educação do ISEC Lisboa - anapatricia.almeida@iseclisboa.pt

## Resumo

Não nascemos leitores, aprendemos a ler e a gostar de ler, se as nossas aprendizagens e experiências o permitirem. Mais ainda, e como se sabe, quem lê mais lê melhor e, se lê melhor, vai ter vontade de ler mais. A vontade de ler, mais e melhor, passa, em muito, por estratégias em parceria com aqueles que são contextos significativos para as crianças: a escola, a família e a comunidade (Lajes, 2007). A escola, a família e a comunidade têm um papel essencial na promoção da leitura, contribuindo para a criação de leitores eficientes, motivados e que partilham o gosto pelo conhecimento. Devem, por isso, ser criadas práticas de colaboração entre professores, família e comunidade, com o intuito de promover a leitura e, assim, o sucesso escolar e pessoal dos alunos. O projeto JÁ SEI LER: Leitura em Voz Alta, que teve início em janeiro de 2019, em Portugal, destina-se a crianças que frequentam o 1º ano de escolaridade, acompanhando-as ao longo do seu percurso de quatro anos no 1º Ciclo do Ensino Básico, e atua em três grandes eixos: (i) a promoção de estratégias que fomentem a leitura em voz alta em sala de aula, com vista ao desenvolvimento de uma leitura fluente e compreensiva; (ii) o desenvolvimento de hábitos de leitura partilhada em família, que conduzam a um sucesso pessoal e escolar; e (iii) o envolvimento com a comunidade, levando a uma sensibilização face à importância da leitura na construção individual e do futuro cidadão.

Palavras-chave: “leitura em voz alta”; “hábitos de leitura”; “promoção da leitura”

## Abstract

We are not born readers, we learn to read and to enjoy reading, if our learning and experiences allow it. Moreover, and as you know, who reads more read better and, if you read better, will want to read more. The willingness to read, more and better, goes a long way towards strategies in partnership with those that are significant contexts for children: the school, the family and the community (Lajes, 2007). The school, the family and the community play an essential role in promoting reading, contributing to the creation of efficient, motivated and knowledgeable readers. Therefore, moments of collaboration between teachers, family and community should be created with the purpose of promoting reading and thus the success of students and students. The I KNOW READ OUT project: Reading in High Voice, which began in January 2019 in Portugal, is aimed at children who attend the first year, accompanying them throughout their four-year course in the 1st cycle of ensino básico and works in three main areas: (i) the promotion of strategies that promote reading aloud in the classroom, in order to develop a fluent and comprehensive reading; (ii) the development of shared reading habits in the family, leading to personal and school success; and (iii) involvement with the community, leading to an awareness of the importance of reading in individual construction and the future citizen.

Keywords: reading aloud, Reading habits, reading promotion

Leitura em voz alta na escola, família e comunidade.

Não nascemos leitores, aprendemos a ler e a gostar de ler, se as nossas aprendizagens e experiências o permitirem. É um processo que leva tempo e que requer esforço e disponibilidade. A única forma para se desenvolver é através da prática: aprende-se a ler, lendo (Cova, 2004).

A leitura, pelas vantagens pessoais e sociais que representa, deve, por isso, ser a grande prioridade da escola, da família e dos governos (Castanho, 2002).

Mas a leitura está em mudança, fruto de um novo paradigma de sociedade. Fala-se muito da urgência de estratégias promotoras da leitura, talvez porque sabemos que muitas das nossas crianças já sabem ler, mas não se interessam pela leitura, pelo livro enquanto objeto. Por outro lado, sabe-se que é nos anos iniciais de escolaridade que se ganham (ou vêm a perder) leitores para a vida. É importante percebermos, também, que saber ler bem depende de ser ter aprendido bem a ler e que ninguém aprende se não estiver motivado e não for ensinado por quem também sinta motivação para o fazer. Mais ainda, e como se sabe, quem lê mais lê melhor e, se lê melhor, vai ter vontade de ler mais. É, pois, neste círculo que urge atuar (Viana, 2012).

A vontade de ler, mais e melhor, passa, em muito, por estratégias em parceria com aqueles que são contextos significativos para as crianças: a escola, a família e a comunidade (Lajes, 2007). Sem estratégias articuladas podemos aprender a ler, podemos usar a leitura para fins diversos, mas dificilmente aprenderemos a gostar de ler. Partilhar livros e falar de livros são, seguramente, algumas das atividades que poderão conduzir à descoberta desse gosto pela leitura, fundador, sem dúvida, de práticas de leitura assídua e duradoura (Santos et al., 2007).

### **Do aprender a ler ao gostar de ler**

Para quem lê de forma fluente torna-se, muitas vezes, difícil compreender a razão que leva a que um número significativo de crianças apresente uma leitura disfluente e não goste de ler. Esta será, talvez, a principal razão para se compreender, primeiro, que a leitura se encontra intimamente dependente de um código previamente adquirido por parte do sujeito que lê, código esse que precisa de estar plenamente dominado se se quiser aceder a esse objetivo último da leitura: a compreensão do que se lê (Esteves, 2013). Na verdade, uma das grandes questões no domínio das pesquisas sobre a aprendizagem da leitura é a de perceber porque é que para algumas crianças é tão fácil aprender a ler, independentemente do método de ensino utilizado, enquanto que para tantas outras, ainda que contempladas por estratégias específicas e com acesso a recursos diferenciados, o domínio de tal competência se assume como uma barreira insuperável (Esteves, 2008).

Aprender a ler é uma tarefa complexa, pois, ao contrário da linguagem oral que é adquirida espontaneamente por contacto com o meio linguístico envolvente, a linguagem escrita precisa de ser aprendida. O código escrito não é algo inato ao ser humano, tal como é a faculdade da linguagem. A criança apropria-se da linguagem escrita mediante a aquisição gradual do domínio de redes complexas de conceitos, símbolos e termos. A criança, para aprender a ler, precisa de aprender a dominar um código, precisa de aprender a converter sinais gráficos (as letras) em sons, juntando-os para formar palavras. Os processos envolvidos quer na leitura, quer na sua aprendizagem são processos basicamente linguísticos, pressupondo ambos um desenvolvimento que não ocorre de forma espontânea, mas exige um contexto educativo adequado no qual o professor está diretamente implicado e pelo qual é responsabilizado, razão pela qual o ensino da leitura tem, até há pouco tempo, estado confinado aos professores que ensinam às crianças como se aprende a ler, independentemente do método que seguem (Esteves, 2013).

Em Portugal, as crianças aprendem a ler num sistema alfabético de escrita, mais precisamente o alfabeto latino, segundo um código ortográfico particular que é o do Português Europeu. A escrita não é uma forma de linguagem à parte. Os caracteres do alfabeto, as letras, formam grafemas que são as unidades menores que servem para distinguir o significado entre as palavras escritas. Grafemas são letras ou grupos de letras que correspondem a fonemas, as menores unidades da estrutura fonológica da fala.

No 1.º ano, nomeadamente nos dois primeiros períodos, a compreensão de textos não está ainda ao alcance dos alunos, sobretudo se os textos contiverem muitas palavras (mais de 5%) cujo significado eles desconhecem ou outras que não tiveram ocasião de descodificar previamente (mais de 10%), razão pela qual a leitura em voz alta levada a cabo pelo professor se torna essencial no acesso à compreensão, sobretudo como mediador de significado.

Por outro lado, e para ter vontade de ler, a criança precisa de perceber o que é a leitura e quais as suas funções (Viana, 2002). Mais ainda, e hoje em dia, aprender a ler não se esgota no exercício mecânico de tradução de uma mancha gráfica num conjunto de sons, razão pela qual, atualmente, os grandes desafios que se colocam ao ensino da leitura são: ensinar a ler criticamente; ensinar a gostar de ler; criar hábitos de leitura vitalícios (Castanho, 2002).

Neste sentido, o estímulo à leitura deve ser sistemático e uma meta prioritária em países em via de desenvolvimento, a procura de novas técnicas e estratégias de motivação para a leitura deve ser alvo de pesquisas que visem a aproximação do livro ao leitor (Yunes, 1984). Na verdade, nas sociedades subdesenvolvidas o único lugar onde as pessoas têm acesso e contacto com os livros é a escola que, jamais substituindo os pais naquilo que lhes compete, serve de

apoio aos futuros adultos nas complexas visões acerca do universo que vivem, pois a leitura não está relacionada apenas com textos, mas também com acontecimentos e vivências e com factos que sucedem nas entrelinhas perante os olhos de cada um e que, muitas vezes, não são realmente aquilo que aparentam ser (Freire, 1996).

Segundo Guthrie e Knowels, (2001, cit. por Mata, 2006), as atitudes motivacionais face à leitura, enquanto sentimentos relacionados com a leitura, levam a que o indivíduo procure ou evite situações de leitura, sendo que as experiências pessoais que cada criança vai vivendo em relação a esta tarefa, relacionam-se, diretamente, com as atitudes que esta vai desenvolver em relação a esta atividade.

Desta forma, é fulcral encontrar e fomentar práticas que estimulem a maximização da motivação dos alunos para a aprendizagem da leitura, já que esta é instrumento chave na aprendizagem escolar.

### **Leitura em voz alta: do conceito às estratégias**

A leitura em voz alta tem sido alvo de definição por parte de autores vários. Assentando numa perspetiva mais construtivista, onde se apresenta como uma estratégia a que o docente recorre com vista à criação de espaços de leitura onde se podem partilhar ideias, ou numa perspetiva mais mecanicista, onde se assume como um método para avaliar as várias aprendizagens; autores há que propõem uma definição mais abrangente: “La lectura en voz alta es una actividad social que permite a través de la entonación, pronunciación, dicción, fluidez, ritmo y volumen de la voz darle vida y significado a un texto escrito para que la persona que escuche pueda soñar, imaginar o exteriorizar sus emociones y sentimientos.” (Cova, 2004, p.55).

Diferente da leitura silenciosa, que deverá ser entendida como o culminar de um processo de aprendizagem inicial da leitura, que se faz com recurso à leitura em voz alta, esta assume-se como a chave para se alcançar uma fluência na leitura, representando uma micro-habilidade da compreensão leitora (Trapero, 2009).

Na verdade, a leitura em voz alta feita pelo adulto – professor, familiar, bibliotecário, leitor voluntário – é o melhor estímulo para fomentar o gosto pela leitura, o melhor caminho para levar a criança a querer ler por si própria, em suma, o alicerce da leitura autónoma (Castañeda, 2017).

Ler em voz alta deve, acima de tudo, constituir uma operação inteligente e não um trabalho mecânico. Se, por um lado, deverá haver momentos em que a leitura em voz alta sirva um propósito único como é o do prazer de ouvir alguém ler para nós, por outro, importa que haja espaço para a leitura em voz alta como mediadora do acesso à compreensão, essa que é o

fim último de qualquer leitura. Para tal, deve o professor ser capaz de levar a cabo uma leitura em voz alta atenta e eficaz, ditada pelo próprio ritmo dos seus alunos que, durante a mesma, se encarregarão de o conduzir nesse propósito. Ler em voz alta deverá, por isso mesmo, ser também um espaço de leitura coletiva, não esquecendo nunca que aquela é um dos meios mais importantes no desenvolvimento da expressão oral, uma das habilidades fundamentais presentes na comunicação verbal (Trapero, 2009).

É neste sentido que se torna necessário que se estabeleçam estratégias para que se promova a leitura em contexto escolar, preparando-se atividades atrativas que captem a atenção dos alunos. As práticas de leitura em voz alta em sala de aula, assim conduzidas, de forma efetiva e sistemática, permitirão ao professor conhecer o nível de leitura de cada um dos seus alunos, intervindo atempadamente sempre que disso haja necessidade.

Mais, a escola tem a responsabilidade única de “realizar intervenções metódicas e sistemáticas, na compreensão, e no cultivo do prazer de ler. Se auxiliada por uma produção literária de bom nível, pode criar as bases de uma transformação necessária: o salto qualitativo em direção ao saber ler.” (Genovesi, 1993, p. 106).

### **Ler em voz alta na escola, em família e na comunidade**

Uma das dimensões mais significativas na leitura em voz alta, direcionada à crianças, é o facto de envolver as famílias e outros adultos de referência para a criança numa interação focada.

A leitura em voz alta, levada a cabo pelo professor é, por isso, e primeiramente, tida como um dos fatores mais influentes no desenvolvimento integral da criança, razão pela qual deverá constituir parte de qualquer programa de promoção da leitura (Cova, 2004).

A escola tem, assim, uma responsabilidade acrescida no que ao ensino e à prática da leitura em voz alta de textos diz respeito. Cabe à escola, em particular aos professores, o desenvolvimento de estratégias adequadas ao nível etário e interesses dos alunos, de forma a potenciar o seu interesse e envolvimento nas atividades de leitura (Sabino, 2008).

Porém, a leitura de textos não é uma atividade que se limite à sala de aula. É essencial estimular o aluno a ler em casa, a frequentar a biblioteca escolar ou outras bibliotecas, a levar livros emprestados para casa, a trocar livros com os seus colegas. Alarcão (2005) realça que o sucesso escolar e a integração social de cada indivíduo dependem do interesse e domínio da leitura, não deixando de parte o importante papel que desempenham a instituição escolar e a família como sendo os pilares na aquisição da componente motivacional que é a leitura..

Os pais ou encarregados de educação devem por isso ser envolvidos neste processo. É importante que a leitura seja acompanhada, desde cedo, pela família, em casa, nomeadamente



a leitura em voz alta. A família é o contexto primordial de desenvolvimento da criança, sendo que a estimulação de certas competências e interesses, tais como o gosto e curiosidade pela leitura, é uma estratégia fundamental a desenvolver, nomeadamente através dos primeiros contactos com livros adequados à idade da criança e aos seus interesses, com a leitura de histórias, pela própria observação que as crianças fazem dos pais a lerem, entre outros, desempenhando um papel de preparação e estimulação para a aprendizagem formal da leitura (Mata, 2006; Sabino, 2008).

Por outro lado, há que ter em conta que as famílias partilham com as crianças afetos e vínculos que a escola não partilha. É esta vinculação com a família que permitirá à criança uma leitura significativa, porque de afeto. E é a prática da leitura em voz alta, por oposição à leitura silenciosa, que potenciará tal ligação. Na verdade, e sobretudo quando as crianças não são ainda capazes de ler de forma independente, é a leitura em voz alta, na voz do adulto, que mediará o acesso ao significado do que está a ser lido. Mais ainda, e quando os livros são mais extensos, é esta mediação que ajudará no prosseguimento da leitura e impedirá que a criança abandone o livro (Cova, 2004).

Mas estes não são os únicos benefícios da leitura em voz alta feita no seio da família. Embora a investigação a este propósito seja ainda diminuta, alguns estudos, levados a cabo sobretudo nos Estados Unidos, mostram que uma maior exposição à literatura e diversidade de géneros, o desenvolvimento da linguagem oral, pela troca de ideias, e uma maior fluência na leitura são, igualmente, ganhos conhecidos com a prática da leitura em voz alta em família. Com efeito, será unânime o reconhecimento de que um aumento do vocabulário, o exercício da prática da escuta ativa, o desenvolvimento de uma atitude positiva perante os livros e o estreitamento dos laços de afeto poderão, também, ser evidenciados como vantagens significativas de uma prática da leitura em voz alta em família (Cova, 2004).

Por outro lado, e se tivermos em conta o papel da comunidade na promoção de práticas efetivas de leitura em voz alta, facilmente se assumirá que quanto maior for o investimento do governo e da sociedade civil na organização e desenvolvimento de projetos de leitura, maior será a probabilidade de se formarem cidadãos competentes em leitura e, conseqüentemente, cidadãos realizados pessoal, profissional e socialmente (Almeida, 2007).

Efetivamente, a exposição regular da criança ao prazer do som da palavra desperta o desejo e a vontade de ler porque “a leitura em voz alta confere à leitura uma importância afetiva forte e indelével que contribui, em modo determinante, para a criação de um ambiente favorável ao desenvolvimento do prazer de ler” (Merletti, 1996, p.13).

A escola, a família e a comunidade têm assim um papel essencial na promoção da leitura, contribuindo para a criação de leitores eficientes, motivados e que partilham o gosto pelo conhecimento. Devem, por isso, ser criados momentos de colaboração entre professores, família e comunidade, com o intuito de promover a leitura e, assim, o sucesso escolar e pessoal dos alunos. À semelhança de outros comportamentos e valores, as crianças leem quando veem outras pessoas ler. É importante difundir o processo de leitura e torná-lo um hábito do quotidiano, deixando às crianças a liberdade de escolher os livros que querem ler e o momento ou o local onde o querem fazer (Santos, 2000).

### **O Projeto JÁ SEI LER – Leitura em voz alta**

#### **Apresentação do projeto**

O projeto JÁ SEI LER: Leitura em Voz Alta, que teve início em janeiro de 2019, destina-se a crianças que frequentam o 1º ano de escolaridade, acompanhando-as ao longo do seu percurso de quatro anos no 1º ciclo do ensino básico. Desenvolve-se, pois ao longo de quatro anos letivos: 2018/2019; 2019/2020; 2020/2021 e 2021/2022.

O projeto tem como entidade promotora o ISEC Lisboa e decorre de uma parceria estabelecida com o Município do Entroncamento e o Plano Nacional de Leitura, que estabeleceram um protocolo de cooperação mútua que visa o melhor desempenho das respetivas missões, aproveitando as potencialidades de cada um, e valorizando a ação de todos, atuando em três grandes eixos: (i) promoção de estratégias que fomentem a leitura em voz alta em sala de aula, com vista ao desenvolvimento de uma leitura fluente e compreensiva; (ii) desenvolvimento de hábitos de leitura partilhada em família, que conduzam a um sucesso pessoal e escolar; (iii) envolvimento com a comunidade, levando a uma sensibilização face à importância da leitura na construção individual e do futuro cidadão.

#### **Objetivos do projeto**

O projeto tem como objeto de estudo as práticas de leitura em voz alta realizadas em sala de aula, em família e em comunidade, tendo por base a premissa de que a promoção de tais práticas potenciará a competência leitora dos alunos envolvidos no projeto e, conseqüentemente, o seu sucesso académico, pessoal e social.

Assumem-se então como grandes objetivos deste projeto: (i) a promoção de estratégias que fomentem a leitura em voz alta em sala de aula, em família e em comunidade; (ii) o estudo do impacto que o projeto venha a ter nas práticas de leitura futuras das crianças do projeto e nas alterações de práticas leitoras das respetivas famílias; (iii) a sensibilização da comunidade para a importância da leitura em voz alta partilhada; (iv) a dinamização de ações de formação

gratuita destinadas às famílias e à comunidade a propósito da importância da leitura em voz alta.

### **Procedimentos Metodológicos**

Inicialmente o ISEC Lisboa, em articulação com o Município do Entroncamento e com o Plano Nacional de Leitura, delineou as orientações-chave daquele que viria a ser um projeto conjunto de intervenção na leitura, com vista a um impacto significativo na competência leitora das crianças a envolver no projeto e nas práticas leitoras destas, das suas famílias e da comunidade. Seguiu-se a redação de um protocolo tripartido que sustentasse todo o trabalho a desenvolver ao longo dos quatro anos do projeto.

Após a versão final daquela que seria a proposta de projeto a desenvolver de forma articulada pelos agentes ISEC Lisboa, Município do Entroncamento e Plano Nacional de Leitura foi contactado o Agrupamento de Escolas Cidade do Entroncamento, bem como os estabelecimentos de ensino privados, a saber Escola Rumo ao Futuro e Jardim-Escola João de Deus, com vista à discussão do projeto e desenvolvimento conjunto do plano de atividades para o primeiro ano letivo do projeto.

Os participantes correspondem aos 185 alunos matriculados no 1º ano de escolaridade no concelho do Entroncamento, no ano letivo de 2018/2019.

Posteriormente, foi feita a apresentação pública do projeto aos encarregados de educação, seguindo-se a implementação do projeto nas oito escolas envolvidas no mesmo.

Com vista ao prosseguimento dos seus objetivos, o projeto enquadrou, inicialmente, práticas efetivas de leitura em voz alta, a saber: implementação de 10' diários de leitura em voz alta em sala de aula, realizados pelo professor, e reforço, junto das famílias, da importância da leitura partilhada diária de 10' com a criança.

### **Primeiros Contributos do Projeto**

Como grande contributo do primeiro ano letivo de funcionamento do projeto há a destacar o envolvimento da escola, da família e da comunidade no desenvolvimento do mesmo.

Com efeito, as atividades desenvolvidas até ao momento permitiram o envolvimento de diferentes atores, situados nos diferentes espaços da relação triangular escola-família-comunidade. Na verdade, apesar de algumas atividades estarem previstas, desde a génese do projeto, à medida que este foi sendo implementado, originou, por parte dos vários atores envolvidos, a promoção de novas atividades e iniciativas. Atividades e iniciativas essas, originárias dos diferentes polos desta relação.

O primeiro ano letivo do projeto contou com as atividades que se apresentam de seguida:

1. Ofertas de livros às crianças (por parte do ISEC Lisboa e empresas do concelho do Entroncamento);
2. Implementação de 10 minutos diários de leitura em voz alta em sala de aula;
3. Reforço, junto das famílias, da importância da leitura diária de 10 minutos com a criança
4. Organização de um espaço em sala de aula destinado ao LIVRO (que poderia ser uma prateleira, um baú, uma caixa, uma estante, etc.);
5. Dinamização de sessões de leitura em voz alta em parceria com a biblioteca escolar, a partir de um livro recomendado pelo PNL2027 para o 2º semestre de 2018;
6. Dinamização da Semana da Leitura (11 a 15 de março) com atividades à escolha, incluindo-se a dinamização de uma atividade de leitura em voz alta (exemplo: ler em coro para outra turma, ler em voz alta na comunidade, etc.);
7. Comemoração do Dia Internacional do Livro Infantil (a 2 de abril) com leituras em voz alta das crianças, a propósito de um livro à escolha e celebração com leituras encenadas (organizadas pelo município do Entroncamento).
8. Convite dirigido ao ISEC Lisboa para padrinho das marchas populares das crianças de 1º ano envolvidas no projeto.

Parece-nos, pois que a leitura, entendida como ferramenta primordial no acesso às demais aprendizagens, continua a representar, por parte dos agentes educativos, mas também das famílias e comunidade, um motivo de cuidado e investimento, razão pela qual, entende-se, os primeiros contributos foram tão significativos.

Estes primeiros contributos indiciam um envolvimento forte dos diferentes atores na promoção da leitura, na promoção do prazer de ler.

### **Referências**

- Alarcão, I. (Coord.). (2005). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Almeida, A. R. (2007). Leitura em voz alta: uma experiência com crianças de três a dez anos de idade. *Praxis Educativa*, 2 (1), 27-32.
- Castanho, G. (s.d.). *O ensino da leitura nas escolas do 2.º ciclo em Portugal: o contributo das bibliotecas públicas escolares*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Cova, Y. (2004). La práctica de la lectura en voz alta, en el hogar y en la escuela, a favor de niños y niñas. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, 5(2), 53-66.

- Castañeda, A.. (2017). La lectura colectiva en voz alta como estrategia para formar lectores en el aula. Disponível em <https://pt.scribd.com/document/136830724/La-Lectura-Colectiva-en-Voz-Alta-Como-Estrategia-Para-Formar-Lectores-en-El-Aula>.
- Esteves, S. M. S. (2008). Avaliar a leitura: a leitura na avaliação no 1º Ciclo do ensino Básico. *Saber (e) Educar*. 13, 219-233.
- Esteves, S. (2013). *Fluência na Leitura: Da Avaliação à Intervenção – Guia Pedagógico*. Viseu: Psicosoma.
- Freire, P. (1996). Ler palavras, ler o mundo. In: GADOTTI, M. (Org.). *Paulo Freire: uma bibliografia*. São Paulo: Cortez.
- Genovesi, G. (1993). Leggere oltre la scuola. In: G. Genovesi & P. Magari (org) *Leggere a scuola e oltre*, Ferrara, Corso Editoreb.
- Lages, M. (2007). *Os estudantes e a leitura*. Universidade Católica, Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa (CEP-CEP). Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE).
- Mata, L. (2006). *Literacia familiar. Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- Merletti, R. V. (1996). *Leggere ad alta voce*. Milano: Mondadori.
- Sabino, M. (2008). Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45/5, 1-11.
- Santos, E. (2000). *Hábitos de Leitura em crianças e jovens*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Santos, M. L. (2007). (coord.). *A leitura em Portugal*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Trapero, M. D. (2009). La importancia de la lectura en voz alta. *Innovación y Experiencias Educativas*, 16.
- Viana, F. L. (2012). Ler com compreensão para ler por fruição. *Ler em Família, Ler na escola, Ler na Biblioteca: Boas práticas*. Silva, C.V. da, Martins M. e Cavalcanti, J. (org.). Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/31568/1/Ler%20com%20Compreensao%20para%20ler%20por%20fruiacao.pdf> [Acedido em 20/06/2019]
- Viana, F. L. & Teixeira. M. M. (2002). *Leitura: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições Asa.
- Yunes, E. (1984). *A leitura e a formação do leitor: questões culturais e pedagógicas*. Rio de Janeiro: Antares.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Escolas Paroquiais: Elo virtuoso entre família, escola e comunidade

Parish Schools: A virtuous bond between family, school and community

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7731-7696>- Paulino Eidt

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0007-7628> - Roque Strieder

Paulino Eidt – Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina

E-mail: [paulinoeidt1@gmail.com](mailto:paulinoeidt1@gmail.com)

Endereço: Paulino Eidt

Linha Santa Fé- Interior

CEP: 89896-000- Itapiranga/SC/Brasil

Roque Strieder - Universidade do Oeste de Santa Catarina –

Unoesc – Centro de Ciências Humanas

E-mail: [roque.strieder@unoesc.edu.br](mailto:roque.strieder@unoesc.edu.br)

Endereço:

Roque Strieder

Estrada Geral Interior

CEP: 89898-000 – Tunápolis/SC/Brasil

Resumo: A educação brasileira vive um cenário marcado por uma crise de paradigmas e de responsabilidades acerca da educação escolar. Além da precarização da escola pela ineficiência das políticas públicas, a educação escolar reclama por menos assimetria e mais diálogo. A ausência de uma identidade entre pais, professores e comunidade assume desdobramentos, como a falência da comunicação entre o tripé que historicamente compõe a escola. Sabe-se que o *ethos* que se estabelece entre a família, escola e a comunidade educadora constitui uma *práxis* virtuosa no âmbito da convivência e do conhecimento. Historicamente, quando a comunidade ao seu livre arbítrio pactuou com o objetivo final de resolver problemas coletivos, entre os quais a educação, nasceram práticas exitosas e esperanças pela comunidade escolar. O sistema educacional, hoje unicamente comprometido com o espírito utilitarista e o ajuste das subjetividades às demandas consumistas, deve voltar-se aos verdadeiros protagonistas que deverão decidir sobre as questões: O que ensinar? Para que ensinar e como ensinar? O resgate de aspectos da Escola paroquial pensada e implantada pela igreja/comunidade no século XIX e XX, em estados brasileiros de imigração europeia, deve ser objeto de reflexão. As Escolas paroquiais, embora tivessem no seu ideário elementos de segregação, apresentavam um conjunto de proposições pactuadas na comunidade, dentre as quais o conteúdo programático vinculado ao contexto sócio-histórico cultural. A pesquisa teórica e documental acompanha a trajetória das escolas paroquiais nas frentes agrícolas da região Sul do Brasil e se atém mais especificamente à periodização destas no Oeste de Santa Catarina.

Palavras-chave: Escola paroquial, elo virtuoso, frentes agrícolas.

Abstract: Brazilian education lives a scenario marked by a crisis of paradigms and responsibility in relation to the school education. Besides the bad conditions of the schools due to the inefficacy of the public policies, the school education claims for less asymmetry and more dialogue. The lack of an identity among parents, teachers and community assumes developments, such as the failure of the communication between the tripod that historically composes the school. It is known that the ethos is established between family, school and the educating community in the scope of convivence and knowledge. Historically, when the community, on its free will, colluded with the final objective of solving collective problems, among which the education, successful and hopeful practices were born in the school community. The educational system, nowadays exclusively committed to the utilitarian spirit and the adjustments of the consumerist demands, must focus on the true protagonists that should decide about the questions: What should be taught? What is the purpose of teaching and how to teach? The redemption of aspects of the Parish school, thought and implemented by the church/community in the 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> centuries in Brazilian states with European immigration, should be object of reflection. Although Parish schools had segregation elements in their ideology, they presented a set of propositions settled in the community, among which the programmatic content linked to the cultural sociohistorical context. The theoretical and documental research follows the trajectory of the Parish schools in agricultural fronts in Southern Brazil and focuses more specifically on the periodization of theses ones in Western Santa Catarina.

Keywords: Parish school, virtuous link, agricultural fronts.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divulgou, no dia 16 de maio, pesquisa nacional relativa à taxa de escolarização do primeiro trimestre de 2019. No conjunto, 35% de pessoas em idade superior a 14 anos não concluíram o ensino fundamental. A história da educação no Brasil revela o quanto tem sido emblemática a implantação do ensino público universal. A lentidão no trato da educação pelo Estado brasileiro aumentou a importância da organização da escola paroquial em alguns estados brasileiros durante os séculos XIX e XX. A iniciativa comunitária, ainda que ideologicamente submissa ao poder religioso, foi fundamental para a alfabetização das crianças, frente a um modelo escolar nacional excludente e eminentemente elitizado.

A grande leva de imigrantes europeus que adentraram no território brasileiro no século XIX, vitimados pela conjuntura econômica e política do velho continente, reproduziu em solo brasileiro seu *modus vivendi*, interceptado pela fuga migratória. O caráter comunitário da colonização foi condição necessária para a reprodução da família camponesa. Em meio a disputas territoriais e a constante flutuação das fronteiras, o modelo comunitário e a solidariedade constituíram uma blindagem contra a insegurança e a instabilidade e, em última instância, condição necessária para a sobrevivência do próprio tecido social. O imigrante foi determinante para assegurar a soberania nacional e a expansão territorial. Largadas nas novas frentes agrícolas do Brasil meridional, nos séculos XIX e XX, as famílias de imigrantes tiveram de conjugar esforços que, necessariamente, passavam pela educação holística. Inseridas na sociedade brasileira dos séculos XIX e XX, marcada pela extrema hierarquia e ausência do Estado nos lugares mais periféricos, iniciativas comunitárias deram as bases para a economia, educação e saúde.



A presente escritura retrata nuances da escola paroquial, fruto de uma herança europeia, que acompanhou a trajetória migratória dos imigrantes por vários séculos. As inúmeras fontes teóricas revelam facetas importantes no trato da educação escolar em espaços de colonização a partir da iniciativa comunitária. Apresenta três pontos de análise. O primeiro discorre sobre a interface migração-educação-cristianismo focalizando a sociedade europeia e brasileira do século XIX. Em seguida, descreve o percurso histórico da relação entre comunidade, família e escola e o elo virtuoso que esse modelo legou à educação nas frentes agrícolas do sul do Brasil. Já no final, o texto retrata o entrelaçamento entre a escola paroquial e o ensino público no século XX, mais especificamente, a periodização dessas escolas no Oeste de Santa Catarina.

### **Os alicerces da escola Paroquial**

Na Europa, em virtude da ausência de Estados Nacionais politicamente instituídos e organizados que assumissem práticas e modelos educacionais no período medieval, a organização de estudos com formato de escola limitava-se à formação eclesiástica (*ad hoc*). A ausência de fontes confiáveis acerca dos primórdios da escola paroquial geram controvérsias quanto à sua origem. Conforme Franca (1948, p. 344, grifo do autor), um dos precursores da escola confessional foi o Bispo Teodolfo de Orléans, no século VIII, ao baixar o seguinte decreto:

Os sacerdotes mantenham escolas nas aldeias e nos campos; se qualquer (quislibet) dos fiéis lhes quiser confiar os seus filhos para aprender as letras, não os deixem de receber e instruir, mas ensinem-lhes com perfeita caridade. Nem por isso *EXIJAM SALÁRIO OU RECEBAM RECOMPENSA ALGUMA*, a não ser, por exceção, quando os pais voluntariamente a quiserem oferecer por afeto ou reconhecimento.

A educação estritamente cristã, produto da Idade Média, no entanto, não foi universal e sim concebida dentro de um pensamento dualista. Instalado nos espaços privados da igreja, o ensino foi ministrado por sacerdotes encarregados de uma paróquia, preferencialmente, para postulantes à vida religiosa. Philippe Ariès (1973, p. 117) destaca a orientação e a proposta pedagógica das escolas confessionais: “Esses educadores eram responsáveis pela salvação da alma das crianças, pelas quais eles eram responsáveis perante Deus.” Sob a influência da cultura religiosa, o currículo incluía a interpretação das Escrituras, regras de fé e instruções morais.

Essas características foram mencionadas no 3º concílio ecumênico de Latrão, reunido em 1179, no seu cânon 18:

A IGREJA DE DEUS, COMO MÃE PIEDOSA TEM O DEVER DE VELAR PELOS POBRES AOS QUAIS PELA INDIGÊNCIA DOS PAIS FALECEM OS MEIOS SUFICIENTES, A FIM DE QUE POSSAM FACILMENTE ESTUDAR E PROGREDIR NAS LETRAS E NAS CIÊNCIAS. ORDENAMOS, PORTANTO, QUE EM TODAS AS IGREJAS CATEDRAIS SE PROVEJA UM BENEFÍCIO CONVENIENTE A UM MESTRE, ENCARREGADO DE ENSINAR GRATUITAMENTE AOS CLÉRIGOS DESSA IGREJA E A TODOS OS ALUNOS POBRES. (FRANCA, 1948, P. 345).

Independentemente da data de origem, seja na Idade Antiga, seja na Média, as escolas paroquiais atravessaram a história como espaços de alfabetização, formação religiosa, expansão e consolidação da fé. Esse formato de escola, especificamente na Europa, recebeu grande impacto com as ideias iluministas que culminaram na Revolução Francesa (XVIII), pois trouxe para o espaço público e laico a proposta de uma escola ideologicamente desinteressada.

O surgimento de uma rede pública de escolas gerou desconforto e o rompimento entre o Estado e a Igreja. Especificamente na Prússia (hoje Alemanha), as reformas sociais e políticas que ocorreram no início do século XIX culminaram com o pensamento da universalização da escola laica. Kreutz (1994) destaca aquele período como sendo o do fortalecimento do pensamento de que a educação para todos era a condição básica para regenerar a sociedade e assegurar, a todas as crianças, o desenvolvimento intelectual.

No Brasil, esse pensamento foi introduzido a partir de 1772, quando, oficialmente, foi implantado o ensino público laico pela Reforma Pombalina. O pretexto da reforma foi tirar a educação das mãos dos jesuítas e garanti-la a todos os cidadãos. Embora expulsos pela Reforma de Pombal, os Jesuítas voltaram a atuar nas frentes agrícolas no sul do Brasil, mais intensamente após a II metade do século XIX. A Companhia acompanhou invariavelmente o processo imigratório e a constituição de frentes agrícolas. O conflito Estado/Igreja foi revigorado, como pode ser deduzido por uma manifestação episcopal emitida no período pré-republicano:

O governo ingere-se em tudo, e quer decidir sobre tudo [...] e assim vão os avisos, os decretos, consultas dos magistrados seculares substituindo pouco a pouco os cânones da Igreja. A catequese, a residência dos párocos, o noviciado dos conventos, a administração das Igrejas, os estatutos das catedrais e dos seminários, a organização que se lhes deve dar, e até os nomes que lhes competem, as condições que se devem exigir para a admissão às Ordens, tudo isto julga o governo ser de sua alçada. (FRANGOSO, 1985, p. 185).

Embora houvesse prerrogativas legais para universalizar a escola pública no Brasil, esta se limitou a uma parcela elitizada da população. Aranha (2008) destaca que dados oficiais de

1867 (mais de um século depois da implantação da escola pública no Brasil) apontam que apenas 10% da população em idade escolar se matricularam nas escolas primárias e, em 1890, o nível de analfabetismo da população brasileira era de 67,2%.

Na história ocidental, a universalização gradual da escola pública, na maioria dos países europeus no século XIX, coincidiu com a maciça emigração do velho continente. Fatores econômicos e sociais forçaram o fluxo migratório, em especial, para as frentes agrícolas do sul do Brasil. Conforme Kreutz (1994), a época inicial da imigração teuta, no Rio Grande do Sul, coincidiu com “[...] a maré alta da implantação generalizada da escola elementar na Prússia, a renovação de métodos, a formação de professores e de escolas normais e a formação da mística em torno da educação como meio de reconstrução nacional.” (KREUTZ, 1994, p. 18).

Entre os fatores de atração de emigrantes europeus, em especial alemães e italianos, destacam-se: acesso fundiário, aspectos climáticos e motivações por questões estratégicas. Em todo o sul do Brasil, formaram-se comunidades rurais compostas de um número maior ou menor de famílias de proprietários com acentuada integração religiosa, social e cultural. A instalação de escolas paroquiais (denominadas assim por funcionar em pavimentos anexos a igrejas ou catedrais ou no próprio prédio em que eram realizadas celebrações) com conotações étnicas e confessionais foi uma mostra da solidez com que esse modelo adquiriu e sobreviveu a todas as vicissitudes da Idade Média e moderna. Esse modelo escolar, embora tenha sido implantado em muitas nacionalidades europeias, teve maior receptividade na Alemanha e Itália, em face do movimento conservador e manifestadamente contrário ao liberalismo e à laicização das instituições, propagado no Velho Continente.

A educação escolar ofertada nas frentes agrícolas, em especial na região sul, foi a proporcionada pelas escolas confessionais. A cultura escolar foi implantada com relativa facilidade nos espaços de ocupação de descendentes europeus, uma vez que no velho continente essa prática fazia parte do cotidiano das famílias. A formação de núcleos rurais ética e religiosamente homogêneos tem sido apontada como responsável pelo sucesso da escola paroquial:

Só com o ensino constante e efetivo das verdades da nossa santa religião, com os conselhos oportunos, com a direção prudente e com os sacramentos, precedidos da competente preparação e repetidos com discreta frequência, procuramos formar uma geração verdadeiramente cristã e forte, para resistir aos assaltos do inferno, que luta e peleja por nos arrancar a fé, levar-nos ao vício e à perdição. (HEERDT, 1992, p. 78).

O modelo escolar foi pensado e aplicado pelos jesuítas nas frentes agrícolas, precisando, para isso, empoderar o professor como elemento estratégico. Exigiam-se mestres com responsabilidade moral e intelectual. Ser professor tratava-se de uma missão nobre, pois este era investido de poderes de correção, punição e sabedoria. Com extensas funções sociais na comunidade, em última análise, também era responsável pelo comportamento de seus alunos fora da sala de aula.

A preocupação moral e religiosa sobre as escolas de cunho confessional foi reforçada em novembro de 1901, no encontro dos bispos do Sul do Brasil.

A educação é a base da felicidade temporal e eterna do indivíduo, o mais poderoso fator da vida e prosperidade dos povos, esperança e força da Santa Madre Igreja. O homem depois de crescido e velho não é senão o que fizeram quando menino: Se o fizeram bom na aurora, será bom no crepúsculo da vida; e se alguma vez se desencaminhar, na educação primeira encontrará elementos para sua regeneração. Mas si torto se criou desde princípio, torto permanecerá toda a vida, e depois de ser uma fonte perene de lágrimas para seus pais e família, uma pedra de escândalo para a sociedade, virá a ser um repobro eternamente no inferno. (EPISCOPADO BRASILEIRO, 1902, p. 21).

Ao enfatizar a necessidade de implantar o ensino confessional e combater o ensino leigo, o documento do Episcopado Brasileiro (1902, p. 22) cita:

Que se procura com o ensino leigo, com escolas sem religião e sem Deus, senão extinguir nos princípios da existência humana todo o germe da vida sobrenatural, e conquistar o menino para o bando dos ímpios, que só podem ser e fazer infelizes? Os livros que propositalmente se omite o nome de Deus, outros que as escancaradas se combate a Religião e a fé ou que plantam o vício e a torpeza nos corações incautos dos jovens, os divertimentos licenciosos, os jornais incorretos, as pinturas obscenas e tantas outras indústrias infernais que atestam o esforço desesperado com que busca o inferno ganhar a inteligência e coração do menino?

A escola paroquial prosperou nas frentes agrícolas muito em virtude do acompanhamento ostensivo que os líderes religiosos faziam nos núcleos coloniais. A igreja estava presente. Sua tarefa se resumia em atender às necessidades imediatas da comunidade em que se encontrava, disso decorrem suas características institucionais ímpares e de perfil didático-pedagógico único (RAMBO, 1988, p. 18).

Nesse sentido, pode-se afirmar que o emigrante alemão traz consigo a convicção de que a educação escolar é fundamental e necessária para garantir às crianças o seu desenvolvimento moral e intelectual.

### **O papel da comunidade, da família e da religião na escolarização**

O modelo escolar das escolas paroquiais foi adotado em todas as frentes agrícolas das antigas colônias de imigração alemã, italiana e polonesa, dos séculos XIX e XX, do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina. Os colonos isolados geograficamente e culturalmente, por intermédio de ações coletivas, instalaram e mantiveram um modelo comunitário de educação. A experiência das escolas paroquiais, embora instituídas com elementos de segregação, constituiu-se um sistema virtuoso. Em uma época em que a grande maioria dos brasileiros era analfabeta, as regiões de migração no sul do Brasil apresentaram taxas de escolarização próximas de 100%.

Na virada do século XIX para o XX, a Educação básica não era, de fato, um problema que sensibilizasse a elite governante, tampouco se constituía num clamor público. Uma sociedade basicamente rural, sob o comando de grupos oligárquicos da elite brasileira, a demanda social da educação era baixa. Em não havendo estranhamento ou perplexidade com cerca de 70% da população analfabeta, a implantação de escolas confessionais no interior das frentes de imigração, nas regiões despovoadas, nem chegava ao conhecimento das autoridades centrais.

A luta pela universalização do acesso das crianças às escolas laicas e públicas começou a ganhar vulto a partir da década de 1920 e consagrou a Escola Nova como inspiração de jovens reformadores, liderados, em sua expressiva maioria, por Anísio Teixeira. Até então, as comunidades desassistidas pelo Estado brasileiro tiveram, por mais de meio século, na escola paroquial (particular), elementos identitários suficientemente fortes para a manutenção do sistema escolar herdado culturalmente dos antepassados. O acompanhamento sistemático que as congregações religiosas, em especial, a Companhia de Jesus, exercia sobre os núcleos coloniais foi elemento importantíssimo para a congregação de esforços que culminassem em um modelo comunitário de vivência.

O associativismo tem sido estratégico para a consumação de um modelo comunitário de educação. A construção de vínculos sociais e uma identidade coletiva permitiu, a partir dessa relação intersubjetiva, a formação do sujeito dependente do contexto com o qual ele se relacionava interativamente. Não foi uma relação da esfera individual, e sim coletiva. Na comunidade, construíam-se as noções de sentidos da escola e o estreitamento da relação com o saber. A intensidade dessa relação dependeu muito do grau de integração e associação entre as famílias, a escola e a comunidade. Kreutz (2004) destaca que, em 1930, somente no estado do Rio Grande do Sul, havia 1.200 escolas paroquiais alemãs.

A existência de uma comunidade pressupõe que um número considerável de pessoas tenha coisas em comum, que se “considerem” ou se “imaginem” integrantes desse grupo. Nessa acepção, dispositivos e significados adquirem forças, quando partilhados por todos. Assim, a escola paroquial, antes de ser algo impositivo foi, sobretudo, desejada pela comunidade e passou a ser um traço constitutivo de distinção cultural das colônias europeias no Sul do Brasil. Essa forma de fazer educação teve seu ápice na segunda metade do século XIX e foi oficialmente extinta com a promulgação da Lei da Nacionalização, em 1938. O caráter controverso desse modelo escolar foi o não reconhecimento da multiculturalidade e a busca incessante da homogeneidade da cultura europeia.

Conforme Kreutz (1994), as principais características da escola paroquial foram mantidas mesmo após a Nacionalização das escolas, em 1938. As dificuldades estruturais, como ausência de prédios escolares públicos, especialmente, na fase compulsória da nacionalização, não significou o fechamento e o fim das escolas teuto-brasileiras. Em um primeiro momento, grande parte dessas escolas recebeu subvenção municipal, mantendo certa autonomia administrativa. Já em um segundo momento, essas escolas foram municipalizadas, isto é, tornaram-se escolas públicas. Estabeleceram-se acordos entre prefeituras e comunidades. O estado e o município passaram a assumir parte do ônus com o magistério. “As comunidades mantinham a residência e as benfeitorias da terra da comunidade, postas para o usufruto do professor que, em compensação, prestava serviços sócio religiosos e culturais à comunidade.” (KREUTZ, 1994, p. 31). As reminiscências de um modelo de educação milenar notadamente persistiram e se mantiveram nas entranhas da educação por muito tempo.

### **Escola paroquial: O elo comunitário no estado de Santa Catarina**

A escola paroquial acompanhou o processo migratório da cultura alemã. Assim foi na onda imigratória do século XIX e, mais tarde, no povoamento de novas frentes agrícolas, já no século XX. A interiorização e a formação de novos núcleos agrícolas, dentro e fora do estado do Rio Grande do Sul (saída das colônias velhas e formação de colônias novas) serviram para atender às diretrizes do projeto de restauração desenvolvido, em especial, pela igreja católica. Conforme Kreutz (2004), isso significou a restauração das forças religiosas contrárias ao liberalismo e à laicização das instituições percebidas em centros maiores. Nas novas frentes

agrícolas, revigoraram-se práticas religiosas já em desuso ou contestadas no interior das antigas colônias.

Fiori (1975) apresenta dados de um dos primeiros recenseamentos feitos em Santa Catarina acerca da instrução Pública Estadual. A pesquisa de 1890 revela que naquele ano somente 10, 28% das crianças em idade escolar frequentavam o ensino público. Outro fator é a desproporcionalidade na localização das escolas, onde a maioria estava estabelecida na capital do estado. Assim, a igreja, por intermédio das escolas confessionais, cobriu os vazios não atendidos pela laicização do ensino. A fim de atender à demanda de alunos em idade escolar, novamente o associativismo e o espírito comunitário foram determinantes para edificação de escolas e pagamento de professores.

A título de comparação, em 1916 funcionavam em Santa Catarina 678 escolas: 253 estaduais; 152 municipais; 06 federais e 277 confessionais (HEERDT, 1992, p. 144). A lenta implementação da Escola pública e o declínio das escolas paroquiais, pode ser deduzida a partir dos números de 1930, quando havia um total 778 escolas públicas no estado.

Respeitadas as peculiaridades, o povoamento de algumas regiões de Santa Catarina foi um prolongamento da expansão cultural e migratória do Rio Grande do Sul. Nesse entendimento, a comunhão com aspectos culturais do estado catarinense permanece frágil até a atualidade. Um aspecto importante das novas frentes agrícolas criadas com a expansão e a interiorização da migração foi a solução comunitária para implementação das escolas, mesmo em períodos de disseminação do ensino público e laico.

Objetivamente, nesses locais, as comunidades, além de construir a escola-capela e efetuarem o pagamento em espécie de valores mensais para remunerar o professor, assumiam outras contribuições: construção da moradia e galpões; o plantio e colheita da lavoura; e destinação de donativos, como carnes, cereais e frutas. Por sua vez, cobravam do professor atividades de liderança na organização comunitária e no exercício de funções, como: canto coral, liturgia, catequese, toque do sino, assistência a doentes, mediação em conflitos de vizinhança e conselhos de toda a ordem. A proposta cristã de educação (adoção de valores) não significava que outros tipos de aprendizagens deveriam ser desprezados; pelo contrário, a absorção e aprofundamento de conhecimentos aritméticos, de leitura e a escrita foram imprescindíveis nesse modelo de escola. A comunidade construía a escola e contratava seu professor. Assim, invariavelmente, as ações pedagógicas, os conteúdos programáticos e as bases filosóficas e

ideológicas da educação estavam no controle comunitário e dos padres jesuítas. O mestre único, com múltiplas funções extraclasse, mantido e pago pelos pais, foi um personagem estratégico para a concretização do pensamento religioso dentro do universo pioneiro. O ato de ensinar, ao mesmo tempo que era um prolongamento dos saberes sociais, já incitados pela família e comunidade, representava a consolidação do catolicismo como única e verdadeira religião.

Ao verificar o currículo das escolas paroquiais, percebemos o foco prático e de uso cotidiano dos alunos. Além do ensino religioso, a aula era composta por: Leitura; caligrafia; língua vernácula (Gramática, Ortografia, Composição); aritmética, geografia, história natural; geometria prática, desenho, música vocal e ginástica.

A partir da implantação da escola pública e a extinção das confessionais (1938), a preocupação do cristianismo quanto à educação não permaneceu no passado. Os registros de atas de reuniões pedagógicas revela que o espírito das escolas confessionais não foi abandonado. A permanência dos docentes identificados com o modelo confessional de escola, a grande influência subjetiva do clero na vida cotidiana das pessoas e o entrelaçamento da escola como sendo uma extensão familiar, praticamente anulou a concepção laica de escola, isto por muitas décadas. O pretexto utilizado para a extinção das escolas paroquiais nunca foi de adoção da educação como uma política pública. Entre as muitas alegações, ausência de referenciais da brasilidade e denúncias acerca da formação de “quistos étnicos”, foram sem dúvida as mais utilizadas. O regime estado-novista, que buscava construir uma pretensa identidade nacional, enxergava nessas frentes agrícolas um perigo para a unidade e homogeneização nacional.

A fim de forçar a chamada identidade nacional, o presidente Getúlio Vargas editou, em maio de 1938, o Decreto-Lei n. 868, o qual determina o ensino em língua nacional e decreta o fechamento das escolas estrangeiras. Especificamente em Santa Catarina, o nacionalismo do presidente Vargas foi levado a termo pelo Interventor Estadual Nereu Ramos. O interventor foi responsável pelo Decreto-Lei n. 88, de 31 de março de 1938, o qual estabeleceu as normas relativas ao ensino primário em escolas particulares. O decreto estabeleceu novas exigências para o registro de escolas; em suma, determinou o fechamento das escolas paroquiais, em vista da total descaracterização delas. O decreto também instituiu: professores com nacionalidade brasileira; ensino na língua vernácula; uso exclusivo da língua nacional na escrituração, uso de tabuletas,



placas, cartazes, avisos, conferências, discursos, reuniões, hinos, instruções ou dísticos, na parte interna ou externa do prédio escolar. Conforme o mesmo decreto, nada pode descaracterizar o sentimento de brasilidade que deve vigorar em todas as escolas catarinenses (SANTA CATARINA, 1938b). A criação de um sentimento de brasilidade também exigia da população catarinense e, em especial, das colônias de descendência europeia, o domínio dos hinos oficiais, a homenagem à Bandeira Nacional e o respeito para com os feriados nacionais.

O desespero da comunidade e de seus líderes religiosos, a partir da extinção das escolas paroquiais, pode ser deduzido no teor da carta encaminhada, em fevereiro de 1939, pelo Padre Francisco Riederer, ao Padre Reitor do Colégio Catarinense, em Florianópolis, solicitando a mediação junto ao governo, a fim de impedir o fechamento das escolas paroquiais e a abertura de escolas estaduais:

O governo quererá ocupar os prédios de nossas escolas paroquiais. Não o poderei permitir. É roubo. Cai sob a censura da excomunhão do *Cânon 2346*. Só se o governo entrar primeiro em acordo comigo, só então poderei permitir, com a condição de ser eu quem nomeia diretores e professores. Suponhamos, porém – *quod Deus avertat* – que o governo usurpe os prédios e os transforme em escolas estaduais e nomeie professores. Então eu proíbo a todos e qualquer um a aceitar a nomeação. Em prédios roubados da Igreja católica não vai exercer nenhuma função. As escolas-capela perderão *ipso facto* toda provisão canônica, não podendo fazer nelas nenhum ato de culto, nem batizados, nem casamentos, nem nada. Os sinos que houver deverão ser imediatamente retirados, nem haverá mais toque de sinos nos ditos lugares. Devemos fazer o possível para manter o ideal das escolas paroquiais. (SPOHR, 2016, p. 71).

A mediação das autoridades religiosas (o provincial e a prelaia de Palmas) junto às autoridades estaduais não teve efeito concreto e a Lei da Nacionalização das escolas foi levada a termo. O Estado exigiu professores com nacionalidade brasileira, habilitados, o ensino na Língua Portuguesa, substituição dos livros em alemão e atestado policial dos professores. Muitos dos ex-professores paroquiais se enquadraram nas novas exigências e outros largaram definitivamente o magistério. A comunidade, ante a não assistência dos seus filhos em idade escolar, paulatinamente aceitou os novos rumos ditados pela Lei da Nacionalização.

Nessa direção, em meio à selva de muitos municípios catarinenses, acompanhado de intensas brigas e mágoas de lideranças locais, que quiseram salvar a escola paroquial, estas se deram por vencidas e uma das mais virtuosas e milenares experiências da história da educação sucumbiu. Experiência controversa e ao mesmo tempo virtuosa, face o envolvimento comunitário e familiar, atualmente tão reclamado pela escola.

## Considerações finais

Em todo o sul do Brasil, povos isolados geográfica e culturalmente, por meio de ações coletivas instalaram e mantiveram um modelo comunitário de educação. Os núcleos foram projetados para acolher todas as formas associativas da comunidade (igrejas, clubes, escolas, cemitérios e áreas de lazer). Em meio à selva, onde a sobrevivência somente foi possível mediante a criação de um laço social horizontal, as 100 famílias, que em média compunham uma comunidade, construíam a escola, contratavam e pagavam seu professor e estabeleciam ações pedagógicas e conteúdos programáticos para seus filhos. O controle das engrenagens administrativas e as bases filosóficas e ideológicas da educação, invariavelmente, eram assumidos pela comunidade escolar.

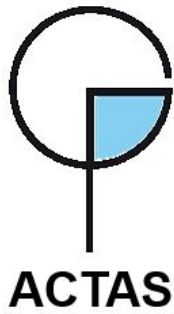
Independentemente dos critérios adotados na implementação das escolas paroquiais, estas se constituem em uma faceta virtuosa da educação brasileira. Por um longo período, foram determinantes, ao menos para as comunidades etnicamente homogêneas, na alfabetização das crianças desassistidas pelo Estado brasileiro.

A propagação da cultura religiosa e também a ação civilizadora foram vicissitudes assumidas pela escola e pelo professor. A atividade moral e religiosa sobressaía aos ensinamentos literários, aritméticos e outros. Consciente ou inconscientemente, o papel espiritual atribuído ao professor mostrou sua eficácia para além dos progressos da ciência. Há, contudo, de se reconhecer que a escola paroquial lançou a pedra angular da Educação na maioria dos municípios do Sul do Brasil.

## Referências

- ARANHA, M. L.A (2008). *História da Educação e da Pedagogia Geral e do Brasil*. 3. ed. São Paulo: Moderna.
- ARIÈS, P. (1973). *História social da criança e da família*. 2. ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC.
- EPISCOPADO BRASILEIRO (1902). *Pastoral Coletiva dos Senhores Bispos da Província Eclesiástica Meridional do Brasil*. Rio de Janeiro: Typografia Leuzinger,
- FRANCA, Pe. Leonel S. J.(1948). *A Igreja, a Reforma e a Civilização*. Rio de Janeiro: Agir. Disponível em: <http://igrejareformacivilizacao.blogspot.com.br/2010>. Acesso em: 24 abr. 2018.

- FRANGOSO, Hugo (1985). *A Igreja na formação do Estado Liberal (1840-1875)*. In: História da Igreja no Brasil: ensaio de interpretação a partir do povo. Petrópolis: Vozes.
- FIORI, Neide Almeida (1975). *Aspectos da Evolução do Ensino Público*. Florianópolis: Secretaria da Educação.
- HEERDT, Moacir. (1992). *As Escolas Paroquiais em Santa Catarina 1890-1930*. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/112188>. Acesso em: 4 abr. 2018.
- KREUTZ, Lúcio (1991). *O professor paroquial: magistério e imigração alemã*. Porto Alegre: Ed. UFRGS.
- KREUTZ, Lúcio (1994). *Material didático e currículo na escola teuto-brasileira*. São Leopoldo: Unisinos.
- KREUTZ, Lúcio (2004). *O professor paroquial: magistério e imigração alemã*. Pelotas: Seiva.
- RAMBO, Arthur Blásio (1998). *O associativismo teuto-brasileiro e os primórdios do cooperativismo no Brasil*. Porto Alegre: Eduni-Sul.
- SANTA CATARINA (1938). *Arquivo público*. Correspondências de Diversos para o Palácio do Governo. p. 165.
- SANTA CATARINA (1938). *Decreto-Lei nº 88, de 31 de março de 1938*. Estabelece normas relativas ao ensino primário, em escolas particulares no estado. Florianópolis: Imprensa Oficial.
- SPOHR, Inácio (2016). *História das Casas: Um Resgate dos Jesuítas no Sul do Brasil*. Porto Alegre: Ed. Padre Reus.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Los servicios educativos en la inclusión del alumnado con TEA



*As nosas escolas acollen a nenas e nenos que teñen por diante un proxecto de vida para desenvolver.*

*Como profesionais da educación temos a responsabilidade de contribuír á adquisición e fortalecemento das habilidades, destrezas e coñecementos que precisan para adquirir o máximo desempeño das súas competencias.*

Esther Núñez Pintos

Especialidade en TEA no EOE de Pontevedra

**Resumen:**

Parécenos importante reflexionar acerca do que está a acontecer nos centros educativos con respecto á inclusión en xeral e dos nenos e nenas con TEA en particular.

Ben é certo que dende os DEREITOS máis universais ata a normativa educativa de referencia non debe quedar dúbida de que a inclusión non é unha opción senón que é un DEBER de obrigado cumprimento. Sinembargo cada día asistimos a situacións nas que, por diferentes circunstancias, a inclusión non fai máis ca estar ausente. Ante esta situación cuestionámonos se: sabemos realmente o que precisa o alumnado/con TEA para que progresivamente poida avanzar cara un proxecto de calidade de vida e se coñecemos as implicacións metodolóxicas que deben poñerse en marcha.

Queremos facer nesta presentación unha abordaxe tentando dar unha resposta viable ás cuestións que acabamos de expoñer, a través do seguinte guión de traballo:

1.-APROXIMACIÓN AO COÑECEMENTO DO ALUMNADO CON TEA  
2.-TEORÍAS PSICOLÓXICAS DE APROXIMACIÓN ÁS  
PRACTICAS EDUCATIVAS. O MODELO DE CALIDADE DE VIDA. 3.-  
XESTIÓN DE AULA. ACCESIBILIDADE DAS CONTORNAS  
EDUCATIVAS. -O DISEÑO UNIVERSAL DA APRENDIZAXE 4.-A  
COORDINACIÓN DE TODAS AS PERSOAS QUE INCIDEN NA VIDA DO  
ALUMNADO..-O PAPEL DA FAMILIA.-A POSTA EN COMÚN DUNHA  
PLANIFICACIÓN CENTRADA NA PERSOA

**Palabras clave:** ESCOLARIZACIÓN ORDINARIA, INCLUSION EDUCATIVA,  
ALUMNADO CON TEA

## 1.-INTRODUCCIÓN

Propoño, a través destas liñas, unha breve reflexión acerca das implicacións, fundamentalmente metodolóxicas, que van implícitas nun Modelo Educativo que pretenda dar resposta á realidade das nosas escolas, nas que se escolariza alumnado con TEA.

Como referencia ampla, botamos a mirada aos documentos internacionais que tratan este tema e á lexislación vixente no noso país:

- Na Declaración dos dereitos humanos (1948) recóllese: toda persona ten dereito á educación.
- No INFORME DA UNESCO "Educación 2030" afirmase que se ten que "garantir a todas as persoas unha educación inclusiva, equitativa e de calidade.
- A Lei orgánica 2/2006, do 3 de maio, de educación (LOE), na redacción dada pola Lei orgánica 8/2013, para a mellora da calidade educativa (LOMCE), no seu Título II dedicado á Equidade para a educación lexisla: "**As Administracións educativas terán que asegurar os recursos necesarios para que os alumnos e as alumnas con nee poidan alcadar o máximo desenvolvemento posible das súas capacidades persoais.**

No Decreto 229/2011 polo que se regula a atención á diversidade do alumnado en Galicia

- concíbese "a atención á diversidade como o **conxunto de medidas e accións** que teñen como finalidade adecuar a resposta educativa ás diferentes características e necesidades de todo o alumnado".

Pasando á realidade de cada Centro, O Plan Xeral de Atención á Diversidade é o documento polo que se articula a atención á diversidade e nel deberán concretarse todas as medidas e actuacións que un Centro Educativo diseña e desenvolve para dar resposta ás necesidades do alumnado que acolle.

Tal e como se recolle no Título V da LOE este documento disporá da autonomía necesaria para realizar os axustes que correspondan, co obxecto de garantir a mellor resposta á poboación que acolle.

O/a responsable de realizar este Plan é o Xefe/a do Departamento de Orientación, seguindo as directrices da Comisión de Coordinación Pedagóxica. Formará parte do Proxecto Educativo, o cal identificará as liñas, valores e filosofía que impregnará todo o labor educativo.

Por outra banda, as Normas de Organización, Funcionamento e Convivencia, as Concrecións Curriculares para cada nivel educativo e os Plans e Programas entre os que destaco O Proxecto Lector, O Plan de Convivencia, O Proxecto lingüístico, O Plan de Mellora de Bibliotecas,... representan as canles para a dinamización das mellores prácticas educativas do día día nun Centro.

Será a través de estes documentos xerais de centro onde se senten as bases para a elaboración das respostas educativas necesarias para que cada alumno e cada alumna desenvolva o proxecto de vida do que falaba ao inicio destas liñas.

## 2.- O ALUMNADO CON TEA. CARACTERÍSTICAS.

Cando falamos de diversidade estamos pensando en todas as persoas que conforman unha sociedade. Os centros educativos representan unha mostra clara desta sociedade a través do alumnado que escolarizan. Cada neno e cada nena presenta uns rasgos, características e peculiaridades que o fan **único** e, consecuentemente, a resposta educativa que recibe require de coñecemento científico e de prácticas rigurosas axustadas.

Chegados aquí dicir que o alumnado con Trastorno do Espectro Autista supón dentro desta diversidade un desafío para o Profesorado, dado que as características do seu desenvolvemento presentan alteracións máis ou menos significativas nas áreas da comunicación e da interacción social.

### 2.1.- Evolución do concepto e tratamento.

Desde mediados do século pasado o coñecemento das persoas con Tea pasou por diferentes etapas.

#### *Primeira etapa (1933-1963).*

Características:

- As investigacións baséanse en teorías psicoanalíticas.
- Concíbese coma un trastorno emocional
- Preséntase coma unha enfermidade mental (tipo psicose, esquizofrenia,...)
- As nais e os pais como responsables
- Existe un bloqueo mental, unha acción inhibida e as capacidades cognitivas supóñense intactas.



Tratamento:

- Intervención baseada en terapias.
- A finalidade é establecer vínculos emocionais sanos.
- No se contempla a intervención educativa.
- A metodoloxía empregada é a análise de casos.

*Segunda etapa (1963-1983).*

Características:

- As teorías baséanse en investigacións empíricas.
- Deixa de considerarse un problema emocional.
- Enténdese coma unha alteración cognitiva-condutual.

Tratamento:

- As terapias illadas non resultan eficaces.
- A educación convértese no tratamento máis eficaz.
- Establécense programas de modificación de conduta como modelo de aprendizaxe.
- Créanse Centros Educativos Específicos (Asociación de nais e pais e profesionais)

*Terceira etapa (1983-1988).*

Características:

- Enténdese como un Trastorno Xeneralizado do Desenvolvemento.
- Non se trata dunha enfermidade mental
- As explicacións a este trastorno baséanse en teorías biolóxicas e psicolóxicas rigurosas (inda con poucos estudos)

Tratamento:

- Os procedementos educativos comezan a ser máis pragmáticos e naturais.
- Os programas educativos baséanse máis nas capacidade que nas dificultades.
- Cobra gran importancia o trataemnto do ámbito da comunicación.

Cuarta etapa (1998- ...)

**“A discapacidade é un concepto que evoluciona e que resulta da interacción entre as persoas con deficiencias e as barreiras debidas á actitude e ao entorno que evitan a súa participación plena e efectiva na sociedade, en igualdade de condicións cos demais”.**  
**Convención de la ONU, 2006.**

Características:

- Comeza a desprazarse a atención dende unha perspectiva exclusivamente individual cara a capacitación das contornas da aprendizaxe.
- Xurde con forza o modelo de calidade de vida.

Tratamento:

- **Preparar contornas educativas que faciliten e promovan a presenza, a participación e a aprendizaxe da persoa.**

## **2.2.- Necesidade dunha clasificación diagnóstica.**

Os expertos sinalan a necesidade de utilizar criterios rigurosos e universais para o diagnóstico das persoas con TEA. As Clasificacións Diagnósticas que cumpren cos criterios universais e de rigor: o DSM (5), o CIE (10) e o CIF. Trátase dun acordo xeralizado no uso dos mesmos criterios facilitando falar a mesma linguaxe, garantir certo consenso e investigar e traballar con rigor.

Os Trastornos do Neurodesenvolvemento segundo o DSM-V clasifícanse en:

- Trastornos do desenvolvemento intelectual.
- Trastornos da comunicación.
- **Trastornos do espectro do autismo.**
- Trastornos por déficit de atención e hiperactividade.
- Trastornos específicos da aprendizaxe.
- Trastornos das habilidades motóricas.

As características dos trastornos do espectro do autismo son, segundo a clasificación do DSM-V, as seguintes:

- Dificultades persistentes na comunicación e na interacción social.
- Patróns repetitivos e restrinxidos de conduta, actividades e intereses.
- Os síntomas deben estar presentes na infancia temperá.
- O conxunto dos síntomas dificultan e alteran o funcionamento diario.

Como conclusión **considéranse o autismo como un trastorno do neurodesenvolvemento, estando presente un dano cerebral, unha alteración cualitativa do funcionamento e a súa aparición dase na infancia.**

Imáxenes dun desenvolvemento atípico fronte a un típico (*cedidadas por IRIDIA*):



### **2.3.-Aproximación ás características do alumnado que presenta trastorno do espectro do autismo.**

No ano 1979, **Lorna Wing** definiu a "tríada de Wing" para delimitar os tres ámbitos afectados nas persoas con autismo:

- Social.
- Comunicación, linguaxe e xogo.
- Flexibilidade mental.

No que respecta á **alteración cualitativa da interacción social**, cústalles entender as normas e convencións sociais, intencións e pensamentos dos demais, compartir intesees, relacionarse, xogar con reciprocidade, entender bromas e dobres sentidos,...

En canto a **alteración cualitativa da comunicación**, poden presentar un retraso, unha alteración ou mesmo ausencia da linguaxe. Soe ter un carácter estereotipado ou idiosincrático.

Presentan alteracións para iniciar de forma espontánea unha conversa , para mantela e teñen moitos "fallos" na súa espontaneidade.

Soen existir limitacións significativas para entender as expresións faciais, e a comunicación non verbal dos demais.

No que respecta aos **intereses restrinxidos e estereotipados** soe existir un apego a rutinas e rituais, estereotipas motoras, atención ás peculiaridades dunha presentación, dificultades para a anticipación e, consecuentemente, problemas cos cambios.

A maiores do enunciado, o alumnado con TEA soe desenvolver problemas asociados (*na maioría das ocasións como consecuencia da interacción coas contornas, que soen devolverlle posibilidades de frustración e non entendemento*).

Estas dificultades asociadas poden ser:

- Hiperactividade.
- Falla de autocontrol.
- Baixa tolerancia á frustración.
- Hipersensibilidade aos ruídos.
- Ansiedade e depresión.
- *Déficit mental*



### 3.- TEORÍAS PSICOLÓXICAS DE APROXIMACIÓN ÁS PRACTICAS EDUCATIVAS.

3.1.- **Teoría da mente (Baron-Cohen, Leslie y Frith).** Trátase da capacidade de ter consciencia das diferenzas que existen entre o punto de vista de un mesmo e do dos demais. Poderíamos pensar en como sería a nosa vida se non fôsemos capaces de imaxinar as intencións e os pensamentos dos demais...? de ser así costaríamos ou incluso seríamos incapaces de entender todo o amplo reportaxe xestual que se despreza nunha conversa habitual, costaríanos moito facer amigos, anticipar as consecuencias que pode ter o facer ou dicir algo,...

3.2.- **Teoría da disfunción executiva (Ozonoff, Russell).** As funcións executivas con un conxunto de habilidades cognitivas que se empregan para levar a cabo as actividades de xeito autónomo. Estas capacidades permiten organizarnos, ser flexibles, anticipar, planificar, marcarnos metas, controlar os impulsos,...

Estas capacidades non están presentes no alumnado con TEA.

3.4.- **Teoría da Coherencia Central débil** (Uta Frith, Baron Cohen,...). Trata de explicar a dificultade que presentan as persoas con TEA para integrar a información nun único "TODO" coherente e xeral, focalizando a súa atención en pequenos detalles (procesamento fragmentario).

3.5.- **Teoría da empatía -sistematización.** (Baron Cohen). Explica as dificultades das persoas con TEA para establecer comunicación e para crear relacións sociais.

Mediante a aprendizaxe, as persoas con TEA poden desenvolver "a empatía cognitiva", unha empatía aprendida. Nunca será intuitiva como a das persoas neurotípicas.

As persoas cando sistematizan buscan regras polas cales se rixe un sistema para poder prever como evolucionará, manipular unha variable, modificar un sistema e inventar outro novo,... Neste sentido, as persoas con TEA acostuman a presentar intereses relacionados cos sistemas de colección (dinosaurios, coches,...)

É necesaria unha profunda reflexión pola cal nos acheguemos á **repercusión** que se desprende das Teorías descritas **na práctica educativa** de cada Escola que acolle alumnado diverso en xeral e con TEA en particular.

Sabemos que non se curan, pero os síntomas poden cambiar, mellorar ou mesmo desaparecer. O pronóstico vai depender de factores intrínsecos e extrínsecos.

Todas as persoas teñen desenvolvemento e dependen da estimulación recibida.

O dito ata aquí non pode, cando menos, ca animarnos a dar coas claves da proposta educativa máis estimulante e certa para que a persoa con TEA non quede afastada do **DEREITO a realizar con éxito o seu proxecto de vida**, de calidade de vida!.

#### 4.- O MODELO DE CALIDADE DE VIDA.

Este modelo foi definido por Shalooock e Verdugo. Analiza as áreas que están implicadas para que cada persoa poida ter calidade de vida:

**Benestar emocional:** reducir estrés, baixo nivel de medicación, ambientes predecibles...

**Relacións interpersoais:** permitir intimidade, fomentar interaccións,...

**Benestar material:** axeitado a súa idade, que dignifique a persoa, que o motive, que o faga sentir con pertenza ao grupo de iguais,...

**Desenvolvemento persoal:** ensinar habilidades funcionais, proporcionar actividades útiles,...

**Benestar físico:** asegurar o coidado da saúde, actividade física, promover a nutrición axeitada,...

**Autodeterminación:** permitir elixir, tomar decisións, expresar opinións e valores, axudar a planificar metas persoas,...

**Inclusión social:** promover ambientes normalizados, propoñer oportunitades para a participación e a aprendizaxe.

**Dereitos:** asegurar a privacidade, fomentar as responsabilidades, accesibilidade, e respecto.

As áreas descritas permiten concretar e definir de xeito consensuado entre a persoa, a familia e os profesionais as liñas prioritarias do proxecto de calidade de vida.





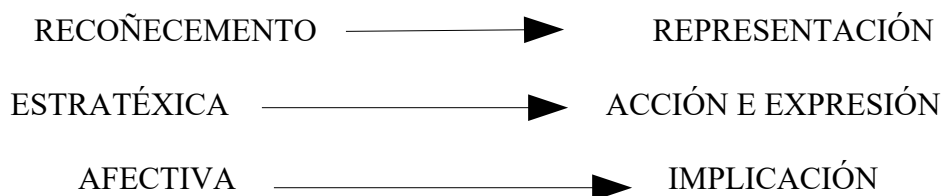
## 5.- AXESTIÓN DE AULA.

Tomando como referencia o Deseño Universal da Aprendizaxe podemos dicir que para que cada nena e cada neno teña garantida a súa presenza, participación e aprendizaxe na aula, temos o compromiso como profesionais, de crear contornas educativas accesibles que dispoñan dos recursos humanos e materiais axustados á diversidade que acollemos.

O marco do DUA estimula a creación de deseños flexibles desde o principio, que presenten opcións personalizables e que permitan avanzar a todo o alumnado desde onde eles están e non desde onde nós nos imaxinamos que teñen que estar.

### PRINCIPIOS

Parten das tres redes cerebrais que se activan no proceso de aprendizaxe:



#### **Principio I: Proporcionar múltiples formas de representación**

Premisas:

- Organización da aula como facilitadora da interacción, da cooperación e da visibilidade.
- Contorna clarificadora, segura e comfortable.
- Anticipación da secuencia da sesión.
- Organización coidadosa dos tempos.
- Organización dos cambios de actividade con apoios específicos (ex. ambientais)

**1.- Diferentes opcións para a precepción.**

- Opcións que permitan a personalización na representación.
- Alternativas para a información auditiva.
- Alternativas para a información visual.

**2.-Múltiples opcións para a linguaxe, as expresións matemáticas e os símbolos:**

- Clarificar o vocabulario e os símbolos.
- Clarificar a sintaxis e a estrutura (establecer conexións coas aprendizaxes previas).
- Facilitar a decodificación de textos, notas matemáticas,...
- Ilustrar a través de múltiples medios (imaxes, movemento, táboa, gráfico, fotografía, material físico manipulable, ...)

**3.- Opcións diversas para a comprensión:**

- Activar os coñecementos previos.
- Destacar características fundamentais, ideas previas e relacións.
- Guiar o procesamento da información, a visualización e a manipulación.
- Maximizar a transferencia e a xeneralización-

**Principio II: Proporcionar múltiples formas de acción e expresión. 4.-****Opcións para a expresión e a comunicación:**

- Usar múltiples medios para a comunicación. Isto supón dar a posibilidade de compoñer/redactar en múltiples medios( texto, voz, debuxos,música...), de usar obxectos físicos manipulables, de empregar diferentes estratexias para a resolución de problemas.

- Usar múltiples ferramentas para a composición. Con esto preténdese que o alumno participe e aprenda, facilitándolle o recurso preciso para acceder á tarefa ( correctore ortográfico e gramatical, calculadora, papel pautado, comezos ou fragmentos de frases,...).
- Definir competencias con niveis de apoio graduais. Trátase de ofrecer modelos que demostren iguais resultados a través de estratexias máis sinxelas. Ofrecer variedade de feedback.

**5.- Opcións para as funcións executivas.** Sabemos das dificultades que o alumnado ten para levar a cabo este tipo de funcións, polo que será básico telo en conta e activar os apoios necesarios.

- Guiar o establecemento de metas: Apoios graduais para aprender a establecer metas persoais que supoñan un reto pero a súa vez sexan realistas. Pautas e listas de consecución de obxectivos.
- Apoiar a planificación de estratexias: Avisos de “parar e pensar”, chamadas a mostrar e explicar o traballo, listas de comprobación, mentores que modelen, pautas para dividir metas a diferentes prazos.
- Favorecer a xestión da información: Organizadores gráficos, planillas, pautas para tomar notas, representación gráfica dos progresos.

### **Principio III: Proporcionar múltiples formas de implicación**

**6.-Proporcionar opcións para captar o interese.** Resulta imprescindible para que un neno ou unha nena aprendan que se sintan motivados pola acción que realizan. O D.U.A. establece este terceiro principio a través de diferentes opcións de apoio a aprendizaxe.

- Opcións para facilitar as eleccións e a autonomía: diferentes opcións para a toma

de decisións, satisfacción cos logros acadados, creatividade, participación no deseño de actividades,...

- Opcións para facilitar a relevancia, valor e autenticidade.
- Minimizar a sensación de inseguridade e distraccións: clima de apoio e aceptación na aula, ofrecendo opcións que reduzan os niveis de inseguridade e a percepción de ameazas, uso de calendarios, variedade de ritmos,..

### **7.- Proporcionar opcións para manter o esforzo e a perseveranza.**

- Resaltar a relevanza de metas e obxectivos.
- Variar as esixenzas e os recursos para optimizar os desafíos.
- Fomentar a colaboración e a comunidade.
- Empregar feedback orientado cara o éxito na tarefa.

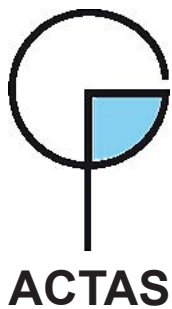
### **8.- Proporcionar opcións para a autorregulación.**

- Promover expectativas e crenzas que optimicen a motivación.
- Facilitar estratexias e habilidades persoais que axuden na resolución de problemas de aula, centro, familia...
- **Favorecer a reflexión..... E OS SOÑOS!**
- A aprendizaxe cooperativa, aprendizaxe servizo, por proxectos, aprendizaxe vicario,.. representan as metodoloxías máis apropiadas para levar ás aulas este proxecto



## BIBLIOGRAFÍA

- Alba Pastor, C. (Coord.) (2016). Diseño universal para el aprendizaje: educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas. Madrid: Morata.
- Ainscow. M. (2001). Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Narcea.
- Booth, T. e Ainscow. M. (2002). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Index for inclusión. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Booth, T; Ainscow, M. e Kingston, D. (2006) Index para la Inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil Bristol: CSIE.
- Calderón, I. (2014). Educación y esperanza en las fronteras de la discapacidad. Ediciones Cinca.
- Pujolás,P e Lago, J.R. El programa CA/AC (“cooperar para aprender / aprender a cooperar”) para enseñar a aprender en equipo. Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula. Universidad de Vic.
- Staimback, S. e Staimback, W. (1999): Aulas inclusivas. Madrid: Narcea.UNESCO (2016). Educación 2030. Declaración de Incheon.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Apoio Parental Percebido e Envolvimento dos Alunos na Escola

Perceived Parental Support and Student engagement in school

Cláudia Ribeiro da Silva\*, Feliciano Veiga\*\*, Élia Silva Pinto\*, Ana Ribas\*\*\*

\* Escola Superior de Saúde de Alcoitão, \*\* Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, \*\*\* Agrupamento de Escolas de Mem Martins

Cláudia Ribeiro da Silva (ORCID: 0000-0002-4025-7236), Feliciano Veiga (ORCID: 0000-0002-2977-6238), Élia Silva Pinto (ORCID: 0000-0002-8774-5456) e Ana Ribas (ORCID: 0000-0001-9810-0955)

Nota dos autores:

Cláudia Ribeiro da Silva

(claudia.r.silva72@gmail.com) Élia Silva Pinto

(elia.pinto@essa.scml.pt)

## Resumo

O envolvimento dos alunos na escola além de ser um fator importante no desempenho acadêmico, previne o abandono escolar e os comportamentos disruptivos. Vários estudos destacam a importância da família no envolvimento dos alunos na escola. Nesta investigação efetuou-se um estudo comparativo, averiguando se os alunos que percebem baixo apoio por parte dos seus pais revelam menos envolvimento na escola comparativamente com os alunos que percebem elevado apoio parental. A amostra foi constituída por 330 alunos, do 10.º ano de escolaridade. Foram utilizados dois instrumentos: a escala *Envolvimento dos Alunos na Escola (EAE-E4D)* e a escala *Student Perception of Parent Support*. Com base nos resultados obtidos na escala *Student Perception of Parent Support* criaram-se dois grupos: G1-grupo que percebe baixo apoio parental e G2-grupo que percebe apoio parental elevado. Com a escala *Envolvimento dos Alunos na Escola* identificaram-se quantos alunos tinham baixo envolvimento escolar nas 4 dimensões. Recorreu-se ao teste Qui-Quadrado e teste Fisher para averiguar a existência de diferenças significativas entre os dois grupos na percentagem de alunos com baixo envolvimento escolar. Os resultados indicam que no grupo que percebe baixo envolvimento dos pais há uma percentagem mais elevada de alunos com baixo envolvimento cognitivo e afetivo comparativamente com o grupo que percebe elevado apoio parental, não se verificando diferenças significativas na dimensão agenciativa e na dimensão comportamental. Conclui-se assim, nesta amostra, que a percepção do baixo apoio parental por parte dos alunos se refletiu no seu baixo envolvimento cognitivo e afetivo na escola. Palavras chave: envolvimento dos alunos na escola, apoio parental percebido

## Abstract

Student engagement in school is imperative because, in addition to being an important factor in what regards academic performance, it prevents school dropouts and disruptive behaviors. Several studies have highlighted the importance of the family in what regards students' involvement in school. In this study, a comparative study was carried out in a bid to ascertain whether those students who feel/perceive they receive a low level of parental support are less involved in school (matters) than those who feel/perceive they receive a high level of parental support. The sample consisted of 330 students in the 10<sup>th</sup> year of schooling. Two Instruments were used: The Student Engagement In School Scale (EAE-E4D) (*Envolvimento dos Alunos na Escola - EAE-E4D*) and the Student Perception of Parent Support Scale. Based on the results obtained on the Student Perception of Parent Support Scale, two groups were created: G1 - group that perceives a low level of parental support and G2 - group that perceives a high level of parental support. Through the Student Engagement In School Scale we identified how many students showed a lower degree of school involvement in the 4 dimensions. The Pearson's chi-squared and Fisher Tests were used to establish whether there are significant differences between the two groups in the percentage of students with low School involvement. The results indicate that the percentage of low cognitive and affective involvement (in school) in the group that feels/perceives it receives a low level of parental support is higher when compared with the group that feel/perceive they receive a high level of parental support. No significant differences were found in what regards the behavioral and agency dimensions. It was concluded that, for this sample, the perception of low parental support on behalf of the students translates into low (limited) cognitive and affective engagement in school. *Keywords:* Student engagement in school, perceived parental support

O estudo do envolvimento dos alunos na escola tem despertado, nos últimos anos, grande interesse, sendo considerado um dos indicadores cruciais para a melhoria do sucesso acadêmico e, simultaneamente, para a diminuição de comportamentos disruptivos dos alunos (Veiga, 2007; 2016). O conceito de envolvimento dos alunos na escola tem sido associado ao grau de comprometimento dos alunos com a escola e à sua motivação para a aprendizagem (Simons-Morton & Chen, 2009; Veiga et al. 2012). Na generalidade existe consenso que é um constructo multidimensional, embora não seja consensual o número de dimensões. Os investigadores identificaram várias componentes do envolvimento escolar: comportamental, emocional/afectiva, cognitivo, acadêmico (Appleton, Christenson & Furlong, 2008; Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004). A relação entre o envolvimento dos alunos com a escola e o seu desempenho acadêmico tem vindo a ser amplamente estudada nos últimos anos. Muitos estudos indicam que o envolvimento dos alunos é preditor do seu desempenho acadêmico (Connell, Spencer, & Aber 1994, DiPerna, Volpe, & Elliot, 2005, Skinner & Belmont, 1993; Veiga et al. 2009; Wu, Hughes, & Kwow, 2010). Existem estudos que relacionam o envolvimento escolar com padrões de assiduidade, conclusão de estudos e resiliência académica (Jimerson, Campos & Greif 2003; Sinclair, Christenson Lehr & Anderson, 2003). Outros autores apontam-no como preventivo de actividades de risco nomeadamente abuso de substâncias, comportamento sexual de risco e delinquência (O' Farrel & Morrinson 2003). Interessa assim identificar fatores importantes para a promoção do envolvimento dos alunos na escola. Veiga, Robu, Ortiz, Carvalho e Galvão (2016) analisaram pesquisas acerca das relações entre o envolvimento dos alunos na escola e o apoio parental percebido. Os estudos revistos destacam a importância da família no envolvimento dos alunos na escola, enfatizando o apoio parental para a obtenção de resultados académicos positivos (Bowen & Bowen, 1998; Englund, Luckner, Whaley & Egeland, 2004) e comportamento escolar apropriado (Simon-Morton & Chen, 2009). Segundo Ferhman, Keith e Reimers (1987) o apoio parental consiste nas interações que os pais estabelecem com os filhos com o intuito de os ajudarem na realização dos trabalhos escolares, em dar encorajamento verbal e no reforço dos comportamentos que potenciem o desenvolvimento académico dos jovens. Os autores consideram que o apoio parental ainda pode incluir atividades como a ida à escola para participar em atividades diversas. D'Avila-Bacarji, Marturano e Elias (2005) vão mais longe e avaliam o apoio parental em três domínios: *Académico*, *Desenvolvimental* e *Emocional*. O *Apoio Académico* tem a ver com o envolvimento direto dos pais com a vida escolar dos filhos. São exemplos dessa modalidade de apoio a disponibilidade de tempo



dos pais e o facto de proporcionarem espaço adequado em casa para a realização dos deveres escolares, a exigência de cumprimento desses deveres, o intercâmbio regular com o professor e uma rotina de horários para as atividades diárias básicas. O *Apoio Desenvolvidor* está relacionado com a disposição dos pais para investir tempo e recursos na educação dos filhos, proporcionando-lhes um conjunto de recursos e atividades culturais e educacionais enriquecedoras, seja no lar seja na comunidade (diversidade de atividades durante o tempo livre; diversidade de brinquedos e outros materiais promotores do desenvolvimento; diversidade de livros, entre outros). O *Apoio Emocional* está relacionado com o ambiente familiar que se caracteriza por processos interpessoais com elevada coesão, ausência de hostilidade e uma relação afetiva compensadora. Importa assim, clarificar o papel do apoio parental e a sua importância no envolvimento dos alunos na escola nas suas várias dimensões.

Neste estudo pretendeu-se avaliar o impacto do apoio parental percebido no envolvimento dos alunos na escola, comparando alunos que percebem baixo envolvimento parental com alunos que percebem alto apoio parental, nos resultados do envolvimento na escola a nível cognitivo, afetivo, agenciativo e comportamental.

## Método

### Instrumentos

#### **Escala de Envolvimentos dos alunos na escola (EAE-E4D)**

A Escala Quadridimensional de *Envolvimento dos Alunos na Escola* (EAE-E4D) elaborada por Veiga (2013, 2016), é um questionário composto por 20 itens e inclui as seguintes dimensões: cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa. A cognitiva tem a ver com o processamento da informação, relacionar matérias, gestão da informação, elaborar planos de trabalho, a afectiva prende-se com a ligação à escola, amizade recebida e praticada, sentido de inclusão e pertença à escola, a comportamental prende-se com comportamentos que visam perturbar intencionalmente as aulas, ser incorreto com os professores, estar distraído nas aulas, faltar às aulas e a agenciativa tem a ver com a iniciativa dos alunos, intervenção nas aulas, diálogo com o professor, questões levantadas e sugestões feitas ao professor.

A escala de resposta é de 1 a 6, (Sendo 1 – Total desacordo e o 6 – Total acordo). Esta escala revela boas qualidades psicométricas, os *Alphas de Cronbach* oscilam entre 0,701 e 0,870 e uma análise fatorial confirmatória comprovou a estrutura quadridimensional da escala (Silva, Ribas & Veiga, 2017).

### **Escala de Percepção dos alunos do Apoio Parental**

Foi utilizada a escala unidimensional de *percepção dos alunos do Apoio Parental*, composta por 8 itens (Ysseldyke & Christenson, 2002). As respostas são dadas numa escala de frequência de 1 a 6 (1 – Nunca, 2 – Raramente, 3 – às Vezes, 4- Muitas Vezes, 5 – Quase Sempre e 6- Sempre). Os itens são : “Q1 - Fazer-te perguntas sobre a escola”, Q2 – “Falar contigo sobre um trabalho escola”, Q3 – “Encorajar-te a trabalhar mais na escola”, Q4- “Encorajar-te a ter melhores resultados escolares”, Q5 – “Acreditar que tu te portas bem e tens um bom desempenho”, Q6-“Elogiar-te pelo teu progresso e melhoria na escola”, Q7- Ajudar-te a realizar algum trabalho para a escola”, Q8- Saber o que tu precisas para estudar (livros, computador, local de estudo, material).

Foi feito um contributo para a validação desta escala para a população portuguesa por Silva, Veiga, Silva Pinto e Ribas (2016), tendo sido estudada a fidelidade ao nível da consistência interna e a validade de construto. A consistência interna foi estudada através do *Alpha de Cronbach*, tendo-se obtido um *Alpha* de 0,851, revelador de uma boa consistência interna. Constatou-se que nenhum item prejudicava a consistência interna e que as correlações de cada item com o total da escala sem esse item oscilavam entre 0,40 e 0,724 o que demonstrou que os itens se enquadram no construto medido. Uma análise fatorial confirmatória confirmou a unidimensionalidade da escala ( $X^2/df = 2,327$ , CFI =0,982 e TLI=0,966, e RMSEA =0,06) podendo assim usar-se um score total.

### **Participantes**

A amostra foi constituída por 330 alunos do 10 ° ano de escolaridade, de uma Escola Secundária do distrito de Lisboa. Existe uma distribuição equilibrada na amostra relativamente ao género (44,2% - 146 sujeitos do género Masculino e 55,8%- 184 sujeitos do género feminino). Foram inquiridos alunos dos cursos científico humanístico (80,6%) e dos cursos profissionais (19,4%).

## Procedimento

As escalas foram aplicadas com a colaboração do Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) do Agrupamento. A aplicação da escala foi feita em grupo, em sala de aula, pela psicóloga do SPO no final do primeiro período, com a devida autorização da Direção, abrangendo a totalidade das turmas de 10º ano da escola integradas no projeto.

Com base nos resultados obtidos na escala *Student Perception of Parent Support* e usando como valor de corte o meio da escala (28) criaram-se dois grupos: G1-grupo que percebe baixo apoio parental (n=47) ou seja os alunos que responderam maioritariamente aos itens da escala com “Nunca”, “Raramente” ou “Às vezes” e G2-grupo que percebe apoio parental elevado (n=283) e que responderam maioritariamente aos itens “Muitas Vezes”, “Quase Sempre” e “Sempre”.

Usando também o meio da escala (score 17,5) como valor de corte para as dimensões da escala *Envolvimento dos Alunos na Escola* identificaram-se quantos alunos tinham baixo envolvimento escolar nas dimensões agenciativa, afetiva, cognitiva e comportamental. Recorreu-se depois ao teste Qui-Quadrado e teste Fisher para averiguar a existência de diferenças significativas entre os dois grupos na percentagem de alunos com baixo envolvimento escolar.

## Apresentação dos resultados

Utilizou-se o teste Qui-Quadrado, para comparar os dois grupos, sempre que se verificou um dos pressupostos para o seu uso (até 20% de células com frequências esperadas inferiores a 5). Quando este pressuposto não se verificou recorreu-se em alternativa ao teste de Fisher. Tabela 1.

Tabela 1 – Qui-Quadrado/Fisher: comparação dos dois grupos na percentagem de alunos com baixo envolvimento nas 4 dimensões da escala *EAE-E4D*

	Grupo 1: perceciona baixo Apoio Parental (n=47)	Grupo 2: Perceciona Elevado Apoio Parental (n = 283)	Qui-Quadrado/ Fisher
Baixo Envolvimento			
Agenciativo	66.0% (31)	53.4% (151)	$X^2 = 2.58, p = .108$
Afetivo	23.4% (11)	7.4% (21)	Fisher $p = .002^{**}$
Cognitivo	59.6% (28)	26.5% (75)	$X^2 = 20.53, p = .000^{***}$
Comportamental	0.0% (0)	0.7% (2)	Fisher $p = 1.00$

\*\*significativo  $p < .01$ , \*\*\*significativo para  $p < .001$

Os resultados indicam que no grupo que percebe baixo envolvimento dos pais há uma percentagem significativamente mais elevada de alunos com baixo envolvimento cognitivo

(G1:59.6%, G2: 26.5%;  $X^2 = 20.53$ ,  $p = .000$ ) e afetivo (G1: 23.4% e G2: 7.4%;  $X^2 = 11.76$ ,  $p = .001$ ). Não se verificaram diferenças significativas entre os dois grupos na dimensão agenciativa que revela uma percentagem elevada de baixo envolvimento nos dois grupos (G1: 66.0%, G2: 53.4%;  $X^2 = 2.59$ ,  $p = .108$ ), nem na dimensão comportamental, em que quase nenhum aluno revela problemas graves de comportamento (G1: 0%, G2: 7%; Fisher  $p = 1.00$ ).

### Discussão

Neste estudo constatou-se que o apoio parental é importante para o envolvimento dos alunos na escola quer a nível cognitivo quer afetivo, tendo-se verificado que no grupo que percebe baixo apoio parental mais de metade dos alunos (59,6%) revela baixo envolvimento cognitivo (revelando pouco investimento em planos de trabalho e gestão de informação) e 23,4% revela baixo envolvimento afetivo (que indicia problemas de integração na escola), enquanto que no grupo que percebe elevado apoio parental essas percentagens são muito mais baixas (26,5% e 7,4% respetivamente). Os dois grupos não revelaram diferenças na dimensão agenciativa (capacidade de iniciativa e intervenção dos alunos nas aulas) tendo-se constatado, níveis baixos de envolvimento quer nos alunos que percebem pouco apoio parental quer nos que percebem um elevado apoio dos pais, o que poderá ter a ver com o estilo de ensino das nossas escolas, demasiado centrado na transmissão de saberes, apelando mais à apreensão e memorização do que ao pensamento e iniciativa. Em consonância com essas preocupações, tem-se apontado à escola a tarefa de ensinar o aluno a aprender e a pensar não se reduzindo a métodos passivos de ensino-aprendizagem (Almeida 2002). Na dimensão comportamental também não se verificaram diferenças entre alunos com baixo versus elevado apoio parental percebido, uma vez que em ambos os grupos é residual a percentagem de alunos com problemas comportamentais em contexto de sala de aula, contudo seria interessante avaliar essa relação em escolas problemáticas, no sentido de verificar se o baixo apoio parental poderá ser um fator potenciador de comportamentos disruptivos como revelam outros estudos onde a fraca perceção de apoio da família se encontra associada a esse tipo de comportamentos (Skinner & Pitzer, 2012; Veiga, 2009).

A relação entre o apoio parental e o envolvimento dos alunos na escola a nível cognitivo e afetivo, encontrada neste estudo, é corroborada pela maioria das pesquisas sobre comportamento parental que demonstraram que os pais que estão ativamente envolvidos na educação dos filhos, têm crianças mais motivadas e envolvidas na escola (Grolnick & Slowiaczek, 1994; Englund et

al.2004; Abreu & Veiga, 2014). Wentzel (1998) concluiu que o apoio dos pais, percebido pelos filhos, relaciona-se com a motivação académica, influenciando o envolvimento cognitivo dos alunos.

Segundo vários autores o envolvimento dos pais promove, nos alunos, atitudes mais positivas em relação à sua aprendizagem, maior investimento de tempo nas tarefas escolares, aumento da atenção e da persistência na realização das atividades propostas, num maior sentido de responsabilidade e em melhores comportamentos (Hoover-Dempsey & Walker, 2002; Anderson & Minke, 2007). Neste âmbito importa ainda referir que, a forma como o apoio parental é dado e como é percebido faz toda a diferença no seu efeito, se o apoio parental for percebido pelos alunos como um comportamento intrusivo e de controlo poderá ter o efeito contrário ao pretendido pelos pais. No estudo realizado por Silva, Veiga, Silva Pinto e Ribas (2017) constatou-se que o comportamento “Encorajar-te a trabalhar mais na escola” teve um efeito negativo na dimensão comportamental, podendo ser visto pelos alunos como uma forma de controlo e de pressão. No mesmo estudo identificaram-se três comportamentos dos pais que se relacionam significativamente e de forma positiva com a dimensão afectiva da escala *EAE-E4D*: “Elogiar-te pelo teu progresso e melhoria na escola”, “Ajudar-te a realizar algum trabalho para a escola”, “Saber o que tu precisas para estudar (livros, computador, local de estudo, material)”. Enquanto que o comportamento parental que se relaciona com a dimensão cognitiva foi “Acreditar que tu te portas bem e tens um bom desempenho”. O clima afectivo da relação com os filhos, bem como a preocupação em dar as condições necessárias para o estudo e a confiança nas capacidades revelam-se muito importantes para o envolvimento dos filhos na escola. Relativamente ao papel da escola seria importante a elaboração de programas de intervenção, com as famílias, para as consciencializar sobre a importância que o apoio parental desempenha no envolvimento dos filhos na escola e no seu desempenho escolar e alertar para os estilos parentais que podem ter um efeito contrário ao pretendido.

### Referências

Abreu, S. (2014). Fatores sociofamiliares do envolvimento dos alunos na escola: um estudo com alunos adolescentes (tese de mestrado). Universidade de Lisboa, Instituto de Educação.

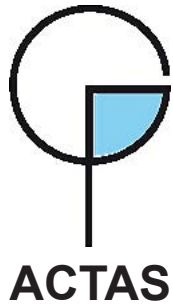
- Abreu, S. & Veiga, F. (2014). Fatores familiares do envolvimento dos alunos na escola. In Veiga F. (Coord.). *Envolvimentos dos alunos na escola: Perspetivas internacionais da Psicologia da Educação*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Almeida, L. S. (2002). Facilitar a aprendizagem: ajudar aos alunos a aprender e a pensar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 6(2), 155-165.  
<https://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572002000200006>
- Appleton, J. J., Christenson, S. L. & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386.  
<https://doi.org/10.1002/pits.20303>
- Bowen, N. & Bowen, G. (1998). The effects of home micro system risk factors and school micro system protective factors on student academic performance and affective investment in schooling. *Social Work in Education*, 20, 219-231.
- Connell, J. P., Spencer, M. B. & Aber, J. L. (1994). Educational risk and resilience in African-American youth: Context, self, action, and outcomes in school. *Child Development*, 65(2), 493-506. <http://dx.doi.org/10.2307/1131398>.
- D'avila-Bacarji, k. M. G.; Marturano, E. M. & Elias, L. C. S. (2005). Suporte parental: um estudo sobre crianças com queixas escolares. *Psicologia em Estudo, Maringá*, v. 10, n. 1, p. 110-115, 2005.
- DiPerna, J. C., Volpe, R. J. & Elliott, S. N. (2005). A model of academic enablers and mathematics achievement in the elementary grades. *Journal of School Psychology*, 43(5), 379-392.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2005.09.002>
- Englund, M. M., Luckner, A. E., Whaley, G. J. L. & Egeland, B. (2004). Children's achievement in early elementary school: Longitudinal effects of parental involvement, expectations, and quality of assistance. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 723-730.  
<http://psycnet.apa.org/record/2004-21454-010>
- Ferhamann, P.G., Keith, T.Z. & Reimers, T.M. (1987). Home influence on school learning: Direct and indirect effects of parental involvement on high school grades. *Journal of Educational Research*, 80, 330-337.  
<https://doi.org/10.1080/00220671.1987.10885778>

- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74 (1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Grolnick, W. & Slowiaczek, M. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65(1), 237-252. doi:10.2307/1131378
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S. & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106, 105-130. <https://doi.org/10.1177/2156759X1001400104>
- Kellie J. A. & Kathleen M. M. (2007). Parent Involvement in Education: Toward an Understanding of Parents' Decision Making, *The Journal of Educational Research*, 100:5, 311-323, DOI: 10.3200/JOER.100.5.311-323
- Jimerson, S. R., Campos, E. & Greif, J. L. (2003). Toward an Understanding of Definitions and Measures of School Engagement and Related Terms. *California School Psychologist*, 8, 7-27. <http://dx.doi.org/10.1007/BF03340893>
- O'Farrell, S. & Morrison, G. (2003). A factor analysis exploring school bonding and related constructs among upper elementary students. *The California School Psychologist*, 8, 53-72. DOI :10.1007/BF03340896
- Silva, C., Ribas, A. & Veiga, F. H. (2016). Escala Quadridimensional de Envolvimento dos Alunos na Escola (E4D-EAE): Análise Fatorial Confirmatória e Consistência Interna. Comunicação apresentada no *II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola - Perspetivas da Psicologia e Educação, Motivação para o Desempenho Académico / Students' Engagement in School: Perspectives of Psychology and Education - Motivation for Academic Performance*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 11, 12 e 13 de julho. <http://hdl.handle.net/10451/28684>
- Silva, C., Veiga, F. H., Silva Pinto, E. & Ribas, A. (2017). Envolvimento dos alunos na escola e suas percepções acerca do apoio parental. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Vol. Extr.(05), 28-32. Doi: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.05.2189>
- Simons-Morton, B. & Chen, R. (2009). Peer and parent influences on school engagement among early adolescents. *Youth & Society*, 41(1), 3-25 doi: [10.1177/0044118X09334861](https://doi.org/10.1177/0044118X09334861)

- Sinclair, M. F., Christenson, S. L., Lehr, C. A. & Anderson, A. R. (2003). Facilitating Student Engagement: Lessons Learned from Check & Connect Longitudinal Studies. *California School Psychologist*, 8, 29-41. <http://dx.doi.org/10.1007/BF03340894>
- Skinner, E.A. & Belmont, M.J. (1993) Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behaviour and student engagement across the school year *Journal of Educational Psychology*, 85, 571-581 <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>
- Skinner, E.A. & Pitzer, J.R. (2012). Developmental Dynamics of Student Engagement, Coping, and Everyday Resilience. In S.L. Christenson, A.L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 21-44). New York: Springer.
- Veiga, F. H. (2007). *Indisciplina e violência na escola: Práticas comunicacionais para professores e pais*. Coimbra: Almedina (3ª Edição revista e aumentada).
- Veiga, F.H. (2009). Students' Family and Violence in Schools. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2, 567-574.
- Veiga, F. H. (2012). *Transgressão e autoconceito dos alunos na escola: Investigação diferencial*. (3ª Edição revista e aumentada). Lisboa: Fim de Século.
- Veiga, F. H. (2013). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, INFAD, Revista de Psicologia*, 1(1), 441-450. <http://hdl.handle.net/10451/10032>
- Veiga, F. H. (2016). Assessing student Engagement in School: Development and validation of a four-dimensional scale. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, pp. 813-819. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.153>
- Veiga, F. H. (Coord), Almeida, T., Carvalho, C., Janeiro, I., Nogueira, J., Melo, M., Festas, M., Baía, S., & Caldeira, S. (2009). Envolvimento dos alunos em escolas portuguesas: Elementos de um projecto de investigação. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Veiga, F. H., Robu, V., Conboy, J., Ortiz, A., Carvalho, C., & Galvão, D. (2016). Students' engagement in school and family variables: A literature review. *Estudos de Psicologia*, 33 (2), pp. 187-197. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02752016000200002>
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202-209. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.202>



- Wu, J., Hughes, J.N. & Kwok, O. (2010). Teacher-student relationship quality type in elementary grades: Effects on trajectories for achievement and engagement. *Journal of School Psychology, 48(5):357–387*. DOI: 10.1016/j.jsp.2010.06.004
- Ysseldyke, J. & Christenson, S. (2002). *Functional assessment of academic behavior: Creating successful learning environments*. Longmont, CO: Sopris West.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Disponibilidade e uso das TIC em contextos informais e a sua repercussão na  
aprendizagem

Availability and use of ICT in informal contexts and its repercussion on learning

Maria João Couto

<https://orcid.org/0000-0002-3458-1857>

María-Carmen Ricoy

<https://orcid.org/0000-0001-7074-5890>

Sara Martínez- Carrera

<https://orcid.org/0000-0001-7109-978X>

Universidade de Vigo

Autor de contacto: Maria João Couto. Email: [mvalente@uvigo.es](mailto:mvalente@uvigo.es)

## Resumo

A necessidade de criação de contextos de aprendizagem que promovam o desenvolvimento da competência digital e a capacidade de aprendizagem autónoma revelam-se como exigências contemporâneas para os sistemas educativos. Portanto, também a disponibilidade de recursos relativos às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) é necessária para o sucesso educativo. Neste sentido é relevante explorar a realidade que rodeia os alunos no quotidiano para poder considerá-la na sala de aula. Tendo em conta que a existência de brechas digitais é ainda uma realidade e, entre outras, as limitações de recursos e acesso às TIC condicionam o uso e o próprio sucesso educativo, o objetivo principal deste estudo é determinar, analisar e conhecer a disponibilidade de recursos digitais, por parte dos alunos para revelar as oportunidades com as que contam no entorno familiar. Este estudo situa-se na metodologia quantitativa, desde um enfoque descritivo. Para a recolha de dados utilizou-se um questionário de itens fechados. Nesta investigação participaram 774 estudantes. Os resultados evidenciam que os alunos têm disponível para utilização uma abundante variedade de recursos TIC pessoais, uma grande parte deles suscetíveis de levar para escola. No âmbito familiar, a acessibilidade às TIC está bastante generalizada pela diversidade de recursos que dispõem e manejam autonomamente, assim como pelas possibilidades de conexão à Internet. Entre os equipamentos disponíveis destacam-se o: telemóvel, máquina de calcular gráfica, computador portátil, computador de mesa, impressora, câmara fotográfica digital, *scanner* e consola de jogos.

*Palavras-chave:* aprendizagem informal, tecnologias, tecnologias da informação e da comunicação

## Abstract

The need to create learning contexts that promote the development of digital competence and autonomous learning capacity are contemporary demands to education systems. Therefore, the availability of resources related to Information and Communication Technologies (ICT) is also necessary for educational success. In this sense it is relevant to explore the reality that surrounds the students in the daily life to be able to consider it in the classroom. Given that the existence of digital divide is still a reality and, among others, limitations of resources and ICT access condition the use and educational success itself, the main objective of this study is to determine, analyze and know the availability of resources students to reveal the opportunities they have in the family environment. This study is based on quantitative methodology, from a descriptive perspective. A closed-ended questionnaire was used to collect data. This research involved 774 students. Results show that students have available an abundant variety of personal ICT resources, a large part of which they can take to school. In the family context, accessibility to ICT is very widespread due to the diversity of resources available to them and they manage autonomously, as well as the possibilities of connecting to the Internet. Among the available equipment are: mobile phone, graphic calculator, laptop, desktop computer, printer, digital camera, scanner and game console.

*Keywords:* informal learning, technologies, information and communication technologies

No caso dos jovens, o lar é um local que ganha espaço para a utilização das TIC e aquisição de novas competências digitais, principalmente através da aprendizagem informal (Lahtinen, 2012). A aprendizagem está cada vez mais ligada ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em contextos formais e informais, na medida em que estes recursos facilitam o desenvolvimento de competências e aquisição de conhecimentos (Goldhammer, Gniewosz e Zylka, 2016). Concretamente, as tecnologias digitais oferecem a possibilidade de criação de novos cenários de aprendizagem, conectando a educação formal em sala de aula com a educação informal noutros contextos (Lahmidi, Huerta e i Serra, 2019). De facto, o êxito educacional, profissional, social, etc. relaciona-se, cada vez em maior medida, com o manejo da tecnologia.

Como fundamento teórico Bykov e Leshchenko (2016) apresenta os princípios metodológicos da pedagogia humanista digital, baseada nas leis de criação de uma realidade educacional resultado da convergência de ambientes físicos e virtuais de aprendizagem (formal, não-formal e informal), a partir da necessidade de revisão e aprimoramento das realidades educativas atuais e da necessidade de aproximação aos interesses dos sujeitos envolvidos nos processos de aprendizagem. Também Lai, Khaddage e Knezek (2013) reconhecem a importância das experiências de aprendizagens informais aprimoradas pela tecnologia e a necessidade de desenvolver pedagogias para conectar as experiências de aprendizagem formal e informal, com o intuito de atender às demandas da sociedade do conhecimento. Ademais, há que mencionar os modelos de aprendizagem colaborativa com recursos às ferramentas tecnológicas disponibilizadas pelos dispositivos móveis (de colaboração, de coordenação e de comunicação), capazes de conectar os processos de aprendizagem formal e informal promovendo um ambiente de aprendizagem portátil, flexível, colaborativo e criativo.

Considerando o forte atrativo que as TIC assumem para os jovens e o tempo que lhe dedicam, deve-se estimular a utilização no sentido do desenvolvimento pessoal. Costa, Cuzzocrea e Nuzzaci (2014) sublinham o destaque que estes recursos assumem no desenvolvimento social, emocional e cognitivo deste coletivo. Interessam portanto, desvelar as variáveis favoráveis à melhoria da qualidade das experiências de utilização da Internet como fonte de informação e conhecimento em contextos formais e informais.

Gallego-Lema, Alberto Munoz-Cristobal, Francisco Arribas-Cubero e Rubia-Avi (2016) descrevem as vantagens associadas ao uso combinado das TIC em contextos formais e informais

de aprendizagem. A aprendizagem onipresente encorajou os alunos e professores a interagir no processo de aprendizagem de diferentes lugares e momentos, ligando configurações formais e informais, bem como proporcionando um benefício em diferentes elementos do currículo escolar. Desta forma, os alunos aumentaram sua competência digital e alcançaram uma melhor compreensão do conteúdo do assunto, superando problemas que surgiram durante o processo. Por exemplo, Bohórquez (2017) põe de manifesto que os discursos produzidos num *chat* como suporte virtual de aprendizagens autónomas, em ambientes não formais, revelaram-se facilitadores de novas formas de leitura e escrita e meio da criação e recriação da linguagem quotidiana.

As TIC são um meio de acesso à informação e constituem-se como um instrumento de transformação e produção de nova informação (Ponte, 2002). O conceito engloba todas as tecnologias utilizadas na criação, armazenamento e troca de informação nas suas várias formas: dados, voz, vídeo, imagens (Matos, 2004). Darnton e Giacoletto (1992) já colocaram de manifesto que as TIC englobam a possibilidade de organizar, processar, comunicar e solicitar informações através do uso de *hardware* e *software*; tendo sido reconhecidas como capazes de promover a elevação social, económica e cultural dos cidadãos (Sansanwal, 2000) e a comunicação entre os cidadãos (Postholm, 2006). Turban, Leidner, McLean e Wetherbe (2008) entendem-nas como uma coleção de sistemas de informação e o seu lado tecnológico, da qual fazem parte o *hardware*, *software*, as bases de dados, as redes e outros dispositivos.

Desta forma, cabe às instituições educativas o esforço de promoção das capacidades de procura, seleção, interpretação e comunicação da informação. Assim, por tudo o que se apresenta, define-se a seguinte pergunta de investigação que se constitui como ponto de partida para o início da pesquisa: os alunos têm disponíveis recursos TIC para utilização, em especial, nos contextos familiares? O objetivo principal deste estudo é identificar, analisar e conhecer a disponibilidade de recursos digitais, por parte dos alunos do secundário de Portugal, para revelar as oportunidades com as que contam no entorno familiar e em geral fora do âmbito escolar. Os objetivos específicos desta investigação são: descobrir o uso das TIC em contextos informais; Conhecer as condições de acessibilidade às TIC; determinar as atividades que desenvolvem com recurso às TIC.

## **Método**

Nesta investigação, assume-se um posicionamento quantitativo. O uso transversal realizado incluiu a recolha pontual da informação, num momento preciso do tempo, sem necessidade de acompanhamento prolongado dos participantes. Os estudos transversais podem ser vistos como avaliações fotográficas de grupos ou coletivos de indivíduos onde o interesse reside em avaliar se existe associação entre as respostas recolhidas (Giolo, 2004).

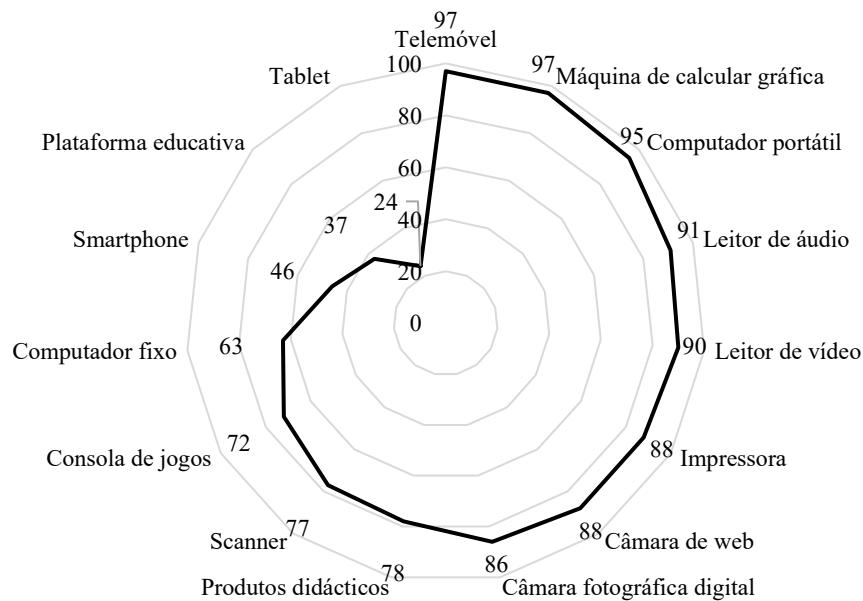
Aos dados aplicou uma análise a partir do tratamento estatístico. Binda e Balbastre-Benavent (2013) consideram que a finalidade da investigação quantitativa consiste na identificação de padrões gerais que caracterizam a totalidade da população. Foram inquiridos 774 alunos de matemática do ensino secundário, 460 mulheres e 314 homens. No conjunto dos participantes, satisfatoriamente, constata-se uma participação equilibrada. No que se refere ao curso, a maioria frequentava o 11.º ano ( $n=320$ ), quase um terço o 10.º ano ( $n=250$ ), mais de um quarto o 12.º ano ( $n=204$ ). No conjunto dos participantes, satisfatoriamente, constata-se também uma participação equilibrada entre anos de escolaridade. Participaram 9 escolas dispersas pela região norte de Portugal: Arouca; Baião; Felgueiras; Lousada; Matosinhos; Oliveira de Azeméis; Penafiel; Ponte de Lima; Vila Nova de Gaia.

## **Resultados**

Neste apartado apresentam-se os resultados sobre a disponibilidade e uso dos recursos TIC por parte dos estudantes do ensino secundário em distintos contextos e espaços informais.

### **Recursos TIC disponíveis em casa**

Relativamente aos recursos TIC disponíveis em casa (Figura 1), a maioria dos participantes refere ter acesso a muitos dos dispositivos apresentados. Das 16 opções de resposta, grande parte dos alunos assinala ter facilidade de acesso no domicílio a 12 deles: telemóvel (97%), máquina de calcular gráfica (97%), computador portátil (95%), leitor de áudio (91%), leitor de vídeo (90%), impressora (88%), câmara web (88%), a câmara fotográfica digital (86%), produtos didáticos (78%), scanner (77%), consola de jogos (72%) e o computador fixo (63%). No que diz respeito ao smartphone, ele é assinalado por cerca de metade dos alunos (46%). Um conjunto mais reduzido de alunos indica ter disponíveis os seguintes recursos TIC no domicílio: a plataforma educativa (37%) e o tablet (24%). Poucos são os estudantes que referem ter disponível na residência o leitor de livros digitais (17%).



*Figura 1*

Recursos TIC disponíveis em casa

#### **Assiduidade no uso das TIC em contextos informais**

Relativamente à assiduidade de utilização dos recursos TIC, os resultados põem de manifesto tendo em consideração o valor médio das respostas numa escala likert (valores: 1–Nada; 2–Pouco; 3–Algo; 4–Bastante; 5–Muito). Como informação adicional é apresentado o desvio padrão das respostas para cada dispositivo.

Os resultados revelam que os alunos utilizam os seguintes recursos TIC com elevada frequência: o telemóvel ( $\bar{x}=4.4$ ;  $\sigma=0.8$ ), computador portátil ( $\bar{x}=4.3$ ;  $\sigma=0.8$ ) e a máquina de calcular gráfica ( $\bar{x}=4.2$ ;  $\sigma=0.7$ ). O valor médio alcançado nas respostas registou-se acima dos quatro valores em cinco o que conleva um uso bastante intensivo. De assinalar os baixos valores de desvio-padrão registados, inferiores a um, cuja interpretação está associada à baixa dispersão dos resultados. Não tão utilizados pelos estudantes são os seguintes recursos TIC: o leitor de áudio ( $\bar{x}=3.3$ ;  $\sigma=1$ ), a impressora ( $\bar{x}=3.1$ ;  $\sigma=0.7$ ), o leitor de vídeo ( $\bar{x}=3$ ;  $\sigma=0.9$ ) e a câmara fotográfica digital ( $\bar{x}=3$ ;  $\sigma=0.8$ ). O valor médio alcançado nas respostas foi superior ou igual a três valores e abaixo dos quatro valores em cinco, o que pressupõe um uso moderado destes equipamentos. Da mesma forma que nos equipamentos referidos anteriormente, regista-se uma baixa dispersão dos resultados, com valores de desvio-padrão menores ou iguais a uma unidade.

Usados com alguma assiduidade pelos estudantes são: os *smartphone* ( $\bar{x}=2.8$ ;  $\sigma=1.6$ ), o computador fixo ( $\bar{x}=2.6$ ;  $\sigma=1.1$ ), a consola de jogos ( $\bar{x}=2.4$ ;  $\sigma=1$ ), o *scanner* ( $\bar{x}=2.5$ ;  $\sigma=0.9$ ), a câmara *web* ( $\bar{x}=2.3$ ;  $\sigma=0.9$ ), os produtos didáticos (CD-ROM, DVD, etc. Exemplo: manual digital) ( $\bar{x}=2.4$ ;  $\sigma=0.9$ ), o projetor multimédia ( $\bar{x}=2.4$ ;  $\sigma=1$ ) e a plataforma educativa (*Moodle* ou similar) ( $\bar{x}=2.2$ ;  $\sigma=0.9$ ). A média das respostas registou um valor maior que dois, evidenciando um uso bastante moderado destes recursos. Os desvios-padrão observados são, em alguns casos, superiores à unidade (como por exemplo para o uso dos *smartphone*), o que denota uma dispersão de opiniões.

É possível entender que é pouco usado o *tablet* ( $\bar{x}=1.9$ ;  $\sigma=1.1$ ) e o leitor de livros digitais ( $\bar{x}=1.4$ ;  $\sigma=0.6$ ). O valor médio alcançado nas respostas registou-se na casa da unidade, o que pressupõe um escasso uso destes equipamentos. O desvio-padrão, nestes casos, é superior a um (como por exemplo para o uso dos sensores). A informação detalhada com as percentagens (%) para cada opção de resposta é apresentada a seguir (Tabela 1).

Tabela 1

*Assiduidade no uso das TIC*

	Nada	Pouco	Algo	Bastante	Muito	NR
Telemóvel	1	4	10	22	60	2
<i>Smartphone</i>	36	9	7	11	25	13
Computador fixo	21	36	18	10	12	3
Computador portátil	3	4	10	29	52	2
Consola de jogos	24	29	23	11	7	6
Impressora	3	20	42	27	7	2
<i>Scanner</i>	17	32	32	11	3	4
Câmara fotográfica digital	10	22	34	23	9	3
Câmara <i>web</i>	24	37	22	9	5	4
Projetor multimédia	25	25	25	14	4	6
Plataforma educativa	31	28	25	9	3	5
Produtos didáticos	22	32	29	10	2	4
Leitor de áudio	7	17	28	27	19	2
Leitor de vídeo	9	24	29	25	11	2
<i>Tablet</i>	52	11	10	7	7	13
Leitor de livros digitais	64	12	7	2	1	14
Máquina calcular gráfica	3	3	11	37	43	3

De uma forma geral, são usados com alguma assiduidade pelos estudantes: os *smartphone*, o computador fixo, a consola de jogos, o *scanner*, a câmara *web*, os produtos



didáticos, o projetor multimídia e a plataforma educativa. É possível entender que é pouco usado pelos estudantes: os sensores para recolha de dados, o *tablet* e o leitor de livros digitais.

### **Acesso à Internet**

Estuda-se agora a frequência com os alunos acedem à Internet e os dispositivos TIC que usam para o fazer. Os resultados serão apresentados tendo em consideração a frequência relativa (em percentagem) de cada uma das opções de resposta (D - Diariamente; AS - Algumas vezes por semana; AM - Algumas vezes por mês; AA - Algumas vezes por ano; N – Nunca; NR - Não responde).

A quase totalidade dos alunos (89%) acede à Internet diariamente ou algumas vezes por semana utilizando o computador portátil, sendo que a maior parte dos alunos faz um uso diário do referido equipamento para aceder à *web* (D=63%; AS=26%; AM=5% AA= 2%; N=3%; NR=1%). No que se refere à frequência de acesso à Internet através do telemóvel verificam-se situações opostas. Quase metade dos alunos (47%) usa este dispositivo para aceder à Internet diariamente ou algumas vezes por semana (D=31%; AS=16%; AM=13% AA=10%; N=28%; NR=2%). Por outro lado, cerca de um quarto dos alunos refere não utilizar este dispositivo para aceder à *web*. Situação idêntica ocorre relativamente ao *smartphone*. Cerca metade dos alunos refere não aceder à Internet utilizando *smartphone* (D=23%; AS=13%; AM=9% AA=4%; N=42%; NR=9%) e quase metade (42%) dos estudantes refere não o fazer.

Relativamente ao computador fixo, este recurso TIC é utilizado de forma moderada para aceder à Internet. Apenas um terço dos alunos (31%) refere utilizá-lo diariamente ou uma vez de semana para este fim (D=15%; AS=16%; AM=21% AA=19%; N=26%; NR=3%). Sendo que cerca de um quarto (26%) refere não o fazer. Os recursos TIC menos utilizados para aceder à Internet são: a consola de jogos (D=4%; AS=10%; AM=15% AA=17%; N=47%; NR=6%) e o *tablet* (D=9%; AS=10%; AM=8% AA=8%; N=54%; NR=10%). Pouco menos de metade dos alunos (47%) refere não o fazer com a consola de jogos e pouco mais de metade (54%) não o faz com o *tablet*. A distribuição das percentagens (%) são apresentadas detalhadamente na seguinte tabela (Tabela 2).

Tabela 2

*Frequência de acesso à Internet*

	Diariamente	Algumas vezes por semana	Algumas vezes por mês	Algumas vezes por ano	Nunca	NR
Telemóvel	31	16	13	10	28	2
<i>Smartphone</i>	23	13	9	4	42	9
Computador fixo	15	16	21	19	26	3
Computador portátil	63	26	5	2	3	1
Consola de jogos	4	10	15	17	47	6
<i>Tablet</i>	9	10	8	8	54	10

No que se refere aos locais de acesso à Internet e à frequência com que o fazem, os resultados serão apresentados tendo em consideração a percentagem de cada uma das opções de resposta (D-Diariamente; AS-Algumas vezes por semana; AM - Algumas vezes por mês; AA - Algumas vezes por ano; N – Nunca; NR - Não responde). A quase totalidade dos alunos (80%) acede à Internet diariamente ou algumas vezes por semana em casa (D=80%; AS=18%; AM=2% AA=0%; N=1%; NR=0%). A casa de amigos ou familiares são locais menos utilizados para aceder à Internet (D=5%; AS=23%; AM=32% AA=28%; N=12%; NR=1%). Cerca de metade dos alunos (55%) refere aceder à *web* em casa de amigos ou familiares algumas vezes por mês (32%) ou algumas vezes por semana (23%). O mesmo acontece no caso da escola (D=11%; AS=28%; AM=28% AA=22%; N=9%; NR=1%). Mais da metade dos alunos (56%) refere aceder à *web* no recinto escolar algumas vezes por mês (28%) ou algumas vezes por semana (28%).

O acesso à Internet em locais públicos (*shopping*, cibercafé, etc) é mais raro (D=3%; AS=12%; AM=21% AA=25%; N=37%; NR=2%). Contudo, quase metade dos participantes (46%) acede à *web* em locais público algumas vezes por mês (21%) ou algumas vezes por ano (25%). Poucos foram os alunos que referiram aceder à Internet num local diferente dos que foram apresentados (D=0%; AS=2%; AM=1% AA=0%; N=30%; NR=67%) (Tabela 3).

Tabela 3

*Locais de acesso à Internet*

	Diariamente	Algumas vezes por semana	Algumas vezes por mês	Algumas vezes por ano	Nunca	NR
Em casa	80	18	2	0	1	0
Na casa de amigos ou familiares	5	23	32	28	12	1
Na escola	11	28	28	22	9	1
Noutros locais públicos	3	12	21	25	37	2
Outro local	0	2	1	0	30	67

Ainda sobre a disponibilidade, uso e acesso aos recursos TIC procurou-se conhecer a opinião dos estudantes a partir do nível de concordância com algumas frases previamente estabelecidas. Os resultados serão apresentados tendo em consideração a percentagem, de cada uma das opções de resposta (N - Nada; P - Pouco; A - Algo; B - Bastante; M - Muito; NR - Não responde). A quase totalidade dos participantes (92%) concorda muito ou bastante com a afirmação que aponta para a facilidade de acesso à *Internet* em casa (N=1%; P=1%; A=3%; B=15%; M=77%; NR=2%). Da mesma forma, quase todos os estudantes envolvidos (92%) concordam muito ou bastante com a pressuposto que existem em suas casas as TIC necessárias para os trabalhos escolares (N=1%; P=2%; A=4%; B=24%; M=68%; NR=2%).

### Discussão e conclusões

Os resultados desta investigação evidenciam que os alunos têm disponível, em contextos informais, para utilização uma abundante variedade de recursos TIC pessoais; uma grande parte deles suscetíveis de levar para escola. No âmbito familiar, a acessibilidade às TIC está bastante generalizada pela diversidade de recursos que dispõem e manejam autonomamente, assim como pelas possibilidades de conexão à Internet. Entre os equipamentos disponíveis destacam-se o: telemóvel, máquina de calcular gráfica, computador portátil, computador de mesa, impressora, câmara fotográfica digital, scanner e consola de jogos. Por isto, há que assinalar que as TIC ocupam um papel de destaque na vida quotidiana dos alunos. Estes resultados assim como os de Glušac, Makitan, Karuović, Radosav e Milanov (2015), onde se refere que os adolescentes são muito ativos nos usos informais de computadores, o que se reflete nas expectativas que criam quanto ao uso das TIC em contextos de ensino formais, constituem-se como uma base para o delinear de estratégias educacionais que prevejam a integração TIC como recursos educacionais.

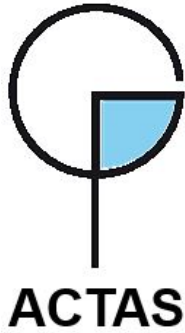
A necessidade de criação de contextos de aprendizagem que promovam o desenvolvimento da competência digital e a capacidade de aprendizagem autónoma revelam-se portanto como exigências contemporâneas para os sistemas educativos, que devem ser capazes de reconhecer e valorizar as aprendizagens informais dos adolescentes a partir da utilização dos recursos TIC. Na recente investigação de Hossain & Sormunen (2019), os participantes destacam o papel do *YouTube* no âmbito das aprendizagens informais, ultrapassando em relevância os cursos disponibilizados *online* pelas universidades.

Neste sentido é relevante continuar a explorar o quotidiano dos alunos para poder considerá-lo na sala de aula. Os professores deverão ser conscientes da disponibilidade de recursos, para contribuírem para o favorecimento da igualdade de oportunidades e da equidade social. Isto porque, não sendo homogêneos os contextos socioeconómicos é relevante identificar os constrangimentos de acesso às TIC, para que as estratégias de promoção da utilização das TIC em ambientes informais e formais contribuíssem para mitigar os efeitos da fenda digital.

### Referências

- Binda, N. U. & Balbastre-Benavent, F. (2013). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: Buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación. *Ciencias Económicas*, 31(2), 179-187.  
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/economicas/article/view/12730/11978>
- Bohórquez, A. P. G. (2017). Adolescentes, escritura y TIC. *Infancias Imágenes*, 16(1), 131-143.  
<https://doi.org/10.14483/16579089.9919>
- Bykov, V. Y. & Leshchenko, M. P. (2016). Digital humanistic pedagogy: relevant problems of scientific research in the field of using ICT in education. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 53(2), 1-17.  
<file:///C:/Users/MARIAJ~1/AppData/Local/Temp/Bykov%252C%2520Leshchenko.pdf>
- Costa, S., Cuzzocrea, F. & Nuzzaci, A. (2014). Use of the Internet in educative informal contexts. Implication for formal education. *Comunicar*, 22(43), 163-171.  
<https://doi.org/10.3916/C43-2014-16>
- Darnton, G. & Giacoletto, S. (1992). *Information in the enterprise: It's more than technology*. Salem: Digital Press.

- Glušac, D., Makitan, V., Karuović, D., Radosav, D., & Milanov, D. (2015). Adolescents' informal computer usage and their expectations of ICT in teaching—Case study: Serbia. *Computers & Education, 81*, 133-142.
- Goldhammer, F., Gniewosz, G., & Zylka, J. (2016). ICT engagement in learning environments. In *Assessing Contexts of Learning* (pp. 331-351). Springer, Cham.
- Gallego-Lema, V., Alberto Munoz-Cristobal, J., Francisco Arribas-Cubero, H. & Rubia-Avi, B. (2016). Ubiquitous learning: a learning process in Physical Education in the Natural Environment. *Revista Latinoamericana de Tecnologia Educativa-Relatec, 15*(1), 59-73. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.15.1.59>
- Giolo, S. R. (2004). *Análise de dados discretos*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná.
- Hossain, M. A. & Sormunen, E. (2019). Does informal peer learning stimulate acquisition and development of ICT skills?. *Education for Information*, (Preprint), 1-20.
- Lahtinen, H. J. (2012). Young people's ICT role at home—a descriptive study of young Finnish people's ICT views in the home context. *Quality & Quantity, 46*(2), 581-597. <https://doi.org/10.1007/s11135-010-9409-6>
- Lai, K. W., Khaddage, F. & Knezek, G. (2013). Blending student technology experiences in formal and informal learning. *Journal of computer assisted learning, 29*(5), 414-425. <https://doi.org/10.1111/jcal.12030>
- Matos, J. (2004). *Dicionário de informática e novas tecnologias*. Lisboa: FCA - Editora de Informática
- Ponte, J. P. (2002). As TIC no início da escolaridade. Em J. P. Ponte (Org.), *A formação para a integração das TIC na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico* (pp. 19-26). Porto: Porto Editora.
- Postholm, M. (2006). The teacher's role when pupils work on task using ICT in project work. *Educational Research, 48*(2), 155-175. <https://doi.org/10.1080/00131880600732256>
- Sansanwal, D. (2000). Information technology and higher education. *University News, 38*(46), 1-6.
- Turban, E., Leidner, D. McLean, E. & Wetherbe, J. (2008). *Information technology for management: transforming organizations in the digital economy* (6<sup>a</sup> ed.). Nova York: John Wiley & Sons.



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Elementos que determinan la decisión de padres y madres para implicarse en el trabajo escolar de sus hijos: el efecto de la estructura familiar <sup>(1)</sup>

Agustín Godás Otero. Leticia López Castro. Jessica Núñez García.  
Universidad de Santiago de compostela

(<sup>1</sup>): Este trabajo forma parte de un proyecto de investigación subvencionado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (EDU2015-66781-R).

**Resumen**

Partiendo del modelo de Hoover-Dempsey & Sandler (1995) en el que se señalan los factores que inciden sobre la decisión de implicarse que asumen madres y padres, y centrándonos en el trabajo escolar en casa (Epstein, 2001), nos proponemos analizar el papel diferenciador y asociativo que juega la estructura familiar sobre los distintos elementos del proceso de decisión. Para ello, nos servimos de una muestra de 60 profesores de Enseñanza Primaria y 630 familias (mono y biparentales) cuyos hijos cursan estudios en esta etapa educativa. Constatamos que la influencia del profesorado tiene más peso cuando se aplican las estrategias de implicación familiar en grupo. Dicha influencia se observa con notoriedad en la orientación que tienen las familias hacia el aprendizaje o hacia el logro, en la atribución de responsabilidad focalizada en las familias, en el contexto vital de padres y madres (tiempo y ganas) y en la participación en eventos escolares. En cada uno de estos niveles, existe un claro efecto diferenciador basado en la estructura familiar.

**Palabras clave**

Implicación Familiar. Homework. Estructura Familiar. Prácticas del Profesorado. La Decisión Familiar de Implicarse.

**Summary**

Based on the Hoover-Dempsey & Sandler model (1995), which identifies the factors that influence the decision to involve oneself as mothers and fathers, and focuses on school work at home (Epstein, 2001), we propose to analyze the differentiating and associative role played by the family structure on the different elements of the decision process. To do this, we use a sample of 60 teachers of Primary Education and 630 families (mono and two parent) whose children are studying in this educational stage. We note that the influence of teachers has more weight when the strategies of family involvement in group are applied. This influence is observed with notoriety in the orientation that families have toward learning or towards achievement, in the attribution of responsibility focused on families, in the vital context of fathers and mothers (time and desire) and in participation in events school. At each of these levels, there is a clear differentiating effect based on the family structure.

**Keywords**

Family Involvement Homework Familiar structure. Teacher Practices. The Family Decision to Get Involved.

## Introducción

El estudio acerca de los efectos de la implicación familiar ha tenido un amplio recorrido en las últimas décadas, siendo abordado de modo empírico desde casi todas las perspectivas (Godás, 2015). Quizás la aproximación más extensa se puede observar en la investigación meta-analítica, la cual desglosa las áreas de estudio más certificadas y aquellas en las que todavía existen lagunas (Hill y Tysom, 2009; Jeynes, 2012), o también en publicaciones “*monográficas*” que son un buen indicador del estado de saturación de la cuestión, como es el caso de la Revista *Elementary School Journal* (106 (2), 2005). En el momento actual los esfuerzos se centran con más amplitud en evaluar los resultados de la implementación de programas dirigidos a averiguar cuáles son las actuaciones familiares más efectivas a la hora de implicarse en la educación del estudiante (Amoros et al., 2013; Hidalgo et al., 2014; o bien el monográfico de la Revista *The School Community Journal*, 26, 1, 2016).

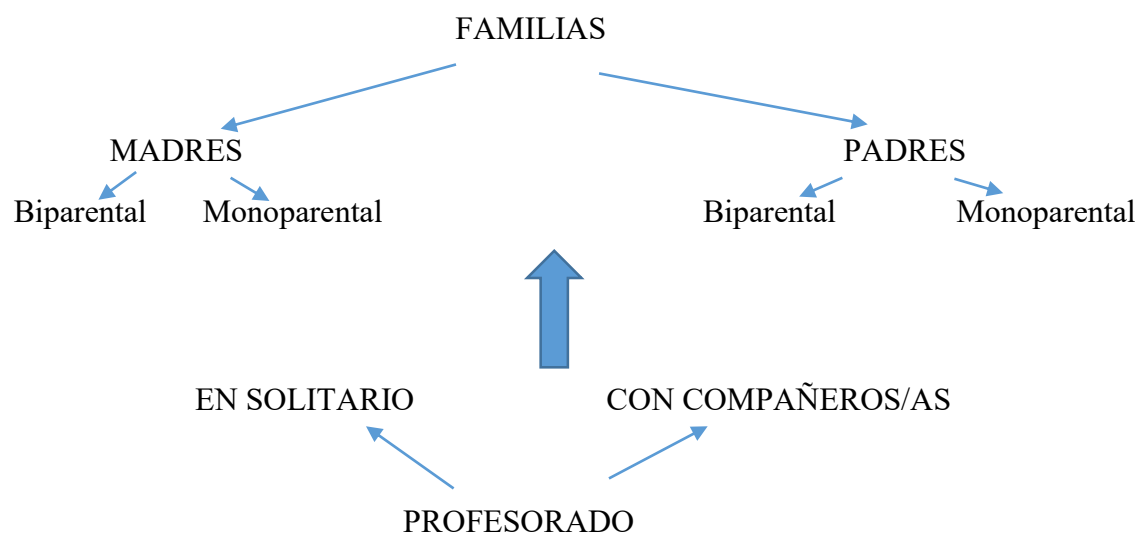
Nuestra idea es plantear una investigación que tiene, como meta final, descubrir aquellos contenidos que nos permitan transmitir a las familias pautas de actuación y apoyo en la educación de sus hijos/as. Uno de los inconvenientes para poner en práctica estrategias de intervención centradas en la implicación familiar en el hogar, radica en la variedad de modalidades familiares en cuanto a su estructura. En este sentido, pretendemos trabajar con familias biparentales y monoparentales, observando sus características sociodemográficas y analizando cómo toman la decisión de implicarse con el trabajo escolar en casa (Epstein, 2001), considerando la propuesta de Hoover-Dempsey & Sandler (1995) sobre este proceso.

## Método

### Objetivo

Destacar el papel que juega la estructura familiar en la decisión de implicarse de padres y madres, incluyendo como antecedente la intervención del profesorado (ver Figura 1).

Figura 1. Diagrama de relaciones entre la decisión de implicarse y la intervención del profesorado.





### *Participantes*

60 profesores/as de Enseñanza Primaria, seleccionados en 12 centros de la Comunidad Autónoma de Galicia. El 96,7% dicen “*haber implicado a las familias en actividades de aprendizaje en casa (deberes y exámenes)*”. De todos ellos, un 63,7% dice haberlo hecho en solitario, un 23,9% con un grupo de compañeros/as, un 10,7% con el apoyo del Departamento de Orientación y un 1,7% con el apoyo del Equipo Directivo del centro.

Han participado también 630 familias de las cuales son matrimonio/pareja un 78,13% y monoparentales un 14,17% (madres) y un 7,7% (padres). En cuanto al número de hijos/as y a su nivel de estudios, resumimos en la tabla 1 los porcentajes para cada caso.

### **VER TABLA 1**

### *Instrumento de medida*

Se ha utilizado un cuestionario con preguntas sociodemográficas en forma categorizada y en forma escalar, tanto para el profesorado como para las familias.

En cuanto al profesorado se han incluido dos ítems sobre la estrategia de implicación familiar que más ha utilizado, seguido de una pregunta sobre cómo aplicó dicha estrategia. Aparte y en formato de escala, se le plantearon dos ítems (Alfa=.872) para que valore la importancia y eficacia de “*Asesorar a las familias para orientar a los estudiantes sobre la realización de deberes y/o preparación de exámenes*”.

En cuanto a las escalas administradas a las familias, resumimos en la tabla 2 los índices de fiabilidad y el número de ítems de cada una de ellas.

### **VER TABLA 2**

### *Procedimiento*

Los cuestionarios fueron entregados en los centros educativos y enviados a la USC una vez cumplimentados. Los resultados fueron codificados y tratados estadísticamente con el paquete IBMSPSS Statistics 24.

## Resultados

### 1. La influencia del profesorado

-Como era esperable, existen diferencias muy claras entre el profesorado que utiliza la estrategia en solitario y e/la que lo hace en grupo (Ji-Cuadrado=53,781, g.l.=3,  $p \leq .000$ ,  $\%fe \leq 5=0$ ). La mayoría del profesorado realiza esta actividad con un grupo de compañeros/as.

-A la hora de aplicar esta estrategia, no encontramos diferencias significativas entre la estructura familiar de las madres (mono o biparental), ni tampoco en el caso de los padres.

-El uso de esta estrategia tiene una incidencia especial en la orientación que tienen los padres (en las madres no apreciamos relación alguna) sobre “*el provecho que saca su hijo sobre lo que aprende en la escuela*”, afectando por igual a padres que viven en pareja o solos.

-En cuanto a la orientación de metas hacia el logro, el uso de esta estrategia no afecta ni a madres, ni a padres en ambas estructuras familiares (mono y biparental).

-A la pregunta *¿Quién debe responsabilizarse sobre todo lo que atañe a la escuela?* La influencia del profesorado no llega a las madres, pero sí a los padres cuando asumen, como tales, su responsabilidad a la hora de conocer si su hijo progresa en la escuela, sin diferencias significativas en cuanto a su estructura familiar (Ji-Cuadrado=2,041, g.l.=3,  $p \leq .564$ ,  $\%fe \leq 5=20$ ), para ayudarlo cuando prepara un examen, también sin diferencias respecto a la estructura familiar (Ji-Cuadrado=,427, g.l.=4,  $p \leq .980$ ,  $\%fe \leq 5=10$ ), y con su deber de mantener contacto con el/la tutor/a de su hijo/a (Ji-Cuadrado=1,847, g.l.=3,  $p \leq .605$ ,  $\%fe \leq 5=20$ ).

-Donde la influencia del profesorado está **menos** presente es en la creencia de padres y madres en su eficacia para ayudar a sus hijos/as con las tareas escolares. Este aspecto depende, entre otros factores, del nivel de estudios de ambos progenitores, como es el caso de las madres en situación monoparental (Ji-Cuadrado=10,233, g.l.=4,  $p \leq .035$ ,  $\%fe \leq 5=20$ ), las cuales consideran que sus esfuerzos valen para algo y son eficaces; mientras que en los padres esta misma creencia se relaciona en situación de biparental (Ji-Cuadrado=13,324, g.l.=4,  $p \leq .010$ ,  $\%fe \leq 5=20$ ) y dicen desconocer (en un 41,4% de los casos) la eficacia de sus esfuerzos cuando atienden a sus hijos/as.

-Además, los padres en situación biparental (Ji-Cuadrado=12,397, g.l.=4,  $p \leq .015$ ,  $\%fe \leq 5=20$ ), tienen muy claro cómo pueden ayudar a sus hijos/as en las tareas escolares y no así cuando están solos, donde un 48,3% no lo tiene claro, al igual que cuando nos dicen que “*no saben qué hacer para animar a sus hijos/as a aprender*” (Ji-Cuadrado=15,216, g.l.=4,  $p \leq .004$ ,  $\%fe \leq 5=20$ ), cosa que ocurre en el 51,9% de los padres.

Siguiendo con los padres, su situación familiar no está relacionada con la actuación del profesorado es cuando creen que “*si se esfuerzan, pueden conseguir que sus hijos/as aprendan cosas complicadas*” (Ji-Cuadrado=4,918, g.l.=4,  $p \leq .296$ ,  $\%fe \leq 5=20$ ). A pesar de no ser significativas las diferencias, los porcentajes indican que esta percepción de

auto-eficacia está más presente en los padres en situación monoparental, donde un 75,9% tienen estudios secundarios o superiores, frente a un 70,5% en situación biparental.

-No hemos encontrado asociaciones entre la práctica profesional del profesorado y las invitaciones o peticiones del estudiante para que su familia le ayude, apoye o anime con sus tareas escolares.

-No ocurre así cuando es la escuela la que invita o solicita ayuda familiar, aunque no se refiera explícitamente a las tareas escolares, sino a la participación en eventos que se celebran en la escuela. Es así tanto para las madres, independientemente de su situación familiar (Ji-Cuadrado=3,971, g.l.=4,  $p \leq .410$ ,  $\%fe \leq 5=0$ ), como para los padres en ambas situaciones familiares (Ji-Cuadrado=8,483, g.l.=4,  $p \leq .075$ ,  $\%fe \leq 5=20$ ).

-Finalmente, el profesorado consigue que las madres encuentren tiempo para hablar con sus hijos/as sobre su día en la escuela, sin que intervenga su situación familiar (Ji-Cuadrado=3,403, g.l.=4,  $p \leq .493$ ,  $\%fe \leq 5=20$ ). En cambio, en los padres, la afirmación de que tiene tiempo suficiente para hablar con el profesorado de sus hijos/as, no proviene de la influencia del profesorado, sino del propio contexto vital del padre, sin que tampoco incida su situación familiar (Ji-Cuadrado=8,483, g.l.=4,  $p \leq .075$ ,  $\%fe \leq 5=20$ ).

### **Comentarios finales referidos al profesorado**

La aplicación de estrategias de implicación familiar para el trabajo escolar en casa, es más efectiva cuando se hace con compañeros/as. El profesorado que aplica esta estrategia lo hace por igual sea cual sea la estructura familiar del alumnado, a pesar de las diferencias que esto supone.

¿Cuándo apreciamos esta diferencia en términos asociativos? En la orientación de metas hacia el aprendizaje (padres), en la responsabilidad de la familia en exclusiva (padres), cuando se participa en eventos escolares (madres y padres) y cuando las madres encuentran tiempo para implicarse.

¿Cuándo no se aprecia esta influencia? En la orientación de metas hacia el logro/éxito académico (madres y padres), en la percepción de eficacia para ayudar y apoyar a sus hijos/as (madres y padres, con efectos diferenciados según la situación familiar), cuando la responsabilidad recae en la familia en exclusiva (madres), cuando inducen al estudiante para que invite a ambos padres a implicarse y cuando consiguen que los padres encuentren tiempo para hacerlo.

Finalmente, creemos que es importante señalar que una actuación del profesorado que es transversal a todas las estrategias de implicación familiar, consiste en evaluar a las familias que las ponen en práctica, para poder corregirlas y apoyarlas. Esta actuación tiene mayor presencia en el profesorado que lo practica en solitario, que es el de menor incidencia sobre efectividad de la implicación de las familias.

### **La decisión familiar de implicarse**

Como puede observarse en la tabla 3, todas las variables que postula el modelo de Hoover-Dempsey & Sandler (1995) guardan una estrecha relación entre sí y, salvo

excepciones que comentaremos a continuación, el cuadro de asociaciones de madres y padres, es prácticamente similar.

### **VER TABLA 3**

Observado estos resultados y siguiendo con el objetivo que nos hemos propuesto (la influencia del tipo de hogar en la decisión de implicarse), nos centraremos ahora en aquellas variables que se asocian significativamente con la dimensión de mono o biparentalidad. Como se puede observar en la tabla 3, nos referimos a la orientación de metas hacia el logro o hacia el aprendizaje y al contexto vital (disponibilidad de tiempo y ganas de hacerlo):

-La importancia concedida por madres y padres a que sus hijos/as, además de memorizar, entiendan los contenidos que estudian, tiene una mayor presencia en madres ( $t= 2,712$ ,  $g.l.=573$ ,  $p\leq.007$ ) y padres ( $t= 5,291$ ,  $g.l.=436$ ,  $p\leq.000$ ) en situación familiar biparental.

-Siguiendo con la orientación de metas hacia el aprendizaje y solo en el caso de padres en situación biparental ( $t= 4,525$ ,  $g.l.=436$ ,  $p\leq.000$ ), lo más importante es que su hijo/a saque provecho de lo que aprende en la escuela.

-En cuanto a la orientación hacia el logro, su presencia solo se observa en las madres en situación monoparental, las cuales esperan que sus hijos/as saquen buenas notas sin importarles lo que les cueste ( $t= 3,240$ ,  $g.l.=573$ ,  $p\leq.001$ ), considerando, a su vez, que lo más importante para ellas es que sus hijos/as saquen mejores notas que el resto de sus compañeros/as de clase ( $t= -2,623$ ,  $g.l.=573$ ,  $p\leq.009$ ).

-Tan solo los padres, en situación monoparental, dicen tener tiempo suficiente para hablar con sus hijos/as sobre su día en la escuela ( $t= -2,881$ ,  $g.l.=436$ ,  $p\leq.004$ ).

-Para analizar cómo están dimensionadas estas diferencias en los cuatro grupos que hemos diseñado (madres, padres y situaciones familiares), hemos observado el nivel de asociación que hay entre ellas (ver tabla 4). En ella podemos ver como en las madres en situación biparental ( $-.21^2$  y  $-.38^2$ ), la orientación hacia el logro o hacia el aprendizaje son totalmente contrapuestas, mientras que la importancia de las calificaciones ( $.46^2$  y  $.24^2$ ), indica su orientación hacia el éxito académico. Curiosamente, el contexto vital (tiempo y ganas para implicarse), no tiene presencia significativa en la orientación de metas.

### **VER TABLA 4**

En los padres la situación es distinta, con una relación clara ( $.65^2$  y  $.46^2$ ) con su orientación hacia el aprendizaje, asociado positivamente ( $.80^2$  y  $.46^2$ ) con su contexto vital referido al tiempo dedicado para comentar con sus hijos/as el día a día en la escuela.

### **Comentarios finales para las familias**

La estructura familiar determina los recursos que los padres pueden ofrecer a sus hijos/as para garantizarles un desarrollo adecuado en aquellas facetas que repercuten directamente sobre sus logros académicos (Simons et al., 1994; Amato y Gilbreth, 1999; Painter y Levine, 2000; Carlson, 2006; Robledo y García, 2009). En nuestro estudio, las

diferencias entre familias monoparentales y biparentales aparecen como un primer indicador de la importancia de este factor estructural.

En general, de todas las variables que configuran la decisión de implicarse, las que más destacan por su peso asociativo se refieren a la orientación de padres y madres sobre las metas que consideran importantes para la educación de sus hijos/as. Lo más contundente, por su peso, es la orientación hacia el éxito académico en madres con una situación monoparental y, una orientación hacia el aprendizaje, en padres también en situación monoparental. Se trata de creencias distintas originadas cuando se define o concibe el rol que se asume en la implicación. Sabemos (Yotyoding, 2012) que las familias con una orientación hacia el aprendizaje (también denominada “orientación hacia el proceso”), son menos directivas en su implicación, desplegando un estilo orientado hacia el apoyo, el fomento de la autonomía y el interés por los asuntos de la escuela. Por el contrario, las familias orientadas hacia el logro (o también “hacia el producto”) suelen ser más directivas y controladoras en su implicación.

Los resultados de nuestra investigación confirman este planteamiento y la orientación hacia el aprendizaje, aparece asociada negativamente con un estilo parental directivo (basado en el control y la comunicación de expectativas) y, positivamente, con un estilo menos directivo, orientado hacia el apoyo, el fomento de la autonomía y el interés por los asuntos de la escuela.

## Referencias

- Amato, P.R. & Gilbreth, J.G. (1999). Nonresident fathers and children's well-being: a meta-analysis. *Journal of Marriage and the Family*, 61, 557-573.
- Amoros, P.; Balsells, M.A.; Buisan, M.; Byrne, S. & Fuentes-Pelaez, N. (2013). Implementation and evaluation of the “Learning together, growing in family programme”: the impacto on the families. *Revista de Cercetore Si Interventie Socialâ*, 42, 120-144.
- Carlson, M.J. (2006). Family structure, father involvement, and adolescent behavioral outcomes. *Journal of Marriage and Family*, 68, 137-154.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: an integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- Epstein, J.L. (2001). *School, family, and community partnerships: preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview.
- Godás, A.O. (2015). La participación y el compromiso familiar en la escuela. En M. Santos Rego (ed.). *El poder de la familia en la educación* (123-140). Madrid. Síntesis.
- Hidalgo, M.V.G.; Sánchez, J.H.; Lorence, B.L.; Menéndez, S.A. & Jiménez, L.G. (2014). Evaluación de la implementación del programa Formación y Apoyo Familiar (FAF) en Servicios Sociales. *Escritos de Psicología*, 7(3), 33-41.

Hill, N.E. & Tyson, D.F. (2009). Parent involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763.

Hoover-Dempsey, K.V. and Sandler, H.M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42. [doi: 10.3102/00346543067001003](https://doi.org/10.3102/00346543067001003)

Jeynes, W. H. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47(4), 706-742.

Paintner, G. & Levine, D.I. (2000). Family structure and youths' outcomes: which correlations are causal? *Journal of Human Resources*, 35, 524-549.

Robledo, P.R. & García, J.N.S. (2009). El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje: revisión de estudios empíricos. *Aula Abierta*, 37(1), 117-128.

Simons, R.L.; Whitbeck, L.B.; Beaman, J. & Conger, R.D. (1994). The impact of mothers' parenting, involvement by nonresidential fathers, and parental conflict on the adjustment of adolescent children. *Journal of Marriage and the Family*, 56, 356-374.

Yotyodying, S. (2012). *The quality of home-based parental involvement. Antecedents and consequences in German and Thai families*. Dissertation for obtaining the degree of Dr. Ph. at the Faculty of Psychology and Sports Sciences. Bielefeld University. Germany.

Tabla 1. Distribución porcentual del número de hijos/as y nivel de estudios de madres y padres en situación mono y biparental.

<b>Variables</b>	<b><u>Biparental</u></b>		<b><u>Monoparental</u></b>	
	<b>Madres</b>	<b>Padres</b>	<b>Madres</b>	<b>Padres</b>
Número de hijos/as:				
1	13,8	14,4	22,1	32,1
2	6,5	64,9	48,8	32,1
3	15,7	16,1	20,9	7,1
+3	5,5	4,6	8,2	28,7
Nivel de estudios:				
Primarios	21,5	29	24,4	20,7
Secundarios	33,9	35,6	41,9	48,3
Superiores	43,5	34,9	33,7	27,6
Sin estudios	1,1	0,5	0	3,4

Tabla 2. Índices Alfa de Cronbach para las escalas administradas a las familias.

	<b>Ítems</b>	<b>Alfa (Madres)</b>	<b>Ítems</b>	<b>Alfa (Padres)</b>
<b>Responsable Familia</b>	6	.644	6	.620
<b>Responsable Escuela</b>	3	.631	3	.623
<b>Responsables Ambos</b>	2	.742	2	.769
<b>Orientación Aprendizaje</b>	5	.823	5	.830
<b>Orientación Logro</b>	8	.639	8	.764
<b>Autoeficacia</b>	4	.798	4	.811
<b>Invita estudiante</b>	4	.680	4	.704
<b>Invita la escuela</b>	5	.846	5	.830
<b>Tiempo y ganas</b>	2	.710	2	.730

Tabla 3. Correlaciones “r” entre las variables que determinan la decisión de implicarse en madres y padres (todas ellas a un nivel  $p \leq 0.01$  o bien no significativas “ns”).

MADRES	RF	RE	RF+E	OL	OA	IVN	IVE	AEF	TG	HOG
RF		.40	.39	-.39	.41	.44	.39	.46	.36	ns
RE			.20	.21	ns	.37	.27	.19	.27	ns
RF+E				-.16	.47	.38	.39	.27	.26	ns
OL					-.36	.35	.41	.28	.19	.40
OA						.37	.39	.26	.27	-.51
IVN							.27	.59	.35	ns
IVE								.26	.31	ns
AEF									.25	ns
TG										ns
<b>PADRES</b>										
RF		.38	.33	-.37	.40	.41	.32	.42	.33	ns
RE			.40	.17	.38	.34	.19	.18	.28	ns
RF+E				-.18	.49	.39	.34	.24	.21	ns
OL					.41	.37	.38	.24	.22	ns
OA						.41	.31	.23	.24	-.51
IVN							.29	.61	.36	ns
IVE								.24	ns	ns
AEF									.27	ns
TG										.39

RF= Responsable Familia. RE= Responsable Escuela. RF+E= Responsables ambos. OL= Orientación de metas hacia el logro. OA= Orientación de metas hacia el aprendizaje. IVN= Invitación del niño/a. IVE= Invitación de la escuela. AEF= Auto-eficacia. TG= Tiempo y Ganas. HOG= Tipo de hogar (mono o biparental).



Tabla 4. Correlaciones “r” entre las variables que configuran la decisión familiar de implicarse y que han establecido diferencias entre madres y padres en situación mono y biparental.

MADRES	OA1	OL1	OL2	TG
<b>OA1 Bi</b>		-.21 <sup>2</sup>	-.38 <sup>2</sup>	ns
<b>OA1 Mono</b>		ns	ns	ns
<b>OL1 Bi</b>			.46 <sup>2</sup>	ns
<b>OL1 Mono</b>			.24 <sup>1</sup>	ns
<b>OL2 Bi</b>				ns
<b>OL2 Mono</b>				ns
PADRES				
<b>OA1Bi</b>		.65 <sup>2</sup>	ns	.12 <sup>1</sup>
<b>OA1 Mono</b>		.46 <sup>2</sup>	ns	.80 <sup>2</sup>
<b>OA2 Bi</b>			ns	.12 <sup>1</sup>
<b>OA2 Mono</b>			ns	.46 <sup>2</sup>
<b>OL1 Bi</b>				ns
<b>OL1 Mono</b>				ns

---

OA1= Orientación hacia el aprendizaje (Importancia de la comprensión y la memorización).

OL1= Orientación hacia el logro (Sacar buenas notas cueste lo que cueste).

OL2= Orientación hacia el logro (Sacar mejores notas que sus compañeros/as).

OA2= Orientación hacia el aprendizaje (Sacar provecho de lo aprendido en la escuela).

(<sup>1</sup>): 0.05; (<sup>2</sup>): 0.01; ns = no significativo.

---



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Criminalidade em adolescentes e jovens: o impacto de factores sociais e escolares

Criminality in adolescents and juveniles: the impact of social and school factors

Greice Zanini (0000-0003-0530-8947)\*, João Lopes (0000-0001-5005-120X)\*, Célia Oliveira (0000-0002-8252-7337)\*\*, Ana Catarina Jesus (0000-0002-7365-3577)\*, Verónica Adão (0000-0002-4630-9383)\*

\*Universidade do Minho, \*\*Universidade Lusófona do Porto

Nota dos autores

Greice Zanini - Escola de Psicologia da Universidade do Minho – grezanini@gmail.com

## Resumo

A literatura especializada sugere que diversos factores podem estar associados a uma predisposição para comportamentos violentos, dos quais resulta o envolvimento com a justiça (e.g., nível socioeconómico, nível de escolaridade). Este trabalho tem como objectivo estudar a influência da situação socioeconómica e do nível de escolaridade nos tipos de crimes praticados por adolescentes e jovens com problemas com a justiça. Os 322 participantes deste estudo advêm de uma amostra de conveniência, proveniente de um centro educativo do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil. Os dados foram recolhidos através da análise dos processos individuais de cada sujeito. Foi testado um modelo de mediação tendo como preditores a situação socioeconómica e o nível de escolaridade, e tendo como mediadores o número de pessoas por residência e a idade em que o primeiro crime foi cometido, uma vez controlado o efeito do sexo dos participantes. Os resultados mostram que apenas o nível de escolaridade constitui um preditor directo e significativo do tipo de crime, para além de constituir um preditor directo significativo da idade em que o primeiro crime foi cometido. Estes resultados sugerem que a escolaridade poderá ser um dos mais importantes factores de protecção relativamente ao desenvolvimento de comportamentos desviantes e de envolvimento com a justiça.

*Palavras chave:* situação socioeconómica; nível de escolaridade; tipo de crime; adolescentes e jovens; factores de risco.

## Abstract

Specialized literature is suggests that a diversity of factors can associated to a predisposition for violent behavior, resulting in involvement with justice (e.g., socioeconomic level, level of schooling). This work aims to study the socioeconomic situation and level of school education in the types of crimes practiced by adolescents and young people with problems with justice. The 322 participants of this study comes from a convenience sample, from the educational center in the State of Rio Grande do Sul, Brazil. The data were collected by analyzing the individual processes of each subject. A mediation model such as socioeconomic performance and educational level was tested, using as mediators the number of people per house and the age at which the first crime was committed, once the participants' sex effect was controlled. The results show that only the school education level is a direct and significant predictor of the type of crime, besides being a significant direct predictor of the age at which the first crime was committed. This study suggests that school education may be one of the most important risk factors in relation to the development of deviant behavior and involvement with justice.

*Keywords:* socioeconomic situation; level of schooling; type of crime; adolescents and juveniles; risk factors.

A violência está categorizada como a segunda principal causa de mortalidade em adolescentes de todo o mundo (Patton et al., 2009). Segundo a Organização Mundial da Saúde (2002), todas as pessoas já estiveram relacionadas com alguma situação de violência, de forma directa ou indirecta, sendo esta vista como um fenómeno comum a todos os países. Segundo a literatura, os primeiros actos de violência surgem entre a fase intermédia e final da adolescência, aumentando a sua prevalência e frequência entre o final da adolescência e início da idade adulta, diminuindo a sua probabilidade de ocorrer ao longo da idade adulta (Fagan y Catalano, 2014; Fagan, Van Horn, Antaramian, y Hawkins, 2011; Farrington, 2003; Snyder y Sickmund, 2006). Mateos (2015) afirma que a violência está presente de diversas maneiras na vida dos adolescentes, seja nas suas casas, nas instituições que frequentam ou até mesmo na rua, surgindo como uma armadilha onde os mesmos se tornam as primeiras vítimas, pois mesmo que seja indesejada, há uma naturalização social que justifica a violência e a habilita.

### **Criminalidade juvenil no Brasil e no mundo: trajetória e cenário atual**

O Brasil é um dos países mais violentos do mundo, dividindo essa posição com algumas regiões da África e América Latina (Cerqueira, 2016). De acordo com os dados do Atlas da Violência (Cerqueira et al., 2019), 65.602 mil pessoas foram mortas no ano de 2017, apresentando um crescimento de 4.2% em relação ao levantamento realizado no ano de 2016.

Dos potenciais factores explicativos da violência identificada no Brasil, destaca-se a situação socioeconómica, mais especificamente a desigualdade de rendimentos, onde a frustração e o *stress* causados pela falta de possibilidades em atingir o sucesso financeiro surgem como os principais motivadores para o crime. Um segundo aspecto identificado é a proporção de homens jovens na população, pois existe uma maior prevalência de comportamentos criminosos no sexo masculino, ao longo da juventude. Como terceiro factor, evidenciam-se variáveis relacionadas com as formas de contenção e prevenção de crimes. E, por fim, o acesso a drogas ilícitas, bebidas alcoólicas e armas de fogo (Cerqueira, 2014).

A realidade brasileira, no que diz respeito aos adolescentes em conflito com a lei, teve o seu percurso alterado em 1990, ano em que entrou em vigor as normas do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8.069, 1990), onde através da perspectiva da protecção integral, passou a compreendê-los como sujeitos de direito e pessoas em desenvolvimento. Nesse sentido, o ECA procura promover e defender os direitos e também estabelecer os deveres. Para os adolescentes em conflito com a lei, prevê ações disciplinares e socioeducativas, com práticas de gravidade variada

e condizente com o crime cometido, que vai desde advertências a internação com privação de liberdade.

### **Criminalidade em adolescentes e jovens: o impacto de factores sociais e escolares**

Parece ser consensual que as transgressões cometidas pela camada juvenil, classificadas como Delinquência Juvenil, são cada vez mais frequentes e constituem um problema social grave com tendência a aumentar drasticamente de intensidade (Benavente, 2002). Assim, é importante entender os factores que predizem a ocorrência de crimes futuros entre jovens infratores (Levero, Bielby, y Hoelter, 2015).

A adolescência é um período de desenvolvimento contínuo e onde ocorrem mudanças a nível psicológico, social e biológico (Levero, Bielby, y Hoelter, 2015). Dado que os indivíduos, durante esta etapa estão propensos a um maior risco para actos de violência, delitos e delinquência, a investigação tem explorado alguns dos principais factores de risco explicativos das ofensas criminais (Farrington, Gaffney, y Ttofi, 2017). Estes incluem factores individuais, como baixa inteligência, baixo desempenho, alta impulsividade, baixa empatia e défice de atenção; factores familiares, como a criação deficiente dos filhos, pouca supervisão parental, lares desfeitos e abusos ou negligência das crianças; e factores sociais, como baixo nível socioeconómico, baixa renda familiar, tamanho da família elevado, moradia precária e situada num bairro pautado por elevada criminalidade (Farrington, 2015).

O nível socioeconómico impulsionou o aparecimento de várias investigações, em que os principais propósitos são os de averiguar e analisar quais os determinantes socioeconómicos do crime, assim destacam-se variáveis como a pobreza, desigualdade de renda e desemprego (Huang, Laing, y Wang, 2004; Kelly, 2000; Mendonça, 2002; Resende, 2007).

Perante todas as variáveis que apresentam uma relação estreita com a criminalidade, existe uma que tem sido pouco estudada, a educação (Teixeira, 2011). A educação de um indivíduo pode ser um determinante da prática criminal, pois segundo Lochner (2004), a educação pode afectar o crime de quatro formas: aumentar os salários futuros; afectar directamente os retornos financeiros ou psíquicos do crime; alterar as preferências em relação ao risco e afectar as redes ou grupos sociais do indivíduo. Neste sentido, a escola assume um papel fundamental na formação de valores morais, pois estes estão envolvidos no processo de desenvolvimento do indivíduo acarretando custos morais de se cometer crimes e por consequência prosseguir uma carreira criminal (Teixeira, 2011).

No que diz respeito ao Brasil, a maioria dos estudos identificam os factores socioeconómicos que afectam a criminalidade, no entanto, pouco se sabe da relação entre educação e criminalidade neste país (Teixeira, 2011).

O objectivo fundamental deste estudo é compreender a influência da situação socioeconómica e do nível de escolaridade, nos tipos de crimes praticados por adolescentes e jovens com problemas com a justiça.

## **Método**

### **Participantes**

Os 322 participantes deste estudo advêm de uma amostra de conveniência, proveniente de um centro educativo, localizado no Estado do Rio Grande do Sul, Brasil. A instituição trabalha com a execução de medidas socioeducativas em meio aberto (Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade). A amostra é constituída essencialmente por sujeitos do sexo masculino (87.6%), face apenas a 12.4% do sexo feminino. Relativamente à idade dos participantes a média é de 16.4 anos ( $DP = 1.7$ ; intervalo: 12-20).

### **Instrumento e procedimento**

Os dados foram recolhidos através da análise do Planejamento Individual de Atendimento (PIA) de cada sujeito. Este instrumento é exigido no atendimento de crianças e adolescentes em situações de risco e protecção, sendo previsto pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Foi elaborada uma grelha de análise dos processos individuais de cada sujeito, onde constam os seguintes parâmetros:

- a) Situação socioeconómica (rendimento familiar);
- b) Nível de escolaridade (anos de escolaridade);
- c) Número de pessoas por residência;
- d) Idade do 1.º crime;
- e) Tipo de crime (segundo a legislação penal brasileira).

### **Análise de dados**

Inicialmente, efectuaram-se as estatísticas descritivas das variáveis em estudo. De seguida, foi testado um modelo de mediação tendo como preditores, para o tipo de crime (variável dependente), a situação socioeconómica e o nível de escolaridade (variáveis independentes), e como mediadores o número de pessoas por residência e a idade em que o primeiro crime foi cometido. Utilizou-se o sexo dos participantes como variável de controlo. A análise dos dados foi realizada com recurso ao *software* estatístico IBM® SPSS® Amos 25.

## Resultados

### Estatística descritiva

Através dos dados em análise observa-se que a maioria dos participantes têm um rendimento familiar baixo, concentrando-se uma grande percentagem entre os R\$500,01 e os R\$2.000,00 (aproximadamente entre os 118€ e os 470€ mensais).

Relativamente ao nível de escolaridade, cerca de 84% dos sujeitos concluiu o ensino fundamental, e apenas um frequentou o ensino superior. Os dados podem ser consultados na tabela 1.

Tabela 1

*Estatísticas descritivas das variáveis: situação socioeconómica, nível de escolaridade, número de pessoas por residência, idade do 1º crime e tipo de crime*

Variável	F (%)
Situação socioeconómica	
Sem rendimento	14 (4.3)
Até R\$500,00	25 (7.8)
R\$500,01 a R\$1.000,00	102 (31.7)
R\$1.000,01 a R\$2.000,00	117 (36.3)
R\$2.000,01 a R\$3.000,00	39 (12.1)
R\$3.000,01 a R\$4.000,00	9 (2.8)
R\$4.000,01 a R\$5.000,00	16 (5.0)
Nível de escolaridade	
Sem escolaridade	1 (0.3)
Ensino fundamental	269 (83.6)
Ensino médio	51 (15.8)
Ensino superior	1 (0.3)
Número de pessoas por residência	
1	3 (0.9)
2	31 (9.6)
3	65 (20.2)
4	57 (17.7)
5	64 (19.9)
6	49 (15.2)
7	22 (6.8)
8	10 (3.1)
9	9 (2.9)
10	5 (1.6)
11	2 (0.6)
12	2 (0.6)
13	2 (0.6)
21	1 (0.3)
Idade do 1º crime	
12	25 (7.8)
13	39 (12.1)
14	54 (16.8)
15	77 (23.9)
16	71 (22.0)
17	56 (17.4)

Tipo de crime		
Contra a pessoa		54 (16.8)
Contra o património		137 (42.5)
Contra os costumes		22 (6.8)
Contra a incolumidade pública		1 (0.3)
Contra a administração pública		1 (0.3)
Contravenção penal		5 (1.6)
Previstos em legislação especial		102 (31.7)

Quando analisada a variável número de pessoas por residência, observa-se que o mais frequente é no mínimo 3 pessoas por residência e no máximo 5. Salientando-se o caso em que vivem 21 pessoas na mesma habitação.

A idade em que é cometido o primeiro crime mostra que este acontece maioritariamente durante a adolescência, entre os 15 (23.9%) e os 16 (22%) anos de idade.

Na análise dos tipos de crimes praticados pelos sujeitos deste estudo, conclui-se que os mais comuns são crimes contra o património (42.5%) e crimes previstos em legislação especial (31.7%). Na tabela 1, estão apresentadas as estatísticas descritivas das variáveis em estudo.

### Número de pessoas por residência e idade do 1.º crime como variáveis mediadoras do impacto da situação socioeconómica e do nível de escolaridade no tipo de crime

Foi analisado o efeito mediador das variáveis: número de pessoas por residência e idade do 1.º crime, na relação entre a situação socioeconómica e o nível de escolaridade com o tipo de crime (Figura 1).

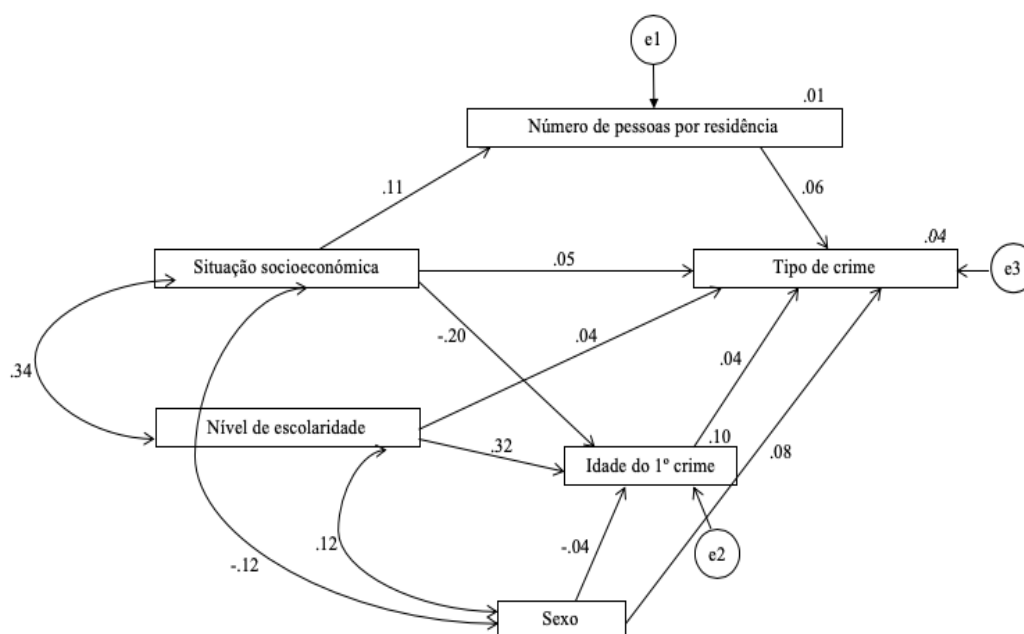


Figura 1. Modelo de mediação



Através do modelo de mediação é possível verificar que apenas o nível de escolaridade constitui um preditor directo e significativo do tipo de crime, para além de constituir um preditor direto e significativo da idade em que o primeiro crime foi cometido ( $\beta=.32$ ). Assim, os resultados indicam que o nível de escolaridade explica 9% da idade em que o primeiro crime foi cometido.

Como é possível verificar na tabela 2, encontraram-se relações estatisticamente significativas entre a situação socioeconómica e o número de pessoas por residência ( $p<.05$ ). O nível de escolaridade constitui um preditor significativo da idade do 1.º crime ( $p<.001$ ), tal como a situação socioeconómica ( $p<.01$ ).

Tabela 2

*Regressão das variáveis situação socioeconómica, nível de escolaridade, número de pessoas por residência, idade do 1º crime e sexo como predictoras do tipo de crime*

			Estimate	S.E.	C.R.	p
N.º P.Residência	<---	Situação Socioeconómica	,199	,100	2,001	,045
Idade 1.ºcrime	<---	Situação Socioeconómica	-,015	,068	-,224	,822
Idade 1.ºcrime	<---	Nível de escolaridade	,221	,040	5,556	***
Idade 1.ºcrime	<---	Sexo	-,205	,247	-,830	,406
Tipo de Crime	<---	Sexo	,736	,493	1,492	,136
Tipo de Crime	<---	Situação Socioeconómica	,114	,136	,840	,401
Tipo de Crime	<---	N.º P.Residência	,074	,070	1,055	,291
Tipo de Crime	<---	Idade 1.ºcrime	,075	,111	,673	,501
Tipo de Crime	<---	Nível de escolaridade	-,267	,083	-3,224	,001

\*\*\* $p<.001$ ; \*\* $p<.01$ ; \* $p<.05$

### Discussão dos resultados

O presente estudo tem como objetivo compreender a influência da situação socioeconómica e do nível de escolaridade, nos tipos de crimes praticados por adolescentes e jovens com problemas com a justiça.

Relativamente à variável situação socioeconómica, esta constitui um preditor estatisticamente significativo da idade em que é cometido o 1.º crime, por outro lado não é estatisticamente significativa a sua relação com o tipo de crime. Esta variável surge na literatura com destaque no que remete para casos de violência juvenil. A desigualdade de rendimentos,

despoleta frustração e *stresse*, tornando o crime como uma possibilidade de ascensão social (Cerqueira, 2014; Farrington, 2015; Teixeira, 2011).

Na análise dos dados identificou-se uma discrepância acentuada entre a proporção de jovens do sexo masculino ligados a comportamentos criminosos, relativamente a jovens do sexo feminino. Segundo a literatura os factores preditores são comuns a ambos os sexos, mas as investigações concluem que o sexo masculino apresenta mais comportamentos criminosos do que o sexo feminino (Cerqueira, 2014; Fonseca, 2004).

O nível de escolaridade constitui um preditor directo e significativo do tipo de crime, o que vem de encontro com a literatura existente que considera a escola como um mecanismo de protecção e integração social, fazendo com que os jovens passem a maior parte do seu tempo na escola, e conseqüentemente reduzindo a probabilidade de comportamentos desviantes. Além disso, a longo prazo, um maior nível de escolaridade, permitirá salários mais elevados, ou seja, uma situação socioeconómica mais confortável, diminuindo a probabilidade de envolvimento com o crime (Andrade et al., 2012; Chioda, Mello, y Soares, 2015; Lochner, 2010).

A escolaridade aparece também como sendo um preditor directo e significativo da idade em que o primeiro crime foi cometido. Vários estudos apontam para uma correlação significativa entre a idade de início do uso de substâncias (lícitas ou ilícitas) com a do primeiro crime, corroborando com a ideia de que a ausência de ligação à escola está directamente envolvida com comportamentos de risco, nomeadamente delinquência juvenil (Capistrano, Ferreira, Maftum, Kalinke, y Mantovani, 2013). No Brasil, um país que apresenta grandes desigualdades sociais, apenas na cidade do Rio de Janeiro a taxa de homicídios praticados por adolescentes de 15 a 19 anos é cerca de duas vezes maior do que a da Colômbia (onde a taxa de homicídios foi de 50,2 por cem mil habitantes) e dez vezes maior que a dos Estados Unidos, que apresentam uma taxa de homicídios de 10,3 por cem mil habitantes, nas mesmas faixas etárias (Gallo y Williams, 2008).

Em suma, neste trabalho é possível concluir que tanto a situação socioeconómica como o nível de escolaridade estão relacionados com comportamentos criminosos. Neste estudo, em particular, a situação socioeconómica não aparece como estatisticamente significativa no tipo de crime, mas é visível a sua influência directa na idade em que o primeiro crime é cometido. Relativamente ao nível de escolaridade, este surge como o factor de maior importância na prevenção de comportamentos criminosos, pois é vista como um factor de protecção e integração na sociedade.

Este estudo é relevante para a reflexão sobre possíveis estratégias de prevenção e controle à delinquência juvenil, tendo como principal ferramenta a escolaridade.

### Referências

- Andrade, S.S.C.A., Yokota, R.T.C., Sá, N.N.B., Silva, M.M.A., Araújo, W.N., Mascarenhas, M.D.M., & Malta, D.C. (2012). Relação entre violência física, consumo de álcool e outras drogas e bullying entre adolescentes escolares brasileiros. *Cadernos de Saúde Pública*, 28, 1725-1736. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X2012000900011>
- Benavente, R. (2002). Delinquência juvenil: Da disfunção social à psicopatologia. *Análise psicológica*, 20, 637-645. Disponível em: [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0870-82312002000400008](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312002000400008)
- Capistrano, F.C., Ferreira, A.C.Z., Maftum, M.A., Kalinke, L.P., & Mantovani, M.F. (2013). Impacto social do uso abusivo de drogas para dependentes químicos registrados em prontuários. *Cogitare Enfermagem*, 18, 468-474. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=483649281007>
- Cerqueira, D., Bueno, S., Lima, R.S., Neme, C., Ferreira, H., Alves, P.P., ... Armstrong, K. (2019). *Atlas da Violência 2019*. Brasília, Rio de Janeiro e São Paulo: IPEA e FBSP. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio\\_institucional/190605\\_atlas\\_da\\_violencia\\_2019.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/190605_atlas_da_violencia_2019.pdf)
- Cerqueira, D.R.C. (2014). *Causas e consequências do crime no Brasil* (1.º edição). Rio de Janeiro: BNDES. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/artigo/3/causas-e-consequencias-do-crime-no-brasil>
- Cerqueira, D.R.C. (2016). Trajetórias individuais, criminalidade e o papel da educação. *Boletim de Análise Político-institucional*, 9, 27-35. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/307908262\\_Trajektorias\\_Individuais\\_Criminalidade\\_e\\_o\\_Papel\\_da\\_Educacao](https://www.researchgate.net/publication/307908262_Trajektorias_Individuais_Criminalidade_e_o_Papel_da_Educacao)
- Chioda, L., Mello, J.M.P., & Soares, R.R. (2015). Spillovers from conditional cash transfer programs: Bolsa Família and crime in urban Brazil. *Economics of Education Review*. Disponível em: <http://ftp.iza.org/dp6371.pdf>

- Fagan, A.A., & Catalano, R.F. (2014). What Works in Youth Violence Prevention: A Review of the Literature. *Research on Social Work Practice, 23*, 141-156. doi: 10.1177/1049731512465899
- Fagan, A.A., Van Horn, M.L., Antaramian, S., & Hawkins, J.D. (2011). How Do Families Matter? Age and Gender Differences in Family Influences on Delinquency and Drug Use. *Youth Violence Juv Justice, 9*, 150-170. doi: 10.1177/1541204010377748
- Farrington, D.P. (2003). Developmental and Life-Course Criminology: Key Theoretical and Empirical Issues - The 2002 Sutherland Award Address. *Criminology, 41*, 221 - 225. doi: 10.1111/j.1745-9125.2003.tb00987.x
- Farrington, D.P. (2015). The developmental evidence base: Psychosocial research. In D.A. Crighton, & G.J. Towl (Eds.), *Forensic psychology* (pp. 161–181) (2<sup>nd</sup> ed.). Chichester, UK: Wiley.
- Farrington, D.P., Gaffney, H., & Ttofi, M.M. (2017). Systematic reviews of explanatory risk factors for violence, offending, and delinquency. *Aggression and violent behavior, 33*, 24-36. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.avb.2016.11.004>
- Fonseca, A.C. (2004). Diferenças individuais no desenvolvimento do comportamento anti- social: o contributo dos estudos longitudinais. In A.C. Fonseca (Ed.). *Comportamento anti-social e crime*, 413-447. Coimbra: Almedina.
- Gallo, A.E., & Williams, L.C.A. (2008). A escola como fator de proteção à conduta infracional de adolescentes. *Cadernos de Pesquisa, 38*, 41-59. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742008000100003>
- Huang, C.C., Laing, D., & Wang, P. (2004). Crime and poverty: A search-theoretic approach. *International Economic Review, 45*, 909-938. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.0020-6598.2004.00291.x>
- Kelly, M. (2000). Inequality and crime. *Review of economics and Statistics, 82*, 530-539. Disponível em: <https://doi.org/10.1162/003465300559028>
- Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (1990, 27 de novembro). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, seção 1. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069Compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm)

- Leverso, J., Bielby, W., & Hoelter, L.F. (2015). Back on the streets: Maturation and risk factors for recidivism among serious juvenile offenders. *Journal of Adolescence*, 41, 67-75. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.02.008>
- Lochner, L., & Moretti, E. (2004). The effect of education on crime: Evidence from prison inmates, arrests, and self-reports. *American economic review*, 94(1), 155-189. doi: 10.1257/000282804322970751
- Lochner, L.J. (2010). "Education Policy and Crime." CIBC Centre for Human Capital and Productivity. CIBC Working Papers, 2010-2. London, ON: Department of Economics, University of Western Ontario (2010). Disponível em: <https://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1057&context=economicscibc>
- Mateos, P.H. (2015). Narrativas de la violencia: las voces infanto-adolescentes como parrhesia. *CLACSO Red de posgrados*, n.66. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/posgrados/20151221015205/MATEOS66.pdf>
- Mendonça, M.J.C. (2002). Criminalidade e violência no Brasil: uma abordagem teórica e empírica. *Revista Brasileira de Economia de Empresas*, 2(1), 33-49. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/rbee/article/view/4382/2719>
- Organización Mundial de la Salud (2002). Informe mundial sobre la violencia y la salud: resumen. Washington: OMS.
- Patton, G.C., Coffey, C., Sawyer, S.M., Viner, R.M., Haller, D.M., Bose, K., ... Mathers, C.D. (2009). Global patterns of mortality in young people: a systematic analysis of population health data. *Lancet*, 12, 881-892. doi: 10.1016/S0140-6736(09)60741-8
- Resende, J.P. (2007). Crime Social, Castigo Social: O Efeito da Desigualdade de Renda sobre as Taxas de Criminalidade nos Grandes Municípios Brasileiros. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/AMSA-75FQTF>
- Snyder, H.N. & Sickmund, M. (2006). Juvenile Offenders and Victims: 2006 National Report. Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention. Disponível em: <https://www.ojjdp.gov/ojstatbb/nr2006/downloads/NR2006.pdf>
- Teixeira, E.C. (2011). *Dois ensaios acerca da relação entre criminalidade e educação* (Doctoral dissertation, Universidade de São Paulo). doi: 10.11606/T.11.2011.tde-17032011-100958



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

AS CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS DO PROJETO DE CONSTELAÇÃO  
FAMILIAR SISTÊMICA DA EEFM JOÃO MATTOS A OUTRAS ESCOLAS DE  
EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ.

THE CONTRIBUTIONS AND CHALLENGES OF THE SYSTEMIC FAMILY  
CONSTELLATION PROJECT OF THE EEFM JOÃO MATTOS TO OTHER  
CEARÁ BASIC EDUCATION SCHOOLS

(0000-0003-4604-9291)<sup>1</sup> Elizabete Távora Francelino, Elane Barros<sup>2</sup>, José Sousa<sup>2</sup>, Luiza Araújo<sup>1</sup>, Maria  
Albuquerque<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC

Comissão de Direito Sistêmico da Ordem dos Advogados do Brasil - OAB

Elizabete Távora Francelino, francelinotavora@gmail.com  
Elane da Rocha Nogueira Barros, elanebarros@gmail.com  
José Iranildo Silva Sousa, advcitacao@hotmail.com  
Luiza Mônica Araújo, monicafrotaa@gmail.com  
Maria Flávia Coelho Albuquerque, flavia072013@gmail.com.

## Resumo

Este artigo tem como objetivo avaliar as contribuições do Projeto de Constelação Familiar da Escola de Ensino Fundamental e Médio (EEFM) João Mattos e sua expansão a outras escolas de Educação Básica. O projeto acontece desde outubro de 2016, uma vez por mês atendendo sistematicamente a alunos. Trata-se da proposta de diagnóstico e de um processo de reorganização e equilíbrio dentro dos sistemas aos quais pertencemos, tendo a família como a base de seu investimento terapêutico. Em maio de 2019 o projeto passou a atender os familiares dos discentes. A partir dos resultados obtidos com alunos da escola, da divulgação em eventos da Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC) e publicações com relatos de experiências o projeto se expandiu para mais unidades de ensino. Essa expansão contou com a colaboração de consteladores voluntários que já participam de projetos semelhantes como o Programa Olhares e Fazeres Sistêmicos que acontece no Fórum Judiciário de Fortaleza. A pesquisa teve como sustentação uma revisão bibliográfica com foco na experiência empírica em escolas públicas do ensino médio e na compreensão da teoria das Constelações Familiares Sistêmicas desenvolvida por Bert Hellinger e da Pedagogia Sistêmica de Marianne Franke-Gricksch. Foram analisadas três escolas que aderiram ao projeto. A investigação foi de natureza qualitativa/descritiva, fazendo uso da investigação-ação com o estudo de caso, usando os instrumentais de coleta de dados: entrevistas, observação sistemática e participante. Os resultados apontaram experiências positivas com a constelação na resolução de conflitos familiares, relações interpessoais e nos sistemas escolares. Os desafios apontados pelas escolas consiste no acompanhamento dos alunos que constelaram e na expansão a outras escolas.

*Palavras-chave:* Constelação Familiar Sistêmica, Escolas, alunos.

## Abstract

This article aims to evaluate the contributions of the João Mattos EEFM Family Constellation Project and its expansion to other Basic Education schools. The project happens since October of 2016, once in the month attending systematically to students. It is the proposal of diagnosis, and a process of reorganization and balance within the systems to which we belong, with the family as the basis of its therapeutic investment. In May 2019 the project began to serve the families of the students, and from the results obtained with students of the school, the dissemination in events of SEDUC and publications with reports of experiences the project expanded to more teaching units. This expansion counted on the collaboration of volunteer constellators who already participate in similar projects as the Program Looks and Systemic Making that happens in the Forum of Fortaleza. The research was supported by a bibliographical review focusing on the empirical experience and the understanding of the Systemic Family Constellation theory developed by Bert Hellinger and the systemic pedagogy of Marianne Franke-Gricksch. Three schools that participated in the project were analyzed. The research was qualitative / descriptive, making use of action research with the case study, using the instruments of data collection: interviews, systematic observation and participant. The results showed positive experiences with the constellation in solving family conflicts, interpersonal relationships and in school systems. The challenges pointed out by the schools are the accompaniment of the students who constellated and the expansion to other schools.

*Keywords:* Constellation Systemic Family, Schools, students

Um dos grandes desafios para todos aqueles que convivem com adolescentes, seja no ambiente familiar ou escolar consiste em desenvolver estratégias de interação e promoção da saúde mental. Apesar das políticas públicas desenvolvidas nas últimas décadas para essa temática, nos deparamos com números crescentes de jovens com variados tipos de sofrimentos psíquicos. Dados da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2014) relatam que, um em cada cinco adolescentes enfrenta desafios de saúde mental.

É nesse contexto que o projeto de Constelação Familiar na EEFM João Mattos surgiu no segundo semestre de 2016, com o objetivo de contribuir para a saúde emocional e social dos alunos, além de foco na aprendizagem escolar. Trata-se de um método de diagnóstico, um processo de reorganização dentro dos sistemas no qual convivemos.

De acordo com seu idealizador, Bert Hellinger (2009) a constelação familiar é um método terapêutico, fenomenológico que vem conseguindo bons resultados na resolução e mediação de conflitos nas áreas familiar, jurídica, empresarial e escolar. Sua proposta na educação é a de diagnosticar os emaranhados que minam as relações entre alunos e professores, professores e professores, alunos e gestão, professores e gestão e destes com seus familiares.

Sua prática acontece através de atendimentos sistemáticos aos alunos com as mais diferentes demandas, desde comportamentos suicidas, autolesões, perdas traumáticas, abandonos, depressão, ansiedade dentre outros. O referido artigo tem como objeto de análise a execução e ampliação do projeto de constelação a outras escolas do Estado. No decorrer de dois anos foram realizadas pesquisas de estudo de caso que deram origem a artigos apresentados e publicados em revistas como na Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, e no Colóquio Luso Brasileiro de educação em 2018, que teve como suporte metodológico a pesquisa bibliográfica com foco na experiência empírica, além da compreensão das teorias que fundamentam as constelações familiares sistêmicas, a do terapeuta alemão Bert Hellinger e autores da Pedagogia Sistêmica como Marianne Franke-Gricksch.

A relevância desse estudo se dá pelo fato de ser algo inovador e de grande destaque na resolução de emaranhamentos do sistema escolar e familiar de docentes e discentes. Além de oportunizar a outras escolas viverem experiências exitosas, trazendo à tona as causas dos conflitos e possibilitando a consciência para visualizar possíveis soluções. O interesse



complementar é estimular o apoio por parte da Secretaria de Educação do Ceará para a sistematização dessa prática, como política escolar de apoio, já que se observa o aumento da participação de alunos nas sessões de constelação, como também da expansão do projeto para outras unidades de ensino.

Os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa foram a pesquisa-ação, o estudo de caso e como instrumentos de coleta dos dados tivemos a entrevista, a observação sistemática e participante, se constituindo portanto como uma pesquisa de natureza qualitativa/descritiva. Foram acompanhadas a extensão das atividades na Escola João Mattos, e as vivências em três escolas da rede estadual: Escola Rogério Froes, Escola Polivalente José Walter, Escola de Tempo Integral Estado do Pará.

### **As leis sistêmicas que regem a constelação familiar**

As leis sistêmicas que regem as relações humanas representam uma bússola na condução dos relacionamentos humanos. São elas: o pertencimento, a hierarquia e o equilíbrio. A primeira delas, o pertencimento, diz respeito ao fato de que cada ser humano pertence a um grupo familiar e a sua ancestralidade.

Segundo Bert Hellinger (2009), nossa lealdade é tão forte que está a serviço do sistema familiar para reparar as ordens que não foram seguidas em outra geração e que ameaça a continuidade e a força da família. Quando a consciência desse fato permanece adormecida e a pessoa não se sente pertencendo, sua vida pode ficar em desequilíbrio, causando emaranhados. O primeiro grupo ao qual pertence o sujeito é a família. Na medida em que se desenvolve, outros grupos vão surgindo, e com isso, a necessidade de pertencimento do sujeito, como a escola.

Franke (2005) faz-nos refletir sobre a lealdade familiar das crianças para com suas famílias. Ao realizar o seu trabalho na sala de aula com as crianças, percebeu que gradualmente conseguia ver nas crianças os representantes de suas famílias com suas leis, suas dinâmicas próprias e particulares, são crianças e alunos comprometidos de forma profunda com suas famílias. Daí a necessidade da escola e família caminharem juntos na resolução de conflitos.

A segunda lei se refere a hierarquia. A nossa própria condição biológica, nos submete a uma hierarquização, portanto, existe uma ordem hierárquica na qual quem nasce primeiro, tem precedência e deve ser honrado por aqueles que nascem depois. Quando não honramos nossos antepassados, nosso equilíbrio vital fica comprometido. Por exemplo, quando o professor não

honra seus pais e antepassados, não consegue também honrar os pais dos alunos, não os respeitam e, conseqüentemente, os alunos também não honram o professor. Então, muitas vezes a inabilidade do professor ou a intransigência do aluno é motivado por esse desequilíbrio.

A terceira lei é a do equilíbrio. Existe uma dinâmica do dar e receber nas relações humanas. Hellinger (2007), fala sobre os princípios das “Ordens do Amor” e aborda a questão do “Dar e Receber” como determinante para o equilíbrio nas relações interpessoais. O movimento de dar e receber é um movimento sincronizado, para não causar desequilíbrio na relação. No contexto da sala de aula, se o professor tiver uma postura muito permissiva com seus alunos, sua autoridade será abalada. As constelações familiares sistêmicas surgiram como práticas interventivas e mediadoras para solucionar as situações de conflitos que ocorriam no contexto escolar. A Pedagogia Sistêmica é um movimento educativo que reconecta os vínculos entre os pais, docentes e alunos a favor da vida e ao serviço de algo maior.

### **Percurso de ampliação do projeto**

Em 2019 as atividades de constelação que já aconteciam na escola João Mattos intensificaram-se. Tivemos mais consteladores realizando vivências de constelações em grupo e individual. O atendimento se estendeu para professores, familiares e gestão escolar. O envolvimento e a credibilidade no projeto motivaram duas professoras a fazerem o curso de constelação familiar sistêmica, no intuito de compreenderem melhor as constelações e darem mais apoio aos alunos. Uma divulgação expressiva aconteceu na formação de um dos projetos que trabalham a saúde emocional dos discentes, que é coordenado pela Célula de Mediação e Cultura de Paz da SEDUC: Guardiões da Vida. Na ocasião estavam presentes representantes de quinze escolas, dentre eles :professores, gestores, coordenadores da SEDUC, do Projeto Diretor de Turma, psicólogos, professora e estudantes do curso de psicologia da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Foram apresentadas as experiências dos alunos no projeto de Constelação Familiar Sistêmica e foi realizada uma vivência com o terapeuta que já faz o trabalho na referida escola. Depois desse momento, os professores entraram em contato para saber como poderia ser articulada essa experiência nas escolas em que trabalham.

À luz da pedagogia sistêmica, a vivência serviu como um diagnóstico de como os pais dos alunos não são incluídos no processo de resolução de conflitos. Quem estava presente pode perceber a importância de incluir os pais no processo educacional, para a diminuição de atritos na

escola e uma melhor aprendizagem do discente. Nesse mesmo contexto, fomos convidados a participar do II seminário Vincula-Família Escola, com o tema Família, Escola e Saúde Mental, promovido pelo Laboratório de Relações Interpessoais (LABRI) da Universidade Federal do Ceará (UFC) em abril de 2019. Juntamente com outras escolas convidadas, falamos sobre o processo vivenciado com o projeto Guardiões da Vida e com a Constelação na Escola João Mattos. Outra atividade foi a participação no I Seminário Educando as Emoções, com o tema Diálogos Emocionais ocorrido na Escola Rogério Froés em Fortaleza em abril de 2019. Estavam presentes um representante do Conselho Tutelar, uma psicóloga, alunos do curso de psicologia da Universidade de Fortaleza (UNIFOR), professores, membros da gestão escolar e consteladores. Nessa escola foi feita uma explanação da influência das leis sistêmicas no sistema escolar, de como a lealdade invisível aos pais afetam o processo de aprendizagem. Também foram realizadas constelações com professores.

Um momento seguinte, a convite da professora representante do projeto Guardiões da Vida, aconteceu na Escola Polivalente do Bairro José Walter em Fortaleza, a vivência de constelação com alunos que já recebiam apoio da coordenação por apresentarem algum tipo de sofrimento psíquico. Com um número significativo de docentes envolvidos e beneficiados com a constelação, foi formado um grupo terapêutico de vivências e de aprofundamento da pedagogia sistêmica.

Além da experiência na Escola de Ensino Fundamental e Médio João Mattos, as constelações têm sido desenvolvidas também na Escola de Tempo Integral Estado do Pará. O trabalho realizado nesta unidade escolar ainda é bastante tímido, pois a professora que vem realizando esse trabalho, assumiu sua carga horária como Professora Diretora de Tuma (PDT) e viu a possibilidade de realizá-lo, nesses horários disponíveis que são de três horas semanais, devido a evidente demanda. São realizadas rodas de conversas, desenhos gráficos como o genograma familiar e aplicação das constelações com bonecos de forma individualizada. Com o apoio da pedagoga e a equipe de profissionais do Núcleo de Atendimento Pedagógico Especializado da escola, realizamos uma constelação familiar sistêmica com bonecos a fim de oportunizar a compreensão dela sobre suas demandas afetivas e emocionais para que pudesse interagir melhor e obter melhores resultados acadêmicos.

### **Análise e Discussão dos Resultados**

Os dados sistematizados na pesquisa foram obtidos através de entrevistas, aplicação de questionários e observação participante da prática de constelação.

Consoante Minayao (2004) o método da observação participante se constitui pelo fato do observador estar presente no momento em que o fenômeno acontece possibilitando uma interação com os observados, influenciando no contexto da investigação. O público na obtenção dos dados foram alunos, familiares, professores e gestores. Durante as experiências de constelação nas escolas, os alunos demonstraram dedicação e interesse em saber mais sobre a técnica. A participação permitiu que eles visualizassem aspectos de suas próprias vidas nos movimentos da constelação de grupo e individual. A abordagem fenomenológica consoante Carvalho (2013), surge para repensar a realidade, na sua subjetividade, existencialidade e na transcendência do ser, já se pode olhar a vida como algo inerente a consciência, num grande desafio de ser algo inovador.

Nos relatos das primeiras experiências com a constelação familiar, as informações nos mostraram que foram momentos positivos e que alguns professores e alunos procuraram a terapia por curiosidade em saber como acontecia, mas a maioria dos entrevistados buscou conhecer por estar vivenciando problemas na família. Também falam da surpresa que foram as sensações e as cenas reveladas no grupo na hora da terapia. Vejamos as seguintes falas de professores e alunos:

" Busquei a constelação por curiosidade e também para entender questões familiares. Minha primeira experiência com a constelação foi impactante. Fiquei até assustada por ter sentido tão forte as sensações do sistema familiar que estava sendo constelado. Fui representar alguém ou algo do sistema da pessoa constelada e acabei sentindo vontade de rir, chorar e fui parar no chão sem forças para levantar. Foi muito forte. Eu entendi que era algo sobre abuso sexual. Cheguei em casa muito impactada. Passei dias só pensando no que tinha vivenciado" (Professora F)

"Foi um momento impar, até então eu não conhecia. A constelação fez eu entender o quanto é importante a gente perceber as heranças que nós temos em relação aos nossos antepassados (...). Eu pude perceber que é muito importante nós reverenciarmos essas pessoas para que a gente possa ter uma vida melhor. A constelação familiar me proporcionou mudanças na minha vida, um novo olhar no sentir, no fazer e no como eu me comportar nos momentos difíceis, me tornando uma pessoa mais feliz, mais centrada, uma pessoa, de certa forma, mais equilibrada emocionalmente" (Professora R).

"Na hora você tem uma experiência que te deixa surpreso porque é algo novo(...) porém depois, quando você começa a ter uma reflexão sobre, a gente vê que é algo muito importante (Aluno 1 Polivalente).

“No começo tive um receio de fazer mas durante a constelação fui sentindo coisas bem estranhas que não tinha sentido antes, perto do final eu achei uma maravilha ter feito a constelação e mudou bastante em mim, aprendi várias coisas” (Aluno 2 Polivalente).

Depois de conhecer a terapia através da participação, alguns dos entrevistados relatam a tomada de consciência que tiveram e a partir disso resolveram constelar suas próprias causas.

“Eu passei uns seis meses só participando de constelações de outras pessoas e então tive coragem de constelar algo meu. Na minha primeira constelação eu estava bem ansiosa. Meu corpo tremia. Eu acreditava que eu era a vítima, a coitadinha... A partir daí pude começar a pensar diferente sobre o meu problema. Pude ter um olhar mais amoroso sobre meu sistema familiar. Hoje consigo enxergar tudo com muito mais amor. A constelação traz luz para você enxergar” (Professora F).

“Foi uma experiência muito boa, me ajudou muito na parte emocional, no meu jeito de ver as coisas. Modificou-me pra melhor(...)antes de constelar o meu caso (tema) eu me sentia muito preso sem querer viver meu mundo, mas depois que eu constelei as coisas foram melhorando me sinto mais seguro com tudo e me vejo uma pessoa totalmente nova”(Aluno X).

“Quando fui constelada surgiu um problema pelo qual eu já tinha negado e apagado da memória, mas que, na verdade, era a raiz de muitos problemas que se agravaram ao longo da minha vida. Isso foi importante para eu me perdoar e ver o problema atual com mais maturidade para resolver (Professora Polivalente).

“Eu percebi que algumas coisas tinham que ser mudadas, o que eu senti na hora da constelação e fiquei sentindo depois. Em alguns momentos eu estava aflito e em outros eu estava muito feliz, outros momentos cheguei a ficar um pouco triste(...) Antes eu nem percebia algumas coisas e depois eu passei a perceber (Aluno 1 polivalente).

Quando alguém tem um tema a constelar, significa que essa pessoa quer olhar o que está por trás, o que ela ainda não consegue ver naquela questão. A partir da constelação, ela vai tomando consciência e vai fazendo as conexões e a própria pessoa encontra uma resolução para o problema. Quando a pessoa que vem constelar algo, acha que o grande problema está no outro e o que se revela é algo que ela ainda não conseguia ter consciência.

“No outro dia depois da constelação eu vi o quanto a relação com alguns da minha família estava afetada, o quanto eu precisava melhorar em relação a alguns da minha família. Então, isso foi de muito bom proveito para mim” (Aluno 1 Polivalente).

“Acho que além de perceber a origem de seus problemas, a constelação mostra que todos têm problemas inclusive os seus familiares. As pessoas têm a tendência a achar que somente elas têm. Não enxergam o próximo” (Comunidade 1).

“(…) a causa constelada era a vilã. Hoje posso enxergar como algo bom que eu precisei passar para ser quem sou. Hoje sou grata pelo que passei, pelas pessoas que me trouxeram as dores que me permitiram evoluir. E isso é muito libertador. É como se tirasse uma grande carga das costas” (Professora F).

“Antes eu me sentia culpada, eu tinha dúvida se tinha feito a coisa certa (...) Depois da constelação eu comecei a ver que existiam outros emaranhamentos que atrapalhavam. Já comecei a ter mais consciência das coisas. Nas constelações que eu passei, elas abriram muito a minha consciência até para eu não ter raiva das pessoas (...). Toda pessoa tem muito trauma dentro de si, tem uma criança ferida, tem muita coisa que muitas vezes ela não consegue externalizar(...) a forma que consegue é aquela e você é o alvo”(Professora. G)

“Eu não entendia bem a minha família e eu tinha raiva por algumas coisas, depois de constelar eu entendo muita coisa, e hoje tenho até uma relação melhor com eles e com algumas situações” (Aluna J).

“Antes de constelar o meu caso (o tema) eu me sentia muito preso, sem querer viver meu mundo, mas depois que eu constelei as coisas foram melhorando, fui me sentindo mais seguro com tudo e me vejo agora uma pessoa totalmente nova. (Aluno X)

O tema do aluno (X) foi a relação dele com o pai. Nesse caso, a sua relação conflitante era expandida para o convívio escolar. Havia muita raiva acumulada e dor. Depois da constelação, em momentos de observação desses alunos constelados, pudemos perceber a leveza dele nas conversas com os colegas e na forma mais amigável que passou a tratar alguns professores. A fala dele revela isso, quando diz que *“agora sou um garoto mais tranquilo, antes era muito explosivo com tudo, hoje consigo enxergar as coisas de um jeito bem melhor”*.

Depois de presenciar uma constelação, há um processo de conexão das informações familiares que antes estavam desarticuladas. A figuração que se fazia dos problemas tem agora um novo olhar e uma nova compreensão que é o próprio indivíduo que desperta para isso.

“Percebi que tenho “muita, muita, muita coisa para constelar. Que existe muitos emaranhamentos. É como se as vendas tivessem saindo, sendo retirada. Dá um certo medo de adentrar nesse campo e mexer com essas coisas que estão lá guardadas(...), com essas dores que a gente já viveu, mas que não conhece direito, mas por outro lado, eu sei que tenho que passar por isso, que esse é o caminho. Então, eu vejo como uma necessidade” (Professora G).

“Já observei que é possível sim alcançar mudanças (...) não porque a constelação seja algo mágico, mas porque a mudança aconteceu na minha pessoa, no meu jeito de ver as coisas” (Professora S)

“Percebo-me mais receptiva a entender o comportamento das pessoas que estiveram presentes ou representadas na constelação que assisti” (Gestão 1)

Sinto-me mais leve perdoo a mim e aos envolvidos na minha vida diante do problema constelado” (Professora Polivalente)

” Vejo que eu sou um tipo de pessoa que evita demonstrar algo mal, mas hoje em dia eu noto que sou composto de ódio e piedade” (Aluno G)

“Depois da terapia passei a olhar para as pessoas com outros olhos, não julgar as pessoas assim que olhar pela primeira vez. Conversar com uma pessoa, nem que seja um

desconhecido, pois, muitas vezes estamos passando por um problema e tudo que a pessoa quer é um ombro ou alguém para ela desabafar. Acho que toda pessoa deveria sim, fazer uma constelação familiar (...). Amei, deveria chamar aquele homem mais vezes (Aluna 2).

Mesmo sem constelar algo do seu sistema, mas por ter participado do movimento de constelação de outra pessoa, a mudança já é perceptível nos presentes. É preciso seriedade e respeito ao sistema familiar que está sendo trabalhado. Na escola, diante de tantos adolescentes, no auge da sua mocidade, cheios de criatividade e brincadeiras, a terapia acontece com entrega e acolhimento do que está sendo vivenciado. No pós-constelação não há conversas desrespeitosas sobre o que viveram e a convivência entre os participantes da terapia passa a ser mais harmoniosa. Em um ambiente mais harmonioso a probabilidade de aprendizado pode aumentar.

“(…) até mesmo depois da sessão, logo após, e eu ainda nem havia refletido muito, comecei a perceber, tipo, (…) uma certa melhora na nossa relação (…) foi como se a gente tivesse vivido algo bem único (…)” Sinto se o grupo tivesse abrangido mais pessoas teria sido melhor (…) se mais pessoas tivessem feito” (Aluno 1 Polivalente).

“Na escola “eu era muito estressado, altamente explosivo, com qualquer coisa perdia cabeça, mas agora é diferente eu tento ver o lado da pessoa e consigo conversar sem me alterar” (Aluno X).

“Ajudou para que eu enxergasse e me aproximasse mais de colegas que eu estava afastada e passei a ver com outros olhos os alunos que ali estavam participando da constelação. Contribuiu fazendo eu entrar cada vez mais em harmonia com meus colegas e professores” (Aluna 2 Polivalente).

“Sinto que isso me ajudou no meu desenvolvimento escolar, antes sentia que algo estava errado no meu desempenho” (Aluna 2 Polivalente).

“A constelação nos faz perceber a necessidade de acolher os alunos. Muitos têm carências familiares, lacunas na vida que precisam ser supridas. Sinto-me necessária na vida deles como figura de paz e acolhimento (...). Hoje só tomo atitude de escuta (...). Deixo que eles falem, não intervenho com falas como antes(...), com falas direcionadas a simples aceitação. Mas agora a mudança vai partir da própria pessoa. (Professora Polivalente).

Agora eu posso encarar cada pessoa como resultante dos comportamentos conjuntos de familiares e também do sistema que estamos inseridos (escola)” (Gestão 1).

“Essa terapia me ajuda a desencadear alguns problemas familiares, para ter mais atenção nos estudos.. Ajudou deixando o nosso desempenho escolar bem mais leve e acreditando no nosso potencial” (Aluna D).

“(…) em algumas matérias eu estava bem disperso, não só em questão de nota, mas a minha relação com os professores, sabe? Mas depois da minha constelação familiar que eu comecei a me abrir com a minha família eu comecei a criar um melhor laço com as outras pessoas, tipo com o professor de física (...). As notas deram uma melhorada...e está melhorado a minha relação com ele, isso ajudou bastante” (Aluno 1 Polivalente)

## CONSTELAÇÃO FAMILIAR SISTÊMICA DA EEFM JOÃO MATTOS

“Depois de toda essa caminhada de constelação na minha vida, consigo olhar para meus colegas de trabalho com mais cuidado e consigo falar o que me sufocava e eu não tinha força para falar. Também consigo me distanciar das energias que me sugam. Tento ajudar mas entendo quando o outro não quer ajuda. Perceber isso é bom e evita que eu adoça (...) Também já consigo olhar para o aluno indisciplinado e enxergar o pai e a mãe por trás. Antes eu me aborrecia com mais facilidade. Eles refletiam o meu interior. A minha criança. Mas eu não via isso. É bom demais poder olhar dessa forma. Tudo fica tão mais leve. A vida fica mais leve” (Professora F).

Ao falar com os entrevistados, de como essa terapia repercutiu na sua vida pessoal, familiar e com os amigos, percebemos quão valiosa é essa vivência para todos nós. Quando pedimos para eles imaginarem contando as suas experiências de constelação para alguém, as respostas foram instigantes, como veremos a seguir.

“Na minha vida pessoal tem sido uma grande transformação. Um verdadeiro encontro com a minha essência, um grande conhecimento sobre os meus antepassados e imenso respeito ao que eles viveram. Na minha relação com meu esposo e filha tem sido uma grande cura. Hoje posso dizer que sou feliz no meu casamento graças a um grande processo de autoconhecimento através das constelações. Eu pude enxergar quando estou sendo a vítima e posso parar com isso e assim paro de ver o outro como vilão. Os atritos diminuem. Somos iguais. Com a minha filha ainda estou nessa caminhada de me conhecer e me entender como mãe” (Professora F)

“Explico as pessoas que é uma terapia chamada constelacao familiar, que nos mostra através de uma dramatização, situações da nossa vida que precisamos entender para nos alinhar com nossa real situação de vida. Com essa dramatização percebemos situações necessárias para entendermos a nós mesmos e a nossa linhagem.”(Professora Polivalente)

“Se tivesse de falar dela experiência para alguém, eu contaria os relatos que eu tive de melhoras depois disso (...) melhor relação com minha mãe, com meu pai, que a gente teve uma conversa (...), esses dias eu cheguei em casa e tinha acontecido algumas coisas que eu fiquei um pouco chateado, mas eu já tinha consciência que eu não precisava ficar tão chateado com essas coisas, justamente depois da constelação é que eu percebi que não precisaria (...). Eu cheguei em casa e minha vó estava aqui, ela nunca vem para cá e meu pai estava aqui nesse dia, minha mãe estava aqui, eu cheguei e pedi para fazer uma oração (...), pedi a Deus para a gente ter sempre uma mente bem focada e isso (...) eu nunca tinha vivido uma coisa dessas com a minha família antes da constelação e foi algo que me deu a coragem na hora e fui lá e fiz e foi ótimo, a minha Vó super agradeceu por essa experiência”. Eu contaria essa experiência e não tentaria convencer, não é isso, a pessoa tem que realmente ter a coragem, ir lá, experimentar e ela vai ver como isso é bom (Aluno 1Polivalente)

“(...)A minha relação com a minha Vó(...). Na verdade antes da constelação eu não gostava muito dela, mas depois a gente começou a criar os laços com a oração, com minha mãe também tem mais troca de ideias. Eu vi que tinha amigos que não estavam fazendo muito bem para mim e que a minha família é quem poderia me fazer melhor (...) isso já foi uma ótima contribuição porque quando você está bem com a família você consegue ficar bem com o professor, com qualquer outra pessoa, você consegue identificar quem te faz bem, quem te faz mal (...) isso é essencial para tua vida (...). Depois da constelação eu



passei a refletir sobre as coisas (...) Eu não sei como vai ser (...) eu queria até que tivesse outras constelações” (Aluno 2 Polivalente)

Incluir a família e a escola de forma amorosa nesse processo é uma atitude corajosa para mediar os conflitos entre ambas. A busca do conhecimento sobre a pedagogia sistêmica e a constelação, ajudará essa ramificação para outros ambientes educacionais.

### **Considerações finais**

A expansão do projeto Constelação familiar no João Mattos a outras escolas tem se apresentado como prática restaurativa, que objetiva organizar o campo emocional do aluno, que por sua vez é também influenciado pelo campo familiar. O relato dos professores e alunos comprovam que a experiência é bastante positiva. A médio e longo prazo poderá ser feita uma avaliação mais real desses resultados. Como desafio para o projeto será articular grupos de consteladores voluntários para as escolas que ainda não tiveram a experiência.. A relevância mostrada pela pesquisa sugere que o projeto de Constelação Familiar possa ser efetivado como política educacional, e que tenha uma sustentabilidade, tendo em vista que o mesmo vem sendo exercido de forma voluntária pelos terapeutas e colaboradores.

### **Bibliografia**

Carvalho, José Mauricio.(2013) *Revista Estudos Filosóficos* nº 10/2013 – versão eletrônica – ISSN 2177-2967 <http://www.ufsj.edu.br/revistaestudosfilosoficos> DFIME – UFSJ – São João del-Rei-MG Pág. 1 – 15. Acesso em 10 de julho de 2019.

Franke-Gricksch M.(2005). *Você é um de nós, percepções e soluções sistêmicas para professores, pais e alunos*. Minas Gerais: Atman.

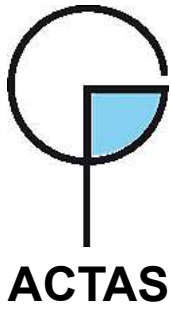
Hellinger, Bert (2005). *A fonte não precisa perguntar pelo caminho*. Tradução: Eloísa Giancoli Tironi e Tsuyuko Jinno Spelter, revisão: Wilma Costa Gonçalves Oliveira. – Patos de Minas, MG: editora Atman, p.137.

Hellinger, B. (2007). *Ordens do Amor: um guia para o trabalho com constelações familiares*. Tradução Newton de Araújo Queiroz; revisão técnica Heloise Giancoli Tironi, Tsuyuko Jinno-Spelter. São Paulo: Cultrix,. p. 14.

Hellenger, Bert.(2007) *Histórias de Amor; tradução de Lorena Richter*. – Filipa Richter. –Patos de Minas: Atmam editora, p.97.

Minayo, Marília Cecília de Souza(2003) (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Organização Mundial da Saúde.(2014) *Saúde para os adolescentes do mundo: uma segunda chance na segunda década*. Genebra: Organização Mundial da Saúde.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

## EDUCAÇÃO INTEGRAL E TERRITÓRIO EDUCATIVO: A EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA ESCOLA VIVA NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

## INTEGRAL EDUCATION AND EDUCATIONAL TERRITORY: THE EXPERIENCE OF THE LIVING SCHOOL PROGRAM IN THE STATE OF ESPÍRITO SANTO

<http://orcid.org/0000-0002-4461-6814> Maria Deuceny da Silva Lopes Bravo Pinheiro, <http://orcid.org/0000-0001-8993-5424> Alfredo Bravo Marques Pinheiro

Pós-Doutoranda em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra;  
Professora da Faculdade da Fundação Educacional Vale do Itapemirim; Pós- Doutorando em Ciências da Educação da Faculdade  
de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra; Professor da Faculdade de Tecnologia de Cachoeiro de  
Itapemirim

### Nota dos autores

Projeto financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (*Fapes*).  
Coordenadora do Projeto: [deuceny@yahoo.com.br](mailto:deuceny@yahoo.com.br); [alfredobravo1@yahoo.com.br](mailto:alfredobravo1@yahoo.com.br).

## Resumo

A promoção de uma educação integral ao longo da vida implica trabalhar o conceito de território educativo, particularmente porque nele são ofertadas múltiplas oportunidades de aprendizagem significativa que englobam tanto a escola quanto a vida econômica, social e cultural desse território. Assim, a presente comunicação tem como objetivo discutir como a interação dos diferentes recursos humanos e materiais existentes no território, permitem não só compreender e apreender a cidade, como possibilita o desenvolvimento integral das pessoas que partilham deste espaço. Os resultados apresentados, recorte dos resultados preliminares da pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES), relatam a experiência do Estado do Espírito Santo com o Programa de Educação Integral em Tempo Integral, denominado Escola Viva, implantado no ano de 2015. A análise dos marcos normativos e teóricos do Programa apontam os resultados preliminares diagnosticados na aprendizagem e vivência dos estudantes nessa nova experiência de ensino. Finalizamos fazendo uma reflexão sobre a importância de se conceber um sistema educativo articulado com o território e com diferentes públicos, de modo a possibilitar novas e mais consequentes aprendizagens, maior equidade e mais oportunidades educativas, ampliando assim, o conhecimento e a visão de mundo dos estudantes. Isso contribui não só para a melhoria das aprendizagens formais, como para a promoção do desenvolvimento humano e integral.

*Palavras-chave:* Educação integral, território educativo, Escola Viva.

## Abstract

The promotion of lifelong integral education implies working on the concept of educational territory, particularly as it offers multiple opportunities for meaningful learning that encompass both the school and the economic, social and cultural life of that territory. Thus, this communication aims to discuss how the interaction of different human and material resources in the territory, not only understand and seize the city, but also enables the integral development of people who share this space. The preliminary results of the research funded by the Foundation for Support to Research and Innovation of Espírito Santo (FAPES), report the experience of the State of Espírito Santo with the Comprehensive Integral Education Program, known as Viva Escola, year of 2015. The documentary analysis of the information, resulting from the process of the implementation of the Program and the record of the reports of the school managers, indicate the preliminary results diagnosed in the learning and experience of the students in this new teaching experience. We conclude by reflecting on the importance of designing an educational system articulated with the territory and with different publics, so as to enable new and more consequent learning, greater equity and more educational opportunities, thus broadening the knowledge and worldview of students. This contributes not only to the improvement of formal learning, but also to the promotion of human and integral development.

*Key words:* Integral education, educational territory, Living School.

**TERRITÓRIO EDUCATIVO: UMA POSSIBILIDADE**

Marcada pela aceleração de diversos gêneros de fluxos e movimentos sem fronteiras, a cidade que se forma no mundo contemporâneo vem revelando um ambiente propício para novas aprendizagens. São vivências diversas que contribuem para recuperar a função coletiva da cidade e seu espírito comunitário, permitindo um maior conhecimento e aprendizagem sobre ela e sobre a condição urbana que construímos ou que queremos construir (Alderoqui, 2006; Borja, 2003).

Reconhecer e valorizar o papel dessa identidade individual, comunitária e coletiva dos cidadãos, através da participação democrática e do direito ao acesso às políticas públicas (Hansotte, 2005), potencializa as atividades culturais e educativas existentes dentro da cidade, nomeadamente porque o cidadão estará diante de um espaço que ele ajudou a construir, onde fragmentos de sua memória individual e coletiva encontram-se ali representados, não lhe causando estranhamento nem alienação (Santos, 1998). Nesse contexto, esse espaço coletivamente construído, mais que uma utopia, representa a possibilidade de um melhor convívio social e de pertença coletiva.

Historicamente, os países da América Latina não vivenciaram uma cultura de participação ativa da população nas políticas públicas. A ausência de condições necessárias à criação de um comportamento participante, fruto do processo de colonização e das políticas implantadas, contribuiu para a inexperiência democrática, para a falta de consciência comunitária e para um processo de acomodação diante dos problemas comuns (Freire, 1999). Contribuiu, ainda, para a criação de uma cultura de diálogo verticalizado, autoritário, centralizado nas autoridades e representado por políticas públicas assistencialistas. O rompimento desse paradigma representa abertura de oportunidades e fomento de situações que possibilitem interlocuções permanentes, partindo do princípio de que as relações entre os homens são estabelecidas através do diálogo, cuja experiência formativa contribui para construção do conhecimento.

Para além do conjunto de direitos políticos, civis e sociais, a cidadania na modernidade engloba uma palavra-chave, fundamental para seu processo de desenvolvimento e promoção social, que é a participação através do sentimento comunitário e colaborativo dos membros de uma comunidade específica (Cardona, 2006). A construção de uma cidadania global implica em mudanças de posturas, participação ativa e iniciativa em assumir compromissos diante dos problemas vivenciados, com vistas à construção de um mundo mais justo e solidário.

Nesse sentido, a presente comunicação discute como a interação dos diferentes recursos humanos e materiais existentes no território, permitem não só compreender e apreender a cidade, como possibilita o desenvolvimento integral das pessoas que partilham deste espaço, tornando o território um ambiente auspicioso para aprendizagem e como o diálogo permanente e renovado com o espaço vivido, com a participação das famílias, com a qualificação, com a ocupação ativa dos espaços públicos e com a democratização do acesso aos bens culturais da cidade (Santos, 2006) contribui para reconhecer e valorizar o papel da cidade na construção da identidade individual, comunitária e coletiva dos cidadãos.

Na Educação Integral, quando se fala em território, aborda-se este caráter plural, dinâmico e inovador de participação efetiva e democrática, a partir do interesse da coletividade por uma agenda educativa local e pelo desejo comum de salvaguardar os direitos das crianças e adolescentes em determinado espaço. A oferta de situações educativas, combinando recursos humanos e materiais existentes nesse território, permite não só compreender e apreender a cidade, como possibilita o uso do potencial educativo que se encontra presente nas diferentes instituições, espaços e equipamentos existentes nela.

É preciso pensar uma educação que prepare para que o território seja sustentável e possa ser usufruído com responsabilidade por todos. Isso requer uma responsabilização que pode e deve ser partilhada por todos os que estão em condições de intervir na sociedade e, mais especificamente, pelas entidades, públicas ou privadas, sempre que possível, através de um esforço conjunto, devidamente formalizado, através de um contrato educativo.

Assim sendo, a educação/território, enquanto processo educativo, deixa de ser preocupação exclusiva do sistema de ensino formal, para se apresentar como instrumento social e cultural imprescindível para a coesão comunitária. O compartilhamento da responsabilidade educativa entre famílias e poder público e entre estes e outros segmentos que se beneficiam da aprendizagem de cada cidadão, com a organização de ações criativas e específicas, se possível interligadas e delineadas pela comunidade escolar, além de revelar a intencionalidade educativa do território, representa reconhecer que os saberes devem inscrever-se em seu contexto, aproximando as pessoas que constroem e vivenciam esse espaço a partir das concepções que têm sobre ele e sobre as políticas públicas que vêm sendo desenvolvidas (Leclerc, 2012; Villar, 2007; Cordeiro, Alcoforado & Ferreira, 2011/2012).

**Por uma concepção mais alargada de educação.** O princípio básico que norteia a concepção de Educação integral é o desenvolvimento pleno do indivíduo em todas suas dimensões - intelectual, física e sociocultural – consequentemente, das competências cognitivas e socioemocionais, para a promoção de uma aprendizagem holística e uma educação mais equitativa. Sem dúvida, este é um conceito inclusivo e desafiador porque transcende tempos e espaços escolares, propõe revisão curricular, envolve a participação da família e da comunidade e convoca a escola a rever sua configuração (Carta das Cidades Educadoras, 2004).

Enquanto instituição educativa, a escola tem, na sua essência, a missão de educar para cidadania, englobando a dimensão ética da responsabilidade, de forma a promover o desenvolvimento da pessoa e contribuir para uma melhor relação dela com o mundo que a rodeia, explorando o território e suas possibilidades, exercitando a democracia e estimulando a criatividade, na construção de uma sociedade mais participativa e mais autônoma. Para isso, torna-se relevante que as práticas educativas estejam orientadas para a satisfação das necessidades de conhecimento e de formação, modo de a facilitarem e ampliarem o espectro de oportunidades e capacidades que possibilitem ao indivíduo ascender a melhores condições de vida e a uma maior humanização, criando assim, condições oportunas de desenvolvimento.

A instituição escolar é muito mais complexa daquilo que é enunciado nos diversos discursos e a escolarização é um processo muito mais abrangente que mera aquisição de conhecimentos, nesse contexto, o papel da escola é contribuir para formação de sujeitos autônomos, integrados ao seu contexto sociocultural, de forma que sejam capazes de produzir um conhecimento relevante para si e para o mundo, colaborando e criando condições que viabilizem o exercício da cidadania.

No entanto, apesar das diferentes experiências de se avançar para o território, a escola continua centralizadora das atividades e dos espaços educativos, por reproduzir uma educação do século do XIX no âmbito do século XXI. Nesse sentido, apresenta dificuldade em lidar com a diversidade presente na sociedade contemporânea e com os desafios educacionais de seu contexto. Novas demandas, poucos espaços, muitos improvisos e novas adversidades marcam o cotidiano da escola, revelando a necessidade de torná-la mais atrativa, democrática, interativa e transformadora, para que possa favorecer a apropriação de saberes e aprendizagens que respondam aos novos desafios da sociedade do conhecimento (Nóvoa, 2009).

Esse território de aprendizagem formal, simultaneamente, trabalha e desenvolve saberes e valores, rotinas e disciplinas, cria, propagando e repercutindo a cultura, usando e exigindo sempre novos métodos e metodologias específicas. Com identidade própria, vem sendo reinventada socialmente pelo dinamismo da vida em sociedade, sendo um espaço de profunda representatividade nos diferentes tempos da vida de todo indivíduo. Isso nos motiva a insistir na reflexão sobre a configuração da escola atual e de que forma esse conjunto de espaços estão e devem estar presentes na promoção de uma educação integral que não seja apenas definida pelo tempo de permanência nela.

O desenvolvimento integral pressupõe o fortalecimento das oportunidades de aprendizagem, reforçando a ideia de que a educação integral não é obra apenas da escola, mas de toda a comunidade e de todos os cidadãos. As escolas estão situadas em diferentes comunidades, marcadas por um contexto rico de vivências e representações individuais e coletivas. Explorar esse território permite que compreendamos a peculiaridade presente em cada um desses espaços, com suas diferenças, seus problemas, suas magnitudes, suas histórias, suas vivências e, principalmente, permite que sintamo-nos como parte integrante no contexto desse território (Rodriguez & Lache, 2015; Tuan, 1983). Nesse sentido, um olhar diferenciado e interdisciplinar sobre o potencial educativo desses espaços, nos remete a reflexão de como a educação pode contribuir para que eles constituam fonte de informação e apropriação para seus habitantes.

**Relatos de uma experiência local.** A implantação de escolas públicas de tempo integral no Brasil traz consigo o desejo de promover melhoria na qualidade da educação, através de uma oferta mais democrática e equitativa do ensino da rede pública. Esse cenário motivou o governo do Estado do Espírito Santo criar, no ano de 2015, o Programa de Ensino Médio em Tempo Integral em Turno Único, denominado Escola Viva. Instituído pela Lei Complementar nº 799, o Programa apresenta uma proposta de organização escolar de turno único, com uma jornada ampliada de nove horas e trinta minutos diários, com refeições incluídas, trazendo como foco a formação dos jovens por meio de um desenho curricular diferenciado, com metodologias específicas, apresentando aos estudantes possibilidades de se sentirem integrantes do seu projeto de vida, preparando-os para o para o mundo do trabalho (SEDU, 2019).

Nesse contexto, visando atender a meta 6 do Plano Estadual de Educação, que prevê a ampliação na oferta de educação em tempo integral e as diretrizes do Plano de Desenvolvimento do Espírito Santo 2030 (Espírito Santo, 2013), o governo estadual implanta no ano de 2005 o

Programa Escola Viva. Fruto de uma parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), formado por um grupo de empresários que vislumbram na educação um caminho viável para o desenvolvimento econômico.

Voltado para Educação de Tempo Integral, o Programa amplia a jornada escolar para nove horas diárias, pretendendo com esse tempo de permanência dos estudantes na escola, promover uma formação holística e integral dos estudantes. O Currículo escolar, além de conter as disciplinas obrigatórias da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é composto de uma parte diversificada, onde são ofertadas disciplinas eletivas, semestralmente, voltadas para área de interesse dos alunos. Essas disciplinas coadunam com o projeto de vida dos estudantes e visam diversificar, aprofundar e enriquecer os conteúdos e temas trabalhados nas disciplinas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ampliando o repertório de conhecimentos

O programa apresenta metodologia própria, denominado Escola da Escolha, tendo suas ações focadas no projeto de vida dos estudantes, onde são trabalhadas as dimensões pessoal, social e produtiva, problematizando as múltiplas dimensões que integram suas identidades, permitindo que eles possam projetar e refletir sobre seus sonhos e as possibilidades de concretizá-los. O ambiente de aprendizagem da cidade resulta da construção individual e coletiva, a partir da singularidade dos seus atores, dos seus projetos de vida, das suas aspirações e das diferentes concepções de vida e de cidade, com referências, marcadas por uma simbologia presente no processo de construção das identidades individuais e dos grupos de pertença, na criação do sujeito coletivo que partilha projetos comuns, numa sinergia entre o individual e o coletivo, entre o humano e o social. .

O programa conta ainda com os clubes de protagonismo, organizados pelos próprios estudantes de séries diferentes. Nesses clubes, os participantes definem os temas dos encontros, escolhem o presidente do clube e traçam plano de ação. Nesse sentido, a escola é estruturada para ser mais dinâmica e estimular o estudante a fazer escolhas. É importante considerar a participação dos alunos nesse processo, notadamente porque os clubes e agremiações estudantis quando emanados com objetivos comuns, para satisfação dos grupos ou para partilhar com uma sociedade mais ampla, desenvolvem sinergias e sinalizam que as atividades da escola não são apenas aquelas contempladas nos programas oficiais. Associada a uma gestão democrática, essas associações desenvolvem habilidades, valores e comportamentos que contribuem para uma relação mais paritária de poder, minimizam os conflitos presentes no cotidiano escolar e



possibilitam uma convivência mais harmoniosa e de respeito mútuo, notadamente porque a Educação Integral reivindica que a escola promova e vivencie esses valores éticos de responsabilidade, na construção do conhecimento.

A introdução de uma cultura de sustentabilidade, com formas cooperativas de produção e reprodução da existência humana, coordenadas com as diferentes políticas setoriais contribui para o reconhecimento da nossa vinculação com o território. Isso permite um enfoque de desenvolvimento regional contextualizado com o local e contribui para solução dos problemas, principalmente das regiões atrasadas, colaborando para que elas saiam da pobreza de forma mais sustentada.

A promoção de uma educação integral ao longo da vida, implica trabalhar o conceito de território educativo, nomeadamente porque nele são ofertadas múltiplas oportunidades de aprendizagem significativas que englobam tanto a escola quanto a vida econômica, social e cultural desse território. Daí, a necessidade de multiplicar as negociações e as parcerias com as famílias, com os segmentos produtivos, com as associações e com os diferentes atores da vida cultural.

**Considerações finais.** O princípio básico de organizar as populações e melhorar suas condições de vida, que deu origem ao associativismo urbano, assegura o compromisso contributivo desse segmento em discussões em torno da melhoria de qualidade de vida da população e do território. Com uma proposta democrática de interlocução com os atores, na construção do conhecimento e no respeito aos saberes e à cultura dos diferentes agentes sociais, o associativismo, enquanto movimento representativo dos grupos e populações, constitui elemento de interlocução entre governantes e representantes dos movimentos comunitários e tem se evidenciado como estratégia importante na solução de problemas sociais, notadamente pela forma com organiza as populações e contribui na melhoria da qualidade de vida (Villar, 2007).

As escolas estão situadas em diferentes comunidades, marcadas por um contexto rico de vivências e representações individuais e coletivas. Explorar esse território permite que compreendamos a peculiaridade presente em cada um desses espaços, com suas diferenças, seus problemas, suas magnitudes, suas histórias, suas vivências e, principalmente, permite que sintamo-nos como parte integrante no contexto desse território (Rodriguez & Lache, 2015; Tuan, 1983). Devemos considerar que educação integral, quando articulada com o mundo e com a biosfera, avança para habilitar o espaço escolar como espaço de vida, que aos poucos vai sendo

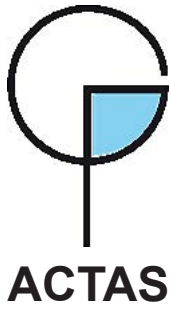
percebido por toda escola e, sendo permanente, contribui para romper com a aprendizagem tradicional e segmentada.

### Referências

- Alderoqui, S. (2006). Enseñar a pensar la ciudad. In Alderoqui, S. e Penchansky (comp.) (pp. 33-66). *Ciudad y ciudadanos: Aportes para la enseñanza del mundo urbano*. Buenos Aires: Paidós.
- Associação Internacional de Cidades Educadoras (2004). *Carta das Cidades Educadoras*. Génova, nov. Disponível em <http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubFitxerAc.do?iddoc=84472>.
- Borja, J. (2003). *La ciudad conquistada*. Madrid: Alianza.
- Cardona, R. M. (2006). Ciudad, educación y escuela relaciones y acciones en la ciudad educadora. [http://www.ungs.edu.ar/cm/uploaded\\_files/file/foro\\_educ/MONCADA-CIUDAD-EDUCACION-ESCUELA.pdf](http://www.ungs.edu.ar/cm/uploaded_files/file/foro_educ/MONCADA-CIUDAD-EDUCACION-ESCUELA.pdf)
- Cordeiro, A. M.R; Alcoforado, L. e Ferreira, A. G.(2011/12). Projeto Educativo Local. Um processo associado a estratégias de desenvolvimento integrado e sustentável. *Cadernos de Geografia*, Coimbra, FLUC-30/31, 305-315.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. (13. ed.) Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Hansotte, M. (2005). *As inteligências cidadãs: como se adquire e inventa a palavra coletiva*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Nóvoa, A. (2009). Educação 2021: para uma história do futuro. *Revista Ibero-Americana de Educación*.(49)181-199. Disponível em [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/670/1/21232\\_1681-5653\\_181-199.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/670/1/21232_1681-5653_181-199.pdf)
- Santos, M.(1988). *Metamorfoses do espaço habitado: Fundamentos teóricos e metodológicos da geografia*. Hucitec. São Paulo.
- Secretaria de Estado da Educação - SEDU (2019). Escola de Tempo Integral. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/escola-viva>
- Rodriguez, A. C. e Lache, N. M.(2015). *Concepciones e imágenes de ciudad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, CIUP.

Tuan, Yi-Fu (1983). *Espaço e lugar*. São Paulo: Diefel S. A.

Villar, M. B. C. (2007). *A cidade educadora: nova perspectiva de organização e intervenção municipal*. (2. ed.), Lisboa: Instituto Piaget.



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

El tándem familia-escuela en educación infantil

Family-school tandem in infant education

Ana Rodrigo Álvarez\* (0000-0002-9594-3030), Silvia López-Larrosa\* (0000-0002-8200-8692)

\*Universidade da Coruña

Nota de los autores

Esta investigación no ha recibido ninguna financiación. Autor de contacto Silvia López Larrosa.  
Dirección postal: Facultad de Ciencias de la Educación, Campus de Elviña, 15071 A Coruña.

## Resumen

La relación familia escuela es un elemento esencial de la educación de los pequeños. En este trabajo se estudiaron las relaciones entre la familia y la escuela percibidas por los progenitores de niños/as en educación infantil. Participaron 50 progenitores (41 madres y 9 padres). El cuestionario utilizado combinó preguntas sociodemográficas, preguntas extraídas del trabajo de Nzinga-Johnson, Bajer y Aupperlee para explorar la percepción de las relaciones (cantidad y calidad de los contactos y nivel de satisfacción) y de Walker et al para explorar “las invitaciones de la escuela y los docentes”, considerada una de las dimensiones determinantes para la implicación parental. Se analizaron conjuntamente los datos de padres y madres porque no hubo diferencias significativas entre hombres y mujeres en las dimensiones analizadas. Los datos indicaron que los contactos familia-escuela se daban con una frecuencia de más de una vez al mes, que los padres estaban satisfechos, y la claridad de la comunicación y los acuerdos era elevada. Se hallaron relaciones significativas entre las invitaciones y la claridad de la comunicación con la satisfacción de los progenitores en su relación con los centros. No se detectaron diferencias significativas en la cantidad, la calidad de los contactos, el nivel de satisfacción y las invitaciones según el tipo de centros al que acudían los niños, ni si los hijos tenían o no necesidades educativas especiales. Estos datos ponen de manifiesto la importancia de la claridad y la invitación a los padres para su valoración de las relaciones.

*Palabras clave:* Familia, escuela, educación infantil, relación.

## Abstract

Family-school relationships are key elements in the education of young children. In this paper, we studied parents of preschoolers' perceived family-school relationships. Participants were 50 parents (41 mothers and 9 fathers) of preschoolers. The questionnaire combined sociodemographic questions with questions that explore relationships (quantity and quality of family-school contacts and satisfaction) from Nzinga-Johnson, Bajer & Aupperlee's work together with questions from Walker et al that explore invitations from school and teachers, which is regarded a key dimension for parental involvement. Parents and mothers' answers were analyzed together, as there were no significant differences between them in the dimensions under analysis. Results showed that family-school contacts happened more than once a month, that parents were satisfied and that the clarity of communication and agreements between them and teachers were high. There were significant relationships between parental satisfaction and schools and teachers' invitations and teachers clarity when they communicated with parents. There were no significant differences in the quantity, quality, and satisfaction with exchanges between family and school, neither there were in how inviting schools were to parents depending on the type of school (private or public) children were attending or whether children had special needs. Data show the importance that being inviting and clear has in parents' evaluation of their relationships with their children's schools.

*Keywords:* Family, school, early childhood education, relationship.

### **El tándem familia escuela en Educación Infantil**

El aprendizaje humano se basa en gran medida en la observación de modelos (Bandura, 1982), y, a pesar de que los últimos años, los medios de comunicación han ganado un importante reconocimiento en este sentido (Gee, Takeuchi, y Wartella, 2018), los niños y niñas preescolares

siguen teniendo como modelos a sus personas de referencia, en la mayoría de los casos la familia y los docentes, de modo que familia y escuela están indisolublemente unidos (Tolan y Woo, 2010). Por ello, es comúnmente conocido el hecho de que la familia y la escuela deben relacionarse desde los primeros años de vida escolar (Christenson y Reschly, 2010). Esta unión necesaria se refleja en la legislación educativa (Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa, 2013), lo apoyan múltiples autores (García-Bacete, 2003; López Larrosa, 2009; Santillán y Cerletti, 2011) y lo sustenta el sentido común.

Si partimos de la afirmación de que el desarrollo del niño se va a ver influido por la familia y la escuela, resulta lógico pensar que lo más favorecedor sería que ambas tuviesen un mismo punto de partida, con el objetivo principal de labrar un camino común en busca del mejor desarrollo para los niños y niñas, ya que ambos, familia y escuela, serán sus primeros motores de aprendizaje. De la necesidad de caminar juntos hacia el mayor desarrollo, bienestar y felicidad de los pequeños, tengan o no necesidades educativas especiales, surgen las primeras comunicaciones entre ambos pilares fundamentales en la vida de los más pequeños (García-Bacete, 2003). Si bien para unos son alumnos y para otros hijos, al fin y al cabo, familia y escuela confluyen en el mismo niño o niña.

La implicación de las familias en los centros puede ser definida de diversas formas. En este terreno, Hoover-Dempsey y Sandler (1997, 2005) defienden que la implicación de los padres viene definida por múltiples factores, destacando entre ellos la creencia de los padres sobre lo que deben o no deben hacer en el contexto de la educación de sus hijos y, por supuesto, de lo invitadoras que sean las propuestas de encuentros con la escuela.

Para que la relación familia-escuela sea lo más positiva posible, se requiere un clima de confianza entre los implicados, siendo dicha confianza la causa y efecto de la participación. Esta interacción necesitará algo más que voluntad por parte de ambos implicados para entablar una relación, requiriendo así que las dos partes quieran, sepan y puedan implicarse en aquellas iniciativas que tienen lugar en el centro (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014). Tal y como queda reflejado en la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa española (2013), la participación entre las familias y la escuela es imprescindible, "... Son necesarios canales y hábitos que nos permitan restaurar el equilibrio y la fortaleza de las relaciones entre alumnos y alumnas, familias y escuelas. Las familias son las primeras responsables de la educación de sus hijos, y, por ello, el sistema educativo tiene que contar con la familia y confiar en sus decisiones" (p.4). La participación de las familias en actividades educativas se ha comprobado que tiene

repercusiones altamente positivas en los logros académicos, así como en la motivación para el trabajo escolar por parte de los niños y niñas (Walker, Wilkins, Dallaire, Sandler & Hoover-Dempsey, 2005).

Si la relación entre familia y escuela es esencial, sin duda lo es también cuando un alumno tiene necesidades educativas especiales. Tal y como apunta Saínz (1996), uno de los principios reflejados en las reformas educativas es el de dar respuesta a la diversidad. Para ello debemos tener en cuenta que incluir diferencias y excluir desigualdades es de vital importancia en cualquier tramo educativo, pero en mayor medida en la etapa de Educación Infantil debido a su carácter de desarrollo constante y progresivo. La diversidad tiene su origen en múltiples factores tan diferentes como podría ser el ritmo de desarrollo, las capacidades individuales, el ambiente sociocultural y familiar, el origen, la cultura o los diferentes estilos cognitivos, entre otros, por lo que dicha heterogeneidad vendría determinada por la realidad de cada alumno, así como por la de sus respectivas familias (Saínz, 1996).

Desde el inicio de la escolarización de un niño con necesidades educativas especiales, o desde el diagnóstico de la misma, familia y escuela deben trabajar conjuntamente, con la finalidad de alcanzar un desarrollo pleno dentro de las características propias de cada individuo. Para ello, ante el diagnóstico de una necesidad educativa especial, el centro educativo debe contar con personal cualificado y preparado para colaborar con toda la comunidad educativa, y en mayor medida con la familia del niño o niña implicado, para favorecer su desarrollo e integración, sin limitarnos solo a buscar “soluciones a los problemas”, ya que, como bien afirman Lundebj y Tøssebro (2008), las familias necesitan ser escuchados y sentirse apoyados, acciones que ayudarán a reforzar su papel como familia y la relación con la escuela. Serres y Simpson (2013) apuntan que ante todo hay que mostrar empatía, respeto y comprensión, ya que en ocasiones no es tarea fácil asumir la existencia de alguna característica diferente, y tanto padres como madres pueden sentirse contrariados, sin conocer muy bien cuáles son sus responsabilidades. Pero, sin duda, las experiencias positivas por parte de las familias, como sentirse incluidos en el centro que han elegido para su hijo o hija, son una gran oportunidad para alcanzar el mejor desarrollo y bienestar del niño con necesidades educativas (Serres & Simpson, 2013).

Pese al énfasis en la importancia de la relación y el impacto positivo que tiene en el alumnado, tenga o no necesidades educativas, familias y profesionales de la educación no siempre concuerdan a la hora de dar respuesta a cuestiones relacionadas con cómo relacionarse, para qué,

cuándo o dónde, o cómo colaborar, pero si en algo coinciden es en que, como mínimo, durante los primeros años de escolarización, ambos están obligados a encontrarse, ya sea de forma directa, cara a cara con comunicación diaria en la llegada o en la salida, o en reuniones acordadas; o, de forma indirecta, a través de llamadas telefónicas, por correo o a través de terceros, pero deben, como mínimo, comunicarse alguna vez al año (García-Bacete, 2003; López Larrosa, 2009). En ocasiones los maestros se quejan de las malas conductas de los padres, mientras estos achacan su falta de implicación a la negativa o la no invitación por parte de los maestros a participar en el centro (Santillán y Cerletti, 2011). A veces, ni los maestros ni las familias son plenamente conscientes de qué es lo que ocurre para no entablar esa relación con el maestro o maestra responsable de su hijo, o con el padre o madre de un alumno o alumna (Mapp y Hong, 2010). En definitiva, ambos implicados tienen una imagen de la otra parte de la balanza, pero cada familia y cada maestro se implica lo que desea o lo que sus hábitos y oportunidades les permitan. Por todo lo expuesto, los objetivos de este estudio son:

Analizar descriptivamente la cantidad, la calidad y el nivel de satisfacción con el trato que reciben las familias por parte de los centros educativos. Analizar la relación entre el nivel de satisfacción de las familias y el grado en que se sienten invitadas a participar. Finalmente, se pretenden examinar las diferencias en las relaciones familia escuela en función de la naturaleza de los centros, públicos y concertados, y considerando si los hijos tienen o no necesidades educativas especiales.

### **Método**

#### **Participantes**

En este estudio participaron 50 familias de dos ciudades españolas, Gijón (en Asturias) y Ferrol (en Galicia). La mayoría eran madres ( $n = 41$ ) y se contó con nueve padres varones. El rango de edad de los progenitores oscilaba entre los 22 y los 52 años, con una media de edad de 37.5 años ( $DE = 4.96$ ). Todos los participantes eran padres o madres de niños y niñas que tenían entre 3 y 6 años de edad. La mayoría de los padres y madres tenían estudios medios, 24 (48%), o universitarios, 19 (38%), y, en menor medida, estudios Primarios, 7 (14%). La mayor parte (84%) vivían en pareja o estaban casados y tenían un solo hijo (52%) o dos (42%). Los niños acudían mayoritariamente a centros concertados ( $n=44$ ) y cinco de los progenitores tenían hijos con necesidades educativas especiales (síndrome de Down, síndrome de Williams, retraso madurativo, TEA y retraso del lenguaje).



## **Materiales**

Se utilizó un cuestionario que cumplimentaban las familias vía online. El cuestionario, que está formado por dos partes, consta de 26 preguntas, la mayor parte de ellas con opción múltiple, y las restantes de respuesta breve. Una primera parte recoge información sociodemográfica, como edad, sexo, estado civil, número de hijos, etc. La segunda parte explora las relaciones familia-escuela. Para ello, se han extraído preguntas del cuestionario de Nzinga-Johnson, Bajer y Aupperlee (2009) y del cuestionario de Walker, Wilkins, Dallaire, Sandler, y Hoover-Dempsey (2005). Del primero se extrajeron cinco preguntas que exploran la frecuencia de la comunicación, la claridad de la misma (“¿Cómo de clara es la comunicación entre usted y el profesor/a de su hijo?”), el acuerdo (“¿Cómo describirá el grado de acuerdo entre usted y el profesor de su hijo/a?”) y la satisfacción con los intercambios con la escuela (“¿Cómo describiría su nivel de satisfacción en las interacciones entre usted y el profesor de su hijo/a?”). Cada pregunta se contesta usando una escala tipo Likert específica, por ejemplo, al considerar la satisfacción, la escala tiene cinco puntos, de 1 (muy insatisfecho) a 5 (muy satisfecho). Del segundo se extrajeron las preguntas que constituyen la sub-escala de percepción de las invitaciones por parte del centro y de los docentes. Son seis preguntas que se contestan usando una escala tipo Likert de 6 puntos con valores desde muy en desacuerdo (1) a muy de acuerdo (6), por ejemplo, “Los profesores en este centro están muy interesados y son colaboradores cuando hablamos de mi hijo/a”, o “Me siento bienvenido/a en esta escuela”. La consistencia interna de esta subescala en el presente estudio fue  $\alpha = .72$ .

## **Procedimiento**

Se contactó con diversos centros que ofrecen educación infantil pero hubo algunas reticencias por la protección de los datos y por implicar a las familias. Finalmente, un centro aceptó. Los cuestionarios fueron transcritos a una aplicación web para facilitar el proceso de recogida de datos. De este modo los cuestionarios llegaron a todas las familias por correo precedidos de una breve carta de presentación con información sobre el propósito del estudio y la confidencialidad de los datos. El cuestionario se hizo llegar a través del gestor educativo con el que el centro se comunica con las familias. Se envió a 150 familias, de las que respondieron 42. Los participantes restantes fueron contactados a través del método bola de nieve a partir de familias próximas a la primera firmante de este trabajo.

## **Análisis de datos**

Para el análisis de las variables contempladas en el estudio, se empleó el programa IBM SPSS 22.0. Se hicieron análisis estadísticos descriptivos, análisis de consistencia interna, diferencias de medias y análisis de correlaciones.

### Resultados

Los datos de padres y madres se analizaron conjuntamente porque no se hallaron diferencias estadísticamente significativas  $p > .05$ . Por lo que respecta al primer objetivo, la descripción de la cantidad y calidad de la relación de los padres con los docentes y su nivel de satisfacción, los datos indicaron que la media de la frecuencia de contactos con los docentes fue de 3.42 ( $DE=1.16$ ), lo que se corresponde con una frecuencia de algo más de una vez al mes. No obstante, un total de 15 padres (31.5%) señalaron que contactaban unas pocas veces al año, 13 (27.1%) dijeron que contactaban una vez a la semana y con 11 (23%) el contacto era diario.

En cuanto a la confianza en el trato (la calidad de la relación), la media fue de 3.43 ( $DE = 0.71$ ), cuando los valores podían oscilar entre 1 (sin confianza) a 4 (mucho confianza), lo que implica que el nivel de confianza se sitúa entre algo y mucha confianza, teniendo en cuenta que la desviación estándar fue pequeña. La media de la satisfacción fue de 3.90 ( $DE = 1.69$ ), lo que supone que casi se aproximan a algo satisfecho, pues la máxima puntuación posible era 5. Un total de 34 padres (68%) indicaron sentirse muy satisfechos, pero 9 padres (18.8%) señalaron sentirse muy insatisfechos. La claridad de la comunicación tuvo una media elevada 3.85 ( $DE=0.35$ ), al ser 4 la máxima puntuación posible. Para 34 padres la comunicación era muy clara y para ocho era algo clara. Por su parte, el acuerdo fue algo más bajo ( $M=3.70$ ,  $DE=0.45$ ) aunque todavía la puntuación fue elevada pues 35 padres dijeron estar de acuerdo en todo y 14 indicaron que estaban más de acuerdo que en desacuerdo.

En cuanto al segundo objetivo, el resultado del análisis de correlación fue estadísticamente significativo al considerar la relación entre la satisfacción y las invitaciones y la claridad de la comunicación,  $r(50) = .28$ ,  $p = .04$  y  $r(50) = .43$ ,  $p = .002$ , respectivamente, de modo que, a mayor invitación por parte de los centros y los docentes, mayor nivel de satisfacción de los padres en su relación y, sobre todo, cuanto más clara la comunicación, mayor satisfacción.

Respecto al tercer objetivo, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones consideradas (cantidad y calidad de los contactos, nivel de satisfacción e invitaciones) según se refiriesen a centros concertados o públicos,  $p > .10$ , ni si los hijos tenían o no necesidades

educativas especiales,  $p > .05$ , pero conviene recordar que el porcentaje de niños que acudían a centros públicos y el de niños con necesidades educativas especiales era muy bajo en este estudio.

### **Discusión y conclusiones**

A lo largo del análisis realizado se ha podido constatar que los participantes han tenido un contacto medio superior de una vez al mes, pero cabe señalar que un número representativo de familias, casi un tercio de la muestra, solamente contactaba unas pocas veces al año. Debido a la importancia que tienen padres y madres en la evolución de un niño o niña, se cree que la cifra de familias que se comunican con los tutores unas pocas veces al año debería ser inferior, aunque también se debe tener presente que un mayor número de contactos no implica mayor calidad en el contenido de dichos encuentros. De hecho, no se halló relación entre un menor o mayor número de contactos y la calidad de los encuentros. Y estos, en la mayoría de los casos, eran valorados bastante positivamente. Las familias manifestaron que la claridad de la comunicación en los encuentros con los docentes era muy alta, descendía ligeramente el nivel de acuerdo, pero a pesar de ello, la confianza en el trato mostró una media muy buena. La satisfacción era algo menor sobre todo para los nueve padres que manifestaron sentirse muy insatisfechos. Parece, por tanto, que, en general, las familias sienten que su relación con la escuela es un vínculo de calidad, donde la claridad de la comunicación es una característica pareja a sentirse invitado por la escuela y los docentes, ya que las familias se sienten más satisfechas de forma directamente proporcional a lo invitadores que son el centro y los docentes, y a la claridad de la comunicación en los encuentros.

El estudio realizado ha marcado como uno de sus objetivos examinar las diferencias en las relaciones familia-escuela en función de la naturaleza de los centros, y a pesar de contar con una muestra reducida en general, y en centros públicos en particular, nos ha llevado a concluir que no hay diferencias en las invitaciones de la escuela, ni en la cantidad y la calidad de las comunicaciones entre la familia y la escuela, ni en la satisfacción de los padres según el tipo de centro al que acudían sus hijos. Tampoco se dieron si los niños tenían necesidades educativas especiales. Por tanto, los padres muy insatisfechos con las interacciones con los docentes de sus hijos no eran los padres de niños con necesidades educativas especiales. En contraposición a los resultados de Lundebj y Tøssebro (2008), las familias de alumnos que presentaban algún tipo de necesidad educativa especial no expresaron no haberse sentido escuchados, mostrando, como se ha indicado, un contacto con los docentes y la escuela similar al que presentan otras familias. Estos resultados parecen indicar que la educación se está enfocando por el buen camino hacia la inclusión,

que nos acercará a que todos los miembros de la comunidad educativa tengan los mismos derechos y oportunidades. En el futuro sería interesante ampliar la muestra, comparar las percepciones de padres de niños y niñas en educación infantil y primaria y secundaria, y relacionar estas dimensiones con dimensiones de resultados del alumnado como su rendimiento o sus propias relaciones dentro del centro, que se ha identificado como una variable explicativa de las calificaciones (López Larrosa, Barrós, Amigó y Dubra, 2019). También sería interesante realizar un estudio cualitativo y detallado de los motivos de la satisfacción y la insatisfacción de los padres.

Pese a la limitación de la muestra, esta investigación supone una aproximación al estudio de las relaciones con la escuela desde la perspectiva de los padres de alumnos de educación infantil, y destaca la importancia de la claridad y la invitación a los padres para incrementar su satisfacción con los intercambios con los docentes de sus hijos e hijas.

### Referencias

- Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa Calpe.
- Christenson, S.L., & Reschly, A.L., (2010). *Handbook of school-family partnerships*. Nueva York: Routledge.
- García-Bacete, F.J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (4), 425-437.
- Gee, E., Takeuchi, L.M., Wartella, E. (2018). *Children and families in the digital age: Learning together in a media saturated culture*. Nueva York: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67, 3-42.
- Hoover-Dempsey, K.V., & Sandler, H.M. (2005). *The social context of parental involvement: A path to enhanced achievement. Final performance report for the Office of Educational Research and Improvement* (Grant No. R305T010673). Presented to Project Monitor, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de Diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE-A-2013-12886)
- López Larrosa, S. (2009). *La relación familia escuela. Guía práctica para profesionales*. Madrid: CCS.

- López Larrosa, S., Barrós, C., Amigó, M. & Dubra, M. (2019) Immigrant students in Spain compared to Spanish students: perceived relationships and academic results. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 10 (2), 64-74.
- Lundeby, H., & Tøssebro, J. (2008) Exploring the experience of “not being listened to” from the perspective of parents with disabled children. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 10(4), 258-274.
- Mapp, K.L., & Hong, S. (2010). Debunking the myth of the hard to reach parent. En S.L. Christenson & A.L. Reschly (Eds), *Handbook of school-family partnerships* (pp. 345-361). Nueva York: Routledge.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Nzinga-Johnson, S., Bajer, J.A. & Aupperlee, J. (2009). Teacher-parent relationship and school involvement among racially an educationally diverse parents of kindergartners. *The Elementary School journal*, 110, 81-91.
- Sáinz, S. (1996). *Las necesidades educativas especiales en el segundo ciclo de Educación Infantil*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Santillán, L., & Cerletti, L. (2011). Familias y escuelas: repensando la relación desde el campo de la Antropología y la Educación. *Boletín de Antropología y Educación*, 3, 7-16.
- Serres, S. A., & Simpson, C. (2013) Serving educational pie: a multidisciplinary approach to collaborating with families. *Children & school*, 35(3), 189-191.
- Tolan, P.H., & Woo, S.C. (2010). Moving forward in school-family partnerships in promoting student competence. En S.L. Christenson & A.L. Reschly (Eds), *Handbook of school-family partnerships* (pp. 473-501). Nueva York: Routledge.
- Walker, J.M.T., Wilkins, A.S., Dallaire, J.R., Sandler, H.M., & Hoover-Dempsey, K.V. (2005). Parental Involvement: Model Revision through Scale Development. *The Elementary School Journal*, 106(2), 85-104.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Estilos educativos parentales y ajuste psicoemocional de los hijos/as en  
función de la estructura familiar

Parental educational styles and children psycho-emotional adjustment  
according to family structure

Maruxa Fernandez-Hermelo\*, Francisca Fariña\*\*, Dolores Seijo\*\*\*, Ramon Arce \*\*\*

\*Unidad de Psicología Forense. Universidad de Santiago de Compostela, \*\*Grupo PS1.  
Universidad de Vigo, \*\*\* Área de Psicología del trabajo y las Organizaciones, Jurídica-Forense y  
Metodología de las Ciencias del Comportamiento. Universidad de Santiago de Compostela

Nota de los autores

francisca@uvigo.es

## Resumen

La familia es un contexto de desarrollo muy determinante, por eso cuando se producen cambios en la estructura familiar, como un proceso de ruptura de pareja, todos los miembros tienen que adaptarse a la nueva situación. En muchos casos, a los progenitores les cuesta mantener un ejercicio positivo de la parentalidad. Así, tras la ruptura de pareja, es muy común que exista conflicto parental, irrumpiendo así en los estilos parentales de los progenitores, disminuyendo la supervisión, la atención positiva y la disponibilidad emocional hacia los hijos/as. Tras un proceso de separación, es frecuente que se produzca un deterioro en las prácticas educativas parentales, suele haber mayor irritabilidad, mayor coerción, menor afecto y menor control. Los estilos parentales que se adopten presentan alta relación con el ajuste psicoemocional de los hijos. El objetivo principal de este trabajo es analizar en qué medida las dimensiones de aceptación/implicación y coerción/imposición que presentan los progenitores puede repercutir en el ajuste psicoemocional de sus hijos, comparando aquellos cuyos progenitores han pasado por un proceso de ruptura de pareja y aquellos pertenecientes a familias intactas. Participaron 171 adolescentes y jóvenes. Las edades estaban comprendidas entre 12 y 20 años ( $M=15.04$ ;  $DT=2.03$ ). En cuanto a la estructura familiar 105 participantes (61.4%) se encontraban en situación de convivencia con ambos progenitores (familias intactas) y 66 (38.6%) en situación de ruptura de pareja de los progenitores. Como medida del estilo parental se aplicó la Escala de Socialización Parental para Adolescentes/ESPA-29. El ajuste psicoemocional de los hijos fue evaluado a través de la Escala de Evaluación de la Conducta de Niños y Adolescentes/BASC. Los resultados muestran que, en las familias intactas, tanto el nivel de aceptación/implicación como de coerción/imposición que los adolescentes atribuyen a sus progenitores son de gran importancia para su ajuste psicoemocional, pero no sucede lo mismo con las familias con ruptura de pareja de los progenitores.

*Palabras clave:* Ruptura de pareja, Separación, Divorcio, Estilos educativos, Ajuste psicoemocional.

## Abstract

The family is a very decisive development context, so when there are changes in the family structure, such as a process of breaking up, all members have to adapt to the new situation. In many cases, parents have a hard time maintaining a positive parental exercise. Thus, after the divorce, it is very common that there is parental conflict, thus breaking into the parental styles of the parents, reducing supervision, positive attention and emotional availability towards children. After the parental separation, there is often a deterioration in parental educational practices, there is usually more irritability, greater coercion, less affection and less control. The parental educational styles that are adopted have a high relationship with the psycho-emotional adjustment of the children. The main objective of this work is to analyze to what extent the dimensions of acceptance / involvement and coercion / imposition that the parents present can have an impact on the children psycho-emotional adjustment of their children, comparing those whose parents have gone through a process of breaking up a couple and those belonging to intact families. 171 adolescents and young people participated. The ages were between 12 and 20 years ( $M = 15.04$ ;  $DT = 2.03$ ). Regarding the family structure, 105 participants (61.4%) were in a situation of coexistence with both parents (intact families) and 66 (38.6%) in a situation of parental

separation. The Parental Socialization Scale for Adolescents/ESPA-was applied as a measure of parental style. The psycho-emotional adjustment of the children was evaluated through the Scale of Evaluation of the Behavior of Children and Adolescents/BASC. Results show that, in intact families, both the level of acceptance/implication and coercion/imposition that adolescents attribute to their parents are of great importance for their psycho-emotional adjustment, but the same does not happen with families with a partner's breakup of the parents.

*Keywords:* Parental separation, Divorce, Parental educational styles, children psycho-emotional adjustment

### **Introduccion**

La familia se considera como el principal agente socializador que permite adquirir valores, creencias, normas y pautas de comportamiento concretos (Gervilla, 2008). Los padres, ante el nacimiento de un hijo o una hija, deben poner en marcha un proyecto vital educativo que promueva su desarrollo, y la ruptura de pareja de los progenitores no debe suponer un impedimento para continuar con ese proyecto vital educativo. Se considera la familia como un sistema dinámico con relaciones interpersonales recíprocas en diferentes contextos de influencia (Bronfenbrenner, 1979), y en dónde las relaciones entre padres e hijos/as es bidireccional, los hijos/as influyen en los padres y los padres influyen en los hijos/as en todos los períodos de desarrollo y, por las características particulares de la adolescencia, todavía más en esta etapa. La dinámica familiar es altamente determinante para el ajuste y la adaptación de los adolescentes, y un cambio en esta dinámica, como un proceso de la ruptura de pareja de los progenitores, incrementa el riesgo de desajuste emocional, comportamental y social en los adolescentes (Amato, 2000; Stallman y Ohan, 2016).

Al estudiar los Estilos Educativos, diferentes autores realizaron clasificaciones de las tipologías existentes. Así Baumrind (1966), en función del grado de control que ejercen los progenitores, diferenció tres tipos: el estilo autoritario, el permisivo y el democrático. Tal y como expone este autor, los progenitores que ejercen un estilo autoritario muestran un control restrictivo y severo sobre los comportamientos llevados a cabo por sus hijos/as, siendo común la utilización de amenazas y castigos físicos. Los progenitores permisivos, al contrario que los autoritarios, no suelen mostrar control sobre sus hijos/as, sino que les dejan libertad en sus actos y los aceptan y toleran. Finalmente, los progenitores democráticos reconocen y respetan la individualidad de sus hijos/as a la vez que establecen normas a través del razonamiento,



fomentando así la comunicación abierta entre ambos. Posteriormente, Maccoby y Martin (1983) realizaron una clasificación basándose en dos dimensiones independientes: en el grado de aceptación/implicación y de severidad/imposición que los progenitores ejercen sobre los hijos/as. La aceptación/implicación se centra en cómo los progenitores muestran cariño, ofrecen apoyo y se comunican con sus hijos/as utilizando la razón, es decir, hace referencia al afecto proporcionado durante el proceso de socialización. Y la severidad/imposición se centra en la actuación estricta e impositiva que realizan los progenitores para establecer límites en la conducta de los hijos/as e imponer su autoridad (Fuentes, García, Gracia y Alarcón, 2015). De la combinación de estas dimensiones, Maccoby y Martin (1983) proponen una clasificación de los Estilos Educativos Parentales manteniendo la propuesta tripartita de Baumrind (1966) y añadiendo un estilo educativo novedoso, el negligente. De este modo, los progenitores autoritativos, o también denominados democráticos, serán aquellos que presenten alta aceptación y control o severidad sobre sus hijos/as. Los progenitores indulgentes, o también denominados permisivos, serán aquellos que proporcionen una gran aceptación a sus hijos/as, pero bajo control sobre ellos. Los progenitores autoritarios, al contrario de los indulgentes, tendrán un gran control y severidad sobre sus hijos/as, pero una baja aceptación sobre sus conductas. Y, finalmente, los progenitores negligentes no presentarán aceptación ni severidad sobre sus hijos/as. Cabe destacar que estos estilos educativos no son puros, es decir, los progenitores no se clasifican dentro de un estilo únicamente, sino que suelen ser mixtos, muestran comportamientos de los distintos estilos, aunque suele haber uno con el que más se identifican. Además, los estilos varían con el desarrollo del adolescente, pues los progenitores confeccionan su estilo educativo a medida de cada hijo/a (Torio, Peña y Rodríguez, 2008). Una vez establecidos los diferentes Estilos Educativos, surge una duda: ¿cuál será mejor para un desarrollo adecuado de los hijos/as? Numerosos autores establecen que el estilo democrático sería el más adecuado, ya que combina el afecto y el control (Alonso y Román, 2014; Steinberg, 2001). En cambio, otros autores como García y Gracia (2010) afirman que se debe tener en cuenta el contexto étnico y cultural de las familias. Estos autores proponen que existen diferentes culturas, y para cada una la idoneidad del estilo educativo es diferente. Establecen que, para culturas colectivistas-verticales, como sería la cultura asiática, el idóneo sería un estilo autoritario. Para culturas individualistas-verticales, como la estadounidense, el más adecuado sería el democrático, también denominado autoritativo por los autores. Y finalmente, para la cultura colectivista-horizontal, como sería la Europea y

concretamente la española, lo más adecuado sería un estilo educativo indulgente, caracterizado por el afecto y no tanto por el control. García y Gracia (2010) comprobaron que un estilo parental indulgente favorece el desarrollo psicosocial de los adolescentes, en concreto se consideró el más favorable para el adecuado desarrollo del autoconcepto, el ajuste psicológico y la competencia personal. Intentando demostrar así que la aceptación e implicación parental es determinante en el proceso de socialización, mientras que la imposición y exigencia parental es innecesaria e incluso perjudicial (García-Linares, de la Torre, de la Villa, Cerezo y Casanova, 2014).

Tras la ruptura de pareja, es muy común que exista conflicto parental, irrumpiendo así en los estilos parentales de los progenitores (DeGarmo, Forgatch y Martínez, 1999), disminuyendo la supervisión, la atención positiva y la disponibilidad emocional hacia los hijos/as. Tras un proceso de separación, suele producirse un deterioro en las prácticas educativas parentales, suele haber más irritabilidad, coerción, menor afecto y control (Fariña, Seijo, Arce y Novo, 2002). Las madres divorciadas o separadas tienen más probabilidad de presentar depresión, además suelen ser estas las que tienen la custodia de los hijos/as, lo que provoca un efecto de sobrecarga parental (Fariña y Arce, 2006), y en muchos casos las habilidades de resolución de problemas se pueden ver mermadas, lo que lleva a tener más conflictos con los hijos/as por el uso de prácticas coercitivas. Es común que se dé una relación materno-filial más conflictiva, con límites muy difusos o, por el contrario, muy estricta. Este tipo de interacción suele provocar dificultades en los hijos/as como peores resultados académicos, menor autoestima y competencia social (Amato, 2000). En el caso de los padres, es común que sientan angustia por la posible pérdida de contacto con sus hijos/as, ya que las custodias suelen ser maternas, lo que puede llevar a una menor participación en la vida de sus hijos/as o a mantener un estilo educativo permisivo para compensar el poco tiempo que pasan con ellos (Bastais, Ponnet, Van Peer y Mortelmans, 2014). Esta mala relación con los hijos/as o la falta de disciplina supone un factor de riesgo para los adolescentes (López-Larrosa, 2014).

La revisión de la literatura sobre la ruptura de pareja de los progenitores y los estilos educativos parentales adoptados, atendiendo al modelo de Musitu y García (2001), permite que centremos el interés en analizar si existen diferencias en las dimensiones de aceptación/implicación y coerción/imposición percibido por los hijos/as de progenitores con proceso de ruptura e intactos, estableciendo así qué estilo educativo (a través de las dimensiones aceptación/implicación y coerción/imposición) será el predominante en las distintas situaciones.

También se analizará cómo afectan las dimensiones de aceptación/implicación y coerción/imposición de los progenitores al ajuste psicoemocional de los adolescentes.

## **Metodología**

### **Participantes**

Participaron 171 alumnos/as desde 1º de la ESO hasta 2º de Bachillerato pertenecientes a tres centros escolares de Galicia, dos en la provincia de A Coruña (IES Milladoiro, IES Bertamiráns) y otro en la provincia de Ourense (IES número 1 de Carballiño); así como a alumnos/as de 1º del Grado en Relaciones Laborales en la Universidad de Santiago de Compostela. La muestra tuvo un carácter incidental, de modo que los centros fueron escogidos en función de su disponibilidad. El único criterio de inclusión será, por lo tanto, la edad. El rango de edad de los participantes fue de 12 a 20 años ( $M=15.04$ ;  $DT=2.033$ ). La distribución de los participantes en cuanto a la estructura familiar indica que 105 estudiantes (61.4%) se encontraban en situación de convivencia con ambos progenitores y 66 estudiantes (38.6%) en situación de ruptura de pareja de los progenitores.

### **Procedimiento**

Los participantes respondieron individualmente por escrito a los cuestionarios en sesiones grupales desarrolladas en el aula durante el horario lectivo, previa autorización del Equipo Directivo y paterno/materno (en caso de ser menores de edad), asegurando el cumplimiento con las condiciones éticas establecidas a nivel general en la Ley Orgánica 15/1999 de Protección de Datos de carácter personal (LOPD).

### **Instrumentos**

Se aplicó un cuestionario de datos sociodemográficos para recoger información sobre la edad, el sexo, y datos relacionados con la estructura familiar (familia intacta vs. familia con ruptura de pareja de los progenitores). Para la medida del ajuste de los adolescentes, se aplicó el BASC (Reynolds y Kamphaus, 1992), que consta de 12 dimensiones que se pueden agrupar en 3 escalas: escalas clínicas, escalas adaptativas e índices de validez; y cuatro dimensiones globales. Para la evaluación de los estilos parentales se utilizó la Escala de Socialización Parental en la adolescencia, ESPA-29 (Musitu y García, 2001).

### **Análisis de datos**

Para realizar los análisis correspondientes se ha utilizado el paquete estadístico SPSS 24 para Windows. Con este programa se han realizado análisis descriptivos para las variables de tipo sociodemográfico como el sexo o la edad; análisis de frecuencias para el resto de las variables sociodemográficas; y análisis comparativos (t de Student para muestras independientes) para comparar las diferencias en los estilos educativos en función de la presencia de progenitores con un proceso de ruptura de pareja o no, así como para determinar cómo afecta estos estilos educativos parentales en el ajuste psicoemocional de los hijos/as. Para determinar los estilos educativos parentales, se ha procedido a dicotomizar las dimensiones de aceptación/implicación y coerción/imposición a partir del cálculo de las puntuaciones Z, para así poder comparar los sujetos medidos en las distintas variables.

### **Resultados**

Al analizar el efecto de las dimensiones de los estilos educativos parentales (aceptación/implicación y coerción/imposición) sobre el ajuste psicoemocional de los hijos/as, se han encontrado resultados muy diferentes en función de la estructura familiar (familias intactas vs. familias con un proceso de ruptura de pareja de los progenitores). Se puede afirmar que las dimensiones de aceptación/implicación y coerción/imposición tanto de los padres como de las madres de familias intactas, afecta o incluso determina el ajuste psicoemocional de los hijos/as. En cambio, cuando se analiza la relación de estas dimensiones de los progenitores que pasaron por un proceso de ruptura de pareja con el ajuste psicoemocional de sus hijos/as, los resultados no son los mismos. De hecho, parece que no existen relaciones significativas entre las dimensiones de aceptación/implicación y coerción/imposición de los padres con un proceso de ruptura de pareja, ni en las dimensiones de aceptación/implicación y coerción/imposición de las madres con un proceso de ruptura de pareja, con el ajuste psicoemocional de sus hijos/as adolescentes. Con respecto a las familias intactas las dimensiones de los estilos educativos parentales (aceptación/implicación y coerción/imposición) parecen influir en gran medida en varios factores del ajuste psicoemocional. Así, la dimensión Aceptación/Implicación de los padres pertenecientes a familias intactas se relaciona significativamente con las siguientes dimensiones del BASC: *Actitud Negativa hacia el colegio* ( $M_{\text{AceptaciónAlta}}=2.57$ ,  $M_{\text{AceptaciónBaja}}=3.85$ ,  $t=-2.112$ ,  $p<.037$ ), *Actitud Negativa hacia los profesores* ( $M_{\text{AceptaciónAlta}}=3.20$ ,  $M_{\text{AceptaciónBaja}}=4.56$ ,  $t=-2.309$ ,  $p<.023$ ), *Atipicidad* ( $M_{\text{AceptaciónAlta}}=3.16$ ,  $M_{\text{AceptaciónBaja}}=5.37$ ,  $t=-2.864$ ,  $p<.005$ ), *Locus de control*

( $M_{\text{AceptaciónAlta}}=2.69$ ,  $M_{\text{AceptaciónBaja}}=4.93$ ,  $t=-3.467$ ,  $p<.001$ ), *Estrés social* ( $M_{\text{AceptaciónAlta}}=1.96$ ,  $M_{\text{AceptaciónBaja}}=3.89$ ,  $t=-3.339$ ,  $p<.001$ ), *Depresión* ( $M_{\text{AceptaciónAlta}}=1.33$ ,  $M_{\text{AceptaciónBaja}}=3.37$ ,  $t=-3.661$ ,  $p<.000$ ), *Sentido de incapacidad* ( $M_{\text{AceptaciónAlta}}=1.99$ ,  $M_{\text{AceptaciónBaja}}=3.33$ ,  $t=-2.718$ ,  $p<.008$ ), *Relaciones interpersonales* ( $M_{\text{AceptaciónAlta}}=14.70$ ,  $M_{\text{AceptaciónBaja}}=13.41$ ,  $t=2.630$ ,  $p<.010$ ), *Relaciones con los padres* ( $M_{\text{AceptaciónAlta}}=7.87$ ,  $M_{\text{AceptaciónBaja}}=6.11$ ,  $t=3.729$ ,  $p<.000$ ), *Autoestima* ( $M_{\text{AceptaciónAlta}}=7.11$ ,  $M_{\text{AceptaciónBaja}}=5.89$ ,  $t=-2.677$ ,  $p<.009$ ), *Confianza en sí mismo* ( $M_{\text{AceptaciónAlta}}=7.03$ ,  $M_{\text{AceptaciónBaja}}=6.11$ ,  $t=2.830$ ,  $p<.006$ ), *Desajuste clínico* ( $M_{\text{AceptaciónAlta}}=193.20$ ,  $M_{\text{AceptaciónBaja}}=213.44$ ,  $t=-2.870$ ,  $p<.005$ ) y *Ajuste personal* ( $M_{\text{AceptaciónAlta}}=205.14$ ,  $M_{\text{AceptaciónBaja}}=175.00$ ,  $t=3.989$ ,  $p<.000$ ). En cuanto a la Coerción/Imposición de los padres sin proceso de ruptura, también existen relaciones significativas con varias dimensiones de ajuste psicoemocional de sus hijos/as, en concreto sobre las variables del BASC de *Atipicidad* ( $M_{\text{CoerciónAlta}}=4.38$ ,  $M_{\text{CoerciónBaja}}=2.95$ ,  $t=1.988$ ,  $p<.050$ ), *Locus de control* ( $M_{\text{CoerciónAlta}}=4.09$ ,  $M_{\text{CoerciónBaja}}=2.24$ ,  $t=3.113$ ,  $p<.002$ ), *Ansiedad* ( $M_{\text{CoerciónAlta}}=7.61$ ,  $M_{\text{CoerciónBaja}}=6.05$ ,  $t=-2.273$ ,  $p<.025$ ), *Relaciones con los padres* ( $M_{\text{CoerciónAlta}}=6.98$ ,  $M_{\text{CoerciónBaja}}=7.93$ ,  $t=-2.108$ ,  $p<.038$ ), *Autoestima* ( $M_{\text{CoerciónAlta}}=6.29$ ,  $M_{\text{CoerciónBaja}}=7.44$ ,  $t=-2.785$ ,  $p<.006$ ), *Confianza en sí mismo* ( $M_{\text{CoerciónAlta}}=6.50$ ,  $M_{\text{CoerciónBaja}}=7.15$ ,  $t=-2.161$ ,  $p<.033$ ), *Desajuste clínico* ( $M_{\text{CoerciónAlta}}=205.07$ ,  $M_{\text{CoerciónBaja}}=190.32$ ,  $t=2.271$ ,  $p<.025$ ) y *Ajuste personal* ( $M_{\text{CoerciónAlta}}=188.95$ ,  $M_{\text{CoerciónBaja}}=207.41$ ,  $t=-2.579$ ,  $p<.011$ ).

Respecto a las madres de familias sin ruptura, la Aceptación/Implicación repercute sobre las dimensiones del BASC de: *Atipicidad* ( $M_{\text{AceptaciónAlta}}=3.33$ ,  $M_{\text{AceptaciónBaja}}=4.90$ ,  $t=-2.126$ ,  $p<.036$ ), *Locus de control* ( $M_{\text{AceptaciónAlta}}=2.97$ ,  $M_{\text{AceptaciónBaja}}=4.52$ ,  $t=-2.393$ ,  $p<.019$ ), *Estrés social* ( $M_{\text{AceptaciónAlta}}=2.12$ ,  $M_{\text{AceptaciónBaja}}=3.69$ ,  $t=-2.693$ ,  $p<.008$ ), *Relaciones interpersonales* ( $M_{\text{AceptaciónAlta}}=14.76$ ,  $M_{\text{AceptaciónBaja}}=13.21$ ,  $t=3.358$ ,  $p<.001$ ), *Relaciones con los padres* ( $M_{\text{AceptaciónAlta}}=7.76$ ,  $M_{\text{AceptaciónBaja}}=6.45$ ,  $t=2.873$ ,  $p<.005$ ), *Desajuste clínico* ( $M_{\text{AceptaciónAlta}}=194.39$ ,  $M_{\text{AceptaciónBaja}}=211.24$ ,  $t=-2.473$ ,  $p<.015$ ) y *Ajuste personal* ( $M_{\text{AceptaciónAlta}}=202.42$ ,  $M_{\text{AceptaciónBaja}}=180.55$ ,  $t=2.881$ ,  $p<.005$ ). Y, finalmente, la Coerción/Imposición de las madres de familias sin ruptura repercute sobre las dimensiones del BASC de *Locus de control* ( $M_{\text{CoerciónAlta}}=4.33$ ,  $M_{\text{CoerciónBaja}}=2.38$ ,  $t=3.469$ ,  $p<.001$ ), *Estrés social* ( $M_{\text{CoerciónAlta}}=3.09$ ,  $M_{\text{CoerciónBaja}}=1.96$ ,  $t=2.138$ ,  $p<.035$ ), *Ansiedad* ( $M_{\text{CoerciónAlta}}=7.73$ ,  $M_{\text{CoerciónBaja}}=6.08$ ,  $t=2.524$ ,  $p<.013$ ), *Relaciones con los padres* ( $M_{\text{CoerciónAlta}}=6.98$ ,

## MITOS Y CREENCIAS ACOSO ESCOLAR EN ADOLESCENTES

$M_{\text{CoerciónBaja}}=7.86$ ,  $t=-2.106$ ,  $p<.038$ ), *Desajuste clínico* ( $M_{\text{CoerciónAlta}}=206.75$ ,  $M_{\text{CoerciónBaja}}=190.58$ ,  $t=2.662$ ,  $p<.009$ ) y *Ajuste personal* ( $M_{\text{CoerciónAlta}}=189.24$ ,  $M_{\text{CoerciónBaja}}=204.24$ ,  $t=-2.172$ ,  $p<.032$ ).

### Discusión

En las familias intactas, tanto el nivel de aceptación/implicación como de coerción/imposición que los adolescentes atribuyen a sus progenitores son de gran importancia para su ajuste psicoemocional, pero no sucede lo mismo con las familias con un proceso de ruptura de pareja de los progenitores. Podemos afirmar que en el caso de las familias intactas la alta aceptación y baja coerción por parte de los progenitores favorece el ajuste psicoemocional de los hijos/as. En concreto, para los hijos/as de las familias intactas una alta *aceptación e implicación* por parte del padre se relaciona negativamente, es decir, cuanto mayor sea la aceptación/implicación ejercida por los padres, menor será la puntuación en estas dimensiones, con la *actitud negativa hacia el colegio*, la *actitud negativa hacia los profesores*, así como menor *atipicidad*, *locus de control*, *estrés social*, *depresión*, *sentido de incapacidad* y *desajuste clínico*. Y se relaciona positivamente, es decir, cuanto mayor sea la aceptación/implicación ejercida por los padres, mayor será la puntuación en estas dimensiones, con las *relaciones interpersonales*, las *relaciones con los padres*, la *autoestima*, la *confianza en sí mismo* y el *ajuste personal*. Con respecto a la *coerción e imposición* del padre de familias intactas, se relaciona negativamente con las *relaciones con los padres*, la *autoestima*, la *confianza en sí mismo* y el *ajuste personal*. Mientras que se relaciona positivamente con la *atipicidad*, el *locus de control*, la *ansiedad* y el *desajuste clínico*. En cuanto a la madre de familias intactas, la *aceptación e implicación* percibida por sus hijos/as se relaciona negativamente con la *atipicidad*, el *locus de control*, el *estrés social* y el *desajuste clínico*. Mientras que se relaciona positivamente con las *relaciones interpersonales*, las *relaciones con los padres* y el *ajuste personal*. Con respecto a la *coerción e imposición* de la madre de familias intactas, esta se relaciona negativamente con las *relaciones con los padres* y el *ajuste personal*. Y se relaciona positivamente con el *locus de control*, el *estrés social*, la *ansiedad* y el *desajuste clínico*. No podemos decir lo mismo para las familias con ruptura de pareja de los progenitores, Parece que las dimensiones del estilo educativo parental (aceptación/implicación y coerción/imposición) percibido por los hijos/as de progenitores que pasaron por un proceso de ruptura de pareja no se relaciona con el ajuste psicoemocional de los adolescentes. Esto no quiere decir que el estilo educativo parental ejercido por los progenitores con ruptura no influya en sus hijos/as, sino que puede haber otras variables mediadoras que deberían tenerse en cuenta para

estudiar esta relación. Una primera explicación podría ser el rango de edad de los adolescentes de la muestra, ya que es muy amplio (desde los 12 hasta los 20 años), por lo que el efecto del estilo parental podría ser muy diferente dependiendo de la etapa vital en la que se encuentren. Una segunda posible explicación sería que el ajuste estuviera mediado por el tiempo transcurrido desde la ruptura de los progenitores hasta el momento de la recogida de datos, dado que el paso del tiempo favorece el ajuste de todos los miembros implicados en un proceso de ruptura. Una tercera explicación es que este efecto puede ser debido a que, durante un proceso de ruptura de los progenitores, los hijos/as necesitan mucho apoyo, y sus progenitores no siempre están disponibles para ellos, por lo que podrían haberlo buscado en otras personas como puede ser la familia extensa o incluso los iguales. De este modo, el ajuste psicoemocional de los adolescentes podría sustentarse en estas relaciones y no tanto en sus progenitores. Finalmente, una cuarta explicación puede ser el tipo de custodia, podría analizarse el ajuste psicoemocional de los adolescentes en función de qué progenitor tuvo la custodia de los hijos/as tras la ruptura. En este caso no se pudo analizar esta variable ya que la custodia es mayoritariamente materna, en algunos casos compartida y en muy pocos casos paterna.

Los resultados obtenidos en este trabajo ponen de manifiesto la importancia de seguir investigando en este campo ya que, debido al incremento en el número de rupturas en las últimas décadas, es de gran relevancia determinar qué factores son los que favorecen o perjudican la adaptación de los miembros en el proceso de ruptura de pareja de los progenitores y favorecer así el mejor ajuste y bienestar. Tal y como se expuso con anterioridad, sería de gran interés realizar una investigación para analizar cuáles son los factores mediadores entre el ajuste psicoemocional de los hijos/as de progenitores con un proceso de ruptura de pareja y su estilo educativo parental, teniendo en cuenta las posibles explicaciones aportadas o proponiendo otras complementarias. También se podrían llegar a plantear líneas de intervención sobre los progenitores para fomentar que se ejerza un estilo educativo que favorezca la adaptación de sus hijos/as. Conjuntamente, se podría intervenir sobre los adolescentes para potenciar los factores de protección y ayudarles a desarrollar estrategias de afrontamiento lo más adecuadas posibles. Es decir, habría que centrarse sobre los factores dinámicos, que se pueden modificar, e intentar que sean lo más favorables posibles para la correcta adaptación de los hijos/as. Lo que más beneficia el desarrollo de los hijos/as es que los progenitores se centren en las necesidades de los niños/as y pospongan las

suyas propias, que desarrollen un patrón de conductas y un estilo de afrontamiento lo más adecuado posible (Fariña, Martínón, Arce, Novo y Seijo, 2016).

### Referencias

- Alonso, J., y Román, J. (2014). Nivel sociocultural, prácticas educativas familiares y autoestima de los hijos en edades tempranas. *Revista De Investigación Educativa*, 32(1), 187-202. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.1.173421>
- Amato, P. R. (2000). The consequences of divorce for adults and children. *Journal of marriage and family*, 62(4), 1269-1287. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1741-3737.2000.01269.x>
- Bastaitis, K., Ponnet, K., Van Peer, C., y Mortelmans, D. (2014). The parenting styles and divorced fathers and their predictors. *Journal of Social and Personal Relationships*, 1(23). doi: 10.1177/0265407514541070
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behaviour. *Child Development*, 37(4), 887-907. doi: <http://dx.doi.org/10.2307/1126611>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- DeGarmo, D. S., Forgatch, M. S., y Martínez, C. R. (1999). Parenting of Divorced Mothers as a Link between Social Status and Boys' Academic Outcomes: Unpacking the Effects of Socioeconomic Status. *Child Development*, 70(5), 1231-1245. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00089>
- Fariña, F., Martínón, J. M., Arce, R., Novo, M., y Seijo, D. (2016). *Impacto de la ruptura de la pareja en los hijos*. Madrid, España: Síntesis.
- Fariña, F., Seijo, D., Arce, R., y Novo, M. (2002). *Psicología jurídica de la familia: intervención en casos de separación y divorcio*. Barcelona: Cedecs.
- Fariña, F., y Arce, R. (2006). El papel del psicólogo en casos de separación o divorcio. En J. C. Sierra, E. M. Jiménez, y G. Buela-Casal (Coords.), *Psicología forense: Manual de técnicas y aplicaciones* (pp. 246-271). Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Fuentes, M. C., García, F., Gracia, E., y Alarcón, A. (2015). Los estilos parentales de socialización y el ajuste psicológico. Un estudio con adolescentes españoles. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 117-138. doi: 10.1387/RevPsicodidact.10876



- García, F., y Gracia, E. (2010). ¿Qué estilo de socialización parental es el idóneo en España? un estudio con niños y adolescentes de 10 a 14 años. *Infancia Y Aprendizaje*, 33(3), 365-384. doi: 10.1174/021037010792215118
- García-Linares, M. C., de la Torre, M. J., de la Villa, M., Cerezo, M. T., y Casanova, P. F. (2014). Consistencia/inconsistencia en los estilos educativos de padres y madres, y estrés cotidiano en la adolescencia. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 307-325. doi: 10.1387/RevPsicodidact.7219
- Gervilla, M. A. (2008). *Familia y educación familiar: conceptos clave, situación actual y valores* (Vol. 114). Madrid, España: Narcea Ediciones.
- López-Larrosa, S. (2014). El sistema familiar ante el divorcio: factores de riesgo y protección y programas de intervención. *Cultura y Educación*, 21(4), 391-402. doi: 10.1174/113564009790002436
- Maccoby, E. E., y Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. *Handbook of child psychology: formerly Carmichael's Manual of child psychology*. New York, EEUU: Wiley.
- Musitu, G., y García, J. F. (2001). *Escala de socialización parental en la adolescencia (ESPA29)*. Madrid, España: TEA Ediciones.
- Reynolds, C. R., y Kamphaus, R. W. (1992). *BASC: Sistema de evaluación del comportamiento para niños: manual*. Madrid, España: TEA Ediciones.
- Stallman, H. M., y Ohan, J. L. (2016). Parenting style parental adjustment and coparental conflict: Differential predictors of child psychosocial adjustment following divorce. *Behaviour Change*, 23(2), 112-126. doi: <http://dx.doi.org/10.1017/bec.2016.7>
- Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11(1), 1-19. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/1532-7795.00001>
- Torio, S., Peña, J. V., y Rodríguez, M. C. (2008). Estilos educativos parentales. Revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Teoría de la Educación*, 20, 151-178.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

O princípio da participação da família e da comunidade nas organizações escolares em tempos de aprofundamento das políticas neoliberais: uma prática possível?

The principle of family and community participation in school organizations in times of deepening neoliberal policies: a possible practice?

(0000-0001-9988-6697)<sup>1</sup> Ana Cláudia Lima De Assis, Elizabete Francelino (0000-0003-4604-9291)<sup>1</sup>,  
Antônio Da Costa

<sup>1</sup>Secretaria de Educação do Estado do Ceará - SEDUC

Ana Cláudia Lima De Assis [claudiassis@gmail.com](mailto:claudiassis@gmail.com)

Antônio Flávio Pinheiro Da Costa, [fpinheiro666@gmail.com](mailto:fpinheiro666@gmail.com)

Elizabete Távora Francelino, [francelinotavora@gmail.com](mailto:francelinotavora@gmail.com)

## Resumo

Este trabalho possui como fio condutor a tessitura contraditória do Estado brasileiro no processo de democratização em período de ajuste neoliberal e mostra que mecanismos de participação da família e da comunidade na escola buscam ser efetivados em meio a um clima de ajuste que perpassa as propostas neoliberais. O princípio da Gestão Democrática na escola pública Brasileira remonta os anos 80, período em que o Brasil inaugura um cenário com convites à participação. No Ceará, esse cenário retrata o período chamado “A”, tendo destaque o cenário da democratização em meio a uma política econômica de ajuste estrutural. A partir de 1990, vivenciamos uma generalização do discurso da participação, onde diversos atores sociais sejam do Estado ou da sociedade civil, apoiam e reivindicam a participação e a gestão democrática da coisa pública. Mesmo num cenário ajustador, a legislação assegura a participação da família e da comunidade nas discussões da gestão escolar a partir dos organismos colegiados. Registramos que a participação nas organizações escolares e nas demais decisões democráticas da sociedade brasileira é fruto da luta de um povo, que tradicionalmente vem desafiando um Estado privatista, que “mantém uma relação simbiótica e corporativa com grupos privilegiados”. O Trabalho, a partir da revisão bibliográfica, e observação participante, trazem as dificuldades enfrentadas nas escolas na busca de efetivar a participação da família e comunidade nos rumos da vida escolar, e ressalta experiências exitosas de participação, a partir de segmentos que tem história de militância nos movimentos sociais.

*Palavras chaves:* participação, família, comunidade.

## Abstract

This work has as a guiding thread the contradictory nature of the Brazilian State in the process of democratization in a period of neoliberal adjustment and shows that mechanisms of family and community participation in school seek to be effective in the midst of a climate of adjustment that crosses neoliberal proposals. The principle of Democratic Management in the Brazilian public school dates back to the 1980s, when Brazil inaugurated a scenario with invitations to participate. In Ceará, this scenario depicts the period called "The Jereissati era", highlighting the scenario of democratization in the midst of an economic adjustment policy structural. From 1990, a generalization of the discourse of participation is experienced, where different social actors are from the State or from civil society, they support and claim the participation and the democratic management of the public thing. Even in an adjusting scenario, the legislation ensures the participation of the family and the community in the discussions of school management from the collegiate bodies. We note that participation in school organizations and other democratic decisions in Brazilian society is the result of the struggle of a people that traditionally challenges a privatized state that "maintains a symbiotic and corporate relationship with privileged groups." The work, based on the bibliographic review and participant observation, bring the difficulties faced in the schools in the search of effective participation of the family and community in the directions of school life, and highlights successful experiences of participation, from segments that have a history of militancy in social movements.

*Keywords:* participation, family; community.

## O PRINCÍPIO DA PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA E DA COMUNIDADE

A década de 1990 foi deveras relevante na vida educacional brasileira, não por simples transformação material da realidade escolar, mas por um conjunto de mudanças, de orientações e diretrizes na gestão do sistema educacional. Para ilustrar essa informação, faço referência à “Conferência Mundial de Educação para Todos”, ocorrida em 1990, em Jomtien, Tailândia, na qual foi visível a influência de orientações de instituições internacionais. Dessa forma, os governos dos Países periféricos, fragilizados em razão do nível de dependência econômica, sentem a obrigação de compartilhar dos pressupostos de uma educação que responda satisfatoriamente as demandas do mercado produzidas pelo novo cenário da globalização da economia (CORAGGIO, 2000). Nesse contexto, em diversas partes do mundo, dirigentes locais e regionais sintonizam-se com a nova ordem mundial e com o novo papel destinado ao Estado. E, assim, nos circuitos de uma reforma, redesenha-se o Estado para ajustar e ajustar-se à nova ordem do capital. É o que Alba Carvalho (1999) denomina de “Estado Ajustador” que se consubstancia no “Brasil do Ajuste”, a partir da década de 1990.

A experiência de uma reconfiguração do Estado, na lógica do Mercado, encarnando os pressupostos neoliberais, vem se efetivando no Brasil, a partir da década de 1990, no âmbito dos chamados “governos do ajuste”, e no estado do Ceará essa configuração tem início, na década de 1980 quando se deflagra um novo ciclo de hegemonia, surgindo no cenário político cearense, um grupo de jovens empresários, representado pela figura de Tasso Jereissati, hoje Senador da república. Com efeito, este grupo derrota os coronéis, instalando o ciclo do “governo das mudanças”. Merece destacar que esse processo neoliberal no Brasil e, particularmente no Ceará, efetiva-se no contexto da democratização, dando-lhe um tom diferente, significando-a. Vivenciamos, então, a democracia em tempos de políticas neoliberais, se instalando um desafio para uma gestão escolar democrática. Segundo Carvalho (2004), as políticas neoliberais domesticam a democratização.

Como destaque histórico desse período, temos o processo constitucional de 1988, onde o mesmo tem rebatimentos efetivos no cenário da Educação Brasileira, na medida em que encarna demandas importantes dos segmentos educacionais, instituindo um conjunto de princípios norteadores da política educacional. Dentre eles, destaca-se o princípio da “Gestão Democrática do Ensino Público, na forma da Lei”, contida no Art.206 da Constituição Federal / 1988.

Entre a definição legal e a construção sócio-política da democracia nas escolas, verifica-se uma considerável distância prenhe de processos sociais que precisam ser compreendidos. É

inegável que democratização da escola como instância do Estado precisa ser perpassada pela sociedade civil, abrir espaços de participação da família e da comunidade escolar e local, para opinar nos processos de tomada de decisão sobre os rumos da vida da escola e conseqüentemente da educação brasileira, através dos mecanismos de participação criados com a C.F / 88, como é o caso dos Conselhos Escolares, Conselhos Municipais, Estaduais e Nacional de educação, cada um em sua instância deliberando, opinando, fiscalizando sobre tudo o que diz respeito a vida educacional.

Nas últimas décadas, 1990 - 2018, a temática Democratização da Escola Pública tem sido trabalhada por estudiosos na área da Educação. A ideia é que o princípio da gestão democrática implique em uma mudança no sistema de ensino, já que o modelo anterior e ainda muito presente no cenário nacional, assenta-se na cultura da centralização, em contraste com o princípio constitucional da Democratização da Gestão.

Neste artigo, procuramos movimentar a construção de pistas teóricas que ajudem a pensar a realidade do cenário educacional no Brasil de hoje, a partir dos anos 2000. Enfatizando o estudo sobre a gestão democrática na escola, busquei inspiração nos trabalhos de pesquisa organizados por Paro (2002), Hora (1994), Gadotti (1997), Freire (1981), entre outros.

Como já salientado, o processo de democratização das escolas públicas brasileiras acontece em concomitância com a implementação de políticas neoliberais e conseqüente inserção do Brasil à nova ordem do capital, gestada nos circuitos da chamada globalização ou mundialização do capital. Dessa forma, na busca de construir bases teóricas para iluminar esse novo campo analítico da relação democratização e ajuste estrutural, realizamos uma pesquisa bibliográfica fundamentada na produção de cientistas sociais que desvendam a relação democratização e ajuste no processo histórico da sociedade contemporânea brasileira. Neste contexto, destacam-se as contribuições de Carvalho (2004), Chesnais (2006), Martins (1997), dentre outros. De fato, o estudo dessas obras abriu uma via de estudo, permitindo-nos ampliar o nosso olhar, no sentido de compreender a gestão democrática na escola pública, dentro do contexto neoliberal, favorecendo a convicção de que para compreender a realidade social/educacional cearense nos últimos 20 anos, é indispensável considerar a tessitura desses dois processos estruturais. Observa-se que, na conjuntura contemporânea brasileira, o projeto democratizante, onde os organismos colegiados são considerados como possíveis manifestações, vem sendo posto em xeque. Isso ocorre por diversos motivos: seja pela tradição autoritária e

## O PRINCÍPIO DA PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA E DA COMUNIDADE

patrimonialista brasileira, como, de forma mais concisa, pela hegemonia neoliberal que domina o cenário político internacional desde os meados dos anos de 1980 e que vem se fortalecendo com o golpe ideológico, midiático e institucional ocorrido no Brasil em 2016.

### **Elementos conceituais sobre gestão democrática em tempos de políticas neoliberais.**

O cenário brasileiro da democratização da escola pública não é linear, observando-se a existência de um cenário contraditório, palco de dois projetos distintos: o projeto de participação, construído em torno da cidadania e do aprofundamento da democracia, a partir dos anos de 1980, e o projeto de um Estado Ajustador que se afasta, progressivamente, do papel de garantidor de direitos, transferindo responsabilidades para a sociedade civil. Este é o cenário em que nos deparamos enquanto pesquisadora de uma política pública na área educacional, vivenciando um processo de gestão democrática da escola pública.

A princípio, registramos a compreensão de gestão democrática que aqui trabalhamos, bem como das demais decisões e ações democráticas que definem os destinos da sociedade brasileira. Essas são frutos da luta e conquista de um povo, que tradicionalmente vem enfrentando um Estado privatista, que para Maria do C. Carvalho, mantém uma relação simbiótica e corporativa com grupos privilegiados (CARVALHO, 1996).

A participação social no Brasil é uma conquista, se for levado em consideração o fato de que, na história política brasileira, a cultura política autoritária sempre fez parte das práticas das elites brasileiras e que historicamente vem alijando os setores populares dos processos participativos e decisórios. Trata-se de elites oligárquicas incapazes de estabelecer relações sociais e políticas que não sejam arcaicas, mediadas pelo clientelismo e pelo personalismo. (MARTINS, 1997; CARVALHO, 1999).

Buscando aprofundar o tema proposto, buscamos fontes bibliográficas, no sentido de configurar pistas analíticas para a reflexão problematizadora. Desse modo, a leitura das teorias políticas sobre o sentido da democracia e da participação, bem como sobre o processo de “mundialização do capital”, Chesnais (1996) na experiência brasileira de ajuste estrutural, estado e políticas neoliberais, nos possibilitaram caminhos para construir um raciocínio analítico.

Recorremos aos teóricos com estudos nessa área. A princípio fazemos referência, ao estudioso Moacir Gadotti. O mesmo trabalha a seguinte tese: a “*Participação e a*

*Democratização num sistema público de ensino é a forma mais prática de formação para a cidadania, haja vista que a mesma se dá na participação, no processo de tomada de decisão”.* (GADOTTI, 2000)

Pautada nessa compreensão, identificamos a criação dos organismos colegiados – Conselho escolar, grêmio estudantil, associação de pais - como parte desse processo democrático, que viabiliza a participação da família e da comunidade nos destinos da escola. Sua institucionalização não deve se efetivar de forma isolada e burocrática e, sim, inserida num conjunto de medidas políticas que visem à participação e a democratização das decisões, tais como eleição de diretores, construção coletiva do regimento escolar – RE e do projeto político pedagógico- PPP; a instituição dos conselhos de classe, dentre outros organismos fortalecedores da democracia na escola.

Ao trazer a discussão sobre a gestão democrática nas escolas públicas e a consequente criação dos mecanismos de participação nesse processo, nos referimos a um conceito de participação que implica envolvimento nos processos decisórios. Nesse sentido, Vitor Paro menciona que na referência à tese da *“Gestão Democrática da escola, parece já estar necessariamente implícita a participação da população em tal processo”*. No entanto, alerta que *“parece faltar ainda uma maior precisão do conceito de participação.”* O autor considera que *“a participação propriamente dita é aquela relacionada com partilha de poder, a participação na tomada de decisões”* (PARO, 2002, p.16). Dentro desta perspectiva, a gestão democrática da escola pública só se concretiza com a participação de todos os segmentos que compõem a escola, nos processos decisórios que orientam a vida cotidiana.

Paulo Freire traz também significativas contribuições nesse estudo, dentre elas, a compreensão de que, para transformar as dificuldades desse processo em possibilidades faz-se necessário ser *“pacientemente impacientes”*.

Freire denunciava que *“falar em democracia e silenciar o povo era uma farsa. Falar em humanização e negar os homens é uma mentira”* (FREIRE, 1981, p.96). Ele também afirma que a democracia não acontece por decreto ou por concessão de algum iluminado que acredita ser assim a melhor forma de lidar com os conflitos e, sendo uma possibilidade de concretização de uma real gestão da coisa pública, exige o estabelecimento de condições objetivas para seu florescimento. Diante das reflexões de Paulo Freire, podemos compreender que a democracia é um processo construído e conquistado coletivamente, que exige respeito, diálogo e poder de

## O PRINCÍPIO DA PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA E DA COMUNIDADE

decisão a todos que participam da caminhada. O tipo de processo que aqui se refere faz parte da própria humanização do ser humano, que traz consigo o sonho de superação, o sonho de ser mais. Sem essa construção coletiva, a democracia falada é somente uma falácia.

Na década de 1980, o Brasil assistiu a luta e a legalização da democracia instituída na constituição de 1988, que em seu art.1º, Parágrafo Único, expõe que “*Todo poder emana do povo, que o exerce indiretamente, por representantes eleitos, ou diretamente, nos termos desta constituição*”. A C.F/ 1988 prevê a criação de canais de participação como conselhos, conferências, fóruns, orçamento participativo, plebiscito, iniciativa popular de lei e referendo. Situando a educação no contexto das políticas públicas, ela prevê em seu art. 205 que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Prosseguindo no art. 206, § 6º, preconiza “*gestão democrática do ensino público na forma da lei*”.

Historicamente, a discussão da democratização do ensino público restringia-se à ampliação do acesso à escola pública. Contudo, a partir do aprofundamento da luta democrática na década de 1980, a questão da democratização das relações no interior das escolas passou a ser tema de discussão entre os educadores, transformando-se, em bandeira de luta dos movimentos populares. Para além de se ter o acesso dos alunos na escola – tratava-se de romper com as formas tradicionais de administração dessa escola, fundada nos princípios da hierarquia e na confiança. Sem negar a hierarquização das atribuições, o movimento dos educadores passou a vincular a gestão da escola à qualidade do ensino. Confiança e competência são questões que só podem ser aferidas em processos coletivos com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar.

A necessidade de ir além da ampliação das vagas, e garantir a qualidade do ensino levaram os movimentos de educadores, pais e alunos a reivindicarem a participação nas decisões sobre a gestão dos recursos financeiros, das orientações pedagógicas, das condições materiais e gestão político-administrativa das escolas, buscando eliminar as práticas autoritárias e clientelistas que se perpetuaram por décadas. Neste prisma, a democratização da escola pública implica não apenas no acesso da população a seus serviços, mas, também, na participação desta



na tomada de decisões que dizem respeito ao sucesso da escola. Freire (2001, p.74-75) deixa claro que:

Um maior nível de participação democrática dos alunos, dos professores, das professoras, das mães, dos pais, da comunidade local, de uma escola que, sendo pública, pretenda ir tornando-se popular, democrática, demanda estruturas leves, disponíveis à mudança, descentralizadas, que viabilizem, com rapidez e eficiência, a ação governamental.

Assim, falar em gestão democrática é falar da escola enquanto um processo ativo e dinâmico de discussão e construção. Da mesma forma acontece com a gestão democrática, que é um processo dialético que precisa crescer e desenvolver-se num debate teórico e prático que mude as relações na escola e ao seu redor mediante a participação de todos os segmentos envolvidos como alunos, famílias, professores, direção, comunidade, universidades, técnicos, conjuntamente com aqueles indiretamente envolvidos como sindicatos, associação de moradores, Organizações da sociedade civil, etc.

A democratização da instituição escolar precisa ser entendida como forma de horizontalizar as relações, a partir de um diálogo concebido como esforço coletivo de superação da exclusão e da fragmentação do currículo, tendo, como instrumento básico, a participação. Para iniciar as reflexões acerca do Conselho Escolar como forma de promover a gestão democrática na escola é salutar definir qual o conceito de escola que se pretende abordar. Para isso, apresentamos o conceito de Hora (1994:34), que entende a escola como:

Um espaço de livre circulação de ideologias, onde a classe dominante espalha suas concepções, ao mesmo tempo em que permite a ação dos intelectuais orgânicos, rumo ao desenvolvimento de práticas educacionais em busca da democratização.

Assim, a escola não se caracteriza apenas como agência que reproduz as relações sociais, mas também como um espaço em que a sociedade reproduz os elementos da própria contradição, sendo, dessa forma, o local onde as forças contraditórias se defrontam. É nessa perspectiva que mesmo inseridos em um contexto contraditório de fortalecimento das políticas neoliberais, restritivas de recursos financeiros e ênfase na individualização dos problemas, aliado a cortes no social e retirada de direitos da classe trabalhadora, que se abre possibilidade para se viver experiências democráticas na gestão da escola pública.

### **As possibilidades e desafios de experienciar o princípio da participação da família e da comunidade nas escolas em tempos de aprofundamento das políticas neoliberais.**

A partir da pesquisa empírica e bibliográfica identificamos experiências democráticas na gestão da escola pública que teimam em dar vida ao princípio constitucional da gestão democrática na escola pública. A pesquisa participante foi realizada por ocasião de minha pesquisa de mestrado, realizada em 2007 e teve como tema o conselho escolar enquanto instrumento de gestão democrática em tempos de políticas neoliberais. Experiências em questão no município de Baturité. Na ocasião estudamos o funcionamento dos organismos colegiados em duas escolas da rede pública estadual e identificamos desafios de implementação de uma prática efetiva de participação das famílias na gestão da escola. Dentre elas podemos citar a limitação orçamentária das escolas, a tradicional cultura autoritária e clientelista e os inúmeros obstáculos para se efetivar a participação, nesse cenário neoliberal de minimização do Estado no social e de perversa luta pela sobrevivência. Nesse contexto, consideramos pertinente trazer a reflexão sobre os objetivos presentes nas políticas neoliberais, com sua postura de minimização do Estado no social, deixando os serviços públicos, principalmente aqueles que atendem aos setores mais vulneráveis da sociedade, sem condições objetivas de se efetivar em sua plenitude.

Trazendo algumas contribuições, Mendes (2003), afirma: *“a democracia burguesa é um detalhe para os neoliberais”*. A contribuição do autor precisa ser considerada no processo de consolidação da gestão democrática na escola pública. São questões cruciais que só serão superadas através da ação consciente, cidadã, reflexiva e propositiva da sociedade organizada. Essas reflexões precisam estar presentes na vida dos conselhos escolares, já que a eles competem legalmente o direito de deliberar, consultar, fiscalizar e avaliar as ações pertinentes ao cotidiano escolar.

Os desafios são constantes; trata-se de uma construção nova, de romper com culturas autoritárias e arraigadas ao longo de décadas, mas também são registrados avanços. Através da pesquisa, avanços significativos foram identificados no cenário cearense. Vejamos:

- ✓ A criação da célula de apoio à gestão, na estrutura da Secretaria de Educação do Estado (SEDUC), sendo responsável pelo acompanhamento e a formação dos Conselhos Escolares;
- ✓ Realização do primeiro Censo dos Conselhos Escolares;
- ✓ Convocação do Conselho Escolar para coordenar o processo de eleição dos diretores de escolas públicas e capacitação de seus membros para realização da ação;

- ✓ Presença do Conselho Escolar na composição de uma banca para escolher demais membros do núcleo gestor das escolas;
- ✓ A formação continuada de todos os atores sociais responsáveis pela efetivação do princípio da gestão democrática da escola pública, de modo especial, a formação dos conselhos escolares, grêmios estudantil e núcleos gestores.

Dentre esses avanços, destacamos como reflexão a importância dos processos formativos. É indiscutível que a capacitação e formação política dos sujeitos que compõem a escola seja um ponto chave do processo de efetivação da política de gestão democrática, pois não se obtém envolvimento de pessoas em processos de mudança sem investimento real na formação destes sujeitos, se faz necessário que os mesmos estejam mobilizados para viver essa realidade e tenham conhecimento acerca desse processo para desenvolvê-los e colocá-los em prática. No caso do Brasil, isso mais significativo, haja vista que, por longos anos, foi negado a seu povo o direito de participar e opinar sobre os rumos do País. Assim, é preciso promover espaços de formação política para estes sujeitos, pois não basta permitir formalmente que os pais, os alunos, professores, funcionários e comunidade local participem da gestão da escola, se faz necessário munir a comunidade de informações, reflexões e estudos acerca do processo de democratização do país e conseqüentemente das instituições públicas, como a escola.

Carvalho, 2004 corrobora com essa reflexão e diz, que *“faz-se necessário, capacitar técnica e politicamente esses atores sociais. Faz-se necessário ainda, viabilizar espaços, horários e condições adequadas à participação de todos os segmentos”*.

Claro que esses registros são restritos e não dão conta da real vivência democrática na escola pública. Na verdade, o que percebemos em muitos casos, é que o discurso não se concretiza na prática da gestão escolar. Existe por parte de alguns segmentos a intenção de democratizar decisões, de formular políticas públicas e de colocar o Estado sob o controle social. Entretanto, há uma distância entre o discurso que apregoa a democracia participativa e a realidade de muitos de municípios e instituições públicas que se debatem para solucionar seus problemas sociais.

Destacamos ainda que para contribuir com as reflexões aqui postas, alguns depoimentos de entrevistas da dissertação de mestrado, Assis (2007), ressaltam as mudanças ocorridas no cotidiano da escola quanto a participação dos organismos colegiados. A diretora da coordenadoria regional da educação da região 08 faz esse registro:

Antes do fortalecimento da política de gestão democrática na escola pública, os conselhos escolares eram tidos como meros colaboradores do núcleo gestor das questões administrativas, dentre elas, assinar documentos, quando solicitados. A

## O PRINCÍPIO DA PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA E DA COMUNIDADE

partir de 2001, com a proposta de fortalecimento dos conselhos, eles passam a voltar-se para o fazer pedagógico da escola. (Entrevista concedida à pesquisadora em 2003)

Essa fala nos remete a compreensão de que um processo de fortalecimento dos organismos colegiados vem acontecendo ao longo do tempo, e que no caso dos conselhos escolares, estes passam a desenvolver suas ações de forma mais abrangente, no sentido de contribuir para a melhoria da qualidade da escola, corroborando com o pensamento difundido no senso comum de que “escola boa”, sem dúvida, é aquela em que seus alunos aprendem. Acrescentamos ainda, aquela que seus alunos e familiares se relacionam, de forma solidária, com os demais segmentos que a compõem. Essa convivência constitui uma dimensão importante do processo formativo do estudante.

Apesar das fragilidades e limites identificados no processo de fortalecimento da gestão democrática a partir da criação dos Conselhos Escolares, é possível registrar aspectos alentadores que sinalizam possibilidades na efetivação da política de gestão democrática, através destes mecanismos. A professora Luzia Jesuíno, faz o seguinte registro:

Na verdade, compreendo que a implantação dos conselhos escolares que estava se desenrolando, aquela época, se dava muito por conta da exigência legal, mas também entendia e via com clareza a existência de espaços de construção coletiva e de formação política na estruturação dos conselhos escolares.” (Entrevista concedida a pesquisadora em outubro/2004, Assis, 2007)

Dessa forma, identificamos que pós-processo de redemocratização do país, a C.F / 88, abre diversos canais de participação da família e da comunidade na vida escolar, estes canais precisam ser potencializados a partir da conquista de ocupação desses espaços com autonomia, de forma propositiva onde o exercício da cidadania realmente aconteça.

### **Considerações finais**

O resultado da investigação empírica realizada em dois Conselhos Escolares de escolas públicas, bem como das pesquisas bibliográficas revela que, como oferta do Estado ou conquista da sociedade civil, a gestão democrática da escola pública se faz com ambiguidades e contradições, ora questionando políticas governamentais, ora legitimando-as. Os organismos escolares, por sua vez, são espaços híbridos, que funcionam de forma descontínua. Porém, o

pequeno alcance das conquistas não apaga as aproximações gradativas a um modo de ser democrático sinalizando para ampliação da cidadania na escola.

Um fator relevante identificado e que se apresenta como um dos desafios a ser assumido neste processo de fortalecimento da gestão democrática, diz respeito à fragilidade na formação política e cidadã dos organismos colegiados, onde a família e a comunidade são protagonistas. Faz-se necessário, incorporar, nas reflexões cotidianas dos espaços de participação a democracia como base das relações de trabalho, bem como das relações sociais. Registramos a necessidade de aprofundar discussões relacionadas à conquista e efetivação de direitos, fortalecendo a compreensão de que uma das grandes conquistas deste período foi o direito à participação e o direito a exercitar os direitos conquistados ao longo da história da humanidade.

Não temos a pretensão de esgotar aqui todas as nuances que envolvem esse desafio de viver a gestão democrática na escola pública brasileira. Contudo, corroboramos com a fala de Paulo Freire, quando diz que todo esforço que for feito nesse sentido de democratizar a escola pública, ainda é muito pouco, considerando o hercúleo trabalho que se põe diante de nós que é o de assumir este País democraticamente, e hoje mais do que nunca, quando vivemos um governo antidemocrático, em que a bandeira da democracia vem sendo golpeada sorrateiramente dia a dia, com deliberações que tiram direitos historicamente conquistados e impõe um governo que dissemina o ódio e intolerância para com as minorias desfavorecidas dessa nação.

Difundimos esse desafio de democratizar a escola pública brasileira, pois ela colaborará de fato com a formação de sujeitos livres das amarras do opressor e que, sendo livres, lutarão incondicionalmente para a construção de uma sociedade mais humana, com justiça social, digna e fraterna.

### **Referências Bibliográficas**

Assis, A. C. L.(2007) *Conselho escolar instrumento de gestão democrática em tempos de políticas neoliberais: experiências em questão no município de Baturité*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Ceará.

Brandão, Carlos Rodrigues(2006). *O que é método Paulo Freire*. 29ª. ed. São Paulo: Brasiliense.

Brasil (1988) *Constituição Federal da República Federativa do Brasil*..

## O PRINCÍPIO DA PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA E DA COMUNIDADE

Carvalho, A. M. P.(2004). *Radicalizar a democracia: o desafio da reinvenção da política em tempos de ajuste*. Revista de Políticas Públicas, v. 08, p. 07-21.

Carvalho, Maria do Carmo(1998) A. *A Participação social no Brasil hoje*. São Paulo: POLIS, 1998.

Chesnais, François(1996) *A Mundialização do Capital*. São Paulo: Xamã..

Coraggio, José Luís(2000).*Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção?* In: Tommasi, Livia de; Warde, Mirian Jorge; Haddad, Sérgio (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez.

Freire, Paulo(1981). *Pedagogia do oprimido*. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo(2001). *Política e educação: ensaios*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, (Org. e notas de Ana Maria Araújo Freire).

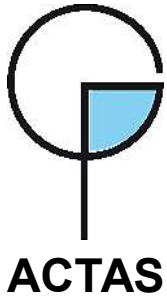
Gadotti, Moacir e Romão, José E.(1997). *Autonomia da escola: princípios e propósitos*. 2 ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire. (Guia da Escola cidadã; 1).

Hora, D. L(1994). da. *Gestão democrática na escola*. Campinas: Papyrus, 1994.

Martins, José de Souza(1999). *O Poder do atraso*. 2 ed, São Paulo: Hucitec.

MENDES, José Ernandi. *Ideologia neoliberal, gestão escolar e trabalho docente*, UFC. In: 26ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. NOVO GOVERNO. NOVAS POLÍTICAS?, 2003, Poços de Caldas. Disponível em <<http://26reuniao.anped.org.br/>> Acesso: 24 de jul 2019.

PARO, V. H. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Editora Ática, 2002



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

POLÍTICAS PÚBLICAS LOCAIS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL:  
UM CENÁRIO EM CONSTRUÇÃO

LOCAL PUBLIC POLICIES FOR INTEGRAL EDUCATION: A SCENARIO UNDER  
CONSTRUCTION

<http://orcid.org/0000-0002-4461-6814> Maria Deuceny da Silva Lopes Bravo Pinheiro,

<http://orcid.org/0000-0001-8993-5424> Alfredo Bravo Marques Pinheiro, António Gomes Ferreira.

Pós-Doutoranda em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra;

Pós-Doutorando em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra;

Diretor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra,, GRUPOEDE/CEIS20.

Nota dos autores

deuceny@yahoo; alfredobravo1@yahoo.com.br; antonio@fpce.uc.pt

## Abstract

The expectation of moving forward with the expansion - until the generalization - of the Integral School in Integral Time is faced with the discontinuity common to the public educational policies developed in Brazil. Classical examples are the cases of the Escola Parque de Brasília and Salvador, the Integrated Public Education Centers (CIEPs) and even the More Education Program, which, in the new format, no longer arouse so much interest in school adherence. All these programs began with a pilot project that gradually expanded; however, the discontinuity gives indications that there is a way to be covered in the field of integral education as a public policy. In this sense, this communication presents the advances and confrontations experienced by the Municipal Program of Integral Education in Integral Time that is being developed by the municipality of Cachoeiro de Itapemirim, ES, Brazil and the role of partnerships in strengthening the Program. The data presented are the result of documentary analysis and the perception of teachers and pedagogues about the project in question. We record the satisfactory preliminary results diagnosed in the students' learning and experience with this local experience of integral education, reinforcing that, independent of the integral education model or program, this will only produce effective results if it provokes innovations in routine activities in daily life and, consequently, in the behavior and attitudes of students and all involved.

estudantes com essa experiência local de educação integral, reforçando que, independente do modelo ou programa de educação integral, este só produzirá resultados efetivos se provocar inovações nas atividades rotineiras no cotidiano e, conseqüentemente, no comportamento e nas atitudes dos estudantes e todos envolvidos.

*Keywords:* Integral Education, Partnerships, Public Policies

## Resumo

A expectativa de avançar com a expansão - até a generalização - da Escola Integral em Tempo Integral se depara com a descontinuidade comum às políticas públicas educacionais desenvolvidas no Brasil. Exemplos clássicos são os casos da Escola Parque de Brasília e Salvador, dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) e até mesmo o Programa Mais Educação, que, no novo formato, já não desperta tanto interesse de adesão pelas escolas. Todos esses programas se iniciaram com um projeto-piloto que, gradativamente, foi se expandindo; porém, a descontinuidade dá indícios que há um caminho a ser percorrido na seara da educação integral enquanto política pública. Nesse sentido, a presente comunicação apresenta os avanços e enfrentamentos vivenciados pelo Programa Municipal de Educação Integral em Tempo Integral que vem sendo desenvolvido pelo município de Cachoeiro de Itapemirim, ES, Brasil e o papel das parcerias no fortalecimento do Programa. Os dados apresentados são resultantes da análise documental e da percepção dos professores e pedagogos sobre o projeto em pauta. Registramos os resultados preliminares satisfatórios diagnosticados na aprendizagem e a vivência dos

*Palavras-chave:* Educação Integral, Parcerias, Políticas públicas.



## **1 POLÍTICAS PÚBLICAS: DISCUTINDO A DESCONTINUIDADE**

Educação integral em tempo integral tem estado presente na agenda político-educacional brasileira, sendo pauta de discussões nas diferentes esferas governamental e acadêmicas. Com uma trajetória histórica marcada por concepções ideológica e políticas diversas, as experiências locais e nacionais ainda buscam se estabelecer enquanto política pública.

A descontinuidade dos programas nas sucessões governamentais vem deixando lacunas nos programas sociais implantados. No caso da educação integral, essa descontinuidade acontece, por vezes, na busca de resultados imediatos, sem levar em consideração que um sistema de ensino necessita de tempo de amadurecimento e articulação dos programas indutores para alcançar resultados que expressem, quantitativa e qualitativamente, os processos construtivos da aprendizagem. Outro fator que tem provocado essa descontinuidade refere-se ao financiamento. Ele tem colocado em risco a manutenção de experiências que já estão sendo aplicadas nas escolas e redes de ensino, notadamente porque as políticas de Educação Integral requerem investimentos financeiros, diante da necessidade de mudanças estruturais que provocam, ora para proporcionar o desenvolvimento de ações referentes aos aspectos físicos, com melhorias necessárias à infraestrutura e equipamentos e ora pela necessidade de recursos humanos, contratando profissionais de diferentes áreas, ampliando carga horária e ofertando formação continuada.

Exemplos clássicos dessa situação são os casos da Escola Parque de Brasília e Salvador, dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) e até mesmo o Programa Mais Educação, que, no novo formato, já não desperta tanto interesse de adesão pelas escolas.

Outras experiências locais também foram marcadas pela descontinuidade e foram assumindo formatos diversos. Nesse contexto, Maurício (2015) define dois modelos de educação integral desenvolvidos no Brasil: um centrado na escola, fundamentado em Anísio Teixeira e em Darcy Ribeiro e o outro, nos moldes do Programa Mais Educação, articulando parcerias com outras instituições, para que os alunos desenvolvam atividades diversas no contraturno.

Nesse contexto, apesar das inúmeras experiências de educação integral, registradas no Brasil, verifica-se uma ação pouco efetiva do Estado na direção desses programas. Sabemos que um planejamento educacional realmente participativo pode levar tempo, notadamente porque requer a apropriação e o comprometimento local. Como é natural, a novidade gera uma série desencontrada de opiniões. Um parece mostrar pouca convicção na capacidade política de fazer avançar uma reorganização de educação integral; outras, fixam-se nos problemas que mais

lhes dizem respeito. Os gestores públicos, pressionados pelas demandas por educação integral e/ou uma ampliação de jornada escolar, com o objetivo de solucionar determinado problema educacional ou social (Parente, 2018) buscam alternativas imediatas para sua execução, defrontando-se com a precariedade de recursos financeiros e logísticos para o desenvolvimento de tal ação (Pinheiro, 2017).

Quer por razões logísticas, quer por razões de tempo, quer pelas diversidades de interesse, o esforço da escola por propiciar um desenvolvimento integral, que deverá ser contemplado numa política educativa, deve ser pensado num quadro vivencial mais amplo, considerando uma educação ao longo da vida e a possibilidade das alterações de interesses, nomeadamente, os decorrentes da diversidade de experiências. No fundo, trata-se de delinear a política educativa num dado território, prosseguindo o desenvolvimento humano, sendo este um conceito amplo, que envolve a questão da formação dos recursos humanos, a satisfação das necessidades básicas da população, a promoção do bem-estar.

#### **Parcerias: uma possibilidade**

A Portaria Interministerial 17/2007, que instituiu o Programa Mais Educação e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, abrem as possibilidades de parcerias com instituições públicas e privadas para a implantação de programas de educação integral, desde que integradas ao projeto político-pedagógico das redes de ensino. É nesse cenário que empresas especializadas vêm vendendo ou disponibilizando serviços educacionais, com modelos e metodologias próprias, que vão desde o processo de implantação até o monitoramento (Cavaliere, 2014; Parente, 2018). Essas empresas tornam-se uma alternativa para as escolas e redes que muitas vezes se sentem desamparadas pelo poder público e encontram nessas parcerias o suporte técnico, pedagógico, financeiro e administrativo de que necessitam (Parente, 2018).

Trataremos neste estudo do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) que tem um Programa de Educação Integral denominado Escola da Escolha. Esse programa teve seu início em Recife, no estado de Pernambuco. O Instituto surge após a recuperação do Ginásio Pernambuco, realizada por diferentes grupos empresariais e que, depois de pronto, passou a ser gerido por essa fundação, adotando metodologia própria, voltada para a Educação Integral.

O aspecto marcante da metodologia desse Programa está no seu modelo de gestão, formado por uma equipe gestora composta pelo Diretor Escolar, o Coordenador Pedagógico, o Coordenador Administrativo-Financeiro, o Coordenador de Secretaria Escolar, além dos

## POLÍTICAS PÚBLICAS LOCAIS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL ...

Coordenadores de Área que dividem as atividades pedagógicas, burocráticas e financeiras (ICE, 2019). Com um programa de Tecnologia de Gestão Educacional, pautado nas premissas da Educação para o Trabalho, agregando as recomendações presentes no Relatório de Jacques Delors, é realizado o monitoramento das ações planejadas e desenvolvidas, que são rigorosamente avaliadas para os ajustes posteriores necessários.

Essas premissas norteadoras estão focadas no Projeto de Vida dos Estudantes, centro desse projeto educativo. Espera-se que ao idealizar seus sonhos, com metas estabelecidas, os estudantes possam refletir sobre sua vida acadêmica e seu futuro profissional. Na década de 1990, o Paradigma do Desenvolvimento Humano, proposto pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e a publicação do Relatório Jacques Delors, trouxe à tona o debate sobre a necessidade de uma educação plena, que considerasse o ser humano em sua integralidade, de forma que permitisse a todos, de maneira equitativa, desenvolver talentos e potencialidades criativas que possibilitassem assumir sua própria responsabilidade de realizar seu projeto pessoal.

O Currículo escolar, além de conter as disciplinas obrigatórias da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é composto de uma parte diversificada, onde são ofertadas disciplinas eletivas, voltadas para área de interesse dos alunos. Entendemos que essas atividades, quando inseridas no currículo escolar, apresentam-se como alternativa para minimizar as desigualdades sociais e garantir a qualidade do ensino. O desenvolvimento dessas atividades, quando bem trabalhadas e inseridas no projeto pedagógico da escola, promove o desenvolvimento físico, intelectual, ético e moral e contribuem para a formação holística e colaboram para o resgate da cultura local.

O ciclo de vida da Escola da Escolha é composto por três fases. A fase 1, no primeiro ano de implantação é denominada de “Sobrevivência”, quando são comuns os constrangimentos iniciais inerentes ao processo de implantação do Programa. É a fase das adaptações, marcada pelas incertezas e inseguranças. Nela, há uma formação contínua intensa de toda equipe escolar, com momentos de “imersão”, dedicados ao estudo e incorporação do modelo de gestão e da metodologia do Programa. Na segunda fase, denominada de “Crescimento”, os princípios do Modelo e as metodologias do programa já começam a ser percebidos e compreendidos por toda equipe escolar e, conseqüentemente, as rotinas começam a se consolidar. Nessa fase, a equipe escolar continua com a formação e acompanhamento, dirigida pelos responsáveis do Programa, buscando o autodesenvolvimento, o aperfeiçoamento pessoal e profissional. Já na terceira fase,

denominada “Sustentabilidade”, a expectativa é que a escola se estabeleça e já esteja em condições de caminhar com autonomia, gerando valor ao sistema, produzindo resultados e servindo de referência administrativa, pedagógica e financeira para outras escolas, notadamente, no que tange à oferta de educação de qualidade, desenvolvimento e promoção de ofertas educativas, voltadas tanto para o desenvolvimento das habilidades cognitivas quanto socioemocionais (ICE, 2019). Com essa concepção liberal e mercadológica, espera-se que, vencidas todas as fases, o Programa se consolide.

As parcerias com iniciativas de diversos segmentos governamentais e não governamentais propiciam ampliar a oferta de oportunidades de formação e participação coletiva do cidadão, pela capacidade que têm de reunir e potencializar os recursos existentes e por constituir e representar uma rede permanente de apoio ao acesso e à circulação de informações. Em se tratando de experiências locais de educação integral, o Estado do Espírito Santo há tempos vem firmando acordos e convênios com o setor privado, nomeadamente com o Espírito Santo em Ação, formado por um grupo de empresários que vislumbram na educação um caminho viável para o desenvolvimento econômico.

É nesse cenário que a metodologia da Escola da Escolha entra no território capixaba no ano de 2015, com a implantação do Programa de Ensino Médio em Tempo Integral em Turno Único, denominado “Escola Viva”. O Programa, inicialmente, voltou-se para o atendimento aos alunos do Ensino Médio, estendendo-se, depois, para a segunda etapa do Ensino Fundamental. Inserido na carteira de Projetos Estruturantes do Governo do Estado do Espírito Santo, o Programa Escola Viva foi prioridade de ação da gestão durante o período de 2015-2018, alinhado às diretrizes do Plano de Desenvolvimento do Espírito Santo 2030 (Espírito Santo, 2013). Os índices positivos alcançados pelo Estado do Espírito Santo nos resultados do IDEB, publicados no ano de 2018, colocaram o Estado em destaque no cenário nacional, conferindo credibilidade ao Programa.

As três fases do ciclo de vida da escola (Sobrevivência, Crescimento e Sustentabilidade) contam com o apoio de um grupo de empresários do próprio do Estado, denominado Espírito Santo em Ação e do ICE, principalmente na formação continuada e no monitoramento.

Essa rede de parcerias, de aprendizado permanente, tanto organizacional quanto pessoal, apresenta-se como uma das características das organizações do futuro e da administração local. A contratualização de responsabilidades, com metas e estratégias, possibilita mudanças

## POLÍTICAS PÚBLICAS LOCAIS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL ...

significativas na qualidade dos serviços públicos ofertados e corrobora para alcance de objetivos mais robustos, legítimos e financeiramente viáveis (Relatório de Monitoramento Global da Educação 2017/18).

Considerando que a educação continua presa a entendimentos liberais e a concepções que vêm dos processos de industrialização e da cultura de massas, há que se cuidar para que o controle excessivo sobre o Programa não venha prejudicar a inovação e fazer com que fornecedores de serviço concentrem nas metas em vez das melhorias.

**Experiência local: construindo um cenário.** O Município de Cachoeiro de Itapemirim, localizado no Sul do Estado do Espírito Santo, também viveu suas experiências de Educação Integral. A primeira partiu de uma provocação do governo federal, por meio do Programa Mais Educação, e não de uma iniciativa da comunidade ou em parceria com ela. No entanto, assim como os demais municípios brasileiros, a falta de capacidade financeira e orçamentária do município comprometeu uma ação mais ousada para investimentos com os custos em equipamentos, apoio logístico, formação continuada e contratação de profissionais habilitados necessários à manutenção do Programa (Itaú Social & Banco Mundial, 2015, Pinheiro, 2017).

Com o Plano Municipal de Educação, Lei 7.217/2015, cuja meta 6 prevê a ampliação na oferta de educação em tempo integral, novamente o município se vê diante de uma situação de cumprimento da legislação. Assim, no ano de 2018, ensaia-se uma tentativa de implantação de um programa próprio de Escola Integral em Tempo Integral em duas escolas-piloto: uma de educação infantil e outra voltada para a primeira etapa do ensino fundamental.

A proposta foi discutida e analisada pela equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação no ano de 2017 e apresentada aos membros do Fórum Municipal Permanente de Educação, a proposta foi se estruturando para o funcionamento no ano seguinte. Na concretização do Programa, a gestão municipal optou por uma jornada escolar de 10 horas diárias e salas temáticas na Escola-piloto de ensino fundamental, de forma que cada sala de aula passaria a abrigar um componente curricular e os alunos fariam o rodízio de salas. Por questões de gestão, infraestrutura e pedagógica, a experiência não alcançou o êxito desejado. Após avaliação, no final do primeiro trimestre, optou-se pela permanência do aluno na sala, devendo o professor de cada componente curricular fazer o rodízio. Esta outra tentativa também apresentou fragilidades, por questão pedagógica, de gestão e de infraestrutura. No último trimestre, foi feita a opção pela

permanência do aluno em sala e, para evitar a fragmentação do ensino, os professores assumiram as disciplinas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Ao final do ano de 2018, com intuito de avaliar os aspectos positivos, negativos, desafios e contributos da experiência vivenciada, construímos um questionário que foi respondido por todos os professores e pela equipe pedagógica. Os dados obtidos, somados às informações contidas nos relatórios dos conselhos de classe, realizados trimestralmente, às atas de reuniões de área, realizadas semanalmente e às entrevistas com cinco professores da Escola, após análise e triangulação, permitiram a construção do Quadro1 que apresentamos a seguir.

Quadro1

Percepção da Equipe Escolar sobre a Experiência Vivenciada na Escola-Piloto

	<b>1º Trimestre (Alunos fazendo o rodízio de salas)</b>	<b>2º Trimestre (Professores fazendo o rodízio)</b>	<b>3º Trimestre (Alunos na sala e professores da BNCC)</b>
<b>Pontos Positivos</b>	Alunos com maior senso de responsabilidade. Sala com características de cada disciplina. Contato dos alunos com diferentes ambientes de aprendizagem	Evitou que se perdesse muito tempo na troca da sala de aula e garantiu mais tempo de aprendizagem. As crianças passaram a ter uma referência de sala de aula.	Professor com maior domínio da turma e mais tempo para desenvolvimento das atividades. Organização da sala de aula. Mais tempo para trabalhar os projetos. Alunos têm referência de professor e de sala de aula. As aulas são boas, mas deveriam ser mais diversificadas.
<b>Pontos Negativos</b>	Falta de salas para atender toda a parte diversificada do currículo. Agitação e tempo de espera para acomodação dos alunos em sala de aula. Alunos do primeiro e segundo ano sem referência e com dificuldade de localização.	Desorganização da sala. Falta de padronização dos professores em relação aos materiais dos alunos.	Problemas na distribuição do horário das aulas da parte curricular e da parte diversificada. Monotonia e rotina no cotidiano escolar. Falta de um espaço maior para o sono após o almoço. Acompanhamento da família.
<b>Desafios</b>	Promover aulas dinâmicas. Falta de material adequado para trabalhar. Concentração dos alunos após o rodízio. Acalmar a turma para o início da aula.	Após o almoço, criar aulas que consigam motivar os alunos. O aluno perceber essa nova sistemática. Pontualidade do professor na troca e na organização dos horários. Integrar os planejamentos.	Dinamizar as aulas sem recursos. Alfabetização dos alunos. Fazer com que professores e alunos não caiam na monotonia. Promover e acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem
<b>Maior contributo</b>	Inicialmente foi a decoração das salas. Começar a aula no tempo certo, já que o professor não saía da sala.	Referência da sala de aula, principalmente para os alunos dos anos iniciais. As crianças ficarem nas suas respectivas salas, aguardando a chegada do próximo professor.	Alunos mais motivados e com melhor desempenho acadêmico. Maior interação entre aluno e professor. Mais tempo para o professor desenvolver e concluir suas atividades.

## POLÍTICAS PÚBLICAS LOCAIS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL ...

			Os alunos tiveram um professor como referência. Desenvolvimento de trabalho colaborativo por toda equipe escolar.
--	--	--	--

Fonte: Elaboração própria

Olhando para os dados que obtivemos em nosso estudo, podemos perceber que a concepção fragmentada de ensino, herança da construção histórica de tempo e espaço pedagógico, configurados numa lógica segmentada, precisa e hierarquizada para manutenção da ordem e da disciplina, confrontou-se com a proposta de uma educação com responsabilidade ampliada, que ultrapassa a atuação restrita e tradicional. Assim, a proposta de salas temáticas por componente curricular, com professores específicos, onde os alunos a cada aula deslocavam-se de salas, acabou provocando desconforto e inquietação na comunidade escolar, impelidos pela necessidade de vencer, superar ritos consolidados e praticados no processo de ensino/aprendizagem ao longo dos anos.

A novidade nessa organização de sala de aula foi um desafio para os professores em ofertar um ensino mais dinâmico, com aulas diferenciadas, sem descuidar da disciplina dos alunos. Estes, nomeadamente do primeiro e segundo ano, ficaram desorientados, sem referência de sala e de professor. No entanto, foi relatado pelos professores entrevistados uma percepção de “maior senso de responsabilidade” nos alunos do terceiro, quarto e quinto ano. Percebemos, nessa dinâmica, como o desafio de ressignificar o espaço escolar e o processo educativo, com inovação pedagógica e curricular, tem trazido constrangimentos àqueles que atuam na execução dessas propostas, notadamente porque a escola continua centralizadora do processo educativo e os prédios escolares apresentam problemas na sua estrutura física.

Duas fragilidades ficaram evidentes no primeiro trimestre, uma pedagógica, manifestada pela fragmentação do ensino e falta de interação entre os professores e outra de infraestrutura física e de gestão, ocasionada pela ausência de controle da disciplina no início de cada aula e número de salas de aula insuficiente para atender a parte diversificada do currículo. Após avaliação, a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação (SEME) fez a opção de manter um professor específico para cada componente curricular. Assim, nessa nova fase o aluno permaneceria em sala e os professores fariam o rodízio.

Segundo os registros e relatos dos professores, com essa dinâmica, os alunos ganharam referência da sala de aula e a indisciplina foi controlada. No entanto, outros problemas foram se tornando evidentes: o horário do almoço e a falta integração entre os professores. Considerando o

perfil dos estudantes envolvidos, a complexidade que engloba o tempo de permanência na escola é um convite para novas leituras sobre a intensidade e a qualidade das ofertas educativas desenvolvidas nesse tempo.

Considerando as fragilidades registradas, nomeadamente referentes à fragmentação do ensino, resultante da pouca interação entre os professores, a equipe gestora da SEME foi gradativamente fazendo as alterações para o terceiro trimestre, de modo que os alunos não mais trocavam de sala, aspecto avaliado como positivo, e os professores passaram a trabalhar com os componentes curriculares da BNCC e, assim, cada turma passou a ter um professor como referência. O horário escolar foi construído, buscando-se integrar os professores para reunião de área e planejamento integrado, acrescidas de reuniões de áreas semanais, todas monitoradas, marcadas por formação contínua e troca de experiências.

Apesar da preocupação em distribuir proporcionalmente a carga horária, ainda houve registro de problemas nessa distribuição, notadamente no equilíbrio entre os componentes da parte diversificada e curricular. O horário do almoço continuou sendo o principal desafio. A dificuldade em dispor de pessoal, espaços e atividades para ocupar o tempo dos alunos nesse horário ainda é um obstáculo a ser vencido.

Em contrapartida, a construção desse modelo proporcionou registros interessantes. Relatos dos professores nos questionários e nos documentos analisados revelam que os alunos finalizaram o ano com melhor desempenho acadêmico e pessoal. Perceberam também uma maior interação entre aluno e professor e com a equipe escolar.

Buscando avançar com o Programa de Educação Integral em Tempo Integral no município e fazer os ajustes necessários para o ano seguinte, solicitamos aos professores e pedagogas que apresentassem sugestões de melhorias, cujas respostas encontram-se reunidas no quadro 3.

Quadro 2- Sugestões de Melhorias

Professor 1	“[...]Professores com perfil para trabalhar para educação de tempo integral [...] Materiais pedagógicos para as aulas diversificadas”.
Professor 2	“Deveria ter uma pessoa de apoio sempre no corredor para ajudar a controlar as saídas e retornos dos alunos das salas de aula[...]”
Professor 3	“As crianças desta escola gostam de cantar, poderia ter mais atividade envolvendo a música”.
Professor 4	“Não concordo com o tempo integral para crianças de primeiro e segundo anos. Penso que elas não estão prontas para esse longo período dentro da escola”.
Professor 5	“[...] o primeiro e segundo ano não têm maturidade para estudar numa escola de tempo integral. Eles ficam muito cansados física e mentalmente”.
Pedagoga 1	Horário do almoço ainda é um grande desafio[...]”
Pedagoga 2	“Cada deve ser responsável e comprometido com o que faz [...] deveria dar continuidade às reuniões de área aos dias de estudo”.

Fonte: Elaboração própria.



## POLÍTICAS PÚBLICAS LOCAIS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL ...

Pelos dados que colhemos, percebe-se que há um caminho a ser percorrido. As proposições elencadas no quadro 2 apontam algumas alternativas e uma delas é o perfil de professor para atuar na Educação Integral em Tempo Integral e o perfil de estudante para frequentar esse tipo de Escola, acompanhadas da necessária infraestrutura física, pedagógica e financeira. As parcerias com a rede privada, representada pelo mercado, possuem capacidade de ampliar a oferta de serviços, principalmente o especializado, seja através dos convênios firmados, seja através das associações, além de compartilharem e potencializarem o complexo de atividades culturais e educativas, existentes dentro da sociedade que aumentam e multiplicam as oportunidades educativas do território (VILLAR, 2007).

Nesse contexto, considerando os desafios vivenciados e buscando avançar na expansão da Educação Integral na Rede Municipal de Ensino, em cumprimento à Meta 6 do Plano Municipal de Educação, a gestão pública optou por firmar, para o ano de 2019, parceria com o ICE para implantação da metodologia da Escola da Escolha em duas unidades de ensino, incluindo a Escola-piloto, objeto deste estudo. Essa parceria contou com o apoio do setor privado, representado pelo Movimento de Empresários do Sul do Estado do Espírito Santo (MESSSES) e o Espírito Santo em Ação.

Este modelo, antes adotado somente pela rede estadual de ensino, tem em Cachoeiro de Itapemirim o primeiro município capixaba a fazer a adesão. Um novo cenário em construção surge para duas escolas que experimentam o ano da “Sobrevivência”, fase 1 do Programa, notadamente para a Escola-piloto que viveu uma experiência no ano de 2018 que já tem valores a agregar nesse processo de construção. O novo não surge do vazio nem no vazio.

**Considerações finais.** Mais do que optar por uma proposta pedagógica, devemos considerar que as políticas de educação devem contribuir para melhorar as condições de vida da população e o desenvolvimento do país. Para isso, devem considerar as pessoas na sua singularidade e autonomia, contemplar a necessidade de encarar a transformação da sociedade, tanto do ponto de vista das condições materiais, quanto da justiça social e se preocupar com a disseminação do conhecimento.

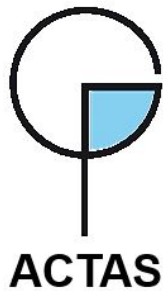
Gostamos de pensar num sistema educativo que possa contribuir para a transformação do mundo em que vivemos, onde os conhecimentos adquiridos possam se converter em resultados positivos para o setor produtivo de bens e serviços, para a convivência solidária, para criar

responsabilidades, enfrentar desafios e que nos permita recomeçar, reconstruir e avançar sempre com bases mais sólidas.

Nesse cenário em construção, reiteramos a importância de a gestão municipal assumir uma política pública mais ambiciosa, assentada numa intencionalidade educativa que atenda a uma verdadeira educação integral para a generalidade da população em idade escolar, criando um modelo organizativo que permita equilibrar a coordenação entre diferentes grupos e entidades, aproveitando os recursos existentes, através de uma política social afastada da concepção beneficente e assistencial da política tradicional, representada pelo paternalismo e prestação de serviços pontuais.

### Referencias

- Cavaliere, Ana Maria (2014). Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado? *Educ. Soc., Campinas*, v. 35, n.º. 129, p. 1205-1222, out.-dez., 2014. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01205.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01205.pdf)
- Estado do Espírito Santo (2013). Plano de Desenvolvimento. *Espírito Santo 2030*. Disponível em: <https://planejamento.es.gov.br/plano-es-2030>
- Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. Tecnologia de Gestão Educacional Princípios e Conceitos Planejamento e Operacionalização. Disponível em: [www.arcoverde.pe.gov.br/zaap/.../files/.../8-mg-tecnologia-de-gestao-educacional.pdf](http://www.arcoverde.pe.gov.br/zaap/.../files/.../8-mg-tecnologia-de-gestao-educacional.pdf)
- Itaú Social (2015). Relatório de Avaliação Econômica e Estudos Qualitativos: O Programa Mais Educação. São Paulo – SP: Fundação Itaú Social. Disponível em: [http://www.redeitausocialdeavaliacao.org.br/wp-content/uploads/2015/11/relat\\_Mais\\_Educa%C3%A7%C3%A3o\\_COMPLETO\\_2015118.pdf](http://www.redeitausocialdeavaliacao.org.br/wp-content/uploads/2015/11/relat_Mais_Educa%C3%A7%C3%A3o_COMPLETO_2015118.pdf)
- Maurício, Lúcia Velloso (2015). O olhar sobre a educação em tempo integral: o que mudou em 10 anos? *Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES Vitória*, ES. a. 12, v. 19, n. 42, p. 69-90, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/educacao/article/view/12170/8603>
- Parente, Cláudia da Mota Darós. (2018). Políticas de Educação Integral em Tempo Integral à Luz da Análise do Ciclo da Política Pública. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 415-434, abr./jun. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623661874>
- Pinheiro, Maria Deuceny da Silva Lopes Bravo. Educação e desenvolvimento sustentável : desafios na implementação de uma política pública intersetorial do Programa Mais Educação. Coimbra : [s.n.], 2017. Tese de doutoramento. Disponível <http://hdl.handle.net/10316/33250>
- UNESCO (2018). Relatório de monitoramento global da educação 2018 : relatório conciso de gênero ;cumprir nossos compromissos com a igualdade de gênero. – Brasília.
- Villar, M. B. C. (2007). *A cidade educadora: nova perspectiva de organização e intervenção municipal*. (2. ed.), Lisboa: Instituto Piaget.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Qualidade de vida relacionada com a saúde e performance escolar: que  
inter-relações?

Health Related Quality of Life and school performance: what relationship?

Susana Morgado\*, Sara Felizardo (<http://orcid.org/0000-0002-4763-687X>)\*\*, José  
Sargento (<http://orcid.org/0000-0003-3498-1735>)\*\*, Esperança Ribeiro\*\* & Maria  
João Amante\*\*

\*Escola Superior de Educação de Viseu - IPV, Portugal,

\*\*CI&DEI/CI&DETS, Escola Superior de Educação de Viseu - IPV, Portugal,

Autores de contacto:

Sara Felizardo: [sfelizardo@esev.ipv.pt](mailto:sfelizardo@esev.ipv.pt)

José Sargento: [jsargento@esev.ipv.pt](mailto:jsargento@esev.ipv.pt)

## Resumo

A avaliação da Qualidade de Vida Relacionada com a Saúde (QVRS) poderá ser uma ferramenta importante na compreensão dos fatores socioemocionais, familiares e sociais que concorrem, juntamente com variáveis pedagógicas e neurodesenvolvimentais, para as performances escolares. Explora-se, neste trabalho, a relação entre a QVRS e o rendimento escolar, numa amostra de adolescentes portugueses, tendo-se recorrido, para o efeito, à correlação de Spearman. A QVRS foi avaliada com a versão portuguesa do KIDSCREEN-52, e o rendimento académico operacionalizado como a média das classificações, numa escala de 0 a 20. Os resultados indicam a existência de correlações significativas entre o rendimento escolar e as dimensões Sentimentos, Família e Ambiente Familiar, e Ambiente Escolar e Aprendizagem, assinalando, assim, que o rendimento académico está, na amostra em estudo, associado a variáveis emocionais, familiares e do ambiente escolar. Não obstante as limitações metodológicas, este estudo parece acrescentar alguma sustentação à ideia da importância das variáveis socioafetivas e relacionais na problemática do sucesso/insucesso escolar.

*Palavras-chave: QVRS, performance escolar, adolescência*

## Abstract

The evaluation of Health-Related Quality of Life (HRQoL) may be an important tool to understand the socio-emotional, family and social factors that compete, along with pedagogical and neurodevelopmental variables, for school performances. In this study, the relationship between HRQoL and school performance is explored in a sample of Portuguese adolescents, and Spearman's correlation was used for this purpose. The HRQoL was evaluated with the Portuguese version of KIDSCREEN-52, and the academic performance by the school grades, on a scale of 0 to 20. The results indicate the existence of correlations between school performance and HRQoL dimensions: Feelings, Family and Family Environment and School Environment and Learning. The results suggest, therefore, that academic performance is, in the study sample, related to emotional, family and school environment variables. Despite methodological limitations, this study seems to add some support to the idea of the importance of socio-affective and relational variables in school performance.

*Keywords: HRQoL, school performance, adolescence*

A investigação tem assinalado a importância, para o rendimento académico, de fatores relacionais e socio-afetivos, relacionados, nomeadamente, com o bem-estar, a vivência e gestão das emoções e sentimentos, assim como das relações familiares e sociais (Fleming, 2005; Marcelli e Braconnier, 2005; Miguel, Rijo e Lima, 2012; Miller, Connolly e Maguire, 2013).

Neste contexto, a avaliação da Qualidade de Vida Relacionada com a Saúde (QVRS), entre as crianças e adolescentes, ao permitir identificar grupos de risco (Gaspar, Matos, Ribeiro, Leal e Ravens-Sieberer, 2008), poderá ser uma ferramenta importante na compreensão dos fatores pessoais, familiares e sociais que concorrem, juntamente com variáveis pedagógicas e neurodesenvolvimentais, para as performances escolares. A este respeito, Degoy e Berra (2018), verificaram, num estudo com quase 500 crianças que, quando comparadas com crianças com resultados escolares pobres, as crianças com boas performances escolares pontuaram significativamente mais alto em várias dimensões do KIDSCREEN-52, nomeadamente no Ambiente Escolar, Família e Ambiente Familiar, Autonomia, Sobre Si Próprio e Amigos.

Este trabalho procura, assim, explorar as inter-relações entre as várias dimensões da QVRS e as performances académicas.

## **Métodos**

Neste estudo, de natureza exploratória, pretende-se estudar as inter-relações entre a Qualidade de Vida Relacionada com a Saúde (QVRS) e a performance escolar, num grupo de adolescentes.

### **Participantes**

A amostra, por conveniência, foi recrutada, mediante consentimento informado dos participantes e dos respetivos pais/representantes legais, no seio de três grupos de atividades extracurriculares: futsal, dança e um grupo de jovens de cariz religioso. É constituída por 30 adolescentes de um concelho eminentemente rural do centro-norte de Portugal. Como é possível observar na tabela 1, os participantes têm idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos ( $M = 14.10$ ,  $DP = 1.73$ ), e frequentam o 3º ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário (dispersando-se pelos vários anos de escolaridade, do 7º ao 11º ano). Dos 30 sujeitos da amostra, 13 (43.3 %) são do sexo feminino e 17 (56.7 %) do sexo masculino.

Tabela 1 - *Caracterização Sociodemográfica dos participantes*

Variáveis	Categoria	Frequências	Percentagem (%)
Sexo	feminino	13	43.3
	masculino	17	56.7
Ano Escolar	7º ano	9	30.0
	8º ano	3	10.0
	9º ano	7	23.3
	10º ano	6	20.0
	11º ano	5	16.7
Com Quem Vive?	Família Tradicional	27	90.0
	Família Monoparental	3	10.0
Irmãos	0	7	23.3
	1	20	66.7
	2 ou +	3	10.0
Habilitações Pai	Ensino Básico	14	46.7
	Ensino Secundário	9	30.0
	Ensino Superior	5	16.7
Habilitações Mãe	Ensino Básico	8	26.7
	Ensino Secundário	12	26.7
	Ensino Superior	13	40.0

### Variáveis e instrumentos

**Questionário sociodemográfico.** Utilizou-se um breve questionário sociodemográfico para caracterizar a amostra no que concerne ao ano de escolaridade, à performance escolar, e ao contexto familiar.

**KIDSCREEN-52.** Para a avaliação da Qualidade de Vida Relacionada com a Saúde (QVRS) recorreu-se à versão para crianças e adolescentes do KIDSCREEN-52 (The KIDSCREEN Groupe Europe, versão portuguesa de Gaspar et al, 2008). Os 52 itens do instrumento agrupam-se em dez dimensões: Saúde e Atividade Física, Sentimentos, Estado do Humor Geral, Sobre Si Próprio, Tempo Livre/Autonomia, Família e Ambiente Familiar, Questões Económicas, Amigos (as), Ambiente Escolar e Aprendizagem e Provocação. O instrumento apresenta, neste grupo de participantes, uma boa consistência interna para quase todas as dimensões. À exceção dos fatores Sobre Ti Próprio (.43) e Questões Económicas (.67), todas as dimensões apresentam *Alpha de Cronbach* elevados:

Saúde e Atividade Física (.87), Sentimentos (.89), Estado de Humor em Geral (.85), Tempo Livre (.85), Família e Ambiente Familiar (.91), Amigos (.86), Ambiente Escolar e Aprendizagem (.93) e Provocações (.84).

**Performance escolar.** A performance escolar foi operacionalizada como a média global das classificações nas várias disciplinas. As classificações dos alunos do 3º ciclo, originalmente numa escala de 0 a 5, foram transformadas numa escala de 0 a 20.

### Procedimento

Obtida a autorização dos responsáveis dos três grupos de atividades extracurriculares (futsal, dança e um grupo de jovens de cariz religioso) os dados foram recolhidos junto dos participantes, mediante consentimento informado dos adolescentes e dos seus pais (ou representantes legais).

Verificada a violação dos pressupostos para a utilização de estatísticas paramétricas, recorreu-se à correlação de Spearman para explorar as inter-relações entre a QVRS e a performance escolar. Utilizou-se, para o efeito, o software IBM SPSS.

## Resultados

### Estatísticas descritivas

**QVRS.** Como é possível verificar na tabela 2, os resultados médios que o grupo de participantes do estudo apresenta em cada uma das dimensões do KIDSCREEN-52, aproxima-se daqueles reportados por Gaspar et al (2008).

Tabela 2- *Resultados médios nas dimensões do KIDSCREEN-52*

Dimensão	Média (N = 30)	Média (N >3000) (Gaspar et al, 2008)
Saúde e Atividade Física	20.33	19.34
Sentimentos	25.90	25.22
Estado de Humor Geral	29.67	28.52
Sobre Ti Próprio	20.83	19.72
Tempo Livre	22.00	20.29
Família e Ambiente Familiar	26.53	25.22
Questões Económicas	13.93	11.91
Amigos	26.20	24.49
Ambiente Escolar e Aprendizagem	22.60	22.71
Provocações	14.43	12.60

**Rendimento escolar.** A média das classificações escolares do grupo de participantes é de 15.35, DP = 2.75.

### Correlação de Spearman

Se tomarmos como referência os critérios propostos por Cohen (1988) e tal como é possível observar na tabela 3, poder-se-á considerar que, neste estudo, se encontraram correlações moderadas entre o rendimento escolar e as dimensões Sentimentos ( $\rho = .426$ ,  $\alpha = .019$ ) e Família e Ambiente Familiar ( $\rho = .431$ ,  $\alpha = .017$ ). Já no que concerne à dimensão Ambiente Escolar e Aprendizagem, encontrou-se uma correlação forte com a performance escolar ( $\rho = .524$ ,  $\alpha = .003$ ).

Tabela 3- *Correlação de Spearman entre o KIDSCREEN-52 e a performance escolar*

	Performance escolar	
	$\rho$	$\alpha$
Saúde e Atividade Física	.10	.586
Sentimentos	.43	.019
Estado de Humor Geral	.25	.180
Sobre si próprio	.18	.336
Tempo livre	-.10	.588
Família e Ambiente Familiar	.43	.017
Questões Económicas	.25	.185
Amigos (as)	-.01	.966
Ambiente Escolar e Aprendizagem	.524	.003
Provocação	.02	.915

### Discussão

Os resultados indicam que o rendimento académico se correlaciona, na amostra em estudo, com as dimensões do KIDSCREEN-52: Sentimentos, Família e Ambiente Familiar, e Ambiente Escolar e Aprendizagem. Neste sentido, na linha do que sustentam diversos autores (Fleming, 2005; Marcelli & Braconnier, 2005; Miguel et al, 2012; Miller et al, 2013), a perceção da qualidade das relações familiares e escolares, bem como a



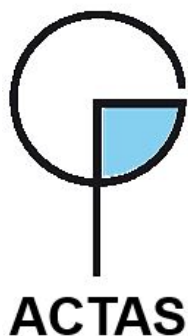
gestão das emoções parecem afigurar-se como fatores relevantes para se pensar e intervir no sucesso/insucesso escolar.

O presente estudo apresenta inúmeras limitações - decorrentes, desde logo, do tamanho diminuto da amostra e da técnica de amostragem – que, naturalmente, obrigam a que se perspetivem os seus resultados com prudência. Não obstante, não deixa de assinalar pistas importantes que poderão ser exploradas em investigações futuras, com amostras significativamente mais alargadas e técnicas de amostragem mais robustas, que possam estudar as inter-relações (assim como a direção e a natureza preditiva das mesmas) entre as várias dimensões da QVRS e o sucesso/insucesso académico.

### Referências

- Cohen, J. (1988), *Statistical power analysis for the behavioural sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Degoy, E. & Berra, S. (2018). Differences in health-related quality of life by academic performance in children of the city of Cordoba-Argentina. *Quality of Life Research*. 27: 1463-1471. <https://doi.org/10.1007/s11136-018-1849-9>
- Fleming, M. (2005). *Entre o Medo e o Desejo de Crescer: Psicologia da Adolescência*. Porto: Edições Afrontamento.
- Gaspar, T., Matos, M., Ribeiro, J.; Leal I. & Ravens-Sieberer, U. (2008). Qualidade de Vida nas crianças e nos adolescentes: aspectos teóricos e proposta de um instrumento de intervenção transcultural. In T. Gaspar e M. Matos (Coord.), *Qualidade de Vida em Crianças e Adolescentes: Versão Portuguesa dos Instrumentos KIDSCREEN-52* (pp. 19 -46). Cruz Quebrada: Aventura Social e Saúde.
- Gaspar, T., Matos, M, Ribeiro, J.; Leal, I. Ferreira, M., Tomé, G. Ehart, M. & Ravens-Sieberer, U. (2008). Instrumentos KIDSCREEN-52 – versão portuguesa (KIDSCREN-52 Crianças e Adolescentes e KIDSCREEN-52 Pais). In T. Gaspar e M. Matos (Coord.), *Qualidade de Vida em Crianças e Adolescentes: Versão Portuguesa dos Instrumentos KIDSCREEN-52* (pp. 47 - 81). Cruz Quebrada: Aventura Social e Saúde.
- Marcelli, D. & Braconnier, A. (2005). *Adolescência e psicopatologia*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Miguel, R; Rijo, D. & Lima, L. (2012). Fatores de Risco para o Insucesso Escolar: a Relevância das Variáveis Psicológicas e Comportamentais do Aluno. *Revista Portuguesa de Pedagogia* 46: 127-143. 127-143.<https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1787>

Miller, S., Connolly, P. & Maguire, L.K. (2013). Wellbeing, academic buoyancy and educational achievement in primary school students. *International Journal of Education Research*, 62: 239-248. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2013.05.004>



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

EL DESARROLLO DE APOYOS EN LA INCLUSIÓN Y CALIDAD DE LA  
ATENCIÓN EN PERSONAS CON TEA.

Manoel Baña Castro (Universidad de A Coruña; España)

Ignacio Navarrete Antola (Universidad Católica del Uruguay)

Juan Carlos Román Anaya (Universidad Autónoma de Morelos; México)

*Resumen:*

El desarrollo y el aprendizaje de personas con Trastorno del Espectro del Autismo se aborda desde las habilidades sociales e interacción mediante un aprendizaje activo y participativo, partiendo de la capacidad de aprendizaje y situaciones de mediación que permitan la participación y protagonismo de la persona. Con esta finalidad, se elabora un programa de atención basado en el desarrollo de habilidades de interacción social, comunicación funcional, participación en entornos cálidos y estimulantes, realizando una post-evaluación con el objeto de analizar la influencia del programa en el desarrollo de la persona. Los resultados permiten señalar las buenas prácticas para el desarrollo en la vida normal e inclusiva con situaciones donde la diversidad se convierta en la riqueza y se sienta partícipe.

*Palabras clave:* Trastorno del Espectro del Autismo; normalización, funcionalidad y construcción de esquemas mentales; atención mediadora en habilidades, comunicación e interacción social; comportamiento adaptativo y comunicación funcional.

*Abstract*

The development and learning of people with Autism Spectrum Disorder is approached from social skills and interaction through active and participatory learning, based on the ability to learn and mediation situations that allow the participation and role of the person. To this end, a care program is developed based on the development of social interaction skills, functional communication, participation in warm and stimulating environments, performing a post-evaluation in order to analyze the influence of the program on the development of the person. The results allow to point out good practices for development in normal and inclusive life with situations where diversity becomes wealth and feels relevant

*Keywords:* Neurodevelopmental disorder; ASD; development and learning; intervention in communication and interaction; adaptive behavior and functional communication.

## 1. Introducción.

Las habilidades sociales hacen referencia a «*los comportamientos necesarios para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria*» (Monjas, 1993, pág. 29). Las habilidades sociales son las capacidades o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea interpersonal. Al hablar de habilidades, nos referimos a un conjunto de conductas aprendidas. Algunos ejemplos son: decir que no, hacer una petición, responder a un saludo, manejar un problema con una persona, empatizar o ponerte en el lugar de otra persona, hacer preguntas, expresar tristeza, decir cosas agradables y positivas a los demás. Suponen una relación entre el autoconcepto del

sujeto y la comprensión de la mente, partiendo de la base de que ambos son, por naturaleza, conceptos sociales construidos en interacción” (Villanueva, Clemente y García, 2002, p. 96).

Por desarrollo social podemos entender el grado en que el sujeto ha adquirido una serie de habilidades comportamentales que posibilitan su adaptación a las exigencias del medio social. Entre tales habilidades se incluyen tanto las relacionadas con autonomía e independencia personal (independencia en el comer, locomoción...), como las que tienen que ver con la capacidad de relación interpersonal. El ser humano es un ser social que sólo resuelve sus necesidades básicas en la relación con los demás. Entre sus necesidades está la de construir vínculos afectivos y sociales (apego, amistad, enamoramiento) para sentirse psicológicamente seguro y acompañado en lugar de solo y abandonado (López y Fuentes, 1994) La competencia social se desarrolla y aprende a lo largo del proceso de socialización, merced a la interacción con otras personas posibilitada, principalmente, por los siguientes mecanismos: a) aprendizaje por experiencia directa, b) aprendizaje por observación, c) aprendizaje verbal o instruccional y d) aprendizaje por *feedback* interpersonal. En caso de dificultades en estos aprendizajes, las habilidades sociales no se desarrollan.

La conducta interpersonal se aprende y por tanto puede enseñarse y modificarse. Esto se hace por medio de diversas estrategias de atención que se han etiquetado como «*Entrenamiento en Habilidades Sociales*»; para ello es necesario dotar a las personas de “la comprensión social o de las acciones de las otras personas en diversas situaciones sociales que, aunque ambiguas y en un contexto determinando lleven consigo estrategias de interacción social funcionales con sus iguales y una determinada capacidad general de vocabulario de social” (Bosacki y Astington, 1999, p. 249). Ello da lugar a una adaptación psicosocial o la capacidad de establecer y mantener relaciones interpersonales con iguales. Esto lleva consigo una capacidad para hacer y mantener amigos considerada como una condición significativa para el desarrollo social durante la infancia y la adolescencia (Hartup, 1998) e indicadora de adaptación social (Baron-Cohen y Wheelwright, 2003). Más que la cantidad de amigos, la evidencia actual apunta a que la calidad en las relaciones cercanas con iguales es un indicador significativo del bienestar psicosocial (Hartup, 1998). La relación entre el comportamiento adaptativo y la adaptación social es, pues muy evidente en estos contextos observándose en muchos estudios donde utilizan escalas de informe de conductas socialmente adaptativas que son respondidas por los educadores ou tutores en cada caso. Con respecto de la relación entre cognición social y adaptación social, hemos constatado algunos informes que dan cuenta de su estrecha vinculación especialmente durante la infancia temprana. Pero también se han encontrado otros estudios que indican una falta de correspondencia o una relación débil entre

las medidas de teoría de la mente, competencia en general y desarrollo de las capacidades de establecer relaciones interpersonales. El establecimiento de relaciones interpersonales positivas requiere del desarrollo de determinadas habilidades sociales que permitirán que estas relaciones sean fluidas y satisfactorias. En las relaciones interpersonales, la habilidad depende de nosotros mismos.

Las habilidades sociales que facilitan el establecimiento de relaciones positivas involucran tanto la aproximación asertiva al otro como el desarrollo de la capacidad de ponerse en el lugar del otro y escucharlo. Las personas podemos hacer cosas para establecer positivas relaciones interpersonales. En ese sentido, una pieza fundamental en ello depende de nosotros mismos. Ser asertivos implica expresar sentimientos y creencias de forma honesta, directa y apropiada, sin agredir o descalificar a los demás. Por otro lado, escuchar es una habilidad compleja, que puede ser intencionada y se puede entrenar. Escuchar se distingue del oír, este último resulta ser un fenómeno natural que ocurre por el hecho de tener el órgano receptor del oído y tener determinada capacidad o nivel auditivo.

Escuchar “de verdad” implica ser capaz de poner en paréntesis la propia conversación interna que fluye naturalmente cuando interactuamos con otra persona. Es decir, escuchar efectivamente lo que nuestro interlocutor o interlocutora nos está expresando es hacer el esfuerzo consciente de que nuestros juicios, interpretaciones o análisis no influyan en el contenido del mensaje o comunicación que nos están dando. Al escuchar activamente, no sólo escuchamos lo que se nos dice sino que también ponemos atención a gestos, movimientos, posturas corporales que expresan un contenido al conversar con alguien.

Para desarrollar la habilidad de escuchar con comprensión, es fundamental la empatía. Esta habilidad consiste en la capacidad de ponerse en el lugar del otro. A partir de ella, en una relación interpersonal, podemos hacernos conscientes de lo que la otra persona nos está diciendo realmente. Otro elemento importante para establecer relaciones interpersonales positivas es la capacidad de identificar claramente lo que nos provocan las interacciones con los demás y, a su vez, poder expresar de manera regulada y pertinente la emocionalidad que vivimos al relacionarnos con otros.

Por definición, un comportamiento social apropiado implica una interacción positiva o como mínimo funcional con otros. En consecuencia, ha habido un aumento en las investigaciones que utilizan estrategias con los iguales (por ejemplo: modelado, ayudas, tutorías...) como un medio para incrementar el aprendizaje y la mejora de las relaciones sociales de los estudiantes con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) y otros trastornos del neurodesarrollo (Carr y Darcy, 1990; Charlop, Schreibman y Tryon, 1983; Kamps, Locke,

Delquadri y Hall, 1989; Odom y Strain, 1986; Sasso, Hughes, Swanson y Novak, 1987; Shafer, Egel y Need, 1984).

Además de los esfuerzos para aumentar las habilidades sociales y las interacciones de las personas con TEA se debería de dar más importancia a los efectos del entrenamiento en los grupos sociales y en los entornos de inclusión de la escuela (Brown, Ragland y Fox, 1988; McEvoy y col., 1998). Estos temas son de particular interés para los estudiantes de alto funcionamiento con TEA. Este subgrupo presenta a menudo unas capacidades intelectivas dentro de la media por lo que las expectativas son que sus habilidades sociales se encuentren cerca de la media. Sin embargo, muchos estudiantes de alto funcionamiento con TEA suelen tener un funcionamiento bastante ineficaz a nivel social. Al igual que las personas de bajo funcionamiento con TEA, a ellos, a menudo, les gusta estar solos, se adhieren rígidamente a las estructuras y a los horarios, no muestran interés por otros (particularmente por sus iguales) y son perseverantes en objetos o temas irrelevantes.

La enseñanza de las habilidades sociales se llevó a cabo usando partes de estudios publicados (McGinnis y Goldstein, 1984; Walker, Hops y Greenwood, 1988). Estos programas habían mostrado pruebas limitadas entre los estudiantes con TEA (Sasso, Melloy y Kavale, 1990), con las primeras investigaciones llevadas a cabo con estudiantes con problemas de conducta y con otras alteraciones (McConnell, 1987; Schloss, Schloss, Wood y Kiehl, 1986).

Estos estudios demuestran que los alumnos y alumnas que han recibido una adecuada formación en habilidades sociales, mejoran su conducta interpersonal en aceptación social entre sus compañeros/as, asertividad, repertorio de habilidades sociales, autoconcepto y autoestima. Por tanto, una adecuada conceptualización de la conducta socialmente habilidosa implica la especificación de tres componentes de la habilidad social: una dimensión conductual (tipo de habilidad), una dimensión personal (las variables cognitivas) y una dimensión situacional (el contexto ambiental) ya que diferentes situaciones requieren conductas diferentes.

Las principales características de las habilidades sociales según Caballo (2002) y de acuerdo con Alberti (1977b), son las siguientes:

- a) Se trata de una característica de la conducta, no de las personas.
- b) Es aprendida. La capacidad de respuesta tiene que adquirirse.
- c) Es una característica específica a la persona y a la situación, no universal.
- d) Debe contemplarse en el contexto cultural del individuo, así como en términos de otras variables situacionales.
- e) Está basada en la capacidad de un individuo de escoger libremente su acción.

f) Es una característica de la conducta socialmente eficaz, no dañina.

## 2. Método

### 2.1. Pregunta de investigación:

Se espera que las personas que reciben enseñanza de habilidades sociales experimentarán cambios positivos en su competencia social referida a: aceptación social (aumento de la aceptación y disminución del rechazo), conducta asertiva, repertorio de habilidades sociales y autoconcepto.

### 2.2. Participantes

El sujeto es una persona de 18 años, diagnosticada con un Trastorno del Espectro del Autismo (DSM5). Sus educadores están preocupados por las dificultades que presenta con respecto a su comunicación y socialización y por sus problemas de comportamiento, tanto en casa como en su entorno comunitario. Su demanda abarca la calidad de vida del participante así como sus capacidades de comunicación e interacción social con sus iguales algo que altera su actividad diaria así como provoca situaciones sociales preocupantes para su salud física y mental. Señala que no es feliz, está despreocupándose de su aspecto, se relaciona con personas de su edad conflictivas y poco adecuadas para él, que suspenden, optan por comportamientos poco sociables e inadaptados, que provocan situaciones poco agradables y funcionales.

### 2.3. Procedimiento

Con el objeto de intervenir en su comportamiento hemos recurrido a la Evaluación Funcional del Comportamiento y las propuestas de Carr y colaboradores (1986) y Baumgart, Johnson y Helmstetter (1996), realizando un pretest, diseñando un *Programa de Evaluación e Atención en el comportamiento adaptativo y la comunicación funcional* adaptado a esta persona y un postest para poder evaluar el posible efecto en su comportamiento y comunicación.

Con el pretest y a partir de la evaluación inicial, se establece el objetivo general del programa: *intervenir sobre las conductas sociales y su comunicación funcional a través de una evaluación funcional del comportamiento*. Esto se realizará analizando su comunicación y su disfuncionalidad, intentando determinar la intención comunicativa de lo que el sujeto pretende comunicar con su comportamiento, o lo que comprende por el comportamiento de otros. Siguiendo el procedimiento propuesto por Carr (1996) para hacer un análisis funcional de la conducta: descripción, categorización y verificación, se construye un inventario con todas las conductas problemáticas del sujeto y la hipótesis de su función. Se procede a la observación directa, a la entrevista con los padres y a la entrevista con el propio sujeto para determinar y analizar las demandas, recursos y posibilidades de trabajo conjunto y coordinado.



Teniendo en cuenta las conductas problemáticas sobre las que se quiere intervenir y su función, se diseñan los objetivos específicos y los contenidos del programa. Éste consta de 15 sesiones semanales de 2 horas cada una, las 4 primeras se dedican a la evaluación funcional de las conductas y las 8 siguientes a la atención propiamente dicha. La evaluación final se realiza en las dos últimas sesiones. Éstas siguen siempre el mismo esquema: 20 minutos para la preparación, introducción y presentación, 1 hora y 25 minutos de desarrollo y 15 minutos de conclusión, finalización y de indicaciones e implicaciones hasta el siguiente período. Entre las sesiones, se procede a un análisis conjunto de la eficacia, los errores, la determinación y el ajuste del programa en función de la autoobservación, el análisis de las sesiones y sus conclusiones. En la parte de desarrollo del programa los investigadores plantean sistemas de comunicación funcional y dan ejemplos de situaciones de intersubjetividad, siempre relacionándolo con el contexto diario de vida de la persona. A continuación se le ofrece un modelo real de la situación y se lleva a la práctica. Por último, investigadores y sujeto proponen una tarea o estrategia para que el sujeto desarrolle de forma autónoma en un contexto real.

A pesar de que las sesiones sigan un guion, se procura su adaptación a los ritmos y la realidad del sujeto. Es importante crear un clima cálido donde se encuentre cómodo, cercano y motivado para comunicarse, por lo que es imprescindible establecer una relación positiva para fomentar sus intenciones comunicativas, es decir empatizar. La interacción procura ser equitativa y transparente, buscando comunicaciones horizontales y afectivas. El contexto en el que se desarrolla la comunicación procura ser lo más natural y normalizado posible, buscando de esta manera la comunicación espontánea del sujeto, por lo que las situaciones deben ser motivantes para el mismo. Entornos vivenciales atractivos para el o familiares son algunos de los entornos más propicios para el desarrollo de las sesiones buscando los contextos más naturales para la persona.

La finalidad consiste en ayudar al sujeto a comunicar e interpretar sus emociones, comportamientos y estados afectivos en expresiones lingüísticas con significado para el y su entorno, persiguiendo el lenguaje funcional e intencional entre las personas así como interpretar que los sentimientos difíciles no tienen porque convertirse en conductas difíciles. Para poder responder a las demandas que van surgiendo, se procede a recoger y evaluar la información en un diario de sesiones a partir de la observación directa y el feedback recibido por parte del sujeto y sus familiares, con el objetivo de realizar una evaluación continua de las conductas comunicativas y comportamentales del sujeto, lo que permitirá modificar y adaptar la atención de una forma progresiva y espontánea. Por último, se realiza el posttest en función de la evaluación final del sujeto y del programa

Procedemos a un análisis de datos descriptivo en función de los resultados, por su naturaleza, teniendo en cuenta tanto los datos por ítems como por dimensiones como por constructos de habilidades utilizando instrumentos realizados a tal fin, por un lado cuantitativo y, por otro lado, aportando los datos de carácter cualitativo que nos parecen relevantes para este estudio de los que acompañamos en los anexos su registro. Los datos cuantitativos serán los obtenidos de comparar las medidas pretest y posttest de las dos escalas empleadas en la evaluación inicial y final y las variables cuantificables que podamos realizar de los análisis cualitativos. Paralelamente, también se analizan los datos obtenidos de manera cualitativa a partir de la entrevista con los padres y el diario de sesiones así como de las modificaciones que tuviera lugar a lo largo de las sesiones y sean significativos para este caso.

Con objeto de proceder a una evaluación rigurosa se han utilizado los instrumentos estandarizados como el Cuestionario de Evaluación de Calidad de Vida de Alumnos Adolescentes, CCVA (Gómez-Vela, M. & Verdugo M. A., 2009) y la Escala de Evaluación de la Autodeterminación (Verdugo, M. A., Gómez-Vela, Fernández-Pulido, R., Vicente, E., Wehmeyer, M. L., Badía, M., González-Gil, F. & Calvo, I., 2014)

Además, se ha procedido a una observación inicial de su contexto y realidad así como del sujeto para posibilitar un buen diálogo y un clima positivo y agradable en el que compartir, dialogar y establecer todas las secuencias del programa; a lo largo del mismo, se procede a la realización de un diario que nos permita analizar los objetivos, sus consecuciones y el margen de mejora de nuestro programa y, para finalizar, hemos procedido a analizar los resultados así como nuestras observaciones que nos permitan establecer los resultados. En el programa de atención, pretendíamos estimular y desarrollar las relaciones sociales y el establecimiento de interacciones óptimas y eficaces, se proponen los siguientes objetivos:

- Facilitar el desarrollo de habilidades comunicativas funcionales.
- Estimular la creación de centros de interés y actividades que favorezcan el desarrollo cognitivo, afectivo, emocional y social.
- Desarrollar habilidades de interacción social para la mejora de las relaciones interpersonales de forma que le permita expresar sentimientos, emociones y necesidades, comunicárselos a los demás así como identificarlos y convivir con sus cercanos, poseer un mejor conocimiento de sí mismo, estimarse y sentirse más capaz, desarrollar conductas de cooperación, colaboración y participación que le permitan compartir y ser flexible en sus interacciones con los demás, comprensión de las relaciones y reglas sociales que permitan el desarrollo de una conducta social y

emocional satisfactoria y la adquisición de habilidades sociales necesarias para una adecuada interacción con los demás.

Para ello, nos acercamos al contexto de las necesidades y oportunidades del sujeto y nos adaptamos al mismo estableciendo las ayudas y apoyos en función de cada situación, actuación y demanda concreta del mismo.

Las actividades que proponemos se apoyan en la mediación y contexto ambiental en el que vive y se desarrolla el sujeto. Deben respetar la apertura y flexibilidad para proporcionar situaciones de estímulo y motivación en él facilitando la espontaneidad de los contextos que permitan el aprendizaje y desarrollo de las funciones psicológicas con respecto a la interacción social y el desarrollo de las personas. La calidad de vida del sujeto depende de la comprensión de su entorno; para ello se le plantean estrategias de anticipación de la información a través de distintos sistemas de comunicación, como el panel de peticiones, el cuaderno viajero o el calendario que facilitan su comprensión y potencian su organización personal. Es necesario recalcar que la comunicación es el instrumento por excelencia de atención e interacción y el que le supondrá su mejora en desarrollo y funciones cognitivas.

Así mismo, un objetivo fundamental para el sujeto ha de ser el desarrollo de su capacidad de autocontrol y de dirección de su vida; esta capacidad no se relaciona con las dificultades de una persona más que en el sentido de que a mayores dificultades mayor estimulación por lo que el sujeto ha de ser capaz de tomar decisiones y elegir entre varias opciones, aprender a tomar conciencia de sus equivocaciones y afrontarlas para poder vivir de forma más autónoma en la sociedad así como a aprender de las consecuencias de sus acciones para poder controlar su comportamiento. Las actividades seguirán una secuencia que permita el desarrollo de automatismos al sujeto así como a sentirse seguro y confiado en este entorno de desarrollo; para ello proponemos una situación adaptada a su vida y desarrollo que permita establecer tres secuencias: la de inicio o preparación para la tarea que nos permita analizar lo que hace, dice y pretende, la de adaptarnos a su secuencia de aprendizaje donde realizar las actividades en las que se sienta protagonista y participe y, una tercera etapa donde aportamos información y consignas estableciendo los niveles de apoyo en las tres; así mismo, realizaremos una conclusión de la tarea, analizando su participación y la de cada uno así como una reflexión y propuestas de mejora para la siguiente sesión.

### 3. Resultados.

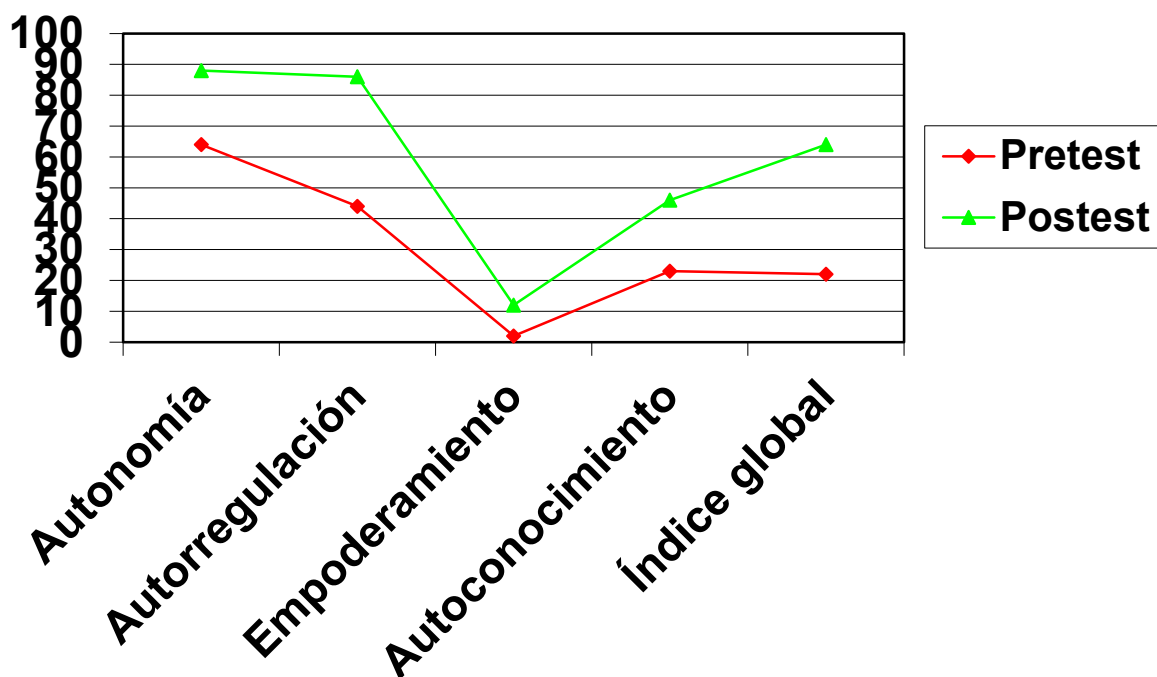
Una vez obtenidos los resultados y finalizado el tratamiento en atención, procedemos a analizar e interpretar detalladamente los resultados tanto cuantitativos como cualitativos que nos permitan conocer el grado de influencia de este programa de atención por lo que podemos

señalar que con respecto a su calidad de vida, encontramos en su bienestar subjetivo (felicidad) no se ha observado una mejoría significativa en el modo en el que el sujeto muestra sus afectos y emociones, de modo que, se puede afirmar que nuestro trabajo no posee una influencia relevante para este aspecto. En concreto, con el concepto de felicidad, hay que atender a los siguientes criterios que fueron descritos por él mismo: “Estar alegre, activo, sentir la vida de manera agradable y estar rodeado de personas buenas”. Sí, hemos percibido un progreso en su propósito en la vida, ya que su intención de continuar formándose ha ido en aumento. En cuanto a su autoestima se pueden observar valores altos tanto en el pretest como el postest en que se siente importante y muy a gusto con su cuerpo (autoimagen).

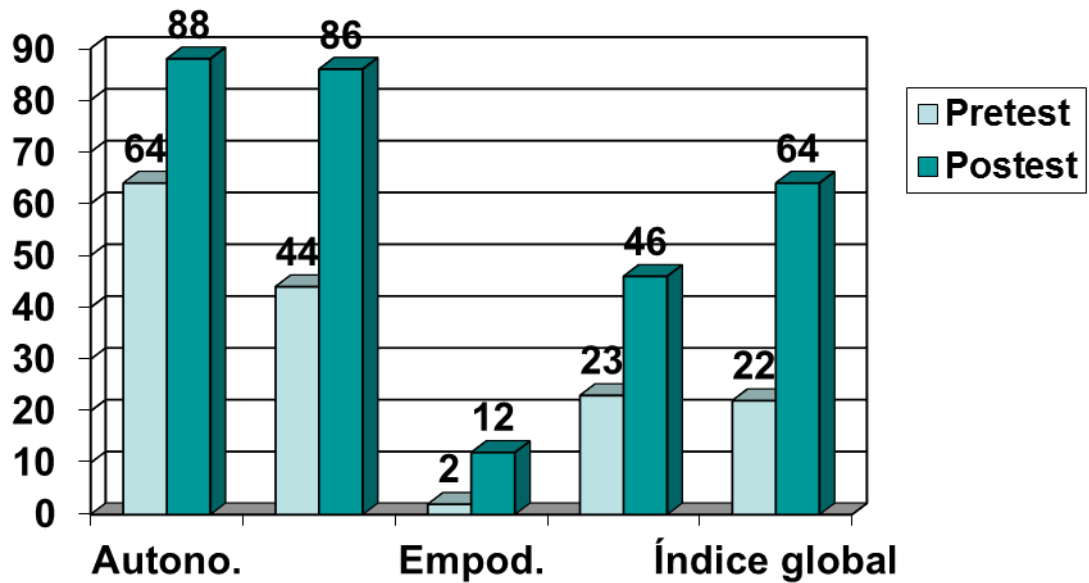
Otro punto a destacar, hace referencia al dominio del entorno y a su autonomía personal (toma de decisiones), muestra unos valores bajos tanto en el pretest como en el postest en el control que ejerce sobre su vida, ya que considera que son sus educadores los que tienen este dominio. Sin embargo, a la hora de precisar ayuda los considera imprescindibles. Del mismo modo se muestra satisfecho, a la hora de cubrir sus necesidades económicas destinadas a actividades y/o materiales de ocio. A pesar de que el sujeto posee contactos sociales, posee un sentimiento de soledad ya que percibe como escasas sus relaciones sociales y cualitativamente no satisfactorias (concretamente los lazos de amistad). En los resultados se muestra como su percepción de la salud se encuentra en un estado óptimo, considerando la natación e ir a vela como un mantenimiento del estado de forma y salud. Así mismo, concibe la salud como un pilar fundamental para su calidad de vida.

En lo referente a su autodeterminación, se ha podido comprobar como el sujeto (puntuación directa: 56 y estandarizada de 105; percentil de 64) puntúa bajo en lo referido a la elección peinado, de los regalos hacia los demás, realizar aquellas actividades que le gustan los fines de semana o realizar planes de futuro. Por otro lado puntúa medianamente en su autonomía con respecto a la puntualidad, elegir su ropa o cómo gastar su dinero por lo que se refiere a su evaluación pretest.

Una vez realizado el postest, el sujeto mejora sus puntuaciones (P.D.: 63, PS: 118 y P: 88) observándose una mejora con respecto a sus planes de futuro, la preparación de algunas de sus comidas así como acudir a centros de ocio y a la hora de elegir su ropa, peinado y regalos hacia otras personas.



Con respecto a su autorregulación, en un primer momento (pretest), el sujeto obtiene puntuaciones de 34, 97 y 44) observándose relativamente bajo en lo referido a su iniciativa a la hora de buscar información sobre las distintas opciones laborales o pensar previamente en las consecuencias de realizar algo. En el postest, el sujeto alcanza una puntuación de 42, 119 y 86) observándose progresos con respecto a la búsqueda de información sobre las distintas opciones laborales, al pensar en las consecuencias que pueda causar algo o a preguntar previamente por una dirección a la que desea ir. Con respecto al Empoderamiento, el sujeto obtiene una puntuación inicial de 29 y 2 siendo los resultados más bajos de todas las escalas, destacando aquellos aspectos tales como hacer amigos nuevos con facilidad, mostrar opiniones diferentes de los demás, decirle a una persona si le hace daño o seguir intentando las cosas que le hayan salido mal. En el postest, el sujeto logra una puntuación 34, 81 y 12, aun siendo bajos estos resultados, se perciben logros con respecto a mostrar opiniones diferentes del resto, a decir no ante ciertas situaciones, a alguien si le hace daño y que si se prepara conseguirá el trabajo que quiera. Respecto al Autoconocimiento, en el pretest el sujeto obtiene una puntuación de 28, 86 y 23), donde los resultados más bajos se observan en la idea de caer bien a otras personas o saber cómo compensar ciertas limitaciones. En el postest, el sujeto logra alcanzar una puntuación de 31, 99 y 46 lo que supone cierto avance positivo a la hora de gestionar cómo compensar sus limitaciones y la idea de caerles bien a otras personas. En ambos momentos puntúa muy alto en lo referido a su autoconcepto ya que se gusta tal y cómo es y saber cuáles son las cosas que mejor sabe hacer.



Finalmente, podemos señalar la puntuación global de autodeterminación de 147, 88 y 22 donde se observa un avance significativo, alcanzando 170, 105 y 64 (ver tabla y figura).

#### 4. Conclusiones.

La comunicación funcional permite comprender el mundo físico y social, algo necesario para los seres humanos además de permitirle una mejor comunicación, una buena interpretación de sus actos y sus consecuencias que generará control sobre los mismos.

La necesidad e importancia de dar información por adelantado (feedforward) o hacia atrás (feedback) para ayudar a planificar y aumentar la autorregulación de sus conductas facilitan anticiparse y comprender lo que sucede, cambia o puede acontecer en su alrededor lo que facilita y aumenta su calidad de vida así como reduce los niveles de ansiedad y estrés (Tamarit, 1996).

El estimular su comunicación intencional y declarativa respetando sus tiempos y contextos, ya que cuando se trabaja en ello, hay mejoras evidentes y cuantificables posibilita ir introduciendo sistemas de demanda que van sufriendo la comunicación imperativa facilitando al adulto para interactuar con él, comprenderlo mejor y establecer sistemas de comunicación más eficaces y óptimos; para ello, los sistemas de comunicación deben procurar la funcionalidad y el propósito de comunicar e interactuar de forma lúdica y directiva.

Los resultados nos permiten señalar que si creamos comunicaciones positivas, funcionales, donde la persona se sienta partícipe, posibilitará su capacidad para tomar decisiones, observar las consecuencias de su comportamiento y a desarrollar habilidades de comprensión o de mejora, de lenguaje y comunicación expresivas espontáneas, donde sienta el deseo de

comunicar lo que piensa o siente y potenciar su capacidad para identificar sentimientos y emociones así como expresarlos.

El desarrollo de habilidades de autonomía personal para tratar de lograr una independencia personal progresiva, aprendiendo a tomar decisiones propias, primero entre dos cosas, luego, tres y sucesivamente de forma que pueda elegir y comprobar las consecuencias de sus elecciones para lo que necesitará las dosis de apoyo, entrenamiento, ayuda y dirección con exigencia. Para ello, el desarrollo de prácticas profesionales basadas en el concepto de calidad de vida es de primordial importancia para la mejora de las personas y para ello deben estar centradas en ella, sus demandas y necesidades desde una perspectiva integral para su vida siempre siempre avanzando en la confianza en las posibilidades de alcanzar logros cada vez mayores por parte de ésta (Verdugo, 2003).

Ello incluye la elección y la toma de decisiones, la resolución de problemas, el establecimiento de metas y la adquisición de habilidades, el lugar de control interno, la autoeficacia y las expectativas positivas de resultados, el conocimiento de sí mismo y la toma de conciencia personal (Wehmeyer, 1996). Implica que “las organizaciones proveedoras de servicios de apoyo a personas con autismo y sus familias saben, desde hace tiempo, que la investigación es absolutamente necesaria y que el mayor y más exacto conocimiento del trastorno conlleva más eficientes recursos de atención. Pero el día a día de cada persona con autismo y su familia nos exige que, además de una investigación orientada al logro de resultados valorados, se ofrezca una educación centrada en la consecución de ese logro, junto a una comprensión humana especial, una empatía esencial, una calidad y una calidez totales en la relación entre ellos y los proveedores de apoyo, quienes no deben ser solo excelentes técnicos sino también excelentes personas desde la ética y la empatía.” (Tamarit, 2005:185)

En este sentido, la necesidad de trabajar con sus familias, los beneficios de un contexto naturalista que permita la máxima funcionalidad, respetando las diferencias y creyendo en su riqueza para el aprendizaje y desarrollo, la importancia de enseñar a pedir ayuda a las personas, dado que es una habilidad social avanzada, la proximidad y cercanía en forma de empatía, el clima cálido y cercano, facilitar sistemas de comunicación funcional que permitan sustituir a la conducta problemática como estrategia comunicativa y todo aquel sistemas que parta de la calidad de servicio entendiendo éste como respuesta a la demanda concreta de las personas, a dotarlas de recursos y habilidades para enfrentarse a sus entornos vivenciales y próximos, facilitando su aprendizaje para la vida independiente y autónoma considerando ésta como la actuación según sus propias preferencias, intereses, y/o capacidades, e independientemente, libre de influencias externas o interferencias no deseadas. La mayoría de las personas no son

completamente autónomas o independientes; por lo tanto, la autonomía refleja la interdependencia de todos los miembros de la familia, amigos, y otras personas con las que se interactúa diariamente, así como las influencias del ambiente y la historia y los capacitan psicológicamente para ello. No podemos acabar sin mencionar que todo ello requiere de actividades y procesos inclusivos que permitan a esta persona vivir entre y con los demás, en este sentido la UNESCO (2005, pp.14) señala : “El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes” . El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender" procurando la participación real de todas las personas en el sentido de “yo participo contigo, cuando tu me reconoces como una persona semejante a ti y me aceptas por quien soy yo” (Booth y Ainscow, 2002,p.6); no debemos olvidar que esto significa detectar y eliminar las barreras que faciliten la vida de calidad de las personas con y entre los demás pensando en que nada por ellos (paradigma de cuidados) y todo con ellos (paradigma de apoyos).

#### Referencias Bibliograficas.

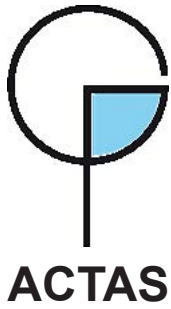
- Asociación Americana de Psiquiatría (2013) *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-V*. Barcelona: Masson.
- Baron-Cohen, S. and Wheelwright, S. (2003). The Friendship Questionnaire (FQ): An investigation of adults with Asperger Syndrome or High Functioning Autism, and normal sex differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 33:509-517.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M. y Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*, 21, 37 – 46.
- Baumgart, D, Johnson, J. y Helmstetter, E. (1996). *Sistemas alternativos de comunicación para personas con discapacidad*. Alianza Psicología: Madrid
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. (2ª ed.). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education. [Trad. Cast.: *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Disponible en: [https://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20OPONENCIAS,/Guia%20para%20la%20evaluacion%20y%20mejora%20de%20la%20educacion%20inclusiva.%2003.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20OPONENCIAS,/Guia%20para%20la%20evaluacion%20y%20mejora%20de%20la%20educacion%20inclusiva.%2003.pdf)]
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *The Index for inclusion*. 2a ed. Bristol, Reino Unido: Centre for Studies on Inclusive Education.



- Bosacki S., Astington J. W. (1999). Theory of mind in preadolescence: relations between social understanding and social competence. *Soc. Dev.* 8, 237–255 10.1111/1467-9507.00093
- Carr, E.G., & Darcy, M. (1990). Setting generality of peer modeling in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disabilities* , 20, 45-59.
- Carr, E. G. et al. (1996). *Atención comunicativa sobre los problemas de comportamiento*. Madrid: Alianza.
- Carr, E. G. (1998). Apoyo conductual positivo: Filosofía, métodos y resultados. *Siglo Cero*, 179, 29(5), 5 – 9.
- Casey, S. D., López, J. C. y Wacker, D. P. (2004). Evaluación funcional del comportamiento en personas con discapacidades del desarrollo. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 269-287
- [Charlop MH](#), [Schreibman L](#), [Tryon AS](#) (1983). Learning through observation: the effects of peer modeling on acquisition and generalization in autistic children. [J Abnorm Child Psychol](#). Sep;11(3):355-66.
- Hartup, W. (1998). The company they keep: friendships and their developmental significance. In A. Campbell & S. Muncer (Eds.), *The social child*. Hove: The Psychological Press.
- Kamps D. M., Locke P., Delquadri J., Hall R. V. (1989). Increasing academic skills of students with autism using fifth grade peers as tutors. *Education and Treatment of Children*, 12, 38–51.
- López, F. & Fuentes, M. (1994). Revisión, análisis y clasificación de los estudios sobre desarrollo social. *Infancia y Aprendizaje*, 67-68, 163-185.
- Manolson, A. y Watson, C. (1995). *Hablando... nos entendemos los dos: un programa de entrenamiento para los padres de niños con retraso de lenguaje*. En Monfort, M. (ed.), *Enseñar a hablar*. Madrid: CEPE.
- MONJAS, M.I. (1993). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social. Para niños y niñas en edad escolar*. Valladolid: M.I.M.C.
- Odom, S. L., & Strain, P. S. (1986). A comparison of peer-initiation and teacher-antecedent interventions for promoting reciprocal social interaction of autistic preschoolers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 19(1), 59-71.
- Sasso G. M., Hughes G. G., Swanson H. L., Novak C. G. (1987). A comparison of peer initiation interventions in promoting multiple peer initiators. *Education and Training in Mental Retardation*, 22, 150–155
- Shafer M. S., Egel A. L., Neef N. A. (1984). Training mildly handicapped peers to facilitate changes in the social interaction skills of autistic children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 17, 461–476
- Tamarit, J. (1996) *Acercas de la insistencia en la igualdad: Análisis y propuestas para la atención*. 5th Congress AUTISME-EUROPE. Barcelona.
- Tamarit, J. (2005) Autismo: modelos educativos para una vida de calidad. *Revista de Neurología*, 40. 181-186.
- UNESCO (2005): Orientaciones para la inclusión. Asegurar el acceso a la educación para todos y todas. París: UNESCO
- Villanueva, L.; Clemente, R. y García, J. (2002). La comprensión infantil de la mente y su relación con el problema de rechazo de iguales. *Infancia y Aprendizaje*, 25 (1), 85-100.

Verdugo, M. Á. (2003). De la segregación a la inclusión escolar. *Congreso Nacional de Educación para Personas con Síndrome Down* (pp. 9-18). Avilés: Universidad de Salamanca.

Verdugo, M.A. (2004) *Calidad de vida y calidad de vida familiar*. II Congreso Internacional de Discapacidad Intelectual: Enfoques y Realidad: Un Desafío. Medellín.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Familias y educación social: un análisis de la formación de las educadoras y  
educadores sociales

Families and social education: an analysis of the training of social educators

Laura Varela Crespo (ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1693-8496>)

Universidade de Santiago de Compostela. Grupo de investigación SEPA-*interea*

## Resumen

Los nuevos modelos familiares, el incremento de familias monomarentales, la sobrecarga de trabajo doméstico y de cuidados sobre las mujeres, las problemáticas internas derivadas de procesos de ruptura de pareja, el absentismo escolar, la violencia de género, etc., son escenarios cotidianos de atención por parte de la Educación Social. Pero, las diferencias de bagaje formativo, culturas profesionales y competencias para el desarrollo de las funciones educativas en este marco son patentes exigiendo la realización de un análisis de la formación que reciben los educadores y educadoras sociales sobre la intervención familiar durante el Grado universitario. Desde esta perspectiva, se analizan las guías docentes de las materias específicas de educación familiar de las universidades españolas que ofertan la titulación de Educación Social. Los resultados obtenidos permiten identificar una serie de desafíos para la práctica docente y para la mejora de los planes de estudio: incorporar en todas las universidades una asignatura específica de educación familiar; reforzar el estudio de la acción comunitaria y el trabajo en red en el trabajo con familias; incluir el informe socioeducativo como un instrumento fundamental de los educadores y educadoras sociales en la atención a las familias; potenciar el estudio de casos como método de aprendizaje orientada al ejercicio de una práctica profesional más reflexiva.

*Palabras clave:* educación familiar, educación social; formación inicial.

## Abstract

New family models, the increase of single-parent families, the overload of domestic work and care for women, the internal problems arising from breakup processes, school absenteeism, gender violence, etc., are daily areas of intervention of Social Education. However, the differences in training background, professional cultures and competencies for the development of educational functions in this framework are obvious, requiring the realization of an analysis of the training received by social educators on family intervention during the university degree. From this perspective, the teaching guides of the specific subjects of family education of the Spanish universities that offer the Social Education qualification are analyzed. The results obtained allow us to identify a series of challenges for the teaching practice and for the improvement of the curricula: to incorporate in all the universities a specific subject of family education; strengthen the study of community action and networking in working with families; include the socio-educational report as a fundamental instrument of social educators in the care of families; promote the study of cases as a method of learning aimed at exercising a more reflective professional practice.

*Keywords:* family education; community education; initial training.

## FAMILIAS Y EDUCACIÓN SOCIAL

La educación familiar ha sido tradicionalmente, y continúa siendo uno de los ámbitos prioritarios de inserción laboral de los educadores y educadores sociales, fundamentalmente en el marco de los servicios sociales. Pero, las diferencias de bagaje formativo, culturas profesionales y competencias para el desarrollo de las funciones educativas son patentes exigiendo notables esfuerzos tanto desde las políticas sociales como desde el mundo académico y profesional para mejorar las actuaciones socioeducativas llevadas a cabo con las familias.

Tomando como referencia a López (2008), las funciones del educador/a social en la intervención familiar se pueden concretar en una triple dimensión:

- Con las familias:
  - Detección, análisis y valoración de las necesidades socioeducativas con las familias.
  - Diseño, ejecución y evaluación de los proyectos individualizados de intervención socioeducativa con las familias.
  - Intervención y apoyo en la resolución de conflictos familiares en cualquiera de sus contextos.
  - Acompañamiento socioeducativo en el proceso de participación de las familias en los recursos de la comunidad.
- En la comunidad:
  - Detección temprana de circunstancias comunitarias que puedan deteriorar las situaciones familiares.
  - Generar redes sociales de solidaridad familiar
  - Intervención socioeducativa en la comunidad, poniendo énfasis en los programas que actúan con las familias.
  - Seguimiento y evaluación de la participación de las familias.
- Con otros profesionales
  - Coordinación con otros agentes que se relacionan con las familias desde diferentes ámbitos (centros escolares, sanitarios, de seguridad...).
  - Emisión de informes socioeducativos que reflejen los datos de la intervención profesional llevada a cabo con la familia.
  - Cumplimentación de informes requeridos por otros profesionales.

Un conjunto de funciones que ponen de relevancia la necesidad de tener una mirada compleja de la intervención socioeducativa, más allá de la actuación que se puede llevar a cabo

con la familia en sí misma, tomando en consideración el contexto y las aportaciones y visiones de otros profesionales. En el caso de la Educación Social, la adopción de un enfoque ecológico-sistémico significa situar en un lugar central a las relaciones entre las personas y su contexto, así como la interdependencia de los sistemas familiar, escolar, social, etc. Cabe recordar que en general se hace referencia las carencias de las familias desde una óptica intrafamiliar, pero precisamente la intervención socioeducativa debe hacer que emerjan las potencialidades y para ello se ha de tener una visión amplia de la situación y de las circunstancias que rodean a las personas.

La búsqueda del equilibrio entre la intencionalidad educativa orientada al cambio y la autonomía de la familia evitando prácticas paternalistas es uno de los principales retos para los educadores/as sociales. En este sentido, Bretones et al. (2012), nos advierten de dos principios éticos fundamentales en el trabajo socioeducativo con las familias que resultan esenciales para el ejercicio de una “praxis reflexiva” (Riberas y Vilar, 2014) de la Educación Social: la participación y la corresponsabilidad. La participación de la familia en el proceso de intervención resulta una condición *sine qua non* para garantizar el éxito de las actuaciones educativas que se lleven a cabo. En concreto, se alude a la necesidad de establecer objetivos consensuados en un proceso que incluya varias vías para alcanzar los objetivos, buscar visiones diversas sobre la situación (trabajo en red) y evitar la “pseudoparticipación”, es decir, convocar aparentemente a la familia, pero sin darle la posibilidad de tomar decisiones de manera real y efectiva.

El trabajo diario del educador y la educadora social con las familias resulta complejo y no siempre se dispone de los recursos adecuados para alcanzar resultados exitosos o, en ocasiones, no son lo suficientemente operativos. También se ha de tener en consideración que, a pesar de la perspectiva universalista que se busca desde la cultura profesional actual, cuando se hace referencia al educador/a social en la intervención socioeducativa con las familias, se alude fundamentalmente a familias con dificultades de diversa índole, donde el educador o educadora social suele ser el primer apoyo (Freixa y Panchón, 2000).

En este marco, se pretende conocer en qué aspectos se centra la formación inicial de los educadores y educadoras sociales en el contexto español respecto al ámbito de la intervención con familias, destacando fundamentalmente los contenidos que les proporcionarán el bagaje teórico para actuar en este ámbito. Además, de cara a la mejora del ejercicio docente, se realiza complementariamente una revisión de las metodologías de enseñanza-aprendizaje utilizadas en las

## FAMILIAS Y EDUCACIÓN SOCIAL

diferentes universidades españolas que imparten asignaturas específicas sobre la temática anteriormente mencionada.

### Método

En este trabajo se ha realizado un análisis de contenido de las guías docentes del curso 2018/2019 de los Planes de Estudio del Grado en Educación Social de las universidades españolas que ofertan esta titulación, que conforman un total de 35, siendo 30 públicas y 5 privadas (figura 1). Las Universidades privadas que ofertan el Grado en Educación Social son: Oberta de Catalunya, Ramón Llull, Vic, Católica de Valencia y Deusto. Las restantes son de carácter público.

Comunidad autónoma	Universidad
Andalucía	UAL Almería
	UCO Córdoba
	UG Granada
	UHU Huelva
	UJA Jaén
	UMA Málaga
	UPO Pablo de Olavide
Asturias	UO Oviedo
Canarias	ULPGC Palmas de G. Canaria
Castilla La Mancha	UCLM Castilla la Mancha
Castilla y León	UBU Burgos
	ULE León
	USAL Salamanca
	UVa Valladolid
Cataluña	UAB Autónoma Barcelona
	UB Barcelona
	UOC Oberta de Catalunya
	URL Ramón Llull
	UVic Vic
	UdG Girona
	UdL Lleida
URV Rovira i Virgili	
Comunidad Valenciana	UCV Católica de Valencia
	UV Valencia
Extremadura	UEX Extremadura
Galicia	UDC A Coruña
	USC Santiago Compostela
	UVigo Vigo
Islas Baleares	UIB Islas Baleares
Madrid	UAH Alcalá de Henares
	UCM Complutense Madrid
Murcia	UM Murcia
País Vasco	UD Deusto
	UPV País Vasco
Estado	UNED

Figura 1. Universidades españolas que imparten el Grado en Educación Social (curso 2018/2019)

En concreto, se ha analizado el apartado de “contenidos” de las guías docentes de las asignaturas que abordan la temática de la educación/intervención familiar como eje central, siendo 28 las universidades que cuentan con materias específicas. Además, se ha realizado una revisión de los enfoques metodológicos propuestos, a fin de realizar una aproximación a las prácticas docentes llevadas a cabo para desarrollar los contenidos en el aula (sesión magistral, estudio de casos, trabajos monográficos, etc.).

CCAA	Universidad	Nombre de la asignatura	Tipo <sup>1</sup>		
			OB	FB	OP
Andalucía	UAL	Educación familiar	x		
	UCO	<i>Sin asignatura específica</i>			
	UG	Orientación socioeducativa en el medio familiar			x
	UHU	Intervención familiar	x		
	UJA	<i>Sin asignatura específica</i>			
	UMA	Educación familiar y desarrollo comunitario	x		
	UPO	Psicología de la familia			x
Asturias	UO	<i>Sin asignatura específica</i>			
Canarias	ULPGC	Educación e intervención psicoeducativa con familias en situación de riesgo psicosocial	x		
Castilla la Mancha	UCLM	Educación y mediación familiar			x
Castilla y León	UBU	Protección a la infancia y educación familiar			x
	ULE	Educación Social en el ámbito familiar	x		
	USAL	Educación Familiar y desarrollo comunitario	x		
	UVa	Educación social en el ámbito familiar	x		
Cataluña	UAB	<i>Sin asignatura específica</i>			
	UB	Atención socioeducativa a familias e infancia			x
	UOC	Familia y Educación Social	x		
	URL	Infancia y familia			x
	UVic	<i>Sin asignatura específica</i>			
	UdG	Mediación y orientación familiar			x
	UdL	Intervención en familias para la protección de la infancia			x

<sup>1</sup> Tipología de asignaturas: OB (obligatoria); FB (formación básica); OP (optativa).



## FAMILIAS Y EDUCACIÓN SOCIAL

	URV	Acción educativa en familias	x
Comunidad Valenciana	UCV	Intervención socioeducativa en la familia	x
	UV	Familia y menor	x
Extremadura	UEX	Mediación educativo-social y familiar	x
Galicia	UDC	Intervención en contextos familiares de riesgo	x
	USC	Familia, escuela y comunidad	x
	UVigo	Intervención socioeducativa no ámbito familiar	x
Islas Baleares	UIB	Intervención socioeducativa con la familia	x
Madrid	UAH	Familia	x
	UCM	<i>Sin asignatura específica</i>	
Murcia	UM	<i>Sin asignatura específica</i>	
País Vasco	UD	Familia y menores	x
	UPV	Intervención socioeducativa en familia, infancia, adolescencia y juventud	x
Estado	UNED	Mediación y orientación familiar	x

Figura 2. Asignaturas específicas sobre Educación-Intervención socioeducativa con familias en el Grado en Educación Social en las universidades españolas que imparten el título (curso 2018/2019)

El sistema de codificación utilizado para la realización del análisis de contenido fue elaborado *ad hoc* a partir de la revisión teórica y de la lectura de los bloques temáticos de las guías docentes objeto de estudio, atribuyendo a cada pasaje de texto uno o varios códigos según la temática o temáticas abordadas. El análisis de los datos se ha realizado con el soporte del programa informático ATLAS.ti seleccionando aquellos tópicos que tenían una mayor presencia y se reiteraban con mayor frecuencia.

Código	Definición
Buenos tratos a la infancia	Buenos tratos a la infancia y bienestar infantil
Desarrollo socioemocional	Papel de la familia en el desarrollo socioemocional/afectivo
Diagnóstico familiar	Estrategias de evaluación y diagnóstico familiar
Estilos educativos y competencias	Estilos educativos y competencias parentales/marentales
Evolución histórica de la familia	Evolución histórica del concepto de familia
Familias en riesgo	Dificultades y situaciones de riesgo en el contexto familiar
Familias y escuela	Relación familia y escuela
Funciones educador/a social	Educación social, funciones del educador/a social
Género y familia	Perspectiva de género en el ámbito familiar

Intervención familiar	Acción socioeducativa con familias
Marco legislativo	Legislación de referencia para la intervención con familias
Mediación familiar	Mediación y orientación familiar
Modelo sistémico	Enfoque ecológico-sistémico de la familia y de la intervención
Concepto y modelos de familia	Concepto de familia y modelos/tipologías
Parentalidad positiva	Enfoque de la parentalidad positiva
Políticas sociales	Políticas públicas orientadas a las familias
Programas educación familiar	Programas de intervención/educación familiar
Protección a la infancia	Sistema de protección a la infancia
Resiliencia familiar	Resiliencia
Trabajo comunitario	Acción comunitaria y trabajo con familias
Trabajo en red	Coordinación y trabajo en red

Figura 3. Sistema de códigos de análisis

### Resultados

La mayor parte de las asignaturas ofertadas en el Grado de Educación Social de las Universidades españolas hacen hincapié en la educación familiar propiamente dicha, aunque en cuatro de ellas la formación se centra en la mediación y la orientación familiar. Cabe destacar que de las 35 universidades estudiadas, 7 de ellas no ofertan ninguna asignatura específica vinculada al trabajo con familias. Una situación que resulta llamativa si tenemos en cuenta que el trabajo con infancia y familias es el principal eje de actuación de los educadores y educadoras sociales desde los orígenes de la profesión.

Código	Número de veces citado en las guías docentes
Concepto y modelos de familia (1º)	25
Intervención familiar (2º)	18
Diagnóstico familiar (3º)	10
Estilos educativos y competencias parentales (4º)	9
Funciones educador/a social (5º)	8
Modelo sistémico (5º)	8
Parentalidad positiva	7
Programas educación familiar	7
Familias en riesgo	7
Familias y escuela	6
Protección a la infancia	5

## FAMILIAS Y EDUCACIÓN SOCIAL

Mediación familiar	5
Evolución histórica de la familia	5
Trabajo comunitario	5
Marco legislativo	4
Resiliencia familiar	4
Desarrollo socioemocional	4
Trabajo en red	3
Violencia intrafamiliar	2
Buenos tratos a la infancia	2
Género y familia	1
Políticas sociales	1

Figura 4. Contenidos de las guías docentes de las vinculadas a la educación familiar (curso 2018/2019)

Tras el análisis de las guías docentes, cabe destacar que los contenidos repetidos con mayor frecuencia en las materias de educación/intervención familiar del Grado en Educación Social son los siguientes (véase figura 1):

- *Concepto de familia y modelos de familia (25 citas):*

Es el contenido que figura con más frecuencia en las guías docentes, dedicando las asignaturas analizadas temas específicos al mismo, generalmente de carácter introductorio.

En él se profundiza fundamentalmente en dos aspectos:

- Las formas de convivencia familiar en la sociedad actual y la diversidad de estructuras familiares (familias extensas, con hijos pequeños, con adolescentes, etc.).
- La familia como agente educador o socioeducativo, como contexto de desarrollo humano y educación.

- *Intervención familiar (18 citas):*

Este contenido que, desde nuestra perspectiva, ha de constituir el núcleo central de las asignaturas orientadas al trabajo con familias se concreta en los siguientes aspectos:

- Acción socioeducativa: objetivos y proceso; construcción del vínculo educativo; acompañamiento socioeducativo; prevención.
- Diseño de proyectos educativos en el contexto familiar.
- Estrategias para la resolución de conflictos familiares.
- Modalidades de intervención: individual, grupal, comunitaria. Cabe destacar que solo una guía docente incluye la modalidad comunitaria.

- *Diagnóstico familiar (10 citas):*

El estudio de esta temática, como fase previa fundamental al diseño de cualquier intervención socioeducativa, se concreta en los siguientes elementos:

- Evaluación y diagnóstico familiar: concepto, modelos, áreas de evaluación, instrumentos para la evaluación, el informe diagnóstico. Cabe destacar que solo en una de las guías docentes (Católica de Valencia) se alude explícitamente al informe.
- La entrevista familiar.

- *Estilos educativos y competencias parentales/marentales (9 citas):*

En el abordaje de este tema se hace referencia fundamentalmente a los siguientes contenidos:

- Estilos educativos familiares.
- Normas, límites, y autonomía. Libertad vs autoridad.
- Competencias parentales.

- *Educación social y papel del educador/a social en la intervención familiar (8 citas):*

Este tema que resulta central en la formación de los futuros educadores y educadoras sociales se concreta en:

- Educación social en el ámbito familiar. Paradigmas de la educación social en el trabajo con familias.
- La educación familiar como competencia profesional. Papel y función del educador social en la atención a familias. Perfil, rol y habilidades del educador en infancia y familia.

- *Modelo sistémico (8 citas):*

Las referencias al modelo sistémico se centran en la perspectiva ecológico-sistémica de la familia y al modelo sistémico de la intervención familiar.

Si se comparan los principales contenidos abordados con las funciones del educador/a social en la intervención familiar señalados por López (2008), cabe destacar el mayor peso de la formación otorgado a la dimensión del trabajo con familias, fundamentalmente en lo referido a la comprensión de los cambios en los modelos familiares y a la intervención familiar (detección de necesidades, diseño de proyectos de intervención familiar, acompañamiento socioeducativo), si bien en ningún caso se hace referencia al informe socioeducativo como un instrumento fundamental en el trabajo con familias. Las funciones referidas al trabajo con la comunidad y con

otros profesionales están escasamente representadas pues las categorías de trabajo comunitario y trabajo en red (véase figura 4) apenas son abordadas como temas o subtemas específicos dentro de esta materia. Una carencia importante en la formación del alumnado de Educación Social, pues si bien algunas universidades cuentan con asignaturas específicas orientadas al estudio del “desarrollo comunitario”, la necesidad de incorporar este contenido como parte fundamental de la educación familiar resulta indispensable a fin de facilitar el desarrollo de una perspectiva amplia de las unidades familiares, fomentar la participación de las familias en sus contextos de referencia y establecer estrategias de coordinación y trabajo en red que permitan abordar las necesidades y demandas desde una perspectiva compleja y transdisciplinar (Civís y Longás, 2015).

En la revisión metodológica realizada, se ha constatado la presencia de sesiones expositivas en todas las guías y de actividades prácticas (trabajos de aula, trabajos monográficos, etc.). Cabe destacar la importancia de las actividades prácticas en el aprendizaje de esta materia, especialmente del estudio y análisis de casos, incluida en 15 de las 28 universidades que ofertan asignaturas específicas sobre educación familiar. Por otra parte, solamente en dos universidades -Las Palmas de Gran Canaria y Santiago de Compostela- se hace referencia explícita a la participación de profesionales/expertos en el aula.

### **Reflexiones finales: implicaciones para la práctica docente**

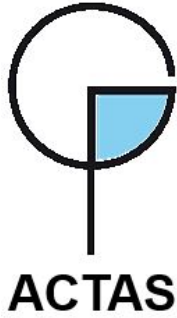
La formación en educación familiar se ha extendido en los Grados de Educación Social de las universidades españolas, si bien en el enfoque dado a las asignaturas específicas sobre el tema se pueden diferenciar dos grandes perspectivas: de un lado, aquellas asignaturas orientadas propiamente al estudio de la educación e intervención socioeducativa con las familias, de otro, las que se centran en el estudio de la mediación (procesos de mediación de conflictos, habilidades del mediador familiar, etc.) y orientación familiar (modelos de orientación, perfil del orientador/a, etc.). En general, predomina el primer enfoque educativo más vinculado al perfil profesional del educador/a social siendo 4, de las 28 universidades que cuentan con asignaturas específicas sobre la temática, las que no ofertan una materia de educación familiar sino que ponen el acento en la orientación y en la mediación.

Tras los resultados anteriormente presentados de las asignaturas ofertadas, se ponen de manifiesto un conjunto de desafíos para la práctica docente y para la mejora de los planes de estudio en cuanto a la formación de los futuros educadores y educadoras sociales en el trabajo socioeducativo con familias:

- Incorporar en los planes de estudio de Educación Social una asignatura específica de Educación familiar, con una orientación claramente educativa en la que se aborden contenidos básicos para la intervención socioeducativa con las familias, poniendo énfasis en la necesidad de coordinación con otros agentes que trabajan con las familias desde diferentes ámbitos (centros escolares, sanitarios, servicios sociales, etc.).
- Reforzar el estudio de la acción comunitaria y del trabajo en red en la intervención con las familias.
- Incorporar en las guías docentes de la asignatura de Educación familiar el estudio y puesta en práctica del informe socioeducativo como un instrumento propio del educador/a social necesario para garantizar una actuación sistemática y profesional con las familias y con cualquier otro colectivo con el que lleve a cabo un proceso de intervención.
- Promover la participación en las aulas universitarias de educadores y educadoras sociales con una trayectoria destacada en el trabajo con familias, tanto desde los servicios públicos como desde la iniciativa privada (fundaciones, asociaciones, etc.).
- Incorporar metodologías de aprendizaje activo y de carácter aplicado que permitan al alumnado desarrollar competencias que resultan esenciales en la futura práctica profesional: estudio de casos, realización de entrevistas familiares (role-playing), elaboración de informes socioeducativos, etc., sin descuidar el marco teórico necesario para poder realizar una práctica profesional reflexiva y fundamentada.

### Referencias

- Bretones, E. et al. (2012). *Familias y educación social. Un encuentro necesario*. Barcelona: UOC.
- Civís, M. y Longás, J. (2015). La colaboración institucional como respuesta al desafío de la inclusión socioeducativa: Análisis de 4 experiencias de trabajo en red a nivel local en Cataluña. *Educación XXI*, 18(1), 213-236. <https://doi.org/10.5944/educxx1.18.1.12318>
- Freixa, M. y Panchón, C. (2000). La intervención familiar. En P. Amorós e P. Ayerbe, *Intervención educativa en inadaptación social* (pp. 113-139). Madrid: Síntesis.
- Riberas, G. y Vilar J. (2014). La praxis reflexiva: un reto para la Educación Social. *Edetania: estudios y propuestas socioeducativas*, 45, 129-144.
- López, E. (coord.) (2008). *Programa marco de Educación familiar*. Recuperado de [http://www.familiasgalegas.org/familias/Vista/Archivos/Menu/12\\_Programa\\_Marco\\_Educacion\\_Familiar\\_\(borrador\).pdf](http://www.familiasgalegas.org/familias/Vista/Archivos/Menu/12_Programa_Marco_Educacion_Familiar_(borrador).pdf)



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

## LOS EFECTOS DE LA IMPLICACIÓN FAMILIAR SOBRE LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO

**Agustín Godás Otero ([agustin.godas@usc.es](mailto:agustin.godas@usc.es))**

**Jesús García Álvarez ([jesus.garcia.alvarez@usc.es](mailto:jesus.garcia.alvarez@usc.es))**

**Jesica Núñez García ([jesica.nunez@usc.es](mailto:jesica.nunez@usc.es))**

**Autor de contacto:**

**Agustín Godás Otero ([agustin.godas@usc.es](mailto:agustin.godas@usc.es)).**

**Resumen**

A partir del modelo formulado por Hoover-Dempsey & Sandler (1995) y centrándonos en la estrategia de *Homework* (Epstein, 2001), es posible observar los efectos de la implicación familiar sobre la motivación del estudiante en el contexto del aprendizaje auto-regulado (Yotyoding, 2012). Con una muestra de 60 profesores de Enseñanza Primaria, 630 familias (mono y biparentales), 630 estudiantes de 5º y 6º de Primaria y un planteamiento transversal, hemos observado la influencia del profesorado en la decisión que toman las familias para implicarse, la percepción del estudiante de los estilos de implicación y la relación de estos estilos con la motivación del estudiante. De entre todos los resultados, destaca la notable influencia de un estilo basado en el apoyo (a demanda del estudiante) y el fomento de la autonomía, en la regulación de la motivación académica.

**Palabras clave**

Implicación Familiar. Motivación Académica. Estilos de Implicación. Prácticas del Profesorado. Regulación de la Motivación.

**Summary**

Based on the model formulated by Hoover-Dempsey & Sandler (1995) and focusing on the Homework strategy (Epstein, 2001), it is possible to observe the effects of family involvement on student motivation in the context of self-regulated learning ( Yotyoding, 2012). With a sample of 60 teachers of Primary Education, 630 families (mono and two parent), 630 students of 5th and 6th grade and a transversal approach, we have observed the influence of teachers on the decision taken by families to get involved, the perception of student of the styles of involvement and the relationship of these styles with the motivation of the student. Among all the results, the notable influence of a style based on support (at the student's request) and the promotion of autonomy, in the regulation of academic motivation, stands out.

**Keywords**

Family Involvement Academic motivation. Implication Styles Teacher Practices Regulation of Motivation.



## **Introducción**

El proceso de implicación familiar según Hoover-Dempsey & Sandler (1995) comienza en un nivel en el que se establecen las variables que configuran la decisión de las familias para implicarse en los estudios de sus hijos/as (construcción de un rol parental, orientación de metas hacia el logro o el aprendizaje, percepción de eficacia y contexto vital favorable o desfavorable a la implicación). En nuestro estudio, añadimos la influencia del profesorado con la intención de observar su peso en la decisión familiar.

En un segundo nivel, se establece cómo el estudiante percibe las actuaciones de su familia en términos de control, comunicación de expectativas, interés de la familia por la escuela, apoyo y fomento de la autonomía. Finalmente, se postulan los efectos de la interacción alumnado-familias sobre la motivación del estudiante, tomando como base la Teoría de la Auto-determinación formulada por Ryan & Deci (2002, 2017), en el contexto de trabajo escolar en casa (Epstein, 2001).

La aplicación de la teoría de la auto-determinación al ámbito educativo atañe al interés del estudiante por aprender, al valor de la educación y al desarrollo de sus propias competencias (Deci et al., 1991). El apoyo de los padres en las actividades escolares como agentes de socialización y su implicación con el trabajo escolar en casa, puede considerarse un identificador de la calidad de la implicación (Yotyoding, 2012). Este aspecto suele caracterizarse por cuatro dimensiones referidas a la percepción del estudiante de las actuaciones de madres y padres (apoyo, fomento de la autonomía, control y comunicación de expectativas) las cuales, desde un punto de vista teórico, ayudan a satisfacer las necesidades de autonomía, sociabilidad y competencia. Cuando estas necesidades están satisfechas, conducen a un aumento de la auto-motivación y el bienestar y, cuando son frustradas, reducen ambos aspectos.

Los procesos de motivación que incluimos en este trabajo hacen referencia a la expresión de emociones académicas positivas o negativas y su regulación (auto-refuerzo y auto-afirmación), emociones académicas negativas y su regulación (control de la situación, auto-instrucciones positivas y búsqueda de apoyo social), motivación de aprendizaje controlado en los estudios y deberes (regulación introyectada analizada como un tipo de motivación extrínseca en la cual las conductas son ejecutadas para evitar la culpa, ansiedad, o para obtener refuerzos como el orgullo), la regulación identificada (que es otra forma de motivación extrínseca, más autónoma, en la que la acción se identifica como propia en cuanto que es personalmente importante), la regulación externa (en la que las conductas son ejecutadas para satisfacer una demanda externa) y, finalmente, la motivación de aprendizaje autónomo (regulada también a través de la identificación).

Con estas bases teóricas diseñamos una investigación para explorar las conexiones entre todas las variables que configuran el proceso: la decisión familiar de implicarse, la percepción del estudiante de las actuaciones de implicación de sus madres y padres, y la repercusión de esta percepción en su motivación para estudiar (centrada en los deberes y la preparación de exámenes en casa).

## **Metodo**

### **Objetivos**

Pretendemos explorar hasta qué punto las relaciones que establece el modelo original y los posteriores contrastes, se reflejan en la investigación que hemos planteado

estableciendo una continuidad en los siguientes términos: PRÁCTICAS DEL PROFESORADO → LA DECISIÓN FAMILIAR DE IMPLICARSE → LA PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO → LOS EFECTOS SOBRE LA MOTIVACIÓN DEL ESTUDIANTE. Esperamos poder constatar la influencia del profesorado en la decisión de implicarse de las familias. Observar cuáles son las variables que interviene en la decisión familiar y qué variables determinan la modalidad de elección (trabajo escolar en casa). Por último, constatar aquellos mecanismos a través de los cuales la implicación afecta a la motivación del estudiante y comprobar cuáles son los efectos de cada uno de ellos.

### **Participantes**

Para hacerlo contamos con 60 profesores/as de Educación Primaria a los que administramos un cuestionario con 17 ítems compuesto por preguntas categóricas y escalares (datos sobre su situación socio-profesional, conocimiento de técnicas de implicación familiar, puesta en práctica de estrategias concretas de implicación familiar, modalidad de realización de estas prácticas, obstáculos más destacados sobre el proceso de implicación familiar y valoración, en términos de importancia y eficacia, de una serie de actuaciones relacionadas con la comunicación escuela-familia de cara a la mejora del aprendizaje del alumnado). A su vez, también contamos con 630 familias (un 78,13% en situación de biparental y, en un contexto monoparental, un 14,17% de madres y un 7,7% de padres), a los que también administramos un cuestionario de 20 ítems con un formato similar al anterior (número de hijos/as, nivel de estudios, composición del hogar, focalización de responsabilidad en los padres, la escuela o ambos a la vez, orientación de metas hacia el aprendizaje & logro, percepción de auto-eficacia, invitaciones del niño y/o la escuela y contexto de vida). También con 630 estudiantes de 5º y 6º de Primaria que nos informan sobre su percepción de la actuación de sus padres y madres en términos de control, comunicación de expectativas, interés por la escuela, apoyo y autonomía.

### **Instrumentos de medida**

Los instrumentos de medida para el alumnado y sus familias fueron adaptados a partir del trabajo de Yotyoding (2012) con unos niveles de fiabilidad que oscilan entre  $\alpha=.648$  y  $\alpha=.837$  y que serán especificados con más concreción en el texto completo. El cuestionario dirigido al profesorado fue elaborado por el grupo de investigación del Proyecto (EDU2015-66781-R) incluyendo una escala de prácticas de implicación de las familias ( $\alpha=.623$ ), valoración de los obstáculos propios del fomento de la implicación ( $\alpha=.714$ ) y evaluación de las actuaciones del profesorado cuando pone en práctica las estrategias de implicación ( $\alpha=.852$ ).

En la tabla 1 exponemos los índices de fiabilidad para los instrumentos dirigidos al alumnado y a las familias.

### **VER TABLA 1**

## **Procedimiento**

Los cuestionarios fueron entregados en cada uno de los centros y recogidos o enviados por el equipo de investigación. Una vez recibidos, fueron codificados y tratados estadísticamente con el paquete IBM SPSS Statistics-24.

## **Resultados**

Las prácticas que realiza el profesorado referidas a la implicación de las familias y que se asocian con su decisión de implicarse, son más representativas cuando se realizan entre un grupo de profesores/as de la misma etapa educativa. Dichas prácticas (ver tabla 2) se dirigen a responsabilizar a las familias en el trabajo escolar en casa (deberes y preparación de exámenes), orientarlas sobre cómo pueden ayudar a sus hijos/as e intervenir a la hora de corregir los deberes. El profesorado que actúa en solitario (que aparecen con signo positivo en la tabla 2), también responsabiliza a las familias, les indica cómo animar al estudiante para que realice sus tareas y les invita a participar en lo que demanda la escuela.

### **VER TABLA 2**

En cuanto a las variables que determinan la decisión de madres y padres para implicarse, lo más destacado (ver tabla 3) es la cohesión que existe entre todas las variables que determinan esta decisión, tanto en las madres como en los padres. La estructura familiar (mono o biparental) presenta unas relaciones centradas en la orientación de metas hacia el logro (madres en situación monoparental), orientación de metas hacia el aprendizaje (madres y padres en situación monoparental) y la disponibilidad de tiempo para implicarse (padres en situación biparental).

Lo más destacado es la relación consistente establecida entre la atribución de responsabilidad para implicarse que tiene su foco en la familia, reforzada por las demandas (invitaciones) del estudiante a las familias, así como la percepción de eficacia de madres y padres cuando atienden estas demandas.

### **VER TABLA 3**

A pesar de la moderación en los pesos de las relaciones (ver tabla 4), lo más notable es la percepción diferente del estudiante en cuanto a los estilos de implicación de madres y padres. En las primeras, las madres, la percepción de apoyo y fomento de la autonomía en situaciones de aprendizaje (tareas escolares y/o preparación de exámenes). En los padres es la percepción de control lo que más destaca.

### **VER TABLA 4**

Los efectos que tiene la percepción del alumnado (ver tabla 5) en cuanto al control y al fomento de la autonomía a la hora de resolver tareas escolares, es lo que más incide sobre la motivación del alumnado en todas las facetas observadas. La comunicación de

expectativas y la claridad en su recepción por parte del estudiante, es el segundo aspecto más asociado a su motivación, salvo en las emociones académicas y su regulación, así como en la motivación de aprendizaje autónomo (recordemos que esta variable, la comunicación de expectativas, se identifica con un estilo parental directivo).

### **VER TABLA 5**

No menos importante es la percepción de control (materno y paterno) que incide sobre todas las variables motivadoras excepto la expresión de emociones académicas negativas y su regulación.

Por último, la percepción de interés familiar por los asuntos escolares, no muestra asociaciones con la expresión de emociones académicas (ni positivas, ni negativas), tampoco con la motivación de aprendizaje (ni controlado, ni autónomo), lo cual contradice otros resultados que relacionan las prácticas de implicación familiar con los postulados de la teoría de la auto-determinación (Yoyoding, 2012).

### **Referencias bibliográficas**

Deci, E.L., Vallerland, R.J., Pelletier, L.G. & Ryan, R.M. (1991). Motivation and education: the self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3&4), 325-346. doi.org/10.1207/s15326985ep2904\_6

Epstein, J.L. (2001). *School, family, and community partnerships: preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview.

Hoover-Dempsey, K.V. and Sandler, H.M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42. doi: [10.3102/00346543067001003](https://doi.org/10.3102/00346543067001003)

Yotyodying, S. (2012). *The quality of home-based parental involvement. Antecedents and consequences in German and Thai families*. Dissertation for obtaining the degree of Dr. Ph. at the Faculty of Psychology and Sports Sciences. Bielefeld University. Germany.

Ryan, M.R. & Deci, L.E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 67-78. DOI: 10.1037/110003-066X.55.168

Ryan, M.R. & Deci, L.E. (2017). *Self-determination theory: basis psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Publishing.

## IMPLICACIÓN FAMILIAR Y MOTIVACIÓN DEL ALUMNO

Tabla 1. Índices de fiabilidad de las escalas dirigidas al alumnado y a las familias.

<b>ALUMNADO</b>	<b>Ítems</b>	<b>Alfa</b>
Apoyo / Interés	10	.816
Control / Expectativas	9	.648
Emociones académicas (+)	5	.839
Emociones académicas (-)	5	.666
Regulación de la motivación académica (deberes)	5	.639
Regulación de la emoción académica (+)	7	.789
Regulación de la emoción académica (-)	4	.680
Motivación de aprendizaje autónomo	2	.759
Motivación de aprendizaje controlado (deberes)	9	.738
Motivación de aprendizaje controlado (estudios)	7	.777
<b>FAMILIAS</b>		
		.798
Responsabilidad (Padres / Madres)	11	.736
Orientación de metas hacia el aprendizaje (Padres / Madres)	5	.823 .823
Orientación de metas hacia el logro (Padres / Madres)	8	.639 .764
Invitaciones del niño y escuela (Padres / Madres)	10	.753 .772
Contexto vital (Padres / Madres)	6	.736 .751
Percepción de eficacia	4	.811 .798

Tabla 2. Correlaciones “r” entre las variables referidas al profesorado (fomento de la implicación en el trabajo escolar en casa) y los elementos que configuran la decisión de implicarse de madres y padres (todas ellas a un nivel  $p \leq 0.01$ ).

<b>MADRES</b>	<b>PROFESORADO</b>
<b>RFF1</b>	-.175
<b>RFF2</b>	.136
<b>OL</b>	-.141
<b>PADRES</b>	
<b>RFF</b>	-.182
<b>AEF1</b>	-.174
<b>AEF2</b>	.161
<b>AEF3</b>	-.145
<b>IVE</b>	.141

RFF: Responsabilidad focalizada en la familia. OL: Orientación de metas hacia el logro.

AEF: Percepción de autoeficacia. IVE: Invitación de la escuela a implicarse.

## IMPLICACIÓN FAMILIAR Y MOTIVACIÓN DEL ALUMNO

Tabla 3. Correlaciones “r” entre las variables que determinan la decisión de implicarse en madres y padres (todas ellas a un nivel  $p \leq 0.01$  o bien no significativas “ns”).

MADRES	RF	RE	RF+E	OL	OA	IVN	IVE	AEF	TG	HOG
RF		.40	.39	-.39	.41	.44	.39	.46	.36	ns
RE			.20	.21	ns	.37	.27	.19	.27	ns
RF+E				-.16	.47	.38	.39	.27	.26	ns
OL					-.36	.35	.41	.28	.19	.40
OA						.37	.39	.26	.27	-.51
IVN							.27	.59	.35	ns
IVE								.26	.31	ns
AEF									.25	ns
TG										ns
PADRES										
RF		.38	.33	-.37	.40	.41	.32	.42	.33	ns
RE			.40	.17	.38	.34	.19	.18	.28	ns
RF+E				-.18	.49	.39	.34	.24	.21	ns
OL					.41	.31	.23	.24	-.51	ns
OA						.41	.31	.23	.24	-.51
IVN							.29	.61	.36	ns
IVE								.24	ns	ns
AEF									.27	ns
TG										.39

RF: Responsabilidad focalizada en la familia. RE: Responsabilidad focalizada en la escuela. RF+E: Responsabilidad focalizada en la familia y en la escuela. OL: Orientación de metas hacia el logro. OA: Orientación de metas hacia el aprendizaje. IVN: Invitaciones del niño/a. IVE: Invitaciones de la escuela. AEF: Percepción de auto-eficacia. TG: Tiempo y Ganas. HOG: estructura familiar (mono o biparental).

Tabla 4. Correlaciones “r” entre las variables que configuran la decisión familiar de implicarse de madres y padres y variables que explican la percepción del alumnado de dicha implicación (todas ellas a un nivel  $p \leq 0.01$ , o ns: no significativas).

<b>MADRES</b>	<b>Control</b>	<b>Expectativas</b>	<b>Interés</b>	<b>Apoyo / Autonomía</b>
<b>RF</b>	.140	.133	ns	ns
<b>OA1</b>	ns	ns	.121	ns
<b>OA2</b>	ns	ns	ns	.121
<b>OA3</b>	ns	ns	ns	.128
<b>IVN1</b>	ns	ns	ns	.128
<b>IVN2</b>	ns	ns	ns	.115
<b>IVN3</b>	.115	ns	ns	ns
<b>IVN4</b>	.114	ns	ns	ns
<b>PADRES</b>				
<b>OL1</b>	ns	ns	.125	ns
<b>OL2</b>	ns	.140	ns	ns
<b>OL3</b>	.138	ns	ns	ns
<b>AEF1</b>	ns	ns	.135	ns
<b>AEF2</b>	.135	ns	ns	ns
<b>IVN</b>	ns	ns	ns	.139
<b>HOG1</b>	.131	ns	ns	ns
<b>HOG2</b>	ns	.212	ns	ns

RF: Responsabilidad focalizada en la familia. OA: Orientación de metas hacia el aprendizaje. IVN: Invitaciones del niño/a para implicarse. OL: Orientación de metas hacia el logro. AEF: Percepción de eficacia. HOG: Estructura familiar (mono o biparental).

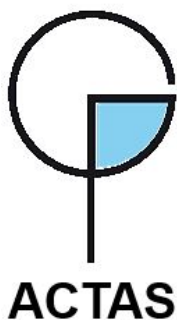


## IMPLICACIÓN FAMILIAR Y MOTIVACIÓN DEL ALUMNO

Tabla 5. Correlaciones “r” entre las variables que configuran la percepción de implicación del alumnado y variables que determinan la motivación del alumnado (todas ellas a un nivel  $p \leq 0.01$  o bien no significativas “ns”; la primera puntuación se refiere a las madres y la segunda a los padres).

	Apoyo/Autonomía	Interés Escuela	Control	Expectativas
<b>MADRES</b>				
EAP	.366 / .326	.338 / .397	.245 / .239	ns / ns
EAN	-.152 / -.127	-.265 / -.235	ns / ns	ns / .239
RMA	.195 / .187	ns / ns	ns / .183	.173 / .120
REAPAU	.269 / .179	ns / ns	.147 / .142	.173 / .135
REAPAF	.279 / .217	.248 / .250	.213 / ns	.134 / .124
REANCS	.240 / .215	ns / ns	ns / ns	ns / ns
REANAUS+	.256 / .264	.219 / .207	.192 / ns	ns / ns
REANBAS	.140 / .170	ns / ns	.145 / ns	.151 / .151
MACERI	.190 / .160	ns / ns	.170 / .154	.155 / .158
MACERE	.174 / ns	.182 / .256	.174 / ns	.244 / .223
MAAERI	.232 / .221	.215 / .233	-.141 / .149	ns / ns
MACDRI	.202 / .240	ns / ns	.210 / ns	.223 / .171
MACDRE	.139 / ns	.193 / .173	.249 / .249	.249 / .145

EAP: Emociones académicas positivas. EAN: Emociones académicas negativas. RMA: Regulación de la motivación académica. REAPAU: Regulación de la emoción académica positiva (auto-refuerzo). REAPAF: Regulación de la emoción académica positiva (auto-afirmación). REANCS: Regulación de la emoción académica negativa (control de la situación). REANAUS+: Regulación de la emoción académica negativa (auto-instrucciones positivas). REANBAS: Regulación de la emoción académica negativa (búsqueda de apoyo social). MACERI: Motivación de aprendizaje controlado (regulación introyectada). MACERE: Motivación de aprendizaje controlado en los estudios (regulación externa). MAAERI: Motivación de aprendizaje autónomo en los estudios (regulación introyectada). MACDRI: Motivación de aprendizaje controlado en los deberes (regulación introyectada). MACDRE: Motivación de aprendizaje controlado en los deberes (regulación externa).



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Avaliação longitudinal de programa multidisciplinar nos conhecimentos e crenças  
dos alunos em relação ao tabagismo

Longitudinal evaluation of a multidisciplinary program in students' knowledge and  
beliefs regarding smoking

Isabel Sousa (0000-0002-5217-8121) \*, Catarina Samorinha (0000-0002-6662-0347) \*\*, José  
Cunha Machado (0000-0003-2552-118X) \*\*\*, José Precioso (0000-0002-7889-8290) \*

\*Instituto de Educação, Universidade do Minho; \*\*EPIUnit – Instituto de Saúde Pública,  
Universidade do Porto; \*\*\*Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho

## Nota dos autores

Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia) e cofinanciado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do COMPETE 2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI) no âmbito do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com a referência POCI-01-0145-FEDER-007562; Bolsa de Doutoramento SFRH/BD/125425/2016.

Autor de contacto: José Precioso; Instituto de Educação; Universidade do Minho - Campus de Gualtar; 4710-057 Braga, Portugal; [precioso@ie.uminho.pt](mailto:precioso@ie.uminho.pt)

## Resumo

A prevenção do tabagismo nos jovens é fundamental, devendo ser implementada em meio escolar e tendo por base intervenções eficazes. O programa de prevenção do consumo de tabaco “SmokeOut-I” revelou eficácia na prevenção do tabagismo, a curto prazo. Objetivos: Avaliar a sua eficácia na manutenção dos conhecimentos e crenças adequados, a longo prazo, por sexo. Metodologia: Realizou-se um estudo quasi-experimental, tipo pré/pós-teste, com alunos do 6º ano, com um grupo experimental (n=163), a quem foi aplicado o programa “SmokeOut-I”, e um grupo controlo (n=148), em 2014/2015, em escolas de Braga. Três anos depois, o grupo experimental (n=122) e o de controlo (n=113) preencheram os mesmos questionários (follow-up). A análise longitudinal foi realizada através de modelos lineares generalizados usando o IBM SPSS Statistics. Resultados: Verificou-se que, a longo prazo, no grupo experimental, os alunos mantiveram os conhecimentos adequados sobre os efeitos do consumo de tabaco nos pulmões, coração, pele, na capacidade de fazer desporto e saúde em geral. Nas crenças em relação ao tabagismo, destacou-se uma menor discordância das crenças “O tabaco ajuda a acalmar” (p=0.003) e “Fumar alivia a tristeza” (p=0.049) nas raparigas do grupo experimental. Globalmente, a percentagem de alunos com crenças adequadas foi mais elevada no grupo experimental. Conclusões/Implicações: O programa revelou eficácia, a longo prazo, na manutenção de conhecimentos adequados e crenças positivas sobre as consequências do tabagismo. Os efeitos positivos para a saúde e para o ambiente justificam a sua aplicação generalizada no ensino básico, pelo que é decisivo o envolvimento e compromisso das entidades responsáveis.

*Palavras chave:* tabagismo, programa de intervenção, prevenção tabágica

## Abstract

The prevention of smoking among teenagers is essential and should be implemented in schools based on effective interventions. The tobacco prevention program “SmokeOut-I” has proven effective in preventing smoking in the short term. Objectives: To evaluate its effectiveness in maintaining the adequate knowledge and beliefs, in the long term, by gender. Methodology: A quasi-experimental study, pre/post-test type, was carried out in 6<sup>th</sup> grade students, with an experimental group (n=163), to whom the SmokeOut-I was applied, and a control group (n=148), in 2014/2015. Three years later, a follow-up, with the experimental (n=122) and control (n=113) groups, was conducted to assess their long-term efficacy in smoking knowledge and beliefs. Participants completed the same self-administered questionnaires. The longitudinal analysis was performed through generalized linear models using IBM SPSS Statistics. Results: In the long term, in the experimental group, the students maintained the adequate knowledge about the effects of smoking in the lungs, heart, skin, the ability to do sports and general health. In the beliefs regarding smoking, there was a lower discordance of beliefs "Smoking helps to calm" (p=0.003) and "Smoking alleviates sadness" (p=0.049) in the girls of the experimental group. Overall, the percentage of students with adequate beliefs was higher in the experimental group. Conclusions/Implications: The program has shown long-term effectiveness in maintaining adequate knowledge about the smoking consequences. The positive effects on health and the environment justify their widespread application in basic education, being therefore essential the involvement and commitment of the responsible entities.

*Keywords:* Smoking, intervention program, smoking prevention

A prevenção do tabagismo é fundamental, sendo mais promissora nos jovens quando implementada em meio escolar e tendo por base intervenções multicomponentes eficazes. O programa de prevenção do tabagismo “SmokeOut-I” revelou eficácia a curto prazo, nos comportamentos tabágicos (experimentação, intenção, consumo de tabaco), na capacidade de recusa de ofertas de cigarros e na melhoria dos conhecimentos e crenças positivas sobre o tabagismo, em jovens escolarizados, por sexo. A redução dos fatores de risco individuais e microsociais e a indigitação dos fatores protetores, como a família e a escola, pela relevância que estes têm no processo de socialização e integração dos jovens, é fundamental na prevenção do tabagismo (Sousa, 2018). A prevenção dos comportamentos de risco para a saúde, em geral, e do tabagismo, em particular, através de programas de prevenção do consumo de tabaco nos jovens, justifica-se como medida de promoção da saúde a longo prazo.

### **Avaliação de programa multidisciplinar na prevenção do tabagismo**

A evidência científica revela que intervenções multicomponentes são eficazes na redução da prevalência do consumo de tabaco nos adolescentes, sendo os programas em meio escolar basilares no sucesso da prevenção do tabagismo (Sousa, 2018; Mercken et al., 2012; Thomas, McLellan, & Perera, 2013). Os programas de prevenção que abrangem o contexto social e a componente de treino de competências têm-se mostrado eficazes (Andersen, Krølner, & Bast, 2015; Nădășan, Chirvăsuță, & Ábrám, 2015; Kanicka, Poniatowski, & Szpak, 2013a). No entanto, a vertente informativa é fundamental e o recurso a meios digitais interativos pode ser mais apelativo para os jovens, facultando-lhes uma discência mais autónoma. A escola é, assim, o meio ideal para intervir junto de crianças e jovens e promover educação em saúde, sendo a prevenção dos consumos, nomeadamente do tabaco, uma área fundamental (Precioso, Samorinha, & Macedo, 2016). Em Portugal, existem alguns programas de prevenção do consumo de tabaco, destacando-se os seguintes: “Não fumar é o que está a dar” (Precioso, 1999), dirigido a alunos do 7º ano de escolaridade, “Querer é Poder I” (Vitória, Raposo, Peixoto, & Clemente, 2000) e “Querer é Poder II” (Vitória, Raposo, Peixoto, Carvalho, & Clemente, 2001), destinados a jovens dos 12 aos 14 anos. Apesar de terem demonstrado eficácia (Precioso, 2001; Vitória, Silva, & De Vries, 2011), estes programas foram desenvolvidos sem um conhecimento aprofundado dos determinantes do consumo de tabaco em função do sexo. Assim, tornou-se relevante aperfeiçoar e modernizar os programas existentes em Portugal, tendo em conta as diferenças de género, salientando os componentes escola, família e a comunidade, e avaliar o seu impacte a curto e a

longo prazo (Sousa et al., 2017). O programa “SmokeOut-I” é um programa baseado no currículo, multicomponente, multidisciplinar, focado na prevenção do tabagismo, tendo em conta diferenças de género, e tem como objetivo melhorar os conhecimentos e modificar crenças sobre o tabagismo, bem como evitar a experimentação, deter a intenção de vir a fumar, reduzir a sobrestima da prevalência do consumo de tabaco e diminuir o seu consumo (Precioso et al., 2014). Este programa foi desenhado para ser aplicado em contexto escolar, por professores, em sala de aula, sendo uma intervenção educativa para a prevenção do tabagismo adaptada para alunos do 6º ano do ensino básico. Para tal, os professores receberam formação especializada para o efeito, na qual foram explicitados os objetivos do programa, estrutura, metodologia, resultados esperados e materiais necessários para a intervenção, de forma a aplicarem a intervenção com sucesso. Essa formação foi acreditada pelo Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua da Universidade do Minho, num curso de 25 horas, em modo b-Learning, e ministrada por formadores certificados. O curso de formação de professores, englobou formação inicial sobre teoria e prática em Educação para a Saúde, deu a conhecer o programa de prevenção do tabagismo “Smokeout-I” e proporcionou um acompanhamento contínuo durante o período da sua aplicação. O programa é composto por uma componente informativa e uma componente de competências sociais, incluindo estratégias de redução dos fatores de risco individuais e microsociais, promovendo fatores protetores, como a família e a escola, pela relevância que estes elementos têm no processo de socialização e integração dos jovens (Sousa, 2018). Este programa de prevenção do tabagismo tem por base teorias e modelos orientados para a compreensão dos comportamentos, tendo em conta que estes refletem o resultado da intenção comportamental. A atitude relativamente a um comportamento é influenciada pelos conhecimentos e crenças sobre as consequências de um determinado ato e pela perceção que o indivíduo tem dessas consequências. O programa “SmokeOut-I” proporciona aos alunos conhecimentos sobre as consequências do consumo de tabaco no organismo e na saúde, a curto e a longo prazo, permite adquirir competências para contrariar a sobrestima sobre o hábito de fumar, contempla situações de treino para os alunos desenvolverem capacidades de recusa de tabaco e estratégias para ajudar os colegas a deixar de fumar, propondo aos alunos a assinatura de um contrato de “Promessa de uma vida livre de fumo”, comprometendo-os a não fumar no futuro. Segundo a Organização Mundial de Saúde, a informação em saúde, a pesquisa em saúde e a tradução do conhecimento devem estar alinhadas e integradas na formulação de políticas de

saúde (WHO, 2018). Neste contexto, a integração do programa “SmokeOut-I” no currículo do ensino básico, no 2º ciclo, seria uma forma de atuação global para proteger as crianças e jovens escolarizados das consequências do tabagismo.

### **Metodologia**

Realizou-se um estudo quasi-experimental, tipo pré/pós-teste, em alunos do 6º ano de escolas de Braga, no ano letivo de 2014/2015, com um grupo experimental (n=163; 84 alunos do sexo masculino e 79 do sexo feminino, com idade média de 11,3 anos), a quem foi aplicado o programa de prevenção “SmokeOut-I”, e um grupo de controlo (n=148; 64 alunos do sexo masculino e 84 do sexo feminino, com idade média de 11,1 anos). Três anos depois, realizou-se um follow-up, com o grupo experimental (n=122; 68 alunos do sexo masculino e 54 do sexo feminino, com idade média de 14,3 anos) e o de controlo (n=113; 44 alunos do sexo masculino e 69 do sexo feminino, com idade média de 14,1 anos), para avaliar a sua eficácia a longo prazo. A perda de alunos do baseline para o follow-up deveu-se essencialmente a mudanças de escola e/ou local de residência dos participantes. Este estudo tem como objetivo avaliar a eficácia do programa de prevenção do tabagismo “SmokeOut-I” a longo prazo (três anos após a aplicação), na manutenção dos conhecimentos adequados e crenças positivas sobre tabagismo, em adolescentes escolarizados, por sexo. Numa primeira etapa, procedeu-se à comparação entre cada dois momentos consecutivos (pré-teste/pós-teste e pós-teste/follow-up) de modo a aferir sobre a evolução dos conhecimentos sobre as consequências do tabagismo no organismo e crenças sobre o tabagismo, utilizando-se testes de Qui-Quadrado (com correção de continuidade e teste exato de Fisher sempre que necessário). A análise longitudinal foi realizada através de modelos lineares generalizados usando o IBM SPSS Statistics v.24.

### **Resultados**

O programa revelou eficácia, a longo prazo, na prevenção do tabagismo. Ao nível dos conhecimentos sobre as consequências do tabagismo no organismo (Tabela 1), estes mantiveram-se a níveis acima dos 85,0%, para ambos os grupos, quanto ao prejuízo do tabaco para os pulmões, coração e saúde em geral. Todavia, quanto ao facto do tabaco ser prejudicial para os pulmões, registou-se uma descida significativa no grupo de controlo entre o pós-teste e o follow-up ( $p = 0,026$ ), tornando claro o efeito protetor do programa no grupo experimental a longo prazo.

No que concerne aos conhecimentos sobre as consequências nefastas do tabaco para a pele (concretamente para os rapazes) e para a sexualidade, também é notório o efeito protetor do programa no grupo experimental a longo prazo (em que os níveis se mantiveram acima dos 85,0%), enquanto os alunos do grupo de controlo no follow-up continuaram a registar valores significativamente inferiores: o prejuízo para a pele é mencionado por 75,0% dos rapazes, enquanto o prejuízo para a sexualidade é mencionado por apenas 52,3% dos rapazes e 50,0% das raparigas.

Tabela 1

*Efeitos do programa SmokeOut-I nos conhecimentos sobre as consequências do tabagismo no organismo, no pré-teste, no pós-teste e no follow-up, por sexo. (N=235)*

O tabaco é prejudicial para:			Pré-teste		Pós-teste		Follow-up		Pós-teste/Follow-up	
Sexo	Grupo		N	n (%)	N	n (%)	N	n (%)	x <sup>2</sup>	p
Pulmões	Rapaz	Controlo	44	43(97,7)	44	44(100,0)	44	43(97,7)	1,01*	1,000
		Experimental	67	66(98,5)	67	67(100,0)	68	68(100,0)	--	--
	Rapariga	Controlo	69	69(100,0)	69	68(98,6)	69	68(98,6)	0,00*	1,000
		Experimental	53	53(100,0)	54	54(100,0)	54	54(100,0)	--	--
Coração	Rapaz	Controlo	44	41(93,2)	44	44(100,0)	44	38(86,4)	4,47*	0,026
		Experimental	63	55(87,3)	67	67(100,0)	68	68(100,0)	--	--
	Rapariga	Controlo	66	64(97,0)	69	65(94,2)	69	67(97,1)	0,17	0,681
		Experimental	53	52(98,1)	54	54(100,0)	54	54(100,0)	--	--
Pele	Rapaz	Controlo	43	34(79,1)	44	34(77,3)	44	33(75,0)	0,00	1,000
		Experimental	60	41(68,3)	67	65(97,0)	68	68(100,0)	0,52	0,244
	Rapariga	Controlo	66	51(77,3)	69	59(85,5)	68	64(94,1)	1,91	0,167
		Experimental	53	35(66,0)	54	49(90,7)	54	54(100,0)	3,36*	0,057
Dentes	Rapaz	Controlo	43	37(86,0)	44	37(84,1)	44	39(88,6)	0,10	0,756
		Experimental	61	48(77,4)	67	66(98,5)	68	66(97,1)	0,00	1,000
	Rapariga	Controlo	68	61(89,7)	68	59(86,8)	69	66(95,7)	2,36	0,124
		Experimental	52	42(80,8)	54	51(94,4)	54	52(96,3)	0,00	1,000
Sexualidade	Rapaz	Controlo	41	26(63,4)	41	23(56,1)	44	23(52,3)	0,02	0,892
		Experimental	59	29(49,2)	67	61(91,0)	68	60(88,2)	0,06	0,800
	Rapariga	Controlo	59	38(64,4)	66	31(47,0)	66	33(50,0)	0,03	0,862
		Experimental	47	23(48,9)	54	49(90,7)	54	49(90,7)	0,00	1,000
Capacidade de fazer desporto	Rapaz	Controlo	43	37(86,0)	44	34(77,3)	44	38(86,4)	0,69	0,407
		Experimental	60	49(81,7)	67	66(98,5)	68	68(100,0)	0,00*	0,496
	Rapariga	Controlo	66	54(81,8)	69	56(81,2)	68	65(95,6)	5,58	0,018
		Experimental	51	37(72,5)	54	52(96,3)	54	54(100,0)	0,51	0,495
Saúde em geral	Rapaz	Controlo	44	42(95,5)	44	44(100,0)	44	42(95,5)	0,51*	--
		Experimental	64	62(96,9)	67	66(98,5)	68	68(100,0)	0,00*	0,496
	Rapariga	Controlo	68	67(98,5)	68	66(97,1)	68	68(100,0)	0,51*	0,496
		Experimental	52	49(94,2)	54	54(100,0)	54	54(100,0)	--	--

Nota: % = percentagem de participantes a considerar o tabaco “prejudicial” ou “muito prejudicial” (categorias agregadas) para o organismo. Neste caso, responder uma destas categorias de resposta era considerado o conhecimento adequado; \*Teste de Fisher

No conjunto de crenças em relação ao tabagismo, em que a mudança positiva corresponde à concordância (Tabela 2), não há dúvidas em nenhum dos grupos quanto ao facto de o tabaco ser uma droga viciante, de que fumar durante a gravidez prejudica o bebé e que fumar aumentar a probabilidade de ter cancro (valores acima de 75,0% nos três momentos).

Tabela 2

*Efeitos do programa SmokeOut-I nas crenças sobre tabagismo, no pré-teste, no pós-teste e no follow-up, por sexo, em que a mudança positiva corresponde à concordância. (N=235)*

Crenças	Sexo	Grupo	Pré-teste		Pós-teste		Follow-up		Pós-teste/Follow-up	
			N	n (%)	N	n (%)	N	n (%)	x <sup>2</sup>	p
Quem fuma tem uma pele envelhecida	Rapaz	Controlo	44	22(50,0)	44	39(88,6)	44	35(79,5)	0,76	0,382
		Experimental	67	38(56,7)	68	61(89,7)	68	59(86,8)	0,07	0,790
As raparigas são mais sensíveis ao fumo do tabaco	Rapariga	Controlo	69	45(65,2)	69	46(66,7)	69	54(78,3)	1,78	0,182
		Experimental	54	30(55,6)	54	48(88,9)	54	49(90,7)	0,00	1,000
	Rapaz	Controlo	44	11(25,0)	43	10(23,3)	44	3(6,8)	3,42	0,064
		Experimental	68	30(44,1)	68	33(48,5)	68	17(25,0)	7,12	0,008
	Rapariga	Controlo	68	19(27,9)	69	23(33,3)	69	15(21,7)	1,78	0,182
		Experimental	53	19(35,8)	54	20(37,0)	53	11(20,8)	2,70	0,100
O tabaco é uma droga muito viciante	Rapaz	Controlo	44	36(81,8)	44	37(84,1)	44	40(90,9)	0,42	0,519
		Experimental	68	58(85,3)	68	59(86,8)	68	53(77,9)	1,26	0,261
	Rapariga	Controlo	69	56(81,2)	69	65(94,2)	69	67(97,1)	0,17*	0,681
		Experimental	54	45(83,3)	54	41(75,9)	53	47(88,7)	2,17	0,141
É prejudicial estar ao lado de alguém que está a fumar ao ar livre	Rapaz	Controlo	43	29(67,4)	44	29(65,9)	44	26(59,1)	0,19	0,660
		Experimental	68	44(64,7)	68	49(72,1)	68	43(63,2)	0,84	0,359
	Rapariga	Controlo	69	37(53,6)	69	39(56,5)	69	49(71,0)	2,54	0,111
		Experimental	54	26(48,1)	53	35(66,0)	54	38(70,4)	0,07	0,784
Fumar durante a gravidez prejudica o bebé	Rapaz	Controlo	42	35(83,3)	44	39(88,6)	43	42(97,7)	1,54*	0,202
		Experimental	68	61(89,7)	68	61(89,7)	67	61(91,0)	0,00	1,000
	Rapariga	Controlo	69	59(85,5)	69	67(97,1)	69	68(98,6)	0,00*	1,000
		Experimental	54	46(85,2)	54	53(98,1)	54	52(96,3)	0,00*	1,000
Fumar é caro e prejudica a economia familiar	Rapaz	Controlo	44	34(77,3)	44	34(77,3)	43	37(86,0)	0,61	0,436
		Experimental	67	54(80,6)	68	60(88,2)	68	63(92,6)	0,34	0,560
	Rapariga	Controlo	69	54(78,3)	69	57(82,6)	69	59(85,5)	0,05	0,816
		Experimental	53	29(54,7)	53	51(96,2)	54	50(92,6)	0,16*	0,678
Fumar aumenta a probabilidade de ter cancro	Rapaz	Controlo	44	37(84,1)	44	36(81,8)	44	37(84,1)	0,00	1,000
		Experimental	68	53(77,9)	68	64(94,1)	68	65(95,6)	0,00*	1,000
	Rapariga	Controlo	69	57(82,6)	69	62(89,9)	69	67(97,1)	1,90*	0,165
		Experimental	54	42(77,8)	54	53(98,1)	54	52(96,3)	0,00*	1,000

Nota: % = percentagem de alunos que concorda com a crença, sendo a concordância a mudança positiva;

\*Teste de Fisher

Em contrapartida, no que concerne às restantes crenças, estas devem ser melhor trabalhadas pelo programa, concretamente quanto a ser prejudicial para a saúde estar ao lado de



alguém que fume ao ar livre (63,2% dos rapazes e 70,4% das raparigas, no grupo experimental) e quanto às raparigas serem mais sensíveis ao fumo tabaco. O trabalho sobre esta última crença deve ser fortemente incrementado dado que, no grupo experimental, apenas 2,05% dos rapazes e 20,8% das raparigas concordam na maior sensibilidade feminina ao fumo do tabaco (cerca de metade dos valores registados no pré-teste e no pós-teste).

Nas crenças em relação ao tabagismo, em que a mudança positiva corresponde à discordância (Tabela 3), destacou-se maior discordância das crenças “O tabaco ajuda a acalmar” ( $p=0,003$ ) e “Fumar alivia a tristeza” ( $p=0,049$ ) nas raparigas do grupo experimental. Globalmente, a percentagem de alunos com crenças adequadas foi mais elevada no grupo experimental do que no grupo de controlo. O programa revelou eficácia, a longo prazo, na manutenção de conhecimentos adequados sobre as consequências do tabagismo.

Tabela 3

*Efeitos do programa SmokeOut-I nas crenças sobre tabagismo, no pré-teste, no pós-teste e no follow-up, por sexo, em que a mudança positiva corresponde à discordância. (N=235)*

Crenças	Sexo	Grupo	Pré-teste		Pós-teste		Follow-up		Pós-teste/Follow-up	
			N	n (%)	N	n (%)	N	n (%)	$\chi^2$	p
Fumar é bom para emagrecer	Rapaz	Controlo	44	27(61,4)	44	25(56,8)	44	27(61,4)	0,05	0,828
		Experimental	68	41(60,3)	68	58(85,3)	68	58(85,3)	0,00	1,000
	Rapariga	Controlo	69	49(71,0)	69	44(63,8)	69	45(65,2)	0,00	1,000
		Experimental	54	33(61,1)	54	49(90,7)	54	48(88,9)	0,00	1,000
O tabaco ajuda a acalmar	Rapaz	Controlo	44	17(38,6)	44	12(27,3)	44	8(18,2)	0,58	0,445
		Experimental	68	38(55,9)	68	49(72,1)	68	48(70,6)	0,00	1,000
	Rapariga	Controlo	69	31(44,9)	68	22(32,4)	68	19(27,9)	0,14	0,709
		Experimental	54	34(63,0)	54	42(77,8)	54	26(48,1)	8,93	0,003
Não é prejudicial para a saúde estar numa sala com fumadores	Rapaz	Controlo	43	34(79,1)	44	32(72,7)	44	36(81,1)	0,58	0,445
		Experimental	66	42(63,6)	68	57(83,8)	68	53(77,9)	0,43	0,513
	Rapariga	Controlo	68	49(72,1)	69	52(75,4)	69	53(76,8)	0,00	1,000
		Experimental	54	34(63,0)	53	48(90,6)	54	50(92,6)	0,00*	0,742
A maioria dos adultos fuma	Rapaz	Controlo	44	7(15,9)	44	11(25,0)	44	13(29,5)	0,06	0,811
		Experimental	68	12(17,6)	68	19(27,9)	67	20(29,9)	0,00	0,956
	Rapariga	Controlo	68	9(13,2)	69	15(21,7)	69	21(30,4)	0,94	0,332
		Experimental	54	5(9,3)	54	8(14,8)	54	17(31,5)	3,33	0,068
Os fumadores têm mais amigos	Rapaz	Controlo	44	17(38,6)	44	21(47,7)	44	24(54,5)	0,18	0,670
		Experimental	68	24(35,3)	67	46(68,7)	68	37(54,4)	2,32	0,128
	Rapariga	Controlo	69	36(52,2)	69	46(66,7)	69	52(75,4)	0,88	0,348
		Experimental	54	32(59,3)	54	41(75,9)	54	44(81,5)	0,22	0,638
Os médicos exageram sobre os malefícios do tabaco	Rapaz	Controlo	44	32(72,7)	44	31(70,5)	44	32(72,7)	0,00	1,000
		Experimental	66	42(63,6)	67	48(71,6)	67	50(74,6)	0,04	0,845
	Rapariga	Controlo	69	43(62,3)	69	52(75,4)	69	61(88,4)	3,13	0,077
		Experimental	54	42(77,8)	54	42(77,8)	54	44(81,5)	0,06	0,811
A maioria dos jovens fuma	Rapaz	Controlo	44	10(22,7)	44	7(15,9)	43	5(11,6)	0,07	0,789
	Experimental	67	9(13,4)	68	20(29,4)	68	17(25,0)	0,15	0,700	

Fumar só tem consequências negativas se fumar muitos anos	Rapariga	Controlo	68	5(7,4)	69	6(8,7)	68	8(11,8)	0,10	0,756
		Experimental	54	6(11,1)	54	10(18,5)	54	11(20,4)	0,00	1,000
	Rapaz	Controlo	44	10(22,7)	44	15(34,1)	43	16(37,2)	0,01	0,936
		Experimental	66	13(19,7)	68	31(45,6)	68	29(42,6)	0,03	0,863
Rapariga	Controlo	68	15(22,1)	69	26(37,7)	69	37(53,6)	2,92	0,087	
	Experimental	54	17(31,5)	54	24(44,4)	54	32(59,3)	1,82	0,178	
Fumar é uma boa maneira dos jovens mostrarem independência	Rapaz	Controlo	43	23(53,5)	43	23(53,5)	44	32(72,7)	2,68	0,101
		Experimental	68	35(51,5)	68	41(60,3)	68	43(63,2)	0,03	0,860
	Rapariga	Controlo	68	38(55,9)	68	49(72,1)	69	53(76,8)	0,20	0,659
		Experimental	53	29(54,7)	54	43(79,6)	54	45(83,3)	0,06	0,804
Fumar alivia a tristeza	Rapaz	Controlo	43	10(23,3)	44	15(34,1)	44	11(25,0)	0,49	0,483
		Experimental	66	38(57,6)	67	40(59,7)	68	32(47,1)	1,69	0,194
	Rapariga	Controlo	68	33(48,5)	68	32(47,1)	69	29(42,0)	0,18	0,674
		Experimental	54	33(61,1)	54	38(70,4)	54	27(50,0)	3,86	0,049
Fumar torna as pessoas mais bonitas/interessantes	Rapaz	Controlo	43	35(81,4)	44	40(90,9)	44	36(81,8)	0,87	0,351
		Experimental	68	57(83,8)	67	62(92,5)	68	61(89,7)	0,08	0,783
	Rapariga	Controlo	68	59(86,8)	69	63(91,3)	69	68(98,6)	2,41*	0,115
		Experimental	53	48(90,6)	54	53(98,1)	54	49(90,7)	1,59	0,205
Fumar provoca doenças sem importância	Rapaz	Controlo	44	34(77,3)	44	33(75,0)	44	39(88,6)	1,91	0,167
		Experimental	68	53(77,9)	68	56(82,4)	68	59(86,8)	0,23	0,635
	Rapariga	Controlo	69	58(84,1)	69	60(87,0)	69	67(97,1)	3,56	0,059
		Experimental	54	40(74,1)	54	47(87,0)	54	49(90,7)	0,09	0,759

Nota: % = percentagem de alunos que discorda com a crença, sendo a discordância a mudança positiva;

\*Teste de Fisher

### Discussão e conclusões

O programa de prevenção do tabagismo “SmokeOut-I” revelou eficácia, a longo prazo, na manutenção dos conhecimentos apropriados e na mudança positiva de algumas crenças sobre o tabagismo. Outros estudos com adolescentes mostraram que intervenções que tiveram como propósito aumentar o nível de informação sobre as consequências negativas de um comportamento tiveram um efeito positivo no evitamento futuro desse comportamento por parte dos jovens (Sousa, 2018; Vitória, Silva, & De Vries, 2011; Kanicka, Poniatowski, & Szpak, 2013b; Sá, Rocha, Machado, & Precioso, 2018). Esta associação foi já encontrada noutros programas de prevenção do tabagismo que mostraram uma melhoria do comportamento relativo ao consumo de tabaco na sequência do investimento nos conhecimentos dos alunos (Nădășan, Chirvăsuță, & Ábrám, 2015; Kanicka, Poniatowski, & Szpak, 2013a). Neste contexto, o programa constitui uma ferramenta importante para trabalhar a temática do tabagismo em contexto escolar, disponibilizando materiais variados e adaptados ao currículo, promovendo a utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC) como recurso digital facilitador da aprendizagem (Ferreira, & Castiglione, 2018). Esta intervenção valoriza a educação como meio de ação na prevenção do tabagismo, bem como na aquisição de condutas salutaras no âmbito da

Educação para a Saúde. Os resultados obtidos apoiam a sua aplicação generalizada em escolas do 2º ciclo do ensino básico. Os efeitos positivos para a saúde e para o ambiente justificam a sua implementação generalizada, o que implica o envolvimento e compromisso das entidades responsáveis.

### Referências

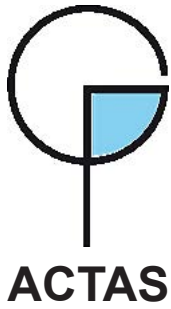
- Andersen, A., Krølner, R., Bast, L.S., Thygesen, L. C., & Due, P. (2015). Effects of the X:IT smoking intervention: a school-based cluster randomized trial. *International Journal of Epidemiology*, 44, 1900–1908. doi:10.1093/ije/dyv145
- Ferreira, G., & Castiglione, R. (2018). TIC na educação: ambientes pessoais de aprendizagem nas perspectivas e práticas de jovens. *Educ. Pesqui.* 44. doi:10.1590/s1678-4634201702153673
- Kanicka, M., Poniatowski, B., Szpak, A., & Owoc, A. (2013a). Differences in the effects of anti-tobacco health education programme in the areas of knowledge, attitude and behaviour, with respect to nicotine use among boys and girls. *Annals of Agricultural and Environmental Medicine*, 20(1), 173-177.
- Kanicka, M., Poniatowski, B., Szpak, A., & Owoc, A. (2013b). Effect of an anti-tobacco programme of health education on changes in health behaviours among junior high school adolescents in Białystok, Poland. *Annals of Agricultural and Environmental Medicine*, 20(1), 167-172.
- Mercken, L., Moore, L., Crone, M.R., De Vries, H., De Bourdeaudhuij, I., Lien, N., Fagiano, F., Vitória, P.D., & Van Lenthe, F.J. (2012). The effectiveness of school-based smoking prevention interventions among low and high SES European teenagers. *Health Education Research*, 27(3), 459-469.
- Ministério da Saúde. (2018). *Retrato da Saúde, Portugal*. Lisboa: Ministério da Saúde.
- Nădășan, V., Chirvăsuță, R., Ábrám, Z., & Mihăicuță, Ș. (2015). Types of Interventions for Smoking Prevention and Cessation in Children and Adolescents. *Pneumologia*, 64(3), 58-62.
- Precioso, J. (1999). Não fumar é o que está a dar. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Precioso, J. (2001). *Educação para a prevenção do comportamento de fumar. Avaliação de uma intervenção pedagógica no 3º Ciclo do Ensino Básico* (tese de doutoramento). Universidade do Minho, Braga.
- Precioso, J., & Samorinha, C. (2014). *Fatores associados com o consumo de tabaco em jovens escolarizados portugueses, por sexo: Pensar e agir, global, local e sistematicamente contra*

- o tabaco (Relatório de investigação)*. Braga: Associação para a Prevenção e Tratamento do Tabagismo de Braga. Centro de Investigação em Estudos da Criança – Universidade do Minho.
- Precioso, J., Reis, MF., Sousa, I., Samorinha, C., Sousa, C., Correia, C., Antunes, H., Macedo, M., & Machado, J. (2014). *SmokeOut-II (3º ciclo)*. Programa de Prevenção do Consumo de Tabaco. Braga: Associação para a Prevenção e Tratamento do Tabagismo de Braga (APTTB) & Centro de Investigação em Estudos da Criança – Universidade do Minho (CIEC).
- Precioso, J., Samorinha, C., & Macedo, M. (2016). *A prevenção do tabagismo em meio escolar: teoria e prática*. In: J. A. Garcia del Castillo & P. C. Dias (Eds.), Estudos sobre o Tabaco: Contributos para a Prática (pp.83-107). Braga: Axioma - Publicações da Faculdade de Filosofia.
- Sá, C., Rocha, V., Machado, J.C., & Precioso, J. (2018). Preventing alcohol use among adolescents: assessment of the "alcohol-free" programme. *Health and Addictions*, 18(2), 133-141.
- Sousa, I. (2018). Prevenção do tabagismo na escola: avaliação de um programa baseado no currículo. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 19(2), 337-353. doi: <http://dx.doi.org/10.15309/18psd190214>
- Sousa, I., Precioso, J., Machado, J., Reis, M. F., Sousa, C., Samorinha, C., & Antunes, A. (2017). Assessing the effectiveness of a tobacco use prevention programme based on the school curriculum. *Conexão Ciência*, 12, 45-51.
- Thomas, R.E., McLellan, J., & Perera, R. (2013). *School-based programmes for preventing smoking*. Cochrane Database of Systematic Reviews, Issue 4. Nova Jersey – EUA: John Wiley & Sons, Ltd. doi: 10.1002/14651858.CD001293.pub3
- Vitória, P., Raposo, C., Peixoto, F., Carvalho, A., & Clemente, M. (2001). “*Querer é poder II*” – Programa de Prevenção do Tabagismo para o 3º Ciclo do Ensino Básico – Manual do professor. Lisboa: Conselho de Prevenção do Tabagismo, Ministério da Saúde.
- Vitória, P., Raposo, C., Peixoto, F., & Clemente, M. (2000). “*Querer é Poder I*” – Programa de Prevenção do Tabagismo para o 3º Ciclo do Ensino Básico – Manual do Professor. Lisboa: Conselho de Prevenção do Tabagismo, Ministério da Saúde.
- Vitória, P., Silva, S., & De Vries, H. (2011). Avaliação longitudinal de um programa de prevenção do tabagismo para adolescentes. *Rev Saúde Pública*, 45(2), 343-354.

World Health Organization (2017). *World No Tobacco Day 2017*. Tobacco threatens us all: protect health, reduce poverty and promote development. Geneva: World Health Organization.

World Health Organization (2018). *European Health Report 2018*. Geneva: World Health Organization.

World Health Organization. (2017). *WHO report on the global tobacco epidemic, 2017: monitoring tobacco use and prevention policies*. Geneva: World Health Organization.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

A promoção da leitura (literária): projeto “A biblioteca vai a casa”

The promotion of reading (literature): project “The library goes home”

Fernanda Brás\*, Carlos Teixeira\*\* (0000-0003-4221-9695), Luís Castanheira\*\* (0000-0002-4921-2114)

\* Cáritas Diocesana Bragança-Miranda, Portugal,

\*\* Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

Carlos Teixeira (ccteixeira@ipb.pt)

## Resumo

Reconhecendo a importância do trabalho colaborativo, entre as instituições formais de ensino, as famílias e os contextos sociais mais alargados, esta comunicação pretende apresentar um projeto intitulado “A biblioteca vai a casa”. Trata-se de um projeto que, tendo sido realizado no âmbito da prática de ensino supervisionada (PES) de um curso de mestrado em educação pré-escolar, se centra na construção de experiências de leitura partilhada com os pais/famílias das crianças que integravam os grupos com os quais se trabalhou. Trata-se, por conseguinte, de um estudo de caso que, em termos metodológicos, assentou numa recolha de dados através da inquirição por questionário, aplicado aos pais/familiares responsáveis pelas crianças. Estes dados foram cruzados com informação recolhida ao longo da intervenção pelo registo de notas de campo. Os objetivos que, ao longo do processo de investigação em contexto, presidiram ao desenvolvimento do projeto foram os seguintes: (i) compreender as conceções das famílias em relação ao livro e à literatura para a infância; (ii) problematizar as práticas de leitura implementadas em casa; (iii) promover hábitos de leitura em família, fornecendo propostas baseadas em obras de literatura para a infância de reconhecida qualidade. Os agregados familiares foram sensibilizados (e ficaram mais sensíveis) em relação à primordial importância de cultivar hábitos de leitura com as crianças, desde a primeira infância. Cresceu, deste modo, a consciência de que a criação de ambientes educativos e familiares favoráveis à leitura e geradores de possibilidades de fruição literária são ricos e promotores de múltiplas aprendizagens, constituindo-se como fatores potenciadores do desenvolvimento holístico da criança. O projeto teve um impacto positivo nas práticas de leitura familiar, na medida em que se pode verificar um acréscimo de frequência de leitura partilhada entre adulto e criança, em contexto familiar. Foi igualmente possível verificar uma maior preocupação dos pais/familiares com a qualidade dessas atividades de leitura partilhada, bem como a propósito da qualidade das obras a ler.

*Palavras-chave:* educação de infância, leitura literária, relação instituição-família

## Abstract

Recognizing the importance of collaborative work among formal educational institutions, families and broader social contexts, this paper aims to present a project entitled “The Library Goes Home”. This project, which was conducted in the scope of supervised teaching practice (PES) of a master's degree in preschool education, focuses on building shared reading experiences with the parents / families of the children who were part of the groups we worked with. It is therefore a case study which, in methodological terms, was based on data collection through questionnaires, applied to parents / guardians of the children. These data were cross-referenced with information collected throughout the intervention by the field note register. The objectives that, during the research process in context, presided over the development of the project were: (i) to understand the conceptions of families in relation to the book and literature for childhood; (ii) problematize the reading practices implemented at home; (iii) promote family reading habits by providing proposals based on well-known childhood literature. Households were sensitized (and became more sensitive) about the paramount importance of cultivating reading habits with children from early childhood. Thus, the awareness has grown that the creation of educational and family environments favorable to reading and generators of possibilities for literary enjoyment are rich and promoters of multiple learning, constituting as factors that enhance the holistic development of the child. The

project had a positive impact on family reading practices, as there can be an increase in the frequency of shared reading between adult and child in a family context. It was also possible to verify a greater concern of the parents / family with the quality of these shared reading activities, as well as the quality of the works to read.

*Keywords:* childhood education, literary reading, institution-family relationship



### **Literacia emergente e desenvolvimento de competências de leitura em contexto familiar**

A literacia emergente, apesar de ser um conceito relativamente recente na já milenar história dos estudos sobre educação, vem-se constituindo como um tópico fundamental, suscitando múltiplas reflexões sobre a educação pré-escolar e sobre os primeiros anos em que as crianças realizam a aprendizagem formal e sistemática da leitura e da escrita. Entende-se por literacia a capacidade de cada indivíduo compreender e usar os conhecimentos de leitura e escrita, com recurso a vários materiais impressos, de modo a construir o seu próprio conhecimento. Azevedo e Martins (2011) salientam o facto de o conceito de literacia ser complexo e de grande abrangência. Segundo estes autores, literacia “inclui não só a capacidade para ler e escrever, como também a motivação para o fazer de forma autónoma e voluntária e em contextos adequados às múltiplas situações de uso” (Azevedo & Martins, 2011, p. 23). Efetivamente, a literacia corresponde à “capacidade do indivíduo para compreender, usar, refletir sobre e apropriar-se de textos escritos, de forma a alcançar os seus objetivos, desenvolver o próprio conhecimento e potencial e participar na sociedade” (GAVE, 2010, p. 6). Este conceito não pode ser dissociado da competência de ler o mundo de forma crítica, pelo que os profissionais de educação têm de conscientemente criar contextos e atividades que possibilitem à criança o desenvolvimento de competências que lhe permitam “ler, escrever, analisar e interpretar o mundo de uma forma não ingénuas” (Azevedo, 2006: 4).

Reconhecendo a importância da promoção da literacia emergente, verifica-se a necessidade de envolver a família em colaboração com o jardim de infância, de modo que os ambientes onde a criança se desenvolve sejam propiciadores de oportunidades de contacto com a leitura e a escrita. Não há, hoje, dúvidas acerca da relevância de desenvolver a motivação para a leitura desde a primeira infância. De acordo com as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE), é através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 70). O ambiente familiar pode e deve contribuir para a promoção do gosto pela leitura e pelos livros. Bamberger (2010) é perentório ao afirmar que “a prontidão da criança para a leitura será determinada, em grande parte, pela atmosfera literária e linguística reinante na casa da criança” (p. 71). Fala-se de literacia familiar para referenciar um conjunto de atividades ligadas à leitura e à escrita que os pais e os filhos realizam em casa. A família tem um papel decisivo e é, sem dúvida, a principal responsável por promover o contacto entre a criança e o livro. Os adultos que constituem o agregado familiar devem, por isso,

criar situações frequentes de partilha de leituras. Já há três décadas, Mercedes G. Manzano (1988) salientava que “a família é o lugar privilegiado para a criança despertar para o interesse pela leitura” (p. 113). Mas, para tal acontecer, é necessário que se criem, no ambiente familiar, condições favoráveis ao nascimento e ao desenvolvimento desse interesse. É preciso criar condições que promovam o desejo de aprender a ler. Partilha a mesma opinião Sobrinho (1994) ao dizer que as famílias detêm um papel fundamental na criação de leitores e no desenvolvimento dos hábitos de leitura. Evidência do reconhecimento da importância de uma ação conjunta que envolva as famílias na promoção de competências literárias é o (re)lançamento, no âmbito do PNL2027, do projeto “Leitura em Vai e Vem” (ver: <http://pnl2027.gov.pt/np4/vaievem.html>).

A família deve ser apoiada de forma a enriquecer os momentos de leitura. Importa, antes de mais, criar um ambiente agradável que possibilite ler diariamente (aproximadamente entre 15 a 30 minutos) com a criança. Importa igualmente, relacionar a história com as experiências pessoais, utilizar diferentes tipos de livros e fomentar experiências diversificadas, acolher as interrupções da criança e facilitar uma intervenção ativa durante a leitura partilhada de histórias, solicitando que a criança “leia” para o adulto. Na verdade, promover o contacto com os livros, desde tenra idade, é levar as crianças a gostarem dos livros e é ajudá-las a crescer e a amadurecer revendo as suas experiências e vivências nas histórias e nos diversos textos que são partilhados. Glória Bastos (1999) também responsabiliza a família como o primeiro mediador, reiterando que “a leitura começa muito antes de se saber ler” (p. 285) – ideia já celebrizada pelo pedagogo Paulo Freire (1997), quando na sua carta aos professores afirmou que a criança nasce “leitora do mundo”. Sendo simultaneamente leitora do mundo e de palavras, a criança deve ter contacto com os livros desde que nasce. Cabe aos pais proporcionar esse contacto com o livro, num ambiente adequado para a criança. Neste ambiente deve experienciar-se uma diversidade de leituras, devidamente seleccionadas e adequadas à faixa etária que a criança tem. Os educadores, os livreiros e os bibliotecários têm, também, um papel primordial. Cabe-lhes auxiliar as famílias na escolha dos livros adequados a cada faixa etária. O que fica claro é que o desenvolvimento de competências literárias é um processo complexo e que deve ser participado por várias pessoas e profissionais num espírito de renovada colaboração.

### **O projeto “A biblioteca vai a casa”**

O Projeto que aqui se apresenta intitula-se “A biblioteca vai a casa” e foi concebido e realizado com a clara intencionalidade de desenvolver estratégias de aproximação entre a criança e o livro no seio da

família. Assim, foi igualmente objetivo deste projeto envolver as famílias nas práticas de leitura desenvolvidas no jardim de infância, incentivando-as no sentido de uma participação mais ativa na educação literária das crianças com as quais se trabalhou. Se, por um lado, se desejava a aproximação da criança ao livro, por outro, pretendia-se ajudar a dinamizar a leitura partilhada em família, sabendo que estes momentos, se realizados num ambiente de afeto, são potenciadores de interações de qualidade entre pais (adultos) e filhos (crianças). Estes momentos em que pais e filhos partilham livros são fundamentais para a descoberta ou o desenvolvimento do gosto pela leitura, bem como para a compreensão das suas múltiplas funcionalidades (Rombert, 2013). As OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) remetem para a importância de o educador estabelecer uma relação próxima com o meio familiar, reconhecendo a sua importância para o desenvolvimento das crianças e o sucesso da sua aprendizagem. Moveu este projeto a certeza de que, através da leitura de obras de qualidade da literatura preferencialmente destinada a crianças, estas descobrem e (re)interpretam o mundo, sonham com novas realidades, reconhecem os seus sentimentos e aprendem a ser futuros leitores e cidadãos ativos e críticos. Esta é a intencionalidade que importa sublinhar como grande força impulsionadora para o desenvolvimento deste projeto cujos objetivos foram: (i) compreender as conceções das famílias em relação ao livro e à literatura para a infância; (ii) problematizar as práticas de leitura implementadas em casa; (iii) promover hábitos de leitura em família, fornecendo propostas baseadas em obras de literatura para a infância de reconhecida qualidade.

#### **Opções metodológicas.**

Em termos metodológicos, assinala-se que o projeto foi planeado e desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES) de um curso de mestrado em educação pré-escolar, sendo que a primeira autora deste artigo era, à data, aluna a terminar a sua formação inicial e se encontrava, por isso mesmo, a realizar a PES em contextos de educação pré-escolar; os outros dois autores faziam parte da equipa de supervisão e orientação desse processo. O projeto emergiu da prática, nomeadamente de momentos de diálogo com os pais das crianças, nos quais se foi tornando evidente a preocupação com a leitura. Sendo um projeto realizado em contexto de PES, foi muito importante a recolha de dados com base na observação participante. Neste âmbito, ao longo da intervenção, foram efetuadas notas de campo, possibilitando a reflexão sobre os processos que estavam a ser desenvolvidos em sala. O desenvolvimento do projeto implicou, contudo, o recurso a outros instrumentos de recolha de dados. Após as interações conversacionais com os pais/encarregados de educação, percebeu-se a importância do desenvolvimento de estratégias promotoras de hábitos de leitura e desencadeou-se o desenho do projeto “A biblioteca vai a casa”.

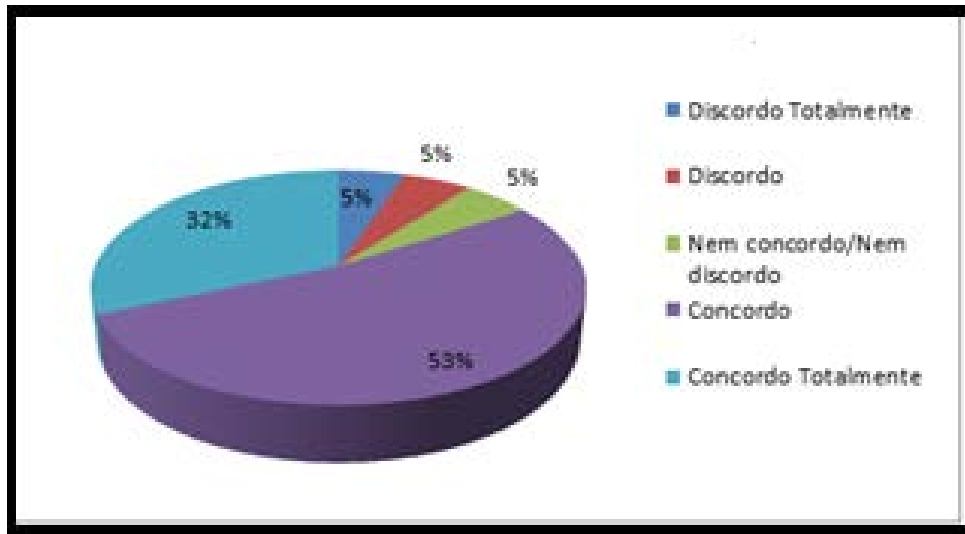
A primeira fase deste projeto consistiu na recolha de informação relativamente às conceções e às práticas familiares em relação à leitura. Esta recolha de dados fez-se através da inquirição por questionário, aplicado aos pais/familiares responsáveis pelas crianças. Estes dados foram cruzados com informação recolhida ao longo da intervenção pelo registo de notas de campo. O inquérito foi aplicado aos pais do grupo de crianças dos 4 anos de idade (grupo com o qual se estava a trabalhar), sendo que este grupo era constituído por 24 crianças. Pretendia-se recolher informação acerca das rotinas da família em relação à leitura e à ligação com o livro de literatura. O questionário foi enviado no caderno individual, com uma nota sobre o seu propósito no qual, para além de se agradecer a colaboração, se garantia o anonimato dos participantes. O questionário era composto por três grupos, cuja organização pretendia garantir a coerência das informações a recolher. O primeiro grupo reportava-se à recolha de dados pessoais, no sentido de fazer a identificação socioprofissional dos inquiridos. No segundo grupo foram solicitadas respostas, através da utilização de uma Escala de Lickert, sobre o valor da leitura, a importância da leitura, os hábitos de leitura em família, a seleção dos livros e a relação da criança com o livro. O terceiro e último grupo centrava-se na inquirição sobre os hábitos de leitura em casa. Da sua análise resulta a informação que nos levou a desenvolver o projeto e nos indica as perceções das famílias sobre o ato de ler, e a reflexão que estas fazem sobre os hábitos de leitura com os seus educandos. A segunda fase do projeto consistiu no desenvolvimento de um conjunto de ações em que se pretendia criar ou desenvolver hábitos de leitura em família e valorizar essas práticas criando mecanismos de divulgação e partilha dessas atividades de leitura. Por fim, lidando com a pressão provocada pelo tempo – aspeto sempre presente em processos ligados à PES –, procurou-se proceder à avaliação da ação desenvolvida.

#### **Análise dos dados dos questionários.**

O questionário, como acima referido, foi entregue a 24 pais, sendo este o número de crianças da sala dos 4 anos no contexto de JI. No entanto, foram analisados apenas 19 questionários porque alguns não foram respondidos ou não foram entregues em tempo útil. Analisam-se, de seguida, algumas das respostas dadas ao questionário. Tratando-se de uma abordagem com uso de uma escala de Lickert, foram apresentadas asserções em relação às quais os inquiridos tinham de manifestar a sua concordância ou discordância (de acordo com escala que se apresenta nos gráficos seguintes). A primeira asserção que vamos analisar estava relacionada com as conceções acerca da

leitura de obras literárias como processo que potencia o conhecimento do vocabulário. A asserção era: «A frequência da leitura literária está relacionada com a aquisição de vocabulário.»

Os dados obtidos estão apresentados no gráfico que se segue.



*Figura 1.* Respostas a «A frequência da leitura literária está relacionada com a aquisição de vocabulário.»

Podemos verificar que as respostas dadas pela maioria dos pais manifestam a concordância em relação à importância da leitura de obras da literatura para a infância para o desenvolvimento da competência lexical, nomeadamente no que se refere à aquisição de um vocabulário rico e diversificado. A grande quantidade de respostas que valorizam a leitura evidencia o reconhecimento de que o ambiente linguístico criado pela família facultará à criança um maior domínio da linguagem, alargando o seu vocabulário.

A segunda asserção pressupunha um olhar sobre as perceções dos pais acerca da criação de hábitos de leitura. A asserção era: «Ler para crianças cria hábitos de leitura mais tarde.»

Os dados relativos à opinião dos inquiridos estão esquematicamente apresentados no gráfico que se segue.

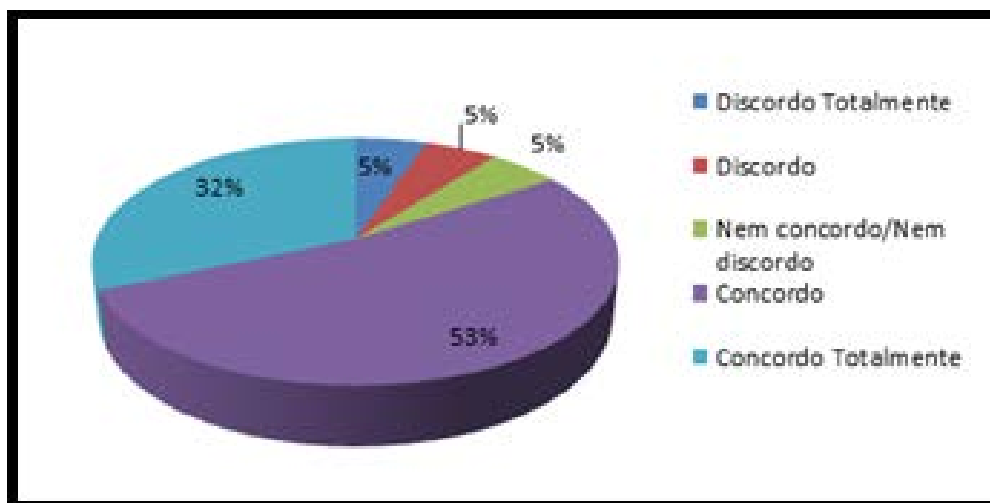
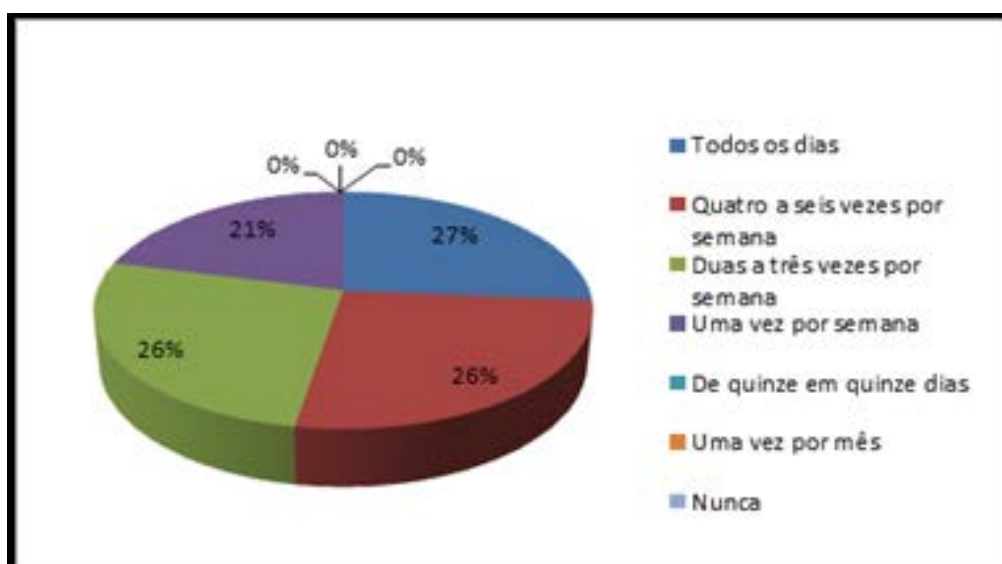


Figura 2. Respostas a «Ler para crianças cria hábitos de leitura mais tarde.»

Mais uma vez, a grande maioria dos inquiridos manifesta uma opinião muito favorável em relação aos benefícios da leitura (32% afirma concordar totalmente e 53% afirma concordar). Não deixa de merecer atenção o facto de uma pequena percentagem de pais precisar de ser informada dos benefícios que a leitura partilhada representa no futuro das crianças, nomeadamente no que se refere à criação de bons hábitos de leitura.

O inquérito incluía um conjunto de questões, com a finalidade de explicitar as práticas de leitura partilhada realizada nos diversos contextos familiares das crianças do grupo com o qual se estava a trabalhar. Uma dessas questões, que, pela sua importância, trazemos a este artigo, foi: «Em casa, com que regularidades fazem uma leitura partilhada (adulto e criança)?». Os dados relativos às respetivas respostas encontram-se no gráfico que se segue.



*Figura 3.* Respostas à pergunta «Em casa, com que regularidades fazem uma leitura partilhada (adulto e criança)?»

As respostas dão conta que os pais manifestam ter hábitos de leitura. No entanto, na sua maioria, estas práticas de leitura não ocorrem todos os dias, pelo que se conclui que não estão consolidados hábitos de leitura diária em casa. Dada a importância que este aspeto reveste considerou-se importante fomentar, nas famílias, hábitos de leitura com as crianças.

### **Desenvolvimento do projeto**

Como acima referido, este projeto surgiu na sequência de conversas informais com os pais das 24 crianças que frequentavam a sala de jardim de infância (grupo com o qual se estava a desenvolver a PES) e teve como primeiro momento a inquirição, por questionário a esse grupo de pais / encarregados de educação. As referidas conversas permitiram perceber que havia alguma preocupação, por parte dos pais, em ler com os seus filhos. Porém, como referiram e de acordo com o registo efetuado em várias notas de campo, muitas das vezes as leituras repetiam-se. Os pais apresentavam como justificação para essa repetição o preço que se pratica na venda de literatura para a infância. Através dos questionários aos pais, pode-se concluir que, na maioria das famílias, a leitura com as crianças não se fazia todos os dias.

O início da fase de implementação do projeto deu-se com o envio aos pais de uma nota explicativa acerca do conjunto de procedimentos que se pretendia desenvolver. Procurou-se, através desta interação, reiterar a responsabilidade da família na promoção da leitura. Corroborando a opinião de Gomes (1996), pretendia-se acentuar a consciência do quão importante é que a família seja participante ativa no processo de crescimento e desenvolvimento das crianças, reconhecendo-lhe um papel fundamental na motivação para a leitura, pelo convívio diário com os livros. A família deve criar condições para realizar uma atividade diária de leitura, levando a “uma maior apetência pelo acto de ler” (p.22). Segue uma imagem em que se apresenta um excerto do documento enviado aos pais. É, antes de mais, um documento informativo, no qual, além de se explicitar a intencionalidade do projeto, se explicitam os procedimentos a desenvolver ao longo da sua realização. Estes implicavam uma seleção cuidada de livros – tarefa que foi realizada por nós, ainda que ouvindo os interesses das crianças. Nesta seleção de livros, foi dado particular destaque àqueles que integram o *corpus* da literatura para a infância e, particularmente, aqueles que integram a lista de livros recomendados do Plano Nacional de Leitura, tendo em conta a faixa etária das crianças em causa.

**Atividade**

Conscientes do empenho que todos colocam na educação das vossas crianças, solicitamos a colaboração das famílias na partilha de um livro. O procedimento será o seguinte:

1.º Todas as semanas, às quartas-feiras o vosso educando levará para casa um livro.

2.º Leitura partilhada do livro em casa: os familiares devem ler o livro à criança várias vezes (ler, por exemplo, ao deitar; procurar ler com tempo dando possibilidade à criança para comentar e apreciar os pormenores do livro).

3.º Produção de um registo sobre o livro: em diálogo com a criança, e depois da leitura, realizar um registo que ajude a criança a falar do livro aos colegas. Este registo poderá ser um desenho, um fantoche criado com a criança, um pequeno texto escrito (que a educadora estagiária possa ler na sala), etc.

4.º O seu educando, no Jardim de Infância, partilhará com os amigos os momentos vividos em redor do seu livro.

O livro deverá ser devolvido em data agendada para posterior troca

Agradeço antecipadamente a sua colaboração.

*Figura 4.* Excerto do Comunicado enviado aos pais, sobre o projeto “A biblioteca vai a casa”

Saliente-se que as crianças, de entre o leque de livros à disposição, podiam fazer as suas escolhas e que, ao longo do tempo, houve uma circulação de livros por várias crianças. Durante a semana em que o livro estava em casa, no seio da família, este livro podia ser explorado, lido, (re)contado de tal forma que adultos e crianças se familiarizassem com o livro e tivessem tempo para planear e executar uma atividade depois da leitura. Esta atividade deveria ser concretizada na elaboração de um qualquer objeto que, posteriormente, possibilitasse à criança a partilhar da experiência de leitura com os colegas em grande grupo. Todas as quartas-feiras, as crianças traziam as histórias lidas e levavam uma nova história. Esta nota informativa era também um convite para os pais/encarregados de educação participarem no projeto. Este projeto iniciou no dia 9/11/2016 e prolongou-se durante 7 semanas.

O projeto foi acolhido pelos pais com interesse, pois estes estiveram sempre motivados para a leitura das histórias. O nosso objetivo foi atingido, na medida em que, durante o projeto, verificamos que as famílias envolvidas leram os livros que as crianças levavam para casa. Às quartas-feiras, existia um entusiasmo por parte das crianças pois era o dia de escolher um novo livro, e também partilhar com os colegas o livro que tinham lido. As crianças mostravam verdadeiro



entusiasmo por este projeto, de tal forma que a educadora cooperante tinha planos para o continuar, dado o sucesso do mesmo.

### **Conclusão**

Pode-se concluir que os objetivos pretendidos foram alcançados. Durante o período em que decorreu o projeto, as famílias leram as histórias que iam para casa, promovendo interações entre os membros das mesmas. Assim sendo, houve evidência de que se promoveram momentos de leitura partilhada em casa. Também foi perceptível que a mãe é a pessoa que partilha com mais regularidades estes momentos com as crianças, seguindo-se do pai e os avós. Apesar de este ser um pequeno projeto (realizado apenas com um grupo de crianças), reafirmamos os benefícios que a leitura promove no desenvolvimento da criança, e atestamos o seu relevante papel nas aprendizagens que esta vai realizando ao longo da sua vida. Confirmou-se que a família tem um papel crucial e gerador de atitudes positivas face à leitura, sendo importante o ambiente emocional e afetivo em que acontece a interação com os livros. Assim, não pode deixar de ser uma nota final a registar, é de primordial importância estimular as crianças, desde muito cedo, a estabelecerem o encontro e o convívio com os livros – e o contexto familiar é um *locus* privilegiado para que esse convívio aconteça e frutifique. Parece, pois, justo afirmar que as famílias que encorajam o hábito de leitura, promovendo a leitura partilhada (com os seus filhos), e que criam atividades lúdicas baseadas na leitura de forma a estimular a criatividade, a imaginação e o vocabulário das crianças estão a cumprir a sua função de educar para a liberdade e a responsabilidade.

### **Referências**

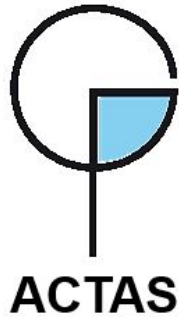
- Azevedo, F. (2006). *Língua Materna e Literatura Infantil*. Lisboa: Lidel.
- Azevedo, F., & Martins, J. (2011). *Formar leitores no Ensino Básico: a mais-valia da implementação de um Clube de Leitura. Da Investigação às Práticas*. Lisboa: Lidel.
- Bamberger, R. (2010). *Como incentivar o hábito de leitura*. São Paulo: Ática.
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Freire, P. (1997). *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água.
- GAVE (2010). *PISA 2009 – Competências dos alunos portugueses: síntese de resultados*. Lisboa: GAVE.
- Gomes, J. A. (1996). *Da Nascente à Voz – Contributos para uma pedagogia da leitura*. Lisboa: Editorial Caminho, SA.

Manzano, M. G. (1988). *A criança e a leitura*. Porto: Porto Editora.

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Sobrinho, J. G., Rebanal, J., Conde, J., Valle, D., Merino, P., & Alonso, L. (1994). *A criança e o livro*. Porto: Porto Editora.

Rombert, J. (2013). *O Gato comeu-te a língua: exercícios, técnicas e conselhos para pais e educadores ajudarem as crianças no desenvolvimento da linguagem, da fala, da leitura e da escrita*. Lisboa: A Esfera dos Livros.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

¿Afectan las creencias y el contexto vital a la implicación parental en educación infantil?

Do beliefs and life context affect parental involvement in preschool?

Lorena Negreira Negreira\* [Orcid.org/0000-0003-2303-8370](https://orcid.org/0000-0003-2303-8370), Silvia López Larrosa\*

[Orcid.org/0000-0002-8200-8692](https://orcid.org/0000-0002-8200-8692)

\*Universidade da Coruña

Nota de los autores

Esta investigación no ha recibido ningún tipo de financiación.

Autor de contacto Silvia López Larrosa. Facultad de Ciencias de la Educación, Campus de Elviña, 15071 A Coruña, España

## Resumen

La mayoría de las investigaciones sobre la implicación de las familias se han centrado en las formas de participación mientras un porcentaje mucho menor de estudios analiza qué es lo que las lleva a implicarse. Por ello, se ha tomado como referencia el modelo desarrollado por Hoover-Dempsey y Sandler y la revisión del mismo de Walker, Wilkins, Sandler y Hoover-Dempsey para analizar la implicación en la escuela y el hogar de 100 progenitores (28 padres y 72 madres) con hijos preescolares, y la relación entre estas formas de implicación y sus variables moderadoras, en concreto, su construcción de rol (i.e. sus creencias sobre su papel y la valencia de la escuela) y el contexto vital (i.e. tener tiempo y conocimientos para implicarse). Los objetivos eran analizar la construcción de rol, el contexto vital y la implicación según el sexo de los participantes y su nivel educativo; y analizar las relaciones entre la construcción de rol, la percepción del contexto vital y la implicación. Los datos indicaron que los padres percibían tener menos tiempo y energía que las madres. A medida que aumentaba el nivel de estudios, padres y madres opinaban que contaban con más conocimientos sobre el colegio y más habilidades para relacionarse con sus hijos en temas relativos a la escuela. No se hallaron diferencias significativas en la implicación según el sexo o el nivel educativo de los progenitores. Los conocimientos y habilidades percibidas se relacionaron significativamente con la implicación de los progenitores. Estos resultados tienen claras implicaciones educativas.

*Palabras clave:* educación infantil, participación, involucración parental, creencias parentales.

## Abstract

Most research on parental involvement has focused on the way parents get involved while much less research has been devoted to analyse what it is that leads families to get involved. That is why we have used the model developed by Hoover-Dempsey, and Sandler and its revision by Walker, Wilkins, Sandler and Hoover-Dempsey, to study parental involvement at home and at school. Participants were 100 parents (28 fathers and 72 mothers) who had preschool children. We related parental involvement at home and at school to parental role construction variables (i.e. beliefs about their role and about school valence) and parental life context (i.e. have time and knowledge to get involved). Our aims were to study parents' role construction, life context and involvement depending on their gender and their education; and to analyse the relationships between role construction, life context and involvement. Data showed that fathers perceived that they had less time and energy than mothers. As their education increased, parents thought that they had more knowledge about school and more skills to relate to their children about school. There were no significant differences in parental involvement depending on gender and education. Parental knowledge and skills were significantly related to parental involvement. These results have clear implications in education.

*Keywords:* preschool, participation, parental involvement, beliefs.

En los últimos años se ha ido adquiriendo una mayor conciencia sobre la importancia e influencia que tienen las familias en el desarrollo de los niños y niñas y así nos lo demuestran estudios como los desarrollados por Epstein (2001, 2002, 2007), en los que se ve el impacto que tiene la participación de las familias (especialmente de los progenitores) en la motivación, adaptación y desarrollo del alumnado. El presente estudio se ocupa de la implicación de los padres en el hogar y en la escuela y de las variables que, según el modelo desarrollado por Hoover-Dempsey y Sandler (1997) y la revisión del mismo de Walker, Wilkins, Sandler y Hoover-Dempsey (2005), condicionan dicha implicación. En general, se diferencia entre dos formas de implicación de los padres, la que realizan en la escuela y la que llevan a cabo en el hogar (Rogers, Markel, Midgett, Ryan y Tannock, 2012; Rogers, Theule, Ryan y Keating, 2009; Walker et al., 2005). Por una parte, se trata de conductas como participar en actividades organizadas por la escuela o asistir a encuentros con los docentes. Por otra parte, la implicación en el hogar tiene que ver con conductas como hablar del colegio con el hijo o animarle a superarse en sus aprendizajes. Estas variables están condicionadas fundamentalmente por las ideas, creencias, posibilidades y capacidades con los que cuentan las familias. La mayor parte de las investigaciones sobre la implicación se han enfocado más en las formas de participación y un porcentaje mucho menor en analizar qué es lo que lleva a las familias a hacerlo. Según el modelo revisado de Walker y sus colaboradores (Walker et al., 2005), es posible distinguir tres fuentes de influencia o variables moderadoras de la implicación. Una de estas variables es la construcción de rol, entendida como las creencias de los padres sobre lo que deberían hacer (Walker et al., 2005). Dentro de ella, distinguen, por una parte, las creencias sobre su rol, esto es, los ámbitos en los que creen que deben implicarse, y, la valencia de la escuela, basada fundamentalmente en sus recuerdos de infancia sobre la escuela y los sentimientos que ésta les generaba. La segunda variable moderadora de la implicación es el contexto vital, que considera la percepción del tiempo y la energía para implicarse con sus hijos y su percepción de contar con los suficientes conocimientos y habilidades para hacerlo. Finalmente, el modelo tiene en cuenta las invitaciones para la implicación por parte de los docentes o los hijos. En esta investigación se analizará la implicación siguiendo el modelo de Walkers et al. (2005) y se considerarán dos de las variables que, según éste, la condicionan: la construcción de rol y el contexto vital.

Un estudio sobre la implicación familiar de familias neoyorkinas con hijos/as de 5 a 12 años puso de manifiesto que los padres con un mayor sentimiento de autoeficacia se implicaban más en

el hogar y en la escuela (Jaspen, 2013). En una investigación llevada a cabo en diez escuelas infantiles de Hong Kong y Shenzhen, se halló una alta correlación entre la participación de los padres y su nivel formativo (Lau, 2011). Por ello, en este estudio, se pretende comparar las creencias de construcción de rol, el contexto vital y la implicación de padres y madres de alumnos de educación infantil. El segundo objetivo es analizar las creencias de construcción de rol, el contexto vital y la implicación de los padres y las madres según su nivel educativo. El tercer objetivo es analizar las relaciones entre las creencias, la percepción del contexto vital y la implicación.

## **Método**

### **Participantes**

En el presente estudio participaron un total de 100 familias con hijos en edad preescolar. De cada familia contestó el padre o la madre, de modo que, en total se contó con las respuestas de 28 hombres y de 72 mujeres. Sus edades oscilaban entre los 21 y los 50 años con una media de edad de 36.14 años ( $DE = 5.38$ ). Por lo que respecta a su nivel educativo, tenían estudios universitarios un 65%. Un 32% tenían estudios medios y 3% tenían estudios primarios. La mayoría tenía un trabajo remunerado fuera de casa por cuenta ajena (70%). En menor porcentaje tenían un trabajo por cuenta propia (12%) y algunos trabajaban en casa sin remuneración (10%). Un 8% estaban en paro. Los niños y niñas se encontraban en todos los niveles educativos de infantil entre 0 y 6 años. En total, 62 niños y niñas acudían a centros públicos y 38 a centros privados o concertados.

### **Materiales**

Se utilizó un cuestionario con dos partes. Una primera parte contiene preguntas sociodemográficas (edad, sexo de los padres y edad y sexo de los hijos, tipo de centro, etc). La segunda parte tiene preguntas del instrumento desarrollado por Walker et al. (2005). Se seleccionaron las escalas de implicación, construcción de rol y contexto vital. Todas las preguntas se contestan usando una escala tipo Likert de seis puntos, con valores de 1 (muy en desacuerdo) a 6 (muy de acuerdo). La escala de implicación tiene 10 ítems, cinco para evaluar la implicación en el hogar y otros cinco para evaluar la implicación en el colegio, por ejemplo, alguien en la familia habla con el niño/a sobre el colegio/escuela o asiste a reuniones con el tutor/a respectivamente. En este estudio, la implicación en el hogar tiene una consistencia interna de  $\alpha = .89$  y la implicación en el colegio tiene una consistencia interna de  $\alpha = .90$ . La consistencia interna de la escala de

implicación total es de  $\alpha = .89$ . Con respecto a la escala de construcción de rol, se diferencia entre las Creencias sobre su rol, por ejemplo, “creo que es mi responsabilidad ofrecerme voluntario en el colegio/escuela”, y la valencia de la escuela, por ejemplo, “mi escuela/colegio me disgustaba/gustaba”. La consistencia interna de la sub-escala de Creencias de rol, que tiene 10 ítems, es de  $\alpha = .88$ . La consistencia interna de la sub-escala de Valencia de la escuela, que tiene 6 ítems, es de  $\alpha = .90$ . Por lo que respecta a la escala de Contexto vital, la sub-escala de tiempo y energía tiene 6 ítems y una consistencia interna de  $\alpha = .90$ . Un ejemplo de ítem de esta escala es: “tengo suficiente tiempo y energía para comunicarme eficazmente con el profesor de mi hijo/a”. Por su parte, la sub-escala de conocimientos y habilidades, tiene 8 ítems y su consistencia interna es  $\alpha = .87$ . Ejemplos de preguntas de esta escala son: “sé cómo comunicarme eficazmente con el profesor/a de mi hijo/a” y “sé cómo comunicarme eficazmente con mi hijo/a sobre su día en la escuela”.

### **Procedimiento**

Para la recogida de datos, se contó con la colaboración de dos centros, uno de titularidad pública y otro privada, a los cuales se les entregaron copias del cuestionario en papel para su posterior reparto entre las familias del alumnado de Educación Infantil. A los centros se les informó sobre el estudio que se estaba haciendo y se insistió en que dicho cuestionario era totalmente voluntario y anónimo, y efectivamente no todas las familias lo devolvieron cubierto. Una vez cubiertos, las familias les dieron los cuestionarios a los respectivos tutores de sus hijos e hijas y en cuanto pasaron unas semanas y se vio que no se recibían más, se procedió a la recogida de los mismos en ambos centros. Cabe mencionar que en todo momento la comunicación con los centros fue muy fluida y frecuente, para ver cómo iba dicho proceso y resolver las dudas que iban surgiendo. También se debe resaltar que, aunque los cuestionarios fueron entregados en estos dos centros, algunas familias con hijos o hijas de mayor edad y escolarizados en otros centros con educación infantil, decidieron contestar sobre estos centros; es por ello que en los datos analizados se pueden observar respuestas referentes a colegios concertados.

### **Análisis de datos**

Se hicieron análisis de diferencias de medias, prueba *t* de Student, al considerar las escalas de construcción de rol, contexto familiar e implicación (en casa, en el centro y total) y comparar según el sexo y el nivel educativo. Se hicieron análisis de correlaciones para relacionar la implicación con las variables construcción de rol y percepción del contexto vital. Igualmente se

hicieron análisis de correlaciones para relacionar estas variables con el nivel educativo de los progenitores (primarios, medios y universitarios). Finalmente, con estas mismas variables se hicieron análisis de regresión lineal múltiple por pasos, tomando como variables independientes la construcción de rol y la percepción del contexto vital, y como variables dependientes, la implicación en el centro, en el hogar y la implicación total. Los valores perdidos no se incluyeron en los análisis.

### **Resultados**

Por lo que respecta al primer objetivo, al comparar a padres y madres en su construcción de rol y en su contexto vital, solo se hallaron diferencias significativas en la sub-escala de tiempo y energía,  $t(76)=-2.30$ ,  $p=.02$ ,  $d$  Cohen = 0.58. Los padres percibían tener significativamente menos tiempo y energía que las madres y el tamaño del efecto de estas diferencias era medio. Sin embargo, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre padres y madres en su implicación en el hogar, en el centro ni en su implicación total,  $p > .10$ .

Por lo que respecta al segundo objetivo, al analizar las creencias de construcción de rol y el contexto vital de los padres y las madres según su nivel educativo, se hallaron diferencias significativas en los conocimientos y habilidades según el nivel educativo,  $t(94) = -2.81$ ,  $p=.006$ ,  $d$  de Cohen = 0.71, de modo que los padres con estudios universitarios percibían poseer un mayor conocimiento y habilidad que los padres de estudios medios. Dado que el porcentaje de padres con estudios primarios era muy bajo, la comparación sólo se realizó entre los padres con estudios medios y universitarios. No obstante, se hizo un análisis de correlación de Spearman teniendo en cuenta todos los niveles educativos. Nuevamente, la única variable significativa fue la de conocimientos y habilidades,  $r_s(99) = .25$ ,  $p = .01$ . Por tanto, a medida que aumentaba el nivel de estudios, los padres opinaban que contaban con más conocimientos sobre el colegio y más habilidades para relacionarse con su hijo en temas relativos a la escuela. Por lo que respecta a la implicación, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre los progenitores de estudios medios y universitarios en su implicación en el hogar, en la escuela o total,  $p > .10$ . El análisis de correlación de Spearman considerando los tres niveles educativos, no arrojó relaciones significativas entre el nivel educativo y la implicación (en el hogar, la escuela y total),  $p > .10$ .

En cuanto al tercer objetivo de este estudio, al relacionar la construcción de rol y la percepción del contexto vital con la implicación, los análisis resultaron significativos en todos los casos (ver Tabla 1) menos al relacionar la valencia de la escuela con la implicación en el colegio.



Tabla 1

*Correlaciones de Pearson entre las creencias, la percepción del contexto vital y la implicación*

Implicación	Creencias (rol)	Creencias (valencia)	Contexto (tiempo y energía)	Contexto (conocimiento y habilidad)
Hogar	$r(89) = .57^{**}$	$r(93) = .21^*$	$r(94) = .58^{**}$	$r(94) = .71^{**}$
Colegio	$r(83) = .41^{**}$	$r(93) = .13$	$r(89) = .44^{**}$	$r(89) = .56^{**}$
Total	$r(83) = .35^{**}$	$r(87) = .21^*$	$r(88) = .58^{**}$	$r(88) = .73^{**}$

Nota.  $*p < .05$   $** p > .01$

En el análisis de regresión lineal múltiple por pasos, tomando como variables independientes la construcción de rol y la percepción del contexto vital, y como variables dependientes la implicación total, la implicación en el hogar y en el colegio, respectivamente, la variable de conocimiento y habilidad explicaba el 52% de la implicación en el hogar y el 31% de la implicación total. Además, al considerar la implicación en el colegio, esta variable explicaba el 49% de la varianza y, junto con la creencia en el rol, explicaba el 51% de la varianza (tabla 2).

Tabla 2

*Resultados del análisis de regresión lineal múltiple por pasos. Variable dependiente: implicación. Variable independiente: construcción de rol (creencia de rol y valencia de la escuela) y percepción del contexto vital (tiempo/energía y conocimientos)*

Implicación	$R$	$R^2$	$R^2$ ajustado	$F$	$\beta$	Variable independiente
Hogar	0.72	0.53	0.52	$F(1,80) = 90.06^{**}$	.72	Conocimiento y habilidad
Colegio	0.71	0.50	0.49	$F(1,86) = 87.62^{**}$	.58	Conocimiento y habilidad
Total	0.72	0.52	0.51	$F(2,85) = 47.65^{**}$	.20	Creencia (rol)
	0.56	0.32	0.31	$F(1,80) = 38.29^{**}$	.56	Conocimiento y habilidad

Nota.  $** p > .01$

### Discusión y conclusiones

Los resultados de este estudio muestran que los padres y las madres se percibían igualmente implicados en el hogar y en la escuela de sus hijos de educación infantil y, por tanto, su implicación total no difería. En lo que sí se dieron diferencias fue en el contexto vital, con respecto al tiempo y

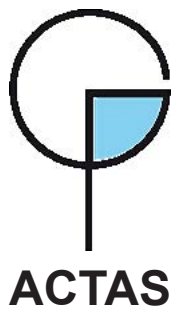
la energía, de modo que los padres se percibían con menos tiempo y energía que las madres. Pese a ello, su implicación percibida no era significativamente diferente a la implicación de las madres. El nivel educativo solo se relacionó con los conocimientos y habilidades, de modo que, a medida que aumentaba el nivel educativo, aumentaba su percepción de poseer los conocimientos y habilidades para relacionarse con el docente o ayudar a su hijo/a, aunque éstos no se relacionaron con la implicación, a diferencia de los resultados obtenidos por Lau (2011), en cuyo estudio sí había diferencias en la implicación según el nivel educativo de los padres de alumnos educación infantil. Por lo que se refiere a la utilidad del modelo, los resultados de esta investigación ponen de manifiesto la relevancia de las variables planteadas por el modelo de Walker et al. (2005) puesto que todas se relacionaron significativamente con las diversas formas de implicación de los padres, excepto la valencia de la escuela con la implicación en la escuela. Este resultado resulta llamativo y sin duda, precisa de más investigación con otras muestras. Pese a la significatividad de las correlaciones, al realizar los análisis de regresión, de modo recurrente, la variable de conocimientos y habilidad, que podríamos equiparar a la autoeficacia de la que hablaba Jaspén (2013), fue la variable más significativa para explicar de modo bastante elevado las diversas formas de implicación de los padres y su implicación total. Por tanto, en consonancia con el estudio de Jaspén (2013), a mayor conocimientos y habilidades percibidas para relacionarse con el colegio y comunicarse eficazmente con sus hijos, mayor implicación. Por su parte, la variable de creencia de rol, esto es, suponer que es su papel implicarse, fue relevante sobre todo para la implicación en la escuela.

Las limitaciones de este trabajo tienen que ver con el tamaño de la muestra y con el hecho de que solo se haya estudiado a padres y madres de alumnos de educación infantil. En un futuro, sería importante ampliar el número de participantes y comparar estas dimensiones en padres de alumnos en diferentes niveles educativos, desde educación infantil a educación secundaria. De hecho, un diseño longitudinal arrojaría importante información sobre las variaciones de la implicación y sobre la relevancia de las variables contempladas en el modelo de Walker et al (2005) según el momento educativo de los hijos. Por otro lado, sería interesante comparar la percepción que padres y madres tienen de la implicación del otro progenitor. Pese a sus limitaciones, esta investigación analiza qué variables podrían explicar que los progenitores se impliquen en la vida escolar de sus hijos. Si no tenemos en cuenta estas variables, por buenas que sean las actividades y planteamientos que diseñemos para la implicación, no lograremos que sean eficaces. Un estudio

de este tipo es de vital importancia para las personas que se forman y trabajan en el ámbito educativo puesto que deben ser conocedores de lo que se esconde detrás de las actuaciones de las familias, es decir, porqué se implican o no, si se busca mejorar la relación familia-escuela.

### Referencias bibliográficas

- Epstein, J. L. (2001). Building Bridges of Home, School, and Community: The Importance of Design. *Journal of education for students placed at risk*, 6(1), 161–168.
- Epstein, J.L. (2002). *School, family and community partnerships: Your handbook for action*. California: Corwin Press.
- Epstein, J.L. (2007). Improving Family and Community Involvement in Secondary Schools. *Principal Leadership*, 16-22.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67, 3–42.
- Jaspen, D. (2013). *Parent's motivations for involvement in their children's education*. (Dissertation). Graduate Faculty in Educational Psychology, Nueva York.
- Lau, E.Y.H., Li, H. & Rao, N. (2011). Parental involvement and children's readiness for school in China. *Educational Research*, 53(1), 95-113. doi:10.1080/00131881.2011.552243
- Rogers, M., Markel, M. A., Midgett, J. D.; Ryan, B., & Tannock, R. (2014). Measuring children's perceptions of Parental Involvement in Conjoint Behavioral Consultation: Factor Structure and Reliability of the Parental Support for Learning Scale. *Assessment for effective intervention*, 39(3), 170-181. doi: 10.1177/1534508413493110
- Rogers, M. A., Theule, J., Ryan, B. A. y Keating, L. (2009). Parental Involvement and Children's School Achievement. Evidence for Mediating Processes. *Canadian Journal of School Psychology*, 24(1), 34-57.
- Walker, J.M.T., Wilkins, A.S., Dallaire, J.R., Sandler, H.M. & Hoover-Dempsey, K.V. (2005). Parental involvement: model revision through scale development. *The Elementary School Journal*, 106(2), 85-104.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

A educação não formal: contributo do(s) olhar(es) das crianças

Non-formal education: contribution of the children's look (s)

Cátia Carlos (0000-0002-6493-4844)<sup>1</sup>, Angelina Sanches (0000-0003-1211-1915)<sup>2</sup>, Elza  
Mesquita (0000-0001-5986-0839)<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Universidade do Minho, Portugal

<sup>2,3</sup> Centro de Investigação em Educação Básica, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

Nota dos autores

Elza Mesquita [elza@ipb.pt](mailto:elza@ipb.pt)

## Resumo

Neste artigo discutem-se as potencialidades e constrangimentos com que a educação não formal se confronta na organização do quotidiano formativo e experiencial das crianças, entrelaçando olhares com a educação formal e informal, e tomando em consideração que pode ocorrer através de atividades de instituições e organizações de natureza diversa. Nesta linha, apresenta-se um estudo que integrou como principais objetivos: identificar o tipo de atividades de educação não formal em que as crianças se envolvem; analisar as percepções das crianças acerca das atividades educativas não letivas em que participam; equacionar a(s) forma(s) de ocupação dos tempos livres das crianças. Participaram no estudo crianças dos 6 aos 12 anos de idade, que frequentavam um centro escolar da zona norte de Portugal, integrando elementos do 1.º ao 6.º ano de escolaridade. Para a recolha de dados procedemos à aplicação de um inquérito por questionário. Os resultados evidenciam a participação das crianças em atividades não letivas diversas, bem como o interesse em frequentar atividades também diversificada, destacando de contacto com a natureza, artísticas e desportivas.

*Palavras-chave:* atividades de tempos livres, educação formal, educação não formal, educação informal

## Abstract

In this article we discuss the potentialities and constraints with which non-formal education is confronted in the organization of children's daily and formative daily life, intertwining with formal and informal education, and taking into account that it can occur through the activities of institutions and organizations of a different nature. In this line, a study is presented that integrated as main objectives: to identify the type of activities of non-formal education in which children are involved; analyze the children's perceptions of the non-educational educational activities in which they participate; equate the form(s) of occupation of children's leisure time. The study included children from 6 to 12 years old who attended a school in the northern part of Portugal, integrating elements from the 1st to the 6th year of schooling. For the collection of data, we carry out a questionnaire survey. The results evidenced the participation of children in various non-learner activities, as well as the interest in attending activities also diversified, emphasizing contact with nature, artistic and sports.

*Keywords:* leisure activities, formal education, non-formal education, informal education

### **Educação não formal: desafios e constrangimentos**

O reconhecimento da importância que alguns movimentos, associações e entidades socioculturais e recreativas assumem, no plano das ideias e das práticas, nos processos de aprender têm contribuído para a valorização da educação não formal na aprendizagem e desenvolvimento das pessoas e sociedades. Como refere Gohn (2014) “falar sobre a aprendizagem e saber, fora das escolas do sistema regular de ensino de um país, implica participar do amplo debate epistemológico sobre a produção de conhecimento no mundo contemporâneo” (p. 35). Em resposta às exigências do mundo contemporâneo e não obstante o relevo que a educação formal (escolar) detém, existe um conjunto de recursos, de matriz não formal, em que as crianças se integram e aprendem que carecem ser tomados em consideração no processo educativo/formativo das crianças e jovens. Todavia, como afirma Palhares (2014), “se por um lado, abre espaço para afirmação de uma conceção de educação mais alargada, por outro, faz repensar as desiguais oportunidades de acesso aos contextos e aos bens culturais que podem, efetivamente, propiciar o reconhecimento social das aprendizagens e o consequente saber-cidadão” (p. 56). Aspeto que nos suscita ainda mais reflexão se considerarmos que, como também refere Palhares (2014), retomando o pensamento de Rogers e Street (2012) e Rogers (2013), “vão surgindo as condições para que no processo de ensino aprendizagem e na produção dos resultados escolares se façam pressentir formas subtis de seletividade social, ancoradas em pré-requisitos (aprendizagens prévias) de natureza informal ou não formal” (p. 52). Assim, a frequência, ou não, de atividades de educação não formal assume importância na construção do percurso escolar das crianças, com repercussões na reprodução social e cultural (La Belle, 1982; Palhares, 2009, 2014). Todavia, não podem deixar de considerar-se as possibilidades diferenciadas que as famílias ainda apresentam para o investimento nas atividades de aprendizagem não formal e informal. Convém explicitar que, quando falamos de educação não formal, não significa que esta se situe fora do contexto escolar, podendo encontrar respostas desta natureza nas escolas. Sabemos que a escola ampliou as suas funções e, atualmente, proporciona diferentes tipos de atividades, com vista ao previsto enriquecimento curricular, promovendo atividades extracurriculares (projetos, clubes, etc.), abertas a todos que as pretendam frequentar. Daí que possa entender-se, parafraseando Palhares (2009), que “a ‘a escola a tempo inteiro’ pode (...) representar uma medida de democratização no acesso a aprendizagens, saberes e actividades culturais, desportivas e artísticas que antes estavam arredadas dos espaços e dos tempos escolares

e apenas preenchiam o dia-a-dia de alguns grupos sociais” (p. 72). Nestas atividades procura-se a articulação do formal e do não formal, no sentido de possibilitar às crianças experiências significativas de aprendizagens. No entanto, corre-se o risco de cair no exagero da aposta em tempos de cariz educativo, tendendo, como referem Cosme e Trindade (2007) para a “hiperescolarização da vida das crianças” (p. 17). Assim, e procurando explicitar o que se entende, no contexto do presente estudo, por educação não formal, apoiamo-nos na ideia de Gohn (2014), ao referir que esta “designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projectos” (p. 40). A abordagem não formal é caracterizada pela flexibilidade e pela criação de oportunidades alternativas de aprendizagem, potencialmente facilitadoras do desenvolvimento de competências essenciais para o sucesso escolar, a integração social e o exercício da cidadania de todos. Nesta linha, aprender em contextos de aprendizagem não formal integra intencionalidade, podendo esse processo ocorrer de forma mais ou menos estruturada.

### **Opções metodológicas**

No sentido de acedermos às percepções e quotidianos socioculturais de educação não-formal em que as crianças participam procedemos à inquirição por questionário, de 109 que frequentavam os 1.º, 2.º, 3.º, 4.º, 5.º e 6.º anos de escolaridade, nomeadamente uma turma de cada ano de escolaridade, de um centro escolar da zona norte de Portugal. O inquérito por questionário incluía, quanto à forma, questões de resposta *fechada*, *aberta* e de *escolha múltipla*, em conformidade com a classificação de Pardal e Correia (2011). Nas questões de resposta *fechada* solicitou-se aos inquiridos a opção por uma ou mais alternativa e, no final de cada grupo de itens foi incluída a opção “outra(s)”, dando a possibilidade aos inquiridos de complementar a resposta. Entendemos as questões de *escolha múltipla* como sendo aquelas que configuram uma modalidade de resposta fechada, mas que permitem a escolha de uma ou várias respostas de um conjunto de opções apresentadas. Nas questões de resposta *aberta* demos aos inquiridos, liberdade de resposta, nas quais podiam apresentar ideias e tecer comentários que considerassem pertinentes.

Considerando a diversidade de contextos de educação não formal em que as crianças podem integrar-se e aprender, interessou-nos conhecer a suas experiências, em relação aos contextos e atividades em que se envolviam, e com que frequência, bem como as razões e

A educação não formal: contributo do(s) olhar(es) das crianças

motivações que orientavam a escolha das mesmas. A recolha decorreu no final do ano letivo de 2017/2018 e o inquérito por questionário foi aplicado, no final, de um tempo de aulas, tendo sido solicitada e concedida a devida autorização e consentimento do órgão de gestão da instituição, dos encarregados de educação e das próprias crianças. Todos os questionários recolhidos foram codificados com um código alfanumérico (c1,...c109), de modo a facilitar a organização dos dados e garantir o anonimato dos inquiridos, prestadores da informação.

Para análise dos dados recorreremos ao tratamento estatístico da informação obtida através das questões de respostas *fechada* e de escolha múltipla e à categorização dos dados de pendor descritivo e qualitativo, recorrendo à técnica de análise de conteúdo, e tomando em consideração os objetivos do estudo e o quadro teórico de referência, como alguns autores sugerem (Ghiglione e Matalon, 2001; Amado, 2017).

### **Apresentação e análise dos dados**

Os dados em análise reportam-se às respostas indicadas pelas crianças em relação às perguntas apresentadas no inquérito por questionário. Para além da caracterização dos participantes, são tomadas em consideração as seguintes dimensões de análise: participação em atividades de educação não formal; regularidade da participação nas atividades; participação na tomada de decisão sobre a escolha das atividades; caracterização das atividades de educação não formal em que as crianças participam; sugestões de atividades.

### **Em relação aos participantes**

Participaram no estudo 109 crianças, sendo 54,1% (59) dos elementos do grupo do sexo masculino e 45,9% (50) do sexo feminino. Ao nível da idade o índice de frequência mais elevado é de crianças com 10 anos (19,3%) seguido das 11 anos (18,4%), com igual índice de frequência surgem as de 6, 7 e 8 anos (14,7% cada grupo etário) e com um índice mais baixo surgem, respetivamente, o grupo de crianças com 9 anos (11,1%) e com 12 anos (7,3%). No que se refere à distribuição das crianças por anos de escolaridade, o grupo de respondentes do 1.º ano é o que apresenta uma dimensão mais extensa, com 24 elementos, e o de menor dimensão é o de 3.º ano, com apenas 13 elementos, como os dados da figura 1 permitem observar.



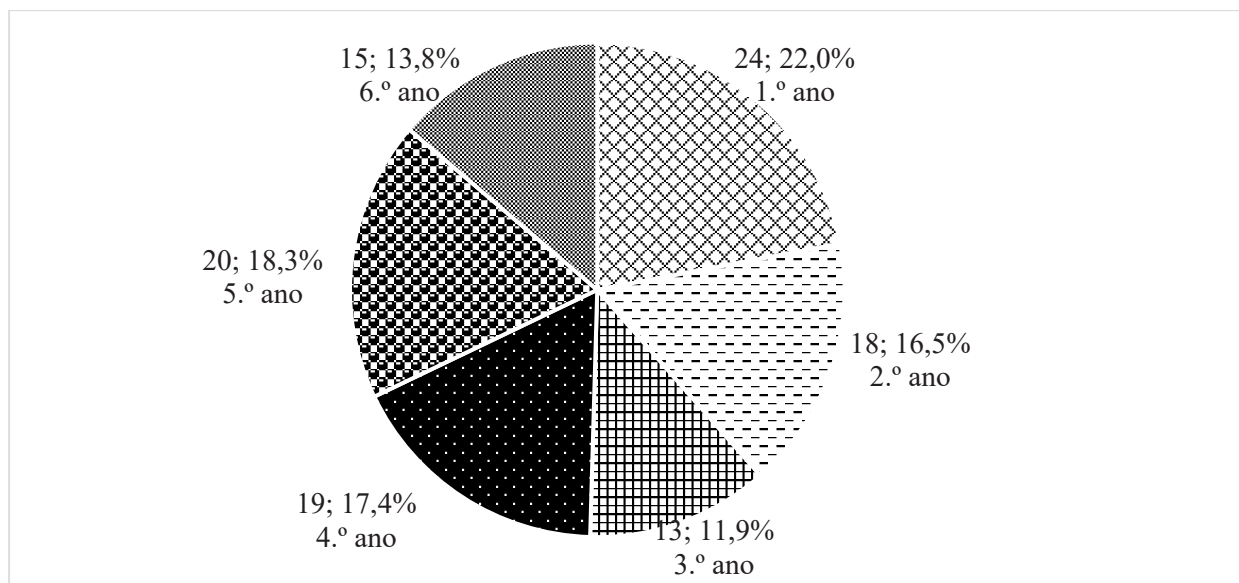


Figura 1. Caracterização dos participantes por ano de escolaridade frequentado

### Participação em atividades de educação não formal

Os dados evidenciam a participação das crianças em pelo menos uma atividade de educação não formal. Todavia, destacam-se as atividades extracurriculares e as atividades desportivas, opções assinaladas por 77 (70,6%) das 109 crianças inquiridas. É de considerar que se as atividades extracurriculares são oferecidas na escola, o mesmo não acontece com as atividades desportivas que tanto podem ocorrer no interior desta como em diversos contextos da comunidade local. As atividades a seguir valorizadas referem-se às atividades de tempos livres (38,5%), as atividades de apoio ao estudo (24,8%) e as atividades em instituições culturais (23,9%). Outras atividades também assinaladas, mas por um número mais reduzido de crianças, referem-se à música (11,9%), à aprendizagem de línguas (9,2%) e a explicações ao domicílio (5,5%), como pode ver-se na tabela 1.

Tabela 1

#### Caraterização das atividades não letivas em que as crianças participam

Colaboração nas atividades	Respostas		% de casos no total que respondeu
	n	%	
Atividades extracurriculares	77	27,7%	70,6%
Atividades de tempos livres	42	15,1%	38,5%
Atividades de apoio ao estudo	27	9,7%	24,8%
Ensino de línguas	10	3,6%	9,2%
Explicações ao domicílio	6	2,2%	5,5%
Atividades em instituições culturais	26	9,4%	23,9%
Atividades desportivas	77	27,7%	70,6%
Música	13	4,7%	11,9%
Total	278	100,0%	

## A educação não formal: contributo do(s) olhar(es) das crianças

Atendendo às atividades em que as crianças mais participam, nomeadamente as extracurriculares, de tempos livres, de apoio ao estudo, em instituições culturais e as atividades desportivas, verificou-se pela aplicação do teste do Qui-quadrado que estas não estavam significativamente associadas ao sexo das crianças, deixando perceber que são frequentadas tanto por rapazes como por raparigas. Por outro lado, observou-se que as atividades extracurriculares, de tempos livres, apoio ao estudo e atividades em instituições culturais estavam significativamente associadas ao ano de escolaridade. As extracurriculares, de tempos livres e as realizadas em instituições culturais eram mais frequentadas por crianças do 1.º ciclo e as de apoio ao estudo por crianças do 2.º ciclo do ensino básico.

### Regularidade da participação nas atividades

Os dados revelam que as crianças participam com alguma regularidade em atividades não formais, indicando 63 (57,8%) que o fazem diariamente e 16 (14,7%) 4 a 5 vezes por semana, como o gráfico da figura 2 mostra.

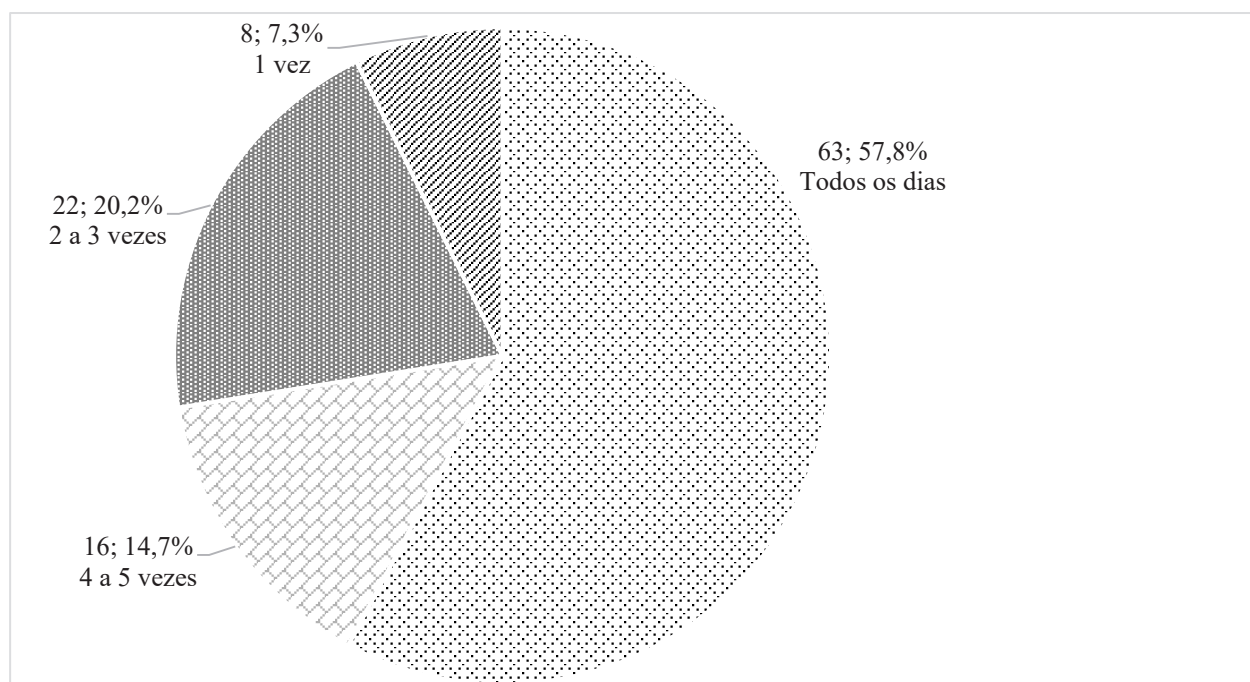


Figura 2. Caracterização do n.º de vezes por semana que as crianças frequentam as atividades

Considerando que entre as atividades mais frequentadas pelas crianças surgem algumas que decorrem semanalmente, pode entender-se que estes dados revelam conformidade com essa participação.

## Motivos de participação nas atividades

As crianças identificaram pelo menos um motivo de participação em atividades de educação não formal. Entre os motivos indicados, as crianças destacam o poderem divertir-se (79,8%; 87) e aprender mais (58,7%; 64), seguindo-se o ocupar o tempo, enquanto os pais trabalham (48,6%; 53), como os dados da tabela 2 mostram.

Tabela 2

### *Caraterização dos motivos da participação das crianças nas atividades*

Colaboração nas atividades	Respostas		% de casos no total que respondeu
	n	%	
Poder conhecer novos amigos	38	9,4%	34,9%
Conviver com outras pessoas	34	8,4%	31,2%
Ocupar-me, enquanto os meus pais trabalham	53	13,2%	48,6%
Divertir-me	87	21,6%	79,8%
Ter ajuda nos trabalhos de casa	32	7,9%	29,4%
Ter ajuda na preparação das fichas	28	6,9%	25,7%
Ter apoio em disciplinas com maior dificuldade	18	4,5%	16,5%
Poder melhorar as notas	44	10,9%	40,4%
Aprender mais	64	15,9%	58,7%
Outra razão	5	1,2%	4,6%
Total	403	100,0%	

A valorização da diversão pelas crianças pode entender-se como uma oportunidade de recreação à qual têm direito, mas também de poderem aprender e desenvolver-se, pois como afirma Santos (2010) “enquanto as crianças brincam aprendem” (p. 3). Todavia, como alerta a autora é preciso considerar que “nem sempre compreendemos a importância de brincar, sobretudo no Mundo competitivo de hoje, em que a tentação é evitar que as crianças percam tempo com brincadeiras e o desejo é que o ocupem com atividades aparentemente mais construtivas” (p. 3).

Os contributos dessas atividades em termos do desempenho escolar foram também valorizados por várias crianças, referindo o facto de “poder melhorar as notas” (40,4%; 44). Outras dimensões a seguir valorizadas prendem-se com a possibilidade de estabelecer interações sociais, assinalando “poder conhecer novos amigos” (34,9%; 38); e “poder “conviver com outras pessoas” (31,2%; 34). Por outro lado, o poder contar com apoio para a concretização de tarefas escolares é outra dimensão valorizada, manifestando que as atividades não formais permitem também “ter ajuda nos trabalhos de casa (29,4%; 32) e “na preparação das fichas” (25,7%; 28), bem como “ter apoio nas disciplinas com maior dificuldade” (16,5%; 18). Cinco (5) crianças referiram outros motivos, a saber: aprender a jogar e recomendação médica.

## A educação não formal: contributo do(s) olhar(es) das crianças

A globalidade dos motivos identificados e valorizados pelas crianças para a frequência das atividades de educação não formal ilustram o papel que este tipo de atividades pode assumir, no quadro de uma cidadania e aprendizagem bem-sucedidas.

Procurando compreender melhor como eram percebidas estas atividades pelas crianças, solicitamos-lhe que indicassem se as consideravam importantes, ou não, e que justificassem a opinião expressa. A totalidade das crianças manifestou reconhecer que essas atividades são importantes. Das 109 crianças inquiridas, 84 justificaram a sua opinião, dizendo que era a possibilidade de aprender mais (46,4%), que gostavam de frequentar as atividades (34,5%), que assim não tinham que ficar em casa sozinhas (11,9%) e que era por necessidade de praticar desporto (7,1%).

### Participação na tomada de decisão sobre a escolha das atividades

No entender das crianças, como os dados do gráfico apresentado na figura 3 mostram, a decisão de frequentarem as atividades não formais foi tomada pelos pais em conjunto (pai e mãe).

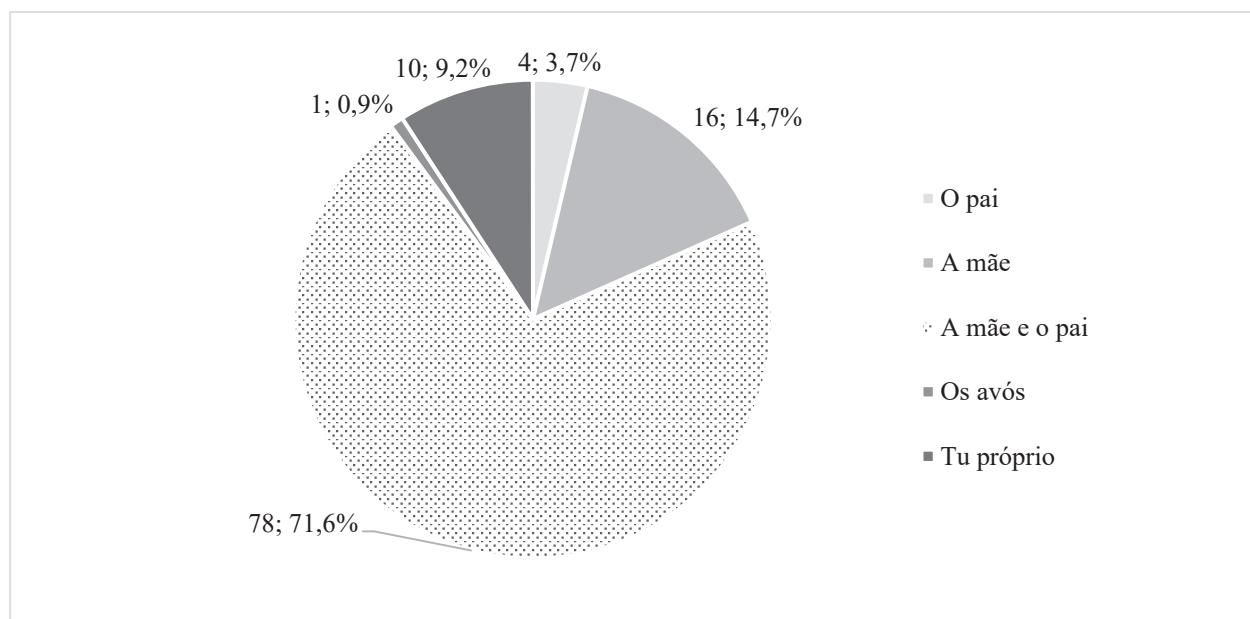


Figura 3. Caracterização de quem decidiu a frequência das atividades não letivas

Para algumas crianças a decisão foi tomada pela “mãe” (14,7%), por elas próprias (9,2%), pelo “pai” (3,7%) e apenas uma criança (0,9%) referiu que foram “os avós”.

### Caraterização das atividades não formais em que as crianças participam

Solicitamos às crianças para completarem a seguinte frase: “considero que as atividades em que participo, para além do tempo de aulas, são...”, no sentido de conhecer as suas conceções

sobre este tipo de atividades. Indicaram respostas escritas 107 crianças, e após a análise das mesmas, surgiram as seguintes categorias: (i) importantes; (ii) divertidas; (iii) interessantes e boas; (iv) respondem a interesses pessoais; e (v) exigem esforços.

Os dados revelam que 61 crianças (57%) consideram que as atividades em que participam, para além das aulas, são importantes, e embora algumas (24,6%; 15) se limitem a indicar essa expressão, a maioria explicita as razões porque as entende importantes, referindo que contribuem para: aprender (44,3%; 27); o bem-estar e desenvolvimento pessoal (14,7%; 9); o seu sucesso escolar (8,2%; 5); estabelecer relações interpessoais (8,2%; 5). A título de exemplo, indica-se uma afirmação relativa a cada uma destas subcategorias, salientando as crianças que: “são importantes porque podemos aprender mais” (c47); “importantes para o meu desenvolvimento” (c85); “importantes porque assim posso conhecer mais pessoas para brincar” (c71); “importantes porque ajudam a melhorar as notas” (c54).

As atividades são consideradas divertidas também pela maioria das crianças (56,1%; 60), valorizando o prazer, diversão e descontração que proporcionam, como os seguintes exemplos ilustram: “são muito divertidas” (c1); “divertidas e sempre nos rimos muito com os colegas” (c69); “divirto-me e fico mais aliviada dos problemas” (c100).

Para algumas crianças (13,1%; 14) as atividades são interessantes e boas, como os seguintes exemplos permitem perceber: “São interessantes para mim” (c26); “Têm um bom funcionamento (c92); “gosto muito, pois é muito fixe” (c105).

Outras crianças (5,9%; 6) consideram que as atividades em que se envolvem respondem aos seus interesses, permitindo-lhe fazer o que gostam, como as seguintes afirmações evidenciam: “porque gosto de dançar” (C5); “porque gosto de desenhar” (c10); “porque gosto de praticar e passar o tempo” (c102).

Por sua vez, uma criança (0,9%) sublinha as dificuldades e esforços que exigem algumas atividades, referindo serem: “difíceis, no aspeto de nos termos de esforçar” (c93).

### **Sugestões de atividades**

No sentido de recolher os olhares das crianças sobre as possibilidades de melhoria das respostas de educação não formal proporcionadas às crianças, integramos no questionário uma questão solicitando-lhe: “indica a(s) atividade(s) que gostarias de frequentar nos teus tempos livres e que não frequentas”.

## A educação não formal: contributo do(s) olhar(es) das crianças

As respostas das crianças apresentam várias sugestões de atividades, emergindo as seguintes categorias: (i) atividades desportivas; (ii) atividades artísticas; (iii) atividades de contacto com a natureza; (iv) atividade lúdicas; (v) aprendizagem de línguas; (vi) frequência de clubes de leitura e bibliotecas; (vii) explicações; (viii) não frequentar mais atividades.

Ao nível da categoria atividades desportivas emergiram as seguintes subcategorias: modalidades desportivas individuais; modalidades desportivas coletivas, atividade desportiva não identificada. Destacam as modalidades desportivas individuais, podendo estas estar relacionadas com atividades de lazer ou de competição (pingue-pongue, ténis, badminton, boxe, karaté, surf, natação; patinagem, ginástica). A seguir surgem as modalidades desportivas coletivas, entre as quais se destacam o futebol e o basquetebol.

Ao nível das atividades artísticas as crianças relevam as que se relacionam com a dança, a música e as artes plásticas. Quanto às atividades de contacto com a natureza sublinham iniciativas, como acampar, tomar conta de animais e passear. Em relação às atividades lúdicas surgem ideias relacionadas, por exemplo, com andar de baloiço, saltar à corda e realizar jogos. Atividades ao nível das línguas – aprendizagem de inglês e francês –, bem como a frequência de clubes de leitura e bibliotecas, e o recurso a explicações foram também identificadas pelas crianças. Algumas crianças manifestam não pretender ver alargada a participação em atividades não formais, como o seguinte exemplo ilustra: “não gostaria de frequentar mais nada do que frequento” (c66).

Os dados permitem ainda perceber que as condições económicas das famílias podem influenciar a escolha das atividades de educação não formal frequentadas pelas crianças, como as seguintes referências evidenciam: “gostava de natação mas não posso porque é muito dinheiro e o meu pai não pode” (c34; “a atividade em que não estou é no inglês, mas os meus pais não têm muito dinheiro” (c44). Nesta linha, sublinha-se o papel que a frequência de atividades extracurriculares promovidas ao nível da escola pode assumir para algumas crianças, no sentido de acesso a oportunidades que nem sempre têm disponíveis, para lá dos muros da escola.

### **Considerações finais**

A preocupação em assegurar às crianças experiências que contribuam para elevar o seu potencial de aprendizagem e de desenvolvimento levou-nos à reflexão sobre o papel que os contextos de educação não formal assumem nesse processo.

Assim, procuramos identificar o tipo de atividades de educação não formal em que as crianças se envolvem, sendo estas de natureza diversificada e ocorrendo com alguma regularidade. As crianças revelam uma apreciação positiva sobre a forma como essas atividades são desenvolvidas, bem como sobre as oportunidades de aprendizagem e recreação que lhes proporcionam. Todavia, no quadro de uma continuada melhoria desse processo, releva-se o envolvimento das crianças na escolha e tomada de decisão sobre as atividades a frequentar, os projetos e as iniciativas a promover, entendendo-os como meios importantes de aprendizagem e exercício da cidadania. Assim, sublinham-se os contributos do estudo para a reflexão e (re)estruturação das respostas educativas não formais, enfatizando a promoção de práticas que favoreçam a recreação, expressão e enriquecimento sociocultural das crianças.

### Referências

- Amado, J. (2017). A investigação em educação e seus paradigmas. In J. Amado (coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (3.<sup>a</sup> ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Cosme, A., & Trindade, R. (2007). *Escola a tempo inteiro. Escola para que te quero?* Porto: Profedições.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O inquérito teoria e prática* (4.<sup>a</sup> ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Gohn, M. G. (2014). Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos. *Investigar em Educação - II<sup>a</sup> Série*, n.º 1, 35-50.
- La Belle, T. (1982). Formal, non formal and informal education: A holistic perspective on lifelong learning. *International Review of Education*, XXVIII (2), 158-175.
- Palhares, J. A. (2009). Reflexões sobre o não-escolar na escola e para além dela. *Revista Portuguesa de Educação*, 22 (2), 53-84.
- Palhares, J. A. (2014). Centralidades e periferias nos quotidianos escolares e não-escolares de jovens distinguidos na escola pública. *Investigar em Educação*, II série, n.º 1, 51-73.
- Pardal, L., & Correia, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Santos, L. (2010). Editorial. *Cadernos de educação de Infância*, n.º 90, 3.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Vida de campo de adolescentes em Escola Família Agrícola no Maranhão - Brasil

Country life of adolescents at Escola Família Agrícola in Maranhão - Brazil

Judite Zamith-Cruz (0000-0001-5897-6143). Marly Costa

Universidade do Minho, Instituto de Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e  
Tecnologia do Maranhão, Campus Barreirinhas – Brasil

Nota de los autores

Judite Zamith-Cruz e-mail: [juditezcz@ie.uminho.pt](mailto:juditezcz@ie.uminho.pt) é docente, membro do Departamento de Psicologia da Educação e Educação Especial e do Centro de Investigação em Educação.

Marly Costa é doutoranda no Doutorado em Ciências da Educação.



## Resumen

Na Escola Família Agrícola, o “problema” apresentado por docentes é do domínio das “dificuldades escolares”, “desmotivação”, “insucesso”, por repetência de 5 estudantes da turma (11-14 anos), de 5ª série, 7 raparigas e 9 rapazes. Na etnografia crítica, os objetivos foram a criação de uma via multimodal e sem isolar um problema. Na investigação-ação, com a observação participante e a análise dos dados orais, visuais e textuais, se efetuaram oito sessões dedicadas à “formação de caráter”. A análise por *codificação aberta*, na *grounded theory*, elucidou-nos sobre fatores socioemocionais e educativos implicados. Se operacionalizaram comparações nos dados, se equacionaram regimes de trabalho agrícola, separadas respostas por estereótipo de género e educação familiar e religiosa, destacadas brigas e ambições irrealistas, sendo os rapazes a manifestarem-se sujeitos a acusação, desvalorização e agressão no trabalho.

*Palabras clave:* (Prê)adolescentes, investigação-ação, codificação aberta, estratégias de dados mistos.

## Abstract

The *Escola Família Agrícola* has a "problem", presented by teachers, concerned with "school difficulties", "demotivation", "failure", by repetition of 5 students in the class (11-14 years) of 5th grade, 7 girls and 9 boys. In critical ethnography, the objectives were to create a multimodal path, and without isolating a problem. In the action-research, with participant observation, and analysis of oral, visual and textual data, were carried out eight sessions for "character formation". An *open coded analysis* in *grounded theory* elucidated about socioemotional and educational factors involved. Comparisons were made to the data, agricultural work regimes were analyzed, gender stereotypes and family and religious education were separated, prominent fights and unrealistic ambitions, and boys were subject to prosecution, devaluation and aggression at work.

*Keywords:* Preteens, action-research, open coded analysis, mixed methods research.

O caráter de uma pessoa é mais do que do domínio herdado, matricial, porque se coconstrói na escola, fonte de ideias, adquiridos hábitos e possibilidades inovadoras. Pela ação da escola, na juventude, se torna a pessoa a autora da sua própria biografia. Dessa etapa de vida - o “ápice da existência”, David Bainbridge (2009) afirmou numa conferência, na *Fundação Calouste Gulbenkian*, em Lisboa, em 2011, que “a adolescência é uma fase de inovação única, com intensa experiência física, mental, comportamental, emocional, romântica e sexual”. As emoções foram retratadas como esmagadoras, com reações fortes e súbitas, dramáticas e imprevisíveis, como quando os jovens relatam situações de *bullying* e medos de falta de amigos (Machado, 2015, pp. 10-11).

Todavia, os sistemas educativos podem obrigar os jovens a *reagir mais* (Rodriguez, 2013). E se as emoções *negativas* constituírem uma das chaves em prol do seu bem-estar, pela teoria geral da tensão (Agnew, 1992) se enfatizou a conjectura de que uma das causas de delinquência juvenil e de conduta criminosa passe pelo fracasso no alcance de objetivos para a vida. A conduta educada e aprendida terá falhado, dando lugar a *maus* hábitos de retirada (Marina, 2007, p. 126).

O marco teórico de referência (educativo, psicológico, social...), o contexto e a riqueza de um país divergem. Diverge também o valor conferido ao empoderamento de jovens, em microsociedades. No modelo iniciado em 1968, a Rede Europeia de Escolas Democráticas (EUdec), introduzida nos Estados Unidos da América - Sudbury-Valley, integrou dois princípios, valorizados por Peter Gray (2016): liberdade deixada à criança para escolher tanto as suas atividades como a sua participação em instâncias de decisão do estabelecimento escolar. Gray defende uma educação informal, no contacto de jovens e adultos. Ao mesmo tempo, na Noruega, os alunos devem poder “dominar as suas vidas” (Meuret, 2018, p. 54), aprender a pensar de forma crítica, “ter ocasião em que se manifestam criativos, envolvidos e curiosos” (p. 54), sendo que a escola deva promover o desejo de aprender, predominando a igualdade entre pares e a democratização. Noutro contexto, na região maranhense, a Pedagogia da Alternância segue uma metodologia educativa passando por Freire (1921-1997) e Piaget (1896-1980). Do primeiro visa o empoderamento, a educação para a autonomia e a cidadania. Em Piaget se revaloriza a vertente científica da agrícola. No Brasil, a interação escola-família foi o modelo desenvolvido com o Movimento de Educação Promocional (MEPES), do Estado de Espírito Santo, nos Centros Familiares de Formação em Alternância (CEFFAs). Em casa, se ambicionou que os mais novos, “consciencializados”, ensinassem aos pais novas tecnologias, maneiras de trabalho no campo e

lhes transmitissem os sentidos de valorização e a prática de direitos e de deveres de cidadão. Os objetivos foram expor parte da investigação-ação e da análise de dados coligidos numa das Escolas Família Agrícola (EFAs), num projeto psicoeducativo de formação de caráter - *Quem sou eu na comunidade?* Se passou à conceção duma abordagem psicoeducativa e cultural (num “universo de significações”), implementada na turma de 5ª série (11-14 anos), em cinco módulos de trabalho. Concebemos uma sequência modulada, 1 - *eu-com outros*, 2 - *o meio à minha volta*, 3 - *emoções e sentimentos*, 4 - *desejo futuro* e 5 - *trajeto passado*, para efeito de análise de dados. Salienta-se que a observação participante da investigadora residente favoreceu essa prática investigativa por técnica de “codificação aberta” (Strauss y Corbin, 1990, pp. 61-74) dos dados/textos mistos, visuais e orais (Rose, 2005), nos módulos 3, 4 e 5. Importa sublinhar que instituição pública conta com 10 professores e 80 estudantes, no ensino fundamental, que se dividem em quatro turmas, funcionando sucessivamente. Na turma de 5ª série, por orientação da instituição, foram salientadas as baixas expectativas de adultos. Na pesquisa, por *Grounded Theory* (Strauss y Corbin, 1990, 1994), pressupõe-se que “se ponha o que se sabe entre parêntesis”, ou “se quebrem os dados” (*bracketing*) (Tesch, 1990, p. 92), se intervenha e se compreenda (*verstehen*), para que se analise com rigor um texto. Nessa base flexível, criámos objetivos específicos para a participação, no ensejo em se integrar cada um, a seu modo, “fazendo a sua história”, mediante conversações e utilizados registos de vivências, a que se juntaram fotografias, depoimentos, poemas cantados e desenhos. Desenvolveram-se padrões de ação colaborativa com professores e pais e, na investigação qualitativa, elucidaram-se formas de vida dos educandos, de que se apresenta parte da suprarreferida análise de dimensões socioemocionais (alegria-tristeza, solidariedade-solidão...) e temporais (passado-futuro), exploratórias de percursos difíceis de mudar e com desejos por conquistar. Dito de outro modo, conceberam-se “jogos de aprender”, em que as atividades contemplaram a linguagem oral e escrita, a expressão artística e a produção cultural, interessando-nos abordar recém admitidos e plurirrepetentes. Durante as intervenções, um rapaz de 17 anos abandonou a turma, indo trabalhar noutra região. Se colocava então a ideia, com Posner e Rothbart (2007), de que é a atenção sustentada a fornecer os mecanismos “que se encontram subjacentes à nossa perceção do mundo e à regulação voluntária dos nossos pensamentos e sentimentos” (p. 6). Todavia, para esses neurocientistas, se as emoções *positivas*, como as alegrias, ampliam o domínio cognitivo de prestar-se atenção na escola, as emoções *negativas* (tristeza, medo, ira...) tendem a reduzir o foco. Então, defende-se

que, quando os estudantes atendam ao que se lhes peça, focados ao pedido/instrução, tornam-se mais competentes na gestão de emoções, escutando e entendendo as regras, colaborando no grupo e fazendo amigos. Somente depois dessa intervenção informada do grupo, com recurso a estratégias didáticas ativas e motivantes se propôs o desenrolar do processo educativo, em que passam a ser observados os aprendizes na interação. E não se iria aceitar a representação dos adolescentes, antecipada por adultos, de acordo com “categorias diagnósticas”, inseparáveis de condições educativas, económicas, sociais e políticas adversas. A saúde psicológica não é como um “estado natural”, quando se parta do meio conhecido e da vulnerabilidade dos residentes. Afinal, se a sobrevivência adquiriu uma ênfase *negativa* (Sato, et al., 2015), privilegiado o bem-estar subjetivo (Leonard, Beauvais, y Scholl, 1999), introduziu-se a “formação no domínio do desenvolvimento do carácter” (Marina, 2007). E se convocavam duas autoimagens no jovem, para dois sistemas de *autorregulação* (Higgins et al., 1994, p. 276): o “eu obrigatório” (no que se realiza agora para se atingir algo mais tarde); e o “eu ideal”. Então, se encararmos que queremos *um dia* encarnar um “eu ideal”, poder-se-á agarrar um futuro promissor.

### **Método**

O método global seguiu o que se denomina de “estratégias de dados mistos” (*mixed methods research*), quando se aliou ao domínio da investigação-ação (Carr, 1996; Freebody, 2003; Esteves, 1986) e a métodos biográficos com crianças (Pollard, 1996; Soares, 2006; Zamith-Cruz, 2017), as metodologias e etnografias visuais (Rose, 2005; Maguire, 2006, March) e a análise de dados por “teoria fundamentada” (Strauss y Corbin, 1990, 1994).

### **Participantes**

O grupo de estudo foi elegível na turma de 16 (pré-)adolescentes, cuja categoria familiar agrícola é de estatuto desfavorecido - económico, social e cultural, sendo que dez dos jovens fizeram 11 anos e não foram retidos na sua escolaridade. Dos restantes seis, quatro adolescentes têm 13 anos e dois têm 14 anos.

### **Instrumento**

Criou-se uma ficha sociodemográfica para a recolha de elementos e guiões para questionários breves (Amado, 2013, p. 271-274), com questões abertas e fechadas, pedindo-se que desenhassem, além de poderem responder oralmente a perguntas e/ou que completassem frases com início fixado (“frases com cabeça”), sendo-lhes fornecidos papéis, lápis e cartolinas.

## Procedimento

Foi na sequência da investigação-ação – em sala de aula - que se ampliou o *despertar* da “sensibilidade teórica” (Strauss y Corbin, 1990, pp. 75-95) da investigadora residente, para aspetos quotidianos na pequena sociedade, mediante a análise de dados: “análise de palavras, frases e parágrafos” (pp. 81-84); (2) “técnicas para estabelecer comparações”, que decorreram desse trabalho de leitura linha-a-linha dos textos, recolhidas expressões coloquiais. Nessas últimas técnicas se retrata um vaivém entre fenómenos (pp. 84-87): (1) “bandeira vermelha” (pp. 91-93), relacionado a não se incitar a ser dito algo sobre “uma vez em que fui feliz no internato” (ou “tens queixas do trabalho?”, “... pessoas que te fazem sentir incapaz”), dando relevo à situação efetiva e acessível na linguagem quotidiana; (2) comparação de fenómenos próximos (p. 88), como entendimentos comuns no nível etário e género; e (3) comparação de fenómenos distantes (pp. 90-91), como a contrastada adesão ou vontade de abandono escolar por repetência. Com o desenrolar da análise fundamentada, as categorias vieram a integrar propriedades (atributos de cada categoria), firmadas subcategorias nos textos mistos. Este decorreu em oito sessões diárias, em duas semanas, após observação participante de aulas, em reuniões de pais e de professores. Na primeira sessão do módulo 1 – *eu com outros*, apresentou-se uma caixa surpresa decorada na sala de aula - “Abra e veja!” Olhares suspensos... Foi transmitido que continha algo. Sem o dizer a colegas, cada aluno/a a abriu e fechou, vendo-se espelhado no interior. Em seguida, criaram os seus retratos (Sisto, 2005), mas em corpo inteiro e escreveram “o que gosto em mim” e o que “não gosto em mim”. Se iniciava a busca da *personalidade social* (real?), imposta a técnica de “bandeira vermelha”, relativa ao que perguntar e como o perguntar. No intervalo, se cantou uma obra do cancionero brasileiro (“Você é importante para mim”) e desenharam a pessoa que considerassem ser “a especial”: “Gostava que pensasses numa pessoa, uma pessoa especial, que todos temos. Gostava de a conhecer. Podes desenhar essa pessoa especial para ti, dizendo porque é especial?” Na segunda sessão, no dia seguinte, voltou-se ao tempo de coro e de criação coreográfica ao ar livre, para “A casa”, de Vinicius de Moraes (1913-1980), lançada no disco *A Arca de Noé*, em 1980, antes de ser desenhada “a casa em que vives” (sem outra especificação). Na terceira sessão foi a vez de ser cantada a obra “Sou feliz é na comunidade...” e desenhado um povoado (“onde o povo se reúne”). Se introduzia o módulo 2 - o meio à minha volta, conferido valor à família, com a estratégia de criação de um “museu familiar”. Como nunca teria sido visitado um museu, a instrução foi fornecer a folha A4, dividida

em quatro quadrados, onde se escreveu ou desenhou o que fosse “importante para as pessoas (identificadas) da *tua casa*”. Como nas práticas anteriores, se incutiam valores por projeção artística, para que outros nos pudessem *ver*. Exploraram-se valores como a amabilidade, a fraternidade, o respeito mútuo, compararam-se as imagens e sugeriu-se haver diferenças de pontos de vista, sobre o que sejam “quatro objetos lá de casa... quatro coisas, para que a tua casa seja uma *boa casa*.” A quarta sessão iniciou-se com a leitura do poema “Infância”, de Drummond de Andrade (1902-1987), integrado em *Nova reunião: 19 livros de poesia*, compilado em 1983, antes de formar-se a “roda de contar histórias”. Na sessão seguinte (5ª) destacou-se algo mais relativo à escolaridade (completando-se a frase “eu sei...”) e pedido que dissessem ou escrevessem o que “gostassem de saber”. Na sexta sessão deu-se início ao módulo 3 - emoções e sentimentos, com um canto tradicional, no coletivo participado (*Pequeno mundo!*), seguido da escuta de histórias selecionadas. Estava-se a aprofundar o *subtexto socioemocional*, com a frase a completar: “Quando estou contente, eu...”; “às vezes fico triste, quando...” Dos relatos se anotaram momentos de alegria, tristeza, medo e briga (com ira/raiva). Por exemplo, sobre o medo, adotaram-se duas questões abertas e uma fechada: “Às vezes, eu tenho medo de...”; “quando eu tenho medo, eu...; e, insistindo-se, “o que fazes quando tens medo?” Na briga foram duas as frases colocadas: “Quando eu fico brigada/o, eu...”; e “quem mais briga com você?” A sétima sessão abordou já a solidão, escrito ou dito algo (“Eu me sinto sozinha/o, quando...” e “quando eu estou sozinha/o, eu...”). Após o intervalo, foi a vez de coligir os desejos futuros e profissionais (módulo 4 - futuro). Por último, na oitava sessão – módulo 5 - passado, a abordagem à mudança conduziu a escrever-se ou a falar-se, com suporte em “A minha vida mudou. Algumas coisas estão diferentes...” Atendendo a possíveis dificuldades, também se pediu “Escreva a ocasião que você nunca mais esqueceu...” Falar de familiares e de amigos iria trazer *boas lembranças*, aquando da conceção de uma árvore genealógica, integrada a família extensa.

### **Análise de dados**

Em contexto abrangido, na observação participante se documenta o contexto por imagens e desenhos de jovens do babaçu (palmeira da Amazônia), fotografada a região de clima tropical. No campo maranhense, o quotidiano decorria - *a nossos olhos* – ora na sala de aula ora, ora na apanha do arroz, feijão, macaxeira/mandioca, milho, na quebra de coco babaçu das altas palmeiras (com mulheres) ou na roça de juquirá, um mato de zonas abandonadas. A alimentação contava ainda com caça, criação de bovinos e de animais domésticos (suínos) e pesca, restrita a

homens, que se juntavam nos igarapés (cursos de água). Sobretudo, naqueles lugares se come jerimum/abóbora, quiabo (da família da malva), maxixe (semelhante ao pepino), vinagreira (quiabo roxo), feijão, arroz e frutas, como manga, banana, caju e laranja. Vive-se na casa de taipa (barro amassado), coberta de palha de coco babaçu. Como nas habitações, na escola se dorme em grupo, nas redes de baloiço.

A deslocação entre o lar e a instituição faz-se nos 30 km de terra batida e alagada, dentro de um carro de animais, fretado para deslocações.

Poucos familiares alcançaram a escolaridade básica, exceto um pai que atingiu o 8º ano. Trabalham para o próprio consumo, vendendo o excedente em feiras e/ou são *diaristas* em casas de fazendeiros.

Na escola pública EFA, aos progenitores é pedido o apoio agrícola na EFA (substituível pelo educando) e o pagamento de uma pequena taxa.

Se constata a ação contra o meio ambiente/antropização, sem eficácia policial. Para haver atividades lucrativas, muitos habitantes passam a fornecedores, crime difícil de conter. Nos *media* maranhenses, se acusa o desmatamento, que inclui a queimada, o tráfico de animais em extinção (araras e papagaios, gatos-do-mato, onças...), o cativeiro de curiós (de canto apreciado), impedindo a reprodução.

Passando à análise de dados recolhidos em sala de aula, apresentam-se neste lugar o que se refere a duas categorias: emoção *negativa* de reconhecida tristeza e expressa solidão, antes da exposição deter o documentado nos módulos 4 e 5 (futuro-passado; v. “eu ideal”).

Assim colocado, a categoria tristeza codificou-se, nas expressões verbais dos educandos (itálicos para categorias *in vivo*). Com a técnica para se estabelecerem comparações, as palavras delas sistematizaram-se em quatro subcategorias, algo distintas de rapazes: *fazer algo errado* e castigo (ser *chata* e ficar só, ficar sem assistir a programação em televisão...); saudade e desunião familiar (saída de casa, prévia admissão de irmão na EFA, brigas entre irmãos, pais e entre pais e filhos...); desunião com amigas e outros (que acusem ter-se feito *algo ruim*, brigando, não falando com a menina, ficando esta magoada e logo magoar *outro*...); e desunião de outros (entre os que *desrespeitam idosos*, pessoas *encontradas tristes* e *crianças sem família*...). Nos rapazes, a tristeza prende-se a quatro subcategorias como segue: trabalho agrícola (roçar mato...); *fazer algo errado* e castigo (rejeição no jogo da bola, por *empurra*, rejeitado o pedido de *falta*; castigo de *ficar sem fazer nada*; castigo do colega pelo professor, após briga...); acidente (queda,

cicatriz); e mau trato físico (levar uma *pisa* ou *apanhar*...). Por sua vez, a categoria *sentimento de solidão* não distinguiu os dois sexos (v. técnica de comparação de fenômenos próximos), esclarecidas as circunstâncias em que estejam sós. Foram aludidas condições antecedentes e consequentes nas brigas, que levam amiga/os a nem falar nem brincar, rejeitando-a/os. Não gostam de si? Mas um fator de solidão inevitável foi a afirmação de separação dos pais, durante o internato. Por seu lado, no ambiente privado, para a frase a completar “Quando eu estou sozinha/o, eu...”, as raparigas preenchem mais o tempo no lar, arrumando-o, organizando coisas pessoais ou cozinhando (por prazer ou por obrigação); divertindo-se também (vendo televisão, contando cromos/*figurinhas*, jogando jogos no celular, ouvindo música e/ou cantando); dormindo; e comendo. Tais ocupações nem impedem de se *entediarem*, entristecerem e chorarem *de raiva* e/ou de *ficarem no seu canto*.

No imaginado futuro, separaram-se previamente as categorias ambições e profissões. O procedimento levou à construção das três subcategorias, para as ambições de raparigas: algo *bom* para pais (no desejo de os reunir e ficarem juntos e consigo; saúde; felicidade e riqueza *com a ajuda de Deus*, deixando até um pai de *beber*); para amiga/os (incluída a investigadora residente); e, num menor número de respostas, algo *bom* para si (como riqueza). No conjunto dos rapazes, a ser almejado algo de *bom* para os amigos, poderia até ser *bom* para o próprio (ficarem sempre juntos, irem a *show* ou o inquirido nunca os *machucar*). Foi um menino a associar o futuro à sua morte (indo para *o céu*) e outro imaginou ser de desejar *ver e cantar a Deus, com a mãe*... Na situação, dois rapazes insistiram na vontade de abandonarem a escola. Em termos materiais, eles gostariam de ter mais o que seja educativo ou valioso (do computador à fábrica de biscoitos), sendo que um rapaz escreveu ser *bom* ter uma *limozine* (... *pràs gatas* gostarem de mim). Na outra categoria - desejos profissionais, destacaram o estatuto superior e irrealista (advogada/o, médica/o e veterinária/o...), sem ser nomeado o trabalho agrícola (v. técnica de comparação de fenômenos distantes). Entre elas, se deseja ser artista, modelo, aeromoça, professora... Eles ambicionam jogar futebol (*igual a Neymar*). Ser policial já não escolhe sexo.

Na categoria passado, no subgrupo feminino, identificaram-se *a posteriori* três subcategorias para “A minha vida mudou. Algumas coisas estão diferentes...”: aspeto físico; personalidade; e amizades. No subgrupo masculino, a diferença colocou-se com uma quarta subcategoria: mudança, lembrada a admissão dos mais novos (aprendi muitas coisas/mais coisas; tenho novos professores...). Quanto à frase mais simples colocada “Escreva a ocasião que você



nunca mais esqueceu...”, foram pontuadas duas subcategorias: interação privilegiada e dia recordado (aniversário, transição de ano...). Eles acrescentam o *dia da mãe* e o *dia do pai*. Globalmente, eles fornecem textos, que se agruparam em quatro subcategorias: acidente, namoro rejeitado, luto e brincadeira na EFA.

### Conclusões

Como o afirmou Paulo Freire (1976, p. 81; 1995, pp. 15-16), trata-se do “sujeito” transformar a cultura, conhecendo a sua história no campo, educado com modelos “reais”. Com a máxima *piagetiana* de “se fazer para se compreender” se pratica a agricultura na EFA (para se teorizar dessa prática), tendo em vista melhorar *o fazer* (conduta) e *o pensar* (cognição).

Ao longo do estudo, não se detetaram problemas de disciplina ou de violência. O fracasso escolar nem terá relação a revolta contra normas, preconceitos ou valores.

De acordo com a nossa prática, se não se encontram a “aprender”, faltará a jovens autonomia, serão vítimas de uma parasitagem do pensamento e/ou sofrem de psicopatologias do tipo “dis” (dislexia).

Todavia o insucesso indica a incapacidade de qualquer escola.

Defende-se que as categorias diagnósticas (“deficiência”, “dificuldades de aprendizagem”...) deixam de incidir, de forma dominante, noutros aspetos, além dos psicológicos ou dos neurológicos. Se acentua a abordagem lingüística que muda, mediada e simbólica. E na medida em que o julgamento de outros seja *negativo*, coloca-se um estigma (“deficiente”, “plurirrepetente”, “dis”...), um fenómeno psicológico (na esfera emocional), que é um fenómeno cultural, na medida em que seja reproduzido e perpetuado no meio. Se o estigma de déficit nem é visível nos participantes (sensorial, auditivo ou visual), o estigma “culpado por não aprender” se liga ao desempenho insatisfatório.

Podem existir outras origens para os problemas. Então, ampliou-se o espectro de competências socioemocionais (Saarni, 1999), num mundo adverso. Se operaram comparações entre textos, se equacionaram regimes generificados de práticas agrícolas, estereótipos de género, educação familiar, religiosa católica e escolar, destacadas ocorrências comuns e únicas. Evidenciaram-se diferenças ainda no que *entristece* os meninos, como roçar mato. Elas ocupam-se em casa, onde (lhes) criam ocupações, enquanto eles trabalham mais no campo e se queixam de acusações e agressões físicas, durante o trabalho em família. Nas brigas, elas ameaçam e batem em coisas; eles agridem *feio*.

Uma questão que se coloca é saber que elementos psicopedagógicos poderiam ser implementados com ganhos, além do baixo ratio alunos-docente e da relação escola-família. Acresce dizer que embora se revele benéfica a relação escola-família frágil, seja difícil separar o seu resultado do efeito placebo, o efeito de que beneficiam os alunos sempre que os pais e os docentes se envolvem com um dispositivo em que “acreditam”.

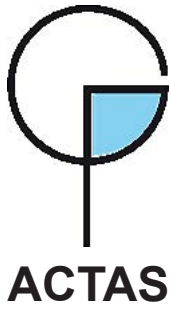
Os professores podem vir a apreciar a dinâmica inerente à classe heterogénea. Os modelos educativos conjugados, cujo eixo aplicado é agrícola, têm o significado acrescido do lado experimental.

Dos elementos psicopedagógicos suprarreferidos, num efeito coquetel, se ganha em êxito escolar, mas ao implicar todo esse conjunto dos componentes, impõe-se a afetação de recursos e de formação docente.

### Referências

- Agnew, R. (1992). Foundations for a general strain theory of crime and delinquency. *Criminology*. Vol. 30(1), 47-88. <https://doi.org/10.1111/j.1745-9125.1992.tb01093.x>
- Amado, J. (2013). Questionários abertos e “composições”. In J. Amado (Coord.) *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 271-274). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Bainbridge, D. (2009). *Teenagers: A natural history*. London, UK: Portobello Books.
- Carr, W. (1996). *Una teoria para la educación: Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Esteves, A. J. (1986). A investigação-ação. En A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 251-278). Porto: Afrontamento.
- Freebody, P. (2003). *Qualitative research in education. Interaction and practice*. London: Sage.
- Freire, P. (1976). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. y Freire, A. M. (1995). *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água.
- Gray, P. (2016). *Libre pour apprendre*. Paris: Actes Sud.
- Higgins, E. T., Roney, C. J., Crowe, E., & Hymes, C. (1994). Ideal versus ought predilections for approach and avoidance: Distinct self-regulatory systems. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 66, 267-286.
- Leonard, N. H., Beauvais, L. L., & Scholl, R. W. (1999). Work motivation: The incorporation of self-concept-based processes. *Human Relations*. Vol. 52(8), 969-998.
- Machado, M<sup>a</sup> C. (2015). *Adolescentes*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

- Maguire, M. H. (2006, March). Autoethnography: Answerability/Responsibility in authoring self and others in the Social Sciences/Humanities. *FQS: Forum Qualitative Social Research* [on-line journal]. Vol. 7(2), At. 16. <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-06-2-16-e.htm>
- Marina, J. A. (2007). *Aprender a viver*. Lisboa: Sudoeste Editora.
- Meuret, D. (2018). Norvège et Singapour: des écoles modèles. *Sciences Humaines*, Vol. 307(10), pp. 54-55.
- Pollard, A. (1996). *The social world of children's learning: Case studies of pupils from four to seven*. London: Cassel.
- Posner, M. & Rothbart, M. (2007). Research on attention networks as a model for integration of psychological science. *Annual Review of Psychology*. Vol. 58, 1-27.
- Rodriguez, T. (2013). Negative emotions are key to well-being. *Scientific American Mind*, 2013 May, 26-27. doi:10.1038/scientificamericanmind0513-26
- Rose, G. (2005). *Visual methodologies*. London: Sage Publications.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.
- Sato, W., Kochiyama, T., Uono, S., Kubota, Y., Sawada, R., Yoshimura, S., & Toichi, M. (2015). The structure neural substrate of subjective happiness. *Scientific Reports* [on-line]. Vol 5, 16891. <https://doi.org/10.1038/srep16891> <http://morningsignout.com/true-happiness-might-actually-mean-more-gray-matter-in-your-brain/>
- Sisto, F. (2005). *Desenho da figura humana: Escala Sisto, Manual*. S. Paulo: Vetor.
- Soares, N. (2006). A investigação participativa o grupo social da infância. *Currículo sem Fronteiras*. Vol. 6(1), 25-40.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology: An overview. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 273-283). London: Sage.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research: Analysis types & software tools*. Bristol: The Falmer Press.
- Zamith-Cruz, J. (2017). Olhares de experiência: Investigação-ação de futuros docentes com pictogramas de crianças. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*. Vol. Extr.(4), 21-26. eISSN: 2386-7418, 2017, DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.05.2297>



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

El rol del personal responsable de las bibliotecas en los centros escolares

The role of the staff responsible for libraries in schools

María Josefa Mosteiro García (<http://orcid.org/0000-0001-6354-3289>)\*, Beatriz García Antelo (<https://orcid.org/0000-0002-5641-868X>)\*, María Dolores Castro Pais (<https://orcid.org/0000-0003-2002-7262>)\*\*, Cristian Maneiro Alonso (<https://orcid.org/0000-0002-2399-0006>)\*

\* Universidad de Santiago de Compostela, \*\* Universidad de Vigo

Esta investigación fue financiada por el Consello Escolar de Galicia. Consellería de Educación, Universidade e Formación Profesional. Xunta de Galicia.

Autora de contacto: M<sup>a</sup> Josefa Mosteiro García. Rúa Prof. Vicente Fráiz Andón, s/n. Campus Vida 15782 Santiago de Compostela. [pepa.mosteiro@usc.es](mailto:pepa.mosteiro@usc.es)

## Resumen

En los últimos años, las bibliotecas escolares han pasado de ser un espacio de lectura a tener una función primordial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este nuevo contexto, es necesario contar con la figura de una persona responsable que se encargue de forma coordinada de su gestión, organización y funcionamiento. El presente estudio, de carácter descriptivo, tiene como objetivo conocer la opinión que de los recursos personales tienen un total de 256 responsables de bibliotecas escolares, de centros de educación primaria, secundaria obligatoria y postobligatoria de Galicia seleccionados a través de un muestreo multietápico. Para la recogida de información se ha diseñado un cuestionario ad hoc de 59 preguntas referidas a la biblioteca en el centro; equipamiento, instalaciones y tecnologías; recursos documentales; personal; gestión; dinámica, uso y redes de colaboración; biblioteca y currículo; tecnologías de la información y de la comunicación y programas institucionales y valoraciones. Para este trabajo se han analizado aquellas cuestiones referidas a los criterios seguidos en la designación de la persona responsable de la biblioteca, sus funciones y el horario. Los resultados muestran que la mayoría de los/as responsables de las bibliotecas escolares dedican entre dos y seis horas semanales a la atención de la biblioteca; en su elección se tuvo muy en cuenta el interés, la experiencia y disponibilidad horaria y, en menor medida, la formación específica en materia de bibliotecas y de lectura/información. Por lo que respecta a las funciones que llevan a cabo, se ocupan principalmente de la gestión, la información y la catalogación.

*Palabras clave:* bibliotecas escolares, recursos personales, responsable de la biblioteca escolar

## Abstract

In recent years, school libraries have gone from being a reading space to having a primary role in the teaching-learning process. In this new context, it's necessary to count with the figure of a responsible person that works with the library group support for take care of the management, organization and the work order. This study, in a descriptive way, aims to know the opinión about that of the personal resources have a total of 256 responsible for school libraries, mostly woman, who works in centers of primary school, secondary obligatory and postobligatory of Galicia selected through multistage sampling. For collecting of information it has been designed a questionnaire ad hoc of 59 questions refered to the library in the center, the documental and personal resources, the equipment and instalations, the dynamics and uses, the curriculum and the new tecnologies and the institutional programs. For this work it has been analized those questions referided to the criterion followed in the designation of the responsible peronal the library, his functions and the timetable. The results show that most of the responsables of the library schools spend between two and six hoursper week to pay attention to the library; in his choise it had in count the interest, quite a lot the experience and the disponibility timetable and, lesser measure, the specific formation in materia of libraries and lectura/information. With respect to the function that they carry out, it takes care mainly of the management, the information and the catalogation.

*Keywords:* school libraries, personal resources, responsible for the school library

## EL ROL DEL PERSONAL RESPONSABLE DE LAS BIBLIOTECAS ESCOLARES

En los últimos años, las bibliotecas escolares han pasado de ser un espacio de lectura a tener una función primordial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tal y como se recoge en la Ley 5/2012, de 15 de junio, de bibliotecas de Galicia, las bibliotecas escolares, integradas en el sistema gallego de bibliotecas, son recursos del centro educativo al servicio de los procesos de enseñanza y aprendizaje y del fomento de la lectura, siendo sus dos principales funciones la gestión técnica de los fondos documentales y la formación de las personas usuarias.

En la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (LOE) modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), se recoge en el artículo 113, que todos los centros de enseñanza dispondrán de una biblioteca escolar y que además contribuirán al fomento de la lectura y a que el alumnado acceda a la información y otros recursos para el aprendizaje de las demás áreas y materias y se pueda formar en el uso crítico de los mismos.

El papel de las bibliotecas como espacio de aprendizaje tanto en primaria como secundaria y bachillerato es puesto en valor, en el Decreto 105/2014, de 4 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria y en el Decreto 86/2015, de 25 de junio, por el que se establece el currículo de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia.

Según el artículo 18 del Decreto 105/2014, la biblioteca escolar ha de ser un centro de referencia de recursos de la lectura, de la información y del aprendizaje y punto de encuentro entre alumnado, profesorado y familias y el instrumento fundamental para el desarrollo del programa de promoción de la lectura. En la educación secundaria y obligatoria, el Decreto 86/2015 indica en el artículo 11, que para una adquisición eficaz de las competencias y su integración efectiva en el currículum, se aprovecharán los recursos y las actividades de la biblioteca escolar.

Para poder dar respuesta a estos nuevos cometidos, la biblioteca escolar ha de estar dotada de recursos humanos. Al respecto señalar que según el Marco de Referencia para las Bibliotecas Escolares (Comisión Técnica de Bibliotecas Escolares, 2011), éstas han de contar con un equipo de apoyo a la biblioteca y un responsable o coordinador/a de la biblioteca.

El papel de la persona responsable de la biblioteca es fundamental para poder encargarse de su organización y funcionamiento. Ha de ser nombrada por el director/a de entre los docentes que forman parte del equipo de la biblioteca, con experiencia y formación en gestión de bibliotecas

escolares y destino fijo en el centro educativo, y ha de desempeñar funciones de coordinación, información, gestión, asesoramiento e impulsar a los recursos humanos (Suárez, 2016).

El personal responsable de la biblioteca es un agente activo, con nuevas funciones y cometidos y un elemento clave en la dinamización de la biblioteca. Al respecto, tal y como señalan Gonçalves y Silva (2016), el bibliotecario ha de ser un especialista en herramientas digitales y en recursos a utilizar en el aula, asumiendo cada vez más funciones pedagógicas.

Taylor, Subramaniam y Waugh (2015), consideran que a pesar de que una de las funciones del bibliotecario escolar ha de ser posibilitar el acceso a la información, su papel en la era digital ha de centrarse en tres aspectos principales: enseñar al alumnado a evaluar la credibilidad de la información, respetar los derechos de autor y proteger la privacidad.

Los últimos estudios sobre el rol del responsable de la biblioteca ponen de manifiesto diferencias en lo que respecta a la designación de la persona responsable de la biblioteca, sus funciones y horario. Según Calvillo (2010), en los centros educativos franceses, el bibliotecario escolar es una persona especialista en documentación sin actividad docente, mientras que en Portugal tiene un amplio reconocimiento y es un profesor o profesora del centro capacitado para ello.

En España, según el último informe de las bibliotecas escolares 2005-2011 (Miret, Baró, Mañá y Vellosillo, 2013), la persona responsable de la biblioteca es habitualmente un docente del centro que de modo voluntario o por disponibilidad horaria asume la gestión de la biblioteca escolar, siendo su dedicación horaria de entre una y cinco horas semanales y sus principales funciones atender a los/as usuarios y realizar trabajos técnicos.

A nivel autonómico, según el informe de evaluación de las Bibliotecas Escolares de la provincia de Málaga (García Guerrero, 2014) y el estudio de Santos (2017), el número de horas disponibles para desarrollar las tareas encomendadas al responsable de la biblioteca son insuficientes y sus principales funciones se centran en llevar a cabo tareas organizativas y dinamizadoras, de selección de recursos y atención a las personas usuarias. Así mismo señalan la importancia que tiene el trabajo colegiado y en equipo para poder desarrollar su cometido.

El estudio de García y Picó (2015) sobre las bibliotecas escolares en Valencia, muestra que debería ser la propia Administración, o las entidades responsables, las que deberían iniciar un cambio de cultura en cuanto a la gestión y aprovechamiento de este recurso, ya existente.

En la misma línea, según el Informe de evaluación de las bibliotecas escolares de Extremadura (Bibliotecas Escolares de Extremadura, 2014), el número de horas del responsable de la biblioteca es deficiente al igual que el alcance de las funciones es bueno.

En este contexto, el presente trabajo trata de conocer la opinión de la persona responsable de la biblioteca acerca de los criterios seguidos en su designación, funciones y horario en las bibliotecas escolares de la Comunidad Autónoma de Galicia.

### **Método**

#### **Participantes**

En el estudio participan un total de 256 responsables de bibliotecas escolares, que trabajan en su mayoría (90.8%) en centros de titularidad pública de educación obligatoria y postobligatoria de la Comunidad Autónoma de Galicia de las provincias de A Coruña (40.6%), Pontevedra (36.3%), Lugo (13.5%) y Ourense (9.6%), centros seleccionados a través de un muestreo multietápico.

Un 81.3% de las personas encuestadas son mujeres frente a un 18.7% de hombres, en su mayoría funcionarias (84.4% frente a un 2% de interinos) que llevan en el cargo entre 1 y 10 años (88,8%), tan sólo un 9.2% llevan asumiendo la responsabilidad de gestionar la biblioteca más de 11 años.

#### **Instrumento**

Para la recogida de información se aplicó el *Cuestionario de Evaluación del Funcionamiento de las Bibliotecas Escolares*, elaborado ad hoc para la investigación, instrumento formado por un total de 59 preguntas, en su mayoría de escala tipo Likert con cinco alternativas de respuesta (1 a 5) agrupadas en nueve bloques de contenido que responden a las distintas dimensiones de la biblioteca escolar recomendadas en los estudios teóricos: La biblioteca en el centro; Equipamiento, Instalaciones y Tecnologías; Recursos Documentales; Personal; Gestión; Dinámica, Uso y Redes de colaboración; Biblioteca y Currículo; Tecnologías de la Información y de la Comunicación; Programas Institucionales y Valoraciones. El cuestionario incluía también datos de identificación del centro y de identificación de la persona que contesta. Para este trabajo se han analizado aquellas cuestiones referidas a los criterios seguidos en la designación de la persona responsable de la biblioteca, sus funciones y horario.



El cuestionario fue enviado vía e-mail a los centros participantes para su distribución entre el profesorado del equipo de apoyo a la biblioteca entre los meses de abril y junio del curso académico 2014-2015.

La fiabilidad del instrumento estimada a través del coeficiente Alpha de Cronbach de .946 revela una elevada consistencia interna.

### Análisis de datos

Mediante el paquete estadístico IBM SPSS Statistics versión 24.0 se llevó a cabo un análisis descriptivo de los datos, a través del cálculo de porcentajes y representaciones gráficas, de las variables objeto de análisis.

### Resultados

A continuación, se presentan los resultados referidos a los criterios tenidos en cuenta en la designación del responsable de la biblioteca, número de horas de dedicación y funciones.

En relación con los criterios de designación del responsable de la biblioteca, algo más de la mitad, un 53% de los/as responsables de la biblioteca, afirma que el interés es uno de los principales criterios. Otros que han tenido bastante peso han sido la disponibilidad horaria (28.7%) y la experiencia (24.3%), mientras que la formación específica en materia de bibliotecas y de lectura/información tiene menor relevancia.

Tabla 1

*Criterios tenidos en cuenta en la designación del responsable de la biblioteca escolar*

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
Experiencia	16.7	15.5	23.9	24.3	15.5	4
Formación específica	13.9	16.3	25.5	23.5	16.3	4.4
Interés	2	.4	12	29.5	53	3.2
Disponibilidad horaria	10.4	16.7	22.3	28.7	17.5	4.4
Otros	9.2	.4	.8	5.6	8.8	75.3

Los/as responsables a las tareas de la biblioteca dedican mayoritariamente (84.1%) entre una y 6 horas a las tareas de la biblioteca, un 9.8% les dedica entre 7 y 12 horas y un 1.6% entre 13 y 36 horas.

## EL ROL DEL PERSONAL RESPONSABLE DE LAS BIBLIOTECAS ESCOLARES

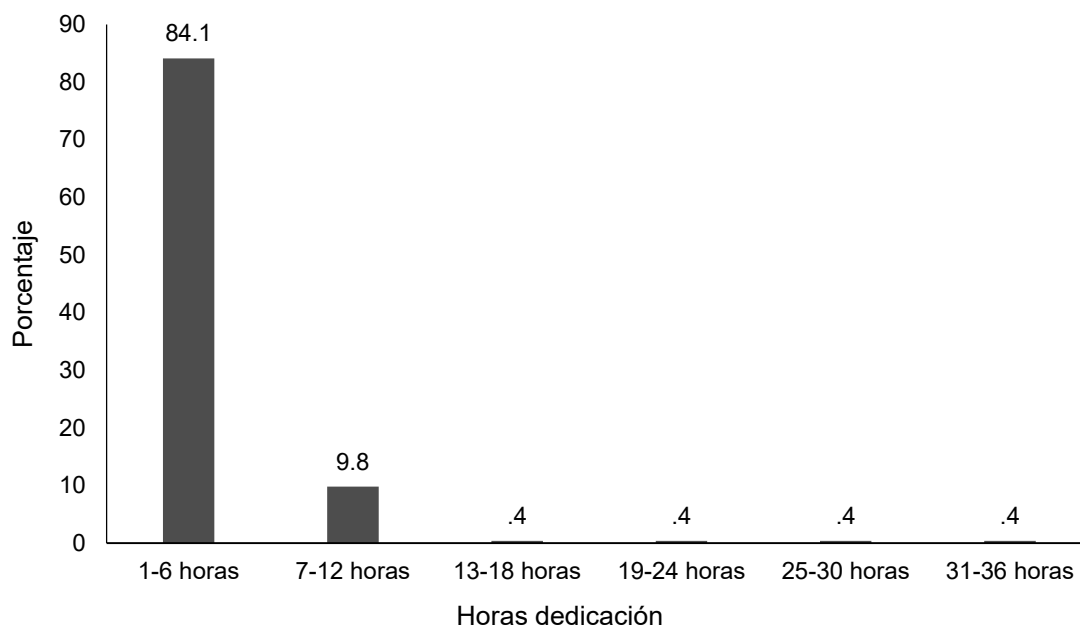


Figura 1. N° de horas dedicadas a la biblioteca por la persona responsable de la biblioteca

Por lo que respecta a las funciones del responsable de la biblioteca, la formación de usuarios y usuarias es realizada de manera habitual con valores próximos al 70%, al igual que en bastantes ocasiones seleccionan (39.4%) y elaboran materiales (31.9%) para la formación del alumnado y realizan actividades de extensión cultural (32.3%).

Tabla 2

### Funciones de formación

	Nada (%)	Poco (%)	Algo (%)	Bastante (%)	Mucho (%)	Ns/Nc (%)
Formar usuarios y usuarias	5.2	7.2	16.7	35.5	33.5	2
Seleccionar materiales para la formación del alumnado	2.4	12.7	19.9	39.4	24.3	1.2
Elaborar materiales para la formación del alumnado	6.8	17.5	25.9	31.9	15.5	2.4
Actividades de extensión cultural	4.4	13.1	24.3	32.3	21.9	4

Realizan muy habitualmente funciones de gestión como la elaboración del Programa anual de la biblioteca (65.7%) y la elaboración de la Memoria anual (73.7%).

Tabla 3

*Funciones de gestión*

	Nada (%)	Poco (%)	Algo (%)	Bastante (%)	Mucho (%)	Ns/Nc (%)
Elaborar la Programación Anual de la biblioteca	3.2	2	6.8	21.5	65.7	.8
Elaborar la Memoria Anual de la biblioteca	3.6	.4	3.2	17.9	73.7	1.2

La colaboración en el diseño y puesta en práctica del Proyecto lector de centro y la coordinación del mismo son funciones que también realizan muy habitualmente la persona responsable de la biblioteca (42.6% y 39.8%).

Tabla 4

*Funciones relacionadas con el Proyecto lector de centro*

	Nada (%)	Poco (%)	Algo (%)	Bastante (%)	Mucho (%)	Ns/Nc (%)
Colaborar en el diseño y puesta en práctica del Proyecto lector de centro	2	2.8	12.4	36.3	42.6	4
Colaborar en la coordinación del Proyecto lector de centro	2	3.6	13.1	37.1	39.8	4.4

Informar al Claustro de las actividades de la biblioteca e integrar sus sugerencias es una función que realiza muy frecuentemente algo más de la mitad de las personas responsables de la biblioteca (55.4%). La difusión de los fondos existentes en la biblioteca y sus posibilidades de consulta entre toda la comunidad escolar se lleva a cabo en bastantes ocasiones según el 40.6% del total.

Tabla 5

*Funciones de Información y Difusión*

	Nada (%)	Poco (%)	Algo (%)	Bastante (%)	Mucho (%)	Ns/Nc (%)
Informar al claustro de las actividades de la biblioteca e integrar sus sugerencias	2	3.2	6	31.9	55.4	1.6
Difundir los fondos existentes y sus posibilidades de consulta entre toda la comunidad escolar	1.2	4	13.1	40.6	39.4	1.6

Para el 59.4% de los/as responsables de la biblioteca, coordinar con el equipo de apoyo a la biblioteca es una función que realizan muy frecuentemente (el 59.4% señala mucho y el 26.3% bastante). El asesoramiento al profesorado en técnicas de fomento a la lectura es una práctica que se realiza en alguna que otra ocasión o de manera bastante habitual según el 28.7% de las personas

## EL ROL DEL PERSONAL RESPONSABLE DE LAS BIBLIOTECAS ESCOLARES

encuestadas. También, es bastante habitual que las personas responsables (36.7%) desarrollen estrategias de dinamización de la biblioteca.

Tabla 6

### *Funciones de Coordinación y Asesoramiento*

	Nada (%)	Poco (%)	Algo (%)	Bastante (%)	Mucho (%)	Ns/Nc (%)
Coordinar al equipo de apoyo a la biblioteca	4	2	5.6	26.3	59.4	2.8
Asesorar al profesorado en técnicas de fomento de la lectura	10	14.3	28.7	28.7	16.3	2
Desarrollar estrategias de dinamización	2.8	3.6	18.3	37.5	36.7	1.2

Con valores próximos o algo superiores al 50%, las personas responsables de la biblioteca afirman que realizan muy habitualmente el tratamiento técnico de los fondos (49.8%), definen criterios para el préstamo (50.6%) y atienden al servicio de préstamo (50.6%), mientras que el trabajo documental tan solo se realiza con bastante frecuencia según el 33.1% de las personas encuestadas.

Tabla 7

### *Funciones de Catalogación y Preparación de materiales*

	Nada (%)	Poco (%)	Algo (%)	Bastante (%)	Mucho (%)	Ns/Nc (%)
Realizar el tratamiento técnico de los fondos	4	6.4	8.8	30.3	49.8	.8
Definir los criterios para el préstamo	1.6	2.4	9.2	34.3	50.6	2
Atender al servicio de préstamo	3.6	4.8	9.2	29.5	50.6	2.4
Trabajo documental	6	10	24.7	33.1	21.9	4.4

## Conclusiones

Uno de los elementos clave para el adecuado funcionamiento de las bibliotecas escolares son los equipamientos, los fondos y las instalaciones, no obstante, aunque la biblioteca esté dotada de estos recursos, los recursos humanos, concretamente la persona responsable de la biblioteca ejerce un papel fundamental para que la biblioteca se incorpore a la práctica educativa diaria.

Según los resultados de este estudio, la elección de la persona responsable de la biblioteca no responde mayoritariamente al criterio de idoneidad en el cargo, sino que aspectos como el interés y la disponibilidad horaria vienen siendo los más relevantes.

Por otra parte, las horas que los/as responsables dedican a la organización y gestión de la biblioteca siguen siendo escasas e insuficientes para dar respuesta a las funciones que en este nuevo marco han de asumir, quedando limitadas gran parte de sus funciones a la atención a los usuarios/as

y a la realización de trabajos de catalogación. En este sentido, los resultados coinciden con los realizados a nivel estatal (Miret et al., 2013) y en diferentes Comunidades Autónomas (García Guerrero, 2014; García y Picó, 2015).

Ante estas evidencias, es necesario adoptar medidas de cara a mejorar la eficacia de las bibliotecas escolares en relación a los aspectos estudiados. Así, pues, es necesario plantear tal y como manifiestan Calvillo (2010) y Varela (2013), el reconocimiento académico del puesto de responsable de la biblioteca y estudiar la viabilidad de su profesionalización a través de la creación de una especialidad de bibliotecario escolar en la titulación de maestro.

Por otro lado, es evidente que el nuevo rol de la persona responsable de la biblioteca no se puede plantear de manera aislada, sino que requiere de mayores esfuerzos de coordinación entre el personal que configuran las bibliotecas escolares, la dirección y el equipo de apoyo a la biblioteca e incluso de otras bibliotecas del entorno.

Aquí se han presentado los resultados referidos a la totalidad de centros, no obstante, sería conveniente en futuras investigaciones llevar a cabo un análisis comparativo entre los centros de educación primaria, secundaria y bachillerato para comprobar si las dinámicas de trabajo son diferentes.

### Referencias

- Bibliotecas Escolares de Extremadura (2014). *Evaluación de las bibliotecas escolares de la REBEX*. Recuperado de <http://bibliotecasescolares.educarex.es/principal-4/evaluacion-dimension-g/>.
- Calvillo, M. (2010). El futuro de la biblioteca escolar. *eCO. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*, 7, 1-23. Recuperado de <http://revistaeco.cepcordoba.org/wp-content/uploads/2018/06/Calvillo2.pdf>
- Comisión Técnica de Bibliotecas Escolares (2011). *Marco de referencia para las bibliotecas escolares*. Madrid: Ministerio de Educación. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/marco-de-referencia-para-las-bibliotecas-escolares/educacion-bibliotecas/14848>
- Decreto 105/2014, de 4 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 9 de septiembre de 2014, núm.171, pp. 37406-38087. Recuperado de

[https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2014/20140909/AnuncioG0164-050914-0005\\_es.html](https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2014/20140909/AnuncioG0164-050914-0005_es.html)

Decreto 86/2015, de 25 de junio, por el que se establece el currículo de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 29 de junio de 2015, núm. 120, pp. 25434-27073. Recuperado de [https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2015/20150629/AnuncioG0164-260615-0002\\_es.html](https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2015/20150629/AnuncioG0164-260615-0002_es.html)

García Ferrer, J., & Picó Diana, M.T. (2015). Bibliotecas escolares en la provincia de Valencia. *Métodos de información*, MEI, II, 6 (11), 175-200. doi: <http://dx.doi.org/10.5557/IIMEI6-N11-175200>

García Guerrero, J. (2014). *Evaluación Bibliotecas Escolares CREA. Provincia de Málaga. Curso 2013/2014*. Recuperado de [http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/cb32246b-3891-4c88-8352-f79794a485c2/Evaluación%20BECREA%202013\\_2014\\_texto%20completo.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/cb32246b-3891-4c88-8352-f79794a485c2/Evaluación%20BECREA%202013_2014_texto%20completo.pdf)

Gonçalves, K. C., & Silva, H (2016). Bibliotecas escolares: Tendências globais. *Em Questão*, 22 (3), 36 – 55. doi: <https://doi.org/10.19132/1808-5245223.36-55>

Ley 5/2012, de 15 de junio, de bibliotecas de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 27 de junio de 2012, núm. 122, pp. 25553-25579. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2012/BOE-A-2012-9061-consolidado.pdf>

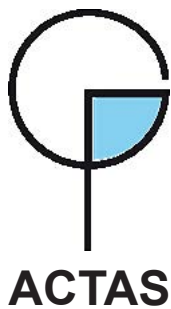
Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158-17207. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

Ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858-97921. Recuperado <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/dof/spa/pdf>

Miret, I., Baró, M., Mañá, T., & Velloso, I. (2013). *Las bibliotecas escolares en España. Dinámicas 2005-2011*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Recuperado de <https://fundaciongsr.com/wp-content/uploads/2016/03/BE-estudio.pdf>

Santos Díaz, I.C. (2017). Desarrollo curricular y recursos educativos en las bibliotecas escolares, *Investigaciones Sobre Lectura*, 7, 36-54. Recuperado de <https://www.compensionlectora.es/revistaisl/index.php/revistaISL/article/view/196>

- Suárez Hernández, N. E. (2016). La biblioteca escolar en los tiempos actuales. *Revista publicando*, 3 (6), 369-375.
- Taylor, N.G., Subramaniam, M., & Waugh, A. (2015). The school librarian as learning alchemist: transforming the Future of Education. *American Libraries Magazine*. Recuperado de <https://americanlibrariesmagazine.org/2015/02/26/the-school-librarian-as-learning-chemist/>
- Varela, C. (2013). El maestro bibliotecario como agente propulsor de la biblioteca escolar. *Revista de sistemas de información y documentación*, 7, 103-116. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/24074/1/Maestro%20bibliotecario.pdf>



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Análise das relações de género no atendimento escolar obrigatório em Moçambique  
– Caso da Província de Niassa

Gender relations and school attendance in Mozambique at school age bracket. Case  
Study – Niassa Province

Lina Salomão ([http://orcid.org/0000\\_0001\\_9141\\_6367](http://orcid.org/0000_0001_9141_6367))

Universidade Eduardo Mondlane

## Nota dos autores

O trabalho de campo para a presente pesquisa será financiada pelo Programa “Gender Mainstreaming: Developing Competencies in Higher Education for Gender Equality, Peace-building and Gender-Sensitive Research”. UEM-SIDA Bilateral Research Programme. Autor de contacto: Generosa Cossa. Email: [generosa.cossa.jose@gmail.com](mailto:generosa.cossa.jose@gmail.com) e pelo Programa de mobilidade académica – The Intra-Africa Academic Mobility Scheme (AMAS PROJECT). Autor de contacto: Omar Egesah. Email: [omagesa@gmail.com](mailto:omagesa@gmail.com).



### Resumo

A desistência escolar é um fenómeno que influencia negativamente o processo educacional na África Subsaariana e globalmente. Constitui um dos maiores desafios em Moçambique aliado ao insucesso escolar. O género é um fator determinante na taxa de desistência escolar. A presente proposta de pesquisa enquadra-se no âmbito do doutoramento em Educação e em Antropologia pelas Universidades Eduardo Mondlane e MOI, sob a linha de pesquisa intitulada “Trabalho, Educação e Relações de Género”. Pesquisadores indicam como causas da desistência escolar, dentre várias, a pobreza, os casamentos prematuros e forçados, ritos de iniciação e gravidez precoce, mas não as explicam sob o ponto das relações de género no ambiente escolar. Com a questão: “em que medida as relações de género no ambiente escolar afectam e se relacionam com os altos índices de desistência escolar em Moçambique”, o estudo irá privilegiar a abordagem mista, recorrendo a etnografia, entrevistas, discussão com grupos focais, análise de conteúdo, e questionário. Do ponto de vista de teorias feministas, visa analisar as implicações das relações de género no atendimento escolar obrigatório na Província de Niassa e especificamente, identificar os fatores sociais que influenciam a retirada ou retenção de crianças e jovens em idade escolar; determinar a complexa rede de relações sociais e de poder em jogo em ambientes escolares e avaliar as relações de género no processo de ensino e aprendizagem em relação ao desempenho escolar. Dados serão analisados por meios qualitativos e quantitativos cujos resultados servirão para informar na concepção e implementação de programas nacionais de educação eficazes.

*Palavras-chave:* Desistência escolar, relações de género, atendimento escolar, teoria feminista, idade escolar obrigatória.

### Abstract

School dropout is a phenomenon that negatively influences the educational process in sub-Saharan Africa and globally. It is one of the greatest challenges in Mozambique combined with school failure. Gender is a factor in determining dropout rate. This research proposal falls within the scope of the PhD in Education and Anthropology by the Universities Eduardo Mondlane and MOI, under the line of research entitled "Work, Education and Gender Relations". Researchers indicate poverty, early and forced marriages, initiation rites and early pregnancy, but do not explain them under the point of gender relations in the school environment. Guiding by the question: "to what extent do gender relations in the school environment affect and are related to the high school dropout rates in Mozambique", the study will focus on the mixed approach, using ethnography, interviews, focus group discussions, analysis content, and questionnaire. From the point of view of feminist theories, it analyzes the implications of gender relations in compulsory school attendance in Niassa Province and specifically, it aims to identify the social factors that influence the withdrawal or retention of schoolchildren; to determine the complex network of social relations and power at play in school settings and to evaluate gender relations in the teaching and learning process in relation to the performance of girls and boys. Data will be analyzed by qualitative and quantitative means whose results will serve to inform the design and implementation of effective national education programs.

*Keywords:* School Dropout, Gender Relations, attendance school, feminist theory, school age bracket.

A desistência escolar é um fenómeno que influencia negativamente o processo educacional na África Subsaariana e globalmente. Vários estudos foram realizados tanto para entender como para explicar as implicações do abandono escolar no mundo, começando com a identidade daqueles que desistem, taxas de desistência, razões para desistir, consequências e soluções oferecidas para este problema (Ridgeway e Correll, 2004; Biddlecom, Gregory, Llyod e Mensch, 2008; Lewin, 2009; Rasco et al. 2015; Rumberger, 2011; De Witte, Cabus, Thyssen, Groot e Brink (2013), Sabaya e Konadu, 2014; King e Winthrop, 2015; Walque, e Valent, 2016; Wolf; McCoy e Godfrey, 2016, Moore, 2017, Subrahmanian, 2002). Com relação à identidade daqueles que desistem, Schultz (1993), citado por Moorhouse, (2017) indica que, apesar dos argumentos políticos em contrário, o género é um fator determinante na taxa de desistência escolar. Ombati e Ombati (2012) argumentaram que a provisão para meninos e meninas é desigual e é influenciada por género, localização, classe e região resultando em altas taxas de analfabetismo para meninas e mulheres. Dados do Instituto de Estatística da UNESCO, (UIS, 2018) indicam que dos 63 milhões de crianças fora da escola em idade escolar, 34 milhões, ou mais da metade, vivem na África subsaariana. As meninas de todos os grupos em idade escolar são mais propensas a serem excluídas da educação do que os meninos na África subsaariana e para cada 100 meninos em idade escolar primária fora da escola, há 123 meninas que não têm direito à educação. Moçambique está actualmente entre os 28 países em risco de não alcançar a paridade de género no ensino primário ou secundário antes do ano de 2015 ou mesmo de 2025 (UNESCO, 2007). Apesar dos grandes avanços em termos de acesso à escola em todos os níveis de ensino, ainda há muitas crianças que ainda não estão matriculadas na escola ou que não conseguem concluir o ensino primário ou progredir para o nível seguinte (PEE, 2012-2016, UNU-WIDER, 2017). A secundar este facto, dados do Banco Mundial indicam que em 2014 a taxa de desistência escolar do ensino primário em Moçambique foi de 66,8%, e segundo dados da Agência de Informação de Moçambique (AIM, 2018), nove em cada dez raparigas entram no ensino primário, mas apenas 1,5 em cada 10 raparigas ingressam no ensino secundário. Não obstante, dados da UNICEF em 2017, indicam uma igual percentagem de crianças do sexo masculino (24%) e (24%) das crianças do sexo feminino fora da escola na escola primária, percentagem que vem notar diferença significativa na escola secundária onde a maior percentagem de crianças que estão fora da escola pertence as crianças do sexo feminino (36%) contra 27% das crianças do sexo masculino. A retenção de alunos no Sistema Educativo até à conclusão do ensino primário obrigatório e à progressão para o próximo nível é o principal desafio para as autoridades

educativas em Moçambique (PEE 2012-2016). De Witte et al. (2013) fazem uma revisão crítica da literatura em desistência escolar em toda sua complexidade e na interação de todos factores e não de alguns localizados em alunos de forma individual, escolas ou famílias. Alguns dos estudos realizados na Africa SubSahariana indicam a desistência escolar como resultado da necessidade de cuidar de parentes por parte das meninas e trabalho para os rapazes, falta de meios para custear os estudos e preferência de educação para o rapaz (Wolf et al. 2016), instabilidade política e violência, pobreza, desafios económicos, valores culturais negativos, mutilação genital feminina, casamentos prematuros e assédio sexual (Ombati et al. 2012) e sexo premarital (Biddlecom, 2008). Pesquisas realizadas em Moçambique indicam que a pobreza, a gravidez indesejada e precoce, ritos de iniciação e casamento prematuro obrigam as meninas a parar de estudar (UNICEF, 2013; Mozambique Gender Profile, 2016). Para além destes resultados constata-se que práticas de violência sexual e assédio sexual caracterizam os ambientes escolares do sistema educativo Moçambicano (Arthur, 2003; Arthur e Cabral, 2004; Osório, 2006; Osório e Silva, 2008; MINED, 2011; MMAS, 2011). O argumento para a presente pesquisa reside no facto de que todas as explicações ora apresentadas para explicar a desistência escolar podem ser ligadas as relações de género que são construídas entre e pelos diferentes actores no processo de ensino e aprendizagem dentro do ambiente escolar e influenciam na desistência escolar. Refere-se as relações no ambiente escolar entre os alunos do sexo masculino e feminino, das relações entre estes alunos e seus professores e professoras e vice-versa, assim como das relações estabelecidas pelo corpo directivo da escola como os seus alunos e professores tomando em consideração o seu sexo, levando-nos a colocar a seguinte questão de pesquisa: Em que medida as relações de género no ambiente escolar afectam e/ou se relacionam com os índices de desistência escolar em Moçambique e em particular na Província de Niassa? De um modo geral a pesquisa visa analisar as implicações das relações de género na frequência escolar em Moçambique nas crianças e jovens em idade escolar, num estudo de caso da Província do Niassa. E de forma específica, examinar os factores socioculturais que podem influenciar a retirada ou retenção de raparigas e rapazes em idade escolar obrigatória; determinar a complexa rede de relações sociais e de poder em jogo nos ambientes escolares que podem afetar o desempenho de raparigas e rapazes em idade escolar obrigatória e analisar o processo de ensino e aprendizagem em ambientes escolares em relação às relações de género e desempenho das raparigas e rapazes em idade escolar obrigatória. Osório e Silva, (2008) colocam o facto de existirem inúmeras pesquisas que apontam a existência de relações de poder de género,

assentes em estruturas ontológicas e culturais de ordem patriarcal que não permitindo a negociação de poder entre homens e mulheres, visando reestruturar a ordem vigente, tendem a perpetuar a dominação masculina. O Plano Estratégico da Educação (PEE 2012- 2016) faz referência ao facto de que o principal denominador de género no norte do país é a cultura patriarcal muito forte que é firmemente baseada em uma combinação de tradição e religião. As estruturas patriarcais são reforçadas pelo domínio masculino continuado nas esferas políticas formais e informais e manifestadas em várias formas de violência baseada em género e abuso sexual. As teorias expõem os elementos essenciais em jogo num determinado problema e indicam relações necessárias de causa e interdependência ou sugerem onde procurá-las (Waltz, 1997). Nesta perspectiva buscando avaliar até que ponto as relações de género afectam e/ou relacionam-se com os altos índices de desistência escolar na região norte de Moçambique e em particular na Província de Niassa, busca-se suporte na “Teoria Feminista Liberal” com o pressuposto de que o quadro teórico feminista aborda a subordinação das mulheres aos homens desde o seu surgimento, o porquê e como se perpetua e como isso pode ser mudado e servem a um duplo propósito como guias para entender a desigualdade de género e como guia de acção. As teorias expõem os elementos essenciais em jogo num problema e indicam relações necessárias de causa e interdependência ou sugerem onde procurá-las (Waltz, 1997). Género pode ser definido como sendo uma instituição social baseada em três princípios estruturais: a divisão de pessoas em dois grupos sociais, ‘homens’ e ‘mulheres’, e a construção social de diferenças perceptíveis entre eles e o seu tratamento diferencial, legitimado por diferenças socialmente produzidas (Harders, 2011). Feministas liberais argumentam que o preconceito de género é baseado na ignorância individual e olham para a educação como uma ferramenta valiosa na luta contra a discriminação baseada na ignorância e tem as crenças tradicionais no poder da educação como um meio de reforma social e sua importância na realização humana, sendo a chave para a igualdade de oportunidades de vida e a escada para o progresso (Dalal, 2015). As feministas liberais trabalham sob três temas gerais com relação à educação, respectivamente “igualdade de oportunidades”, “socialização” e a “discriminação sexual”. O Feminismo Liberal aborda a igualdade de oportunidades em termos de “igualdade de significado” e argumenta que “as provisões educacionais separadas para meninas geralmente significam facilidades inferiores e características restritas. Assim, eles exigiram escolas co-educativas, onde ambos os sexos obtêm oportunidades iguais para desenvolver seu "eu". A socialização, o papel sexual e os estereótipos sexuais constitui segunda grande preocupação das feministas liberais na

educação por acreditar-se que as meninas e meninos são socializadas pela família, a escola e a mídia em atitudes e orientações tradicionais que limitam desnecessariamente seu futuro a papéis profissionais ocupacionais e familiares estereotipados. Os feministas liberais argumentam que todo o processo de socialização colocou as mulheres em estado de desvantagem devido ao seu comportamento esperado de dependência e deferência (Dalal, 2015). A discriminação baseada no gênero é institucionalizada e afeta a vida das mulheres criticamente e por causa da atitude discriminativa em relação a elas, as mulheres estão em estágio de desvantagem. As feministas liberais defendem que as mulheres devem gozar de autonomia pessoal, o que significa que têm direito a uma gama de autonomia que permite condições e o movimento das mulheres deve trabalhar para identificar e promover essas condições. Deste modo resumem uma lista representativa de condições sendo de destacar: Ser livre de violência e a ameaça de violência: a violência e a ameaça de violência violam a dignidade das mulheres; eles fazem as mulheres fazer o que os outros querem ou reduzem a esfera de atividade das mulheres para evitar danos; Livres dos limites estabelecidos pelas leis patriarcais paternalistas e moralistas: as leis paternalistas patriarcais restringem as opções das mulheres, sob o argumento de que tais limites são do interesse da mulher. Juntas, as leis patriarcais e moralistas conduzem as mulheres a modos de vida socialmente preferidos que significam restrições injustas nas escolhas das mulheres, na visão feminista liberal, porque as escolhas das mulheres devem ser guiadas por seu próprio senso de interesse próprio e por seus próprios valores; Ter acesso a opções: na visão feminista liberal, as mulheres têm direito a acesso a opções. O acesso das mulheres às opções é frequentemente restringido injustamente devido à privação econômica, em particular devido à “feminização da pobreza”, homogeneidade cultural, estereótipos e discriminação étnica, regional, como alguns exemplos.

### **Método**

Com base nas palavras-chaves do tópico da pesquisa, nomeadamente, desistência escolar, relações de gênero, atendimento escolar, teoria feminista e idade escolar obrigatória iniciou-se uma pesquisa bibliográfica nos motores de busca sugeridos por Creswell, (2010) e Mutimucio, (2008), o que permitiu obter uma relação de estudos já realizados a nível global, na Africa Subsaharian e em particular em Moçambique. Tendo sido identificado o gênero como factor determinante na desistência escolar em Moçambique, justifica-se uma abordagem quantitativa e qualitativa na medida em que recorre-se, por um lado, às estatísticas de desistência escolar que revelaram

diferenças significativas entre as regiões sul, centro e norte de Moçambique e por outro lado, exige-se a compreensão e análise das desistências massivas por região. Métodos quantitativos são usados para alcançar a profundidade da compreensão do fenómeno em estudo, e os métodos qualitativos são destinados para alcançar a amplitude de entendimento (Creswel, 2014, Patton, 2002). Os métodos quantitativos colocam ênfase primária na generalização, assegurando que o conhecimento adquirido seja representativo da população da qual a amostra foi extraída, enquanto que, métodos qualitativos colocam ênfase na saturação, isto é, dados qualitativos são provenientes de três tipos de colecta de dados, entrevistas semi estruturadas, observação directa e análise de documentos (Patton, 2002, Creswell, 2014). Entrevistas produzem citações directas das pessoas sobre suas experiências, opiniões, sentimentos e conhecimento (Patton, 2002). Entrevistas semi estruturadas serão aplicadas a informantes chaves da Direcção Provincial da Educação, líderes comunitários, pais e encarregados de educação, cuja amostra será obtida por saturação, o que significa obter uma compreensão abrangente, continuando a amostrar até que nenhuma informação substantiva nova seja adquirida. Os dados vindos da observação consistirão em descrições detalhadas das actividades, comportamentos, acções dos alunos, professores e membros da direcção da escola e toda a gama de interações interpessoais e processos organizacionais que fazem parte da experiência humana de observação durante o processo de ensino e aprendizagem e convívio no ambiente escolar. A análise de documentos vai incluir os relatórios produzidos pelas entidades competentes em matéria da educação. Os alunos fora da escola serão submetidos a um questionário composto por perguntas abertas e fechadas relacionadas com as causas da sua desistência. Os dados estatísticos relativos as taxas de desistência escolar em Moçambique foram obtidos através de buscas electrónicas em sites do Instituto de Estatística da UNESCO (UIS, 2018) que anualmente faz as actualizações dos dados tomando em consideração o objectivo 4 do desenvolvimento sustentável, da UNU-WIDER (2017), UNICEF (2017), Estatísticas Oficiais de Educação fornecidas pela Direcção de Planificação e Cooperação do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano da República de Moçambique (2017), Mozambique Gender Profile (2016) e World Bank (2014). Os dados no intervalo dos anos 2014 a 2018 mostraram maior índice de desistência escolar na região norte de Moçambique que compreende as províncias de Cabo Delgado, Niassa e Nampula. Os distritos de Nipepe, Ngauma e Lago na Província de Niassa apresentaram em 2018 taxas preocupantes na ordem de 82,6%, 78,8% e 78,4% respectivamente (Jornal Regional Centro, Txopela). Em 2016 as maiores taxas de desistência escolar no EP1 (1ª a 5ª Classe) foram nos distritos de Lichinga, Maua e Nipepe e no

EP2 (6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup>) verificaram-se nos distritos de Sanga, Majune, Maua e Metarica. Os distritos de Lichinga, Majune, Maua, Nipepe foram os que mais taxas de desistência escolar obtiveram na 5<sup>a</sup> Classe (República de Moçambique, 2017). Para a Província de Niassa Estatísticas de Educação de 2016 indicam a existência de 1040 escolas do EP1 e 338 escolas do EP2, 33 escolas disponíveis para o ESG1 e para o ESG2 12 escolas.

### **População e Amostra**

Apesar de se assistir aumento ao acesso escolar em todos níveis em Moçambique, as taxas de retenção e de conclusão diminuem do nível primário ao secundário. De referir que de acordo com o Sistema Nacional de Educação, frequentam o ensino primário (EP) as crianças dos 6 aos 12 e o Ensino Secundário adolescentes dos 13 aos 17 anos. O Ensino Primário encontra-se subdividido em dois ciclos nomeadamente, Ensino do Primeiro Grau (EP1) que compreende classes da 1<sup>a</sup> a 5<sup>a</sup> e Ensino Primário do Segundo Grau que compreende a 6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> Classes. O Ensino Secundário Geral também encontra-se subdividido em dois níveis, ESG1 para a 8<sup>a</sup>, 9<sup>a</sup> e 10<sup>a</sup> classes e o ESG2 que compreende a 11<sup>a</sup> e 12<sup>a</sup> Classe. Deste modo farão parte do estudo, crianças e adolescentes de ambos os sexos que se encontrem em idade escolar dos 6 aos 17 anos e que estejam a frequentar o ensino primário e ou secundário e de igual modo crianças e adolescentes que na mesma idade se encontrem fora do sistema de ensino na província de Niassa. O tamanho da amostra de uma pesquisa depende do que se espera obter, a razão do que se espera obter e como os resultados serão utilizados e quais os recursos incluindo tempo existe para o estudo. Análise preliminar das estatísticas de desistência escolar em Moçambique e na Província de estudo, revelam a necessidade de empregar mais de uma estratégia de selecção do tamanho da amostra, tomando em consideração as dinâmicas sociais e culturais.. Sendo permitido o uso de variadas fontes de dados num estudo, nesta pesquisa a amostra será seleccionada com base em amostragem probabilística aleatória e amostragem intencional (Patton, 2002). Deste modo, com recurso as técnicas de amostragem aleatória simples, de amostra aleatória estratificada e de cluster e amostragem de casos extremos ou desviantes, serão seleccionadas as escolas com mais índices de desistência escolar nos distritos já indicados pelos relatórios do ministério de educação como sendo os que mais altos índices de desistência escolar apresentam. Os informantes chave como os serão seleccionados com base na amostra por conveniência.

### **Implicações do estudo**

As relações de género podem acarretar implicações no acesso, retenção e ou desistências no sistema nacional de educação. Os estudos sobre desigualdade de género e desistência escolar são feitos de forma fragmentada não sendo possível obter uma visão geral das causas de desistência em todo território nacional. A Constituição da República de Moçambique, no artigo 122, afirma que “o Estado promove, apoia e valoriza o desenvolvimento da mulher e incentiva o seu papel na sociedade, em todas as esferas da actividade política, económica, social e cultural”. Os objectivos de Desenvolvimento Sustentável 4 e 5 preconizam que até 2030 deve-se “garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes” e “Eliminar todas as formas de violência contra todas as mulheres e meninas nas esferas públicas e privadas” respectivamente. Moçambique é signatária de todos acordos e convenções internacionais relacionados a promoção de equidade e igualdade de género sobre as quais norteia os seus objectivos de educação. Identificar lacunas no conhecimento e na compreensão dos factores que influenciam a retirada das crianças e adolescentes na escola, irá contribuir na promoção da equidade e igualdade de género na educação, na integração de questões de género nos currículos académicos e no combate a violência baseada no género neste sector e na busca de mecanismos de resposta ao assédio sexual.

### Referências

- Arthur, M. J. (2003). *Assédio Sexual e Violação nas Escolas*. Recortes de Imprensa. Publicado em “Outras Vozes”, n° 3, Maio de 2003, in [www.wlsa.org.mz](http://www.wlsa.org.mz). Acessado a 10.02.2011.
- Arthur, M. J. & Cabral, Z. (2004). *Essas gravidezes que embaraçam as escolas. Violação dos direitos humanos das jovens adolescentes*. Publicado em “Outras Vozes”, n° 7, Maio de 2004 in [www.wlsa.org.mz](http://www.wlsa.org.mz). Acessado a 10.02.2011.
- Dalal, N. (2015). *Liberal Feminist Perspective in Education*. International Journal of Multidisciplinary Education Research.
- De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W. & Van den Brink, H. M. (2013) A critical review of the literature on school dropout, *Educational Research Review*, **10**, 13–28. [http://login.research4life.org/tacsgr1doi\\_org/10.1016/j.edurev.2013.05.002](http://login.research4life.org/tacsgr1doi_org/10.1016/j.edurev.2013.05.002).
- Creswell (2014). *Research Design, qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Third edition, SAGE Publication.



- Harders, C. (2011). Gender relations, violence and conflict transformation: In B. Austin, M. Fischer, H.J. Giessmann (eds.) 2011. *Advancing Conflict Transformation. The Berghof Handbook II*. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich Publishers. Online at: [www.berghof-handbook.net](http://www.berghof-handbook.net)
- Lewin, K.M. (2009). *Acess to education in Sub-Saharan Africa: patterns, problems and possibilities*. *Comparative Education*, 45:2, 151-174, DOI: 10.1080/03050060902920518
- Lloyd, C. B., Mensch, B. S. & Clark, W. H. (2000) The effects of primary school quality on school dropout among Kenyan girls and boys, *Comparative Education Review*, 44(2), 113–147. [http://login.research4life.org/tacsgr1doi\\_org/10.1086/447600](http://login.research4life.org/tacsgr1doi_org/10.1086/447600).
- MINED. (2011). *Prevenção e Gestão do Assédio Sexual e a Violência Sexual Contra os alunos*. Maputo.
- MMAS. (2011). *Mulheres, raparigas e HIV e SIDA em Moçambique*. República de Moçambique
- Moorhouse, E.A. (2017). *Sex segregation by field of study and the influence of labor markets: Evidences from 39 countries*. *International Journal of Comparative Sociology*. 58, 1(3)
- Mutumucio, I. (2008). *Métodos de Investigação*. Centro de Desenvolvimento Académico. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane.
- Ombati, V.; Ombati, M. (2012). Gender Inequalities in Education in Sub-Saharan Africa. *JWE No 3-4*, 114-136.
- Osório, C. (2006). Identidades sociais/identidades sexuais: uma análise de género. “*Outras Vozes*” n° 17. In [www.wlsa.org.mz](http://www.wlsa.org.mz). Acessado em 10.02.2011.
- Osório, C. & Silva, T. (2008). *Buscando sentindos: género e sexualidade entre jovens estudantes do ensino secundário em Moçambique*: WLSA Moçambique.
- OXFAM. (2005). *Girl’s Education in Africa. Education and Gender Equality Series*. Programme Insights.
- Patton MQ. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. 3rd Sage Publications; Thousand Oaks, CA: [Htpps://www.ncbi.nlm.nih.gov](https://www.ncbi.nlm.nih.gov).
- República de Moçambique. Ministério do Género, Criança e Acção Social, (2016). *Perfil de Género de Moçambique*. República de Moçambique.
- Ministry of Education. (2012). *Education Strategic Plan 2012-2016*.
- Let’s learn building competencies for a Mozambique in constant development. PEEM2012-2016.
- Rasco, F; Pantoja, S.E.; Polanco, M.; Serra.; Villalobos, F.; Gil, MM.L. (2015). *Secondary School Dropout: A comparative Study Between Chile and Spain*.

- República de Moçambique. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. Direcção de Planificação e Cooperação. (2017). *Estatística de Educação/2016. Educação Geral e Formação de Professores*.
- Ridgeway, C.L. and Correll, S.J. (2004). *Unpacking the Gender System: A Theoretical Perspective on Gender Beliefs and Social Relations*. *GENDER & SOCIETY*, Vol. 18 No. 4, August 2004 510-531 DOI:10.1177/0891243204265269
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32(3), 583-625.
- Shabaya, J. & Konadu-Agyemang, K. (2004). Unequal access, unequal participation: some spatial and socio-economic dimensions of the gender gap in education in Africa with special reference to Ghana, Zimbabwe and Kenya, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 34:4, 395-424, DOI: [10.1080/0305792042000294805](https://doi.org/10.1080/0305792042000294805) .
- Subrahmania, R. (2002). *Gender and Education. A Review of issues for Social Policy*. United Nations Research Institute for social Development. [www.unrisd.org](http://www.unrisd.org).
- Unesco Institute of Statistic. (2018). Fact Sheet No 48. UIS/FS/2018/ED/48. <http://uis.unesco.org>
- Walque, de and Valent, C. (2016). *Preventing Excess Female School Drop Out in Mozambique: Conditional Transfers and the Respective Role of Parent and Child in Schooling Decisions*.
- Waltz, K.(1997). Evaluating Theories. *American Political Science Review*. Vol.91, No4.
- Wolf, S.; McCoy, D.C. & Godfrey, E. B. (2016). Barriers to school attendance and gender inequality: Empirical evidence from a sample of Ghanaian schoolchildren. *Research in Comparative & International Education* ,11(2) 178 –193.

## ÁREA 6. Formación de Profesores y Agentes Educativos



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

A importância das dinâmicas de desenvolvimento pessoal na escola

The importance of the dynamics of personal development at school

Sabina Valente (0000-0003-2314-3744)\*, Paula Klose\*, Andreia Carvalheiro\*, Andreia  
Estarreja\* & Paula Moura Loureiro (0000-0002-4410-291X)\*

\*ZOOM Talentos

Nota dos autores:

Autor de contacto: Sabina Valente (sabinavalente@gmail.com)

## Resumo

O presente artigo tem por objetivo apresentar, de forma sintética, o trabalho desenvolvido pela Zoom Talentos, desde a sua gênese até à atualidade. Partindo da premissa que importa implementar na escola formas de potenciar os talentos de cada um, a Zoom Talentos desenvolve formações focadas nos talentos, com resultados comprovados em adolescentes e professores, tendo por objetivos trabalhar as competências socioemocionais e comportamentais, dos mesmos. Através de uma metodologia própria, baseada na psicologia positiva, leva o desenvolvimento pessoal às escolas. Desenvolve, entre outras, competências de autoconhecimento, de união de grupo, de motivação, de liderança e de autoconfiança, com o intuito de, no final, alunos e professores sejam detentores de competências socioemocionais, que lhes possibilitam relações interpessoais mais salutares, mas principalmente que estejam bem com os próprios e potenciem o melhor que cada um tem. Através das formações de grande impacto em contexto escolar, baseadas em dinâmicas, exercícios e reflexões das várias áreas do desenvolvimento pessoal e profissional, têm-se atingido resultados surpreendentes. Os resultados mostram que após as formações houve um aumento da autoconfiança, motivação, assiduidade e união de grupo nos alunos, beneficiando o processo de ensino e de aprendizagem e as relações interpessoais em contexto escolar. Apresentam-se conclusões sobre a importância do desenvolvimento pessoal na escola e para a realidade da sociedade contemporânea.

*Palavras-chave:* desenvolvimento pessoal, competências socioemocionais, formação, alunos, professor

## Abstract

The present article aims to present, in a synthetic way, the work developed by ZOOM Talentos, from its genesis to the present. Starting from the premise that it is important to implement in the school ways of empowering the talents of each one, ZOOM Talent develops training focused on talent, with proven results in adolescents and teachers, having as objectives to work the social-emotional and behavioural competences. Through its own methodology based on positive psychology leads personal development to schools. It develops, among others, competences of self-knowledge, group unity, motivation, leadership, and self-confidence, with the intention of in the end students and teachers are holders of socio-emotional competences, that enable them to have healthier interpersonal relationships, but mostly that they are well on their own and potentiate the greatest that each one has. Through high-impact training in schools, based on dynamic, exercises and reflections from many areas of personal and professional development have been achieved amazing results. The results show that after training there was an increase in self-confidence, motivation, attendance and group union in students, promoting the process of teaching and learning and interpersonal relationships in schools. Conclusions are presented on the importance of personal development in school, and at the reality of contemporary society.

*Keywords:* personal development, social-emotional skills, training, students, teacher

## DESENVOLVIMENTO PESSOAL

Sobre a escola existem grandes expectativas, desejada como lugar de esperança, cuja expectativa é que os alunos aprendam e cresçam enquanto indivíduos e que os professores inovem e melhorem as suas práticas pedagógicas, contribuindo deste modo para a criação de sociedades mais justas (Murillo & Krichesky, 2015). No entanto, atualmente, a comunidade escolar vive numa panóplia de antagonismos, censuras e questões sobre o seu funcionamento interno, tornando as relações humanas no seio da mesma, cada vez, mais complexas (Pérez-de-Guzmán, Vargas & Amador Munõz, 2011).

O resultado das interações entre alunos, professores e de toda a comunidade educativa permite construir processos de aprendizagem nas mais diversas vertentes, nomeadamente quando resulta de uma intervenção eficaz ou de uma reflexão profunda sobre a situação (Silva & Flores, 2014). Nesta sequência, a escola deve reforçar o trabalho cooperativo e colaborativo de todos os intervenientes no processo educativo (Pérez-Serrano & Pérez de Guzmán, 2011), potenciando o envolvimento das famílias na escola, e dando relevância ao desenvolvimento das competências socioemocionais dos alunos, em concordância com o recomendado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) quando alude para que o ensino em Portugal deva dar maior ênfase ao desenvolvimento de competências socioemocionais, sendo estas consideradas vitais na redução do abandono escolar e na melhoria da qualidade e equidade na escola (OECD, 2015).

Ademais, os comportamentos desviantes dos alunos revelam que as suas necessidades individuais em contexto escolar não são satisfeitas (Miranda & Rocha, 2015). Também Pérez-de-Guzmán et al. (2011) indicam que a origem dos comportamentos disruptivos está na permanência obrigatória em sala de aula, longe dos interesses e expectativas dos alunos. Os mesmos autores referem que ao inquirir professores, estes apontam o desinteresse académico, dos alunos, assim como a falta de hábitos de estudo e de realização dos trabalhos escolares, como causas para as atitudes disruptivas em sala de aula.

Com efeito, e considerando que a sociedade está em permanente mutação, estamos a instruir para um futuro desconhecido, como indicam Lemos e Almeida (2019) importa criar oportunidades para promover o desenvolvimento de habilidades que se assumam relevantes para uma vida em sociedade responsável e de qualidade. Do mesmo modo, a educação deve facultar e incentivar o desenvolvimento pessoal dos alunos, com o conhecimento de que todos são diferentes e detentores de talentos inatos. Identificar estas diferenças e talentos, e agir de acordo

com esse reconhecimento é o único modo de prevenir problemas, independentemente da origem dos mesmos. Importa valorizar o que cada um sente, o que pensa, e o que deseja. Importa não exaltar o ter, *per si*, mas também o ser e o sentir ser, para a promoção do desenvolvimento pessoal dos alunos. Neste contexto, Andreas Schleicher, diretor do departamento de Educação e Competências da OCDE indica a necessidade em se alterar o ensino, defendendo que o sucesso educativo não reside na reprodução de conteúdos, mas na extrapolação daquilo que se sabe e na sua aplicação criativa a novas situações, estando cada vez mais relacionado com o desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico, para a resolução de problemas e na escolha de decisões (Leiria & Bastos, 2016).

Investigadores que trabalham nessa linha de ação desenvolvem esforços no sentido de não colocar excessivamente a tónica no campo cognitivo e dar maior ênfase para os resultados no âmbito afetivo (Kwaka, Mihalec-Adkinsa, Mishraa & Christ, 2018), destacam o facto da perceção do ambiente psicossociológico em sala de aula poder influenciar os resultados dos alunos (Paiva & Lourenço, 2011). No entender de Zabala (1998), um dos objetivos primordiais da escola é estimular e facultar a formação integral dos alunos. Para o autor, é na escola, a partir das interações vivenciadas pelos alunos, juntamente com os professores, que se criam os laços afetivos e as condições que sustentam as concepções pessoais sobre si e os outros.

Sendo a escola também responsável pela educação de valores e competências para a convivência, deve preparar-se, de forma diferente, para trabalhar as emoções que ocorrem no seu seio (Hanko, 2016). Considerando esta premissa Detterman (2016) sentencia: “Enquanto a investigação educacional não se focar nas características dos estudantes, nunca entenderemos a educação ou poderemos melhorá-la (...) continuaremos a assistir a tentativas ineficazes e mal concebidas de “reformular” a educação e a culpar os professores por aquilo que não é culpa deles” (p. 9-10).

De realçar que, atualmente, os professores são condicionados por uma série de limitações no que concerne à sua intervenção educativa, relacionando-se estas com a deleção do consenso social sobre os princípios universais que constituem a instituição escolar e com a rutura dos mandatos de natureza ética, social e ontológica sobre o trabalho dos mesmos, Pereira e Mouraz (2015) referem que tal situação provoca a vivência diária de interações de risco, estas caracterizadas pela imprevisibilidade sobre o comportamento do outro e que podem despoletar em entropia. Indicam, ainda, que a unidade dos princípios e valores que caracterizava a

## DESENVOLVIMENTO PESSOAL

instituição educativa foi substituída por uma disparidade de princípios de ação e de normas de justiça, constituindo um espaço de tensão e discórdia que obriga os professores a um constante trabalho de justificação. Toda esta entropia acaba por ter implicações no bem-estar dos professores, ou na ausência do mesmo, refletindo-se nas patologias vivenciadas pelos próprios, indicadas em estudos de *stress* e *burnout* na classe docente (Extremera, Peña & Garrido, 2016; Marques-Pinto, 2000; Piovezan & Dal Ri, 2019; Pocinho & Perestrelo, 2011). De salientar que programas de formação cientificamente validados comprovam que o desenvolvimento da inteligência emocional é uma técnica eficaz para melhorar a resistência individual ao *stress*, assim como no combate ao *burnout* vivenciado pelos professores (Brackett & Katulak, 2006).

Neste sentido, e considerando a importância do desenvolvimento pessoal de todos os intervenientes no processo educativo a ZOOM Talentos recorre à Psicologia Positiva para o desenvolvimento pessoal, pois novos constructos psicológicos emergem para interpretar o comportamento humano. Fazendo uma breve incursão teórica, Possek (2006) recomenda a Psicologia Positiva como uma nova corrente científica, que se propõe a estudar as emoções positivas, as forças, e as virtudes de cada um, efetuando uma quebra com o paradigma que, durante décadas, observou a Psicologia quase exclusivamente na ótica das patologias humanas. Para Seligman (2002) a Psicologia Positiva deve ser compreendida, essencialmente, à luz de três pilares fundamentais: (i) as emoções positivas (e.g., felicidade, esperança e alegria); (ii) as qualidades positivas (e.g., caráter, forças e virtudes); e (iii) as instituições positivas (locais de trabalho, escolas, famílias, hospitais, comunidades ou sociedades). Assim, a promoção do desenvolvimento pessoal nos alunos, sob a perspetiva da Psicologia Positiva, é importante para o sucesso a longo prazo, sendo que as escolas podem ser lugares saudáveis para o incremento de aspetos positivos na adolescência (Noronha & Dametto, 2019).

Não obstante, a OCDE incluiu no Programa de Avaliação Internacional de Estudantes, o PISA (2018), a avaliação do bem-estar dos estudantes. Neste relatório é problematizado se os alunos são felizes, se os mesmos se sentem como parte da escola, e o quanto a qualidade dos relacionamentos interpessoais influencia o seu desempenho académico (OECD, 2019). O indício para tais questões está centrado na compreensão de que os alunos passam a maior parte do seu tempo em contexto escolar e que as escolas não devem ser espaços unicamente de aquisições académicas, mas, principalmente, serem concebidas como ambientes favoráveis ao



desenvolvimento das capacidades pessoais e socioemocionais, imprescindíveis para que os alunos prosperem e sejam felizes.

Se todo o desenvolvimento visa a autonomia, a autodeterminação e a autorrealização, nem sempre as competências cedidas pela escola são as mais empoderadoras desse destino desejável e normativo. A escola ensina português, matemática, biologia, e tantos outros conteúdos programáticos, no entanto, as aprendizagens mais necessárias não são feitas, tais como o saber ler as emoções, saber interpretar o que se sente e como se sente, o saber comunicar e, particularmente, o saber ouvir. Competências essenciais para potenciar o desenvolvimento pessoal de cada um. Acresce que a escola não só deve instruir em conteúdos para uma área laboral, mas também ceder técnicas para que cada aluno se conheça melhor e desenvolva relacionamentos interpessoais mais saudáveis.

Como refere Valente (2018), para responder aos desafios da educação do século XXI, importa que a escola se torne mais consciente e reflexiva emocionalmente. Também (Gilman, Huebner & Furlong, 2014) indicam que é essencial o desenvolvimento de programas educativos que estimulem as forças de carácter. Neste sentido, através de uma metodologia própria a ZOOM Talentos leva o desenvolvimento pessoal à escola. Desde 2009, cede formação a alunos do ensino secundário para que se tornem mais motivados e proativos, conhecedores das suas capacidades e vocações, conscientes do sentido de grupo e dotados de estratégias para definirem objetivos e o seu futuro. Após a implementação das formações em alunos, também os professores, educadores e técnicos de ação educativa, que comparecem às mesmas, solicitaram formação para os próprios. Assim, em 2015 foi criado um curso focado no desenvolvimento pessoal e profissional, para estes pilares do sistema educativo, capacitando-os com dinâmicas e técnicas que lhes possibilitam o desenvolvimento pessoal e profissional.

Acresce salientar a importância da ZOOM Talentos em aplicar formas de interpretar as potencialidades, talentos e forças pessoais, assim como a implementação de programas de intervenção favoráveis ao desenvolvimento do bem-estar, otimismo, autorrealização, automotivação, gratidão e perdão em alunos do ensino secundário.

Como explicitado anteriormente, mais do que agir nas patologias educativas, importa alterar paradigmas e cuidar essas patologias, de modo atempado e intencional, na prevenção de possíveis constrangimentos e, ainda mais, na promoção do sucesso, da felicidade e do bem-estar individual e coletivo da comunidade escolar, promovendo o desenvolvimento pessoal.

Nesta sequência o objetivo do presente artigo é apresentar, sucintamente, o trabalho que a ZOOM Talentos desenvolve nas escolas, através de programas de intervenção próprios, baseados na Psicologia Positiva, com a finalidade de trabalhar as competências socioemocionais e comportamentais de alunos, mas também de professores, educadores e técnicos de ação educativa, potenciando o seu desenvolvimento pessoal.

### **Método**

#### **Participantes**

Até ao momento, participaram nas formações da ZOOM Talentos 4266 beneficiários, destes 3130 foram beneficiários diretos: alunos do ensino secundário (N=2500), professores do ensino secundário (N=600) e técnicos de ação educativa (N=30); e cerca de 2830 beneficiários indiretos impactados pelas turmas durante as formações: outros alunos, professores e técnicos. Estas ações de formação foram desenvolvidas entre 2009 e 2018, em mais de 60 escolas, de norte a sul de Portugal.

#### **Instrumentos**

Questionário de autoconsciência para alunos (QAA), constituído por quatro dimensões: talentos, definição de objetivos, proatividade e união de grupo; e Questionário de avaliação das competências dos alunos (QACA), aplicado a professores para avaliarem as competências dos alunos. Apresenta cinco dimensões: autoconfiança, motivação, assiduidade, união de grupo e participação.

#### **Procedimentos**

Após reunião com os diretores dos agrupamentos de escola para apresentação das formações e dos objetivos das mesmas, foi obtida autorização dos mesmos. Posteriormente foi obtida autorização dos encarregados de educação e dá-se início às formações através de uma metodologia própria aplicada pela ZOOM Talentos.

O programa inicia com uma análise das necessidades da turma, através de entrevista ao Diretor de turma, ou ao professor mais conhecedor da mesma, com a aplicação do QAA. Após caracterização da turma e dos alunos, adapta-se a formação às suas necessidades. A formação começa com o formato *FLASH* (1 dia, 7 horas, 4 formadores em sala de aula), onde são abordadas várias temáticas através de dinâmicas, exercícios e reflexões com grande impacto nos alunos. Após o dia *FLASH* existe a possibilidade de continuidade com o formato *FLOW* (4, 8 ou 12 sessões de 90 minutos semanais ou quinzenais) aprofundando as temáticas que a turma mais

necessita. Posteriormente foi concebida a Fórmula ZOOM, um curso focado no desenvolvimento pessoal e profissional, capacitando-os com técnicas e ferramentas que lhes possibilitem aumentar e/ou criar competências socioemocionais, em benefício do seu desenvolvimento pessoal e profissional.

### Métodos de análise de dados

Para a análise das entrevistas é utilizado o programa IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), desenvolvido por Pierre Ratinaud (Lahlou, 2012). Na análise dos questionários é utilizado o programa estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) 19.0 para o Windows.

### Resultados

Tem-se verificado que os alunos que acederam às formações da ZOOM Talentos potenciaram os seus talentos, o que lhes proporcionou melhoria nos resultados escolares, na liderança, na tolerância, no respeito ao próximo e no altruísmo, verificando-se a diminuição de conflitos interpessoais nas relações entre pares e com os professores. A título de exemplo, apresentam-se alguns dados recolhidos entre 2012-2015, em avaliações efetuadas em 26 escolas, em alunos (N=364) e professores (N=12), tendo sido aplicado o QAA, antes e no final da formação (c.f. Figura 1), medindo a autoconsciência de competências.

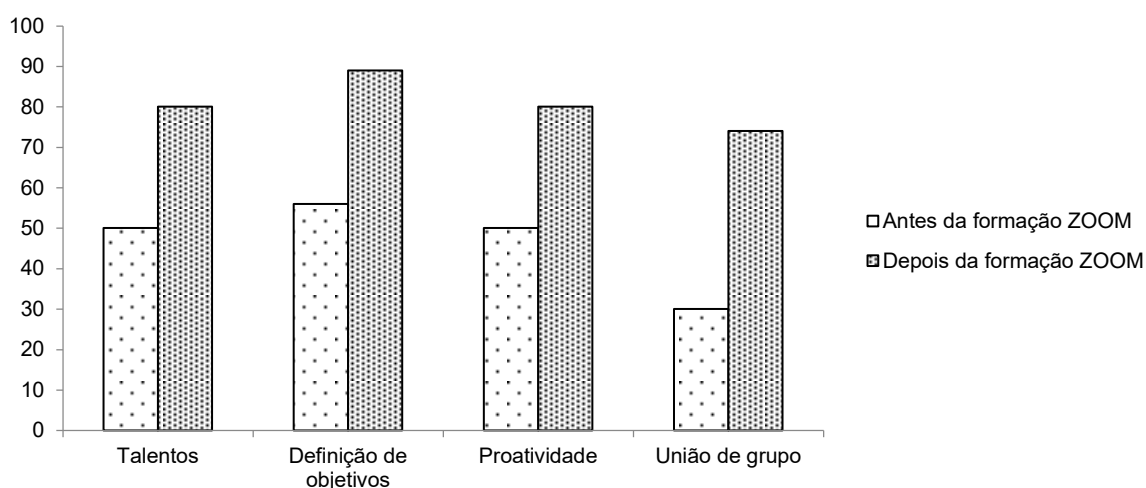


Figura 1. Resultados da autoavaliação feita pelos alunos (N = 364)

Aos professores foi aplicado o QACA antes e depois da formação (de 3 a 10 meses), para avaliarem as competências dos alunos (c.f. Figura 2).

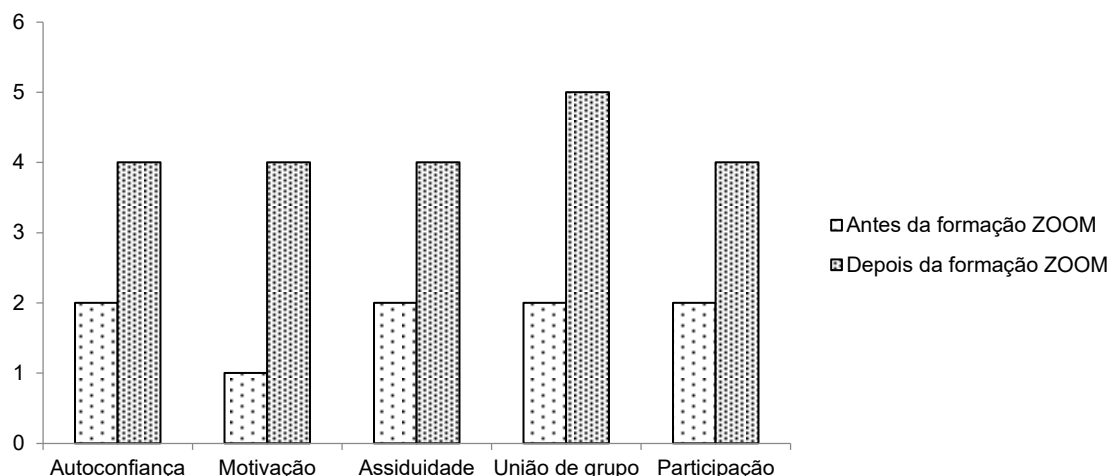


Figura 2. Resultados da avaliação dos professores sobre as competências dos alunos

Através das formações da ZOOM Talentos, baseadas em dinâmicas, exercícios e reflexões de distintas áreas do desenvolvimento pessoal e profissional têm-se atingido resultados surpreendentes. Os principais resultados indicam que após as formações houve um aumento da autoconfiança, motivação, assiduidade e união de grupo, beneficiando o processo de ensino e de aprendizagem e as relações interpessoais em contexto escolar.

Sendo o melhor indicador dos resultados das formações o relato pessoal dos intervenientes nas mesmas, o mesmo está disponível no *link* da página *on-line* da ZOOM Talentos, onde se encontram os testemunhos de alunos e professores (<http://www.ZOOMtalentos.com/>).

### Discussão

O objetivo do presente artigo foi apresentar, de modo resumido, o trabalho desenvolvido pela ZOOM Talentos nas escolas, através de uma metodologia própria, baseada na Psicologia Positiva, tendo por finalidade trabalhar as competências socioemocionais e comportamentais de alunos, professores e técnicos de ação educativa, levando o desenvolvimento pessoal à escola. Sob esta perspetiva, e perante os resultados encontrados, quando se beneficia do acesso a técnicas que têm por finalidade o desenvolvimento socioemocional, os alunos encontram um sentido de vida mais gratificante, e tornam-se mais cooperantes com o ecossistema social que os rodeia.

A ZOOM Talentos continua a desenvolver trabalho no âmbito de potenciar os talentos de cada um, com foco no desenvolvimento pessoal. No futuro, serão abordados outros modelos e

técnicas que apontam caminhos promissores para a intervenção em contexto escolar. Em suma, numa sociedade em que todos têm acesso à educação, atentamos distintas mazelas pessoais e interpessoais na sociedade contemporânea, consequência de se ter descuidado a educação mais importante, a de educar competências socioemocionais, e o desenvolvimento pessoal, para que os alunos aprendam a gerir emoções, a viver em equilíbrio emocional, a conhecerem-se, aos próprios e aos outros, a saberem resolver conflitos, e a saberem comunicar. Assim, é essencial o desenvolvimento da educação emocional nas escolas, pois importa educar emoções e comportamentos, o saber sentir e o saber ser, em benefício de uma sociedade futura mais emotiva e cooperante, logo mais salutar, com o próprio e com o meio envolvente.

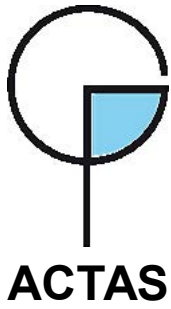
Proximamente serão publicados dados empíricos referentes aos benefícios das formações cedidas pela ZOOM Talentos em alunos do ensino secundário; e em professores.

### Referências

- Brackett, M. A. & Katulak, N. A. (2006). Emotional intelligence in the classroom: Skill-based training for teachers and students. In J. Ciarrochi & J. D. Mayer (Ed.), *Improving emotional intelligence: A practitioner's guide* (pp. 1–27). New York: Psychology Press/Taylor & Francis.
- Detterman, D. K. (2016). Education and intelligence: Pity the poor teacher because student characteristics are more significant than teachers or schools. *Spanish Journal of Psychology*, 19(93), 1–11. <https://doi.org/10.1017/sjp.2016.88>
- Extremera, N. P., Peña, L. R., & Garrido, M. P. (2016). Educadores de corazón: Inteligencia emocional como elemento clave en la labor professor. *Revista Padres y maestros*, 368, 65–72. <https://doi.org/10.14422/pym.i368.y2016.011>
- Gilman, R., Huebner, E. S., & Furlong, M. J. (2014). Toward a science and practice of positive psychology in schools: A conceptual framework. In M. J. Furlong, R. Gilman & E. S. Huebner (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp.3–11). New York, NY: Routledge.
- Hanko, G. (2016). *Increasing Competence Through Collaborative Problem-Solving: Using Insight Into Social and Emotional Factors in Children's Learning*. New York, NY: Routledge.
- Kwaka, Y., Mihalec-Adkinsa, B., Mishraa, A. A., & Christ, S. L. (2018). Differential impacts of participation in organized activities and maltreatment types on adolescent academic and

- socioemotional development. *Child Abuse & Neglect*, 78, 107–117.  
<https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.09.026>
- Lahlou, S. (2012). Text Mining Methods: An answer to Chartier and Meunier. *Social Representations*, 20(38), 1–7.
- Leiria, I., & Bastos, J. P. (2016, abril 30). As escolas portuguesas ainda não fizeram a transição do ensino do século XX para o século XXI. *Jornal Expresso*. Disponível em <http://expresso.sapo.pt/sociedade/2016-04-30-As-escolas-portuguesas-ainda-nao-fizeram-a-transicao-do-ensino-do-seculo-XX-para-o-seculo-XXI>
- Lemos, G. C., & Almeida, L. S. (2019). Compreender, raciocinar e resolver problemas: Novo instrumento de avaliação cognitiva. *Análise Psicológica*, 2(XXXVII), 119–133.  
<https://doi.org/10.14417/ap.1583>
- Marques-Pinto, A. (2000). *Burnout profissional em professores portugueses: representações sociais, incidência e preditores*. (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade de Lisboa: Lisboa.
- Miranda, C. A. P., & C. Rocha, M. I. M. (2015). (In)disciplina e (in)sucesso escolar: Ecos de um projeto implementado numa escola TEIP. *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do I Seminário Internacional*, Vol. II. Comunicações Livres.
- Murillo, F. J., & Krichesky, G. J. (2015). Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69–102.
- Noronha, A. P. P., & Dametto, D. M. (2019). Psicologia positiva na área escolar: Considerações sobre as forças de carácter em jovens brasileiros. In C. T. Reppold & L. S. Almeida (Eds.), *Psicologia positiva: Educação, saúde, trabalho* (pp. 45–72). Porto: Centro de Estudos e Recursos em Psicologia.
- OECD. (2015) *Skills Strategy Diagnostic Report Executive Summary Portugal*. Disponível em <https://www.oecd.org/skills/nationalskillsstrategies/Portugal-Executive-Summary-web.pdf>
- OECD. (2019), *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework, PISA*, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>.
- Paiva, M. O. A., & Lourenço, A. A. (2011). Ambiente de sala de aula: um estudo de caso. *Educação e Filosofia*, 25(49), 17–42.

- Pérez-de-Guzmán, M. V., Vargas, M., & Amador Munõz, L. V. (2011). Resolución de conflictos en las aulas: un análisis desde la Investigación-Acción. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria* 18, 99–14. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2011.18.08](https://doi.org/10.7179/PSRI_2011.18.08)
- Pérez-Serrano, G., & Pérez-de-Guzmán, M. V. (2011). *Aprender a convivir. El conflicto como oportunidad de crecimiento*. Madrid: Narcea. *Interuniversitaria* 18, 99–114.
- Piovezan, P. R., & Dal Ri, N. M. (2019). Flexibilização e Intensificação do Trabalho Docente no Brasil e em Portugal. *Educação & Realidade*, 44(2). <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623681355>
- Pocinho, M., & Perestrelo, C. X. (2011). Um ensaio sobre *burnout*, *engagement* e estratégias de *coping* na profissão professor. *Educação e Pesquisa*, 37(3), 513–528. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000300005>
- Poseck, B. V. (2006). Psicología Positiva: Una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 3–8.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Felicidade autêntica: usando a nova psicologia positiva para a realização permanente*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Silva, F., & Flores, P. (2014). O conflito em contexto escolar: transformar barreiras em oportunidade. In M. Carvalho, A. Loureiro & C. Ferreira (Org.), *XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Ciências da Educação: espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar* (pp. 253–268). Vila Real: De Facto Editores.
- Valente, M. S. M. N. (2018). *Influência da Inteligência Emocional na Gestão de conflitos na relação professor-aluno*. (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro: Vila Real.
- Zabala, A. (1998). *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

A práxis docente nos procesos formativos emancipatórios: ato regulatório e atores  
curriculantes

The teaching praxis in the formative emancipated processes: the law and the  
curricula performers

Yara Pires Gonçalves (<https://orcid.org/0000-0002-1428-6260>)\*

[\*Pesquisadora do grupo Currículo: Questões Atuais vinculado à Pós-graduação em Educação  
Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP/Brasil]

Nota da autora

e-mail: [ygoncalv@gmail.com](mailto:ygoncalv@gmail.com)



## Resumo

Este trabalho apresenta estudo investigativo sobre a formação docente expressa na Resolução no. 2, de 1 de julho de 2015, objetivando verificar sua contribuição na articulação teoria-prática, na perspectiva de seus fundamentos filosófico-pedagógicos, à luz de um projeto social emancipatório. Foram entrevistados coordenadores de curso e professores de instituições públicas e privadas brasileiras, por meio de abordagem qualitativa de base filosófica dialética. Os resultados demonstram que a legislação por si só não garante a qualidade da formação docente e apontam um descompasso entre a formação docente e os atores curriculantes; necessidade de projetos integradores interdisciplinares; dialogicidade entre os componentes curriculares na articulação teoria-prática; adequada utilização da carga horária ampliada; dicotomia entre bacharelado e licenciaturas; aprofundamento dos conceitos didático-pedagógicos; reestruturação de estágios, dentre outros. Em contextos sociais em movimento, o percurso analítico realizado desvela a prioridade da existência e operacionalização de projetos curriculares emancipatórios no âmbito das Diretrizes Curriculares Nacionais propostas.

*Palavras-chave:* ato regulatório, formação de professores, práxis educativas emancipatórias, atores curriculantes.

## Abstract

This paper presents research about the teaching training expressed by the Bill number 2, of July 1st, 2015, aiming to detect its possible contribution to the articulation of theory-practice, under the perspective of philosophical pedagogical bases, in a social emancipated project. For this purpose were interviewed course coordinators and teachers in public and private Brazilian college institutions, through a qualitative approach with a dialectical philosophical basis. The results have shown that the Law by itself is not secure enough to assure the proper quality of teaching training and pointed out the gap between the training and the activity of curricula performers; the need of integrating projects; dialogicity among the syllabus components in a theoretical /practical articulation; appropriate application of increased working hours; dichotomy between a bachelor's degree and a specific graduation; deepening of didactic-pedagogical concepts; restructuring of the trainee's training time, among others. In mobile social contexts, the analytical way achieved unveils a priority: the existence and the operacionalization of independent curricular projects in the field of National Syllabus Guidelines proposed.

*Keywords:* law, teacher training, educatives emancipated praxis, curricula performers.

### **Fundamentos**

A diminuição da procura pelos cursos de formação de professores no Brasil associada à qualidade de ensino e à (des)valorização docente se encontram na raiz deste estudo investigativo.

Nessa direção, objetivando verificar a contribuição do ato regulatório Resolução no. 2, de 1 de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada, foi realizada pesquisa<sup>1</sup> em instituições públicas e privadas, junto a 11 coordenadores de curso e 6 docentes (17 entrevistas) que nelas atuam, com a finalidade de refletir sobre os elementos filosófico-pedagógicos fundantes do documento, bem como sobre os elementos constitutivos na perspectiva teórico-prática e seu entrelaçamento em diferentes contextos sócio-regionais brasileiros.

O problema que se coloca é: Como tratar a formação docente no momento em que o interesse pelas licenciaturas diminuem, cursos são desativados e a valorização do professor questionada? Em que medida a referida legislação poderá contribuir para a solução dos problemas apontados, em especial a formação dos professores? Qual o desempenho dos atores curriculantes nos processos formativos emancipatórios?

De um modo geral, a Res. no. 2/2015, que fundamenta esta pesquisa, contempla princípios que norteiam a formação de professores como: direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade; formação docente compromissada com projeto social, político e ético que inclua a consolidação de uma sociedade democrática, justa e inclusiva, parte de um projeto social emancipatório; articulação entre teoria e prática; proposição de um projeto formativo com sólida base teórica e interdisciplinar; equidade de acesso à formação inicial e continuada como contribuição para a redução das desigualdades sociais; formação continuada como essencial para a profissionalização docente e consideração dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura.

Em relação a legislações anteriores, o referido documento acrescenta a ampliação da carga horária do curso; a relação entre formação inicial e continuada; a articulação teoria e prática e a inclusão da valorização e profissionalização do magistério, elementos constitutivos que nortearam esta investigação.

Foi utilizada na pesquisa realizada análise de discurso dos entrevistados (BARDIN, 2011 e FRANCO, 2008) e metodologia de abordagem qualitativa, com ênfase nos significados, na perspectiva sociológica (BOGDAN, 1994) de base filosófica dialética.

Em especial, neste texto, o foco temático refere-se às práticas docentes, situadas no currículo escolar, analisadas à luz de um projeto social emancipatório,

cujas interpretações da realidade sejam amplas e críticas, que ultrapasse significados subjetivos, visando produzir um conhecimento emancipador que permita avaliar as condições e determinações sociais, culturais e políticas, bem como promova ações sociais. (GONÇALVES, 2010, p.13)

Freire (1977, 2004) e Giroux (1997), em conformidade com Boaventura de Souza Santos (2003; 2011), são pioneiros do paradigma emancipatório, cuja relevância e pertinência se ajustam a momento educacional atual: formar para a incerteza (IMBERNÓN, 2010).

No paradigma emancipatório, a concepção de homem supõe um sujeito ativo, crítico, protagonista de sua história, dá voz aos excluídos, considera a pessoa como sujeito social, que constrói o seu próprio conhecimento, objetiva a construção de uma pessoa com função transformadora emancipatória “O homem é homem e o mundo é histórico-cultural na medida em que ambos inacabados, se encontram, numa relação permanente, na qual o homem transformando o mundo, sofre os efeitos de sua própria transformação (FREIRE, 1977, p.76).

As concepções sociológicas de currículo aderem às referidas implicações em alguns autores que as fundamentam, como Goodson (1995), para quem o currículo deve estar centrado em uma epistemologia social do conhecimento escolar; Santomé (2013), que considera o currículo como forma de justiça curricular; Arroyo (2011) que se preocupa com a diversidade de identidades, com as múltiplas justiças curriculares, Sacristán (2000), para quem o currículo é o cruzamento de diferentes práticas pedagógicas.

A heterogeneidade de experiências que permeiam os currículos escolares permitem o protagonismo de diferentes agentes educativos, atores sociais, que se encontram vinculados às raízes socioculturais de seu contexto e implicados no currículo, sendo denominados atores curriculantes, segundo Macedo (2016).

Na direção emancipatória, os atores curriculantes, de acordo com sua interpretação e ações pedagógicas, se relacionam, processualmente, com todas as instâncias da prática pedagógica, até que se constituam em práxis, prática pedagógica consciente. A prática pela prática, o praticismo

## A PRÁXIS DOCENTE NOS PROCESSOS FORMATIVOS

não transforma, não emancipa. A práxis exige do docente reflexão crítica sobre sua prática: reflexão, ação, reflexão e nova ação (GIROUX, 1997). Para Giroux (1997), toda atividade humana envolve alguma forma de pensamento. A racionalidade reflexiva está na raiz da concepção dos professores como profissionais reflexivos, “intelectuais transformadores” e fundamentam uma prática docente crítica.

Na concepção freireana, a consciência da prática docente gera o saber dela: “Neste sentido, a consciência implica a ciência da prática embutida, anunciada nela” (FREIRE, 2006, p. 102). Não pode existir conscientização fora da práxis, isto é, sem reflexão-ação-reflexão.

Nesse sentido, sujeito e objeto, teoria e prática se constituem unidades dialéticas dinâmicas. O contexto teórico revela a razão de ser dos fatos. O contexto prático favorece a conscientização do ser humano, pois a consciência não se transforma a não ser na práxis. Teoria e prática, ação e reflexão, sujeito e objeto são, portanto, unidades em movimento, uma está contida na outra, em constante processo: “[...] contexto de que fazer, de práxis, quer dizer, de prática e de teoria” (FREIRE 2006, p.106) “[...] toda prática tem um fundamento teórico e vice-versa [...]” (FREIRE e SHÖR 2006, p.12).

Freire afirma:

Praxis na qual a ação e a reflexão, solidárias, se iluminam constante e mutuamente. Na qual a prática, implicando na teoria da qual não se separa, implica também numa postura de quem busca o saber, e não de quem passivamente o recebe. (FREIRE, 1977, p.80)

Outros importantes autores também consideram a prática reflexiva na formação docente. Em seu texto Zeichner (1997, p.117) “aborda o problema do *practicum*, isto é, dos momentos estruturados de prática pedagógica (estágio, aula prática, tirocínio), integrados nos programas de formação de professores”, destacando o papel do contexto cultural e político, o que se reflete em sua ação profissional. Schön, (1989, apud ZEICHNER, 1997, p. 125-126) caminha na mesma direção da prática reflexiva, isto é, conhecimento na ação, considera duas categorias para descrever uma epistemologia da prática: a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação.

Prática e teoria se distinguem, mas não se separam, se realizam mutuamente e simultaneamente.

Nessa direção, a título de complementação, a práxis supõe ação reflexiva e crítica e incide sobre os processos formativos docentes formais (legais) ou não formais, (relacionados à formação continuada):

A autoformação, considerada como um movimento da consciência reflexiva, é de responsabilidade do próprio professor, que em interação com o outro se constrói e constrói o outro (heteroformação) e na relação/interação com o meio (ecoformação) contribui para o desenvolvimento do seu entorno (GONÇALVES, 2015, p.111).

É nesse contexto e perspectiva que foi realizado o percurso analítico do ato regulatório que fundamenta a formação docente no Brasil, no que diz respeito à articulação teoria-prática.

### **Desenvolvimento: percurso analítico**

Conforme projeto de pesquisa em questão, foram realizadas entrevistas semiestruturadas junto a coordenadores de curso e professores<sup>ii</sup>, que atuam em licenciaturas de instituições públicas e privadas, sendo foco desta análise a relação teoria-prática na formação dos professores.

À luz da Resolução no.2, de 1 de julho de 2015 e das considerações realizadas, observaram-se os seguintes indicadores e categorias, apontados nos discursos dos entrevistados, conforme análise abaixo:

Sobre o que os entrevistados consideravam **articulação entre teoria-prática na formação docente**, foram citados projetos integrados, estágio, projetos prodocência, interciência, situações práticas: “ Na minha instituição, temos os Projetos Integrados de Práticas Educativas (Pipes) que pretendem fazer essa articulação” (UFU/MG), “Estágio (e, agora, Residência Pedagógica), deve constituir o espaço para a realização dessa articulação” (LM, UFI/MG), “Projetos de Prodocência, o Interciência como caminho para essa articulação” (LQ, UFI/MG), “ Trouxe situações práticas para a compreensão dessa relação da teoria com a prática.” (UB/SP). Outro entrevistado acrescentou às atividades citadas a relação entre o científico e o empírico: “A dicotomia entre conhecimento científico e o conhecimento popular [...] Também pode ser a relação entre o pedagógico e o epistemológico [...]” na sequência conclui “Toda prática é fundamentada por uma crença (científica ou não)” (Univas/MG). Os indicadores são apenas citados e não apresentam reflexões sobre a articulação entre teoria e ações, de acordo com fundamento apontado por Freire (1977, 2004) e Giroux (1997).

Tomando como referencial se **as 400 horas de práticas vivenciadas ao longo do curso asseguram a articulação teoria-prática** e o que está sendo realizado nas instituições, assim se manifestaram “Eu acho que os Pipes, eles amadureceram muito no caso do nosso curso, são assumidos por este grupo de professores [...] Eles dão a prática e dão as disciplinas específicas” (UFU/MG), emerge aqui a possibilidade de realização dessa articulação nas referidas horas de práticas por professores das áreas específicas da docência.

## A PRÁXIS DOCENTE NOS PROCESSOS FORMATIVOS

Outros apenas se limitam a citar práticas de ensino realizadas ao longo do curso “Projetos citados: Prodocência, PET e PIBID” (LF, UFI/MG), ainda, “Disciplinas de Práticas de ensino” (LM, UFI/MG).

Ainda, destacam como são usadas essas horas e a sua concepção, o que reflete a insuficiência de fundamentos epistemológico-pedagógicos na formação docente: “Repensar o estágio. Talvez estabelecer mais questões geradoras” (UB/SP). Entrevistados de duas universidades se posicionaram indicando que a exigência da prática não garante a sua realização “O fato de estar assegurando não garantirá que isso funcionará” (UB/SP), “Não asseguram devido à insuficiência de carga horária, mas sim, devido ao uso que se faz dessas 400 horas, tratadas como práticas”, outro acrescentou a necessidade de planejamento “Na verdade usadas muito equivocadamente. Se teoria e prática acontecerem de modo articulado, com planejamento, se houver uma reconfiguração dos PPCs, uma reinvenção das aulas [...] as 400 horas seriam suficientes” (Univas/MG).

A respeito de, se além das 400 horas de prática, **as 400 horas de estágio complementam a possibilidade de articulação teoria prática**, comentam “Sim: estágios e encontros com os estagiários” (LCB, UFI/MG), outro sugere “Necessidade de melhorar o relatório de estágio para instigar o aluno a relacionar o que aprendeu na universidade e o que tem feito na educação básica” (LF, UFI/MG). Outro não tem clareza ou desconhece o Projeto Pedagógico de Curso-PPC “Não sei precisamente se há. O PPC pode apontar” (UB/SP). Outros não consideram a existência dessa complementação “Difícil falar de Estágio. O Estágio é outro Problema. Logo que cheguei eu assumi o estágio. Ele não existia” (UFU/MG)”, “Idem quanto ao estágio, que não é levado a sério nem pelos alunos e nem pelos professores”, e acrescenta “Aposto na Residência Pedagógica” (Univas/MG), exigência da Res. 02, de 01 de julho de 2015, em análise.

O que se constata é que o estágio como está sendo realizado está desvinculado do projeto do curso, por desconhecimento do professor ou não previsão no PPC, o que se reflete na consecução de seus objetivos e sua operacionalização, enquanto significativa atividade de prática que compõe a formação docente.

De acordo com a referida legislação, **os componentes teóricos dialogam com os práticos?** Se sim, de que forma? Essa questão remete à dicotomia bacharelado e licenciaturas que se refletem na atuação docente e, em especial, nessa articulação: “Existe uma fragmentação muito grande entre os professores das disciplinas do bacharelado e os professores das disciplinas do ensino”

(UFU/MG). Alguns alegam a não dialogicidade entre esses componentes devido a motivos vários, reuniões pouco planejadas, sobrecarga de trabalho “Deveriam, mas isso não ocorre de maneira pontual em reuniões e encontros” (LM, UFI/MG), “Deveriam, mas a sobrecarga docente não tem permitido que os professores se reúnam ou façam planejamento conjunto” (LF, UFI/MG). Embora haja tentativas, outro entrevistado observa que “Não percebo esse diálogo. A maioria dos professores que leciona nos cursos de pedagogia ou licenciaturas não trabalham há alguns anos em escolas de educação básica. Tudo fica na forma de simulação” (Univas/MG).

Nessa perspectiva, a dialogicidade entre os componentes curriculares na articulação teoria-prática fica comprometida, o que pode reforçar a fragmentação do conhecimento produzido, não consecução dos objetivos propostos, sobrecarga docente de trabalho, reuniões pouco organizadas e falta de planejamento coletivo.

Em síntese, na análise da articulação do componente teoria-prática, a partir do confronto entre o proposto na legislação e o realizado na docência, deve-se ressaltar: a tentativa dessa articulação por meio de projetos integradores; a observação de que as 400 horas de prática por si só, mais a carga horária de estágio não asseguram a sua efetividade; destaque para a possibilidade futura de residência pedagógica, nessa direção; indicação do estágio como possibilidade de articulação entre os componentes curriculares, via interação, dialogicidade, mas também como problema em relação à sua concepção e ou realização, quando mal concebido e ou prejudicado em sua operacionalização, apontando a necessidade de ser repensado; dificuldade de planejamento conjunto para a articulação teoria-prática e dicotomia entre bacharelado e licenciaturas.

Deve-se observar, ainda, que não são considerados pelos entrevistados os espaços diversificados de aprendizagem, institucionais ou não, como também metodologias que envolvem tecnologia, uso de laboratórios, visitas monitoradas, dentre outras atividades acadêmicas enriquecedoras e estimuladoras que possibilitam a experimentação da unidade teoria-prática.

### **Considerações necessárias**

Porque vivemos um momento incerto, de transição entre o que existiu e o que existe (BAUMAN, 2011), que a educação se destaca como possibilitadora de promoção humana e social. É nesse contexto em movimento, em que ganham força as relações, os diálogos, as interlocuções e as articulações, que se coloca como fundamental um projeto educacional emancipatório, como parte da formação docente, priorizando-se currículos com múltiplos significados e dimensões com destaque para a práxis docente.

## A PRÁXIS DOCENTE NOS PROCESSOS FORMATIVOS

Nessa direção, a epistemologia social do conhecimento, a justiça curricular e a diversidade de identidades nos currículos de formação fundamentam a possibilidade de práxis educativas emancipatórias operacionalizadas por seus atores curriculantes, em especial os professores.

O percurso analítico dos fundamentos filosófico-epistemológico-pedagógicos da articulação teoria-prática, à luz dos fundamentos legais, confrontam o proposto com o praticado e demonstram que a legislação por si só não assegura a qualidade da formação docente, em diferentes contextos sócio-regionais brasileiros; a necessidade de políticas públicas consistentes voltadas para a formação docente de qualidade; maior investimento em recursos humanos (valorização do professor) e materiais (diferentes espaços de aprendizagem e de formação, metodologias de ensino inovadoras, dentre outros).

Na análise realizada, a articulação teoria-prática, considerada unidade dialética, não se efetiva em relações de dialogicidade, interação e integração entre os componentes curriculares. Há um descompasso entre a formação docente e sua atuação, apontando para maior incentivo à realização de projetos integradores interdisciplinares; dialogicidade entre os componentes curriculares na articulação teoria-prática; reestruturação dos estágios; adequada utilização da carga horária ampliada nas atividades práticas; dicotomia entre bacharelado e licenciaturas; necessidade de aprofundamento dos conceitos fundamentais que sustentam a formação didático-pedagógica do professor; presença de resquícios de uma pedagogia do gerenciamento de base positivista, dentre outros indicadores.

Além de uma formação de qualidade, como exigência legal, a intencionalidade docente se coloca como possibilidade para o exercício de uma práxis docente emancipatória, pois exige um nível de conscientização adequado ao papel social estratégico do professor.

### NOTAS FINAIS

---

<sup>i</sup> A referida pesquisa, intitulada “Entrelaçamentos curriculares da formação inicial e continuada docente: da oficialidade à cotidianidade”, foi realizada por um grupo de pesquisadores vinculados à pós graduação em Educação Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP, Brasil, coordenado pela professora doutora Mere Abramowicz. Versou sobre ampliação de carga horária, relação entre a formação inicial e formação continuada; relação teoria-prática e profissionalidade e contextualidade. O Projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa- CEP.

<sup>ii</sup> Deve-se observar que foram analisados dados de entrevistas pertinentes a: Universidade Federal de Uberlândia-UFU/MG, Universidade Federal de Itajubá-UFJ/MG (entrevista coletiva, cabe esclarecer as siglas usadas: Licenciado em Matemática-LM, Licenciado em Física-LF, Licenciado em Física a distância-LF ead, Licenciado em



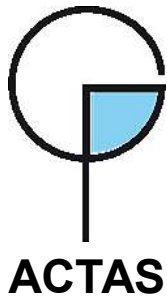
---

Química-LQ, Licenciado em Ciências Biológicas-LCB), Universidade Brasil-UB/SP, Universidade do Vale do Sapucaí-Univas/MG.

### Referências

- Arroyo, M. G. (2011). *Currículo, território de disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Bauman, Z. (2011, abril 30). A face humana da sociologia. Entrevista por Laura Greenhalgh, O Estado de São Paulo. Recuperado de <https://cultura.estadao.com.br/noticias/geral,a-face-humana-da-sociologia-imp-,712848>
- Bogdan, R. C. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Brasil. Resolução CNE/CP n.º 2 de 1º. de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>
- Franco, M. L. P. B. (2008). *Análise de conteúdo*. Brasília, DF: Líber Livro Editora.
- Freire, P. (1977). *Extensão ou comunicação* (3a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa (29a ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2006). *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar* (16a ed.). São Paulo: Olho d'água.
- Freire, P., & Shör, I. (2006). *Medo e ousadia: o cotidiano do professor* (11a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Giroux, H. A. (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gonçalves, Y. P. (2010). *Ensinantes Aprendizizes: Bacharéis na prática da docência* (1a ed.). Curitiba: Editora CRV.
- Gonçalves, Y. P. (2015). Movimentos da formação para a docência: um processo em construção. In C. L. Coimbra (Org.), *A construção do saber docente por bacharéis no ensino superior: desafios de uma formação* (Cap. VII, pp. 105-112, Vol. 6, Série Currículo: Questões Atuais). Curitiba-PR: Editora CRV.
- Goodson, I. F. (1995). *Currículo: teoria e história*. Petrópolis-RJ: Vozes.

- Imbernón, F. (2010). *Formação Docente e Profissional*. Formar-se para a mudança e a incerteza (8a ed.). São Paulo: Cortez.
- Macedo, R. S. (2016). *A teoria etnoconstitutiva de currículo: teoria-ação e sistema curricular formacional*. Curitiba-PR: Editora CRV.
- Sacristán, J. G. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática* (3a ed.). Porto Alegre: ArtMed.
- Santomé, J. T. (2013). *Currículo escolar e justiça social*. O cavalo de Troia da educação. Porto Alegre: Penso.
- Santos, B. de S. (2003). *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez.
- Santos, B. de S. (2011). *A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade* (3a ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Shön, D. A. (1997). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Zeichner, K. (1997). Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

**A FORMAÇÃO ESPECÍFICA E A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA:  
PRIORIDADES E/OU NECESSIDADES**

**SPECIFIC TRAINING AND PEDAGOGICAL TRAINING: PRIORITIES  
AND/OR NEEDS**

<http://orcid.org/0000-0001-8993-5424> Alfredo Bravo Marques Pinheiro,

<http://orcid.org/0000-0002-4461-6814> Maria Deuceny da Silva Lopes Bravo Pinheiro,

Antonio Gomes Ferreira

Pós-Doutorando em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra; Pós-Doutoranda em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra; Diretor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra a GRUPOEDE/CEIS20.

[alfredobravo1@yahoo.com.br](mailto:alfredobravo1@yahoo.com.br); [deuceny@yahoo.com.br](mailto:deuceny@yahoo.com.br); [antonio@fpce.uc.pt](mailto:antonio@fpce.uc.pt).

### Resumo

As Instituições formadoras e os envolvidos no processo, ainda negligenciam a formação continuada, pois entendem que o domínio do conhecimento específico, aliado à prática, suplanta a necessidade de uma formação pedagógica. Esta sistemática nos remete à reflexão sobre o ajustamento desses cursos oferecidos, às necessidades dos professores. Em sua carreira profissional são muitas as dificuldades enfrentadas pelos docentes que os limita no seu desenvolvimento. A formação continuada é o caminho adequado ao aprimoramento, seja das matérias que leciona, seja do preparo didático/pedagógico, tornando-os capacitados/atualizados em conteúdo e técnicas de aprendizagem, provendo-os de ferramentas auxiliaadoras em seu desenvolvimento. Esta comunicação apresenta dados preliminares de uma investigação no âmbito dos 21 Campi do Instituto Federal do Espírito Santo-IFES, recolhidos através de questionário aos docentes daquela Instituição situada no Espírito Santo, Brasil, objetivando caracterizar o índice de adesão aos programas de formação continuada ofertados pela Instituição, em relação à formação pedagógica e sua adequação às necessidades de ambos. Os resultados até aqui encontrados, asseveram que os docentes divisam a importância de se aperfeiçoarem/capacitarem na área pedagógica, mas, por indisponibilidade de tempo e assoberbados com carga hora-aula, não procuram o próprio desenvolvimento profissional, o que pode levar ao comprometimento do ensino/aprendizagem e prejudicar a atividade pedagógica da instituição. O estudo demonstra o problema que se coloca na consistência do ensino caracterizado pela menor atenção aos aspectos da comunicação e da relação educativa, levando a que os docentes não se interessem por cursos de formação didático/pedagógicos capazes de possibilitar uma melhor consciência do processo ensino/aprendizagem.

*Palavras-chave:* Formação pedagógica, Formação continuada, Educação profissional.

### Abstract

The training institutions, as well as those involved in the process, still neglect continuing education, because they understand that the domain of specific knowledge, combined with the teaching practice, supplants the need for pedagogical training. This practice refers us to the reflection on the adjustment of these courses offered, to the needs of teachers in this area of education. In his professional career there are many difficulties faced by the teachers that limits them in their professional development. Continuing education is the appropriate path for the improvement of both the subjects taught and the didactic/pedagogical preparation, making them capable and updated in content and learning techniques, providing them with tools to assist in their own development. Thus, this communication presents preliminary data of an investigation within the 21 Campuses of the Federal Institute of Espírito Santo-IFES, collected through a questionnaire to the teachers of that Institution located in Espírito Santo, Brazil, about the pedagogical formation of these teachers. The results hitherto found, assert that teachers perceive the indispensability of improving/qualifying in the pedagogical area, but because of time unavailability, they are burdened with their own professional development, which can lead to commitment of the teaching/learning binomial and to prejudice the pedagogical activity of the institution. The study demonstrates the problem of consistency in teaching characterized by less attention to the aspects of communication and the educational relation, leading to the teachers not being interested in didactic / pedagogical training courses capable of making possible a better awareness of the teaching/learning.

*Keywords:* Pedagogical training, continuing education, professional education.

## A FORMAÇÃO ESPECÍFICA E A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

### A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O descompasso existente entre a formação pedagógica e a formação específica, a ausência de uma formação pedagógica efetiva e o não atendimento aos anseios e necessidades dos docentes na esfera da educação técnica e tecnológica nos remetem a diversos autores - Garcia (1999) e Perrenoud (2002), Shön, (1992), Nóvoa (1997), Day (1999) e Hargreaves (1992) - que pugnam por uma formação de qualidade que integre a preparação didático-pedagógica seja na formação inicial ou na continuada.

A transformação por que têm passado os paradigmas da educação leva a perceber a complexidade do tema Formação de Professores e a conseqüente necessidade do desenvolvimento desses profissionais. Considerando a proposta de Sacristán (2014) em que concebe quatro concepções de ensino como prática profissional, quais sejam conhecimentos adquiridos com a experiência, a arte, o emprego da ciência e o empenho moral e a consonância com a proposta de Tardif (2007) - educação como arte; como técnica; como interação e ação tradicional, as afirmações corroboram as já propaladas multifunções imprescindíveis ao professor no desempenho de suas funções docentes.

Ter e manter o controle das diversas situações que se apresentam no cotidiano torna-se - cada vez com maior impacto - uma adversidade a ser superada e requer da formação dos professores atenção primordial para o atingir de uma educação plena e de qualidade.

Inúmeros são os desafios vivenciados pelos docentes na esfera Técnica e Tecnológica, neles incluídas as questões ligadas a idade, sexo, tempo de atuação como docentes e, principalmente, tempo em que exercem a profissão de professor no âmbito do IFES, já que vários Campi são relativamente novos. Desta forma, procurou-se nomear as dificuldades encontradas mais efetivamente em termos de capacitação pedagógica, formação pedagógica e desenvolvimento profissional.

Com este enfoque, pretende-se apresentar um recorte da investigação que está sendo construída nos anos de 2018 e 2019 pelo investigador, nos 21 Campi do Instituto Federal do Espírito Santo - IFES, utilizando para tal, como instrumento de coleta de dados, um inquérito *on line* onde constam 75 questões construídas de acordo com a escala de Likert, direcionadas aos docentes daquele Instituto, divididas em cinco blocos, envolvendo tópicos relacionados a dados sociodemográficos, crenças e atitudes sobre a docência, suporte ao ensino no IFES, experiências

de desenvolvimento profissional e formação continuada, de modo a obter-se resultados que efetivamente atendessem os objetivos propostos na investigação e contou com a participação de 108 professores.

Os dados obtidos através dos questionários foram analisados com recurso do programa Statistical Package for Social Science - SPSS e aos participantes foi garantido o anonimato das respostas sendo assinado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE pelos docentes e pelo investigador.

### O enfoque tradicional

Apesar de relativamente novos, os Institutos Federais - IF são originados das Escolas Técnicas Federais - ETF, mais tarde Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET e agregam às suas iniciais a sigla dos estados onde situados. Não seria, portanto, novidade que a tendência histórica verificada de maior participação dos meninos como alunos da graduação e tornassem, como lógica, a maior participação do sexo masculino como docentes.

Da mesma forma, a análise dos dados obtidos com o questionário aplicado, pode-se verificar exatamente a mesma tendência, onde a maioria dos professores ainda é do sexo masculino. A Tabela 1 apresenta os percentuais relativos ao quesito mencionado anteriormente.

Tabela 1

Sexo

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Masculino	74	68.5	68.5
Feminino	34	31.5	31.5
Total	108	100.0	100.0

Fonte: Elaboração própria do autor.

Partindo, ainda, da premissa da antecedência dos IF, o perfil conservador que pode ter exercido influência também é patente no estado civil desses professores porquanto atingem 65.7% no estado "casado", conforme Tabela 2 e estar, a maioria deles, entre as idades de idades entre 30 e 50 anos reforçando a ideia de maturidade.

Tabela 2

Estado civil

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Solteiro	24	22.2	22.2
Casado	71	65.7	65.7
Outros	13	12.0	12.0
Total	108	100.0	100.0

Fonte: Elaboração própria do autor

## A FORMAÇÃO ESPECÍFICA E A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

A idade de maior incidência dos professores que atuam no IFES está situada entre 30 e 50 anos, como dito, que, segundo Sikes (1992) com seu modelo de desenvolvimento profissional, centrado nos cinco ciclos de vida do professor estabeleceu período de idades para cada uma das etapas da vida desses profissionais, considerando a da maturidade entre 33 e 40 anos - onde já passa a ser considerado experiente - e a do não exercício das funções docentes entre 40 e 55 anos - quando passam a exercer outras funções, diminuindo o tempo em sala de aula. Na Tabela 3 pode-se perceber a incidência maior dos professores entre 30 e 40 anos, com percentual de 43.5% que somados aos da faixa de 41 a 50 anos perfazem um total de 67.1%.

Tabela 3

Idade

	Frequência	Poercentagem	Porcentagem válida
Menos de 30 anos	12	11.1	11.1
Entre 30 e 40 anos	47	43.5	43.5
Entre 41 e 50 anos	26	24.1	24.1
Mais de 51 anos	3	21.3	21.3
Total	108	100.0	100.0

Fonte: Elaboração própria do autor.

O MEC/INEP, em seu Relatório do Censo Escolar de 2014, já havia diagnosticado a existência de maior número de homens nos cursos da área técnica e tecnológica, reservando às mulheres as áreas da educação e sociologia dentre outras, alertando, ainda, que essa diferença vinha diminuindo, demonstrando, pois, uma tendência. Entretanto, o relatório mesmo do Censo Escolar MEC/INEP de 2016, atualizada em 2018, ainda mostra um percentual de 69.7% de alunos do sexo masculino nos cursos de graduação da engenharia civil, 89.8% na graduação de engenharia mecânica e 86.9% na graduação de engenharia elétrica deixando evidenciado que a tendência projetada não vem se confirmando.

### O desenvolvimento

A formação pedagógica e o percurso formativo dos professores que atuam no IFES e seus Campi, revelou-se ser campo proficuo para o desenvolvimento da presente investigação, uma vez que se pode verificar que em nenhum dos anos de formação de alunos dos cursos Técnicos e de Engenharia do próprio Instituto apresenta, na sua grade curricular, disciplina(s) que contemple(m) preparo pedagógico (IFES, 2014). Assim, têm que procurar cursos de formação continuada que os capacitem nas práticas pedagógicas e em seu desenvolvimento profissional para poderem exercer, com mestria, as funções cada dia mais multifacetadas de ser professor.

Com o objetivo de aquilatar a participação dos docentes na formação continuada, através cursos e oficinas, de grupos de professores, de grupos de pesquisa, de visita a outras instituições de ensino para troca de experiências com outros professores além de cursos para aprimoramento das disciplinas que lecionam e da formação pedagógica, foram elaboradas, dentro da escala de Likert, questões relativas às perguntas a que nos referimos e cujos resultados estão descritos nas Tabelas de números 4 a 9.

Das respostas que dizem respeito à Tabela 4, de acordo com os resultados, quando indagados sobre a participação em cursos de formação continuada que participaram nos últimos 4 anos, visando aprimorar os conhecimentos específicos das matérias que lecionam, 70,4% não participou de cursos da espécie e apenas 10,2% entendeu ser de grande impacto sobre seu desenvolvimento enquanto docente.

Tabela 4

Cursos de formação continuada para aprimorar as matérias lecionadas

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Não	76	70.4	70.4
Sim nenhum impacto	2	1.9	1.9
Sim pequeno impacto	4	3.8	3.8
Sim impacto moderado	13	12.0	12.0
Sim grande impacto	11	10.2	10.2
Sim	2	1.9	1.9
Total	108	100.0	100.0

Fonte: Elaboração própria do autor

Da mesma forma, foi-lhes indagado sobre a participação em cursos para aprimoramento da formação pedagógica e, com resultado de 71.3% afirmando que não participaram desse tipo de curso, aumentando para 75.0% ao somarmos com os que não observaram qualquer impacto e, dos que participaram, somente 7.4% assumiu o grande impacto dessa formação conforme pode-se observar no Tabela 5.

Tabela 5

Cursos de formação continuada para aprimorar a formação pedagógica.

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Não	77	71.3	71.3
Sim nenhum impacto	4	3.7	3.7
Sim pequeno impacto	4	3.7	3.7
Sim impacto moderado	14	13.0	13.0
Sim grande impacto	8	7.4	7.4
Sim	1	.9	.9
Total	108	100.0	100.0

Fonte: Elaboração própria do autor



## A FORMAÇÃO ESPECÍFICA E A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

Participar de cursos e oficinas, por exemplo, com temas ligados à educação colaboram para o aprimoramento do ser professor. A assertiva vem ao encontro das respostas dos docentes totalizando 69,4% que confirmaram o impacto em sua formação, conforme pode-se Tabela 6.

Tabela 6

### Participação em cursos e oficinas

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Não	20	18.5	18.5
Sim nenhum impacto	5	4.6	4.6
Sim pequeno impacto	27	25.0	25.0
Sim impacto moderado	28	25.9	25.9
Sim grande impacto	20	18.5	18.5
Sim	5	4.6	4.6
Anulada	3	2.8	2.8
Total	108	100.0	100.0

Fonte: Elaboração própria do autor

Os índices de maior relevância, quando indagados sobre a participação programas de qualificação como, por exemplo, pós-graduação *latu sensu*, mestrado e doutorado, 50.6% dos docentes reconhecem a importância que os programas tiveram em sua vida profissional, entretanto 40.7% não participaram ou não perceberam impactos oriundos dessa qualificação (Tabela 7). É importante que se ressalve que, apesar de 84.3% dos professores que responderam ao questionário possuírem mestrado ou doutorado, a indagação faz referência aos últimos quatro anos. Uma vez que 51.9% dos professores responderam em uma das questões apresentadas no questionário, que têm de 1 a 5 anos de tempo de docência no IFES pode ser um indicativo do percentual elevado dos que não participaram de programas de qualificação uma vez que já teria participado anteriormente à sua admissão no Instituto porquanto, um dos quesitos para disputar a vaga de professor é a qualificação e prova de títulos.

Tabela 7

### Programa de qualificação (p.e., pós-graduação, mestrado, doutorado)

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Não	40	37.0	37.0
Sim nenhum impacto	4	3.7	3.7
Sim pequeno impacto	5	4.6	4.6
Sim impacto moderado	13	12.0	12.0
Sim grande impacto	41	38.0	38.0
Sim	4	3.7	3.7
Anulada	1	.9	.9
Total	108	100.0	100.0

Fonte: Elaboração própria do autor

A troca de experiência com os pares, seja da Instituição que trabalham seja em Instituições outras, enriquece e permite experimentar situações diversas daquelas a que estão acostumados trazendo novas perspectivas no ensino e no relacionamento com os demais docentes. Neste quesito, 57.4% não participou de visitas de observação de outros Campi do IFES e/ou de outras Faculdades elevando para 61.1% se forem considerados, ainda, os que não perceberam qualquer impacto em sua formação. Estes dados podem ser conferidos na Tabela 8.

Tabela 8

## Visitas de observação a outros Campi do Instituto e/ou Faculdades

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Não	62	57.4	57.4
Sim nenhum impacto	4	3.7	3.7
Sim pequeno impacto	3	2.8	2.8
Sim impacto moderado	18	16.7	16.7
Sim grande impacto	16	14.8	14.8
Sim	5	4.6	4.6
Total	108	100.0	100.0

Fonte: Elaboração própria do autor

A participação em grupos de professores formados especificamente para o próprio desenvolvimento profissional deveria acontecer de maneira sistemática no entendimento deste autor, todavia não se tornou prática contumaz no cotidiano dos docentes, porquanto 75.0% não participou desse tipo de atividade e tão somente 10.2% frequentou e avaliou como sendo de grande impacto em sua formação. A tabela 9 apresenta os resultados obtidos com a questão em referência.

Tabela 9

## Participação em grupos de professores

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Não	81	75.0	75.0
Sim nenhum impacto	3	2.8	2.8
Sim pequeno impacto	8	7.4	7.4
Sim impacto moderado	2	1.9	1.9
Sim grande impacto	11	10.2	10.2
Sim	3	2.8	2.8
Total	108	100.0	100.0

Fonte: Elaboração própria do autor

Os resultados apresentados nas Tabelas de número 4 a 9 demonstram, de maneira inequívoca, o pouco interesse por atitudes que poderiam sustentar o desenvolvimento profissional dos docentes, mas, o que se depreende é que mesmo os que se interessaram, não se mostraram convictos e confirmam o pouco impacto que teve em seu desenvolvimento enquanto docentes.

## A FORMAÇÃO ESPECÍFICA E A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

Excetuando os que frequentaram programas de qualificação, em que 50% perceberam o grande ou moderado impacto em suas vidas profissionais, poucos entendem o impacto relevante que essas atitudes participativas têm em suas carreiras, o que demonstra que a preparação dos docentes dos cursos técnicos e tecnológicos precisa ser reestruturada.

Outro aspecto que merece atenção e a pequena participação tanto nos cursos de formação específica das matérias lecionadas como as de preparo didático-pedagógicos. Estudo anterior do investigador (Pinheiro, 2017) direcionou para que os programas de formação continuada deveriam contemplar a preparação didático-pedagógica dado que, muitas vezes, o perfil e as necessidades formativas e culturais dos professores são ignoradas e, como consequência, acabam perdendo seu objetivo e desmotivam os docentes que valorizam mais a formação específica. Nada obstante, no caso específico, a preferência pelos cursos de formação específica também não se confirmou ficando em igualdade de condições com a da formação pedagógica.

### **Conclusão**

A superação de lacunas eventualmente presentes durante a formação acadêmica seja ela relacionada com a formação específica seja com a formação pedagógica são fundamentais para o bom desempenho dos docentes em sala de aula enquanto especialista em sua área de atuação.

A formação docente precisa ser contínua e atualizada trazendo benefícios para o próprio docente e na relação ensino/aprendizagem que traduz melhor qualidade na formação dos alunos.

A articulação entre a formação específica e a formação pedagógica é necessária e traz benefícios para o desenvolvimento profissional desses docentes, atributo esses que se torna imprescindível na preparação de alunos que almejam ser profissionais em um mundo cada vez mais competitivo e seletivo, que recruta e absorve somente os que estão preparados para tal.

Espera-se que a formação continuada venha trazer, além da correção da formação, da atualização de métodos, disciplinas e conceitos e o desenvolvimento do professor como profissional e como pessoa, que possa refletir em suas ações em seu próprio benefício, atendendo ao contexto organizacional e às necessidades dos alunos (Nóvoa, 1999).

Em síntese, o desenvolvimento profissional envolve desde a preocupação com a formação didático pedagógica, fundamental para o bom desempenho em sala de aula, como, também, a atualização da formação acadêmica (Garcia, 1999; Formosinho, 2009), sendo estes um dos entendimentos dados, contemplando a ideia do crescimento na carreira de docente, enquanto especialista em sua área de atuação. Estas necessidades nem sempre são percebidas pelos

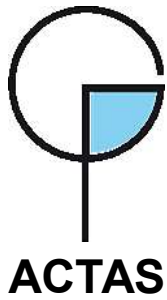
docentes durante sua vida enquanto professores o que leva a entender a importância do desenvolvimento profissional nas suas diferentes perspectivas.

### Referências

- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.
- Formosinho, J. O. (2009). Desenvolvimento profissional dos professores. In J. Formosinho. *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 221-284). Porto: Porto Editora.
- García, C. M. (1999). *Formação de professores: Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (1992). Cultures of teaching: A focus for change. In A. Hargreaves & M. G. Fullan (Eds.), *Understanding teacher development*(pp. 216-240). New York: Teachers College Press.
- MEC/Inep, (2014). *Censo da educação superior 2012: Resumo técnico*. Brasília : INEP
- MEC/Inep (2016). *Resumo Técnico do Censo da Educação Básica 2016*. Disponível em [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/resumo\\_tecnico/resumo\\_tecnico\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2016.pdf).
- Nóvoa, A. (1997). *Os professores e a sua formação* (3ª ed.). Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1999). *A formação de professores e a profissão docente*. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e sua formação* (pp. 9-23). Lisboa: Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: Profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Armed.
- Pinheiro, A.B.M (2017). *Concepções de Ensino e Desenvolvimento Profissional dos Docentes do Instituto Federal IFES Campus Cachoeiro de Itapemirim. Tese de Doutorado em Ciências da Educação, na Especialidade em Formação de Professores*. Coimbra.
- Sacristán, J. G. (2014). *Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores*. In A. Nóvoa, D. Hameline, J. G. Sacristán, J. M. Esteve, P. Woods & M. H. Cavaco (Orgs.), *Profissão professor* (pp. 63–92). Porto: Porto Editora.
- Schön, D. A. (1992). *Educating the effective practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.
- Sikes, P. (1992). The life cycle of the teacher. In S. Ball & I. Goodson (Eds.), *Teachers' lives and careers*(pp.27-60). Philadelphia: Falmer Press.

## A FORMAÇÃO ESPECÍFICA E A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

Tardif, M. (2007). Saberes docentes e formação profissional (8ª ed.). Petrópolis: Vozes.



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

**A IMPRESCINDIBILIDADE DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA AOS  
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO TÉCNICA E TECNOLÓGICA**

**THE STRENGTH OF PEDAGOGICAL TRAINING FOR TEACHERS OF  
TECHNICAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION**

<http://orcid.org/0000-0001-8993-5424> Alfredo Bravo Marques Pinheiro

<http://orcid.org/0000-0002-4461-6814> Maria Deuceny da Silva Lopes Bravo Pinheiro.

Pós- Doutorando em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra;  
Pós-Doutoranda em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Nota dos autores

[alfredobravo1@yahoo.com.br](mailto:alfredobravo1@yahoo.com.br); [deuceny@yahoo.com.br](mailto:deuceny@yahoo.com.br);

## Resumo

Ao longo dos anos do professor, vários desafios se apresentam no exercício da docência, mormente quando se fala da Educação Universitária e da Educação Técnica e Tecnológica, que exige não somente formação específica da área, mas capacitação pedagógica que os habilite nessas modalidades de ensino e a vencerem os desafios no processo de ensino/aprendizagem. As novas competências e funções existentes dotam de maior complexidade o desenvolvimento profissional dos professores, exigindo maior dedicação/interesse pela docência. Refletir sobre como os docentes conciliam as diversas situações oriundas das mutações advindas das políticas públicas de educação dos governos em cada época, se torna fundamental ao entendimento dessa sistemática e a superação desses desafios. Sabendo que a Educação Técnica e Tecnológica é atividade de grande relevância para a Educação Profissional, pretende-se apresentar e discutir as dificuldades que se manifestam no exercício diário dos professores Universitários daquela área da educação, principalmente no que tange à formação pedagógica, uma vez que vem se tornando de crucial necessidade a capacitação pedagógica para a carreira docente para os que atuam na Educação Profissional. Assim, apresentamos um recorte dos resultados alcançados, em estudo que vêm sendo realizado pelo investigador sobre essa temática, entre nos anos de 2018 e 2019, através de embasamento teórico, questionário e entrevista aos professores do Instituto Federal do Espírito Santo -IFES, demonstrando a imprescindibilidade desta formação, requerida pelos próprios docentes, mas ainda deficiente, seja pelo tipo de formatação desses cursos, seja pela linguagem divergente entre aqueles que os ministram e os professores que dela participam.

*Palavras-chave:* Educação Técnica e Tecnológica, Formação Pedagógica, Desenvolvimento Profissional.

## Abstract

Throughout the years of the teacher, several challenges are presented in teaching, especially when it comes to University Education and Technical and Technological Education, which requires not only specific training in the area, but also a pedagogical training that empowers teachers who work in these teaching modalities, to overcome the daily challenges of the teaching/learning process. The new competencies add more complexity to the professional development of teachers, requiring more dedication and interest in teaching. Reflecting on how teachers reconcile the

## A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO TÉCNICA E TECNOLÓGICA

various situations arising from the changes in the public policies of education of the governments, becomes fundamental for the understanding of this systematics and the overcoming of these challenges. Considering that Technical and Technological Education is a highly relevant activity for Vocational Education in this Communication, to present and discuss the difficulties that are manifested in the exercise of University teachers in that area of education, especially in what concerns pedagogical training, since it is becoming of crucial necessity the pedagogical training for the teaching career for those who work in Professional Education. Thus, we present a clipping of the results achieved, in a study that has been carried out by the author on this subject, between 2018 and 2019, through theoretical basis, questionnaire and interview to the professors of the IFES the indispensability of this training, required by the teachers themselves, but still deficient, either by the type of formatting of these courses, or by the divergent language between those who minister and the teachers who participate.

*Keywords:* Technical and Technological Education, Pedagogical Training. Professional development.



### **Formação inicial de professores**

A chegada, de Portugal, dos padres jesuítas em meados do século XVI fez surgir as primeiras escolas no Brasil que se destinaram a preparar professores para exercerem as funções docentes e tiveram seu início impregnadas de conceitos e princípios religiosos. Desta forma, os antigos clássicos fizeram parte da formação dos primeiros professores brasileiros, norteadas por paradigmas europeus, com ênfase na retórica e na eloquência (Hansen, 2000).

No fim do século XVIII, a Reforma Pombalina presente em Portugal, marca o início da interferência e do controle estatal no cenário educacional, criando locais próprios para formação longe da influência do mundo laboral e do domínio familiar (Correia, 1996) e tornaram-se, da mesma maneira, o alicerce da reforma no Brasil.

A proclamação da república do Brasil em 1822 e o surgimento das primeiras máquinas obrigaram a modificação da educação e, em 1827, é criado o primeiro teste para professores que passam pelo exame de proficiência na aplicação de seu método de ensino que deveriam ser aperfeiçoados por conta própria. Anos depois, foi criada a primeira escola normal brasileira na Província do Rio de Janeiro, onde poderiam se habilitar os que se destinavam ao magistério do ensino primário, bastando para tal efeito, saber ler, escrever, saber as quatro operações, princípios de moral cristã, além de ser brasileiro, ter 18 anos de idade e boa instrução (Bastos, 1998).

Em 1946 a Lei Orgânica do Ensino Normal tinha como finalidade "prover à formação do pessoal docente necessário às escolas primárias". A partir daí, prover aos futuros professores com formação inicial necessária à prática docente, passou a ser objeto de leis, culminando com a eliminação da distinção entre bacharelado e licenciatura em Pedagogia - o bacharel se forma para atuação ampla no mercado e a licenciatura para quem opta por ser professor e dar aula para os ensinos fundamental e médio. A intensificação das preocupações com a formação inicial dos professores nos últimos anos obrigou o poder público a repensar o assunto, mas é lugar comum que a valorização do magistério, deve contemplar a formação inicial e continuada dos docentes.

A influência das necessidades religiosas, econômicas, políticas e sociais ditadas pela sociedade em cada momento da história (Garcia, 1999) sempre regeram a formação inicial dos professores o que a torna processo permanente, estabelecendo mudanças em sua formação, envolvendo conhecimentos científicos, pedagógicos, princípios éticos e experiência advinda da prática, no cotidiano escolar, não desconsiderando, outrossim, a formação na graduação ou na licenciatura. E, neste sentido, as reformas educacionais, mostram-se imprescindíveis, já que

## A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO TÉCNICA E TECNOLÓGICA

relacionadas a respostas políticas e eventuais instabilidades existentes, tornando-se exigidas para sua sustentação, sejam nos aspectos econômicos, sociais e políticos (Dias Sobrinho, 2010). Possuir competências de saber detectar o conhecimento que os alunos já detêm e aqueles de que precisam, manter diálogo, saber colocar as temáticas de maneira que sejam compreendidas, instigar o desenvolvimento de raciocínios mais profundos e a trabalhar em equipe é determinante ao professor no relacionamento diário com os alunos (Pessoa & Barreira, 2010).

Quando se fala em formação inicial de professores se espera que os cursos habilitar os novos docentes, a serem professores, pois, a princípio, sua vivência é a do espelho de seus mestres uma vez que a formação inicial para a maioria dos docentes dos cursos técnicos e tecnológicos é nenhuma, ficando a cargo de cada um, refletir sobre sua necessidade. Fazê-los entender que as práticas que neles estão enraizadas podem não ser as melhores, posto que adquiridas pela observação de seus pares mais antigos.

No decurso da carreira como aluno, os futuros professores carregam uma experiência educacional e comportamental, muitas vezes, espelhada em situações e crenças vividas em seus percursos escolares (Flores, 2010), significando que a formação acadêmica do aluno poderá influenciar seu comportamento como professor. O desenvolvimento de competências dos docentes, que confirmam aos alunos, capacidades exigidas pelo mercado, não se resumem somente à capacitação nas disciplinas que lecionam, mas torna-se relevante pensar numa formação inicial que contemple a formação didática, a pedagógica e a visão das diretivas laborais prementes.

### **Formação continuada dos professores da educação técnica e tecnológica**

O emergir de novas tecnologias no transcurso laboral determinaram que aquelas até então utilizadas passassem a ter conceitos de obsolescência incorporados não só a si, mas aos profissionais que delas fizessem uso, considerados ultrapassados e com obrigação de se atualizarem para não serem considerados fracassados e, como consequência, fora do mercado.

Desenvolver novos meios de atualização de seus profissionais para de mantê-los ativos e inteirados dessas novas técnicas passa a ser fundamental, suscitando no Brasil discussão sobre as competências responsáveis pela mudança do regime de produção (Bresser-Pereira, 2001).

Não obstante, a formação continuada envolve mais que uma simples atualização de saberes teóricos ou outra especialidade profissional. A ideia de formação continuada condiz com questões outras tais como: a habilitação a novos conhecimentos, a resolução de problemas para

remediar aprendizagens desacertadas ou, ainda, como função de recuperação de tempo perdido na informação de novas tecnologias (Rodrigues & Esteves, 1993).

Independentemente da área de atuação, a formação continuada é fator preponderante para a integração de profissionais, visando seu crescimento e o exemplo disso é a própria União Européia que a despeito da diversidade de línguas faz esforços para integrar a Comunidade, promovendo o intercâmbio de alunos entre os diversos países (Bolonha 1999) viabilizando o incremento de oportunidades e conveniências em vários setores da vida de seus moradores, desencadeando novos espaços que precisam de reciclagem de acordo com a identidade de cada país.

E dentro desta visão de intercâmbio de informações, o presente recorte deste estudo é baseado em investigação em curso desde 2017, no Instituto Federal do Espírito Santo - IFES, com os professores que atuam na instituição. Com o objetivo de caracterizar os principais programas de formação continuada ofertados pela instituição, assim como o índice de adesão a esses programas foi construído pelo investigador um questionário com 75 questões cujos itens utilizaram uma escala de cinco pontos do tipo Likert de respostas possíveis, contemplando variáveis de dados sociodemográficos, crenças e atitudes sobre a docência, experiências de desenvolvimento profissional, formação continuada e suporte ao ensino no IFES. O inquérito foi disponibilizado via internet e que levou à participação de 111 professores. Após a análise e triangulação dos dados, os resultados são apresentados nas tabelas de números 1 a 7.

Dentre as questões, foi perguntado aos participantes se costuma trocar experiências com seus pares (Tabela 1) e se percebiam seu crescimento profissional ao longo dos anos.

Tabela 1

Sempre estou trocando experiências com os demais professores

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Discordo totalmente	2	1.8	1.8
Discordo	7	6.3	6.3
Não sei responder	3	2.7	2.7
Concordo bastante	63	56.8	56.8
Discordo totalmente	36	32.4	32.4
N total	111	100.0	100.0

N= número de participanes

Fonte: Elaboração própria do investigador

## A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO TÉCNICA E TECNOLÓGICA

Tabela 2

Tenho percebido meu crescimento profissional ao longo dos anos

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Discordo totalmente	2	1.8	1.8
Discordo	5	4.5	4.5
Não sei responder	3	2.7	2.7
Concordo bastante	34	30.6	30.6
Discordo totalmente	67	60.4	60.4
N total	111	100.0	100.0

N= número de participantes

Fonte: Elaboração própria do investigador

Pode-se verificar com os dados obtidos através da Tabela1, que 89.2% dos que responderam ao inquérito concordam bastante ou totalmente com a propositura, indo ao encontro da afirmativa relacionada à troca de experiência com os demais colegas e que, não surpreendentemente, o percentual chega a 91% na concordância da observação de seu próprio crescimento pessoal nos últimos anos (Tabela 2).

A correspondência entre as respostas aos itens sobre se as questões "Sempre estou trocando experiências com os demais professores" e "Tenho percebido meu crescimento profissional ao longo dos anos" sugere, a princípio, a correlação direta entre elas e pode ser verificada através do método de correlação Qui-quadrado de Pearson, havendo, pois, uma correlação estatisticamente significativa (Tabela 3), o que se traduz na relação positiva entre a troca de experiências e o crescimento profissional por parte dos professores.

Tabela 3

Correlação entre os valores obtidos nas respostas aos itens "Sempre estou trocando experiências com os demais professores" e "Tenho percebido meu crescimento profissional ao longo dos anos"

	Valor	df	Significância Sig(2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	71.352 <sup>a</sup>	16	.000
Razão de virossimilhança	43.126	16	.000
Associação linear p/linear	22.247	1	.000
Número de casos validos	111		

Fonte: Elaboração própria do investigador

Ainda dentro desta diretiva, foi perguntado se haviam participado, nos últimos quatro anos de conversa informal com seus colegas sobre como melhorar seu ensino. As respostas corroboram as das perguntas anteriores dado que 95.5% dos professores confirmaram que sentiram, em seu desenvolvimento profissional, impacto positivo com a afirmação proposta. A Tabela 4 demonstra os resultados apresentados.

Tabela 4

Conversa informal com colegas

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Não	5	4.5	4.5
Sim pequeno impacto	15	13.5	13.5
Sim impacto moderado	50	45.0	45.0
Sim grande impacto	36	32.4	32.4
Sim	5	4.5	4.5
N total	111	100.0	100.0

N= número de participantes

Fonte: Elaboração própria do investigador

Os programas de formação continuada implementadas pelas Instituições de Ensino e, não raras vezes, guiadas pelas legislações de governos estabelecidos a cada época, direcionadas e pressionadas por políticas globalizadas de mercado, deixam de atender às necessidades das próprias escolas e dos profissionais docentes porquanto deveriam centrar-se nas práticas curriculares, nas situações do quotidiano escolar e completar a falta de preparo pedagógico-didático, entretanto, muitas vezes, mantêm seus profissionais da pedagogia em funções burocratas, deixando as questões importantes e inerentes às suas funções pedagógico-formadoras de lado.

Neste mesmo sentido, as constantes alterações do cenário educacional mundial introduziram novos olhares sobre a formação do docente que, atualmente, são interpretados e modificados à proporção que novos conceitos de educação e aprendizagem são apresentados. Nesta perspectiva, mutante e exigente, a carência de professores com qualificação e competência para o exercício docente, mormente com qualificação pedagógica e com capacitação para entender a realidade que se apresenta, gera permanente desafio na diferenciação e atualização práticas pedagógicas que não são contempladas, geralmente, na formação de profissionais docentes da área técnica e tecnológica.

Ainda, sem compreensão absoluta dos diversos interesses envolvidos, propósitos e quantidade de dados, Gatti (2008) alega que a formação continuada envolve ações postas sob seu esteio, limitando-se a cursos já delineados e estruturados após a graduação e após a admissão na docência. Para Perrenoud (1997) o conceito para esse tipo de formação está relacionado à disposição dos envolvidos em desenvolver competências que lhe possibilitem estar preparados para ocasiões complexas e ainda não experimentadas e Nóvoa (1992) entende que a formação deve abranger enfoques relacionados ao profissional, à pessoa e à escola.

## A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO TÉCNICA E TECNOLÓGICA

Nesse contexto, Freire (1997) dispõe que é absolutamente necessário para se formar um educador, continuamente no seu desempenho, que a formação continuada passe a ter importância para o exercício dos professores, oferecendo conjunção favorável ao conhecimento de suas carências e de seus alunos, pessoal ou profissionalmente, além de novas perspectivas para suplantá-las. De fato, os programas de formação continuada deveriam olhar com mais atenção ao preparo didático-pedagógico, porquanto quando ignorado o perfil e as necessidades formativas e culturais dos professores acaba perdendo seu objetivo e desmotiva os que dela carecem e que, pela formação inicial, dão maior valor a formação específica à formação pedagógica.

Com estes enfoques como referência, foram propostas, aos docentes, as questões sobre se a formação continuada melhora sua formação pedagógica e se a formação continuada oferecida vem ao encontro das necessidades dos docentes. A Tabela 5 apresenta os resultados obtidos quanto à questão da melhora na formação pedagógica

Tabela 5

Melhora a minha formação pedagógica

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Discordo totalmente	6	5.4	5.4
Discordo	13	11.7	11.7
Não sei responder	19	17.1	17.1
Concordo bastante	43	38.7	38.7
Discordo totalmente	30	27.0	27.0
N total	111	100.0	100.0

N= número de participantes

Fonte: Elaboração própria do investigador

O índice de concordância com a afirmação de que a formação continuada melhora a formação pedagógica obteve um percentual de 65.7% dos que responderam ao questionário e se levarmos em conta os que não souberam responder, este índice sobe para 72.3%. Apenas 17.1% discorda dessa afirmativa.

Da mesma forma, na Tabela 6, pode-se verificar o índice de concordância com a afirmativa "A formação continuada oferecida vem ao encontro de minhas necessidades de docente".

Tabela 6

A formação continuada oferecida vem ao encontro de minhas necessidades de docente.

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Discordo totalmente	20	18.0	18.0
Discordo	24	21.6	21.6
Não sei responder	31	27.9	27.9
Concordo bastante	33	29.7	29.7
Discordo totalmente	3	2.7	2.7
N total	111	100.0	100.0

N= número de participantes

Fonte: Elaboração própria do investigador

Questionados que foram sobre a pertinência da formação continuada em relação aos seus interesses enquanto professores 39.6%%, entendeu que a formação que lhes é apresentada não vem ao encontro das suas necessidades. Eliminando-se os que não souberam responder (31) este percentual aumenta para 55%, restando apenas 45% concordando com a adequação dessa formação.

Foi apresentada, ainda, uma questão sobre a participação em cursos de formação didático/pedagógica cujos resultados são apresentados na Tabela 7.

Tabela 7

Foram feitos inúmeros cursos de formação didático-/pedagógica

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Discordo totalmente	32	28.8	28.8
Discordo	36	32.4	32.4
Não sei responder	16	14.4	14.4
Concordo bastante	20	18.0	18.0
Discordo totalmente	7	6.3	6.3
N total	111	100.0	100.0

N= número de participantes

Fonte: Elaboração própria do investigador

Observa-se do resultado que 61.2% dos professores discordam da afirmativa e que se forem desconsiderados os que não souberam responder, o índice sobe para 71.5%. O percentual apresentado apresenta-se como normal uma vez que os professores deixam de ser incentivados a procurar formação pedagógica, dão mais importância à formação específica e se formam, presume-se, para serem profissionais liberais e não professores

### Conclusão

Apesar da relevância dada à formação profissional, os docentes não têm frequentado cursos da espécie por consideram a formação desnecessária para superar hiatos eventualmente presentes durante sua formação acadêmica, seja de formação específica, seja de formação

## A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO TÉCNICA E TECNOLÓGICA

pedagógica, sendo ambas essenciais para seu desempenho em sala de aula enquanto especialista em sua área de atuação.

Estes números mostram que é preciso repensar a maneira como são apresentados cursos de formação continuada para os docentes da área técnica e tecnológica que, desde a graduação, aprendem a raciocinar e lidar com questões matemáticas, a pensar logicamente com teoremas e axiomas e que reagem negativamente à realidade a que não foram acostumados ou seja àquelas situações absolutamente factíveis e as concepções binárias. Elaborar cursos para o segmento Técnico e Tecnológico na mesma formatação dos da área das ciências humanas é altamente desestimulante para os docentes daquele segmento da educação, fato este pode ser determinante pela procura ou não por uma formação continuada que lhes dê maior competência pedagógica para seu desenvolvimento profissional.

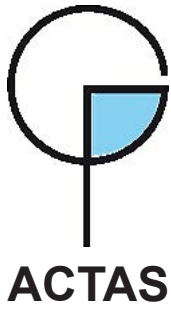
Assim, a investigação que se encontra em desenvolvimento e que aqui é apresentado um recorte, visa caracterizar o nível de formação pedagógica, suas perspectivas de desenvolvimento profissional, além de registrar e caracterizar os principais cursos de formação continuada ofertada pelo IFES e as percepções dos professores a respeito desses cursos, bem assim sua adequação às necessidades. Em posse dos dados obtidos, objetiva-se apresentá-los para possibilitar a formatação de proposta de curso de formação continuada para o desenvolvimento profissional dos docentes do Instituto Federal - IFES.

### Referências

- Bastos, M. H. C. (1998). A formação de professores para o ensino mútuo no Brasil: “o curso normal para professores de primeiras letras do Barão de Gérando (1839)”. In Revista História da educação da Associação sul rio-grandense de pesquisadores em historias da educação, 3(2), 95-119.
- Bresser-Pereira, L. C. (2001) Do estado patrimonial ao gerencial. In W. Pinheiro & Sachs (Orgs.). Brasil: um século de transformações, (pp.222-259). São Paulo: Cia. Das Letras. Disponível em <http://www.bresserpereira.org.br/papers/2000/0073EstadoPatrimonial-Gerencial.pdf>.
- Correia, J. A. (1996). Educação e Trabalho em Portugal: Elementos para uma abordagem sócio-histórica. Sociologia da Educação Tecnológica. Lisboa: Universidade Aberta.



- Declaração de Sorbonne (1998). Disponível em [http://www.mctes.pt/docs/ficheiros/ Declaração\\_ de \\_Sorbone.pdf](http://www.mctes.pt/docs/ficheiros/Declaração_de_Sorbone.pdf). Declaração de Bolonha (1999). Disponível em [http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/BOLOGNA\\_DECLARATION1.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf).
- Dias Sobrinho, J. (2010). Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): Do Provão ao SINAES(vol.15, pp. 195-224).Brasil:UNICAMP.
- Flores, M. A. (2010). Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores.Porto Alegre.
- Freire, P. (1997) Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo. S.P. Olho d'Água.
- García, C. M. (1999). Formação de professores: Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora.
- Gatti, B.A. (2008). Análise das políticas para formação continuada no Brasil, na última década. Revista Brasileira de Educação,13(37), 57-69.
- Hansen, J. A. (2000). Ratio Studiorum e política católica ibérica no século XVII. In D. G Vidal & M. S. Hilsdorf (Orgs.), Brasil 500 anos: Tópicos em História da Educação(pp. 31-41). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Nóvoa, A. (1999). A formação de professores e a profissão docente. In A. Nóvoa (Org.),Os professores e sua formação(pp. 9-23). Lisboa: Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (1997). Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional.
- Pessoa, M. T., & Barreira, C. F.(2010). Dilemas e desafios na formação de professores universitários. In Antonio Cabral Neto & Maria Piedade Rebelo (Orgs.),O ensino superior no Brasil e em Portugal (pp 101-124). Natal: EDUFERN
- Rodrigues, A. & Esteves, M. (1993). Problemática da Análise de necessidades na formação continua de professores.A análise de necessidades na formação de Professores. Porto: Porto Editora.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Autopoiese: ressignificação do ser humano como ser autônomo e interdependente

Autopoiesis: re-signification of the human being as an autonomous and interdependent being

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0007-7628> - Roque Strieder

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7731-7696> - Paulino Eidt

## Nota de los autores

Roque Strieder - Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc – Centro de Ciências Humanas

E-mail: [roque.strieder@unoesc.edu.br](mailto:roque.strieder@unoesc.edu.br)

Endereço:

Roque Strieder

Estrada Geral Interior

CEP: 89898-000 – Tunápolis/SC/Brasil

Paulino Eidt – Secretaria Estadual de Educação

E-mail: [paulinoeidt1@gmail.com](mailto:paulinoeidt1@gmail.com)

Endereço:

Paulino Eidt

Linha Santa Fé- Interior

CEP: 89896-000- Itapiranga/SC/Brasil

## Resumo

Já afirmava Foucault e Agamben reforça, que a economia política se pergunta como governar pessoas. Esse governar pessoas implica questionar suas aspirações, seus medos e suas ansiedades, seus gostos e esperanças. Ou seja, governar para a economia política significa governar a liberdade dos outros, administrando suas vontades e dirigindo-as para metas previamente estabelecidas. O resultado dessa lógica é a produção, em grande escala, de táticas utilitárias que fabricam desejos, controlam condutas, normalizam comportamentos e regulamentam processos de subjetivação junto com a paralisia da obediência. Isso significa uma substituição do indivíduo humano e de sua dimensão humana qualitativa, suas percepções sensíveis, reduzindo as possibilidades da diversidade, uma vez que reduzida à verdade única. Diante desse complexo problemático nossa intenção consiste em refletir em que medida os pressupostos da autopoiese podem reanimar os debates sobre formação humana e firmar resistências ao conformismo generalizado, tão fortemente expresso pelo individualismo e pela indiferença. Essa reflexão será desenvolvida tendo os criadores da teoria da autopoiese, os chilenos Maturana e Varela, como referências maiores, portanto de natureza bibliográfica. Nossa perspectiva: os pressupostos fundamentais da autopoiese, podem dinamizar reflexões no âmbito da educação ética e humanizada, principalmente, no que se refere à criação de resistência à captura e aprisionamento dos desejos e da liberdade de seres humanos capazes de autonomia. Se o nosso mundo é a nossa visão de mundo, são inúmeras as realidades existentes, e, esse reconhecimento ao abrir avenidas consensuais, alimenta um domínio de ações consensuais nas quais nenhum ser humano é prescindível. Palavras chave: educação; autopoiese; Maturana e Varela.

## Abstract

As Foucault has already stated and Agamben reinforces, that political economy asks itself how to govern people. This governing people involves questioning their aspirations, their fears and their anxieties, their likes and hopes. That is, governing for political economy means governing the freedom of others, managing their wills and directing them toward previously established goals. The result of this logic is the large-scale production of utilitarian tactics that fabricate desires, control behaviors, normalize behaviors, and regulate subjectivation processes along with the paralysis of obedience. This means a substitution of the human individual and his qualitative human dimension, his perceptions sensitive, reducing the possibilities of diversity, once reduced to the single truth. Faced with this problematic complex, our intention is to reflect to what extent the presuppositions of autopoiesis can reanimate the debates about human formation and establish resistances to the general conformism, so strongly expressed by individualism and indifference. This reflection will be developed having the creators of the theory of autopoiesis, the Chileans Maturana and Varela, as major references, therefore of a bibliographic nature. Our perspective: the fundamental presuppositions of autopoiesis can stimulate reflections within the scope of ethical and humanized education, especially as regards the creation of resistance to the capture and imprisonment of desires and the freedom of human beings capable of autonomy. If our world is our world view, there are innumerable existing realities, and this recognition, when opening consensual avenues, feeds a domain of consensual actions in which no human being is dispensable. Keywords: education; autopoiesis; Maturana and Varela.

No livro a “Nova razão do mundo: um ensaio sobre a sociedade neoliberal”, Dardot e Laval (2016) desenvolvem reflexões como contribuição para uma diferente interpretação e compreensão do o que e do como acontece o que acontece na contemporaneidade. Segundo os autores, o neoliberalismo é, na contemporaneidade, uma racionalidade globalizada. Como tal, ultrapassa os requisitos de um domínio de ordem econômica ou ideológica, uma vez que impõe profundas e subterrâneas transformações nas sociedades, ou seja, trata-se “da difusão social de um sistema de regras de ação” (DARDOT e LAVAL, 2016a, p. 2). Não se trata mais, exclusivamente, de um catalisador do empreendimento capitalista visando conquistar territórios e mercantilizar toda produção humana. A racionalidade neoliberal invade, com seus dispositivos e sistema eficaz de normativos, o multiverso das complexas esferas da existência humana, bem como a totalidade das inter-relações sociais. Nessa forma invasiva, governar a outros já não é mais um objetivo forte, substituído que foi por uma valorização sublime do eu, pelo governo de si mesmo, pela sensação de inteira responsabilidade pelo presente e pelo futuro, como indivíduo. Nada parece escapar e ficar incólume diante da virulência dos princípios neoliberais e das técnicas dessa racionalidade travestida em flexibilidade, em responsabilização individual e de formação da subjetividade capaz de converter a todos em “sujeito empresarial”<sup>1</sup>.

Tendo a racionalidade neoliberal, como objetivo maior, a homogeneização dos fazeres e dos jeitos de ser, via manipulação da produção de desejos, o ser humano como pessoa, como indivíduo, perde a autonomia e as iniciativas de construir uma subjetividade individualizada. As individualidades sentem-se cada vez mais impedidas de pensar, de organizar a construção de experiências a partir de seu viver e conviver social, para além da lógica da competição, do produtivismo e da mercantilização.

Temos, então, um diferente modo de governar o viver, o conviver e a própria vida do ser humano. Uma economia política com implicações nos modos de governo da vida humana, derivadas, como defende Agamben em “O Reino e a Glória” (2011)<sup>2</sup> de uma teologia política que

---

<sup>1</sup> Segundo Dardot e Laval (2016) cada indivíduo é uma empresa que deve se gerir e um capital que deve se fazer frutificar. Na nova razão do mundo, todas as atividades devem assemelhar-se a uma produção, a um cálculo de custo, aliado ao imperativo do “sempre mais”, que visa intensificar a eficácia de cada sujeito em todos os domínios: escolar e profissional, mas também relacional, sexual e outros.

<sup>2</sup> Logo no início da obra “O Reino e a Glória”, Agamben indica uma tese que procurará demonstrar “que da teologia cristã derivam dois paradigmas políticos em sentido amplo, antinômicos, porém funcionalmente conexos: a teologia política, que fundamenta no único Deus a transcendência do poder soberano, e a teologia econômica, que substitui aquela pela ideia de uma *oikonomia*, concebida como uma ordem imanente – doméstica e não política em

preserva seu caráter de paradigma da transcendência. Ou seja, na economia moderna e no âmbito da racionalidade neoliberal, governar significa respeitar a natureza dos desejos dos indivíduos que, como indivíduos livres são capazes de governarem a si próprios segundo as leis do mercado capitalista.

A boa governança implica em capturar as mais ínfimas dimensões da vida humana, tendo as lógicas da competição, da utilidade, do lucro, do consumismo entre outras, como fundamentos últimos. Essas lógicas foram/são produzidas via captura das subjetividades, não resultantes de uma decisão livre das pessoas. Ocorre uma administração inteligente das vontades falseando a noção de liberdade e de escolha, induzindo-as a aceitarem as situações de mercado e a incorporarem a necessidade de governar a si próprios como indivíduos responsáveis (DARDOT e LAVAL, 2016).

Então, podemos considerar que estamos diante de uma anomalia invasora e, diante dela, como desejar resistir? Como des-ativar essa criação de subjetividades pela lógica maquínica inerente à economia política e à racionalidade neoliberal? Como negar-se, enquanto coautores de processos formativos, permanecer contribuindo na produção de subjetividades flexibilizadas em acordo com as demandas do mercado, exaltando o individualismo, a competição, o produtivismo e o consumismo? Será, não só possível, mas também desejável negar a subsunção diante dos mecanismos dos dispositivos de poder que insistem em administrar e domesticar a vontade dos sujeitos, para, então, convidá-los, via experiências formativas, com características de profanação, a conviverem em sentires e fazeres de convivialidade?

São questões amplas e complexas porque requerem reflexões para construir uma mudança de sentires e de fazeres (MATURANA e DÁVILA YÁÑEZ, 2009) diante da imposição de agires, padronizadores de relações sociais tanto em âmbito da existência individual quanto coletiva. Ou seja, um “comportamento econômico e na relação do indivíduo consigo mesmo, isto é, no âmbito mais global e no âmbito mais íntimo, uma mesma forma relacional agora tende a prevalecer” (DARDOT e LAVAL, 2016a, p. 06).

Assim, diante desse complexo problemático nossa intenção consiste em refletir em que medida os pressupostos da autopoiese podem reanimar os debates sobre formação humana e firmar resistências ao conformismo generalizado, tão fortemente expresso pelo individualismo, pela

---

sentido estrito – tanto da vida divina quanto da vida humana. Do primeiro paradigma derivam a filosofia política e a teoria moderna da soberania; do segundo, a biopolítica moderna até o atual triunfo da economia e do governo sobre qualquer outro aspecto da vida social” (AGAMBEN, 2011, p. 13).

indiferença e pela obediência. Essa reflexão será desenvolvida tendo, os criadores da teoria da autopoiese, os chilenos Maturana e Varela, como referências maiores, portanto de natureza bibliográfica. Se, para a autopoiese, os sistemas vivos são autônomos e suas condutas surgem a partir de seus referenciais e de como interpretam as influências que recebem do meio, a lógica do conformismo, da obediência e do governo em demasia, pode ser desativada.

Nossa perspectiva é de que os pressupostos fundamentais da autopoiese, possam dinamizar reflexões no âmbito da educação e, por uma educação ética e humanizada, principalmente no que se refere à criação de resistência à captura e aprisionamento dos desejos e da liberdade de seres humanos capazes de autonomia, porque autopoéticos.

### **Autopoiese: dinâmica constitutiva dos seres vivos capazes de autonomia**

Tendo como pressuposto que o ser humano e a condição humana envolvem dimensões emocionais e racionais, todo e qualquer indivíduo é irreduzível à lógica racional e simplificadora. O pressuposto reducionista exige que os mecanismos da simplificação, no contexto da ciência clássica, negligenciem a complexidade dos fenômenos, das coisas e dos seres vivos, também dos seres humanos. A lógica reducionista e simplificadora é entendida, na contemporaneidade, como insuficiente e mutiladora, conforme Morin (1996), diante da necessidade de uma melhor compreensão da complexa trama das realidades. Da mesma forma a racionalidade neoliberal é insuficiente e “conduz a ações mutilantes” (MORIN, 1996, p. 14), exigindo a subssunção do ser humano à lógica exclusiva do mercado evidenciado na responsabilização individualista e competitiva.

Ainda, tendo como pressuposto a complexidade, os tradicionais paradoxos concebidos como ordem e desordem, parte e todo, razão e emoção, intencionalidade e espontaneidade, determinismo e auto-organização, entre outros que, na perspectiva simplista eram entendidos como antagônicos, aparecem como integradores e complementares. A presença da incerteza, da diversidade, da multiplicidade e da contradição são oportunidades para ampliar os horizontes, não somente no âmbito das ciências e da construção de conhecimentos, mas, acima de tudo para uma diferente visão de mundo, de vida e de ser humano. Um ser humano, como reconhece Morin (2002, p. 40) “totalmente biológico e totalmente cultural”, um *Homo complexus*.

Tanto o pensamento complexo, quanto a biologia do conhecer, a autopoiese e a enação, entre outras, caracterizam-se como concepções que vão além da mera simplificação e padronização

das realidades, bem como superam as lógicas da fragmentação e da justaposição dos conhecimentos em disciplinas tidas como autossuficientes, porque completas. Tendo como pressuposto o raciocínio sistêmico, empenham-se na busca do reconhecimento e da compreensão da dinâmica das relações e inter-relações. Dessa forma, o pensamento linear, que tudo reduz a lógica binária do ou/ou, do sim/não, emocional/racional, o pressuposto de que a dimensão humana se encontra na dinâmica dos entrelaçamentos entre o racional e o emocional faz desabar o império da razão (MATURANA, 1998).

O império da razão que, segundo Morin (2010, p. 159) tornou-se um falso mito unificador pela via da obediência, da exclusão e da negação.

A razão torna-se o grande mito unificador do saber, da ética e da política. Há que viver segundo a razão, isto é, repudiar os apelos da paixão, da fé; e, como no princípio de razão há o princípio de economia, a vida segundo a razão é conforme aos princípios utilitários da economia burguesa. Mas também a sociedade exige ser organizada segundo a razão, isto é, segundo a ordem, a harmonia [...]. O culto da deusa Razão vai ser ligado ao Terror, e os destinos da razão e da liberdade deixarão de ser indissolúveis. Sobretudo, produzem-se recusas e refluxos (romantismo) do racionalismo.

Na contramão desse mito, ancorado em justificativas transcendentais, os chilenos Humberto Maturana e Francisco Varela criam uma diferente concepção, por eles denominada de autopoiese, cujas publicações ocorrem a partir da década de 1970. Autopoiese, segundo os autores, é uma explicação do vivo, uma explicação do que é o viver e uma explicação da fenomenologia observada num constante vir-a-ser de qualquer ser vivo em seu domínio de existência. É também, segundo os autores, uma reflexão sobre o conhecer, sobre o conhecimento, portanto, uma epistemologia. Igualmente sustenta reflexões sobre as relações humanas, sobre nossa experiência com os outros na linguagem.

Particularmente, Maturana (1997), no prefácio à segunda edição “De máquinas e seres vivos: autopoiese a organização do vivo”, escreve

Um ser vivo não é um conjunto de moléculas, mas uma dinâmica molecular, um processo que acontece como unidade separada e singular como resultado do operar e no operar, das diferentes classes de moléculas que a compõem, em um interjogo de interações e relações de proximidade que o especificam e realizam como uma rede fechada de câmbios e sínteses moleculares que produzem as mesmas classes de moléculas que a constituem, configurando uma dinâmica que ao mesmo tempo especifica em cada instante seus limites e extensão. É a esta rede de produção de componentes, que resulta fechada sobre si mesma, porque os componentes que produz a constituem ao gerar as próprias dinâmicas de produções que a produziu e ao determinar sua extensão como um ente circunscrito, através do qual existe um contínuo fluxo de elementos que se fazem e deixam de ser componentes segundo participam ou deixam de participar nessa rede, o que neste livro denominamos autopoiese.

Autopoiese significando autoprodução, ou seja, os seres vivos como sistemas que produzem continuamente a si mesmos, uma dinâmica de recomposição contínua de seus componentes desgastados.

A autopoiese é uma dinâmica constitutiva dos seres vivos, capazes de autonomia, um jogo de interações e relações que requer recursos ambientais – acoplamento estrutural -, portanto um jogo de autonomia e dependência, um paradoxo não compreensível na lógica linear que analisa partes separadas e desconsidera a dinâmica das relações entre elas. Por isso mesmo a autopoiese requer, para sua compreensão um raciocínio sistêmico, um pensar complexo, como proposto por Morin.

Maturana e Varela (1997, p. 71) denominam os sistemas vivos de máquinas autopoieticas/homeostáticas, organizadas

[...] como um sistema de processos de produção de componentes concatenados de tal maneira que produzem componentes que: I) geram os processos (relações) de produção que os produzem através de suas contínuas interações e transformações, e II) constituem à máquina como uma unidade no espaço físico.

Os seres vivos são máquinas, diferentemente das demais máquinas que sempre produzem algo diferente de si mesmas, capazes de produzirem a si próprias. Assim, os sistemas autopoieticos são simultaneamente produtores e produtos, o que os caracteriza como sendo circulares, funcionando em termos de circularidade produtiva.

Como produtores de si mesmos os sistemas vivos são determinados estruturalmente e, o que lhes acontece num instante depende de sua estrutura nesse instante, ou seja, sua estrutura muda constantemente em congruência com as mudanças contingentes do meio, o que garante a circularidade na conservação de sua organização. Para Maturana e Varela (1997, p. 73) os seres vivos autopoieticos possuem individualidade, mantendo invariável sua organização e “uma identidade que não depende de suas interações com um observador”. Segundo os autores, as unidades autopoieticas também se caracterizam como não possuidoras de entradas e saídas, mas “podem ser perturbadas por fatos externos, e experimentar mudanças internas que compensam essas perturbações”, como forma de manter sua organização, sua identidade, seu padrão de interações entre as partes, qual seja, sua funcionalidade.

Isso leva a uma diferente concepção de ontologia como sendo “expressão tanto de individualidade dos sistemas vivos, como da maneira em que essa individualidade se concretiza”, ou seja, as trocas efetuadas na e como operacionalidade “não podem interferir com seu



funcionamento como unidade”. Como consequência, um processo de ontogenia “não representa, então, a passagem de um estágio incompleto (embrionário) a outro mais completo ou definitivo (adulto), mas apenas a manifestação do acontecer de um sistema que é em cada instante a unidade em sua totalidade”(MATURANA e VARELA, 1997, p. 79).

Essa concepção tem implicações profundas nos processos formativos e de aprendizagem, como em qualquer outro contexto do conviver cotidiano. Como admitir que uma ação pedagógica num determinado ano escolar tenha como tarefa preparar para a seguinte? (Pré-escola preparando para o 1º ano, ensino médio preparando para a universidade, dormir, não para descansar, mas para recarregar baterias para o batente do dia seguinte...) Todas essas situações não concebem o aqui e o agora, pois a criança da pré-escola não se encontra no 1º ano, mas é lá que o professor a concebe, fato que o impede ver a criança lá onde e como ela efetivamente se encontra.

Sistemas autopoieticos, não são capazes de gerar unidades idênticas (tal pai tal filho), mas sim unidades diferentes, com propriedades específicas e singulares, cada ser vivo é único e singular. Maturana e Varela (1997, p. 113) afirmam que as novas unidades criadas estão subordinadas às unidades que as originam, “porque dependem delas para sua realização efetiva, porém não são determinadas por elas [...] Se não fosse assim, as novas unidades não seriam em realidade unidades, mas pertenceriam à mesma classe das unidades que originaram o domínio fenomenológico prévio e gerariam um domínio fenomenológico idêntico a ele”. Concepção que requer o reconhecimento da existência da singularidade na diversidade, da impossibilidade redutora e massificadora de populações, da impossibilidade efetiva e operacional de uma escola de massas e da necessidade de considerar, prioritariamente, cada ser humano como unidade autopoietica e, que nela, reside sua dignidade humana.

Nesse contexto de compreensão, a autopoiese põe em questão a existência do conhecimento puramente objetivo, pois efetivamente o observador é participante e não pode ser separado dos fenômenos que observa. A insistência na objetividade, não reconhece a dinâmica do determinismo estrutural, da existência como identidade individualizada em cada instante e domínio de existência, para assumir a posição de privilegiado e, como tal ter acesso privilegiado à realidade, cuja existência independe de mim. Esse acesso privilegiado à realidade reforça a concepção de que “o que dá validade à minha afirmação é aquilo que eu posso dizer que tem a ver com algo que é independente de mim” (MATURANA, 2001, p. 35). É nessa base racional, que me permite o acesso à realidade exterior, que radica a violência desumanizadora e, “nessas circunstâncias, aquele que

não está comigo está contra mim. Está equivocado [...] porque é cego, porque é cabeça dura” (Idem p. 35/36). O autor segue afirmando que “Eu não sou responsável pelas coisas serem assim: são assim, com independência de mim, e isso é o que dá poder ao meu conhecimento” (MATURANA, 2001, p. 36). Assim, a objetividade sustenta-se na presunção de que esse privilégio confere autoridade e poder para manter os demais em posição de submissão, com justificação objetiva e argumentação lógica.

Também na dimensão da realidade objetiva, tão presente e sustentáculo da lógica capitalista e do racionalismo neoliberal, é fonte de violência a pretensão de universalidade, como escreve Maturana (2001, p. 52):

o problema das pretensões de universalidade está em crer que se faz referência a uma realidade independente do observador, sem se dar conta de que a universalidade fica definida pelos critérios de constituição do sistema racional que se propõe. Se eu pretendo fazer referência a uma realidade independente, tenho a universalidade que supostamente essa realidade independente me dá. E aí, o que eu digo é válido para todos os seres humanos em qualquer circunstância. Porque é objetiva.

A objetividade neoliberal nega o outro, submete-o à obediência e impõe-lhe uma implacável resignação universalizada. Ao fazê-lo, na guarida para suas atitudes, a universalidade nega a singularidade autopoietica capturando as subjetividades e controlando a produção dos desejos.

Com subjetividades moldadas pelo racionalismo neoliberal, via uso de um gigantesco sistema de formatação e condicionamento, não só construímos, mas conservamos e garantimos a posteridade da lógica da dominação, competição e produtivismo. Transformamos, culturalmente em sujeitoado um sujeito natural violentando sua autopoiese e, projetando uma nova subjetividade que aceita a justificativa da competição predatória, onde o indivíduo é insignificante e deve dar tudo de si – inclusive a vida - para perpetuar a espécie, enquanto massa homogênea em competição, gerando produtos, lucro e subordinação.

Para Maturana e Varela (1997, p. 114) a ideia do darwinismo evolutivo, “com sua ênfase na espécie, a seleção natural e aptidão, teve um impacto cultural que vai além da explicação da diversidade [...] uma justificação científica da subordinação do destino dos indivíduos aos valores transcendentais que se supõem enraizados em noções tais como humanidade, estado ou sociedade”.

Com base na autopoiese os sistemas vivos são autônomos e suas condutas surgem a partir de seus referenciais, de como interpretam as influências que recebem do meio. Na cultura patriarcal e para o racionalismo neoliberal as sociedades humanas não funcionam assim. Nela o ser humano

é concebido e acaba se concebendo como sujeitado, dessubjetivado e cooptado, obediente a determinações vindas de fora.

Por mais que a cultura patriarcal e o racionalismo neoliberal teimem em sustentar a naturalidade da competição e da concorrência, ambas não são constitutivas e não fazem parte da dinâmica biológica dos sistemas vivos. Para Maturana (1998, p. 13) “a competição é um fenômeno cultural e humano, e não constitutivo do biológico. Como fenômeno humano, a competição se constitui na negação do outro”. Assim, a nomenclatura “predador”, por exemplo, é uma antropomorfização e revela uma particularidade cultural. A cultura patriarcal possibilitou a criação de um modelo mental que estimula o imediatismo, valoriza a competição predatória, a guerra, que não só exige vencer o outro, mas eliminá-lo, tornando o lado mais desejado da vitória, a derrota do outro. A vitória, como “fenômeno cultural se constitui na derrota do outro” (MATURANA, 1998, p. 21). Para Maturana, no âmbito biológico, se um animal está diante de uma fonte de alimento não ocorre competição “porque não é essencial, para o que acontece com o que come, que o outro não coma. No âmbito humano, ao contrário, a competição se constitui culturalmente, quando o outro não obter o que um obtém é fundamental como modo de relação” (Idem p. 21). E é essa lógica perversa que sustenta a racionalidade neoliberal, na qual, para que um ganhe outro deverá perder e, onde o mais competente supera o outro. Na perspectiva da autopoiese e pelo acoplamento estrutural, ao contrário, deseja-se a complementariedade, ou seja, preservar o outro para aprender a ser competente na interação.

Ainda, numa unidade autopoietica, que se autoproduz, as células mortas são descartadas e renovadas, mas, enquanto um componente estiver vivo não acontece o descarte, porque na dinâmica natural não existe o prescindível. Porém, na sociedade patriarcal, consideramos natural o descarte de indivíduos vivos, via captura e produção de subjetividades, exclusão social, guerras, genocídios e violências outras, o que a torna patológica e autoagressora.

Por fim, é salutar compreender que a fenomenologia biológica e a ontogenia acontecem no indivíduo, não na espécie. Então, não é suficiente a priorização do bem comum, entendido na cultura patriarcal e pela racionalidade neoliberal, como interesses corporativos. Importa o bem da e como pessoa, do e como ser humano, pois o modo de ser da pessoa é determinado por sua organização autopoietica e ninguém deveria ser considerado descartável ou redundante.

Mais do que prestar-se a servir de esteio para criar e assegurar obediências e resignações, capturando subjetividades, o cenário formativo, em toda e qualquer esfera e nível, precisa ser um

manancial de reflexões investigativas e de ações que não insistem em transformar as relações estabelecidas numa perspectiva de poder, mas criar sentires e fazeres baseados em relações mais abertas, fluidas, heterogêneas, menos arborescente e mais rizomáticas. Para Foucault (1996, p. 385 Apud CARVALHO, 2016, p. 16) “não aceitar como verdade o que uma autoridade nos diz que é verdade”. Educar é pôr em questão, oportunizar o pôr-se em questão como dinâmica pela qual a unidade autopoietica credita a si mesmo o direito de questionar a verdade das lógicas que mutilam a vida e mutilam os viveres. Pôr-se em questão é a arte da insubmissão voluntária, da reflexão indócil, da profanação e do exercício da impotência (AGAMBEN, 2007, 2013).

Oxalá, ainda que persista de um lado a violência desumanizadora da racionalidade neoliberal e do capitalismo selvagem, de outro lado floresça a potencialidade da autopoiese e permaneça vivo e renovado o convite para reflexões profundas, pois, como assegura Agamben (2010, p. 59)

Nada rende tantos pobres e tão pouco livres como este estranhamento da impotência. Aquele que é separado do que pode fazer, pode, todavia, resistir ainda, pode ainda não fazer. Aquele que é separado da sua impotência perde em contrapartida, antes do mais, a capacidade de resistir. E como é somente a calcinante consciência do que não podemos ser a garantir a verdade do que somos, assim também é somente a visão lúcida do que não podemos ou podemos não fazer a dar consistência ao agir.

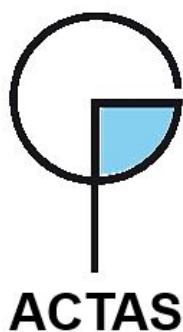
Confiamos na perspectiva de que os pressupostos fundamentais da autopoiese, dinamizem reflexões no âmbito da educação e, por uma educação humanizada e ética, principalmente, no que se refere à criação de resistência à captura, produção e aprisionamento dos desejos e da liberdade de seres humanos capazes de autonomia. Se o nosso mundo é a nossa visão de mundo, são inúmeras as realidades existentes, e, esse reconhecimento, ao abrir avenidas consensuais, alimenta também domínios de ações consensuais nas quais nenhum ser humano é prescindível. Novamente e, diferentemente da racionalidade neoliberal e da lógica capitalista, a autopoiese possibilita a emergência da ética. Uma formação ética, como perspectiva mais abrangente de domínios existenciais, nos quais os outros não só tenham assento, mas junto com eles possam construir mundos de aceitação desse outro ao nosso lado, na convivência.

### **Referências**

AGAMBEN, G. (2007) *Profanações*. São Paulo: Boitempo.

\_\_\_\_\_. (2010) *Nudez*. Portugal: Relógio D'Editores.

- \_\_\_\_\_. (2011) *O reino e a glória: uma genealogia teológica da economia e do governo: homo sacer II.2*. São Paulo: Boitempo.
- \_\_\_\_\_. (2013) *A comunidade que vem*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- CARVALHO, A. F. (2016) A função-educador na perspectiva da biopolítica e da governamentalidade neoliberal. In: *Cadernos IHUideias*. Ano 14 nº 244, V14. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/ideias/244cadernosihuideias.pdf>
- DARDOT, P. e LAVAL, C. (2016) *A nova razão do mundo*. São Paulo: Boitempo.
- \_\_\_\_\_. (2016a) Neoliberalismo e subjetivação capitalista. *Revista de Teoria, Cultura, Cinema e Sociedades*, Salvador, n. 22, abr. <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-49792018000100012>.
- MATURANA, H. e VARELA, F. (1997) *De máquinas e seres vivos*. Autopoiese: a organização do vivo. Artes Médicas: Porto Alegre.
- MATURANA, H. (1998) *Emoções e linguagens na educação e na política*. Belo H: UFMG.
- \_\_\_\_\_. (2001) *Ciência cognição e vida cotidiana*. Belo Horizonte: UFMG.
- MATURANA, H. e DÁVILA YÁÑEZ, X. (2009) *Habitar humano em seis ensaios de biologia cultural*. São Paulo: Palas Athena.
- MORIN, E. (2002) *A cabeça bem feita: repensar a reforma reformar o pensamento*. 7 ed. São Paulo: Bertrand Brasil.
- \_\_\_\_\_. (2010) *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- \_\_\_\_\_. (1996) *O problema epistemológico da complexidade*. 2 ed. Portugal: Publicações Europa-América.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

## Características de los Programas de formación de maestros en servicio en Latinoamérica

Hernando Bayona Rodríguez  
Oscar Alexander Ballén  
Cifuentes Luis Alejandro  
Baquero Garzón Ana María  
Acero Cortés

### Resumen:

La presente investigación compara los programas de formación de maestros en ejercicio de 11 países de Latinoamérica. Para esto emplea una metodología en dos fases. En la primera, se hace una recolección exhaustiva de documentos científicos, gubernamentales y de organismos no gubernamentales que dan cuenta de los programas de formación de maestros. En la segunda, se hace un análisis de categorías que permite comparar estos diferentes programas. La presente investigación encuentra que los programas de formación se concentran en fortalecer aspectos relacionados con el dominio disciplinar y didáctico en los docentes; reiteradamente se evidencia que son maestros destacados los que asumen el rol de mentoría; el nivel de básica primaria es el foco de intervención en el grueso de los programas analizados; estos programas se articulan con estrategias de acompañamiento a docentes noveles; y la mayoría de procesos de acompañamiento cuentan con un currículo que orienta la formación.

***Palabras clave:** formación docente, prácticas pedagógicas, formación docentes en servicio, programas de formación docente.*

## **Introducción**

Existe una creciente literatura que indica que el factor más importante en el desarrollo de aprendizajes de los estudiantes, una vez se descuentan factores contextuales y socioeconómicos, es la calidad del maestro. La calidad del maestro puede incluso superar dificultades derivadas de las carencias de infraestructura y de recursos educativos (Elacqua, et., al, 2018; Barber & Mourshed, 2008). Existe una tensión sobre el tipo de formación que deben recibir los docentes para mejorar su calidad y el momento de la trayectoria profesional en que debería darse. Particularmente en Latinoamérica, la profesión docente es poco atractiva y es difícil que los estudiantes bachilleres quieran ingresar a ella. Esto se ve estrechamente relacionado con el tipo y calidad de formación que estos futuros docentes reciben, pues generalmente son las carreras con menores requisitos y costos (OCDE, 2009; García, Maldonado, Perry, Rodríguez & Saavedra, 2014). Por su parte, la formación en ejercicio es muy variada y tiene múltiples propósitos, tales como resolver carencias en lo disciplinar o lo pedagógico, actualizar en los referentes curriculares nacionales, renovar a los docentes en políticas sobre nuevas cátedras, entre otros. Cada vez es más relevante la formación en ejercicio por dos razones: i). Permite corregir las falencias de la formación inicial. ii) Debido a que los docentes tienen una gran estabilidad laboral y su vinculación es por una gran cantidad de tiempo, es necesario actualizaciones periódicas.

La presente investigación indaga sobre las características de los programas de formación de docentes en ejercicio, particularmente aquellos que tienen un componente de acompañamiento situado (*in situ*). Para esto, empleamos una metodología en dos fases. En la primera fase se realiza una búsqueda y recopilación de los documentos que serán objeto de análisis. La búsqueda emplea tres tipos de fuentes, las publicaciones científicas en bases de datos, los documentos oficiales y los documentos o información generada por organismos no gubernamentales. En la segunda fase se realiza un análisis riguroso de cada programa, en el que se extrae información que alimenta un cuadro de categorías que permiten sintetizar la información.

De manera preliminar esta investigación encuentra que los programas de formación se concentran en fortalecer aspectos disciplinares en los docentes, lo que implica una seria falla de formación inicial de los maestros en la región; en la mayoría de programas son los mismos maestros los que asumen el rol de mentoría; el nivel de básica primaria es el foco de la mayoría de las intervenciones; y la mayoría de procesos de acompañamiento cuentan con un currículo que orienta la formación.

## **Revisión de la literatura**

La literatura reciente sobre educación reconoce al docente como uno de los factores más importantes en la calidad educativa. Existen diversos elementos que afectan la calidad de la educación tales como la infraestructura, los textos escolares, los contextos socioeconómicos de los estudiantes y los materiales pedagógicos, entre otros. Sin embargo, son los docentes quienes pueden influir de manera más importante en los aprendizajes de los estudiantes (Elacqua, et., al, 2018; Barber & Mourshed, 2008; Bayona-Rodríguez, 2016).

Aspectos como la formación inicial, la selección, la formación posgradual y la formación en ejercicio de los profesores, han ganado una atención especial en los últimos años. Cada vez es más recurrente la recomendación sobre la necesidad de atraer a los mejores candidatos a la carrera docente y brindarles formación de alta calidad (OCDE, 2009; García, Maldonado, Perry, Rodríguez & Saavedra, 2014), pues la calidad de los docentes depende en gran medida de la formación que han recibido (Llivina & Romani, 2014; Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, 2016). Aunque, para el caso particular de la formación posgradual, no hay evidencia concluyente con relación a los efectos de este tipo de formación sobre la enseñanza (García, Maldonado, Perry, Rodríguez & Saavedra, 2014).

Con relación a la formación en ejercicio, la evidencia ha mostrado que el acompañamiento situado, en el marco de un trabajo de pares, genera las transformaciones deseadas sobre el quehacer docente. Esto impacta positivamente los resultados de aprendizaje de los estudiantes y otras variables de eficiencia interna de las escuelas (OEI, 2013; Duque, Celis, Diaz & Gómez, 2014; Darling-Hammond, Hylar & Gardner, 2017).

Asimismo, el acompañamiento situado es un proceso integrador y humanizador que produce algunos efectos positivos en la práctica pedagógica, al menos en cuatro dimensiones. En primer lugar, se articula con la construcción de comunidades de aprendizaje, en las que se da una enseñanza recíproca y una ayuda mutua (Vezub, 2011). En segundo lugar, propicia mejoras en la atención de los niños de las zonas rurales al disminuir la brecha, en relación con resultados, con la educación en las zonas urbanas (Martínez, Vanegas, Hoyos, Arias y López, 2017). En tercer lugar, el acompañamiento en el aula proporciona información que permite identificar las necesidades reales de los estudiantes y, por ende, facilita el cambio y la innovación continua para el docente (Salazar y Marqués, 2012). En cuarto lugar, mejora en la planificación didáctica de las funciones a desarrollar del docente, fortaleciendo a los docentes como líderes del cambio y la innovación, además de establecerse como una herramienta que permite romper con uno de los problemas que, históricamente, caracterizaron a la docencia: el aislamiento y el trabajo individual, el encierro dentro del aula y la falta de oportunidades para compartir experiencias con otros colegas (Vezub, 2011; Báez, Benavidez, Gómez, González y Castillo, 2017).

En términos de diseño e implementación de las acciones de política pública, es fundamental reconocer que este tipo de esfuerzos de acompañamiento situado precisan de mecanismos que garanticen su continuidad en los diferentes gobiernos (Ingvarson, Meiers & Beavis, 2005; Ministerio de Educación, 2017). Las transformaciones educativas y culturales, y en particular, los cambios en las prácticas pedagógicas toman tiempo en ser interiorizados por las comunidades y los maestros (OCDE, 2018; Noguera-Ramírez & Marín-Díaz, 2017), y en este sentido, deben ser monitoreados a mediano y largo plazo para apreciar los efectos en los aprendizajes de los estudiantes. Una de las formas más eficientes de intervenir los asuntos públicos de naturaleza compleja, y de garantizar la continuidad de los procesos, es por medio de la consolidación de políticas de Estado. Este tipo de políticas se caracterizan por ser una vía para fortalecer la capacidad de respuesta del Estado ante demandas y problemas que no corresponden a un solo gobierno, sino a la sociedad en su conjunto (Covarrubias, 2014).



La presente investigación aporta a esta literatura en la medida que hace un recorrido por los programas de formación de maestros en ejercicio en Latinoamérica y permite condensar sus principales características. Esto es importante por varias razones. En primer lugar, permite consolidar en un solo documento múltiples experiencias de formación docente en ejercicio para compararlas. En segundo lugar, se pueden observar las diferentes tendencias sobre el carácter formativo de los docentes.

### **Metodología**

La presente investigación busca identificar las características de los programas estatales de formación de docentes en ejercicio, para esto, se emplea una metodología en dos fases. La primera fase busca identificar los documentos relevantes que serán analizados en la segunda fase. Estos documentos son de tres tipos: documentos científicos publicados en revistas indexadas, documentos oficiales y documentos o información de organismos no gubernamentales reconocidos. Para encontrar los documentos científicos se hizo una búsqueda exhaustiva, empleando herramientas de la revisión sistemática de la literatura, en donde se han usado como criterios de selección: nivel regional o nacional y tener componente de acompañamiento situado. Las bases de datos consultadas fueron SCOPUS, Web of Science y google scholar. Para la búsqueda de documentos oficiales se revisaron los portales web de los ministerios de educación de Brasil, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, México, Nicaragua, Panamá, Perú, Uruguay y Venezuela. Finalmente, se revisaron páginas de organismos no gubernamentales que recopilan información sobre políticas y programas en educación, encontrando en la base de la OEI una rica fuente de información que permitió complementar las otras búsquedas.

La segunda fase considera un análisis riguroso de cada programa, en el que se extrae información que alimenta una matriz de categorías. El ejercicio analiza los objetivos de los programas, criterio de priorización de los maestros a acompañar, tiempo total del proceso de formación, si cuenta con un currículo, estrategias formativas previstas, intensidad horaria del acompañamiento situado, actividades a realizar durante el acompañamiento, si cuenta con apoyo del sector privado u organizaciones de la sociedad civil, si tiene evaluaciones rigurosas, entre otras.

El proceso de codificación se realizó de dos formas. Primero se realizó una codificación axial partiendo de las categorías preestablecidas, dicho proceso permitió reagrupar los datos en torno a unas categorías de acuerdo a unas dimensiones y propiedades determinadas (Strauss, Corbin & Zimmerman, 2016). Luego, durante el proceso de lectura de los programas también se dio la oportunidad a la emergencia de nuevas categorías que se integraron en el análisis final. A través de la matriz de sistematización fue posible hacer una lectura de cada una de las categorías del programa, al tiempo que permite realizar análisis comparativos en cada una de las variables en las experiencias de los diferentes países.

### **Resultados**

Esta sección se divide en dos partes. En la primera, se hace una breve descripción de los programas más importantes de formación de maestros en ejercicio en Latinoamérica liderados por los ministerios de educación de cada país. En la segunda, se muestra el cuadro de categorías y un análisis del mismo.

### *Argentina*

Argentina combina una oferta centralizada con actividades descentralizadas, implementadas por los gobiernos locales pero bajo lineamientos nacionales. En el año 2005 inicia la experiencia del acompañamiento pedagógico con el programa de acompañamiento de docentes noveles en su primera inserción laboral, con el objetivo de un “desarrollo profesional de los docentes con una diversidad de modalidades, dispositivos y líneas de acción, sin olvidar las condiciones de trabajo y la necesidad de articular la formación con la carrera y con el puesto laboral” (Alliaud, Andrea; Vezub, Lea, 2014) . En el año 2007, se creó el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), y la línea de acompañamiento a docentes noveles se constituyó en una política nacional dentro del Área de Desarrollo Profesional Docente. Por lo que el acompañamiento pedagógico en Argentina ha sido un elemento esencial para mejorar la planificación didáctica de las funciones a desarrollar del docente, fortaleciendo a los docentes como líderes del cambio y la innovación, además de establecerse como una herramienta que permite romper con uno de los problemas que históricamente caracterizaron a la docencia: el aislamiento y el trabajo individual, el encierro dentro del aula y la falta de oportunidades para compartir experiencias con otros colegas (Vezub, 2011; Báez, Benavidez, Gómez, González y Castillo, 2016). En este país se reporta otra experiencia llamada Nuestra Escuela, la cual se encuentra en proceso, y que incluye una sección que desarrolla la visión de acompañamiento in situ llamada asesoramiento situado, que se enfoca exclusivamente en las escuelas con “desafíos pedagógicos mayores” y propone un seguimiento contextualizado con el fin de ajustar y analizar las situaciones específicas (Instituto Nacional de Formación Docente, 2016). Para el año 2014, el Programa Nacional de Formación Docente Continua Nuestra Escuela incluye una sección de asesoramiento situado y se enfoca exclusivamente en las escuelas con desafíos pedagógicos mayores, se orienta a atender tanto la dimensión institucional como la demanda de los destinatarios específicos; en este sentido, el Programa promueve que todo el colectivo docente: directivos, profesores, maestros y equipos especiales, asuman en la institución la revisión de la enseñanza, incluyendo los efectos de promover aprendizajes duraderos, significativos y situados con orientación hacia el desarrollo de las capacidades.

### *Chile*

Formulado por el Área de Educación Continua del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) del Ministerio de Educación de Chile, el programa Red Maestros de Maestros, es una apuesta de formación situada. Su objetivo es contribuir con el desarrollo profesional docente mediante acciones de apoyo entre pares enfocadas en el aula. Esta red está compuesta por cerca de 4000 maestros pertenecientes quienes son que realizaron su postulación gracias a la acreditación de sus capacidades disciplinarias y pedagógicas (Ministerio de Educación, 2019). Fue creada a partir del 2002 y desarrolla diferentes actividades. Una de ellas son los encuentros nacionales de formación sobre elaboración de Proyectos de Participación Activa, administración

de portales y desarrollo de competencias en el trabajo de pares. Estos procesos de capacitación se brindan por parte de equipos del Ministerio de Educación y Universidades aliadas.

Otra acción importante es la dinamización de Proyectos de Participación Activa, que consiste en desarrollar una propuesta pedagógica de asesoría a sus pares para abordar situaciones específicas de fortalecimiento de las prácticas de aula o institucionales.

Finalmente la creación de redes de trabajo colaborativo y de intercambio pedagógico a través de portales web, en donde además se encuentran disponibles diferentes recursos didácticos. Por otro lado, el Sistema Nacional de Inducción y Mentoría proporciona procesos de acompañamiento a los docentes en sus primeros dos primeros años de ejercicio en establecimientos municipales o subvencionados adscritos al Sistema de Desarrollo Profesional Docente.

### ***Colombia***

Desde el 2011, el Ministerio de Educación Nacional creó el Programa Todos a Aprender cuyo principal objetivo es transformar las prácticas pedagógicas de los docentes para el mejoramiento del desarrollo y aprendizaje de los estudiantes (Programa Todos a Aprender, 2019). El Programa tiene un proceso de formación en cascada que parte de un equipo pedagógico de nivel central que capacita a 100 formadores, y estos a su vez capacitan a los 4500 tutores que acompañan a los docentes de los establecimientos educativos focalizados. Durante los ocho años de funcionamiento se han dado dos reestructuraciones siguiendo sugerencias de las evaluaciones de impacto al Programa (Universidad de los Andes, 2014; Universidad de los Andes, 2016). Uno de los cambios centrales del 2019 fue la construcción de un currículo por competencias para la formación de los docentes acompañados. El currículo establece seis líneas de formación (educación inicial, acompañamiento situado, competencias ciudadanas y socioemocionales, resolución de problemas y comunicación) que se desarrollan en ocho ciclos que tienen una duración promedio de diez semanas cada uno. El proceso de implementación del Programa privilegia la creación de comunidades de aprendizaje en los colegios, el acompañamiento en aula por parte del tutor a los maestros, y la innovación a través de Laboratorios Pedagógicos (LabPe). Actualmente, el Programa acompaña a maestros de primaria y los dos primeros grados de la básica secundaria.

### ***Cuba***

El punto de partida para orientar la formación docente en servicio es la evaluación anual de docentes. Esta oferta está direccionada por los Institutos Superiores Pedagógicos en conjunto con los equipos de dirección territoriales. De esta manera se ajustan a la medida de las necesidades particulares y locales, las vías posibles para la formación en servicio.

Además de la formación posgraduada entendida en especialidades, maestrías y doctorados, se ofertan cursos, entrenamientos y diplomados de duración corta. Todas estas modalidades pueden ser aplicadas en simultáneo con la actividad laboral y de manera situada. Estos procesos están dirigidos a la totalidad de los docentes y directivos docentes, e incluso al personal administrativo y técnico, con el objetivo de desarrollar habilidades para sus funciones y roles específicos.

La principal acción de formación y perfeccionamiento docente es el de autosuperación. De acuerdo con los resultados y orientación de su evaluación docente, el educador selecciona un conjunto de recursos y materiales científico-técnicos y pedagógico-metodológicos, los cuales a su vez son considerados con el colectivo de docentes, en sesiones periódicas denominadas: Trabajo Metodológico (OEI,2007). Son diversas las posibilidades de trabajo metodológico, primando siempre el diálogo de saberes entre pares, para potenciar tanto al educador como al colectivo. En este sentido, allí se deciden los contenidos a desarrollar y las formas metodológicas de abordarlos. Los Institutos Pedagógicos ofrecen el apoyo y seguimiento requeridos.

### *Ecuador*

Desde el 2018, el Ecuador tiene el Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio (PAPT), cuyo principal objetivo es “desarrollar y fortalecer las capacidades pedagógicas de los docentes y directivos, mediante la promoción de oportunidades de formación continua y asistencia técnica a la gestión del trabajo educativo, en el nivel de aula y en las instituciones educativas” (Ministerio de Educación de Ecuador, 2018: 3). A partir de un enfoque comunicativo-semántico, el PAPT pretende dar herramientas a los docentes para la enseñanza de la lectoescritura en niños y niñas de educación básica. El núcleo de la intervención son los mentores quienes son seleccionados de los establecimientos educativos (docentes nombrados) debido a su reconocimiento por parte de la comunidad medido por medio de postulaciones y encuestas de percepción. Posteriormente, ingresan a un proceso de formación de dos (2) años liderado por una Institución de Educación Superior (IES), y se compone de seis módulos que integran las siguientes actividades: talleres mentores-docentes; modelación de estrategias formativas y observaciones de clase; asesoría mediante las clases demostrativas; retroalimentación de lo Grupos Inter-Aprendizaje (Barreno, 2018: 19-21). Durante la capacitación el docente-mentor se encuentra vinculado al colegio, está exento de carga laboral y desde el segundo año ejerce labores de acompañamiento a los docentes. Además del docente-mentor, el Programa ofrece formación a asesores educativos, funcionarios de la administración local y a directores para garantizar la armonía en la implementación de los procesos de acompañamiento.

### *México*

México ha tenido tres programas de formación a docente en ejercicio que han sido ampliamente reconocidos, los cuales fueron consecutivos y están muy bien demarcados. El primero es el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP). Este programa surge en 1996 con el objetivos de definir y organizar la formación de docentes que están en el servicio público (Cordero et al., 2011). Este programa desaparece en 2005 por presentar múltiples problemas en su implementación, esto debido en parte a su complejo funcionamiento y poca implementación sistemática (Arnaut, 2006; SEP, 2005). Sin embargo, las evaluaciones realizadas al programa permitieron identificar sus aciertos, lo que se convirtieron en la base del programa que lo remplazaría (Nieto, 2009). El segundo programa, que surge en 2008, se denominó Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio (SNFCSP). Surge “para transitar de un programa para la actualización de maestros a una política de estado para la profesionalización de los maestros en servicio” (SEP, 2008: 3). EL objetivo del SNFCSP es “Mejorar el nivel de resultados de los alumnos de educación básica en las pruebas

estandarizadas nacionales e internacionales (PISA, ENLACE, EXCALE)” (Cuellar, 2009: 6). Para lo que se requieren docentes que dominen tanto lo disciplinar como lo pedagógico. Este programa termina en 2013. El tercer programa, que inicia en 2012, es el denominado Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE). Este programa pone a la escuela en el centro pues reconoce que es esta la unidad de cambio del sistema educativo (Arroyo et, al. 2017). El SATE tiene como objetivo “coadyuvar a la mejora del funcionamiento de la escuela y de las prácticas profesionales docentes y directivas, por medio del apoyo, la asesoría y el acompañamiento especializados, a fin de brindar a los alumnos una educación de calidad con equidad e inclusión” (SEP, 2017).

### **Nicaragua**

Antes de la consolidación del Programa de Acompañamiento Pedagógico en Nicaragua, la formación docente se encontraba regulada por la Ley General de Educación, donde se reconocía que el país no disponía de un sistema permanente de formación organizado y regulado por el Ministerio de Educación. Al momento de la conformación del Programa de Acompañamiento Pedagógico Nicaragua, el cual surge como un programa de acompañamiento pedagógico en el marco del Plan Nacional de Desarrollo Humano (PNUD) dirigido por el Ministerio de Educación, se encaminan propósitos que colaboran con el fortalecimiento del protagonismo de los docentes como líderes del cambio y la innovación del proceso educativo, mediante un acompañamiento pedagógico que les ayude a desarrollar la creatividad, identificar buenas prácticas y estrategias de evaluación del aprendizaje, asegurando la aplicación eficaz de los pasos metodológicos para el aprendizaje de la lectura, escritura y matemática, en un ambiente sano, saludable y seguro, que propicie su tránsito en el Sistema Educativo (Ministerio de Educación de Nicaragua, 2016). Este Programa posee estrategias escolares durante el acompañamiento pedagógico que pretenden una aplicación eficaz de los pasos metodológicos que permitan identificar los avances y dificultades en el aprendizaje de los estudiantes, estrategias que resultan en el reforzamiento escolar con atención personalizada que realizan los acompañantes pedagógicos a los niños - incluso en el hogar-.

Adicionalmente, en Nicaragua se estableció el Centro de Excelencia para la Capacitación de Maestros -CETT-, iniciativa de cooperación entre diversos organismos gubernamentales, privados e institutos de formación docente, desde donde se pretende “mejorar la enseñanza de la lectura en los tres primeros grados de la primaria” (Vezub, 2009) con una cobertura rural que es seleccionada por las delegaciones departamentales del Ministerio de Educación, con un trabajo que permita dar capacitación a los docentes en nuevas herramientas conceptuales y metodológicas, es decir, se mejoren las prácticas y modelos de enseñanza en el aula; resultando en un mejoramiento de los aprendizajes y del rendimiento académico de los estudiantes. (Vezub, 2009: 53).

### **Perú**

Perú es uno de los países de la región con mayor trayectoria y experiencia en procesos de formación y acompañamiento situado a maestros en servicio. En el 2008 el Ministerio de Educación crea el Programa Acompañamiento Pedagógico (AP), cuyo principal objetivo fue “mejorar los logros de aprendizaje a través de la mejora del proceso pedagógico en el aula” (Ministerio de Educación de Perú, 2014). El programa ha sufrido varias modificaciones durante los 11 años de funcionamiento, y se ha logrado consolidar una estrategia de intervención diferencial que se ha visto potenciada por la consolidación de un marco de enseñanza docente

(2014) y la construcción de un currículo nacional para la educación básica (2016). De este último se derivan las competencias a desarrollar en los estudiantes, y las competencias requeridas en los docentes del nivel inicial y básica primaria. La metodología de implementación del Programa contempla formadores, docentes coordinadores, acompañantes y directivos docentes. Actualmente, debido a la diversidad cultural de la población peruana y las condiciones de las escuelas, el programa ha generado estrategias de intervención diferenciadas: un Programa de formación docente con acompañamiento pedagógico EIB; y un Programa de formación docente con acompañamiento pedagógico para docentes de Establecimientos Educativos Unidocente y Multigrado Monolingüe Castellano (Ministerio de Educación de Perú, 2019: 15). Ambas estrategias contemplan cuatro actividades de formación básicas: visitas del acompañante al docente en el aula; microtalleres organizados por los acompañantes con un grupo pequeño de docentes acompañados; talleres de actualización con grupos más grandes de docentes en espacios organizados por la administración Local en cabeza de los formadores; y Grupos de Interaprendizaje (GIA). En la más reciente versión de AP (2019) se presentan la pasantía, la visita entre pares y el intercambio de experiencias exitosas como actividades complementarias que pueden mejorar los resultados del acompañamiento pedagógico. La evaluación de impacto del Programa (Rodríguez, Leyva & Hopkins, 2016) demuestra impactos positivos en los aprendizajes de los estudiantes de básica primaria en los colegios intervenidos por AP.

### *Uruguay*

En Uruguay, el uso del acompañamiento situado ha estado concentrado en la inserción de los docentes noveles al mundo laboral. En el 2010 se crea el Proyecto Docentes Noveles con el fin de completar el eslabón entre la formación inicial y la formación continua de los maestros, así como acompañar la progresiva integración de los docentes en contextos de incertidumbres y garantizando los mejores desempeños posibles en su labor (Consejo de Formación en Educación, 2017). El programa de inducción tiene en cuenta la generación de dispositivos y estrategias de acompañamiento (visitas entre pares, plataformas para el intercambio de experiencias, etc.), la articulación entre centros de formación docente y la realización de cursos semipresenciales para los docentes noveles. En principio, se realizaron acciones de formación de mentores o docentes acompañantes, sin embargo, desde el 2016 el foco se orientó al trabajo directo con los noveles a partir de “ateneos didácticos”<sup>1</sup>, los talleres de educadores, las narrativas de experiencias y el sociodrama “[...] como vehículo para el análisis y visibilización de los problemas” (Elgue, 2016: 11).

### *Venezuela*

Venezuela posee un marco legal y normativo que dispone el establecimiento de “programas permanentes de actualización de conocimientos, especialización y perfeccionamiento profesionales” (República Bolivariana de Venezuela, 1980: 14) para el personal docente. Posteriormente, el Ministerio de Educación en la Cuarta Convención Colectiva de Trabajo de los Trabajadores de la Educación 2004-2006, conviene una política de mejoramiento académico y de formación profesional. Es decir, existen parámetros para situar como un derecho la “participación y realización de cursos de perfeccionamiento, actualización, especialización,

<sup>1</sup> Técnica utilizada para la reflexión conjunta a partir de relatos de situaciones problemáticas en contextos reales.

maestría y doctorado, programados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes y/o instituciones académicas, científicas y culturales de reconocida acreditación” (República Bolivariana de Venezuela, 2000). Sin embargo, desde las entidades estatales no se responde a un plan, programa o política que se encamine al cumplimiento de estos lineamientos legales, por el contrario son organizaciones privadas las que ponen al servicio diversas modalidades de formación para los docentes, dejando en claro que estos profesionales son quienes, por convicción personal e individual, buscan las diversas modalidades para ampliar sus conocimientos.

### ***Análisis comparativo de los programas de formación de docentes en ejercicio***

En Latinoamérica hay una clara tendencia, durante los últimos 25 años, hacia el aumento de los programas de formación de docentes. Actualmente todos los ministerios de educación cuentan con programas de formación, ya sean de nivel posgradual, como programas de formación en ejercicio. Con relación a la formación de docentes en ejercicio, el cual es el foco de la presente investigación, se obtienen del análisis de los programas implementados por los ministerios seis (6) principales hallazgos. Primero, aunque algunos países indican que los programas se crean para actualizar a los docentes, también se reconoce, por parte de todos los países analizados, que estos surgen por la necesidad de fortalecer las debilidades de los profesores en los aspectos disciplinares y pedagógicos. Esto está en línea con la literatura que indica que la formación inicial de maestros es precaria en la región y que los docentes poco se actualizan (Elacqua et, al., 2018). Segundo, algunos países como Colombia, Ecuador, Perú y Chile, reclutan los tutores o mentores entre los maestros en ejercicio. Esto es una señal sobre la existencia de maestros de alto desempeño en las escuelas Latinoamericanas. Lo que implica un mensaje desde la abundancia y no desde la carencia, lo que rompe con el discurso de la precariedad de los docentes en la región (Elacqua, et., al, 2018). Tercero, hay un gran foco en la formación de docentes de primaria. Esto se debe por lo menos a dos razones. Por un lado, son los docentes con la mayor brecha de formación, pues muchos de ellos no cuentan con estudios universitarios, incluso, no cuentan con estudios de normalista. Por otro lado, los primeros grados de educación son esenciales para un adecuado desarrollo de los estudiantes y potenciar sus aprendizaje durante el resto de la trayectoria educativa, lo que también influye en la trayectoria laboral. Cuarto, solo Brasil tiene programas enfocados exclusivamente a la educación preescolar. Quinto, tan solo el programa de México no cuentan con un currículo establecido dentro de los programa de formación de docentes en ejercicio. Esto puede deberse a que México ha transitado a una política pública de formación docente en donde lo que el Ministerio denomina programa de formación docente, en realidad son los lineamientos que debe tener la formación la cual es operada por las universidades. En este caso, son las universidades las que realmente diseñan, desarrollan e implementan los currículos. Sexto, en algunos países los programas han impulsado políticas públicas sobre formación de docentes en ejercicio, haciendo que los programas se extiendan en el tiempo, más allá de un gobierno.

### **Conclusiones**

La formación en servicio de los educadores latinoamericanos pasa por diversas modalidades y metodologías. Desde las más clásicas mediante oferta de posgrados, hasta innovadoras experiencias de acompañamiento de pares y comunidades de aprendizaje.

Estos programas buscan resolver dos aspectos claves para la enseñanza, por un lado los referentes al dominio curricular y disciplinar del contenido de acuerdo a los niveles escolares y por otro los relacionados con la didáctica, la actualización y desarrollo profesional. Su intervención está diversificada en los diferentes niveles de formación y en general, desarrollan temáticas articuladas a los referentes curriculares nacionales. La participación de las facultades de educación en el apoyo en alguno de los niveles de implementación es un elemento destacable en la mayoría de estos programas.

No obstante, se encuentra que los diseños curriculares son flexibles o emergentes, de acuerdo a las necesidades evidenciadas de forma particular o local. Esto permite concentrar una oferta focalizada y consistente para el desarrollo profesional, en un tiempo determinado y a partir de un currículo diseñado intencionadamente para responder a las necesidades de perfeccionamiento docente, principalmente desde un enfoque de desarrollo de competencias para la enseñanza.

Las características de estos programas, denotan un creciente interés en la región por estrategias que priorizan la formación situada, en especial mediante metodologías de tutoría por parte de otros docentes destacados y con un énfasis marcado sobre las buenas prácticas de enseñanza y la innovación. En algunos casos, estos programas se focalizan en la atención de maestros noveles, los que representa una posibilidad de aprendizaje y acompañamiento en los primeros años de docencia que son claves en el desarrollo profesional posterior.



## Referencias

- Alliaud, A., & Vezub, L. (2014). La formación inicial y continua de los docentes en los países del MERCOSUR. Problemas comunes, estructuras y desarrollos diversos. Cuadernos de Investigación Educativa, 5(20), 31. <https://doi.org/10.18861/cied.2014.5.20.10>
- Arnaut, A. (2006). La función de apoyo técnico-pedagógico: Su relación con la supervisión y la formación continua. SEP-OEI (Eds.), La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros (pp. 15-29). México: SEP-OEI
- Arroyo, G. C., González, A. F., Soto, J. A. G., & Corona, C. N. (2017). LOS DOMINIOS DE LA FUNCIÓN ASESORA EN LOS PERFILES, PARÁMETROS E INDICADORES.
- Báez Osegueda, J. R. R., Benavidez Briones, W. Y., Gómez Calero, G. Y., González Olivas, N. A., & Castillo Herrera, B. (2017). Caracterización del programa de acompañamiento pedagógico en el marco del Plan Nacional de Desarrollo Humano (PNUD) de Nicaragua. Revista Científica de FAREM-Estelí, 5–17. <https://doi.org/10.5377/farem.v0i0.3108>
- Barreno, G. (2018) Guía General de implementación del Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio (PAPT). Quito: Ministerio de Educación.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. McKinsey, (41), 1–48. Retrieved from <http://orton.catie.ac.cr/cgi-bin/wxis.exe/?IsisScript=EARTH.xis&method=post&formato=2&cantidad=1&expresion=mfn=003423>
- Bayona Rodríguez, H. (2016). Efectos de la infraestructura sobre el fracaso escolar: evidencia empírica para Colombia. Voces y silencios. Revista Latinoamericana de Educación, 7(2), 19-40.
- Consejo de Formación en Educación (2017) Proyecto Docentes Noveles. Montevideo: CFD
- Convención Colectiva de Trabajo de los Trabajadores de la Educación 2004-2006. IV Convención. Caracas, Venezuela.
- Cordero Arroyo, Graciela, Luna Serrano, Edna, & Patiño Alonso, Norma Xóchilth. (2011). La profesionalización de los maestros de educación básica: Retos para las instituciones de educación superior. Perfiles educativos, 33(spe), 239-249.
- Covarrubias, Ó. (2014). Hacia una Política de Estado en la educación: el caso de México. Espacios Públicos, 17, 9–29. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67630574002>
- Cuéllar, G. R. (2009). Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio Informe final de la evaluación externa de diseño del programa.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M., & Gardner, M. (2017) Effective Teacher Professional Development. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute
- Duque, M., Celis, J., Diaz, B., & Gómez, M. (2014). Diez pilares para un programa de desarrollo profesional docente centrado en el aprendizaje de los estudiantes. Revista Colombiana de Educación, (67), 107-124.

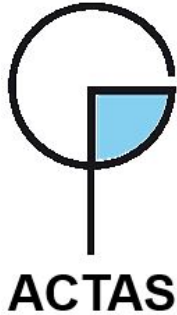
- Elacqua, G., Hincapie, D., Vegas, E., & Alfonso, M. (2018). Profesión: Profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo? Profesión: Profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo? New York: Banco Interamericano de Desarrollo (BID). <https://doi.org/10.18235/0001172>
- Elgue, M. (2016) El acompañamiento a docentes noveles en Uruguay: una mirada diacrónica. En: "Docentes noveles: investigaciones, experiencias e innovaciones". Montevideo: Consejo de Formación en Educación.
- García, S., Maldonado, D., Perry, G; Rodríguez, D. y Saavedra, J. (2014). Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos. Bogotá: Fundación Compartir.
- Ingvarson, L., Meiers, M., & Beavis, A. (2005). Factors Affecting the Impact of Professional Development Programs On Teachers' Knowledge, Practice, Student Outcomes & Efficacy. Education Policy Analysis Archives, 13(10). Retrieved from <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n10/>.
- Instituto Nacional de Formación Docente. (2016). Documento N° 1. Nuestra Escuela: La formación situada comprometida con la mejora de los aprendizajes y la progresión de los estudiantes. Buenos Aires.
- Llivina Lavigne, M. J., & Román, I. U. (2014). La formación de un docente de calidad para el desarrollo sostenible. Retrieved from [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Havana/pdf/Formaciondocentes\\_Llivina.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Havana/pdf/Formaciondocentes_Llivina.pdf)
- Martínez, C. D., Vanegas, C. A., Hoyos, I. V. D. P., Serrano, O. A. A., & López, M. (2018). El acompañamiento pedagógico como estrategia para el mejoramiento de la calidad de la formación impartida por los instructores del Servicio Nacional de Aprendizaje-SENA, Colombia. Revista Tecnología y Productividad, 3(3), 21-29.
- Ministerio de Educación (2019). Red Maestros de Maestros, Programa de apoyo a la docencia. Santiago: Centro de perfeccionamiento, experimentación e investigaciones pedagógicas. Retrieved from <http://www.rmm.cl/>
- Ministerio de Educación de Nicaragua, 2016. Informe de Campaña Nacional de acompañamiento pedagógico a docentes de Educación Primaria. Estelí, Nicaragua: MINED.
- Ministerio de Educación (2017). Programas de formación docente en servicio en el Perú : experiencias y aprendizajes durante el período 2011-2015. Unesco. Lima: Ministerio de Educación. Retrieved from <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5710>
- Ministerio de Educación (2018) ACUERDO Nro. MINEDUC-MINEDUC-2018-00073-A por el que se crea el Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio. Quito: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación del Perú. (2014). Protocolo de Acompañamiento Pedagógico. Lima. Retrieved from <http://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2017/06/PROTOCOLO-DE-ACOMPANAMIENTO-PEDAGOGICO.pdf>

- Ministerio de Educación (2019) Resolución 028-2019 por la cual se establecen disposiciones para el desarrollo del acompañamiento pedagógico en la Educación Básica. Lima: Ministerio de Educación Nacional.
- Nieto, D.M. (2009), "Análisis de las políticas para maestros de educación básica en México", informe elaborado para el Proyecto de Cooperación entre México y la OCDE para la mejora de la calidad de las escuelas en México 2009-2010.
- Noguera-Ramírez, C. E., & Marín-Díaz, D. L. (2017). Saberes, normas y sujetos: cuestiones sobre la práctica pedagógica. *Educar Em Revista*, 66(66), 37–56. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.53866>
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (2016). Perspectivas sobre políticas docentes en América Latina y el Caribe. Aprendizajes de la Estrategia Regional de Docentes de la OREALC/UNESCO 2012-2016". Santiago de Chile. Retrieved from <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Perspectivas -Políticas-Docentes-LAC.pdf>
- OCDE. (2009). Política de educación y formación: Los docentes son importantes. Política de educación y formación: Los docentes son importantes. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264046276-es>
- OCDE. (2018), Políticas docentes efectivas: Conclusiones del informe PISA, PISA, Edición de la OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>
- OEI. (2007). Organización y Estructura de la Formación Docente en Iberoamérica.
- Programa Todos a Aprender (2019) Fundamentos del programa Todos a Aprender. Ministerio de Educación Nacional.
- República Bolivariana de Venezuela, 1980. Ley Orgánica de Educación.
- República Bolivariana de Venezuela, 2000. Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente.
- Rodriguez, J., Leyva, J., & Hopkins, A. (2016). The impact of Acompañamiento Pedagógico program on student's performance in rural public schools of Peru. Lima. Retrieved from [https://mpira.ub.uni-muenchen.de/72400/1/MPRA\\_paper\\_72400.pdf](https://mpira.ub.uni-muenchen.de/72400/1/MPRA_paper_72400.pdf)
- Salazar, J., & Marqués, M. (2012). Acompañamiento al aula: una estrategia para la mejora del trabajo pedagógico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5(1), 11–20. <https://doi.org/10.1002/mabi.200300110>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2005). Orientaciones generales para constituir y operar el servicio de asesoría académica a la escuela. México: SEP-DGFCMS.
- SEP (2008). Reglas de Operación del Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de maestros de Educación Básica en Servicio (2008). México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2017). Lineamientos generales para la prestación del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela en la Educación Básica.
- Strauss, A. L., Corbin, J., & Zimmerman, E. (2016). Bases de la investigación cualitativa : técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Universidad de Antioquía.

Universidad de los Andes. (2014). Evaluación del Programa Todos a Aprender. Bogotá.

Universidad de los Andes. (2016). Evaluación del Programa Todos a Aprender 2.0. Bogotá.

Vezub. L. F. (2011). Las Políticas De Acompañamiento Pedagógico Como Estrategia De Desarrollo Profesional Docente. El Caso De Los Programas De Mentoría a Docentes Principiantes. Revista Del IICE, 0(30), 103–124. Retrieved from <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/149>



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Papel docente y cultura emprendedora. Análisis bibliométrico

Teaching paper and entrepreneur culture. Bibliometric analysis

Carmen Trejo Martín (0000-0002-1224-2408), Juan José Maldonado Briegas (0000-0002-3063-4595) \*\*; Ana Isabel Sánchez Iglesias. (0000-0002-5947-1136) \*\*\*; Sergio González Bellesteros (0000-0003-3714-0712) \*\*\*\*; Florencio Vicente Castro (0000-0002-8162-6261) \*\*\*\*\*

\*Researcher at PSICOEX, \*\*University of Extremadura; \*\*\*Researcher at INFAD; \*\*\*\*Researcher at INFAD. Prof. Of Universidad de Burgos. Spain.; \*\*\*\*\*Researcher at INFAD.

Nota de los autores

[cartremar1@gmail.com](mailto:cartremar1@gmail.com); [jjmaldonado@unex.es](mailto:jjmaldonado@unex.es); [sergballster@gmail.com](mailto:sergballster@gmail.com), [anatrefacio@yahoo.es](mailto:anatrefacio@yahoo.es),  
[fvicentec@gmail.com](mailto:fvicentec@gmail.com)

## Resumen

La presente investigación atiende a la necesidad de revisar las distintas publicaciones relacionadas con "Bienestar docente y cultura emprendedora en el aula". Es escasa, la literatura existente en cuanto esta temática. Son muchos los artículos que pueden encontrarse sobre bienestar docente, y sus distintas variantes (satisfacción, burnout...) pero no así para la cultura emprendedora. Fueron varios los pasos que se siguieron en cuanto a la metodología. Primero se escogieron una serie de términos que figurarían como ítems para la búsqueda. De entre todos los planteados se seleccionaron seis, todos ellos relacionados con la temática: "emprendedurismo", "emprendimiento", "innovación", "bienestar docente", "satisfacción docente" y "burnout docente". Este último como carencia de bienestar. Posteriormente, se hizo un barrido de las distintas bases de datos existentes, tanto de ámbito nacional como internacional. De todas las encontradas se seleccionaron cinco, las cuales presentaban resultados acordes a los términos anteriormente expuestos. En concreto se optó por escoger: DIALNET, SCIELO, LILACS, TESEO y PSYCINFO. Tras la primera búsqueda (se encontraron alrededor de 7552 artículos) se procedió a la aplicación de los distintos filtros, año (periodo de tiempo que abarca desde enero del año 2008 al presente 2019 ambos incluidos) e idiomas (español, inglés y portugués), reduciéndose a una muestra de 400 artículos. Para finalizar, se hizo un minucioso análisis de los 400 artículos, eliminándose aquellos que aparecían duplicados en las bases de datos y se eligieron solo aquellos que podrían dar respuesta al motivo de nuestra hipótesis. Como conclusión se obtiene que no se han encontrado investigaciones, que respondan al motivo completo de la hipótesis. En cambio, sí que se han encontrado artículos para cada uno de los términos, objeto de estudio, por separado y que contribuyan a una futura investigación del Bienestar docente y la cultura emprendedora.

*Palabras clave:* emprendedurismo, emprendimiento, innovación, bienestar docente, satisfacción docente y burnout docente.

## Abstract

The present investigation attends to the need to review the different publications related to "Teaching well-being and entrepreneurial culture in the classroom". There is little the existing literature regarding this topic. There are many articles that can be found about teaching well-being, and its different variants (satisfaction, burnout ...) but not for the entrepreneurial culture. There were several steps that were followed regarding the methodology. First, a series of terms that would appear as items for the search were chosen. Of all the proposals, six were selected, all of them related to the theme: "entrepreneurship", "entrepreneurship", "innovation", "teacher welfare", "teacher satisfaction" and "teacher burnout". The latter as a lack of well-being. Subsequently, a sweep was made of the different existing databases, both nationally and internationally. Of all the founds, five were selected, which presented results according to the terms previously stated. Specifically, we chose to choose: DIALNET, SCIELO, LILACS, TESEO and PSYCINFO. After the first search (around 7552 articles were found), the different filters were applied, year (time period from January 2008 to present 2019 inclusive) and languages (Spanish, English and Portuguese), reducing itself to a sample of 400 articles. Finally, a thorough analysis of the 400 articles was made, eliminating those that appeared duplicated in the databases and only those that could respond to the reason of our hypothesis were chosen. As a conclusion, it is obtained that no investigations have been found that respond to the full purpose of the hypothesis. On the other hand, articles have been found for each one of the terms, object of study,

separately and that contribute to a future investigation of the teaching Welfare and the entrepreneurial culture.

*Keywords:* entrepreneurship, entrepreneurship, innovation, teacher welfare, teacher satisfaction and teacher burnout.

### **Papel docente y cultura emprendedora. Análisis bibliométrico**

En la actualidad, son muchos los cambios que han ido surgiendo en el ámbito cultural. Más concretamente en lo referente a los docentes y a la cultura emprendedora.

En lo que respecta al docente, es necesario conocer su situación con respecto al entorno en el que trabaja, haciéndose necesario que esté satisfecho y a gusto en el mismo. De aquí parte uno de los términos más estudiados y tratados, el bienestar docente.

Este hace referencia a la evaluación positiva que lleva a cabo el docente sobre sí mismo en función a su satisfacción con su labor profesional, implicando así tanto el aspecto físico como mental del docente (Donoso y Muñoz, 2013).

Otro concepto que también necesita mención y que se relaciona muy estrechamente con el bienestar, es la Satisfacción. Esta se define como la valoración que hace la persona de las expectativas, aspiraciones y objetivos tanto propuestos como conseguidos y de su calidad de vida atendiendo a sus propios criterios (Carrión y cols, 2000).

Ambos conceptos son el eje central de la adecuación del docente a su entorno ya su trabajo. Aunque no son los únicos, la profesión docente también conlleva un lado más negativo, y quizás más estudiado, es decir el que hace referencia al burnout o síndrome de estar quemado. No es más que el resultado de exponerse a estresores en el ámbito laboral repercutiendo sobre la salud de la persona (Fidalgo, 2008), en este caso en el ámbito de la docencia.

Un aspecto que actualmente está empezando a relacionarse con la docencia es el de la cultura emprendedora. Antes de comenzar con esta, es necesario conocer que se entiende por cultura. En palabras de Hellriegel (2017) es “el patrón único de los supuestos, valores y normas compartidas que dan forma a la socialización, los símbolos, el lenguaje, los relatos y las prácticas de un grupo de personas” (p...). En tanto que la cultura emprendedora es aquella adecuada para la fase de arranque o inicio de una nueva empresa.

El término cultura emprendedora, podemos entenderlo como “una forma de pensar, razonar y actuar, vinculada a la búsqueda de una oportunidad de negocio” (Rodríguez y Chávez, 2015). Por otro lado, Rico, Palmero, de la Torre et al. (2015) lo definen como “cualidades

personales que se enmarcan dentro de diferentes áreas competenciales que cada autor sitúa tanto en el ámbito de desarrollo de habilidades psicosociales como técnicas”.

Este proceso, debe fraguarse tanto en el trabajo como en las universidades, integrando los conocimientos y el desarrollo de la actitud emprendedora. Como apuntaban Fayolle y Liñán (2014) los dos factores que juegan un papel muy importante para el emprendedor son la oportunidad y la capacidad e intención de la persona.

Atendiendo a esto, podemos deducir que la cultura emprendedora tiene mucha influencia de otros conceptos clave: la innovación y el emprendimiento o emprendedurismo.

Innovación según Morin y Seurat (1998) se define como «el arte de aplicar, en condiciones nuevas, en un contexto concreto y con un objetivo preciso, las ciencias, las técnicas ...». En concreto la innovación educativa es un proceso “complejo y multifacético” (Valverde, Garrido y Sosa, 2010, p. 104).

En el caso del emprendedurismo, hace referencia a la capacidad que poseen las personas de crear nuevas empresas. En general, emprendedurismo y emprendimiento tienden a utilizarse como un mismo concepto. El emprendimiento es un campo que cada vez está suscitando más interés tanto en el ámbito empresarial como en el estudiantil.

Es por ello, que hoy en día tanto las empresas como los colegios, buscan adecuar sus instalaciones con nuevas tecnologías y con personas que sean capaces de transmitir los beneficios de que las nuevas generaciones inviertan en innovación y en la creación de nuevas empresas.

En el campo de la docencia se están poniendo en práctica el uso de las denominadas herramientas TIC para potenciar la cultura emprendedora en las aulas. Estas herramientas son una serie de técnicas, dispositivos y desarrollos que facilitan el uso de la información (almacenamiento, procesamiento y transmisión), pudiéndose acceder a ellas desde distintos lugares del mundo y con un lenguaje universal (Rodríguez, 2009).

Es a través del uso de ordenadores, tablets y demás dispositivos electrónicos como se está llevando a cabo la inclusión de estas herramientas en el día a día de los alumnos.

Además de esto, se están creando distintos programas tanto en colegios como en universidades para promover el emprendimiento. Estos pueden partir desde llevar a cabo el planteamiento de como crear un negocio o una empresa hasta poner en práctica el proyecto en sí.

A la luz de lo encontrado en las distintas publicaciones que sobre la cultura emprendedora y del docente, en el presente artículo se ha querido hacer un barrido por una serie de bases de



datos, intentando examinar cual es el numero de publicaciones existentes acerca de estas temáticas. Para ello se procederá a la utilización de los términos anteriormente mencionados y que guardan una estrecha relación con la temática del trabajo: emprendedurismo, emprendimiento, innovación, bienestar docente. Burnout y satisfacción docente.

### **Metodología**

Con la temática y las hipótesis ya seleccionadas previamente, se eligieron los términos clave. Estos serán los que posteriormente se utilizarán como ítems para la búsqueda de los artículos.

En concreto se optó por escoger: “emprendedurismo”, “emprendimiento”, “innovación”, “bienestar docente”, “satisfacción docente” y “burnout docente”.

La investigación se inició con la búsqueda de las principales bases de datos tanto de ámbito nacional como internacional. Se encontró un gran número de estas, pero solo se seleccionaron aquellas que contenían literatura referente a la hipótesis planteada. Finalmente se seleccionaron cinco: DIALNET, SCIELO, LILACS, TESEO y PSYCINFO.

Tras esta se procedió a la búsqueda en cada una de ellas de los ítems anteriormente mencionados. Para ello fueron varias las barreras que se impusieron para la búsqueda.

La primera búsqueda consistió en un filtro por año de publicación. Se delimitaron en un periodo de tiempo que comprendía entre enero del año 2008 y los que estuvieran publicados en el año hasta el presente 2019. Se encontraron un total de 7552 artículos.

Posteriormente, se realizó un segundo barrido que consistía en seleccionar solo aquellos artículos que estuvieran escritos en inglés, portugués o español. Reduciéndose así la lista a 400 artículos.

Por último, se hizo un minucioso análisis de los 400 artículos para seleccionar solo aquellos que serían útiles para futuras investigaciones relacionadas con el “Bienestar Docente y la cultura Emprendedora”.

### **Resultados.**

A continuación, en la Tabla 1 se muestran todos los resultados obtenidos en función de las distintas palabras y bases de datos examinadas.

Tabla 1 Agrupación de los artículos encontrados en función de la base de datos

PALABRAS CLAVE	BASES DE DATOS									
	SCIELO	LILACS	TESEO	DIALENT	PSYCINFO					
EMPRENDEDURISMO	28	12	4	3	6	4	55	10	4	0
EMPRENDIMIENTO	362	28	41	9	313	38	132	7	4	0
INNOVACIÓN	3607	9	88	10	533	6	735	5	70	0
BIENESTAR DOCENTE	43	13	31	8	164	22	90	13	29	0
BURNOUT DOCENTE	64	39	39	13	46	16	163	26	14	1
SATISFACCIÓN DOCENTE	172	29	58	17	346	11	261	49	50	2

Podemos observar que, en cada una de las bases de datos, hay dos columnas, la primera de estas hace referencia al número de artículos que se han encontrado en función de término buscado, y la segunda son aquellos que quedaron tras las distintas barreras que se impusieron (año de publicación, idioma, relación con la temática a tratar...).

A simple vista, podemos apreciar que tanto el término innovación como la satisfacción docente, son aquellos que más publicaciones registran en las distintas bases de datos.

A continuación, se detalla más minuciosamente los artículos encontrados en función de las distintas bases de datos.

*SCIELO*: En la Tabla número 2 podemos apreciar que, en la búsqueda en SCIELO, en el término innovación es donde se encontró mayor número de publicaciones, seguidas del emprendimiento y de la satisfacción docente. De todos estos, tras la aplicación de los distintos filtros, su número descendió considerablemente ya que muchos de ellos no guardaban relación con la cultura emprendedora o con el docente respectivamente. Obteniéndose así de la base de datos SCIELO que en lo referente a los términos usados para la cultura emprendedora se encontraron 49 artículos útiles. Para el caso del docente, se encontraron 81 útiles.

Tabla 2 Artículos encontrados en SCIELO

	Emprendedurismo	Emprendimiento	Innovación	Bienestar Docente	Burnout Docente	Satisfacción Docente
Total de artículos encontrados	28	362	3607	43	64	172
Artículos seleccionados	12	28	9	13	39	29

*LILACS*: Para la base de datos LILACS, el número de publicaciones encontrada era mucho menor que en el caso anterior, por lo que tras los distintos filtros las variables satisfacción docente e innovación seguían siendo aquellas en las que se computaba mayor número de publicaciones. Obteniéndose así 22 artículos útiles para cultura emprendedora y 38 para el papel del docente.

Tabla 3 Artículos encontrados en LILACS

	Emprendedurismo	Emprendimiento	Innovación	Bienestar Docente	Burnout Docente	Satisfacción Docente
Total de artículos encontrados	4	41	88	31	39	58
Artículos seleccionados	3	9	10	8	13	17

*TESEO*: Atendiendo ahora a la base TESEO, la cual se centra en la publicación de tesis doctorales, podemos observar que los campos en los que más publicaciones aparecían eran emprendimiento y satisfacción docente, no siendo así cuando se procedió a la búsqueda de aquellos que eran útiles para la investigación, en los que el emprendimiento y el bienestar docente fueron los que contabilizaron más. Se encontraron por tanto 48 publicaciones para cultura emprendedora y 49 para el papel docente.

Tabla 4 Artículos encontrados en TESEO

	Emprendedurismo	Emprendimiento	Innovación	Bienestar Docente	Burnout Docente	Satisfacción Docente
Total de artículos encontrados	6	313	533	164	46	346
Artículos seleccionados	4	38	6	22	16	11

*DIALNET*: En la base de datos Dialnet, tras los distintos barridos, pudimos observar que el número de artículos que hacían referencia a los distintos términos era muy amplio, pero solo se consideró que 22 de ellos guardaba relación con la cultura emprendedora y 88 con el docente.

Tabla 5 Artículos encontrados en DIALNET

	Emprendedurismo	Emprendimiento	Innovación	Bienestar Docente	Burnout Docente	Satisfacción Docente
Total de artículos encontrados	55	132	735	90	163	261
Artículos seleccionados	10	7	5	13	26	49

*PSYCINFO*: Por último, la base de datos PSYCINFO era la que menos publicaciones presentaba en base a los términos de búsqueda utilizados, no encontrándose ninguna publicación relevante para la cultura emprendedora y solo 3 para el papel del docente.

Tabla 6 Artículos encontrados en PSYCINFO

	Emprendedurismo	Emprendimiento	Innovación	Bienestar Docente	Burnout Docente	Satisfacción Docente
Total de artículos encontrados	4	4	70	29	14	50
Artículos seleccionados	0	0	0	0	1	2

## **Conclusiones.**

Como ya mencionamos al inicio de este artículo, los dos temas que se encuentran de relevancia en la actualidad son el papel del docente, en concreto el bienestar del mismo y la cultura emprendedora. Es por ello que en el presente trabajo se procedió a la búsqueda en distintas bases de datos de términos que guardaran estrecha relación con las temáticas mencionadas, en concreto se trató emprendimiento, emprendedurismo, innovación, bienestar docente, satisfacción docente y burnout docente.

A la luz de los datos encontrados, se puede afirmar que existen muchas publicaciones que traten, por separado, la temática de la cultura emprendedora y del papel del docente. Esto puede verse reflejado en las tablas mostradas con anterioridad.

De entre los términos analizados por las distintas bases de datos, podemos concluir que tanto la innovación como el burnout son los que almacenan mayor número de publicaciones, siguiéndole de cerca el emprendimiento y la satisfacción docente.

No siendo así cuando hablamos del emprendedurismo del cual en la actualidad son bastante reducidas el número de aportaciones.

Por último, atendiendo a las muestras recogidas podemos afirmar que no se han podido encontrar publicaciones que versen sobre el bienestar del docente y la cultura emprendedora de manera conjunta, por lo que sería necesario establecer una nueva búsqueda o recurrir a otras bases de datos.

Entre las aportaciones encontradas en los trabajos referentes al bienestar docente se puede destacar a autores como Oliveira, Ferreira, Souza et al (2016) que resaltan la importancia de conocer la autoeficacia del docente y lo influencia que está por el desgaste emocional, la satisfacción con su trabajo, el rendimiento de los alumnos, la violencia en las aulas... También a Cantón y Téllez (2016) con el que dependiendo del origen de los docentes así serán sus enfoques y sus perspectivas.

Para el ámbito del Burnout hay publicaciones que merecen ser destacadas como la de Gómez, Rodríguez, Padilla y Avella (2009) con su investigación en escuelas de Colombia de dicho síndrome y los factores más relevantes en el mismo. El estudio de Rodríguez, García y Rodríguez (2017) también es relevante para conocer las variables socio afectivas detrás de este síndrome. Además de González y Subaldo (2015) con una revisión sobre el desempeño del docente y la relación de este con su satisfacción tanto personal como profesional.

En cuanto a la cultura emprendedora, a partir de la búsqueda realizada destacan aportaciones como la de Ausín, Abella, Delgado y Hortigüela (2016) en relación al aprendizaje a través de proyectos y el uso de herramientas TIC. Vilas y Santos (2014) en su investigación arrojan luz sobre las empresas y cómo promocionan e incentivan el emprendedurismo.

Autores como Viera, Pérez y Paredes (2008) observaron en universidades el proceso de creación de competencias para el emprendimiento, y Sepúlveda, Denegri, Orellana et al (2017) buscaron comparar las características emprendedoras.

Por último, también destaca la aportación de Poblete y Jiménez (2017) que llevaron a cabo una propuesta de intervención sobre el bienestar subjetivo, la autodeterminación, las habilidades sociales, la capacidad emprendedora de mujeres con discapacidad intelectual.

Como punto fuerte de este trabajo, se puede destacar que sirve como ante sala para una ampliación de futuros trabajos y de bases de datos que den uso para la misma.

Como puntos débiles, que los términos son muy generales y sería necesario hacer una búsqueda más exhaustiva.

### Referencias

Ausín, V., Abella, V., Delgado, V. y Hortigüela, D. (2016). Aprendizaje Basado en Proyectos a través de las TIC: Una Experiencia de Innovación Docente desde las Aulas Universitarias. *Formación universitaria*, 9 (3), 31 – 38.

Carrión, A.; Molero, R. y González, F. (2000): Estudio de la Satisfacción Personal Según la Edad de las Personas. *Anales de psicología*, 16(2), 189-198.

Donoso, M. y Muñoz, M. (2013). Incidencia del bienestar docente en la construcción de la identidad personal y profesional. International Conference Re-conceptualizing the professional identity of the European teacher. *Sharing Experiences*, 329-342.

Fayolle, A. y Liñán, F. (2014). The future of research on entrepreneurial intentions. *Journal of Business Research*, 67 (5). 663-666.

Fidalgo, M. (2008). NTP 704: *Síndrome de estar quemado por el trabajo o “burnout” (I): definición y proceso de generación*. INSHT. Madrid.

Gómez, C., Rodríguez, V., Padilla, A. y Avella, C. (2009). El docente, su entorno y el síndrome de agotamiento profesional (SAP) en colegios públicos en Bogotá(Colombia). *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 38(2), 279-293.

González, J. y Subaldo, L. (2015). Opiniones sobre el desempeño docente y sus repercusiones en la satisfacción profesional y personal de los profesores. *Educación*, 24(47), 90-114.

Hellriegel, D., Jackson, S., Slocum, J. y Franklin, B. (2017). *Administración. Un enfoque basado en competencias*. 12ª edición México: Cengage Learning.

Hernández, P. (2002). *Los moldes de la mente*. La laguna: Tafor.

Luis Rico, M., Palmero Cámara, C., de la Torre, T., Ruiz Palomo, E., Corbí, M., Sánchez, A., Jiménez Eguizábal, A. (2015). Redes de emprendimiento: percepción y efectos en la cultura emprendedora. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2 (1), 183-196

Morin, J. y Seurat, R. (1998). *Gestión de los recursos tecnológicos*. Madrid: Cotec.

Oliveira, A.P., Ferreira, M., Souza, S., Furtado, K. C. y Ramos, F.A. (2016). Overview of Research on Teacher Self-efficacy in Social Cognitive Perspective. *Anales de Psicología*, 32(3), 793-802.

Poblete, Y. y Jiménez, A. (2013). Propuesta De Intervención Psicosocial En Autodeterminación, Habilidades Sociales Y Capacidad Emprendedora: Contribución Desde La Psicología A La Integración De Mujeres Microempresarias Con Discapacidad Intelectual. *Psychol. av. Discip*, 7(2), 55-67.

Rodríguez, M. (2009). Ventajas e inconvenientes de las Tics en el aula. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 1 (9). España.

Rodríguez, C.H. y Chávez R., M.A. (2015). El desarrollo de la cultura emprendedora en estudiantes universitarios para el fortalecimiento de la visión empresarial. *Ciencia Administrativa*, (1), 28-37.

Rodríguez, H., García, D. S. y Rodríguez, J. C. (2017) Variables socio afectivas y la eficacia en la labor docente. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 137-147.

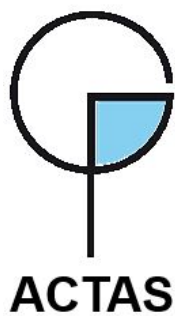
Sepúlveda, J., Denegro, M., Orellana, L., Criado, N., Mendoza, J., Salazar, P. y Yung, G. (2017). Características Emprendedoras Personales Y Alfabetización Económica: Una Comparación Entre Estudiantes Universitarios Del Sur De Chile. *Revista Interdisciplinaria*; 34(1), 107-124.

Valverde, J., Garrido, M.C., y Sosa, M.J. (2010). Políticas educativas para la integración de las TIC en Extremadura y sus efectos sobre la innovación didáctica y el proceso enseñanza-aprendizaje: la percepción del profesorado. *Revista de educación* 352, 99-124.

Viera, A., Pérez, A. y Paredes, M. (2008). La Pedagogía Crítica Y Las Competencias De Emprededurismo En Estudiantes Universitarios. *Pensamiento & Gestión* , 24, 43 – 62.

Vilas, E. y Santos, S. (2014). Empreendedorismo corporativo: estudo de casos múltiplos sobre as práticas promotoras em empresas atuantes no Brasil. *Revista de Administração*, 49 (2), 399 - 414





# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

A educação política como base de transformação social

Cláudio Gerhardt

Pedagogo, especialista e mestrando em Educação. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1697038283561724>.  
Email: CLAUDIOGHDT@HOTMAIL.COM

## **RESUMO**

Esse é um escrito de cunho bibliográfico, que tem por propósito polemizar alguns tópicos sobre a relevância da educação política, sendo que esta deve ser entendida nesta produção como o meio de constituir cidadãos que desenvolvam práticas ativas na construção de um pensamento crítico, para potencializar a execução das mudanças que a grande massa popular brasileira deseja, mas sem negligenciar os princípios morais e éticos. Como a prática docente pode participar desta construção política do país? A educação política pode estimular e promover à eficaz atuação dos cidadãos na busca das transformações sociais que a grande maioria da população quer alcançar? O desenvolvimento da educação política se faz necessário para modificar e promover a qualidade de vida da nossa população.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação política; Pensamento crítico; Transformação social; Cidadãos; Formação docente.

## **Abstract**

This is a bibliographical writing, whose purpose is to discuss some topics about the relevance of political education, and this should be understood in this production as the means to constitute citizens who develop active practices in the construction of critical thinking, to enhance the implementation of the changes that the great Brazilian popular masses desire, but without neglecting moral and ethical principles. How can teaching practice participate in this political construction of the country? Can political education stimulate and promote effective action by citizens in the search for the social transformations that the vast majority of the population wants to achieve? The development of political education is necessary to modify and promote the quality of life of our population.

**KEY WORDS:** Political education; Critical thinking; Social transformation; Citizens; Teacher training.

## **IDEIAS PRELIMINARES.**

Ao abordamos o tema política, as pessoas em sua grande maioria elaboram um conceito abstrato, que não influencia em sua vida cotidiana e relacionam diretamente com as figuras de deputados federais e estaduais, senadores, governadores e o presidente da república. Essa, no entanto, é uma perspectiva extremamente restritiva do amplo e complexo conceito que o termo “política” abrange dentro de uma sociedade.

O cenário político brasileiro tem se demonstrado diariamente cada vez mais catastrófico, visto que, a cada instante os diversos meios de comunicação são invadidos por notícias de escandalosos esquemas de corrupção, desvio de dinheiro, recebimento de propina e outras formas de roubar os recursos públicos, orquestrados e organizados por aqueles que foram eleitos pelo povo para defender e representar os interesses do bem comum, ou seja, da população brasileira. Mas, estão lá ocupando seus cargos, apenas defendendo os seus interesses particulares. Os cidadãos de modo geral, estão acomodados e atarefados com suas atividades cotidianas não demonstram interesse em participar da estrutura e da vida política do país, facilitando assim à proliferação a atuação dos políticos que não representam os interesses da nação brasileira

A falta de conhecimento aprofundada sobre a organização política e as constantes notícias negativas com relação ao cenário político leva muitas vezes, a certo distanciamento dos cidadãos do entendimento da direção política do país. Quando ocorre esse distanciamento, geralmente a sociedade de um modo geral não se sente mais representada pelos políticos tradicionais, o fato é que essa renúncia dos cidadãos comuns pode ser fatal para a vivência de sua cidadania. Diante deste cenário, surgem alguns questionamentos: Qual é a função da escola diante deste cenário político que o país está vivendo? A escola pode auxiliar aos cidadãos serem agentes ativos para produzir as mudanças do cenário político que todos desejam? A escola deve abordar questões sobre a organização política em seu currículo?

Para refletir sobre esses apontamentos, inicialmente é feita uma breve reflexão sobre o atual cenário da educação em relação a práticas políticas desenvolvidas em nosso país. Na sequência, atrevemo-nos a expor algumas aproximações entre as práticas políticas e pedagógicas direcionado para a formação política do docente. Ou seja, é possível sugerir uma aliança entre uma prática política e uma prática pedagógica? Esses dois processos podem caminhar juntos?

## CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO POLÍTICA DO BRASILEIRO.

Os aspectos do processo político estão presentes no cotidiano da sociedade em que vivemos, sendo assim, se faz necessário a escola acolher em seus currículos a dimensão da educação política, conforme destacado por Freire (2001, p. 9) no prefácio do seu livro *Educação e Política*, ela deve ser conhecida como a forma que o ser humano interage com o mundo usando sua capacidade de construir aprendizagem para intervir nele de forma técnica, ética, estética, científica e política. Observando brevemente os currículos educacionais e o cenário político brasileiro, podemos perceber que esses aspectos da politização dos cidadãos estão penderes no sistema básico da educação brasileira. Nesse sentido, faz-se necessário a busca constante de espaços para estimular e desenvolver conhecimentos políticos que vão servir de suporte para os educandos, planejar e realizar ações condizentes com a função de sujeitos, dotados de um pensamento crítico e autônomo e consciente da realidade social em que estão inseridos.

A inserção da instituição escolar no mundo *líquido* (Bauman, 2001), expõe que o desenvolvimento e a construção de uma consciência cidadã, onde os sujeitos têm a capacidade de participar e modificar a realidade política que estão inseridos, tem ficado em segundo plano ou até mesmo esquecida em meio a tanta informação que temos acesso em nossa realidade “hightec<sup>2</sup>”. Num contexto geral, percebe-se que muitas vezes a escola somente reafirma a “lógica de mercado ou de melhor qualidade<sup>3</sup>” que a sociedade em geral vive.

Sobrevivendo ainda nesta modernidade líquida, ainda colocando em prática o modelo tradicional de ensino, a instituição escolar, de maneira geral, o sistema de ensino brasileiro, tem sido controlado cada vez mais por políticas autoritárias, ou seja, as leis são criadas e implantadas pelos políticos que não tem conhecimento da área educacional. Eles aprovam a legislação de acordo com os interesses da classe dominante, ou seja, uma pequena parcela da população que possui alto poder aquisitivo.

---

<sup>2</sup>O termo hightec é originário do idioma inglês, sendo sua tradução literal para a língua portuguesa como tecnologia-alta. No contexto inserido o mesmo tem o significado de expressar que a sociedade contemporânea faz uso de tecnologias avançadas.

<sup>3</sup> A lógica de mercado aqui sugerida por TURDI (1997, p. 16) segue as “noções de melhor preço, ausência de defeitos, obediência ao projeto, adequação ao uso e satisfação do cliente por meio de melhoria contínua nos produtos e serviços oferecidos”

A grande parte da nação brasileira frequenta o ensino público, o governo, por sua vez, investe o mínimo possível no sistema educacional e a instituição escolar vem sendo sobrecarregada pelas diversas funções que a comunidade escolar delega para a escola, a mesma perdeu-se em si a sua função principal, muitas vezes, expostos em seus projetos políticos pedagógicos, que é formar cidadãos com autonomia que possam exercer ações coerentes capazes de gerar mudanças positivas na comunidade em que vivem.

Atarefada pelas diversas funções e burocracias, a escola muitas vezes limita-se a reproduzir o conhecimento produzido ao longo do tempo sem nenhuma vinculação com a realidade em que ela está inserida. Historicamente, é possível a educação como “uma prática social de teor estritamente científico e de valor essencialmente profissional. Ela é o lugar da competência, não o da militância. O lugar das ideias, não o das ideologias. O lugar da profissão, não o da política” (BRANDÃO, 2002, p. 138). Para que a educação seja a base das tão desejadas e necessárias mudanças que a grande parte da população brasileira deseja, é necessário sim, que a escola desenvolva e estimule a conscientização política da sociedade, impulsionando as pessoas pensar e participarem de forma ativa do processo político do nosso país, visto que, o processo educativo deve “transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, que age, e que usa a palavra como arma para transformar o mundo” (ANDREOLA e JUNG apud MÉSZÁROS, 2016, p. 2).

Atualmente, podemos perceber que a palavra de ordem para justificar tal desordem em diversos setores da nossa sociedade, inclusive no meio educacional é a “crise”, ou seja, estamos em crise! Estamos em crise existencial, de valores, de ética, de honestidade, de respeito, de responsabilidade, de saúde, de educação e de tantas outras coisas que estão faltando em nossa sociedade. Na área educacional, não se trata uma crise de apontamentos teóricos, mas de aspectos práticos do governo das ações político/educacionais que beneficiam a todos, sendo que os respingos desse modo de governar influencia diretamente na forma que a sociedade se organiza e também na própria convivência humana.

Diante desse cenário de crise, Paulo Freire durante seus últimos anos de existência fomenta a ideia da necessidade urgente de “reinventar o poder”. O professor Balduino Antonio Andreola em um artigo publicado na Reunião Científica Regional da ANPED, a XI Anped Sul, que ocorreu dos dias 24 a 27 de julho de 2016 na cidade de Curitiba, no estado do Paraná, lembra que o filósofo Ernani Maria Fiori, no posfácio do volume II de suas obras publicou um trecho de sua conversa seu grande amigo Paulo Freire, ele destacou que

[...] “Ernani, eu não tenho dúvida nenhuma que daqui para o fim deste século, nesses vinte anos que a gente tem, os partidos populares estão fadados a sumir da história.” Então a tese central era essa: a importância dos movimentos sociais numa coisa que eu vinha chamando “reinvenção do poder” – [...] -, que por sua vez implicava necessariamente a reinvenção da economia, a reinvenção do ato produtivo, sem o qual não se reinventa o poder e a partir do que, então, seria viável a reinvenção da cultura, da educação e também da linguagem (ANDREOLA e JUNG apud FIORI, 2016, p.2).

Com o cenário da educação em crise, sendo que está vinculada a razão do sistema capitalista, onde quanto mais eu tenho mais eu quero, não na razão do equilíbrio onde consigo uma vivência moderada em todos seus aspectos do desenvolvimento humano, sugere a necessidade de criar espaços para construir uma aprendizagem política, para que essa possibilite os cidadãos refletirem sobre a realidade que estão inseridos e participarem ativamente do processo de politização o seu bairro, município, estado, e de maneira geral, de seu país.

## **EDUCAÇÃO POLÍTICA: UMA RELAÇÃO ENTRE O POLÍTICO E O PEDAGÓGICO**

Os interesses e as práticas políticas influenciam diretamente no âmbito educacional, assim como, podemos nos ariscar a dizer que a educação também influencia ou pode vir a influenciar o processo de constituição da política de uma nação, mesmo tendo consciência que em nosso país essa relação é de desigualdade, visto que, a política interfere muito mais no sistema educacional do que vice-versa, não podemos desprezar essa influência de ambas as partes. Observando o perfil histórico destes dois setores da sociedade, podemos afirmar que ambos possuem hábitos de dominação dos sujeitos envolvidos, uma vez que, geralmente as políticas implantadas não visam a libertação e o desenvolvimento de maneira geral da população. Nosso país é capitalista, que tem por característica, uma sociedade autoritária e hierarquizada que não pratica não estimula a busca dos direitos dos cidadãos, apenas visa os interesses e o lucro individual.

O sistema educacional é organizado e estruturados pelas leis criadas pelos políticos, que muitas vezes defendem seus próprios interesses, ou seja, os interesses da elite. Frequentemente, nas entre linhas dos textos de leis criadas possui o objetivo de impossibilitar a construção de um pensamento crítico da grande massa da população brasileira para que esta

continue acomodada e atarefada em seu cotidiano, recebendo apenas as migalhas de seus direitos como cidadãos. A instituição escolar, principalmente de educação básica pública, continua reproduzindo e implementando projetos que se dizem políticos e pedagógicos, mas, perdem-se no meio da democracia, devido que, todos os indivíduos querem ter conhecimento sobre a educação, desejam opinar sobre qual é a função, assim, a mesma fica acuada e temerosa no desenvolvimento de sua função social e acaba apenas reproduzindo o conhecimento acumulado ao longo dos anos, de forma mecânica, sem desenvolver e instigar a criticidade de seus educandos.

O desenvolvimento dessas práticas pedagógicas, realizadas de forma automática ou mecânica o que Paulo Freire (2007, p. 90) define como um fazer por fazer, meramente formal e tecnicista, contribui significativamente para a formação de mão de obra barata que atenda às necessidades do mercado de trabalho, o qual faz parte do sistema para continuar a propagação das desigualdades sociais e manter os privilégios da elite, principalmente dos políticos.

A minoria da população, que possui um alto poder aquisitivo, não deseja que a educação popular estimule o saber crítico, para que a grande maioria dos indivíduos não tome consciência de suas reais condições de sobrevivência, não perceba o poder que a união da população pode ter e provocar transformações na sociedade. Por esse motivo, as políticas voltadas a educação básica excitam a não-criticidade da população (ARROYO e BUFFA, 2000).

Os ideais que prevalecem até os dias atuais nas práticas pedagógicas, são provenientes de uma interpretação bastante idealizada da educação, como apontada por Saviani (2000), sendo que esta define a sociedade como a “expressão de uma ordem moral. Em que temos o dever de cooperar para manter determinada ordem”. Mas, se entendermos que a educação deve ser um processo de libertação como defendido por Paulo Freire em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, a mesma deve possibilitar a construção de uma nova interpretação dos objetivos políticos que estão inseridos na legislação educacional que é proposta pelos políticos. Não somente uma interpretação do que diz a lei, mas sim quais são suas consequências da aplicação tais leis para que tenhamos consciência dos aspectos que são delimitados a educação da população brasileira.

A camada social dominante, busca sempre ter o controle do que é ensinado nas escolas, para isso, segundo Kant(1999), é elaborado um currículo para que o estudante aprenda somente aquilo que é destinado a idade dele, ou a sua condição social, a intenção é

definir que eles saibam somente aquilo que é necessário para continuar em sua condição como classe trabalhadora. Assim, ocorreu um esvaziamento dos currículos da escola pública, conforme defendido por Saviani(2000), a implantação do discurso de aprender a aprender, faz com que a escola englobe o desenvolvimento de uma série de habilidades e competência e muitas vezes, em suas práticas pedagógicas esquece-se de estimular e promover o saber crítico de seus sujeitos. A proposta educacional estabelecida no momento atual, tende a reproduzir a realidade social em que a escola está inserida, tendo consciência que

Os filhos de operários recebem uma precária educação básica. Outros atingem os quadros médios e poucos alcançam o vértice da pirâmide escolar, no entanto ainda estão presos a um sistema, que os tornam “agentes da repressão e da exploração” (SAVIANI, 2000).

Considerando esses aspectos é preciso salientar alguns tópicos, como por exemplo: em uma sociedade coordenada pela elite, onde a instituição escolar é usada como mecanismo para disseminação dos princípios capitalistas, o vínculo entre o pedagógico e o político torna-se cada vez mais complexo. E o sistema educacional atual, ainda tido como item de manobra de interesses políticos, gerencia e limitação do pensamento crítico, fica à mercê das condições impostas pela classe dominante do país, sendo que esta decide como e quando a massa popular participará do processo político, dando o falso pressentimento que vivemos numa democracia (ARROYO e BUFFA, 2000).

Ainda é preciso tomar cuidado para que não sejamos enganados pelos discursos dos políticos, que geralmente fazem em épocas de campanha eleitoral, com intuito de se manter no poder. Portanto, é necessário trabalhar desde a infância com atitudes concretas o duradouro procedimento de construção de um indivíduo dotado de ideais políticos conscientes de sua função social na comunidade em que está inserido e que este não se dá por satisfeito com soluções rasas provenientes de uma pequena parcela da população que se diz esclarecida, especialmente a classe política. Seguindo o pensamento de Freire(2007), esse novo sujeito politizado, consciente de seus deveres e direitos, possui um grande interesse de entender a organização política de seu país e não se dar por satisfeito com argumentos superficiais sobre os acontecimentos que envolvem o seu cotidiano.

Para mudar esse cenário, é de extrema importância que a escola pública, principalmente a de educação básica não sirva mais como um instrumento de controle e poder do estado, reproduzindo as desigualdades sociais e preparando apenas para o mercado de



trabalho. É necessário que a instituição escolar consiga desenvolver junto com a classe trabalhadora uma construção de pensamento crítico, que possibilite pensar sobre a realidade em que estão inseridos para promover as transformações sociais desejadas e desacomodar os políticos para que os mesmos defendam os interesses da população.

A grande camada social que está subordinada as concepções e interesses da elite, de tomar consciência de sua função social para transpassar com a sua condição de exploração e nisso a escola pode e deve ser decisiva na libertação de sua comunidade escolar. Libertar não para se estabelecer como classe dominadora, mas para ser livre e promover o diálogo sobre as relações de poderes estabelecidas e participar verdadeiramente do processo político do país (FREIRE, 2005).

Outro aspecto de extrema importância na politização da comunidade escolar é a formação política do docente, sendo que esse deve assumir o papel de mediador deste processo civilizatório. Ao ocupar esse papel, o docente deve ter clareza do padrão educacional que se deseja para que assim consiga planejar ações pedagógicas adequadas às suas intenções sociais.

## **A FORMAÇÃO POLÍTICA DO DOCENTE.**

O docente não deve se desapropriar de seus ideais filosóficos e pedagógicos para promover uma educação política de qualidade, deve-se propiciar o diálogo das ideias diferentes dentro de uma sala de aula, bem como valorizar e estimular a reflexão crítica sobre a realidade da comunidade, mas sempre aliando o saber técnico com a ética e os valores morais construídos pela sociedade ao longo do tempo. As transformações tecnológicas e globais devem fazer parte deste saber contemporâneo que é produzido pelos sujeitos. O docente deve apoderar-se de conhecimento para conquistar seu espaço enquanto cidadão atuante e lúcido de suas obrigações neste processo de democratização da sociedade.

Ao abordar questões relacionadas a organização política e social de um país em ambiente escolar deve se tomar imenso cuidado, devido que não se pode confundir a educação política com o que Andreolla (2016, p.8) chama de militância político-partidária, pois essa com certeza pode comprometer seriamente a ação pedagógica, bem como todo o processo de ensino/aprendizagem dos estudantes. Como já afirmado anteriormente, baseados nas ideias de Freire (2001) o processo de educação política tem como objetivo formar sujeitos com

autonomia e pensamento crítico para que esses tenham condições de refletir e modificar a realidade que estão inseridos. A preocupação em que pode vir a ocorrer essa confusão entre a prática pedagógica da educação política e as ações que defendem apenas um político se deve ao fato da complexidade do tema, visto que o mesmo está presente diariamente em nossa sociedade e todos os sujeitos já possuem alguma noção sobre os procedimentos políticos do país. Diante dessas concepções políticas, o espaço escolar pode ser tornar um ambiente de guerra, onde geralmente há duas ideias contrárias uma a favor do governo e outra contra. A situação pode se complicar ainda mais quando um grupo, para defender suas ideias, começam a sabotar ou desprezar as ideias do outro, que é geralmente o que ocorre em nossas campanhas eleitorais quando um candidato potencializa os pontos negativos do seu adversário. Para que isso não aconteça é preciso que os professores resgatem a sua identidade profissional, bem como a sua autoestima pessoal, que esses sintam orgulho e responsáveis pela formação do pensamento crítico da sua comunidade escolar, buscando e demonstrando assim o seu poder de instrumentalização dos cidadãos para que esses sejam reconhecidos e valorizados pela comunidade.

As práticas pedagógicas devem fortemente baseadas em suportes teóricos que são sustentados pelo estudo, escuta e acolhimento da realidade social do país, em outras palavras, não podemos simplesmente pautar a ação docente em metodologias e conhecimentos produzidos pelo senso comum (FREIRE, 2011), devido que, no senso comum apresenta muitos conhecimentos que são contraditórios, os “achismos” podem comprometer seriamente a eficácia do processo de construção de conhecimento.

## **ÚLTIMAS REFLEXÕES**

Ser docente em pleno século XXI é uma tarefa árdua e com certeza desafiadora, pois sobreviver a modernidade líquida descrita por Bauman(2001) é estar em constante movimento na busca de novos conhecimentos. Com intuito de auxiliar, na construção de uma consciência política, a escola deve convocar a comunidade escolar a participar desse processo, demonstrando que a legislação que é criada e implantada pelos políticos influencia diretamente em nossa vida cotidiana, principalmente na destinação dos nossos recursos financeiros.

Para que o docente possa realizar essa convocação para a população em geral, o mesmo deve demonstrar segurança em seus conhecimentos e sensibilidade na escuta da

mesma, privilegiando atitudes de diálogo, acolhimento e respeito. Para o professor conseguir se manter consciente e lúcido diante deste complexo processo de mediar todo o processo de ensino de seus discentes e não confundir a educação política com a militância político-partidária, deve-se apostar na metodologia do trabalho coletivo, mesmo que muitas vezes parece mais simples e fácil realizar as tarefas individualmente, considerando que geralmente a opinião coletiva prevalece sobre a individual.

Contudo, é perceptível que a formação política do docente ainda é uma concepção que talvez esteja em falta ou esquecida na formação inicial e permanente do professor. Uma boa indicação, se a instituição escolar está desenvolvendo uma educação política eficaz é escutar e observar as ações que são desenvolvidas pela comunidade escolar. Uma comunidade consciente da sua responsabilidade social, participa ativamente da vida política de seu país. Seus cidadãos fiscalizam, reivindicam, cobram e acompanham a conduta de seus representantes. Num contexto participativo, todos os grupos sociais são beneficiados pelas ações e auxiliando desta forma na construção de um país melhor.

Não podemos deixar nos seduzir pelas expectativas que esse processo de politizar a sociedade ocorre de forma espontânea e natural, é preciso estabelecer e realizar ações concretas que vão propiciar a mudança de pensamento dos indivíduos para que esses produzam e façam acontecer as transformações da realidade vivida. Mas não podemos considerar que também está tudo perdido e dominado pela corrupção que se estabeleceu na administração pública, principalmente a nível federal, devemos manter viva a certeza de que mudar é possível e necessário para que possamos prosperar em nossa vida cotidiana.

## REFERÊNCIAS

ANDREOLLA, Bauduino Antonio. JUNG, Hildegard Susana. A educação política como caminho para a participação e a emancipação cidadã: um olhar sob a perspectiva da pedagogia do coração. Curitiba: Anped-sul.2016. Disponível em: [http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-3\\_BALDUINO-ANTONIO-ANDREOLA-HILDEGARD-SUSANA-JUNG.pdf](http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-3_BALDUINO-ANTONIO-ANDREOLA-HILDEGARD-SUSANA-JUNG.pdf). Acessado em: 05 de janeiro de 2018.

BAUMAN, Zygmunt. Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação popular na escola cidadã. Porto Alegre: Editora Vozes, 2002.

BUFFA, Ester. ARROYO, Miguel. NOSELLA, Paolo. Educação e Cidadania \_ 8ª Ed.\_ São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões da nossa Época).

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. São Paulo: Paz e Terra, 1978.

\_\_\_\_\_. Política e Educação: ensaios. 5ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do Oprimido. 46ªed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 43ª Ed., São Paulo, Paz e Terra, 2011.

FIORI, Ernani Maria. Educação e Política: textos escolhidos – vol 2 / coordenação Otília Beatriz Fiori Arantes. – 2. ed. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2014.

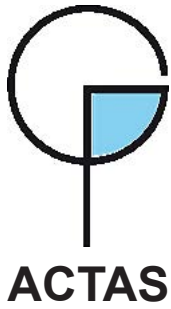
GADOTTI, Moacir. Pensamento Pedagógico Brasileiro (Série Fundamentos) 7ª Ed., São Paulo: Ática, 2000.

KANT, Immanuel. Sobre a Pedagogia/ tradução; introdução Francisco Cock Fontanella. 2ª Ed.\_ Piracicaba: Editora, UNIMEP, 1999.

TURDI, L. M. Qualidade total: afinal, de que estamos falando? Texto para discussão número 459. IPE, Ministério do Planejamento e Orçamento. Brasília: fev. de 1997.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia: Teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política. 33ed.\_ Campinas. São Paulo: Autores Associados, 2000. (Coleções Polêmicas do nosso tempo; v 5).





# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

El Aprendizaje-Servicio y el desarrollo de la didáctica de la expresión corporal: la consolidación de un proyecto.

Service-Learning and development of the didactics of corporal expression: the consolidation of a project

Alexandre Sotelino-Losada (0000-0002-5167-9493)

Jose Eugenio Rodríguez-Fernández (0000-0002-1101-5377)

Ígor Mella-Núñez (0000-0003-0189-4619)

GI-Esulca. Universidade de Santiago de Compostela

Este trabajo se deriva de dos Proyectos de I+D+i financiados por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades y fondos FEDER como proyectos de I+D+i “Retos Investigación” del Programa Estatal de I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad (EDU2013-41687-R y EDU2017-82629-R) - <http://www.usc.es/apsuni/>

Autor de correspondencia:

Jose Eugenio Rodríguez Fernández

Facultade de Ciencias da Educación

Avda/ Xoan XII - Campus Norte

15782. Santiago de Compostela (A Coruña)

geno.rodriguez@usc.es

881812014

## Resumen

El proyecto EXCORAS (Expresión Corporal y aprendizaje-servicio) tiene por finalidad mejorar el conocimiento de la realidad social y educativa vinculado al ámbito de la expresión corporal haciendo uso de la metodología experiencial aprendizaje-servicio. Para ello, se ofrece al alumnado participante la posibilidad de poner en práctica todos sus conocimientos sobre didáctica y expresión corporal en un contexto real para mejorar su formación como docentes y, por otra parte, colaborar con la Asociación Cultural Recreativa Os Tilos (entidad sin fin de lucro) en la organización y desarrollo de actividades lúdico-educativas para sus usuarios/as de 3 a 6 años. El objetivo de esta comunicación es mostrar el desarrollo de competencias cívico-sociales en estudiantes universitarios que participan en un proyecto de estas características. Además, comparamos alumnado participante y no participante en la citada modalidad formativa, haciendo uso del pretest-postest elaborado en el marco de un proyecto del Plan Nacional de I+D+I (EDU2013-41687-R). En definitiva, terminamos señalando que los estudiantes que participan en experiencias de esta índole incrementan sus oportunidades de adquirir una serie de competencias de corte relacional y cívico-social, de apreciable importancia para su formación práctica y el desarrollo de estructuras sólidas de aprendizaje. Además, se amplía el espectro de la transferencia universitaria, implicando en esta dinámica al propio alumnado que desarrolla una responsabilidad profesional y social, que en última instancia redundará en una mejor formación.

*Palabras clave:* aprendizaje-servicio, didáctica, formación del profesorado, expresión corporal, educación física.

## Abstract

The project EXCORAS (Corporal Expression and Service-Learning) aims to improve the knowledge of social and educational reality linked to the field of corporal expression making use of experiential service-learning methodology. For this, the participating students are offered the possibility to put into practice all their knowledge about didactics and corporal expression in a real context to improve their training as teachers and, on the other hand, to collaborate with the Recreational Cultural Association "Os Tilos" (entity without end of profit) in the organization and development of ludic-educational activities for its users from 3 to 6 years. The objective of this paper is to show the development of civic-social competences in university students participating in a project of these characteristics. In addition, we compared student participants and non-participants in the aforementioned training modality, making use of the posttest developed in the framework of a project of the National Research Plan (EDU2013-41687-R). In short, we end by noting that students who participate in experiences of this nature increase their opportunities to acquire a series of relational and civic-social skills, of considerable importance for their practical training and the development of solid learning structures. In addition, the spectrum of university transfer is broadened, involving in this dynamic the students themselves who develop a professional and social responsibility, which ultimately will result in a better academic training.

*Keywords:* service-learning, didactics, teacher training, corporal expression, physical education.

### **Aprendizaje-Servicio y Educación Física: La expresión corporal**

Vivimos en un tiempo en el que recibimos continuamente noticias que nos informan de la importancia de la educación en hábitos saludables y para un consumo responsable, con el fin de prevenir conductas nocivas. Ciertamente es que en esta sociedad de la información son muchos los mensajes y campañas dirigidos a la población con el propósito de que pueda adquirir los conocimientos básicos que le permitan mantener un buen estado de salud. Sin embargo, al mismo tiempo, diversos estudios nos advierten del aumento preocupante de la obesidad infantil (Soler & Castañeda, 2017), del avance en el consumo de sustancias perjudiciales entre los adolescentes (Lane & Decamp, 2017), así como de la consolidación de conductas agresivas en las escuelas (Prendes, 2018).

Todo ello nos sitúa ante una circunstancia paradójica, que nos obliga a interrogarnos sobre las causas que puedan explicar tales hechos. En este sentido, los educadores no podemos hacer oídos sordos ni mirar para otro lado, máxime cuando sobre nosotros recae una buena parte de responsabilidad en relación con los mismos. Por el contrario, debemos hacer propuestas e incentivar iniciativas que nos permitan avanzar en la dirección acertada. Para ello, de entre los múltiples ámbitos de intervención, la Educación Física es uno de los que adquieren especial protagonismo. En el presente trabajo, nos situaremos ante esta materia desde la perspectiva de la educación formal, sin que por ello debamos olvidar la importancia que adquiere la formación sobre la misma en escuelas deportivas, gimnasios, clubs, asociaciones, federaciones, etc., en definitiva, en el ámbito de la educación no formal (Santos-Rego, Lorenzo, & Vázquez, 2018).

La Educación Física, más que una asignatura, se constituye en una filosofía de trabajo, de acuerdo con la cual se comprende la formación del educando de manera holística, unificando la adquisición de conocimientos, valores, habilidades, conductas y aptitudes, por medio de diferentes dinámicas de trabajo. Precisamente, la pluralidad cognitiva de este campo hace difícil su abordaje didáctico, requiriendo de estrategias específicas que posibiliten la consecución de los resultados esperados. El propósito general de este trabajo es presentar el aprendizaje-servicio (ApS) como una metodología que puede contribuir a la mejora de los procesos formativos en el terreno de la Educación Física.

La justificación de esta premisa pasa por la condición de pedagogía experiencial que tiene el ApS. Son múltiples las definiciones que existen de este método, pero todas hacen hincapié en el equilibrio entre la adquisición de aprendizajes y el desarrollo de un servicio de calidad a la



comunidad, en el marco de un proyecto con clara intencionalidad pedagógica (Santos-Rego, Sotelino, & Lorenzo, 2015). El ApS es una metodología relativamente reciente, que también se viene empleando en el ámbito de la enseñanza universitaria. Las prácticas derivadas de la adopción de las guías de trabajo en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) suponen la posibilidad de implementación de nuevos enfoques, que buscan una mayor y mejor implicación del alumnado para conseguir un aprendizaje realmente significativo. Siendo que en el contexto universitario se precisa un aprendizaje en el que el alumnado adquiera competencias de tipo profesional y también de tipo social y personal (Bisquerra & Pérez, 2007), el ApS se representa como una técnica eficaz en ambos sentidos.

Esta perspectiva es susceptible además de un abordaje combinado con otras metodologías, resultando por ello una estrategia versátil y eficaz para el trabajo con el alumnado. La participación en proyectos de ApS supone, en cuanto al desarrollo personal, una experiencia que incide en una mejora significativa de la adquisición de contenidos y habilidades específicas derivadas de la práctica y, del mismo modo, valores asociados (Sotelino, Santos-Rego, & Lorenzo, 2016). Su aplicación produce un incremento de la motivación, la autoestima y las expectativas personales, ya que promueve una acción con valor tangible en un contexto real y concreto. Por ello, las personas implicadas en este tipo de proyectos podrán, no sólo desarrollar conocimientos específicos de la materia, sino también adquirir formación en responsabilidad cívica, al tener que ejercer su práctica en la sociedad inmediata; entrenar capacidades morales, de juicio, valoración, y decisión, desarrollando notablemente todo ello la capacidad crítica y, por último, perfilar su identidad, ya que les ayuda a conocer en mayor medida el territorio en el que vivencian sus problemas.

Se establece así un vínculo afectivo con el cuerpo social de referencia, contribuyendo de esta manera a la identificación del sujeto con una cultura y con un grupo social, desde los que poder forjar una concepción global del mundo; proporcionándole al tiempo claves para el trabajo grupal y la negociación. La visión del "yo" (sujeto), dentro de un "todos" (grupo), puede contribuir a la consecución de objetivos compartidos, para lo cual se han de establecer acuerdos y consensos a fin de trabajar en una misma dirección y poder alcanzar metas que se presentan como comunes; y, simultáneamente, genera repercusiones individuales, tendentes a percibir la relevancia moral de los hechos, aprendiendo a establecer prioridades a partir de los valores que se extraen de cada situación práctica. Tampoco hemos de olvidar el entrenamiento en capacidades comunicativas que tiene lugar

en los procesos de negociación, y que, seguramente, resultará de utilidad en la futura incorporación al mercado laboral (Sotelino, 2015).

En definitiva, lo que trataremos de presentar en esta comunicación es el ApS como una metodología útil y con sentido en el marco de la Educación Física. Para ello, presentaremos el proyecto EXCORAS (Expresión Corporal y Aprendizaje-Servicio) y analizaremos los resultados obtenidos tras la evaluación pertinente realizada en el marco del proyecto “Aprendizaje-Servicio e Innovación en la Universidad. Un programa para la mejora del rendimiento académico y el capital social de los estudiantes” del Plan Nacional de I+D+I (EDU2013-41687-R).

### **El proyecto EXCORAS. Desarrollo y consolidación**

Tal y como hemos señalado anteriormente, el Aprendizaje-Servicio se presenta como una estrategia metodológica apropiada en el ámbito de la Educación Física, en tanto que ofrece una formación integral al alumnado participante, basada en la acción y en la experiencia donde, además, el entorno y el contexto incrementan el valor educativo. Es decir, en un ámbito donde los contenidos son eminentemente procedimentales, una metodología de este tipo presenta una oportunidad sin precedentes.

A pesar de que en investigaciones como las Díaz y Quintana (2016) o Martín y Rodríguez (2010) se especifica que los maestros de Educación Infantil se sienten capacitados para impartir motricidad y expresión corporal en esta etapa educativa, otros estudios (Iglesias-Barreiro, Rodríguez-Fernández, & Bermúdez-Martínez, 2019) constatan la escasa formación del profesorado de Educación Infantil al respecto. Este hecho debería ser tenido en cuenta por el profesorado encargado de la formación de los futuros maestros en Educación Infantil, potenciando la adquisición de habilidades que mejoren su formación y su convencimiento de estar realizando un trabajo correcto con el alumnado más joven del sistema educativo.

La expresión corporal tiene su base triangular en tres conceptos clave: cuerpo, espacio y tiempo. Así, autores como Learreta, Sierra, y Ruano (2005) la definen como un conjunto de técnicas corporales, espaciales y temporales que permiten al individuo, a través del movimiento y de forma artística, expresar su mundo interior. Esta disciplina, constituye un importante bloque de trabajo en la etapa de Educación Infantil, pues objetivos, contenidos y criterios de evaluación para los dos ciclos de la etapa (0-3 y 3-6 años) recogen la importancia del cuerpo y sus posibilidades de movimiento, tanto a nivel motriz como sensitivo y creativo.

El proyecto EXCORAS se realiza por vez primera en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela en el curso 2016-2017, estableciendo una conexión con la asignatura de Didáctica de la Expresión y Comunicación Corporal, optativa en la Mención en Lenguajes Artísticos del Grado en Maestro/a de Educación Infantil (4º curso). Con un alumnado inexperto en el ámbito de la expresión corporal, la motricidad y la Educación Física en general (hasta ese momento tan solo habían cursado la asignatura de Motricidad Infantil durante un cuatrimestre), el proyecto EXCORAS tiene como principal objetivo ofrecerle la posibilidad de poner en práctica todos sus conocimientos sobre la materia en un contexto real, al tiempo que se colabora con entidades de carácter social en el fomento y desarrollo de actividades lúdicas, recreativas y educativas con niños y niñas de tres a seis años. Asimismo, es fundamental que el alumnado conozca una disciplina que, a nivel pedagógico y metodológico, tiene rasgos diferenciadores por su autonomía, libertad de acción y creatividad en el movimiento, y que debe tener un buen encaje en la etapa de Educación Infantil por su contribución al desarrollo integral del niño en estas edades.

Así las cosas, el proyecto se diseña inicialmente en base a los criterios de calidad establecidos por la *National Youth Leadership Council* (2008), concretados en aprendizaje significativo, enlace con el currículum, reflexión, diversidad, protagonismo del alumnado, creación de alianzas sociales, proceso de supervisión del programa, duración e intensidad. Analizados e integrados estos criterios de calidad, se estructura esta experiencia de Aprendizaje-Servicio según las etapas propuestas por Puig, Martín, y Batlle (2008):

a) Preparación

Se realiza una propuesta al alumnado, basada en ideas abiertas, vivas, atractivas y diferentes, a partir de las cuales se debe concretar una temática (siempre basada en los aspectos básicos de la expresión y comunicación corporal para la etapa de Educación Infantil). Esta parte debe servir de motivación inicial, así como para desarrollar nuevas habilidades y el aprendizaje de nuevos conceptos, sin olvidar la adquisición de confianza en sí mismos y la concienciación para trabajar en equipo.

Este es el momento en el que, además, se establece contacto con el socio colaborador del proyecto. En este caso, se trata de una Asociación Cultural y Recreativa de un municipio cercano. Esta asociación alberga una escuela infantil a la que asisten más de 100 alumnos de media al mes, entre los que se encuentran niños y niñas de 3 a 6 años (edades específicas del segundo ciclo de

## APRENDIZAJE-SERVICIO Y DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN CORPORAL

Educación Infantil). Definida la temática, los objetivos y los contenidos de la propuesta, se planifica la intervención en la entidad durante tres meses, tiempo en el que el alumnado irá desarrollando las sesiones con los niños de forma rotatoria (cada alumno imparte dos o tres sesiones).

### b) Realización

Previa a la implementación del proyecto en la entidad colaboradora, el alumnado realiza una fase de entrenamiento, concretado en las clases interactivas, resultando sesiones similares a las que posteriormente se desarrollarán con los niños y niñas de 3 a 6 años. Terminada esta fase, el grupo ejecuta los contenidos articulados en las diferentes sesiones, conforme a la planificación realizada, con los ajustes requeridos en base a variables como el tiempo, la dinámica de grupo o el número de destinatarios del servicio. La última sesión se corresponde con la celebración del proyecto, un momento que pretende servir como reconocimiento para los estudiantes y que pone punto y final al proyecto.

### c) Evaluación

Al término del proyecto se contempla la evaluación tanto de la propuesta curricular (en la que intervienen docente y alumnado) como del servicio a la comunidad (en la que participa el docente, el alumnado y la entidad colaboradora).

El proyecto EXCORAS no ha experimentado grandes cambios en los tres cursos que se lleva desarrollando. Como se puede observar en la Tabla 1, las dos primeras ediciones han transcurrido de un modo similar, pues solamente se produjeron cambios en la temática trabajada con los niños. El cambio principal se produce en la tercera edición, recientemente clausurada, debido a la incorporación de una nueva materia al proyecto (Motricidad Infantil) y el consiguiente docente que la imparte. Asimismo, se produce un notable incremento de los participantes (de 32 en las dos primeras ediciones a 95 solo en la tercera).

Tabla 1. Evolución del proyecto EXCORAS

Curso	Nº alumnos/as participantes	Materia/s vinculada/s	Temática del proyecto	Tiempo de aplicación	Nº sesiones
16/17	21	Didáctica de la expresión y comunicación corporal	Los valores: somos amigos	3 meses	12
17/18	11	Didáctica de la expresión y comunicación corporal	Las profesiones	3 meses	9
18/19	43	(1) Motricidad Infantil	Capacidades Perceptivo-Motrices	3 meses	10
	52	(2) Didáctica de la expresión y comunicación corporal	Expresión corporal y creatividad	3 meses	10

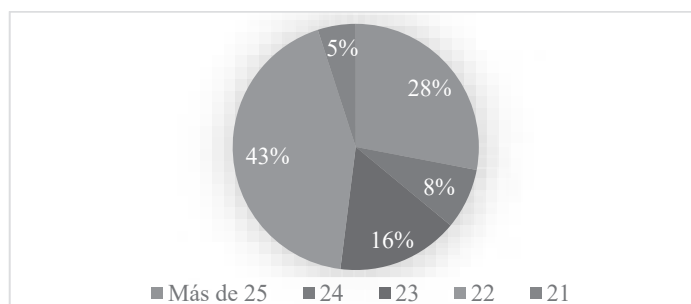
### ApS y desarrollo de competencias cívico-sociales: la evaluación de un proyecto

En el estudio han participado 25 estudiantes (solo se contabilizan los alumnos/as que cubrieron pretest y postest), de los cuales 12 pertenecen a la asignatura “Didáctica de la Expresión y Comunicación Corporal” y, por lo tanto, participan en el proyecto de ApS. Los otros 13 estudiantes cursan la asignatura “Tutoría y Orientación Educativa” del mismo curso académico y Grado como grupo control.

Se observa una presencia mayoritaria del colectivo femenino (94,5%), dato que responde a la tendencia en las titulaciones de Ciencias Sociales y de la misma Universidad. Por otro lado, la mayor parte del alumnado tiene 22 años; es decir, se encuentran en el curso que, por rango de edad, les corresponde (ver gráfico 1).

Gráfico 1

Edad



El 16,2% del alumnado estaba participando en un programa de movilidad. En concreto, estos alumnos refieren su implicación en un convenio bilateral, o en los programas Erasmus y SICUE-Séneca.

En cuanto a la participación de los estudiantes en algún proyecto promovido desde una materia o desde la Facultad que implique un servicio a la comunidad, casi un cuarto de los participantes afirma haber participado en un proyecto de este tipo (21,6%). Lo que estos alumnos describen es su participación en actividades de educación no formal como sesiones de apoyo y actividades de servicio comunitario con colectivos específicos (altas capacidades, residencias de ancianos, etc.), o propiamente de voluntariado (con niños en horario extraescolar, salud mental). Además, alguno cita las asociaciones en las que ha participado como es el caso de la asociación ASPANOVAS y GORABIDE (Bilbao).

**Instrumentos.**

Este proyecto de ApS ha sido evaluado por medio de distintos instrumentos dirigidos al alumnado, profesorado y socios comunitarios. Nuestro análisis parte de la evaluación realizada por el alumnado, triangulando los datos con la información de los docentes y los socios comunitarios. En este proyecto contamos con un grupo control y un grupo experimental a los que se les ha pasado el Cuestionario en pretest y posttest con el objetivo de observar diferencias intergrupos e intragrupos.

Finalmente, presentamos los resultados, recogidos mediante el Cuestionario sobre Competencias Cívico-Sociales y Autoeficacia del Alumnado Universitario (CUCOCSA) que diseñó el Grupo de Investigación (Lorenzo, Mella, García, & Varela, 2017; Santos Rego y Lorenzo, 2018).

**Resultados.**

Para analizar el desarrollo de competencias en el alumnado empleamos cuatro escalas tipo Likert con cinco opciones de respuesta. En este caso concreto, nos referiremos a la escala vinculada a competencias cívico-sociales, la cual ha sido cubierta (pretest-posttest) por el alumnado del grupo control y experimental.

Tabla 2  
Competencias cívico-sociales

Ítem	GRUPO CONTROL				GRUPO EXPERIMENTAL			
	Pre-test		Post-test		Pre-test		Post-test	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT
Soy capaz de trabajar de un modo cooperativo con otras personas	2.56	.441	3.00	.511	4.42	.515	4.58	.515
Soy capaz de comunicarme adecuadamente con los demás	4.10	.485	4.24	.513	4.24	.452	4.50	.716
Me relaciono fácilmente con otras personas	4.05	.488	4.11	.758	3.92	.996	4.18	.685
Trato de ponerme en el lugar de los demás para intentar comprender su situación	4.13	.616	4.44	.616	4.33	.651	4.62	.427
Soy capaz de liderar grupos y motivar a otros para conseguir metas comunes	3.30	.861	3.69	.630	3.50	1.00	3.58	.900
Tenemos que mirar más allá de las personas para comprender sus problemas	4.44	.737	4.53	.451	4.50	.522	4.57	.406
Necesitamos cambiar las actitudes de la gente para solucionar los problemas sociales	4.32	.419	4.42	.461	4.42	.515	4.63	.419
Disfruto conociendo a personas procedentes de contextos diferentes al mío	4.58	.692	4.72	.450	4.67	.492	4.80	.328

La diversidad cultural hace a un grupo más interesante y efectivo	4.39	.630	4.55	.376	4.67	.492	4.83	.389
Me adapto con facilidad a otros ambientes culturales	3.85	.689	4.11	.758	3.98	.485	4.25	.866
En todo lo que hago, me esfuerzo para ser una mejor persona	4.38	.405	4.42	.428	4.33	.492	4.50	.452
Trato de asegurarme de que mis acciones no dañen intencionalmente a otra persona	4.59	.480	4.69	.480	4.50	.522	4.91	.499
Cuando se trabaja en grupo, intento asegurarme que todos sean escuchados antes de tomar una decisión	4.30	.387	4.34	.429	4.08	.669	4.50	.612
Creo que si todas las personas aprendiesen y trabajasen cooperativamente, muchos de los problemas de la sociedad podrían solucionarse	4.56	.435	4.54	.519	4.67	.651	4.75	.452
Para lograr un trabajo, poseer buenas competencias personales (responsabilidad, honradez, etc.) es tan importante como tener buenas competencias técnicas	4.38	.546	4.54	.519	4.56	.408	4.70	.485
Me resulta fácil evaluar y aceptar las consecuencias de mis decisiones	3.38	1.044	3.46	.877	3.42	.996	4.00	.426
Soy capaz de identificar y controlar mis emociones y las de los demás	3.08	.954	3.85	1.068	3.50	.905	3.42	.669
Soy capaz de exponer mis ideas y puntos de vista con seguridad	3.23	1.166	3.39	1.243	3.25	.965	3.92	.585
Soy capaz de generar nuevas ideas (soluciones, productos, puntos de vista...)	3.77	.725	3.95	.780	3.67	.985	4.07	.567
Soy capaz de analizar información desde un punto de vista crítico	3.47	.841	3.61	.697	3.44	.539	4.11	.567

Como podemos observar en la tabla, las medias obtenidas por el grupo experimental, son superiores en prácticamente todos los casos, aumentando también a su vez desde su medida en pretest. Esto nos da indicios del impacto que puede tener en el desarrollo de habilidades cívico-sociales la participación en iniciativas de esta índole donde la vertiente académica, social y emocional se conjugan en un único proyecto pedagógico.

### Conclusiones

En el proyecto EXCORAS destaca no solo el aprendizaje de contenidos sino también el entrenamiento en la disponibilidad por movilizarlos en contextos reales. El alumnado logra adaptarse a las características de los destinatarios de las acciones dentro de la entidad y, además, desarrolla habilidades como la gestión de los recursos, de las actividades o del tiempo en el aula. Asimismo, estas capacidades se relacionan directamente con su futuro ejercicio profesional como maestros/as en Educación Infantil. Uno de los aspectos clave a destacar de este proyecto es la implicación de los alumnos desde los momentos iniciales. El alumnado planificó, con la ayuda del

profesor, todas las actividades a implementar en la asociación. Al respecto, el socio comunitario destaca la gran batería de actividades previamente preparada para alcanzar los resultados esperados.

De este modo, podemos observar cómo tanto el alumnado destaca una serie de habilidades que van más allá de los contenidos de la materia y que refieren, fundamentalmente, a capacidades como la adaptación o el trabajo en equipo.

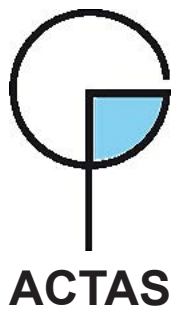
En este sentido, podemos señalar que el aprendizaje-servicio se presenta como una metodología con un fuerte potencial en el desarrollo de habilidades cívico-sociales. Para ello, la conexión con las necesidades y problemas de la sociedad circundante, junto con el *leitmotiv* que supone dar respuesta a los mismos desde una perspectiva profesional resulta claramente enriquecedor para los participantes. Este aspecto cobra mayor sentido en titulaciones vinculadas al ámbito educativo, donde habilidades como la empatía, la paciencia, la resiliencia, la solidaridad, o el trabajo cooperativo juegan un papel esencial en un óptimo desempeño pedagógico.

### Referencias

- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2017). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 14, 61-82.
- Díaz, R. & Quintana, A. (2016). Percepción de los profesores sobre la importancia de la psicomotricidad en Educación Infantil. *Acción Motriz*, 17, 7-20.
- Iglesias-Barreiro, M. R., Rodríguez-Fernández, J. E., & Bermúdez-Martínez, L. B. (2019). Análisis de la formación del profesorado de Educación Infantil en el ámbito de la motricidad y la expresión corporal. En V. Arufe (Ed.), *Actas del II Congreso Mundial de Educación, EDUCA 2019* (pp. 866-884). Santiago de Compostela, España: Sportis / Universidade da Coruña.
- Lane, D.C. & Decamp, W. (2017). Sports will Keep 'em out of Trouble': A Comparative Analysis of Substance Use among Adolescents and Young Adults. *Journal of Sport and Health Research*. 9(1), 41-52.
- Learreta, B., Sierra, M., & Ruano, K. (2005). *Los contenidos de la Expresión Corporal*. Barcelona: Inde.
- Lorenzo, M., Mella, I., García Álvarez, J., & Varela, C. (2017). Investigar para institucionalizar el aprendizaje servicio en la universidad española. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 3, 118-130.



- Martín, D. & Rodríguez, S. (2010). Psicomotricidad. ¿Qué formación dicen poseer los profesores de Educación Infantil y Educación Especial de la provincia de Huelva? *REIFOP, Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 295-305.
- National Youth Leadership Council. (2008). *K-12 Service-Learning Standards for Quality Practice*. Recuperado de <https://nylc.org/standards/>
- Prendes, M.P. (2018). Bullying and cyberbullying: two forms of violence in schools. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 7(1), 1-2.
- Puig, J.M., Martín, X., & Batlle, R. (2008). *Guies practiques. Com començar una experiència d'aprenentatge servei?* Recuperado de [http://www.aprenentatgeservei.org/intra/aps/documents/Guia\\_com\\_començar\\_REVISADA.pdf](http://www.aprenentatgeservei.org/intra/aps/documents/Guia_com_començar_REVISADA.pdf)
- Santos-Rego, M.A., Lorenzo, M., & Vazquez, A. (2018). *Educación no formal y empleabilidad de la juventud*. Madrid: Síntesis.
- Santos-Rego, M.A., & Lorenzo, M. (Eds.). (2018). *Guía para la institucionalización del aprendizaje-servicio en la universidad*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela.
- Santos-Rego, M.A., Sotelino, A., & Lorenzo, M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Barcelona: Octaedro.
- Soler, A. & Castañeda, C. (2017). Estilo de vida sedentario y consecuencias en la salud de los niños. Una revisión sobre el estado de la cuestión. *Journal of Sport and Health Research*. 9(2), 187-198.
- Sotelino, A. (2015). Aprendizaje servicio y educación superior en Galicia. ¿Qué opinan los profesores?. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 1, 56-75.
- Sotelino, A., Santos-Rego, M.A., & Lorenzo, M. (2016). Aprender y Servir en la Universidad: Una vía cívica al desarrollo educativo. *Teoría de la Educación*, 28(2), 225-228.



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

La formación inicial del profesorado de Educación Primaria en Educación  
Matemática: análisis comparado.

The initial training of primary teachers in mathematics education: comparative  
analysis.

Tania F. Gómez Sánchez\*(0000-0002-4748-8969), Cristina Naya Riveiro\*  
(0000-0002-0584-3328), Begoña Rumbo Arcas\*(0000-0002-4748-8969) y Elena Segade  
Pampín\*( 0000-0002-4763-4401)

\*Universidade da Coruña

### Resumen

En este trabajo se describe la estructura y el contenido de los programas académicos de formación de maestros de Primaria del curso 2018/19. El propósito general ha sido comprobar la homogeneidad o diversificación en la estructura curricular común en la formación de maestros en Educación Matemática. Además, se ha analizado el predominio del contenido pedagógico en relación al matemático. Se trata de un análisis de contenido de carácter comparado a nivel institucional de las guías docentes de las titulaciones de Maestro en las treinta y nueve universidades de carácter público que ofrecen la formación inicial para futuros y futuras docentes de Educación Primaria. Los resultados manifiestan que los programas españoles de formación inicial de maestros para la enseñanza de las matemáticas presentan una gran diversidad. Se pone de manifiesto la necesidad de una toma de decisiones reflexionada en cuanto a la orientación de la formación inicial en Educación Matemática, en particular, y aquellos contenidos que no configuran la formación básica de la titulación, en general.

*Palabras clave:* Educación Matemática, formación de profesorado, Educación primaria, guías docentes.

### Abstract

In this paper, the structure and content of the course descriptions for the training of primary teachers are studied of the 2018/19 academic year. The general purpose has been to verify the homogeneity or diversification in the common curricular structure in the training of teachers in mathematics education. In addition, the predominance of pedagogical content in relation to the mathematician has been analyzed. It is a comparative study carried out in thirty-nine public universities that offer initial training for future and future teachers of Primary Education. This is an analysis of content of a comparative nature at the institutional level of the teaching guides of bachelor. The results show that the Spanish initial teacher training programs for the teaching of mathematics present a great variety. The need for thoughtful decision-making regarding the orientation of initial formation is highlighted.

*Keywords:* mathematics education, teacher training, Primary education, course descriptions.

## LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE PRIMARIA

La educación no existe al margen del contexto social. El individualismo de mercado ha estado cada vez más presente en las políticas educativas de los distintos países, especialmente desde finales de los ochenta, y ha impuesto su lógica neoliberal en las prácticas educativas de nuestros sistemas educativos.

La educación como vía esencial para hacer realidad la igualdad de oportunidades como principal motor de los programas políticos de principios de los 80, con su reorientación curricular hacia la formación de una ciudadanía crítica y democrática a través de la interdisciplinariedad y la comprehensividad curricular, ha sido percibida en el imaginario social, construido por intereses económico-financieros y políticos conservadores, como la causa de nuestra decadencia para hacer frente a las demandas de un mercado global altamente competitivo.

Para recuperar la calidad en la educación, las siguientes propuestas legislativas que siguen a la LOGSE se enquistan obsesivamente en el término tecnócrata de las competencias, olvidando que dicho término no es tan novedoso como parece (Gimeno Sacristán, 1982). Las políticas educativas del sistema educativo de los 70 se orientaban por un currículo centrado en la consecución de objetivos operativos legitimado por un modelo conductista obsesionado por cuantificar, medir y comparar.

Posteriormente, la llegada de PISA en el 2000 va a reforzar este modelo tecnócrata-positivista, obligando a los docentes a retomar los métodos más tradicionales y “bancarios” de la educación:

“Mientras que el neoliberalismo se basa en lo que Raymond Williams llama el conglomerado ideológico “emergente”, el neoconservadurismo se basa en una valoración romántica del pasado, un pasado en el que imperaban el “verdadero conocimiento” y la moralidad, donde cada persona “conocía su lugar” (Apple, 2002, p.65).

Entre las políticas neoconservadoras ansiosas por el regreso de un pasado regido por unos niveles de calidad estandarizados y orientados por las normas y valores propios de la “tradición occidental”, se diseña un currículo en el que se destaca la superioridad de las materias tradicionales y la evaluación externa del rendimiento. Sólo podremos tener un sistema educativo de calidad y competitivo si se ejerce un mayor control sobre el currículum y una enseñanza donde las necesidades del estudiante importan menos que su rendimiento.

El éxito y la calidad educativa se mide en relación a los resultados obtenidos en esas pruebas estandarizadas, por eso todo nuestro sistema educativo se articula en torno a los resultados que obtenemos en las pruebas PISA, convirtiéndose en el único y válido instrumento de diagnóstico de las debilidades y fortalezas de nuestro sistema educativo.

En consecuencia, los países han realizado un diseño curricular teniendo en cuenta los resultados obtenidos, incluso las Comunidades Autónomas han realizado sus propuestas en este sentido, especialmente teniendo en cuenta el cuestionamiento realizado de la Educación Matemática (Socas Robayna, 2011; Aguayo Arraigada, 2018).

Los resultados obtenidos en estas pruebas pasan a ser la obsesión de los distintos ministerios de educación, los centros, el profesorado y las familias. Para conseguir un buen puesto en el ranking, el tiempo escolar y las metodologías escolares se limitan a repetir los tests que se utilizan en este tipo de pruebas.

En esta dirección, Torres Santomé (2017) señala algunos de los efectos que tienen las evaluaciones externas en el sistema educativo:

1. El profesorado en vez crear unidades didácticas que haga el trabajo de aula más relevante y significativo para el alumnado, se acomoda a lo que le exige el Estado y le garantice buenos resultados en las evaluaciones.

2. Se refuerzan las políticas prescriptivas y centralizadoras. Se limita la autonomía docente, convirtiéndose en un ejecutor y un técnico.

3. Las relaciones del profesorado con la Administración se instalan en la cultura de la sospecha y del miedo a las sanciones, reforzándose su dimensión burocrática e impersonal.

4. Más que preocuparse por los procesos, el profesorado se centra en los resultados.

5. Se intensifica el uso de materiales didácticos como los libros con trucos o con las soluciones para pasar los test.

6. Se favorece la memorización de datos, hechos y fórmulas frente a los procesos de aprendizaje que implican un pensar autónomo y crítico asentado en el “aprender a aprender”. Las tareas cognitivas más simples como memorizar, conocer, comprender y aplicar, son las más trabajadas en el aula. Por el contrario, las tareas que implican analizar, explicar, razonar, improvisar, etc, se dejan en el cajón de la mesa del profesorado.

7. Los contenidos se acaban fragmentando en exceso, no sólo por asignaturas, sino que cada asignatura a su vez se reduce a temas y listados o resúmenes a memorizar.

8. Las culturas no dominantes vuelven a ser silenciadas porque los test de evaluación prescinde de ellas.

9. Favorece una epistemología de la educación positivista y conductista cuyo interés es todo lo cuantificable (pp.187-190).

En esta dirección y dada la trascendencia otorgada a las matemáticas en el curriculum escolar, como materia objeto de evaluación por los organismos internacionales como PISA, este trabajo se ha focalizado en el análisis de los programas que recogen la formación de futuros profesores de primaria, pues el aprendizaje no depende exclusivamente de los contenidos y competencias adquiridas por el alumnado, sino también de cómo se planifica, desarrolla y evalúa el proceso formativo de sus docentes.

## LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE PRIMARIA

Por ello, se ha planteado un estudio centrado en la formación inicial en contenido matemático del profesorado de educación primaria, por la necesidad contextual ante su significatividad y actualidad, pero también por la necesidad evidenciada en distintos trabajos de investigación de la Educación Matemática en la formación de profesores (Blanco Nieto, 1996; Palarea Medina, 2011).

La etapa de Educación primaria se ha tenido en cuenta, siguiendo a Socas (2011), “(...) como una parte esencial de la Educación Obligatoria, y consideraremos al profesorado de esta etapa como un elemento básico, entre otros, institución, familia..., para mejorar y conseguir un aprendizaje de calidad (cognoscitivo, significativo y efectivo) en Matemáticas” (p.200).

### **Metodología**

Se ha llevado a cabo un estudio exploratorio de carácter comparado que tiene como objetivo conocer las tendencias y estructura de los programas académicos en la formación inicial del profesorado en Educación Matemática.

Para ello, se ha implementado una metodología comparada basada en el estudio de Rico, Gómez & Cañadas (2014). Se ha establecido como hipótesis de partida, siguiendo el trabajo mencionado, la existencia de una gran variabilidad en el planteamiento de la Educación Matemática, buscando las diferencias y simetrías de los programas académicos.

Las fases de investigación han seguido las propuestas por Caballero, Manso, Matarranz y Valle (2016): en primer lugar se define el diseño metodológico, seleccionando y definiendo el problema, formulando la hipótesis de partida y eligiendo la unidad de análisis; y en segundo lugar, se realiza el desarrollo de la investigación, con una primera fase descriptiva, seguida de la interpretativa, la yuxtaposición y la comparación, para en último lugar, llevar a cabo la prospectiva.

En este sentido la aproximación metodológica comparada se ha planteado, siguiendo el trabajo de Rasmussen y Zou (2014), utilizando fundamentalmente fuentes primarias, es decir, aquella información original, fundamentalmente extraída de los programas académicos de las treinta y nueve universidades públicas que tienen el título de Grado en Educación primaria, tratándose de un estudio intranacional. Al centrar el interés en la búsqueda de tendencias, las instituciones son identificadas con un número del 1 al 39.

Así, la dimensión de comparación siguiendo el modelo Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) (UNESCO, 2013), han sido los programas académicos dirigidos a la formación inicial en Educación Matemática para el profesorado de CINE 1, relativo a Educación primaria.

El parámetro de comparación y los indicadores se han establecido a partir del *marco para la medición del conocimiento para la enseñanza de las matemáticas*, recogido en el informe TED-S M International et al., (2012), donde se distinguen dos parámetros con sus respectivos indicadores.

El primer parámetro es el conocimiento del contenido matemático, con cuatro subdominios: números y operaciones, geometría y medida, álgebra y funciones y estadística y probabilidad; y tres dominios cognitivos: conocimiento, aplicación y razonamiento.

El segundo parámetro es el conocimiento del contenido pedagógico de matemáticas, en el que se diferencian tres subdominios: conocimiento del curriculum de matemáticas, conocimiento para la planificación del proceso de enseñanza/aprendizaje en matemáticas y promoción de las matemáticas para la enseñanza y aprendizaje.

La información objeto de análisis se ha seleccionado, una vez delimitado el problema a estudiar. Las fuentes de investigación han sido las guías docentes del título de Grado en Educación primaria, de carácter obligatorio y en el área de Didáctica de la matemática.

### Resultados

En relación a la hipótesis de partida del trabajo se puede observar como la distribución cuantitativa de créditos por universidad es heterogénea, con un rango de entre doce y cincuenta y un créditos. Se puede destacar que la tendencia en número de créditos obligatorios guarda una mayor simetría, mientras que si se tienen en cuenta las materias optativas las diferencias en el número de créditos se incrementan de forma sustancial(Figura 1).

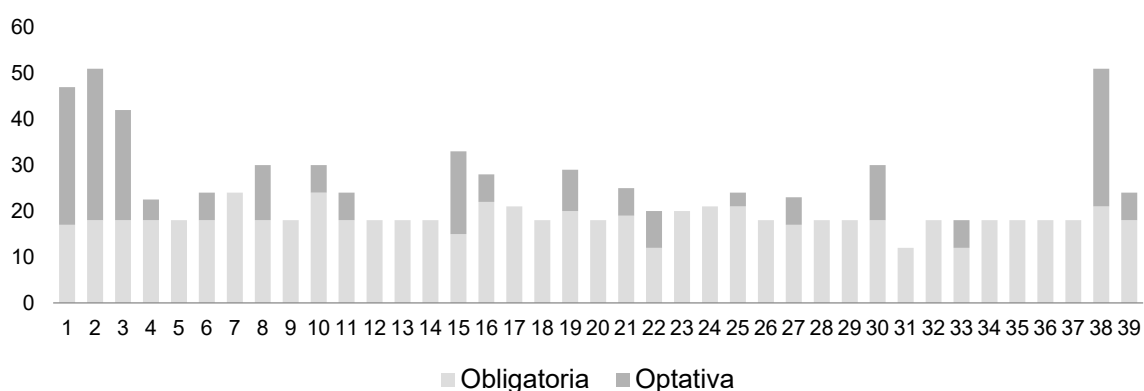


Figura 1. Número de créditos y tipo de asignatura de Educación Matemática por universidad

Sin embargo, cuando se analiza el tipo de materia en conjunto se puede observar un predominio importante de las materias de tipo obligatorio en relación a las optativas (30%). Por ello, se ha estudiado si existe una tendencia en cuanto al curso en las materias de carácter obligatorio o, si por el contrario, hay una gran variabilidad.

En este sentido, se pueden diferenciar en la mayor parte de los casos tres materias, seguidos de aquellos centros que tienen dos, y sólo un caso con una materia (universidad 31) y otro caso con cuatro materias (universidad 17). Se evidencia una gran dispersión en cuanto al curso en el que se sitúan y el

## LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE PRIMARIA

número de créditos que presentan cada una de ellas, estando fundamentalmente situadas en segundo y tercero (Figura 2).

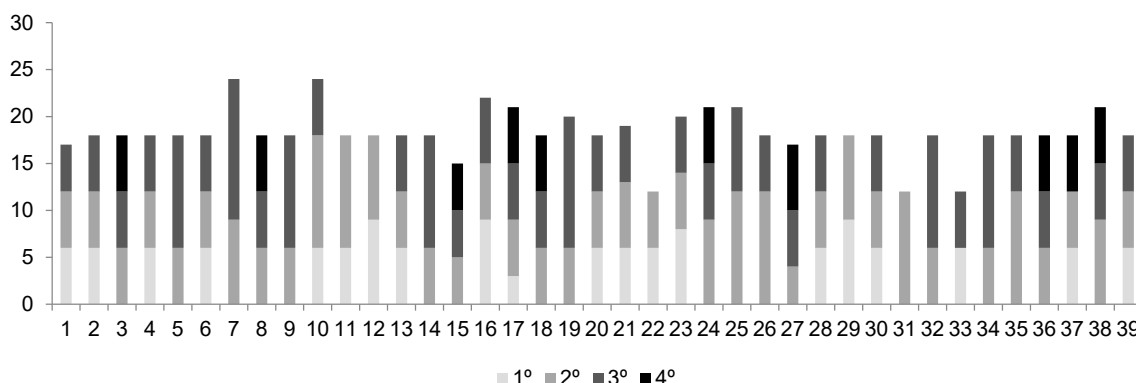


Figura 2. Número de créditos de asignaturas obligatorias y curso de Educación Matemática por universidad

Si se analizan los parámetros abordados en cada una de las materias, se puede observar que habitualmente se complementan el conocimiento del contenido matemático y el conocimiento del contenido pedagógico de matemáticas, siendo muy bajo el porcentaje de materias que abordan exclusivamente contenidos de conocimiento matemático o contenido pedagógico de matemáticas (Figura 3).

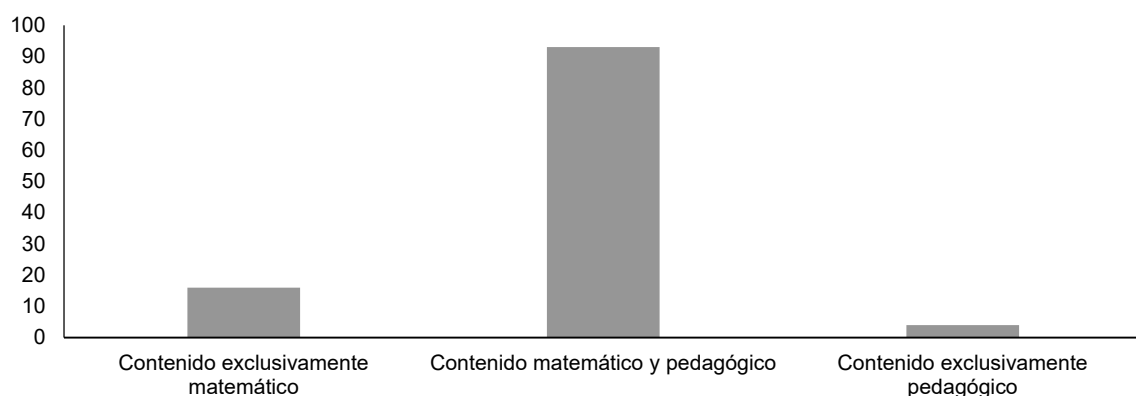


Figura 3. Contenidos trabajados en las materias según los parámetros de comparación

En relación al contenido matemático, se puede observar que en más del 40% de las asignaturas se trabaja exclusivamente un subdominio (Figura 4). Los subdominios recogidos en un mayor número de programas académicos son geometría y medida y números y operaciones, respectivamente; seguidos de estadística y probabilidad y, por último álgebra.



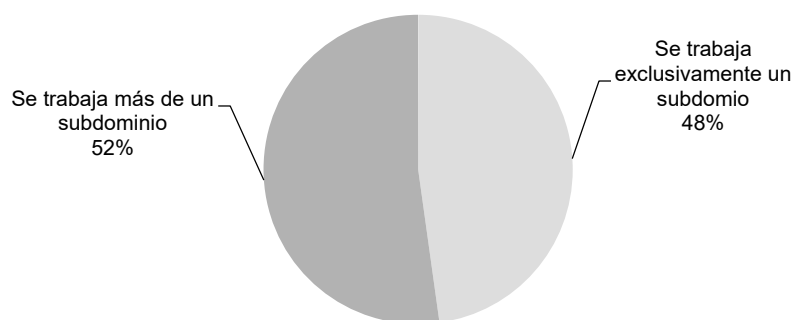


Figura 4. Presencia de los subdominios de conocimiento del contenido matemático por asignatura

En cuanto al conocimiento del contenido pedagógico, se puede observar del mismo modo que en los parámetros, un abordaje conjunto de todos los subdominios. En aquellos casos en los que se trata un solo subdominio tiene una mayor presencia el contenido matemático curricular (Figura 5).

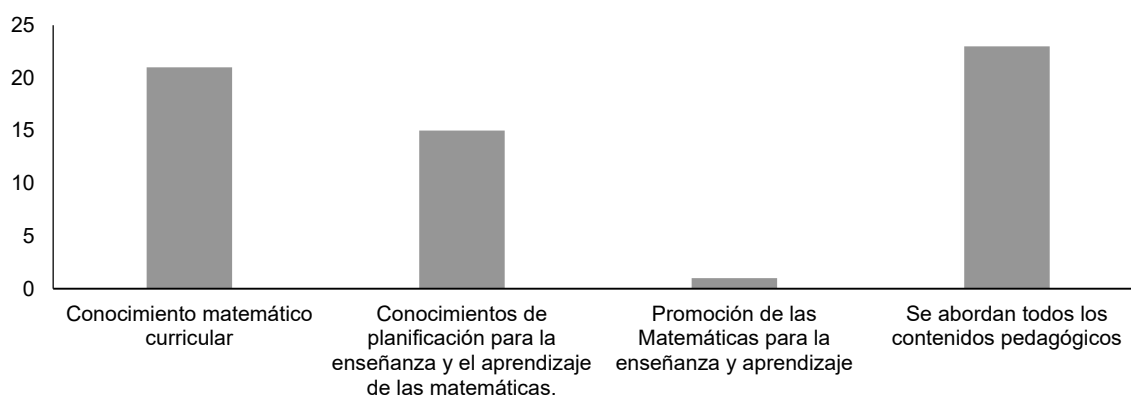


Figura 5. Presencia de los subdominios de conocimiento del contenido pedagógico de matemáticas en los programas académicos

### Discusión y conclusiones

En primer lugar, es preciso referir la hipótesis de partida, del mismo modo que en el estudio de Rico, Gómez & Cañadas (2014), se puede observar una diversificación en los programas académicos en Educación Matemática, tanto en el número de créditos asignados a cada materia, como en el tipo de materias curso en el que se imparten.

Sin embargo, a diferencia de lo señalado por los autores, observamos una complementariedad en el conocimiento del contenido matemático y pedagógico en las materias. Así como, una diferencia importante en la optatividad, que en los programas analizados en el curso 18/19 incrementa sustancialmente el número de créditos en Educación Matemática en algunas universidades, a diferencia de otras que no ofertan ningún crédito optativo en Educación Matemática.

## LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE PRIMARIA

En el contenido matemático, se ha observado que hay un importante porcentaje de materias centradas en un subdominio exclusivamente, cabe preguntarse si hay una tendencia en relación con lo señalado por Torres Santomé (2017), cuando expone que los contenidos se fragmentan excesivamente.

Asimismo, en relación a lo tratado por este autor, cabe señalar que en los contenidos de conocimiento pedagógico matemático la menor presencia está en el abordaje de la promoción de las matemáticas para la enseñanza y aprendizaje, lo que podría ser fundamental para favorecer procesos de aprendizaje autónomo.

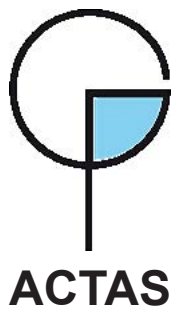
Así, como prospectiva consideramos que es necesario indagar por qué el profesorado incluye en mayor medida los dominios de los contenidos de conocimiento pedagógico matemático en conjunto, mientras que hay un porcentaje amplio de materias que tratan el conocimiento de contenido matemático orientadas a un subdominio.

Por último, en relación a las conclusiones señaladas se ha abierto una vía sobre la influencia del proceso de convergencia de las universidades en Europa y los cambios que se han producido en los planes de estudio en relación a las diferencias que suponen las asignaturas optativas en el número de créditos de Educación Matemática.

### Referencias

- Aguayo Arriagada, C. G. (2018). El análisis didáctico en la formación inicial de maestros de primaria (Tesis doctoral, Universidad de Granada, 2018) Recuperada de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/54625>
- Apple, M. W. (2002). *Educar" como dios manda": Mercados, niveles, religión y desigualdad* Barcelona: Paidós.
- Blanco Nieto, L. J. (1996). Formación inicial del profesorado de primaria en el área de matemáticas. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica*, (14), 99-117.
- Caballero, A., Manso, J., Matarranz, M., y Valle, J. M. (2016). Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 7(9), 39-56.
- Gimeno Sacristán, J. (1982). *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia* Madrid: Ediciones Morata.
- Palarea Medina, M. M. (2011). La formación inicial del profesorado de matemáticas ante la implantación de los nuevos grados en infantil, primaria y máster de secundaria: Informe del seminario. *Educatio Siglo XXI: Revista De La Facultad De Educación*, 29(2), 225-234.
- Rasmussen, P., & Zou, Y. (2014). The development of educational accountability in China and Denmark. *education policy analysis archives*, 22, 121.

- Rico Romero, L., Gómez Guzmán, P., & Cañadas Santiago, M. C. (2014). Formación inicial en Educación Matemática de los maestros de primaria en España, 1991-2010. *Revista De Educación*, (363), 35-59.
- Socas Robayna, M. M. (2011). Aprendizaje y enseñanza de las matemáticas en educación primaria: Buenas prácticas. *Educatio Siglo XXI: Revista De La Facultad De Educación*, 29(2), 199-224.
- Tatto, M., Schwille, J., Senk, S., Ingvarson, L., Peck, R. y Rowley, G. (2012). *Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M): Policy, Practice, and Readiness to Teach Primary and Secondary Mathematics. Conceptual Framework*. East Lansing (Michigan): Teacher Education and Development International Study Center, College of Education, Michigan State University.
- Torres Santomé, J. (2017) *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas* Madrid: Morata.
- UNESCO (2013). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación. CINE 2011*. Canadá: Instituto de Estadística de la UNESCO.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Perceções de alunos do 4.º ano de escolaridade sobre os manuais escolares

Perceptions of 4th grade students on textbooks

Ana Costa\*, Manuel Vara Pires (<https://orcid.org/0000-0002-0093-6349>)\*\*

\*Instituto Politécnico de Bragança, Portugal, \*\*Centro de Investigação em Educação Básica,  
Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

Nota dos autores

Autor de contacto: [mvp@ipb.pt](mailto:mvp@ipb.pt)

## Resumo

O manual escolar é um recurso educativo útil que pode apoiar o trabalho dos alunos e do professor. Dada a sua importância, o manual escolar constituiu o tema integrador das práticas ao longo do estágio profissional da primeira autora no âmbito de um mestrado profissionalizante para a educação básica. Estas práticas foram enquadradas pela questão global: “Qual o papel do manual escolar no processo de ensino e aprendizagem?”. Respostas à questão são concretizadas no respetivo Relatório final de estágio, ainda em desenvolvimento. Este texto apresenta e discute os resultados de um questionário respondido pelos alunos do 4.º ano de escolaridade no final do ano letivo com o principal propósito de identificar e analisar as suas perceções sobre os manuais escolares que utilizam nas disciplinas de Português, Estudo do Meio e Matemática. O questionário era constituído por quinze questões, a generalidade delas de resposta aberta e solicitando a respetiva justificação. Os alunos revelam opiniões muito favoráveis sobre os manuais escolares. Consideram-nos como uma fonte de conhecimento para a aprendizagem e para o estudo mais autónomo e identificam-nos como recursos muito importantes, que ajudam a aprender e a preparar as situações de avaliação mais formal. Referem, como principais formas do seu uso, a resolução das tarefas ou atividades propostas, a leitura e análise do texto apresentado e a ajuda na realização dos trabalhos realizados em casa. Para a elaboração de manuais escolares com mais qualidade, os alunos sugerem, globalmente, a melhoria dos textos, das figuras e das tarefas propostas.

*Palavras-chave:* educação básica, manual escolar, português, estudo do meio, matemática.

## Abstract

The textbook is a useful educational resource that can support student and teacher work. Given its importance, the textbook constituted the integrative theme of the practices during the first author's professional internship in the context of a professional master's degree for basic education. These practices were framed by the global research question: “What is the role of the textbook in the teaching and learning process?”. Answers to this question are given in the respective Final Internship Report, still under development. This text presents and discusses the results of a questionnaire answered by students of the 4th grade at the end of the school year with the main purpose of identifying and analyzing their perceptions about the textbooks they use in Portuguese, Environmental Study and Mathematics. The questionnaire consisted of fifteen questions, most of them open-ended questions and requesting justification. Students reveal very favourable opinions about textbooks. They consider them as a source of knowledge for learning and self-study and they identify them as very important resources that help to learn and prepare for more formal assessment situations. As their main forms of use, they refer solving the proposed tasks or activities, reading and analyzing the presented text and helping with homework. For better quality textbooks, the students suggest, globally, the improvement of the texts, the figures and the proposed tasks.

*Keywords:* basic education, textbooks, portuguese, environmental study, mathematics.

## PERCEÇÕES DOS ALUNOS DO 4.º ANO SOBRE OS MANUAIS ESCOLARES

O estudo, que se apresenta neste texto, integra-se no Relatório final de estágio, ainda em desenvolvimento, da primeira autora e orientado pelo segundo autor, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), correspondente ao estágio profissional para a docência, do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Matemática e Ciências Naturais do 2.º CEB a funcionar na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança. O manual escolar constituiu o tema integrador das práticas de ensino realizadas em sala de aula numa turma de dezanove alunos do 4.º ano de escolaridade, lecionando todas as áreas disciplinares do 1.º CEB (Português, Estudo do Meio, Matemática e Expressões), e numa turma de vinte alunos do 6.º ano escolaridade, assegurando as disciplinas de Matemática e de Ciências Naturais do 2.º CEB.

Numa época em que se verifica uma crescente e generalizada utilização de suportes audiovisuais e digitais, e apesar das controvérsias que provoca “sendo amado por uns e odiado por outros” (Mendes, 1999, p. 343), o manual escolar continua a ser um recurso educativo muito estudado (Choppin, 2004) e muito utilizado nas salas de aula (Martins, 2011). Tradicionalmente, o manual escolar era sobretudo um instrumento de apresentação sucinta dos tópicos com exercícios de aplicação, para além de exercer também uma função de vínculo entre valores sociais e culturais. Atualmente, continuando com preocupações com a apresentação dos temas e com a diversificação das tarefas propostas, o manual escolar procura ainda dar resposta a novas necessidades educativas que passam por desenvolver nos alunos hábitos e métodos de trabalho, propor métodos de aprendizagem ou integrar os conhecimentos adquiridos no dia-a-dia (Gérard e Roegiers, 1998), adaptando-se às novas realidades educativas.

É reconhecida ao manual escolar uma grande importância como recurso educativo, que deve ter em conta os conteúdos programáticos e objetivos de aprendizagem para concretizar as orientações definidas oficialmente, assumindo-se como um elo fundamental de suporte de todo o processo de ensino e aprendizagem (Pires, 2006). Esta será uma das razões por que muitos professores depositam confiança e recorrem com frequência ao manual escolar adotado, acreditando terem sido elaborados conforme os princípios científicos e pedagógicos corretos (Figueiroa, 2001). Igualmente, podem olhar para o manual escolar como um instrumento de estudo e fonte de informação destinado a apoiar, consolidar ou ampliar o conhecimento dos alunos (Gérard e Roegiers, 1998), embora muitas vezes se reconheça que a sua estrutura se orienta mais para o trabalho do professor do que para o trabalho dos alunos. Mas, como refere

Pires (2006), o manual escolar também pode ser considerado como “um meio de regulação político-administrativa das autoridades educativas, sendo um dos instrumentos através do qual se pode exercer o controlo sobre o ensino” (p. 71) e a aprendizagem, com consequências nem sempre positivas.

Para os alunos, o manual escolar pode ser muito importante e constituir um recurso a ter em conta na construção do conhecimento científico, funcionando como um suporte fundamental para organizar as suas aprendizagens (Lopes e Gonçalves, 2017; Martins, 2010). Embora possam recorrer a outras fontes de informação, como a internet, os alunos utilizam frequentemente o manual escolar, quer em momentos mais formais de aula, quer em momentos de estudo em casa, como suporte de saberes ou como sistematização e consolidação de aprendizagens. Tanto os textos apresentados como as tarefas propostas constituem elementos de estudo preferencialmente selecionados pelos alunos (Rego, 2014). O manual escolar, exercendo essencialmente funções de orientação, pode acompanhá-los nos conteúdos disciplinares abordados em aula e durante o seu estudo, representando um recurso pedagógico-didático capaz de potenciar o desenvolvimento das suas competências. Por outro lado, o manual escolar pode estimular e fortalecer a boa relação dos alunos com os livros (Pires, 2006), incutindo-lhes, desde cedo, o gosto pela leitura e pelos materiais de escrita.

### **Opções metodológicas**

O trabalho realizado na PES orientou-se para a questão global “Qual o papel do manual escolar no processo de ensino e aprendizagem?”, sustentada em dois objetivos principais: (i) identificar formas de uso do manual escolar seguidas, nas suas práticas, pelos alunos e pela professora; e (ii) identificar e analisar perceções dos alunos sobre o manual escolar. O estudo seguiu uma abordagem de natureza qualitativa e interpretativa (Amado, 2014; Bogdan & Biklen, 1994), centrada na análise e interpretação das opiniões e práticas dos participantes, procurando compreender uma realidade concreta sem a intenção de estabelecer generalizações a outros contextos e pretendendo interpretar em vez de medir. Este texto incide apenas no objetivo (ii), analisando as perceções dos alunos do 4.º ano relativamente aos manuais escolares de Português, Estudo do Meio e Matemática.

Os dados foram recolhidos através de um questionário respondido por dezanove alunos no final do trabalho letivo. O questionário era constituído por quinze questões, a generalidade delas de resposta aberta e solicitando a respetiva justificação. As questões pretendiam identificar

## PERCEÇÕES DOS ALUNOS DO 4.º ANO SOBRE OS MANUAIS ESCOLARES

perceções dos alunos sobre o que é um manual escolar, qual gostam mais de usar, que aspetos dos manuais gostam mais (ou menos), qual o uso habitual que fazem dos manuais, qual o número de vezes de uso por semana, qual a importância para o seu estudo e para a avaliação, qual a importância (e dificuldades) que atribuem às tarefas propostas e que aspetos devem ser melhorados na elaboração dos manuais escolares.

A análise dos dados foi orientada para o objetivo do estudo e recorreu a aspetos relacionados com a análise de conteúdo (Amado, Costa e Crusoé, 2014; Bardin, 2011). Para isso, fez-se a leitura e a comparação de todas as respostas produzidas pelos alunos, usando como unidade de análise a frase ou o excerto de frase, e, questão a questão, fez-se a sua organização em tabelas, a par do registo da informação mais quantitativa. A categorização resultou de um processo de redução do texto a palavras e expressões significativas (Minayo, 2007). O processo prosseguiu com a classificação e a agregação dos dados, evoluindo para as categorias e subcategorias que emergiram das opiniões dos alunos (Bardin, 2011).

### **Apresentação e discussão das perceções dos alunos**

Neste texto, apresentam-se resultados relativos a onze questões: (i) Explica o que é para ti um manual escolar (questão 1); (ii) Indica qual o manual que gostas mais de utilizar. Explica porquê (questão 2); (iii) Assinala as situações em que, habitualmente, usas o manual de Português, Estudo do Meio, Matemática (questões 5, 6 e 7); (iv) Consideras que os manuais são importantes para o teu estudo? Assinala a opção que corresponde à tua opinião. Explica porquê (questão 9); (v) Tens dificuldades em resolver as tarefas/atividades do manual de Português, Estudo do Meio, Matemática? Explica porquê (só em Matemática) (questões 11, 12 e 13); (vi) Consideras que os manuais são importantes para te ajudar a preparar para as fichas de avaliação? Assinala a opção que corresponde à tua opinião. Explica porquê (questão 14); e (vii) Indica os aspetos que, na tua opinião, deveriam ser melhorados nos teus manuais (questão 15).

#### **Questão: Explica o que é para ti um manual escolar.**

A primeira questão do questionário pretende identificar aspetos que os dezanove alunos associam à noção de manual escolar. As categorias das opiniões dos alunos estão expressas na Tabela 1.

Tabela 1

*O que é um manual escolar*

O manual escolar como...	n.º de referências (34)	% de referências (100%)
--------------------------	----------------------------	----------------------------



Fonte de conhecimento, saber, ensino	11	31%
Livro para aprender	8	24%
Livro para estudar	8	24%
Recurso para aperfeiçoar, exercitar	5	15%
Recurso para a cidadania	1	3%
Recurso para brincar	1	3%

Como se pode ver, a generalidade das referências aponta para dimensões relacionadas com a aprendizagem, destacando-se o manual escolar como “fonte de conhecimento, saber e ensino” (11 referências), “livro para aprender” (8) e “livro para estudar” (8). Há ainda referências mais esporádicas ao manual escolar como recurso para aperfeiçoar a imaginação, a leitura, a escrita, a resolução das tarefas e exercitar o cérebro (5), para a cidadania (1) e para brincar (1).

### **Questão: Indica qual o manual escolar que gostas mais de utilizar. Explica porquê.**

Esta segunda questão pretende conhecer os manuais escolares utilizados no ano letivo que os alunos preferem. Onze deles (58%) gostam mais de usar o manual de Estudo do Meio e os restantes dividem a preferência pelo manual de Português (21%) e de Matemática (21%). As justificações que os alunos dão para as suas preferências são muito diversificadas, como mostra a Tabela 2.

Tabela 2

#### *Justificações para as preferências do manual de uma dada disciplina*

Razões para gostar mais do manual escolar de...	n.º de referências	% de referências
<i>Português (4 alunos)</i>	(8)	(100%)
Fazer, ler textos	4	50%
Responder a questões	3	37,5%
Ter mais imaginação	1	12,5%
<i>Estudo do Meio (11 alunos)</i>	(14)	(100%)
Gostar dos temas abordados	4	29%
Ser mais fácil	4	29%
Estar relacionado com a vida, viver	3	21%
Ser interessante, “fixe”	3	21%
<i>Matemática (4 alunos)</i>	(8)	(100%)
Ser a disciplina favorita	4	50%
Fazer contas e problemas	2	25%
Ter experiências giras	1	12,5%
Ser fácil de aprender	1	12,5%

Os onze alunos justificam a preferência pelo manual de Estudo do Meio por “ser mais fácil” ou pelos “temas abordados”, como o sistema solar, os animais, a poluição ou a história, percebendo-se, assim, que entendem esta área disciplinar como mais acessível do que as restantes e com os temas abordados mais atrativos. Já a principal razão da preferência de quatro alunos pelo manual de Português é “fazer, ler textos”, revelando o seu gosto pela escrita e pela leitura. O

## PERCEÇÕES DOS ALUNOS DO 4.º ANO SOBRE OS MANUAIS ESCOLARES

manual de Matemática, indicado também por quatro alunos, recolhe a preferência essencialmente por se tratar da sua “disciplina favorita”.

### **Questão: Assinala as situações em que, habitualmente, usas o manual de Português | Estudo do Meio | Matemática.**

Estas três questões procuram identificar formas habituais de uso dos manuais escolares das três disciplinas a que os alunos recorrem e cujos resultados aparecem na Tabela 3.

Tabela 3

*Situações em que, habitualmente, os alunos usam os manuais escolares*

Uso habitual do manual escolar de...	n.º de alunos	n.º de alunos	n.º de alunos
	<i>Português</i>	<i>Estudo do Meio</i>	<i>Matemática</i>
Para resolver as tarefas/atividades na aula	16	16	19
Para resolver as tarefas/atividades em casa	16	13	16
Para ler o texto apresentado	16	11	6
Para analisar o texto	9	7	4
Para observar as figuras	5	13	9
Para outras situações	0	0	0

A resolução, quer na aula quer em casa, de tarefas/atividades propostas no manual é uma prática referida pela generalidade dos alunos nas três áreas disciplinares (na aula de Matemática, todos os alunos a assinalam). A leitura e análise do textos apresentados realça uma discrepância entre as disciplinas. É uma prática mais forte em Português (16 e 9 referências, respetivamente) e em Estudo do Meio (11 e 7), sendo notório que os alunos pouco lêem ou analisam texto matemático. A observação de figuras é também uma prática que destaca a diferença entre as áreas, sendo mais frequente em Estudo do Meio (13) e em Matemática (9) e pouco significativa em Português (5). Embora os alunos pudessem acrescentar outras situações de uso, não foi referenciada qualquer outra forma de utilização.

### **Questão: Consideras que os manuais escolares são importantes para o teu estudo? Explica porquê.**

Esta questão pretende conhecer a importância (pouco importante, importante, muito importante) que, globalmente, os alunos atribuem aos manuais escolares nas suas práticas de estudo dedicado às disciplinas escolares. Na Tabela 4, apresentam-se as suas opiniões categorizadas.

Tabela 4

*Justificações para a importância dos manuais escolares para o estudo*

Razões para a escolha de...	n.º de referências	% de referências
<i>Muito importantes</i>	(16)	(100%)

Ajudar na aprendizagem	11	69%
Ajudar no dia-a-dia, no futuro (ausência de razões)	4 1	25% 6%
<i>Importantes</i>	(3)	(100%)
Ajudar na aprendizagem, no progresso	1	34%
Ajudar no futuro	1	33%
Ter problemas difíceis	1	33%
<i>Pouco importantes</i>	(0)	(100%)

Como se pode verificar nesta tabela, todos os alunos destacam a importância dos manuais escolares para o seu estudo, e para 84% deles são mesmo “muito importantes”, vendo-os como um recurso essencial ao estudo e à aprendizagem para serem bem sucedidos no futuro. A generalidade dos alunos suporta as justificações no facto dos manuais escolares ajudarem a aprender e a progredir nas suas aprendizagens.

**Questão: Tens dificuldades em resolver as tarefas/atividades do manual de Português | Estudo do Meio | Matemática? Explica porquê (Matemática).**

Estas três questões pretendem identificar eventuais dificuldades na resolução das propostas de trabalho feitas nos manuais escolares. Como se pode verificar na Tabela 5, os alunos não referem dificuldades especiais sentidas na resolução de tarefas/atividades propostas nos manuais escolares que utilizam nas três disciplinas. Pode observar-se que a opção “muitas vezes” apenas tem alguma expressão em Matemática (22%) e não há qualquer referência na opção “sempre”.

Tabela 5

*Dificuldades em resolver as tarefas/atividades dos manuais escolares*

Manual escolar de...	nunca	poucas vezes	muitas vezes	sempre
	n.º de alunos (%)	n.º de alunos (%)	n.º de alunos (%)	n.º de alunos (%)
Português	2 (11%)	15 (83%)	1 (6%)	0 (0%)
Estudo do Meio	8 (44%)	8 (44%)	2 (12%)	0 (0%)
Matemática	3 (17%)	11 (61%)	4 (22%)	0 (0%)

Em todas as disciplinas, os alunos adiantam razões para essas dificuldades. Em termos gerais, as justificações vão sendo bastante próximas e incidem, principalmente, na complexidade de algumas tarefas propostas ou dos tópicos abordados, sendo referidas, por exemplo, a não compreensão do texto apresentado ou das perguntas formuladas e a falta de atenção. A Tabela 6 apresenta as razões referidas pelos alunos em relação ao manual escolar de Matemática, que refletem a globalidade das justificações apresentadas.

Tabela 6

*Justificações para dificuldades na resolução de tarefas propostas no manual de Matemática*

## PERCEÇÕES DOS ALUNOS DO 4.º ANO SOBRE OS MANUAIS ESCOLARES

Razões para a escolha de...	n.º de referências	% de referências
<i>Nunca</i>	(3)	(100%)
Tarefas fáceis	2	67%
Boa leitura das tarefas	1	33%
<i>Poucas vezes</i>	(11)	(100%)
Não compreensão	4	37%
Estudar, compreender	3	27%
Tarefas fáceis	1	9%
Tarefas mais difíceis	1	9%
Leitura	1	9%
Falta de atenção	1	9%
<i>Muitas vezes</i>	(4)	(100%)
Não compreensão	2	50%
Tarefas difíceis	1	25%
Tópicos mais difíceis (divisão)	1	25%
<i>Sempre</i>	(0)	(100%)

### **Questão: Consideras que os manuais são importantes para te ajudar a preparar para as fichas de avaliação? Explica porquê.**

Esta questão pretende conhecer a importância (pouco importante, importante, muito importante) que os alunos atribuem aos manuais escolares nas suas práticas de preparação para momentos de avaliação mais formais, cujos resultados aparecem na Tabela 7.

Tabela 7

#### *Justificações para a importância dos manuais para a preparação das fichas de avaliação*

Razões para a escolha de...	n.º de referências	% de referências
<i>Muito importantes</i>	(17)	(100%)
Ter preocupação com a classificação, avaliação	8	47%
Para aprender, estudar	6	35%
Preparar os temas de avaliação	2	12%
Ajudar a relembrar os tópicos	1	6%
<i>Importantes</i>	(1)	(100%)
Ler as explicações do texto	1	100%
<i>Pouco importantes</i>	(0)	(100%)

Os dezoito alunos que responderam a esta questão destacam a importância dos manuais escolares na preparação do estudo para os momentos de avaliação. A grande maioria (17) considera esta ajuda “muito importante” e apenas um aluno assinala a opção “importante”. A sistematização das justificações apresentadas pelos alunos para suportar a respetiva opinião revelam uma preocupação com a classificação/avaliação (periódica ou final) e com a possibilidade de poder rever, para a ficha de avaliação, os temas trabalhados na aula.

**Questão: Indica os aspetos que, na tua opinião, deveriam ser melhorados nos teus manuais escolares.**

Esta questão pretende recolher dimensões dos manuais escolares que, na perspetiva dos alunos, podem ser melhoradas. Os aspetos indicados pelos dezassete respondentes são apresentados na Tabela 8.

Tabela 8

*Aspetos a melhorar nos manuais escolares*

Aspetos a melhorar nos manuais escolares	n.º de referências	% de referências
Figuras, textos, tarefas	6	35%
Aspetos físicos, como folhas, capas, peso, <i>tablet</i>	4	23,5%
Nada a melhorar	4	23,5%
Tudo a melhorar	3	18%

Como se pode verificar, a maioria das referências aponta para a melhoria de aspetos de conteúdo dos manuais escolares, como texto, figuras ou tarefas (6 referências) e de aspetos físicos, como robustez ou formato (4). As restantes referências dividem-se entre melhorar ou tudo ou nada.

**A concluir**

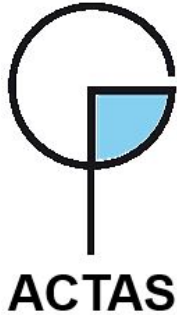
Os alunos envolvidos no estudo revelam perceções muito favoráveis ao manual escolar como recurso de apoio ao trabalho escolar. Acompanhando indicações da literatura, há um forte reconhecimento do manual escolar como fonte de conhecimento para aprender e estudar (Chopin, 2004; Figueroa, 2001; Gérard e Roegiers, 1998), reforçando-o como um recurso muito importante para a aprendizagem e para o estudo mais autónomo (Martins, 2010; Pires, 2006) e ajudando a ultrapassar dificuldades na compreensão dos conceitos e procedimentos disciplinares (Lopes e Gonçalves, 2017; Martins, 2011) e a preparar as situações de avaliação mais formal (Rego, 2014).

Os temas abordados, a circunstância de ser a disciplina favorita, os textos e as propostas de trabalho apresentadas são referidas pelos participantes como boas razões para gostarem de um manual escolar, justificações já adiantadas em outros estudos (Lopes e Gonçalves, 2017; Rego, 2014). Os alunos também referem e valorizam formas habituais do uso do manual escolar já mencionadas em outros estudos (Martins, 2010; Rego, 2014), como sejam a resolução de tarefas ou atividades na aula, a leitura e análise do texto e a observação de figuras apresentadas. Neste sentido, o texto, as figuras e as tarefas propostas são sugeridas pelos alunos como os principais aspetos a ter em conta na elaboração de manuais escolares com mais qualidade.

### Referências

- Amado, J. (Coord.) (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., Costa, P.C., & Crusoé, N. (2014). A técnica de análise de conteúdo. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 301-351). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Choppin, A. (2004). História dos livros e das edições didáticas: Sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, 30(3), 549-566.
- Figueiroa, A.M. (2001). *As atividades laboratoriais e a explicação de fenómenos físicos: Uma investigação centrada em manuais escolares, professores e alunos do ensino básico*. Tese de doutoramento, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Gérard, F., & Roegiers, X. (1998). *Conceber e avaliar manuais escolares*. Porto: Porto Editora.
- Lopes, M., & Gonçalves, A. (2017). O que pensam os alunos dos materiais curriculares? In M.V. Pires, C. Mesquita, R.P. Lopes, G. Santos, M. Cardoso, J. Sousa, E.M. Silva & C. Teixeira (Eds.), *Livro de atas do II Encontro internacional de formação na docência, INCTE 2017* (pp. 556-562). Bragança, Portugal: Instituto Politécnico de Bragança.
- Martins, C. (2010). *O uso do manual escolar no ensino da matemática: Um estudo com professores do 2.º ciclo do ensino básico*. Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Martins, D. (2011). *Os manuais de estudo do meio e o ensino experimental das ciências no 1.º ciclo do ensino básico*. Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Bragança, Bragança, Portugal.
- Mendes, J. (1999). Identidade nacional e ideologia através dos manuais de história. In R. V. Castro et al. (Orgs.), *Atas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares* (pp. 343-354). Braga: Universidade do Minho.
- Minayo, M. (2007). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: HUCITEC.

- Pires, M.V. (2006). *Os materiais curriculares na construção do conhecimento profissional do professor de matemática: Três estudos de caso*. Tese de doutoramento, Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, Espanha.
- Rego, A. (2014). *2.º ciclo de estudos em ensino de história e de geografia no 3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário*. Relatório final de estágio, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, Portugal.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Satisfacción Docente y Longevidad. Visión positiva de la edad

Teacher Satisfaction and Longevity Positive view of age

Florencio Vicente Castro (0000-0002-8162-6261) \*, M<sup>a</sup> Soledad Vicente Coronado (0000-0002-0854-119X) \*\*, Patricia López Arroyo (0000-0002-5014-1325)\*\*\*, Carmen Trejo Martín (0000-0002-1224-2408)\*\*\*\*, Juan José Maldonado Briegas (0000-0002-3063-4595)\*\*\*\*\*, Sergio González Ballesteros (0000-0003-3714-0712) \*\*\*\*\* y Ana Isabel Sánchez Iglesias (0000-0002-5947-1136)\*\*\*\*\*

\*Researcher at INFAD, \*\* Researcher at INFAD \*\*\* Researcher at PSYCOEX, \*\*\*\*Researcher at PSYCOEX, \*\*\*\*\*Universidad de Extremadura, , \*\*\*\*\*Researcher at INFAD, \*\*\*\*\*Universidad de Burgos,

Nota de los autores

[fvicentec@gmail.com](mailto:fvicentec@gmail.com), [soleleo7@gmail.com](mailto:soleleo7@gmail.com), [patricia.la33@gmail.com](mailto:patricia.la33@gmail.com), [cartremar1@gmail.com](mailto:cartremar1@gmail.com);  
[jjmaldonado@unex.es](mailto:jjmaldonado@unex.es); [sergballster@gmail.com](mailto:sergballster@gmail.com), [anatrefacio@yahoo.es](mailto:anatrefacio@yahoo.es),



## Resumen

La longevidad se ha convertido en una fuente de investigaciones dado que en los últimos decenios se ha producido un aumento exponencial del aumento de los años de vida. España cuenta con 46.5 millones de habitantes. 18 millones han superado los 50 años y más de 8.7 millones han superado los 65 años (INE, 2018). Son varios los autores e investigaciones que inciden en esa realidad y varias las hipótesis y variables que apuntan a convertirse en el eje principal de las causas y circunstancias que influyen en el envejecimiento. Seguramente sea una confluencia de factores los influyentes en ello, factores que van desde los más biológicos a los más culturales y cognitivos. Una revisión bibliográfica indica que, si bien se citan diversas variables, ninguna incide en la variable nivel de estudios y longevidad. Es en este punto donde, desde una orientación de la Psicología positiva, centraremos nuestra investigación. Nuestro objetivo pretende analizar la diferencia de años de vida y la longevidad en personas con estudios y sin estudios. Nuestra principal aportación es demostrar que en los colectivos de 60 y más años, tener un nivel superior de estudios supone vivir más años. La muestra utilizada es la totalidad de la población española según el Censo del INE (Instituto Nacional de Estadística) más reciente. Las principales conclusiones que se alcanzan son que las personas, tanto hombres como mujeres que tienen un mayor nivel de estudios, viven de media más años.

*Palabras clave:* memoria, envejecimiento, desarrollo cognitivo, longevidad.

## Abstract

Longevity has become a source of research since in recent decades there has been an exponential increase in the number of years of life. Spain has 46.5 million inhabitants. 18 million have exceeded 50 years and more than 8.7 million have exceeded 65 years (INE, 2018). There are several authors and researches that affect this reality and several hypotheses and variables that aim to become the main axis of the causes and circumstances that influence aging. Surely it is a confluence of influential factors in it, factors that range from the most biological to the most cultural and cognitive. A literature review indicates that, although several variables are cited, none affects the variable level of studies and longevity. It is at this point where, from an orientation of positive Psychology, we will focus our research. Our objective is to analyze the difference in years of life and longevity in people with studies and without studies. Our main contribution is to show that in groups of 60 and over, having a higher level of education means living longer. The sample used is the totality of the Spanish population according to the most recent INE (National Statistics Institute) census. The main conclusions reached are that people, both men and women who have a higher level of education, live for an average of more years.

*Keywords:* Longevity, educational level, cognitive development, Spanish population.

## **Satisfacción Docente y Longevidad Visión positiva de la edad**

En las últimas décadas el envejecimiento se ha incrementado significativamente. Hoy en día, las personas pueden llegar a vivir de media hasta un rango de edad comprendida entre 80-120 años, como consecuencia de los avances científicos y tecnológicos, las mejoras en las condiciones de vida (actividad física, dieta, no fumar, etc.) y la atención médica y nosotros defendemos que el desarrollo cognitivo es una de las variables más significativas e influyentes. En España la esperanza media de vida al nacer es de 83,2, según las últimas estadísticas disponibles (2013) de la OCDE, sólo un poco por debajo de los 83,4 años en promedio de la media de vida que un japonés puede esperar vivir. En 2040 si en España continúan las tendencias actuales de salud y mantiene su potencial sanitario pasará de ser el cuarto país más longevo a ser el primero. Las últimas investigaciones muestran que es probable que todos los países experimenten al menos un ligero aumento en la esperanza de vida. El acortamiento de esta esperanza de vida suele asociarse al deterioro cognitivo y los trastornos relacionados con la edad, lo que confiere uno de los mayores desafíos de salud en las próximas décadas. El hecho de envejecer es un proceso consustancial al paso del tiempo que implica determinadas transformaciones y transacciones vitales en el individuo. El rumbo de este proceso, así como sus consecuencias, viene articulado por un lado por las variables personales y por otro por las derivadas de un contexto psico-socio-cultural más amplio, Borrel, Regidor & Arias (2011). Es, por tanto, necesario el encontrar distintos métodos para conservar la memoria y el desarrollo cognitivo que favorezcan la longevidad desde una perspectiva de envejecimiento saludable previniendo la aparición de enfermedades. Según Lira, Rugene & Mello (2011), el entrenamiento puede mejorar las funciones cognitivas en ancianos, por lo que un incremento del desarrollo cognitivo en la vejez a través de distintas actividades podría ser un aspecto relevante en el incremento de la longevidad de las personas. El potenciamiento de conductas de actividad, de necesidad de vivir influyen en la salud, de forma que esa necesidad de vivir facilita procesos cognitivos y sociales que también redundan en una mejor salud, Marmot, M. (2004). En definitiva, las emociones, los posicionamientos positivos facilitan la creación de relaciones sociales y de amistad, permitiendo que la persona adquiera recursos sociales que podrían usar más tarde, cuando los necesite, a la vez que el mantener una vida activa, relacionada con el desarrollo cognitivo (estar inmersos en actividades y afecto positivos) genera beneficios sobre la salud (Lucchese, Castro, Maldonado et al.; 2018) Con el objetivo de ofrecer una efectiva contribución científica a ese nuestro posicionamiento de “desarrollo cognitivo y longevidad” , se hizo necesario proceder a una verificación de lo que se ha hecho en términos de investigación sobre "memoria, envejecimiento, desarrollo cognitivo y longevidad", o sea, considerar el estado del arte, no sólo para captar la producción científica ya elaborada, sino también para aclarar el problema y contar con la colaboración de investigadores que apuntan posibles lagunas en sus estudios, y dudas y controversias que persisten.

## Metodología

La investigación fue realizada en las bases: SciELO, UAM, PePSIC, LILACS, PubMed, PsycINFO, Dialnet y Teseo, en un período de 10 años, desde enero de 2008 a diciembre de 2017.

Primero, fueron usados los descriptores “memoria” y “envejecimiento” encontrándose en la SciELO 54 artículos, en la UAM 746, en la PePSIC 19, en la LILACS 149, en Dialnet 417 y en la Teseo 1. Para los mismos descriptores en inglés “memory” y “aging” utilizadas en las bases PubMed y PsycINFO se encontraron 21090, y 1964, respectivamente.

En segundo lugar, se realizó la investigación con los descriptores “desarrollo cognitivo” encontrándose en la SciELO 586 artículos, en la UAM 6414, en la PePSIC 10, en la LILACS 882, en Dialnet 7715 y en la Teseo 16; con los términos anglosajones “cognitive” and “development” se encontraron en la base PubMed 58055, y en la PsycINFO 10337.

Como el número de artículos en ambos descriptores fue muy numeroso, optamos por una nueva revisión, se realizaron dos nuevas búsquedas, añadiendo a los descriptores usados el descriptor “longevidad”, de forma que los descriptores usados en la búsqueda analizada fueron “desarrollo cognitivo y longevidad” y “memoria, envejecimiento y longevidad”, para las bases SciELO, UAM, PePSIC, LILACS, Dialnet y Teseo; y “cognitive development and longevity” y “memory, aging and longevity” para las bases PubMed y PsycINFO. Con estas adiciones, se encontraron los siguientes resultados:

Para el descriptor “desarrollo cognitivo y longevidad” y “cognitive development and longevity”, la base de datos SciELO, PePSIC, LILACS y Teseo fueron cero, en la UAM fueron 74, en Dialnet 17, en la PubMed 201, y en la Psycinfo 11.

Para el descriptor “memoria, envejecimiento y longevidad” y “memory, aging and longevity” se encontraron para para Scielo, PepSIC y Teseo cero, UAM, 48 artículos, para LILACS 1, para Dialnet 9, para PubMed 420 y para Psycinfo 12,

En cuanto a estos resultados, que viabilizarían el trabajo en UAM, pero que, en contrapartida, eliminarían dos bases de datos (PePSIC y SciELO) y restringirían mucho el número de artículos en otras dos (PsycINFO y PubMed), se hizo la opción por considerar la búsqueda con dos y tres descriptores en español en las bases de datos (UAM, Dialnet, LiLLACS) y con dos y tres descriptores en inglés en la (Psycinfo, PubMed), con el objetivo de tener una visión más amplia de la producción científica del tema en estudio.

Los artículos pasaron por un proceso de análisis, primero siendo excluidos los duplicados, restando 53 para su análisis. Un segundo corte sobre la base de la lectura del título y el resumen. Cuando esto no fue suficiente para decidir la inclusión o exclusión, porque el título no representaba bien el núcleo del artículo o el resumen fuera muy sucinto y dejase dudas en cuanto a la pertinencia de la inclusión, se analizaron también muestras, resultados y conclusión.

Para la exclusión: se utilizaron también los criterios: *artículos no disponibles en su totalidad gratuitamente, duplicados y de revisión.*

Para la inclusión: los criterios fueron: estudio referente al tema propuesto (investigación de la memoria o desarrollo cognitivo, envejecimiento y longevidad con o sin propuesta de intervención), muestra constituida por ancianos sanos y período de 10 años.

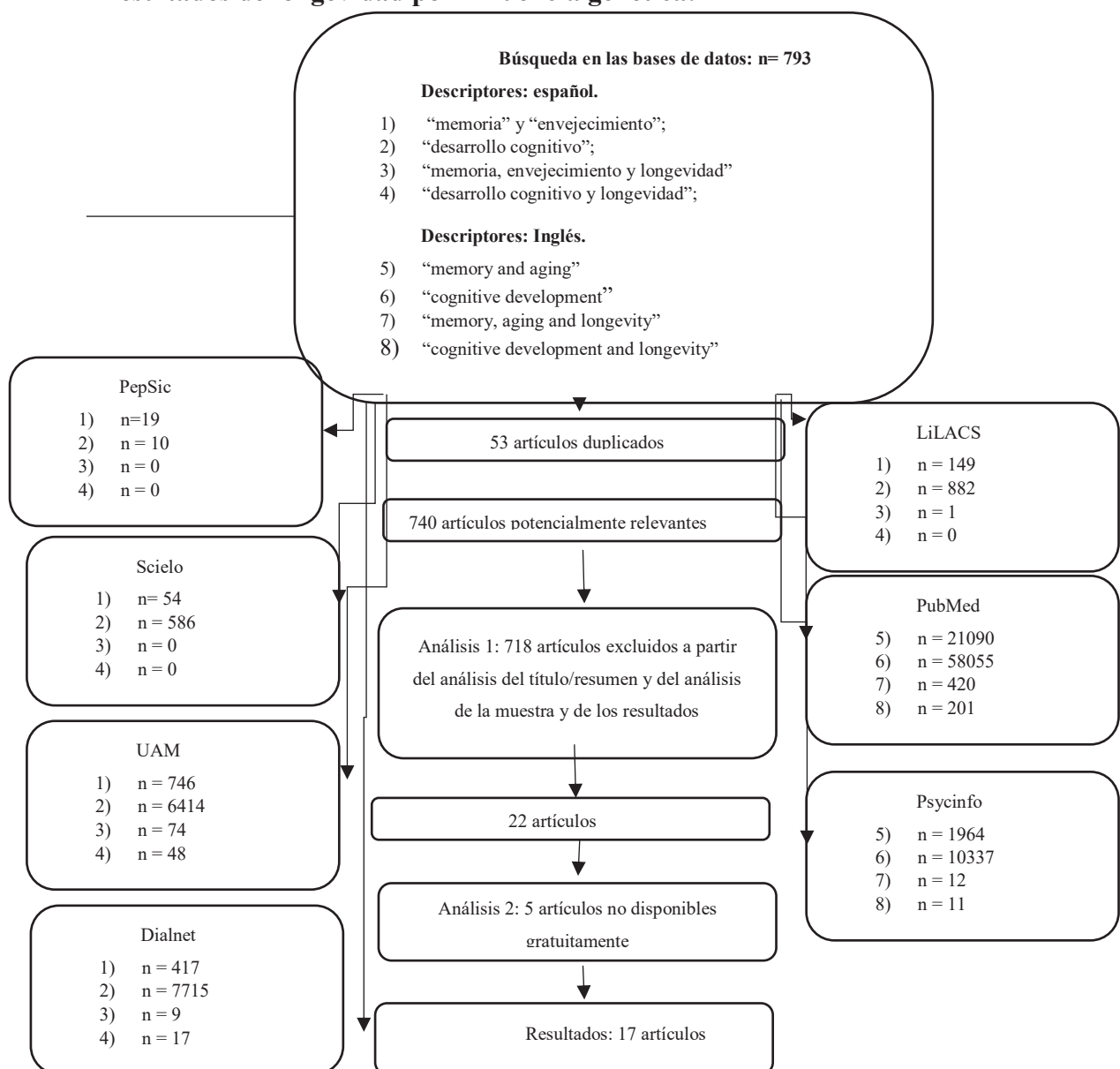
Los artículos seleccionados fueron leídos en su totalidad para elaborar un análisis comparativo y detectar sus aspectos principales, similitudes y diferencias, puntos pacíficos y controversias sobre la asociación de la memoria (y/o el desarrollo cognitivo), el envejecimiento y la longevidad.

A continuación, se procedió a la elaboración de un diagrama de flujo (fig.1). En él se condensa el proceso de búsqueda y selección del material para análisis, demostrándolo de modo sintético y permitiendo que se tenga una visión global de él.

## Resultados y discusión

El análisis de los resultados ofreció cuestiones a continuación discutidas, diferenciándose claramente de forma cualitativa dos variables de carácter genético y no genético vinculados con la longevidad:

### Resultados de longevidad por influencia genética:



Se estudiaron las variables citadas en los números artículos e influyentes en la longevidad que podrían ser de base genética resultando pocos los trabajos centrados en esos aspectos no psicológicos, aunque a veces interconectados con los psicológicos. Los resultados fueron los siguientes:

La longevidad de los padres se asocia con un mejor envejecimiento del cerebro en los hijos de mediana edad, Murabito, Beiser, Decarli, Seshadri & Wolf (2013); Dutta et. Al. (2014), que investigaron el envejecimiento de los hijos de padres longevos.

La descendencia de los hermanos nonagenarios (genético) con un historial familiar de longevidad tiene un mejor rendimiento cognitivo en comparación con el grupo de sus parejas de edad comparable, según el estudio de Stijntjes et. Al. (2013).

Las variantes genéticas influyen en el rendimiento de la memoria en familias longevas, según Barral et. Al. (2013), al analizar el rendimiento de la memoria en el Estudio Familiar de larga vida. Este aspecto es también una variable no genética.

Las variables Bio-Socio-Sanitarias. (Hacer deporte, alimentación sana, no fumar, etc) contribuyen a la longevidad (Franco, L.; Vicente C., F.; Maldonado B., J.J.; González B., S.; Sánchez I., A.I. (2018). *Desarrollo cognitivo y longevidad*. Conf. Cephalal. et Neurol. 2018; Vol. 28, N. 1: 5-15)

### **Resultados de longevidad por influencia no genética o socio-psicológica.**

El compromiso, en entrenamientos de habilidades específicas, puede mitigar los declives cognitivos relacionados con la edad, Stine-Morrow, Parisi, Morrow & Park (2008), que estudiaron los efectos de un estilo de vida comprometido en la vitalidad cognitiva.

El rendimiento cognitivo puede servir como un importante endofenotipo para la longevidad, Barral et. Al. (2012), al estudiar la función cognitiva en familias con supervivencia excepcional.

Un mayor sentido del propósito se asoció con una mayor probabilidad de supervivencia y longevidad. Windsor, Curtis & Luszcz (2015).

Una mayor orientación de la novedad futura autonotificada se asocia con un mayor rendimiento de la memoria actual y mayores expectativas futuras con respecto a la aptitud física con un mejor estado metabólico actual, Düzel et. Al. (2016).

La capacidad de resolución de problemas diarias difiere con la edad junto con los procesos subyacentes, pero incrementa la longevidad. Chen, Hertzog & Park DC . (2017).

Participar en el aprendizaje de nuevas habilidades mejora la memoria episódica en los adultos mayores, mejora la cognición en relación con la participación en actividades sociales o desafiantes, y ayuda a vivir más. Chan, Haber, Drew & Park (2014).

Los factores asociados con la longevidad pueden proteger contra la demencia y la enfermedad de Alzheimer, según Lipton et. Al. (2010).

El entrenamiento de la memoria es una intervención no farmacológica factible que podría traer un cambio positivo en el rendimiento en adultos mayores que enfrentan deterioro cognitivo, según Olchik et. Al. (2010),

Olchik et. Al. (2010) demostraron cómo el entrenamiento de la memoria (MT) en el deterioro cognitivo leve (MCI) generaba cambios en el rendimiento cognitivo;

Vivir un estilo de vida ocupado se asocia con una mejor cognición. Festini, McDonough & Park (2016).

Miller, Dye, Kim, Jennings, O'Toole, Wong & Siddarth (2013), estudiaron el efecto de ejercicios cerebrales computarizados en mayores; aprender cosas nuevas y mantener la mente comprometida puede ser una clave importante para el envejecimiento cognitivo exitoso, tal como lo sugiere la sabiduría popular y nuestras propias intuiciones, Park et. Al. (2014).

Un nivel más bajo de pensamiento abstracto lógico y una velocidad de procesamiento de información más lenta se asocian con una supervivencia más corta entre los adultos, según el estudio de Nishita et. Al. (2017), que estudiaron las habilidades cognitivas en adultos como predictores de la muerte.

Las actividades recreativas protegen contra el deterioro cognitivo entre los ancianos chinos, y los efectos protectores son más profundos para los ancianos educados, Zhu, Qiu, Zeng & Li (2017), que realizan un estudio longitudinal en adultos mayores chinos sobre actividades de ocio, educación y deterioro cognitivo en adultos.

El aumento de la educación mejora de forma significativa las capacidades cognitivas de la vida posterior, Ritchie, Bates, Der, Starr & Deary (2013).

El comportamiento positivo en las actividades de la vida diaria representa varias dimensiones del bienestar personal, la salud y la seguridad, y pueden conferir una mayor longevidad, Chang, Chen, Wahlqvist & Lee (2012); las personas mayores que compran todos los días para satisfacer sus necesidades tienen un 27% menos de riesgo de muerte que los compradores menos frecuentes.

La participación social extensa, la participación regular en actividades de ocio en grupo, las actividades sociales organizadas y las interacciones sociales informales en particular pueden tener efectos beneficiosos sobre la salud funcional de los adultos mayores a través de vías conductuales y psicosociales, Gao et. Al. (2018).

### **Resultados de los análisis de los artículos relacionados con la longevidad desde un punto de vista de influencia socio-psicológica presentaron características y matices singulares.**

Se realizaron estudios experimentales de campo sobre entrenamiento cognitivo en Stine-Morrow (2014); Murabito et. Al. (2013) examinaron la relación entre longevidad, cognición de los padres y marcadores subclínicos del envejecimiento cerebral en una muestra de 728 individuos; Dutta et. Al. (2014) probaron la asociación entre la longevidad de padres y el deterioro cognitivo de la edad avanzada a través de una evaluación bienal para edades comprendidas entre los 64 años hasta los 79 años. Windsor, Curtis & Luszcz (2015), en una muestra de 1475 adultos mayores, examinaron las asociaciones de las diferencias individuales en el sentido del propósito con los niveles y las tasas de cambio en los índices de envejecimiento (salud, cognición y síntomas depresivos). Chen, Hertzog & Park (2017) examinaron las diferencias de edad en las contribuciones relativas de las habilidades fluidas y cristalizadas para resolver problemas cotidianos en una muestra de 221 adultos sanos en edades comprendidas entre los 24 y los 93 años. Chan, Haber, Drew & Park, estudiaron la influencia y el beneficio de la cognición y la mejora de la función diaria mediante el entrenamiento del uso de computadora tableta y aplicaciones del software asociado en una muestra total de 54 adultos mayores (60-90 años). Olchik et. Al. (2013), realizaron un ensayo clínico aleatorizado controlado donde se estudió la memoria a través de pruebas cognitivas en tres grupos de intervención diferentes. Stijntjes et. Al. Estudiaron, en una muestra de 500 individuos,

si los hijos de hermanos no genéricos con antecedentes familiares de longevidad se desempeñan mejor en las pruebas cognitivas en comparación con sus compañeros como controles. Festini, McDonough & Park (2016), examinaron la relación entre la actividad y la cognición en adultos de 50-89 años, en una muestra de 330 personas completando una batería cognitiva y un cuestionario de demandas ambientales de Martin y Park (MPED), realizando una evaluación de la actividad. Miller et. Al. (2013), realizaron una investigación para explorar si los ejercicios de entrenamiento cerebral computarizados mejoran el rendimiento cognitivo en adultos mayores, utilizando para ello una muestra de conveniencia asignándole al azar a un grupo de intervención (N = 36), que utilizó un programa informático 5 días a la semana durante 20-25 minutos cada día, junto con un grupo de control de lista de espera (N = 33). Denis et. Al. (2014), estudiaron si la participación sostenida en el aprendizaje de nuevas habilidades que activaban la memoria de trabajo, la memoria episódica y el razonamiento durante un período de 3 meses mejoraría la función cognitiva en adultos mayores. Nishita et. Al. (2017), estudiaron en una muestra de 1060 individuos la relación longitudinal entre las habilidades cognitivas y la muerte subsiguiente en adultos mayores japoneses. Zhu, Qiu, Zeng & Li (2017), examinaron la asociación entre las actividades de tiempo libre y el riesgo de desarrollar deterioro cognitivo entre las personas mayores chinas, e investigaron si la asociación varía según el nivel educativo, utilizando para ello una muestra de 6586 participantes. Ritchie et. Al. (2013), analizaron en dos cohortes longitudinales, la asociación entre la educación y el cambio cognitivo de por vida. Chang et. Al. (2012), analizaron en una muestra de 1841 personas taiwanesas de edad libre representativas, el comportamiento de compra. Gao et. Al. (2018) estudiaron los efectos de participar en diferentes tipos de actividades sociales en el inicio de la discapacidad funcional y los mecanismos subyacentes de comportamiento y psicosociales entre adultos mayores de 65 años y más en China a través de un estudio de longevidad de salud longitudinal durante los años 2005, 2008 y 2011.

**Los métodos utilizados en los estudios fueron diversos:** para probar la asociación entre la longevidad de los padres y las mediciones de la cognición y los volúmenes cerebrales, Murabito et. Al. (2013) utilizaron la regresión multivariable lineal y logística para ajustar la edad, el sexo, la educación y el tiempo para la prueba de NP o la RM cerebral, resultando que la asociación con la hiperintensidad de la materia blanca ya no era significativa en los modelos ajustados por los factores de riesgo cardiovascular y la enfermedad; Dutta et. Al. (2014) realizaron el estudio clasificando los descendientes en grupos de longevidad parental en función de los puntos de corte distributivos específicos de género, utilizando para ello modelos de covariables que incluían raza, educación de los encuestados y estado de ingresos durante la infancia y la edad adulta. Düzel, Voelkle, Düzel, et. Al. usaron modelos de ecuaciones estructurales en la validación de una nueva medida de autoinforme, el Cuestionario de Horizonte de Salud Subjetiva (SHH-Q). El SHH-Q, evaluaba las perspectivas de tiempo futuro de los individuos en relación con cuatro dimensiones de estilo de vida interrelacionadas pero distintas: (1) exploración orientada a la novedad (Novedad), (2) aptitud física (Cuerpo), (3) objetivos laborales (Trabajo), y (4) Objetivos en la vida (Objetivos de la vida); cuatro estudios desarrollaron baterías cognitivas: Chen, Hertzog & Park (2017) realizaron una batería cognitiva para medir la capacidad de fluidos (velocidad de procesamiento, memoria de trabajo, razonamiento inductivo) y la capacidad cristalizada (múltiples medidas de vocabulario), prediciendo el rendimiento en la prueba de problemas cotidianos (EPT), llegando al resultado de que el principal factor predictivo del rendimiento en la resolución de problemas cotidianos para los adultos jóvenes fue la capacidad de fluidos; observando además que la capacidad cristalizada se convirtió en el factor predictivo dominante al aumentar la edad; por otro lado, Chan, Haber, Drew & Park, realizaron una batería cognitiva en una muestra de 54 alumnos

mayores analizando la memoria de episodios y la velocidad de procesamiento, el control mental y el procesamiento visoespacial. Festini, McDonough & Park (2016), realizaron una batería cognitiva y un cuestionario de demandas ambientales de Martin y Park (MPED), sobre una muestra de 330 adultos de 50 y 89 años, para estudiar la relación entre actividad y la cognición. Los resultados evidenciaron que una mayor actividad se asoció con una mejor velocidad de procesamiento, memoria de trabajo, memoria de episodios, razonamiento, y conocimiento cristalizado. A su vez, demostraron que vivir un estilo de vida ocupado se asocia con una mejor cognición. Park et. Al. (2014), realizaron una batería cognitiva y cuestionarios psicosociales previos y posteriores a la intervención, sobre una muestra de 211 individuos de edades comprendidas entre los 60 y 90 años. Los evaluadores fueron ciegos a la asignación de la condición y no participaron en la intervención. Las pruebas incluyeron tareas de papel y lápiz y computarizadas. Las construcciones cognitivas evaluadas y las tareas asociadas con las construcciones fueron: la velocidad de procesamiento, el control mental, la memoria episódica, y el procesamiento visoespacial. Olchik et. Al. (2013), realizaron un ensayo clínico aleatorizado controlado. Stijntjes et. Al. realizaron un análisis de corte transversal dentro de la cohorte longitudinal del estudio de longevidad de Leiden en una muestra de 500 individuos. Controlaron la función de memoria, la atención y la velocidad de procesamiento. Analizaron los datos con regresión ajustada por edad, sexo, años de educación y adicionalmente para diabetes mellitus, enfermedades cardiovasculares, consumo de alcohol, tabaquismo, marcadores inflamatorios y genotipo de apolipoproteína E. Se utilizaron errores estándar robustos para dar cuenta de las relaciones familiares entre los hijos. Miller et. Al. (2013), realizaron pruebas neuropsicológicas donde se compararon tres dominios cognitivos (inmediata de memoria, retraso en la memoria, del lenguaje). Nishita et. Al. (2017), realizaron un estudio Longitudinal del Envejecimiento. Las habilidades cognitivas de los participantes se midieron al inicio utilizando la forma corta de la Escala de Inteligencia para Adultos de Wechsler de Japón, que incluye las siguientes pruebas: información (conocimiento general), Similitudes (pensamiento abstracto lógico), Compleción de imágenes (percepción visual y memoria visual a largo plazo) y el símbolo del dígito (velocidad de procesamiento de información). Zhu, Qiu, Zeng & Li (2017), utilizaron como medio de recogida de información una encuesta evaluada mediante una escala autoinformada. Emplearon modelos de riesgos proporcionales de Cox para examinar la asociación de actividades de ocio con incidentes cognitivos. deterioro al controlar la edad, el género, la educación, la ocupación, la residencia, el ejercicio físico, fumar, beber, las enfermedades cardiovasculares y los factores de riesgo, el bienestar negativo y el funcionamiento físico, y la puntuación inicial del MMSE. Ritchie et. Al. (2013), utilizaron como herramienta el control de la comparación de la puntuación del CI en la infancia y en la edad adulta a los 70 y 79 años. Chang et. Al. (2012), El análisis se basó en el conjunto de datos NAHSIT 1999-2000. Los modelos de riesgo proporcional de Cox se utilizaron para evaluar la frecuencia de compra en caso de muerte entre 1999 y 2008 con un posible ajuste de covariables. Gao et. Al. (2018), realizaron un Estudio de Longevidad de Salud Longitudinal de China. Adoptaron análisis de tablas de vida y modelos de riesgo de tiempo discreto para examinar la relación entre la participación social y la discapacidad funcional. Para ello definieron la participación social como las frecuencias de participar en actividades grupales de tiempo libre (jugar a las cartas) y actividades sociales organizadas, involucrarse en interacciones sociales informales (la cantidad de hermanos visitados con frecuencia) y participar en trabajos remunerados. La participación social extensa se midió mediante un índice compuesto sumando los cuatro tipos de actividades sociales en las que estaba involucrada una persona mayor. Los resultados determinaron que el juego frecuente de cartas fue un factor protector para el declive funcional, donde la relación estaba parcialmente mediada entre las capacidades cognitivas y las emociones



positivas. La participación frecuente en actividades sociales organizadas está significativamente relacionada con un riesgo reducido de deterioro funcional, y dicha asociación estaba mediada entre los ejercicios físicos y la capacidad cognitiva. Las visitas frecuentes de los hermanos tuvieron una fuerte relación inversa con el deterioro funcional, Sin embargo, se observó que no existía una asociación significativa entre el trabajo remunerado y el declive funcional.

## Conclusiones

La investigación sobre la **relación memoria, envejecimiento, desarrollo cognitivo y longevidad** fue realizada en las bases: SciELO, UAM, PePSIC, LILACS, PubMed, PsycINFO, Dialnet y Teseo, en un período de 10 años, considerando los estudios publicados entre enero de 2008 y diciembre de 2017, con el objetivo de tener una visión integral de la producción científica del tema. Se encontraron como resultados 793 estudios, siendo analizados 16 artículos después de la aplicación de los criterios de exclusión.

Del análisis de los resultados, se pueden percibir varias afirmaciones: el compromiso, el rendimiento cognitivo y un mayor sentido del propósito, pueden servir como endofenotipos de la longevidad y una mayor probabilidad de supervivencia. De igual forma, diversos estudios determinaron que el aprendizaje de nuevas habilidades, la orientación a la búsqueda de la novedad, aprender cosas nuevas y mantener la mente comprometida son clave para conseguir un envejecimiento cognitivo exitoso. Así, el entrenamiento en la capacidad de resolución de problemas de la vida diaria, mejora la cognición y se asocia con un mayor rendimiento de la memoria actual. Además, el entrenamiento genera cambios en el rendimiento cognitivo. En definitiva, vivir un estilo de vida ocupado se asocia con una mejor cognición.

Podemos afirmar finalmente que además de las características genéticas que pueden condicionar la longevidad, existen otros aspectos no genéticos, como el aprendizaje de nuevas tareas, el compromiso, el sentido del propósito, la ocupación de la mente, el rendimiento cognitivo, las actividades relacionadas con el pensamiento, la búsqueda de soluciones a problemas etc., que favorecerán la longevidad de las personas en un envejecimiento exitoso.

De igual forma, personas con mayores niveles de estudio, logran vivir más, afirmación respaldada por Ritchie, Bates, Der, Starr & Deary (2013), que concluyen en su estudio, que el aumento de la educación mejora de forma significativa las capacidades cognitivas de la vida posterior. Afirmación también ratificada por Lucchese, Castro, Maldonado, et al. (2018), que aseguran que los niveles de estudios son una variable significativa respecto a los años de vida, estando la esperanza de vida directamente relacionada con los niveles de estudios.

## Referencias

Barral S, Cosentino S, Costa R, Andersen SL, Christensen K, Eckfeldt JH, Newman AB, Perls TT, Province MA, Hadley EC, Rossi WK, Mayeux R; Long Life Family Study. (2013) *Exceptional memory performance in the Long Life Family Study*.

Barral S, Cosentino S, Costa R, Matteini A, Christensen K, Andersen SL, Glynn NW, Newman AB, Mayeux R. (2012). *Cognitive function in families with exceptional survival*.

Cameron, K. y Quinn, R. (1999). *Diagnosing and changing organizational culture: Based on the competing values framework*. Addison-Wesley, Reading.

Chan MY, Haber S, Drew LM, Park DC. (2014). *Training Older Adults to Use Tablet Computers: Does It Enhance Cognitive Function?*

Chang YH, Chen RC, Wahlqvist ML, Lee MS. (2012). *Frequent shopping by men and women increases survival in the older Taiwanese population*. J Epidemiol Community Health. 2012 Jul;66(7): e20. doi: 10.1136/jech.2010.126698. Epub 2011 Apr 6.

Chen X 1, Hertzog C, Park DC. (2017) *Cognitive Predictors of Everyday Problem Solving across the Lifespan*.

Dutta A, Henley W, Robine JM, Llewellyn D, Langa KM, Wallace RB, Melzer D. *Aging children of long-lived parents experience slower cognitive decline*. (2014)

Düzel S, Voelkle MC, Düzel E, Gerstorf D, Drewelies J, Steinhagen-Thiessen E, Demuth I, Lindenberger U. (2016). *The Subjective Health Horizon Questionnaire (SHH-Q): Assessing Future Time Perspectives for Facets of an Active Lifestyle*.

Festini SB, McDonough IM, Park DC. (2016). *The Busier the Better: Greater Busyness Is Associated with Better Cognition*.

Franco, L.; Vicente C., F.; Maldonado B., J.J.; González B., S.; Sánchez I., A.I. (2018). *Desarrollo cognitivo y longevidad*. Conf. Cephalal. et Neurol. 2018; Vol. 28, N. 1: 5-15

Gao M, Sa Z, Li Y, Zhang W, Tian D, Zhang S, Gu L. (2018). *Does social participation reduce the risk of functional disability among older adults in China? A survival analysis using the 2005-2011 waves of the CLHLS data*. BMC Geriatr. 2018 Sep 21;18(1):224. doi: 10.1186/s12877-018-0903-3.

Miller KJ, Dye RV, Kim J, Jennings JL, O'Toole E, Wong J, Siddarth P. (2013). *Effect of a computerized brain exercise program on cognitive performance in older adults*.

Murabito JM, Beiser AS, Decarli C, Seshadri S, Wolf PA, Au R. (2013) *Parental longevity is associated with cognition and brain ageing in middle-aged offspring*.

Nishita Y, Tange C, Tomida M, Otsuka R, Ando F, Shimokata H. (2017). *Cognitive abilities predict death during the next 15 years in older Japanese adults*.

Olchik MR, Farina J, Steibel N, Teixeira AR, Yassuda MS. (2012) *Memory training (MT) in mild cognitive impairment (MCI) generates change in cognitive performance*.

Park DC, Lodi-Smith J, Drew L, Haber S, Hebrank A, Bischof GN, Aamodt W. (2014) *The impact of sustained engagement on cognitive function in older adults: the Synapse Project*.

Ritchie SJ, Bates TC, Der G, Starr JM, Deary IJ. (2013). *Education is associated with higher later life IQ scores, but not with faster cognitive processing speed*. Psychol Aging. 2013 Jun;28(2):515-21. doi: 10.1037/a0030820. Epub 2012 Dec 31.

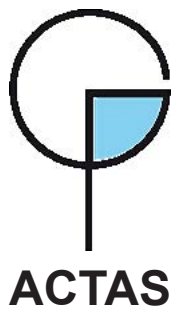
Romaní, C. C., y Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje invisible: hacia una nueva ecología de la educación* (Vol. 3). Edicions Universitat Barcelona.

Stijntjes M, de Craen AJ, van Heemst D, Meskers CG, van Buchem MA, Westendorp RG, Slagboom PE, Maier AB. (2013). *Familial longevity is marked by better cognitive performance at middle age: the Leiden Longevity Study*.

Stine-Morrow, Elizabeth A. L.; Parisi, Jeanine M.; Morrow, Daniel G.; & Park, Denise C. *The effects of an engaged lifestyle on cognitive vitality: A field experiment.* *Psychology and Aging*, Vol 23(4), Dec 2008, 778-786.

Windsor TD, Curtis RG, Luszcz MA. (2015). *Sense of purpose as a psychological resource for aging well.*

Zhu X, Qiu C, Zeng Y, Li J. (2017). *Leisure activities, education, and cognitive impairment in Chinese older adults: a population-based longitudinal study.* *Int Psychogeriatr.* 2017 May;29(5):727-739. doi: 10.1017/S1041610216001769. Epub 2017 Jan 9.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

## A FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO CATALISADOR DA INCLUSÃO ESCOLAR

### TEACHER TRAINING AS A CATALYST FOR SCHOOL INCLUSION

Mónica Simão Mandlate

Universidade Eduardo Mondlane - Faculdade de Educação - Departamento de Formação de  
Professores e Estudos Curriculares  
Universidade do Minho

Mónica Simão Mandlate – [mmonic.mandlate@gmail.com](mailto:mmonic.mandlate@gmail.com)

### Resumo

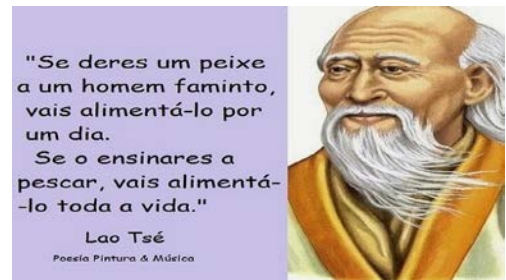
A formação de professores como catalisador de inclusão escolar, fortalece competências e habilidades, convicções e atitudes educativas que resgatam o papel e a missão da escola atual. A formação equilibra os objetivos educacionais e as competências profissionais, evitando assim, o colapso das reformas e as inovações curriculares pregadas e não praticadas. A pesquisa quant-qualitativo que integrou o estudo de caso com uma amostra global de (N=369) participantes dos quais (N=285) professores questionados; (N=35) formadores entrevistados e 50 professores observadas suas aulas. Trata-se de uma reflexão no quadro de integração de crianças marcadas por situações graves de exclusão escolar. Mudanças radicais nas políticas educativas e o compromisso educacional para Moçambique são um imperativo incontornável para combater a exclusão social.

*Palavras-chave:* Formação; Professores; Inclusão; NEE

### Abstract

The training of teachers as a catalyst for school inclusion strengthens skills and abilities, convictions and educational attitudes that rescue the role and mission of the current school. Training balances educational goals and professional skills, thus avoiding the collapse of reforms and curricular innovations preached and not practiced. The quant-qualitative research that integrated the case study with a global sample of (N = 369) participants of which (N = 285) teachers questioned; (N = 35) trainers interviewed and 50 teachers observed their classes. It is a reflection on the integration of children marked by serious situations of school exclusion. Radical changes in education policies and the educational commitment to Mozambique are an imperative to combat social exclusion.

*Keywords:* Formation; Teachers; Inclusion; SEN



O que as pessoas com deficiência precisam não são donativos mas sim educação e instrução para viver sem depender de terceiros. De acordo com o relatório mundial sobre deficiência (2011, p.21) “muitas pessoas com deficiência não têm acesso igualitário à assistência médica, educação, e oportunidades de emprego, não recebem os serviços correspondentes à deficiência de que precisam, e sofrem exclusão das atividades da vida cotidiana”. Guiomar de Mello (2005) defende que a escola de qualidade é aquela que todos entram e todos aprendem, o que não acontece na escola moçambicana.

“Não escolha ser professor,  
até que você esteja  
preparado para isso”  
(Angela Merkel)

O papel do professor tem criado tensões em torno das questões técnicas, pedagógicas e políticas Sponholz (2003). No seguimento dos escritos do José Pacheco (2012) sobre os estudos curriculares, o paradigma da modernidade e pós-modernidade, o currículo está associado à inovação. A mudança que se pretende sucessiva e permanente está relacionada com a formação de professores que é apontada como uma das principais razões do fracasso educacional. Sponholz (Ibid.) refere que a negligência está na origem do desenvolvimento das qualidades que o professor precisa para que possa se tornar um verdadeiro ator curricular. Acrescentando ainda que o ensino é muito mais que uma profissão. Uma missão que exige comprovados saberes no seu processo dinâmico de promoção da autonomia do ser de todos os professores (Ibid.). Este artigo traz uma reflexão do impacto da formação de professores como atores catalisadores na perspectiva da educação inclusiva.

Diz-me e eu esquecerei!  
Ensina-me e eu lembrar-me-ei!  
Envolve-me e eu aprenderei!  
(Provérbio Chinês)

### **Profissão docente: entre autonomia profissional e prestígio social**

A profissão docente constituiu-se graças à intervenção e o enquadramento do Estado que substituiu a igreja como entidade de tutela do ensino António Nóvoa (1992). As escolas são instituições de afirmação profissional criadas pelo Estado para controlar o corpo docente que conquista uma importância acrescida para a escolarização de massas. As escolas legitimam o saber produzido no exterior da profissão docente, que veicula uma conceção dos

professores centrada na reflexão, na difusão e na transmissão do conhecimento como produtores do saber, saber fazer, saber estar e saber ser (Ibid.).

Mudanças ocorrem em vários níveis de formação de professores desde “a consolidação das instituições de formação de professores, o incremento do associativismo docente, a feminização do professorado e as modificações na composição socioeconómico do corpo docente”. Período caracterizado pelos mecanismos de controlo dos professores, mas também uma maior afirmação autónoma da profissão docente. “Formar o Homem novo” permitiu aos professores maior prestígio, qualificação e autonomia na profissão docente (Ibid., p.3).

O controlo administrativo e ideológico ilustra claramente a presença do Estado no campo educativo. “O poder político é, por definição, incompetente para exercer a função educadora” (Ibid., p.4). No diálogo com Adolfo Lima, (1915, pp. 360-361) “o recrutamento de professores só pode ser feito por quem conheça perfeitamente as necessidades do ensino, de igual forma que o recrutamento de técnicos só pode ser conscientemente feito pelos seus iguais” (Nóvoa, 2003, p. 4).

No dizer de Eusébio Tamagnini, (1930, p. 94) “Se o currículo deve indiscutivelmente considerado da competência do Estado, o mesmo não se pode afirmar dos programas dos cursos que devem constituir atribuição exclusiva dos corpos docentes”. A organização do plano do estudo, quer dizer a formação dos objetivos é da inteira competência do Estado mas a seleção dos métodos, materiais e a sua concretização cabe exclusivamente aos professores (Nóvoa, 2003, p. 4).

Analisando os discursos pode-se entender que ambos têm perspectivas educativas e ideologias diferentes mais coincidem na necessidade de delimitar o espaço de autonomia da profissão docente com base na especialização adquirida em instituições de formação. Adolfo Lima fala da necessidade da descentralização do poder – atribuindo competências aos órgãos legitimados para fazer o recrutamento de professores, atividade que deve ser realizada por entidades credenciadas e com experiências comprovada. Eusébio Tamagnini fundamenta a concretização pedagógica do ensino. É aqui onde se produz a profissão docente. Mas do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento chave da consolidação e da configuração profissional (Eusébio Tamagnini, 1930).

No entender da Dulce Almeida (2007, p.336) “formar professor é muito mais que informar e repassar conceitos. É prepará-lo para o outro modo de educar, que altere sua relação com os conteúdos disciplinares e com o educando”. Para (Carlos Libanêo, s/d) a profissão de professores combina sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais. Para o didático é difícil pensar em educar fora de casos concretos e da realidade definida. Eusébio Tamagnini (1930) defende o princípio do equilíbrio entre as três dimensões essenciais na formação de qualquer professor: “preparação académica, preparação profissional e prática profissional” (Nóvoa, 2003, p. 6). A formação de professores tem gerado conflitos e debate nos últimos anos no concernente às competências exigidas tanto do corpo docente quanto dos graduados de todos os níveis de ensino. No olhar do Nóvoa (2002, p.23) “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente e a escola como lugar de crescimento profissional permanente”. Mas a troca de experiência e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútuo onde cada professor exerce a função de formador e de formando simultaneamente (Nóvoa, 1997). Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo (Nóvoa, 1995) pois ser professor

para diversidade escolar exige muito mais do professor porque a deficiência não é um obstáculo para o sucesso escolar.

**Procedimentos metodológicos**

O estudo de natureza qualitativa e quantitativo, que integrou o inquérito por questionário com perguntas fechadas e por entrevista semiestruturada com perguntas fechadas e abertas, coadjuvado com a observação de aulas aos professores do ensino básico e formadores de professores, teve uma amostra global de (N=369) indivíduos, dos quais (n=285) professores que responderam ao questionário, (n=34) formadores responderam a entrevista e (n=50) professores cujas suas aulas foram observadas. Em anexo encontra-se o quadro resumo dos procedimentos metodológicos.

Quadro n.º 1 Resumo do Itinerário Metodológico

Tipo de Estudo	Natureza do estudo	Método do estudo	Técnicas de recolha de dados	Técnicas de Análise de Dados	População alvo	Delimitação da amostra	Amostra
Empírico	Quantitativo e Qualitativo	Estudo de casos Múltiplos do tipo descritivo	Inquérito por: Questionário e Entrevista Semiestruturada Observação de aulas	Procedimentos estatísticos e análise de conteúdo	Professores do EB e Formadores dos IFP	Moçambique Zona: Norte: Nampula Centro: TETE Sul; Gaza	Questionários : 285 Entrevistas: 34 Observações de aula: 50
Ética investigativa	Primamos pela honestidade, estabelecemos acordos, explicando a nossa responsabilidade como investigadores e solicitando a livre e espontânea colaboração dos intervenientes no processo, antes de iniciar a investigação. Garantiu-se igualmente a confidencialidade e o anonimato da informação que obtivemos e solicitou-se a autorização das instituições a quem pertencem os participantes e conteúdo do estudo. Para além destes princípios, respeitou-se ainda as regras fundamentais de toda a investigação científica, a fidelidade, confidencialidade aos dados recolhidos e aos resultados a que se chegou. Os questionários decorreram num ambiente satisfatório se considerarmos que as dificuldades de contato, compreensão do próprio questionário fazem parte do processo investigativo.						

**Apresentação e discussão dos dados empíricos.**

**Constituição da Republica de Moçambique**  
(20 de Junho de 1975 - artigo 15; 2 de Novembro de 1990 – artigo 52; 16 de Novembro de 2004 – artigo - 88)

Cruzando os vários instrumentos usados na recolha de dados concluímos que desde a proclamação da Independência Nacional em 1975, vigora o único princípio constitucional que coloca a educação como um direito fundamental de cada cidadão. Este preceito está traduzido nas políticas educativas, onde a educação é considerada um instrumento para a afirmação e integração do indivíduo na vida social e económica. É nesta linha que o ensino



básico desempenha um papel importante no processo da socialização das crianças, na aquisição de conhecimentos, habilidades e valores e atitudes fundamentais para o desenvolvimento harmonioso da sua personalidade. Está afirmação é também fundamentada por Seepe (1994), para que “as crianças do amanhã devem não só estar preparadas ao mundo em mudança, mas também devem preparar-se para criar novas mudanças em benefício da humanidade”

**Lei 4/83 de 23 de Março; Lei 6/92 de 6 de Maio; ambas do Sistema Nacional de Educação**

Com vista a acomodar os princípios constitucionais, o Ministério de Educação publicou a Lei 6/92 de 6 de maio do Sistema Nacional de Educação (SNE), no seu artigo 29, que define o Ensino Especial como sendo “a educação de crianças e jovens com deficiência física e mentais ou de difícil enquadramento social que se **realiza de princípio através de classes especiais dentro das escolas regulares**”. Enquanto a Lei 4/83 de 23 de março do SNE, que no seu artigo 18, define Ensino Especial como sendo “a educação de crianças e jovens com deficiência física e mentais ou de difícil enquadramento social que se **realiza em escolas especiais**”.

A nova lei traz uma novidade. Ao invés de o ensino especial continuar nas escolas regulares volta para as instituições do ensino especial como acontecia desde a criação deste tipo de ensino em Moçambique em 1975. Percebe-se também nesta nova Lei que foi reajustada para permitir adequar o ensino às condições sociais económicas do país. Na medida em que tinha como objetivo “proporcional uma formação que permitisse a integração das crianças e jovens na sociedade e na vida laboral”, o que não acontecia anteriormente. Os pais prefeririam esconder seus filhos com deficiências dentro das suas residências.

Enquanto Portugal a prova através da Portaria nº 1103/97 de 3 de Novembro, a Lei nº 46/86, de 14 de Outubro — Lei de Bases do Sistema Educativo — que estabelece que a educação especial deve organizar preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico, podendo também processar-se em instituições específicas, quando assim o exigir o tipo e o grau de deficiência do aluno.

A outra leitura que se pode fazer por parte do documento Ministerial de 1992 é que houve uma espécie de manifestação de interesse em integrar crianças com NEE nas escolas regulares, mas que depois fracassou. As razões que ditaram o recuo podem-se presumir que seja talvez a guerra que devastou o país, no período de dezasseis anos e que as escolas do ensino básico nessa altura, não estavam em condições de receber e integrar crianças com NEE, uma vez que o país estava em chamas. Lembrando que esta lei foi criada e entrou em vigor antes da assinatura do Acordo Geral de Paz, em 4 de Outubro de 1992.

Mas também, o Ministério de Educação ao tomar esta decisão que se pode considerar drástica na medida em o país só tinha três Escolas Especiais a nível nacional – a Escola Especial nº 1 vocacionada para atender crianças com problemas de surdez; Escola Especial nº 2 preparada para crianças com problemas mentais, todas na cidade de Maputo e a Escola Especial nº 3 especializada para crianças com deficiência visual, situada na província de Sofala.

Portanto, ao incumbir a educação das crianças com NEE para as Escolas Especiais equivale dizer ficam sem direito à educação. Lesando desta forma os princípios dos Direitos Humanos, no seu artigo 26 que diz “Toda a pessoa tem direito à educação. “Ao nosso ver a educação devia ser a plena expansão da personalidade e o reforço dos direitos do homem”. E aos princípios da Declaração de Salamanca “cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem (...)”.

Em relação à avaliação das aprendizagens dos alunos com NEE, a lei não especifica nem adianta qualquer orientação.

### **REFORMA CURRICULAR NO ENSINO BÁSICO 2004**

Em 2004, o Ministério de Educação introduziu o novo currículo do ensino básico com objetivo de tornar o ensino mais relevante e responder as demandas impostas pelas conjunturas socioculturais, económicas e políticas. Um ensino que pudesse formar cidadãos capazes de contribuir para a melhoria da sua vida, da família, da comunidade e da sociedade. Todavia os resultados contrariaram a expectativa do governo.

### **Revisão do Currículo do Ensino Básico, (SACMEO, 2007; INDE, 2010)**

As políticas de ensino e de formação de professores são cada vez mais encaradas como um “bem global” que fomentam a colaboração entre os países e adoção de medidas políticas com base em elementos concretos, (Caena, 2014).

Volvido mais de dez anos da implementação do currículo do ensino básico, os resultados da avaliação no âmbito do SACMEO (2007) e da avaliação da implementação dos programas do 1º e 2º ciclo do ensino básico INDE (2010) revelaram que grande parte de alunos do ensino primário termina o 1º ciclo sem saber ler e escrever. O que dá entender que as políticas educativas do país têm lacunas que precisam ser revistas e reajustadas de modo a favorecerem à missão e o papel da escola atual.

De acordo com Dias (2016, p.11) um dos maiores desafios educacionais tem sido a “criação de currículos que sejam adequados a países com muita diversidade cultural e desigualdades socioeconómicas”. Para a autora, um dos maiores desafios educacionais para os “Estados africanos é desenvolver currículo que atendam às necessidades de uma população diversificada e heterogénea, em países pobres” (Ibid. p.11). Estes países, no “período pós-colonial, democratizaram e massificaram a educação, na tentativa de aumentar o acesso à educação para todos” (Ibid. p.11).

Dia (Ibid. p.17) defende que os estudos curriculares devem contribuir para a elevação da qualidade da educação, por meio da introdução de inovações e mudanças curriculares pois para a autora a melhoria da qualidade do ensino terá repercussões muito positivas no crescimento económico e na redução da pobreza nos países africanos.

Viñao (2001 e 2002) para uma reforma ter êxito, é necessário conquistar os professores para as mudanças que se querem introduzir e desenvolver um trabalho continuado com eles. (Hargreaves, 1998) sugere que é

necessário ter em conta as culturas docentes no interior da cultura escolar e as formas gerais que estas culturas docentes apresentam, pois, os professores desempenham um papel fulcral na escola.

**Plano Estratégico de Educação (PEE) 1999 – 2003; 2006 –  
2010/11; 2012/2016**

O Plano Estratégico de Educação (1999 – 2003, 2006/2010/11 na área do Ensino Especial tinha como objetivo “promover o direito de todas as crianças frequentar a educação básica, incluindo aquelas que apresentam dificuldades de aprender ou que sejam portadoras de necessidades educativas”. Para alcançar este objetivo o Ministério de educação traçou como estratégias de implantação a melhoria dos serviços prestados às crianças com NEE baseada no princípio de inclusão com sucesso, quer dizer integra-las na rede do ensino regular.

Para materialização do princípio de inclusão com sucesso, o Ministério de Educação, definiu como estratégia formar professores, reforçar a gestão das escolas e a ligação sólida com as comunidades. No mesmo âmbito de inclusão com sucesso foi lançado o programa “Escolas Inclusivas” em 1998.

O Plano Estratégico de Educação 2012/2016, o Ministério de Educação reafirma a necessidades de as crianças com NEE estudarem juntas com as outras no ensino regular, ao invés de serem segredas e separadas e discriminadas, o objetivo de assegurar que todas as crianças tenham oportunidade de concluir uma educação básica de sete classes com qualidade.

Mas este esforço do Ministério de Educação não foi acompanhado pelas políticas de formação de professores de qualidade, senão vejamos:

Em 1992 a procura de professores disparou, particularmente para o ensino básico. A média de exigência anual de novos professores para este nível era de dez mil professores, (PEE, 2006 – 2010/11). Embora esforços tenham sido feito para aumentar o número de professores, a expansão ainda era baseada no recrutamento de professores sem formação psicopedagógica. Os Centros de Formação de Professores Primários (CFPP) formavam nessa altura professores de 7<sup>a</sup>+ 3 anos, com uma média de graduados anual equivalente a vinte mil professores. E os Institutos de Magistério Primário, com ingresso de 10+ 2 anos, graduavam por ano cerca de três mil professores por anos, na sua maioria de instituições privadas, (PEE, 2006 – 2010/11).

Com as péssimas condições que o emprego de educação oferece para os professores em Moçambique, muitos professores, associado também ao crescimento económico que criou novas oportunidades neste período (PEE, 2006 – 2010/11), muitos professores optaram em deixar a educação por empregos melhor remunerados, agravando desta maneira a situação de crise de professores no país. O número de professores por recrutar está aquém das necessidades do país para garantir os salários e outros serviços escolares.

Consequentemente o rácio professor/aluno aumentou consideravelmente de 62/1 em 1999 para 74/1 em 2005 no ensino primário. Enquanto o rácio/aluno sala aumentou de 83/1 para 90/1 em 2005, (PEE, 2006 – 2010/11). Com forma de minimizar a situação de falta de recursos, adotou-se o sistema de três turnos que se traduz na redução das horas de lecionação efetiva que os professores podem dar e têm efeitos adverso no desempenho dos alunos. Não se podia falar de qualidade de ensino nestas circunstâncias muito menos olhar para as particularidades das crianças e

seus ritmos de aprendizagem. A realidade noutros países que apostam na educação é bem diferente, como por exemplo em Portugal o número de alunos por turma não atinge 30 no ensino básico, como esclarece o artigo 19 do despacho normativo nº 7/2015, no seu ponto quatro:

“As turmas que integrem alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, cujo programa educativo individual o preveja e o respectivo grau de funcionalidade o justifique, são constituídas por 20 alunos, não podendo incluir mais de dois alunos nestas condições.”

Em 2005, a qualidade de ensino continuou com grande preocupação para as autoridades da educação e muito em particular para a sociedade. A educação é a chave para uma vida melhor para todas as crianças e a base de toda sociedade robusta – entretanto, ainda existem grande número de crianças excluídas no processo escolar. Para realizar todos os nossos objetivos de desenvolvimento, é necessário que todas as crianças estejam na escola e aprendendo.

**Baixa Qualidade de Ensino e Carências em Moçambique. De quem é a responsabilidade?**

A política educativa de Moçambique define a educação básica como um direito universal. Em 1998, o Ministério de Educação iniciou, com o apoio da UNESCO, o Projeto das Escolas Inclusivas para combater a exclusão e promover a escolaridade para todas as crianças.

Apesar do incremento da UNESCO ainda é frequente encontrar em algumas escolas professores sem noções básicas da abordagem inclusiva, no entanto segundo o regulamento geral do ensino básico, artigo 42 no seu ponto quatro recomenda a identificação das crianças especiais logo no ato da formação de turmas, RGEB, (2008) e o Decreto -Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro, no seu artigo 6º ponto 5, do governo Português refere que “a avaliação deve ficar concluída 60 dias após a referenciação com a aprovação do programa educativo individual pelo conselho pedagógico da escola ou do agrupamento de escolar”.

Professores bem formados e motivados são essenciais para o ensino de qualidade. Existe uma variedade de programas para a formação inicial, com administração separada, deferentes níveis de entrada, diferentes durações e varias modalidade. A maior preocupação reside nas implicações óbvias de uma tal diversidade em termos de qualidade, eficiência e custo. Segundo Ingvarson e Rowe (2007), a capacidade da profissão docente para definir, avaliar e certificar um ensino de alta qualidade é fundamental não só para a aprendizagem dos alunos, mas também para a valorização da profissão através da estipulação de salários competitivos ou da criação de percursos profissionais atractivos.

Estes modelos de formação de professores na sua maioria produzem professores de franca qualidade aliás Pacheco (2015) considera que qualidade, eficiência e prestação de contas são termos que alteram por completo as políticas e práticas de formação de professores. Associado também às escassezes de meios e matérias didáticos e a ausência de apoio pedagógico. Transformando as aulas em um autentico estudo bíblico, valendo-se pelo método didático centrado no professor, que enfatiza a repetição e a memorização, mas do que em abordagens centradas no aluno que encorajam o pensamento criador e o ensino baseado em capacidades. Como é fácil a tirar as culpas, o

professor é o malvisto nesta situação. Mas a educação é sobretudo a responsabilidade do Estado, tendo em conta que a educação é um bem público que gera importantes benefícios não somente para a pessoa na sua singularidade, mas também para os processos de desenvolvimento de uma noção sã e sustentável social, política economicamente.

Darling-Hammond (2008) sustenta que a qualidade do ensino surge associada a um bom ensino no sentido de fazer com que os alunos aprendam, em função das exigências da disciplina, dos objetivos pedagógicos e das necessidades dos alunos num determinado contexto:

“A qualidade do ensino é, em parte, uma função da qualidade do professor – conhecimento, destrezas e disposições do professor – mas é também fortemente influenciada pelo contexto de ensino. (...) Um professor “de qualidade” pode não ser capaz de proporcionar um ensino de qualidade num contexto onde se verifica um desfasamento entre as exigências da situação e o seu conhecimento ou destrezas (...) Por exemplo, um professor preparado para ensinar alunos do ensino secundário pode não ser capaz de ensinar alunos mais novos; um professor que é capaz de ensinar alunos com elevadas destrezas e competências pode não ser capaz de ensinar alunos que têm dificuldades ou que não dispõem em casa dos recursos que o professor está habituado a assumir que existem” (Ibid., p. 4).

O autor ressalta ainda um outro aspeto da qualidade do ensino: as condições em que ele se realiza. Se um professor de qualidade não possuir materiais curriculares relevantes, equipamentos, uma razoável dimensão das turmas e oportunidades para planificar com outros colegas, etc., a qualidade do ensino pode ser menor, apesar de a qualidade do professor ser elevada. Como refere ainda a autora, “Muitas das condições do ensino estão fora do controle dos professores e dependem dos sistemas político e administrativo em que eles trabalham” (Ibid. p.5). E, mais a qualidade dos professores pode aumentar a probabilidade de um ensino de qualidade, mas não o garante por si só, acrescenta:

“As iniciativas para desenvolver um ensino de qualidade devem ter em consideração não só o modo de identificar, recompensar e utilizar as destrezas e competências dos professores, mas também o modo como se podem desenvolver contextos de ensino que permitam aos professores realizar boas práticas. (...) Assim, as políticas que constroem os contextos de ensino devem ser ponderadas a par das qualidades e papéis dos professores” (Ibid. p.5).

Os professores não estão preparados para lidarem com alguns dos desafios que o sistema escolar lhes coloca, tais como a realidade de ensino em turmas mistas (turmas com alunos de classes diferentes); o ensino em turmas numerosas e sem materiais didáticos, um ensino com turmas ao ar livre), com alunos de famílias bastante carenciadas. Como isso não bastasse um ensino com professores com baixo moral, traduzidos em salários baixos muitas vezes com meses de atraso e sem habitação condigna e também um ensino com uma diversidade de alunos. Daí que Lawes (2014) argumenta que novas orientações são precisas na formação de professores, tornando-se imprescindível integrar quer curriculistas, que investigas as práticas escolares, quer professores, que integram nas suas práticas as abordagens teóricas. E sugerem uma ampla discussão internacional com o mapeamento dos problemas que existem em função das políticas transnacionais. Abandonar o ensino e dar prioridade a outras atividades que garantam o seu bem-estar é o que lhes resta. Mas como a educação é o maior empregador e para conseguir um emprego nos dias de hoje não nada fácil os professores vão contraindo depressões e angústias.

A implementação da inclusão escolar em qualquer sociedade é complexa e exige competências e habilidades adicionais dos professores para lidar com diferentes habilidades físicas e cognitivas dos seus alunos. A educação inclusiva requer um ensino e aprendizagem centrada no aluno. Ao mesmo tempo, que é necessário uma

atenção especial às características físicas da própria infra-estrutura da escola, com vista a promover uma melhor participação dos alunos com NEE nas escolas regulares, bem como promover uma melhor integração da abordagem da educação inclusiva para a diversidade nas políticas e regulamentos que orientam a gestão da escola e na formação de professores para os subsistemas e níveis de ensino.

### ***Considerações Finais***

Ser professor em tempos de inclusão escolar, exige muito mais do que a criatividade do professor. A mudança de atitudes a todos os níveis de decisão político administrativo, a flexibilização do currículo, a avaliação das aprendizagens e de pensar em educação em todos os tempos são uma necessidade de controlo permanente. Neste sentido as instituições de formação de professores precisam se reorganizarem desde a selecção de modelos para formação de professores, a qualidade do material de ensino (módulos e outros equipamentos); a selecção minuciosa dos instrutores e de candidatos a professores. Se tomarmos em conta que formar professor é prepará-lo para o outro modo de educar fora dos parâmetros pré concebidos.

Apesar de existirem documentos normativos que regulam o ensino e o discurso político enfatizar a inclusão de crianças com necessidade educativas especiais, isto não se concretiza na sala de aula. Os dados empíricos revelaram que os professores do ensino básico não têm conhecimento dos principais documentos que regem o funcionamento da educação inclusiva no país.

Um outro dado não menos importante, que o estudo concluiu é que tanto os formadores quanto os professores envolvidos no estudo, na sua maioria não têm formação psicopedagógica muito menos noções básicas de inclusão. Fato revelado pelas lacunas elementares apresentadas, ao longo das assistências às aulas no que tange às estratégias de ensino e de avaliação de crianças com necessidades educativas especiais.

Os dados empíricos revelam que os professores não conhecem a legislação que rege o ensino inclusivo quer a nível nacional quer das várias convenções internacionais em que Moçambique é signatário. Se consideramos que a legislação normativa é o princípio básico para compreender a necessidade da inclusão escolar e os professores estão fora desta gramática, isso só, já é um sinal da falência.

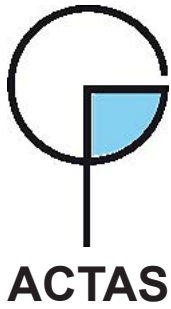
Ser professor não é tarefa fácil. Exige motivação intrínseca. Mas a realidade dita que estes estão com moral baixa devido a vários factores desde a falta de competências para a nova forma de ensinar e avaliar até aos salários baixos, condições de trabalho inadequadas, falta de prestígio social, afectando sobremaneira o desempenho docente e a qualidade do ensino. Todo o sucesso parte do investimento e na educação não há excepção. Para uma educação de qualidade exige-se um investimento na formação de professores e na infra-estrutura e mobiliário, fato que em Moçambique ainda constitui um desafio.

A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais depende dos professores e da sua formação.

O desafio para a formação de professores, consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades isoladas. A formação deve ser desenvolvida como um processo dinâmico e permanente, integrada na prática pedagógica de toda comunidade escolar. Os professores têm que se assumir como produtores da sua profissão. Mas também é preciso mudar os contextos em que o professor intervém.

## Referências Bibliográficas

- Constituição da Republica de Moçambique de 1975  
 Constituição da Republica de Moçambique de 1990  
 Constituição da Republica de Moçambique de 1994
- LEI 6/92 do Sistema Nacional de educação de Moçambique  
 LEI 4/83 do Sistema Nacional de Educação de Moçambique
- Pacheco, J. (2014). *Educação, Formação e Conhecimento*. Porto: Porto Editora.  
 Pacheco, J. (2012). *Curriculum Studies: What is the Field Today?* Journal of The American Association for the Advancement of Curriculum Studies, v. 8, n. 1, p. 1-25.
- Plano estratégico de Educação (PEE) 1999 – 2003 -Moçambique  
 Plano estratégico de Educação (PEE) 2006 – 2010/11- Moçambique  
 Plano estratégico de Educação (PEE) 2012/2016 - Moçambique  
 Regulamento Geral do Ensino Básico, (2008 – Moçambique
- Caena, F. (2014). Comparative glocal perspectives on European teacher education, *European Journal of Teacher Education*, 37, pp.106-122. Mouzinho, A. Caena, F. e Valle, J. M. (2015). Formação de Professores: Tendências e desafios In *Questões chaves: Fundação*. (Orgs). Edição: Fundação Francisco Manuel dos Santos em 10 de Março de 2018 em <https://www.ffms.pt/FileDownload/9c72c302-c081-4c68-a26f-b02de95f745e/livro-a-formacao-de-professores>.
- Darling-Hammond, L. (2008). Recognizing and Enhancing Teacher Effectiveness: A Policymaker's Guide, in Council of Chief State School Officers. Strengthening teacher quality in high-need schools- policy and practice. Washington, DC. In Flores, A.M (2009). Da Avaliação de Professores: Reflexões Sobre o Caso Português. *Revista Ibero americana de Evaluación Educativa 2009 - Volume 2, Número 1* a cessado 10 de Março de 2018 em <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol2-num1/art13.pdf>.
- Decreito Lei 3/2008. Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.
- Dias, H. (2016). A Importância dos estudos curriculares em África. Ino sétimo livro (e-book) com o título "currículo: entre o comum e o singular" contendo as conferências do colóquio de currículos e também na biblioteca digital da anpac, (orgs). Aárcia Angela da Silva Aguiar, Antônio Flávio Barbosa Moreira e José Augusto de Brito Pacheco. Pp.340. isbn. 85-87987-09-7.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de Professores e Profissão Docente. <https://core.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf> a cessado 10 de Junho de 2018.
- Nóvoa, A.(2003).*Os professores e a sua formação*. 2. ed. Afragide, Portugal: Publicação Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, firmar a profissão docente. *Cad. Pesquisa*.Vol.47, nº166, pp. 1106 – 1133. ISSN 0100-1574. [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0100-15742017000401106&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-15742017000401106&lng=pt&nrm=iso), a cessado 12 de junho de 2018.
- Sponholz, S. (2003). *O Professor Mediador*. *Rev. Ciências Jurídicas e Social da Unipar*. V.6, nº 2.p. 205 – 219. [file:///C:/Users/Monica%20Mandlate/Downloads/1310-4845-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Monica%20Mandlate/Downloads/1310-4845-1-PB%20(1).pdf) acessado 10 de junho de 2018
- Tamagnini, E.(1930). "A extinção das Escolas Normais Superiores". *Arquivo Pedagógico*, IV (1-4) pp. 101-204.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares reformas: continuidades cambios*, Madrid, Morata. A cessado 09 de maio de 2018 em [https://www.researchgate.net/publication/307719657\\_RESENA\\_de\\_Vinao\\_Antonio\\_Sistemas\\_educativos\\_culturas\\_escolares\\_y\\_reformas\\_continuidades\\_y\\_cambios\\_Madri](https://www.researchgate.net/publication/307719657_RESENA_de_Vinao_Antonio_Sistemas_educativos_culturas_escolares_y_reformas_continuidades_y_cambios_Madri).
- Viñao, A. (2001). Fracasan las reformas educativas? La respuesta de un historiador. In *Sociedade Brasileira de História da Educação (Org.)*. *Educação no Brasil. História e historiografia* (pp. 21-52). Campinas: Editora Autores Associados / S.B.H.E.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Princípios associados ao processo de avaliação: perceções de professores(as)

Principles associated with the evaluation process: teacher's perceptions

Cristina Martins (0000-0002-2852-3765)\*, Graça Santos (0000-0002-9938-0431)\*\*

\*Centro de Investigação em Educação Básica, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, Portugal, \*\*Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

Nota dos autores

Cristina Martins, [mcesm@ipb.pt](mailto:mcesm@ipb.pt); Graça Santos,  
[gmsantos@ipb.pt](mailto:gmsantos@ipb.pt)



## Resumo

Dando continuidade à apresentação dos resultados de um estudo realizado numa ação de formação contínua (na modalidade de oficina), centrado no tema das percepções dos participantes (professores dos ensinos básico e secundário), sobre a avaliação no processo de ensino e aprendizagem, pretendemos neste artigo destacar o que, no âmbito do questionário realizado, designámos como Princípios sobre a avaliação. Incluímos as questões: (i) O que significa avaliar?; (ii) Quais são as componentes/dimensões integrantes do processo de avaliação?; e (iii) Para que serve a avaliação (qual é a sua principal função)?. A metodologia utilizada é de natureza qualitativa. Para o tratamento dos dados recolhidos através do questionário e, por se tratar de questões abertas, recorreremos à análise de conteúdo. Na análise dos Princípios sobre a avaliação, quanto às percepções acerca do significado de avaliar, destacamos a perspetiva da avaliação das aprendizagens, mas também da avaliação para as aprendizagens. Na análise das percepções das componentes/dimensões integrantes do processo de avaliação foi possível verificar uma forte incidência na integração de conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos, mas também, a associação a modalidades de avaliação e instrumentos de avaliação. Relativamente às percepções sobre a principal função do processo de avaliação é evidente a função de regulação.

*Palavras-chave:* formação contínua de professores, significado de avaliar, componentes do processo de avaliação, função do processo de avaliação.

## Abstract

Continuing the presentation of the results of a study carried out in a continuous training course (workshop mode), centered on the theme of the participants' perceptions (teachers of primary and secondary education), about evaluation in the teaching and learning process, we intend to emphasize what, in the questionnaire, we designated as Principles on evaluation. We include the questions: (i) What does it mean to evaluate?; (ii) What are the components / dimensions of the evaluation process ?; and (iii) What is the purpose of evaluation (what's its main function)?. The methodology used is qualitative. For the treatment of the data collected with the questionnaire we use content analysis. In the analysis of the Principles about the evaluation, regarding the perceptions about the meaning of evaluate, we highlight the perspective of the evaluation of the learning, but also of the evaluation for the learning. In the analysis of the perceptions of the components / dimensions of the evaluation process, it was possible to verify a strong incidence in the integration of knowledge, attitudes, values and behaviors, but also, the association with evaluation modalities and evaluation instruments. Concerning perceptions about the main function of the evaluation process, the regulation function is evident.

*Keywords:* teacher training, meaning of evaluation, components of the evaluation process, role of the evaluation process.

## PRINCÍPIOS ASSOCIADOS AO PROCESSO DE AVALIAÇÃO

Tendo como principal objetivo dar continuidade à apresentação dos resultados de um estudo realizado no contexto de uma ação de formação contínua (na modalidade de oficina), centrado no tema das perceções dos professores participantes sobre a avaliação no processo de ensino e aprendizagem, neste artigo pretendemos destacar o que, no âmbito de um questionário realizado, designámos como “princípios sobre a avaliação”. Na análise do problema em estudo consideramos que estes princípios incluem o conceito de avaliação, as componentes integrantes do processo e as suas funções. Num outro artigo anteriormente publicado (Santos & Martins, 2019), averiguámos as perceções dos participantes na oficina de formação acerca do processo de avaliação dos alunos, dando conta de três aspetos específicos: (i) conceito de avaliação; (ii) instrumentos de avaliação; e (iii) modalidades de avaliação.

Refletir sobre a avaliação é uma tarefa complexa. Roldão (2004) refere a falta de uma cultura avaliativa em Portugal, “a par de uma tradição de escassa análise e reflexão curriculares na formação e na prática dos professores, e o peso de um sistema centralizado e normativo, conduzem a uma cristalização de concepções que torna difícil o questionamento” (p. 42). Várias investigações realizadas no nosso país sobre a avaliação das aprendizagens pretendem conhecer as concepções dos professores, partindo do pressuposto, tal como referem Flores, Alves e Machado (2017), que esse conhecimento sobre o ato de avaliar poderá “contribuir para práticas de avaliação eficazes e equitativas” (p. 159). Entendemos que os “princípios sobre a avaliação”, ao incluírem o conceito de avaliação, as componentes integrantes do processo e as suas funções remetem, respetivamente, para as questões: (i) O que significa avaliar?; (ii) Quais são as componentes/dimensões integrantes do processo de avaliação?; e (iii) Para que serve a avaliação, ou seja, qual é a sua principal função? O conceito de avaliação está relacionado com o ato de ensinar e com a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Roldão & Ferro (2015) assumem que a avaliação é uma das fases do desenvolvimento curricular, centrada na avaliação do processo e dos resultados. Permite a regulação do trabalho e dos resultados a dois níveis:

(1) o nível da regulação e verificação da aprendizagem conseguida pelos alunos, no interior do processo de desenvolvimento curricular acionado, e relativamente aos objetivos de aprendizagem visados; (2) o nível da regulação do próprio processo de desenvolvimento curricular, da sua pertinência, coerência e adequação – avaliação curricular (p. 577).

Situamos as componentes da avaliação como partes integrantes do processo pedagógico.

No entender de Fernandes (2011),

Avaliar é, acima de tudo, um processo pedagógico que tem a ver com a aprendizagem e com o ensino. Um poderoso processo que deve ajudar professores e alunos a ensinar e a

aprender melhor, respetivamente. Um processo que, tanto quanto possível, deve estar fortemente articulado com os processos de ensino e de aprendizagem.

Por outro lado, é importante compreender que a avaliação só poderá ser um processo credível, rigoroso, ético e útil para todos os envolvidos se as ações de recolha, análise e registo da informação forem tão diversificadas quanto possível (p. 86).

Considerar as funções da avaliação remete-nos para as perspetivas de avaliação, que segundo Flores, Alves e Machado (2017) situam o conceito “entre a avaliação com sentido de medida e classificação e a avaliação com sentido de negociação, monitorização e construção, indiciando práticas que oscilam entre a avaliação sumativa e a avaliação formativa” (p. 159). A este propósito Fernandes (2011) associa a avaliação formativa à avaliação *para as* aprendizagens e a avaliação sumativa à avaliação *das* aprendizagens, destacando ainda a avaliação *como* aprendizagem. Atualmente, o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário no sistema educativo português, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens. Segundo este documento, entre outros aspetos, pretende-se garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”, sendo reconhecida a dimensão da avaliação numa vertente reguladora. Salientamos que, no desenvolvimento da oficina de formação, averiguar as perceções dos professores sobre o tema foi, de antemão, um dos aspetos contemplados na metodologia de dinamização prevista, dado importar-nos valorizar os conhecimentos anteriores dos formandos, servindo estes como ponto de partida para a discussão de cada um dos temas integrantes dos conteúdos da oficina. A investigação realizada justifica-se pela pertinência da temática, quer para a formação inicial e contínua de professores, na perspetiva de aquisição e atualização de conhecimentos, quer para a melhoria das práticas que favoreçam a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

### **Metodologia e discussão dos resultados**

O estudo segue uma metodologia de natureza qualitativa, tendo como principal propósito congregar e interpretar informação sobre as perceções dos professores. Os 10 participantes na ação – professores dos ensinos básico e secundário – foram igualmente participantes na investigação. Foi assegurada a participação voluntária e anónima no estudo, bem como a garantia que os dados recolhidos eram sigilosos e exclusivamente destinados a fins científicos. Partilhamos do que defendem Amado e Vieira (2017), ao afirmarem que “Em todo o tipo de investigação, o teste fundamental à ética do investigador reside na proteção e na utilização que vai fazer dos dados

## PRINCÍPIOS ASSOCIADOS AO PROCESSO DE AVALIAÇÃO

recolhidos” (p. 408). Como instrumento de recolha de dados recorreremos a um questionário, administrado em três momentos distintos da formação, correspondendo à sessão inicial de cada um dos três principais conteúdos abordados na oficina de formação. Para o tratamento dos dados recolhidos (respostas dos professores participantes na oficina de formação) e, em virtude de se tratar de questões abertas, recorreremos à análise de conteúdo. De acordo com Amado, Costa e Crusóe (2017):

o aspeto mais importante da análise de conteúdo é o facto de ela permitir, além de uma rigorosa e objetiva representação dos conteúdos ou elementos das mensagens (discurso, texto, artigo, etc.) através da sua codificação e classificação por categorias e subcategorias, o avanço (fecundo, sistemático, verificável e até certo ponto replicável) no sentido da captação do seu sentido pleno (p. 306).

Numa fase inicial, a leitura de todas as respostas, a comparação e discussão destas permitiu-nos especificar as categorias e subcategorias e indicadores a utilizar. Definimos para unidade de análise a frase ou o excerto de frase, pelo que numa mesma resposta puderam ser encontrados diferentes indicadores. Conforme já referido, este artigo incide nas categorias: *Significado de avaliar*, *Componentes/dimensões integrantes do processo de avaliação* e *Principal função da avaliação*.

Relativamente às perceções sobre o *Significado de avaliação*, os dados foram agrupados nas subcategorias identificadas na tabela 1.

Tabela 1

*Categoria Significado de avaliação.*

Subcategorias	Unidades de registo
Assimilação de conteúdos	Significa para o professor verificar se os conteúdos foram assimilados; Verificar se os conteúdos lecionados estão a ser assimilados pelos alunos; Diferenciar alunos.
Aferição de conhecimentos	Aferir conhecimentos adquiridos pelos alunos em determinados conteúdos lecionados; Recolher dados referentes ao nível das aquisições realizadas sobre conteúdos lecionados/explicados. Aferir sobre aprendizagens, níveis de desempenho obtidos, metodologias e situações de aprendizagem operacionalizados.
Quantificação/medição	Quantificar e qualificar as aprendizagens; Medir/quantificar; Medir o grau de “cumprimento” dos objetivos propostos antes de lecionar um conteúdo; Avaliar é “medir” a evolução das aprendizagens.
Regulação das aprendizagens do aluno	Constatar/colmatar falhas minhas; Avaliar significa melhorar atitudes perante as nossas práticas pedagógicas; É também refletir nas suas práticas pedagógicas, adaptá-las e aperfeiçoá-las.

Regulação das práticas do professor	Constatar/colmatar falhas minhas; Avaliar significa melhorar atitudes perante as nossas práticas pedagógicas; É também refletir nas suas práticas pedagógicas, adaptá-las e aperfeiçoá-las.
-------------------------------------	---

No que respeita às perceções dos professores nesta categoria, consideramos a existência de um posicionamento do conceito na perspetiva da avaliação das aprendizagens, sobretudo quando incidem nas categorias: *verificação da assimilação dos conteúdos* (e conceitos pelos alunos), na *aferição de conhecimentos* e na *quantificação/medição das aprendizagens*. Igualmente a associação à perspetiva da avaliação para as aprendizagens, é, em nosso entender, manifesta na *subcategoria regulação das aprendizagens pelo aluno*. Um detalhe a salientar é a ligação do significado de avaliar à regulação das práticas dos professores. Concordando com Fernandes (2015), relevamos, pois, que a avaliação *das* aprendizagens e a avaliação *para as* aprendizagens “é um processo de natureza eminentemente pedagógica cujo fundamental propósito é melhorar o que e como se ensina e o que e como se aprende” (p. 13). Não esquecendo que quanto ao significado de avaliar é importante destacar que “ao podermos afirmar que a avaliação é um processo de tomada de decisão, ela é também um processo de diálogo entre o produto do aluno (produtor) e o modelo de referência (avaliador)” (Santos & Pinto, 2018, p. 506).

Relativamente às perceções dos professores sobre as *Componentes/dimensões integrantes do processo de avaliação*, os dados foram agrupados nas subcategorias explicitadas na tabela 2.

Tabela 2

*Categoria Componentes/dimensões integrantes do processo de avaliação*

Subcategorias	Unidades de registo
Integração de conhecimentos, capacidades, atitudes, valores, comportamentos	Domínios conceptuais (saber), domínios procedimentais (saber fazer) e domínios atitudinais (saber ser); Avaliação das aprendizagens. Avaliação dos comportamentos/atitudes. Avaliação emocional. Avaliação do empenho. Avaliação de atitudes/valores. Avaliação do trabalho e, sala de aula; Avaliação cognitiva, qualidade de ensino. Avaliação emocional/socio afetiva/atitudes e valores/comportamentos. Avaliação formativa. Avaliação sumativa. Avaliação diagnóstica; Cognitivas/atitudinais. Conhecimentos – capacidades e habilidades. Ser. Saber. Estar. Os estímulos, os contextos, idades e características fisiológicas – atender às inclusões e particularidades. O domínio cultural, social e o ensino individualizado; Comportamental/atitudinal/cognitivo; e análise de dimensões cognitiva, emocional e comportamental, sabendo que mantêm entre si uma relação dinâmica de causa-efeito; Avaliação da aquisição das “skills” a nível cognitivo, bem como socio-afetivo/atitudes e valores.

## PRINCÍPIOS ASSOCIADOS AO PROCESSO DE AVALIAÇÃO

Associação a modalidades de avaliação	Avaliação formativa (fichas de trabalho, questões aulas, trabalhos de casa, trabalhos de pesquisa). Testes de avaliação. Avaliação sumativa; Formativa. Sumativa. Diagnóstica; O processo de avaliação inclui os vários tipos de avaliação: diagnóstica, formativa, sumativa; Avaliação formativa. Avaliação sumativa. Avaliação diagnóstica.
Associação a instrumentos de avaliação	Testes; Fazer parte integrante do processo de avaliação, observação, registo.
Associação à função da avaliação	Apesar de momentos específicos na implementação, a avaliação deve ser encarada como processual; Estabelecer metas/objetivos relativos a um conteúdo ou “skill” – habilidades. Verificar se a aprendizagem foi efetiva e em caso contrário proceder a alterações na metodologia de ensino.

Relativamente às perceções dos professores nesta categoria compreendemos que se situam numa perspetiva de integração, no ato de avaliar, do domínio dos conhecimentos, capacidades, atitudes, valores e comportamentos, refletida na subcategoria com esta designação. Neste âmbito, convocamos o exposto no atual documento Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Gomes, C. S., Brocardo, J. L., Pedroso, J. V. et al., 2017), homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, sendo este um referencial “a nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem” (p. 9). Está estruturado em Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências. Concretamente, os Valores, são “entendidos como os elementos e as características éticas, expressos através da forma como as pessoas atuam e justificam o seu modo de estar e agir” (p. 9), tratando-se de uma “relação que se exprime através de atitudes, condutas e comportamentos” (p. 9). As competências são “entendidas como combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados” (p. 9), envolvendo “conhecimento (factual, concetual, processual e metacognitivo), capacidades cognitivas e psicomotoras, atitudes associadas a habilidades sociais e organizacionais e valores éticos” (p. 9). É também visível a associação a modalidades de avaliação e instrumentos de avaliação. No Decreto-Lei n.º 55/2018, nos artigos 23.º e 24.º são identificadas duas modalidades de avaliação interna: formativa e sumativa. Concretamente no artigo 23.º é possível ler que “A avaliação interna das aprendizagens: a) Compreende, de acordo com a finalidade que preside à recolha de informação, as seguintes modalidades: i) Formativa; ii) Sumativa; b) Mobiliza técnicas, instrumentos e procedimentos diversificados e adequados” (p. 2936). O artigo 24.º, nos pontos 1, 2, 3 e 4, vem explicitar o caráter,

funções e adequação dos instrumentos de recolha de informação às modalidades referidas, no concernente à Avaliação interna das aprendizagens:

1 — A avaliação formativa assume carácter contínuo e sistemático, ao serviço das aprendizagens, recorrendo a uma variedade de procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens, aos destinatários e às circunstâncias em que ocorrem.

2 — A informação recolhida com finalidade formativa fundamenta a definição de estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional, permitindo aos professores, aos alunos, aos pais e encarregados de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias.

3 — A avaliação sumativa traduz-se na formulação de um juízo global sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação.

4 — O juízo global conducente à classificação não prejudica o necessário reporte, assente em pontos de situação ou sínteses, sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, a qualidade das mesmas e os percursos para a sua melhoria (p. 2937).

O ponto 5 do mesmo artigo, vem enfatizar a importância da modalidade de avaliação formativa, salientando que:

permite obter informação privilegiada e sistemática nos diversos domínios curriculares, devendo, com o envolvimento dos alunos no processo de autorregulação das aprendizagens, fundamentar o apoio às mesmas, em articulação com dispositivos de informação dirigidos aos pais e encarregados de educação. (p. 2937)

Ainda nesta categoria foi viável a criação das subcategorias *Associação às funções da avaliação*. Neste contexto, é indiscutível trazer de novo a debate a distinção entre avaliação sumativa e formativa, salientando que a primeira é “um processo no qual as evidências são usadas para inventariar as aquisições dos estudantes num certo momento da sua aprendizagem (reportar, informar, ...) e tomar decisões em conformidade com o estabelecido administrativamente (hierarquizar, seleccionar, ...)” (Santos & Pinto, 2018, p. 508). No referente à avaliação formativa, ou avaliação *para as* aprendizagens, “usa as evidências para perceber onde o aluno está em termos de aprendizagem para tomar decisões no sentido de providenciar mais e melhores aprendizagens e para regular o ensino” (Santos & Pinto, 2018, p. 508). Santos (2002) considera que nas práticas avaliativas em salas de aulas o professor pode usar como forma e instrumento da avaliação, a observação, a interação professor-aluno, o teste em duas fases, o relatório. Todos estes instrumentos podem ser usados para a avaliação formativa e sumativa, permitindo ao professor recolher informações que o ajudam na tomada de decisões e na melhoria do processo educativo. Ainda acerca desta categoria – *Componentes/dimensões integrantes do processo de avaliação* – evocamos um projeto desenvolvido por Guerreiro e Martins (2018) referente à articulação entre perceções e

## PRINCÍPIOS ASSOCIADOS AO PROCESSO DE AVALIAÇÃO

práticas de avaliação, no qual se verificou uma centralidade na avaliação das aprendizagens e sobre as componentes integrantes da avaliação, destacando-se a crítica à valorização excessiva da componente de conhecimento em detrimento das atitudes e valores. Respeitante aos instrumentos de avaliação utilizados, muito embora a referência à avaliação contínua, os testes ou instrumentos com as mesmas características foram claramente privilegiados. Sobre as funções da avaliação no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos, as perceções surgiram associadas à promoção do sucesso escolar com uma forte ligação à aprendizagem dos conhecimentos. Também Dinis (2018), no âmbito do seu relatório de estágio, investigou o processo de avaliação, tendo como um dos seus objetivos compreender as perceções dos professores cooperantes sobre a integração das atitudes/valores e comportamentos no processo de avaliação. Verificou-se que as perceções dos professores se direcionaram para a necessidade de integrar os referidos domínios no processo de avaliação, deixando claro que é urgente que este seja pensado desta forma, uma vez que é função da educação formar cidadãos ativos e participativos na vida escolar e na sociedade em geral.

No que respeita às perceções dos professores acerca da principal função da avaliação, os dados foram agrupados nas subcategorias expostas na tabela 3.

Tabela 3

### *Categoria Principal função da avaliação*

Subcategorias	Unidades de registo
Regulação do processo de ensino e aprendizagem pelo professor	Identificar pontos fracos e fortes no processo de aprendizagem; Melhorar atitudes e métodos, de forma a obter sucesso; Para detetar as dificuldades dos alunos e tentar adquirir um método mais eficaz para minimizar essas mesmas dificuldades; Serve para manter a qualidade do ensino; Para regular um processo dinâmico com a maior eficácia; Permitir um acompanhamento entre o pretendido, o conseguido e contemplando a estruturação no concreto; Consciencialização e responsabilização; Função de feedback. Verificação da necessidade de mudanças pedagógico-didáticas; A principal função da avaliação é regular o processo ensino-aprendizagem, com base no rigor dos critérios gerais e específicos delineados mediante a aferição de resultados obtidos; A principal função é verificar se os objetivos inicialmente delineados foram atingidos.
Regulação das aprendizagens do aluno pelo professor	Para verificar se os alunos conseguiram apreender os conteúdos lecionados e se podem passar para uma etapa seguinte; Aferir aprendizagens na forma e no conteúdo; Ter conhecimentos sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos; Para detetar as dificuldades dos alunos e tentar adquirir um método mais eficaz para minimizar essas mesmas dificuldades; Para o avaliador é uma forma de ter registos do processo ensino-aprendizagem que lhe permitam seguir os critérios de



	avaliação da respetiva disciplina e ter a noção do seu desempenho profissional. Se está a conseguir fazer passar a mensagem; e [permitir] ao professor ajustar as metodologias e o ritmo de ensino.
Regulação das aprendizagens do aluno pelo aluno	Assim como os alunos também terem uma noção do que conseguiram atingir; A avaliação serve para o avaliado ter uma “resposta” sobre o seu processo de ensino-aprendizagem podendo melhorar nos pontos em que não “correspondeu” ao esperado; Permitir ao aluno avaliar/assimilar/reconhecer as suas aprendizagens e os seus erros/lacunas.
Associação do processo a uma perspectiva classificativa	Diferenciar os alunos.

Nesta categoria é evidente a função de regulação quer do processo de ensino e aprendizagem pelo professor, quer das aprendizagens do aluno pelo professor e quer das aprendizagens do aluno pelo aluno, traduzidas nas três primeiras subcategorias criadas. Esta perspectiva está de acordo com o referido anteriormente no respeitante à perspectiva de avaliação para as aprendizagens. Citando Fernandes (2011), a avaliação para as aprendizagens “é todo e qualquer processo deliberado e sistemático de recolha de informação, mais ou menos participado, mais ou menos negociado, mais ou menos contextualizado, acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer numa diversidade de situações” (p. 3). É também no mesmo sentido que Santos (2002) adianta que uma avaliação ao serviço da aprendizagem contribui, por um lado, para aumentar a aprendizagem e, por outro, para tomar decisões sobre o ensino. Uma das perceções expressas por um dos participantes conduziu-nos à criação da subcategoria *Associação do processo a uma perspectiva classificativa*, sendo que para nós, e recorrendo novamente a Fernandes (2011), consideramos que a avaliação é mais do que uma mera técnica e deve ser encarada como um poderoso processo pedagógico cujo propósito primordial é o de ajudar os alunos a aprender.

#### Nota final

Em síntese, nos por nós designados *Princípios sobre a avaliação*, as perceções dos professores participantes no estudo em causa acerca do significado de avaliar, incidiram na perspectiva da avaliação *das* aprendizagens, mas também na avaliação *para as* aprendizagens. Acerca das componentes/dimensões integrantes do processo de avaliação verificámos uma forte incidência na integração de conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos, mas também, a associação a modalidades e instrumentos de avaliação. As perceções sobre a principal função do processo de avaliação coincidiram com a função de regulação do processo de ensino e

## PRINCÍPIOS ASSOCIADOS AO PROCESSO DE AVALIAÇÃO

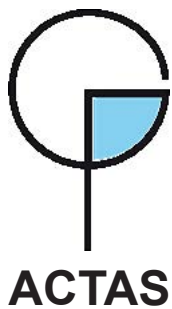
aprendizagem pelo professor, das aprendizagens do aluno pelo professor e das aprendizagens do aluno pelo aluno. Nesta categoria foi ainda verificada a associação a uma perspetiva classificativa.

É nosso entendimento que o processo de avaliação é fator relevante para o desenvolvimento da autonomia e responsabilidade do aluno pela sua própria aprendizagem. Para tal, no processo de avaliação dever-se-á recorrer a um conjunto de formas diversificadas de avaliação de recolha de informação útil para o aluno e para o professor, tendo como objetivo último a tomada de decisões e a regulação do processo de ensino-aprendizagem. Para a consecução deste é necessário recorrer a um conjunto de instrumentos e técnicas de avaliação. É evidente a necessidade de integração da avaliação na ação educativa e de conduzir ao bom funcionamento da mesma. Conforme assinala Santos (2002) a função de regulação da avaliação deve ser encarada como um ato intencional que, agindo sobre os mecanismos de aprendizagem, contribui diretamente para a progressão ou redirecionamento dessa aprendizagem, assumindo-se que todo e qualquer ato de regulação tem necessariamente que passar por um papel ativo do sujeito a avaliar, pois “nenhuma intervenção externa age se não for percebida, interpretada e assimilada pelo próprio” (Santos, 2002, p. 77).

### Referências

- Amado, J., & Vieira, C. (2017). Problemáticas da validação, apresentação dos dados e teorização. In João Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (3.<sup>a</sup> ed.) (pp. 355-419). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., Costa, P. C., & Crusoé, N. (2017). A técnica de análise de conteúdo. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (3.<sup>a</sup> ed.) (pp. 303-353). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Dinis, G., & Martins, C. (2018). Avaliação de atitudes, valores e comportamentos: uma investigação na formação de professores, *Educação e Matemática*, 148, 28-30.
- Fernandes, D. (2011). Avaliar para melhorar as aprendizagens: Análise e discussão de algumas questões essenciais. In I. Fialho e H. Salgueiro (Eds.), *Turma Mais e sucesso escolar: Contributos teóricos e práticos*, (pp. 81-107). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.
- Fernandes, D. (2015) Prefácio. In Neves, A. C. & Ferreira, A. L. (2015). *Avaliar é Preciso? Guia prático de avaliação para professores e formadores*. Lisboa: Guerra & Paz.
- Flores, M. A., Alves, M. P., & Machado, E. (2017). Avaliação das aprendizagens em Portugal. In M. A. Flores, E. A. Machado, & M. P. Alves (Orgs.) (2017), *Avaliação das aprendizagens*

- e sucesso escolar: Perspetivas internacionais*. Santo Tirso: De Facto Editores. ISBN: 9789898557834.
- Gomes, C. S., Brocardo, J. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Ucha, L. M., Encarnação, M., Horta, M. J., Calçada, M. T., Nery, R. V. & Rodrigues, S.V., (2017), *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*, Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em <https://dge.mec.pt/sites/files/perfil-do-aluno>.
- Guerreiro, A., & Martins, C. (2018). Avaliação e comunicação na aula de matemática: das perceções às práticas. In *Atas do XXIX Seminário de Investigação em Educação Matemática* (pp. 83-96). Almada, Portugal: Associação de Professores de Matemática.
- Roldão, M. C. & Ferro, N. (2015). O que é avaliar? Reconstrução de práticas e conceções de avaliação. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 570-594, set./dez.. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18222/eae.v26i63.3671>
- Roldão, M. C. (2004). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As questões dos professores*. Colecção Ensinar e Aprender, nº 27. Lisboa: Editorial Presença.
- Santos, G. & Martins, C. (2019, no prelo). Perceções de professores sobre avaliação: um estudo na formação contínua de professores. In Lopes, R. P., Pires, M. V., Silva, E. M., Mesquita, C., Santos, G., Vaz, R., & Castanheira, M. L., (Eds.) (2019). *Livro de atas do IV Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE 2019)*. Bragança, Portugal: Instituto Politécnico de Bragança.
- Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada: Porquê, o quê e como?. In P. Abrantes, & F. Araújo (Coord.). *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas* (pp.75-83). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Básico.
- Santos, L., & Pinto, J. (2018). Ensino de conteúdos escolares: A avaliação como Fator estruturante. In F. Veiga (Coord.), *O Ensino como fator de envolvimento numa escola para todos* (pp. 503-539). Lisboa: Climepsi Editores.
- Decreto-Lei n.º 55/2018*. Publicação: Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. Presidência do Conselho de Ministros Páginas:2928 – 2943. Disponível em: <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html>.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

EGID3: Perceções sobre Geometria e o seu ensino

Project EGID3: Students' perceptions about Geometry and its teaching

Marcela Seabra\*, Paula Maria Barros (<https://orcid.org/0000-0002-6297-0868>)\*,  
Manuel Vara Pires (<https://orcid.org/0000-0002-0093-6349>)\*\*, Cristina Martins (<https://orcid.org/0000-0002-2852-3765>)\*\*

\*Instituto Politécnico de Bragança, \*\*Centro de Investigação em Educação Básica, Instituto Politécnico de Bragança

## Resumo

O projeto de investigação EGID3 – ensino da Geometria, investindo no diagnóstico, dificuldades e desafios – tem como contexto a unidade curricular de Geometria da Licenciatura em Educação Básica de uma instituição do ensino superior portuguesa. Numa primeira etapa, averiguaram-se as percepções dos estudantes face à Geometria e ao seu ensino, dando-se nas etapas posteriores importância ao diagnóstico das dificuldades dos estudantes, à valorização de um ensino do tipo exploratório e ao papel das tarefas matemáticas na condução da prática letiva. Esta comunicação reporta-se apenas à primeira etapa e pretende aprofundar o estudo em desenvolvimento, cruzando os resultados relativos às percepções dos estudantes sobre o significado atribuído à Geometria e às estratégias que consideram ser as adequadas no processo de ensino-aprendizagem da unidade curricular em causa, com as percepções manifestadas face ao experienciado nos ensino básico e secundário: dificuldades sentidas, atividades que recordam com agrado e recursos utilizados. Os participantes no projeto são a professora (primeira autora deste texto) e os estudantes de uma turma, tendo a recolha de dados, para a etapa aqui abordada, recorrido a um questionário. A análise dos dados focou-se na análise de conteúdo das respostas dos estudantes a este questionário. Considerando as referências ao ensino não superior, é possível destacar: (i) a realização de cálculos sobressai nas dificuldades sentidas no estudo da Geometria ; (ii) o trabalho com sólidos geométricos é enfatizado na identificação de estratégias de maior agrado; e (iii) a régua, o esquadro e o compasso são referidos como os recursos mais utilizados.

*Palavras-chave:* geometria, percepções de futuros educadores e professores, dificuldades, atividades, recursos.

## Abstract

The EGID3 Research Project – teaching Geometry investing on diagnosis, difficulties and support – has as its context the curricular unit of Geometry in the Undergraduate Degree for Basic Education of a higher education institution in Portugal. In a first stage the perceptions of students regarding Geometry and its teaching were investigated and in following stages centering on the diagnostic of student's difficulties, on valuing an exploratory type of teaching, and on the role of mathematical tasks in conducting teaching practice. This report centers on only the first stage and aims at deepening the analysis undertaken in a previous presentation, crossing results pertaining to

the perceptions of students about the meaning bestowed on Geometry and the strategies they consider appropriate in the teaching learning process of the curricular unit under appreciation, with the perceptions showed regarding the experiences in basic and secondary education: difficulties felt, activities they recall with pleasure and resources used. The participants are the teacher and students of one class, the data gathering for the stage here analyzed having been carried out with the use of a questionnaire. Data analysis focused on the analysis of the content. It is possible to highlight that: (i) concerning the difficulties felt in basic and secondary education regarding studying geometry the performing of calculations stands out; (ii) work with geometric solids is emphasized when identifying the most pleasant tasks in the above mentioned teaching levels; and (iii) the rulers, the square and the compass are identified as the more commonly used resources preciously.

*Keywords:* Geometry, perceptions of students, difficulties, tasks, resources.

A geometria oferece ferramentas poderosas para representar e resolver problemas em todas as áreas da matemática, em outras disciplinas escolares e em aplicações quotidianas (NCTM, 2012). Assim, é perfeitamente natural que ocupe um lugar de grande relevância na educação em geral, pelo que é fundamental proporcionar uma formação de qualidade aos professores neste domínio (Rodrigues & Branco, 2017). O projeto EGID3 – ensino da Geometria, investindo no diagnóstico, dificuldades e desafios – tem origem nas preocupações dos investigadores com o ensino e aprendizagem da Geometria, especialmente no que concerne à formação de futuros professores. Desta feita, e tendo como participantes os alunos que frequentavam a unidade curricular de Geometria da Licenciatura em Educação Básica, pretendeu-se averiguar as perceções de estudantes relativamente à Geometria e ao seu ensino, diagnosticar as dificuldades dos estudantes em conceitos geométricos e refletir sobre o contributo para a aprendizagem dos alunos de uma intervenção pedagógica, centrada num ensino do tipo exploratório, recorrendo a tarefas diversificadas. Como refere Ponte (2014), “uma forma poderosa de combinar colaboração, prática, foco na aprendizagem dos alunos e processos formativos, envolve a investigação sobre problemas específicos da própria prática profissional” (p. 351). Na perspetiva do autor, a realização de projetos assentes num diagnóstico aprofundado dos problemas da prática, devidamente planeados, e num quadro de uma atitude reflexiva, permite intervenções significativas nos contextos de trabalho e conduz muitas vezes à produção de conhecimento relevante para os próprios e para os pares. Este artigo centra-se na análise de alguns dos resultados obtidos na primeira fase da investigação do projeto. Assim, para além de se retratar as perceções dos estudantes sobre aspetos que experienciaram nos ensinos básico e secundário: atividades que recordam com agrado, dificuldades sentidas e recursos utilizados, aprofunda-se a sua interpretação cruzando estes dados com os já relatados numa divulgação anterior (Seabra, Barros, Pires & Martins, 2019), integrante também da primeira fase do estudo. Sendo dedicada à averiguação das perceções dos futuros educadores e professores, reporta-se de forma mais específica ao significado que os estudantes atribuem à Geometria e às estratégias/metodologias de ensino e materiais/recursos que consideram ser os adequados no processo de ensino-aprendizagem da unidade curricular (UC) de Geometria. Concluiu-se que os estudantes tendem a associar a Geometria à área da matemática ou a conteúdos específicos como, por exemplo, figuras, sólidos e formas geométricas, o que está em sintonia com os temas que mais estudantes apontam como da sua preferência para serem abordados nas aulas,

isto é, conteúdos relacionados com figuras ou sólidos geométricos. Quanto às estratégias/metodologias de ensino que gostariam que fossem desenvolvidas nas aulas da UC, os alunos fazem referência a estratégias que sejam passíveis de aplicar no seu futuro como professores, aulas práticas, realização de exercícios, aulas expositivas e a associação destas com outras estratégias. Relativamente aos materiais/recursos que os alunos gostariam de utilizar nas aulas da UC, os mais mencionados foram os materiais de desenho e de medição, os modelos de figuras ou de sólidos geométricos e os recursos digitais (Seabra et al., 2019). De realçar que as perceções dos estudantes poderão ter implicações na forma como eles interpretam os conteúdos em estudo e no modo como futuramente os irão trabalhar na sua prática enquanto professores. Como referem Barrantes e Blanco (2006) o modelo de ensino que experimentaram na educação não superior marca as conceções dos estudantes sobre diversos aspetos da Matemática e do seu ensino-aprendizagem, tais como o conteúdo matemático escolar, os objetivos do ensino da Matemática, o currículo matemático, o tipo de tarefas a desenvolver, e sobre a relação da própria pessoa com a educação matemática. Assim, é preciso ter em conta que os futuros professores quando chegam à sua formação inicial possuem um modelo implícito do que é ensinar matemática, adquirido durante a sua anterior escolarização, assim como um conhecimento didático vivido durante a sua experiência como alunos, conceções que constituem um forte condicionador da forma que como futuro professor vai ser capaz de organizar e conduzir a atividade matemática dos seus alunos (Albuquerque et al., 2006). Nesta conjuntura, Barrantes e Blanco (2006) recomendam que “todas as tarefas incluídas na formação inicial de professores devem, conjuntamente a um processo de reflexão, considerar as conceções dos professores já que, somadas aos conhecimentos adquiridos, irão caracterizar o seu futuro como professores de Matemática” (p. 67).

#### **Metodologia e discussão dos resultados**

O estudo segue uma metodologia de natureza qualitativa (Amado, 2017), tendo como principal propósito, nesta fase, interpretar informação sobre as perceções dos estudantes sobre: (i) dificuldades sentidas em “geometria” nos ensinos básico e secundário; (ii) atividade de “geometria” que recordam com mais agrado, dos ensinos básico e secundário; e (iii) materiais/recursos usados quando trabalharam a “geometria” nos ensinos básico e secundário. Foi assegurada a participação voluntária e anónima no estudo, bem como a garantia que os dados recolhidos eram sigilosos e exclusivamente destinados a fins científicos. A recolha de dados foi efetuada com recurso a



questionários. A análise e tratamento dos dados focou-se na análise de conteúdo das respostas dos estudantes. De acordo com Amado, Costa e Crusóe (2017),

o aspeto mais importante da análise de conteúdo é o facto de ela permitir, além de uma rigorosa e objetiva representação dos conteúdos ou elementos das mensagens (discurso, texto, artigo, etc.) através da sua codificação e classificação por categorias e subcategorias, o avanço (fecundo, sistemático, verificável e até certo ponto replicável) no sentido da captação do seu sentido pleno (p. 306).

A leitura de todas as respostas, a sua comparação e discussão conduziu à especificação de subcategorias e indicadores a utilizar, visto que as categorias haviam sido definidas *a priori*. Definiu-se para unidade de análise a frase ou o excerto de frase, pelo que numa mesma resposta puderam ser encontrados diferentes indicadores.

Relativamente às perceções sobre *Dificuldades sentidas em “geometria” nos ensinós básico e secundário*, os dados foram agrupados nas subcategorias identificadas na tabela 1.

Tabela 1.

*Dificuldades sentidas em “geometria” nos ensinós básico e secundário.*

Subcategorias	Evidências
Cálculo	No cálculo dos ângulos. (E3); Calcular amplitudes. (E13); Calcular o volume das figuras geométricas, nunca gostei. (E25); Exercícios relacionados com a área, perímetro e volume dos sólidos geométricos. (E11); Na realização de cálculos sobre as áreas. (E12); As operações com as áreas e perímetros. (E19) Ao nível de cálculo do tamanho de uma forma geométrica. (E4); No cálculo em prismas. (E2); As dificuldades que senti foi em calcular os lados das figuras. (E23); Cálculos mais difíceis. (E7); Nas diferentes formas de fazer os cálculos. (E21); Que eu me lembre foi mesmo os cálculos do círculo. (E18); Fazer cálculos relacionados com geometria. (E27)
Rigor geométrico	Em geometria temos de ser muito exatos e minuciosos e por vezes sentia alguma dificuldade nesse aspeto. (E8)
Conteúdos e capacidades geométricas	O estudo dos volumes. (E1); Medidas e ângulos. (E5, E24); Em praticamente toda a matéria da parte de geometria da disciplina de Matemática A no 10.º ano. (E6); Geometria analítica. (E10); Compreensão de conceitos. (E27); Nos problemas. (E14)
Assunção de não ter conhecimento	Não tive esta unidade curricular no ensino básico e secundário, no entanto, abordamos alguns tópicos da geometria na disciplina de matemática, os quais não me recordo muito bem, por isso não sei as dificuldades que senti. (E9); Visto que sou péssima em matemática desde o sexto ano, penso que será difícil dizer. (E16); Não sei. (E17, E20, E22)
Ausência de dificuldades	Não senti. (E15)

A leitura desta tabela permite verificar uma forte associação da geometria ao cálculo, no caso em análise, às dificuldades sentidas nos cálculos, por exemplo, nos cálculos de amplitudes dos ângulos, área e perímetro de figuras geométricas e volume de sólidos geométricos,

## EGID3: PERCEÇÕES SOBRE GEOMETRIA E O SEU ENSINO

comprimentos dos lados de uma figura geométrica, entre outros cálculos pouco especificados. São também indicadas dificuldades respeitantes à exigência do rigor e dificuldades em conteúdos geométricos, a saber, volumes, medidas, ângulos, geometria analítica, bem como em capacidades geométricas, como sejam a compreensão de conceitos e a resolução de problemas. Alguns estudantes assumiram, por diferentes motivos, não se recordarem das dificuldades sentidas. Houve também um aluno que disse não ter sentido quaisquer dificuldades em Geometria, nos ensinamentos básico e secundário.

Respeitante às perceções sobre *Atividade de “geometria” que recordam com mais agrado, dos ensinamentos básico e secundário*, os dados foram agrupados nas subcategorias identificadas na tabela 2.

Tabela 2

*Atividade de “geometria” que recordam com mais agrado, dos ensinamentos básico e secundário.*

Subcategorias	Evidências
Atividades com sólidos geométricos	O momento da manipulação dos sólidos geométricos. (E1); Sólidos geométricos. (E5); Utilizar formas dos sólidos geométricos em vários contextos que utilizávamos no dia-a-dia. (E11); Identificar os sólidos geométricos. (E17); As formas dos sólidos e as características. (E19); Trabalhar com sólidos geométricos. (E24); Fazer as suas formas em papel e montá-los depois. (E25)
Atividades com figuras geométricas	O manusear as figuras geométricas. (E15); Recordo com mais agrado o facto de termos feito nós as próprias figuras e as termos analisado, dependendo da forma e das propriedades. (E23)
Atividades com grandezas	Calcular a área de um cubo. (E4); Áreas e perímetros. (E6); Perímetro. (E12); O uso das figuras "a sério" para perceber o espaço que cada ocupa. (E21); Classificação dos ângulos. (E2)
Atividades de desenho	O desenho. (E26); Construção de bissetrizes. (E8)
Associação ao teorema de Pitágoras	Teorema de Pitágoras. (E2, E10, E12, E14)
Assunção de não ter conhecimento ou não se recordar	Não me recordo. (E3, E27); Não me recordo de muito sinceramente. (E18); Não me lembro. (E7); Não me lembro de nenhuma. (E9); Nenhuma. (E16); Não tenho. (E13); Não sei. (E20, E22)

Ao recordarem as atividades, em Geometria, que foram do seu agrado, as perceções dos estudantes surgem ligadas a sólidos e figuras geométricas, também a geometria a grandezas, nomeadamente a área e perímetro de figuras geométricas, o volume de sólidos geométricos e a classificação de ângulos, inferindo-se que esta classificação se refira à amplitude dos mesmos. Tornam explícitas atividades de desenho e evocam também o teorema de Pitágoras. Mais uma vez a assunção de não ter conhecimento ou não se recordar é também evidente quando respondem à questão relativa às atividades do seu agrado.

Referente às percepções sobre *Materiais/recursos usados quando trabalharam a “geometria”, dos ensinamentos básico e secundário*, os dados foram agrupados nas subcategorias identificadas na tabela 3.

Tabela 3

*Materiais/recursos usados quando trabalharam a “geometria”, dos ensinamentos básico e secundário.*

Subcategorias	Evidências
Modelos de sólidos geométricos	Sólidos geométricos. (E1); Planificação dos sólidos geométricos. (E11); Somente os sólidos. (E15); Sólidos geométricos (E17, E22, E25)
Modelos de figuras geométricas	Formas geométricas, usando materiais de forma a obter uma visão diferente do que eram as formas geométricas. (E5); As figuras de forma manual. (E19); Figuras geométricas. (E21); Os materiais que utilizei foram figuras geométricas. (E23)
Materiais manipuláveis estruturados	Tangram. (E2)
Materiais manipuláveis não estruturados	Utensílios do dia-a-dia. (E11)
Instrumentos de medição e de desenho	Esquadro, transferidor, régua e compasso. (E3, E8, E10, E26); Régua, esquadro, compasso. (E9); Régua, esquadro, transferidor. (E14, E17); Compasso, esquadro e transferidor. (E20); Régua e esquadro. (E12, E21); Transferidor, esquadro. (E13, E24); A régua e o compasso. (E18); Régua. (E27)
Manual escolar	O livro. (E4); Livros e exercícios no quadro. (E7); Exercícios de exames e do livro. (E10); Fichas de trabalho. (E11)
Calculadoras ou computadores	Calculadora gráfica. (E6); Calculadora. (E8); Computador. (E24)
Alusão a grandezas	Perímetros, áreas, volumes. (E1)
Assunção de não ter conhecimento	Não me lembro. (E16)

Das percepções dos estudantes sobre esta categoria fazem parte os modelos de sólidos geométricos, de figuras geométricas, os materiais manipuláveis estruturados, especificamente o tangram, e os não estruturados, os instrumentos de medição e de desenho, como o esquadro, transferidor, régua e compasso, as calculadoras ou computadores, e, ainda, a alusão a grandezas (perímetros, áreas, volumes). Igualmente surge uma referência assumindo não ter lembrança dos *Materiais/recursos usados quando trabalharam a “geometria”, dos ensinamentos básico e secundário.*

### **Interseção de resultados e porvir**

Reconhece-se as percepções dos estudantes sobre a Geometria e o seu ensino como fundamentais no desenvolvimento da presente investigação, sobretudo pelo seu contributo para a tomada de decisões em sala de aula.

Na etapa anterior deste estudo, descrita em Seabra et al. (2019), constatou-se que as percepções dos estudantes incidiram na indicação da Geometria como uma área da Matemática,

incluindo o estudo de figuras, sólidos e formas geométricas, ângulos e polígonos. O cálculo, mais característico do estudo das grandezas, é também expresso nas suas respostas. Ao analisar as percepções dos estudantes na categoria Conteúdos e temas associados à Geometria verificou-se igualmente uma forte associação a sólidos geométricos, figuras geométricas e outros temas mais discrepantes, havendo ainda referência ao processo de avaliação a considerar na UC de Geometria, afastando-se da questão colocada. As percepções sobre Estratégias/metodologias de ensino apontaram para a importância da utilização de estratégias passíveis de aplicar em sala de aula, bem como a alusão a aulas práticas, realização de exercícios, aulas expositivas e associação de aulas expositivas com outras estratégias/metodologias de ensino. Sobre os Materiais/recursos a usar nas aulas de Geometria, os instrumentos de desenho e medição, modelos de figuras ou sólidos geométricos, recursos digitais, jogos e outros recursos fizeram parte das percepções dos estudantes.

Os resultados apresentados e analisados neste texto, que integram igualmente a fase de averiguação das percepções dos estudantes participantes no estudo em desenvolvimento, e que se reportam às dificuldades sentidas em Geometria, às atividades do seu agrado e aos materiais/recursos utilizados nos ensinamentos básicos e secundário, acompanham e interseam, com clareza, as percepções acima elencadas (Seabra et al., 2019). De facto, os resultados apontam e destacam: (i) a associação da geometria, nomeadamente as dificuldades sentidas no seu estudo, à realização de cálculos (por exemplo, o cálculo da amplitude de um ângulo); (ii) o trabalho com modelos de sólidos e de figuras geométricas como estratégia de maior agrado nos níveis de ensino não superior; e (iii) a identificação da régua, do esquadro e do compasso como os recursos mais utilizados nos ensinamentos básico ou secundário.

É, pois, nossa convicção que as estratégias/metodologias e os materiais/recursos utilizados pelos professores, nos níveis de ensino anteriores ao ingresso na formação inicial para a docência, influenciam de forma determinante as percepções dos alunos no início e mesmo durante a sua formação como futuros profissionais, acarretando implicações na forma como encaram e interpretam os conteúdos (geométricos) em estudo e as experiências de ensino-aprendizagem e, consequentemente, o modo como futuramente irão aplicá-los na sua prática enquanto educadores e professores. De facto, e recorrendo a Barrantes e Blanco (2006), é importante, como formadores de professores, termos consciência que o modelo de ensino que os estudantes experimentaram na educação não superior marca as suas concepções sobre diversos aspetos da Matemática e do seu ensino-aprendizagem. Do mesmo modo, e invocando Albuquerque et al. (2006), a ideia tácita do

que é ensinar matemática e o conhecimento didático construído ao longo da sua escolarização, apresentam-se como condicionadores da forma como os futuros educadores e professores vão organizar, gerir e orientar as metodologias e estratégias de ensino em sala de aula e a selecionar e explorar os materiais/recursos a utilizar. Na formação inicial de educadores e professores, e continuando a concordar com Barrantes e Blanco (2006), é necessário considerar e valorizar as concepções dos estudantes, pois, em conjunto com conhecimentos entretanto adquiridos, contribuirão decisivamente para a(s) sua(s) forma(s) de ser professor.

Salienta-se que além do diagnóstico das percepções dos estudantes, também o diagnóstico das suas dificuldades em conteúdos geométricos específicos, a valorização de um ensino do tipo exploratório, a averiguação dos raciocínios (justificações) e das suas aprendizagens em Geometria são aspetos centrais deste estudo que, à medida que se vai desenvolvendo, ganha, igualmente, forma na mente dos investigadores e percorre um caminho de melhoria para uma próxima intervenção. Por isso, este trabalho foi assumido com características de investigação sobre a prática profissional e como um trabalho de natureza reflexiva e colaborativa, em que nós, trabalhando em conjunto procuramos identificar as dificuldades dos estudantes da turma, planificar, criar um ambiente de sala de aula propício à aprendizagem e à reflexão.

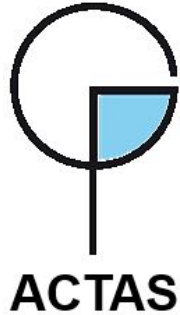
Foi nosso propósito construir e desenvolver uma intervenção no ensino da Geometria assente no trabalho exploratório e na utilização das próprias questões/respostas de diagnóstico para averiguação das dificuldades dos estudantes. Com as tarefas propostas, procurou-se “conduzir” os alunos a construir, consolidar ou aprofundar a compreensão de conceitos, representações, procedimentos e ideias ligadas à Geometria. A intenção primordial foi chamar os estudantes a desempenhar um papel ativo na interpretação das questões propostas, na representação da informação dada, na conceção e concretização de estratégias de resolução, na apresentação e justificação dos seus raciocínios. Partimos para este trabalho cientes que a construção e a seleção das tarefas, a identificação dos aspetos do raciocínio a valorizar, o tipo de comunicação a desenvolver na sala de aula, a avaliação de e para as aprendizagens são desafios que se colocam a todos os professores no contexto de sala de aula em todos os níveis de ensino.

Em divulgações futuras é nosso objetivo dar conta das dificuldades sentidas pelos estudantes no trabalho realizado na UC; do desenrolar da intervenção pedagógica desenvolvida, centrada num ensino do tipo exploratório; do processo de avaliação realizado; e, não menos importante, da reflexão efetuada sobre todo o trabalho, em articulação com o referencial teórico

em que nos sustentamos e que foi e continua ser constantemente atualizado e refinado. Desde o início do estudo, foi para nós evidente que as particularidades dos estudantes, cada um com a sua história escolar, trariam influências ao estudo e ao respetivo desenvolvimento. No entanto, estamos conscientes que não é, nem será, nossa intenção generalizar ou medir e classificar as aprendizagens reveladas pelos estudantes, interessando-nos, sim, a melhoria do ensino e da aprendizagem em Geometria, deixando indicações para o futuro, quer para nós quer para todos os que se dedicam à formação inicial de professores. É fundamental reforçar que o estudo decorreu num ambiente natural, onde os constrangimentos, os desafios, a espontaneidade, os imprevistos, as descobertas, o “ir mais além” fizeram parte da realidade do dia-a-dia das aulas de Geometria.

### Referências

- Albuquerque, C., Veloso, E., Rocha, I., Santos, L., Serrazina, L., & Nápoles, S. (2006). *A matemática na formação inicial de professores*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática & Secção de Educação e Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Amado, J. (Coord.) (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação* (3.<sup>a</sup> ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., Costa, P.C., & Crusoé, N. (2017). A técnica de análise de conteúdo. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (3.<sup>a</sup> ed.) (pp. 303-353). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Barrantes, M., & Blanco, L.J. (2006). Caracterização das conceções dos professores em formação sobre ensino-aprendizagem da geometria. *ZETETIKE*. 14(25), 65-92.
- NCTM. (2012). *Navigating through geometry. Navigations series 6-8*. Reston: NCTM.
- Ponte, J.P. (2014). Formação do professor de matemática: Perspetivas atuais. In J.P. Ponte (Org.), *Práticas profissionais dos professores de matemática* (pp. 343-358). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Rodrigues, M., & Branco, N. (2017). Formação de professores em ensino de geometria. In H. Oliveira et al. (Eds.), *Livro de atas do EIEM 2017* (pp. 139-144). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Investigação em Educação Matemática.
- Seabra, M., Barros, P.M., Pires, M.V., & Martins, C. (2019, no prelo). Projeto EGID3: ensino da Geometria, investindo no diagnóstico, dificuldades e desafios. In *Actas do INNODOCT*. Valência: Editorial Universitat Politècnica de València.



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Perspetivas dos Professores sobre o Sistema Escolar no Brasil, Republica Tcheca e  
Portugal

Teachers' Perspectives on the School System in Brazil, Czech Republic and  
Portugal

Gladis Falavigna\* ([orcid.org/0000-0001-5948-9494](https://orcid.org/0000-0001-5948-9494)), Bento Silva\*\* ([orcid.org/0000-0001-5394-5620](https://orcid.org/0000-0001-5394-5620)), Romana Feiferlíková\*\*\*

\*Universidade Estadual do Rio Grande do Sul; \*\* Instituto de Educação da Universidade do  
Minho;\*\*\* Faculdade de Educação da Universidade de West Bohemia

Autora de contato: Gladis Falavigna, Porto Alegre, RS/Brasil; mail: [gladisfalavigna@gmail.com](mailto:gladisfalavigna@gmail.com)

## Resumo

A presente pesquisa apresenta a perspectiva dos professores do Brasil (região de São Francisco de Paula, RS), República Tcheca (região de Pilsen) e Portugal (região de Braga/Minho), sobre o funcionamento do sistema escolar (ensino fundamental e médios) nos respectivos países. Faz parte de uma pesquisa mais ampla que integra também as opiniões de estudantes e familiares (encarregados de educação). Entendemos que os estudos comparados são um valioso instrumento de análise dos sistemas escolares, auxiliando a identificar semelhanças e diferenças, ampliando, assim, o campo de análise e de compreensão das realidades nacionais face à de outros países. Como instrumento da pesquisa usamos um questionário para inquirir os professores sobre diversas dimensões: o seu perfil e preparação acadêmica; o plano de carreira; a organização curricular; as metodologias e os recursos pedagógicos; as formas de avaliação das aprendizagens e as regras comportamentais nas escolas. Pretendíamos que o questionário fosse respondido por 30 professores de cada país (90 no total), tendo-se obtido 60 respostas (66,7%). No tratamento dos dados recorreremos ao software SPSS. Os resultados mostram que existem muitos pontos semelhantes em cada um dos países, mas também aspetos divergentes em algumas das dimensões, algo que torna valioso a realização de estudos comparados na investigação em educação. Como é exemplo a presente pesquisa, pois permitiu uma melhor compreensão do que vem acontecendo no campo da educação escolar.

*Palavras-chave:* Sistema Escolar no Brasil; Sistema Escolar na República Tcheca; Sistema Escolar em Portugal; Estudo de Educação Comparada: Brasil, República Tcheca e Portugal.

## Abstract

This article presents a comparative study considering the perspective of teachers from Brazil (São Francisco de Paula/RS region), the Czech Republic (Pilsen region) and Portugal (Braga/Minho region), about how the schools' system - Elementary and Middle schools - work in their countries. The article is part of broader research that also integrates the opinion of students and families (parents). We believe that comparative studies are a valuable approach for analysing school systems, helping to identify similarities and differences; and so, amplifying the field of analysis and the comprehension of the different national realities. To data collection, we used a questionnaire to ask teachers about several dimensions: the profile and academic background; the career plan; the curricular organisation; methodologies and pedagogical resources; ways of evaluating learning and behavioural rules in schools. The questionnaire was distributed to 90 teachers (30 teachers in each country), and the return rate was 66,7% (60 answers). For data analysis, we used SPSS software. The results show the existence of several similar aspects in each country; but also diverging aspects in some dimensions which make comparative education a valuable research approach, as proven by our analysis that brought a better comprehension for understanding what is going on in the field of school education.

*Keywords:* School System in Brazil, School System in the Czech Republic, School System in Portugal; Comparative Education.



Este texto resulta de um projeto de análise do funcionamento do sistema escolar do Brasil, Portugal e República Tcheca na perspectiva de três agentes de educação: professores, estudantes e famílias. Por economia de tempo e espaço, nesta comunicação apenas focaremos a opinião dos professores. Essa análise terá em conta diversas dimensões do funcionamento escolar, como: perfil dos professores, sua preparação e plano de carreira, organização curricular, metodologias e recursos pedagógicos, avaliação das aprendizagens pelos alunos e regras comportamentais da escola.

A origem do projeto está na iniciativa do Consulado Tcheco em Porto Alegre (Brasil), e em abril de 2016 foram estabelecidos contatos com a Embaixada Brasileira em Praga para a realização de Seminário com profissionais de diferentes áreas no Instituto de Colaboração Acadêmica Tcheco Brasileiro (INCBAC), em Praga. Nesse contexto, a Prof<sup>a</sup> Gladis Falavigna, professora da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS (unidade de São Francisco de Paula), a trabalhar na altura na Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia (SDECT), foi convidada para realizar um estágio de pesquisadora visitante (de abril a junho de 2017) na Faculdade de Educação da Universidade de West Bohemia, situada na cidade de Pilsen, onde iniciou as tratativas para conhecer escolas públicas da região e desenvolver uma pesquisa com foco na análise do sistema escolar. O projeto, com coordenação na SEDCT e UERGS, integra como instituições parceiros a Faculdade de Educação da Universidade de West Bohemia (com participação da Professora Romana Feiferlíková) e o Instituto de Educação da Universidade do Minho (com participação do professor Bento Duarte da Silva), em virtude desta Universidade ter acordo de parceria com a UERGS.

A pesquisa integra-se nos estudos comparados que são um valioso instrumento de análise por auxiliar a identificar semelhanças e diferenças, ampliando o campo de análise e de compreensão das realidades nacionais face à de outros países. Esta metodologia está vocacionada para “compreender a dinâmica dos sistemas educacionais ou de aspetos com eles relacionados por via da comparação” (p. 125), podendo assumir dimensões internacionais, nacionais, regionais ou supranacionais. O que importa, como releva o autor, “é que o estudo das problemáticas ou das realidades se faça tendo em conta contextos diferentes para se poder estabelecer o que há de diferente e de semelhante, o que diferencia e aproxima, na tentativa de compreender as razões que determinam as situações encontradas” (p. 125).

A pesquisa esteve centrada em escolas (ensino fundamental e médio) localizadas: no Brasil, no município de São Francisco de Paula/RS, em Portugal no distrito de Braga, e na República Tcheca na região de Pilsen, conforme se pode visualizar na figura seguinte.

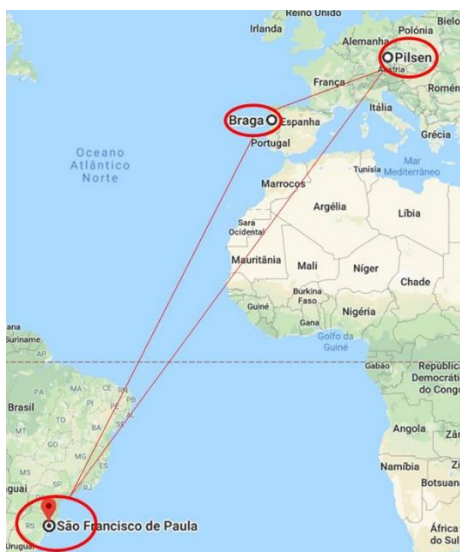


Figura 1. Localidades do Brasil, Portugal e República Tcheca onde se realizou a pesquisa

No Brasil, São Francisco de Paula é um município do estado do Rio Grande do Sul, fundado em 1878. A população ronda os 20.537 mil habitantes (último censo de 2010). Em relação ao sistema escolar, em 2.014 possuía 28 escolas do ensino fundamental (11 estaduais e 17 municipais) e 2 do ensino médio, do regime público (estadual e municipal), e 2 escolas privadas lecionando ensino fundamental e médio.

Na República Tcheca, a cidade de Pilsen foi fundada por volta de 1295, sendo a quarta cidade com mais habitantes do país, com uma população de 170.548 habitantes. No sistema escolar, existem 32 escolas do ensino primário (cidade e região), públicas, 6 escolas privadas e 1 com gestão pela igreja. No ensino secundário há 14 escolas públicas, 7 privadas e 1 com gestão pela Igreja.

Em Portugal, os dados foram coletados no município de Braga, e mais três municípios próximos (cerca de 20km de distância), Guimarães, Barcelos e Vila Nova de Famalicão. O conjunto dos municípios tem uma população residente de 594.500 habitantes (dados do último censo de 2011), representando 5,6% da população do país (10.557.560, em 2011). No município de Braga, com uma população residente de 181.829 habitantes, existem 12 agrupamentos de escolas públicas, havendo para o ensino básico 82 públicas e 18 privadas, e para o ensino secundário 10 escolas (5 públicas e 5 privadas).

Efetuada esta contextualização da pesquisa passemos à descrição da metodologia seguindo-se a apresentação e análise dos resultados. No texto que segue, para nos referirmos aos países usaremos as seguintes siglas: BR – Brasil; PT – Portugal; RT – República Tcheca.

### **Metodologia**

A pesquisa seguiu o método dos estudos comprados em educação tendo sido utilizado como instrumento de coleta de dados um questionário para inquirir os participantes. Estes foram professores de escolas localizadas nas regiões já referidas. Pretendia-se uma amostra de 30 professores em cada país, repartidos entre os que lecionam no ensino fundamental (primeiros ciclos do ensino básico) e ensino médio (médio), portanto, 90 no total. No entanto, a amostra respondente ficou-se pelos 60 professores, no total (66, 7%), sendo 30 de PT (100%), 19 do BR (63,3%) e 11 de RT (36,7%). Verificaram-se alguns problemas em relação à aplicação dos questionários junto dos professores no BR e em RT, como indisponibilidade de horários e horários extra classe, o que dificultou que a recolha fosse completa.

O instrumento utilizado foi um questionário, com questões fechadas e abertas, solicitando resposta sobre várias dimensões do sistema escolar. Para além da questão relativa ao perfil do professor respondente havia questões sobre: preparação (formação) dos professores, planos de carreira, organização curricular, metodologias e recursos pedagógicos, avaliação das aprendizagens dos alunos e regras comportamentais. Cada uma das dimensões continha vários indicadores. A adesão foi voluntária, tendo havido um termo de consentimento livre e informado por parte dos professores respondentes. Os questionários foram regidos na língua materna dos professores (português e tcheco), tendo ainda havido uma versão em inglês para permitir a tradução para tcheco. Houve uma versão online dos questionários, mas devido a solicitação (na testagem prévia) de escolas de BR e RT para se aplicar antes uma versão impressa recorreu-se a este formato nos três países. A recolha de dados ocorreu de forma faseada nos três países: em RT no primeiro semestre de 2017, no BR durante o período de março-julho de 2017 e em PT durante o 1º semestre de 2018. O tratamento dos dados foi efetuado mediante apoio do software SPSS, usando-se estatística descritiva (frequências, médias e medianas). Para as respostas das questões abertas foi usada a análise de conteúdo. Foram respeitadas as recomendações de ordem ética em pesquisas no campo da educação, como a adesão voluntária, o consentimento livre e informado dos professores participantes, a salvaguarda do anonimato quer dos respondentes quer das escolas, o respeito pelos

sujeitos participantes na pesquisa, e a autenticidade no tratamento dos dados e escrita dos resultados (Bogdan e Biklen, 1994, p. 77).

## **Resultados**

### **Perfil dos professores**

A média de idade dos professores é de 45 anos, com mínimo de 29 anos e máximo de 61 anos. PT é o país onde os professores têm mais idade (m= 49 anos, mínimo de 38 anos e máximo de 61 anos), seguido do BR, com m= 42 anos (mínimo de 29 anos e máximo de 59 anos), e os professores mais jovens são os da RT (m=40 anos; mínimo de 32 e máximo de 55 anos). A maioria é do sexo feminino (73% nos três países), sendo a taxa de feminilidade maior no BR (95%), seguido de RT com 64% e PT com 63%. A maioria dos professores inquiridos ministra aulas no Ensino Fundamental (52 professores) e no Ensino Médio (51 professores), havendo também 4 professores que ministram aulas em ONGs (2 no BR e 2 na RT).

Exercem a lecionação há já bastante tempo: no Ensino Fundamental, há 25 anos (em PT), 10,5 anos (no BR) e 7 anos (na RT); no Ensino Médio, há 18 anos (em PT), 10 anos (na RT) e 6,5 anos (no BR). Todos os professores exercem atividade em escolas públicas. Apenas 1 prof. (RT) atua no ensino público e privado. Observa-se, ainda, que os professores de PT atuam nos turnos da manhã (100%) e tarde (97%), da RT nos turnos da manhã (91%) e tarde (46%) e no Brasil atuam, maioritariamente, no turno da tarde (84%), da manhã (79%) e também no turno noturno (16%). A maior parte dos professores de PT atua em 1 escola (90%; os restantes 10% em 2 escolas), na RT também a maioria atua em 1 escola (91%, com os restantes 9% a atuar em 3 escolas) e no BR, se a maioria dos professores atua em 1 escola (67%), existe um percentual elevado a atuar em 2 escolas (28%) e mesmo 6% em 3 escolas. Os professores indicam que o seu tempo semanal de trabalho é de 40 anos no BR (27 horas em aulas e 13 horas em atividades de planificação), 27 h. em PT e 24 h. na RT, nestes dois países com menção apenas a horas em salas de aula.

Sob a perspetiva dos ciclos da vida profissional (carreira docente dos professores) de Huberman (1995), os professores de PT encontram-se numa fase de grande serenidade em sala de aula que pode gerar algum conformismo e conservadorismo com suas práticas, e os que têm mais idade (acima dos 50 anos de idade) podem começar a entrar numa fase de desinvestimento, preparando a aposentação. Ao passo que os professores de BR e RT, bastante mais jovens, estarão numa fase de vida profissional de “diversificação”, caracterizada pela experimentação, motivação e busca de desafios para novas práticas.

## **Preparação dos professores**

Sobre a *preparação dos professores* observa-se que em BR, PT e RT todos os professores têm graduação de ensino superior. Em BR, a maioria tem diploma de Pedagogia (52,6%), seguidos dos formados em Letras (21,1%), História (10,5%), Matemática (10,5%) e Tecnólogo em Gestão Ambiental (5,2%). Em PT, o maior número tem formação em Ensino Básico (20%) e Letras (13,3%) seguindo-se os professores diplomados em Geografia (10%), depois, 2% têm formação em Biologia e Geologia, Educação de Infância e Educação Física, havendo ainda 1 professor (3,3%) com os diplomas seguintes: Artes plásticas – Pintura; Ensino de Físico-Química; História; Matemática e Ciências Naturais; Química industrial, Tecnologias de Informação e Comunicação. Na RT, a maioria dos professores respondentes é diplomado em Pedagogia (33%) e Educação Física (22%), havendo depois 1 professor (11,1%) diplomadas nas áreas seguintes: Inglês, Ensino Primário, Ensino de Ciências, e Música, havendo 2 professores que não indicam a área do diploma de graduação. Comprando os dados, se consideramos que a formação em PT em “Ensino Básico”, corresponde a uma formação em “Pedagogia”, verifica-se que esta titulação é a que a maioria dos professores respondentes na pesquisa possui.

Sobre o ano em que obtiveram essa formação graduada, em BR 44% dos professores refere o período de 2001-2010 e 38,9% o triênio seguinte (2011-2014); em PT, 53% dos professores refere o período de 1991-2000 e 26,7% em período anterior (1978-1900); em RT, 44% refere 2001-2010 e 36,4% no período anterior 1991-2000. Estes dados estão em correspondência com a idade, onde se viu que os professores de PT são os que têm mais idade. O tempo para terminar a graduação de educação superior durou nos três países cerca de 5 anos. Durante a graduação a maioria dos professores de BR e PT teve um *estágio obrigatório*, dado indicado afirmativamente por 89,5% dos professores do BR e por 76% de PT, ao passo que na RT apenas foi mencionado por 36% dos professores. A maioria dos professores nos três países refere que não teve *problemas durante os seus estudos na graduação*, fato mencionado por 84,2% de professores de BR, 80% de PT e 96,7% de RT.

Quanto aos *estudos de formação pós-graduada* verifica-se o seguinte: em BR, 64,7% dos professores fez um curso de especialização, e nenhum fez curso de mestrado ou curso de doutoramento; em PT, 50% dos professores fez curso de especialização, 36,7% fez um curso de mestrado e 6,7% fez um curso de doutoramento; em RT, 60% fez um curso de especialização, 100% fizeram um curso de mestrado e nenhum fez um curso de doutoramento. Constata-se, assim, que

os professores de PT e RT são quem possui titulação mais elevada.

Sobre se a *escola oferece cursos de atualização pedagógica*, as respostas são variadas. Em BR, 44,9% dos professores refere que “sim” e 38,9% “algumas vezes”, havendo 16,7% a mencionar que “não”; em PT, 66,7% dos professores refere que “sim”, 16,7% “algumas vezes” e também 16,7% que “não”; em RT, há 45,5% a referir “não” e 27,3% “algumas vezes” e a mesma percentagem (27,3%) a indicar “sim”. Constata-se, assim, que é na RT que os professores têm menos hipóteses de ter formação de atualização pedagógica por parte das escolas.

### **Plano de Carreira dos professores**

Sobre a estruturação do Plano de Carreira dos professores, os dados obtidos em questão de resposta aberta, os professores de BR informam que o plano de carreira dos professores depende de classes e níveis de trabalho (15,8% de respostas), 5,3% refere que está desfasado, havendo 52% dos professores que não respondeu à questão, o que poderá dar uma ideia de desconhecimento do assunto por parte dos professores de BR. Em PT, os dados indicados pelos professores referem que existe um plano de carreira constituído de 10 escalões e que cada escalão tem em torno de 4 a 5 anos de duração. Há também um número significativo de professores (33%) que não respondeu à questão podendo ser um indicador de desconhecimento do assunto. Na RT, pelas respostas pode perceber-se que esse é tema que ainda não está bem definido, 30% dizem mesmo que o plano de carreira não está preparado e outros 20% respondeu que não entenderam a questão, havendo apenas 10% a dizer que depende do tempo de trabalho de cada professor.

Sobre a *idade para aposentação*, em BR o indicador com mais respostas é 50 anos de idade, apontada por 36,8% dos professores, havendo 21,1% que não respondeu à questão; em PT, há mais respostas nos 66 anos de idade (33,3%) e 66 anos e 4 meses (16,7%); em RT há mais respostas a referir 65 anos de idade, referida por 54,5% dos professores. Portanto, é no BR que existe uma idade mais generosa para a aposentação do que nos outros dois países, cerca de 16 anos menor.

Sobre se o *salário do professor varia com a carga horária*, a maioria dos professores de BR indica que “sim” (68,4%), na RT há 50% dos professores a dizer que “sim” e “não” e em PT a grande maioria dos professores (96,7%) refere que “não”, desde que o professor tenha um vínculo ao quadro da escola.

### **Organização Curricular**

Sobre a *gratuidade* do ensino fundamental e médio verifica-se que todas as respostas de professores do BR referem que é gratuito (100%), o mesmo para 90,9% na RT e 86,7% em PT. A

diferença para RT e PT tem a ver com a frequência de escolas privadas (em que a frequência é paga) e também em PT, pela frequência de atividades extracurriculares, nas escolas públicas, e pelas refeições, pelas quais é cobrada uma prestação de acordo com a renda familiar.

No que respeita ao *período do dia* em que a atividade dos professores é desenvolvida em sala de aula, predomina o turno da manhã (100%) nos três países. Somente os professores do BR atuam também no turno noturno.

Quanto à oferta de projetos especiais aos alunos pelos professores há um evidente destaque para os professores de RT onde 80% dizem que oferecem projetos, ao passo que BR e PT apenas 35,3% e 37,9% dos professores responde afirmativamente. Os projetos oferecidos pelos professores da RT incidem em: desporto, visitas, teatro, música, Erasmus ( intercâmbio) e relacionados com natureza. Dos 35,3% professores do BR que oferecem projetos a incidência recai em pesquisa e leitura; e dos 37,9% professores de PT a incidência recai em projetos interdisciplinares, debates, clubes, trabalhos manuais, visitas, novas tecnologias, desporto e educação ambiental.

### Metodologia e Recursos

Sobre a dimensão *metodologias pedagógicas* na tabela 1 pode verificar-se que trabalhos individuais, em grupo, em dupla, aulas dialogadas e aulas expositivas são cinco metodologias mais utilizadas nos três países, com ligeiras diferenças na ordenação. Por outro lado, nas menos utilizadas temos a multidisciplinaridade e transdisciplinaridade. Existe, em geral, um traço muito idêntico das metodologias utilizadas pelos professores, independentemente do país.

Tabela 1

Metodologias pedagógicas utilizadas pelos professores

BR (n=19)	PT (n=30)	RT (n=11)
Trabalhos individuais (100%)	Trabalhos individuais (86,7%)	Trabalhos individuais (100%)
Aulas dialogadas (94,4%)	Trabalhos em grupo (80,0%)	Trabalhos em dupla (100%)
Trabalhos em grupo (89,9%)	Aulas dialogadas (76,7%)	Trabalhos em grupo (100%)
Trabalhos em dupla (77,8%)	Trabalhos em dupla (63,3%)	Aulas expositivas (100%)
Aulas expositivas (77,8%)	Aulas expositivas (56,7%)	Aulas dialogadas (90,9%)
Interdisciplinaridade (38,9%)	Interdisciplinaridade (56,7%)	Atividades ao ar livre (63,6%)
Multidisciplinaridade (33,3%)	Atividades ao ar livre (43,3%)	Interdisciplinaridade (18,2%)
Atividades ao ar livre (22,2%)	Transdisciplinaridade (20,0%)	Multidisciplinaridade (18,2%)
Transdisciplinaridade (22,2%)	Multidisciplinaridade (16,7%)	Transdisciplinaridade (9,1%)

\*Indicador com múltiplas respostas permitidas, portanto a soma de respostas pode ser superior ao total de indivíduos

Sobre os *recursos pedagógicos* utilizados pelos professores na tabela 2 pode verificar-se que os mais utilizados são livros e computadores, nos três países, com particularidade de em PT o uso de computadores ser superior ao de livros. A partir destes dois recursos, verifica-se bastante diferença nos países: em BR, sobressai o uso do celular (61% dos professores); em PT o uso de

plataformas digitais de aprendizagem (50% dos professores) e em TC o uso de recursos artísticos e plataformas digitais de aprendizagem, ambos usados por 50% dos professores. Ainda em RT destaca também para o uso de videoconferência que, embora seja o recurso de menor utilização neste país é, mesmo assim, usado por 20% dos professores (valor muito superior ao indicado pelos professores dos outros países), muito provavelmente devido à existência de bastantes projetos de Erasmus que envolvem intercâmbio com escolas de outros países, o que para, além da visita presencial, implica também interação virtual e os dispositivos de videoconferência, como skype, são muito uteis para esse efeito.

Tabela 2  
Recursos pedagógicos utilizados pelos professores

BR (n=19)	PT (n=30)	RT (n=11)
Livros (94,4%)	Computadores (90%)	Livros (100%)
Computadores (83,3%)	Livros (86,7%)	Computadores (100%)
Celulares (61,1%)	Plataformas digitais de aprendizado (50,0%)	Recursos artísticos (50%)
Recursos artísticos (27,8%)	Tablets (23,3%)	Plataformas digitais de aprendizado (50%)
Tablets (5,6%)	Celulares (23,3%)	Celulares (40%)
Plataformas digitais de aprendizado (5,6%)	Recursos artísticos (20%)	Tablets (20%)
Videoconferência (5,6%)	Videoconferência (3,3%)	Videoconferência (20%)

\*Indicador com múltiplas respostas permitidas, portanto a soma de respostas pode ser superior ao total de indivíduos

### Avaliação das aprendizagens dos alunos

A tabela 3 mostra os métodos de avaliação de aprendizagem dos alunos, verificando-se que predominam os trabalhos escritos em BR e PT ao passo que em RT há predomínio do oral. A forma qualitativa de avaliação predomina em BR (61%), com valor muito superior à modalidade quantitativa usada pelos professores deste país (39%); já em PT existe alguma paridade no uso das modalidades qualitativa e quantitativa (em torno dos 70%); em RT predomina a qualitativa (17%) em relação à quantitativa usada por 11% dos professores. Em relação ao tipo de classificação há predomínio, nos três países, para atribuir notas em número. O conceito de atribuir classificação em conceitos/letras é mais acentuado em BR (usado por 33,3% dos professores), sendo também usado por 10% dos professores em PT e este sistema não é usado pelos professores de RT.

Tabela 3  
Métodos de avaliação das aprendizagens

BR (n=19)	PT (n=30)	RT (n=11)
Escrita (88,9%)	Escrita (83,3%)	Oral (50%)
Oral (50%)	Oral (76,7%)	Escrita (44,4%)
Qualitativa (61,1%)	Qualitativa (73,3%)	Quantitativa (16,7%)
Quantitativa (38,9%)	Quantitativa (70,0%)	Qualitativa (11,1)
Notas em número (83,3%)	Notas em número (56,7%)	Notas em número (22,2%)
Notas em conceitos/letras (33,3%)	Notas em conceitos/letras (10,0%)	Notas em conceitos/letras (0,0%)
Outro (0%)	Outro (13,3%)	Outro (11,1%)

\*Indicador com múltiplas respostas permitidas, portanto a soma de respostas pode ser superior ao total de indivíduos

Em relação ao *desempenho dos alunos* em sala de aula a opinião dos professores, nos três



países, incide no Bom e Muito Bom. Em BR, estes são níveis são mencionados por 38,9% e 33,3% dos professores, respetivamente; em PT por 50% e 30% dos professores; em RT por 33,3% e 16,7% dos professores. O nível de excelente é bastante residual, apenas mencionados em BR por 5,6% dos professores, em PT por 3,3% e por nenhum professor em RT (0,0%). O nível regular tem alguma expressão em BR pois é mencionado por 11% e em PT é mencionado por 6,7%. O nível suficiente tem também alguma expressão em PT, sendo mencionado por 10% dos professores, não havendo menção pelos professores dos outros dois países. O nível insuficiente não foi mencionado por nenhum dos professores dos três países.

Considerando este ultimo aspeto (nenhum dos professores dos três países ter mencionado o nível de insuficiente), é natural que a taxa de aprovação seja elevada, fato mencionado, em média, por 90% dos professores de PT, 86% de RT e 60% de BR. Por conseguinte, é em BR que os professores, em média, indicam uma taxa de reprovação mais elevada (20%), valor que desce para 11,5% em PT e 13,6% em RT. Há também uma indicação de valores de alunos que precisam de aulas de estudos de recuperação: 20% em BR, 25,6% em PT, não havendo indicação por parte dos professores de RT. Nesse caso, verifica-se que na opinião da maioria dos professores muitas escolas oferecem atividades de recuperação: 84,2% dos professores de BR, 80% de PT e 72,7% de RT. A ênfase nas atividades de recuperação diverge de país para país (tabela 4): enquanto os professores de BR apostam mais nas provas/testes (75% dos professores), sendo esta modalidades a menos pontuada em PT e também em RT, já os professores de PT pontuam mais os trabalhos escritos (62,5% dos professores) e em RT mais o refazer os exercícios já feitos anteriormente (75% dos professores).

Tabela 4  
Atividades de recuperação

BR (n=19)	PT (n=30)	TC (n=11)
Provas/testes (75%)	Trabalhos escritos (62,5%)	Refazer os exercícios já feitos (75%)
Novas atividades de leitura (56,3%)	Refazer os exercícios já feitos (43,8%)	Trabalhos escritos (37,5%)
Refazer os exercícios já feitos (43,8%)	Trabalhos orais (37,5%)	Novas atividades de leitura (37,5%)
Trabalhos escritos (43,8%)	Outros (37,5%)	Trabalhos orais (33,3%)
Trabalhos orais (37,5%)	Novas atividades de leitura (33,3%)	Provas/testes (25%)
Outros (0,0%)	Provas/testes (25%)	Outros (16,7%)

\*Indicador com múltiplas respostas permitidas, portanto a soma de respostas pode ser superior ao total de indivíduos

### Regras Comportamentais

Quanto ao fator comportamental dos alunos constatou-se que, somando a frequência “sim” e “algumas vezes”, a maioria dos professores dos três países já enfrentou dificuldades em sala de aula: 73,7% no BR, 73,3% em PT e 54,6% em RT, o valor mais baixo nos três países, mas mesmo assim, é maioritário em relação aos professores da RT. Observa-se na tabela 5 que o maior percentual de dificuldades enfrentadas pelos professores são a indisciplina em BR (85,7%) e em

RT (54,4%), sendo que em PT a maior dificuldade sentida é a falta de foco, (83,3% dos professores), sendo que na RT esta dificuldade também atinge o valor cimeiro (54,4%, igual a indisciplina) e em BR é sentida por 42,9% dos professores. Em PT também assume lugar de destaque a referência a “outro” (mencionada por 50% dos professores), o mesmo se passa com 23% de RT, mas sem haver especificação por parte dos professores.

Tabela 5

Tipo de dificuldades sentidas na sala de aula

BR (n=19)	PT (n=30)	RT (n=11)
Indisciplina (85,7%)	Falta de foco (83,3%)	Indisciplina (54,4%)
Falta de foco (42,9%)	Outro (50%)	Falta de foco (54,4%)
Agressividade (14,3%)	Indisciplina (33,3%)	Outro (22,7%)
Dificuldade na aprendizagem (7,1%)	Agressividade (16,7%)	Agressividade (4,5%)
Outro (0,0%)	Dificuldade na aprendizagem (0,0%)	Dificuldade na aprendizagem (0,0%)

\*Indicador com múltiplas respostas permitidas, portanto a soma de respostas pode ser superior ao total de indivíduos

Todos os professores de PT e RT referem que nas escolas existem regras e limites, percentual que baixa para 89% dos professores em BR. Em relação ao respeito dessa regras pela comunidade escolar, de uma forma geral os professores dos três países respondeu que “sim” ou “parcialmente”, sendo o “sim” maioritário em PT (70% dos professores) e RT (63,6% dos professores) e o “parcialmente” bastante maioritário em BR (57,9% dos professores), havendo ainda cerca de 10% de professores de BR e 9% de RT que respondeu que as regras “não” são respeitadas pela comunidade escolar.

Sobre a pergunta se há algum tipo de punição para os alunos que não respeitam as regras, a resposta é maioritariamente afirmativa (“sim”) pelos professores de RT (81,8%) e PT (70%), ao passo que no BR apenas 12% dos professores respondeu “sim”, tendo a larga maioria (62,5% dos professores) respondido “parcialmente”.

### Considerações Finais

Esta pesquisa permitiu constatar que há uma dinâmica dos sistemas escolares em cada país pois é possível verificar que há aspetos semelhantes e diferentes, conforme o contexto nacional e regional de cada país. Vejamos uma breve síntese desses aspetos em cada uma das dimensões.

Sobre o perfil dos professores, os de PT têm mais idade e mais tempo de serviço de carreira que os outros dois países, mais jovens. De acordo com os ciclos da carreira docente os professores de PT encontram-se na fase “serenidade”, com tendência para o “conformismo” e “conservadorismo” em suas práticas pedagógicas, ao passo que os professores de BR e PT, bastante mais jovens, estão na fase de “diversificação” dos métodos de ensino e experimentação de novas práticas. Sobre a preparação/ formação todos os professores, nos três países, possuem formação

graduada superior, mas os estudos de pós-graduação, sobretudo de mestrado, é mais frequente entre os professores de PT e RT. Sobre o plano de carreira, há bastantes pontos divergentes em relação aos três países: há mais conhecimento deste plano pelos professores de PT, a idade da aposentação é aproximada para os professores de PT e RT (em torno dos 65 anos), sendo muito baixa para os professores de BR (cerca de 50 anos). Sobre a organização curricular verifica-se a semelhança da gratuidade em escolas pública, o predomínio o período da manhã para lecionação, havendo diferença na lecionação no período noturno por professores de BR e na maior oferta de projetos curriculares especiais pelos professores da RT. Sobre os métodos pedagógicos há semelhança em privilegiar trabalhos individuais, de grupo e dupla, aulas dialogadas e aulas expositivas. Nos recursos pedagógicos há também a semelhança de uso de livros e computadores, mas em relação a outros recursos há diferenças: maior valorização do telemóvel em BR, de plataformas digitais de aprendizagem em PT e RT, e de recursos artísticos em RT. Sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos, há indicadores semelhantes, no bom desempenho, elevada taxa de aprovação, atribuição de classificações em números e na oferta pelas escolas de atividades de recuperação. Mas há também indicadores de diferença, como nos métodos de avaliação (recurso mais à escrita em BR e PT e mais oral em PT), mais qualitativa em BR e PT e mais quantitativa em RT; e nas atividades de recuperação (mais a provas/testes em BR, mais a trabalhos escritos em PT e mais à realização de exercícios feitos anteriormente em RT). Por fim, sobre as regras comportamentais, há semelhança no enfrentamento de dificuldades em sala de aula pelos professores dos três países, devido à “indisciplina” e à “falta de foco”. Há semelhança na existência de regras impostas aos alunos pelas escolas, mas uma visão diferente em relação ao seu cumprimento e consequências pois os professores de BR são mais céticos a este respeito que os professores de PR e RT.

Ao concluir esta pesquisa sentimos o seu sentido exploratório pois verificar o que há de semelhante e de diferente não é suficiente, há que tentar compreender as razões que determinam essas situações. Como elucida Ferreira (2008, p. 125), os estudos comparativos em educação, ao identificarem semelhanças e diferenças, “geram uma dinâmica de raciocínio” que obriga na interpretação a levar em “consideração a relação destes com o contexto social, político, económico, cultural, etc. a que pertencem. Daí a necessidade de outros dados, da compreensão de outros discursos”. Foi isso mesmo que sentimos, haverá também que ter em conta os fenómenos histórico-culturais de cada país, e região, mas também fenómenos impostos pela globalização.

Assim, este estudo, para além do mérito que possa já ter (ao identificar semelhanças e

diferenças no sistema escolar de BR, PT e RT), deve ser compreendido como a primeira base para uma pesquisa mais profunda que tenha em consideração os contextos socio-histórico-cultural do sistema escolar de cada país, a par da influência do fenómeno da globalização na educação escolar.

#### **Referências**

- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, A. G. (2008). O sentido da Educação Comparada: Uma compreensão sobre a construção de uma identidade. *Educação*, Porto Alegre, v. 31, n. 2, maio/ago, pp. 124-138.
- Huberman, M. (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, A. (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995, pp. 31-61.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

A escola em relatos e pesquisas sobre crianças e adolescentes sobreviventes de  
câncer

The school in reports and researches on children and adolescents surviving with  
cancer

Ilana Laterman (0000-0001-9790-5620)\*, Regina Szylit (0000-0002-9250-0250)\*\*

\*Professora Dra. em Educação Universidade Federal de Santa Catarina UFSC/NUPEDOC

\*\*Professora Dra em Enfermagem Universidade de São Paulo USP/NIPPEL

Ilana Laterman. Av. do Ipê Amarelo, 173. CEP: 88062-298, Florianópolis, SC,  
Brasil. [ilana@laterman.com](mailto:ilana@laterman.com)

## Resumo

Este artigo é uma investigação qualitativa em teses e dissertações sobre crianças e adolescentes com câncer ou sobreviventes de câncer no Brasil que frequentam a escola ou a ela retornam, num diálogo entre estudos da educação e da saúde. Tais estudos mostram que muitas crianças e adolescentes transitam entre o hospital e a escola. Nesse contexto, a pesquisa objetiva compreender como a escola é retratada nos estudos supracitados; e formular questionamentos sobre os desafios e possibilidades na prática docente. Com pesquisas encontradas na base de teses e dissertações da CAPES/Brasil (BDTD), identificando formas de apresentação da escola, foi possível encontrar pistas da invisibilidade desta questão na educação, bem como identificar desafios no regresso das crianças às escolas após longos períodos de ausência e debilidade física. Os resultados apontam que a escola é vista sob dois prismas: num, por seu caráter de necessidade e importância, por representar a retomada da "vida normal" para crianças e adolescentes. Noutro, pelos desafios que a reinserção escolar coloca para o sobrevivente de câncer, a depender dos modos de recepção da escola. Tais resultados possibilitam reflexões importantes e desafiadoras sobre a escola e sobre a vida de uma pessoa com câncer, como sua sociabilidade na escola, a influência de sua presença entre colegas e o papel do silêncio diante da doença.

*Palavras chave:* formação de professores, ensino fundamental, câncer e escola, escola e vida, prática pedagógica.

## Abstract

This article is a qualitative research into theses and dissertations about children and adolescents with cancer or cancer survivors in Brazil who attend or return to school, in a dialogue between education and health studies. Such studies show that many children and adolescents move between hospital and school. In this context, the research aims to understand how the school is portrayed in the above studies; and ask questions about the challenges and possibilities in teaching practice. With research found in the base of theses and dissertations of CAPES / Brazil (BDTD), identifying ways of presenting the school, it was possible to find clues of the invisibility of this issue in Education field, as well as identify challenges in the return of children to school after long periods of absence. and physical weakness. The results indicate that the school is seen under two prisms: one, for its character of necessity and importance, for representing the resumption of the "normal life" for children and adolescents. On the other, for the challenges that school reinsertion poses for the cancer survivor, depending on the school reception modes. These results enable important and challenging reflections on school and the life of a person with cancer, such as their sociability at school, the influence of their presence among colleagues and the role of silence in the face of the disease.

*Keywords:* teacher training, elementary education, cancer and school, school and life, pedagogical practice

Crianças e adolescentes com câncer vivenciam um período de tratamento que modifica e marca seu cotidiano. O período de tratamento pode durar anos, implicando em longos períodos de internação ou em internações intermitentes. Segundo o Instituto Nacional do Câncer (INCA, 2019), em 2018, estimavam-se, no Brasil, 12.500 novos casos de câncer infantil, e 2.704 mortes. A taxa de sobrevivência média no Brasil é de 64%. Em todo o mundo, segundo a Agência Internacional de Pesquisa em Câncer (Iarc, na sigla em inglês), a estimativa é que, todos os anos, 215.000 casos são diagnosticados em crianças menores de 15 anos.

A escola de ensino fundamental atendia no Brasil em 2017 (dados mais recentes), 97,7% da população de 6 a 14 anos (INEP, 2018). A escola é importante parte da vida cotidiana das crianças e adolescentes de 6 a 14 anos. Portanto, as crianças e adolescentes dessa faixa etária que passam por uma situação de câncer, estão também vinculados à escola. No entanto, registram-se diferentes situações nas histórias de vida destas crianças e adolescentes.

A partir do diagnóstico de câncer e durante o tratamento, algumas crianças que frequentam a escola precisam de internação, que pode levar anos, obrigando-as, por vezes, a abandonar temporariamente a escola. Outras alternam períodos de ausência e presença na escola. Algumas delas, as que tenham sido diagnosticadas antes dos seis anos, por exemplo, e que ainda não estavam matriculadas no ensino fundamental, podem começar a frequentar este nível de escolaridade tardiamente em relação aos outros estudantes.

Sobre estas interrupções, alternâncias, e postergação na vida escolar das crianças com câncer, desde a década de 1990 autores discutem a questão, que continua na pauta dos estudos no século XXI (Greenberg e Meadows, 1991; Zebrack e Isaacson, 2012; Faulkner, Peace e O'Keeffe, 1995, entre outros).

O termo “sobrevivente de câncer” é amplamente utilizado na área da saúde, com diferentes significados, por isso apontado como impreciso para alguns pesquisadores (Doyle, 2008). Numa concepção mais especificamente clínica são considerados sobreviventes (Bell e Ristovski-Slijepcevic, 2013) os pacientes que, tendo sofrido a doença e estejam livres da doença cinco anos depois de curados. No entanto, Mullan (1985), o primeiro a usar o termo, refere-se ao sobrevivente a partir do momento do diagnóstico, e ao longo de todas as fases de tratamento, de cura ou não, pelo resto da vida. Segundo Doyle (2008), este também é o entendimento da National Coalition for Cancer Survivorship, e será também o significado neste artigo: a criança sobrevivente de câncer é aquela que teve um diagnóstico e continua sua vida a partir de então.

Tanto o termo sobrevivente de câncer quanto os estudos que apontam para as interrupções e necessária reinserção das crianças na escola após períodos longos de ausência estão primordialmente alocados na área da saúde.

### **Objetivo**

O presente estudo tem como objetivo identificar e compreender como a escola aparece retratada em dissertações e teses realizadas no Brasil sobre crianças e adolescentes sobreviventes de câncer, contribuindo com o debate sobre prática pedagógica e formação de professores do ensino fundamental.

### **Metodologia**

O método utilizado para a coleta de dados foi a busca eletrônica de teses e dissertações na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (DBTD). Essa biblioteca reúne teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa no Brasil, e lhes dá visibilidade. As buscas pautaram-se nos descritores: “escola e câncer”; “escola e câncer e criança”; “reinserção escolar”. Vale ressaltar a diferença no uso dos termos “infantil” e “criança” nas áreas da saúde e da educação. Em educação, “educação infantil” refere-se ao atendimento ao bebê até a criança de cinco anos de idade. Na área médica, “câncer infantil” aparece nos trabalhos para sujeitos, às vezes, de até 15 anos de idade, noutras, de até 18 anos de idade. Analogamente, para a lei brasileira e a área da educação, “criança” é o sujeito de até 12 anos de idade. Nos trabalhos encontrados na área da saúde, porém, o termo criança estende-se por vezes até os 14/15 anos. Por esta razão, o recorte etário recaiu sobre a idade padrão do ensino fundamental, que é dos 6 até os 15 anos de idade. No campo da educação, refere-se a crianças e a adolescentes. Foram contemplados, no tema do câncer infantil, os trabalhos que: a) no resumo, no título ou nas palavras-chave mencionam o termo “escola” ou “ensino fundamental”; b) fazem referência a crianças e a adolescentes entre 6 e 15 anos de idade; c) tenham sido publicados entre janeiro de 2000 e dezembro de 2018. Pelo recorte adotado, fez-se necessário estabelecer alguns critérios de exclusão: trabalhos que mencionam escola, mas compreendem educação infantil, ensino médio ou ensino superior; trabalhos referentes ao ensino fundamental na modalidade EJA (educação de jovens e adultos); trabalhos fora da faixa etária estabelecida (6 a 15 anos de idade); estudos relativos a questões estritamente médicas..



### **Sobre as análises**

As teses e dissertações foram caracterizadas por: área de atuação dos pesquisadores, ano e região de publicação, temática central e resultados. As análises pautaram-se na perspectiva qualitativa, identificando as menções à escola e atribuindo significados por semelhança e diferenças nos conteúdos textuais, estabelecendo agrupamentos nas repetições dos significados (Demo, 2008; Gil, 2010; Minayo, 2012), em uma análise de conteúdo do tipo temática indutiva. Para as discussões as bases referenciais foram ampliadas entre relatos de familiares, referências internacionais, e artigos que pudessem contribuir no debate. A escola é compreendida como organização complexa (Tragtemberg, 2018), na perspectiva sociointeracionista da formação humana (Vigotski, 2018), e a prática pedagógica, como compromisso com a democracia, valorizando processos participativos, coletivos, inclusivos e criativos (Freinet, 1996; Gadotti, Antunes, Abreu, Padilha, 2018). Com esta perspectiva inclusiva, participativa e democrática, nenhuma criança pode ficar esquecida, relegada ou descuidada.

### **Resultados**

Para o termo “escola e câncer” apareceram 614 resultados; para o termo “escola e câncer e criança”, 101 resultados; para o termo “reinserção escolar”, 87 resultados. Com base nos critérios de inclusão e de exclusão das referências, reunindo os elegíveis para esta pesquisa com os três descritores, foram selecionados dez trabalhos, dos quais, oito dissertações e duas teses. Destas, oito da Região Sudeste do Brasil e duas da Região Sul. Os trabalhos encontrados concentram-se em três áreas do conhecimento, sendo três da psicologia; quatro da enfermagem e três da educação. Em nove das investigações foram entrevistadas, e/ou observadas crianças e adolescentes sobreviventes de câncer. Dentre as nove, apenas uma usou as entrevistas para avaliar uma medida propositiva de intervenção da reinserção escolar; as outras propuseram-se conhecer como se sentiam os sobreviventes, qual era a sua percepção sobre sua vida com câncer. Entre as pesquisas sobre a percepção dos sobreviventes, duas estavam focadas, desde o princípio, na reinserção escolar; as demais foram realizadas a partir das instituições de saúde (hospital, ambulatório, casa de apoio), e os temas da escola e da reinserção surgiram a posteriori. Do total das teses e dissertações, duas apresentaram proposições práticas para a reinserção escolar e as analisaram. Os trabalhos distribuem-se entre 2002 e 2014, com frequência esporádica, sem indicação de tendências do tema como interesse de pesquisa (um por ano em 2002, 2009, 2010, 2012, 2013, 2014 e dois nos anos 2008 e 2011).

## **Resultados Temáticos**

A análise temática resultou em quatro aspectos que retratam a escola nas pesquisas: escola como retomada da vida “normal”; escola como desgaste psicossocial; escola como despreparada e desinformada; escola como essencial para a aprendizagem e o desenvolvimento. Na discussão que se segue, estes retratos servem de tema transversal, guiando a discussão e permitindo a emergência de nuances relevantes para a compreensão da escola neste contexto.

## **Discussão**

A reinserção escolar nas áreas da Enfermagem, da Psicologia e da Educação aparece como responsabilidade de cada uma de modo diferente. Ainda que cada trabalho analisado seja voltado para sua própria área, os resultados são de interesse para profissionais das três áreas. A ação conjunta é apontada como prática desejável e necessária em todos os trabalhos encontrados, embora ainda não apareça como usual.

As pesquisas em Enfermagem partem do atendimento ambulatorial ou hospitalar. Nestas, a volta à escola é percebida como uma extensão do serviço de enfermagem, uma vez que este deveria ou poderia ser responsável pela preparação da criança ou do adolescente para enfrentar a escola ou a ela retornar. Uma vez que o paciente é responsabilidade da enfermagem, esta seria também responsável pela preparação para a transição do hospital para a escola. No entanto em nenhum destes trabalhos isto se realiza, trata-se de uma recomendação aos enfermeiros e enfermeiras.

As pesquisas em Psicologia consideram a escola despreparada e desinformada para lidar com as crianças e com os adolescentes, especialmente com os sobreviventes de câncer. Ao mesmo tempo, os trabalhos reconhecem a escola como necessária para a sociabilidade, a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças e adolescentes, valorizando a instituição. Além disso, veem-se em posição de orientar, preparar e informar os professores e a equipe pedagógica. Com relação à recomendação de ação conjunta, os professores aparecem nos trabalhos como quem ainda precisa ser informado e orientado.

Nos dois casos (Psicologia e Enfermagem), o enfoque é clínico, com discussão que enfatiza a importância das redes sociais da criança relativamente a seu bem estar- neste caso, a família, os cuidadores e profissionais do hospital que a atendem, e a escola como uma possibilidade que esteve ausente durante o processo de internação. Tanto em uma como em outra área, há pouca informação de diálogo entre os profissionais, indicando algum desconhecimento

das atribuições e conhecimentos entre os profissionais de diferentes áreas, bem como quanto à vida na escola. A escola é complexa (Tragtemberg, 2018); esta complexidade, porém, é muito pouco reconhecida nas pesquisas citadas. Tudo isso indica que uma equipe interdisciplinar pode ser a mais indicada para pensar ao mesmo tempo o sobrevivente de câncer, seus colegas, o cotidiano escolar, e os desafios a serem enfrentados por todos.

Na área da Educação, bem como nas outras duas áreas, há uma tendência a se generalizar a escola por suas lacunas, por aquilo que lhe falta. Em todos os trabalhos com entrevistas de crianças e adolescentes, a escola emerge de suas falas no tom de lembranças, desejos e expectativas; como parte da vida rotineira e daquilo que compõe sua vida. Em todos os trabalhos com entrevistas, das falas emerge a expectativa da ida ou da reinserção à escola. Emergem, ainda, a ansiedade e o receio do isolamento social, decorrentes do preconceito com a aparência fragilizada, do preconceito com a doença; a angústia pelas restrições de participação em atividades físicas por conta dos necessários cuidados resultantes da doença e do tratamento; e a dúvida sobre a capacidade acadêmica após longos afastamentos. Neste sentido a escola aparece ao mesmo tempo como espaço de pertencimento das crianças e adolescentes e de insegurança na aceitação social.

Os resultados apontam para certas constâncias na experiência das crianças que retornam ao cotidiano escolar como sobreviventes do câncer, bem como nas considerações dos pesquisadores a respeito da escola.

Nas experiências das crianças, em todos os trabalhos pesquisados, com qualquer número de entrevistados, a dualidade entre o desejo de retomar a vida cotidiana e de participar da vida “normal” contrapõe-se ao medo de não ser aceito, de evidenciar em seu aspecto físico a fragilidade e de se sentir exposto. Além disso, a questão dos desafios iniciais sobre o desempenho acadêmico e de não ser capaz de lidar com toda esta situação são fatores de *stress*. No entanto, as crianças acabam por encontrar algum ponto de apoio, algum amigo, algum interesse específico nos estudos, e dispõem-se a enfrentar a dificuldade da sociabilidade; ainda que com sofrimento e inconstâncias.

As considerações dos pesquisadores sobre as escolas são de sua inépcia em reconhecer, compreender e apoiar as crianças sobreviventes de câncer. Na perspectiva dos pesquisadores, as escolas, por meio de seus professores, não sabem e não conseguem apoiar e dar as condições necessárias às crianças sobreviventes para a reinserção escolar. No caso dos adolescentes, o apoio

é ainda menor. Conforme aumentam a idade e a escolaridade, os professores interferem menos ainda na sociabilidade cotidiana e o universo dos jovens não tem interferência por parte dos adultos. Os colegas estranham o sobrevivente que chega com aspecto fragilizado e desatualizado em relação aos modos de convivência, e o isolam. Este isolamento é também fruto do desconforto que o sobrevivente causa por sua dor, suas restrições efetivas, afora uma série de estigmas e preconceitos relacionados ao próprio diagnóstico de câncer. Crianças, jovens e adultos na escola são percebidos, nas pesquisas estudadas, como representantes dos preconceitos e estigmas culturais que levam ao silêncio e ao distanciamento de pessoas com câncer. Ainda que o câncer esteja curado, no momento da reinserção na escola as marcas físicas estão no corpo dos sobreviventes. Apesar deste panorama geral, aparecem nas pesquisas algumas falas de crianças e adolescentes que destacam os professores como apoio, inclusive um ou outro professor que manteve correspondência no tempo de internação. Além de professores que apoiam e são referência para a criança no processo de reinserção na escola.

Neste sentido destaca-se que a escola é uma instituição viva (Tragtemberg, 2018; Freinet, 1996, Gadotti, 2018), onde muitas coisas ocorrem simultaneamente. A presença de um sobrevivente de câncer deve ser mesmo algo novo e que precisa de respostas ainda não conhecidas em cada escola. Os dois trabalhos que apresentam propostas contribuem neste sentido, destacando a importância da informação sobre a doença e o tratamento, sobre a inclusão dos colegas na temática, propondo formas de contribuir com a aprendizagem da criança sobrevivente de câncer nos moldes da educação inclusiva, auxiliando-a a progredir a partir de onde já sabe. Este trabalhos criticam a facilitação da promoção e da aprendizagem quando esta se dá nos moldes de simplesmente manter a criança no ponto em que está ou já atingido, aceitando como resultado o não avanço no aprendizado.

Em relatos esporádicos de mães de crianças sobreviventes de câncer (livro, depoimento audiovisual), há registros de escolas que permanecem apoiando a família desde a primeira internação, incluindo principalmente o momento da reinserção. Nestes, alguns profissionais na escola são retratados como envolvidos com o bem estar da criança ou do adolescente, se importam e buscam criar situações de conforto e inclusão para a criança que retorna à escola ou que frequenta de modo intermitente. Um bom exemplo está no livro *Meu Pequeno Médico*, no qual Graziela Gilioli conta como profissionais da escola se aproximaram dela e do filho, para, juntos, planejarem o retorno da criança à escola, para decidir quem iria explicar aos colegas,

definir o que seria dito e como seria o processo acadêmico de recuperação, etc. Neste relato, sempre que a criança estava em condições, alguém da equipe mantinha o contato e as trocas de informações.

Interessante notar que os resultados das teses e dissertações, ainda que segmentadas em sua realização por área- Educação, Psicologia e Enfermagem-, todos os resultados são muito semelhantes e confirmam-se em uma comparação, de tal modo que, para as três áreas, qualquer uma das pesquisas contribui, ainda que algumas sejam propostas para contribuir com a formação de enfermeiros, outras com a de psicólogos e outras com a de pedagogos. Isto indica que o tema é interdisciplinar e o trabalho dos profissionais da saúde e da educação para apoiar as crianças e os adolescentes sobreviventes do câncer será enriquecido na prática integrada, e não apenas nos estudos interdisciplinares. É possível levantar a hipótese de que seria um avanço no cuidado e aprendizagem das crianças e adolescentes, bem como no enriquecimento do conhecimento e prática pedagógica e da enfermagem, que a equipe pedagógica coparticipasse de momentos apropriados a isso quando a criança estiver no hospital (enviando cartas, notícias dos colegas, e inserindo nas atividades com recursos à distância, por exemplo), e profissionais da saúde participassem, quando apropriado, na escola, levando informação e auxiliando na compreensão das limitações físicas do aluno/a, propondo adaptações de acessibilidade.

Com relação às localidades em que foram feitas as pesquisas, o Brasil é dividido em cinco regiões geopolíticas: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sul e Sudeste. Os trabalhos encontrados estão localizados em instituições do Sul e Sudeste, as mais desenvolvidas e ricas no Brasil. Um fator que provavelmente influi nesta característica é o próprio desenvolvimento das pós-graduações e do sistema de saúde nas duas regiões, o que leva a um maior número de pesquisas em geral, e a uma maior proximidade física com hospitais especializados em câncer infantil. Nos países ricos, a taxa de cura do câncer infantil é de 80%; no Brasil, é de 65% com tendência à melhoria. Pode-se inferir, a partir deste dado, que o desenvolvimento e a riqueza são fatores que interferem não apenas na possibilidade de cura das crianças, mas também aumentam suas chances de qualidade de vida, inclusive na reinserção escolar. A ação pedagógica se dá sempre no âmbito do campo de possibilidades (Laterman, 2010). O campo de possibilidades da prática pedagógica é o conjunto de elementos que compõem o repertório das alternativas possíveis para a ação. Tais elementos, ao serem combinados, desestruturados, reestruturados, relacionados de diferentes formas, indicam as ações possíveis na realidade. São sempre combinados entre as dimensões da subjetividade e do

meio (político, social, cultural), ou seja, aquilo que o professor individualmente percebe, conhece, permite-lhe identificar e agir a partir de sua consciência nas condições materiais objetivas das políticas públicas, da cultura, das condições sociais e econômicas (Laterman, 2010). No Brasil há escolas em que o acesso é difícil (pois ficam a quilômetros de distância da moradia do estudante) e o acesso se faz ou a pé ou de barco por horas ou no lombo de algum animal. Estas condições, por si sós, já constituem um grande problema para uma criança fragilizada. Em situações menos extremadas pode-se pensar em dificuldades de alimentação, em pouca alimentação nas próprias escolas, com difícil acessibilidade, falta de material escolar, falta de professores, enfim, uma série de questões próprias, como o acesso à informação, a distância da escola de postos de saúde, de hospitais de atendimento infantil. O problema de câncer em crianças é pouco frequente e neste contexto acaba de fato ficando invisível. Pode-se supor que, à medida que as condições do povo e de acesso à escola e à saúde melhorem, mais pesquisas sobre a reinserção de crianças sobreviventes de câncer venham a surgir, não pelo aumento do número de casos mas pela possibilidade de colocar a atenção na perspectiva cada vez maior da educação inclusiva.

### **Considerações finais**

Na vida das crianças e dos adolescentes a escola emerge como categoria importante na fala dos sobreviventes do câncer. Em quatro destes trabalhos, a escola não aparecia como categoria prévia ou objeto do estudo, mas, a partir da escuta dessas crianças e adolescentes, ela aparece como uma parte sempre importante em suas vidas. A escola aparece sempre na dualidade de sua importância, como local de aprender e como local de sociabilidade, e, por isso mesmo, como local de angústia diante da necessidade de desempenho acadêmico, bem como local de enfrentar preconceitos, estigmas, isolamento, exclusão. A reinserção de sobreviventes de câncer é uma pauta ainda quase invisível na área da educação, e pode contribuir com conhecimentos na questão da reinserção escolar para outras situações de saúde, e para o debate sobre preconceitos e estigmas com relação ao corpo em recuperação e à experiência de vida com percursos estranhos à maioria da população. Há muito o que aprender com a experiência de algumas escolas no Brasil e com experiências de países que já reconhecem a necessidade de protocolos de inserção das crianças e jovens sobreviventes de câncer. Os protocolos podem não ser suficientes para superar as crenças pessoais, estigmas e preconceitos que parecem ser um importante desafio para a inclusão dos sobreviventes de câncer; mas podem ajudar a indicar modos de ação garantindo

visibilidade para estas crianças e jovens. Pode-se inferir que dada a importância em sua vida, uma inserção qualificada contribuiria bastante para a criança em questão como também contribuiria para todas as crianças e adolescentes, no entendimento da rede de apoio que deve ter uns aos outros em uma perspectiva coletiva e de solidariedade, e no exercício de ultrapassar estigmas e preconceitos.

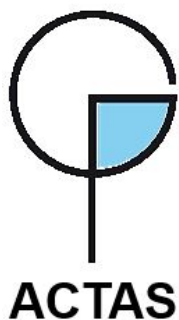
### Referências

- Demo, P. (2008). *Metodologia do conhecimento científico*. São Paulo. Atlas.
- Doyle, N. (2008). Cancer survivorship: evolutionary concept analysis. *Journal of Advanced Nursing*. 62(4), 499–509. doi: 10.1111/j.1365-2648.2008.04617.x
- Faulkner, A., Peace, G. & O'Keefe, C. (1995). *When a child has cancer*. London: Chapman & Hall.
- Freinet, C., (1996). *Pedagogia do Bom Senso*. São Paulo: Martins Fontes.
- Gadotti, M, Antunes,A, Abreu,J., Padilha, P. R. (org). (2018). *A escola dos meus sonhos*. São Paulo : Instituto Paulo Freire. ISBN 978-85-60867-23-3
- Gil, A. C. (2018). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Gilioli, G. (2007) *O pequeno médico*. São Paulo: Clio.
- Greenberg, H. S. & Meadows, A. T. (1991). Psychosocial impact of cancer survival on school-age children and their parentes. *Journal of Psychosocial Oncology*, 9 (4), 43-55.
- INCA Instituto Nacional do Cancer, Ministério da Saúde.(2019). *Ministério da Saúde alerta responsáveis e profissionais de saúde para o câncer em crianças*. Publicado: 15/02/2019. disponível em: <https://www.inca.gov.br/noticias/ministerio-da-saude-alerta-responsaveis-e-profissionais-de-saude-para-o-cancer-em-criancas> acesso 10/05/2019
- INEP MEC Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. (2018). *Consulta Matrícula INEP. INEP/MEC*. disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/dados/consulta-matricula> em maio 2019.
- Laterman, I. (2010). Ação docente nos anos iniciais do ensino fundamental: entre tantas possibilidades. *Teoria e Prática da Educação*, v. 13, p. 05-18.
- Minayo, M. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciências da saúde coletiva [online]*. 17, 3, .621-626. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>.
- Tragtemberg, M. (2018). A escola como organização complexa. *Educação e Sociedade*. 39. 142..183-202. DOI: 10.1590/ES0101-73302018191196

Vigotski, L. S. (2018). *Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia*. Rio de Janeiro: E-papers. ISBN 978-85-7650-570-9

Zebrack, Brad & Isaacson. (2012). Psychosocial Care of Adolescent and Young Adult Patients With Cancer and Survivors. *Journal of clinical oncology*. 30. 1221-1226. DOI: 10.1200/JCO.2011.39.5467





# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Satisfacción docente y rendimiento académico. Análisis bibliométrico

Teaching satisfaction and academic performance. Bibliometric analysis

M<sup>a</sup> Soledad Vicente Coronado (0000-0002-0854-119X) \*, Juan José Maldonado Briegas (0000-0002-3063-4595)\*\*,  
Sergio González Ballesteros (0000-0003-3714-0712)\*\*\*, Ana Isabel Sánchez Iglesias (0000-0002-5947-1136)\*\*\*\* y  
Florencio Vicente Castro (0000000281626261)\*\*\*\*\*.

\*Researcher at INFAD, \*\*Universidad de Extremadura, \*\*\*Researcher at INFAD,  
\*\*\*\*Universidad de Burgos, \*\*\*\*\*Researcher at INFAD

Nota de autores

soleleo7@gmail.com fvicentec@gmail.com jjmaldonado@unex.es;  
sergballster@gmail.com, anarefacio@yahoo.es,

## Resumen

Esta revisión de la literatura sobre “satisfacción docente y rendimiento académico” tuvo como objetivo evaluar la literatura científica identificando y analizando las investigaciones nacionales e internacionales. Para ello se realizó una búsqueda en las bases de datos: SCIELO, PEPSIC, LILACS, PSYCINFO, DIALNET y TESEO, en un período de 10 años, desde enero de 2008 a marzo 2019. En una primera búsqueda sobre los descriptores “satisfacción docente”, “bienestar docente”, “burnout en docentes”, “éxito académico” y “rendimiento académico” se encontraron un elevado número de artículos, por lo que se procedió a la aplicación del filtro “año de publicación” e “idioma”, considerando los artículos escritos en inglés, portugués y español, obteniendo un total de 3.404 artículos para su análisis. Posteriormente se llevaron a cabo más búsquedas, eliminando los artículos que no estaban disponibles en su totalidad y los que, por su título o resumen, no mantenían relación directa con el objetivo de nuestra investigación. Finalmente, a pesar de no encontrar relación directa entre los términos buscados, se seleccionaron 29 artículos para su análisis por considerarlos los más interesantes para nuestra investigación al aportar definiciones y datos sobre investigaciones relacionadas con nuestros descriptores. En estos artículos seleccionados se tratan aspectos como la relación entre la afectividad docente y el rendimiento académico (Pinedo, Arroyo y Caballero, 2017); la satisfacción, motivación y rendimiento del alumnado (Baños, Ortiz, Baena y Tristán, 2017); las características del profesorado y desempeño docente en aula con bajo nivel socioeconómico (Gil, 2017); la inteligencia emocional y su influencia en el desempeño docente (Puertas et al, 2018); las variables socio afectivas y la eficacia de la labor docente (Rodríguez, García y Rodríguez-Trueba, 2017); engagement (Bernal y González, 2017); la satisfacción de los estudiantes y el bienestar subjetivo del docente (Villalustre y Del Moral, 2015); incidencia de las actitudes y personalidad del maestro en la conducta social de los alumnos (Villena, 2016); el burnout en docentes españoles (Pinel, Pérez y Carrión, 2019); entre otros. Como conclusión, el análisis reveló cómo la gran mayoría de las investigaciones se centran en averiguar cuáles son las causas de la satisfacción o insatisfacción de los docentes (Pujol, 2016; Fernández, Longás, Chamarro y Virgili, 2015) o tratan de buscar cómo evitar que se produzca ese malestar en la profesión docente (Bernal y González, 2017), encontrando un escaso número de investigaciones que relacionen la satisfacción docente con el rendimiento del alumnado.

*Palabras clave:* satisfacción docente, bienestar docente, burnout en docentes, éxito académico, rendimiento académico

## Abstract

This review of the literature aimed to evaluate the scientific literature on "teacher satisfaction and academic performance", identifying and analyzing national and international research. For this purpose, a search was made in the bases: SCIELO, PEPSIC, LILACS, PSYCINFO, DIALNET and TESEO, in a period of 10 years, from January 2008 to March 2019. In a first search on the descriptors "teacher satisfaction", "teacher welfare", "burnout in teachers", "academic success" and "academic performance" were found a large number of articles, so we proceed to the application of the filter year of publication and language, considering articles written in English, Portuguese and Spanish, and we obtained a total of 3,404 articles for analysis. Subsequently, more searches were carried out, eliminating articles that were not available in their entirety and those that, due to their title or summary, did not relate to the objective of our investigation. Finally, despite not finding a direct relationship between the terms searched, 29 articles were selected for analysis

because they were considered interesting in our research by providing definitions and data on research on our descriptors. These selected articles deal with aspects such as the relationship between teaching affectivity and academic performance (Pinedo, Arroyo and Caballero, 2017); the satisfaction, motivation and performance of the students (Baños, Ortiz, Baena and Tristán, 2017); teacher characteristics and teacher performance in the classroom with low socioeconomic status (Gil, 2017); emotional intelligence and its influence on teacher performance (Puertas et al, 2018); socio affective variables and the effectiveness of the teaching work (Rodríguez, García and Rodríguez-Trueba, 2017); engagement (Bernal and González, 2017); the satisfaction of the students and the subjective well-being of the teacher (Villalustre and Del Moral, 2015); incidence of the attitudes and personality of the teacher in the social behavior of the students (Villena, 2016); burnout in Spanish teachers (Pinel, Pérez and Carrión, 2019); among others. In conclusion, the analysis revealed how the vast majority of research focuses on finding out what are the causes of teacher satisfaction or dissatisfaction (Pujol, 2016, Fernández, Longás, Chamarro and Virgili, 2015) or try to find ways to avoid that this discomfort occurs in the teaching profession (Bernal and González, 2017), finding a small number of investigations that relate teacher satisfaction with student performance.

*Keywords:* teacher satisfaction, teacher welfare, teacher burnout, academic success, academic performance.

## **Satisfacción docente y rendimiento académico. Análisis bibliométrico**

En la actualidad, los estudios bibliométricos son de gran importancia en el ámbito científico ya que ofrecen una visión sobre cómo ha sido tratado un tema concreto a la hora de llevar a cabo una investigación, lo que determinará la dirección que esta debe tomar. De este modo, podríamos definir la Bibliometría, basándonos en la aportación de Arias (2006) como el proceso de búsqueda, análisis, interpretación y crítica de datos y resultados obtenidos por diferentes investigadores que han quedado registrados en fuentes documentales (digitales o impresas). Por este motivo la Bibliometría se considera como un método fiable y universal para medir el número de investigaciones de un área de conocimiento específico y tomar decisiones sobre la investigación que se desea llevar a cabo atendiendo a la información disponible para obtener unos resultados fiables. El objetivo propuesto en este análisis bibliométrico es comprobar y analizar las investigaciones que relacionan la satisfacción docente con el rendimiento del alumnado, para en un trabajo futuro llevar a cabo un estudio empírico donde se comprobará la relación existente entre los descriptores anteriormente citados. Para ello hemos realizado una búsqueda en las bases de datos que se han considerado más relevantes por tratar temas conectados con nuestra área de estudio. Atendiendo al objetivo de nuestra futura investigación, podemos afirmar que la labor docente está influenciada por un elevado número de factores (falta de recursos, exigencias del entorno educativo, falta de motivación del alumnado, inteligencia emocional, etc.) que hacen que esta profesión sea una de las más afectadas por el burnout o síndrome de quemado. Por ello, después de realizar nuestra búsqueda bibliométrica, pasamos a analizar los documentos que nos ofrecen aportaciones que determinarán algunas de las variables de estudio que llevaremos a cabo para averiguar si existe correlación entre la satisfacción del docente y el rendimiento de su alumnado. La satisfacción docente podría quedar delimitada en la afirmación de Fernández et al. (2015), quienes la definen como “una actitud o conjunto de actitudes que desarrolla el trabajador en su trabajo y que proyecta ante su situación laboral ”Por otro lado, podríamos afirmar que el rendimiento académico del alumnado está influenciado por múltiples factores tanto internos al individuo como externos, donde podríamos enmarcar la labor docente. Por ello, el bienestar pedagógico de los docentes influye decisivamente en el rendimiento académico del alumnado. “El docente con su actuar, su empatía, la confianza que brinda a sus estudiantes, su alegría y su forma de enseñar, son los aspectos más relevantes para obtener el éxito académico.” (Corredor, 2016) El rendimiento académico es considerado un elemento cualitativo, donde se hace una valoración de

los resultados de aprendizaje, y cuantitativo, teniendo en cuenta las pruebas educativas a las que se enfrenta el alumnado, es el resultado del sistema educativo (Ramírez y Hidalgo, 2018).

### **Método**

La investigación se llevó a cabo en las bases de datos: SCIELO, LILACS, PSYCINFO, DIALNET y TESEO, en un periodo de 10 años, desde enero de 2008 hasta la actualidad (2019).

Tras identificar las palabras claves de nuestra investigación, se procedió a una primera búsqueda sobre los descriptores “satisfacción docente”, “bienestar docente”, “burnout en docentes”, “éxito académico” y “rendimiento académico” analizamos el número de artículos que encontramos en cada base de datos con estos términos (29466 artículos aproximadamente)

Dado el elevado número de trabajos encontrados se procedió a aplicar un primer filtro, teniendo en cuenta la fecha de publicación (periodo desde 2008 hasta 2019) y el idioma, considerando los artículos escritos en inglés, español y portugués.

Después de aplicar estos filtros, encontramos en SCIELO 1051 artículos, en LILACS 385, en TESEO 823, en DIALNET 958, y por último en PSYCINFO 187.

Para acotar más nuestra búsqueda, procedemos a la lectura del título y resumen de cada uno de ellos, seleccionando 205 artículos en SCIELO, 71 en LILACS, 86 de la base de datos TESEO, 100 de DIALNET y 9 en PSYCINFO, en total 471 artículos.

Para la exclusión de artículos que no resultaban útiles se eliminamos los artículos que no estaban disponible es su totalidad gratuitamente, los que estaban en proceso de revisión y 127 que encontramos duplicados.

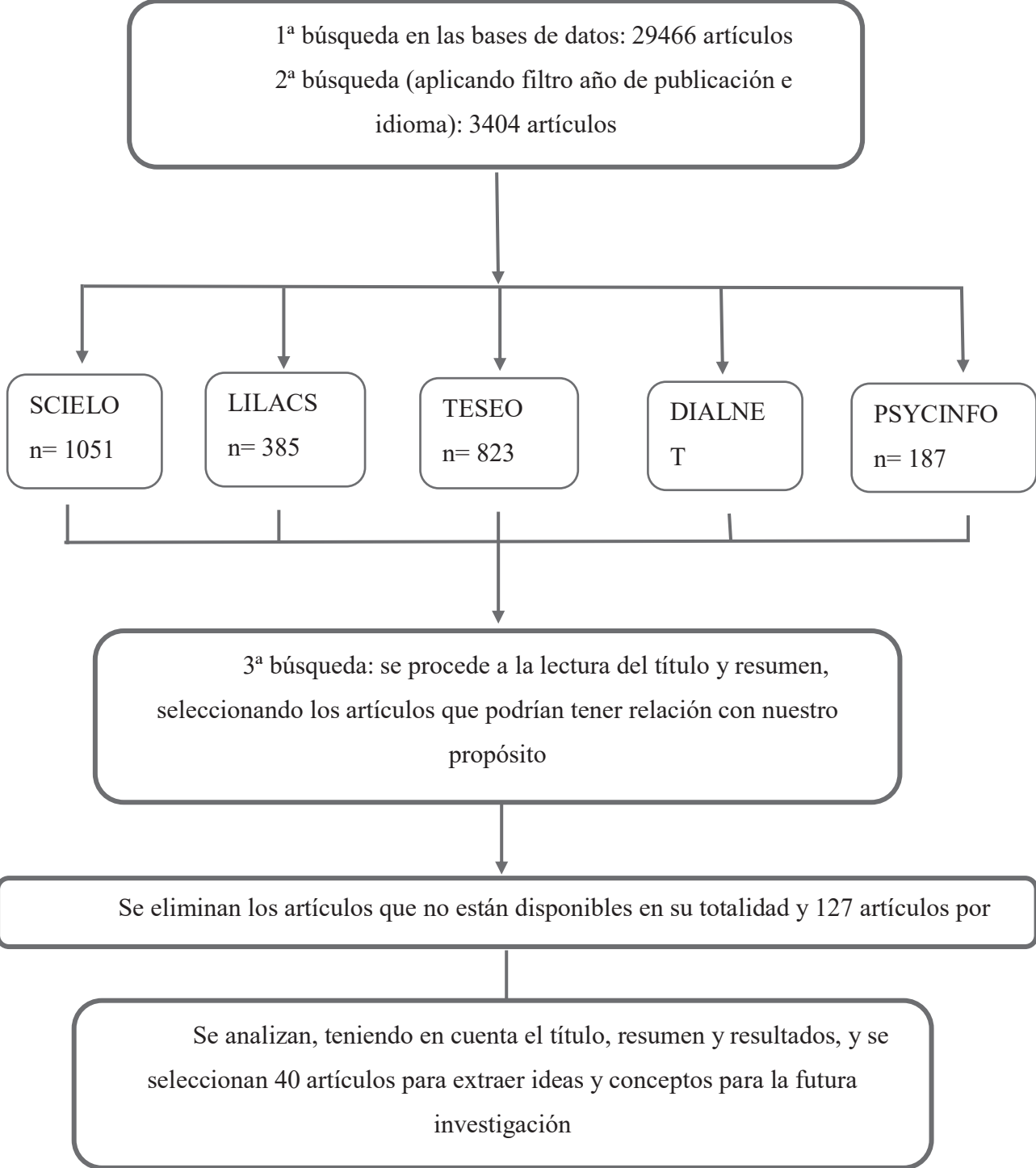
Para reducir más nuestro campo de búsqueda relacionamos en una misma filtración los términos anteriormente citados, encontrando solamente 10 artículos, 8 de ellos en SCIELO y 2 en LILACS, que relacionan estos términos, no considerándolos importantes en nuestra investigación por no tener relación con lo que pretendemos en ella.

Después de no encontrar relación directa entre los términos buscados, revisamos los resúmenes de los artículos encontrados, seleccionando 29 para su análisis por considerarlos de utilidad en nuestra investigación ya que aportan definiciones o datos sobre bienestar y satisfacción docente, burnout y éxito y rendimiento académico.

Los artículos seleccionados fueron leídos en su totalidad para elaborar un análisis comparativo y detectar sus aspectos principales, similitudes y diferencias, puntos pacíficos y controversias.

A continuación, se expone en una gráfica lo sintetizado anteriormente, para tener un esquema del proceso llevado a cabo en esta investigación.

Ilustración 1 Procedimiento



## Resultados

Para el análisis de los resultados se elaboró una tabla donde se visualiza el número de artículos encontrados para cada descriptor en cada búsqueda realizada y en cada base de datos utilizadas.

Ilustración 2 Tabla de resultados

		Satisfacción docente			Rendimiento alumnado	
		Satisfacción docente	Bienestar docente	Burnout en docentes	Éxito académico	Rendimiento académico
SCIELO	1ª búsqueda	143	35	64	151	658
	2ª búsqueda	42	13	40	36	74
LILACS	1ª búsqueda	54	31	39	33	228
	2ª búsqueda	20	8	13	10	20
TESEO	1ª búsqueda	346	164	46	54	213
	2ª búsqueda	13	23	15	12	23
DIALNET	1ª búsqueda	90	368	163	240	96
	2ª búsqueda	13	58	17	6	6
PSYCINFO	1ª búsqueda	50	29	22	42	44
	2ª búsqueda	6	1	2	0	0
Análisis 2ª búsqueda total		94	103	87	64	123
TOTAL:		284			187	

En el análisis de los resultados encontramos diferentes formas de tratar la satisfacción docente y el rendimiento del alumnado.

Para los términos relacionados con la satisfacción docente (satisfacción docente, bienestar docente y burnout en docentes) encontramos un total de 284 artículos que trabajaban sobre ello. Por otro lado, para los términos relacionados con el rendimiento del alumnado (éxito académico y rendimiento académico) se encontraron un total de 187 artículos.

Tras analizar los datos recogidos, se observó que los trabajos disponibles en las bases de datos utilizadas se centran más en investigar sobre satisfacción docente, preocupándose menos sobre el rendimiento del alumno, aunque no existe una gran diferencia en cuanto al número de investigaciones.

A nivel general podríamos decir que el descriptor que más resultados en las búsquedas ha obtenido es el rendimiento del alumnado, mientras que el que menos trabajado es el éxito académico.

Estos artículos pasaron por un análisis, como ya habíamos especificado anteriormente, y seleccionamos 29 artículos para extraer ideas claves que guardan una estrecha relación con el propósito de nuestro trabajo.

## **Conclusiones**

El objetivo que nos planteamos en este trabajo fue revisar la producción científica que trabaja la satisfacción docente y el rendimiento del alumnado. Atendiendo a los resultados obtenidos hemos analizado en profundidad 29 artículos para extraer algunas ideas sobre las investigaciones que se llevaban a cabo en ellas como base a nuestro futuro trabajo.

El docente y el estudiante constituyen dos piezas centrales que determinan la calidad del sistema educativo (Küster y Vila, 2012) y garantizan la existencia de las organizaciones educativas.

El clima motivacional de clase, enmarcado dentro del clima de centro, determina la satisfacción docente y discente (Leal, Davila y Valdivia, 2013; Villena, 2015), que constituiría el conjunto de actitudes, respuestas afectivas y percepciones del alumno sobre la relación con sus profesores y las actividades de aprendizaje que estos proponen (Heather, 2006; Leal, Davila y Valdivia (2013). El docente, con sus prácticas, es un agente importante en la generación de motivación al aprendizaje de los estudiantes; de modo que “las metas personales y los modos de enfrentarse al trabajo escolar no dependen solo de las características de la tarea y los avatares que tienen lugar a lo largo de su realización, sino también de la actividad de profesores y profesoras (Alonso-Tapia, 2000). Este clima motivacional se configura atendiendo a tres orientaciones: al aprendizaje (formas de actuación del profesor que promueven y mejoran el aprendizaje), a la competición y a la evitación. Los docentes, como elemento motivacional del entorno, deben crear un clima que favorezca y estimule la motivación hacia el aprendizaje, aunque en esta motivación también intervienen una serie de factores cognitivos del propio alumnado.

### ***El docente***

La información analizada en los artículos seleccionados, se podría clasificar las variables influyentes en la satisfacción docente en positivas y negativas. Entre las variables positivas encontraríamos el afecto, las variables organizacionales y las competencias emocionales. En cuanto a las variables negativas podríamos hablar sobre el estrés propio de la profesión docente, la desmotivación y el burnout.



### *Variables negativas*

El estrés laboral al que se someten los trabajadores de organizaciones de servicios que mantienen trato con clientes, en su fase avanzada es lo que se conoce como Burnout (Bernal y Donoso, 2013, Vicente, 2017)

La docencia es una de las profesiones con mayor riesgo laboral por sufrir estrés (Pinedo, Arroyo y Caballero, 2016; Caradonna, 2017; Guevara y Domínguez, 2011; Rodríguez, D. M., 2015). Es una profesión que genera desmotivación y estrés emotivo, lo que influye negativamente en la calidad de la enseñanza (Caradonna, 2017). Los docentes trabajan en condiciones vulnerables, con escasos recursos e infraestructuras, sobrecarga, problemáticas sociales y remuneraciones más bajas que otras profesiones (Rodríguez, D. M., 2015). El Burnout se presenta en los docentes que no tienen suficientes estrategias de afrontamiento para enfrentarse a todas estas situaciones adversas que conlleva la docencia (Muñoz y Correa, 2011)

El nivel de estrés que sufren los docentes provoca que emocionalmente se sientan agotados. Los actuales sistemas educativos están cargados de malestar cuando tratan de desempeñar su labor los docentes, lo que acarrea problemas metodológicos. (Bernal y Donoso, 2013)

El malestar que manifiestan los docentes está relacionado con causas subjetivas, causas propias del individuo, por lo que el modo de afrontar su situación laboral influirá en ese malestar, del mismo modo que servirá de ejemplo, no solo a nivel cognitivo sino también emocional, a su alumnado. (Pinedo et al., 2016).

Por otro lado, el Burnout se considera un síndrome tridimensional caracterizado por el agotamiento emocional, la despersonalización y la falta de realización profesional y personal (Bernal y Donoso, 2013; Küster y Vila, 2012; Vicente, 2017)

Otro de los determinantes del burnout es, sin duda, el clima de los centros, considerando claves la relación de los docentes con sus compañeros y superiores, la relación docente- alumnado y la implicación de los agentes educativos.

### *Variables positivas*

Pinedo, Arroyo y Caballero (2016) relacionan el afecto, positivo y negativo, con la satisfacción con la vida, que determinará en su medida la satisfacción docente.

Hernández (2018) desarrolló un estudio de diario para analizar los efectos que tenían determinadas variables organizacionales, personales y recursos laborales en el bienestar/malestar de los docentes, concluyendo con la existencia de una influencia positiva de estas variables sobre la salud de los trabajadores.

Los docentes que poseen competencias emocionales favorecen y mejoran su práctica educativa, pero, en la actualidad, las personas que se forman para llevar a cabo la docencia no reciben formación en este sentido y experimentan un trabajo más satisfactorio (Merchán y González, 2016; Puertas et al., 2018).

Dentro de la profesión docente, podríamos considerar como actividades más satisfactorias la docencia y la relación con los alumnos, mientras que las situaciones que más insatisfacción generan son la propia situación laboral y las restricciones de ascenso (Guevara y Domínguez, 2011).

### ***El alumnado***

La satisfacción o insatisfacción de los docentes influye en la calidad de la enseñanza. Un claro determinante de la calidad de la enseñanza es el rendimiento del alumnado (Gil et al. 2016).

Algunos de los factores que influyen en el rendimiento del alumnado son la labor y metodología llevada a cabo por el docente (Jasen y Bruinsma (2005, citado en Gil et al., 2016), el nivel socioeconómico del entorno en el que vive, el gusto por la asignatura, la relación con los compañeros y docentes y la motivación e interés del alumnado (Coterón y Franco, 2019; Bringas y Rodríguez, 2009).

El rendimiento académico está determinado, según diferentes estudios (Castells y Bofarull, 2002; Bringas, Rodríguez y Herrero, 2008, Bringas y Rodríguez, 2009)

El rendimiento del alumnado, es el resultado de las experiencias educativas que tienen lugar en la vida del alumnado, en el que intervienen la relación de las interpersonales y se considera como el factor de la eficacia escolar (Villena, 2015)

Para mejorar el rendimiento del alumnado, el profesor debe orientar y estimular su aprendizaje utilizando metodologías innovadoras y activas, donde el alumnado sea el principal responsable de su aprendizaje y el profesor la figura que los guía.

Además, el rendimiento del alumnado también está determinado por la satisfacción del discente con el sistema educativo y con la valoración que éste hace de su calidad de vida (Ramírez e Hidalgo, 2018). Desde este punto de vista, es interesante analizar la satisfacción del alumnado en relación a sus relaciones con sus iguales y docentes, su motivación y la red de infraestructuras disponibles para su educación. Estos componentes, también se relacionan con la permanencia del alumnado en el sistema educativo (León, 2011, citado en Ramírez e Hidalgo, 2018)

Como expusimos anteriormente, el rendimiento académico podría ser considerado como un elemento cualitativo y cuantitativo (Ramírez y Hidalgo, 2018).

Como conclusión, tras un análisis de los documentos encontrados, se observó que la temática seleccionada se estudia desde distintas perspectivas, pudiendo establecer una relación entre la satisfacción del docente y el rendimiento o éxito del alumnado solo con analizar la información obtenida tras esta revisión bibliométrica, aunque no hemos encontrado una aprobación empírica en los artículos analizados. Este marco empírico quedará pendiente para un futuro trabajo, como se puso de manifiesto al comienzo de este documento

### Referencias

- Alterio, G. y Pérez, H. A. (2009). Evaluación de la función docente según el desempeño de los profesores y la opinión estudiantil. *Educación Médica Superior*, 23(3), 1-14.
- Arias, F. (2006). El proyecto de investigación: introducción a la metodología científica. (5ª ed.). Caracas: Episteme.
- Bernal, A. y Donoso, M. (2012/2013). El cansancio emocional del profesorado. Buscando alternativas al poder estresante del sistema escolar. *Cuestiones Pedagógicas*, 22, 259-285.
- Bringas, C., Rodríguez, F. J. y Herrero, F. J. (2009). Responsabilidad y comportamiento antisocial del adolescente como factores asociados al rendimiento escolar. *Acta Colombiana de Psicología*, 12(2), 69-76.
- Bringas, C., Rodríguez, F.J. y Herrero, F.J. (2008) Adaptación y motivación escolar: Análisis de la influencia del consumo de medios electrónicos de comunicación por adolescentes. *Cuadernos de Trabajo Social*, 21, 141-153.
- Caradonna, L. (2017) *Aprendizaje significativo: felicidad, motivación y estrategias de los docentes* (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura, Extremadura, España.

Castells, P. y Bofarull, I. (2002). *Enganchados a las pantallas: Televisión, videojuegos, Internet y móviles*. Barcelona: Planeta, S.A.

Corredor, C. E. (2016). *Incidencia del bienestar pedagógico del docente en el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria*. (Tesis doctoral). Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Monterrey, México.

Coterón, J. y Franco, E. (2019). Relación entre la motivación y el compromiso del alumnado de Educación Física y el burnout del docente. *Sportis. Revista Técnico-Científica del Deporte Escolar, Educación Física y Psicomotricidad*, 5(1), 101-117.

Fernández, V., Logas, J., Chamarro, A. y Virgili, C. (2015). Evaluando la salud laboral de los docentes de centros concertados. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 31, 175-185.

Gil, J. (2017) Características del profesorado y desempeño docente en aulas con alumnado de bajo nivel socioeconómico. *Revista de Investigación Educativa*, 35 (1), 133-150.

Gil, P., García, S., Hernández, V., López, A., López, L, Fernández, H., Díaz, A. y Carrasco, P. (2016). Comportamientos del profesor universitario y éxito académico de los estudiantes de los grados de maestro de infantil y primaria. *Anales de Psicología*, 32(3), 847-854.

Guevara, H. y Domínguez, A. (2011). Calidad de vida del docente universitario vista desde la Complejidad. *Revista Cubana de Salud Pública*, 37 (3), 314-323.

Heather, D. (2006). Exploring the contexts of relationship quality between middle school students. *The Elementary School Journal*, 106(3), 193-223.

Hernández, X. (2018) *Análisis del Burnout y Engagement en docentes: un estudio de diario* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.

Küster, I. y Vila, N. (2012). El docente universitario: orientación al mercado y su nivel de burnout-enagement. *3c Empresa: investigación y pensamiento crítico*, 8(1).

Leal-Soto, F., Dávila, J. y Valdivia, Y. (2014). Bienestar psicológico y prácticas docentes con efectos motivacionales orientadas al aprendizaje. *Universitas Psychologica*, 13(3), 1037-1046. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana. UPSY13-3.bppd>

Merchán, I. M. y González, J. D. (2016). Autopercepción socioemocional de maestros de Educación Primaria: estudio comparativo entre maestros en formación y maestros en activo en la ciudad de Badajoz. *Inteligencia Emocional y Bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. 637-647.

Muñoz, C. F. y Correa, C. M. (2014). El papel del docente reflexivo como estrategia del síndrome de burnout en relación con las prácticas educativas. *Hallazgos*, 22(11), 385-401. <http://dx.doi.org/10.15332/s1794-3841.2014.0022.19>.

Muñoz, J.M. y Losada, L. (2018). Implicaciones de la actitud docente en la calidad de vida del alumnado con alteraciones del desarrollo intelectual. *Educación XXI*, 21(2), 37-58, doi: 10.5944/educXXI.19535

Pinedo, R., Arroyo, M. J. y Caballero, C. (2017) Afectividad positiva y negativa en el futuro docente: relaciones con su rendimiento académico, salud mental y satisfacción con la vida. *Contextos educativos, Revista de Educación*, 20, 11-26.

Puertas, P., Ubago, J.L., Moreno, R., Padial, R., Martínez, A. y González, G. (2018). La inteligencia emocional en la formación y desempeño docente: una revisión sistemática. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(2), 128-142.

Ramírez, J.L. y Hidalgo, F. (2018). Satisfacción de estudiantes de secundaria nocturna y su incidencia en el abandono escolar. *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 1-14.

Rodríguez, D. M. (2015). ¿Cuerpos en tensión? Del maestro quemado al maestro vivido. (*pensamiento*), (*palabra*). *Y Obra*, (13). <https://doi.org/10.17227/2011804X.15PPO30.35>

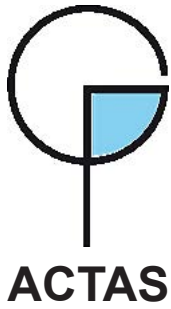
Rodríguez, J. M. (2011). El síndrome de burnout en el profesorado de secundaria y su relación con el clima social de los centros educativos. *International Journal of Development and Educational Psychology*, 2(1), 167-178.

Vicente, M. I. (2017). *Evaluación del burnout y factores de resiliencia-engagement en docentes* (Tesis doctoral). Universidad Pública de Navarra, Pamplona, España.

Vicente, M. I. y Gabari, M.I. (2019). Liderazgo pedagógico en educación secundaria: aportaciones desde la evaluación de burnout-resiliencia en docentes. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 17(1), 104-134.

Villalustre, L. y Del Moral, M. E. (2015). Entornos personales de aprendizaje: satisfacción de los estudiantes y bienestar subjetivo docente. *Educação, Formação & Tecnologías*, 8(1), 42-57.

Villena, M. D. (2015). *Incidencia de las actitudes y personalidad del maestro en la conducta social de los alumnos: competencia social y clima social de clase*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada, España.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Olhares dos professores sobre o valor pedagógico do humor para ensinar  
Matemática

Teachers' views on the pedagogical value of humor to teach Mathematics

\*Luís Menezes (ORCID iD 0000-0002-8978-8900) , \*\*Floriano Viseu (ORCID iD 0000-0003-2015-160X), \*\*\* Pablo Flores (ORCID iD 0000-0002-3292-6639)

\* Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu e CI&DETS/CIDEI, \*\*Instituto de Educação da Universidade do Minho, \*\*\* Faculdade de Ciências da Educação, Univesidade de Granada

Autor de contacto: Luís Menezes (menezes@esev.ipv.pt)

## Resumo

Este estudo foca as perspetivas de professores sobre o humor para ensinar Matemática. Em particular, procura dar resposta às questões: O que se passa na escola com o humor, especificamente no ensino da Matemática? Os professores consideram que têm sentido de humor e apreciam o sentido de humor nos outros? Reconhecem o valor educativo do humor no ensino e na aprendizagem da Matemática? Que funções associam ao humor instrucional e que conhecimento didático revelam na sua justificação? Para lhes responder, foi construído e aplicado um questionário com questões de resposta aberta e de resposta fechada. Os dados recolhidos junto de 601 professores de Matemática portugueses, de todos os níveis de ensino, revela que estes consideram que têm sentido de humor e apreciam-no nos outros, reconhecem o valor pedagógico do humor para ensinar Matemática e dizem usar, com regularidade, o humor para ensinar. Convidados a comentar uma tira humorística sobre Matemática, relevam as suas potencialidades didáticas, destacando a sua função cognitiva, mas também as afetiva e comunicativa. Na justificação das suas opções sublinham o conhecimento didático relativo à Matemática, combinado com o da prática letiva.

*Palabras clave:* humor, Matemática, ensino, perspetivas dos professores.

## Abstract

This study focuses on teachers' perspectives on humor to teach mathematics. In particular, it seeks to answer the questions: What happens at school with humor, specifically in the teaching of mathematics? Do teachers consider that they have a sense of humor and appreciate the sense of humor in others? Do teachers recognize the educational value of humor in teaching and learning mathematics? What functions do they associate with instructional humor and what didactical knowledge do they reveal in their justification? To answer these questions, a questionnaire, with open and closed questions, was constructed and applied. The data collected from 601 Portuguese mathematics teachers, at all levels of education, reveals that teachers consider that they have a sense of humor and appreciate it in others, recognize the pedagogical value of humor to teach mathematics, and say they use, regularly, the humor to teach. Invited to comment on a humorous strip about Mathematics, they manifest their didactic potential, highlighting their cognitive function, but also the affective and communicative. In the justification of their options they reveal didactic knowledge regarding Mathematics, combined with the knowledge of the practice.

*Keywords:* humour, mathematics, teaching, teachers' perspectives.

**Enquadramento e questões**

Este artigo foca as perspetivas de professores sobre o humor, o sentido de humor, o valor educativo do humor para ensinar Matemática e o seu uso em sala de aula. Este interesse decorre, por um lado, da crescente valorização e presença do humor na sociedade atual, nomeadamente nos meios de comunicação social, em livros, na internet, e, por outro lado, no campo académico, de numerosos estudos em áreas tão diversas como a educação, a psicologia, a saúde, a publicidade, os

negócios, que apontam para benefícios para as pessoas e as comunidades (Banas, Dunbar, Rodriguez, & Liu, 2011; Dionigi, & Canestrari, 2018; Laineste, & Voolaid, 2016; Lovorn, & Holaway, 2015; Meyer, 2015).

O humor, entendido como uma ação comunicativa deliberada que tem como propósito fazer rir e bem dispor, mobiliza mecanismos cognitivos e emocionais que facilitam a interação entre as pessoas, a fluência e o processamento da informação e a aprendizagem (Banas *et al.*, 2011; Martin, 2007). Trabalhando nós no campo da educação, em particular, no campo da formação de professores, colocaram-se-nos as questões: O que se passa na escola com o humor, especificamente no ensino da Matemática? Os professores consideram que têm sentido de humor e apreciam o sentido de humor nos outros? Os professores reconhecem o valor educativo do humor no ensino e na aprendizagem da Matemática? Que funções associam ao humor instrucional e que conhecimento didático revelam na sua justificação?

Para responder a estas questões, realizámos um estudo com 601 professores, de todos os distritos de Portugal continental, que lecionam Matemática desde os anos iniciais (1.º ciclo do ensino básico) até ao ensino superior.

### **Fundamentos teóricos**

O humor é um tipo de ação comunicativa, que combina elementos de natureza cognitiva e afetiva, que tem como objetivo provocar o ato fisiológico de rir (Adão, 2016; Martin, 2007; Meyer, 2015). Banas *et al* (2011) especificam que “o humor envolve a comunicação de múltiplos significados incongruentes que são divertidos de alguma maneira” (p. 117). A teoria da incongruência é uma das teorias que explicam o funcionamento do ato humorístico, descrevendo-o como um processo em duas fases, onde a incongruência percebida entre elas deve ser interpretada, resolvida e, eventualmente, rir, se considerada engraçada (Banas *et al*, 2011; Martins, 2015). A tira seguinte (Figura 1), da autoria de Chris Browne, usada neste estudo, ilustra este funcionamento do humor:





Figura 1. Tira humorística de Hagar, da autoria de Chris Browne.

Na primeira vinheta, o leitor observa um ataque e a decisão de Hagar de contra-atacar ao fim de 10. Nessa sequência, Hagar ordena a Chiripa para contar até 10. Quando o leitor passa para a segunda vinheta, nada o tinha preparado para a incongruente resposta de Chiripa ao pedido de Hagar: contar através de frações! Apanhado de surpresa, o leitor procura resolver a incongruência e encontrar o racional da ação de Chiripa: o medo e o protelar do início do contra-ataque. Resolvida a incongruência e compreendida a ‘esperteza’ de Chiripa, o riso pode ocorrer. A forma como cada um processa, percebe e produz o humor é diferente. Para Martin (2007), “embora quase todos se envolvam no humor até certo ponto, as pessoas diferem umas das outras na sua compreensão e produção de humor” (p. 229). A esta capacidade chamamos ‘sentido de humor’, podendo ser considerada uma característica da personalidade (Martin, 2007).

O humor pode desempenhar diversas funções, das quais destacamos: a cognitiva, a afetiva e a comunicativa (Banas *et al*, 2011; Martins, 2015; Martin, 2007; Meyer, 2015). Estas funções podem cumprir-se em diferentes contextos, em particular no pedagógico. A função cognitiva cumpre-se quando o aluno é levado a pensar, mobilizando conceitos para compreender uma situação humorística. Uma metáfora para representar esta função pode ser ‘Humor para fazer pensar’ (esta é a metáfora que Flores e Moreno, em 2011, utilizam para título do livro ‘Matematicamente competente... para rir’). A função afetiva processa-se através das emoções, habitualmente agradáveis, que o humor desencadeia. É a procura destas emoções que leva as pessoas a procurar o humor, por exemplo, em espetáculos e publicações. No campo educativo, esta função cumpre-se na criação de um clima agradável, motivador e propício à aprendizagem (Banas *et al*, 2011; Martin, 2007): ‘Humor para bem-dispor e bem aprender’ poderia ser uma metáfora para representar esta função afetiva. Por último, a função comunicativa opera-se quando o humor faz o leitor colocar em jogo capacidades comunicativas, na interpretação dos enunciados

humorísticos (verbais e gráficos) e na discussão que pode daí advir: ‘Humor para comunicar e aprender a comunicar’ poderia ser uma metáfora associada a esta terceira função.

O recurso ao humor para ensinar Matemática, especialmente aquele que é veiculado por suporte gráfico (como o da tira da Figura 1) tem sido utilizado em aulas de Matemática, no ensino de vários temas, desde os anos iniciais até ao ensino superior (Guitart, 2012; Guitart-Coria, & Flores, 2003; Menezes, Simões, & Carvalho, 2017; Menezes, 2018; Shmakov, & Hannula, 2010). Estes estudos, que destacam o que acontece em sala de aula, revelam que as tarefas matemáticas assentes em humor gráfico motivam os alunos, espoletam o raciocínio e a comunicação e constituem boas oportunidades para a aprendizagem.

Toda a gestão que o professor faz do ato de ensinar é suportada por conhecimento que tem diversas proveniências, como da investigação educacional e da reflexão sobre a prática (própria e dos outros). O conhecimento que diretamente apoia a prática tem sido estudado por diversos autores (Ball, Thames, & Phelps, 2008; Ponte, & Chapman, 2006; Shulman, 1986). Ponte (2012) designa esse conhecimento do professor de Matemática de ‘didático’, integrando nele quatro domínios: (i) conhecimento da Matemática; (ii) conhecimento dos alunos e da aprendizagem; (iii) conhecimento do currículo; e (iv) conhecimento da prática letiva. O autor sublinha que o conhecimento didático da Matemática é integrador (por isso, o autor não apresenta ‘compartimentos’ no seu modelo de conhecimento) e orientado para a atividade de ensinar, dando sentido às situações que se lhe colocam, na preparação, na ação e na reflexão.

### **Metodologia**

Este estudo é de natureza mista, combinando elementos quantitativos com elementos qualitativos. Para a recolha de dados, desenhamos um questionário constituído por três partes: (i) Humor e sentido de humor (3 questões); (ii) Valor educativo do humor no ensino-aprendizagem da Matemática (5 questões); e (iii) O uso do humor no ensino da Matemática (3 questões). As questões são de resposta fechada (com escala) e de resposta aberta (3 questões). Para este artigo, seleccionámos algumas questões de cada uma das três partes, sendo uma delas de resposta aberta (apresentada mais à frente). Depois de validado por um colégio de especialistas, o questionário foi aplicado *online*, tendo sido enviado para escolas básicas, secundárias e superiores de Portugal continental. Responderam ao questionário 601 professores de todos os distritos de Portugal continental. A amostra é formada, maioritariamente, por pessoas do género feminino (82%), com

as idades a variar entre 24 e 66 anos (a média é de, aproximadamente, 47 anos). O tempo médio de serviço docente dos participantes é de, aproximadamente, 23 anos, variando entre 1 e 43 anos. Cerca de 73% dos professores tem entre 16 e 25 anos de serviço. Os níveis de ensino mais representados são o 3.º ciclo e Secundário (anos de escolaridade 7 a 12) (58,5%), seguido do 1.º e 2.º ciclos (anos de escolaridade 1 a 6) (34,5%) e, por último, o ensino superior (7%).

Os dados quantitativos foram alvo de tratamento estatístico (estatística descritiva) e os dados qualitativos, relativos à questão de resposta aberta, foram submetidos a análise de conteúdo (recorrendo a categorias de análise) (Tabela 1):

Tabela 1

*Funções do humor e domínios do conhecimento didático*

<b>Tema</b>	<b>Categorias</b>
Função instrucional do humor	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cognitiva</li> <li>• Afetiva</li> <li>• Comunicativa</li> </ul>
Domínios do conhecimento didático	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimento da Matemática</li> <li>• Conhecimento da prática letiva</li> <li>• Conhecimento dos alunos e da aprendizagem</li> <li>• Conhecimento do currículo</li> </ul>

### **Apresentação e análise de resultados**

#### **Sentido de humor, valor educativo e uso em sala de aula**

A expressiva maioria dos professores (89%) considera-se uma pessoa com sentido de humor. Praticamente todos os professores inquiridos (99,8%) aprecia o sentido de humor nos outros, por contribuir para “gerir situações difíceis”, “sentir-se mais à vontade e descontraído”, “adaptar-se a situações do quotidiano” e “ser mais produtivo no trabalho”.

Apesar de a Matemática ser, muitas vezes, associada a uma disciplina escolar demasiado ‘séria’, os professores reconhecem, de forma clara, o valor educativo do humor no ensino e na aprendizagem da Matemática (97%), justificando que esse uso “facilita a relação pedagógica entre o professor e os alunos”, “torna a Matemática mais atrativa”, “estimula o pensamento matemático” e “facilita a comunicação matemática”.

Questionados sobre se usam o humor para ensinar Matemática, a maioria dos professores (89,5%) afirma que o faz algumas vezes, com o objetivo de “Motivar” e de “Criar bom ambiente” e, só depois, de “Fazer pensar” e de “Ensinar conceitos”.

### Humor e conhecimento didático

Os professores foram convidados a pronunciarem-se sobre o valor educativo do humor da tira apresentada na figura 2, que continha a pergunta: “Qual a intenção de Chiripa ao fazer esta ‘contagem’?”:



Figura 2. Situação colocada aos professores inquiridos.

Dos que responderam a esta questão aberta (cerca de 70% dos inquiridos), a maioria deles (cerca de 90%) reconhece o valor pedagógico do humor da tira, considerando-a relevante para o ensino da Matemática:

É uma situação humorística bastante engraçada, certamente provocaria o riso nos alunos, proporcionando, logo à partida, um bom clima de trabalho, bem como curiosidade "Que teremos que fazer?". A contagem como é feita, no sentido de protelar o ataque, é interessante e motivadora. É muito interessante, permitindo desenvolver vários conteúdos a partir de uma situação engraçada. (Q103)

Humor bem utilizado tem sempre valor pedagógico. É o caso desta tira. Faz pensar para entender a piada, introduz o conceito é motiva para a aprendizagem (Q575).

Um dos professores considera a tira muito pedagógica, acrescentando mesmo que “os manuais escolares deveriam trazer várias situações destas. Motiva, ensina conceitos (ordenação de números racionais e mistos) e, acima de tudo, humaniza a Matemática” (Q55).

Na justificação do valor pedagógico da tira para ensinar Matemática, procurámos conhecer que funções do humor estão implícitas nas respostas dos os professores. A análise de dados permitiu identificar três funções (a cognitiva, a afetiva e a comunicativa), com frequências e combinações bastante diferentes (Tabela 2). As três primeiras linhas da tabela representam registos em que os professores se referem a uma só função e as seguintes quando se referem a mais do que uma.

Tabela 2

*Funções pedagógicas do humor*

Funções pedagógicas do humor	Frequência
Função cognitiva (FC)	155
Função afetiva (FA)	9
Função comunicativa (FCOM)	1
Função cognitiva (FC) e afetiva (FA)	47
Função cognitiva (FC) e comunicativa (FCOM)	7
Função cognitiva (FC), afetiva (FA) e comunicativa (FCOM)	3
<i>Não indica qualquer função (SF)</i>	197
<i>Não responde</i>	182

A análise da tabela 2 permite notar que dos professores que explicitam funções do humor que podem decorrer da utilização da tira, a maioria deles aponta a cognitiva, ou seja, considera que ela pode servir de meio para ensinar números racionais:

Interessante para os alunos perceberem que entre dois inteiros há muito outros números. Depois de terem percebido o objetivo do Chiripa, pode pedir-se-lhes que encontrem um meio de contar ainda mais lento do que o usado pelo Chiripa. Não conhecia. Gostei. (Q 124)

A divisão da unidade por partes e quantas partes tem a unidade dividida por oitavos. A grandeza de valores. Os números mistos e a sua representação. O número de elementos fracionários existentes até às 10 unidades. A representação geométrica e algébrica. Entre outras explorações. (Q 78)

Reconheço valor pedagógico dada a possibilidade de valorizar a escolha do conjunto de números mais adequados a utilizar. Assim como, o estudo da existência da infinidade de números existentes entre um intervalo de números. (Q 24)

A função afetiva é também apontada pelos professores, especialmente em combinação com a função cognitiva (47), ou seja, os professores reconhecem na tira virtualidades que vão muito para além da simples motivação para a aprendizagem: “A compreensão dos números fracionários de

## PEDAGOGICAL VALUE OF HUMOR TO TEACH MATHEMATICS

uma forma divertida e simultaneamente interpretativa da situação. Os alunos poderão interiorizar os conceitos com maior facilidade” (Q 342); “Formas diferentes de expressar quantidades. Embora aparentemente complexas, estas simplificam-se naturalmente pelo humor” (Q453).

A função comunicativa é também apontada pelos professores, sobretudo em associação com as outras funções. O humor é visto como um meio de levar os alunos a interpretar textos e a discutir sobre eles, tendo em vista a aprendizagem da Matemática:

Ótima banda desenhada para fazer surgir uma discussão centrada na densidade do conjunto dos números racionais. Já a explorei com alunos do ensino superior de cursos de formação de professores e já a vi ser explorada em turmas do 5º e do 6º ano de escolaridade. Em qualquer um dos casos, começam [a] rir com a “forma de contar” do Chiripita mas depois começam a pensar sobre ela tentando, por exemplo, decidir se o ataque se pode adiar indefinidamente ou não e porquê (Q2).

Com esta tira humorística pretende-se que os alunos observem, comparem e ordenem números racionais representados de diferentes formas, que verifiquem a posição numa reta numérica de um número racional não negativo representado nas suas diferentes formas, que interpretem informações e ideias matemáticas representadas de diversas formas, que pensem sobre o porquê da utilização das frações para a contagem antes do ataque ao inimigo (o demorar o máximo de tempo possível). (Q 371)

As respostas dos professores foram também analisadas em termos de domínios do conhecimento didático mobilizados no comentário da tira humorística (Tabela 3). Os comentários envolvem um domínio do conhecimento didático e, em alguns casos, dois domínios. Um número considerável de respostas não permite identificar os domínios de conhecimento (169) por, simplesmente, responderem à questão da tira e não a comentarem em termos do seu valor pedagógico:

Tabela 3

### *Domínios do conhecimento didático*

Domínios do conhecimento didático	Frequência
Conhecimento da Matemática	145
Conhecimento da prática letiva	120
Conhecimento dos alunos e da aprendizagem	73
Conhecimento do currículo	1
<i>Não se identifica conhecimento</i>	169
<i>Não responde</i>	182

A tabela 3 revela que, os professores, no comentário à tira, mobilizam, sobretudo, conhecimento relativo à Matemática e à prática letiva e, só depois, conhecimento dos alunos e da aprendizagem. Os excertos já apresentados, evidenciam, profusamente, a utilização de

conhecimento da Matemática, relativo aos números racionais. Nos comentários seguintes, os professores destacam as possibilidades da tira para gerar situações de discussão que possam conduzir à aprendizagem dos números racionais (conhecimento da prática letiva): “Através da tira humorística, o professor leva os alunos a pensar e a discutir usando uma linguagem matemática para comunicar o pensamento da personagem em questão e assim descobrir os outros números que existem entre os números naturais” (Q411); “Banda desenhada para fazer surgir uma discussão centrada na densidade do conjunto dos números racionais” (Q2).

Outros professores destacam a importância que o humor gráfico pode ter na retenção de informação: “Capta bastante a atenção das crianças no momento, e fica-lhes registado na memória” (Q317). A motivação para a aprendizagem da Matemática é também apontada por muitos professores: “Motivar os alunos para o estudo dos numerais mistos fracionários e ensinar-lhes, rindo, que os números vão aumentando!!!” (Q 689).

Focando os alunos e a sua aprendizagem, alguns professores destacam o poder da tira para combater conceções prévias e ter os alunos focados na aprendizagem:

Muito relevante. Dá a ideia da infinidade de números (no caso, racionais, mas poderiam ser reais numa fase mais avançada) entre os números naturais de 1 a 10, o que contraria a ideia intuitiva que os alunos (em princípio, de níveis de escolaridade mais elementares) têm de que não existe "nada" entre o 1 e o 2, e o 2 e o 3 e assim sucessivamente. (Q 565)

Os alunos, ao analisarem esta banda desenhada, poderão perceber que se pode fazer contagens usando outros números para além dos naturais ou os inteiros. Nesta situação os alunos ficariam mais atentos e motivados ao invés de lhes ser proposto como fazer contagens.

O conhecimento do currículo, relativo aos programas e à sua gestão, é marginal nas respostas dadas. Ainda assim, um professor questiona, em tom de desaprovação, a integração curricular deste tipo de propostas: “Com programas tão extensos e tão exigentes para os alunos, como perder tempo a analisar situações extra?” (Q 590).

### **Conclusões**

Os resultados deste estudo são bastante concludentes. Os professores portugueses que ensinam Matemática, inquiridos neste estudo, consideram que têm sentido de humor e que apreciam esta qualidade nos outros por ajudar a gerir situações difíceis, a sentir-se mais descontraído e a tornar-se mais produtivo. A maioria dos professores considera o humor compatível com o ensino da Matemática e uma percentagem bastante elevada diz usá-lo com regularidade no ensino da disciplina.

Convidados a comentar uma situação concreta de hipotética utilização do humor, recorrendo a uma tira de banda desenhada que versa conteúdos matemáticos, os professores relevam, também de forma expressiva, o seu potencial didático, veiculando algumas funções do humor, salientando-se no discurso a função cognitiva (ensino de conceitos matemáticos relativos aos números racionais), surgindo também as funções afetiva (motivação, boa disposição, clima emocional positivo) e comunicativa (interpretação de textos e discussão coletiva). A valorização que os professores fazem do humor apoia-se, sobretudo, no conhecimento didático do domínio da Matemática, mas igualmente do domínio da prática letiva, aspeto que é consonante com a centralidade que Ponte (2012) atribui a este último domínio no seu modelo de conhecimento didático. O conhecimento que os professores têm dos alunos fá-los pensar que esta tira poderia ser levada à sala de aula e ser bem acolhida por eles. As limitações impostas pelos documentos curriculares, tantas vezes usadas para justificar a não realização de determinadas atividades de ensino, não têm significado nas palavras dos professores inquiridos.

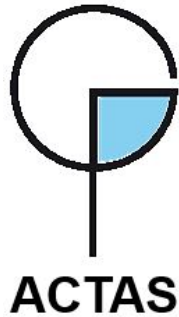
Estes resultados, obtidos com uma amostra considerável, na linha dos resultados de outros estudos (Guitart, 2012; Guitart-Coria, & Flores, 2003; Menezes, Simões & Carvalho, 2017; Shmakov, & Hannula, 2010), sugerem que a sala de aula de Matemática é um espaço permeável à entrada do humor, nomeadamente do gráfico, pois os professores evidenciam conhecimento didático que pode suportar essa entrada. Na voz de alguns professores, a maior utilização destas propostas didáticas depende essencialmente da disponibilização de recursos, nomeadamente em manuais escolares e outros materiais de apoio aos professores.

### Referências

- Adão, T. (2016). *Os processos cognitivos subjacentes à apreciação do humor. Contributos para o professor/mediador de língua materna-português..* (Tese de Doutoramento em Didática das Línguas) – Faculdade de Letras, Universidade do Porto.
- Ball, D., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special?. *Journal of teacher education*, 59(5), 389-407.
- Banas, J. A., Dunbar, N., Rodriguez, D., & Liu, S. J. (2011). A review of humor in educational settings: Four decades of research. *Communication Education*, v. 60, n. 1, p. 115-144.
- Dionigi, A., & Canestrari, C. (2018). The role of laughter in cognitive-behavioral therapy: case studies. *Discourse Studies*, v. 20, n.3, p. 323-339.
- Flores, P., & Moreno, A. J. (2011). *Matematicamente competentes para reír*. Barcelona: Graó.



- Guitart, M. (2012). *Permitido reír... Estamos en clase. El humor como recurso didáctico en aula de Estadística*. 2012. Tese (doutorado em Didáctica da Matemática) – Universidade Nacional de Cuyo, Mendoza.
- Guitart-Coria, M. B., & Martínez, P. F. (2003). Humor gráfico para la enseñanza y el aprendizaje del azar. *Suma*, 42, 81-89.
- Laineste, L., Voolaid, P. (2016). Laughing across borders: Intertextuality of internet memes. **European Journal of Humour Research**, v. 4, n. 4, p. 26-49.
- Lovorn, M., & Holaway, C. (2015). Teachers' perceptions of humour as a classroom teaching, interaction, and management tool. *The European Journal of Humour Research*, v. 3, n. 4, p. 24-35.
- Martin, R. (2007), *The Psychology of Humor – An Integrative Approach*. London: Elsevier Academic Press.
- Martins, A. I. (2015). A seriedade do Humor ao longo dos séculos: uma retórica do poder político ou de um contra-poder?. *Revista Iberoamericana de Estudios de Desarrollo*, v. 4, n. 1, p. 323-346.
- Matarazzo, K. L., Durik, A. M., & Delaney, M. L. (2010). The effect of humorous instructional materials on interest in a math task. *Motivation and emotion*, v. 34, n. 3, p. 293-305.
- Menezes, L. (2018). Humor in mathematics teaching can be a serious thing!. In L. Gómez Chova, A. López Martínez, I. Candel Torres (Eds.). *Proceedings of the 11th International Conference of Education, Research and Innovation* (pp. 5704-5713). Seville: IATED.
- Menezes, L., Simões, D., & Carvalho, M. (2017). Humor no ensino da Matemática: Ao ataque!. in Livro de Atas del VIII Congresso Ibero Americano de Educação Matemática, Madrid, 316-324.
- Meyer, J. C. (2015). *Understanding Humor Through Communication: Why be Funny, Anyway?*. Lanham: Lexington Books.
- Ponte, J. P. (2012). Estudiando el conocimiento y el desarrollo profesional del profesorado de matemáticas. En N. Planas (Coord.), *Teoría, crítica y práctica de la educación matemática* (pp. 83-98). Barcelona, España: Graó.
- Ponte, J. P., & Chapman, O. (2008). Preservice mathematics teachers' knowledge and development. In L. D. English (Ed.), *Handbook of international research in mathematics education* (pp. 223 – 261). New York, United States of America: Routledge.
- Shmakov, P. & Hannula, M. S. (2010). Humour as means to make mathematics enjoyable. In *Proceedings of CERME 6, Lyon* (v 6, pp. 144-153).
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth on teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

“No violencia. ¿Tú que miras? Actúa”. Proyecto de intervención en educación primaria.

"Nonviolence. What are you looking? Act." Primary education intervention project.

María José Mosquera González (<https://orcid.org/0000-0002-7667-1033>)\*, María Luisa Rodicio García (<https://orcid.org/0000-0002-3944-1044>)\* María Paula Ríos de Deus (<https://orcid.org/0000-0002-7919-2185>)\*, María Penado Abilleira (<http://orcid.org/0000-0002-6527-0816>)\*\* Laura Rego Agraso (<https://orcid.org/0000-0002-1660-4939>)\*

\*Universidade da Coruña \*\*Universidad Isabel I de Burgos

María José Mosquera González, Departamento de Educación Física y Deportiva. Facultad de Ciencias del Deporte y la Educación Física. Avda. Ernesto Ché Guevara, 121- Pazos-Liáns. 15179 Oleiros (A Coruña). [maria.jose.mosquera@udc.es](mailto:maria.jose.mosquera@udc.es)

## Resumen

El proyecto nace del interés del ANPA del colegio "Rosalía de Castro" de A Coruña por aproximarse a la realidad de la violencia en su centro. El equipo de trabajo inicial está compuesto por miembros del ANPA, la Dirección del centro y una docente de la UDC que trabaja sobre violencia y pertenece al grupo de investigación FORVI (Formación y Orientación para la Vida). El objetivo es conocer las situaciones de violencia a través de entrevistas y a partir de ahí componer una canción que formará parte de un video clip y que se difundirá en redes sociales [https://www.facebook.com/NonViolenciaTiquemirasActua/?epa=SEARCH\\_BOX](https://www.facebook.com/NonViolenciaTiquemirasActua/?epa=SEARCH_BOX) El marco conceptual considera diferentes tipos de violencia: puntual (física, verbal, gestual y psicológica) y también la reiterada, entendida como acoso escolar; y no sólo la presencial sino también la que se produce en las redes sociales. Se atiende además a la perspectiva de género para identificar el machismo. Nuestro trabajo consiste en llevar a cabo dos entrevistas grupales: 1º, 2º y 3º de Educación Primaria y 4º, 5º y 6º; cada grupo está formado por 6 miembros, un niño y una niña de cada curso. El alumnado identifica los tipos de violencia planteados, reconoce el acoso escolar, concreta las causas, asocia violencia y estatus, explica los lugares donde se produce más violencia, detecta las conductas más graves y propone soluciones. Sin embargo, no reconoce el machismo en su centro, aunque sí relatan situaciones machistas vividas. Estos primeros resultados servirán para orientar el contenido de la canción.

*Palabras clave:* violencia, acoso, educación primaria

## Abstract

The project was born out of the interest of the ANPA of the "Rosalía de Castro" school in A Coruña for approaching the reality of violence in this center. The initial work team is made up of members of the ANPA, the center's management and a UDC professor who works on violence and belongs to the FORVI research group (Training and Orientation for Life). The objective is to know the situations of violence through interviews and from then to compose a song that will be part of a video clip and that will be broadcast on social networks. [https://www.facebook.com/NonViolenciaTiquemirasActua/?epa=SEARCH\\_BOX](https://www.facebook.com/NonViolenciaTiquemirasActua/?epa=SEARCH_BOX) The conceptual framework considers different types of violence: punctual (physical, verbal, gestural and psychological) and also the repeated one, understood as school bullying; and not only the face-to-face violence but also the one that occurs in social networks. The gender perspective is also addressed to identify machismo. Our work consists of carrying out two group interviews: 1st, 2nd and 3rd of Primary Education and 4th, 5th and 6th; Each group consists of 6 members, a boy and a girl from each course. The students identify the types of violence proposed, recognize bullying, specify the causes, associate violence and status, explain the places where more violence occurs, detect the most serious behaviors and propose solutions. However, they do not recognize machismo ant their center, although they do relate lived sexist situations. These first results will serve to guide the content of the song.

*Keywords:* violence, harassment, primary education

El proyecto de intervención de no violencia nace del interés del ANPA del CEIP “Rosalía de Castro” de A Coruña para aproximarse a la realidad de la violencia en su centro, conocer las percepciones del alumnado y las situaciones de violencia que se viven en las aulas, así como diseñar recursos para la reducción del problema. El objetivo es la composición de una canción que formará parte de un video clip y que se difundirá en las redes sociales: [https://www.facebook.com/NonViolenciaTiquemirasActua/?epa=SEARCH\\_BOX](https://www.facebook.com/NonViolenciaTiquemirasActua/?epa=SEARCH_BOX).

El equipo de trabajo inicial está compuesto por madres y padres del ANPA, la Dirección del centro educativo y una docente de la UDC que trabaja sobre violencia y que pertenece al grupo de investigación FORVI (Formación y Orientación para la Vida). En las siguientes fases participan personas del mundo de la cultura (poesía, ilustración y música), la comunicación y el audiovisual.

La preocupación por la violencia en la escuela se inicia, en nuestro país, en la década de los 90 (Díaz-Aguado, 1996, 1998). En los 2000 son referencia las investigaciones impulsadas por San Martín (coord.) (2004) desde el Centro Reina Sofía, donde se atiende, también, a la violencia en la escuela (Díaz-Aguado, 2004). La preocupación por la prevención del acoso escolar y la intervención educativa ha sido constante: Ortega y Del Rey (2003), Díaz-Aguado (2005, 2006), Calvo y Ballester (2007), Blanchard (2007), Díaz-Aguado y Martín (2007), Martín, Martínez y Díaz-Aguado (2008), Del Rey, Ortega y Fera (2009), Rodicio-García e Iglesias-Cortizas (2011), Pérez, Ramos y Serrano (2017), Urra (2018) y Ferrer-Cascales et al (2019). En la misma medida han tenido presencia los estudios que reflexionan sobre las causas, describen el problema e identifican las conductas de acoso, dado que poner nombre a una acción es lo que permite poder actuar y, en definitiva, prevenir: Ortega (1994), Olweus (1993), Ortega, Sánchez y Menesini (2002), Campo, Fernández y Grisaleña (2005), Tillmann (2005), Harris y Petrie (2006), Piñuel y Oñate (2007), Medina y Cacheiro (2010) Gómez-Ortiz, Del Rey, Romera y Ortega-Ruiz (2015) y Urra (2015). Estudios estatales sobre convivencia escolar entre adolescentes son realizados por Díaz-Aguado, Martínez y Martín (2010), que también identifican los papeles adoptados y las características a las que atribuyen la victimización (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2013). Aunque hay proyectos de prevención ya citados que abarcan el ámbito de la enseñanza secundaria, existen trabajos específicos realizados a nivel institucional por el Defensor del Pueblo (2006). También han sido desarrollados estudios en Primaria, como los de Molina, Pulido y Solbes (2011), Bravo y Herrera (2011), Rodríguez, García, Sánchez, López y Martínez (2011) y Tresgallo (2011). Otros autores aportan una visión panorámica sobre las investigaciones de acoso escolar en nuestro país (Nocito, 2017). Igualmente ha habido propuestas de estudio de la violencia en el deporte en particular (Sánchez y Mosquera, 2011) que se complementan con el diseño de un modelo de cultura de no violencia (Mosquera, Lera y Sánchez, 2000 y Mosquera, 2004). En la actualidad la preocupación también se centra en conocer la respuesta de las comunidades autónomas en cuanto a los protocolos que establecen (Rubio, Díaz y Cerezo, 2019), dado que a lo largo de estos años

se han realizado informes en diferentes comunidades como es el caso del Defensor del Menor de Andalucía (2016) o el estudio del País Vasco (Garaigordobil y Oñederra, 2009). La problemática del acoso es objeto de estudio de ONGs como Amnistía Internacional (2019), que lo entiende como un asunto de Derechos Humanos. Asimismo, asociaciones como la Fundación ANAR (2018), vinculada a la empresa privada, lleva trabajando en España desde la década de los años 70, realizando informes periódicos sobre el bullying, desde el punto de vista de los afectados.

En las investigaciones realizadas se recogen diferentes tipos de conductas de violencia: puntual (física, verbal, gestual y psicológica) y la reiterada, entendida como acoso escolar; y no sólo la presencial sino también la que se produce a través de las redes sociales. Asumiendo la perspectiva de género se incluye también la violencia que tiene su origen en el machismo (Mosquera, 2004; Sánchez y Mosquera, 2011; Rodicio-García e Iglesias-Cortizas, 2011; Arce, Velasco, Novo y Fariña, 2014).

Este proyecto de intervención de no violencia consiste en conocer la realidad de la violencia que se da en el centro escolar para establecer pautas de orientación y utilizarlas a la hora de componer la canción del videoclip. Para ello se han realizado dos entrevistas grupales con el alumnado: una con representantes de 1º, 2º y 3º de Educación Primaria y otra con representantes de 4º, 5º y 6º. Cada grupo está formado por seis personas, un niño y una niña de cada curso.

### **Metodología**

Se ha utilizado una metodología cualitativa, siendo la entrevista semiestructurada el instrumento de recogida de información. Para llevarla a cabo se han diseñado cuatro fases:

1. Preparación. Se incluyen aquí los permisos a las familias y la aceptación por parte de las personas entrevistadas. También los recursos y materiales de funcionamiento para el entrevistador: grabadora, cámara y papel para realizar un gráfico de las posiciones con los nombres de los participantes para poder dirigirse a ellos llamándolos por su nombre. Pensar las instrucciones para el alumnado y conocer mínimas referencias de ellos/as. Buscar un aula sin mesas que permita formar un círculo para conversar y escucharse.
2. Comienzo. Recibimiento: el alumnado llega al aula de actividades y el Director presenta a la entrevistadora y a cada uno de los participantes, a continuación, hay una aproximación y un abrazo. Se les explica el funcionamiento y el tema del que vamos a hablar, informándoles que se va a utilizar una grabadora para que la entrevistadora pueda escuchar sus respuestas con más detenimiento. La cámara de vídeo la enciende el Director y permanece durante la grabación para atender los posibles problemas técnicos.
3. Cuerpo. Se inicia la entrevista con la intervención de la entrevistadora, indicando que se va a hablar de violencia y de acoso escolar. La propuesta es ir de lo particular a lo general

y que cuenten las conductas de violencia que han vivido o han visto en el colegio. La dinámica que se mantiene, a lo largo de todas las entrevistas, es garantizar que todos los participantes hablen y que levanten la mano para manifestar que quieren intervenir. Se les da protagonismo y se genera la escucha atenta de sus palabras para facilitar la confianza y aumentar su participación, cuando es necesario se realizan aclaraciones y puntualizaciones, o se pregunta si están todos de acuerdo, etc. La mirada y la postura corporal de acercamiento de la entrevistadora, el contacto en el hombro o en el brazo para animarlos a hablar son estrategias que funcionan adecuadamente. No se realizan preguntas por orden, se deja que vayan surgiendo los temas y, cuando salen, la entrevistadora incide en ellos para no dejarlos pasar. Hay que estar atenta a intervenir cuando hay alumnado que tiende a acaparar la palabra, cuando alguien se queda callado mucho tiempo o hablan todos los participantes a la vez. La dinámica generada parece que fue entretenida puesto que, cuando había pasado una hora y estábamos a punto de terminar, uno de los participantes preguntó “*cuando nos vas a hacer las preguntas*”.

4. Final. Se realiza un resumen de lo que se ha hablado y se les pregunta si quieren añadir algo más o quieren hablar de algún tema que no se haya tratado. Se inicia la despedida de cada uno de los miembros del grupo dirigiéndose a ellos por su nombre y nuevamente surgen abrazos, esta vez fueron más fuertes y distendidos, con ánimos de juego, por eso se llega a un abrazo colectivo.

### **Participantes**

El CEIP Rosalía de Castro de A Coruña tiene 150 estudiantes matriculados. Está situado en un barrio multicultural y esa realidad se manifiesta en las aulas. La selección fue realizada por la Dirección del Centro y consensuada con el profesorado de cada curso, previo consentimiento firmado de las familias, atendiendo a los siguientes criterios de inclusión:

1. Aceptar participar en las entrevistas.
2. Capacidad de diálogo en grupo.
3. Alumnado violento.
4. Paridad.

### **Resultados**

El análisis de la información permitió extraer las categorías que explican el objeto de estudio, apoyados en los *verbatim*s de los participantes:

1. Conductas de violencia vividas u observadas en el colegio: física, verbal, gestual, psicológica y machismo.
2. Lugar dónde ocurren las conductas de violencia.
3. Utilización del móvil y las redes sociales: existencia de cyberbullying
4. Conductas que se consideran más graves.
5. Diferencias entre violencia y acoso escolar.
6. Causas de la violencia.
7. La violencia y el estatus
8. Soluciones.

La violencia física que identifica el alumnado de 1º, 2º y 3º se refiere sobre todo a *“golpes, mochilazos y empujones”*, mientras que los de 4º, 5º y 6º hablan de *“pegar”*. La violencia verbal en los más pequeños son las palabrotas y los insultos (*“bebé, niñita de mamá”*), coinciden con los mayores en los insultos y estos añaden las ofensas. La violencia gestual es nombrada por los de 1º, 2º y 3º y la centran en: *“imitar a compañeros/as para burlarse de ellos”*, sin embargo, los mayores no reparan en este tipo de violencia. La psicológica la identifican tanto los de 1º, 2º y 3º (*“llevar la culpa de algo que no ha hecho”, “cuando quiero jugar al fútbol me dicen que no puedo, que soy chica”*) como el grupo de mayores, aunque estos realizan matices más profundos y ponen nombres a lo que les ocurre: *“maltrato psicológico: inventarse cosas y echarle la culpa a otro”, “violencia mental: no vales nada”*. También hablan de los desafíos e indican que *“los tienes que hacer para que no te peguen o te pongan uno peor”*.

En ambos grupos, el machismo como violencia no lo identifican en el colegio, aunque relaten situaciones vividas que sí son conductas de machismo. El grupo de los pequeños, cuando se les pregunta por el machismo hablan de que han escuchado casos de violencia de género (*“...chicos que matan a chicas”*). Y cuando se les pregunta sobre quienes son más violentos, contestan que los niños, pero *“hay chicos que se portan genial con las chicas”* y *“también hay chicas malas”*. El grupo de los mayores hablan del machismo en otros países pues han visto exposiciones o documentales, pero no le ponen la etiqueta de machismo a situaciones que cuentan que han vivido en el colegio: *“La arrinconaban para tocarle el culo, lo hacían para reírse de ella”, “Piensan que a todos los niños les tiene que gustar el fútbol”*

El lugar dónde ocurren más conductas de violencia es en el recreo, ambos grupos coinciden, pero el de los mayores añade que, también, son frecuentes en la fila.

La utilización del móvil y las redes sociales no es habitual en los de 1º, 2º y 3º, pero acceden a las redes con hermanos mayores y saben que “...le das a buscar y encuentras”. En el grupo de los mayores hay diferentes situaciones en cuanto a la utilización: unos sí, otros no, a otros no les dejan y otros no quieren. Ponen la cuenta privada para decidir quién puede ver o no sus historias y saben que colgaron una foto en internet de un compañero negro para criticarlo. Suben historias a YouTube que pueden tener temática de comedia, terror o violencia.

Los dos grupos coinciden en que la conducta más grave es la violencia física (pegar), pero a continuación nombran conductas propias de la violencia psicológica: “*contar mentiras, burlas, una persona que se hace pasar por buena, echar la culpa a otro*”, es lo que identifican los de 1º, 2º y 3º, mientras que los mayores lo resumen en que “*te digan que no vales nada*”.

En cuanto a las diferencias entre violencia y acoso escolar, el grupo de los más pequeños no entra a diferenciar estos conceptos, pero uno de ellos cuenta que le obligaron a pegar a un compañero, y que lo hizo porque si no le iban a pegar a él. Cuando los mayores explican el acoso profundizan más y la frase que utilizan para diferenciarlo de la violencia nos hace pensar en la gravedad de la situación: “*Todos los días no, cada dos días*”. Indican que la razón por la que puedes ser víctima de acoso es por ser diferente: por estudiar, por llevar gafas, etc. Y que existen diferentes grupos de alumnado en el colegio que tienen distinto riesgo de ser acosados: los raritos, los populares, las niñas y los que llegan nuevos.

Cuando se pregunta por las causas de la violencia los más pequeños apuntan una cuestión clave, dicen que los violentos “*igual se portan mal por sentirse excluidos*”. Y el grupo de los mayores introduce el tema del aprendizaje social: “*si los padres son violentos los niños cogen un trauma y a los que les pasa eso, luego son violentos porque lo aprendieron*”.

Al preguntarles si la violencia da estatus responden afirmativamente. Los de 1º, 2º y 3º comentan que “*a veces hay que ser un poco agresivo para que te respeten*”. Y los de 4º, 5º y 6º explican que “*algunos chicos se montan grupos y van a por las chicas pues eso les hace ser importantes*”.

Como soluciones ante el acoso plantean contar lo que pasa, explican que eso “*no es chivarse*”; y que “*es importante tener un grupo para que te defienda*”. Los pequeños consideran que lo mejor es pasar más tiempo “*hablando*” para conocerse mejor, que hay que aprender a controlarse, tomar aire y hacer de mediador cuando hay alguna situación de violencia, aunque muchas veces les dicen que no se metan. Piden que todo el profesorado esté vigilando y que el



castigo sea “dejar a los violentos sin recreo”. El alumnado de 4º a 6º propone como estrategias personales las siguientes: hablar entre ellos de lo que está mal y alejarse del compañero/a que no hace caso y no se deja ayudar. Al profesorado le pide que no utilicen castigos colectivos, que no está bien castigar a toda la clase, hay que identificar al culpable. Y, como estrategia ante el alumnado que llega nuevo al centro, proponen que el compañero de mesa lo ayude a integrarse.

### Conclusiones

Se identifican todos los tipos de violencia, aunque el machismo no es etiquetado como tal, y se diferencia la violencia del acoso y del cyberbullying. El patio y la fila son los lugares donde se producen más incidentes y señalan que los más graves son los de tipo físico y psicológico. Identifican causas de la violencia y la asocian con el estatus. Como soluciones proponen hablar, que el profesorado vigile y castigue, pero que no se utilicen castigos colectivos; para integrar a los que llegan nuevos proponen que el compañero de mesa le ayude.

### Referencias

- Arce, R., Velasco, J., Novo, M., y Fariña, F. (2014). Elaboración y validación de una escala para la evaluación del acoso escolar. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 5(1), 71-104. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4509525>
- Amnistía Internacional (2019). *Informe sobre acoso escolar*. <https://www.es.amnesty.org/acoso-escolar/descargas-informe>
- Blanchard, M. (2007). *Acoso escolar: desarrollo, prevención y herramientas de trabajo*. Madrid: Narcea.
- Bravo, A., Herrera, L. (2011). Convivencia escolar en educación primaria. Las habilidades sociales del alumnado como variable moduladora. *DEDICA. Revista de Educação e Humanidades*, 1, 173-212. <http://revistaseug.ugr.es/index.php/dedica/article/view/7166>
- Calvo, A.R y Ballester, F. (2007). *Acoso escolar: Procedimientos de intervención*. Madrid: EOS.
- Campo, A., Fernández, A. y Grisaleña, J. (2005). La convivencia en los centros de secundaria: un estudio de casos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38. <https://doi.org/10.35362/rie380834>
- Defensor del Pueblo (2006). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en Enseñanza Secundaria Obligatoria 1999-2006. Nuevo estudio y actualización del informe 2000*.

<https://www.defensordelpueblo.es/wp-content/uploads/2015/05/2007-01-Violencia-escolar-el-maltrato-entre-iguales-en-la-Educaci%C3%B3n-Secundaria-Obligatoria-1999-2006.pdf>

Defensor del Menor de Andalucía (2016). *Acoso escolar y ciberacoso: Prevención, Detección y Recuperación de las víctimas*  
[http://www.defensordelmenordeandalucia.es/sites/default/files/00\\_informe\\_definitivo\\_acoso\\_escolar.pdf](http://www.defensordelmenordeandalucia.es/sites/default/files/00_informe_definitivo_acoso_escolar.pdf)

Del Rey, R., Ortega, R. y Feria, I. (2009). Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66 (23,3), 159-180.  
[https://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1258588302.pdf](https://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1258588302.pdf)

Díaz-Aguado, M.J. (Dir) (1996). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Díaz-Aguado, M.J. (1998). Prevenir la violencia desde la escuela. Programas desarrollados a partir de la investigación-acción. *Estudios de Juventud*, 42, 63-73  
<http://www.injuve.es/sites/default/files/Revista42-7.pdf>

Díaz-Aguado, M.J. (2004). Escuela. En J. Sanmartín. (Ed.), *El laberinto de la violencia*. (123-140). Barcelona: Ariel.

Díaz-Aguado, M.J. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 17-47  
<http://www.redalyc.org/pdf/800/80003703.pdf>

Díaz-Aguado, M.J. (2006). Sexismo, violencia de género y acoso escolar. Propuestas para una prevención integral de la violencia. *Revista de Estudios de Juventud*, 73, 38-57.  
[http://www.injuve.es/sites/default/files/revista73\\_3.pdf](http://www.injuve.es/sites/default/files/revista73_3.pdf)

Díaz-Aguado, M.J. y Martín, G. (2007). Una propuesta de mejora de la convivencia a través de programas. *Idea La Mancha: Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, 4, 67-71.  
[https://www.researchgate.net/publication/39219657\\_Una\\_propuesta\\_de\\_mejora\\_de\\_la\\_convivencia\\_a\\_traves\\_de\\_programas](https://www.researchgate.net/publication/39219657_Una_propuesta_de_mejora_de_la_convivencia_a_traves_de_programas)

Díaz-Aguado, M.J., Martínez, R. y Martín, J. (2010). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación. Observatorio Estatal de la convivencia.

[http://www.madrid.org/dat\\_norte/WEBDATMARCOS/supe/convivencia/estudio.estatal2010.pdf](http://www.madrid.org/dat_norte/WEBDATMARCOS/supe/convivencia/estudio.estatal2010.pdf)

- Díaz-Aguado, M.J., Martínez, R. y Martín, J. (2013). El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación*, 362, 348-379.  
<http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2013/re362/re362-13.html>
- Ferrer-Cascales et al. (2019). Eficacia de un programa TEI para el acoso escolar y la reducción del acoso cibernético y la mejora del clima escolar. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(4)  
<https://doi.org/10.3390/ijerph16040580>
- Fundación ANAR (2018). III Estudio sobre el acoso escolar y cyberbullying según los afectados.  
<https://www.anar.org/wp-content/uploads/2018/09/III-Estudio-sobre-Acoso-Escolar-y-Ciberbullying-seg%C3%BAAn-los-afectados.pdf>
- Garaigordobil, M., y Oñederra, J.A. (2009). Acoso y violencia escolar en la comunidad autónoma del País Vasco. *Psicothema*, 21(1), 83-89.  
<http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3599>
- Gómez-Ortiz., O., Del Rey, R., Romera, E.M., Ortega-Ruiz, R. (2015). Los estilos educativos paternos y maternos en la adolescencia y su relación con la resiliencia, el apego y la implicación en acoso escolar. *Anales de Psicología*, 31(3), 979-989.  
<https://revistas.um.es/analesps/article/view/180791>
- Harris, S. y Petrie, G. F. (2006). *El acoso en la escuela. Los agresores, las víctimas y los espectadores*. Barcelona: Paidós.
- Lucas, B, Pulido, R. y Solbes-, I. (2011). Violencia entre iguales en Educación Primaria: el papel de los compañeros y su relación con el estatus sociométrico. *Psicothema*, 23, 2, 245-251.  
<http://www.psicothema.es/pdf/3878.pdf>
- Martín, J., Martínez, R. y Díaz-Aguado, MJ. (2008). Programa ieSocio para la prevención del acoso escolar. *Psicología Educativa*, 14, 129-146.  
[https://www.researchgate.net/publication/276936244\\_Programa\\_Iesocio\\_para\\_la\\_prevenccion\\_del\\_acoso\\_escolar](https://www.researchgate.net/publication/276936244_Programa_Iesocio_para_la_prevenccion_del_acoso_escolar)

- Medina, A., y Cacheiro, M.L. (2010). La Prevención de la violencia: la implicación de la comunidad educativa para evitar situaciones de acoso escolar. *Bordón*, 62(1), 93-107. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3178539>
- Mosquera, M.J., Lera, A. y Sánchez, A. (2000). *Noviolencia y deporte*. Barcelona: Inde.
- Mosquera, M.J. (2004). *No violencia en el deporte y en la vida. Guía para madres y padres*. A Coruña: Xunta de Galicia. [https://www.researchgate.net/publication/282809927\\_Guia\\_para\\_madres\\_y\\_padres\\_No\\_yiolencia\\_en\\_el\\_deporte\\_y\\_en\\_la\\_vida\\_Codigo\\_de\\_la\\_no\\_violencia\\_para\\_el\\_deporte\\_y\\_la\\_vida](https://www.researchgate.net/publication/282809927_Guia_para_madres_y_padres_No_yiolencia_en_el_deporte_y_en_la_vida_Codigo_de_la_no_violencia_para_el_deporte_y_la_vida)
- Mosquera, M.J. (2004). *No violencia en el deporte y en la vida. Guía para docentes y personas interesadas*. A Coruña: Xunta de Galicia. [https://www.researchgate.net/publication/282809723\\_No\\_violencia\\_en\\_el\\_deporte\\_y\\_en\\_la\\_vida\\_Codigo\\_de\\_la\\_no\\_violencia\\_Guia\\_para\\_docentes\\_y\\_personas\\_interesadas](https://www.researchgate.net/publication/282809723_No_violencia_en_el_deporte_y_en_la_vida_Codigo_de_la_no_violencia_Guia_para_docentes_y_personas_interesadas)
- Mosquera, M.J. (2004). *No violencia en el deporte y en la vida. Guía para escolares y personas curiosas*. A Coruña: Xunta de Galicia. [https://www.researchgate.net/publication/282809641\\_Guia\\_para\\_escolares\\_y\\_personas\\_interesadas\\_No\\_violencia\\_en\\_el\\_deporte\\_y\\_en\\_la\\_vida\\_Codigo\\_de\\_la\\_no\\_violencia\\_para\\_el\\_deporte\\_y\\_la\\_vida](https://www.researchgate.net/publication/282809641_Guia_para_escolares_y_personas_interesadas_No_violencia_en_el_deporte_y_en_la_vida_Codigo_de_la_no_violencia_para_el_deporte_y_la_vida)
- Nocito, G. (2017). Investigaciones sobre acoso escolar en España: implicaciones psicoeducativas. *REOP*, 28(1), 104-118. <https://info.uned.es/reop/pdfs/2017/28-1%20-%20Nocito.pdf>
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata
- Ortega, R. (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el maltrato y la intimidad entre compañeros. *Revista de Educación*, 304, 55-67. <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/70473>
- Ortega, R., Sánchez, V. y Menesini, E. (2002). Violencia entre iguales y desconexión moral: un análisis transcultural. *Psicothema*, 14, 37-49. <http://www.psicothema.com/pdf/3473.pdf>
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2003). El proyecto antiviolencia escolar: Andave. *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias*. Madrid, 145, 17-23. <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/32798>

- Pérez, Ramos y Serrano (2017), Acciones de prevención en acoso escolar utilizadas por docentes en Educación Secundaria Obligatoria. *Contextos Educativos. Extraordinario 2*. 163-179. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/2954>
- Piñuel, I. y Oñate, A. (2007). *Acoso y Violencia Escolar en España*. Madrid: Instituto de Innovación educativa y desarrollo directivo.
- Rodicio-García, M.L. e Iglesias-Cortizas, M.J. (2011). *El acoso escolar. Diagnóstico y prevención*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Rodríguez, P. L., García, E., Sánchez, C., López, P. Ángel, y Martínez, A. (2011). Análisis de la convivencia escolar en aulas de educación primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(3), 1-12. <https://rieoei.org/RIE/article/view/1599>
- Rubio, FJ., Díaz, A y Cerezo, F. (2019). Bullying y cyberbullying: la respuesta de las comunidades autónomas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (1), 145-157. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.1.332311>
- Sánchez, A. y Mosquera, M.J. (2011). *Violencia y deporte. La dialéctica de los ámbitos intercondicionantes*. Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiva.
- Sanmartín, J. (Coord.) (2004). *El laberinto de la violencia*. Barcelona: Ariel.
- Tillmann, K. F. (2005). Factores de riesgo socioculturales. En J. Sanmartín (Coord.), *Violencia y escuela* (97-110). Valencia: Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia.
- Tresgallo, E. (2011). El acoso escolar y las actitudes psicológicas defensivas en el primer ciclo de Educación Primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(1), 28-37. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230787004>
- Urra, J. (2015). *El pequeño dictador. Cuando los padres son las víctimas*. Barcelona: La esfera de los libros
- Urra, J. (2018). *La huella del silencio. Estrategias de prevención y afrontamiento del acoso escolar*. Barcelona: Morata.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Desafios do trabalho docente: narrativas de professores sobre suas experiências  
na educação profissional para o turismo

Challenges of teacher work: teachers' narratives about their experiences in  
professional education for tourism

Juliana Vieira de Almeida (0000-0003-1785-7986)\*, Rejane Bezerra Barros (000-0001-6273-  
266X)\*\*

\*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, \*\* Instituto  
Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Juliana Vieira de Almeida é Pós-doutorado em Ciências Sociais pela Universidade do Minho (UMinho), Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Mestre em Engenharia da Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Especialista em Gestão da Qualidade pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Graduada em Turismo pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Avaliadora *Ad Hoc* do Ministério da Educação desde 2000.

Rejane Bezerra Barros é Doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Minho (UMinho)/Portugal, em cotutela com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)/Brasil. Mestre em Ensino de Ciências (UFRN), Especialista em Psicopedagogia (UnP) e Graduada em Pedagogia (UFRN) e em Secretariado Executivo (FACEX). É servidora técnico-administrativa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), no cargo de Pedagoga, atua na Pró-Reitoria de Ensino. É presidente da Associação Brasileira de Psicopedagogia–Seção Rio Grande do Norte.  
E-mail: rejaneb.b@hotmail.com

## Resumo

Este trabalho tem como objetivo apresentar as percepções acerca das principais competências para lecionar em cursos de turismo e as dificuldades vivenciadas pelos professores participantes da pesquisa. Como sujeitos deste estudo, elegeram-se docentes que atuam em cursos (nível superior e técnico) ofertados na Cidade do Natal, no estado do Rio Grande do Norte, Brasil. Foi realizada uma pesquisa qualitativa, que emprega o grupo focal para a recolha de dados e a análise de conteúdo para a organização das respostas, objetivando conhecer as percepções dos professores em conjuntos temáticos. Como resultados, foram identificados dois conjuntos temáticos: as dificuldades dos alunos e as dificuldades dos professores. Como conclusão, o presente estudo põe em questão as ações educativas voltadas para o ensino no domínio do turismo e faz uma reflexão sobre o perfil do discente dessa área de atuação, encontrado nas instituições de ensino pesquisadas. Confirma, também, a necessidade de, os docentes envolvidos com a formação profissional desses alunos. assumirem uma postura de permanente reflexão sobre suas práticas pedagógicas, assim como expõe a atual demanda por uma formação continuada, focada na fusão das práticas pedagógicas tradicionais com as muitas possibilidades permitidas pelas tecnologias da informação e da comunicação, a fim de garantir o atendimento das necessidades e expectativas dos discentes e do mundo do trabalho.

*Palavras-chave:* Formação docente. Prática Docente. Formação Profissional. Turismo.

## Abstract

This paper aims to present the perceptions about the main competences to teach in tourism courses and the difficulties experienced by the teachers participating in the research. As subjects of this study, teachers who work in courses (upper and technical level) offered in the City of Natal, in the state of Rio Grande do Norte, Brazil, were elected. A qualitative research was carried out, using the focal group to collect data and content analysis for the organization of the answers, aiming to know the teachers' perceptions in thematic groups. As results, two thematic groups were identified: the difficulties of the students and the difficulties of the teachers. As a conclusion, the present study calls into question the educational actions aimed at teaching in the field of tourism and makes a reflection on the profile of the student of this area of activity, found in the researched educational institutions. It also confirms the need for permanent reflection on their pedagogical practices, as well as exposing the current demand or continuous training, focused on the fusion of traditional pedagogical practices with the many possibilities allowed by information and communication technologies, in order to guarantee the fulfillment of the needs and expectations of students and the world of work.

*Keywords:* Teacher training. Teaching Practice. Professional qualification. Tourism.

**Desafios do trabalho docente: narrativas de professores sobre suas experiências na educação profissional para o turismo**

Esta pesquisa é parte dos resultados de um Curso de Licenciatura em Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional e Tecnológica, na forma de programa especial de formação pedagógica. No presente estudo, são apresentadas as conversas e reflexões de um grupo focal que versou sobre a avaliação do referido curso, a partir da ótica de alguns dos professores-estudantes matriculados. Buscou-se, nessa investigação, identificar as percepções desses sujeitos sobre as principais contribuições, resultados e dificuldades identificadas ao longo do processo de ensino e de aprendizagem e, também, sobre o principal legado deixado pela participação nessa experiência pedagógica. Nos tempos atuais, depreende-se que o desenvolvimento de um perfil profissional adequado para a atividade da docência, caso pretenda atender às demandas e expectativas do mundo do trabalho, requererá o desenvolvimento de competências essenciais nos campos: técnico; ético e humano-comportamental, derivadas de conhecimentos (saber), habilidades (saber-fazer) e atitudes (saber-ser) aprendidas e apreendidas ao longo da vida em sociedade, assim como, do decorrer da prática docente (Delors, 2003). Todo esse contexto põe em xeque a figura do formador, enquanto profissional que precisa ter condições de, na sua *praxis*, responder aos desafios desse novo cenário e de fornecer aos seus alunos as condições básicas para construir conhecimentos gerais e específicos, agora mediados pela tecnologia da informação e direcionados ao desenvolvimento da criatividade, da autonomia, da inovação e da capacidade de trabalhar em equipes multidisciplinares. Tudo isso, a fim de garantir a sua própria sobrevivência e competitividade, enquanto docente, bem como, a inserção e permanência dos seus alunos no mundo do trabalho, seja na qualidade de empregado ou empreendedor. No século XXI, as novas formas de organização do trabalho (na qual a profissão do professor também está incluída) remetem-nos a um novo discurso relativo às demandas e expectativas do mundo do trabalho e fazem menção a um trabalhador de um novo tipo, capaz de lidar com a incerteza, e em condições de substituir a rigidez pela flexibilidade e rapidez, de modo a tornar-se capaz de atender os pleitos provocados pela revolução na base técnica de produção e seus profundos impactos na vida social (Nunes, 2007). Alie-se a isso, o advento das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), no cotidiano dessas profissões, na imposição de novas e desafiantes questões que têm, para Nunes (2007), dois aspectos:

Por um lado, a expectativa em relação a formas de trabalho de maior autonomia e com uma maior liberdade na escolha do local onde a actividade profissional pode ser desenvolvida; o estímulo ao espírito de iniciativa e à criatividade e libertação dos trabalhadores em relação à execução das tarefas repetitivas; o acréscimo de produtividade; a flexibilização do horário de trabalho; ou a contínua redução



do número de horas de trabalho. Por outro lado, as preocupações crescentes do efeito das TICs na saúde dos trabalhadores (o aparecimento de novas doenças profissionais); os receios de uma limitada qualificação de parte da mão-de-obra face à informatização e automatização de numerosas tarefas de produção; a utilização destas tecnologias para reforçar os mecanismos de controlo e vigilância dos trabalhadores por parte dos empregadores; os problemas relacionados com a falta de interactividade presencial e a crescente sensação de solidão e isolamento durante o período de trabalho (minimização do papel do trabalho no processo de integração social); ou o facto da flexibilidade estar muitas vezes associada à precariedade em termos da segurança do trabalho e da protecção social (NUNES, 2007, p. 86).

Todo esse contexto pressiona a formação profissional, a fim de que possa desenvolver estratégias para enfrentar esses desafios e se constitua como um instrumento (a mais) na minimização das altas taxas de desemprego estrutural e conjuntural existentes, hoje, em todo o mundo. Essa formação deve, portanto, centrar-se em um novo conceito de trabalhador, que precisa ser um sujeito capaz de privilegiar sua dimensão reflexiva e inovadora, como também a sua dimensão humano-comportamental; a fim de intervir consciente e reflexivamente no processo de produção, e no fortalecimento da sua participação na sociedade. Diante de todo esse enquadramento, constata-se a relevância estratégica da formação docente. Essa formação, permanente e continuada, orientará o professor a abrir mão do autoritarismo (antes peculiar ao exercício dessa função), que o colocava como dono absoluto do saber, e partir para um reposicionamento, agora focado na mediação de sua relação com seu aluno e com o objeto do conhecimento. Significa dizer que as ações de formação ou atualização docente podem ser capazes de desenvolver um professor permanentemente contextualizado e com possibilidades para conduzir o processo de ensino e de aprendizagem, ou seja: apto a ensinar; inovar; aprender e encaminhar as atividades didático-pedagógicas que assegurem a execução e avaliação do planejamento estabelecido nos projetos pedagógicos, assim como, a aquisição dos padrões de desempenho considerados essenciais ao exercício de uma profissão.

### **Os desafios da docência em turismo: uma breve reflexão**

A formação do professor, na atualidade e em contextos distintos, tem se evidenciado pela discussão em torno de uma sociedade em rede (Castells, 2004) e nas múltiplas possibilidades de interação entre professores e alunos; professores e professores; alunos e alunos, e, de todos esses, com a sociedade através das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Um dos marcos desses novos tempos é a presença de uma grande diversidade geracional tanto entre os professores, como entre os alunos. Cordeiro e Albuquerque (2013) afirmam que a constituição de uma geração parte de dois pressupostos básicos: o primeiro se remete ao acontecimento de eventos que, de alguma forma, “quebraram a continuidade histórica”; já o segundo elemento central está relacionado à vivência deste marco histórico por um grupo de sujeitos, integrados em uma faixa etária, durante seu

processo de socialização. Com facilidade, percebem-se professores, pertencentes à chamada Geração X, convivendo com outros colegas das Gerações Y e Z. E como estão misturadas no corpo docente, essas gerações também se entrelaçam ao corpo discente. Apesar de haver variações nas datas propostas pelos diferentes autores, pode-se considerar que os *Baby Boomers* são as pessoas nascidas entre 1948 e 1963; a geração X, as nascidas entre 1964 e 1977; a geração Y aquelas que nasceram entre 1978 e 1994 (Engelmann, 2009). Nascidos a partir de meados de 1990 são representados pela letra “Z” em referência ao tema Zapear, conhecidos como a geração do imediatismo e que dominam as mídias digitais. São os das multitarefas pois, podem estar conectados na web, ouvindo músicas com fones de ouvidos, elaborando trabalhos escolares, e conversando com alguém que esteja próximo, realizando todas estas atividades ao mesmo tempo (Bublitz, 2012). Diante desse contexto, a relação entre a prática docente e a utilização dos recursos tecnológicos requerem professores aptos a lidar com saberes pedagógicos específicos e contextualizados a essa nova realidade. O trabalho docente demanda, também, conhecimentos, habilidades e atitudes voltadas ao desenvolvimento de uma prática pedagógica adequada às exigências de um mundo do trabalho cada vez mais diversificado, plural e alicerçado em novas tecnologias, mas, que também valoriza a capacidade de reflexão permanente, sobre os processos e resultados de suas práticas. É compreensível, portanto, que as discussões sobre formação profissional (incluindo aqui, também a formação docente) orbitem ao redor do ensino intermediado pela plataforma *Web 2.0*, e da utilização de recursos como a Realidade Aumentada (RA), com o intuito de motivação aprendizagem e prazer. Além dos desafios impostos na missão ser professor nos tempos atuais, acrescenta-se o de lecionar sobre o turismo. Um estudo realizado por Goeldner, Richie e McIntosh (2002, p. 29 apud Mota, 2010,) toma como base o modelo de Jafari e Graburn (1991), alerta para o fato de que “o turismo é tão amplo, tão complexo e tão multifacetado que são necessárias diferentes abordagens para estudar esse campo, cada uma delas adaptada a uma tarefa ou objetivo diferente.” No entendimento de Cunha 2001 (apud Salgado, 2007), o conhecimento do turismo implica na contribuição de vários ramos do saber que tendem a se alargar na medida em que aumenta a sua complexidade e se diversificam as motivações que conduzem à decisão das viagens e se ampliam as necessidades dos turistas. O mesmo autor criou um quadro ilustrativo (Figura 1) sobre as "inter-relações do turismo: principais áreas de interdependência", que sistematiza e ilustra o acima exposto.

<b>1. Economia</b> Desenvolvimento económico Produção de riqueza Dinamização de outras actividades Emprego	<b>2. Social</b> Comportamentos colectivos Estrutura familiar Propensão à viagem Intercâmbio de valores Informação e comunicação	<b>3. Tecnologia</b> Transportes Materiais de construção Telecomunicações Informática Meios de transporte
<b>4. Política</b> Liberdade de deslocação Objectivos do Estado Tensões políticas Conflitos laborais	<b>5. Ambiente/Ecologia</b> Condições naturais Meio urbano Recursos naturais Poluição	<b>6. Institucional/Jurídico</b> Facilidades à viagem Duração das férias Despesas do consumidor Regulamentação turística
<b>7. Cultural</b> Tradições Património cultural Aculturação	<b>8. Sanitárias</b> Epidemias Tratamentos e recuperação Sistema político de saúde Rede de instalações sanitárias	<b>9. Ciência e educação</b> Investigação Sistema formativo do turismo Difusão dos conhecimentos Formação profissional

Figura 1- As inter-relações do Turismo: principais áreas de interdependência (Cunha, 2001 apud Salgado, 2007)

O tema da educação para o turismo é, portanto, bastante amplo e já apresenta importantes contribuições e desafios, conforme a discussão global. Para Mota e Anjos (2012, p.53-54), além das publicações internacionais na década de 1990, incluem-se os organismos oficiais, como Organização Mundial de Turismo (OMT). “A abordagem do tema no Brasil começou a aparecer nas teses de doutorado e suas publicações a partir do ano 2000, provenientes, em sua maioria, dos cursos de pós-graduação da ECA/USP, UNIVALI, UCS e UESC no Brasil.” (Mota; Anjos, 2012, p.53-54). Segundo Pequeno (2012, p.25), a discussão no Reino Unido tem seu início a partir da década de 1990, proporcionando mudanças na educação em Turismo, “além de suas origens profissionalizantes orientadas, em essência de modo empresarial.” O que contribui para o desenvolvimento de novos cursos e profissionalização da área. Neste sentido, Pequeno (2012, p.25) ressalta que o desafio enfrentado pela educação em Turismo, em outro continente, na região do Caribe,

é a falta de reconhecimento pela indústria, pelos governos, pelas agências de fomento e pelas instituições educacionais de importância estratégica do desenvolvimento dos recursos humanos para o sucesso de longo prazo da indústria turística da região. Esse fato evidencia-se pela falta de estruturas de custeio e apoio para dar sustentação ao desenvolvimento da educação em Turismo da região (LEWIS, 2008 apud PEQUENO, 2012, p. 25).

Constata-se, portanto, que a educação em Turismo apresenta cada vez mais relevância e tem atraído um corpo de pesquisadores crescente (Tribe, 2008). Não obstante todas essas considerações, é preciso voltar-se à problemática da formação, uma vez que todas essas discussões sobre a educação e o ensino perpassam pela figura do professor e concretizam-se em suas práticas docentes, no âmbito dos cursos.

**Metodologia.** O recurso metodológico utilizado para a coleta dos dados foi o grupo focal, entendido como um grupo de discussões planejadas, orientadas por tópicos fornecidos pelo pesquisador e que, a partir da interação entre os participantes, em um ambiente acolhedor, oportuniza o surgimento de percepções, crenças, ideias, valores e representações

individuais e coletivas. Foram sujeitos desse estudo, 13 docentes, que atuam em cursos de Bacharelado em Turismo e de cursos técnicos de Guia de Turismo e de Eventos, ofertados na cidade do Natal, um município brasileiro, capital do estado do Rio Grande do Norte, Região Nordeste do Brasil. No total, foram 8 sujeitos do gênero feminino e 5 do masculino. Como critério para a seleção dos docentes, definiu-se: (i) mais de 3 (três anos) de experiência no magistério em cursos de Turismo, ou Hotelaria, ou Eventos, ou Agenciamento ou Gastronomia; (ii) graduação em Turismo ou áreas afins; (iii) estar atualmente em exercício em instituições de ensino públicas ou privadas. A formação dos grupos focais é, via de regra, intencional e prevê que existam pontos de semelhanças entre os seus integrantes (Gatti, 2005), isso favorece e facilita os relatos de experiência, o intercâmbio de valores e crenças e – consequentemente – a interação entre todos. A idade dos docentes variava entre 30 e 50 anos, com uma média de 35 anos, sendo que a classe de maior frequência era de 30 a 35 anos. A maioria dos professores (69,2%) lecionava em cursos de Turismo nível técnico, sendo também (76,9%) os docentes com título de Bacharel em Turismo e (69,2%) possui titulação de Mestre. A realização do grupo focal ocorreu em dois momentos (24.07.2015 e 31.07.2015), sendo o primeiro grupo composto por 7 (sete) docentes e o segundo composto por 6 (seis), obedecendo à orientação de estudos acerca dessa técnica (Debus, 1988; Gatti, 2005, Gomes; Barbosa,1999). Como primeiro tema gerador para as discussões e interações, usou-se: Quais as principais dificuldades encontradas no exercício de sua docência em cursos de turismo? Para a segunda rodada de discussões, usou-se como tema gerador: Pensando em sua prática profissional, cite as principais competências que julga necessárias para lecionar na área. A análise dos dados levou em consideração as recomendações para essa técnica (Debus, 1988; Gatti, 2005; Gomes; Barbosa,1999). Os resultados, discutidos a seguir, referem-se a dois conjuntos temáticos, a saber: as dificuldades no exercício da docência e as estratégias pedagógicas utilizadas. Esses resultados são apresentados com seus respectivos extratos de transcrição (episódios discursivos a eles alusivos), seguidos pela identificação numérica dos sujeitos (entre parênteses), uma vez que para fins de apresentação da transcrição das falas, os participantes foram classificados pelas iniciais “SP” (Sujeito da Pesquisa), seguidos pela numeração de 1 a 13. Ressalta-se que todos os participantes assinaram termo de consentimento livre e esclarecido.

**Resultados.** Dificuldades no exercício da docência. De uma forma, praticamente, unânime, ambos os grupos de docentes apontaram que observam em seus alunos o que se poderia classificar como “desconhecimento de mundo” ou seja, detectam, nos alunos, a

ausência de *habitus*, no sentido que lhe atribui Bourdieu, característicos de uma cultura social do mundo do trabalho no qual pretendem atuar:

Quando pergunto ao meu aluno, no primeiro dia de aula, porque ele escolheu cursar eventos, ele responde: “Porque eu queria estudar na (sic) IF, e também porque o prédio é bonito, o prédio é novo e todo mundo, lá onde eu moro, ficava falando da escola e, então, eu queria conhecer, queria vir pra cá e queria estudar aqui”. E, então, como a concorrência para a área do turismo é muito baixa e o curso é novo (nas redondezas) acaba entrando um aluno super despreparado. A gente tem, em nossa instituição, caso de alunos semianalfabetos que mal conseguem ler e escrever, fora os alunos que assistem a aula com fome. (SP – 03).

Durante os diálogos do grupo focal, observou-se a preocupação dos professores com o baixíssimo nível de educação básica dos alunos, ao ponto de considerarem a pertinência em lhes ofertar (concomitantemente às suas disciplinas) uma espécie de “educação compensatória”, objetivando dotar esses alunos de conhecimentos mínimos relacionados, por exemplo, a: boas maneiras; habilidades em falar e expressar suas ideias; liderança; trabalho em equipe; relacionamento intra e interpessoal, além de uma plataforma básica de cultura geral. Todo esse esforço teria como foco favorecer a integração desses alunos às matrizes curriculares desenhadas para os cursos, além de lhes permitir, quando egressos, transitarem em diversos ambientes profissionais e de se relacionarem positivamente com uma demanda social e profissional, cada dia mais segmentada, informada, conectada e plural:

Procuo desenvolver, em meus alunos, a comunicação escrita, pois, muitos têm dificuldade em escrever, a sobretudo em ler e interpretar o que leem. Essa dificuldade em ler e interpretar o que leem é facilmente perceptível nas tarefas de classe, nas avaliações, portanto, desenvolver a habilidade na leitura e interpretação de textos é fundamental. (SP – 09).

Os docentes relataram, ainda, que sentem nos alunos uma dificuldade para a construção de mapas mentais mais amplos, ou seja, os alunos demonstram limitações para antever cenários, visualizar oportunidade de crescimento e desenvolvimento profissional, curiosidade em aprofundar seus estudos (transbordando o que é visto em sala de aula, por exemplo) e – portanto – em criar para si uma rota de desenvolvimento/crescimento.

Percebo uma falta de habilidade empreendedora em nosso aluno, assim como a falta de interesse em ter seu próprio negócio, o que é preocupante, pois que nossa área há uma escassez de empregos com carteira assinada, excepto, ainda, pela área da hotelaria, que ainda tem esse mercado empregador. Em suma, é preciso, embora difícil, desenvolver em nosso aluno o espírito empreendedor” (SP – 12)

Por fim, os professores dão conta da dificuldade dos alunos com a leitura, interpretação de texto e escrita – de uma forma geral.

Estamos diante de uma nova geração e temos que ter essa consciência e temos que encontrar uma estratégia para passar o conhecimento de forma que o aluno se sinta motivado. Atualmente o professor é um agente de resiliência, independentemente da classe social do aluno, educar hoje tornou-se um grande desafio, são novas configurações familiares, novas configurações de mercado e muitas

informações ao mesmo tempo. O aluno fica, por um lado multiconectado, por outro: disperso e fica, praticamente, impossível fazer o aluno concentrar-se. (SP – 05)

4.2 Estratégias pedagógicas utilizadas. Entre as estratégias pedagógicas para lecionar em curso de Turismo, os docentes apontaram ser a capacidade de selecionar metodologias diversificadas uma das principais estratégias. Nesse sentido, destacaram as palestras com profissionais da área e com alunos egressos empregados no setor, cujo enfoque é, na maioria das vezes, a narrativa sobre a trajetória profissional dessas pessoas (desde a base até o topo). Os docentes justificaram ser esse um bom caminho, em face da precariedade das condições existenciais de muitos dos alunos matriculados no curso:

Nossos alunos têm história de vida muito difíceis, muitos entram na instituição de ensino porque estavam ociosos em casa e sem perspectivas e outros porque era o sonho da vida deles, estudar aqui. Então para vencer a desmotivação de alguns alunos, eu procuro sempre trazer palestrantes para a minha sala de aula. O palestrantes falam sobre as dificuldades que tiveram que vencer em suas vidas profissionais, falam do começo difícil, mas, que apesar dessas dificuldades, venceram. Ou seja, demonstram que é possível ter uma carreira bem sucedida, mesmo para quem começa com poucos recursos. (SP-09).

Na sequência, os docentes expuseram a dificuldade em obter a atenção do aluno nas suas aulas. Reputaram boa parte dessa dificuldade ao uso, pelos alunos, de celulares, *smartphones*, *notebooks*, *tablets* durante as aulas. De fato, é notório que os alunos frequentemente demonstram um grande interesse, mais prioritários que os estudos, em redes sociais, por exemplo. As instituições de ensino, portanto, concorrem, em larga desvantagem, com os meios de comunicação de massa que, por sua vez, lançam mão de recursos audiovisuais potentes para penetrar na subjetividade de seus consumidores, atraindo a atenção em crescentes processos de adesão. (Stecanela, 2009. p. 110). Perceber a escola como instituição à parte do seu mundo, ou seja, como uma instituição tradicional em que alunos sentam-se em carteiras enfileiradas, de frente para um quadro no qual o professor faz anotações para serem “copiadas” em cadernos e em que o professor reproduz histórias desatualizadas, é, para os alunos, um forte componente desmotivador, podendo vir a ser visto como algo irrelevante em suas vidas cotidianas, sobretudo, em face a um mundo repleto de sensações e oportunidades oferecidas pelo universo multimídia exterior. Nesse sentido, é corrente a percepção de que, no cotidiano da vida acadêmica, os alunos demonstram comportamentos inadequados, ou, por vezes, diferentes daqueles desejados por pais e professores. Os alunos, muitas vezes mostram-se impacientes para ouvir um professor explicar alguma coisa. Tudo se passa como se houvesse um encontro entre mundos distintos: de um lado um aluno “digital” e do outro uma escola “analógica”. (Fonseca; Alquéres, 2009). Para os professores pesquisados, o aluno cada dia demonstra maior resistência para se

concentrar nas aulas expositivas (ainda que com o uso de multimídias) e, também, uma grande apatia para participar das atividades em sala e extrassala:

Minha maior dificuldade é desmistificar a imagem da aula expositiva como aula chata. Os alunos veem a aula expositiva como uma aula chata, mas não percebem que são essas aulas que dão a base. Não dá para fazer uma aula de campo sem ter tido a base em aulas expositivas, por exemplo. Os alunos nos trazem essas demandas todos os dias. (SP – 09) Antigamente, eu percebia a universidade como um local de interação, de conversa com colegas, de barulho, hoje vejo nas salas, nos pátios, nos corredores, pessoas caladas, olhando e digitando em seus celulares e um silêncio que me deixa intrigado. (SP– 07)

É mister por em relevo que as metodologias didático-pedagógicas necessitam de constante revisão e atualização, a fim de que possam dar conta dos novos cenários. Para os docentes pesquisados, a investigação e os seminários apresentados em sala de aula, por exemplo, multiplicam e diversificam as oportunidades e possibilidades de aprendizagem, pois, alunos aproximam-se das situações reais do cotidiano das empresas e interagem muito entre si, tanto na forma presencial como virtual.

Sempre que faço seminários, exijo também um trabalho escrito, assim, desenvolvo duas habilidades nos alunos: a escrita e a oral. Um seminário bem conduzido pode vir a desenvolver muitas competências nos alunos como: pesquisar, buscar seus próprios materiais de consulta e, assim desenvolver a capacidade de aprender a aprender, por exemplo. O sucesso de um seminário depende muito de como o professor estimula o aluno e desenvolve a aula. (SP-04).

Diante das dificuldades oriundas da condição social dos alunos dos cursos de Turismo, os docentes apontaram realizar muitas atividades e aulas práticas, pois creem ser essenciais, visto que a maioria dos alunos nunca vivenciou experiências em contextos distintos de seus ambientes de moradia, por exemplo. Destarte, chamou atenção a atuação multi e interdisciplinar dos docentes nessas atividades extrassala. Supõe-se ser essa postura dos docentes resultado da natureza multidisciplinar do próprio turismo e da composição das matrizes curriculares dos cursos, que abarcam uma amálgama de disciplinas de variados campos do saber, essenciais para o entendimento da atividade turística e suas muitas interfaces.

Apesar de ser professora de História da Arte, percebo que posso trabalhar os temas relativos à ética, por exemplo, pois ética é um tema transversal. Em minha disciplina, procuro estimular os alunos a ter um novo olhar para o mundo em que vivem e, assim, identifiquem traços da arte naqueles monumentos. (SP-02). Para lecionar ética, aplico com meus alunos estudos de casos reais, e percebo que os alunos se identificam e prestam atenção. Acredito que essas aulas surtem um efeito muito positivo nos alunos. (SP-12). Em minha disciplina, eu recebo sempre um feedback positivo dos alunos quando desenvolvo trabalhos práticos, seja uma visita técnica, seja o convite de um palestrante para a sala de aula, ou até mesmo uma atividade de campo fazendo com que o aluno busque, mesmo sem a minha presença, conhecer ou aprender aquele conteúdo por conta própria. (SP-04).

**Conclusão.** Para Freire (2002, p.38), “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a

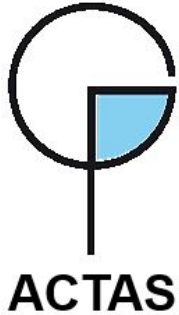
prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. A introdução das novas tecnologias na academia, de um modo geral, contribui na otimização das condições de acesso à informação para posterior construção do conhecimento, além de agilizar a comunicação entre professores, alunos e instituições. Além disso, oportunizam a inovação da prática docente na multiplicação de possibilidades de estratégias didático-pedagógicas. No entanto, não resolvem, por exemplo, o problema do déficit de aprendizagem dos alunos. Do ponto de vista didático, o uso dos recursos tecnológicos trazem, também, novas demandas que envolvem, entre outras, a necessidade de rever princípios, conteúdos, metodologias e práticas pedagógicas adequadas à natureza e potencialidades dos instrumentos digitais dos alunos (*smartphones, tablets, notebooks*). A falta de um espaço (real, virtual) que lhes favoreçam (no sentido do que assevera Nóvoa, 1992) trabalhar, aprender e planejar conjuntamente, também foi apontado, pelos professores, como uma deficiência e um desafio a ser superado, ou seja, demonstraram sentir falta de um espaço e de um tempo que lhes permitissem trocar experiências de seu cotidiano profissional e, por conseguinte, evitar o isolamento na sua prática docente. O perfil do professor (de qualquer curso), diante do cenário atual, sinaliza para a necessidade de uma formação ao longo da vida que renove e propicie a realização da arte de fazer aprender, em um mundo cada vez mais imprevisível, no qual a única certeza demonstra ser a continuidade das mudanças em ritmo cada vez mais veloz. Em outras palavras, pode-se afirmar que a atual conjuntura desafia os docentes para um processo permanente de reflexão, flexibilidade, criatividade e ousadia. O grupo focal revelou um elevado nível de dedicação dos docentes participantes às suas tarefas profissionais. Em ambos os grupos, é notória a dedicação dos docentes à qualidade do seu trabalho na formação profissional dos seus alunos, mas, fica evidente o esforço individual para esse efeito. Ou seja, não foi percebido nenhum processo ou movimento institucional de orientação ou formação específica para o planejamento, a execução e a orientação dessas práticas docentes, muito menos no contexto do setor de turismo.

### Referências

- Bublitz, M. J. (2012, julho). *A Geração Z. Prepare-se!* Recuperado em 15 julho, 2019, de <http://www.rh.com.br/Portal/Mudanca/Artigo/8118/>
- Castells, M. (2004). *The Network Society: A Cross-cultural Perspective*. Northampton, MA: Edward Elgar.
- Cordeiro, H. T. D.; Albuquerque, L. G. (2013). Perfis de carreira da geração Y. In: *Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade*. 37, 2013, Rio de Janeiro. Recuperado em 29 janeiro, 2017, de <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2013>.
- Debus, M.(1988). *Manual para excelencia en la investigación mediante grupos focales*. Washington: Academy for Educational Development.



- Delors, J. (2003). *Educação: um tesouro a descobrir*. 8. Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO.
- Engelmann, D. (2007). *O Futuro da Gestão de Pessoas: como lidaremos com a geração Y?* Recuperado em 1 de outubro, 2016, de <http://www.rh.com.br/>.
- Fonseca, A. F.; Alquerés, H. (2009). Um novo olhar. *Revista Educação*. Editora Segmento. n. 143.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 24. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra.
- Gatti, B. (2005). *A Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro.
- Gomes, E. S.; Barbosa, E.F. (1999). *A Técnica de Grupos Focais para Obtenção de Dados Qualitativos*. Instituto de Pesquisa e Inovações Educacionais. Recuperado em 26 de junho, 2016, de [http://www.tecnologiaprojetos.com.br/banco\\_objetos/](http://www.tecnologiaprojetos.com.br/banco_objetos/).
- Jafari, J.; Graburn, N. (1991). Tourism social science. *Annals of tourism research*. Special Inssue, v. 18, n. 1.
- Mota, K.C.N. (2010). *Anais do Seminário da associação brasileira de pesquisa e pós-graduação em turismo. Ensino Multidisciplinar de Turismo e a Nova Ótica da Cientificidade*. São Paulo, Universidade Anhembi Morumbi. Recuperado em 15 de julho, 2019, de <https://www.anptur.org.br/anais/anais/files/7/101.pdf>.
- Nunes, F. J. P. (2007). *TIC's, Espaço e Novos Modos de Trabalho em Portugal. Usos do Espaço e do Tempo em Contextos de Teletrabalho*. Tese de Doutorado, Universidade do Minho, Portugal.
- Pequeno, E. A. (2012). *Ensino superior em turismo: uma análise da relação dos cursos acadêmicos de turismo da cidade do Natal-RN e o mercado de trabalho na percepção dos egressos dos anos de 2009 e 2010*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN, Brasil.
- Stecanela, N. (2009). A crise da escola e o esboroar de seus mitos fundadores. In: Santos, C. S. dos; Almeida, D. B. (org). *Educação: o uno e o múltiplo*. Caxias do Sul: Educus.
- Tribe, J.; Airey, D. (2008). *Educação internacional em turismo*. São Paulo: SENAC.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Violencia de género: Análisis bibliométrico

Gender violence: Bibliometric analysis

Patricia López Arroyo (0000-0002-5014-1325) \*; Juan José Maldonado Briegas (0000-0002-3063-4595) \*\*; Ana Isabel Sánchez Iglesias. (0000-0002-5947-1136) \*\*\*; Sergio González Bellesteros (0000-0003-3714-0712) \*\*\*\*; Florencio Vicente Castro (0000-0002-8162-6261) \*\*\*\*\*

\*Researcher at PSICOEX, \*\* University of Extremadura; \*\*\*Researcher at INFAD; \*\*\*\*Researcher at INFAD. Prof. Of Universidad de Burgos. Spain.; \*\*\*\*\*Researcher at INFAD.

Nota de los autores

[patricia.la33@gmail.com](mailto:patricia.la33@gmail.com), [jjmaldonado@unex.es](mailto:jjmaldonado@unex.es), [sergballster@gmail.com](mailto:sergballster@gmail.com), [anarefacio@yahoo.es](mailto:anarefacio@yahoo.es),  
[fvicentec@gmail.com](mailto:fvicentec@gmail.com)

## Resumen

En este trabajo se ha realizado una revisión bibliométrica cuyo objetivo principal es la evaluación de la literatura científica sobre “violencia de género a lo largo de 10 años” identificando y analizando los estudios nacionales e internacionales que se han llevado a cabo mediante artículos y tesis. El método usado ha sido la revisión de cinco bases de datos, SCIELO, LILACS, TESEO, PSYCINFO y REDIB; para un período de 10 años, desde enero de 2009 hasta abril de 2019. Utilizando distintas palabras claves seleccionadas y relacionadas con la temática del presente trabajo: “violencia de género”, “violencia física”, “violencia doméstica”, “violencia psicológica”, “violencia sexual” y “estereotipos de género”. Los primeros resultados mostraron gran cantidad de estudios (19.791) con las palabras clave seleccionadas, siendo evidente que en los términos que incluían la palabra “violencia” se encontraban mayor cantidad de referencias. En un primer filtrado se ha seleccionado el período de publicación y los idiomas (español, inglés y portugués) disminuyendo la cifra a 9.035. Posteriormente se ha realizado un nuevo filtro exclusivo en el que se han combinado varias palabras claves para así encontrar los artículos que presenten una mayor especificidad en el tema estudiado. Como resultado se han obtenido 2.326 artículos. Por último, se ha aplicado un nuevo criterio de exclusión eliminando todos aquellos que estuvieran repetidos y aquellos que no se adecuasen a nuestro objetivo esencial de estudio y como resultado obtuvimos 196 estudios entre artículos y tesis. Tras analizar los resultados se han estudiado los temas predominantes: análisis de la violencia de género en la mujer, encuestas y estudios realizados a muestras de mujeres, características y patologías del agresor, estereotipos y roles de género adoptados por la sociedad, las nuevas tecnologías relacionadas con las relaciones entre jóvenes y adolescentes, diferentes estudios a jóvenes universitarios, violencia de género en jóvenes, percepción de la violencia de género en jóvenes, la discriminación y las desigualdades, consecuencias psicológicas de la violencia para la mujer, la familia en relación con la violencia de género, leyes que amparan a la mujer. Conclusión: Podemos decir que existe un elevado número de estudios sobre la violencia de género que hace justicia a la importancia de la temática que hoy día se da en todos los países, aunque a pesar de la relevancia, en las bases analizadas predominaban los estudios en países como España, Colombia, Brasil, México, Bolivia entre otros y en los años más próximos a 2019.

*Palabras clave:* violencia de género, violencia física, violencia doméstica, violencia psicológica, violencia sexual, estereotipos de género.

## Abstract

In this work, a bibliometric review has been carried out with the main objective of evaluating the scientific literature on "gender violence over 10 years", identifying and analysing the national and international studies that have been carried out through articles and theses. The method used has been the revision of five databases, SCIELO, LILACS, TESEO, PSYCINFO and REDIB; for a period of 10 years, from January 2009 to April 2019. Using different keywords selected and related to the theme of this paper: "gender violence", "physical violence", "domestic violence", "psychological violence", "sexual violence" and "gender stereotypes". The first results showed a large number of studies (19.791) with the selected keywords, it being evident that in the terms that included the word "violence" there were more references. In a first filtering, the publication period and the languages (Spanish, English and Portuguese) were selected, decreasing the figure to 9.035. Subsequently, a new exclusive filter was carried out in which several key words were combined in order to find the articles that present a greater specificity in the subject studied. As a result, 2.326 articles have been obtained. Finally, a new exclusion criterion has been applied, eliminating all those that were repeated and those that did not fit our essential objective of study and as a result we obtained 196 studies between articles and thesis. After analysing the results, the

predominant themes were studied: analysis of gender violence in women, surveys and studies carried out on samples of women, characteristics and pathologies of the aggressor, stereotypes and gender roles adopted by society, new technologies related to relations between young people and adolescents, different studies of university young people, gender violence in young people, perception of gender violence in young people, discrimination and inequalities, psychological consequences of violence for women, the family in relation to gender violence, laws protecting women. Conclusion: We can say that there are a large number of studies on gender-based violence that do justice to the importance of the topic that is given today in all countries, although despite the relevance, in the bases analyzed were predominantly studies in countries such as Spain, Colombia, Brazil, Mexico, Bolivia among others and in the years closer to 2019.

*Keywords:* gender violence, physical violence, domestic violence, psychological violence, sexual violence, gender stereotypes.

## Marco Teórico

La violencia de género ha pasado a lo largo de los años de considerarse un problema privado a uno social con una gran trascendencia histórica y con una gran importancia, tanto es así que se ha convertido en una de las principales causas de muerte de las mujeres.

Y es que ya desde la antigüedad ha habido una gran distinción entre el hombre y la mujer, las primeras colonias ya diferenciaban las tareas que debían realizar unos y otros, de esta forma mientras que la mujer quedaba al cuidado de los hijos, los hombres cazaban para llevar el alimento.

Y de esta misma manera la evolución del ser humano ha llegado hasta la sociedad patriarcal en la que seguía existiendo esta diferencia de sexo y género entre hombres y mujeres. Este concepto de patriarcado fue mencionado por Engels en su obra “Estado, Familia y Propiedad Privada”, relacionándolo con un sistema de poder y de dominio del hombre sobre la mujer. De esta forma las mujeres siempre están determinadas como categoría social subordinada al hombre. Según este autor:

El derrocamiento del derecho materno fue la gran derrota histórica del sexo femenino en todo el mundo. El hombre empuñó también las riendas en la casa; la mujer se vio degradada, convertida en la servidora, en la esclava de la lujuria del hombre, en un simple instrumento de reproducción. Engels, 1984, p.64

Este sistema patriarcal es considerado una toma de poder histórica sobre la mujer, de esta forma se justifica una superioridad del hombre y a la vez una inferioridad biológica de la mujer. Éste tiene su origen sobre todo en la familia, núcleo de la base social, cuya jefatura ejerce el padre. La familia es un núcleo en el que existe un control sexual, económico y reproductivo del hombre sobre la mujer. De esta forma aquellas personas que han vivido obligadas y sometidas al poder de otra se convierten en sujetos susceptibles al dominio.

Todos los sistemas basados en una sociedad patriarcal cuentan con una serie de características comunes como son el sistema histórico en el que la mujer vive excluida, el dominio del hombre ejercido a través del dominio y superioridad, la subordinación directa o indirecta de la mujer, y la diferencia biológica que en muchos casos supo la superioridad del hombre por el mero hecho de serlo biológicamente.

Este dominio del hombre es ejercido en muchas ocasiones mediante el uso de la violencia, entendida como una agresividad alterada por la acción de distintos factores socioculturales que hacen que sea una conducta intencional y dañina. Por tanto, la violencia es toda acción u omisión intencional que pueda causar o cause daño, ya sea físico, sexual, psicológico o

económico. Entre los efectos de esta violencia surge la repetición de una pauta típica de comportamiento denominado como “ciclo de la violencia” (Walker, 1984,1989,1991) caracterizado por la sucesión de episodios violentos seguidos de episodios de reconciliación (denominados luna de miel) a los que les sigue de nuevo la violencia que aumenta progresivamente.

Esta violencia ejercida contra la mujer es un fenómeno universal que persiste en todos los países del mundo (OMS, 2005). La violencia de género continúa siendo terriblemente común y es aceptada como "normal" en demasiadas sociedades del mundo (Torres e col., 1996).

### ***Término***

Son muchos las acepciones que existen para referirnos a la violencia que se produce hacia la mujer, violencia contra la mujer, violencia doméstica, violencia familiar, etc. En este caso el término sobre el que vamos a trabajar es el de violencia de género, ya que es el término que define este tipo de violencia que se da hacia la mujer únicamente.

Por otro lado, son muchas las instituciones, organizaciones y leyes que han definido este concepto. En 1979 fue definida por la CEDAW o CETFCDM (Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer) cuyo fin es eliminar efectivamente todas las formas de discriminación contra la mujer.

La violencia dirigida a una mujer por ser mujer, por tener un rol social y de posición. Las vinculadas al género, no solo son específicamente femeninas, las hay por otras orientaciones sexuales (Homosexualidad), los mismos que cuentan con escaso material bibliográfico sobre los sistemas de dominación social y los fenómenos de exilio vinculado a este tema.

Posteriormente en 1992 la discriminación se convirtió en una cuestión de estatus tras la Tercera Conferencia Mundial de la Mujer. Como definición más aceptada la Asamblea General de Naciones Unidas (1994) entiende la violencia contra la mujer como aquella que abarca:

- a) La violencia física, sexual y psicológica que se produzca en la familia, incluidos los malos tratos, el abuso sexual de las niñas en el hogar, la violencia relacionada con la dote, la violación por el marido, la mutilación genital femenina y otras prácticas tradicionales nocivas para la mujer, los actos de violencia perpetrados por otros miembros de la familia y la violencia relacionada con la explotación;
- b) La violencia física, sexual y psicológica perpetrada dentro de la comunidad en general, inclusive la violación, el abuso sexual, el acoso y la intimidación sexuales en

el trabajo, en instituciones educacionales y en otros lugares, la trata de mujeres y la prostitución forzada;

c) La violencia física, sexual y psicológica perpetrada o tolerada por el Estado, dondequiera que ocurra.

En 1995 la Declaración de Naciones Unidas de Beijing (1995) la definió como una manifestación de las relaciones de poder históricamente desiguales entre hombres y mujeres, que han conducido a la dominación de la mujer por el hombre, la discriminación contra la mujer y la interposición de obstáculos contra su pleno desarrollo.

En 2004 fue dictada la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género cuyo objetivo principal es la sensibilización e intervención en el ámbito educativo, el apoyo a las víctimas a través del reconocimiento de derechos (información, asistencia jurídica gratuita y otros) para ello establece una serie de medidas de sensibilización, prevención y detección e intervención en diferentes ámbitos. Esta ley determina que:

La violencia de género no es un problema que afecte al ámbito privado. Al contrario, se manifiesta como el símbolo más brutal de la desigualdad existente en nuestra sociedad. Se trata de una desigualdad que se dirige sobre las mujeres por el hecho mismo de serlo, por ser consideradas, por sus agresores, carentes de los derechos mínimos de libertad, respeto y capacidad decisiva.

A través de esta ley se amplía la concepción de la violencia contra la mujer a una esfera social, no solo íntima o familiar, pasando de la esfera privada a la esfera pública. Y además presenta la violencia de género en un sentido más amplio como atentado a los Derechos Humanos, de la mujer en este caso.

Es necesario decir que, en los últimos años según el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2014) la violencia de género se ha constituido como un fenómeno invisible durante décadas, siendo una de las manifestaciones más claras de la desigualdad, subordinación y de las relaciones de poder de los hombres sobre las mujeres. Además, son numerosos los estudios que han demostrado que una de cada 3 mujeres, a lo largo de su vida, han sido víctimas de violencia sexual, física o psicológica a manos de un hombre. (Amnistía Internacional, 2001; Bonino Méndez, 1996; Instituto de Investigaciones Feministas, 2004)

Pero gracias a la movilización de asociaciones feministas, de organismos, de organizaciones internacionales, organizaciones no gubernamentales y por supuesto de la mujer, este problema ha pasado a la esfera pública y visible entendiéndose hoy día como un problema de la sociedad, creando así mayor conciencia.

Debido a esta conciencia que existe hoy, se ha trabajado mucho por la igualdad entre sexos y se ha creado incluso una normativa específica a fin de conseguir la erradicación de la violencia de género y toda discriminación hacia la mujer. Sin embargo, a pesar de los grandes logros y avances que se han conseguido en este asunto que, afecta a todas las sociedades, seguimos encontrándonos cada día con mujeres que son o han sido víctimas de violencia de género.

Además, en estos últimos años se ha producido un aumento de violencia de género en chicas adolescentes o muy jóvenes y a pesar de que el avance social en materia de igualdad se ha puesto en marcha, los medios de comunicación y las modas pasajeras están influyendo negativamente en este tema. Es posible que a diferencia de la violencia entre parejas adultas las parejas jóvenes sean más controladoras gracias a las nuevas tecnologías que hacen que puedan saber todo de la pareja en cada momento.

#### ***Víctimas de la violencia de género.***

La principal víctima de este tipo de violencia es la mujer, sobre la que se produce un deterioro significativo en la salud tanto física como psíquica y en la salud sexual y reproductiva. Pueden presentar alteraciones fisiológicas que conllevan dolor crónico, síndrome de intestino irritable o trastornos gástricos o intestinales, además de graves alteraciones psicológicas y de comportamiento como la depresión, la ansiedad, estrés postraumático, baja autoestima, trastornos alimenticios, entre otros. (Calvete, Estévez & Corral, 2007; Campbell, 2002; Pico-Alfonso et al., 2006; Ruiz-Pérez & Plazaola-Castaño, 2005; Plazaola-Castaño & Ruiz-Pérez, 2004; Raya et al., 2004). En este sentido, un estudio realizado por la OMS teoriza que la violencia contra la mujer en la pareja produce discapacidad y muerte por el trauma físico, el trauma psicológico, el miedo y el control ejercido por el maltratador.

En este sentido, los/las menores expuestos/as a una experiencia familiar de maltrato tienen un peor estado de salud general, menores tasas de inmunización, en ocasiones son más agresivos y pueden tener una mayor probabilidad de ser víctimas de la violencia contra la mujer en la pareja en la edad adulta.



### ***Estereotipos y roles.***

Los roles de género aparecen estrechamente ligados al concepto de “estereotipo de género”, concebido como un proceso de construcción que engloba diversos atributos, que tiene un carácter funcional y evaluativo, con posibilidad de cambio y que corresponde con una idea o imagen aceptada por la mayoría que atribuye valores y conductas a las personas en función de características comunes como el origen, edad, nacionalidad, etc.

Aunque en principio este concepto supone una valoración neutra, más bien se relaciona al concepto de prejuicio cuando se aplica a grupos con menor poder social. Tal es el caso de los estereotipos de género, en que el femenino es aplicado a un grupo con menor poder social. En este sentido, la investigación muestra que los estereotipos más connotados como prejuicio han sido los relativos al género y a los grupos étnicos (Lips,1993; Unger & Crawford, 1996).

La supervivencia de este tipo de violencia hacia la mujer se da en gran parte por la influencia de construcciones sociales diferenciadas en función del género, que configuran actitudes, valores y pautas de conductas insertas en una relación asimétrica entre hombre y mujer (Patró & Limiñana, 2005). Hablamos en este caso de los roles de género relacionados inherentemente con las tareas, funciones y conductas que tradicionalmente se ha atribuido a un sexo como propio y se aprenden e interiorizan a través de las instituciones y mecanismos que operan en el proceso de socialización.

A partir de todo ello se ha querido realizar una revisión bibliográfica de artículos de distintas bases, para conocer la influencia de la violencia de género, los estereotipos, los roles y la cultura patriarcal en la sociedad española y en otros países. Y, además, conocer el crecimiento del campo de estudio de la violencia de género y todos aquellos elementos que la rodean. Basándonos en el apoyo del papel que desempeñan las publicaciones en la difusión de los nuevos conocimientos.

### **Metodología**

El trabajo se ha realizado mediante el análisis de varias bases de estudio SCIELO, LILACS, TESEO, PSYCINFO, Y REDIB, determinándose un período de 10 años, desde enero de 2009 hasta abril de 2019. Las palabras claves que se han elegido a conciencia sobre el tema para la búsqueda han sido “violencia de género”, “violencia física”, “violencia doméstica”, “violencia psicológica”, “violencia sexual” y “estereotipos de género”.

Tras la elección de los términos claves se ha iniciado la búsqueda usando varios filtros para delimitar el número de estudio a los menos posibles y que fuesen útiles para nuestro tema de investigación. En primer lugar, se han excluido aquellos estudios que no coincidieran en año con

nuestro período seleccionado y que no estuvieran publicados en el idioma seleccionado (español, inglés o portugués). Una vez concluido, se ha aplicado un nuevo criterio de exclusión basado en la combinación de palabras claves. En cuanto al uso de las palabras claves, se ha utilizado el término “violencia de género” que se ha usado como general, encontrando gran cantidad de estudios sobre este tema. En el resto de las palabras claves se ha realizado un segundo filtrado para delimitar el tema general combinando unas con otras, de esta forma se han usado la “violencia física” junto a la “violencia de género”, la “violencia doméstica” junto a la “violencia de género”, la “violencia psicológica” con la “violencia física” “la violencia sexual” y por último los “estereotipos de género” que debido a la breve cantidad de artículos no ha sido necesario combinarlo con ningún otro término.

Por último, tras una lectura y revisión de estudios se han suprimido de la selección todos aquellos artículos que estuvieran repetidos y todos aquellos que no se correspondieran con la temática tratada en este trabajo.

### **Resultados**

Una vez completada la revisión de las bases de datos se han obtenido los siguientes resultados:

En la siguiente tabla se muestran los artículos encontrados inicialmente una vez aplicado el primer filtro (año e idioma) por cada uno de los términos clave, así como el número de artículos finales una vez aplicados todos los filtros anteriormente citados.

Tabla 1

*Artículos totales y artículos seleccionados.*

<b>PALABRAS CLAVE</b>	<b>INICIAL</b>	<b>FINAL</b>
Violencia de género	2792	70
Violencia física	1537	40
Violencia doméstica	1216	24
Violencia psicológica	1246	13
Violencia sexual	1573	25
Estereotipos de género	671	24

### **SCIELO**

A continuación, se muestra la tabla de la base de artículos de Scielo con los artículos que se han encontrado con el primer filtro de año y país y los artículos seleccionados una vez aplicado el

resto de filtrado y eliminados aquellos repetidos, obteniendo finalmente 40 elementos. Como se puede observar el término **violencia de género** es el que más repite en los artículos.

Tabla 2

*Artículos de SCIELO.*

<b>PALABRAS CLAVE\ARTÍCULOS</b>	Violencia de género	Violencia física	Violencia doméstica	Violencia psicológica	Violencia sexual	Estereotipos de género
Artículos encontrados	853	509	310	96	222	28
Artículos seleccionados	2	23	7	3	2	3

### ***LILACS***

La tabla siguiente muestra los artículos encontrados en Lilacs una vez aplicado el primer filtro y los artículos seleccionados finalmente, en este caso 59, una vez aplicados todos los filtros y eliminados los repetidos. En este caso el término del que más artículos se han encontrado es la **violencia psicológica**.

Tabla 3

*Artículos de LILACS*

<b>PALABRAS CLAVE\ARTÍCULOS</b>	Violencia de género	Violencia física	Violencia doméstica	Violencia psicológica	Violencia sexual	Estereotipos de género
Artículos encontrados	341	373	463	296	633	55
Artículos seleccionados	26	5	10	6	6	6

### ***TESEO***

En esta base dedicada a tesis se han encontrado y elegido los siguientes documentos de cada una de las palabras claves elegidas. Aplicando para la selección los filtros ya citados, obteniendo un total de 46. De ellas la más repetida en la base de datos es la **violencia de género**.

Tabla 4

*Artículos de TESEO*

<b>PALABRAS CLAVE\ARTÍCULOS</b>	Violencia de género	Violencia física	Violencia doméstica	Violencia psicológica	Violencia sexual	Estereotipos de género
Artículos encontrados	65	2	4	2	5	7
Artículos seleccionados	30	1	3	2	4	6

## ***PSYCINFO***

En tabla de PSYCINFO se muestran los artículos encontrados y los seleccionados tras los filtros, que son 16. La **violencia psicológica** es la palabra clave a partir de la que se han hallado más artículos.

Tabla 5

### *Artículos de PSYCINFO*

<b>PALABRAS CLAVE\ARTÍCULOS</b>	Violencia de género	Violencia física	Violencia doméstica	Violencia psicológica	Violencia sexual	Estereotipos de género
Artículos encontrados	394	355	277	657	269	136
Artículos seleccionados	3	4	3	1	5	0

## ***REDIB***

A continuación, se muestra la tabla de la base de artículos de REDIB con los artículos que se han encontrado con el primer criterio de exclusión de año y país y los artículos seleccionados una vez aplicado el resto de filtrado y eliminados aquellos repetidos, obteniendo un total de 35. La palabra clave sobre la que más artículos se han hallado es la **violencia de género**.

Tabla 6

### *Artículos de REDIB*

<b>PALABRAS CLAVE\ARTÍCULOS</b>	Violencia de género	Violencia física	Violencia doméstica	Violencia psicológica	Violencia sexual	Estereotipos de género
Artículos encontrados	1139	98	162	195	444	445
Artículos seleccionados	9	7	1	1	8	9

Como se aprecia en las tablas, REDIB es la base de artículos en la que más artículos se han podido obtener inicialmente con nuestros términos claves, seguida de LILACS. Es también en la que más elementos hemos seleccionado finalmente.

Además de estos datos numéricos se han obtenido datos relacionados con los temas que más se repiten en los artículos que finalmente han sido seleccionados. Los temas o cuestiones que más se han estudiado en los artículos y tesis para el periodo de 2009 a 2019 han sido estudios y encuestas realizadas a mujeres que ha sido víctimas de la violencia de género, otras realizadas a hombres condenados por violencia de género y otros llevados a cabo a jóvenes en universidades

de distintos países y también en centros educativos ; se han realizado estudios de la violencia que actualmente se produce cada vez con mayor frecuencia entre parejas jóvenes, también es frecuente el análisis o la revisión de la literatura en materia de violencia de género, aunque sobre todo se realizan estudios generales de la violencia de género que hablan sobre la influencia de la cultura patriarcal, los roles o estereotipos de género, el ciclo de la violencia y otros.

### **Conclusiones**

A través de esta revisión bibliográfica realizada mediante las bases de SCIELO, LILACS, TESEO, PSYCINFO y REDIB para un período de 10 años, con el motivo de obtener datos cuantificables y una visión completa del tema científico de la producción se han recogido un gran número de artículos y tesis coincidentes con los criterios establecidos (palabras clave). Aunque durante el proceso también se ha reducido en gran medida el número ya que muchos de los artículos y tesis no interesaban para el estudio y muchos otros estaban repetidos.

A pesar del elevado número de artículos las palabras claves que con mayor frecuencia se repiten son la violencia de género y la violencia psicológica y lo mismo sucedía con la temática sobre la que versan, centrando los estudios en diferentes encuestas realizadas a víctimas y agresores y a jóvenes universitarios; y estudios sobre la violencia de género.

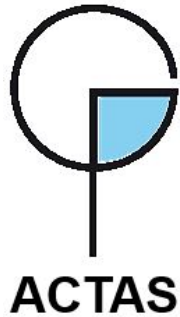
Podemos decir que es preciso que se abra el campo de investigación y de estudio de la violencia contra la mujer hacia temas como el perfil de agresor o el perfil de víctima, la educación basada en la discriminación, el papel del profesorado en la educación igualitaria, las secuelas para los hijos en la violencia de género y así otros muchos que podrían ser útiles.

### **Referencias**

- Amnistía Internacional. (2001) *Cuerpos rotos, mentes destrozadas: tortura y malos tratos a mujeres*. Madrid.
- Asamblea General de Naciones Unidas (1994).
- Belén Sanz-Barbero, Lourdes Rey y Laura Otero-García. Escuela Nacional de Sanidad, Instituto de Salud Carlos III, Madrid, España. CIBER de Epidemiología y Salud Pública (CIBERESP), España.
- Bonino Méndez, L. (1996) *Micromachismos: la violencia invisible en la pareja*. Madrid: Generalidad Valenciana, Dirección General de la Mujer.

- Calvete, E., Estévez, A. & Corral, S. (2007). *Trastorno por estrés postraumático y su relación con esquemas cognitivos disfuncionales en mujeres maltratadas*. *Psicothema*, 19 (3), 446-451.
- Campbell, J. C. (2002). *Health consequences of intimate partner violence*. *The Lancet*, 359 (9314), 1331-1336.
- Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer. 1979
- Delgado-Álvarez, M. C., Sánchez, G. M. C. & Fernández-Dávila, J. P. A. (2012). *Atributos y estereotipos de género asociados al ciclo de la violencia contra la mujer*. *Universitas Psychologica*, 11 (3), 769-777.
- Engels, Friedrich (1884). *El Origen de la Familia, la Propiedad privada y el Estado*, Hottingen-Zürich, 64.
- Instituto de Investigaciones Feministas. (2004). *Violencia de género y sociedad: una cuestión de poder*. Madrid: Ayuntamiento de Madrid.
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.
- Lips, H. M. (1993). *Sex and gender: an introduction*. California: Mayfield Publishing, cop
- Organización Mundial de la Salud. *Estudio multipaís de la OMS sobre salud de la mujer y violencia doméstica contra la mujer*. Suiza, 2005.
- Organización Mundial de la Salud / Escuela de Higiene y Medicina Tropical de Londres / Consejo de Investigación Médica de Sudáfrica. (2013) *Estimaciones mundiales y regionales de la violencia contra las mujeres: prevalencia y efectos en la salud de la violencia de la pareja y la violencia sexual sin pareja*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud; p. 51
- Patró, R. & Limiñana, R. M. (2005). Víctimas de la violencia familiar: consecuencias psicológicas en hijos de mujeres maltratadas. *Anales de psicología*, 21 (1), 11-17.
- Pico-Alfonso, M. A., García-Linares, M. I., Celda-Navarro, N., et al. (2006). *The impact of physical, psychological, and sexual intimate male partner violence on women's mental health: depressive symptoms, posttraumatic stress disorder, state anxiety, and suicide*. *Journal of Women's Health (Larchmt)*, 15 (5), 599-611.
- Plazaola-Castaño, J. & Ruiz-Pérez, I. (2004). *Intimate partner violence against women and physical and mental health consequences*. *Medicina Clínica (Barcelona)*, 122, 461-467.

- Raya-Ortega, L., Ruiz-Pérez, I., Plazaola-Castaño, J., Brun López-Abisab, S., Rueda-Lozano, D., García de Vinuesa, L., et al. (2004). *La violencia contra la mujer en la pareja como factor asociado a una mala salud física y psíquica*. *Atención Primaria*, 34, 117-124.
- Ruiz-Pérez, I. & Plazaola-Castaño, J. (2005). *Intimate Partner Violence and Mental Health Consequences in Women Attending Family Practice in Spain*. *Psychosomatic Medicine*, 67, 791-797.
- Sanz- Barbero Belén, Rey Lourdes y Otero-García Laura. *Estado de salud y violencia contra la mujer en la pareja 2013*. Escuela Nacional de Sanidad, Instituto de Salud Carlos III, Madrid, España, de Epidemiología y Salud Pública (CIBERESP), España.
- Torres, P.; Espada, F. J. (1996) *La violencia en casa*. Madrid: Aguilar.
- Unger, R. K. & Crawford, M. (1996). *Women and gender: a feminist psychology*. Nueva York: McGraw Hill.
- Walker, L. (1984). *The battered woman syndrome*. Nueva York: Springer.
- Walker, L. (1989). Psychology and violence against women. *American Psychologist*, 44 (4), 695-702.
- Walker, L. (1991). Post-traumatic stress disorder in women: diagnosis and treatment of battered womwn syndrome. *Psychotherapy*, 28 (1), 21-29.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Previendo desigualdades de xénero. Proposta coeducativa para profesorado de educación primaria.

Preventing inequalities of gender. Coeducational proposal for teachers of primary education.

Milena Villar Varela (0000-0002-0027-1164)\*,  
María José Méndez Lois (0000-0001-6250-6099)\*

\*Universidade de Santiago de Compostela,

Nota das autoras

Milena Villar Varela: [milena.villar@usc.es](mailto:milena.villar@usc.es)



## Resumo

As escolas deben ser o espazo educativo desde o que contribuír a erradicar as persistentes situacións de desigualdade que sofre a sociedade actual, contempladas a nivel legal pero escasamente desenvoltas a nivel real, sendo a coeducación o modelo de ensino a desenvolver para acadar dito fin. O colectivo responsable de desenvolver o modelo coeducativo é o profesorado, pero este, ao igual que a sociedade, vaise ver influenciado polos estereotipos, sexistas e de xénero, presentes na sociedade. Polo tanto, a súa formación debe estar orientada á erradicación de ditos estereotipos, e do sexismo e a desigualdade en xeral. Debe tratarse dun proceso formativo que promova o desenvolvemento persoal, profesional e social, partindo do seu contexto, para así construír novas realidades, en base ás necesidades, intereses, problemas e expectativas do alumnado, e para lograr a súa formación integral.

En base a todo isto, pódese afirmar que o obxectivo fundamental deste traballo é, ademais de destacar a importancia da coeducación na consecución dunha sociedade feminista, ofrecer un programa de formación coeducativo para o profesorado de educación primaria que o capacite para lograr un desenvolvemento integral non sexista no seu alumnado. Experimentada a implementación do programa formativo deseñado *ad hoc* para esta investigación, e avaliado, establécense unha serie de conclusións e suxestións que contribúen a incrementar o corpus teórico da coeducación e facilitan ás e aos profesionais do ensino intersadxs ferramentas para levar á práctica novos programas e propostas.

*Palabras clave:* coeducación, igualdade de oportunidades, formación do profesorado, programa de formación.

## Abstract

Schools must be the educational space from which they contribute to eradicating the persistent situations of inequality suffered by current society, considered at a legal level but rarely developed at the real level, with coeducation the teaching model to be developed in order to achieve this goal. The group responsible for developing the coeducational model is the teaching staff, but this, like society, will be influenced by the sexist and gender stereotypes present in society. Therefore, its formation must be oriented to the eradication of these stereotypes, and sexism and inequality in general. It must be a training process that promotes personal, professional and social development, based on their context, in order to build new realities, based on the needs, interests, problems and expectations of the students, and to achieve their integral training.

Based on all this, one can say that the fundamental objective of this work is, in addition to disseminating in depth the different patriarchal mechanisms and highlighting the importance of coeducation in achieving a feminist society, to offer a coeducational training program for educational professors. It is primary that enables it to achieve a comprehensive non-sexist development in your students. Experiencing the implementation of the *ad hoc* training program designed for this research, and evaluated, a series of conclusions and suggestions are established that help to increase the theoretical corpus of coeducation and facilitate intersected teaching professionals and tools to implement new programs and proposals.

*Keywords:* coeducation, equal opportunities, teacher training, training program.

Xunto coa familia, a escola é un dos axentes socializadores de primeira orde, xa que é o contexto onde a infancia pasa a meirande parte do tempo. Polo tanto, a escola é a entidade educativa na que as nenas e os nenos establecen e amplían as súas relacións sociais e os seus coñecementos sobre o mundo, adquirindo de xeito formal uns determinados hábitos e comportamentos sociais. As crenzas sobre as características e roles máis apropiados para un e outro sexo son reforzados pola escola a través dos seus distintos axentes e elementos educativos. Aínda que o sistema educativo foi eliminando os aspectos discriminatorios contra as mulleres que eran máis explícitos, tales como o veto do acceso destas a determinados estudos ou niveis ou a oferta de materias diferenciadas por sexo, outros aspectos séguense mantendo (Anguita e Torrego, 2009). A pesares de que a escola sexa mixta e os libros e o currículo sexan os mesmos para todos/as, a escola continúa educando de maneira diferente a nenas e nenos mediante mecanismos invisibles a través dos cales se transmite unha distribución de roles sexistas (Garreta e Careaga, 1987).

Por outra banda, aínda que a lexislación establece certas medidas a levar a cabo na loita por unha coeducación real e de calidade, está non se leva a cabo nas escolas, xa que desde as mesmas séguese a perpetuar o patriarcado. Para rematar coas situacións de desigualdade que sofre a infancia, a adolescencia e a sociedade actual, débese empregar a coeducación como modelo de ensino a desenvolver. É fundamental traballar coa infancia a través das mestras e dos mestres, xa que é nesta etapa vital cando se asumen os roles e onde o patriarcado comeza a actuar. De aí a importancia da coeducación e a promoción dun desenvolvemento integral saudable nunha etapa da vida na cal os individuos posúen unha grande plasticidade para adaptarse á contorna.

A coeducación é unha das ferramentas máis útiles e potentes para poder acabar coa desigualdade, e a escola constitúe unha plataforma excelente para a superación dos prexuízos sexistas e para conseguir un cambio, en profundidade, das estruturas e das prácticas sociais non desexables. Tal como afirma Amparo Tomé (2001, cit. en Fernández González e González Clemares, 2015, p. 247) a coeducación aparece para eliminar estereotipos e romper coa produción e reprodución de elementos que fundamentan a construción das identidades de xénero. Débese construír unha cultura de igualdade desde a práctica escolar, xa que a escola é o principal escenario dos suxeitos. Pero para lograr dita construción, a intervención do profesorado, de forma activa nos procesos de cambio cara á igualdade, móstrase como un factor chave para poder operar transformacións educativas e sociais desexables, xa que a través dela se transmiten e reproducen patróns culturais. Neste sentido, Moreno (2000, cit. en Rebollo, Vega e García Pérez, 2011, p. 313)

manifesta que non podemos esquecer o papel dos e das ensinantes, xa que son eles e elas os que, coas súas prácticas, cos contidos que seleccionan e co currículo oculto que transmiten, se constitúen en modelos e vehículos de socialización.

Pero o profesorado non nace profesor/a senón que se fai, e como toda persoa, vaise ver influenciado polos estereotipos presentes na sociedade, e, sobre todo, polo seu pasado como individuo receptor no proceso de aprendizaxe. Por iso, a formación do profesorado é fundamental. Dita formación debe estar orientada en todo momento ao contexto no que se vai desenvolver a súa labor, e debe ter en conta todas e cada unha das situacións ás que debe enfrontarse. Debe tratarse dun proceso formativo que promova o desenvolvemento persoal, profesional e social, baseado na autonomía responsable do profesorado, partindo do seu contexto, para así construír novas realidades, en base ás necesidades, intereses, problemas e expectativas do alumnado, e para lograr a súa formación integral. Ademais, é fundamental incorporar en todo o proceso de formación do profesorado, a formulación dunha educación para a igualdade dos sexos e o tratamento das connotacións sexistas a través do desenvolvemento curricular.

En base a todo isto, pódese afirmar que o obxectivo fundamental deste traballo é, ademais de destacar a importancia da coeducación na consecución dunha sociedade feminista, ofrecer un programa de formación coeducativo para o profesorado de educación primaria que o capacite para lograr un desenvolvemento integral non sexista no seu alumnado. Preténdese que esta proposta sexa a chave que proporcione recursos ás mestras e aos mestres comprometidos e que achegue o modelo coeducativo ao profesorado que aínda non se atopa sensibilizado.

### **Método**

A investigación desenvólvese en dúas partes: unha parte inicial de revisión documental e outra parte empírica consistente no deseño, implementación e avaliación dun programa de formación en coeducación para o profesorado, na cal se centra o presente traballo.

Previamente ao deseño do programa levouse a cabo unha análise de necesidades para verificar que dita formación fose esencial. Esta análise amosounos como a formación do profesorado en igualdade se establece como unha obriga legal que en realidade non se cumpre, ou non, polo menos, segundo os parámetros establecidos, xa que o colectivo docente segue a perpetuar a desigualdade.

Tras coñecer os resultados da análise de necesidades, e con posterioridade a unha revisión bibliográfica que permitiu adquirir e completar os coñecementos e competencias necesarias, procedeuse ao deseño do programa.

### **Obxectivos**

O primeiro paso foi establecer os obxectivos a lograr coa proposta formativa:

- Identificar a situación actual de violencia na sociedade en xeral, e no ámbito educativo en particular.
- Analizar os roles atribuídos á muller ao longo da historia, tanto na sociedade como na escola.
- Determinar os condicionantes que inflúen no desenvolvemento humano desde a óptica da igualdade.
- Describir os diversos factores que interveñen no proceso de socialización desde a perspectiva de xénero.
- Entender a coeducación como a vía para acadar unha igualdade real.
- Diseñar programas e propostas para a aula desde unha perspectiva de xénero.

### **Metodoloxía**

A metodoloxía caracterizouse polo seu carácter experimental e vivencial. Esta metodoloxía atópase representada a través da Teoría da Aprendizaxe Experiencial de David Kolb (1984), o cal expón que, para que as experiencias se transformen en coñecemento, deben ser elaboradas a través da reflexión sobre elas ou experimentando de forma activa a información recibida. O programa formativo combina unha parte expositiva (teórica) cunha parte de carácter práctico que axuda a por en contexto os contidos expostos así como a asentar os coñecementos a través da aplicación da información adquirida en diversos supostos. Ademais, púxose a disposición das persoas participantes unha aula virtual na que se aportou o guión de contidos e de actividades que se traballa en cada módulo. Tamén se habilitou un foro que requiría obrigatoriamente a participación mínima dunha achega por alumna/o e por módulo, e no que as persoas participantes puideron intercambiar percepcións, presentar e resolver dúbidas e trocar diversos contidos. Durante a duración da formación, atendeuse ao alumnado a través de titorías previamente solicitadas (de xeito presencial ou online) nas que se resolveron de maneira individualizada as cuestións xurdidas en relación cos contidos formativos.

## **Temporalización**

O seguinte paso foi estruturar todos os contidos que se querían traballar no programa, tendo en conta a dispoñibilidade horaria, moi reducida, debido a que as persoas destinatarias dispoñían de tempo limitado para a súa realización por cuestións de traballo e estudo. Así, o programa organizouse en 32 horas de carácter presencial e 6 horas non presenciais, ao longo de 4 meses, aproximadamente. De xeito presencial, planificouse en oito sesións, de catro horas cada unha delas, comezando o 21 de outubro de 2017 e rematando o 17 de febreiro de 2018. Decidiuse desenvolver a actividade formativa os sábados para non interferir no quefacer diario das persoas participantes, e cada dúas semanas, xa que consideramos que se trata do tempo necesario para asimilar todo o traballado nas sesións presenciais e proporciona o espazo temporal suficiente para participar activamente nos foros.

As horas non presenciais serviron, ademais, para realizar as tarefas solicitadas ás persoas participantes e distribuíronse ao longo do período de formación, cunha maior concentración cara ao final do proceso debido á elaboración do traballo final de curso.

## **Avaliación**

No tocante a avaliación, esta estivo presente ao longo de toda a intervención, levándose a cabo:

- Unha avaliación inicial, co obxectivo de obter información sobre os coñecementos previos das persoas participantes a través dun cuestionario con 15 ítems de resposta aberta.
- Unha avaliación final para detectar os coñecementos adquiridos ao longo do programa formativo. Esta consta de tres elementos:
  - A elaboración e presentación do traballo final.
  - Unha enquisa de satisfacción final.
  - Unha actividade final de reflexión.
- Unha avaliación de procesos, a cal axudou a determinar a eficacia e a validez do programa formativo ao longo do proceso de implantación, permitindo levar a cabo modificacións. A avaliación de procesos da presente proposta formativa contemplou, principalmente, as seguintes técnicas e instrumentos: a observación, o rexistro anecdótico e o diario de sesións.

## **Recursos espaciais**

Para o desenvolvemento da parte presencial do programa empregouse unha aula do Instituto de Ciencias da Educación (ICE) da Universidade de Santiago de Compostela, previamente solicitada e concedida. A participación virtual tivo lugar no espazo denominado Aula Cesga, a plataforma de e-learning do Centro de Supercomputación de Galicia, tamén solicitada con anterioridade.

## **Difusión do programa**

No relativo á difusión do programa, deseñáronse carteis que recollían a información básica do programa formativo, tal como o nome, as datas e lugar de realización, a súa gratuidade, e o recoñecemento como actividade de formación permanente do profesorado. Estes colocáronse en diversos lugares da universidade, compartíronse en redes sociais e enviáronse ás contas de correo electrónico profesional do colectivo docente de primaria da comunidade autónoma galega.

## **Selección das persoas participantes**

As persoas interesadas debían poñerse en contacto coa dirección do programa e cubrir unha ficha para a súa preinscrición e posterior matriculación. Aínda que a actividade formativa se dirixía principalmente ao colectivo de docentes, preferentemente de educación primaria, tamén estaba aberta a outros perfís vinculados coa educación. É de destacar o interese amosado polo curso de gran parte da sociedade vinculada co ámbito da igualdade, aínda que a comunidade educativa, a pesares de recibir a información, non cubriu as expectativas esperadas. Nun primeiro momento preinscribíronse 24 persoas. Para a selección das persoas participantes tivéronse os conta os seguintes criterios de preferencia:

1. Mestras e mestres de primaria en activo.
2. Mestras e mestres de primaria.
3. Mestras e mestres de infantil en activo.
4. Mestras e mestres de infantil.
5. Mestras e mestres doutras etapas.
6. Psicopedagogas/os e pedagogas/os.
7. Educadoras/es sociais.
8. Outras titulacións.

Atendendo aos criterios mencionados, seleccionáronse 19 persoas, aquelas mais vinculadas ao contexto educativo, e por considerar que se trata dun número axeitado para a temática a traballar

e o espazo existente. Das 19 persoas iniciais, 2 non chegaron a comezar a actividade formativa, e outra viuse obrigada a abandonar na terceira sesión por incompatibilidades horarias. Deste xeito, pódese afirmar que o programa contou coa participación activa de 16 persoas. É de sinalar ademais que a maioría eran mulleres, contando coa presenza dun home. Estas, atópanse distribuídas, en función da titulación de referencia, tal como se recolle na táboa 1.

Táboa 1

*Mostra participante en función das titulacións de referencia*

	<b>Primaria</b>	<b>10</b>
<b>Mestras e mestres</b>	Infantil	1
	Outras etapas	1
<b>Psicopedagogas e pedagogas</b>		<b>3</b>
<b>Educadoras sociais</b>		<b>1</b>

Unha vez seleccionadas as persoas participantes procedeuse á implantación do programa.

### **Resultados**

Os principais resultados obtidos a partir do deseño, implementación e avaliación do programa formativo son os seguintes:

A principal dificultade en relación ao deseño do programa foi a temporalización dos contidos, aspecto que se viu tamén reflectido na implementación do mesmo a través de diversas reformulacións temporais, en función dos ritmos de traballo do grupo.

Ademais, outro obstáculo importante para a aplicación do programa foi chegar ao colectivo docente. Se ben a proposta formativa foi difundida por diversas canles, e enviada aos correos electrónicos profesionais de todo o colectivo docente de primaria de Galicia, foron moi poucas as persoas que se interesaron, alegando en moitos dos casos dificultades para asistir de xeito presencial e o pouco ou nulo interese no tema a tratar. Pola contra, a proposta formativa calou enormemente noutros sectores, sobre todo no profesorado titulado non activo e doutros niveis e en profesionais das ramas da pedagogía, psicoloxía, educación social e traballo social.

Outro aspecto importante a destacar foi o feito de que tan só un home se interesou pola actividade formativa, o que pon de manifesto a necesidade de intervir, especialmente desde a escola, para a deconstrución e construción doutro modelo de masculinidade.

Tamén é de sinalar a diversidade do grupo seleccionado para o programa formativo: atopámonos con persoas cunha base sólida e con outras persoas con moi poucos coñecementos do

tema e comportamentos en grande medida sexistas, pero todas elas, sen dúbida, cun grande compromiso por lograr unha sociedade mais igualitaria e interese pola coeducación.

Con respecto á avaliación inicial, consideramos necesario destacar unha serie de aspectos. En primeiro lugar, chama a atención que case a metade das persoas asistentes consideren a violencia de xénero como a violencia exercida por parte dun xénero cara o outro, sen especificar que se trata de violencia exercida polo home contra a muller. Tamén resulta significativo que unha parte do grupo non sexa consciente da desigualdade existente nos centros educativos, debido en parte á inconsciencia do profesorado, e que unha porcentaxe importante do mesmo non sexa capaz de propoñer alternativas para erradicar o sexismo nas aulas. Ademais, presentan dificultades para diferenciar sexo e xénero. Tamén se percibe nesta avaliación inicial, e ao longo da formación, unha loita entre a conducta socialmente aceptada e a conducta propia de cada unha das persoas participantes.

As maiores dificultades e a maior parte dos comportamentos patriarcais foron en relación á idea de violencia de xénero. Non foron poucas as persoas que afirmaron que a violencia de xénero pode ser realizada por unha muller cara a un home. Ademais, a maioría do grupo non era consciente do número de feminicidios que están a acontecer. Por outra banda, varias persoas afirmaban a existencia dun número elevado de denuncias falsas que as mulleres realizaban para aproveitarse dos homes, así como que a violencia contra as mulleres se debía a problemas mentais dos homes ou ao consumo de drogas ou alcol. Pero quizais, o aspecto mais preocupante, foi o total descoñecemento sobre como se debe actuar desde as escolas ante estas situacións.

Outro aspecto preocupante é a falta de referentes femininos que coñecían as persoas do grupo. Tras a implementación do programa todo o grupo acabou coñecendo a innumerables mulleres que realizaron grandes avances nas distintas áreas de coñecemento, o que provocou que se interesasen en maior medida por empregalas como referentes e divulgalas. Para a totalidade do grupo coñecer a historia das mulleres, os seus avances, os seus retrocesos, os seus descubrimentos, supuxo rachar co aprendido, e dar un paso cara á visibilización das mulleres.

Por outra banda, é fundamental resaltar que tras as dinámicas de educación emocional todo o grupo coincidía na importancia das mesmas, se ben algunhas das persoas se sentían incómodas nalgún momento debido a ausencia de expresión emocional nas súas vidas, o que reafirma unha vez máis a necesidade da emocionalidade na escola, primeiro a través da formación permanente do profesorado, para acadar as competencias necesarias, e logo nas aulas coa infancia.



Como se puido observar ao longo da formación, os estereotipos de xénero seguen moi arraigados no imaxinario colectivo. De feito, moitas foron as sorpresas ao observar os catálogos de xoguetes que inundan os centros no período do Nadal, xa que nunca os percibiran desde o enfoque de xénero, ou ao amosarlles como a lingua pode ser discriminatoria, pero tamén inclusiva.

Por outra banda, tras as dinámicas realizadas para que o profesorado revisara a súa práctica docente e a mudara, moitas persoas déronse conta de que percibían o sexismo nas demais persoas pero non nos seus actos como docentes, ao empregar unha linguaxe sexista ou ao obviar os referentes femininos nas súas explicacións na aula, por exemplo.

Podemos afirmar que, grazas ao magnífico clima de aula creado polo grupo e a súa implicación nas tarefas, houbo unha mellora realmente significativa, tanto a nivel persoal como profesional, onde, tal e como afirman moitas das persoas do grupo, abriron os ollos e descubriron un novo xeito de ensinar: coeducando.

Se ben, o avance en cada unha das persoas integrantes do grupo se percibía xa nas sesións presenciais, o punto álxido foi a presentación do traballo final, aspecto que se empregou a xeito de avaliación final, e de xeito complementario á avaliación continua.

En xeral, podemos concluír que os resultados da avaliación confirman o éxito do programa formativo, e a absoluta necesidade do mesmo para formar a profesionais da educación comprometidos coa igualdade desde e para as aulas.

### **Discusión e conclusións**

A aplicación do programa formativo e o traballo co colectivo docente amósanos a necesidade de xeralizar este tipo de propostas á formación permanente do profesorado, pero sobre todo á súa formación inicial. Ademais, estimamos fundamental que esta formación se estenda mais aló do nivel que tratamos, non só na educación primaria, senón nos demais niveis do ensino, e mais aló da ensinanza regrada, chegando ao ámbito da educación non formal.

Por outra banda, consideramos necesario sinalar a importancia da educación emocional nas escolas, unha das grandes tarefas pendentes na educación e na sociedade. Esta é un elemento de prevención da discriminación e da violencia machista xa que adquirir unha educación emocional integral por parte de ambos sexos parece a alternativa indicada para a xestión dun concepto de xénero constructivo que respecte a diferenza e contemple a igualdade desde os dereitos humanos (Gairín, 1994; Blázquez, Moreno e García, 2009).

Ademais, se ben entendemos que a formación en igualdade para o alumnado, a través de talleres ou actividades puntuais, pode ser interesante de xeito complementario, non pode ser o único contacto que teñan coa mesma. A perspectiva de xénero debe estar integrada na educación, no currículo explícito, pero sobre todo, no currículo oculto; e para iso o profesorado debe estar formado.

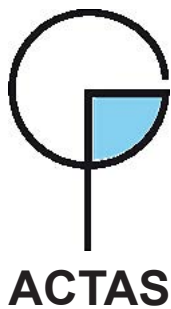
Por suposto, o fomento dunha actitude crítica no alumnado é fundamental para detectar e analizar o sexismo presente na sociedade e cremos, así mesmo, que a través da prevención e da educación en igualdade de condicións e de oportunidades, se pode acadar mellores e mais eficaces resultados.

Sexa como sexa, a maioría de solucións que consideramos para lograr un modelo coeducativo de escola pasa por unha formación do profesorado, ben sexa daquel que está comezando, a través da súa formación inicial, ou daquel máis veterano, a través de propostas como a que se presenta, deconstruíndo e volvendo a crear os seus esquemas desde a perspectiva de xénero.

### Referencias

- Anguita, R. e Torrego, L. (2009). Género, educación y formación del profesorado. Retos y posibilidades. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (64), 17-26.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2956461>
- Blázquez, M., Moreno, J. M. e García, M. E. (2009). Inteligencia emocional como alternativa para la prevención del maltrato psicológico en la pareja. *Anales de Psicología*, 25 (2), 250-260.  
<http://www.redalyc.org/pdf/167/16712958007.pdf>
- Fernández González, N. e González Clemares, N. (2015). La LOMCE a la luz de la CEDAW. Un análisis de la coeducación en la última reforma educativa. *Journal of supranational policies of education*, (3), 242-263.  
<https://revistas.uam.es/index.php/jospoe/article/view/5650/6066>
- Gairín, J. (1994). Los conflictos. *Cuadernos de Pedagogía*, 222, 22-25.
- Garreta, N. e Careaga, P. (1987). *Modelos masculino y femenino en los textos de E.G.B.* Madrid: Instituto de la Mujer.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development.* Englewood Cliff: Prentice-Hall.

Rebollo, M<sup>a</sup> A., Vega, L. e García, R. (2011). El profesorado en la aplicación de planes de igualdad: conflictos y discursos en el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 29 (2), 311-323. <https://revistas.um.es/rie/article/view/112641>



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

As dinâmicas de grupo na intervenção socioeducativa

The group dynamics in the socio-educational intervention of Social Educators

Maria João Amante (<https://orcid.org/0000-0003-0138-5865>)\*, Susana Fonseca  
(<https://orcid.org/0000-0002-5930-5381>)\*\*, Lia Araújo (<https://orcid.org/0000-0001-8212-9235>)\*\*\*, Paula Xavier (<https://orcid.org/0000-0001-6140-1228>)\*\*\*\*

\* Escola Superior de Educação (ESEV) e Centro de Estudos em Educação, Tecnologias e Saúde (CI&DETS) do Instituto Politécnico de Viseu (IPV), Portugal

\*\* ESEV e CI&DETS, IPV, Portugal

\*\*\* ESEV, IPV e Centro de Investigação em Tecnologias e Serviços de Saúde (CINTESIS) da Universidade do Porto, Portugal

\*\*\*\* ESEV e CI&DETS, IPV, Portugal

Autor de contacto: [majoa@esev.ipv.pt](mailto:majoa@esev.ipv.pt)

## Resumo

O presente trabalho procura conhecer a utilização das dinâmicas de grupo no âmbito da intervenção socioeducativa do estágio de um curso de licenciatura em Educação Social. Vinte e cinco alunos (idade média de 21.8 anos, DP 2.6; 24 do sexo feminino) preencheram um questionário, com questões sobre a utilização de dinâmicas no âmbito do estágio. As respostas foram analisadas de forma descritiva, com recurso ao SPSS (v.25). Os respondentes encontravam-se a realizar estágio em contexto institucional (60%) e contexto comunitário (40%). Destes, 10 intervinham com pessoas idosas, 8 com crianças e jovens, 3 com pessoas com incapacidade, 2 com adultos, 1 com reclusos e 1 com diferentes públicos. Os estagiários consideraram a utilização das técnicas de dinâmica de grupos como muito importante para os Educadores Sociais (68%), para o contexto de intervenção (52%) e para o público-alvo da sua intervenção (64%). As dinâmicas de grupos foram utilizadas no contexto de estágio com pouca frequência por 28%, frequentemente por 36%, muito frequentemente por 24% e sempre por 12%. As técnicas mais utilizadas foram as de integração (n=21), seguidas das de apresentação (n=13), quebra-gelo (n=11), capacitação (n=7) e relaxamento (n=3). Os resultados permitem concluir que é reconhecida a importância da utilização das técnicas de dinâmica de grupo e a efetiva utilização das mesmas no contexto de intervenção do Educador Social. Reforça-se ainda a necessidade de que o ensino e treino desta metodologia se deva constituir como assunto integrante na formação destes técnicos superiores e constar explicitamente nos respetivos planos curriculares.

*Palavras-chave:* dinâmicas de grupo, educação social, intervenção socioeducativa

### Abstract

The present work seeks to understand the use of group dynamics in the scope of socio-educational intervention of the internship in Social Education degree course. Twenty-five students (mean age 21.8 years, SD 2.6, 24 female) completed a questionnaire, with questions about the use of dynamics in their internship. The answers were analysed in a descriptive way, using SPSS (v.25). Respondents were in institutional (60%) and community contexts (40%). 10 intervene with elderly people, 8 with children and young people, 3 with disabled people, 2 with adults, 1 with prisoners and 1 with different publics. Trainees considered the use of group dynamics techniques as very important for Social Educators (68%), for their intervention context (52%) and for their participants (64%). Group dynamics were used rarely by 28%, often by 36%, very often by 24% and always by 12%. The most used techniques were integration (n = 21), followed by presentation (n = 13), ice breaking (n = 11), training (n = 7) and relaxation (n = 3). The results from this study suggest that there is recognition of the importance of using group dynamics techniques and an effective use of them in the contexts of the Social Educator's intervention. The teaching and practice of this methodology should be an integral part of the training process of these higher education technicians and explicitly included in their curricular plans.

*Keywords:* group dynamics, social education, socio-educational intervention

As técnicas de dinâmica de grupo são utilizadas como procedimentos ou meios sistematizados com a finalidade de fazer emergir de uma forma mais expressa, consciente ou manifesta, os fenómenos, factos e processos grupais que estão a ser vividos no seio do grupo, e de conseguir produtividade e gratificação grupal (Forsyth, 2017; Minicucci, 1977, 2002). Empregadas de forma e no meio social adequados, estas técnicas têm o poder de ativar os impulsos e as motivações das dinâmicas interna e externa e de levar o grupo a atingir as suas metas, pelo que são uma estratégia a valorizar na área social (Trevithick, 2005).

Entre diversos âmbitos de aplicação possível, as técnicas de dinâmica de grupo ocupam um lugar privilegiado nos projetos de intervenção socioeducativa que, ao colocarem o saber pedagógico ao serviço da transformação da condição humana e social, radicam, indubitavelmente, na “centralidade da relação” (Carvalho & Baptista, 2004, p. 65). Face à complexidade e permanente transformação da realidade social, a intervenção socioeducativa é interpelada a assumir um carácter sistémico e integrativo que permita abranger a diversidade que caracteriza os seus territórios de intervenção. Daqui decorre a importância da implementação de projetos de intervenção socioeducativa em contextos tão variados como escolas, autarquias, instituições de solidariedade social, estabelecimentos prisionais, serviços de saúde, entre outros, atentos às idiossincrasias, aspirações e necessidades dos respetivos públicos e procurando alcançar objetivos que vão desde a prevenção à gestão de problemáticas.

A formação dos profissionais deve incorporar essa diversidade, traduzindo-se em planos de estudos que abranjam o desenvolvimento de competências científicas, técnicas, instrumentais, pessoais e relacionais (AIEJI, 2006; Carvalho & Baptista, 2004). Em particular, as práticas em contexto proporcionadas pelos estágios constituem uma importante oportunidade para o desenvolvimento desse perfil de competências, instando à reflexão sobre o perfil funcional do Técnico Superior de Educação Social (Dominguez & Blanch, 2011). Face ao exposto, o presente trabalho procurou conhecer a utilização das dinâmicas de grupo no âmbito da intervenção socioeducativa do estágio de um curso de licenciatura em Educação Social de uma instituição de ensino superior portuguesa.

## **Método**

Este trabalho resulta de um estudo quantitativo de natureza exploratória, com recurso à análise descritiva de respostas dadas por 25 alunos estagiários do curso de Licenciatura em Educação Social, de um Instituto Politécnico de Portugal.

## **Participantes**

Vinte e cinco alunos do curso de licenciatura em Educação Social, a frequentar o estágio curricular do 3º ano, participaram neste estudo. Com idades entre os 20 e os 33 anos, média de 21.8 anos e desvio padrão de 2.6, 24 mulheres e 1 homem.

## **Instrumentos**

Recorreu-se a um questionário, construído para o presente estudo, constituído por questões fechadas sobre o tipo de dinâmicas desenvolvidas no âmbito do estágio (ex.: técnicas de quebra-gelo, apresentação, entre outras mais usuais), a sua frequência (1 – nunca a 5 - sempre), importância atribuída à sua utilização pelos Educadores Sociais, para o Contexto e para o Público-alvo (1 - nada importante a 5 - muito importante), objetivos com que são desenvolvidas (ex.: resolver conflitos, ampliar o conhecimento coletivo, entre outras), processo de escolha (ex.: o ambiente físico, o tempo disponível, entre outras), e avaliação das mesmas (ex.: observação direta, conversa informal, entre outras). Questões sobre o tipo de estágio (público-alvo e contexto) e dados sociodemográficos (idade e género) dos alunos também foram incluídas.

## **Procedimento**

Os dados foram recolhidos online, em abril de 2019, altura em que os alunos se encontravam numa fase final do estágio, através de um questionário construído no Google Drive, que permitiu gerar um link, posteriormente, difundido pelos estagiários através das redes sociais.

## **Método de análise de dados**

Os dados recolhidos foram tratados com recurso à análise descritiva (frequências), através do software SPSS (v.25).



## Resultados

Dos 25 respondentes, 15 (60%) estão a estagiar em contexto institucional e 10 em contexto comunitário (40%), com diversos públicos (Figura 1), sendo o mais frequente o das pessoas idosas (40%).

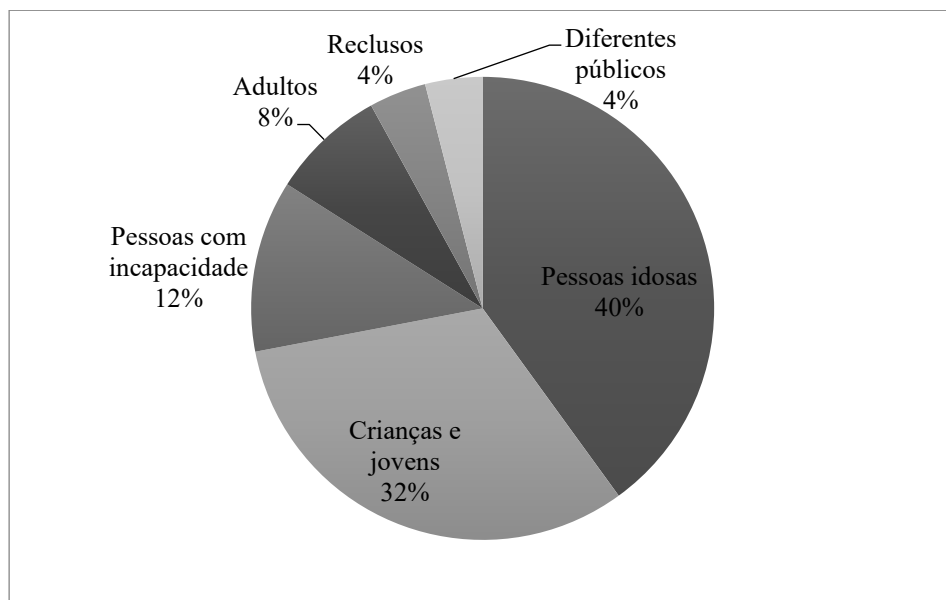


Figura 1. Públicos-alvo do Estágio

Verifica-se que os estagiários recorreram ao desenvolvimento de dinâmicas de grupo, mais especificamente, 28% com pouca frequência, 36% frequentemente, 24% muito frequentemente e 12% sempre. As técnicas mobilizadas foram variadas (Figura 2), sendo as mais frequentes as de integração (por 84% dos estagiários), de apresentação (52%) e quebra-gelo (44%). Com menor representatividade, surgem as técnicas de capacitação (28%) e relaxamento (12%).

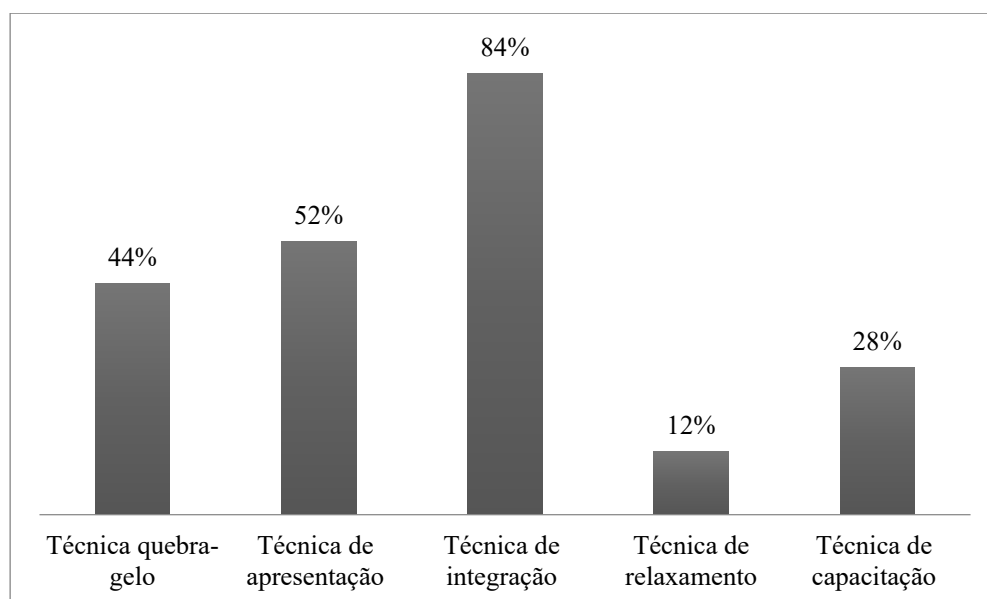


Figura 2. Tipo de dinâmicas de grupo

A escolha das dinâmicas teve em conta diferentes elementos, com destaque para as características dos participantes (92%), o tempo disponível (56%), o ambiente físico (56%), o tamanho do grupo (52%), as características do meio externo, como costumes e hábitos (48%), os objetivos do grupo (40%), os materiais disponíveis (36%) e a capacidade do estagiário como animador/coordenador do grupo (24%).

As dinâmicas de grupo foram utilizadas com diferentes objetivos, nomeadamente para melhorar as relações interpessoais (84%), promover a aquisição de competências pessoais e sociais (68%), desenvolver um processo coletivo de discussão e reflexão (52%), ampliar o conhecimento coletivo (52%), ampliar o conhecimento individual (44%) e resolver conflitos (44%).

A utilização das técnicas de dinâmicas de grupo foi percebida como importante pelos estagiários, tanto para os Educadores Sociais, como para o contexto e público-alvo da intervenção, tal como é apresentado em maior detalhe na tabela 1.

Tabela 1

*Grau de importância atribuído à utilização de dinâmicas de grupo*

Muito importante	Importante	Mais ou menos importante
------------------	------------	--------------------------

	n (%)	n (%)	n (%)
Para os Educadores Sociais	17 (68)	8 (32)	--
Para o contexto de intervenção	13 (52)	5 (20)	7 (28)
Com o público-alvo	16 (64)	5 (20)	4 (16)

Os resultados da utilização das dinâmicas de grupo foram avaliados recorrendo sobretudo à observação direta (44%) e estruturada (24%), mas também através de conversas informais (20%) e, em menor número, com recurso a questionário (12%).

### Discussão

O presente trabalho representa um esforço no sentido de conhecer a realidade da prática dos Educadores Sociais, no que se refere à utilização das técnicas grupais e à perceção dos estagiários acerca da utilidade desta metodologia para atingir alguns dos objetivos da intervenção socioeducativa.

Dos estudantes que participaram nesta investigação, verifica-se que uma elevada percentagem está a estagiar com pessoas idosas, o que traduz o maior investimento da intervenção socioeducativa neste público. De facto, nas últimas décadas aumentaram as iniciativas sociais, culturais e educativas direcionadas a este coletivo, que passou a ter um peso demográfico e força social maior (López, Haro, & Aroca, 2016). Neste sentido, as dinâmicas de grupo têm sido apontadas como estratégias positivas na redução do grau de vulnerabilidade por contribuírem para o desenvolvimento de competências, conhecimentos e aprendizagens emocionais (Ephross, 2005). Especificamente com o grupo das pessoas idosas, as dinâmicas de grupo podem contribuir para fomentar a integração cultural, estimular a expressão verbal e não-verbal, despertar lideranças e incentivar a resolução de conflitos (Carvalho, 2012).

Verificou-se que a larga maioria dos participantes recorreu com frequência à utilização das dinâmicas de grupo, atribuindo uma importância muito semelhante à sua mobilização para a intervenção dos Educadores Sociais, para o contexto e para o público-alvo. No cômputo geral, estes resultados confirmam a importância desta metodologia na intervenção socioeducativa (Serrano, 2008).

As tipologias mais frequentemente utilizadas foram as de integração, apresentação e quebra-gelo. Além disso, os objetivos mais valorizados dizem respeito à melhoria das relações interpessoais e à aquisição de competências pessoais e sociais. Em conjunto, estes resultados, estão

em conformidade com os autores Carvalho (2012) e Wichmann e colegas (2013), que destacam estas práticas como potenciadoras das relações interpessoais. No entanto, importa assinalar a utilização menos frequente das técnicas de capacitação, as quais têm sido apontadas como estratégias importantes na intervenção social (Serrano, 2008). Neste sentido, considera-se que este é um aspeto que merece maior exploração, na perspetiva de incentivar nos processos de formação do profissional de Educação Social a utilização de dinâmicas de grupo de capacitação (AIEJI, 2006).

Dos vários aspetos tidos em conta na seleção das dinâmicas de grupo, as características dos participantes foi o mais valorizado. Verifica-se assim que os estagiários têm em conta a diversidade, potencialidades e interesses dos participantes, o que é reconhecido como uma boa prática, nomeadamente pelos modelos que preconizam uma abordagem centrada na pessoa (e.g., Fazio, Pace, Flinner, & Kallmyer, 2018).

Verificou-se também que os estagiários mobilizaram diferentes metodologias para avaliar o impacto das dinâmicas de grupo, o que vai ao encontro das propostas de Serrano (2008) e Capucha (2008), enquanto fontes de referência na área da avaliação de projetos sociais. As técnicas de observação, quer direta quer estruturada, foram as mais utilizadas, o que poderá estar relacionado com o facto da maior parte dos estagiários que participaram neste estudo estarem a desenvolver projetos com pessoas idosas, para quem estas técnicas são recomendadas por exigirem um menor esforço e participação no momento da avaliação (López et al., 2016).

Em suma, este estudo apresenta dados importantes sobre o modo como futuros técnicos de Educação Social planeiam, desenvolvem e avaliam as dinâmicas de grupo, contribuindo para uma reflexão sustentada sobre a forma como os profissionais que trabalham na área social, em que as habilidades de trabalho em grupo são fundamentais para a sua intervenção, precisam de treinar as mesmas, nomeadamente através de programas específicos de competências sociais e de trabalho em grupo e que mais oportunidades devem ser disponibilizadas a estes profissionais (Trevithick, 2005).

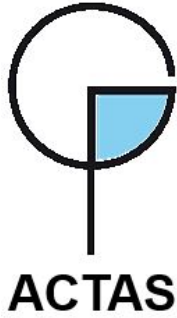
Dado o carácter exploratório deste estudo, assim como o tamanho da amostra, importa em estudos futuros dar continuidade a esta análise, no sentido de compreender o recurso menos frequente a dinâmicas direcionadas para a capacitação dos públicos-alvo da intervenção socioeducativa.

## Referências

- Asociación Internacional de Educadores Sociales. [AIEJI] (2006). *The Professional Competences of Social Educators. A Conceptual Framework*. Obtido de <http://aieji.net/wp-content/uploads/2010/12/A-conceptual-framework.pdf>
- Capucha, L. (2008). *Planeamento e avaliação de projetos – Guião prático*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Carvalho, N. C. (2012). *Dinâmicas para idosos. 125 jogos e brincadeiras adaptados*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Carvalho, A. D., & Baptista, I. (2004). *Educação Social. Fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora.
- Dominguez, C., & Blanch, J. (2013). La cualificación profesional en educación social. El papel del prácticum. *Pedagogia Social. Revista Interuniversitaria*, 21, 237-258. Obtido de <http://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/37073/20614>
- Ephross, P. (2005). Social work with groups: practice principles. In G. Greif & P. Ephross (Eds.), *Group Work with Population at Risk* (pp. 1-14). New York: Oxford University Press.
- Fazio, S., Pace, D., Flinner, J., & Kallmyer, B. (2018). The Fundamentals of Person-Centered Care for Individuals With Dementia. *Gerontologist*, 58(S1), S10–S19.
- Forsyth, D. (2017). *Group dynamics* (7<sup>th</sup> edition). United States: Cengage.
- López, S., Haro, A., & Aroca, J. (2016). El educador social en los centros para personas mayores. Respuestas socioeducativas para una nueva generación de mayores. *Educar*, 55(2), 451-467.
- Minicucci, A. (1977). *Dinâmica de Grupo: Manual de Técnica*. S. Paulo: Atlas.
- Minicucci, A. (2002). *Dinâmica de Grupo: Teorias e Sistemas* (5<sup>a</sup> ed.) S. Paulo: Atlas.
- Serrano, G. P. (2008). *Elaboração de Projectos Sociais. Casos práticos*. Porto: Porto Editora.
- Trevithick, P. (2005). The knowledge base of groupwork and its importance within social work. *Groupwork*, 15(2), 80-107.
- Wichmann, F. M., Couto, A., Areosa, S. V., & Montañés, M. C. (2013). Companionship groups as support to improve the health of the elderly. *Revista. Brasileira Geriatria Gerontologia*, 16(4), 821-832.

## AS DINÂMICAS DE GRUPO NA INTERVENÇÃO SOCIOEDUCATIVA

Agradecimentos: As autoras agradecem aos estagiários do curso de licenciatura em Educação Social do ano letivo 2018-2019 e ao CI&DETS.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Ser professor: Potencialidades e constrangimentos do PIBID o professor de  
geografia

Being a teacher: Potentials and constraints of PIBID for the future professor  
of geography

Levi Miranda (0000-0003-0674-0168) \* IFRN,

Isabel Viana (0000-0001-6088-8396)\*\* Uminho

[levi.miranda@ifrn.edu.br](mailto:levi.miranda@ifrn.edu.br) \*

[\\*\\*icviana@ie.uminho.pt](mailto:**icviana@ie.uminho.pt)

## **Resumo**

Este artigo visa apresentar a expectativa de ser professor para o licenciando, através dos contributos e constrangimentos que o PIBID trouxe para a formação dos alunos da graduação de geografia do IFRN, e o quanto ele acarretou de melhoria para a educação básica da rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte. O texto tem por base os resultados de um estudo de doutoramento em Ciências da Educação, realizado em virtude de convênio concretizado entre a UMinho – Braga /Portugal e o IFRN – Rio Grande do Norte/Brasil. Buscou-se analisar o sentido de ser professor e de que forma o PIBID assume relevância na formação profissional, e na inserção do licenciando em geografia do IFRN na prática docente, contribuindo para o (des) encantamento com a profissão? Como também de que forma o PIBID em geografia melhora a qualidade do ensino na rede pública? Os efeitos da pesquisa demonstraram que esse programa do Governo federal brasileiro, iniciado em 2009, teve um saldo positivo e serviu como grande incentivo à formação docente dos futuros professores, em particular à formação para a docência geográfica.

Palavras-chave: Formação docente, PIBID, formação geográfica.

## **Abstract**

This article aims to present the expectation of being a teacher for the student, through the contributions and constraints that the PIBID brought to the training of the students of the graduation of geography of the IFRN, and how much it entailed improvement for the basic education of the state education network of Rio Grande do Norte. The text is based on the results of a doctoral study in Education Sciences, carried out by virtue of an agreement between UMinho – Braga / Portugal and IFRN - Rio Grande do Norte / Brazil. We sought to analyze the meaning of being a teacher and how the PIBID assumes relevance in the professional qualification, and the insertion of the student in geography of the IFRN in the teaching practice, contributing to the (dis) enchantment with the profession? How also does PIBID in geography improve the quality of teaching in the public network? The research showed that this program of the Brazilian federal government, started in 2009, had a positive balance and served as a great incentive for teacher training of future teachers, in particular training for geographic teaching.

Keywords: Teacher Training, PIBID, Geographical Training.



Este artigo visa apresentar a expectativa de ser professor para o licenciando, através dos contributos e constrangimentos que o PIBID trouxe para a formação dos alunos da graduação de geografia do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/IFRN.

O que nos remete ao sentido de que, através do PIBID, o licenciando possa ser seduzido, fascinado pela iniciação à docência em geografia ao desenvolver as atividades práticas nas escolas. Ambiente este que enseja o despertar do encantamento, da paixão, do prazer em contribuir para a formação dos alunos, através da oportunidade que tem este futuro professor, já nas séries iniciais da graduação, no contacto direto com a atividade profissional, provinda da identidade académica escolhida. Não obstante, a iniciação à docência, antecipada através do PIBID, pode ocasionar um sentimento inverso, o desapontamento com a formação académica em desenvolvimento.

O programa PIBID, criado em 2007 e planejado em 2008, entretanto, as atividades iniciais somente foram executadas na prática, no ano de 2009. O Programa está vinculado ao Ministério da Educação do Brasil (MEC)<sup>1</sup>, sendo gerenciado pela agência de fomento à pesquisa brasileira denominada CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

A temática deste artigo se constitui num substrato de uma pesquisa tipo estudo de caso, desenvolvida no doutoramento em Ciências da Educação, na área de Especialidade em Desenvolvimento Curricular da Universidade do Minho, intitulada “PIBID um contributo para o (des) encantamento do licenciando em geografia do IFRN”, que requereu uma reflexão acerca da ação deste programa na formação académica geográfica do graduando e da melhoria do processo de ensino-aprendizagem de Geografia dos alunos do Ensino Fundamental e Médio, nas escolas públicas da cidade de Natal/RN. Envolveu este estudo 49 bolsistas de geografia do PIBID/IFRN, na edição 2011/2013.

A investigação concretizada está sustentada pelas ideias teóricas de pensadores que estudam a temática da iniciação à docência, dentre os quais destacamos: Day (2004); Flores & Viana (2007); Freire (2014); Nóvoa( 1995); Pacheco (1995); Perrenoud (2002); Santomé (2006). Neste enquadramento, destaca-se a obra de Day (2004), intitulada “A paixão pelo ensino”, que tem uma

<sup>1</sup> MEC- é um órgão brasileiro da administração federal direta, criado em 1930 e tem como competência a atuação nos segmentos: Política nacional de educação, educação em todos os níveis de formação, avaliação, pesquisa, extensão, magistério e assistência financeira aos educandos.

relação íntima com a temática desse estudo, no que se refere ao encantamento pela docência na formação acadêmica dos licenciandos.

A tese desenvolvida teve como finalidade central a análise da contribuição para a formação docente, identificando as potencialidades e fragilidades do programa de iniciação à docência para o futuro professor de geografia. Com este intuito, e a permitir delimitar o âmbito do estudo, identificou-se as questões principais de investigação:

- De que forma o PIBID assume relevância na formação profissional, na inserção do licenciando em geografia do IFRN na prática docente, contribuindo para o (Des)Encantamento com a profissão?
- De que forma o PIBID em geografia melhora a qualidade do ensino na rede pública?

A presente pesquisa, ressaltada ao longo do texto, recai sobre a contribuição que o PIBID constitui para o (des) encantamento do licenciando em geografia do IFRN, durante a prática profissional, nas escolas de ensino básico, ressaltando, ainda, o programa como um elemento facilitador no processo ensino aprendizagem da ciência geográfica.

### **Ser professor: desafio na formação e a prática**

A formação inicial de professores de geografia, muitas vezes, realiza-se de forma fragmentada, um real desencontro entre as disciplinas de formação pedagógica e as disciplinas de cunho específico da graduação em formação, havendo uma ausência de um processo interdisciplinar, que contribuiria significativamente para ampliar a integração entre saberes e possibilitar ao discente uma melhor contextualização do conteúdo curricular. Também se observa um desencontro entre a formação acadêmica e a futura prática docente, portanto, há uma incoerência no que se relaciona aos conteúdos dos discursos teóricos e a prática no contexto real.

A desvinculação com a realidade dos cursos de formação docente leva, muitas das vezes, à desmotivação ou insatisfação desse profissional, que, num futuro breve, afetará a qualidade na sua prática docente. Neste sentido, Santomé (2006, p. 48) nos afirma que os futuros professores lamentam a falta da conexão entre a teoria e a prática:

(...)As lacunas informativas de professoras e professores quando acedem a um posto de trabalho são um factor determinante na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem que tem que promover nas aulas. A queixa constante dos alunos relativamente à pouca ou nula relevância do que se aprende nas aulas, assim como das metodologias e formas e inter-relação empregues pelos professores, têm nestas carências formativas uma boa explicação.

É imperativo a regulamentação na formação de professores, numa articulação entre as instituições formadoras do saber e a interação desses futuros profissionais com o contexto escolar na aplicação do conhecimento adquirido, nessa perspectiva, Nóvoa (1995, p. 26) refere a importância da superação dos modelos dicotômicos na formação dos professores:

(...) A formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no sector educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão. Ao longo da sua história, a formação de professores tem oscilado entre *modelos académicos*, centrados nas instituições e em conhecimentos “fundamentais”, e *modelos práticos*, centrados nas escolas e em métodos “aplicados”.

Assim sendo, alguns programas governamentais são pensados como forma de suprir essa lacuna surgida na formação dos docentes, conduzindo esses formandos a um conhecimento da realidade do mundo profissional que o espera. Desta forma, o PIBID busca antecipar o conhecimento direto da prática docente, na qual o graduando da licenciatura poderá vivenciar experiências concretas no processo de ensino-aprendizagem nas escolas da Educação Básica públicas brasileiras.

### **Aprender a ser professor – construir a identidade do professor de geografia**

A prática da docência não se trata, em muitas das vezes, apenas na escolha de uma profissão ou simplesmente na obtenção de um diploma de graduação, se faz necessário. Está relacionada com a identificação da construção pessoal, da imagem subjetiva de si próprio e da capacidade de realizar seus objetivos profissionais e anseios. Nessa linha de raciocínio, Day (2004, p.47) assegura que a realização de uma atividade docente se faz mister de uma identificação social com as atividades a serem desenvolvidas, tendo em vistas o bom desempenho de suas funções, no caso da docência é essencial despertar o gosto, a paixão pelo fazer pedagógico, brotar o encantamento para o desafio de conduzir os discentes na interpretação das informações sistematizadas, levando-os a uma real compreensão do mundo que o cerca:

Os professores que são apaixonados pelo que ensinam, como ensinam e a quem ensinam continuam otimistas. De facto, são os nossos ideais que nos apoiam nos momentos difíceis e em contextos desafiadores. São também eles que nos comprometem a alterar e melhorar a nossa prática à medida que as necessidades dos alunos e as exigências da sociedade se alteram.

Construir uma identidade de professor, em particular de geografia, requer realizar reflexões sobre as teorias gerais da educação e aplicá-las sobre as concepções geográficas de forma contextualizada, ostentando assim uma atitude investigativa no sentido de articular a reflexão e

ação no pensar-fazer geográfico, permitindo a concepção de condições satisfatórias para que a aprendizagem permita o desenvolvimento integral do aluno. Nesse sentido, a construção da identidade docente em geografia, plaina sobre a conjugação da formação pessoal através das histórias de vida e a realidade social que o sujeito está inserido, acrescentando características próprias ao fazer geográfico.

Cabe ao professor de geografia desenvolver as diversas competências inerentes ao seu fazer pedagógico. Neste sentido, o professor exerce sua *práxis* numa vinculação entre a dimensão institucional integrada numa realidade sócio cultural de um determinado território delimitado, e no contexto concreto de um grupo de profissionais, assim, ao professor é exigido competências e funções pautadas nos aspectos organizacionais, socioculturais e profissionais (Pacheco, 1995).

São várias as qualidades que afirmam a condição “professor”. Considerar que a docência implica em várias mobilizações de saberes. Esses saberes, por sua vez, são também construídos na prática. Portanto, teoria e prática estão imbricadas num contínuo processo em que o professor usa da *práxis* para avaliar e também se auto avaliar continuamente.

Embora a licenciatura permita a base de formação dos professores na qualificação e autorização para docência, asseveramos que ela se dá de forma contínua, progressiva e mútua entre os pares, exigindo, no entanto, constantes atualizações e novas competências de caráter geográfico, como também, com a prática de ensino, adquire-se experiências significativas, tanto no aspecto de aquisição de novos conhecimentos conteudistas, como na adoção de novas metodologias para o desenvolvimento das mais variadas técnicas de aprendizagem.

No caso a formação académica, a licenciatura é uma primeira fase do processo formativo, sendo o professor na formado convidado a seguir um itinerário longo durante a sua profissão. Não há docência sem discência, também é verdadeiro que quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (Freire, 2014).

É na prática que realmente o professor percebe que, muitas das vezes, na geografia se aprende na sua formação superior, basilar para aprovação em concursos, em muitas das vezes não se articula com a geografia que se realiza na sala de aula da educação básica, daí ser esse campo experimental o *locus* principal de aprendizagem e de transformação na forma de se pensar a geografia escolar. Na direção da formação pela apropriação dos saberes pertinentes à profissão,

Perrenoud (2002, p.53) afirma que a formação do professor é contínua, sendo a experiência enriquecida pelos saberes didáticos e pedagógicos:

(...) o professor em formação pode se apropriar dos saberes didáticos e pedagógicos necessários para ser aprovado nos exames: porém, será incapaz de mobilizá-los em uma sala de aula e, portanto, de enriquecê-los por meio de experiência. Essa forma branda de esquizofrenia não é imaginária: alguns professores construíram certos saberes durante seus estudos e outros o fizeram pela prática, mas essas duas esferas não se comunicam, já que a articulação entre os saberes acadêmicos e aqueles provenientes da experiência cotidiana nunca foi valorizada nem exercitada.

Aprender a ser professor de geografia é entender que o foco principal da sala de aula está centrado na figura do aluno, portanto, é importante que esses sujeitos compartilhem, no planejamento da aula, as formas de atingir os objetivos propostos, mediante suas competências e habilidades geográficas construídas em sua vida escolar. A aula precisa ser uma organização coletiva para estimular as discussões significativas no desenvolvimento do conhecimento global e local.

Concerne então ao professor de geografia, nas suas reflexões, de forma individual ou grupal, a tarefa de buscar as mudanças no seu fazer geográfico. De modo que a ciência geográfica se posicione de forma crítica, provocando o aluno a se transformar num ser criativo e construtor também do saber, neste sentido, Freire (2014, p.41) refere: “(...) É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. É fundamental que o professor enverede na construção do ensino-aprendizagem de uma geografia viva, eficaz no sentido de fomentar nos estudantes o desenvolvimento de um perfil de cidadão participante e edificador do seu próprio futuro.

A formação identitária do professor de geografia está atrelada ao desenvolvimento de espírito crítico e inovador, que permite fazer uma leitura ampla da realidade cosmopolita, desafiadora, que exige respostas para as necessidades postas pela sociedade.

A intenção de fazermos uma reflexão sobre a formação da identidade do professor nos leva a entender as competências práticas e a ética da profissão.

### **Sentido(s) da formação e o (des)encantamento com a profissão professor**

Atuar como docente num mundo actual, cheio de complexidade de todas as espécies, torna-se uma tarefa por demais desafiadora, pois é necessário que este profissional tenha condições para se munir de um grande entusiasmo e motivação para o exercício da profissão. Várias são as

indagações a respeito desta temática: qual realmente é o papel do docente na sociedade que vivemos? Que contribuição podemos acrescentar na aprendizagem dos alunos? Quais estratégias de ensino podem induzir os alunos a sentirem-se motivados a frequentar a escola? Que comportamento docente se adequa mais à sala de aula? Que medidas se podem adoptar diante determinadas condutas dos alunos? Quais as perspectivas sobre as condições de trabalho e a remuneração para uma dedicação com esmero à docência? São estas e tantas outras questões, acerca da clareza do que é ser professor, que o estimula ou o contradiz no desejo de seguir a carreira de professor.

Pois, entende-se, como afirma o grande mestre brasileiro Paulo Freire, que o professor seja um eterno aprendiz e sempre esteja predisposto a novos experimentos, novas estratégias didáticas no seu fazer pedagógico, neste sentido, a docência e a discência ocorrem simultaneamente, de forma que “(...) as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro” (Freire, 2014, p. 25).

O mundo contemporâneo, carregado de novas tecnologias da informação e comunicação, muito tem contribuído para o enfrentamento diante da profissão do professor. A insegurança do docente, mediante a ameaça da cultura da superficialidade, promovida pelos grandes meios de comunicação de massa e das redes virtuais, exige inovadoras práticas escolares com propostas relevantes, que proporcionem a motivação e elevem a auto-estima dos discentes na satisfação e encantamento pela aprendizagem.

Para Santomé (2006, p.101), a interação com os alunos numa prática educativa estimuladora e prazerosa, conduz o docente a superar os obstáculos e concorrências advindas da modernidade, “(...) Uma classe docente que viva ética e apaixonadamente o seu compromisso com a educação e com o futuro dos seus alunos é capaz de superar toda a espécie de obstáculos”.

Esta sedução pelo ensinamento dá-se espontaneamente, ou por estímulo, despertado, durante o curso, através da participação em programas, projetos, pesquisas, congressos e outros, relacionada com a licenciatura em curso. O PIBID exerce este papel de agente que estimula o encantamento do licenciando com a sua formação académica, uma vez que conduz o formando a praticar o ensino nas escolas de ensino básico, logo na fase inicial de sua formação, tendo este a oportunidade de uma tomada de decisão sobre a continuidade, ou não, da sua atual formação académica.

## **PIBID – Concepção de ser professor na perspectiva do bolsista**

Para dar conta da temática que se refere à contribuição do PIBID para a concepção do que é *ser professor* na visão dos bolsistas, foi solicitado a estes, na pesquisa do doutoramento, as características que considerassem mais relevantes para justificar tal indagação.

Observando alguns depoimentos dos bolsistas de geografia, destaca-se que a concepção do *ser professor*, para os bolsistas inquiridos, perpassa por noções que atende desde o contexto escolar formador até a própria construção da identidade pessoal e profissional. Muitos são os requisitos expostos pelos bolsistas para as aspirações a serem assumidas na figura do que é “ser professor”, perpassa pela demonstração de insegurança, desafio típico da prática educativa, que seja ele derivado das condições reais da prática docente, que seja pela ausência de valorização do estatuto profissional, ou que seja uma hiper-responsabilidade no seu fazer pedagógico, sem apoio estrutural para fomentar um trabalho com qualidade satisfatória.

Ser um sujeito competente, responsável, eficiente, profissional, sensível, companheiro, parceiro, ético, atencioso, amoroso, confiante e tantos outros atributos são exigidos do professor na contemporaneidade. A este profissional lhe é reservado a prerrogativa de ser o eixo principal da sala de aula e do processo educativo, assumindo vários papéis no setor educacional e na sociedade, no entanto, a ele não são reservados o usufruto de direitos fundamentais em condições satisfatórias, para que exerça com respeitabilidade suas funções e que o permita honrar seus deveres com dignidade e talento.

Os bolsistas de geografia reconhecem os desafios que têm pela frente, na futura prática profissional, devendo encarar as dificuldades de forma a contribuírem para a construção de uma sociedade mais justa, assim se manifestaram:

“(…) é que ser professor é ser perseverante, pois mesmo sabendo de todas as dificuldades com o salário, estrutura e segurança, mesmo antes de se matricular no curso de licenciatura, vivenciá-las é ainda mais difícil” (A5).

“É acreditar ser um professor de geografia: acreditar que, de alguma forma, você está contribuindo para a formação de futuros cidadãos e na construção de uma sociedade. É construir laços de amizade e de socialização por estar inserido num ambiente que requer, em todos os momentos, o contacto com outras pessoas de diversas faixas etárias, pensamento, etc. Por isso, estar sempre aberto a aprender com os outros e a

trocar experiências” (H40).

“Ser professor é: Mediar conhecimento, levando em consideração o conhecimento prévio dos alunos...Usar a afetividade em tudo que faz, pois devemos gostar da profissão antes de tudo (I44).

Enfrentar os obstáculos que permeiam a profissão de ser professor atuante, passa pelos sentidos de algumas qualidades daquele que se propõe a ajustarem-se as características típicas do magistério, suas atribuições, valores e perspectivas. Para Silva (1997, p.171) ser professor exige qualidades pessoais que impulsionem o despertar do encantamento necessário ao exercício da profissão:

(...) O professor não pode por isso ser uma pessoa qualquer. Tem que ter um saber. Um saber profissional próprio. Os professores entendem-no como uma necessidade sobretudo para que o professor seja capaz de ajustar o seu magistério às características, projectos, interesses e necessidades educativas dos alunos. E tem que ter, como já se afirmou, um modo particular de ser e de estar ou, dito de outro modo, põe-se em relevo o esquisito de que para exercer a docência se exige daquele que a exerce que possua qualidades pessoais, isto é: não é um qualquer que está em condições de a exercer – tem de se sentir chamado a fazê-lo.

Neste ponto de vista destaca-se a fala do bolsista, quando afirma uma condição para ser professor: “(...) Preciso estar atento nas necessidades e dificuldades de cada aluno, quanto à compreensão do conteúdo exposto... não apenas utilizando materiais teóricos, mas fazendo com que meus alunos possam vivenciar a prática...perceber que preciso expor o conteúdo de forma lúdica, para que meu aluno se sinta atraído pela disciplina”(B10), essa foi a expressão do bolsista ao se referir à concepção do “ser professor”, pois se faz imprescindível ter o prazer de trabalhar os conteúdos de forma atrativa, provocando o estímulo para a curiosidade e o interesse dos educandos para desabrochar o gosto pela geografia.

Portanto, ser professor necessita, segundo Formosinho (2009, p.178), se manter atualizado permanentemente, através de diálogos e leituras necessárias ao seu aperfeiçoamento: “(...) partilhando as experiências e reflexões com colegas, frequentando obrigatoriamente ações de formação contínua, frequentando eventualmente cursos de formação especializada, participando em encontros pedagógicos”. Assim sendo, atreve-se a responder aos desafios, de diversas ordens, que interferem diretamente no fazer pedagógico.

Embora o caminho trilhado com segurança no cotidiano escolar vem com o passar dos tempos, tornando o professor mais competente para resolver as dificuldades surgidas nas discussões das temáticas geográficas. Nessa lógica, Freire (2014, p.132) destaca o mérito da



experiência em sala de aula, ao afirmar: “(...) Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha conclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer”.

Outro aspecto levado em consideração pelos bolsistas diz respeito ao facto do trabalho professoral ser revestido de amor, sensibilidade e afetividade para com os alunos. “(...) O tempo de que dispõem para exercer este amor é muito valorizado no trabalho e na vida dos professores” (Day, 2004, p. 44). A prática educativa, quando desenvolvida com base no “*bem querer*” ao que se faz, torna-se mais prazerosa, mais alegre e mais comprometida com a formação discente, por natureza é este mistério do “*gostar do que faz*”, que, por vezes, não se explica a vocação professoral, apesar dos salários aviltantes e a falta de valorização dos educadores.

A vocação torna-se um encantamento misterioso, que beira a paixão pela profissão professor, embora o cumprimento responsável do seu compromisso não o omita da sua luta política pela imposição dos seus direitos, a busca constante pela dignidade do seu fazer pedagógico e o zelo pela sua profissão, assim admite o grande educador brasileiro Freire (2014), quando faz uma reflexão sobre a permanência dos profissionais no magistério, mesmo enfrentando as limitações permanentes na complexidade do quadro educacional do país.

### **Itens conclusivos**

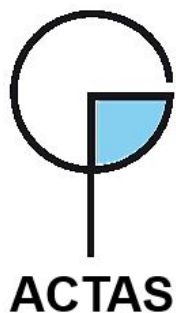
Interpreta-se o PIBID como um instrumento facilitador da inserção do licenciando em geografia na sua prática profissional, ou seja, nas escolas de educação básica, permitindo a este bolsista o sentido “ser professor”. Portanto, este programa tem relevância na formação do graduando em geografia do IFRN, apontando tanto as potencialidades quanto as fragilidades oriundas do PIBID para o futuro professor de geografia.

O momento inicial com a docência é marcado por sentimentos de incertezas, tensões e desafios que marcam a resignificação do ambiente escolar para o bolsista, antes na condição de aluno e, agora, como professor. Constitui-se numa etapa de transição de aprendizagens valiosas para o pretendente à profissão de professor.

Portanto, o programa PIBID passa a desempenhar um papel importante na construção de uma identidade profissional docente e promove a efetivação à iniciação da prática do ensino nas escolas da educação básica, através da colaboração na melhoria da qualidade educativa na rede de educação básica.

## Referências

- Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto editora.
- Flores, M. A., Day, C. & Viana, I. C. (2007). Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança. Um estudo em professores portugueses e ingleses. In M. A. Flores & I. C. Viana (Orgs.). *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança* (pp. 7-45). Braga: CIEd, Universidade do Minho.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 49ª Ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1995). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (Org). *A Profissão professor*. Porto editora.
- Pacheco, J. A. (1995). *Formação de professores: teoria e prática*. APPACDM, Instituto de Educação e Psicologia. UMINHO. 1ª ed.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed editora.
- Santomé, J. T. (2006). *A desmotivação dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Silva, M. L. (1997). A docência é uma ocupação ética. In M. T. Estrela (Org). *Viver e construir a profissão docente*. Porto editora.



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Breve descripción y justificación del estudio “Competencias docentes en la  
enseñanza superior”

Teaching competences in university education

Rosario Bermejo (<https://orcid.org/0000-0002-2430-9200>)\* y María José Ruiz-Melero\*  
(<https://orcid.org/0000-0002-7883-1491>)

\*Universidad de Murcia, España

## Resumen

El objetivo de este trabajo es realizar una revisión bibliográfica sobre el tipo de competencias que se consideran fundamentales para el buen desempeño del profesor universitario en la actualidad. Su perfil profesional se plantea desde un modelo sistémico e interdisciplinar donde se consideran como ejes principales: la docencia, la investigación, la gestión docente y la proyección social (Clavijo Cáceres, 2018). Con las directrices europeas actuales ha cambiado el papel del docente, centrándose la acción del profesor en el estudiante, con el objetivo de favorecer en ellos competencias personales, procedimentales, interpersonales y destrezas que lo formen para ser buen profesional (Bozu y Canto, 2009). Entre los resultados encontrados en la revisión realizada destacar que además de aspectos como el dominio de los contenidos, el correcto manejo y control del aula, la habilidad para motivar a los estudiantes, la capacidad de autocrítica, la planificación y la adaptación de la metodología a las características diferenciales de los estudiantes, es fundamental sumarnos al uso de las Nuevas Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC) y favorecer el desarrollo de una buena competencia pedagógica, ya que no basta con tener conocimiento de la materia sino que hay que saber transmitirla de forma adecuada al nuevo perfil de nuestros estudiantes. Todo ello, hace que la nueva configuración de una docencia de calidad sea una tarea compleja, que supone contemplar diversas competencias.

*Palabras clave:* competencias docentes; enseñanza universitaria; percepción del profesorado

## Abstract

The aim of this work is to carry out a review on the type of competences that are considered fundamental to the good performance of the university professor today. His professional profile is raised from a systemic and interdisciplinary model where teaching, research, teaching management and social projection are considered (Clavijo Cáceres, 2018). With current European guidelines, the role of the teacher has changed, as the teacher's action on the student is focused, with the aim of promoting in them personal, procedural, interpersonal skills and skills that make him a good professional (Bozu & Canto, 2009). Among the results, it should be noted that in addition to aspects such as the mastery of content, the correct management and control of the classroom, the ability to motivate students, the ability to self-criticize, planning and adapting the methodology to the differential characteristics of the students. students, the use of the New Information and Communication Technology (TIC) and the development of a good pedagogical competence is fundamental, since it is not enough to know the subject but it is necessary to know how to transmit it adequately to the students. All this makes the development of quality teaching a very complex task, which implies a profile that includes a large number of competences.

*Keywords:* teaching competences; university education; teacher perception

Las necesidades actuales del contexto universitario están produciendo cambios en la labor profesional del docente. Comenzando por un cambio de paradigma que pone el foco en el aprendizaje del estudiante, entendiendo al profesor universitario como un mediador entre el conocimiento y la forma de aprender del estudiante. El profesor sería un tutor, guía, supervisor u orientador en este proceso (Mas Torrelló, 2011). No olvidando, las tres funciones que el profesor debe desarrollar en su ámbito profesional: docencia, investigación y la tercera sería la gestión (Mas-Torrelló y Olmos-Rueda, 2016). Cabe destacar, por tanto, que el rol que debe desarrollar el profesor universitario ha cambiado considerablemente desde ser un mero transmisor de conocimientos a ser una fuente de innovación e investigación dentro del aula. Las nuevas necesidades que marca la sociedad hacen que este tenga que tener una serie de competencias tanto personales, como formativas (inicial y continua) o de investigación, no olvidando la competencia pedagógica que es fundamental para desarrollar una docencia de calidad (Mas-Torrelló y Olmos-Rueda, 2016). El posicionar al profesor como figura clave de la calidad docente, ha ocasionado que se comiencen a valorar las características y competencias fundamentales que deben definir su perfil y le permitan llevar a cabo su función profesional (Clavijo Cáceres, 2018; Sánchez-Tarazaga, 2016). En este trabajo, se van a recoger aquellas habilidades y competencias que el profesor debe potenciar en todas las fases de su desarrollo profesional.

### **1. Formación por competencias**

El cambio de paradigma que se ha producido en la profesión docente, fijando la función del profesor no como un mero transmisor de conocimientos, sino como un mediador y guía en el proceso de aprendizaje del estudiante, ha ocasionado que se centre la atención en aquellas habilidades y competencias que el docente universitario debe tener. El perfil del docente universitario pasa a ser definido como un conjunto de competencias necesarias para una actividad profesional de mayor calidad y eficiencia (Bozu y Canto, 2009; Sánchez-Tarazaga, 2016). Las directrices fijadas por el Espacio Europeo de Enseñanza Superior, hacen que el profesorado universitario entre sus funciones tenga no sólo que adquirir nuevos conocimientos, sino también desarrollar las capacidades que en la actualidad, se van identificando como básicas para el proceso de enseñanza-aprendizaje (Torra y Esteban, 2012). Pero, ¿qué se entiende por competencia? Según el Proyecto Tuning las competencias son una combinación compleja de conocimientos, aptitudes, destrezas y responsabilidades, que apuntan el nivel de destreza con el que la persona puede desempeñarlos (González y Wagenaar, 2003). Por lo que, las competencias no implican

únicamente tener conocimiento en un área o asignatura (saber), sino que también incluyen habilidades (saber hacer), actitudes y valores (saber ser y estar), además de la propia experiencia personal y profesional que se rentabiliza para enfrentarse a las diferentes situaciones y problemáticas propias de su labor profesional (Mas-Torrelló, 2011; Mas-Torrelló y Olmos-Rueda, 2016). De manera que, desde este enfoque basado en competencias el perfil de profesional docente debe contemplar tres aspectos fundamentales: "saber" que implica tener un amplio conocimiento sobre teorías, conceptos e información relevante de una materia (componente técnico); este influirá en su "saber hacer", habilidades que permitan al profesor desarrollar acciones docentes competentes (componente metodológico); y el "saber ser/estar", aquellas actitudes, valores y/o normas que son imprescindibles para el desempeño profesional (componente personal y participativo) (Echeverría, 2002; Salazar, Chiang y Muñoz, 2016). La competencia en la acción profesional no sólo se refiere al conocimiento de la materia, sino a determinar la forma más adecuada de transmitirlos, aplicando los aprendizajes obtenidos a través de la experiencia, y modificando diariamente la forma de desarrollar esa práctica (Echeverría, 2002). Tal como recoge la Comisión Europea (2013) estas competencias docentes se deben entender como la integración dinámica de habilidades cognitivas y metacognitivas que implican: aprender a pensar como profesor de forma pedagógica; aprender a saber como docentes, adquiriendo diferentes aspectos del conocimiento; aprender a sentir como docentes, adquirir por tanto esta identidad profesional; y aprender a actuar como docentes, integrando conocimientos y actitudes en la práctica docente. Este amplio y complejo perfil de competencias debemos tener en cuenta que no sólo se aplica en el microcontexto del aula, sino también a nivel institucional y social. El perfil de competencias del profesor universitario no sólo incluye aquellas referidas a la docencia, sino que la investigación y la gestión, son funciones ineludibles para este profesional (Mas-Torrelló y Olmos-Rueda, 2016). En este contexto universitario sería relevante considerar instrumentos, que contemplen todos los nuevos indicadores necesarios para valorar las competencias docentes de los profesores universitarios.

## **2. Competencias docentes**

El perfil del profesor universitario es complejo y ha de incluir gran cantidad de competencias (genéricas /transversales y específicas/ funcionales). En este sentido, cabe destacar la existencia de numerosos listados, pero en este trabajo vamos a recopilar algunos de ellos.

## ESTUDIO “COMPETENCIAS EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA”

El de Zabalza (2001 citado en Bueno, Ubieto-Artur y Abedía, 2017) incluye las siguientes competencias: planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje; seleccionar y elaborar los contenidos de la disciplina a impartir; ofrecer la información de una forma comprensible y organizada a los estudiantes (competencia comunicativa); utilizar las TIC en el aula; utilizar una metodología adecuada en función de los objetivos; establecer una comunicación adecuada con los estudiantes; tutorizar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje; reflexionar sobre la práctica docente y trabajar en equipo con otros docentes.

Bozu y Canto (2009) identificaron como competencias básicas: *cognitivas*, propias de la disciplina que se imparte, que implica tanto conocimientos específicos como pedagógicos; *metacognitivas*, referidas a un análisis crítico y reflexivo de la propia docencia; *comunicativas*; *gerenciales*, relativas a la gestión de la enseñanza y de los recursos en diferentes contextos de aprendizaje; *sociales*, que faciliten el aprendizaje cooperativo y colaborativo, así como un adecuado liderazgo del profesor; y *afectivas*, la motivación, actitud y conducta que fomente que los estudiantes alcancen los objetivos fijados. Incluyendo además de estas, las competencias pedagógicas y didáctico-metodológicas como fundamentales.

Posteriormente, Mas Torrelló (2011) y Mas-Torrelló y Olmos-Rueda (2016) recogen como competencias para desarrollar una docencia de calidad las siguientes: diseñar la guía docente en función de las necesidades, el contexto y el perfil profesional de los estudiantes; desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje favoreciendo actividades individuales y grupales; tutorizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, dándole al estudiante autonomía; evaluar los aprendizajes; contribuir en acciones que mejoren la docencia; y participar de forma activa en la organización académica e institucional.

En esta línea, el Grupo Interuniversitario de Formación Docente (GIFD) identificó como competencias docentes básicas: la *competencia interpersonal*, referida a atender a la diversidad en el aula y a las necesidades individuales a través de un clima empático; la *competencia metodológica*, que implica utilizar estrategias metodológicas adecuadas a las necesidades y objetivos planteados en las asignaturas, incluyendo el uso de las TIC; *competencia comunicativa*, implica una comunicación bidireccional a través de diferentes medios; *competencia de planificación y gestión de la docencia*, relativa al diseño y desarrollo de contenidos y actividades prácticas que permitan evaluar los resultados y tras ello, realizar propuestas de mejora; *competencia de trabajo en equipo*;

y *competencia de innovación*, que conlleva la elaboración de nuevos conocimientos y materiales que mejoren la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje (Torra et al., 2012).

Otros autores, en cambio, identifican como relevantes tanto competencias personales, como otras a nivel formativo. En este sentido, se plantea que hay algunos aspectos que afectan al desarrollo de las competencias docentes en la universidad, como son: la formación inicial, la experiencia docente que se tenga, la categoría profesional o la asignatura que se imparte. Pero un elemento clave es la formación permanente del profesorado (Mas Torelló, 2011; Ramírez-García, González-Fernández y Salcines-Talledo, 2018). En esta línea, Tejada (2013) plantea que la formación inicial no puede aportar todas las competencias necesarias para el perfil docente, planteando la necesidad de una formación ininterrumpida que abarque desde la formación formal y no formal hasta la tutela de profesores experimentados que orienten al profesorado universitario novel. De forma similar, otros autores identifican la mentoría como un proceso clave para el buen desarrollo profesional (Sánchez-Tarazaga, 2016; Santos y Lorenzo, 2015).

Este nuevo perfil del docente como orientador y no como mero transmisor de conocimiento, implica que tiene que diseñar situaciones o prácticas que hagan que el estudiante pueda aprender de forma autónoma, desarrollando valores y habilidades que lo formen como un profesional independiente y responsable. Para ello, se necesita un ambiente que favorezca la comunicación y el diálogo, una metodología que haga que el estudiante participe de forma activa en las clases y que conecte la teoría con la práctica, así como una evaluación adecuada a los objetivos y al proceso de aprendizaje del estudiante (González y González, 2007).

## **2.1. Percepción del docente de sus competencias profesionales**

Al analizar la percepción que tiene el profesorado sobre sus competencias encontramos: la competencia comunicativa (Bueno et al., 2017), la experiencia docente y la reflexión crítica de la propia práctica profesional (Loredo, García, Mendoza y García, 2018). Otros indican que las competencias clave de los profesores universitarios son la planificación curricular y la utilización de estrategias que permitan atender a la diversidad (Ramírez-García et al., 2018). Otra de las competencias importantes para el profesorado universitario es el uso de las TIC en la práctica pedagógica y en las tareas a desarrollar en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Gómez y Calderón, 2018), aunque su inclusión en las aulas se asocia con factores como la formación y la actitud del docente para utilizarlas de una forma adecuada y pedagógica (Ehuleteche, Lado, Atlante,



& Malbernat, 2018). En este sentido, Álvarez Rojo (2009) recoge la valoración de profesores expertos en cuanto a las competencias docentes, indicando que las competencias más relevantes son el ser capaz de conectar la teoría con la práctica, favorecer la habilidad para desarrollar en el estudiante un aprendizaje autónomo y fomentar el desarrollo de competencias académico-profesionales. Es decir, aquellas competencias relacionadas con la planificación y el desarrollo de la docencia y con la evaluación. Sin embargo, otras competencias como el uso de las TIC y la competencia de comunicación no han sido identificadas por los expertos como fundamentales.

### **2.2. Percepción del estudiante sobre las competencias de un buen docente universitario**

Cuanto se analizan las competencias que los estudiantes universitarios contemplan como fundamentales en un profesor, se identifican algunas como: el dominio de los contenidos, la habilidad en la resolución de conflictos en el aula, el desarrollo de actividades que fomenten un aprendizaje significativo-constructivo (Reyes, González y Be, 2018); la capacidad del profesor para motivar a los alumnos, para explicar los contenidos de una forma comprensiva (Bueno et al., 2017), para utilizar métodos de enseñanza y evaluación coherentes con los objetivos de las asignaturas, para ser receptivo a las necesidades de los estudiantes (Cabello, Valenzuela, Yáñez, Pagés y Sayós, 2018) y para generar un clima agradable e interactivo en el aula (Salazar et al., 2016). Bueno et al. (2017) compararon la opinión de profesores universitarios y de estudiantes en cuanto a la importancia de las diferentes competencias, identificando ambos agentes la competencia comunicativa como la más importante, seguida de la competencia en planificación y gestión de la docencia, siendo las menos valoradas la competencia de trabajo en equipo y la de innovación docente. Sin embargo, la competencia metodológica es fundamental para los docentes, mientras que los estudiantes valoran en mayor medida la competencia interpersonal. Todo ello, nos lleva a concluir que aunque resulta complicado delimitar cuáles son las competencias básicas de un profesor universitario, ya que este perfil competencial no es ni estático ni universal, varía en función del contexto, del sistema educativo y de las necesidades que marca la sociedad (Sánchez-Tarazaga, 2016). Es decir, el perfil del docente universitario engloba el desarrollo de diversas competencias que se convierten en fundamentales para desempeñar una buena labor docente e investigadora. El docente de este siglo debe estar formado y responder con profesionalidad a los retos que debe afrontar en su día a día. Por lo que, se debe seguir indagando en los conocimientos, habilidades y actitudes que debe tener el docente y que son imprescindibles para transformar el

proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad y formar a profesionales que respondan de forma ética e innovadora a las demandas del mundo laboral actual (Salazar et al., 2016).

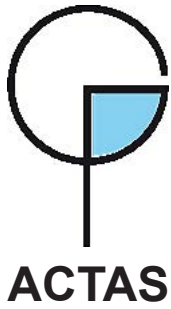
### Referencias

- Álvarez Rojo, V. (2009). Perfiles y competencias docentes requeridos en el contexto actual de la educación universitaria. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 20(3), 270-283.
- Bozu, Z., & Canto, P. J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de formación e innovación educativa universitaria*, 2(2), 87-97.
- Bueno, C., Ubieto-Artur, M. I., & Abadía, A. R. (2017). Opinión del estudiantado de la Universidad de Zaragoza sobre las competencias docentes del profesorado universitario. *Education in the Knowledge Society*, 18(1), 75-99. <http://dx.doi.org/10.14201/eks20171817599>
- Cabello, G., Valenzuela, M., Yáñez, F., Pagés, T. & Sayós, R. (2018). Análisis comparativo del perfil docente del profesorado esperado por los estudiantes de la Universidad de Tarapacá y los de la Universidad de Barcelona. *Interciencia*, 43(3), 208-214.
- Clavijo Cáceres, D. (2018). Competencias del docente universitario en el siglo XXI. *Revista Espacios*, 39(20), 22-38.
- Comisión Europea (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes* Disponible en: [http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf)
- Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 7-43.
- Ehuleche, A. M., Lado, S. I., Atlante, M. E., & Malbernat, L. R. (2018). Competencias para el uso de tecnologías educativas de docentes de nivel superior. Análisis longitudinal del período 2012-2017 en América Latina. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 9(17), 9-21.
- Gómez, A., & Calderón, G. (2018). Principios básicos para una ruta de formación en la cualificación de los docentes en el diseño y aplicación de recursos educativos digitales. *El Ágora USB*, 18(1), 236-244. <http://dx.doi.org/10.21500/16578031.3454>.
- González, J. & Wagenaar, R. (Eds.). (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno*. Deusto: Universidad de Deusto.

## ESTUDIO “COMPETENCIAS EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA”

- González, R. M., & González, V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista iberoamericana de educación*, 43(6), 1-13.
- Loredo, J., García, B., Mendoza, N., & García, M. H. (2018). ¿Cómo se reflejan las prácticas docentes de profesores universitarios en tres momentos clave de la clase: La planeación, conducción y evaluación?. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 54, 147-170.
- Mas Torelló, Ò. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(3), 195-211.
- Mas-Torelló, Ó., & Olmos-Rueda, P. (2016). El profesor universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior: la autopercepción de sus competencias docentes actuales y orientaciones para su formación pedagógica. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(69), 437-470.
- Ramírez-García, A., González-Fernández, N., & Salcines-Talledo, I. (2018). Las Competencias Docentes Genéricas en los Grados de Educación. Visión del Profesorado Universitario. *Estudios pedagógicos*, 44(2), 259-277. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200259>
- Reyes, E. P., González, E. C., & Be, P. A. (2018). Evaluar la práctica docente a partir de los comentarios de estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(2), 117-134. <https://doi.org/10.35362/rie7623096>
- Salazar, C. M., Chiang, M. M., & Muñoz, Y. A. (2016). Competencias docentes en la educación superior: un estudio empírico en la Universidad del Bío-Bío. *Actualidades investigativas en educación*, 16(1), 1-28. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i1.22383>
- Sánchez-Tarazaga, L. (2016). Los marcos de competencias docentes: Contribución a su estudio desde la política educativa europea. *Journal of supranational policies of education*, 5, 44-67. <http://dx.doi.org/10.15366/jospoe2016.5>
- Santos Rego, M. A., & Lorenzo Moledo, M. (2015). La Formación del Profesorado de Educación Secundaria: pensando en la reconstrucción del proyecto universitario. *Revista española de pedagogía*, 261, 263-281.
- Tejada, J. (2013). Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 10(1), 170-184. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v10i1.1471>

- Torra, I. & Esteban, R. M. (2012). Presentación. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, Número monográfico dedicado a Competencias docentes en la Educación Superior, 10(2), 17-20.
- Torra, I., Corral, I. de, Pérez, M. J., Triadó, X., Pagès, T., Valdarrama, E., Màrquez, M. D., Sabaté, S., Solà, P., Hernández, C., Sangrà, A., Guàrdia, L., Estebanell, M., Patiño, J., González, A.P., Fandos, M., Ruiz, N., Iglesias, M. C., Tena, A. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 21-56. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6096>
- Zabalza, M. A. (2001). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Vantagens e desvantagens da utilização das dinâmicas de grupo: perceção dos  
estagiários de Educação Social

Advantages and disadvantages of the use of group dynamics: perception of Social  
Education trainees

Susana Fonseca (<https://orcid.org/0000-0002-5930-5381>)\*, Maria João Amante  
(<https://orcid.org/0000-0003-0138-5865>)\*\*, Lia Araújo (<https://orcid.org/0000-0001-8212-9235>)\*\*\*, Paula Xavier (<https://orcid.org/0000-0001-6140-1228>)\*\*\*\*

\* Escola Superior de Educação (ESEV) e Centro de Estudos em Educação, Tecnologias e Saúde (CI&DETS) do Instituto Politécnico de Viseu (IPV), Portugal\*\* ESEV e CI&DETS, IPV, Portugal\*\*\* ESEV, IPV e Centro de Investigação em Tecnologias e Serviços de Saúde (CINTESIS) da Universidade do Porto, Portugal\*\*\*\* ESEV e CI&DETS, IPV, Portugal

Autor de contacto: [susanafonseca@esev.ipv.pt](mailto:susanafonseca@esev.ipv.pt)

## Resumo

Neste estudo, procurou-se conhecer as percepções dos estagiários do curso de licenciatura em Educação Social acerca das vantagens e desvantagens da utilização de técnicas de dinâmica de grupo nos seus contextos de estágio. Participaram no estudo 25 alunos do curso de licenciatura em Educação Social, com idades compreendidas entre 20 e 33 anos ( $M= 21.8$ ,  $DP=2.6$ ). Os dados foram recolhidos através de um questionário constituído por questões de caracterização sociodemográfica e duas questões abertas acerca do tema. As informações recolhidas foram objeto de análise de conteúdo categorial com a utilização do software Nvivo, versão 11. Os resultados revelaram que os estagiários identificam maioritariamente vantagens na utilização das técnicas de dinâmica de grupo no contexto de estágio. As vantagens identificadas para o público-alvo da sua intervenção foram: a promoção de competências pessoais, de competências sociais e instrumentais. Na promoção de Competências pessoais a que foi mencionada em maior número foi a aprendizagem, nas Competências sociais as Relações Interpessoais e nas Instrumentais a forma de trabalho. No que concerne às desvantagens, importa salientar que alguns estagiários referiram não existirem desvantagens na utilização das técnicas de dinâmica de grupo ( $n=3$ ). As desvantagens identificadas remetem maioritariamente para o desinteresse, o tamanho do grupo, a inibição, as características do público-alvo e a desorganização. Podemos concluir que a intervenção social em grupo, com a utilização de técnicas de dinâmica de grupo, é percecionada pelos estagiários como tendo um impacto positivo na promoção de competências, constituindo-se como uma metodologia a utilizar na intervenção socioeducativa.

*Palavras-chave:* técnicas de dinâmica de grupo, trabalho em grupo, vantagens, desvantagens, Educação Social

## Abstract

In this study, we sought to understand the Social Education trainees' perceptions about the advantages and disadvantages of using group dynamics techniques in their internship contexts. Twenty-five students of the undergraduate course in Social Education, aged between 20 and 33 years ( $M = 21.8$ ,  $SD = 2.6$ ) participated in the study. The data was collected through a questionnaire consisting of a set of sociodemographic questions and two open questions about the study's topic. The information collected was qualitatively analysed through categorical content analysis using the

## VANTAGENS E DESVANTAGENS DAS DINÂMICAS DE GRUPO

software Nvivo, version 11. The results revealed that trainees mostly identify advantages in the use of group dynamics techniques in the context of their internships. The advantages identified for the participants of their intervention were: the promotion of personal, social and instrumental skills. In the Personal Competences, learning was the most mentioned subcategory, in the Social Competences it was the interpersonal relations subcategory and in the Instrumental it was the form of work. Concerning disadvantages, it should be noted that some trainees indicated that there were no disadvantages in the use of group dynamics techniques (n=3). The disadvantages mentioned refer mainly to disinterest, group size, inhibition, target audience characteristics and disorganization. We can conclude that the social intervention in group, using group dynamics techniques, is perceived by trainees as having a positive impact on the promotion of competences, constituting itself as a methodology to be privileged in the socio-educational intervention.

*Keywords:* group dynamics techniques, group work, advantages, disadvantages, Social Education

O campo de atuação da Educação Social desenha-se no encontro entre a área do trabalho social e a área da educação, definindo-se a identidade desta área profissional a partir da mobilização do saber pedagógico para a promoção da capacitação social de indivíduos, famílias, grupos e comunidades (Carvalho & Baptista, 2004). A formação dos Técnicos Superiores de Educação Social deve refletir o imperativo de responsabilidade não apenas profissional, mas também humana e ética que se encontra subjacente a tal desígnio (AIEJI, 2006). Desta forma, as instituições formadoras devem definir planos curriculares que abranjam o desenvolvimento de competências formais, ligadas ao conhecimento/saber e ao domínio das técnicas, mas também de competências informais, de índole relacional (Carvalho & Baptista, 2004). Essa diversidade de competências foi valorizada por alunos finalistas de um curso de Educação Social de uma instituição de ensino superior portuguesa, num estudo que teve como objetivo a identificação das dimensões de impacto do Estágio presentes nas narrativas dos formandos, nos respetivos relatórios finais (N = 50) (Ribeiro et al., 2016). Através de análise de conteúdo, foram identificados ganhos em termos da aquisição e mobilização de conhecimentos, desenvolvimento de competências técnicas, desenvolvimento pessoal e relacional e reforço da identidade profissional.

No presente trabalho será focado um tipo específico de competências formais associadas ao domínio das técnicas de dinâmica de grupo, as quais podem ser definidas como “técnicas de comunicação que se utilizam para estabelecer melhores relações humanas”, sustentando o funcionamento dos grupos (Serrano, 2008, pp. 50-51).

O trabalho com grupos constitui-se enquanto estratégia interventiva, no qual os trabalhadores sociais devem articular as diferentes dimensões que compõem a intervenção profissional atuando com uma ação socioeducativa que visa a socialização e a prática reflexiva dos participantes, desenvolvendo habilidades de crítica, bem como a capacidade de autonomia, possibilitando a transformação social e novas formas de sociabilidade (Bonfim, Teixeira, & Albiero, 2018). De um modo mais lato, o trabalho em grupo é uma prática cada vez mais recorrente e imperativa na nossa sociedade, na medida em que potencia relações mais interativas e solidárias, permitindo o desenvolvimento do conhecimento interpessoal, da construção de ideias e o desencadear de ações coletivas (Carvalho, 2012; Trevithick, 2005). Potencia ainda as habilidades sociais, possibilitando o diálogo, facilitando a comunicação e a inclusão dos elementos do grupo. Em termos práticos são utilizadas diversas técnicas de dinâmica de grupo que visam a melhoria



## VANTAGENS E DESVANTAGENS DAS DINÂMICAS DE GRUPO

das relações interpessoais (Carvalho, 2012; Wichmann, Couto, Areosa, & Montañés, 2013; Yuni, Urbano & Córdoba, 2007).

As dinâmicas de grupo são entendidas como “um instrumento através do qual é permitida uma relação aberta e espontânea entre os membros do grupo, possibilitando a exposição de opiniões e a comunicação de experiências, a qual conduz ao desenvolvimento das capacidades dos indivíduos que compõem o mesmo” (Pereira Alberto et al., 2001, p.1), sejam elas crianças, jovens ou adultos e segundo Almeida (1973 cit. por Pereira Alberto et al., 2001) a dinâmica de grupos funciona, então, como um processo de democratização, levando os indivíduos a participarem e a desenvolverem o sentido de responsabilidades e espírito de iniciativa.

Tendo como característica o fator socialização, as dinâmicas de grupo, contribuem para o desenvolvimento de relacionamentos bem como para a aquisição de conhecimentos e aprendizagens. Fica então patente a importância das dinâmicas de grupo na formação de agentes sociais, na qual é valorizada a participação e a construção coletiva de saberes. Todos os elementos do grupo, sejam eles os que realizam a atividade e os que preparam e comandam, são essenciais para o sucesso da atividade e conseqüentemente para o desenvolvimento de novas capacidades e aprendizagens do grupo (Pereira Alberto et al., 2001).

Neste sentido, o presente estudo procura conhecer as percepções dos estagiários do curso de licenciatura em Educação Social acerca das vantagens e desvantagens da utilização de técnicas de dinâmica de grupo nos seus contextos de estágio.

### **Método**

Este trabalho resulta de um estudo qualitativo de natureza exploratória, com recurso à análise de conteúdo de respostas dadas por 25 alunos estagiários do curso de Licenciatura em Educação Social, de um Instituto Politécnico de Portugal.

### **Participantes**

Participaram no estudo 25 alunos do 3º ano, estagiários do curso de licenciatura em Educação Social, a frequentarem o ano letivo 2018-2019, com idades compreendidas entre 20 e os 33 anos ( $M= 21.8$ ,  $DP=2.6$ ), dos quais 24 são do sexo feminino. O estágio decorreu em contexto comunitário (e.g., autarquias) e Institucional (e.g., Instituições Particulares de Solidariedade Social), com diferentes públicos-alvo, de todas as faixas etárias.

### **Instrumento**

Os dados foram recolhidos através de um questionário constituído por um conjunto de questões de caracterização sociodemográfica (idade, sexo e características da intervenção: contexto de intervenção e público-alvo de intervenção) e duas questões abertas acerca do tema, nomeadamente, “Qual(ais) a(s) vantagem(ns) da utilização das técnicas de dinâmicas de grupos no seu contexto de estágio?” e “Qual(ais) a(s) desvantagem(ns) da utilização das técnicas de dinâmicas de grupos no seu contexto de estágio?”, sendo ambas de resposta obrigatória.

### **Procedimentos**

Os dados foram recolhidos online, em abril de 2019, através de um questionário construído no Google Drive, que permitiu gerar um link, posteriormente difundido pelos estagiários através das redes sociais.

### **Análise de dados**

As informações recolhidas foram objeto de análise de conteúdo categorial com a utilização do software Nvivo, versão 11. Assim, procedeu-se à codificação tendo sido escolhido como unidade de registo o tema e como regra de enumeração a frequência. O modo de categorização utilizado foi o temático (Mucchielli, 1972), tendo sido as categorias seleccionadas à posteriori após leitura “flutuante” das respostas (Bardin, 1977, 2015).

### **Resultados**

Os resultados revelaram que os estagiários identificam maioritariamente vantagens na utilização das técnicas de dinâmica de grupo no contexto de estágio, sendo 45 referências relativas a vantagens e 28 a desvantagens. As vantagens identificadas para o público-alvo da intervenção foram: a promoção de competências pessoais (autoconhecimento, desinibição, aprendizagem e impacto individual diferenciado), sociais (relações interpessoais, gestão de conflitos, coesão grupal) e instrumentais (avaliação e forma de trabalho). Na promoção de Competências pessoais, a que foi mencionada em maior número foi a aprendizagem, com 6 referências, cujas menções apontam para a “aquisição de conhecimentos”, “melhorar o comportamento” e “partilhas de

## VANTAGENS E DESVANTAGENS DAS DINÂMICAS DE GRUPO

informação”. Nas Competências sociais, as relações interpessoais foram as mais mencionadas, com 18 referências, tendo os estagiários indicado, por exemplo, a “aquisição de competências e interação entre o grupo”, “promover as relações interpessoais” e “promover um momento interativo entre o grupo”. No que diz respeito às Competências instrumentais, a forma de trabalho foi a mais destacada, com 7 referências, sendo descrita como “dinâmica”, “atrativa”, “interativa”, “divertida” e “mais fácil” (Tabela 1).

Tabela 1

*Vantagens para o público-alvo de intervenção*

Categoria	Subcategoria	Fontes	Ref.
Competências pessoais	Autoconhecimento	5	5
	Desinibição	1	1
	Aprendizagem	6	6
	Impacto individual diferenciado	1	1
		<b>TOTAL</b>	<b>13</b>
Competências sociais	Relações interpessoais	16	18
	Gestão de conflitos	3	3
	Coesão grupal	2	2
		<b>TOTAL</b>	<b>23</b>
Competências instrumentais	Avaliação	1	1
	Forma de trabalho	3	7
		<b>TOTAL</b>	<b>8</b>

No que se refere às desvantagens, alguns estagiários mencionaram não existirem desvantagens na utilização das técnicas de dinâmica de grupo (n=3). As desvantagens identificadas remetem maioritariamente para o desinteresse, com 8 referências, tendo sido apontadas razões como: “a dinâmica pode ou não agradar ao público-alvo”; “quando algum dos clientes se recusa a fazer alguma dinâmica”; “nem sempre é fácil captarmos a atenção dos nossos clientes nas dinâmicas”. O tamanho do grupo foi também apresentado como uma possível desvantagem, com 5 referências, designadamente que “com grupos demasiado grandes torna-se complicado dinamizar uma dinâmica de grupo”. Inversamente, também foi indicado como desvantagem do tamanho do grupo, “o número reduzido de participantes”. Foram ainda identificadas outras subcategorias, cada uma com 3 referências (Tabela 2), nomeadamente, a inibição, associada ao “receio de participar”, as características do público-alvo, “que não permitem a utilização de técnicas” e a desorganização, refletida num “ambiente muito barulhento e confuso”. Por último, foram referidas as condições físicas ou espaciais, nomeadamente a necessidade de “um espaço maior” ou o facto de o espaço

não ser o mais adequado (2 ref.) e as dificuldades na atenção individualizada, que se reflete nos constrangimentos de “dar a mesma atenção a todos” (1 ref.).

Tabela 2

*Desvantagens para o público-alvo de intervenção*

Categoria	Subcategoria	Fontes	Ref.
Não há desvantagens		3	3
		<b>TOTAL</b>	<b>3</b>
Desvantagens	Desinteresse	8	8
	Tamanho do grupo	5	5
	Inibição	3	3
	Caraterísticas do público-alvo	3	3
	Desorganização	3	3
	Condições físicas ou espaciais	2	2
	Dificuldades na atenção individualizada	1	1
		<b>TOTAL</b>	<b>25</b>

**Discussão**

Este estudo tinha como principal objetivo conhecer as percepções dos estagiários do curso de licenciatura em Educação Social acerca das vantagens e desvantagens da utilização de técnicas de dinâmica de grupo nos seus contextos de estágio. A análise de conteúdo revelou que os participantes identificam maioritariamente vantagens na utilização das técnicas de dinâmica de grupo no contexto de estágio.

Das vantagens apresentadas evidenciam-se as que remetem para o desenvolvimento de competências em virtude da utilização de dinâmicas de grupo, tendo sido valorizadas maioritariamente as sociais, o que vai ao encontro da literatura sobre dinâmicas de grupo, ao apontar estas práticas como potenciadoras das relações interpessoais (Carvalho, 2012; Wichmann et al., 2013). Também foram valorizadas competências pessoais, com destaque para a aprendizagem, enquanto vantagem mais mencionada nesta categoria, o que importa assinalar, visto que a intervenção socioeducativa objetiva o desenvolvimento de competências através de ações de educação não formal (Carvalho & Baptista, 2004; Yuni et al., 2007). Por último, surgiram ainda referências às competências instrumentais, tendo sido destacada a própria forma apelativa de trabalho que as dinâmicas possibilitam, que se traduz em aspetos facilitadores de desenvolvimento pessoal e social (Bonfim et al., 2018).

## VANTAGENS E DESVANTAGENS DAS DINÂMICAS DE GRUPO

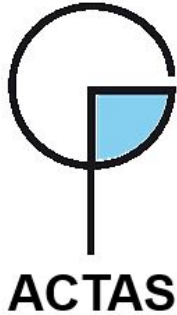
As desvantagens assinaladas devem ser consideradas em futuras intervenções, no sentido de serem salvaguardadas as condições de dinamização das técnicas, nomeadamente as que foram apontadas neste estudo, como o tamanho do grupo, a motivação e características pessoais do público-alvo, bem como o cuidado na organização das sessões. Estas considerações chamam a atenção para a necessidade de formação adequada nesta metodologia dos agentes de intervenção socioeducativa, em conformidade com o perfil de funções preconizado por entidades de referência na área como, por exemplo, a Associação Internacional de Educadores Sociais (AIEJI, 2006). Não obstante, pode-se concluir que existe já um reconhecimento da importância da utilização destas técnicas pelos alunos ainda em formação, o que poderá indiciar que na sua prática futura estas se irão constituir como uma ferramenta a eleger na sua intervenção socioeducativa, no sentido de apoiar no desenvolvimento de competências pessoais, sociais e instrumentais.

### Referências

- Asociación Internacional de Educadores Sociales. [AIEJI] (2006). The Professional Competences of Social Educators. A Conceptual Framework. Obtido de <http://aieji.net/wp-content/uploads/2010/12/A-conceptual-framework.pdf>
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bardin, L. (2015). *Análise de Conteúdo* (4a ed.). (L. A. Reto, & A. Pinheiro, Trad.). Lisboa: Edições 70.
- Bonfim, G., Teixeira, J., & Albiero, C. (2018). O trabalho com grupos no serviço social: contribuições para a intervenção profissional. *Caderno Humanidades em Perspectivas*, 2(2), 76-91.
- Carvalho, N. C. (2012). *Dinâmicas para idosos. 125 jogos e brincadeiras adaptados*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Carvalho, A. D., & Baptista, I. (2004). *Educação Social. Fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora.
- Mucchielli, R. (1972). *Opinions et changement d'opinion: connaissance du problème, application et pratiques*. Paris: Editions ESF.
- Pereira Alberto, M. F., Cirino, D. C., Nunes, B., Lins, M. H., Melo Soares, A., Dantas, A. P., Santos Alves, I., ..., & Alberto, M. L. (2001). *Dinâmicas de grupo: instrumentos no processo de formação de agentes sociais*. Paraíba: Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

- Ribeiro, E. J., Amante, M. J., Martins, E., Felizardo, S. A., Fernandes, R., & Xavier, P. (2016). Student's perceptions on the personal impact of a social education degree internship. *European proceedings of Social & Behavioral Sciences*, XVI, 270-277. e-ISSN: 2357-1330. doi: 10.15405/epsbs.2016.11.28
- Serrano, G. P. (2008). *Elaboração de Projectos Sociais. Casos práticos*. Porto: Porto Editora.
- Trevithick, P. (2005). The knowledge base of groupwork and its importance within social work. *Groupwork*, 15(2), 80-107.
- Yuni, J., Urbano, A., & Córdoba, C. (2007). La educación como factor de oportunidad para el desarrollo de las personas mayores. In D. González, J. Castro & P. Medina (Coords.), *Mayores Activos: teorías, experiencias y reflexiones en torno a la participación social de las personas mayores* (pp. 89-117). Madrid: ARJE.
- Wichmann, F. M., Couto, A., Areosa, S. V., & Montañés, M. C. (2013). Companionship groups as support to improve the health of the elderly. *Revista Brasileira Geriatria Gerontologia*, 16(4), 821-832.

Agradecimentos: As autoras agradecem aos estagiários do curso de licenciatura em Educação Social do ano letivo 2018-2019 e ao CI&DETS.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Ensino de fisiologia do exercício nos cursos de licenciatura em educação física

The exercise physiology teaching in undergraduate courses in physical education

Francisca Nimara Inácio da Cruz ([orcid.org/0000-0002-0277-032X](https://orcid.org/0000-0002-0277-032X))\*, Rubens Vinícius Letieri  
([orcid.org/0000-0003-4520-6339](https://orcid.org/0000-0003-4520-6339)) \*\*, José Airton de Freitas Pontes Junior  
([orcid.org/0000-0003-2045-2461](https://orcid.org/0000-0003-2045-2461))\*\*\*

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)\*, Universidade  
Federal do Tocantins (UFT)\*\*, Universidade Estadual do Ceará (UECE)\*\*\*

Francisca Nimara Inácio da Cruz

[nimara.cruz@ifce.edu.br](mailto:nimara.cruz@ifce.edu.br) (contato principal)

## Resumo

O presente estudo objetivou realizar um mapeamento dos conteúdos a serem avaliados no ensino de Fisiologia do Exercício por meio de uma revisão sistemática da literatura e da análise documental de ementas de cursos de Licenciatura em Educação Física do estado do Ceará, Brasil. Trata-se de um estudo teórico e documental. Em relação ao primeiro, tendo como referência a abordagem da Revisão Sistemática, foram consultadas a base de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO) e o repositório Google Acadêmico para a obtenção das produções científicas, sendo consideradas todas as produções que contemplassem a busca nos idiomas português, inglês e espanhol de artigos científicos completos publicados até o ano de 2018. Na segunda análise de abordagem documental, foram verificadas as ementas da disciplina de Fisiologia do Exercício de seis cursos superiores de Licenciatura em Educação Física do estado do Ceará, Brasil, sendo quatro instituições de ensino públicas e duas instituições privadas. Como resultados, foi realizado um cruzamento dos conteúdos acerca da Fisiologia do Exercício que deveriam ser ensinados e avaliados. Foram selecionados para compor a Revisão Sistemática apenas 3 artigos. Na análise documental, de acordo com os conteúdos apontados no resumo das ementas das instituições de ensino, cinco (5) conteúdos foram mapeados sendo comuns ao ensino da disciplina, sendo estes, adaptações fisiológicas nos sistemas energético, cardiovascular, respiratório, neuromuscular e endócrino ao exercício físico.

*Palavras-chave:* fisiologia do exercício, educação, avaliação

## Abstract

The present study aimed at mapping the contents to be evaluated in Exercise Physiology teaching, through a systematic review of the literature and also the documentary analysis of the syllabuses offered by undergraduate courses in Physical Education which take place in Ceará, Brazil. Thus, this is a theoretical and documentary study. In relation to the first one, with the Systematic Review approach as reference, the Scientific Electronic Library Online database (SciELO) and the Google Scholar repository were used to obtain the scientific productions, considering all the productions contemplating the search of complete scientific articles published in Portuguese, English and Spanish as well, until 2018. In the second analysis of documentary approach, the Exercise Physiology syllabuses of six undergraduate courses in Physical Education in Ceará Brazil were verified, which four of them have been offered in public educational institutions, whereas the two others in private ones. As a result, it was carried out a content-crossing about Exercise Physiology which should be taught and evaluated. Only 3 articles were selected to compose the Systematic Review. In the documentary analysis, according to the contents indicated in the summary of the educational institutions syllabuses, five (5) contents were mapped as common to the discipline teaching, being these physiological adaptations to physical exercise in the energetic, cardiovascular, respiratory, neuromuscular and endocrine systems.

*Keywords:* exercise physiology, education, assessment



O estudo dos efeitos agudos e crônicos do exercício físico sobre as estruturas e as funções dos sistemas do corpo humano são características da Fisiologia do Exercício que é uma área de conhecimento derivada da Fisiologia, sendo considerada uma das disciplinas mais tradicionais na Educação Física devido a grande herança biológica destas áreas (Forjaz e Tricoli, 2011).

O conhecimento adquirido pelo discente no ambiente acadêmico-científico das diferentes instituições de ensino do país que ofertam cursos de Educação Física é fundamental para uma formação profissional adequada e a oferta de um serviço de qualidade à população. Forjaz e Tricoli (2011) relatam que a produção do conhecimento científico em Fisiologia do Exercício e o campo de atuação profissional da Educação Física e do Esporte devem estabelecer uma íntima relação, além de ser uma etapa indispensável no processo de formação do futuro profissional.

De acordo com Plowan e Smith (2009), o conhecimento oferecido pela Fisiologia do Exercício permite ao aluno de graduação a compreensão das modificações provocadas a curto e longo prazo nos sistemas fisiológicos decorrentes do exercício físico; a realização de pesquisas científicas que constituam saberes na construção de conhecimentos que possam vir a contribuir com a saúde e qualidade de vida da população; a eliminação de mitos relacionados a concepções errôneas sobre o exercício físico e a prática esportiva.

Segundo dados do sistema e-MEC do Ministério da Educação, no Brasil existem cerca de 1.713 cursos de Educação Física entre Licenciaturas e Bacharelados, com ensino presencial e a distância em Instituições de Ensino Superior públicas e particulares, sendo a disciplina de Fisiologia do Exercício integrante dos currículos de praticamente todas as instituições que ofertam o curso no país (Brasil, 2018).

Segundo as Diretrizes Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, estes deverão possibilitar aos estudantes uma formação generalista, humanista e crítica, que possibilite uma intervenção acadêmico-profissional, fundamentando-se em bases científicas, conduta ética e reflexão filosófica, devendo as Instituições de Ensino Superior oferecerem conhecimentos que na formação ampliada contemplem a dimensão biológica do corpo humano, segundo a Resolução nº 7 (2004).

Quanto a avaliação do ensino ofertado nos cursos superiores no país, este ocorre por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) que é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. Um dos componentes dessa avaliação é o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

(ENADE) em que participam discentes ingressantes e concluintes dos cursos avaliados, que fazem uma prova de formação geral e formação específica (Enade, 2019). Dentre os conteúdos avaliados pelo ENADE de 2017, destacavam-se os conteúdos relacionados as dimensões morfofuncionais do movimento humano segundo a Portaria INEP nº 481 (2017).

Dessa forma, quanto à formação do profissional de Educação Física, o conhecimento acadêmico-científico adquirido pelo ensino da Fisiologia do Exercício permitirá a organização de intervenções baseadas nas respostas fisiológicas ao exercício agudo e crônico em curto, médio e longo prazos para obter os objetivos desejados, contribuindo também para a avaliação dessas respostas, o que permitirá, se necessário, a modificação das estratégias de intervenção.

Diante do exposto, o presente estudo objetivou realizar um mapeamento dos conteúdos a serem avaliados no ensino de Fisiologia do Exercício por meio de uma revisão sistemática da literatura e da análise documental de ementas de cursos de Licenciatura em Educação Física do estado do Ceará, Brasil.

### **Método**

O presente estudo caracteriza-se como teórico e documental. Em relação ao primeiro, tendo como referência a abordagem da Revisão Sistemática, foram consultadas a base de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO) e o repositório Google Acadêmico para a obtenção das produções científicas, sendo considerados artigos científicos completos publicados até o ano de 2018.

Os termos utilizados para a busca em tais bases de dados foram: "ensino" and "fisiologia do exercício" and "conteúdos" and "ensino superior" and "conhecimentos", sendo consideradas todas as produções que contemplassem a busca nos idiomas português, inglês e espanhol. Dessa forma, a Figura I apresenta como realizou-se a busca.

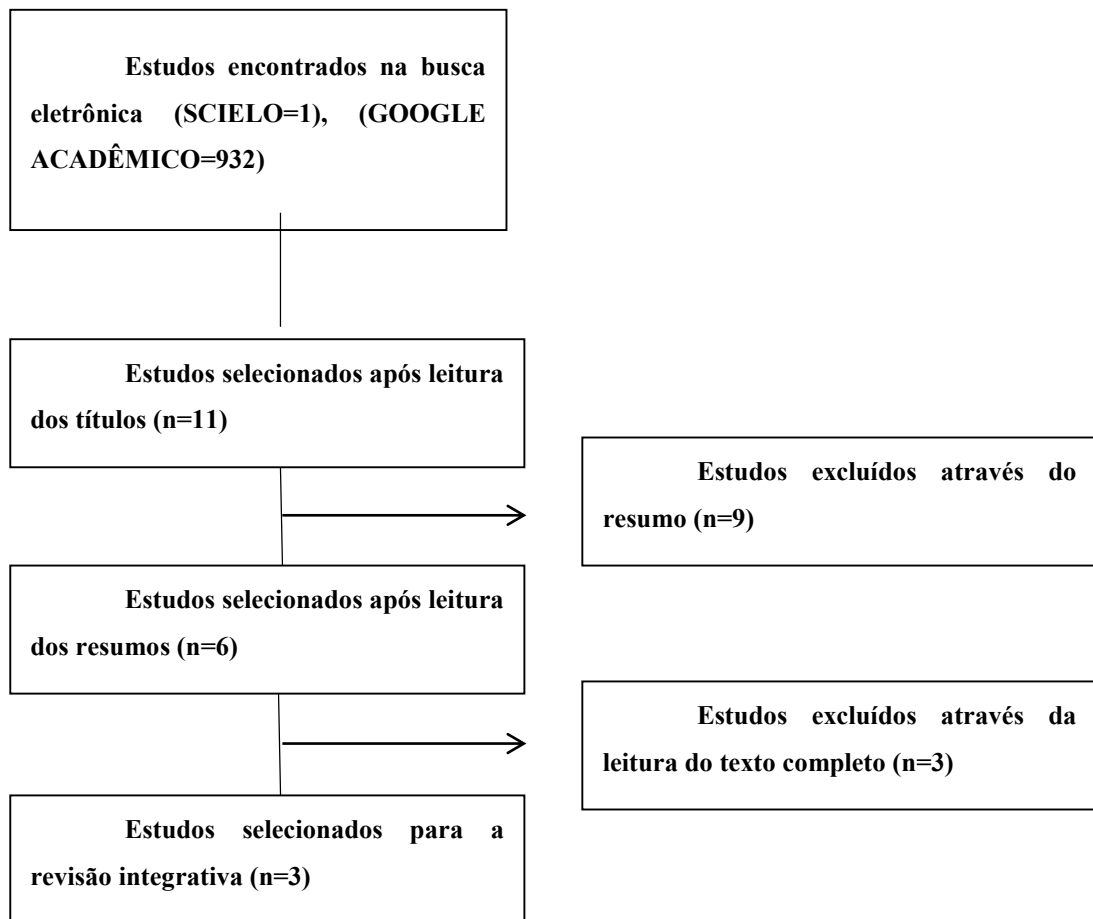


Figura 1. Fluxograma da quantidade de artigos encontrados e selecionados para análise no estudo

Na segunda análise de abordagem documental, foram verificadas as ementas da disciplina de Fisiologia do Exercício de seis cursos superiores de Licenciatura em Educação Física do estado do Ceará, Brasil, sendo quatro instituições de ensino públicas e duas instituições privadas.

### Resultados

Com base na busca teórica e na análise documental, foi realizado um cruzamento dos conteúdos acerca da Fisiologia do Exercício que deveriam ser ensinados e avaliados. Dessa forma, foram encontrados na busca eletrônica 933 estudos, selecionados após leitura dos títulos 11 estudos, excluídos através de leitura do resumo 9 estudos, selecionados após leitura dos resumos 6 estudos, excluídos através da leitura do texto completo 3 estudos e, por fim, selecionados para compor o estudo apenas 3. O quadro 1 apresenta em síntese os artigos selecionados para a pesquisa.

<b>PERIÓDICO</b>	<b>TÍTULO DO ARTIGO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>PRINCIPAIS RESULTADOS</b>
Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício	Novos olhares sobre o ensino da fisiologia humana e da fisiologia do exercício	Lima, Moreira e Castro (2014)	Apresentar os métodos alternativos já utilizados e os resultados obtidos no ensino-aprendizagem da fisiologia humana e da fisiologia do exercício, fundamentado na literatura publicada nos últimos 10 anos	Métodos mais eficazes foram mapas conceituais e seminários didáticos
Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	Fisiologia do Exercício para alunos de graduação: uso de estratégias de ensino baseadas na metodologia dialética	Alves et al. (2013)	Utilizar diferentes estratégias de ensinagem por meio de atividades propostas aos alunos na disciplina de Fisiologia da Atividade Motora I da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo e correlacionar o desempenho do aluno com a sua participação nas atividades propostas	A metodologia dialética é recomendada para o ensino da Fisiologia do Exercício
Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte	Processo ensino processo ensino-aprendizagem de fisiologia do exercício na graduação em educação física: análise de uma proposta metodológica	Cezar e Oliveira (2007)	Analisar uma proposta metodológica voltada ao processo ensino-aprendizagem da disciplina curricular Fisiologia do Exercício de um curso de graduação em Educação Física, de uma instituição particular de ensino superior	Satisfação dos alunos com a metodologia adotada; aumento da motivação discente para o estudo da disciplina e o reconhecimento em relação ao favorecimento da aprendizagem dos conteúdos

*Figura 2.* Caracterização dos artigos selecionados para a revisão sistemática

<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>EMENTA</b>
<b>1</b>	-Controle do ambiente interno e noções de metabolismo humano e sistemas bioenergéticos. -Integração dos sistemas orgânicos em resposta ao exercício, a partir da atividade neuromuscular, de adaptações cardiovasculares, cardiorrespiratórias e de respostas endócrinas.
<b>2</b>	-Adaptações fisiológicas agudas e crônicas do metabolismo energético e dos sistemas cardiovascular, respiratório, neuromuscular e endócrino.
<b>3</b>	-Adaptações fisiológicas nos sistemas energético, endócrino, cardiovascular e neuromuscular decorrentes do exercício.
<b>4</b>	-Respostas e adaptações periféricas e sistêmicas do organismo humano ocorridas a curto e longo prazo em função da quantidade (volume) e qualidade (intensidade) da atividade e do exercício físico.
<b>5</b>	-Fisiologia do sistema nervoso; músculo esquelético; músculo liso; cardiovascular; respiratória; renal; digestiva; endócrina; coagulação sanguínea.
<b>6</b>	-Princípios da Fisiologia durante o esforço do exercício físico, das fontes energéticas, dos mecanismos de regulação e controle, relacionadas ao movimento humano.

*Figura 3.* Resumo das ementas da disciplina de Fisiologia do Exercício das instituições

### **Discussão**

Em estudo realizado por Lima, Moreira e Castro (2014) com o objetivo de apresentar os métodos alternativos já utilizados e os resultados obtidos no ensino-aprendizagem da fisiologia humana e da fisiologia do exercício, fundamentado na literatura publicada nos últimos 10 anos, verificou-se que os métodos mais eficazes foram mapas conceituais e seminários didáticos, pelo fato de estes promoverem participação, interação e fixação do conteúdo abordado.

Os estudos sobre Fisiologia do Exercício são desenvolvidos no ambiente acadêmico com diferentes populações: crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos, pessoas saudáveis, portadores de doenças, indivíduos sedentários, atletas de diferentes níveis e modalidades esportivas, sendo alguns conduzidos com animais de experimentação, na busca de analisar os efeitos do exercício em sistemas orgânicos específicos (Plowman e Smith, 2009).

Em estudo realizado por Alves et al. (2013) objetivando utilizar diferentes estratégias de ensinagem por meio de atividades propostas aos alunos na disciplina de Fisiologia da Atividade Motora I da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo e correlacionar o desempenho do aluno com a sua participação nas atividades propostas, foi possível perceber que a

metodologia dialética é recomendada para o ensino da Fisiologia do Exercício pela sua contribuição em aspectos relacionados ao desenvolvimento do senso crítico dos alunos e a contínua atualização na área apesar do término da disciplina.

Cezar e Oliveira (2007) conduziram estudo na busca de analisar uma proposta metodológica voltada ao processo ensino-aprendizagem da disciplina curricular Fisiologia do Exercício de um curso de graduação em Educação Física, de uma instituição particular de ensino superior. Tal proposta fazia uso de três instrumentos, inicialmente, era realizada a elaboração semanal de sínteses sobre o conteúdo do livro que havia sido ministrado em aula; após essa etapa, a representação de uma fibra muscular por meio da construção de um protótipo com sucata e, também entrevistas com professores de Educação Física atuantes em academia, buscando avaliar seus conhecimentos sobre Fisiologia do Exercício, tais conhecimentos eram relacionados aos conteúdos estudados pela turma no semestre e sua importância para esta prática profissional.

O componente da proposta metodológica relacionada a entrevista com professores de educação física atuantes em academia foi realizada com 78 profissionais, sendo constatado que os conteúdos de metabolismo, enzimas e sistemas energéticos foram os que obtiveram menor domínio pelos profissionais atuantes nas academias pesquisadas. De maneira geral, a realização desse estudo mostrou que os alunos ficaram satisfeitos com as metodologias utilizadas, ficaram mais motivados a estudar a disciplina e reconheceram que a sua aprendizagem foi favorecida com as metodologias propostas.

Os efeitos agudos do Exercício Físico, são também chamados de respostas ou alterações que uma sessão de exercício físico promove no corpo humano. Essas respostas podem ser observadas durante o exercício e após o exercício. Quanto as respostas pós-exercício, estas podem ser classificadas em respostas imediatas, ocorrendo nas primeiras horas após o exercício, e tardias, sendo notadas ao longo de 24 horas pós-exercício. Quanto aos efeitos crônicos ou adaptações, estes correspondem às alterações decorrentes de um período prolongado de treinamento físico regular sobre a estrutura e função dos sistemas orgânicos (Nobrega, 2005).

Para o entendimento de tais efeitos, o domínio sobre metabolismo, atividade enzimática e sistemas energéticos é fundamental, diante disso, os resultados do estudo de Cezar e Oliveira (2007) são preocupantes pela deficiência de conhecimento dos profissionais em conteúdos considerados essenciais para a atuação, visto que seu entendimento provoca o entendimento das alterações fisiológicas decorrentes da prática de exercício físico.

De acordo com os conteúdos apontados no resumo das ementas das seis Instituições de Ensino Superior integrantes do presente estudo (Figura 3 dos resultados), cinco (5) conteúdos foram mapeados sendo comuns ao ensino da disciplina de Fisiologia do Exercício, sendo respectivamente, adaptações fisiológicas nos sistemas energético, cardiovascular, respiratório, neuromuscular e endócrino ao exercício físico.

Em pesquisa desenvolvida por Alves et al. (2013), tal disciplina buscava discutir os efeitos fisiológicos agudos e crônicos do exercício físico no organismo e os mecanismos envolvidos, de forma que o aluno se apropriasse de conhecimentos atuais de Fisiologia do Exercício. Os conteúdos abordados relacionaram-se à fisiologia neuromuscular e cardiovascular durante o exercício físico, sendo o conteúdo da disciplina dividido em Módulo I- músculo esquelético e exercício físico; e Módulo II- sistema cardiovascular e exercício físico. Diante disso, os sistemas fisiológicos estudados por Alves et al. (2013) estão presentes nas ementas da disciplina nos seis cursos superiores de Educação Física pesquisados no presente trabalho.

A Fisiologia do Exercício é uma disciplina ofertada em praticamente todos os cursos superiores de Educação Física no país, sendo os alunos avaliados por meio do ENADE quanto aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional, e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial (Brasil, 2018). No ano de 2017, os conteúdos relacionados as dimensões morfofuncionais do movimento humano foram utilizados como referência para a avaliação dos estudantes segundo a Portaria INEP nº 481 (2017).

O ensino da Fisiologia do Exercício é fundamental durante o processo formativo do aluno na graduação, porque tais conhecimentos irão capacitar os mesmos ao entendimento das diversas alterações que ocorrem no corpo humano decorrentes do exercício físico e, dessa forma, tal disciplina orienta o aluno a lidar com a promoção da saúde, visto que vários estudos relatam os benefícios advindos da prática regular da atividade física e do exercício físico na potencialização da promoção da saúde e qualidade de vida por meio da prevenção e auxílio não-farmacológico no tratamento de doenças cardiovasculares, diabetes, osteoporose, depressão, obesidade, hipertensão arterial, alguns tipos de câncer entre outras patologias, aos quais as pessoas podem se beneficiar da prática regular de exercícios físicos com intensidades, frequências e duração adequada (Braz, Farini e Costa Filho, 2011; Silva et al., 2014).

## Conclusão

A Fisiologia do Exercício é uma disciplina presente nos currículos dos cursos de Educação Física de praticamente todas as Instituições de Ensino Superior que ofertam o curso no país e seus conteúdos relacionam-se as adaptações decorrentes do exercício físico nos diferentes sistemas orgânicos. De acordo com os conteúdos apontados no resumo das ementas das instituições de ensino do presente estudo, os conteúdos mapeados sendo comuns ao ensino da disciplina de Fisiologia do Exercício foram adaptações fisiológicas nos sistemas energético, cardiovascular, respiratório, neuromuscular e endócrino ao exercício físico.

## Referências

- Alves, C.R.R., Campos, J. C., Moreira, J. B. N., Nobre, T. S., Sanches, I. C., Forjaz, I. C., Brum, P. C. (2013). Fisiologia do Exercício para alunos de graduação: uso de estratégias de ensino baseadas na metodologia dialética. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*. 27, 289-296. <http://dx.doi.org/10.1590/S1807-55092013000200012>
- Brasil. Ministério da Educação. *Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos de Educação Superior*. (2018). <http://emec.mec.gov.br/>
- Braz, M.R., Farani, E. E. V., Costa Filho, A. (2011). Educação Física na estratégia Saúde da Família: ferramenta didática para os programas de Hipertensão Arterial Sistêmica e Diabetes Mellitus. *Revista PRAXIS*. 3, 45-50. <http://revistas.unifoa.edu.br/index.php/praxis/article/view/975/984>
- Cezar, C., Oliveira, G. K. (2007). Processo ensino processo ensino-aprendizagem de fisiologia do exercício na graduação em educação física: análise de uma proposta metodológica. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*. 6, 191-197. <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1276/979>
- Enade. *Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes*. (2019). <http://enade.inep.gov.br/enade/#!/index>
- Forjaz, C. L. M., Tricoli, V. (2011). A Fisiologia em Educação Física e Esporte. *Revista brasileira de Educação Física e Esporte*. 25, 7-13. <http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v25nspe/02.pdf>
- Lima, L. F., Moreira, O. C., Castro, E. F. (2014). Novos olhares sobre o ensino da fisiologia humana e da fisiologia do exercício. *Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício*. 8, 507-513. <http://www.rbpfex.com.br/index.php/rbpfex/article/view/686/620>



- Mendes, K. D. S., Silveira, R. C. C. P., Galvão, C. M. (2008). Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. *Texto & Contexto Enfermagem*. 17, 758-64. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-07072008000400018>
- Nobrega, A.C.L. (2005). The subacute effects of exercise: concept, characteristics, and clinical implications. *Exercise Sport Science Reviews*. 33, 84-7. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15821429>
- Plowman, S.A., Smith, D.L. (2009). *Fisiologia do exercício para saúde, aptidão e desempenho*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Portaria INEP nº 481 de 6 de junho de 2017. (2017). <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Inep-481-2017-06-06.pdf>
- Resolução nº 7, de 31 de março de 2004. (2004). Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf>
- Silva, N. L., Brasil, C., Furtado, H., Costa, J., Farinatti, P. (2014). Exercício físico e envelhecimento: benefícios à saúde e características de programas desenvolvidos pelo LABSAU/IEFD/UERJ. *Revista HUPE*. 13, 75-85. <https://doi.org/10.12957/rhupe.2014.10129>



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Desenvolvimento profissional docente na educação superior: uma rede de  
conhecimentos, compromissos e práticas

Professional teacher development in higher education: a network of knowledge,  
commitments and practices

Nadja Costa (ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7497-8576>)\*

Ana Maria Costa e Silva (ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8598-7243>)\*\*

\*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN),

\*\* Universidade do Minho

Nadja Maria de Lima Costa

Email: [nadja.costa@ifrn.edu.br](mailto:nadja.costa@ifrn.edu.br)

Ana Maria da Costa e Silva

Email: [anasilva@ie.uminho.pt](mailto:anasilva@ie.uminho.pt)

## Resumo

O estudo abrange contextos e concepções críticas de desenvolvimento profissional de docentes da educação superior tecnológica. Inscreve-se no paradigma qualitativo, de abordagem compreensiva, baseada em referencial multimetódico, a partir de narrativas escritas e grupo focal, recorrendo à categorização emergente na busca de compreender sentidos. Os sujeitos da investigação são professores do Curso Superior de Tecnologia em Construção de Edifícios (CSTCE), de um instituto superior tecnológico do Brasil. Traduz-se em recorte de investigação realizada no doutoramento em Ciências da Educação, da Universidade do Minho. Sob o foco de contribuir com políticas significativas de desenvolvimento profissional de professores do nível superior, pauta essa dimensão como construção contínua dos sujeitos nos espaços profissionais. Respalda-se em contributos de Day (2003, 2004); Zabalza (2004, 2006); Garcia (2009); Veiga (2012); Almeida (2012); Cunha (2006); Flores (2015) e outros. Tem como principal finalidade destacar compreensões contemporâneas interligadas a contextos pedagógicos, curriculares e questões identitárias da profissão docente. Os resultados sinalizam concepções e práticas de desenvolvimento profissional docente no ensino tecnológico, correlatas a necessidades nucleares da docência do ensino superior, em âmbitos individuais, coletivos e pedagógicos. Implica entrelaçamento entre dimensões pessoais, profissionais e administrativas, conformando uma rede de relações na atuação docente. Por fim, institui o desenvolvimento profissional docente enquanto movimento dialético entre o fazer e a reflexão sobre esse fazer, nomeadamente, de modo sistematizado e colaborativo.

*Palavras-chave:* desenvolvimento profissional docente, educação superior, práticas pedagógicas.

## Abstract

The study encompasses contexts and critical conceptions of professional development of higher education teachers. It is part of the qualitative paradigm, of a comprehensive approach, based on a multimetric reference, from written narratives and focal group, using the emergent categorization in the search of understanding senses. The subjects of the investigation are professors of the Superior Course of Technology in Construction of Buildings (CSTCE), of a superior technological institute of Brazil. It is translated into a research cut carried out in the PhD in Educational Sciences, University of Minho. Under the focus of contributing to significant policies of professional development of teachers of the higher level, this dimension guides as the continuous construction of the subjects in the professional spaces. Supports contributions from Day (2003, 2004); Zabalza (2004, 2006); Garcia (2009); Veiga (2012); Almeida (2012); Cunha (2006); Flores (2015) and others. Its main purpose is to highlight contemporary understandings interconnected with pedagogical contexts, curricular and identity issues of the teaching profession. The results indicate conceptions and practices of professional teaching development in technological teaching, related to the core needs of higher education teaching, in individual, collective and pedagogical environments. It implies interweaving between personal, professional and administrative dimensions, forming a network of relationships in the teaching performance. Finally, it establishes professional teacher development as a dialectical movement between doing and reflecting on this, in a systematic and collaborative manner.

*Keywords:* teacher professional development, higher education and pedagogical practices.

## DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Na atualidade, a compreensão de desenvolvimento profissional docente (DPD) distancia-se da formação baseada em cursos desvinculados do cotidiano e das práticas profissionais. O desenvolvimento profissional docente assume múltiplas significações, envolvendo distintos processos e atividades que contribuem para problematizar a realidade e transformar práticas acadêmicas, bem como construir novos contextos da docência. Essencialmente, prima pela emancipação e autonomia dos professores.

Em decorrência das transformações sociais e econômicas ocorridas nas últimas décadas, a educação tem auferido distinto espaço nas agendas governamentais de diversos países. De acordo com vários estudos, as discussões sobre o desenvolvimento profissional docente, encontram-se entre os temas que assumem amplo destaque.

Por sua vez, alarga-se a preocupação com a formação inicial e contínua de professores, com experiências de investigação comprometidas com a qualidade social da educação ofertada, bem como permeiam demandas de maior investimento nas políticas de desenvolvimento profissional docente. Designadamente, quanto às necessidades de formação, diversos estudos demonstram uma crescente preocupação acerca da ausência de espaços formativos que contemplem as especificidades da docência universitária (Isaia & Bolzan, 2008; Araújo, 2006; Cunha, 2007; Almeida, 2012; Zabalza 2006, entre outros).

Em relação ao contexto educacional brasileiro, tal concepção de desenvolvimento profissional docente surge na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a qual preconiza a efetiva participação dos professores no planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional. Na conjuntura dos últimos anos, tem-se percebido iniciativas de novos projetos voltados para supostas melhorias do ensino e da aprendizagem que se caracterizam como ações dirigidas ao desenvolvimento profissional de docentes, embora sejam consideradas pontuais no que tange ao atendimento à essência da concepção contemporânea de DPD, defendida por diversos estudiosos (Fiorentinni & Crecci, 2013).

Nesse sentido, Oliveira (2010) destaca que, conceitualmente, a compreensão de desenvolvimento profissional docente foi aportada para a agenda global e regional, nos últimos anos, por influência de organismos internacionais, tais como: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) e a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

O conceito de desenvolvimento profissional docente permeado neste estudo, ancora-se no movimento de transformação dos sujeitos dentro do universo profissional. Nesse sentido, o termo desenvolvimento profissional docente institui-se como um processo de construção permanente do sujeito profissional, um vir a ser, portanto, um movimento de transformar-se ao longo do tempo ou a partir de ações formativas sob diversas angulações. Nessa perspectiva, André (2011), discute o campo de estudo sobre formação de professores e estabelece diferenças entre os dois conceitos. Nestes termos, aponta:

[...] o conceito de desenvolvimento profissional docente em substituição à formação continuada (NÓVOA, 2008; IMBERNÓN, 2009; MARCELO, 2009). A preferência pelo seu uso é justificada por Marcelo (2009) porque marca mais claramente a concepção de profissional do ensino e porque o termo “desenvolvimento” sugere evolução e continuidade, rompendo com a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada (André, 2011, p. 26).

Para Ramos (2010), a profissionalidade docente na educação superior é inerente à necessidade de formação específica para o exercício da docência, no que se refere a pensar em conhecimentos e práticas didático-pedagógicas, articulando-as inerentemente, às relações interpessoais vivenciadas e ao desenvolvimento profissional docente neste nível e no próprio *locus* de atuação.

Nessa perspectiva, Day (1999), um dos precursores da discussão, ao apontar alguns indicadores do desenvolvimento profissional dos professores, descreve-o como um

[...] processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individualmente ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, os conhecimentos, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e práticas profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais (Day, 1999, pp. 20-21).

Ampliando suas concepções, Day (2004) apresenta uma visão holística do desenvolvimento profissional continuado dos professores, destaca os desafios e os constrangimentos que afetam a capacidade de se empenharem profissionalmente e para desenvolverem as competências da docência, de modo a melhorar a educação e os resultados escolares das crianças, dos jovens e dos adultos em processos de formação. Para o autor, o sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende dos contextos das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e conjunturas educacionais onde realizam as suas atividades docentes. Envolve a aprendizagem, eminentemente pessoal, a partir das experiências

vividas na profissão e das oportunidades formais e informais no contexto da docência (Day, 2004).

Para Fiorentini (2008), o desenvolvimento profissional docente ocorre “como um processo contínuo que tem início antes de ingressar na licenciatura, estende-se ao longo de toda sua vida profissional e acontece nos múltiplos espaços e momentos da vida de cada professor, envolvendo aspectos pessoais, familiares, institucionais e socioculturais” (p. 45). Nessa perspectiva, reafirma que os professores aprendem e se desenvolvem profissionalmente, mediante participação em diferentes práticas, processos e contextos, com intencionalidade definida ou não; portanto, são ações que promovem a formação ou a melhoria da prática docente. Ressalta ainda, a compreensão do desenvolvimento profissional enquanto um processo contínuo de transformação e constituição do sujeito, ao longo do tempo, principalmente em uma comunidade profissional (Fiorentini, 2008).

Nesse sentido, compartilha-se com Fernandes e Leite (2013) o entendimento de desenvolvimento profissional docente enquanto um processo permanente de aprendizagem, em que a formação contínua assume lugar cativo como meio de proporcionar novos horizontes e novos valores na cultura docente, contribuindo para um excelente nível de atuação profissional. As autoras defendem uma compreensão sistêmica da educação e da formação contínua, de modo que as práticas formativas estejam articuladas à realidade vivida pelos docentes e relacionadas à problemática que emerge dos contextos, nomeadamente, as envolvidas nos currículos e nas práticas pedagógicas da educação superior; uma discussão afinada com as questões próprias da identidade profissional docente (Fernandes & Leite, 2013).

Desse modo, a centralidade do currículo em ações formativas e de desenvolvimento profissional, se estabelece em razão de ser um espaço em constante problematização do conhecimento e dos contextos alicerçados nas dinâmicas culturais, educacionais, políticas e econômicas. Segundo Day (2004), o currículo é a expressão de conflitos e consensos que são construídos a partir da (re)definição das suas políticas e práticas pedagógicas.

Na perspectiva de Fernandes e Leite (2013), para que as práticas formativas surtam efeitos no desenvolvimento dos professores da educação superior se faz necessário dispensar atenção aos aspectos que dificultam e/ou facilitam a efetivação de formações que tanto promovem aprendizagens profissionais quanto geram mudanças nas próprias instituições de educação superior. Nessa compreensão, as autoras questionam a real existência de práticas

formativas, o sentido dessas práticas para os docentes, bem como as relações que tais formações estabelecem com a política de desenvolvimento profissional em cada instituição de ensino superior.

Na educação superior, a atual compreensão de desenvolvimento profissional docente, fundamentada na problematização dos fazeres e saberes envolvidos na docência, enfatiza práticas de DPD concebidas em espaços que possibilitem ao professor refletir, compartilhar e reconstruir experiências e conhecimentos próprios à especificidade da educação superior. Isso garante a possibilidade de intercâmbios profissionais, de pesquisas e de práticas interdisciplinares, bem como promove a diversidade e o protagonismo pedagógico nas Instituições de Ensino Superior (Almeida, 2012; Veiga, 2012).

Segundo Herdeiro e Silva (2008), o desenvolvimento profissional docente, comumente visto como ações formativas por meio de cursos, deve ultrapassar a perspectiva tradicional e ser compreendido como processo contínuo por meio de projetos investigativos, trocas de experiências, práticas reflexivas, investigações compartilhadas e outras. Tais atividades profissionais, experienciadas em contextos reais e em processos reflexivos, tanto possibilitam avanços nas práticas individuais e coletivas dos professores, como se constituem produtoras de conhecimentos, jamais adquiridos em instituições formativas. São, de fato, (re)elaborações colaborativas e repletas de significados.

Assim, a presente discussão consiste em um recorte de investigação qualitativa, do tipo estudo de caso, utilizando-se da análise documental, narrativas orais e escritas como técnicas e instrumentos de recolha. Orientou-se pelo objetivo geral de compreender relações entre identidade e desenvolvimento profissional de um grupo de professores do CSTCE do IFRN. Buscando compreender sentidos, recorreu-se à categorização emergente, à frequente comparação, interpretação, triangulações e à análise contextual do discurso (Demazière & Dubar, 2004; Maroy, 1997; Laville & Dionne, 1999).

### **Compreendendo sentidos do desenvolvimento profissional docente no CSTCE /IFRN**

Segundo Zabalza (2004), os espaços da ação docente devem ser considerados inter-relacionados, não-excludentes e com potencial de caracterizar, qualitativamente, papéis do professor na atual conjuntura da docência na educação superior. Paralelamente, funcionam como indicadores de postura profissional e de políticas a se implementar no DPD.

## DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Corroborando com a sistematização de conceitos explicitados, e com o intuito de desvelar percepções para compreender o contexto investigado da docência no CSTCE, elaborou-se uma composição de expressividades e de expectativas dos professores participantes acerca do tema em discussão. Para tanto, estão elencadas na tabela 1 algumas narrativas que representam compreensões, perspectivas, limites e desafios quanto ao desenvolvimento profissional do referido grupo de professores.

**Tabela 1: Representações sobre desenvolvimento profissional docente no CSTCE/IFRN**

Dimensões	Expectativas	Limites e desafios
Pessoal	<p>Então, quer dizer, eu acho que tem espaço pra isso. Mas, agora eu hoje, né. Já com quase 25 anos de professor.. 25 de idade, né... (Risos...), com mais vivências anteriores, coisa e tal. Assim, eu buscar um curso de formação pra isso e pra aquilo não me interessa muito. Não é que eu queira dizer, que eu já aprendi tudo intuitivamente. Já aprendi na sala de aula, já sei lidar. Não é isso. (D-2, grupo focal 2).</p> <p>Nós fazemos parte de um eixo tecnológico que, de fato, fomos preparados, a vida toda, pra resolver problemas e acabamos sendo muito racional diversas vezes, né. Então, isso aí, essa postura a gente vai aprendendo a torto e a direito. E, é um exercício contínuo que você vai buscando o auto-equilíbrio, sabe. (D-3, grupo focal 2).</p>	<p>Como diz [Nome] "tem turma que eu entro de um jeito, outra turma de outro jeito" você conduz, né! Quer dizer, a gente já tem essa coisa que, por exemplo, dificilmente eu até posso entrar num curso pedagógico, mas eu não saberia dizer...Se seria bom. (D-2, grupo focal 2).</p> <p>Eu acho que inclusive, essa fala de possibilidade de palestras sobre motivação e outras coisas mais. Essa parte de palestra de motivação de maneira prática, obedecendo nossos horários. Até porque a gente tem dois dias de semana pedagógica antes de começar as aulas. Poderia ser usado. (D-3, grupo focal 2).</p>
Profissional	<p>Ou seja, nós vimos de uma cultura de ensinar, de lecionar no técnico, houve essa ampliação da estrutura de oferecimento de cursos institucional para o tecnólogo. É uma outra abordagem, gera outras demandas. Aí você pergunta, e essa carreira como é que nós estamos sentido? Ainda falta? O que poderia melhorar para melhorar a atuação de vocês no nível superior ou nesses diversos níveis? (D-12, grupo focal 1).</p>	<p>Eu vou tentar contribuir ou complicar dizendo a seguinte coisa: eu tenho dificuldade de diferenciar o nível de abordagem do nível técnico para o nosso superior. Ok? Pronto. Eu busco trabalhar essa diferença. Entretanto, eu tenho dificuldade de fazer essa distinção. Eu acho que é uma fronteira muito tênue pra você trabalhar isso aí, considerando a carreira da qual você está nos perguntando, de EBTT (D-12, grupo focal 1).</p>
Administrativa	<p>O professor desta instituição, ele tem que ser um professor diferenciado, ele não pode ser igual. (D-5, grupo focal 1)</p>	<p>Aqui na nossa diretoria ainda bem que a gente tem um grupo coeso. Que respeita, mas às vezes, a gente já viu professor chegar no Instituto..., professor que não tem respeito pelo colega. Quer dizer... Um cara desses, precisa ser formado urgentemente,... (D-3, grupo focal 2).</p>

Fonte: elaboração própria, grupo focal, em maio de 2015.

Desse modo, observa-se que o DPD constitui-se em um processo de combinação entre as necessidades de formação da Instituição de Ensino Superior/IES com as necessidades e interesses pessoais formativos e relativos à carreira profissional, permanentemente revisado nos e pelos contextos de interação pessoal e profissional (expressando os interesses curriculares e organizacionais).



Decorrente dos estudos sistematizados, afirma-se que o desenvolvimento profissional docente deve fugir dos formatos de construção técnica, visto que esse viés dificilmente alcança resultados na formação de profissionais dotados de atitudes reflexivas, autônomas e criativas. Realça-se uma postura capaz de promover responsabilidade por seu desenvolvimento profissional através da autorreflexão, preparação com base em princípios e compromissos com a docência e a formação de outros profissionais (autoformação). Trata-se de uma reconceptualização da visão de treinamento e aquisição de conhecimentos isolados ou específicos (Ramos, 2010).

Articulando as definições teóricas e as narrativas apresentadas acerca do desenvolvimento profissional docente, percebe-se que quando os docentes foram questionados a respeito do que pensam sobre desenvolvimento profissional docente, eles articulam as percepções de necessidades prementes, a partir da leitura de contextos, em especial, retratam o funcionamento do CSTCE no âmbito do IFRN e do movimento deles enquanto profissionais do ensino superior. Os professores participantes refletem sobre: i) a sua condição para a atuação docente; ii) a cultura de docência estabelecida em suas trajetórias no IFRN; iii) as mudanças vivenciadas na instituição e; portanto, iv) apontam sugestões para melhorias da formação e da própria atuação. Por fim, conjecturam a quem deve se destinar as ações formativas, elencam a negação de participação, aludindo reflexões sobre os diferentes momentos na carreira profissional, entre outros aspectos referenciados.

No conjunto de representações, os professores investigados fazem reflexões coerentes com as três dimensões estruturantes do desenvolvimento profissional docente explicitadas por Zabalza (2004), quais sejam: as dimensões pessoais, profissionais e administrativas. Revelam posturas profissionais diante da realidade vivida no CSTCE a partir de questionamentos sobre o currículo, da organização interna de horários e da distribuição de funções amplas e diversificadas dentro da carreira à qual pertencem, Ensino Básico Técnico e Tecnológico. Tais questões são observadas pelo docente D-12 (cf. tabela 1), ao situar as dificuldades de distinção entre a abordagem teórica e metodológica entre os dois níveis em que todos os professores da instituição atuam (ensino técnico e superior tecnológico). Configura-se, portanto, em contexto estabelecido para além da esfera administrativa, é também pedagógica e profissional. Destarte, possui ressonância em questões pessoais, ao envolver condições materiais de trabalho, formação e a própria satisfação ou insatisfação pessoal no desempenho de suas atividades profissionais.

Desse modo, as reflexões registram dificuldades e necessidades colocadas como desafios administrativos, que se coadunam aos referenciais teóricos explicitados e, por sua vez, devem ser abraçados pelas políticas institucionais, caso se intencione soluções efetivas. Segundo apontam Zabalza (2004, 2006) e outros, tais dimensões do desenvolvimento profissional não ocorrem linearmente, elas se metamorfoseiam e acontecem simultaneamente. Dificilmente as questões postas se localizam em uma só dimensão, considera-se que perpassam entre si e, de modo transversal, entre contextos de identidade, formação, profissionalidade e de desenvolvimento profissional docente. Conforme os referenciais, reafirma-se que as situações explicitadas se constituem como desafios e possibilidades de desenvolvimento profissional por meio de práticas colaborativas, assim como se revestem de potencialidades para o fortalecimento identitário dos docentes participantes da investigação.

Em sintonia com as discussões contemporâneas do DPD, a cultura de práticas colaborativas na docência do ensino superior é sedimentada em trabalhos de natureza interdisciplinar, realizados tanto em parceria interna entre os pares como em parceria com outras instituições, conforme enfatizam autores como Day (2003, 2004); Zabalza (2004, 2006); Garcia (2009); Veiga (2012); Almeida (2012); Cunha (2006, 2007); Flores (2015) e outros. Além disso, destacam o papel fundamental do DPD como processo permanente de aprendizagem e de fortalecimento identitário da docência no ensino superior. Na perspectiva crítica de educação integral, estará sempre articulado às realidades dos docentes, trazendo à tona as problemáticas do ambiente profissional, dos contextos sociais e dos demais sujeitos envolvidos na educação ofertada, seja na educação básica ou educação superior.

Nas abordagens de Couto (2013) e Veiga (2012), como alternativa para atender à complexidade existente no exercício profissional da docência, é imperativo se pensar em propostas didático-pedagógicas que visem articular um projeto político-pedagógico pertinente à realidade vivida. A fundamentação se centra na reflexão sobre as práticas de ensino, por meio de permanente diálogo na coletividade, partindo do planejamento conjunto e da discussão sobre as condições de ensino e de aprendizagem dos alunos e dos professores. Além disso, práticas de DPD requerem ação contínua e reflexiva, distanciando-se dos modelos estanques de desenvolvimento profissional voltados apenas para ações formativas.

### **Considerações finais**

A partir das reflexões, reconhece-se a natureza, a especificidade e a importância do desenvolvimento profissional docente (DPD) quando articulado ao cotidiano e pautado pela valorização das práticas educativas e respeito aos profissionais envolvidos. Designadamente, as dimensões pedagógico-didáticas do DPD e as questões de bem-estar na profissão, ainda são aspectos pouco compreendidos e insuficientemente investigados na educação profissional. Pode-se afirmar que a contribuição se justifica pelos caminhos em direção a uma práxis formativa no âmbito do curso estudado, na esfera institucional e para além dela. Encaminha-se, portanto, para uma sistematização de valorosa contribuição para a profissão e identidade docente e, em especial, para os saberes da docência do nível superior tecnológico local e nacional. Mais importante ainda, por se tratar de um universo pouco investigado e, nomeadamente, um estudo restrito por abordar a docência na educação profissional.

Ressalta-se ainda, que a leitura de contextos sobre a docência no CSTCE do IFRN, as questões do currículo do curso, o perfil dos estudantes com suas características e especificidades, as compreensões sobre o entorno dessa docência e as necessidades pontuadas se apresentam como uma realidade que aponta, sugere e clama por abordagens específicas da docência e de gestão didático-pedagógica no cotidiano do curso. Em especial, por se tratar de um curso de graduação em uma instituição que guarda suas especificidades e pioneirismo na oferta de educação superior tecnológica.

Percepciona-se a força dialética das dinâmicas curriculares na postura política dos professores, em seus movimentos de constituição identitária e na conquista da autonomia política e profissional nos diversos contextos sociais em que ocorre a prática educativa. Todos esses elementos são passíveis de análise sob a ótica dos quatro descritores/indicadores de profissionalidade docente, sistematizados por Roldão (2005), em articulação com a realidade vivida e as percepções identitárias dos docentes do CSTCE.

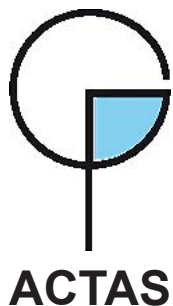
Em síntese, as vivências pedagógicas articuladas a uma perspectiva crítica de educação, se distanciam diametralmente dos aspectos de semi-profissionalidade. Sobretudo, possibilitam o desenvolvimento profissional dos docentes, à medida que se constituam professores reflexivos, a partir da crítica e da socialização na (re)construção de perfis comprometidos com a autogestão das práticas cotidianas. Favorecem, portanto, a formação permanente de docentes, encaminhando-os para assumirem sua profissionalidade com autonomia e criticidade. Por sua vez, impulsiona a responsabilidade pelo próprio desenvolvimento profissional, bem como

possibilita o envolvimento pessoal no processo de ensino e aprendizagem e em ações autoformativas. Ademais, tais práticas tornam os sujeitos imbuídos da capacidade de participação efetiva na (re)definição e implementação de propostas educativas que promovam o verdadeiro sentido de desenvolvimento humano e profissional nos contextos pedagógicos e na sociedade contemporânea em geral.

### Referências

- Almeida, M. I. D. (2012). *Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais*. São Paulo, SP: Cortez.
- André, M. (2011). Pesquisas sobre formação de professores: tensões e perspectivas do campo. *FONTOURA HA da; SILVA, Marco (orgs.). Formação de Professores, Culturas: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões*. Rio de Janeiro: ANPEd Nacional.
- Couto, L. P. (2013). *A pedagogia universitária nas propostas inovadoras nas universidades brasileiras: por uma cultura da docência e construção da identidade docente*. (Tese de Doutorado em educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Cunha, M. I. (2006). Trabalho docente e profissionalidade na universidade. *Revista de Estudos curriculares*, 4(1), 67-84.
- Cunha, M. I. (2007). O lugar da formação do professor universitário: A condição profissional em questão. In M. I. Cunha (Orgs.). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária* (pp. 11-26). Campinas, SP: Papirus.
- Day, C. (2003). O desenvolvimento profissional dos professores em tempos de mudanças e os desafios para as universidades. *Revista de Estudos Curriculares*, 1(2), 151-188.
- Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Day, C.(1999). *Developing Teachers: the Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.
- Demazière, D., & C. Dubar (2004). *Analyser les entretiens biographiques*. Québec, Canadá: Presses de l'Université Laval.
- Fiorentini, D. (2008). A pesquisa e as práticas de formação de professores de matemática em face das políticas públicas no Brasil. *Boletim de Educação Matemática*, 21(29), 43-70.
- Fiorentinni, D. & Crecci, V. (2013). Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação. *Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 5(8), 11-23.

- Garcia, M. C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Revista de ciências da educação*, 8, 7-22.
- Herdeiro, R., & Silva, A. (2008). *Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes*. ANAIS (Actas) VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos (pp.60-65). Brasil: Universidade de Santa Catarina Internacional.
- Isaia, S. M., & Bolzan, D. (2008). Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. *Linhas Críticas*, 14(26), 43-60.
- Laville, C., & Dionne, J. (1999). *A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre, RS: ARTMED.
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado em 10 de junho, 2019, de <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>.
- Leite, C., Fernandes, P., & da Silva, S. M. (2013). O lugar da educação para a cidadania no sistema educativo português: perspectivas de docentes de uma escola TEIP. *Educação*, 36(1), 35-43.
- Maroy, C. (1997). A análise qualitativa de entrevistas. In L. Albarello; F. Digneffe; J. P.Hiernaut; C. Maroy, D. Ruquoy & P. Saint-Georges. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais* (pp. 117-155). Lisboa, Portugal: Gradiva.
- Oliveira, M. R. N. S. (2010). A formação de professores para a educação profissional. In A. I.L. F. Dálben et al. *Convergências e tensões no campo da formação e trabalho docente* (pp. 454-478). Belo Horizonte, MG: UFMG/Faculdade de Educação.
- Ramos, K. M. C. (2010). *Reconfigurar a profissionalidade docente universitária: um olhar sobre as atualizações da atualização pedagógico-didática*. Porto, Portugal: Universidade do Porto Editorial.
- Roldão, M. C. (2005). Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: estudos sobre educação*, 12(13), 108-126. Recuperado de <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1692/1601>.
- Veiga, I. P. A. (2012). *Universidade e Desenvolvimento Profissional Docente: propostas em debate*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin.
- Zabalza, M. A. (2004). *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. A. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional* (2ª ed.). Madrid: Narcea.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Formação continuada e desenvolvimento profissional: ênfase nos professores de  
português e matemática

Continued training and professional development: emphasis in portuguese teachers  
and mathematics

Grasiany Sousa de Almeida (<https://orcid.org/0000-0003-2725-5161>) \*, Antonio Evanildo  
Cardoso de Medeiros Filho (<https://orcid.org/0000-0002-4442-162X>) \*\*, Lindolfo Ramalho  
Farias Júnior (<https://orcid.org/0000-0001-6621-5862>) \*\*\*, Elton Vergara Nunes  
(<https://orcid.org/0000-0003-4496-3282>) \*\*\*\*

Universidade Estadual do Ceará (UECE)\*, Universidade Estadual do Ceará (UECE)\*\*,  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)\*\*\*, Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) \*\*\*\*

### Resumen

No que concerne à formação continuada para docentes de Português e Matemática, ocorreu um acréscimo nos cursos de formação entre os quais passou por muitos momentos desde período do império a república. Nesse sentido, o presente estudo teve como objetivo analisar o desenvolvimento e aperfeiçoamento dos professores de Português e Matemática via respostas do questionário do professor aplicado no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Tratou-se de um estudo descritivo, exploratório e quantitativo. Foram consultados os microdados da prova Brasil referente à edição de 2015. As questões foram extraídas do questionário dos professores e analisadas por software. As principais evidências foram: a) investir em professores pode fazer a diferença no desempenho dos alunos, b) implementar as políticas necessárias associadas à contratação de pessoal em todas as salas de aula e, c) investimentos substanciais e direcionados devem ser feitos primeiramente tanto na qualidade do professor quanto na pesquisa educacional.

*Palabras clave:* Formação continuada, Educação Básica, Programas Nacionais, Avaliação Educacional

### Abstract

With regard to continuing education for Portuguese and Mathematics teachers, there was an increase in training courses, which included many moments from period of empire to republic. This way, the present study aimed to focus on analyze the development and improvement of Portuguese and Mathematics teachers through answers of the teacher questionnaire applied in the National System of Evaluation of Basic Education (SAEB). It was a descriptive, exploratory and quantitative study. The microdata of the Brazil test for the 2015 edition were consulted. The questions were extracted from the teachers' questionnaire and analyzed by software. The main evidences were: a) investing in teachers can make a difference in student performance, b) implementing the necessary policies associated with hiring staff in all classrooms, and c) substantial and targeted investments should be made first in both the teacher quality and educational research.

*Keywords:* Ongoing training, Basic education, National Programs, Educational Assesment

## FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Fazendo uma reflexão no que foi a história da formação docente no Brasil, passou por muitos momentos dentre os quais marco aqui o período do império a república. O ensino de “primeiras letras” no século XIX proposto pelo império com a criação das escolas normais. Nesse período esse tipo de ensino correspondia ao nível fundamental e aparte do século XX ao nível médio.

Contudo, a valorização e o aperfeiçoamento dos profissionais da educação estão dispostos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei nº 9394/96) em seu Título VI, artigos 63 e 67, foi que deu condições de suprir a formação de ensino superior no Brasil, tendo um período de dez anos para o ajuste no ensino. Desta forma, novas orientações têm norteado os programas de formação em serviço, consolidando e aprimorando as linhas de fortalecimento da equidade do sistema educacional nas redes públicas, que traduz-se em treinamento de refinamento frequente, denominado “ensaio de alternativas de formação continuada” (Barbosa, 2017).

Como exemplo, em 2009, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) revelou uma grande perda na qualidade da rede escolar estadual fluminense, quando sinalizou um grande déficit no desempenho das questões referentes às habilidades básicas em Português e Matemática, colocando o Ensino Médio em penúltimo lugar em relação à totalidade dos demais estados brasileiros. Em 2011, devido a tal ocorrência, a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) colocou em prática, ações que se configuraram no Programa de Educação/Planejamento Estratégico (Cavagis, Santos Junior, Kondo, Gomes, & Benedetti Filho, 2017).

Essas estratégias são produto da indução de qualidade das avaliações exercidas pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) que aperfeiçoou o Saeb, hoje conhecido como Avaliação Nacional de Educação Básica (ANEB), assim como a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), com ênfase na unidade escolar e, a Prova Brasil, colocando a avaliação da Educação Básica como uma das mais avançadas da América Latina, devido o aporte de informações sobre a equidade do ensino no Brasil (Andrade, 2016).

As estruturas e estratégias ligadas ao ensino estão conectadas de modo direto com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esta consiste em um documento atual e diverso, e fornece com ênfase o conjunto de aprendizagens essenciais a todos os estudantes. Porém, a atuação da BNCC necessita de um funcionamento alicerçado em políticas educacionais que corrobore com



essa estrutura de ensino. Assim, diante dessa nova condição de ensino, o Brasil precisa melhorar também o processo formativo de professores que vão trabalhar com a BNCC.

Diante do pressuposto, a formação docente deve ser compreendida em três dimensões: a primeira tem uma função social e de transmissão de saberes, do saber ser e do saber fazer, dentro das realidades socioeconômicas; a segunda possibilita aprendizagens com enfoque na estruturação da pessoa, possibilitando a diversidade do saber; a terceira tem a formação institucional como estruturadora e planificadora do saber nas atividades de formação.

Nesse âmbito, a formação tem um sentido que suplanta o ensino como mera atualização do conhecimento científico, pedagógico e didático, apresentando a formação como uma reflexão que possa criar espaços de participação, em que a aprendizagem seja uma adaptação das mudanças e incertezas, dentro das várias etapas que se inicia muito antes da universidade, consolida-se no nível superior ou equivalente, é validada e aperfeiçoada nessa inserção e permanece aperfeiçoando-se por toda atuação profissional (calderón & marim, 2017).

No que concerne à formação continuada para docentes de Português e Matemática, ocorreu um acréscimo nos cursos de formação. O Ministério da Educação (MEC) lançou projetos, programas e ações dentre os quais o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) que se caracteriza como um programa pelas necessidades e urgências para a formação dos profissionais do magistério tendo como colaboradores vários órgãos, sendo um deles a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), os estados, os municípios, o Distrito Federal e outras instituições.

O PARFOR visa a ofertas de turmas especiais de curso: licenciatura, segunda licenciatura e formação pedagógica tendo como um de seus objetivos induzir e fomentar o ensino no que tange os aspectos formativos. O PARFOR lança atividades para serem realizadas ao longo do período que está estabelecido. Foram atendidas no final de 2016, cerca de 2.890 turmas, em mais de 500 municípios.

Outro programa para a movimentação de formação e melhores condições para a equidade da educação que consiste na formação de docentes que trabalhem com Português e Matemática nas séries iniciais do ensino é o Pró-Letramento. A sua modalidade é semipresencial. Um dos objetivos do programa é oferecer suporte à ação pedagógica nas series iniciais.

O programa Gestar II, também, o disponibiliza a formação continuada para Português e Matemática para quem está no exercício profissional nas últimas séries do Ensino Fundamental e

## FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

funciona como curso tendo duas modalidades presencial e a distância contemplando cerca de 300h. Com isso, o presente estudo tem como objetivo analisar o desenvolvimento e aperfeiçoamento dos professores de Português e Matemática via as resposta do questionário do professor aplicado no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

### Metodologia

Trata-se de um estudo descritivo, exploratório, quali-quantitativo. Foram consultados os microdados da prova Brasil referente à edição de 2015. As questões foram extraídas do questionário dos professores. Especificamente as questões 26 a 32 trata-se da necessidade de aperfeiçoamento profissional, a 33 a respeito das pretensões de participar de mais atividades de desenvolvimento profissional, e da 34 a 37 sobre os motivos que impediram de participar de mais atividades de desenvolvimentos profissional.

Com a caracterização do perfil dos professores nas disciplinas de Português e Matemática do SAEB nota-se que o sexo feminino é maior em Português e Matemática. Já na dependência administrativa esfera estadual contém um número elevado nas duas disciplinas respectivamente 53,0% e 54,1 e a federal com menor número. As regiões cetro-oeste destaca pouca concentração, enquanto, o sudeste nas disciplinas condensa a maior parte, ou seja, quase metade. No que concerne à localização, a Urbana concentra maior número e na série no 9º ano do ensino fundamental recebe mais da metade dos professores dessas áreas. Na tabela 1 apresenta-se a caracterização do perfil demográfico dos professores da educação básica nas disciplinas de Português e Matemática.

Tabela 1

*Caracterização do perfil demográfico dos professores da educação básica.*

Variáveis	Disciplinas	
	Língua Portuguesa %	Matemática %
Sexo	Feminino	85,4
	Masculino	14,6
Dependência Administrativa	Federal	0,4
	Estadual	53,0
	Municipal	44,0
	Privada	2,6
Regiões	Norte	10,3

	Nordeste	27,1	26,7
	Sul	12,3	12,1
	Sudeste	41,9	41,6
	Centro-Oeste	8,4	8,6
Localização	Urbana	91,4	91,4
	Rural	8,6	8,6
Série	5º EF	11,5	11,0
	9º EF	85,3	85,6
	3º EM	3,2	3,3

Fonte: Elaboração própria (2018).

Para análise dos dados, foi realizado técnicas de estatística descritiva (média, desvio-padrão/dp e coeficiente de variação/CV) para caracterização da amostra, teste de Kolmogorov-Smirnov. Para realização dos testes foi utilizado o software estatístico IBM SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), versão 22.0, considerando-se significativos os valores de  $p \leq 0,05$ .

### Resultados e Discussão

Quando se trata de característica de atuação e formação um a faixa etária de concentra na maior parte entre 40-49 anos com quase 40%. Quando se pergunta sobre o tipo de IES de formação mais de 50% no ensino privado nas duas disciplinas. Ao questionar a modalidade de ensino 87,7 e 85,0 foram para ensino presencial. Quando se indaga o maior grau de titulação temos o doutorado em menor número e especialização com maior cerca de 61,5% e 56,4% nas respectivas disciplinas. Os anos de trabalho do professor varia entre 1 ano aos 40 anos ou mais sendo o último com maior porcentagem. E o número de escolas 36,4% e 38,3%.

Tabela 2

*Características da atuação e formação dos professores de Português e Matemática no SAEB.*

Variáveis	Professores/disciplinas		
	Língua Portuguesa %	Matemática %	
Faixa etária	Até 24	2,1	3,1
	25 a 29	8,7	10,0
	30 a 39	33,7	33,8
	40 a 49	36,3	33,9
	50 a 54	11,8	11,3
	55 ou mais	7,5	7,9
Tipo de IES em que cursou ensino superior	Não concluí o ensino superior	1,4	2,4
	Privada	59,4	57,1
	Pública Federal	15,6	16,8
	Pública Estadual	22,9	22,9
	Pública Municipal	0,6	0,7

## FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

	Não concluí o ensino superior	1,5	2,6
De que forma você realizou o curso de ensino superior	Presencial	87,7	85,0
	Semipresencial	7,3	8,1
	A distância	3,5	4,3
Indique o curso de pós-graduação de mais alta titulação que você possui	Não fiz ou não completei curso de pós-graduação	27,9	33,5
	Atualização ou Aperfeiçoamento (180h)	5,9	5,8
	Especialização (360h)	61,5	56,4
	Mestrado	4,3	4,1
	Doutorado	0,4	0,2
Há quantos anos você trabalha como professor	Meu primeiro ano	1,6	1,9
	1-2 anos	2,8	3,5
	3-5 anos	10,9	11,7
	6-10 anos	18,4	18,1
	11-15 anos	19,9	20,1
	16-20 anos	18,1	18,3
	Mais de 20 anos	28,4	26,6
Em quantas escolas você trabalha?	Apenas nesta escola	57,1	53,3
	Em 2 escolas	36,4	38,3
	Em 3 escolas	5,1	6,6
	Em 4 escolas ou mais	1,4	1,8

Fonte: Elaboração própria (2018).

Essas características podem ser expressas no trabalho de Cerón e Cruz (2015) no qual aponta a importância da avaliação visão geral do estudo sobre avaliação nos países latinos americanos nos quais foram considerados três aspectos: as consequências sobre o salário, à saúde dos docentes e a resistência de professores para as políticas de avaliação.

Algumas metas destinadas a formação dos profissionais do magistério está na própria legislação Lei nº 13.005/2014 do Plano Nacional de Educação (PNE) vigência no decênio 2014-2024 em suas metas (12, 15, 16, 17 e 18) tratam respectivamente formar em nível de pós-graduação cerca de 50% dos profissionais da educação básica, valorizar os professores das redes de educação básica e planos de carreiras valorizadas ao longo de dois anos.

Essas estruturas de formação continuada do magistério é muito ambiciosa, pois quando chega nos órgãos responsáveis muito dessas políticas não são avaliadas para gerar uma efetivação desses programas e ações desenvolvidos pelo governo vigente. Segundo Dourado (2016) as preposições das políticas se consolidará ou não dependendo da materialização das mesmas e vão precisar de políticas nacionais de desenvolva essas condições da profissão.

Na tabela 3 a descrição será do perfil geral quando das duas áreas de atuação português e matemática respectivamente. A análise mostra que os parâmetros ou diretrizes nas aulas nas disciplinas de português e matemática estão o nível moderado de necessidade.

Quando se trata dos conteúdos específicos da disciplina observamos que se encontra em baixo nível de necessidade. Já as práticas de ensino na disciplina principal de atuação esta na categoria nível moderado de necessidade. Quando se trata de organização nas aulas a grande maioria esta no baixo nível de necessidade junto com as metodologias de avaliação dos alunos. O uso de metodologias vem sendo discutido por muitos autores nas mais diversas áreas de formação docente, isso implica que essa manifestação na prática docente seja através dos recursos por meio dos livros e apostilhas no caso dos alunos, todavia, o recurso mais usado pelos professores são slides (Brighenti, Biavatti & Souza, 2015).

As tecnologias se encontram no nível moderado de necessidade. Formação específica para trabalhar com estudantes com deficiências se encontra no alto nível de necessidade. Essa reposta em um estudo de Oliveira (2016) observou que é necessário maior capacitação de políticas que envolvam a formação pedagógica daqueles que trabalhem com crianças em qualquer deficiência. Sabendo que a inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares é nova no Brasil (Castro, Abrahão, Nunes, Nascimento & Figueiredo, 2018).

Tabela 3

*Indicações dos professores sobre necessidade de aperfeiçoamento profissional.*

	Não há necessidade			Baixo nível de necessidade			Nível moderado de necessidade			Alto nível de necessidade		
	G	PT	MT	G	PT	MT	G	PT	MT	G	PT	MT
Parâmetros ou Diretrizes curriculares em sua área de atuação.	15,4	15,4	15,2	31,1	30,5	31,9	42,1	42,7	41,6	11,4	11,4	11,3
Conteúdos específicos da minha disciplina principal de atuação.	22,1	20,3	23,9	34,0	34,3	33,9	31,8	33,1	30,2	12,2	12,2	12,0
Práticas de Ensino na minha disciplina principal de atuação.	16,1	15,9	16,1	32,7	32,8	38,2	37,4	37,7	37,0	13,8	13,6	14,0
Gestão e organização das atividades em sala de aula.	24,5	23,7	25,2	36,7	36,0	37,6	29,7	30,9	28,3	9,2	9,4	8,9
Metodologias de avaliação dos alunos.	19,0	18,5	19,4	34,4	33,7	35,2	34,3	35,0	33,5	12,3	12,7	11,9
Uso pedagógico das Tecnologias de Informação e Comunicação.	9,5	9,5	9,4	23,6	23,4	23,9	41,6	41,7	41,5	25,3	25,4	25,2
Formação específica para trabalhar com estudantes com deficiência ou necessidades especiais.	3,1	3,0	3,1	6,2	6,2	6,2	20,7	20,2	20,9	69,9	70,6	69,8

Legenda: G=Geral; PT=Português; MT= Matemática. Fonte: Elaboração própria (2018).

## FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Na tabela 4, quando relacionamos o desenvolvimento profissional que era muito caro e não podia pagar mais da metade responderam sim nas respectivas disciplinas português e matemática. Quando perguntado se houve conflito no horário de trabalho mais de 60,0% nas disciplinas falaram que sim e menos de 4,0% não gostaria de ter participado. Quando questionado sobre a disponibilidade de tempo mais de 65% disseram que não tinha tempo. Quando a oferta na vaga mais de 50,0% responderam que não tinha oferta na área de interesse.

Tabela 4

*Motivos de não ter participado de mais atividades de desenvolvimento profissional.*

	Não gostaria de ter participado			Não			Sim		
	G	PT	MT	G	PT	MT	G	PT	MT
Nos últimos dois anos, você gostaria de ter participado de mais atividades de desenvolvimento profissional do que você participou?	-	-	-	10,5	10,0	10,9	89,5	90,0	89,1
O desenvolvimento profissional era muito caro/eu não podia pagar.	6,5	5,8	7,0	40,6	39,3	42,1	53,0	54,8	50,9
Houve conflito com o meu horário de trabalho.	3,9	3,5	4,1	31,5	32,1	30,6	64,7	64,4	65,3
Não tinha disponibilidade de tempo.	3,6	3,3	3,9	30,9	31,2	30,5	65,4	65,5	65,7
Não houve oferta em minha área de interesse.	3,8	3,4	4,2	53,7	56,2	51,1	42,5	40,4	44,7

Fonte: Elaboração própria.

Legenda: G=Geral; PT=Português; MT= Matemática.

Até aqui os estudos que Bauer (2010) mostra sobre as avaliações de impacto na formação docente que são visíveis ser discutido entre vários cenários públicos. Destaca-se a exemplo Bauer (2012) que ao discutir a avaliação de desempenho dos professores em diversos programas e ações, um instrumento avaliativo pode sinalizar o que se espera de um professor bem qualificado com intuito de continuidade de uma boa formação.

A pesquisa sugere que investir em professores pode fazer a diferença no desempenho dos alunos. A fim de implementar as políticas necessárias associadas à contratação de pessoal em todas as salas de aula - mesmo as mais desafiadoras - com professores de alta qualidade, investimentos substanciais e direcionados devem ser feitos primeiramente tanto na qualidade do professor quanto na pesquisa educacional.

Por fim, ao analisar o desenvolvimento e aperfeiçoamento dos professores de Português e Matemática destacamos que elaboração de plano de trabalho na formação continuada de

professores é dos mais diversos, porém, sua eficácia ainda não desvelou resultados concretos na educação e atuação do ensino. Essa formação está subsidiada pelos projetos e programas das políticas públicas vigentes no Brasil.

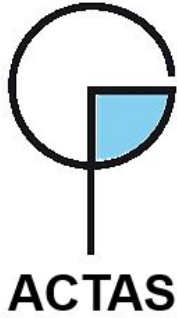
### Referencias

- Andrade, J. A. (2016). *As contribuições do IDEB para o ensino da língua portuguesa do 1º ao 5º ano, na visão dos professores dos anos iniciais do Município de Boa Vista-PB*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, Paraíba, Brasil. Retirado de <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/11819>
- Barbosa, J. L. (2017). Formação Continuada Frente À Adoção Do Currículo Mínimo: Uma Avaliação Dos Professores De Matemática E Língua Portuguesa Da Regional Noroeste Fluminense. *Revista Pesquisa e Debate em Educação*, 6(2),115-137. Retirado de <http://www.revistappgp.caedufjf.net/index.php/revista1/article/view/156/108>
- Brighenti, J., Biavatti, V. T., Souza, T. R. (2015). Metodologias de ensino-aprendizagem: uma abordagem sob a percepção dos alunos. *Revista GUAL*, 8(3), 281-304. <http://dx.doi.org/10.5007/1983-4535.2015v8n3p281>
- Bauer, A. (2010). Avaliação de impacto no Brasil: é possível mensurar impactos de programas de formação docente?. *Estudos em Avaliação Educacional*, 21(46), 229-252. Retirado em <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1576/1576.pdf>
- Bauer, A. (2012). Avaliação de impacto de programas de formação docente em serviço: uma proposta metodológica. *Estudos em Avaliação Educacional*, 23(53),104-125.<http://dx.doi.org/10.18222/eae235320121917>
- Calderón, A. I., Marim, V. (2017). Formação e trabalho docente na Educação Básica: mudanças paradigmáticas do perfil dos professores no mercado educacional. *Revista@mbienteeducação*, 3(1), 148-158. Retirada de <http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/173>
- Castro, G. G., Abrahão,C. A. F., Nunes, A. X., Nascimento, L.C.G., Figueiredo,G. L.A.(2018). Inclusão de alunos com deficiências em escolas da rede estadual: um estudo sobre acessibilidade e adaptações estruturais. *Revista Educação Especial*, 31(60), 93-106. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X13590>

## FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

- Cavagis, A. D. M., Santos Junior, J. B., Kondo, M. M., Gomes, J. V., Benedetti Filho, E.(2017). Formação continuada de professores do Ensino Fundamental I em ciências da natureza e matemática. *Revista Ciência em Extensão*, 13(3), 146-159. Retirado de [http://ojs.unesp.br/index.php/revista\\_proex/article/view/1756/1422](http://ojs.unesp.br/index.php/revista_proex/article/view/1756/1422)
- Cerón, M. S.,Cruz, F. M. D. S. C.(2015). La evaluación a la docência algunas consecuencias para América Latina. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(67), 1233-1253. Retirado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v20n67/v20n67a11.pdf>
- Dourado, L. F. (2016). Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. *Comunicação & educação*. 21(1), 27-39. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v21i1>
- Oliveira, E. C. S. (2016). *Saberes e práticas no processo de inclusão escolar no Município de Teixeira de Freitas-Bahia*. Dissertação de mestrado, Centro Universitário Norte do Espírito Santo/UFES, São Mateus, Espírito Santo, Brasil. Retirado de <http://www.periodicos.ufes.br/SNEE/article/download/24176/16541>





# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Percepções dos estudantes de ensino superior acerca das propostas metodológicas  
complementares no ensino de química

Sthefanie Felix da Rocha (0000-0003-2814-6629)\*, Andreia Nóia Crispim ( 0000-0001-6631-473X)\*, Paula Regina Melo Meotti (0000-0002-0560-2938)\*, Eliene de Souza Pinto(0000-0002-4465-3965)\*, Carolyne Cristina da Silva Gomes (0000-0002-6170-076X )\*.

Universidade Federal do Amazonas\*.

sthefanie\_rocha@hotmail.com, deianoia15@gmail.com, paula\_rhm@hotmail.com,  
eliene\_desouza\_p@hotmail.com, carolynsilvagomes2@gmail.com.

## Resumo

Este estudo teve como objetivo analisar as percepções dos futuros profissionais da educação básica acerca das contribuições ao utilizar métodos complementares no ensino de química. O público alvo foram estudantes do 6º, 8º e 10º períodos do curso de Biologia e Química do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA). O método para a coleta dos dados foi por meio de um questionário, buscando reconhecer elementos e significados relevantes para a compreensão do objeto de estudo, tendo como pressuposto refletir sobre as metodologias no ensino de química. Os resultados da pesquisa apontaram a presença de atividades complementares na atuação desses estudantes no período de regência, sendo as principais os jogos didáticos, recursos tecnológicos educacionais, dentre outros. Os pesquisados citaram alguns desafios relacionados a utilizações das propostas, principalmente a falta de recursos, o desinteresse dos estudantes, entre outros fatores. Vale ressaltar que, existem outros métodos de ensino, sendo de grande relevância para a formação dos futuros docentes, no entanto, todos estes precisam está vinculado a contextualização e interdisciplinaridade. É importante enfatizar que os pesquisados consideram as propostas importante para o contexto escolar, uma vez que facilitam o processo de ensino e aprendizagem, favorecem a interação professor-aluno e modificam os métodos tradicionais no ensino.

*Palavras-chave:* propostas metodológicas, ensino de química, aprendizagem.

## Abstract

This study aimed to analyze the perceptions of future primary education professionals about the contributions of using complementary methods in teaching chemistry. The target audience were students of the 6th, 8th and 10th periods of the Biology and Chemistry course of the Institute of Education, Agriculture and Environment (IEAA). The method for collecting the data was by means of a questionnaire, seeking to recognize elements and meanings relevant to the understanding of the object of study, having as a presupposition to reflect on the methodologies in the teaching of chemistry. The research results pointed out the presence of complementary activities in the performance of these students in the regency period, the main being the didactic games, educational technological resources, among others. The respondents mentioned some challenges related to the uses of the proposals, mainly the lack of resources, the lack of interest of the students, among other factors. It is noteworthy that, there are other teaching methods, being of great relevance for the training of future teachers, however, all these need is linked to contextualization and interdisciplinarity. It is important to emphasize that the respondents consider the proposals important for the school context, since they facilitate the process of teaching and learning, favor teacher-student interaction and modify traditional methods in teaching.

*Keys words:* methodological proposals, teaching of chemistry, learning.

## **Contextualizando as propostas metodológicas complementares no ensino**

As propostas metodológicas complementares são de suma importância dentro do contexto escolar, pois facilitam no ensino e aprendizado dos estudantes, proporcionando interação professor-aluno e modificando os atuais métodos tradicionais no ensino de química.

Neste sentido, torna-se fundamental o desenvolvimento de pesquisas que abordem as metodologias complementares, uma vez que é um assunto importante para a sociedade no contexto educacional, além da necessidade de demonstrar como a inovação de métodos de ensino proporciona uma melhor compreensão dentro das áreas voltadas para a química.

As abordagens das propostas metodológicas de ensino e aprendizagem tornam-se eficazes por incentivam a interação entre professores e alunos, mudando as rotinas de aulas tradicionais, tornando as aulas mais interessantes, assim como abrangem o entendimento de forma contextualizada.

Tendo em vista que toda e qualquer atividades metodológica devem ser consideradas importantes como forma de facilitar o ensino e aprendizagem, destaca-se a importância do planejamento, uma vez que, as atividades metodológicas planejadas criam possibilidades para uma maior motivação e participação por parte dos estudantes, despertando seu empenho em interagir no processo educacional.

O presente artigo tem como objetivo analisar por meio das concepções dos discentes de Biologia e Química como as propostas metodológicas complementares podem contribuir para a fixação de conhecimento dentro do ensino de química. Assim, a questão que norteou o trabalho esteve centrada em compreender de que forma as propostas metodológicas complementares contribuem para que se tenha uma visão diferenciada acerca das atuais aplicações de ensino dos graduandos no ensino de química, frente ao atual ensino em que se encontra os âmbitos escolares.

### **As propostas metodológicas complementares como estratégias no ensino de química**

Os métodos tradicionais utilizados no ensino e aprendizagem tem como pressuposto apenas a transmissão de informações, sendo o professor o transmissor e os alunos receptores, sendo a causa, da falta de compreensão dentro do ensino principalmente voltado na área de química, sendo esta, “uma ciência vital para a melhoria da qualidade de vida do ser humano” (Silva, 2011 p. 8).

Como possibilidade de melhorias no ensino surgiram às propostas metodológicas diferenciadas, estas estão crescendo a cada dia e estão se sobrepondo aos métodos tradicionais de

ensino. Para Santos et al. (2004) afirmar que as propostas metodológicas complementares têm como objetivo proporcionar envolvimento entre alunos e professor nas aulas, levando em consideração as concepções conceituais dos estudantes sejam consideradas.

Segundo Kasseboehmer e Ferreira (2008) as pesquisas em ensino de química já apresentaram diversas propostas metodológicas complementares, porém estas muitas vezes não chegam a serem aplicadas nas escolas e nem são discutidas nas salas de aula das universidades.

Neste pressuposto, Trevisan & Martins (2006) afirmam que usualmente os assuntos de química são abordados nas escolas de forma descontextualizada, tornando-se de difícil compreensão, além de não proporcionarem motivação aos alunos. Entretanto, existem diversos fatores que interferem no ensino, como exemplo: dificuldades de se trabalhar em salas de aulas superlotadas, falta de recursos disponíveis nas escolas, formação de professores inicial e continuada, entre outros fatores.

Para Garcia et al. (2017) é necessário pensar em novos métodos de ensino que atendam ao máximo o público tão heterogêneo que frequentam as escolas brasileiras. Assim, destaca-se o uso de recursos didáticos diferenciados e metodologia diversificada que podem tornar as diferenças e a pluralidade existente entre os estudantes. Na perspectiva de Berton (2015) muitas estratégias para ensinar podem ser utilizadas pelos educadores em suas aulas expositivas e dialogadas, estudo de textos e artigos, resolução de exercícios, seminários, pesquisas, hipermídia, entre outros métodos.

No geral, o professor de química pode expor os conteúdos da química de maneira expositiva, porém é essencial incentivar os discentes a *aprender a conhecer*, sem que se preocupem em memorizar conceitos, mas que passem a entender a essência do conceito que está sendo explanado. Vale ressaltar, que para ser professor não é preciso apenas que os alunos ouçam, copiem, façam as lições individuais e realizem avaliações, como forma de decorar os conteúdos, mas que, sobretudo aprendam (BERTON, 2015).

No ensino da química é muito importante abordar a realização de experimentos, seja na sala de aula ou em laboratórios, o qual, proporcionarão ao aluno a curiosidade de aprender fazendo. De acordo com Medeiros et al. (2014) as experimentação são processos ímpares, que despertam o interesse dos estudantes em diversos níveis de escolarização.

Mesmo com a importância dos experimentos como elemento facilitador no processo de ensino e aprendizagem de química, existem algumas dificuldades em relação à utilização de

experimentos, uma vez que, algumas escolas não apresentam em sua estrutura físicas laboratórios para o desenvolvimento das práticas; E, as escolas que apresentam contam com poucos recursos para desenvolver as aulas, além da formação inadequada dos profissionais para executar as atividades, entre outras dificuldades (SILVA, 2011).

É importante destacar que as propostas metodológicas precisam está associadas ou fazer uma analogia do assunto com o cotidiano dos alunos. Porém “um dos grandes desafios atuais do ensino de química nas escolas de nível médio, principalmente escolas públicas, é construir uma ponte entre o conhecimento ensinado e o mundo cotidiano dos alunos” (OLIVEIRA et al. 2008, p. 2).

De acordo os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio é necessário contextualizar os assuntos em salas de aulas, o qual, significa primeiramente assumir que todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto, além de que contextualizar é oferecer-se como recurso por meio do qual se buscará disponibilizar um novo significado ao conhecimento obtido no âmbito escolar, possibilitando aos alunos uma aprendizagem eficaz (BRASIL, 1999; WHARTHA et al.,2013).

As abordagens apresentadas pelos autores afirmam que é fundamental utilizar-se de propostas metodológicas complementares dentro do ensino de química, pois “pode contribuir para que a aprendizagem aconteça de fato, pois leva o aluno a aprender por diversos caminhos construindo, produzindo e pensando sobre o que aprende” (GARCIA, 2017, p. 4), propiciando um melhor entendimento acerca dos conteúdos abordados em sala de aula, sendo necessário levar em consideração aos diversos fatores que dificultam tal abordagem no ensino e aprendizagem.

### **Reflexão sobre a percepção dos professores de biologia e química sobre as propostas metodológicas complementares**

A metodologia deste estudo caracterizou-se como uma pesquisa exploratória e descritiva, tendo como pressuposto analisar as percepções discentes do curso de licenciatura dupla de Ciências: Biologia e Química da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Intituto de Educação Agricultura e Ambiente (IEAA), acerca das propostas metodológicas complementares e como as mesmas auxiliam na compreensão de conhecimento do ensino de química.

Para Pronadov e Freitas (2013) as pesquisas descritivas permitem observações, registros, análises e ordenamentos dados, sem manipulá-los, isto é, sem interferência do pesquisador. Para a coleta de dados foram selecionados estudantes do aleatoriamente que cursavam o 6º, 8º e 10º

períodos no curso de Ciências: Biologia e Química no ano 2018. Após a localização e assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido os alunos responderam um questionário semiestruturado. Segundo Kauark et al. (2010) o questionário trata-se de uma ferramenta ou programa de coleta de dados, sendo que a confecção é feita pelo pesquisador e o preenchimento é realizado pelo informante.

A análise dos dados desta pesquisa foi do tipo qualitativo, segundo Gonsalves (2007), as pesquisas qualitativas procuram compreender e interpretar os fenômenos observados, considerando aspectos da própria prática observada. Algumas respostas serão apresentadas nas análises dos dados, tendo como objetivo destacar as metodologias utilizadas e a importância do ensino lúdico, bem como outras questões consideradas importantes.

Diante dos dados coletados, pode-se analisar que os métodos diferenciados no ensino de química apresentados pelos discentes são de grande importância no contexto educacional, pois contribui para assimilação de conhecimento dos estudantes do processo ensino e aprendizagem.

A primeira pergunta realizada para os graduandos destinou-se a conhecer se os discentes acreditam que as utilizações de propostas metodológica diferenciadas influenciam no aprendizado do ensino de química.

Em todas as respostas apresentadas pelos discentes observou-se a grande influência das propostas no contexto educacional, pois os relatos destacaram que propostas complementares tornam o ensino mais acessível e mais dinamizado.

Assim, as propostas de ensino influenciam e facilitam a aprendizagem dos alunos tornando-os estimulados em aprender determinado assunto mediante uma aula diferenciada, distanciando dos atuais métodos tradicionais de ensino que ainda persistem no contexto educacional, principalmente na área da química. Para os autores Lima & Barbosa (2015, p.44) destaca que “as proposta de natureza educacional está baseada em referenciais, conceitos e experimentações que provaram despertar interesses dos professores e, principalmente, dos alunos”.

Prosseguindo a análise dos dados, os discentes citaram exemplos de propostas metodológicas complementares que auxiliam no ensino de química, sendo as principais: aulas práticas: experimentação, recursos tecnológicos, simulação, aulas de campo, dinâmica, gincanas, ensino por investigação, teatro, produção de cartilhas sobre os elementos. Dentre as propostas

citadas, as destacadas por todos os futuros professores foram às aulas práticas e os jogos didáticos.

De acordo com Gonçalves Ferreira et al. (2010), os usos de atividades lúdicas podem direcionar alunos e professores a um meio de construção social, proporcionando em um sistema de ensino mais eficaz que disponibilizam determinados instrumentos que motivam e atraem os estudantes no processo de ensino e aprendizagem, além de que foge das metodologias tradicionais utilizadas pelos docentes. Dentre as propostas apresentadas pelos discentes, analisou-se que não houve relato acerca de projetos como uma das propostas de ensino, o qual se trata de “um modelo de ensino focado no aluno, estimulando-o a participar de tarefas mais amplas [...] Esta forma de abordar os conteúdos desenvolve o conhecimento, as habilidades e instiga o questionamento do estudante, promovendo demonstrações reais de aprendizado” (SANTOS, GUIMARÃES, 2010, p.2).

Quando questionados sobre as relevâncias das metodologias diferenciadas apresentadas para o ensino de química. Os discentes afirmaram que metodologias diferenciadas distanciam dos métodos tradicionais e proporcionam melhorias no ensino, além de promover um olhar crítico acerca dos conteúdos apresentados.

Com relação ao distanciamento dos métodos tradicionais como apresentado, o professor é a peça essencial e possui uma função importante nesse processo. Assim, Martins et al (2016, p.) afirma que tem “o papel fundamental de interagir com a realidade através do conhecimento, tendo o objetivo de formar alunos com consciência crítica, que saibam utilizar o que aprenderam.”

De uma forma geral, a utilização de tais metodologias apresentadas permite cada vez mais associar o assunto de sala de aula com o cotidiano dos estudantes, motivando-os a querer buscar além do que é abordado em sala de aula, evitando alunos alienados quanto ao ensino, despertando o interesse e compromisso do aluno para com o ensino abordado, trazendo relevâncias quanto à proposta apresentada.

Neste contexto, as metodologias diversificadas no ensino de química facilitam o processo de ensino e aprendizagem, pois os alunos passam a ver a química como algo do seu dia a dia. Para Berton (2015,) que os docentes muitas vezes são técnicos ou cobram que o aluno apenas memorize conceitos, não havendo a contextualização e não trazendo o cotidiano até os discentes.

Sendo assim, pode-se analisar como um todo, que as relevâncias apresentadas quanto as propostas metodológicas, motivam e despertam o interesse dos alunos tornando-os mais críticos, assim como disponibilizam aos professores recursos que melhoram as formas de como transmitir o ensino, principalmente pelo fato que elimina a comodismo de abordar somente os métodos tradicionais existentes que persistem até os dias atuais.

Ao serem questionados sobre quais são as etapas necessárias para se aplicar as propostas metodológicas diferenciadas no ensino de química, os futuros professores afirmaram a necessidade da realização de um planejamento para que tais propostas metodológicas sejam realizadas e considerar a realidade dos alunos.

Com relação ao planejamento como etapa inicial para se abordar as propostas de ensino, Andrade e Fernandez (2018) afirmam que trata-se de uma prática com o qual entendemos como organizar e facilitar o processo de ensino do docente em sala de aula, sendo que quando bem elaborada pode agir como um instrumento de reflexão da prática educativa e de autonomia dos docentes.

Diante desse planejamento apresentado, deve-se destacar “a motivação do aluno tem muito a ver com a contextualização, pelo fato de dar sentido àquilo que ele aprende, fazendo com que relacione o que está sendo ensinado com sua experiência cotidiana.” (SANTOS; GUIMARÃES, 2010, p. 3). Assim, é necessário levar os estudantes a uma visão do cotidiano, sendo um fator importantíssimo na aprendizagem dos mesmos.

Ao serem questionados se a didática do professor influência no processo de ensino por meio de propostas metodológicas complementares. Os futuros professores afirmaram que a didática é indispensável, pois auxilia os alunos a entender melhor os assuntos abordados em sala de aula. Para Martins et al. (2016) a didática proporciona ao professor exercer seu papel de ensinar utilizando técnicas que auxiliam no aprendizado do aluno, com a mediação do docente.

Dessa forma, cabe destacar o papel do professor com a função de mediador, utilizando da sua didática para que ocorra a construção do ensino dos alunos, adquirindo muitas vezes a responsabilidade no processo de ensino e aprendizagem. Vale ressaltar, que quando o professor utiliza de uma didática eficaz para se aplicar as metodologias diferenciadas, as aulas se tornam de fácil compreensão aos estudantes, fugindo principalmente dos métodos tradicionais.

De uma forma geral, Braga (2012) destaca que quando o professor faz uso de aulas práticas e mais dinâmicas possibilitam com que os estudantes interagem entre si e até mesmo



com o professor. Assim, diante dos dados analisados pode-se observar que os discentes estão altamente vinculados com as propostas metodológicas complementares para o ensino de Química, sendo de grande importância que sejam aplicadas pelos mesmos na futura ação docente.

### **Considerações finais**

Ao abordar as propostas metodológicas complementares para os futuros professores destaca-se as argumentações das propostas no processo de fixação de conhecimento no ensino de química. Sendo que, as propostas podem ser consideradas um fator positivo para utilização das novas metodologias e interação do aluno e professor, sendo de essencial relevância no contexto educacional como elemento facilitador no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com que foi analisado neste trabalho, a aplicação de recursos didáticos diversificados podem trazer grandes relevâncias para o conhecimento dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem dentro do ensino de química, além da necessidade dessas metodologias complementares serem métodos adotadas pelos futuros professores de biologia e química.

No geral, é importante considerar que ainda há grandes dificuldades de se aplicar os atuais métodos de ensino, devido a alguns fatores como falta de recursos metodológicos nos âmbitos escolares, desinteresse dos alunos sobre determinados assuntos da química, entres outros fatores que ocasionam em uma deficiência de compreensão de determinados conteúdos. Entretanto, é indispensável que os discentes e futuros professores estejam vinculados com as propostas metodológicas para auxiliar no processo de aprendizagem de química.

### **Referências**

ANDRADE, M. G. FERNANDEZ, C. F. **Planejamento e Plano de Ensino de Química para o Ensino Médio: concepções e práticas de professores em formação contínua.** Disponível em <http://www.quimica.ufpr.br/eduquim/eneq2008/resumos/R0189-1.pdf>. Acessado em 15 de junho de 2018.

BERTON, Alessandra Novais Bassetto. **A didática no ensino da química.** EDUSECE, XII Congresso Nacional da Educação, SOCIESC- CURITIBA, 2015.

BRAGA, Ana Paula Mateus. VERASSANI, Beatriz Ferreira de Alcântara. TEXEIRA, José Gonçalves Júnior. Metodologias diferenciadas no Ensino de Química: Concepções de estudantes sobre a sua utilização. In: **XVI Encontro Nacional de Ensino de Química (XVI ENEQ) e X Encontro de Educação Química da Bahia (X EDUQUI)** Salvador, BA, Brasil – 17 a 20 de julho de 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

FERREIRA, M. O. G. DIAS, I. C. OLIVEIRA, M. L. Química encantada: aplicação de uma metodologia alternativa par o ensino de química. In: **X. SIMPÓSIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA E IX SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO. CIENTÍFICA**, Teresina, PI: UESPI, 2010.

FERREIRA, E. A. GODOI, T. R. A. SILVA, L. G. M. SILVA, T. P. ALBUQUERQUE, A. **V. Aplicação de Jogos Lúdicos para o Ensino de Química: Auxilio nas Aulas Sobre Tabela Periódica**. ENECT, 2012.

GARCIA, Edilaine Maria da Silva Souza. PEREIRA, Kauani Sakamoto. FIALHO Neusa Nogueira. **Metodologias alternativas para o ensino de química: um relato de experiência**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, 2017.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica/** Elisa Pereira Gosalves. Campinas, SP: Editora Alinea, 2007. 96p. (4ª edição) p. 69.

KASSEBOEHMER, A. C.; FERREIRA, L. H. O espaço da prática de ensino e do estágio curricular nos cursos de formação de professores de química das IES públicas paulistas. **Química Nova**, São Paulo v.31, n. 3, p. 694-699, março, 2008.

KAUARK Fabiana. CASTRO MANHÃES Fernanda. MEDEIROS Carlos Henrique. **Metodologia da pesquisa: guia prático**. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

LIMA, J. O. G, BARBOSA, L. K. A. **O ensino de química na concepção dos alunos do ensino fundamental: algumas reflexões**. Universidade Estadual do Ceará, vol.6, n.1, Altamira, 2015.

MARTINS, C. A. B. DIAS, R. F. N. C. SILVA, E. P. S. A importância da didática na prática educativa e na formação docente. **Revista Triângulo**, v. 9, n. 1, Uberaba, 2016.

MEDEIROS, Rayssa Barbosa de. SILVA, Paulo Ricardo Alves da. SANTOS, Lilian Mamedes dos. FERREIRA, Jailson Machado. **Show da química: a ciência socializada de maneira experimental e interativa**. Universidade Federal da Paraíba, 2014.

OLIVEIRA, M. M. et al. **Lúdico e materiais alternativos – metodologias para o ensino de química desenvolvidas pelos alunos do curso de licenciatura plena em química do CEFET-MA. UFPR**, Curitiba, 2008.

PRODANOV, Cleber Cristiano. FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2 ed, Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANTOS, D. O. SANTANA, R. J. ANDRADE, D. LIMA, P. S. **Experimentação: contribuições para o processo de ensino aprendizagem do conteúdo de Cinética Química.** 30° Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Química, 2004.

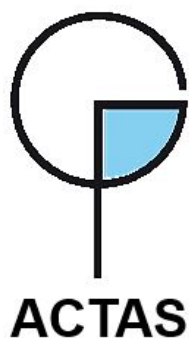
SANTOS, D. GUIMARÃES, O. M. **Abordagem por projeto no Ensino de Química: Um relato de experiência em uma escola pública de Antonina-PR.** Paraná, 2010.

Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997 p. 61-82.

SILVA, Airton Marques da. Proposta para tornar o Ensino de química mais atraente. **Revista de Química Industrial**, Rio de Janeiro, n. 731, p. 7-12, 2011.

TREVISAN, T. S.; MARTINS, P. L. O. A Prática Pedagógica do Professor de Química: Possibilidades e Limites. **UNirevista**, v. 1, n. 2, São Leopoldo, 2006.

WHARTHA, Edson José. SILVA, Erivanildo Lopes da. BEJARANO, Nelson Rui Ribas. Cotidiano e Contextualização no Ensino de Química. **Revista Química Nova na Escola**. v. 35, n. 2, 2013.



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Saberes Docentes: O Conhecimento Científico na Formação de  
Professores

Maurente, Viviane Maciel Machado  
[viviane-maurente@uergs.edu.br](mailto:viviane-maurente@uergs.edu.br)

Luz, Arisa Araujo [arisa-luz@uergs.edu.br](mailto:arisa-luz@uergs.edu.br)

**Resumo**

A pesquisa intitulada de "Saberes Docentes: O Conhecimento Científico na Formação de Professores" traz como objetivo geral verificar como se dá a relação epistemológica entre os saberes docentes perante a constituição do conhecimento científico e como esse conhecimento se efetiva na prática educativa do professor – formador e do estudante estagiário. Entende-se que o maior desafio do professor é de reconhecer a real possibilidade em relacionar o conhecimento científico com os saberes docentes, uma vez que o conhecimento científico contribui efetivamente para a ampliação da capacidade de compreensão e atuação no mundo de trabalho. Acredita-se que através da passagem do saber da experiência feita, de senso comum, para o conhecimento resultante de procedimentos mais rigorosos de aproximação aos objetos cognoscíveis tem-se o conhecimento científico. Outrossim, são em cursos de formação de professores que os saberes docentes se constituem como pressupostos de formação e produção do conhecimento científico. Como instrumentos de pesquisa foi utilizado entrevistas semiestruturadas com docentes e estudantes do Curso de Pedagogia Uergs. Como critério de escolha dos estudantes, foram escolhidos aqueles que estavam em estágio supervisionado. Como análise dos dados utilizou-se a análise textual dos resultados e posterior elaboração das categorias de análise. Os resultados parciais mostraram: que os professores formadores atuantes no Curso de Pedagogia procuram relacionar os saberes docentes com o conhecimento científico, principalmente, através de componentes curriculares que possuem práticas nas escolas, pois entendem que essa relação epistemológica é mais efetiva através da dialética teoria e prática; que os estudantes estagiários do Curso de Pedagogia buscam fazer essa relação quando da elaboração do projeto de estágio, planejamento das aulas e desenvolvimento do estágio supervisionado propriamente dito, mas não conseguem trazer a história e filosofia da ciência como base para esse momento da formação. A pesquisa ainda está em andamento, mas traz subsídios importantes para se pensar os saberes docentes e a produção do conhecimento científico em curso de formação de professores.

**Palavras – Chaves:** Saberes Docentes; Conhecimento Científico; Formação de Professores.

**Abstract**

The research entitled "Teaching Knowledge: The Scientific Knowledge in Teacher Training" has as a general objective to verify how the epistemological relationship between teaching knowledge is given before the constitution of scientific knowledge and how this knowledge is effective in the educational practice of teacher - trainer and trainee student. It is understood that the greatest challenge of the teacher is to recognize the real possibility of relating scientific knowledge to teaching knowledge, since scientific knowledge effectively contributes to the expansion of the capacity to understand and act in the world of work. It is believed that through the passage from the knowledge of common-sense experience, to the knowledge resulting from stricter procedures of approximation to knowable objects, we have scientific knowledge. Moreover, it is in teacher training courses that the teaching knowledge is constituted as presuppositions of formation and production of scientific knowledge. Semi-structured interviews with teachers and students of the Uergs Pedagogy Course were used as research instruments. As a criterion for choosing the students, those who were supervised were chosen. As data analysis, the textual analysis of the results and subsequent elaboration of the categories of analysis were used. The partial results showed that the teacher trainers in the Pedagogy Course seek to relate the knowledge of teachers with scientific knowledge, mainly through curricular components that have practices in schools, because they understand that this epistemological relationship is more effective through the dialectic theory and practice; that the trainee students of the Pedagogy Course seek to make this relation when designing the internship project, class planning and development of the supervised internship itself, but can not bring the history and philosophy of science as the basis for this moment of formation. The research is still ongoing, but it brings important subsidies to think about the teaching knowledge and the production of scientific knowledge in the course of teacher training.

**Key Words:** Knowing Teachers; Scientific knowledge; Teacher training.

**Contextualizando o Problema**

As pesquisas, nos últimos anos, têm se preocupado em entender a concepção que professores, estudantes e os currículos de formação de professores têm sobre o conhecimento científico, e como essa concepção pode influenciar nas práticas educativas em sala de aula (LEDERMANN, 1992; HARRES, 1999; PEREIRA, 2013). Tencionado sobre essa temática, essa pesquisa tem como objetivo verificar como se dá a relação epistemológica

entre os saberes docentes perante a constituição do conhecimento científico no Curso de Pedagogia e como esse conhecimento se efetiva na prática educativa do professor – formador e do estudante estagiário.

Ao se discutir o conhecimento, em primeiro lugar, tem-se que ter em mente que ele é uma atividade intelectual na qual o homem procura explicar o mundo que o rodeia, e em curso de formação de professor, é o de formar conhecimento acerca dos currículos, das políticas e da realidade da educação (BOMBASSARO, 1992). E, enquanto atividade intelectual, o conhecimento científico em cursos de formação de professores consiste num processo de construção de saberes docentes e práticas educativas compatíveis com a realidade da educação (*grifo nosso*).

Nessa perspectiva, o conhecimento na formação de professores pode ser compreendido como uma construção epistemológica advindo dos saberes docentes necessários à consolidação das práticas educativas. Também é fruto da consolidação de enunciados, sistematizados ou não, presente nos currículos e políticas de formação de professores.

### **Conhecimento Científico e saberes docentes**

Toda essa proficiência, técnica e prática adquirida em cursos de formação de professores se apoiam em alguns tipos de conhecimento, o saber fazer – conhecimento por aptidão, o conhecimento por contato, conhecimento proposicional e do fazer ao conhecer (OLIVA, 2011, p. 9-12). O conhecimento por aptidão é usado no sentido de contextualizar o que é inegável que muito se sabe, ou seja, o saber que possibilita a realização competente de algo é uma forma de conhecimento.

O conhecimento por contato se apoia em registros sensoriais, lembranças e vivências. Nesse caso chamo a atenção para o saber da experiência (Tardif, 1994; Gauthier, 1998), onde cada pessoa traz consigo experiências e conhecimentos prévios. O Conhecimento prévio é entendido, também como o conhecimento de senso comum e/ou empírico (BACHELARD, 1996; CHASSOT, 2004).

O conhecimento proposicional, também chamado de conhecimento por descrição, para a epistemologia, é considerado como uma crença verdadeira

justificada. O autor quer dizer que os fatos, situações e estados das coisas são descritas por proposições, são verdades (OLIVA, 2011; p.11). Fazendo um diálogo com os saberes docentes, o saber disciplinar da matéria ensinada (Tardif, 1996; Borges, 2004) representa todo o conhecimento científico que cada área e ou matéria desenvolve nos currículos escolares, nos remetendo ao conhecimento proposicional. Esse tipo de conhecimento, também chamado de conhecimento de mundo, para Borges (2004, p. 215) perpassam o saber disciplinar.

O conhecimento do fazer conhecer diz respeito que no mundo conhecemos o que fazemos nele e com ele, nos remetendo ao saber das finalidades educativas na qual Borges (2004, p. 175) “se refere ao conhecimento do papel da escola, da educação na sociedade e do professor”. Saberes que não estão descritos nos programas, embora possam estar relacionados a ele.

Em pesquisa realizada por Borges (2004), ao abordar os saberes na base do seu ensino, os professores, em sua totalidade, mencionaram uma diversidade de saberes, que põe em evidência diferente nuances sobre o caráter e a natureza dos seus saberes profissionais, nos fazendo acreditar que dependendo da realidade, condições, espaços e comunidades escolares, outros saberes poderão surgir no exercício da docência.

Como ponto de partida para reconhecer a formação de professores e o conhecimento científico que perpassa nessa formação culminando nas práticas educativas no momento do estágio supervisionado, esse artigo apresenta o uma breve história do conhecimento científico, os saberes docentes na formação dos professores e por fim discuti as o conhecimento científico nos saberes docente a partir práticas educativas do professor formador e do estudante estagiário.

### **A História da Formação de Professores e a sua cientificidade**

Ao nos reportamos à formação de professores, a história traz momentos de tensões e reflexões sobre a sua importância no cenário educacional, questionando aspectos sociais, políticos e históricos de cada momento. Nesse questionamento a sua cientificidade se amalgama em interesses de grupos de



professores e pesquisadores que externam a sua importância no cenário educacional.

É neste contexto histórico, e não obstante de nossa realidade, que dois grupos sempre mantiveram o poder, os que dominam a economia e os que detêm o conhecimento. Pois os professores foram, também, responsáveis explícita e implicitamente, a manter o poder econômico e político, e por outro lado, contribuíram para a difusão do conhecimento científico.

Na Educação primitiva, o aparecimento da função de professor se dá pelo fato de haver necessidade de complementação e de ajuda na formação das crianças, para uma melhor inserção social.

A educação clássica foi marcada pelos gregos, compreendendo os tempos pré-homéricos, entre as quais se distinguem Esparta e Atenas. Inicialmente, nesta época, os educadores eram os poetas, Homero em primeiro lugar. No século V a. C., Atenas se tornou mais poderosa politicamente, tornando-se necessário a presença de pessoas para o exercício da vida política, foi assim que aparecerem os educadores chamados sofistas.

Segundo Marrou apud Hengemuhle (2007), os sofistas foram “os primeiros professores de Ensino Superior, quando a Grécia conhecia apenas treinadores esportivos, mestres de artesanato e, no plano escolar, humilde mestres-escola”.

A educação romana foi marcada, segundo Hengemuhle (2007), pela oficialização do ensino, com o Estado influenciando em seus objetivos e conteúdos, na designação dos mestres e colocando a educação a serviço de seus interesses.

Já na Idade Média e início da Renascença inicia-se a preocupação com os conteúdos a ensinar e o preparo técnico para fazê-lo. Nesta época observamos avanços na educação, mas a falta de professores bem preparados culturalmente e pedagogicamente. Mas por outro lado, foi graças aos humanistas e ao Guarani que entram nos programas educativos a formação de mestres altamente cultos e bem preparados pedagogicamente. Onde as Universidades medievais contribuíram significativamente no preparo mais rigoroso dos mestres.

O século XVI segundo Eby apud Hengemuhle (2007) foi marcado pela Ordem dos Jesuítas que pôs em ação, planos para a formação de professores,

de forma que seus professores recebessem a mais perfeita formação possível como forma de habilitação para a tarefa de ensinar. No século XVII a escolha do mestre era geralmente deixada à decisão da comunidade ou do pároco, ou partilhada entre os dois de forma mais ou menos clara.

Fazendo a leitura da história até o sec. XVII, percebe-se que a função de professor esteve indefinida e a sua formação limitada, não muito longe do que acontece no sec. XXI. Ainda não se observou uma preocupação em formar professores para o ofício de ensino, pessoas com capacitação e conhecimento para ensinar.

Já no século XVIII, percebem-se novos avanços relativos ao preparo dos mestres, onde todos os professores deveriam submeter-se a um ciclo rotativo de lições sobre pedagogia. O século XIX instaura-se as primeiras escolas normais de caráter privado, algumas academias tomaram ao seu cargo o preparo dos professores e o crescente desenvolvimento das instituições de ensino secundário trouxe com sigio a patente necessidade de formar professores adequados a este nível pedagógico. Destaca-se que é neste período que surge no Brasil a primeira escola normal, em Niterói, em 1835.

No século XX observa-se ainda uma falta de qualificação dos professores, onde surgiram os institutos de professores, as escolas normais de um ano, destinado a habilitar mestres de primário superior. Em 1910 e 1930, muitas escolas normais elevaram os seus padrões e se tornaram colégios (superiores), com departamentos de educação, oferecendo, primeiro, o grau de bacharel e, mais tarde, o de mestre (licenciado).

Percebe-se que o início da formação de professores acontecia de forma histórica e teórica, aos poucos foram introduzidos conteúdos, métodos e currículo, e o mais significativo as “práticas de ensino”.

A Pós-Modernidade, para Hengemuhle (2007) certamente trouxe aos professores desafios nunca vistos e enfrentados nos momentos históricos anteriores. Na opinião de Perrenoud (Hengemuhle, 2004, p.135), “[...] exerce-se o ofício em contextos inéditos, diante de públicos que mudam em referência a programas repensados, supostamente baseados em novas abordagens e novos paradigmas”. É neste olhar que se salienta que atualmente os alunos entram na escola com experiências e vivências de um ambiente complexo, e os

que saem da Universidade devem ter habilidades e competências para responder aos desafios pessoais e profissionais neste contexto.

Diante disso Antunes apud Hengemuhle (2007) diz:

O papel do novo professor é o de usar a perspectiva de como se dá a aprendizagem, para que, usando a ferramenta dos conteúdos postos pelo ambiente e pelo meio social, estimule as diferentes inteligências de seus alunos e os levem a se tornarem aptos a resolver ou, quem sabe, criar produtos válidos para seu tempo e sua cultura (1998, p.98).

Como podemos ver na história da formação dos professores, em curto espaço de tempo, evoluíram muito e aceleradamente tanto os papéis da profissão magisterial quanto às exigências para o seu ofício. Onde destacamos que no decorrer da história os professores sempre foram chamados para resolver problemáticas sociais. Atualmente não se encontra muito diferente, pois a família e os valores morais estão em crise sem precedentes, onde o contexto produtivo exige um perfil de pessoa com cérebro pensante e capaz de responder, com competência, aos desafios propostos, se apelando muito incisivamente ao papel do professor.

É neste olhar sobre a formação do professor que Hengemuhle (2007) coloca que é necessário repensar as práticas pedagógicas e a formação recebida pelos professores nos cursos universitários. Não basta falar das teorias, é preciso exercitá-las na prática no Ensino Superior.

Já para Ghedin, Almeida e Leite (2008), faz-se necessário repensar a formação do professor atualmente, de acordo com a necessidade social da escola pública, aberta ao novo, capaz de oferecer ao aluno caminhos para a busca de respostas aos problemas que enfrente no cotidiano.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n° 9394/96) trata da formação de professores para a educação Básica no Título VI “Dos Profissionais da Educação”, que abrange os artigos 61 e 67 e, também, nas “Disposições Transitórias”, no artigo 87. Dentro dessa legislação, a questão institucional da formação de professores é tratada especialmente nos artigos 62 e 63, e a questão curricular, em especial nos artigos 61 e 65.

Laranjeira apud Ghedin, Almeida e Leite (2008) afirma que, no que se refere à questão institucional da formação de professores para a Educação Básica, a LDB apresenta nos dois artigos acima citados, cinco questões

fundamentais: extingue a licenciatura curta, cria institutos superiores de educação, concebe a formação de professores em cursos próprios, aponta que a formação dos professores de Educação Infantil e de Séries Iniciais se dará nos Cursos Normais Superiores, admite como formação mínima na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental a oferecida em Nível Médio.

Em relação à questão curricular, a LDB de 1996 apresenta como fundamento básico a necessidade da articulação entre teorias e práticas, no inciso I do artigo 61. Esse documento buscou, por meio desse pressuposto, acolher a ideia da importância e da complexidade do processo de formação de professores e promover mudanças no quadro da formação docente para a Educação Básica do país.

Segundo os autores, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, novas políticas e novas legislações foram se regulamentando no âmbito do Governo Federal, por meio do Conselho Nacional de Educação. Essas novas regulamentações foram apresentadas como possibilidades de melhor responder à questão da formação inicial do professor.

O Parecer CNE / CP 09/2001 e a resolução CNE / CP 01/2002 instituem as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, por meio de cursos de licenciatura, de graduação plena. Esses documentos apresentam os princípios orientadores amplos, as diretrizes para uma política de formação de professores que devem nortear a organização e a estruturação dos cursos de formação inicial.

Sem dúvida, a possibilidade de oferecer a formação de professores em cursos específicos, do primeiro ao último ano, através de projetos pedagógicos próprios, comparece como um dos principais ganhos obtidos pela reforma na formação de professores, que segundo Ghedin, Almeida e Leite (2008), torna-se condição relevante e essencial para concretizar a profissionalização do professor, podendo assegurar, dessa forma, a construção de saberes docentes necessários.

Acredita-se, que esta prática deva transcender o próprio estágio, a sala de aula, e numa perspectiva interdisciplinar, deva proporcionar ao futuro professor melhor compreensão do ambiente educacional e do contexto escolar.

## **O Conhecimento Científico nos saberes docente a partir do contexto do professor formador e o estudante estagiário**

A relação epistemológica entre os saberes docentes perante a constituição do conhecimento científico no Curso de Pedagogia e como esse conhecimento se efetiva na prática educativa do professor – formador e do estudante estagiário foi o objetivo dessa pesquisa. Para respondê-lo se buscou através de discussões em grupo com os professores formadores, em um primeiro momento, e em segundo momento com os estudantes estagiários. Aqui os estudantes estagiários são aqueles que se encontram a partir do 6º semestre do Curso de Pedagogia da Uergs períodos de estágio supervisionado.

As discussões em grupo possibilitaram uma melhor aproximação ao objetivo proposto, identificando nas falas dos participantes concepções de conhecimento científico, e sua relação íntima com os saberes docentes necessário à prática educativa que transcendem a formação docente. De acordo com Neto (2002, p. 38) as discussões em grupo se dá em uma ou mais sessões,

em pequenos e grandes grupos de 6 a 12 componentes, com um animador que faz intervenções no decorrer das discussões. O papel desse animador não se restringe meramente ao aspecto técnico. A relevância de sua atuação está na capacidade de interação com o grupo e de coordenação da discussão (NETO, 2002, P.58).

Foi identificado junto aos professores formadores que os componentes curriculares por eles ministrados no Curso de Pedagogia estão amalgamados pelo conhecimento científico, que não tem como separar a cientificidade de suas práticas educativas. Mas, por outro lado sugerem que os estudantes em período de formação não consigam estabelecer essa relação entre conhecimento científico e saberes docente refletindo nos estágios supervisionados essa sistematização.

Ao se discutir o conhecimento, em primeiro lugar, tem-se que ter em mente que ele é uma atividade intelectual na qual o homem procura explicar o mundo que o rodeia, e em curso de formação de professor, é o de formar

conhecimento acerca dos currículos, das políticas e da realidade da educação (BOMBASSARO, 1992). E, enquanto atividade intelectual, o conhecimento científico em cursos de formação de professores consiste num processo de construção de saberes docente e práticas educativas compatíveis com a realidade da educação (*grifo nosso*).

A formação de professores, segundo os professores formadores, enfrenta um dilema de busca de cientificidade, devido a estarem sempre tendo que comprovarem sua importância no cenário educacional e científico, por refletirem e estudarem práticas reais no cotidiano da escola. As suas práticas educativas buscam aproximar a teoria (ciência) da prática (escola), e nessa relação intelectual de formação que são consolidados os saberes docentes necessários na formação inicial, colocados em evidência pelos estudantes estagiários no momento dos estágios supervisionados.

Em relação aos estudantes estagiários constatou-se, no grupo de discussão com a turma que está realizando o primeiro estágio supervisionado, que a formação inicial traz em toda a sua estrutura o conhecimento científico necessário à formação do futuro professor, e que as práticas educativas propostas pelos professores formadores buscam relacionar ciência com a realidade da educação. No entanto, relataram que sentem dificuldade no momento de estruturarem suas práticas educativas, em fazer essa relação ciência e realidade da escola.

A Pós-Modernidade, para Hengemuhle (2007) certamente trouxe aos professores desafios nunca vistos e enfrentados nos momentos históricos anteriores. Na opinião de Perrenoud (Hengemuhle, 2004, p.135), “[...] exerce-se o ofício em contextos inéditos, diante de públicos que mudam em referência a programas repensados, supostamente baseados em novas abordagens e novos paradigmas”. É neste olhar que se salienta que atualmente os alunos entram na escola com experiências e vivências de um ambiente complexo, e os que saem da Universidade devem ter habilidades e competências para responder aos desafios pessoais e profissionais neste contexto.

É visível que em cursos de formação de professores, seja inicial ou continuada, o conhecimento teórico é imprescindível, mas a relação teoria e prática, ambas como campo epistemológico e pedagógico de formação, precisa ser relacionada e contextualizada com a prática que será desenvolvida pelo

profissional da educação. Compreender as possíveis inquietações entre esses dois campos torna-se papel imprescindível do professor formador, transpondo essa relação em conhecer e interpretar o mundo para conseguir modificá-lo.

### **Considerações Finais**

A docência carrega consigo inúmeros conhecimentos que perpassam as experiências de vida, formação inicial e continuada, saberes amalgamados entre teoria e prática. Uma construção coletiva entre professor formador e estudantes em formação.

A relação entre conhecimento científico e os saberes é uma construção que perpassa o currículo, as políticas de formação e o papel da educação no contexto histórico de uma sociedade. O entrelaçamento desses conhecimentos na formação inicial de professores a partir da realidade das escolas, da educação culmina em sua cientificidade. Muitas vezes, uma cientificidade tensionada pelos diferentes movimentos que os atores principais da educação, professores e estudantes, buscam no sentido de explicar o seus lugares no processo formativo.

No Curso de Pedagogia, o estágio supervisionado constitui o momento na qual os estudantes estagiários expressam os conhecimentos científicos em seus projetos de estágio, planejamentos e práticas educativas. Conhecimentos esses que vão ao encontro do currículo das escolas campo de estágio. Compete aos professores formadores relacionar teoria com a prática, bem como contextualizar os saberes docentes inerentes às práticas educativas.

Discutir os saberes docentes e o conhecimento científico na formação de professores é pensar todo o processo de educação, os currículos, o perfil dos professores formadores, as necessidades e demandas de cada comunidade escolar, bem como o momento histórico, político e social vigente. Aspectos que tencionam a constituição dos saberes docentes na formação inicial de professores.

O Curso de Pedagogia referendado nesse estudo, junto com seus professores formadores e o currículo tem em suas práticas educativas o conhecimento científico como sendo o principal caminho para a constituição dos saberes docentes, conhecimentos que outrora serão aplicados nos

estágios supervisionados. Os estudantes estagiários são estimulados e sempre relacionarem o conhecimento científico em suas práticas educativas nos momentos dos estágios supervisionados.

### Referências Bibliográficas

BACHELARD, Gaston. **A Formação do Espírito Científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BOMBASSARO, J. J. Saberes Docentes na Formação do professor: como associar a teoria e prática. In: VI Semana de Estudos, Teorias e Práticas Educativas, UERN, 1992.

CHASSOT, Attico. Alfabetização Científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, São Paulo, n. 22, 2003.

GAUTHIER, Clermonte *et al.* **Por uma teoria da Pedagogia**: Pesquisas contemporâneas sobre o Saber Docente. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1998.

GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel de; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **Formação de Professores: Caminhos e Descaminhos da Prática**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

HARRES, J. B. S. **Uma revisão de pesquisas nas concepções de professores sobre a natureza da ciência e suas implicações para o ensino**. In: Investigações em Ensino de Ciências. V.4(3), p. 197-211, 1999.

HENGEMUHLE, Adelar. **Formação de professores: da função de ensinar ao resgate da educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

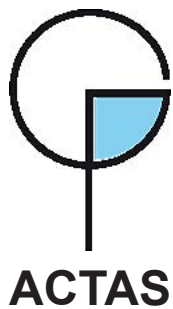
LEDERMANN, N.G. **Student's and teacher's conception of the nature of science: a review of the research**. Journal of Research in Science Teaching, New York, v.29, n.4, p. 331-359, 1993.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVA, A. **Teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação Profissional**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2006.





# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

A avaliação na formação inicial de professores: perceções e práticas

The assessment in initial teacher training: perceptions and practices

Angelina Sanches (0000-0003-1211-1915)<sup>1</sup>, Céu Ribeiro (0000-0002-2616-2716)<sup>2</sup>, Ilda Freire-  
Ribeiro (0000-0003-1033-8614)<sup>3</sup>, Elza Mesquita (0000-0001-5986-0839)<sup>4</sup>

<sup>1,4</sup> Centro de Investigação em Educação Básica, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

<sup>2</sup> Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI), Instituto Politécnico de Bragança,  
Portugal

<sup>3</sup> Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

Nota dos autores

Angelina Sanches [asanches@ipb.pt](mailto:asanches@ipb.pt)

## Resumo

Reconhecendo o valor que a formação inicial assume na construção da profissionalidade docente e o papel que, nela, se atribui à prática de ensino supervisionada equaciona-se no estudo que se apresenta o modo como se organiza a avaliação desse processo. Pretende-se, assim, aprofundar o conhecimento sobre as diferentes dimensões que caracterizam a avaliação do desempenho profissional (DP) dos estudantes em articulação com os princípios orientadores da formação. Do ponto de vista metodológico o estudo centra-se sobre um grupo/turma que se encontra a frequentar o mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico, numa escola superior de educação do nordeste de Portugal. Para a recolha de dados recorreu-se à análise documental (guiões e fichas de avaliação e reflexões incluídas nos dossiês de estágio) e à inquirição através de um inquérito por questionário aos estudantes. Os resultados apontam para a valorização de práticas de avaliação que abrangem as várias dimensões de intervenção do educador/professor, evidenciando proximidade ao previsto nos perfis de DP do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico. Relevam-se também alguns constrangimentos, destacando a falta de tempo para o desenvolvimento desse processo e a necessidade de formação no âmbito da avaliação. Sublinham-se os contributos do estudo para refletir e melhorar as práticas de avaliação.

*Palavras-chave:* avaliação, formação inicial de educadores/professores, desempenho profissional

## Abstract

Recognizing the value that the initial formation assumes in the construction of teaching professionalism and the role that it is attributed to the practice of supervised teaching is equated in the study that presents the way in which the assessment of this process is carried out. It is intended to deepen the knowledge about the dimensions that characterize the process of assessment of the professional performance of students in articulation with the guiding principles of the training. From the methodological point of view, the study centred on a group / class that are attending the master's degree in pre-school education and teaching of the 1<sup>st</sup> cycle of basic education in a higher education school in the northeast from Portugal. For the collection of data the documentary analysis (scripts and evaluation sheets and reflections included in the internship dossiers) and the inquiry through a questionnaire to the students were used. The results point to the valuation of evaluation practices that cover the various dimensions of the intervention of the educator / teacher, emphasizing proximity to what is predicted in the profiles of professional performance of the educator of childhood and the teacher of the 1<sup>st</sup> cycle of basic education. Relate also some constraints, highlighting the lack of time for the development of this process and the need for training in the scope of evaluation. The contributions of the study are emphasized to reflect and improve evaluation practices.

*Keywords:* evaluation, initial teacher training/ teacher education, professional performance

# A AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

## **Avaliar e formar em contexto de prática de ensino supervisionada**

Na sequência da implementação do processo de Bolonha foram introduzidas alterações profundas na atribuição de habilitação profissional para a docência, passando em Portugal a ser estruturada em dois ciclos de formação (licenciatura e mestrado), conforme o definido no Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, que aprova o regime jurídico de habilitação profissional sendo, mais tarde, revogado pelo Decreto-lei n.º 79/2014, de 14 de maio. A formação profissionalizante centra-se no mestrado, integrando este uma duração variável, em função do(s) nível(eis) para que o(s) qual(ais) habilita. Neste ciclo de estudos a iniciação à prática profissional assume grande relevância e é designada de prática de ensino supervisionada. É sobre esta componente que incide o presente estudo, mais concretamente sobre o processo de avaliação. Refletindo sobre estas questões importa considerar que, como referem Tardif e Faucher (2010), é preciso continuar a desenvolver esforços para, ao nível da formação inicial, promover uma maior coerência entre a lógica da formação e a da avaliação. Relevando os benefícios desse processo os autores lembram que se trata de uma etapa de “transformação de uma pessoa num profissional, habilitando-o a assumir funções profissionais complexas e variadas” (p.34). Acrescentam ainda que, “no processo de profissionalização, um estudante não só desenvolve um conjunto de competências específicas para desempenhar a profissão, mas também a sua ‘identidade profissional, apropriando-se da cultura, dos valores e das práticas da profissão” (Tardif e Faucher, 2010, p.34). Day (2001) propõe uma definição que perspetiva o desenvolvimento profissional num quadro de complexidade que envolve todas as

experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, direto ou indireto, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêm, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e práticas profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais (pp.20-21).

A importância que assume a formação inicial na profissionalização dos educadores/professores é também sublinhada no diploma que define o regime jurídico da habilitação profissional para a docência, ao qual já antes fizemos referência (Decreto Lei n.º 79/2014, de 14 de maio), indicando que importa “reforçar instrumentos que propiciem, a médio e a longo prazo, ter nas nossas escolas os mais bem preparados, mais bem treinados, mais

vocacionados e os mais motivados para desenvolver a nobre e exigente tarefa de ensinar” (p.2820). Por sua vez, no Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro sublinha-se que “a avaliação da unidade curricular referente à prática de ensino supervisionada assume um lugar especial na verificação da aptidão do futuro professor para satisfazer, de modo integrado, o conjunto de exigências que lhe são colocadas pelo desempenho docente no início do seu exercício” (p.1321). Assim, equacionar como se processa a avaliação e perceber este processo, são dimensões que nos suscitam questionamento e reflexão e, neste estudo, procuramos indicadores que nos ajudem a pensar e, se possível, a melhor articular os processos de formação e avaliação da prática de ensino supervisionada em contextos de educação de infância e de 1.º ciclo do ensino básico.

### **Opções metodológicas**

A recolha de dados deste estudo foi realizada através de um inquérito por questionário, cuja formulação de questões se sustentou na análise documental da legislação e das fichas de avaliação de desempenho profissional utilizadas para avaliação do desempenho dos estudantes no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada (PES). A análise teve, então, em consideração os dados recolhidos através de um inquérito por questionário realizado a 19 estudantes do 2.º ano do curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, visando conhecer a opinião dos mesmos sobre o processo de avaliação na UC de PES (correspondendo esta a um estágio de natureza profissional objeto de relatório final, apresentado para discussão pública). Neste sentido, a amostra foi selecionada de acordo com a nossa disponibilidade para recolher os dados e, por tal, assumimo-la como não probabilística, não existindo, desta forma, uma “garantia estatística” de que seja representativa. Contudo, os resultados apurados são válidos para o contexto em questão e poderão contribuir para a melhoria das práticas de avaliação na UC assinalada.

O preenchimento do inquérito por questionário foi presencial e foram prestadas, pelas investigadoras, todas as explicações acerca da natureza e objetivos do estudo, sendo concedida aos estudantes possibilidade de esclarecerem todos os aspetos que considerassem pertinentes. Todos assinaram o formulário de consentimento informado e confirmaram a vontade de prosseguirem e participarem no presente estudo. Foi dado o tempo necessário para o preenchimento do questionário, considerando que a maioria das questões era de resposta *aberta*. Incluímos também questões de resposta *fechada*, segundo a classificação de Pardal e Correia

## A AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

(2011). Nas questões de resposta *aberta* demos aos inquiridos, liberdade de resposta, nas quais podiam apresentar ideias e tecer comentários que considerassem pertinentes. Nas questões de resposta *fechada* solicitou-se a opção por uma alternativa, nomeadamente Sim/Não e pela opção de terem de indicar o seu nível de concordância com uma questão, por exemplo: Muito adequado/ Adequado/ Pouco adequado/ Nada adequado. Estes aspetos, ao longo da análise, foram cruciais uma vez que nos foi possível conjugar dois métodos de investigação (o quantitativo e o qualitativo). Para a análise das questões de resposta *aberta* optámos pela técnica de análise de conteúdo textual e discursiva. Para tal, procurámos reunir apenas os materiais julgados relevantes e úteis para o estudo, com a finalidade de responderem ao objetivo previamente definido e obedecer aos princípios da “exaustividade, representatividade, homogeneidade, adequação” e exclusão mútua (Amado, Costa e Crusoé, 2014, p.301). Para as questões de resposta *fechada* optámos pela sua apresentação em gráficos e respetiva interpretação. Todos os inquiridos por questionário recolhidos foram, desde logo, codificados com um código alfanumérico (A1,... A19).

### **Apresentação e análise dos resultados**

Participaram no estudo dezassete (17) estudantes do sexo feminino e dois (2) estudantes do sexo masculino. No intervalo dos 20 aos 24 anos de idade situaram-se dez (10) estudantes e no dos 25 aos 30 anos nove (9). A análise debruçar-se-á em cinco (5) dimensões a saber: o processo de avaliação desenvolvido na PES; dimensões que caracterizam a avaliação ficha de avaliação do desempenho profissional; o papel dos diferentes intervenientes no processo de avaliação; o dossiê de estágio no processo de formação e avaliação e sugestões para melhorar o processo avaliativo.

### **O processo de avaliação desenvolvido na PES**

Foi nossa pretensão aferir sobre as perceções dos estudantes acerca do processo de avaliação da Prática de Ensino Supervisionada (PES). Para tal tinham de indicar, em primeiro lugar, o seu grau de concordância sobre a forma como caracterizavam o processo de avaliação desenvolvido ao nível da PES. Na figura seguinte apresentamos um gráfico que contextualiza melhor as opções mais valorizadas.

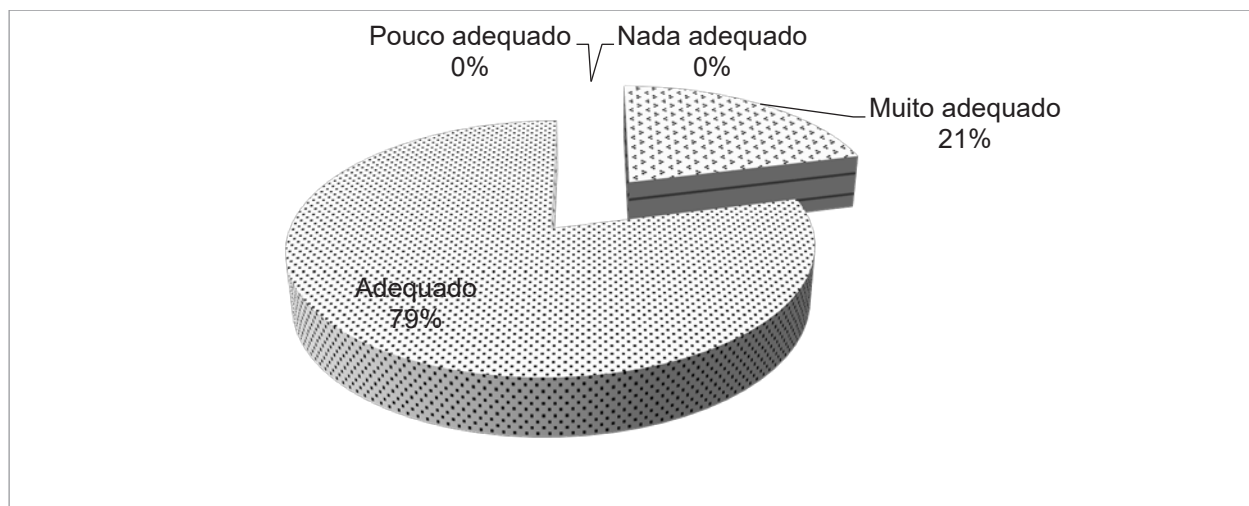


Figura 1. Caracterização do processo de avaliação da PES

A leitura do gráfico da figura 1 sugere-nos que os estudantes possuem percepções bastante positivas relativamente à forma como se processa a avaliação na PES. Obtivemos quinze (15 = 79%) respostas no nível Adequado e quatro (4 = 21%) no nível Muito adequado.

Os estudantes também tiveram de justificar a sua opinião. As suas respostas, após a análise de conteúdo, foram integradas nas seguintes categorias: (i) atividades práticas; (ii) tempo dedicado ao estágio; (iii) feedback do desempenho; (iv) reflexão; e (v) disponibilidade dos supervisores.

Posicionando-nos face a cada uma destas categorias salientamos que dois estudantes apontaram que o processo de avaliação foi adequado, mas sentiram necessidade no apoio ao desenvolvimento de atividades que funcionassem como impulsionadoras das suas práticas em cada um dos contextos. Um estudante refere que “no final do estágio é que foram apresentados vários métodos e dinâmicas a usar nos contextos” (A3) e o outro pensa que deviam “ter mais apoio a nível da preparação para os contextos, com atividades práticas que se podiam desenvolver” (A2). No que respeita ao tempo dedicado ao estágio foi um aspeto realçado apenas por um dos estudantes: “o estágio deveria ter mais tempo, de forma a que a prática fosse tida em mais consideração, pois é nela que conseguimos aprender e ganhar mais experiência” (A19). Houve também quem tivesse considerado que deveriam ter mais aulas assistidas, pois o facto de serem observados entre 3 a 4 vezes, pode “condicionar a avaliação se correr mal a aula lecionada” (A18). A reflexão foi um dos aspetos mais valorizados pelos estudantes. Um estudante deu muita importância ao facto de existirem reflexões conjuntamente com os professores

## A AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

cooperantes, servindo para “partilha de opiniões” e ajuda no “processo de avaliação” (A16). Outros reportaram-se aos itens de avaliação constantes na ficha de DP ao considerarem que os ajuda a “refletir sobre as práticas desenvolvidas e os pontos que [deviam] melhorar” (A5; A14), mas também por que se constitui num instrumento essencial para a elaboração do seu RF, isto se considerarem as dimensões do desenvolvimento profissional que nele são contempladas e a forma como refletem sobre cada item nas reuniões de avaliação (A6; A7; A13; A14; A15), permitindo também, a quem os observa, refletir melhor sobre a sua ação em contexto (A10). No que concerne à disponibilidade dos supervisores, temos dois discursos. Se num discurso podemos observar que existiu um apoio incondicional da parte de todos os professores e que estes lhes forneceram os “instrumentos necessários para a realização da sua PES” (A9), noutra pudemos perceber que “deveria ter havido uma maior disponibilidade dos supervisores” (A8).

### Dimensões que caracterizam a ficha de avaliação do desempenho profissional

Considerando as fichas de avaliação utilizadas na PES, uma vez que contemplam as dimensões que caracterizam o DP, para cada nível educativo, solicitamos aos estudantes que assinalassem se as referidas fichas caracterizavam, ou não, essas dimensões. A questão colocada era de resposta fechada e os resultados dos registos podem ser observados no gráfico da figura 2.

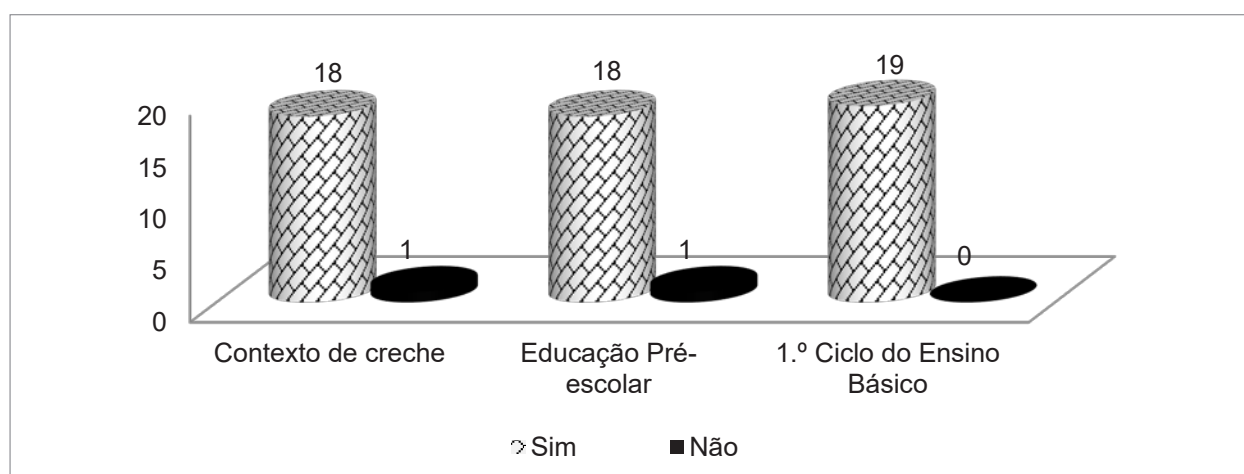


Figura 2. As fichas de avaliação utilizadas na PES contemplam as dimensões que caracterizam o desempenho profissional

Como se observa na figura 2 a grande maioria (18) considerou que as fichas de avaliação utilizadas contemplem as dimensões previstas para um bom DP e apenas um (1) assinalou que, nos casos dos contextos de creche e de educação pré-escolar, não considera que as fichas de avaliação utilizadas contemplem as dimensões previstas para um bom DP. Ainda nesta questão os

estudantes, em resposta aberta, puderam explicitar melhor a opinião dada anteriormente. A análise das respostas revela as seguintes categorias: (i) contributo para melhorar os resultados/dimensões pertinentes; (ii) necessidade de reformulação; (iii) auxílio à reflexão; e (iv) suporte de autoavaliação.

Para alguns estudantes as fichas de avaliação, tal como estão estruturadas, “são importantes porque ajudam a melhorar os passos a seguir para obter melhores resultados” (A3), porque “contemplam todas as dimensões que tinham de ser abordadas ao longo dos estágios” (A2; A6; A7; A13; A14; A15) e os “parâmetros necessários que envolvem toda a ação decorrida ao longo dos estágios” (A19) e também porque tem todos os “tópicos que são importantes para uma boa prática”, uma vez que ajudam a perceber “o que correu melhor ou pior” (A16), bem como são tidas como “essenciais para um melhor desempenho profissional” (A8). Quatro (4) estudantes reclamam a necessidade de se proceder a algumas reformulações nas fichas de desempenho utilizadas para os avaliar na prática. Um deles anota a questão da necessidade de diferenciar os itens de avaliação atendendo aos diversos contextos (A17), outro suporta o seu discurso na urgência de se reavaliarem os itens “para que não haja dúvidas durante a avaliação” (A12) e, o outro refere que são “penalizados em certos itens” (A4). Outro estudante assinala que a ficha de desempenho utilizada nos dois primeiros contextos (creche e educação pré-escolar) deveria ser reformulada em alguns pontos, uma vez que considera que “nem sempre são possíveis de concretizar” (A5). Por outro lado, o estudante A9 entende o processo de avaliação de PES “ótimo e flexível” e, de certa forma, “uma preparação para o momento final de avaliação: defesa do relatório final”. Para os estudantes a ficha DP serve também outros propósitos, nomeadamente como auxílio à reflexão (A1; A10; A11; A13; A14) e à autoavaliação (A9). As dimensões contempladas na ficha suportam “a reflexão sobre o desempenho profissional para cada nível educativo, permitindo refletir sobre as práticas e o que melhorar” (A14). Constituem-se “numa ajuda fundamental para realizar uma reflexão mais aprofundada das práticas realizadas nos diversos contextos” (A13).

### **O papel dos diferentes intervenientes no processo de avaliação**

Numa questão de resposta aberta foi requerido aos estudantes que caracterizassem o papel dos diferentes intervenientes no processo de avaliação da PES, nomeadamente do supervisor(a) da instituição de formação, do orientador(a) cooperante (contextos de práticas), e deles próprios [estudante estagiário(a)]. Após a análise das respostas dadas a esta questão percebemos



## A AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

claramente que o foco de atenção destes estudantes raramente se direcionou para o papel que lhes competia a eles assumir, referindo-se mais ao papel dos responsáveis pela avaliação. Comprova-se assim que o papel dos estudantes é difícil de estabelecer, porque é difícil de definir. Logo, situam-se nos papéis que os responsáveis pelas práticas de supervisão pedagógica devem ter para com eles. Canalizam muito a assunção de papéis para as relações interpessoais, para uma supervisão que atenda às necessidades dos estudantes, mantendo-se a necessária autoestima e equilibrando a necessidade de apoio ou de confronto em determinados momentos, sempre com a intencionalidade de os ajudar a melhorar as práticas e a serem bons profissionais (A1; A4; A5; A6; A7; A13; A14; A17). Os papéis atribuídos a todos os intervenientes são importantes e é premente que exista uma boa relação entre eles (A8; A9) e “trabalhem em conjunto para oferecer um melhor acompanhamento e esclarecimento do que se deve melhorar nos contextos” (A15). Que seja, sobretudo, uma orientação partilhada, pois, assim, trabalha-se “para um único objetivo – a realização de boas práticas e formar bons profissionais” (A6; A13; A14; A16). Referem também a necessidade de muito apoio (A4; A5; A11) e uma boa orientação da parte dos supervisores (A15; A17). Relevam ainda a ajuda (A1; A12; A16), a compreensão (A4), o aconselhamento (A10), o auxílio na resolução de conflitos e na superação de dificuldades sentidas (A4; A10; A11; A16), a segurança que deve transmitir ao estagiário (A3), o facilitar o seu trabalho (A3; A4) e também a reflexão (A10). Os supervisores devem, ainda, circunscrever-se à assunção de um papel de facilitador de situações de comunicação, por forma a promover a transição de estudante/formando a professor e “torná-lo num futuro profissional de excelência” (A5).

### **O dossiê de estágio no processo de formação e avaliação**

Numa outra questão os estudantes tinham de indicar os contributos que o dossiê de estágio proporcionou no seu processo de formação e avaliação. Sobre este documento e, após a análise dos discursos dos estudantes, foram criadas as seguintes categorias: (i) melhoria do método de trabalho; (ii) contributo para o desenvolvimento profissional; (iii) auxílio para a reflexão sobre as práticas; (iv) ajuda na documentação das práticas; e (v) contributo para o RF.

O dossiê de estágio é um instrumento de avaliação, de pendor qualitativo, os estudantes têm consciência de que se trata de um documento que está mais centrado na responsabilização e na prestação de contas sobre as práticas desenvolvidas nos contextos. Um estudante referiu que a elaboração do dossiê lhe permitiu uma maior responsabilização e também melhorar o seu “método de trabalho” (A2).

Considerando que o DP deve ser orientado para medir a competência, o desempenho e a eficácia dos professores (Day, 2001), neste caso, dos futuros professores, A1 refere que a construção do dossiê permite aos avaliadores “ter uma visão geral do trabalho do estagiário em contexto de estágio” em prol do seu desenvolvimento enquanto pessoa e profissional. Também A13 e A14 mencionam que o dossiê de estágio permite ao orientador ter “uma visão das aprendizagens” e “verificar a sua evolução no decorrer das práticas”. Esta visão está interligada a um processo de reflexão ao qual os estudantes também aludem: “o dossiê de estágio reflete todos os momentos de intervenção da prática educativa (...), contém também uma reflexão que orienta o leitor de forma a perceber como o estagiário avalia a sua prática” (A4). Tardif e Faucher (2010) incluem o dossiê como um dos meios e instrumentos que podem considerar-se na avaliação entendendo os estudantes que “o dossiê de estágio ajuda o estagiário a pensar no que realizou ao longo do seu estágio refletindo no que foi realizado” (A5); “permite que (...) reflitam não só sobre o seu trabalho, mas também sobre os contextos onde estiveram inseridos” (A9); “permite organizar o pensamento geral sobre os momentos vividos em cada contexto” (A17). O dossiê de estágio ajuda na documentação das práticas e “é uma forma de valorizar o trabalho que foi efetuado durante os estágios” (A15); “no dossiê de estágio é possível encontrar uma síntese de todo o percurso (...) e compreender o trabalho desenvolvido” (A10). Numa lógica diferente temos alguns estudantes que se centraram também face ao dossiê de estágio como um contributo para a redação do Relatório Final de PES (A6; A7; A9; A12; A18; A19): “o dossiê de estágio é uma grande ajuda no processo de escrita, no contributo para a construção do relatório final (A19).

### **Sugestões para melhorar o processo avaliativo**

Na última questão do inquérito por questionário, também do tipo de resposta aberta, os estudantes foram convidados a apontar algumas sugestões que pudessem contribuir para a melhoria do processo de avaliação. Do total dos 19 estudantes inquiridos 5 não responderam a esta questão. Os discursos dos 14 estudantes foram sujeitos à análise de conteúdo, da qual resultaram as seguintes categorias: (i) participação em reuniões; (ii) exemplificação de atividades; (iii) reflexão; (iv) apoio do supervisor; (v) reformulação dos critérios de avaliação; e (vi) mais informação.

No que diz respeito à categoria participação em reuniões, A13 e A14 salientam que para melhorar o processo de avaliação “seria importante participar em reuniões de pais e avaliações pedagógicas”, uma vez que lhes permitiria “conhecer melhor o grupo de crianças” com as quais

## A AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

trabalharam. O estudante A19 acrescenta ainda que a participação nas reuniões de pais lhes permitiria “desenvolver a comunicação com os pais” das crianças e, este aspeto, seria importante pelo facto de estes também “tomarem conhecimento das pessoas com quem estão os seus filhos durante os dias de estágio”. Houve quem tivesse reivindicado um maior apoio e contacto com atividades práticas e dinâmicas, podendo ser apresentadas desde o início do estágio para serem desenvolvidas nos contextos (A2; A3), mas também surgiram sugestões para acrescentar mais reflexão a todo o processo de avaliação: “fazer mais reflexões sobre as práticas nas aulas de PES” (A16); “inicialmente, antes do início das reflexões, pedir uma reflexão prévia, ou seja, uma reflexão global” (A5). Sobre o apoio do supervisor um estudante narra que o processo de avaliação podia ser melhorado se a instituição formadora “disponibilizasse mais tempo para as reuniões com os supervisores”. Retomando o discurso de uma das questões anteriores, três (3) estudantes posicionam a sua opinião referindo a necessidade de reformulação de itens de avaliação: “na avaliação alguns itens deveriam ser reformulados, pois não se adequam ao contexto” (A4); “nova reformulação dos itens de avaliação nas grelhas que nos são facultadas” (A12); “os critérios de avaliação deveriam ser reformulados conforme as diferenças de cada contexto” (A17), e, um (1) estudante sugere que se deveria “disponibilizar mais informação” (A8) sobre os contextos.

### **Discussão dos resultados**

A avaliação é um processo complexo (Hadji, 1985, Day, 2001). E avaliar o desempenho profissional (DP) de futuros educadores/professores é assumir esta complexidade, mas também, permitir uma reflexão sobre as práticas e os resultados, numa lógica interrelacional.

Os resultados do estudo apresentado apontam para a valorização de práticas de avaliação que abrangem as várias dimensões de intervenção do educador/professor, relevando proximidade ao previsto nos perfis de DP do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico. Os estudantes inquiridos possuem perceções bastante positivas relativamente à forma como se processa a avaliação na PES e na sua maioria reveem-se no processo avaliativo. Salienta-se o percurso claro, objetivo e ajustado à realidade, do processo avaliativo na melhoria do DP.

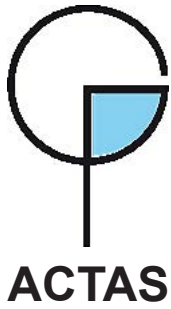
Para os estudantes a ficha de avaliação de desempenho serve também outros propósitos, nomeadamente como auxílio à reflexão, que foi um dos aspetos mais valorizados pelos estudantes como a base da avaliação. De facto, refletir ajuda na construção do conhecimento implica questionamento permanente e permite uma transformação pessoal e profissional. No que

diz respeito ao papel de cada interveniente no processo avaliativo os dados permitem perceber que os estudantes encaram os papéis de todos os intervenientes, de uma forma geral, como um processo que consiste em trabalhar em cooperação e interajuda e não em ações de julgamento ou controlo do seu trabalho. Relevam-se, no entanto, alguns constrangimentos, nomeadamente no que concerne ao supervisor destacando a falta de tempo para o desenvolvimento desse processo e a necessidade de mais apoio ao desenvolvimento de atividades práticas nos diferentes contextos.

Num outro estudo temos intenção de auscultar o que outros intervenientes neste processo percecionam sobre o assunto, chamando para a discussão os professores cooperantes que são imprescindíveis no acompanhamento, intervenção pedagógica e avaliação dos futuros professores.

### Referências

- Amado, J., Costa, A., & Crusoé, N. (2014). A técnica da análise de conteúdo. En J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp.301-351). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. En *Diário da República n.º 201/2001, Série I-A*. Lisboa: Ministério da Educação. Retrieved from <https://dre.pt/application/conteudo/631837>.
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. En *Diário da República n.º 201/2001, Série I-A*. Lisboa: Ministério da Educação. Retrieved from <https://dre.pt/application/conteudo/631843>.
- Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. En *Diário da República n.º 38/2007, Série I*. Lisboa: Ministério da Educação. Retrieved from <https://dre.pt/application/conteudo/517819>.
- Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. En *Diário da República n.º 92/2014, Série I*. Lisboa: Ministério da Educação. Retrieved from <https://dre.pt/application/conteudo/25344769>.
- Hadji, C. (1995). A avaliação dos professores. Linhas directivas para uma metodologia pertinente. En A. Estrela & P. Rodrigues (Coords.), *Para uma fundamentação da avaliação em educação*. (pp.27-36). Lisboa: Colibri.
- Pardal, L., & Correia, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Tardif, J., & Faucher, C. (2010). Um conjunto de balizas para a avaliação da profissionalidade dos professores. En M. P. Alves, & E. A. Machado, *O pólo da excelência: caminhos da avaliação do desempenho docente* (pp.32-53). Porto: Areal Editores.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

El Curso de Especialización en Formación Pedagógica y Didáctica de la USC: la experiencia formativa del futuro profesorado técnico de formación profesional

Pedagogical and Didactic Specialization Course of the USC: the training experience of the Vocational and Education Training future teachers

Eva M. Barreira-Cerqueiras (<https://orcid.org/0000-0002-1780-1272>)\*, Mari Carmen Caldeiro-Pedreira (<https://orcid.org/0000-0003-0160-3682>)\*, M. Carmen Sarceda-Gorgoso (<http://orcid.org/0000-0003-0786-7371>)\*

\*Facultad de Formación del Profesorado. Universidad de Santiago de Compostela

Nota de los autores

Autora de contacto: Eva M. Barreira Cerqueiras. Facultad de Formación del Profesorado, Avda. de Ramón Ferreiro, s/n, 27002, Lugo. E-mail: [evamaria.barreira@usc.es](mailto:evamaria.barreira@usc.es)

## Resumen

*El Curso de Especialización en Formación Pedagógica y Didáctica del Profesorado Técnico de Formación Profesional* es una de las acciones formativas propias que oferta la Universidad de Santiago de Compostela (USC), cuya singladura comienza en el curso académico 2017/2018. Nace ante la necesidad de dar una respuesta social y legal a las demandas del colectivo de titulados Técnicos de FP que, dada su trayectoria formativa y titulación, no tienen la posibilidad de acceder al Máster de Formación del Profesorado de Secundaria y Formación Profesional. Ante esta situación, el Grupo Gefil (perteneciente a la USC) y la Consellería de Cultura, Educación y Ordenación Universitaria (Xunta de Galicia) aúnan esfuerzos y firman un convenio para ofertar este tipo de formación en el contexto de nuestra Comunidad Autónoma.

En la presente comunicación, analizamos en profundidad no solamente las motivaciones que nos han llevado a impulsar esta acción formativa sino también el proceso de su puesta en marcha, así como el perfil de acceso y el nivel de satisfacción que ha mostrado nuestro alumnado con esta formación. En este sentido, la metodología empleada es cuantitativa y de carácter descriptivo, utilizando un cuestionario como instrumento de recogida de datos.

Los resultados, a grandes rasgos, nos indican un perfil del colectivo discente masculinizado cuyo nivel de satisfacción con este Curso es amplio. No obstante, apreciamos también elementos para la mejora (a introducir en sucesivas ediciones), sobre todo en lo relativo a la duración de los distintos módulos que componen esta oferta formativa.

*Palabras clave:* Formación Profesional, formación del profesorado, diseño de programas formativos

## Abstract

*Pedagogical and Didactic Specialization Course Programme towards Vocational and Education Training Teachers* is one of the own training activities offered by the University of Santiago de Compostela (USC), which begins in the academic year 2017/2018. It was born in response to the need to provide a social and legal response to the demands of the group of Technical Vocational Training graduates who, given their training and qualifications, do not have the possibility of accessing the Master's Degree in Secondary Education. Faced with this situation, the Gefil Group (belonging to the USC) and the Department of Culture, Education and University Planning (Xunta de Galicia) join forces and sign an agreement to offer this type of training in the context of our Autonomous Community. In the present communication, we analyze in depth not only the motivations that have led us to promote this training action but also the process of its implementation, as well as the access profile and the level of satisfaction that our students have shown with this training. . In this sense, the methodology used is quantitative and descriptive, using a questionnaire as a data collection instrument. The results, in broad strokes, indicate a profile of the masculinized student group whose level of satisfaction with this Course is broad. However, we also appreciate elements for improvement (to be introduced in successive editions), especially as regards the duration of the different modules that make up this training offer.

*Keywords:* Vocational and Educational Training, teacher training, formative training programmes

La *Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de Educación* establece que para poder ejercer como docente en la etapa de secundaria y formación profesional del Sistema Educativo español será necesario contar con un grado universitario, así como con una formación pedagógica y didáctica que habilite para el ejercicio de la docencia, esto es, un título oficial de Máster que acredite dicha cualificación pedagógica (arts. 94º, 95º y 97º de la LOE).

En el caso de aquellos profesionales que cuentan únicamente con una titulación de FP (sin Grado universitario asociado), la normativa posibilita la realización de una formación pedagógica y didáctica alternativa y equivalente al Máster. Nos estamos refiriendo a profesionales de las familias de (Real Decreto 276/2007): Imagen personal (estética y peluquería); Hostelería y Turismo (Cocina, pastelería y servicios de restauración); Textil, Confección y Piel (patronaje y confección); Transporte y Mantenimiento de Vehículos; Madera, Mueble y Corcho; Fabricación Mecánica, y Artes y Artesanías (producción de artes gráficas). A estas familias profesionales se añaden además las enseñanzas deportivas de régimen especial señaladas en la *Orden EDU/2645/2011, de 23 de septiembre*.

Esta formación se promueve así desde la legislación española, pero su desarrollo real a lo largo del estado se está realizando de forma progresiva e irregular, estando actualmente en un proceso de expansión y siendo varias las universidades que paulatinamente se van sumando a ofertar dichas enseñanzas (MEFP, 2019).

Por lo que respecta a Galicia, no existió una oferta de formación pedagógica y didáctica dirigida a estos profesionales hasta el año 2017, produciéndose así un desajuste entre la norma y la realidad educativa (Sarceda-Gorgoso, Rodicio-García, Caldeiro-Pedreira y Mariño-Fernández, 2019). Por este motivo, se firma un convenio de colaboración entre la *Consellería de Cultura, Educación y Ordenación Universitaria* de la Xunta de Galicia y la *Universidade de Santiago de Compostela*, que permite ofertar en el año académico 2017/2018 el denominado *Curso de especialización en formación pedagógica y didáctica del profesorado técnico de Formación Profesional*.

### **El Curso de Especialización desde la perspectiva legal, estructural y pedagógica**

Tal y como se ha establecido en otras ocasiones (Sarceda-Gorgoso et al., 2019; Barreira y Rego-Agraso, 2019), la normativa (art. 5º de la Orden EDU/2645/2011) establece una serie de requisitos que debe cumplir esta modalidad formativa. En lo que respecta al curso de especialización desarrollado desde la USC, se adopta una modalidad semipresencial (68% on line

y 32% presencial) para desarrollar los 60 créditos ECTS que lo componen. Los objetivos que se persiguen con esta acción formativa tienen que ver con (Sarceda-Gorgoso et al., 2019; Barreira y Rego-Agraso, 2019): profundizar en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en los factores influyentes en el desarrollo personal del alumnado; conocer los elementos de una propuesta formativa en el ámbito de la FP y ser capaz de diseñar propuestas didácticas en el ámbito de su especialidad, así como valorar los procesos de innovación e investigación como elementos inherentes al desarrollo profesional docente, entre otros. La formación se organiza con carácter modular, existiendo 3 tipologías de módulos: módulos genéricos —que desarrollan contenidos vinculados con la evolución histórica del sistema educativo, procesos y contextos educativos, atención a la diversidad del alumnado, competencias profesionales docentes, el vínculo entre familia y educación y la calidad en los centros de FP—; módulos específicos —que desarrollan de forma más concreta cuestiones vinculadas con el proceso didáctico en la formación profesional (FP básica, Ciclos formativos, recursos educativos digitales en la FP, orientación y acción tutorial, etc)— y módulos de Prácticum —vinculados con las prácticas docentes que el alumnado realizará en los centros educativos—.

### **Metodología**

El estudio que presentamos se enmarca en la investigación descriptiva, pues pretende acercarse al objeto de estudio desde una óptica de reconocimiento y análisis de la realidad, tomando como dicho objeto central al alumnado del *Curso de especialización* de la Universidad de Santiago de Compostela en su primera edición realizada (2017/2018).

Los objetivos centrales de esta comunicación son, por un lado, establecer un perfil general del alumnado interesado en acceder a este curso de capacitación pedagógica y, por otro, presentar la valoración de la satisfacción de los estudiantes una vez terminado el mismo, junto con aquellos aspectos mejor y peor valorados de la formación recibida.

El instrumento empleado para la recogida de datos ha sido un cuestionario elaborado *ad hoc* con 45 ítems de diversa tipología —dicotómicos, de respuesta múltiple, escalas tipo Likert de 5 opciones de respuesta y preguntas abiertas—.

La muestra participante la componen 55 alumnos, o lo que es lo mismo, el 78% del total de personas matriculadas inicialmente en el curso. El muestreo ha sido incidental, dado que se ha elegido uno de los últimos talleres presenciales para aplicar el cuestionario elaborado en el marco



de esta investigación. Por ello, han cumplimentado el cuestionario todos los que en ese momento se encontraban en dicho taller.

El tratamiento y análisis de los datos ha sido realizado empleando SPSS 22.00 para Windows.

### Resultados

Teniendo en cuenta las metas planteadas, trataremos los resultados más relevantes. De este modo, en relación al sexo de la muestra encuestada, casi dos terceras partes (65,5%) son hombres, mientras que las mujeres representan el 34,5%. Tanto en el caso de los hombres como de las mujeres, la mayor parte cuenta con más de 35 años (67,3% del total), siendo destacable que el alumnado más joven —entre 20 y 25 años— está compuesto únicamente por hombres (12,7% de la muestra). Atendiendo a la familia profesional de su titulación, se percibe un claro predominio de Hostelería y Turismo (27,3%), Imagen Personal (25%) —donde todo el alumnado son mujeres— y Transporte y Mantenimiento de vehículos (20%). Con menor presencia se encuentran los titulados de Fabricación Mecánica (14,5%); Madera, mueble y corcho (7,3%); Textil, Confección y Piel (3,6%) y Artes y artesanías (1,8%). En todas ellas, la totalidad de la muestra está compuesta por hombres. Es posible apreciar la distribución de las familias profesionales del alumnado en función del sexo en la tabla 1.

Hemos querido comprobar si existe relación entre las variables *sexo* y *familia profesional* del alumnado. La tabla 2 muestra el resultado de las pruebas estadísticas aplicadas a la tabla de contingencia. El valor de  $X^2=38.007$  presenta una significación de  $p=0.000$ , lo que nos permite rechazar la hipótesis nula de independencia, es decir, podemos afirmar que existe relación entre las variables bajo condiciones de dependencia.

Tabla 1. Test de Chi-Cuadrado, estadística direccional y no direccional sobre las variables de sexo y campo profesional. Fuente: elaboración propia

Pruebas de chi-cuadrado	Valor	Gl	Sig. asintótica (Bilateral)	
Chi-cuadrado de Pearson	38.007 <sup>a</sup>	6	0.000	
Razón de verosimilitud	46.805	6	0.000	
N de casos válidos	55			
a. 9 casillas (64,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,35.				
Medidas direccionales	Valor	Error estándar asintótico <sup>a</sup>	T aproximada <sup>b</sup>	Significación aproximada

Lambda	Simétrico	0.407	0.097	3.410	0.001
	<i>Sexo dependiente</i>	0.737	0.101	4.334	0.000
	<i>Familia Profesional dependiente</i>	0.250	0.092	2.486	0.013
Tau Goodman y Kruskal	<i>Sexo dependiente</i>	0.691	0.075		.000 <sup>c</sup>
	<i>Familia Profesional dependiente</i>	0.191	0.050		.000 <sup>c</sup>
a. No se presupone la hipótesis nula. b. Utilización del error estándar asintótico que presupone la hipótesis nula. c. Se basa en la aproximación de chi-cuadrado					
Medidas simétricas		Valor		Aprox. Sig	
Phi		0,831		0,000	
V de Cramer		0,831		0,000	
Coeficiente de contingencia		0,639		0,000	
N de casos válidos		55			
a. No se presupone la hipótesis nula. b. Utilización del error estándar asintótico que presupone la hipótesis nula. c. Se basa en aproximación normal.					

Podemos constatar que existe un alto grado de asociación entre las variables. La consideración asimétrica del diseño puede explicar su relación, en el sentido de que los valores de ambas variables están distantes entre sí en las 2 pruebas, siendo Lambda en la que se obtienen puntuaciones más distantes.

Las medidas no direccionales o simétricas indican de nuevo que existe un alto grado de asociación entre las variables, ya que el coeficiente Phi se acerca a 1 (Phi=,831 p=.000). La prueba V de Cramer también indica un alto grado de asociación, dado que igualmente su resultado se aproxima a 1 (V=, 831, p= ,000). Ocurre lo mismo con el coeficiente de contingencia alta (C=, 639, p= .000), aunque esta prueba no lo refleja de forma tan intensa como las anteriores.

En lo que respecta a la edad, un 67.3% de la muestra tiene más de 35 años, situándose además la mayor parte de estas personas en las familias de Imagen Personal y Transporte y Mantenimiento de Vehículos. En lo que respecta a su situación laboral, la mayor parte (78.2%) indica contar con un empleo en la actualidad, siendo los desempleados el restante 21.8%. Los hombres representan una proporción mayor tanto en colectivo de empleados de la muestra, como del colectivo de desempleados. Por ello, quisimos comprobar si existía algún tipo de vínculo entre

la variable *sexo* y la respuesta otorgada en relación a si contaban o no con un empleo. En este caso la prueba Chi-Cuadrado nos indica que no existe relación de dependencia entre las variables ( $X^2 = 2.170$ ;  $p = 0.141$ ). Igualmente, se les preguntó a aquellos que estaban en activo si su empleo se correspondía con la titulación de FP cursada, a lo que la mayoría (79.1%) respondieron afirmativamente, siendo un 20.9% aquellos que consideran que su empleo actual no tiene vínculo con su formación.

En cuanto al tiempo que llevan ejerciendo como profesionales en su sector, en la gráfica 1 es posible apreciar como la mayor parte de los encuestados cuentan con más de 3 años de experiencia laboral (74.4%), lo que tiene relación estadísticamente significativa con la variable *edad* ( $X^2 = 30.799$ ;  $p = 0.000$ ), como era esperable. En contraste, la mayor parte del alumnado encuestado, no ha ejercido nunca como profesor (65.5%), aunque un 34.6 responde afirmativamente a esta cuestión (Figure 1). De entre aquellos que han ejercido la docencia, el porcentaje más alto (16,4%) lo conforman aquellos que han sido docentes en academias privadas, seguidos por los que han ejercido en el subsistema de formación para el empleo y por último, los que han participado de alguna manera en la formación profesional inicial.

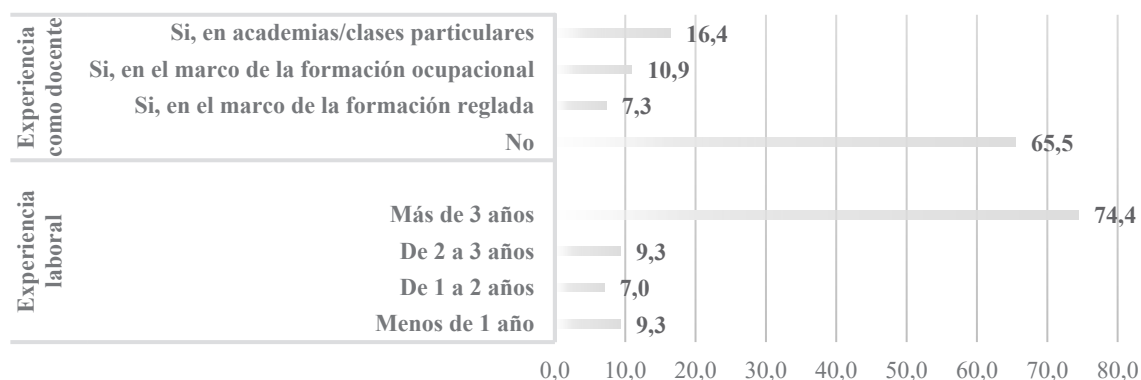


Figura 1. Porcentajes en torno a la experiencia profesional y experiencia docente del alumnado del Curso de Especialización.  
Fuente: elaboración propia

Ante la consideración de la profesión docente como un sector, en general, feminizado nos hemos preguntado, además, si existía algún tipo de relación entre la experiencia docente manifestada y las variables *sexo* y *edad*, respectivamente, llegando a la conclusión de que no existe dicha relación estadísticamente significativa entre ninguna de ellas: respecto a la variable *sexo* ( $X^2 = 6,107$ ;  $p = 0,107$ ) y respecto a la variable *edad* ( $X^2 = 7,958$ ;  $p = 0,538$ ).

También se les ha encuestado sobre el nivel de motivación hacia la profesión docente, a lo que una amplia mayoría (98,2%) responde que es alta (49,1%) o muy alta (49,1%). Sólo existe un

1,8% que señala contar con una motivación media, no existiendo ningún alumno que se posicione en motivaciones bajas o muy bajas. En lo que respecta a las razones que señalan para querer convertirse en profesor (Figura 3), la mayor parte de las respuestas se localiza en la categoría de *nada de acuerdo* (65,5%). Por el contrario, la variable que agrupa un porcentaje mayor de la respuesta *totalmente de acuerdo* es la que alude a la enseñanza como una actividad gratificante personalmente (50,9%), seguida de su consideración como una actividad también gratificante pero a nivel profesional (37%), de su consideración como una posible salida laboral (30,9%) y de la estabilidad profesional percibida en el empleo de profesor (29,1%).

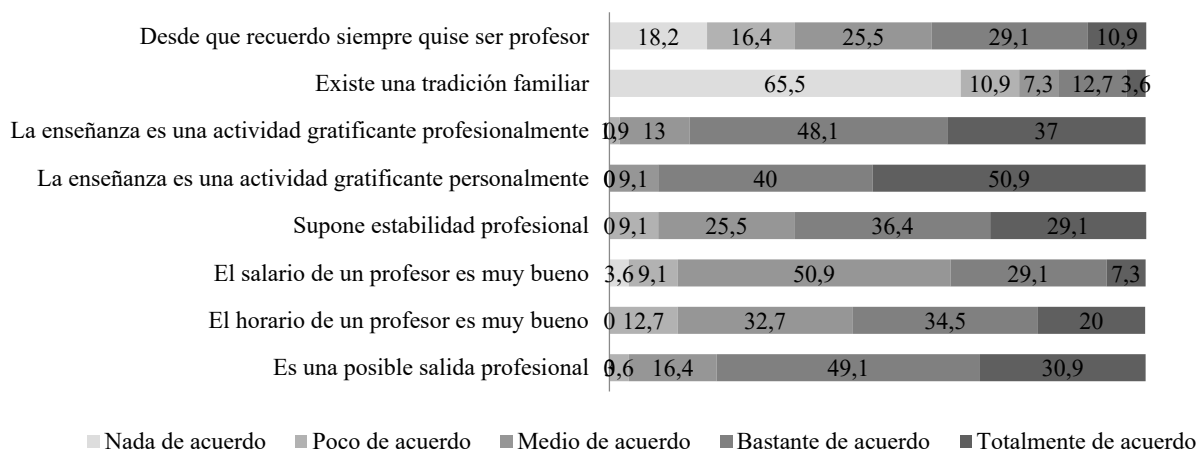


Figura 2. . Motivación de los estudiantes para convertirse en docente. Fuente: elaboración propia

Por otro lado, en relación a la **satisfacción de nuestros estudiantes** una vez terminada la formación en la primera edición de este curso, nos centraremos en varios aspectos fundamentales tales como la labor de dirección y las valoraciones otorgadas a los módulos que componen la formación ofrecida.

En primer lugar, debemos destacar que la labor ejercida desde la *dirección y coordinación* del curso es uno de los aspectos mejor valorados, siendo la ‘resolución de problemáticas’ la cuestión con mejor puntuación media obtenida de aquellas por las que preguntábamos al alumnado, con un 3,96.

## CURSO DE ESPECIALIZACIÓN PEDAGÓGICA DE LA USC

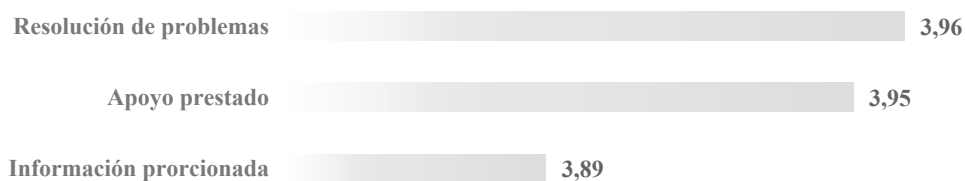


Figura 3. Valoración de la dirección y coordinación del Curso. Fuente: elaboración propia

En relación a los *módulos genéricos* es necesario señalar como el mejor valorado el vinculado con el ‘aprendizaje y desarrollo de la personalidad’, el cual alcanza la máxima puntuación otorgada por los estudiantes (3,72). En el lado opuesto, se establece como el peor valorado el módulo denominado ‘sociedad, familia y educación’ con 3,27 puntos.



Figura 4. Valoración dada por el alumnado sobre los módulos genéricos

Por otro lado, entre los *módulos específicos* más valorados se encuentran el de la ‘acción tutorial’ (3,8 de puntuación media) y el de la ‘orientación profesional’ (3,76), siendo el que obtiene la puntuación más baja aquel vinculado con la ‘innovación educativa e iniciación a la investigación’ (3,27 de puntuación media).

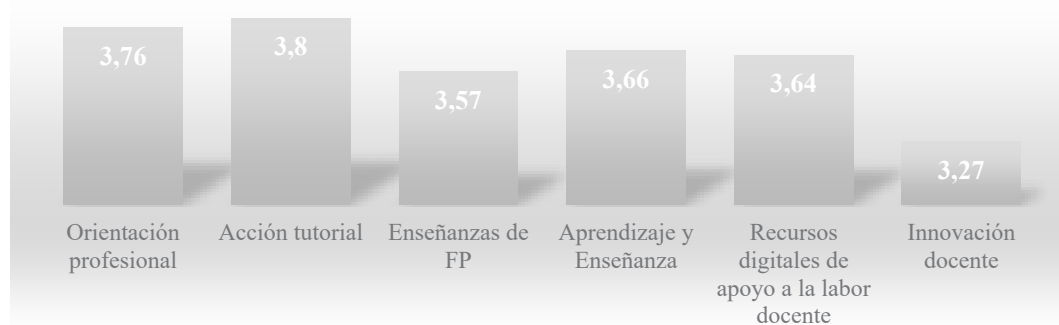


Figura 5. Valoración otorgada por el alumnado a los módulos específicos del Curso de Especialización

Finalmente, debemos hablar de la valoración otorgada por nuestro alumnado a los módulos vinculados con las prácticas externas (*Practicum*) y de Trabajo Fin de Estudios (TFE). La satisfacción, en general, con el Prácticum es de 3,78, siendo el Practicum II el que obtiene una media ligeramente superior al Practicum I: 3,87 y 3,69 puntos de media, respectivamente. Estas puntuaciones denotan que existe una satisfacción mayoritaria con el Practicum II, destacando las manifestaciones que realiza nuestro alumnado en cuanto a la atención con el tutor del centro educativo.

Con respecto al *Trabajo Final de Estudios* (TFE), la satisfacción media del alumnado se sitúa en 3,41 de manera general.

### **Discusión y conclusiones**

La particular situación de aquellos profesionales que no cuentan con un Grado Universitario pero que, debido a sus especialidades profesionales, son necesarios en el contexto de la Formación Profesional Inicial, abre una nueva puerta hacia la organización y desarrollo de una formación específica orientada a dicho colectivo y prescriptiva para el ejercicio docente en España. Garantizar la adquisición de la formación psicopedagógica, didáctica y práctica necesaria para el ejercicio de la profesión docente (Serrano Rodríguez y Pontes Pedrajas, 2015a) parece ser un objetivo no sólo aplicable al Máster orientado a Graduados universitarios, sino también a este curso de especialización dirigido exclusivamente a graduados en FP. Actualmente es posible localizar diversas investigaciones o reflexiones teóricas que analizan las expectativas y motivaciones del profesorado hacia la formación (Serrano Rodríguez y Pontes Pedrajas, 2015b; Martín Romera y Molina Ruíz, 2017) o el autoconocimiento y/o valoración que realizan de las competencias docentes asociadas al Máster (Buendía Eísman et al., 2011, Benaroch Benaroch, 2011). Sin embargo, esto no sucede así con el alumnado de este curso de especialización, probablemente debido a su desarrollo todavía muy reciente y desigual en el caso de España. Con todo, en la literatura analizada se han localizado pocas referencias que aborden la cuestión del perfil del futuro profesorado de forma específica —independientemente de las enseñanzas a las que se oriente—, salvo algunas excepciones centradas, entre otros elementos, en la perspectiva demográfica (Zumwalt y Craig, 2009, Feistritzter, 2011) o en establecer un perfil en función de los valores socioculturales y las motivaciones para ser profesor (Richardson y Walth, 2006; Asku et al. 2010).

El perfil específico que podemos dibujar en esta comunicación acerca de los futuros profesores técnicos de FP nos indica que se trata de un varón con más de 35 años, con una titulación

de acceso perteneciente probablemente a Hostelería y Turismo o a Transporte y Mantenimiento de Vehículos. Igualmente, el alumno suele compatibilizar la realización del curso con su empleo, contando con una experiencia profesional superior a 3 años. Hemos analizado también si existían relaciones de dependencia significativa entre las variables objeto de estudio, obteniendo resultados positivos en lo que respecta a la familia profesional y el sexo del alumno, así como a la experiencia profesional y la edad —es decir, a más edad, más experiencia profesional, algo lógico por otra parte—. Con respecto a la influencia de la variable sexo en la probabilidad de contar con una u otra titulación profesional de origen, cabe mencionar que lo manifestado en esta investigación coincide con la ya tradicional división sexual del trabajo aplicada a la FP (Mariño Fernández, 2008). Se pone así de manifiesto la persistencia de un claro sesgo de género en la FP —segregación horizontal— que puede tener su origen en la elección vocacional (Volodina y Nagy, 2016) pero que parece estar claramente relacionado con la segmentación del mercado de trabajo en función del sexo (Mariño Fernández, Rial Sánchez y Rego-Agraso, 2011; Falavigna, Ragazzi y Sella, 2014; Haasler, 2015).

El futuro profesor de FP no es una persona que cuente, en general, con experiencia docente previa, contrastando ello con una motivación alta o muy alta hacia la profesión docente. Las razones señaladas a la hora de tomar esta decisión tienen que ver con la gratificación que les supone a nivel personal y profesional el ejercicio de la docencia, lo que puede estar relacionado con la autopercepción de sus habilidades docentes (Richardson y Watt, 2006) o con el valor atribuido por el alumnado al hecho de enseñar (Ídem). El futuro profesorado encuestado también menciona la consideración de la función docente como una posible salida profesional estable, algo que en otros estudios (Kyriacou, Hultgren y Stephens, 1999) se habían relacionado con la edad de los futuros profesores y con el hecho de que tengan responsabilidades familiares.

En relación con la satisfacción con el *Curso de Especialización* debemos destacar las siguientes conclusiones. En primer lugar, la satisfacción global del alumnado respecto de la formación otorgada es altamente positiva, con puntuaciones superiores a la media. Por otro lado, parece que los módulos vinculados con la atención del alumnado son los mejor valorados por nuestros estudiantes. Esto se relaciona muy directamente con la elevada valoración que se le concede al Practicum II, aquel más relacionado con la intervención directa en el aula con el alumnado de Formación Profesional por parte de nuestros estudiantes.

### Referencias

- Asku, M., Demir, C.E., Daloglu, A., Yildirim, S. y Kiraz, E. (2010). Who are the future teachers in Turkey? Characteristics of entering student teachers. *International Journal of Educational Development*, 30, 91-101
- Barreira Cerqueiras, E. M. y Rego-Agraso, L. (2019). O curso de especialización en formación pedagógica e didáctica do profesorado técnico de formación profesional: perfil de acceso do alumnado. En C. Geraldés; S. Vieira y J. M Castro (Coords.). *Trabalho digno, emprego sustentável e desenvolvimento humano: desafios da/para formação* (Actas del XX Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal/Galiza) (pp. 389-395). Oporto (Portugal): Instituto do Emprego e Formação Profissional – Delegación Regional do Norte.
- Benaroch Benaroch, A. (2011). Diseño y desarrollo del Máster en profesorado de educación secundaria durante su primer año de implantación. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 8 (1), 20-40
- Buendía Eisman, L., Berrocal De Luna, E., Olmedo Moreno, E. M., Pegalajar Moral, M., Ruiz Rosillo, M.A. y Tomé Fernández, M. (2011). Valoración por parte del alumnado de las competencias que se pretenden conseguir con el Máster universitario de profesorado de educación secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas. *Bordón*, 63 (3), 2011, 57-74,
- Falavigna, G., Ragazzi, E. y Sella, L. (2014). Gender inequalities and labour integration. An integrated approach to vocational training in Piedmont. *CERIS Working Paper 201407*. Moncalieri (To) Italy: Institute for Economic Research on Firms and Growth y Research Institute on Sustainable Economic Growth.
- Feistritzer, C.E. (2011). *Profile of teachers in the US 2011*. Washington D.C.: National Center for Education Information.
- Haasler, S. (2015). Still a perfect model? The gender impact of vocational training in Germany. *Journal of Vocational Education y Training*, 67(1), 78-92. doi: <https://doi.org/10.1080/13636820.2014.922118>
- Kyriacou, C., Hultgren, A. y Stephens, P. (1999) Student teachers' motivation to become a secondary school teacher in England and Norway. *Teacher Development*, 3 (3), 373-381. doi: 10.1080/13664539900200087



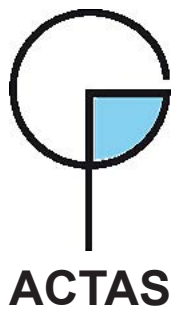
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE, núm. 106, de 4 de mayo de 2006).
- Mariño Fernández, R. (2008). Análisis de la trayectoria formativa de la mujer en las ramas industriales de la F.P. en Galicia y su inserción socio-laboral (doctoral thesis). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Mariño Fernández, R., Rial Sánchez, A. y Rego-Agraso, L. (2011). La situación de la mujer como alumna de formación profesional inicial y como profesional en el mercado laboral. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54 (6), 1-14.
- Martín Romera, A. y Molina Ruíz, E. (2017). Motivaciones hacia la formación inicial pedagógica en estudiantes del Máster en Educación Secundaria de la Universidad de Granada. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 28, (3), 63 – 81.
- MEFP (Ministerio de Educación y Formación Profesional) (2019). *Curso de especialización didáctica*. Recuperado de <http://todofp.es/profesores/normativa/legislacion/normativa-estatal/profesorado-fp/master-docencia/curso-formacion.html>
- Orden EDU/2645/2011, del 23 de septiembre, por la que se establece la formación equivalente a la formación pedagógica y didáctica exigida para aquellas personas que estando en posesión de una titulación declarada equivalente a efectos de docencia no pueden realizar los estudios de máster (BOE, núm. 240, de 5 de octubre de 2011).
- Royal Decree 276/2007, of February, 23rd, that approves the Regulation of entry, access and acquisition of new specializations in the teaching bodies referred to in the Organic Law 2/2006, of May 3rd, of Education. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, No. 53, 02/03/2007.
- Richardson, P.W. y Watt, H.H.G. (2005). 'I've decided to become a teacher': Influences on career change. *Teaching and Teacher Education*, 21, 475–489.
- Richardson, P. W. y Watt, H. M. G. (2006). Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 27–56.
- Sarceda-Gorgoso, C., Rodicio-García, M.L., Caldeiro-Pedreira, M. C. y Mariño Fernández, R. (2019). Percepción del futuro profesorado técnico de Formación Profesional sobre su formación pedagógica y didáctica. En C. Geraldés; S. Vieira y J. M Castro (Coords.). *Trabalho digno, emprego sustentável e desenvolvimento humano: desafios da/para formação* (Actas del XX Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de

Portugal/Galiza) (pp. 417-424). Oporto (Portugal): Instituto do Emprego e Formação Profissional – Delegación Regional do Norte.

Serrano Rodríguez, R. y Pontes Pedrajas, A. (2015a). Nivel de desarrollo de las competencias y objetivos generales del Máster Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria. *Perfiles Educativos*, 37 (150), 39-55.

Serrano Rodríguez, R. y Pontes Pedrajas, A. (2015b). Expectativas ante la formación inicial entre el alumnado del Máster de Profesorado de Enseñanza Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33 (2), 489-505. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.2.203471>

Zumwalt, K. y Craig, E. (2009). Teachers' Characteristics: Research on the demographic profile. In M. Cochran-Smith y K.M. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (pp.111-156). Washington D.C.: American Educational Research Association.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

A supervisão pedagógica enquanto processo isomórfico: um estudo de caso

Pedagogical supervision as an isomorphic process: a case study

Rosa Novo\* (<https://orcid.org/0000-0001-8388-7740>), Ana Prada\* (<https://orcid.org/0000-0003-2290-3692>)

\* Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação, Portugal

Autor de contacto: Ana Prada: [raquelprada@ipb.pt](mailto:raquelprada@ipb.pt)

## Resumo

Este estudo procura explorar a aprendizagem profissional da estagiária na sua relação com o contexto supervisivo e compreender o seu percurso, num jardim-de-infância da rede solidária, tendo como referência a pedagogia do Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM). O estudo de caso singular, e do tipo descritivo foi a opção mais adequada a desenvolver procurando recolher os dados através de métodos qualitativos, por via das seguintes técnicas: filmagens, notas de campo, portefólio da estagiária e entrevistas semiestruturadas. Os resultados revelam que a pedagogia adotada e o papel da supervisora cooperante foram determinantes na reformulação das ideias prévias da estagiária. Torna-se evidente que, de uma pedagogia transmissiva tradicional, assente na convicção da lógica dos saberes que ignoram a criança como sujeito de direitos, a estagiária foi evoluindo para uma pedagogia de respeito, de participação para e com as crianças. De um modo geral conclui-se que o supervisor deve criar um contexto social promotor da interpessoalidade que permita a aquisição do conhecimento a nível intrapessoal, esperando que a estagiária, isomorficamente, o faça com as crianças.

*Palavras-chave:* Supervisão pedagógica, aprendizagem profissional, formação inicial, educação de infância.

## Abstract

This study aims to explore the trainee's professional apprenticeship in its relation to the supervisory context and to understand the trainee's trajectory in a kindergarten of the solidarity network, having as reference the Modern Portuguese School Movement. This research is based on the qualitative paradigm, based on a singular, descriptive and interpretive study design, using multiple sources: filming, field notes, portfolio and semi-structured interviews. The results show that the pedagogic grammar and the role of the supervisor were decisive in the reformulation of the trainee's previous ideas. From a traditional transmissive pedagogy, based on the conviction of the logic of knowledge that ignores the child as a subject of rights, the trainee has evolved into a pedagogy of respect, participation for and with the children. In general, the supervisor should create a social context that promotes interpersonality, essential to the acquisition of knowledge at the intrapersonal level, hoping that the trainee, isomorphically, do it with the children.

*Keywords:* Pedagogical supervision, professional learning, initial training, early childhood education.

A literatura disponível remete para diferentes conceptualizações sobre a supervisão pedagógica (Alarcão e Canha, 2013; Alarcão e Tavares, 2010; Glickman, Gordon e Ross-Gordon, 2010; Mesquita e Roldão, 2017; Oliveira-Formosinho, 2002, 2005; Sá-Chaves, 2002; Sergiovanni e Starrat, 2007; Tracy, 2002).

No âmbito deste estudo são adotadas as perspetivas de Alarcão e Tavares (2010), de Oliveira-Formosinho (2002) e Tracy (2002) que se situam numa perspetiva ecológica, e num cenário clínico-reflexivo e emancipatório.

O âmbito da supervisão da formação inicial de educadores de infância é, em geral, triangular pois é constituída pela figura do supervisor da escola de formação, pelo cooperante do local de estágio e pelo estagiário. O cooperante joga um papel fundamental, pois é quem adquire maior influência nas experiências pedagógicas do educador estagiário e no seu desenvolvimento e sucesso enquanto pessoa e profissional (Saracho, 2002). Neste contexto, como referem Alarcão e Tavares (2010) e Oliveira-Formosinho (2002), a supervisão trata-se, então, de um processo em que um educador, em princípio mais experiente e informado, orienta um candidato a educador no seu desenvolvimento, quer do ponto de vista pessoal, quer do ponto de vista profissional. Assinale-se, contudo, que a supervisão pedagógica não é uma mera socialização do estagiário no contexto. Importa também sublinhar que o ofício de aluno começa cedo e termina tarde, e no qual se desenvolvem aprendizagens observacionais que condicionam, em maior ou menor grau, o entendimento sobre o ensino e sobre o que significa ser educador de infância (Formosinho, 2001).

Evocando Tracy (2002), os modelos de supervisão podem funcionar de duas maneiras opostas, apresentando-os do ponto de vista da metáfora da janela e do muro. O propósito destas metáforas é de o tornar claro que não basta renovar o discurso, sendo fundamental fazer leituras compreensivas da realidade, estar atento às competências que se desenvolvem, às rotinas estabelecidas, à partilha dos seus problemas, à análise e à expressão das dificuldades e às limitações e, aos novos conhecimentos que são precisos e necessários sistematizar, pois a aprendizagem profissional e o seu exercício só têm sentido no quadro do serviço social e educativo, ou seja, provocar as aprendizagens das crianças.

Com recurso a Oliveira-Formosinho (2005) convém ressaltar que, para o desenvolvimento de uma pedagogia que se valorize e dê voz à criança é imprescindível “construir referenciais partilhados entre [a instituição de formação] e o terreno (contextos cooperantes onde se desenvolve a prática pedagógica)” (p.14). Este pensamento aponta para a pertinência da homologia epistemológica e formativa (Niza, 2009; Oliveira-Formosinho, 2005), como dimensão importante para a supervisão pedagógica dos futuros educadores, reivindicando uma profunda coerência, e reforçando o sentido de que o modelo pedagógico não é nem a mera construção prévia a uma praxis nem está desenraizado do contexto e do tempo a que se dirige.

Este estudo empírico pretende, assim, explorar a aprendizagem profissional da estagiária na sua relação com o contexto supervisivo e compreender o seu percurso, num jardim-de-infância

da rede solidária, tendo como referência a pedagogia do Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM), o qual define três finalidades interdependentes que dão sentido ao ato educativo, a saber: (i) a iniciação às práticas democráticas; (ii) a reinstituição dos valores e das significações sociais e (iii) a reconstrução cooperada da cultura (Niza, 2009).

### **Método**

Do ponto de vista metodológico este estudo situa-se no paradigma qualitativo (Denzin e Lincoln, 2006), de tipo descritivo e interpretativo, assente num estudo de caso singular (Stake, 1999) pelo facto de adotar um modelo pedagógico português (MEM).

Para a sua concretização houve uma sensibilização prévia através de pessoas que conheciam a instituição, seguida de contactos pessoais com os intervenientes diretos: a estagiária Joana (de nome fictício, com 21 anos de idade) e a cooperante (32 anos e a frequentar o mestrado em Metodologia e Supervisão de Educação de Infância). Sendo a unidade de análise a estagiária em contexto combinaram-se múltiplas fontes, especificamente, as filmagens, as notas de campo, o portefólio da estagiária e as entrevistas semiestruturadas (Bogdan e Biklen, 1994; Fontana e Frey, 2000; Gómez, Flores e Jiménez, 1999), que captam a essência da articulação dos processos conjuntos da estagiária e cooperante.

Os intervenientes mostraram-se bastante recetivos em colaborar na investigação, não se descurando os procedimentos éticos de anonimato da identidade dos participantes, confidencialidade dos dados e consentimento informado. E para uma melhor compreensão, os resultados do ‘percurso’ da aprendizagem profissional da estagiária exploram a sua trajetória desde o momento inicial, a sua integração progressiva, através do trabalho em pequeno grupo e, por último, a assunção de responsabilidade total da rotina diária, salientando que todos os nomes citados são fictícios.

### **Resultados**

Para uma melhor compreensão do contexto observado importa referir que o estudo decorreu numa instituição particular de solidariedade social (IPSS) apoiada pela Associação Criança, que tem como missão promover programas de intervenção para a melhoria da educação de crianças pequenas nos seus contextos organizacionais e comunitários (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001).

O grupo de crianças é constituído por vinte e cinco, distribuídas em 14 meninas e 11 meninos, com idades compreendidas entre os três e os quatro anos de idade. Na sala de atividades em questão, a educadora identifica o MEM (Niza, 2009) como suporte curricular do seu trabalho pedagógico e, por isso, não é surpreendente que uma parede da sala apresente os instrumentos de regulação dos processos de ensino-aprendizagem: o diário de turma, as folhas das comunicações, as regras combinadas em grupo, o mapa de presenças, o mapa de atividades e os inventários.

A sala está dividida em sete áreas de aprendizagem e bem delimitadas no espaço, sendo elas: a área central, a área da expressão plástica, a área do faz-de-conta, a área das construções, a área dos jogos, a área da leitura e escrita e a área das experiências. Por seu turno, a rotina, diária e semanal, integra nove momentos distintos: acolhimento, planificação em conselho, atividades e projetos, pausa, comunicações, almoço, atividades de recreio, atividade cultural coletiva e balanço em conselho.

Com base nos dados recolhidos destaca-se, no início da aprendizagem profissional, a vivência de sentimentos de apreensão e sedução por parte da estagiária. Subjacentes a estes sentimentos estão dois motivos distintos, ainda que complementares, como salienta:

O início do estágio causou-me (...) medo de não conseguir concretizar a teoria na prática. Caracterizo-me sobretudo por estar bem sustentada teoricamente, mas não saber até que ponto isto me poderia ser útil para me revelar como uma profissional de educação competente. Isto fruto, essencialmente, de anteriores experiências de observação consideradas como pouco enriquecedoras ou, como costume dizer, que me levaram a aprender a prática educativa quase exclusivamente 'pela negativa' (portefólio, p.12).

Acresce igualmente referir que, na entrevista, Joana menciona:

(...) o vislumbrar de uma prática pedagógica de qualidade fez com que eu investisse nesta experiência, consciente da sua importância para a minha formação profissional (...) (entrevista, junho)

Importa considerar que nestas perceções está patente a insegurança sentida pela estagiária nos primeiros momentos do estágio. Naturalmente, esta explicita a dualidade entre a academia e o jardim-de-infância, evidenciando o confronto entre os saberes teórico e prático. Só através do contacto e da experimentação com essa realidade, é que Joana aprende a transformar os saberes disciplinares em saberes profissionais e a consolidar atitudes de cooperação com as crianças e adultos presentes, em prole de uma educação de qualidade.

Neste contexto a cooperante desenvolve uma integração progressiva, questionando no momento do tempo de atividades e projetos o grande grupo sobre quem gostaria de trabalhar com a estagiária.

No seu início, Joana, assume um posicionamento adverso aos princípios de reciprocidade e mutualidade caracterizadores desta sala de infância, pois decide previamente aquilo que a criança deve fazer e pensar, dando instruções relativamente a como explorar e experimentar os materiais e não valorizando os seus interesses e descobertas, como se ilustra no seguinte extrato de uma filmagem representativa de uma atividade com um grupo de cinco crianças numa mesa:

A estagiária pergunta: “Vocês querem experimentar se o íman [de forma cilíndrico e preso a uma corda] agarra estes materiais que temos aqui?” E coloca a caixa no meio da mesa que contém colheres, tesouras, tubos de papelão, pregos, pedaços de esferovite e massas. “Querem ver se agarra?” e, retirando a caixa para a sua beira, acrescenta: “por exemplo, uma colher? Querem experimentar para ver se agarra uma colher?” E dá a colher a uma criança que está sentada do seu lado direito. Mas como tinha o íman ao contrário, a criança responde: “Não dá”. E procura devolver a colher. Joana questiona a criança: “E do outro lado?” A criança reage em conformidade e diz: “Ah, ah, ah!” Joana retorque: “Então dá, ou não dá?” “Dá”, responde a criança. E Joana escreve no seu bloco. Duas crianças pegam nos respetivos fios e baloiçam o íman com as colheres dizendo: “dlim-dlão, dlim, dlão”. Joana, olhando-as, diz: “Tem muita força, segura a colher. Olha, queres experimentar isto? [enquanto dá a criança um rolo de papelão]”. Como não atrai o objeto, a criança abandona-o de imediato. Entretanto, outra criança mostra o efeito giratório do cabo, toda contente. Joana retira-lhe a colher, coloca-a na caixa e dá-lhe um pedaço de esferovite, perguntando: “Acham que isto agarra ao íman?” “Esta (a colher) cola”, diz uma criança. “Então se esta cola, se cola pões ali”, diz Joana indicando a caixa. A criança reage em conformidade (...) (filmagem, março).

Este mesmo aspeto está patenteado na seguinte nota de campo:

Juntamente com cinco crianças, apresenta ímanes retangulares inicialmente “escondidos” em caixas e cliques de diferentes tamanhos. O procedimento é o mesmo: pergunta – resposta, anota no bloco e não deixa efetuar a livre exploração. Algumas crianças desmotivam-se e acabam por abandonar a tarefa, restando apenas com uma (nota de campo, abril).

Nestas situações é perceptível como a estagiária orienta a atividade em função do objetivo educacional que previamente identificou, baseando-se apenas no assunto-matéria e desvalorizando as descobertas exploratórias das crianças. Demonstra ainda gestos pouco positivos quando retira, sem permissão prévia, os objetos das suas mãos.



De facto, as dificuldades iniciais da estagiária em (re)construir a sua ação pedagógica representam um aspeto crucial na sua jornada de aprendizagem, na qual se destacam duas notas de campo:

Joana refere que quer implementar o COR com duas crianças, em torno da linguagem e da dimensão social e compará-las nestes níveis, apesar de saber que têm ritmos diferentes (nota de campo; março).

Joana assinala que desenvolve uma pesquisa em torno do mapa de atividades: as áreas em que vão mais, perante aquelas que vão pouco e outras em que não vão (nota de campo, abril).

Da parte da cooperante surge o persistir no pensamento para a reflexão na ação e sobre a ação, salientando que:

Mais importante do que comparar, é necessário criar situações no sentido de as crianças avançarem (nota de campo, março)

É importante a valorização do compromisso sem que este se torne obrigatório (nota de campo, abril).

Nos comentários realizados subentende-se o processo de ensino-aprendizagem como espaço de reflexão, mostrando que, apesar dos dilemas dos limites com que as crianças e adultos, por vezes se confrontam, terá que se desenvolver uma genuína elaboração de um plano de trabalho, reconhecendo a intervenção do adulto como determinante no desenvolvimento e progressão da criança.

Nesse processo inicial, destaca-se pelo portefólio da estagiária a complexidade de rutura com o ensino transmissivo, a difícil transição da função do ensinar para a função de saber como fazer aprender, como se ilustra no seguinte excerto:

(...) o que se tornou difícil para mim nos primeiros tempos de estágio foi a consciencialização de que eu, enquanto elemento adulto na sala, não possuía o monopólio do saber nem da voz (...) (portefólio, p.34).

A cooperante, atenta às dificuldades da estagiária, desenvolve a construção cooperada de competências pessoais e profissionais, que lhe permitam a reconstrução das crenças que traz para a aprendizagem profissional. Através de ciclos de reflexão partilhada, assentes na colaboração conduziram à superação dos constrangimentos iniciais da estagiária, como refere a cooperante:

(...) A progressiva apropriação que foi fazendo do modelo, a leitura e exploração que, em sessões de supervisão fizemos de autores do Movimento, trouxeram a esta estagiária a tranquilidade que precisava para prosseguir mais confiante no estágio (...) (entrevista).

Proporcionar significações à estagiária, assentes nas práticas socio construtivistas, foi o grande propósito da cooperante, incentivando a mesma à assunção da responsabilidade dos momentos da rotina diária. Segue um extrato de uma situação ocorrida no tempo de acolhimento:

A estagiária pergunta: “João qual é o teu comunicado? Olhem ele ontem tomou leite antes de ir para a cama”. “Remédio” - diz a criança. A estagiária afirma: “Tomaste remédio. Porque é que tomaste remédio?” A criança responde: “Por causa da tosse”. “Vocês já o ouviram tossir aqui na sala?”, diz a estagiária. “Sim. Eu estou doente”, responde a criança. No seguimento Joana refere: “Queres que escreva que estás doente?” A criança anui com a cabeça e acrescenta: “Leite e fui para a cozinha”. A estagiária questiona: “Leite e o...?” Ao que a criança diz: “E o remédio com água”. A estagiária volta a afirmar: “Vamos ajudá-lo a construir o texto dele, vamos Pedro?” João acrescenta: “Ontem tomei leite”. Entretanto, Joana começa a escrever soletrando: “on...tem. Agora vou escrever to...mei”. “Tomei leite”, diz o João olhando a escrita de Joana. Joana acrescenta: “Devagarinho, eu não escrevo tão rápido como tu falas. Lei...te. Olhem que palavra bonita: leite”. “O remédio e a água”, diz outra criança. “Então tomei leite e remédio com água, posso escrever assim?”, diz Joana (filmagem, março).

No tempo de planificação em conselho desenvolvido totalmente pela estagiária destaca-se o seguinte extrato:

“Olhem, a Filipa diz que quer ir para a área das experiências. O que vais lá fazer, Filipa? Diz alto aos teus amigos, Filipa”, diz Joana. “Vai trabalhar com a máquina fotográfica”, diz outra criança. Joana refere: “Vai trabalhar com a máquina fotográfica. Queres ir marcar no mapa?” A criança anui com a cabeça. Joana questiona a criança de novo: “Olha e queres escolher algum amigo para trabalhar contigo?” A criança indica um colega, ao que a estagiária refere: “André, gostavas de ir?” A criança responde afirmativamente, pelo que Joana acrescenta: “Vocês ajudam-se um ao outro a preencher o mapa?” No seguimento a criança procura autonomamente a fotografia da área no sentido horizontal, procurando em seguida descer na vertical até fazer coincidir o seu nome com a respetiva área (filmagem, abril).

Ilustra-se ainda, a título de exemplo, outra situação na sala, também ocorrida no tempo de planificação em conselho:

Joana pergunta: “Então para que área queres ir?” Ao que uma criança responde: “Para a área da plástica, vou fazer um crocodilo. E vou fazer o crocodilo com o Nuno”. E as crianças levantam-se para assinalar no mapa de atividades. No seguimento a estagiária questiona: “Francisca, queres dizer aos amigos para onde queres trabalhar? Olhem, vocês ouviram? A nossa Francisca quer ir para a área das construções. Queres escolher um amigo para ir contigo? Queres?” A criança responde: “O Ricardo”. Depois Joana interpela perguntando: “Ricardo, queres ir com a Filipa para a área das construções?” A criança indica: “Quero” (filmagem, junho).

Joana aprende, deste modo, a transpor para as crianças a responsabilidade de decidir o que querem fazer e saber, bem como com quem querem fazer, tendo como ponto de partida os seus interesses e motivações, numa interação socio centrada e estruturante da comunicação, cooperação e negociação entre a estagiária e a criança e as crianças entre si. Pode ainda afirmar-se que a estagiária interage dando liberdade à criança para gerir as atividades, bem como o espaço, o tempo e os companheiros de trabalho, proporcionando uma vivência democrática e garantindo a participação da criança na gestão da vida na sala de infância.

No tempo das comunicações, a estagiária também incentiva e apoia a partilha de experiências da criança, conforme o extrato que se segue:

Joana pergunta às crianças: “Onde estavam os ratinhos?” Uma das crianças responde: “Estavam no livro”. No seguimento, a estagiária menciona: “Queres ir buscar o livro onde encontraste os hámsteres?” Mostra o livro, mostra a capa. A criança vira o livro para todos. Joana pergunta às crianças: “Olhem, vocês sabem qual é o título deste livro? O título?” Algumas crianças respondem: “Não!” A estagiária dirigindo-se à criança pergunta: “Sabes, Ana, qual é o título deste livro? Onde está o título, Ana? Mostra aos amigos onde está o título do livro”. Ana vira o livro para todos e aponta o título com o indicador. Joana diz: “Boa! Qual é o título, Ana? Sabes o que é que diz nessas letras gordinhas?” Outra criança diz: “Cor de laranja”. Joana acrescenta: “Cor de laranja? As letras são cor de laranja. O que está escrito, o que querem dizer aquelas letrinhas? Diz hamster” (Conselho, tempo de comunicações, março).

No seguinte extrato, no momento do diário de turma, o cenário é similar, destacando-se os pares como informantes da regulação formativa que decorre da exposição das produções. A interpelação da cooperante vai no sentido de estimular a estagiária à cooperação e interajuda entre pares:

A estagiária refere: “Vá lá, só nos falta ler a última frase do Diário: Ontem cortei com uma tesoura o meu caracol e depois pinte. Quem é que está a fazer um caracol nesta sala?” No seguimento uma criança responde: “É a Andreia”. A estagiária anui: “É a Andreia, sim senhor.” (...) No sentido de interajuda a cooperante intervém afirmando: “Oh Andreia, os teus amigos quando olharam para o teu caracol disseram assim. O Carlos disse que lhe faltavam os olhinhos. O André disse que lhe faltavam os olhos, a boca e o nariz. Tu já tens aqui uma ajuda para o teu trabalho de hoje. (...) Achas que vais precisar de ajuda para terminar o teu trabalho? Olha, António, ela diz que precisa de ajuda, está bem?” “Eu vou fazer a minha formiga”, responde o António. A educadora acrescenta: “A tua formiga? Olha, pode ser que enquanto fazes a formiga tu possas ajudar porque ela não se pode esquecer, o que achas?” António concorda com a cabeça. A educadora pergunta ainda: “Está bem, Andreia? Ele vai-te lembrando o que tu não podes esquecer no teu caracol, está bem?” A Andreia anui com a cabeça. A estagiária termina mostrando o cartaz para todos e acrescenta: “Eu acho que sim, a Joana escreveu tanta coisa. Eu acho que

trabalhámos muito”. Depois levanta-se para afixar o diário de turma (filmagem, avaliação em conselho, maio).

Ressalta-se ainda um excerto do portefólio de Joana no qual menciona:

(...) Senti na pele a importância de garantir a motivação de todos, conjugando a atenção à totalidade do grupo, com a atenção individualizada a cada criança, o que implica, necessariamente encorajar o envolvimento das crianças para com aquilo que está a ser verbalizado por apenas uma, ao mesmo tempo que se espera que outra tome a sua vez nos seus diálogos (...) (portefólio, p.25)

Além deste aspeto de tomada de consciência partilhada sobre os processos envolvidos na regulação do grande grupo, a estagiária revela a vivência das atividades e dos circuitos de comunicação para a construção mútua de significados e de aprendizagens. Mais uma vez o portefólio desenvolvido pela estagiária dá sentido ao que vivenciou no contexto de estágio e ao que depois define como objetivo a perseguir:

(...) o principal legado que a experiência de estágio me deixou foi ter-me tornado numa melhor democrata e, conseqüentemente, numa melhor cidadã, o que está diretamente relacionado com a constante partilha de poderes e de saberes a que a experiência naquela sala de atividades me habituou (portefólio, p.35).

Assim, e reconhecendo a importância que assume a cooperante, importa, por último considerar a sua visão. No âmbito da entrevista esta refere que:

(...) tem uma boa fundamentação teórica, é bastante autónoma e facilmente incorporou os instrumentos reguladores (mapa das presenças, mapa das atividades, folha de comunicações e diário de grupo) da vida na sala de infância (...) O confronto com um modelo curricular pouco conhecido da estagiária foi o motivo para a passividade que inicialmente a caracterizou no percurso da sua aprendizagem profissional.

Como aspetos menos positivos a cooperante salienta o facto de a estagiária prolongar, em demasia, a escrita dos textos livres, sublinhando que é uma construção paulatina e que as crianças não precisam ainda de aprender de imediato a sua finalidade. Outro aspeto assinalado prende-se com a necessidade da formanda encontrar sobretudo “o equilíbrio nas cedências e o equilíbrio nas exigências”, apontando a necessidade de aprender que “mesmo chamando a atenção para as regras da sala e levá-las a cumprir com aquilo que se tinha combinado, se faz com mais docilidade porque elas são pequeninas.”

### Discussão

A principal implicação deste estudo remete para a interdependência e interatividade entre a aprendizagem profissional estagiária e o contexto supervisão. Também se destaca a importância dos processos supervisivos para que a estagiária e futura educadora ‘aprenda’ a (re)construir saberes e competências suportadas em valores que considerem as crianças num quadro de cidadania democrática. Nessa aprendizagem reconhece-se que a cooperante não a desafia para uma mera aplicação mecanicista do modelo pedagógico, nem tão pouco se limita a um confronto de vontades, mas acentua uma escolha fundamentada e refletida, que interliga a teoria e a prática para a (re)construção da pedagogia da infância.

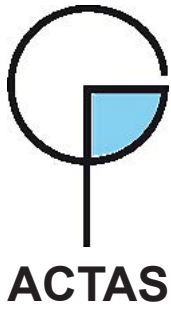
Torna-se, assim, necessário repensar as práticas de supervisão e compreender as vantagens e implicações da formação em contexto. Neste sentido, a relevância de construção de parcerias e de abertura e flexibilidade das instituições de formação na criação de condições efetivas de desenvolvimento profissional consubstanciam-se como ingredientes imprescindíveis que deverão ser alvo de atenção.

Futuras investigações deverão pesquisar e descortinar oportunidades, espaços e tempos de experimentação de situações inovadoras. Este pode ser um meio de estreitar a relação entre as escolas e os centros de investigação, de relacionar a teoria e a prática e de valorizar a profissão, pelo reconhecimento da importância do conhecimento produzido em diferentes contextos.

### Referências

- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2010). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2.<sup>a</sup> ed.). Coimbra: Almedina.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2006). *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa – Teorias e Abordagens*. Porto Alegre: Artmed.
- Fontana, A. & Frey, J.H. (2000). The Interview: from structured questions to negotiated text. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Orgs.), *Handbook of qualitative research* (pp. 645-672). London: Sage Publications Inc.

- Glickman, C., Gordon, S., & Ross-Gordon, J. (2010). *Supervision and Instructional Leadership*. Boston: Pearson.
- Gómez, G., Flores, J., & Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Mesquita, E., & Rodão, M. C. (2017). *Formação inicial de professores. A supervisão pedagógica no âmbito do processo de Bolonha*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Niza, S. (2009). Contextos cooperativos e aprendizagem profissional: a formação no Movimento da Escola Moderna. In J. Formosinho (Org.), *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 345-362.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2005). Da formação dos supervisores cooperantes à formação dos futuros professores de crianças – o ciclo de homologia formativa. In C. Guimarães (Org.), *Perspectivas para Educação Infantil* (pp. 3-31). São Paulo: Junqueira e Marin Editores.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). Em direção a um modelo ecológico de supervisão de professores. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola* (pp. 94-118). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2001). Do Projecto Infância à Associação Criança: da formação escolar à formação em contexto. In J. Oliveira-Formosinho & J. Formosinho (Org), *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto* (pp. 14-26). Braga: Livraria Minho.
- Sá-Chaves, I. (2002). Práticas de supervisão: Tempo e memórias de formação. *Infância e Educação; Investigação e Práticas. Revista de Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância*, 4, 70-78.
- Saracho, O. N. (2002). Preparação dos Educadores de Infância para os modelos de Educação de Infância nos Estados Unidos. In B. Spodek (Org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 921-952). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sergiovanni, T., & Starrat, R. (2007). *Supervision A redefinition*. Boston: MCGraw-Hill.
- Stake, R. (2005). Qualitative Case Studies. In N. Denzin, & Y. Lincoln (Eds), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 443-466). United States of America: Sage.
- Tracy, S.J. (2002). Modelos e Abordagens. In J. Oliveira-Formosinh (Coord), *A Supervisão na Formação de Professores: da sala de aula à escola* (pp. 19-92). Porto: Porto Editora.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

La organización de los recursos documentales de las bibliotecas escolares

Documentaries of the school libraries of the organization of resources

Felicidad Barreiro Fernández (0000-0002-2853-1669) \*, Elisa Teresa Zamora Rodríguez (0000-0003-3268-6273)\*, Enelina María Gerpe Pérez (0000-0001-7560-4608)\* y Luis Fernando Pérez Méndez (0000-0001-9340-9523)\*

\*Universidad de Santiago de Compostela

Nota de los autores

Esta investigación fue financiada por el Consello Escolar de Galicia. Consellería de Educación, Universidade e Formación Profesional. Xunta de Galicia  
Autora de contacto: Enelina María Gerpe Pérez, [emaria.gerpe@usc.es](mailto:emaria.gerpe@usc.es)

## Resumen

La biblioteca escolar entendida como un centro de recursos necesita una pertinente organización y gestión de los fondos documentales. De ahí que este estudio, descriptivo tipo encuesta, tenga como objetivo conocer la opinión del profesorado responsable de las bibliotecas escolares sobre la organización de los recursos documentales existentes en las bibliotecas de sus centros. Para ello se aplicó un cuestionario on line a 256 responsables de las bibliotecas escolares. Los resultados obtenidos muestran que los fondos son suficientes, están bastante actualizados, bien conservados e informatizados y en su selección se tienen en cuenta las demandas del profesorado del equipo de apoyo a la biblioteca. Así mismo, los fondos están catalogados y disponibles en la sala de la biblioteca, cubren las necesidades de todas las áreas curriculares y son bastante adecuados para el alumnado del centro; disponiendo algún centro de material específico para el alumnado con necesidades educativas específicas.

*Palabras clave:* biblioteca escolar, recursos documentales, responsable de la biblioteca escolar

## Abstract

The school library, understood as a resource center, needs a relevant organization and management of the documentary collections. Hence, this study, descriptive survey type, aims to know the opinion of the teachers responsible for school libraries on the organization of existing documentary resources in the libraries of their centers. To this end, an online questionnaire was applied to 256 school library managers. The obtained results show that the funds are sufficient, they are quite updated, well conserved and computerized and in their selection the demands of the teachers of the library support team are taken into account. Likewise, the funds are cataloged and available in the library room, cover the needs of all the curricular areas and are quite adequate for the students of the center; arranging a specific material center for students with specific educational needs.

*Keywords:* school librarie, documentary resources, responsible for the school library



## La organización de los recursos documentales de las bibliotecas escolares

La biblioteca escolar, eje central de este trabajo, en la actualidad se entiende como

“un centro de recursos de lectura, información y aprendizaje, como un entorno educativo específico integrado en la vida de la institución escolar, que apoya al profesorado en el ejercicio de sus prácticas de enseñanza y facilita al alumnado el aprendizaje de contenidos curriculares, así como la adquisición de competencias y hábitos de lectura, en una dinámica abierta a la comunidad educativa” (Comisión Técnica de Bibliotecas Escolares, 2011, p. 12).

Es por tanto un centro de recursos, un entorno educativo específico integrado en la vida de la institución escolar que tiene entre sus funciones la tarea de organizar los fondos documentales. Desde esta perspectiva, la biblioteca escolar, convenientemente dotada, organizada y atendida, favorece los procesos de enseñanza y aprendizaje y la adquisición de competencias básicas. A este respecto cabe indicar que la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (LOE), modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), en su artículo 113, reconoce la necesidad de que todos los centros tengan una biblioteca escolar, entendida como un instrumento educativo que contribuye a fomentar la lectura y a que el alumnado acceda a la información y a otros recursos para el aprendizaje de las demás áreas y materias, y pueda formarse en el uso crítico de los mismos. Establece, además, que la organización de las bibliotecas escolares deberá permitir su funcionamiento como espacio abierto a la comunidad educativa.

En la Comunidad Autónoma de Galicia, el uso de la biblioteca escolar también es considerado un factor determinante de la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje. La biblioteca escolar no es una institución paralela al centro, sino que se convierte en un recurso pedagógico al servicio de su Proyecto Educativo. Según García Guerrero (2007, p. 3) “es una cuestión de carácter curricular, de tal forma que los servicios y programas que ofrece y articula están vinculados al Plan de trabajo del centro educativo del que depende” y por ello debe cumplir unos mínimos de calidad. Más concretamente, Bernal, Macías y Novoa (2011) señalan como aspectos a valorar para un correcto funcionamiento de la biblioteca: La biblioteca en el centro; Equipamiento, Instalaciones y Tecnologías; Recursos Documentales; Personal; Gestión, Dinámica, Uso y Redes de Colaboración, Biblioteca y Currículo; Tecnologías de la Información y de la Comunicación; Programas Institucionales y Valoraciones.

Este estudio centra su atención en el análisis de la organización de los recursos documentales de las bibliotecas escolares, teniendo en cuenta aspectos relacionados con su cantidad, actualización, conservación, tratamiento, selección, catalogación, disponibilidad, composición y adecuación. Ya que conocer la calidad de las bibliotecas escolares pasa, en otros análisis, por estudiar cada uno de los aspectos anteriormente indicados ya que la organización de los recursos documentales es importante para el buen funcionamiento de las bibliotecas escolares, tal y como lo corroboran estudios previos a este como el de Baró, Mañá y Comalat (2002); Camacho y Ortiz-Repiso (2005); Novoa (2007); Miret, Baró, Mañá y Velloso (2013); García Ferrer y Picó Diana (2015) y Santos Díaz (2017), entre otros.

## **Método**

### **Objetivo**

El objetivo del estudio, de carácter descriptivo, es conocer la opinión del profesorado responsable de las bibliotecas escolares sobre los recursos documentales existentes en las bibliotecas de sus centros.

### **Muestra**

La muestra, seleccionada a través de un muestreo aleatorio multietápico, la conforman un total de 256 personas que ejercen como responsables de la biblioteca escolar de 358 centros de educación primaria, secundaria y postobligatoria sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Galicia. Prácticamente la totalidad del profesorado participante en el estudio, un 90.8%, trabajan en centros de titularidad pública, un 81.3% son mujeres y un 18.7% hombres, que llevan ejerciendo este cargo, en su mayoría, (68.52%) de 1 a 5 años o bien de 6 a 10 años (20.3%).

Finalmente indicar que los/as responsables de la biblioteca que componen la muestra trabajan mayoritariamente en Colegios de Educación Infantil y Primaria (CEIP) (48.1%) e Institutos de Educación Secundaria (IES) (29.9%).

### **Instrumento de Recogida de Datos**

Para la recogida de información se aplicó el Cuestionario de Evaluación del Funcionamiento de las Bibliotecas Escolares, elaborado ad hoc para la investigación. Su fiabilidad, estimada a través del coeficiente Alpha de Cronbach de 0.947, revela una elevada consistencia interna.

## La organización de los recursos documentales de las bibliotecas escolares

El instrumento, constituido por un total de 48 cuestiones, está compuesto por ítems de carácter abierto, de selección múltiple, de selección única, de respuesta sí/no, así como de escala tipo Likert con cinco alternativas de respuesta. Las preguntas del cuestionario se encuentran agrupadas en nueve bloques de contenido que responden a las diferentes dimensiones de la biblioteca escolar recomendadas en los estudios teóricos: La biblioteca en el centro; Equipamiento, Instalaciones y Tecnologías; Recursos Documentales; Personal; Gestión; Dinámica, Uso y Redes de colaboración; Biblioteca y Currículo; Tecnologías de la Información y de la Comunicación; Programas Institucionales y Valoraciones. Además el cuestionario incluye datos de identificación del centro educativo y de la persona que contesta.

El instrumento fue enviado vía e-mail a los centros participantes para su distribución entre el profesorado responsable de la biblioteca durante los meses de abril a junio del curso académico 2014-2015.

### **Análisis de Datos**

Mediante el paquete estadístico IBM SPSS Statistics versión 24.0 se realizó un análisis descriptivo de los datos, a través del cálculo de porcentajes y representaciones gráficas, de las variables objeto de análisis.

### **Resultados**

A continuación, se presentan los resultados centrandose el análisis en la valoración de los fondos documentales; su organización y gestión; sus sistemas de clasificación y los agentes que intervienen en la selección de esos fondos.

Respecto a la valoración de los fondos de la biblioteca escolar indicar que las personas responsables de la biblioteca consideran que en la selección de los fondos se tienen muy en cuenta las demandas del profesorado del equipo de apoyo (61.4%), y afirman que muchos fondos están informatizados (51.4%).

En su opinión, ver tabla 1, los fondos se encuentran bastante bien conservados (74.9%); son bastante suficientes (65,7%) y bastante adecuados para el alumnado del centro (63.3%). Consideran que cubren bastante las necesidades de todas las áreas curriculares (61.8%), están bastante actualizados (56,6%) y que bastantes fondos están registrados en la sala de la biblioteca (50.2%)

Por otra parte, sostienen que la biblioteca cuenta con algunos materiales adecuados para alumnado con necesidades educativas específicas (39.8%).

Tabla 1

*Valoración de los fondos de la biblioteca escolar*

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	NS/Nc
Los fondos son suficientes	1.2	0.4	20.7	<b>65.7</b>	5.6	0.4
Los fondos están actualizados	1.6	4.8	17.5	<b>56.6</b>	19.1	0.4
Los fondos están bien conservados	0.4	1.6	9.6	<b>74.9</b>	12.2	0.8
En la selección de los fondos se tienen en cuenta las demandas de los profesores/as del equipo de apoyo	1.2	1.6	7.2	27.9	<b>61.4</b>	0.8
Cuenta con materiales adecuados para el alumnado con necesidades educativas específicas	3.6	19.9	<b>39.8</b>	32.7	3.6	0.4
Están cubiertas las necesidades de todas las áreas curriculares	0.8	5.6	23.1	<b>61.8</b>	8.0	0.8
Todos los fondos registrados están en la sala de la biblioteca	4.8	8.4	19.1	<b>50.2</b>	16.3	1.2
Los fondos de la biblioteca están informatizados	5.2	3.6	5.2	33.1	<b>51.4</b>	1.6
Los fondos son adecuados al alumnado del centro	0.8	2.8	11.2	<b>63.3</b>	21.5	0.4

En lo referente a la organización y gestión de los fondos de la biblioteca escolar señalar que el 91.2% del profesorado responsable de la biblioteca afirma que el registro de fondos está informatizado (figura 1). El 80,9% sostiene que el préstamo está automatizado mientras que tres de cada cuatro (76.9%), señalan que la biblioteca dispone de un catálogo en línea.

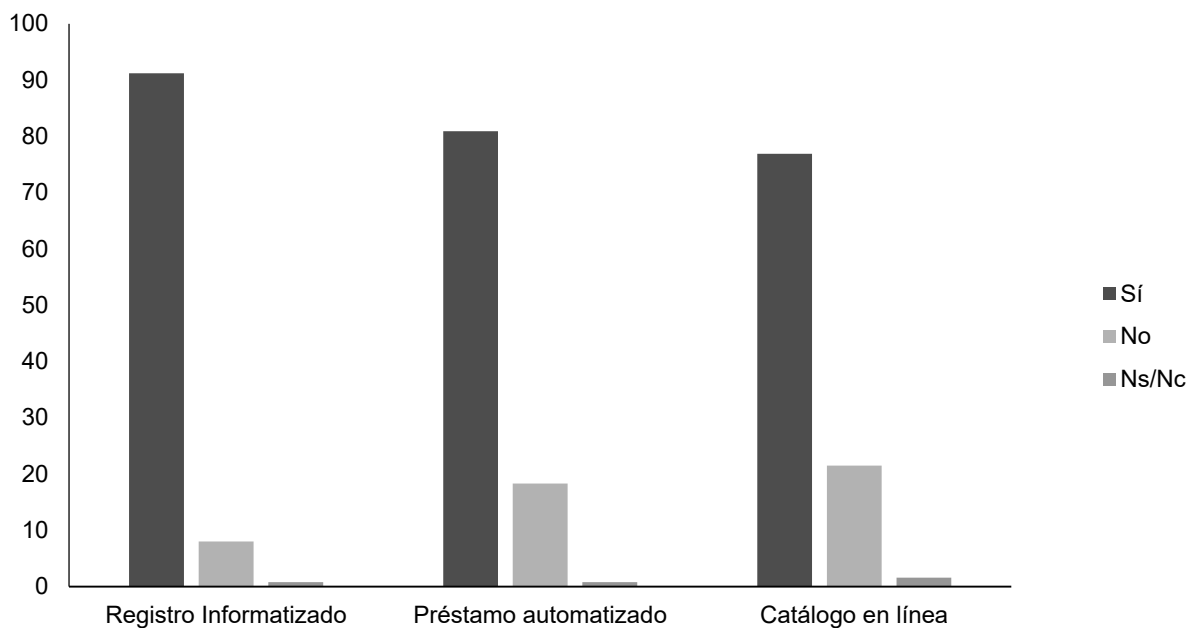
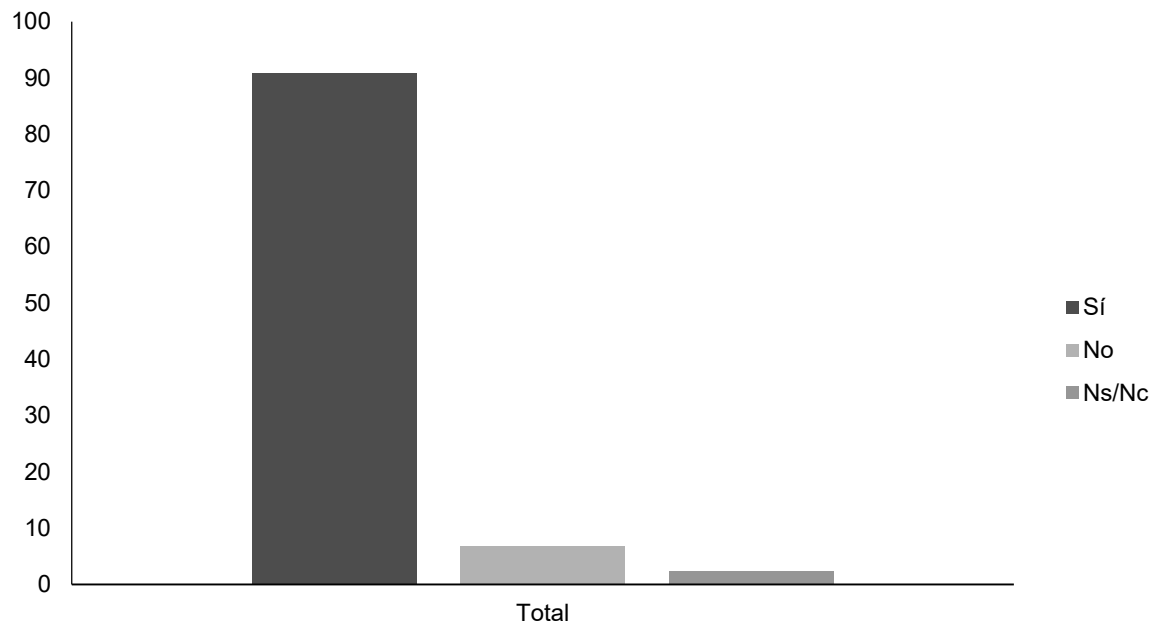


Figura 1. Organización y gestión de los fondos de la biblioteca escolar

En la figura 2 puede comprobarse, respecto a la existencia de un sistema de clasificación de los fondos de la biblioteca, que una gran mayoría de las respuestas dadas por los y las

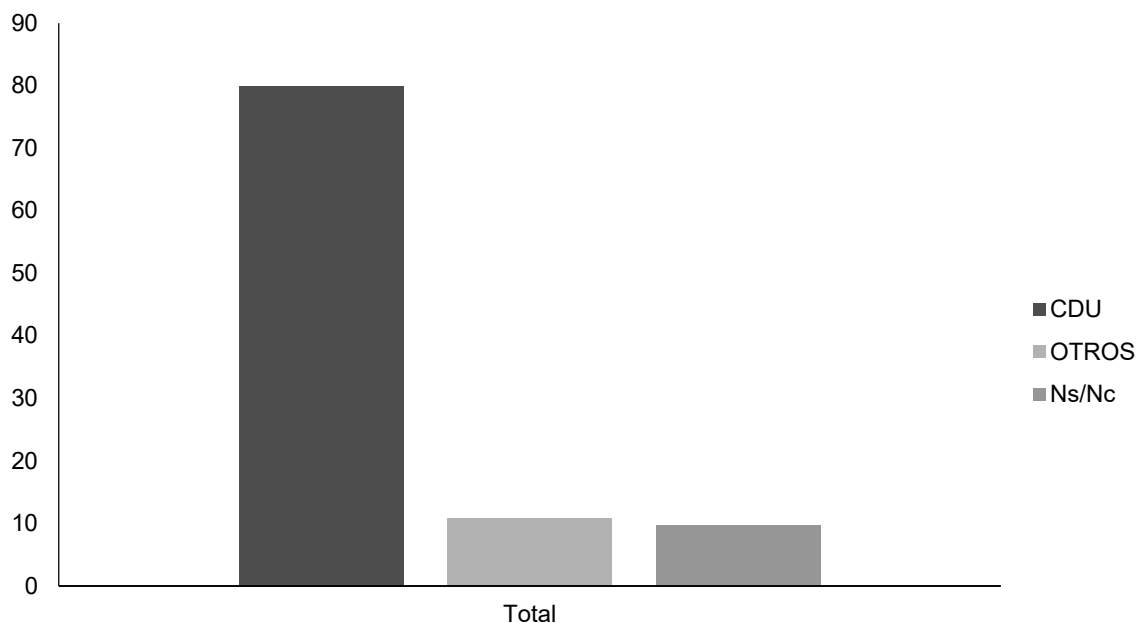
## La organización de los recursos documentales de las bibliotecas escolares

responsables de la biblioteca confirma que los fondos están catalogados en base a un sistema de clasificación (90.8%).



*Figura 2.* La biblioteca dispone de un sistema de clasificación de fondos

Respecto al sistema de clasificación utilizado indicar, ver figura 3, que en la mayoría de los centros se utiliza el sistema de clasificación de fondos CDU (Clasificación Decimal Universal) (79.7%) en tanto que en el 10.8% de los centros usan otros sistemas de clasificación tales como CDU adaptada.



*Figura 3.* Tipo de sistemas de clasificación de fondos documentales

En cuanto a qué demandas se tienen en cuenta a la hora de seleccionar los materiales de la biblioteca escolar en la tabla 2 se constata que más de la mitad de los y las responsables de la biblioteca creen que se tienen muy en cuenta, a la hora de seleccionar los materiales de la biblioteca, las demandas del equipo de apoyo a la biblioteca (59.8%); del profesorado (55.8%) y del alumnado (50.2%). Así mismo, la mayoría también consideran que se tienen muy en cuenta las demandas de la comisión de la biblioteca (49.8%) y del equipo de ciclo y/o departamento (41.4%).

Un 37,8% de los encuestados opina que se tiene bastante en cuenta la opinión del equipo directivo y de la comisión de coordinación pedagógica (33.9%) y poco en cuenta las demandas de las familias (33.1%).

Tabla 2

*Selección de los materiales en base a las demandas de diferentes agentes*

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	NS/Nc
Familias	17.1	<b>33.1</b>	23.9	16.7	7.6	1.6
Comisión de Coordinación Pedagógica	7.2	12.4	22.7	<b>33.9</b>	19.5	4.4
Comisión de Biblioteca	6.0	2.8	4.4	32.3	<b>49.8</b>	4.8
Equipo Directivo	4.8	8.4	21.9	<b>37.8</b>	25.5	1.6
Alumnado	1.2	2.8	12.7	31.5	<b>50.2</b>	1.6
Equipo de ciclo y/o departamento	2.4	4.0	10.8	37.5	<b>41.4</b>	4.0
Profesorado	1.3	2.0	7.2	33.5	<b>55.8</b>	0.4
Equipo de apoyo a la biblioteca	3.6	1.2	3.6	30.7	<b>59.8</b>	1.2

### Conclusiones

Los resultados de este estudio muestran que, en opinión del profesorado responsable de la biblioteca escolar, los recursos documentales de la biblioteca son suficientes, adecuados, están actualizados, bien conservados y cubren, en buena medida, las necesidades de todas las áreas curriculares y del profesorado. Además, el registro de los fondos existentes en el centro está centralizado en la biblioteca e informatizado, sin embargo, la biblioteca cuenta tan sólo con algunos materiales adecuados para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

Estos resultados son similares a los obtenidos en otros estudios realizados sobre la temática, tales como el de Camacho y Ortiz-Repiso (2005); Miret, Baró, Mañá y Vellosillo (2013) y Santos Díaz (2017) que constatan, en relación con los recursos documentales, que han mejorado; señalando, también un afianzamiento en la provisión de fondos.

Además, al realizar esta comparativa con las conclusiones de investigaciones previas, se constata en el estudio realizado, unos mejores resultados en cuanto al análisis de los recursos documentales, adecuados a los intereses y necesidades de los usuarios y a los diversos niveles de aprendizaje, en relación con los datos que refleja el estudio de Baró, Mañá y Comalat (2002, p.78) que indica “la existencia de fondos obsoletos y poco adecuados a los intereses y necesidades del alumnado y a los diversos niveles de aprendizaje” y al de Miret, Baró, Mañá y Vellosillo (2013) que constata que siguen existiendo déficits en los materiales de conocimiento y apoyo al currículo, tanto impresos como electrónicos y, también, en relación al uso de la biblioteca como apoyo al desarrollo curricular de las diferentes materias y la calidad de las obras existentes sobre diferentes

materias no literarias, que en el caso del estudio de García Ferrer y Picó Diana (2015) se presenta como deficitario.

En base a los resultados obtenidos, se observa que las bibliotecas escolares gallegas se “están enfrentando a un proceso de transformación orientado a mejorar sus equipamientos, recursos y servicios, y colaborar así en la mejora de la calidad de la enseñanza” (Novoa, 2007, p. 93). Y en este sentido la organización de sus recursos documentales está contribuyendo y facilitando el acceso a la información, al desarrollo de las prácticas educativas en todas las áreas de aprendizaje; integrando para ello fondos de diverso tipo y formato, en soportes adecuados a las demandas de los diferentes agentes educativos.

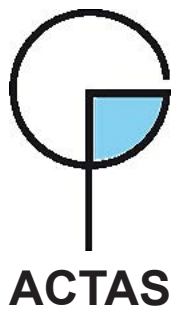
### Referencias

- Baró, M., Mañá, T. y Comalat, M. (2002). Las bibliotecas de los centros públicos de educación secundaria en la ciudad de Barcelona. *Anales de Documentación*, 5, 51-79. Recuperado de <http://revistas.um.es/analesdoc/article/view/2231>
- Bernal, A.I., Macías, C. y Novoa, C. (Coords.) (2011). *Marco de referencia para las bibliotecas escolares*. Madrid: Ministerio de Educación, Secretaria de Estado de Educación y Formación Profesional. Recuperado de <http://www.ccbiblio.es/wp-content/uploads/Marcoreferenciabescolares.pdf>
- Camacho, J. A. y Ortiz-Repiso, V. (2005). Las bibliotecas escolares en Castilla-La Mancha y sus usuarios. Estudio de la situación durante el curso 2002-2003. *Educación y biblioteca*, 146, 118-133. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1128766>.
- Comisión Técnica de Bibliotecas Escolares (2011). *Marco de referencia para las bibliotecas escolares*. Madrid: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://www.ccbiblio.es/wp-content/uploads/Marcoreferenciabescolares.pdf>
- García Ferrer, J. y Picó Diana, M.T. (2015). Bibliotecas escolares en la provincia de Valencia. *Métodos de información, MEI, II*, 6(11), 175-200. DOI: <http://dx.doi.org/10.5557/IIMEI6-N11-175200>.
- García Guerrero, J. (2007). La biblioteca escolar: recurso al servicio del proyecto educativo. En Ministerio de Educación y Ciencia. *La articulación de los recursos en el funcionamiento de la biblioteca* (pp. 11-56). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP12333.pdf&>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Boletín Oficial de Estado, 4 de mayo de 2006, n°. 106, pp. 17.158-17.207. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. Boletín Oficial de Estado, 10 de diciembre de 2013, n°. 295, pp. 97.858-97.921. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>



## La organización de los recursos documentales de las bibliotecas escolares

- Miret, I., Baró, M., Mañá, T. y Vellosillo, I. (2013). *Las bibliotecas escolares en España*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/las-bibliotecas-escolares-en-espana-dinamicas-2005-2011/educacion-bibliotecas/16078>.
- Novoa, C. (2007). Bibliotecas Escolares de Galicia tejiendo redes de colaboración a favor de la educación. *Educación y biblioteca*, 161, 93-97. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2374442>, 2007.
- Santos Díaz, I.C. (2017). Desarrollo curricular y recursos educativos en las bibliotecas escolares. *Investigaciones Sobre Lectura*, 7, 36-54. Recuperado de <https://www.comprensionlectora.es/revistaisl/index.php/revistaISL/article/view/196>.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Tensões de professores de Matemática na dinamização de discussões em temas da  
Álgebra

Tensions of mathematics teachers in orchestrating discussions in themes of Algebra

Cátia Rodrigues (ORCID iD 0000-0002-2504-5032)\*, João Pedro da Ponte (ORCID iD 0000-  
0001-6203-7616)\*\*, Luís Menezes (ORCID iD 0000-0002-8978-8900)\*\*\*

\*Agrupamento de Escolas de Canas de Senhorim, \*\*Instituto de Educação da Universidade de  
Lisboa, \*\*\*Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu e CI&DETS

Nota dos autores

Autor de contacto: Cátia Rodrigues (catiamat@gmail.com)

## Resumo

As discussões coletivas têm vindo a evidenciar-se no ensino da Matemática como uma ferramenta ao dispor dos professores para promoverem a aprendizagem dos seus alunos, envolvendo-os na apresentação e justificação de estratégias de resolução de tarefas matemáticas previamente selecionadas. Nestas discussões, o professor apoia-se no seu conhecimento didático da Matemática para realizar um conjunto de ações de ensino para envolver os alunos no discurso da aula. A orquestração dessas ações gera tensões nos professores, principalmente, quando procuram conciliar a discussão de ideias matemáticas importantes com a participação dos alunos nessa partilha. Neste estudo, parte de um estudo mais largo, procura-se compreender as tensões que três professores de Matemática enfrentam na dinamização de discussões coletivas baseadas em tarefas algébricas e como as procuram ultrapassar. A investigação, de cunho qualitativo e interpretativo, assenta em estudos de caso de três professores que integram um grupo colaborativo. Os dados são recolhidos por entrevista, observação participante das aulas dos professores e das sessões de trabalho colaborativo e análise documental. A análise dos dados assenta num processo recursivo que conduz à construção de categorias formais, apoiadas no quadro teórico. Os resultados mostram que os professores enfrentam diversas tensões quando procuram envolver os alunos na partilha e justificação de ideias algébricas, reconhecendo que a colaboração e a planificação da discussão são mecanismos importantes para os ajudarem a enfrentar essas tensões.

*Palavras-chave:* discussão coletiva, ensino da Álgebra, tensões, discurso de sala de aula.

## Abstract

Whole class discussions have come to be seen in mathematics teaching as a tool available to teachers to promote their students' learning, insofar as they can involve them in the presentation and justification of previously selected strategies for solving mathematical tasks. In these discussions, the teacher relies on his/her didactic knowledge of mathematics to carry out a set of teaching actions to involve the students in the classroom discourse. The orchestration of these actions generates tensions in teachers, especially when they try to reconcile the discussion of important mathematical ideas with students' participation. In this research, part of a larger study, we try to understand the tensions that three mathematics teachers face in leading whole class discussions based on algebraic tasks and how they try to overcome them. This qualitative and interpretative study is based on case studies of three teachers who are part of a collaborative group. Data were collected by interview, participant observation of teachers' classes and collaborative work sessions and documentary analysis. Data analysis is based on a recursive process that led to the construction of formal categories, supported by the theoretical framework. The results show that teachers face diverse tensions when they try to involve the students in sharing and justifying algebraic ideas, recognizing that collaboration and planning the discussions are important mechanisms to help them cope with these tensions.

*Keywords:* whole-group discussion, teaching of Algebra, tensions, classroom speech.

## TENSÕES DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA EM TEMAS DA ÁLGEBRA

As discussões coletivas desempenham um papel fundamental no ensino da Matemática por favorecem a aprendizagem dos alunos, já que estes aprendem através da sua participação no discurso da aula, quando são chamados a apresentar, justificar e argumentar sobre as estratégias de resolução de tarefas matemáticas propostas pelo professor (Bahr e Bahr, 2017; Ponte e Quaresma, 2016; Stein, Engle, Smith e Hughes, 2008). As discussões contribuem para o desenvolvimento do pensamento matemático, em particular o algébrico, quando a partilha de ideias leva os alunos a fazerem generalizações de relações matemáticas que requerem a ampliação dos seus raciocínios ou a comunicação para além dos casos considerados, usando uma linguagem cada vez mais formal (Kaput, 1999). Assim, o professor é responsável por incentivar os alunos a apresentar o seu trabalho, a comparar e avaliar as suas ideias; a filtrar ideias importantes focando aí a sua atenção e assegurar o seu envolvimento na discussão, mantendo a harmonia entre o discurso de sala de aula e o conteúdo das ideias matemáticas. É na tentativa de encontrar o equilíbrio entre promover um ambiente de sala de aula que incentive os alunos a expressarem as suas ideias, desenvolvendo as capacidades de comunicação, de raciocínio e de resolução de problemas e o propósito de promover a aprendizagem de conteúdos matemáticos que os professores enfrentam tensões (Bahr e Bahr, 2017; Chapin, O'Connor e Anderson, 2003; Sherin, 2002). Este estudo procura, precisamente, compreender as tensões que três professores de Matemática enfrentam na dinamização de discussões coletivas com tarefas algébricas e como as procuram ultrapassar.

### **Tensões e práticas de discussão matemática**

Dinamizar uma discussão coletiva não é uma tarefa fácil e pode provocar nos professores tensões como, por exemplo: ouvir um aluno em particular e manter a turma em atividade; conciliar a explicação de regras e procedimentos com a resolução de outros alunos; encontrar conteúdos que permitam promover a discussão e ao mesmo tempo ensinar competências básicas; e avaliar ideias apresentadas pelos alunos (Yerushalmy e Elikan, 2010). Sherin (2002) refere, ainda, que os professores também encontram tensões quando procuram o equilíbrio entre manter uma cultura de sala de aula que proporcione a apresentação de diversas ideias garantindo que são matematicamente significativas. A estas tensões podem ainda acrescentar-se outras, como as decisões sobre quem deve falar, quando, porquê e quem não deve falar e porquê (NCTM, 2007). Outras tensões muito frequentes experienciadas pelos professores na condução de uma discussão estão relacionadas com os momentos de silêncio dos alunos, com a sua fraca participação na

discussão e com a dificuldade em saber ouvir. Estas dificuldades podem ser originadas por uma mudança de abordagem pedagógica na sala de aula, isto é, os alunos podem estar habituados a ouvir o professor e a responder somente às suas questões e não a participar no discurso da aula que pressupõe a apresentação, justificação e argumentação sobre as ideias dos colegas (Chapin et al., 2003). Para analisar essas tensões, Speer e Wagner (2009) sugerem o recurso às noções de *scaffolding* social e analítico. O primeiro diz respeito ao uso que o professor faz para apoiar normas de discurso e de participação dos alunos e o segundo ao apoio dado para fazer avançar a discussão em direção aos objetivos matemáticos, selecionando criteriosamente os contributos dos alunos. O sucesso do *scaffolding* analítico depende do reconhecimento dos raciocínios dos alunos e das ideias que contribuem para atingir os objetivos da aula e para o desenvolvimento da compreensão matemática, usando-os de uma forma produtiva.

Quando o professor experimenta abordagens novas na sua sala de aula é natural que enfrente dificuldades e obstáculos. Para os ultrapassar, o professor precisa de ser flexível na sua atuação. Essa flexibilidade pode ser analisada recorrendo aos quatro padrões de flexibilidade apontados por Leikin e Dinur (2007), sendo os três primeiros de natureza matemática e o último de natureza pedagógica: *i)* resultados diferentes, a ideia de um aluno faz mudar o plano inicialmente previsto pelo professor; *ii)* estratégias diferentes, são introduzidas justificações e ideias novas, mas semelhantes às previstas; *iii)* sequenciação diferente, os alunos estabelecem relações entre propriedades diferentes das inicialmente previstas; e *iv)* objetivos diferentes, os alunos introduzem ideias que o professor considera difíceis para a turma. O professor pode encontrar na planificação da discussão um mecanismo importante para a manifestação de flexibilidade de atuação em sala de aula, na medida em que ao pensar em várias possibilidades de resposta e como pode levar os alunos a construir conhecimento matemático perante essas resoluções pode sentir-se mais confiante para seguir as suas ideias, mesmo quando saem do esperado. Contudo, é importante ter presente que uma discussão é marcada por grande imprevisibilidade, sendo essa uma das razões que causa tensões nos professores. Para planificar a discussão, o professor pode apoiar-se no modelo das cinco práticas de Stein et al. (2008) e, de forma mais geral, no seu conhecimento didático da Matemática (Ponte, 2012), que integra diversas vertentes, como os conhecimentos da Matemática, do currículo, dos alunos e da aprendizagem e da prática letiva.

### Método

O estudo segue uma abordagem qualitativa e interpretativa, na modalidade de estudo de caso (Bogdan e Biklen, 1994), procurando descrever, analisar e compreender as tensões vividas por três professores na dinamização de discussões coletivas. O estudo decorre no contexto de um trabalho colaborativo com três professores de Matemática que integram o Projeto Práticas de Discussão Matemática no Ensino da Álgebra (PPDMEA), assumido como uma estratégia de desenvolvimento profissional de professores, visando concretizar mudanças na prática de ensino. Para isso, a investigadora (primeira autora deste artigo) dinamizou o PPDMEA em dez sessões conjuntas (SC), com a duração de três horas cada uma, a fim de criar dinâmicas de trabalho colaborativo e desenvolver a prática de discussão matemática. Os participantes do estudo são os professores Ana, Afonso e Jorge (nomes fictícios) a lecionar os 7.º (Ana e Afonso) e 8.º anos de escolaridade (Jorge e Afonso) todos com uma vasta experiência de ensino (entre 20 e 30 anos de serviço) mas com percursos profissionais distintos. Jorge é formador sobre o uso de tecnologias na sala de aula. Ana e Jorge costumam frequentar encontros de Professores de Matemática e participar em projetos de investigação como este, ao contrário de Afonso. Aceitam o desafio para se envolver no PPDMEA, porque reconhecem potencialidades nos temas da Álgebra e das discussões, procurando respostas para o que consideram ser o formalismo da linguagem algébrica gerador de grandes dificuldades dos alunos, em especial a simbolização e a generalização.

Os principais instrumentos de recolha de dados são a observação participante de aulas (nomeadas por Aula\_tema\_data) e sessões de trabalho colaborativo (nomeadas por n.º SC\_data) no qual os professores estiveram integrados, as entrevistas semiestruturadas no início e fim do estudo (nomeadas por EI ou EF\_data) e análise documental das produções dos professores (nomeados por RI\_data). A análise de dados é baseada na análise de conteúdo dos dados recolhidos e na definição de categorias de codificação, por um processo recursivo apoiado no quadro teórico, que culminou nas categorias definidas no Quadro 1. De forma a compreender melhor as tensões que os professores enfrentam na dinamização da discussão coletiva e como as procuram vencer, analisam-se os temas de forma integrada.

Dimensão	Temas	Categorias
Tensões	<i>Scaffolding</i> analítico	Raciocínios errados; estratégias surpresa; explicações de procedimentos/conceitos matemáticos; ideias a seguir
	<i>Scaffolding</i> social	Envolvimento dos alunos; organização das intervenções
	Flexibilidade	Resultados diferentes; estratégias diferentes; sequenciação diferente; planificação; colaboração

Quadro 1: Dimensão, temas e categorias de análise

## Resultados

Na dinamização de uma discussão coletiva em sala de aula, os professores encontram diversas tensões, umas relacionados com a promoção do discurso – *scaffolding* social – e outras com o conteúdo do discurso – *scaffolding* analítico. O *scaffolding* analítico emerge em diversas práticas do professor em sala de aula, como por exemplo, no desafio que é integrar um *raciocínio errado* na discussão, como aconteceu na aula de Ana:

**Professora:** O Tomás está aqui a dizer que para passar dos 4 meses para os 8 pode duplicar no ginásio *Em forma* mas não pode fazer o dobro no *100 calorias*, mas tenho ideia que o grupo ali da frente duplicou.

**Vicente:** Duplicámos. (...) Mas depois subtraímos os 50.

**Professora:** Será que pensou bem? (...) Ele diz que pode chegar aos 4 duplicar e tirar os 50.

**Tomás:** Pode. (Aula\_Equações\_mar 2014).

Com a introdução deste grupo na discussão, Ana pretende mostrar um tipo de raciocínio que poderia ter sido desenvolvido para uma situação que envolve uma relação de proporcionalidade direta e destacar que não deveria ser aplicado noutras situações, a menos que fizessem uma boa interpretação do que está em jogo. Essa opção permite-lhe ainda comentar que esse raciocínio tinha sido feito por um dos grupos e clarificar a sua estratégia, destacando em que condições também poderiam usar a ideia de dobro mesmo na situação que aparentemente não o permitia. Ana revela flexibilidade de atuação, ao ser capaz de introduzir ideias que não tinha previsto na discussão – *sequenciação diferente*.

Jorge também revela flexibilidade de atuação na sua aula – *sequenciação diferente* – quando integra na apresentação de estratégias uma que não tinha sido antecipada: “uma resolução apresentada por um grupo que, nós professores, na preparação prévia da aula, não equacionámos” (RI\_jul 2014). A opção por introduzir essa resolução na partilha de ideias justifica-se, na medida em que faz emergir a escrita de uma equação com denominadores mas sem parêntesis. Esse acontecimento permite que sejam partilhadas duas interpretações distintas da mesma informação que conduzem a generalizações também diferentes, já que a estratégia mais frequente recorre à escrita de uma equação que contempla o uso de parêntesis e denominadores. Afonso também passa por essa situação na sua sala, reconhecendo na *planificação* um elemento estruturante da sua prática, na medida em que pensa em diversas abordagens e mais facilmente avalia a exequibilidade de uma estratégia, identificando a sua razoabilidade para ser partilhada no

coletivo: “Claro que não vamos prevê-las todas, mas se calhar ajuda-nos (...) a não nos apanhar tão desprevenidos” (2.<sup>a</sup> SC\_24 out 2013). O professor revela, assim, flexibilidade na sua atuação – sequenciação diferente. Na perspectiva de Jorge, as estratégias surpresa só devem ser apresentadas se envolverem resoluções mais acessíveis, quando comparadas com outras já exibidas: “Eu acho que deve haver algum cuidado nisso. Se há algumas que saem até do tipo de resolução tradicional, mas que simplifica muito o problema, eu acho que se deve mostrar” (1.<sup>a</sup> SC\_1 out 2013).

Outra tensão experienciada pelos professores durante a dinamização de uma discussão surge quando estes têm de conciliar a *explicação de procedimentos com conceitos matemáticos importantes*. Jorge passa por essa tensão quando pretende concluir a discussão, destacando os procedimentos a efetuar na resolução de uma equação:

Esta é ligeiramente mais simples (...) aquela tem parêntesis e denominadores. Não se esqueçam que ele primeiro ali tirou os parêntesis. (...) Depois é que foi aos denominadores. (...) Já viram que problemas podem ser abordados de maneiras diferentes. Portanto, dependendo do que eu chamo à variável assim eu tenho uma equação diferente. De certeza que se tudo estiver bem, a solução do problema fica exatamente igual (Aula\_Equações\_jan 2014).

Com essa ação, o professor reforça os passos que os alunos devem seguir na resolução de uma equação, de modo a que fiquem claros para todos, principalmente para os que ainda apresentam dificuldades nesses assuntos. Utiliza, também, esse momento para alertar para a possibilidade de escrita de diversas equações para a mesma informação, em consequência da interpretação de cada um e da designação que atribui à incógnita, destacando que a solução do problema é a mesma. Pretende sublinhar as diferentes abordagens que se podem ter na resolução de uma tarefa, reforçando a validade e importância das diversas estratégias de resolução.

Numa discussão, o professor tem de decidir quais são as *ideias* matemáticas mais importantes *a seguir*, mesmo que tenha de conduzir a discussão por uma ideia distinta da inicial:

**Constança:** Nós já sabíamos que a lei de formação era  $3n + 1$  e então fizemos a operação inversa, fizemos  $76 - 1$  a dividir por 3.

**Professora:** Porque já tinham a lei de formação. Então e quem não tem a lei de formação como é que resolveria? Não resolve? (Aula\_Sequências\_nov 2013).

Ana revela flexibilidade de atuação – resultados diferentes – ao mudar a sua intenção inicial para seguir uma ideia com potencial: questionar a noção de que para verificar a pertença



de um certo elemento a uma sequência não é necessário ter o termo geral da sequência. Numa discussão, é importante saber quando se deve parar para seguir uma ideia e Ana decidiu não deixar a aluna avançar com a sua apresentação para dar continuidade à afirmação acabada de fazer pela aluna. Na mesma linha, Ana é capaz de seguir uma ideia introduzida por um aluno:

**Guilherme:** Idêntica, mas diferente.

**Professora:** Hã? Idêntica, mas diferente. Reparem, o que é que está diferente? Tem um denominador e tem parêntesis, que a outra não tinha. (...) Então o que é que tu achas, de acordo com o resultado que ali está, o que é que vai ter que dar o nosso  $x$ ? (Aula\_Equações\_abr 2014).

Ana revela flexibilidade ao seguir uma ideia inesperada de um aluno – *sequenciação diferente* – dando continuidade à sua intervenção, levando-o a antecipar o conjunto-solução da equação escrita. Também Jorge se mostra capaz de seguir a ideia de um grupo sem dar a resposta pelos alunos:

**Professor:** Eu acho que há ali uma coisa que não está muito bem naquele segundo passo. Por que é que aquele segundo passo está mal?

**Mafalda:** Então porque não há meios votos.

**Professor:** A conclusão está correta (...) mas esse segundo passo não está muito correto (...).

**Aluno:** Não podemos ter 7 votos e meio. (...) Não, é porque 5 mais 15 mais 7 e meio dá 27 e meio e não vai dar 30 (...).

**Professor:** Aquele terceiro passo é importante, porque perceberam que a Sandra tinha que ter sempre um número par de votos, porquê? Porque o Lucas ia ter metade da Sandra. Agora, por que é que aquele segundo passo está mal? (...) Qual era a relação entre os votos da Sandra e da Francisca? (Aula\_Equações\_jan 2014).

Embora a aluna apresente uma justificação válida, Jorge continua a reforçar a ideia da existência de um erro no segundo passo da resolução, de modo a levar os alunos a procurarem outra justificação, mas valorizando o contributo apresentado. A sua insistência leva os alunos a encontrarem outras razões para a não validade do segundo passo, até que decide introduzir uma ideia para analisarem, por não terem oferecido todas as justificações válidas para a incorreção do raciocínio. Para o professor, a discussão cumpre bem o objetivo de mostrar aos alunos os aspetos que precisam de ser clarificados ou corrigidos numa resolução: “Perceber por que é que erraram, ou por que é que este caminho é o melhor, ou (...) o pior” (EF\_jun 2014). Incentiva os alunos a explicar os seus raciocínios porque reconhece que têm essa dificuldade: “É tentar que os alunos

expliquem por que é que determinada coisa acontece, por que é que não acontece” (EF\_jun 2014).

Contudo, nem sempre é fácil ao professor articular a sua intervenção com a dos alunos, como destaca Afonso: “Há sempre uma tendência de falar (...) é um bocadinho mais forte que eu” (4.<sup>a</sup> SC\_9 jan 2014). A vontade do professor em levar os alunos a clarificar as suas ideias e a atingir o pretendido condiciona, por vezes, a sua prática e origina situações em que a sua intervenção se sobrepõe à dos alunos: “O professor serve ali como um mediador e encaminha as coisas por onde quer” (EI\_set 2013). Afonso admite que tem alguma dificuldade na condução do discurso, em particular na articulação das suas intervenções com o tempo de espera que dá para os alunos reagirem. Justifica-se pela vontade que tem em alcançar o pretendido com a discussão.

Uma discussão vive muita das interações que se estabelecem durante a partilha de ideias. A participação dos alunos na discussão causa algumas tensões nos professores – *scaffolding social*. Ana destaca os desafios que sente ao procurar motivar os alunos para a resolução das tarefas e para os instigar a procurarem abordagens alternativas – *envolvimento*:

Em cinco grupos já havia três resoluções diferentes, por isso, depois às vezes o nosso papel, tem que ser motivar e olha que aqueles (...) têm outra, tenta lá pensar noutra, por isso o nosso papel, realmente, ali é um bocado gerir o interesse de uns e a falta de interesse de outros. (EF jun 2014).

Também Afonso considera importante levar os alunos a procurar estratégias suplementares quando terminam a resolução da tarefa antes dos seus colegas: “Aquela estratégia que tivemos quando havia um grupo que chegava demasiado cedo depois (...) fazerem de outra forma, foi importante. Mantivemos sempre os alunos muito motivados e envolvidos” (EF\_jun 2014). Pensa que essa ação contribui para manter os alunos em atividade, desenvolvendo-lhes o raciocínio e fomentando o gosto pela Matemática. Para Jorge, essa prática permite-lhe lidar com a heterogeneidade dos alunos em sala de aula: “É muito importante nós sabermos lidar com miúdos que sabem muito (...) não os podemos desprezar, nós temos que os deixar ir sempre mais além” (EF\_jun 2014). Os professores revelam flexibilidade de atuação, não se intimidando com situações imprevistas, porque encontram na preparação que fazem no grupo colaborativo um grande apoio à sua prática:

Vou lançar isto, porque a ideia, quero chegar ali ou acolá, penso um bocado no tipo de respostas que os alunos poderão dar. (...) Porque pode até acontecer ninguém dizer nada e nós temos que deitar uma achazinha para ver se alguém diz alguma coisa. (EF\_jun 2014).

Jorge considera que uma das maiores dificuldades que enfrenta na condução da discussão é envolver os alunos na partilha em coletivo: “Em relação a esta questão das apresentações eles desligam-se um bocado, acho que não mostram muito interesse, acharam que já resolveram aquilo, para que é que eu hei-de arranjar outra maneira de resolver?” (7.<sup>a</sup> SC\_27 mar 2014). Por isso, no futuro, considera que pode mudar a sua atuação, solicitando outros alunos a explicar a estratégia exibida à turma: “O grupo ter posto só a resolução no quadro e tentar que os outros percebessem o que é que eles escreveram, em vez de ter sido o grupo a explicar o que é que fez” (7.<sup>a</sup> SC\_27 mar 2014). Ana segue essa prática e convida outros alunos a explicar os raciocínios apresentados, por forma a envolvê-los na discussão: “A maior parte de vocês pensou assim. O grupo do Mara e do André pensou de outra maneira. Agora, quem é que consegue explicar como é que eles pensaram?” (Aula\_Sequências\_nov 2013). Ao sugerir a interpretação da expressão que apareceu na turma de forma isolada, Ana pretende envolver os alunos na partilha de ideias, porque, sente que eles tendem a dispersar quando se analisam outras resoluções distintas das suas: “Quando não é a vossa resolução estão muito pouco receptivos para perceberem a dos outros. (...) A vossa é sempre a melhor.” (Aula\_Funções\_mar 2014).

Outra tensão que os professores enfrentam está relacionada com a *organização das intervenções* dos alunos para os chamar a participar no coletivo, como aponta Ana: Se à partida vejo que há mais que uma resolução que tenha piada (...) vão logo dois ou três ao quadro. (...) Às vezes questiono-me se quem vai ao quadro serão os alunos certos (...) quando há um aluno menos bom e que tem uma resolução, eu costumo tentar sempre que (...) consigam ter um momento de glória (...) acho que isso é muito importante para eles. (EF jun 2014).

Ana, ao refletir sobre a complexidade desse processo, questiona-se sobre a forma como o faz, considerando que nem sempre a sequenciação é tão linear nem tão refletida, questionando-se sobre a sua forma de agir e sobre as suas escolhas. Salienta a importância desses momentos para levar os alunos com mais dificuldades a envolverem-se nessa partilha de ideias.

### **Discussão**

A prática de dinamizar discussões coletivas destes professores mostra que enfrentam algumas tensões quando procuram levar os alunos a envolverem-se na apresentação e justificação de ideias, como também é apontado por diversos autores (Bahr e Bahr, 2017; Chapin et al., 2003; Sherin, 2002). No plano das interações, os professores encontram tensões ao tentarem envolver os alunos na análise de estratégias de resolução distintas das suas, dado que os alunos não

perspetivam, ainda, a aprendizagem como uma construção social negociada no grupo. Os professores procuram superar essas adversidades convidando os colegas a interpretar e explicarem a estratégia de resolução apresentada por algum grupo de alunos. Também encontram tensões na articulação das suas intervenções com as dos alunos, não conseguindo esperar o tempo suficiente pela resposta dos alunos, como também é apontado por Chapin et al. (2003). Os professores justificam-se pela vontade que têm em atingir o objetivo definido para aquela aula, embora reconheçam essa fragilidade na sua prática. Outra tensão experienciada pelos professores está relacionada com a ordem de chamada dos alunos a intervir na discussão, procurando melhorar essa ação através da planificação da discussão coletiva. No plano do *scaffolding* analítico, os professores encontram tensões quando têm de integrar na discussão estratégias de resolução que surgem na turma e que não tinham antecipado. Essa tensão demonstra que embora o professor pense previamente na discussão, a imprevisibilidade é uma característica marcante desta prática complexa. Em linha com o exposto, surgem outras tensões como saber as ideias a seguir face às intervenções dos alunos, como integrar raciocínios errados na discussão quando lhes reconhecem potencial para explorar conteúdos matemáticos – como também é apontado por Yerushalmy e Elikan (2010) – e quando têm de acompanhar explicações dos alunos sem dar a resposta por eles. Este estudo salienta que é possível conciliar a explicação de procedimentos com a discussão de conceitos matemáticos importantes. Outra tensão vivida pelos professores está relacionada com o desenvolvimento da autonomia e gosto dos alunos pela Matemática. Para essa tensão, os professores encontram na planificação um suporte eficaz para a sua prática.

Este estudo mostra que a prática de dinamizar discussões é complexa e que deve continuar a ser estudada, por forma a compreender melhor como se pode auxiliar os professores a ultrapassar as tensões que enfrentam. Evidencia, também, que a planificação da discussão e o trabalho colaborativo são ferramentas importantes para a concretização dessa prática, ajudando os professores a vencerem obstáculos e a lidarem com a imprevisibilidade de uma discussão.

### Referências

- Bahr, D. L., & Bahr, K. (2017). Engaging all students in mathematical discussions. *Teaching Children Mathematics*, 23(6), 350-359.  
<http://www.jstor.org/stable/10.5951/teacchilmath.23.6.0350>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

- Chapin, S. H., O'Connor, C., & Anderson, N. C. (2003). *Classroom discussions using math to help students learn, grades 1–6*. Sausalito: Math Solutions.
- Kaput, J. J. (1999). Teaching and learning a new algebra with understanding. In E. Fennema & T. Romberg (Eds.), *Mathematics classrooms that promote understanding* (pp. 133-155). London: Lawrence Erlbaum.
- Leikin, R., & Dinur, S. (2007). Teacher flexibility in mathematical discussion. *Journal of Mathematical Behavior*, 26, 328-347. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jmathb.2007.08.001>
- NCTM (2007). *Princípios e normas para a Matemática escolar*. Lisboa: APM.
- Ponte, J. P. (2012). Estudiando el conocimiento y el desarrollo profesional del profesorado de matemáticas. In N. Planas (Ed.), *Educación matemática: teoría, crítica y práctica* (pp. 83-98). Barcelona: Graó.
- Ponte, J. P., & Quaresma, M. (2016). Teachers' professional practice conducting mathematical discussions. *Educational Studies in Mathematics*, 93(1), 51-66. <http://dx.doi.org/10.1007/s10649-016-9681-z>
- Sherin, M. G. (2002). A balancing act: Developing a discourse community in a mathematics classroom. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 5, 205-233. <https://doi.org/10.1023/A:1020134209073>
- Stein, M. K., Engle, R. A., Smith, M. S., & Hughes, E. K. (2008). Orchestrating productive mathematical discussions: Five practices for helping teachers move beyond show and tell. *Mathematical Thinking and Learning*, 10, 313-340. <https://doi.org/10.1080/10986060802229675>
- Speer, N. M., & Wagner, J. F. (2009). Knowledge needed by a teacher to provide analytic scaffolding during undergraduate mathematics classroom discussions. *Journal for Research in Mathematics Education*, 40(5), 530-562. <https://www.jstor.org/stable/40539355>
- Yerushalmy, M., & Elikan, S. (2010). Examples of learning through teaching: Mathematical pedagogy. In R. Leikin & R. Zazkis (Eds.), *Learning through teaching mathematics* (pp. 191-207). New York, NY: Springer.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

El alumnado de educación social ante la intervención con personas mayores. Un  
estudio comparativo entre España y Portugal

The students of social education before the intervention with older people. A  
comparative study between Spain and Portugal

Maria João Amante \* (0000-0001-8891-9094), María D. Dapía-Conde\*\* (0000-0003-1348-  
2654), José María Faílde-Garrido\*\* (0000-0002-0946-7729), Susana Fonseca\* (0000-0002-  
5930-5381), Lia Araújo\*\* (0000-0001-8212-9235)

\* Instituto Politécnico de Viseu Escola Superior de Educação de Viseu; \*\* Universidad de Vigo,  
Facultad de Ciencias de la Educación

Nota de los autores  
Autor de contacto:  
Maria João Amante

## Resumen

El objetivo de este estudio fue identificar las preferencias del alumnado de Educación Social respecto de la intervención con personas mayores, así como evaluar la satisfacción con la formación recibida en relación a este ámbito. La muestra quedó integrada por un total de 163 estudiantes del primer y último curso de educación social, el 53,40% de Portugal y el 46,60% de España, con una media de edad de 21,37 años ( $S_x=4,29$ ) y un rango de 18 a 52 años. En relación al género un 93,05% fueron mujeres y un 6,95% varones. Para la evaluación se utilizó un cuestionario anónimo, diseñado *ad hoc*, que fue administrado previo consentimiento informado. Los resultados reflejan una mayor predisposición del alumnado portugués (59,8% frente al español (22,4%) para trabajar con personas mayores, existiendo asociación estadísticamente significativa ( $X^2= 23,24$ ,  $p=,000$ ). Así mismo, se detectan diferencias entre ambos países en relación a la elección de este colectivo como primera opción de su ámbito de intervención ( $X^2= 17,63$ ,  $p=,000$ ), siendo del 48,3% en Portugal y del 17,1% en España. Por último, en relación a la formación gerontológica contenida en sus respectivos planes de estudios, el alumnado portugués la consideran más adecuada ( $X^2= 18,10$ ,  $p=,001$ ) e interesante ( $X^2= 11,59$ ,  $p=,021$ ), manifestando valores similares en relación a su importancia y cantidad. En conclusión, el alumnado español de Educación Social manifiesta un menor interés en la intervención con personas mayores que sus homólogos portugueses. Así mismo, reflejan menor satisfacción con la formación recibida en relación a este colectivo de intervención.

*Palabras clave:* Educación social, estudiantes universitarios, personas mayores, intervención gerontológica, profesionalización.

## Abstract

The objective of this study was to identify the preferences of the students of Social Education regarding the intervention with older people, as well as to evaluate the satisfaction with the training received in relation to this area. The sample was integrated by a total of 163 students of the first and last course of social education, 53.40% of Portugal and 46.60% of Spain, with an average age of 21.37 years ( $S_x = 4, 29$ ) and a range of 18 to 52 years. Regarding gender, 93.05% were women and 6.95% were men. For the evaluation, an anonymous questionnaire was used, designed *ad hoc*, which was administered with prior informed consent. The results reflect a greater predisposition of Portuguese students (59.8% compared to Spanish (22.4%) to work with older people, there being a statistically significant association ( $X^2 = 23.24$ ,  $p = , 000$ ). they detect differences between both countries in relation to the choice of this group as the first option of their area of intervention ( $X^2 = 17.63$ ,  $p = , 000$ ), being 48.3% in Portugal and 17.1% in Spain. Finally, in relation to the gerontological training contained in their respective curricula, Portuguese students consider it more appropriate ( $X^2 = 18.10$ ,  $p = , 001$ ) and interesting ( $X^2 = 11.59$ ,  $p = , 021$ ), manifesting similar values in relation to its importance and quantity. In conclusion, the Spanish students of Social Education show less interest in the intervention with older people than their Portuguese counterparts. Likewise, they reflect less satisfaction with the training received in relation to this intervention group.

*Keywords:* Social education, university students, elderly people, gerontological intervention, professionalization.

## EDUCACIÓN SOCIAL Y PERSONAS MAYORES

La sociedad actual está viviendo cambios que, frecuentemente, asociamos a la globalización o a la introducción en nuestras vidas de las nuevas tecnologías. Otro cambio viene definido por el envejecimiento poblacional, con tasas de personas mayores nunca alcanzadas con anterioridad. Un envejecimiento que se da en la población mundial y, más acusadamente en los países industrializados. Nunca hemos vivido tantos años y nunca han existido tantas personas mayores de 65 años. En Europa, las tasas de envejecimiento son elevadas, con un incremento alto en los últimos 10 años, destacando Portugal (20,7%) y España (19%) entre los países más envejecidos en cifras relativas (Eurostat, 2018); asimismo, en este mismo informe advierten del progresivo envejecimiento del propio colectivo de las personas mayores, con un incremento de los octogenarios, así como de los de más de 90 y 100 años.

Esta realidad debe ser vista como una conquista fruto de las mejoras de las condiciones sociosanitarias que permiten alcanzar una mayor esperanza de vida y, a su vez, ha provocado un envejecimiento en mejores condiciones que tiempos pasados.

Este contexto, y desde la mirada del envejecimiento, ha impulsado una demanda creciente de profesionales que respondan a las carencias e intereses de los venimos en llamar personas mayores o longevas. Un colectivo en aumento que, presenta unas necesidades específicas, requiere no solamente profesionales vinculados a la salud y cuidados personales, sino también otros perfiles profesionales que pueden realizar funciones dirigidas a la satisfacción de sus intereses y a hacer realidad el anhelado deseo de un envejecimiento saludable y activo (OMS, 2002), desde un modelo integral de atención centrada en la persona (ACP), cuya aplicación exige de equipos interdisciplinarios (Martínez, 2011; 2016).

Entre los profesionales del ámbito social que pueden comprometerse con las personas mayores planteando intervenciones socioeducativas para un envejecimiento saludable se encuentran los titulados y las tituladas en educación social. Coincidimos con Martínez y Medmar (2017: XI) cuando afirman que “la Pedagogía y la Educación Social poseen el compromiso de construir e implementar programas educativos hacia nuestros mayores que contribuyan a minimizar los efectos negativos del proceso de envejecimiento”. El título universitario de educación social en el estado español es un título universitario de reciente creación, sin cumplir la madurez de los 30 años. Es en octubre de 1991, cuando se publica el Real Decreto 1420/1991 por el que se establece el título universitario oficial de diplomado en educación social, como titulación



de 3 años, que posteriormente con la adaptación al espacio europeo de educación superior, pasará a grado, con una duración de 4 años, a partir del curso 2010-2011.

La primera directriz oficial del RD 1420/1991 que regula el título establece que estas enseñanzas deberán “orientarse a la formación de un educador en los campos de la educación no formal, educación de adultos (incluida la tercera edad), inserción sociolaboral de personas desadaptadas y minusválidos, así como la acción socioeducativa” reconoce de forma explícita el colectivo de las personas mayores como uno de los ámbitos propios de intervención de estos profesionales. Posteriormente, y motivado por el proceso de convergencia europea, se elabora en el año 2005 el libro Blanco “Título de grado en Pedagogía y Educación Social” (ANECA, 2005) se refuerza nuevamente que la intervención educativa con el colectivo de personas mayores sigue siendo un referente entre los perfiles profesionales de este título universitario.

En Portugal la formación en educación social surge en la década del 70 con nivel técnico de formación. La creación del grado superior apareció en los años 80, iniciándose con el grado de bachiller y más tarde en 1996 con la creación del primer bachillerato. Actualmente se imparte en diez institutos universitarios o politécnicos, repartidos de norte a sur de Portugal.

El Código de ética para la profesión de educador social en Portugal se aprobó el 17 de noviembre de 2001 y se revisó en 2011. El enfoque de la intervención comenzó con la animación social, cultural y recreativa (Azevedo, 2011), y se ha expandido a lo largo de los años, estableciéndose en los más diversos grupos de edad y contextos. La carrera de educador social (Técnica y Profesional) fue establecido por el Decreto-ley n° 304/89, motivado por una mayor intervención en el ámbito de la acción social en apoyo de la comunidad, a través de planes y programas de acción, de la educación social y familiar. En 1998, se mencionó por primera vez en la "Guía de profesiones" del Instituto de Empleo y Formación Profesional (Azevedo, 2011). En 2007 se hizo la distinción entre trabajadores sociales titulados (técnicos superiores de educación social) y graduados (MTSS, 2008).

En el Boletín de Trabajo y Empleo (2015), el Técnico Superior en Educación Social se describe como el trabajador que concibe, investiga, implementa, articula, apoya, gestiona, evalúa proyectos y programas basados en redes, actores y asociaciones sociales, basado en la práctica socioeducativa y pedagógica, desarrollada en un contexto social, fomentando el aprendizaje a lo largo de toda la vida, la minimización y la resolución de problemas. Acompaña procesos de socialización e inserción de personas reforzando sus habilidades personales, sociales y

profesionales. La intervención con las personas mayores constituye un área fundamental del trabajo del educador social (Carvalho y Batista, 2004) y existe una creciente preocupación en las instituciones responsables de capacitar a estos técnicos en Portugal.

El colectivo de personas mayores es uno de los ámbitos profesionales de actuación de los y las educadoras sociales no solo porque aparece recogido en la legislación de la titulación, como hemos visto, sino también porque se está convirtiendo en uno de los nichos de empleo actualmente más dinámicos, motivado por las condiciones demográficas y sociales que hemos indicado, en ambos os países. Las asociaciones de personas mayores, de familiares de Alzheimer, los centros sociales, fundaciones, centros de atención diurna o centros residenciales son referentes laborales para los titulados en educación social (Faílde y Ruiz, 2018).

En otra una investigación que hemos realizado (Dapía, Faílde y Fernández, 2017) se han identificado las preferencias vocacionales de los estudiantes de Educación social y de Trabajo Social en relación a la intervención con personas mayores, administrando un cuestionario a primer y cuarto curso. Los resultados globalmente indican un escaso interés por el colectivo de personas mayores como opción profesional, incrementándose estas preferencias en el último curso, y siendo mayor para los estudiantes de trabajo social. En esta ocasión nos planteamos como objetivo de este estudio identificar y comparar las preferencias del alumnado de Educación Social respecto de la intervención con personas mayores, así como evaluar la satisfacción con la formación recibida en relación a este ámbito, con estudiantes de España (universidad de Vigo) y Portugal (Escola Superior de Educação de Viseu).

### **Metodología**

#### **Participantes**

Participaron en el estudio un total de 163 estudiantes, de primer y último curso del grado de Educación Social de la Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Vigo, campus de Ourense) y de la Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu (Portugal), siendo el 53,40% alumnado de Portugal y el 46,60% de España, con una media de edad de 21,37 años ( $Sx=4,29$ ) y un rango de 18 a 52 años. En relación al género un 93,05% fueron mujeres y un 6,95% varones.

#### **Instrumento**

Para la recogida de datos se utilizó un cuestionario diseñado ad hoc que evaluaba datos personales y académicos e intereses profesionales, especialmente relacionados con el ámbito de la

gerontología Se emplearon como variables de estudio el curso (inicial versus final del grado en Educación Social) y el país (España versus Portugal).

### Procedimiento

Todos los y las estudiantes de primer y último curso del grado de Educación Social, de ambos países fueron invitados a participar, de forma libre y voluntaria, en este estudio, cumplimentando el cuestionario antes descrito de forma anónima y previo consentimiento informado.

### Diseño

El presente trabajo responde a un estudio descriptivo de corte transversal mediante encuestas.

### Análisis de datos

En el análisis de datos se emplearon técnicas de estadística descriptiva univariada, medias desviaciones típicas, frecuencias y porcentajes, así como contrastes analíticos mediante la prueba de Chi cuadrado y ANOVA. Los datos fueron analizados mediante el programa estadístico SPSS, versión 24 para Windows.

## Resultados

Tal como se aprecia en la tabla 1, tanto el alumnado español como el portugués es mayoritariamente femenino, existiendo una proporción similar en ambos países.

Respecto a la vía de acceso a la universidad, en España la mayoría accede vía ABAU (65,30%), mientras que en Portugal lo hacen a través del concurso nacional (89,70%).

**Tabla 1.** Distribución por género y vía de acceso a la universidad

	Portugal (n=87)	España (n=75)	X <sup>2</sup>	Sig.
<b>Género</b>				
Hombre	3.40%	10,50%	3,23	,068
Mujer	96.60%	89,50%		
<b>Acceso a la universidad</b>				
Bachiller/acceso		65,30%		
Ciclo formativo relacionado		20,00%		
Ciclo formativo no relacionado		10,70%		
Otra titulación universitaria		4,00%		
Concurso nacional	89,70%			
Otras opciones	10,30%			

## EDUCACIÓN SOCIAL Y PERSONAS MAYORES

En relación a la información previa al acceso al título de Educación Social, no se halló asociación estadísticamente significativa en ~~relación~~ a la información del plan de estudios (ver tabla 2).

**Tabla 2.** Información previa al acceso a la titulación de Educación Social en España y Portugal

	Portugal (n=87)	España (n=75)	X <sup>2</sup>	Sig.
<b>Información plan de estudios</b>				
Ninguna información	2.30%	4,00%	3,26	,659
Poca	19.50%	25,30%		
Regular	47,10%	47,40%		
Bastante	26,40%	20,00%		
Mucho	4,60%	2,70%		
<b>Información ámbitos profesionales</b>				
Ninguna información	4,60%	1.30%	25,21	,000
Poca	17,20%	4,00%		
Regular	39,10%	17,30%		
Bastante	31,00%	56,00%		
Mucho	8,00%	21,40%		
<b>Información salidas profesionales</b>				
Ninguna información	0.00%	2,70%	15,97	,007
Poca	18,40%	2,70%		
Regular	36,80%	30,70%		
Bastante	28,70%	46,60%		
Mucho	16,10%	17,30%		

Sin embargo, si se halló asociación estadísticamente significativa en relación a las variables ámbitos profesionales ( $X^2=25,21$ ,  $p=,000$ ) y salidas profesionales ( $X^2=215,97$ ,  $p=,007$ ), siendo el alumnado español el que refiere haber recibido mucha más información respecto a las cuestiones mencionadas (ver tabla 2).

Por lo que se refiere a las preferencias sobre los ámbitos de intervención de la Educación Social en cada país (tabla 3) se detectó asociación estadísticamente significativa en el área de intervención “Educación especializada” ( $X^2=15,97$ ,  $p=,007$ ), siendo el alumnado español el que refiere mayor preferencia (61,80%) respecto al portugués (42,50%).

**Table 3.** Preferencias ámbitos de intervención de la Educación Social por país

	Portugal (n=87)	España (n=75)	X <sup>2</sup>	Sig.
<b>Intervención por áreas de intervención</b>				
Animación sociocultural	17,20%	27,60%	2,54	,080
Educación de personas adultas	26,40%	23,70%	,16	,413
Educación especializada	42,50%	61,80%	6,06	,010
Animación sociolaboral	36,80%	31,60%	,48	,512
<b>Intervención por grupos de edad</b>				
Infancia	56,30%	42,10%	3,28	,049
Adolescencia/juventud	50,60%	75,00%	10,27	,001
Personas adultas	43,70%	39,50%	1,25	,536
Personas mayores	59,80%	22,40%	23,24	,000
<b>Primera preferencia de elección colectivo de personas mayores</b>	48,30%	17,10%	17,63%	,000

En las preferencias de intervención por grupos de edad se detectó asociación estadísticamente significativa en relación a los colectivos de “adolescencia/juventud” ( $X^2=10,27$ ,  $p=,001$ ) y “personas mayores” ( $X^2=17,63$ ,  $p=,000$ ). Mientras que el alumnado español muestra significativamente mayor interés por la intervención con adolescentes y jóvenes, en el caso de los portugueses este interés mayoritario se centra en el colectivo de personas mayores. Hasta el punto que lo indican como primera preferencia de elección (48,30%), muy por encima del alumnado español (17,10%), existiendo nuevamente asociación estadísticamente significativa ( $X^2=215,97$ ,  $p=,007$ ).

**Table 4.** Valoración sobre la formación recibida en gerontología

	Portugal (n=87)	España (n=75)	F	Sig.
	Media (Sx)	Media (Sx)		
Formación suficiente	3,61 (0,85)	3,05 (1,39)	3,55	,065
Formación adecuada	4,32 (0,73)	3,24 (1,09)	19,65	,000
Formación interesante	4,41 (0,66)	3,61 (1,07)	11,62	,001
Formación importante	4,53 (0,56)	3,95 (1,12)	6,47	,014

En relación con la valoración que hace el alumnado de último curso del grado en educación social sobre la formación recibida relacionada con la gerontología (tabla 4) se percibe mayor nivel de satisfacción en el alumnado portugués, detectándose diferencias estadísticamente significativas respecto a la consideración de esta como adecuada ( $F=19,65$ ,  $p=,000$ ), interesante ( $F=11,62$ ,  $p=,001$ ) e importante ( $F=6,47$ ,  $p=,014$ ).

Finalmente, en relación a las preferencias profesionales de intervención con personas mayores en función del curso (ver tabla 5) – tomando en conjunto las muestras de ambos países-, observamos, en primer lugar, que se produce un incremento en el interés del alumnado por este colectivo de intervención, como primera opción, a medida que avanzan en sus estudios, destandose asociación estadísticamente significativa ( $X^2=8,75$ ,  $p=,003$ )

**Table 5.** Preferencias profesionales de intervención con personas mayores por curso

	<b>Primer curso</b> <b>(n=108)</b>	<b>Último curso</b> <b>(n=55)</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>Sig.</b>
<b>España y Portugal</b>				
Personas mayores como primera elección	25,90%	49,10	8,75	,003
Personas mayores	38,90%	49,10%	1,55	,140
<b>Portugal</b>				
Personas mayores como primera elección	39,60%	61,80%	4,07	,036
Personas mayores	58,50%	61,80%	,09	,825
<b>España</b>				
Personas mayores como primera elección	12,70%	28,6%	2,69	,169
Personas mayores	20,00%	28,60%	,64	,539

Cuando segmentamos la muestra en función del curso y país observamos que se detecta asociación estadísticamente significativa ( $X^2=4,07$ ,  $p=,036$ ), entre la selección del colectivo de personas mayores como primera elección entre el alumnado portugués de primer y último curso. El alumnado de los cursos más avanzados nuevamente elige este colectivo, en mayor proporción, como primera opción. Sin embargo, la elección del colectivo de personas mayores como colectivo preferente entre el alumnado español de primero y cuarto curso apenas difiere.

### Conclusiones

En base a los resultados obtenidos en este estudio podemos extraer las siguientes conclusiones:

- El alumnado de la titulación de Educación Social, tanto en el caso español como portugués es mayoritariamente femenino.
- No existen diferencias en relación a la información previa sobre el plan de estudios entre ambos países, en general el alumnado percibe estar bastante bien informado.

Sin embargo, el alumnado español refiere estar mucho más informado que el portugués en relación a los ámbitos profesionales y salidas profesionales, previo al acceso a la titulación.

- El alumnado español tiene especial predilección por trabajar con el grupo de edad de adolescentes y jóvenes, mientras que el portugués muestra mayor interés en el de personas mayores. En esta línea, el alumnado portugués elige el colectivo de personas mayores como primera opción, en mayor medida que el español.
- En relación con la valoración que hace el alumnado de último curso respecto de la formación recibida sobre gerontología se percibe mayor nivel de satisfacción por parte del alumnado portugués.
- A medida que el alumnado de ambos países avanza en sus estudios manifiesta un mayor interés por el colectivo de personas mayores. Sin embargo, cuando segmentamos la muestra por país y curso, solamente se halló asociación estadísticamente significativa en el caso de Portugal.

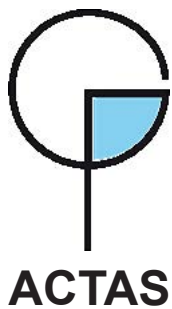
### Referencias

- ANECA (2005). *Libro Blanco del título de Grado en Pedagogía y Educación Social I*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- Azevedo, S. (2011). *Técnicos Superiores de Educação Social: Necessidade e pertinência de um estatuto profissional*. Porto: Fronteira do Caos Editora.
- Carvalho, A. D., & Baptista, I. (2004). *Educação Social. Fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora.
- Dapía, M.; Failde, J.M. y Fernández, M.R. (2017). Los/as estudiantes de educación social y trabajo social ante la atención a personas mayores: Intereses profesionales. *Revista de estudios e investigación en Psicología y Educación*. <http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2017.0.07.2285/pdf>
- Decreto-Lei nº304/89, de 4 de setembro – cria a carreira de Educador Social em Portugal

## EDUCACIÓN SOCIAL Y PERSONAS MAYORES

- EUROSTAT (2018). *Estructura demográfica y envejecimiento de la población*.  
[https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Population\\_structure\\_and\\_ageing/es](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Population_structure_and_ageing/es)
- Failde, J.M y Ruiz, L. (2018). *Presencia y potencialidades de la educación social en el ámbito de la intervención con personas mayores*. Material inédito.
- Martínez, T. (2011). *La atención gerontológica centrada en la persona. Guía para profesionales de centros y servicios de atención a personas mayores en situación de fragilidad o dependencia*. Vitoria: Departamento de Empleo y Asuntos sociales. Gobierno Vasco.
- Martínez, T. (2016). *La atención centrada en la persona en los servicios gerontológicos. Modelos de atención y evaluación*. Madrid: Fundación Pilares para la Autonomía personal
- Martínez, N. y Medmar, M. (2017). *Personas mayores y educación social: teoría e intervención*. Granada: eug.
- Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (2008). *Boletim do Trabalho em Emprego*, 32(75).
- MSESS, Ministério da Solidariedade, Emprego e Solidariedade Social. (2015). *Boletim do Trabalho e Emprego*, 31 (82), 2521-2643. Retrieved from [http://bte.gep.msess.gov.pt/completos/2015/bte31\\_2015.pdf](http://bte.gep.msess.gov.pt/completos/2015/bte31_2015.pdf).
- Organización Mundial de la Salud (2002). Envejecimiento activo: un marco político. *Revista Española de Geriatria y Gerontología*, 37(2), 74-105.
- Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto, por el que ese establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social y las directrices generales propias de los planes de estudio conducentes a la obtención de aquel (BOE, num. 243, de 10 de octubre de 1991).





# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Condiciones de gestión y financiación de las bibliotecas escolares

Conditions of management and financing of school libraries

Ana María Porto Castro (<http://orcid.org/0000-0002-9410-5457>)\*, Cristina Abeal Pereira (<https://orcid.org/0000-0001-6933-7339>)\*, Álvaro Lorenzo Rey (<https://orcid.org/0000-0003-3756-0952>)\*, María Dolores Castro Pais (<https://orcid.org/0000-0003-2002-7262>)\*\*

\* Universidad de Santiago de Compostela \*\* Universidad de Vigo

Nota de los autores

Esta investigación fue financiada por el Consello Escolar de Galicia. Consellería de Educación, Universidade e Formación Profesional. Xunta de Galicia.

Autora de contacto: Ana M<sup>a</sup> Porto Castro. Rúa Prof. Vicente Fráiz Andón, s/n. Campus Vida 15782 Santiago de Compostela. [anamaria.porto@usc.es](mailto:anamaria.porto@usc.es)

### Resumen

La biblioteca escolar es hoy considerada como un centro de recursos y documentación para el desarrollo del currículo y la actividad docente, y un espacio idóneo para llevar a cabo prácticas innovadoras por parte del profesorado. Su adecuado funcionamiento requiere la implicación y el compromiso de toda la comunidad educativa. Para ello debe tener presencia en los distintos documentos que regulan el funcionamiento del centro y contar con un plan de trabajo referido a su organización y gestión. El objetivo de este estudio fue conocer la opinión del profesorado responsable de la biblioteca escolar sobre la gestión de las mismas. Se aplicó un cuestionario online a 256 responsables de la biblioteca escolar y se formularon cuestiones sobre la gestión de la biblioteca escolar: plan de trabajo, agentes implicados, aspectos que abarca, presupuesto y ayudas recibidas. Los resultados revelan que la mayoría de las bibliotecas escolares cuentan con un plan de trabajo para organizar sus tareas, en cuyo diseño intervienen los/as responsables y el equipo de apoyo de la biblioteca escolar, la dirección del centro y la comisión de la biblioteca. Este plan, que es público y está disponible para toda la comunidad educativa, cuenta con un calendario que organiza las tareas, se renueva anualmente, está integrado en la Programación General Anual del centro y es objeto de evaluación al final del curso y en periodos intermedios. Los resultados muestran también que las bibliotecas escolares cuentan con un presupuesto específico que no es suficiente para su adecuada gestión.

*Palabras clave:* biblioteca escolar, gestión, responsable de la biblioteca escolar

### Abstract

The school library is now a resource center and a documentation for the development of the curriculum and teaching activity and an ideal space to carry out innovative practices by teachers. Its proper functioning requires the involvement and commitment of the entire educational community. To do this, it must have a presence in the different documents that regulate the operation of the center and have a work plan related to its organization and management. The objective of this study was to know what the faculty responsible for the school library thinks about their management. To this end, an online questionnaire was applied to 256 school library managers were asked about the management of the school library work plan, agents involved, aspects covered, budget and aid received. The results of this study reveal that majority of school libraries have a work plan to organize their tasks, in whose design the responsible persons and the support team of the school library the center's management and the library commission. This plan, which is public and available to the entire educational community, has a calendar that organizes the tasks, is renewed annually and is integrated into the General Annual Programming of the center and is subject to evaluation at the end of the course and in intermediate periods. The results also show that school libraries have a specific budget that is not sufficient for their proper management.

*Keywords:* school library, management, responsible for the school library

## CONDICIONES DE GESTIÓN Y FINANCIACIÓN DE LAS BIBLIOTECAS ESCOLARES

En los últimos años, la biblioteca escolar ha evolucionado en sus funciones, organización y usos, en paralelo a las nuevas demandas y retos de la sociedad, convirtiéndose en un elemento fundamental de la escuela, en un eje básico de acción educativa. En este contexto aparece un nuevo modelo de biblioteca escolar, entendida como un “centro de recursos de lectura, información y aprendizaje, como un entorno educativo específico integrado en la vida de la institución escolar, que apoya al profesorado en el ejercicio de sus prácticas de enseñanza y facilita al alumnado el aprendizaje de contenidos curriculares, así como la adquisición de competencias y hábitos de lectura, en una dinámica abierta a la comunidad educativa” (Comisión Técnica de Bibliotecas Escolares, 2011, p. 12).

Así, uno de los principales objetivos de la biblioteca escolar será servir a los intereses del alumnado y del profesorado en los procesos de enseñanza-aprendizaje, además de ser un recurso fundamental para la implementación de planes, proyectos o programas de centro dirigidos a la adquisición de competencias básicas y hábitos de lectura.

La Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de Educación (LOE), en su artículo 2.2, destaca el fomento de la lectura y el uso de la biblioteca entre los factores que favorecen la calidad de la enseñanza y, en el artículo 113, profundiza en esos aspectos, señalando que todos los centros de enseñanza dispondrán de una biblioteca escolar que contribuirá a fomentar la lectura y a que los alumnos y las alumnas accedan a la información y a otros recursos para el aprendizaje de las distintas áreas y materias.

El papel de la biblioteca como instrumento fundamental en la formación lectora también aparece contemplado en el desarrollo curricular de la Comunidad Autónoma de Galicia (Decreto 105/2014, de 4 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia y en el Decreto 86/2015, de 25 de junio, por el que se establece el currículo de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia).

En este marco normativo se contempla la obligatoriedad de que todos los centros docentes elaboren sus proyectos lectores de centro en los que se integren las actuaciones destinadas al fomento de la lectura, de la escritura y de las habilidades en el uso, en el tratamiento y en la producción de la información, en apoyo a la adquisición de las competencias clave.

Las actuaciones de la biblioteca escolar precisan de la figura de una persona responsable, cualificada y con estabilidad en el puesto de trabajo para poder coordinar, representar y encargarse

de su organización y funcionamiento; a él/ella corresponde la tarea de ser un gestor de la información (Suárez Hernández, 2016).

El desempeño de sus funciones requiere una formación inicial contrastada y una actualización constante, según las necesidades percibidas. Para el desarrollo de sus tareas, el/la responsable de la biblioteca debe estar apoyado por un equipo interdisciplinar de profesores y profesoras del centro, el denominado equipo de apoyo a la biblioteca. De ambos depende la elaboración de propuestas y el desarrollo de actividades para un adecuado funcionamiento de la biblioteca escolar. La posibilidad de dedicar un tiempo suficiente para dar cumplida cuenta de las funciones y tareas que le son propias, y la participación dinámica en los órganos de coordinación docente de la persona responsable de la biblioteca escolar y del equipo de apoyo son elementos clave para alcanzar la implicación del profesorado del centro en el uso de los recursos disponibles en la biblioteca escolar y en el aprovechamiento de los mismos.

Partiendo de estas premisas, en el presente trabajo, de carácter descriptivo, se pretende conocer la opinión del profesorado responsable de la biblioteca escolar sobre la gestión de la misma.

### **Método**

#### **Participantes**

La muestra, seleccionada a través de un muestreo aleatorio multietápico, la componen 256 profesores/as responsables de la biblioteca escolar de 358 centros de educación primaria, secundaria y postobligatoria sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Galicia. El 90.8% trabajan en centros de titularidad pública y el 9.2% pertenecen a centros de titularidad privada de A Coruña (40.6%), Pontevedra (36.3%), Lugo (13.5%) y Ourense (9.6%); un 81.3% son mujeres y un 18.7% hombres; el 84.4% son funcionarios/as y un 2.0% interinos/as; la mayoría (68.5%) ocupan este puesto desde hace 1 y 5 años, entre 6 y 10 años (20,3%), un 7.6% desde hace 11 años y entre 6 y 10 meses el 1.6%.

#### **Instrumento**

Para la recogida de información se utilizó el Cuestionario de Evaluación del Funcionamiento de las Bibliotecas Escolares, elaborado *ad hoc* para la investigación, instrumento formado por preguntas, en su mayoría de escala tipo Likert con cinco alternativas de respuesta (1 a 5) agrupadas en nueve bloques de contenido referidos a las siguientes dimensiones de la biblioteca escolar: la biblioteca en el centro; equipamiento, instalaciones y tecnologías; recursos documentales; personal; gestión; dinámica, uso y redes de colaboración; biblioteca y currículo;

Tecnologías de la Información y de la Comunicación; programas institucionales y valoraciones. En el cuestionario se incluyeron también datos de identificación del centro y de la persona que responde.

En este estudio se trabaja con las preguntas referidas a la gestión de la biblioteca escolar (plan de trabajo, agentes implicados, aspectos que abarca, presupuesto y ayudas recibidas).

La fiabilidad del instrumento, estimada a través del coeficiente Alpha de Cronbach fue de 0.946, lo que revela su elevada consistencia interna.

El cuestionario fue enviado vía *e-mail* a los centros participantes para su distribución entre el profesorado responsable de la biblioteca durante los meses de abril a junio del curso académico 2014-2015.

### **Análisis de Datos**

Mediante el paquete estadístico IBM SPSS Statistics versión 24.0 se llevó a cabo un análisis descriptivo de los datos, a través del cálculo de frecuencias, porcentajes y representaciones gráficas, de las variables objeto de análisis, en este caso, las referidas a la dimensión gestión de la biblioteca escolar.

### **Resultados**

A continuación, se presentan los resultados referidos al Plan de trabajo de la biblioteca escolar, los agentes implicados en dicho Plan y los aspectos que abarca, presupuesto de la biblioteca y ayudas recibidas, y las actuaciones a las que se destina el presupuesto de la biblioteca.

#### **1. Existencia de un Plan de Trabajo en la biblioteca escolar**

La mayoría de responsables de las bibliotecas escolares estudiadas (74.9%) afirma que en su centro cuentan con un Plan de Trabajo en el que se organizan las tareas de la biblioteca escolar.

#### **2. Agentes que intervienen en el diseño del Plan de Trabajo de la biblioteca escolar**

Según los responsables de la biblioteca que participan en el estudio, en el desarrollo de ese Plan de Trabajo intervienen, sobre todo, el Equipo de Apoyo a la Biblioteca (74.9%), y el Equipo Directivo del centro (46.2%); en menor medida interviene la Comisión de la Biblioteca (39 %) y la Comisión de Coordinación Pedagógica (32.7%).

Tabla 1

*Agentes que intervienen en el diseño del Plan de Trabajo de la biblioteca escolar*

	Si (%)	No (%)	Ns/Nc (%)
Equipo Directivo	46.2	35.9	17.9
Comisión Biblioteca	39.0	35.1	25.9
Equipo de Apoyo Biblioteca	74.9	10.0	15.1
Comisión de Coordinación Pedagógica	32.7	44.2	23.1
Otros	8.0	10.0	82.1

**3. Aspectos que se contemplan en el Plan de Trabajo de la biblioteca escolar**

Los responsables de la biblioteca escolar participantes en el estudio informan que en el Plan de Trabajo se contempla diferentes aspectos, entre ellos:

- Las funciones de los diferentes agentes que participan en la biblioteca escolar (70.1%).
- Es público y está disponible para a comunidad educativa (61.4%).
- Recoge un calendario que organiza las tareas (62.2%).
- Se renueva anualmente en función de las prioridades para ese período (74.1%).
- Es objeto de evaluación a final de curso o en períodos intermedios (69.7%).
- Está integrado en la Programación General Anual del Centro (66.1%).

Tabla 2

*Aspectos que se contemplan en el Plan de Trabajo de la biblioteca escolar*

	Si (%)	No (%)	Ns/Nc (%)
Funciones de los agentes	70.1	8.8	21.1
Es público y disponible para toda la comunidad educativa	61.4	16.3	22.3
Recoge un calendario	62.2	14.7	23.1
Se renueva anualmente	74.1	3.6	22.3
Es objeto de evaluación	69.7	7.6	22.7
Está integrado en la Programacion General Anual	66.1	9.6	24.3

**4. Presupuesto de la biblioteca escolar**

La biblioteca escolar debe contar con un presupuesto para su mantenimiento. En este sentido, la dirección del centro debe establecer un presupuesto anual ordinario (normalmente entre el 5% y el 10% del total del centro). En el presente estudio se preguntó a los responsables de la biblioteca escolar acerca de esta cuestión y sus respuestas apuntan que, dentro del presupuesto general del centro, en la mayoría de los casos disponen de una partida específica para el mantenimiento de la biblioteca escolar que oscila entre el 5% y el 10%.

Ahora bien, aunque esas cantidades se sitúan en lo recomendable, una mayoría del 48.2% de los/as responsables de la biblioteca escolar señala que ese porcentaje es insuficiente.

## CONDICIONES DE GESTIÓN Y FINANCIACIÓN DE LAS BIBLIOTECAS ESCOLARES

En cualquier caso, en algo más de la mitad (55.4%) de las bibliotecas cuentan con ayudas adicionales que provienen fundamentalmente de la Consellería de Educación, Universidade e Formación Profesional de la Comunidad Autónoma (39.4%) y, en menor medida, de las ANPAS (4.4%), otras entidades (4.8%) y el ayuntamiento (0.8%).

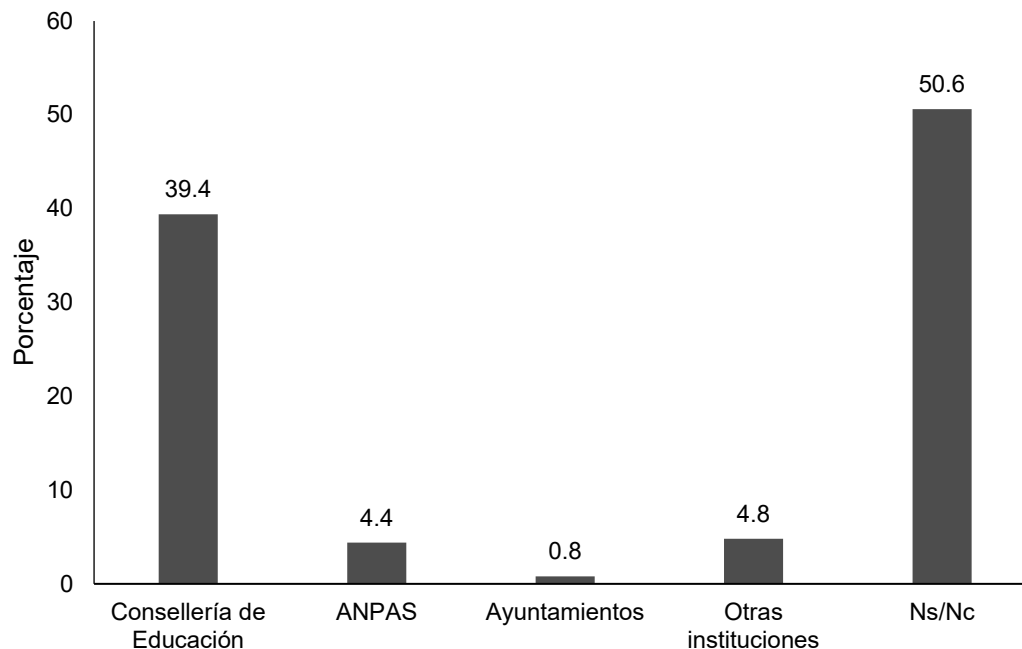


Figura 1. Ayudas recibidas

### 5. Empleo de los recursos económicos

El total del presupuesto del que dispone la biblioteca escolar se destina a diferentes actuaciones, entre otras, la actualización de fondos (11.6%) y un conjunto de las mismas a la vez (77.2%), como, por ejemplo, la adquisición de equipamiento informático y audiovisual, la edición de materiales para el fomento de la lectura o para el trabajo con la información, la realización de actividades y la compra del material fungible necesario para su desarrollo.

### Conclusiones

El instrumento y la metodología utilizados en esta investigación han posibilitado la obtención de información de uno de los agentes clave en el funcionamiento de la biblioteca escolar, el/la responsable de la misma, a quien compete la tarea fundamental de su gestión.

En este sentido, los resultados del estudio realizado muestran que la biblioteca escolar, según la visión de sus responsables, es una herramienta educativa primordial, y por eso las tareas de gestión deben ser cuidadosamente atendidas.

Como se ha podido ver, uno de los aspectos más destacables en la gestión de la biblioteca escolar es la necesidad de disponer de un Plan de Trabajo, del que tiene conocimiento toda la comunidad educativa y del que forman parte distintos agentes. Este Plan, integrado en la Programación General Anual del centro, incluye formas de evaluación del funcionamiento de la biblioteca escolar.

Asimismo, los resultados obtenidos reconocen la existencia de una partida presupuestaria que abarca entre el 5% y el 10% del presupuesto general del centro, cantidad que en opinión de una mayoría de los responsables de la biblioteca es insuficiente para cubrir todas las necesidades que existen en la misma, entre ellas la renovación y actualización de los fondos, tarea a la que ha de dedicar sus esfuerzos el/la responsable de la biblioteca escolar, y que ha de estar basada en la calidad, el equilibrio y la atención a todas las necesidades de los usuarios de la biblioteca escolar, y en la que conviene participe todo el profesorado, el alumnado y los demás miembros de la comunidad educativa.

### Referencias

- Comisión Técnica de Bibliotecas Escolares (2011). *Marco de referencia para las bibliotecas escolares*. Madrid: Ministerio de Educación. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/marco-de-referencia-para-las-bibliotecas-escolares/educacion-bibliotecas/14848>
- Decreto 105/2014, de 4 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 9 de septiembre de 2014, núm.171, pp. 37406-38087.
- Decreto 86/2015, de 25 de junio, por el que se establece el currículo de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 29 de junio de 2015, núm. 120, pp. 25434-27073.
- Ley 5/2012, de 15 de junio, de bibliotecas de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 27 de junio de 2012, núm. 122, pp. 25553-25579.



## CONDICIONES DE GESTIÓN Y FINANCIACIÓN DE LAS BIBLIOTECAS ESCOLARES

Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158-17207.

Ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858-97921.

Orden de 23 de abril de 2018 por la que se convoca el Plan de mejora de bibliotecas escolares en centros públicos no universitarios de titularidad de esta Consellería de Cultura, Educación y Ordenación Universitaria para el curso 2018/19. *Diario Oficial de Galicia*, 9 de mayo de 2018, núm.89, pp. 23721-23758.

Suárez Hernández, N. E. (2016). La biblioteca escolar en los tiempos actuales. *Revista publicando*, 3 (6), 369-375.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

O conhecimento gramatical de futuros docentes: implicações para a formação de  
professores

Grammatical knowledge of future teachers: implications for teacher education

Cristina Vieira da Vieira da Silva (ORCID 0000-0003-2248-0829)\*,

Isabel Sebastião (ORCID 0000-0003-0896-4384)\*\*

\*CIEC, UMinho / CIPAF, ESEPF,

\*\*Centro de Linguística da Universidade do Porto

## Nota dos autores

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito dos projetos do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com a referência UID/CED/00317/2019 e do CLUP (Centro de Linguística da Universidade do Porto) com a referência FCT UID/LIN/022/2019.

Autora de contacto: [cristina.vieira@esepf.pt](mailto:cristina.vieira@esepf.pt)

## Resumo

A aprendizagem da gramática foi identificada como uma área desafiadora nomeadamente para os estudantes do Ensino Básico (Ucha, 2007). A nossa experiência como formadoras de professores, bem como diversos estudos (Costa, 2008) têm vindo a mostrar, à entrada do Ensino Superior, as lacunas que esses estudantes, futuros professores, revelam quanto ao conhecimento científico gramatical. Assumindo o modelo de Shulman (1987), é nosso objetivo problematizar, num estudo de caso coletivo, esta dimensão do conhecimento científico gramatical. Apresentamos e analisamos os resultados de um questionário a estudantes (n=205) numa unidade curricular do primeiro ano da Licenciatura em Educação Básica. O diagnóstico centrou-se na identificação de classes de palavras, dado ser este um conteúdo gramatical estruturante. Os resultados indicam que, embora a taxa de acerto esteja acima dos 50%, ainda há uma significativa quantidade de futuros professores que não revela conhecimento gramatical básico quer ao nível da metalinguagem, quer da capacidade de aplicar este conhecimento para consolidar outros domínios da língua. A desconstrução dos equívocos subjacentes a estas dificuldades justifica-se pela necessidade de tornar os estudantes conscientes das suas implicações quer no seu próprio processo de aprendizagem, quer enquanto futuros professores responsáveis pelo processo de ensino. Embora o conhecimento do conteúdo gramatical não seja, por si só, suficiente, é crucial no processo contínuo de construção do conhecimento profissional de um professor de línguas. Consideramos, assim, que este trabalho contribui para a discussão sobre as abordagens de aprendizagem gramatical e os modelos de ensino e formação de professores de línguas.

*Palavras-chave:* Formação de professores, Ensino da gramática, Conhecimento linguístico, Classes de palavras

## Abstract

Grammar education has been identified as challenging for many Portuguese students (Ucha, 2007). Our experience as teacher trainers, as well as several studies (namely Costa, 2008) have shown the gaps that freshman year students, future teachers, reveal regarding grammatical scientific knowledge. Assuming Shulman's (1987) model, it is our goal to problematize, by means of a collective case study, this dimension of grammatical scientific knowledge. We present and analyze the results of a questionnaire filled out by freshman year students (n = 205) of a Basic Education degree. The diagnosis focused on the identification of word classes, since this is a grammatical structural content. The results indicate that, although the success rate is above 50%, there is still a significant amount of future teachers that does not reveal basic grammatical knowledge in terms of metalanguage nor the ability to apply grammatical knowledge to consolidate other linguistic domains. The deconstruction of the misunderstandings underlying these difficulties is justified by the need to make students aware of their implications both on their own learning process and as future teachers. Although knowledge of grammatical content alone is not sufficient, it is crucial in the ongoing process of building professional knowledge of a language teacher. We thus consider that this work contributes to the discussion on grammar learning approaches and the teaching and training models for language teachers.

*Keywords:* Teacher training; Grammar teaching; Linguistic knowledge; Word classes

## O conhecimento gramatical de futuros docentes

A aprendizagem da gramática tem vindo a ser identificada como uma área desafiadora nomeadamente para estudantes do Ensino Básico, mas também para os estudantes à entrada do Ensino Superior. Diversos estudos (nomeadamente os resultantes da análise das provas de aferição, bem como Costa, 2008) têm vindo a mostrar, ao longo do Ensino Básico e à saída da escolaridade obrigatória, as lacunas e conceções equivocadas que os estudantes revelam quanto ao conhecimento científico gramatical. Esta questão torna-se particularmente relevante quando equacionamos o conhecimento gramatical revelado por estudantes à entrada de cursos de formação de professores.

É nosso objetivo, neste estudo de caso coletivo, apresentar e analisar os resultados de um questionário de diagnóstico do conhecimento gramatical de estudantes (n=205) inscritos numa unidade curricular do primeiro ano da Licenciatura em Educação Básica, numa instituição de Ensino Superior.

Nas próximas secções, procuraremos justificar a importância do conhecimento científico gramatical no âmbito do conhecimento profissional docente, à luz do modelo de Shulman (1987) e de uma perspetiva construtivista do ensino-aprendizagem da gramática, bem como apresentar a metodologia adotada, os resultados e a sua discussão, terminando com algumas considerações finais.

O conhecimento científico específico (como é o caso do conhecimento gramatical) constitui, no âmbito do conhecimento profissional docente, um saber especializado e uma dimensão fundamental na teia de relações que se estabelecem entre as suas distintas componentes. A partir da proposta pioneira de Shulman (1987), podemos identificar 7 categorias de conhecimento que definem o saber de base destes profissionais, nomeadamente o conhecimento: do conteúdo; pedagógico geral; do currículo; pedagógico do conteúdo; dos alunos; do contexto educativo; e dos objetivos, propósitos e valores educativos e seus fundamentos históricos e filosóficos.

Enquanto parte integrante do conhecimento científico específico, o ensino gramatical tem vindo a ser identificado como uma área desafiante para muitos docentes portugueses, mas também para muitos estudantes. O retrato traçado, há cerca de uma década, para o Ensino Básico (Ucha, 2007) continua atual: os relatórios nacionais das provas de aferição de 2016, 2017 (Sousa & Pereira, 2018) e 2018 revelam elevadas taxas de dificuldade no domínio da Gramática, quer nas provas de 2.º ano (cerca de 36% em 2016; 60% em 2017 e 52% em 2018) quer nas de 5.º ano (69% em 2016

e 62% em 2018), quer nas de 8.º ano (com cerca de 83% em 2016 e 70% em 2017) apenas comparáveis às dificuldades identificadas na Escrita.

Já numa fase posterior, a nossa experiência como formadoras de professores, bem como diversos estudos (nomeadamente Costa, 2008) têm vindo a mostrar, à entrada do Ensino Superior e após doze anos de escolaridade obrigatória, as lacunas e conceções equivocadas que esses estudantes, futuros professores, revelam quanto ao conhecimento científico gramatical. Esta questão torna-se particularmente relevante quando equacionamos o conhecimento gramatical revelado por estudantes à entrada de cursos de formação de professores, tendo em consideração os resultados sobre o desempenho a português dos estudantes que ingressam no Ensino Superior (Engrácia & Baptista, 2019). Considerando os resultados do exame nacional de português do ensino secundário, o nível médio dos resultados obtidos, segundo apurado neste estudo, parece ser mais baixo entre os alunos que ingressaram em cursos da área da Educação do que em cursos considerados mais apelativos (e que atraem os estudantes com melhores desempenhos escolares também a Português, como os de Medicina, algumas Engenharias ou Ciências Naturais).

Acresce que o domínio, em termos do conhecimento gramatical, dos futuros professores é uma questão particularmente sensível se tivermos em consideração que uma mudança neste cenário de dificuldades que os estudantes têm vindo a revelar terá de passar por uma mudança na forma como o ensino-aprendizagem da gramática é conduzido. Assumimos, tal como defendido nomeadamente por Duarte (1998), Costa (2008) and Fontich & Camps (2003), uma perspetiva construtivista para o ensino-aprendizagem gramatical, ancorada no princípio de que o conhecimento gramatical se constrói quando o aprendente é envolvido em atividades centradas na sua própria aprendizagem, que lhe dão oportunidade de se envolver ativamente na construção de significado. Destacamos aqui quatro princípios desta perspetiva construtivista, tal como destacados por Fosnot (1989: 19-20): 1. o conhecimento é determinado com base nas aprendizagens já efetuadas (o conhecimento depende crucialmente daquilo que já sabemos); 2. o conhecimento decorre de processos de assimilação e acomodação (no sentido em que novo conhecimento surge à medida que adaptamos e incorporamos informação); 3. a aprendizagem é mais um processo de criação do que um processo mecânico de acumulação de informação (envolve a criação de novas ideias, ao invés do acumular de informação) e 4. a aprendizagem significativa decorre da reflexão e resolução de conflitos cognitivos (a aprendizagem aprofundada ocorre quando, na sequência de

períodos de conflito e confusão cognitiva, o aprendente é levado a refletir sobre o seu conhecimento prévio, tomando consciência de que estava assente em níveis de compreensão deficitários).

Neste trabalho, iremos focar-nos no primeiro destes princípios: o conhecimento depende crucialmente daquilo que o estudante sabe (ou julga saber), dado que o reconhecimento do conhecimento prévio que os estudantes trazem para o contexto de aprendizagem pode ser, efetivamente, facilitador ou disfuncional para a tarefa de aprendizagem (Campbell & Campbell, 2009).

### **Metodologia**

Apresentamos um estudo de caso coletivo (Stake, 2000), elaborado a partir de um teste diagnóstico anónimo cujo preenchimento foi solicitado a estudantes a frequentar uma unidade curricular do 1.º ano de uma licenciatura em Educação Básica. O universo de respondentes foi constituído por um total de 205 estudantes, tendo os dados sido recolhidos no início dos anos letivos 2014/2015; 2015/2016 e 2016/2017 num total de 3075 respostas.

O instrumento de recolha de dados usado consistiu num pequeno texto a partir do qual foi elaborado um conjunto de quinze questões de escolha múltipla, sendo que, para cada questão, era solicitado aos estudantes que identificassem a classe de palavras de cada um dos quinze itens lexicais selecionados do texto, de entre três respostas previstas.

A escolha das palavras não foi aleatória e incluiu nomes, determinantes, adjetivos, preposições, pronomes, conjunções e advérbios. Em cerca de metade das quinze questões, os itens lexicais selecionados tinham uma forma morfológica comum a diferentes classes de palavras, sendo que, para identificar, em cada caso, qual a classe de palavra correta, seria necessário atender ao contexto da frase. Ou seja, de forma a identificar corretamente a classe de palavra de determinados itens lexicais, é necessário recorrer a algum tipo de conhecimento gramatical prévio. A opção por avaliar o conhecimento gramatical em torno das classes de palavras justifica-se dado este ser, por um lado, um conteúdo gramatical estruturante e, por outro, porque a capacidade de identificar qual a classe de palavras de um dado item lexical implica dominar distintas áreas gramaticais. Ou seja, para definir uma palavra como estando associada a uma dada classe, convocamos conhecimento de várias componentes da gramática, como a morfologia, a sintaxe e a semântica, o que configura uma oportunidade para avaliar competências de cariz mais reflexivo, ao invés da mera capacidade de memorizar listas de palavras. De facto, para distinguir as diferentes classes de palavras a que uma mesma forma da palavra pode estar associada, recorreremos, por vezes,

a uma combinação de critérios, ora fazendo apelo ao significado da palavra, ora à forma da palavra, ora à posição ou contexto em que a palavra ocorre numa dada frase.

Conscientes da importância de recolher dados que permitam um diagnóstico, e a subsequente tomada de consciência das melhorias requeridas, apresentaremos de seguida, as principais dificuldades que os estudantes revelam neste domínio das classes de palavras.

### Resultados e discussão

Como podemos observar na figura 1., a distribuição das respostas corretas e incorretas às quinze questões de escolha múltipla colocadas apresenta uma variação considerável.

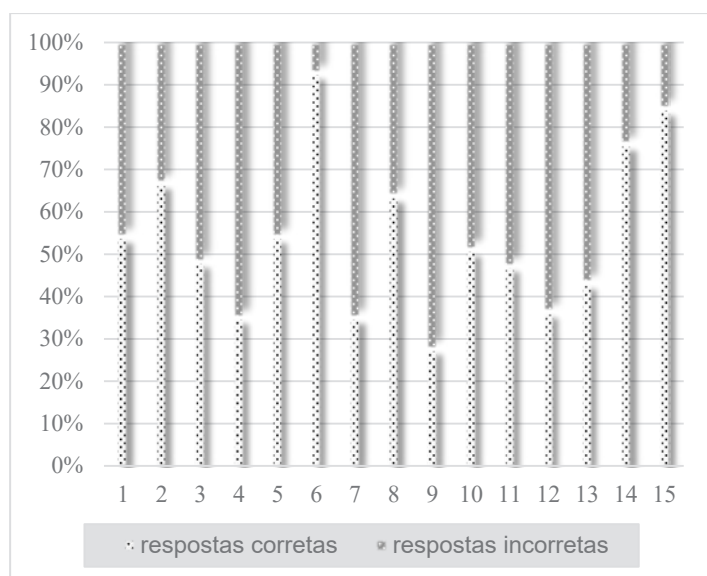


Figura 1: Distribuição de respostas corretas e incorretas por cada questão, atendendo ao total dos dados recolhidos ao longo dos três anos considerados

As respostas mais problemáticas envolvem as questões 4, 7, 9, 12 e 13, mas também ainda com menor expressividade, as questões 13 e 10. Passamos, de seguida, à apresentação e análise dos resultados.

#### **Q4. A palavra *a* é: uma preposição, um pronome pessoal ou um determinante em *voltou-se para trás e ordenou a todos os seus amigos?***

Em Português, a palavra “a” pode ser um determinante quando precede um substantivo (A casa é pequena); um pronome quando substitui uma frase nominal (Eu adoro-a) ou uma preposição requerida por determinados verbos, como é o caso em apreço. Como mostram os dados da figura

O conhecimento gramatical de futuros docentes

2, a maioria dos estudantes não conseguiu identificá-la corretamente como uma preposição, antes a confundindo com a forma de um determinante.

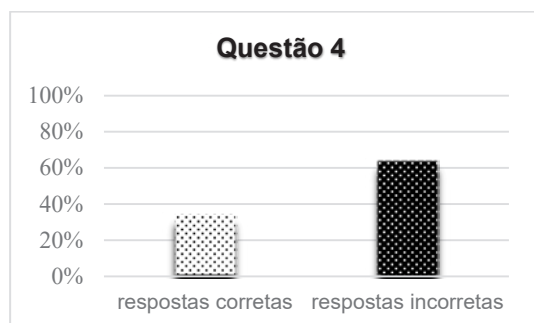


Fig. 2: Distribuição das respostas corretas e incorretas, considerando o total de respostas na questão 4

Para distinguir entre estas duas classes de palavras, é necessário ativar algum conhecimento gramatical morfossintático e ainda ter em consideração o contexto em que as palavras ocorrem.

### **Q7. A palavra *noite* é: um advérbio de tempo; um nome ou uma conjunção temporal?**

Para identificar a palavra *noite*, os estudantes poderiam optar entre a) um advérbio temporal, b) um substantivo, c) uma conjunção subordinativa temporal. Como podemos observar na figura 3, a maioria dos estudantes assinalaram incorretamente a palavra como um advérbio de tempo ou, em menor escala, como uma conjunção temporal.



Fig. 3: Distribuição das respostas corretas e incorretas, considerando o total de respostas na questão 7

Quando solicitados a justificar a sua escolha, muitas das explicações fornecidas pelos estudantes encontravam-se relacionadas com o valor semântico da palavra: dado o significado da palavra remeter para uma parte do dia - circunstância que associaram como sendo relacionada a tempo -, os estudantes não hesitaram em escolher a opção (incorreta) advérbio de tempo.

### **Q9. A palavra *beleza* é: um advérbio de modo, um adjetivo ou um nome em *Que beleza!*?**



A palavra *beleza* foi, na larga maioria das respostas, como podemos observar na figura 4, classificada como um adjetivo.



Fig. 4: Distribuição das respostas corretas e incorretas, considerando o total de respostas na questão 9

Mais uma vez, quando solicitados a justificar as suas respostas, os estudantes invocam um pseudo conhecimento gramatical, referindo que a palavra em questão “atribui uma qualidade”. Novamente, os alunos tomaram as suas decisões com base no valor semântico das palavras e não parecem estar conscientes do facto de que *belo* é, de facto, um adjetivo e que *embeleazar* é um verbo. Isto é, estas palavras, ainda que semanticamente relacionadas, pertencem, no entanto, a distintas classes.

#### **Q.5 A palavra *seus* é: um pronome possessivo, um determinante possessivo ou um adjetivo em *ordenou a todos os seus amigos*?**

A capacidade de distinguir quando é que uma forma como *seus* ocorre como determinante possessivo (conteúdo indicado nas diretrizes curriculares como adquirido no terceiro ano de escolaridade) e o pronome possessivo (presente no programa do quarto ano) é, ainda, um conteúdo de difícil assimilação para os estudantes, como podemos observar na figura 5.

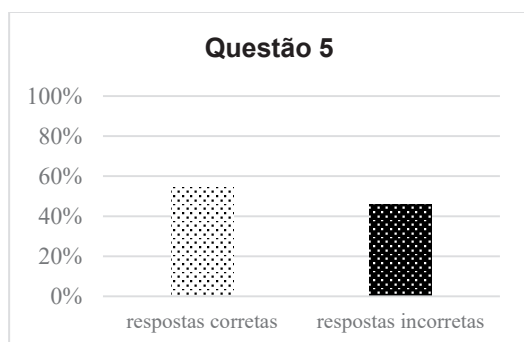


Fig. 5: Distribuição das respostas corretas e incorretas, considerando o total de respostas na questão 5

## O conhecimento gramatical de futuros docentes

Após doze anos de escolaridade, ainda encontramos muitos equívocos sobre esta questão: as percentagens de respostas corretas e incorretas são quase equivalentes, o que não deixa de ser estranho, se tivermos em consideração que o critério da distribuição sintática, sendo de fácil entendimento e aplicação, pressuporia uma mais ágil consolidação.

### **Q.5 A palavra *ingremes* é: um advérbio, um nome feminino ou um adjetivo em *Se continuarmos por estes ingremes cerros?***

Esta questão é a que maior número de respostas corretas reúne, como se pode observar na figura 6.



Fig. 6: Distribuição das respostas corretas e incorretas, considerando o total de respostas na questão 6

Curiosamente, encontramos situações em que os substantivos são incorretamente classificados como adjetivos, mas o oposto foi raramente observado.

### **Q.15 e Q.13. A palavra *se* é: um pronome reflexo, uma conjunção subordinativa condicional ou um determinante possessivo?**

A questão 15 é outro exemplo significativo de um elevado número de respostas corretas, conforme podemos observar na figura 7. O facto de a resposta correta para a frase *se não tivermos cuidado* implicar a interpretação do valor semântico da conjunção condicional facilitou a elevada taxa de acerto dos estudantes.

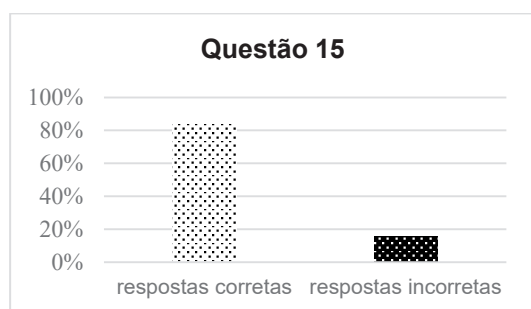


Fig.7 e 8: Distribuição das respostas corretas e incorretas, considerando o total de respostas nas questões 15 e 13

Já na questão 13, em que a mesma palavra se não funciona como uma conjunção condicional na frase *O chefe, que se chamava Tomás*, mas antes como um pronome reflexo, os estudantes tiveram tendência a manter a classificação desta palavra como uma conjunção subordinada, pelo que as respostas incorretas se sobrepõem às corretas.

### Q.8. e Q.12. A palavra *que* é: um pronome interrogativo, uma conjunção subordinada ou um pronome relativo?

Um fenómeno paralelo ao anterior ocorre com a palavra *que*, item lexical invariável que pode classificar-se como um pronome relativo ou como uma conjunção, dependendo do contexto em que se encontre. Tendo a mesma forma morfológica e não tendo características semânticas distintivas, os estudantes contam apenas com pistas sintáticas para distinguir uma classe da outra. Podemos, por exemplo, levar os estudantes à observação de comportamentos sintáticos como os que decorrem do facto de, na frase relativa à questão 9 (*não me digam que estão cansados*), o *que* ser precedido por um verbo indicando assim que, neste contexto, se trata de uma conjunção. Já na frase associada à questão 12 (*O chefe, que se chamava Tomás*), o *que* é precedido por um grupo nominal (ou antecedente) que fixa a referência do pronome *que*. Muitos estudantes revelam-se incapazes de reconhecer e mobilizar esse conhecimento gramatical prévio, que lhes permitiria reconhecer essas diferenças sintáticas e assim obter melhores resultados na resposta às questões 8 e 12 do que aquelas que as figuras 9 e 10, respetivamente, evidenciam.

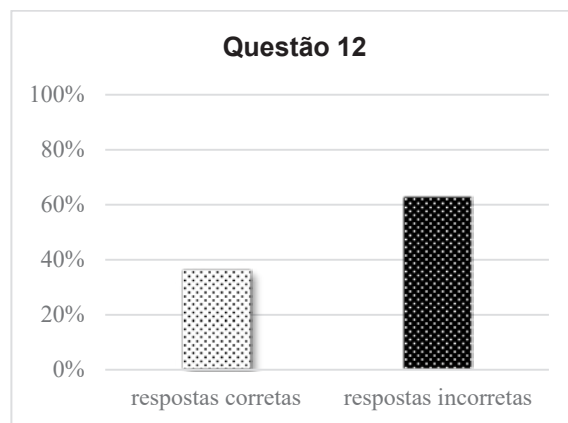
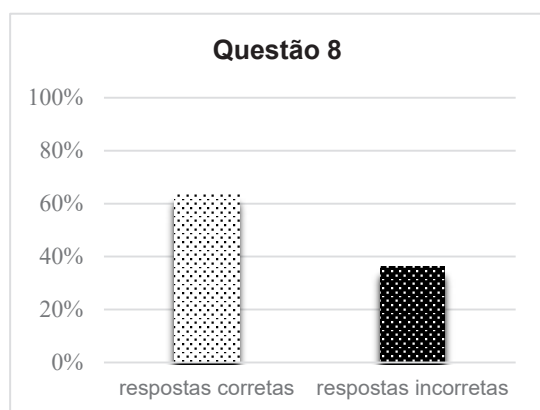


Fig. 9 e 10: Distribuição das respostas corretas e incorretas, considerando o total de respostas nas questões 8 e 12

A identificação do pronome relativo parece revelar-se mais difícil para os estudantes, como mostra a distribuição ligeiramente superior a 60% de respostas incorretas na figura 10.

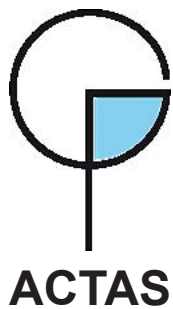
### **Considerações finais**

Os nossos dados indicam que ainda há uma grande quantidade de estudantes (futuros professores) que, no início do seu percurso formativo ao nível do Ensino Superior, não revela conhecimentos gramaticais básicos nem domina a metalinguagem necessária nem a capacidade de aplicar conhecimento gramatical anteriormente construído. O conhecimento prévio que os estudantes trazem para o contexto de aprendizagem no ensino superior, que pode ser facilitador ou disfuncional para a tarefa de aprendizagem, é particularmente importante na identificação de estratégias ativadas pelo estudante e suas conceções prévias (Campbell & Campbell, 2009). Identificamos vários mal-entendidos e erros de aplicação deste conhecimento prévio ao nível da capacidade de identificar classes de palavras. É nossa convicção que os erros são uma dimensão inevitável na aprendizagem de qualquer conteúdo ou competência, pelo que a análise das lacunas e erros de conceção revelados por esses nossos estudantes constitui mais uma oportunidade de reflexão sobre a natureza da aprendizagem enquanto processo cognitivo. Só assim poderemos assegurar uma maior consciência e autorregulação do processo de aprendizagem por parte dos estudantes, por um lado, e, por outro, uma melhor monitorização e conceção mais precisa de estratégias (morfológicas, sintáticas, semânticas, etc.) a serem ativadas no processo de ensino, de forma a contribuir para que as dificuldades diagnosticadas possam ser ultrapassadas. A este propósito, consideramos que a pesquisa sobre o raciocínio dos estudantes é um dos aspetos a desenvolver em futuros trabalhos. Quando solicitados a justificar as suas respostas, os estudantes parecem ativar, de forma mais imediata, estratégias cognitivas que dependem principalmente da exploração da dimensão semântica (o que a palavra significa) em vez de pistas morfossintáticas, como procurar que tipo de palavras e ordem de palavras são aceitáveis numa determinada frase, num determinado contexto, procedendo à manipulação de várias hipóteses e refletindo sobre a sua gramaticalidade.

Consideramos que é fundamental promover este trabalho de identificação e desconstrução dos equívocos e das lacunas existentes por trás destas dificuldades, consciencializando os futuros professores sobre a sua origem. Este trabalho tem, pois, importantes repercussões sobre as abordagens em torno do ensino-aprendizagem da gramática e dos modelos de formação dos futuros professores de língua(s). Embora o conhecimento científico especializado (como é o da gramática) não seja, por si só, suficiente, ele é central no processo contínuo de construção do conhecimento profissional destes professores.

### Referências

- Campbell, L. & B. Campbell (2009). *Mindful Learning: 101 Proven Strategies for Student and Teacher Success*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Costa, J. (2008). Conhecimento gramatical à saída do Ensino Secundário: estado actual e consequências na relação com leitura, escrita e oralidade. En C. Reis (org.) *Actas do CIEP*. (pp. 149-165). Lisboa: DGIDC - Ministério da Educação.
- Duarte, I. (1998). Algumas boas razões para ensinar gramática. En *A língua mãe e a paixão de aprender. Actas*. (pp. 110-123). Porto: Areal.
- Engrácia, P. & J. O. Baptista (2019). *Desempenho a português dos alunos que ingressam no Ensino Superior*. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC).
- Fontich, X. & A. Camps (2003). La construcció del coneixement gramatical dels alumnes de secundària a través de la recerca i el raonament: l'ús del pronom hi en el català oral. *Articles de didáctica de la llengua i la literatura*, 31, 99-110.
- Fosnot, C. T. (1989). *Enquiring teachers, enquiring learners: A constructivist approach for teaching*. Nova Iorque: Teachers College Press.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- Sousa, H. D. & S. Pereira. (dir.) (2018). *Provas de Aferição – Ensino Básico. Relatório Nacional: 2016 e 2017*. Lisboa: Instituto de Avaliação Educativa, I.P.
- Stake, R. (2000). Case Studies. En: N.K. Denzin & Lincoln, Y. S. (Ed.) *Handbook of Qualitative Research*, 134-164. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Ucha, L. (coord.) (2007). *Desempenho dos alunos em Língua Portuguesa - ponto da situação*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

A atuação psicopedagógica no espaço da inclusão social: do real ao ideal

The psychopedagogical performance in the space of social inclusion: from the real  
to the ideal

Marisa Pascarelli Agrello\* <https://orcid.org/0000-0002-8760-0329>, Joaquim José Escola\*\*  
<https://orcid.org/0000-0002-6676-6928>

\* Doutora em Ciências da Educação. Pró-Reitora do Centro Universitário Inta- UNINTA- Brasil.

\*\* Doutor em Ciências da Educação da Universidade Trás Os Montes e Alto Douro. Pesquisador  
de várias Universidades do Porto e Minho em parceria com a Espanha.

## RESUMO

O que se percebe é que, na atualidade, caminha-se em um processo inclusivo-excludente, que por força de lei e sem formação contínua de professores e ambiente preparado, quer pelas escolas em todos os níveis, quer pela sociedade, ainda não se compreende o real sentido do que é incluir. A inclusão é interna, ou seja, ou se deseja realizá-la, ou não. Ou nós observamos nas pessoas as suas possibilidades, competências e conhecimento, ou somente se reconhece a sua "deficiência" não autorizando o seu saber formal e informal. O trabalho apresentado está dividido entre teoria e prática, por meio da mediação psicopedagógica, com a participação de todos os envolvidos no processo. Apresenta-se um plano de trabalho para uma sala de aula inclusiva, pois, a Escola não é a única que legitima e nem é a mais genuína base de formação e de informação no desenvolvimento da aprendizagem humana. A escola é muito importante, mas existem mais espaços que colaboram de modo significativo com a educação de maneira não formal. Há a necessidade de revisão e reflexão sobre muitas outras questões para que haja o sucesso da proposta de inclusão no ensino regular. A rua é uma sala de aula provocativa, cheia de aventuras e ao mesmo tempo é o lugar de perigos. Lá, comemora-se o futebol. Chora-se, quando nosso "ser" é ferido. Autores pesquisados foram: Martins e Jorge (2011); Azambuja e Ferreira (2011); Alvin (2010), Freire (2010), Moran (2017), Vygotsky (1978), Noffs (2012) e vários artigos da Revista Brasileira de Educação.

**Palavras-chave:** Psicopedagogia, Inclusão Social, Mediação, Cidadania.

## ABSTRACT

What is perceived is that, nowadays, it walks in an inclusive-excludent process, which by law and without continuing education of teachers and environment prepared, either by schools at all levels, or by society, still do not understand the real meaning than it is to include. Inclusion is internal, that is, whether or not you want to perform it. Or we observe in people their possibilities, competencies and knowledge, or only if they acknowledge their "disability" by not authorizing their formal and informal learning. The work presented is divided between theory and practice, through psychopedagogical mediation, with the participation of all those involved in the process. There is a work plan for an inclusive classroom, because the school is not the only one that legitimates and is not the most genuine basis for training and information in the development of human learning. The school is very important, but there are more spaces that contribute significantly to education in a non-formal way. There is a need for review and reflection on many other issues so that there is a successful proposal for inclusion in regular education. The street is a provocative classroom, full of adventures and at the same time it is the place of dangers. The street is a provocative classroom, full of adventures and at the same time it is the place of dangers. There, football is celebrated. It cries when our "being" is wounded. Authors surveyed were: Martins and Jorge (2011); Azambuja and Ferreira (2011); Alvin (2010), Freire (2010), Moran (2017), Vygotsky (1978), Noffs (2012) and several articles from the Brazilian Journal of Education.

**Keywords:** Psychopedagogy, Social Inclusion, Mediation, Citizenship.

A constante reflexão sobre as questões sociais relacionadas ao histórico de vida da criança, adolescente e/ou jovem em situação de rua, na prática ou não de ato infracional, até o “educador de rua” conquistar a confiança “de que ainda posso”; “de que tenho direito a aprender”; “de ser cidadão” e convidá-lo a conhecer uma Organização Não Governamental-ONG, para que assim, possa aceitar as pessoas com as quais irá conviver, entre elas, o Psicopedagogo, às vezes é um caminho longo, ao qual denominamos de: “namoro pedagógico e psicopedagógico de uma equipe interdisciplinar”. Há uma busca dos profissionais e inclusive do psicopedagogo, em compreender melhor as questões sociais, políticas, culturais, emocionais entre outras, que interferem no desenvolvimento do sujeito e conseqüentemente na sua aprendizagem e na relação com o conhecimento.

É um passo importante para a compreensão da própria humanidade entendendo que se é parte deste todo e que se tem este desejo profundo e indispensável de tentar pelo menos, modificar o rumo desta história. Tem-se que entender o que se passa com as pessoas; com a profissão; com a “vocação”; tomar consciência da responsabilidade; desejos; expectativas; rancores; insatisfações.

Somente quando se toma consciência de que se é parte ativa de uma sociedade em permanente mudança é que se permite compreender o alcance da responsabilidade como facilitadores de uma Cultura de Paz. O objetivo deste artigo é começar a organizar sistematicamente repensando a missão e importância da profissão do psicopedagogo, se estão compatíveis com os sonhos, expectativas, frustrações, fortalezas, animosidades e limitações.

É um desafio pesquisar a atuação do psicopedagogo institucional, principalmente no que se refere à atuação fora da unidade escolar. O campo da educação não formal e sociocultural ainda não é tão divulgado, e está em crescente desenvolvimento. Objetiva-se compreender como o trabalho é realizado com crianças, adolescentes, jovens e suas famílias. E, além disso, de que forma o profissional de psicopedagogia pode contribuir na ação interdisciplinar, juntamente com os demais profissionais.

Durante 07 (sete) anos fui presidente da ONG: “Associação Curumins”, em Fortaleza-Ceará- Brasil mantido pelo Governo da Suíça e pelo “*Instituto Terre des hommes*”.

Com 35 anos de atuação no Brasil, os projetos apoiados ou desenvolvidos pelo “*Instituto Terre des hommes*” Brasil, se tornaram referência a nível regional e nacional em temáticas como



crianças e adolescentes em situação de rua, enfrentamento à violência sexual, trabalho infantil, convivência familiar e comunitária, Justiça Restaurativa e prevenção à violência.

Como se é e atua tentando entender que grau de importância representa na vida cotidiana a real inclusão de pessoas em situação de rua no ensino regular em todos os seus níveis, como sociedade no Brasil; na história como parte ativa do mundo e se já não se acostumou com a exclusão e se começou a achar: “*que é assim mesmo, e que nossa missão é só assistencialista*” (sic).

Tem-se que vivenciar as habilidades sociais e se unir com os que valorizam a vida humana. A vida não tem sentido sem o outro e aceitar o outro na Humanidade com suas habilidades, capacidades, competências, fragilidades, sofrimentos, pois esse é o maior desafio.

Todo ser humano é capaz de ser proativo, como é capaz de ser bom e solidário; egoísta e cruel; generoso e audaz. Sua conduta e seus atos são consequência não só de sua contribuição genética, mas, principalmente das interações interpessoais que terá com as experiências; com o meio ambiente; com sua própria reflexão e opção de vida.

Por essas questões que tudo começa bem cedo por meio do vínculo de afeto. Onde? Na família.

Para fundamentar este estudo os autores pesquisados foram: Martins e Jorge (2011); Azambuja e Ferreira (2011); Alvin (2010); Freire (2010); Wallon (1989); Montessori (1939) e vários artigos da Revista Brasileira de Educação.

A metodologia que embasa este trabalho é Método Hipotético – Dedutivo que para Popper (2004, p.140), “*a ciência começa e termina com problemas*”.

O processo de investigação desse método inclui um *problema*: quando surgem conflitos diante de expectativas e teorias existentes? *Solução proposta*: consiste em uma nova teoria e na dedução de consequência, na forma de proposições sujeitas a testes; *testes de falseamento*: tentam refutar, por meio da observação e da experimentação, ou outros.

Assim a ciência parte de problemas, surgidos quando se tenta compreender o mundo da experiência, que é exatamente o que os pesquisadores constantemente realizam quando se propõem a compreender e encontrar caminhos para a real inclusão.

A solução apresentada em forma de proposições sujeitas à investigação, direta ou indireta, em suas consequências, sempre dedutivas, explica ou prevê aquilo que despertou interesse intelectual ou dificuldade teórica e prática.

## A ATUAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NO ESPAÇO DA INCLUSÃO SOCIAL

Com esta metodologia pretende-se chegar ao *reconhecimento dos factos*: significa exame, classificação e seleção que com maior probabilidade, são importantes; *descoberta do problema*: trata de descobrir lacunas ou incoerências no conhecimento existente; *formação do problema*: redução do problema a um centro importante, com possibilidade ou não de encontrar uma solução.

Porém quando tentamos analisar o tema: “*os caminhos inclusivos no processo educacional: do ideal ao real*” observa-se que suas causas são múltiplas e complexas.

É necessário observar que cada ser humano é único e singular e que os contextos e as influências que as pessoas recebem dos sistemas sociais formam um conjunto de crenças e valores interpretados de formas diferenciadas em cada contexto cultural.

Pode-se dizer que a potencialidade à discriminação tem em sua origem uma carga social, mas é evidente também, que essa herança sozinha não determina que a pessoa seja excluída, pois suas atitudes se firmarão das experiências de vida que esse sujeito pode viver por meio da mediação da família e de educadores. Refletindo sobre essas colocações chega-se à conclusão que tanto as condutas positivas como não são basicamente apreendidas. Também se sabe que a escola não é o mais agradável espaço do “saber – fazer – sentido”, do “ser – aí o homem mesmo”.

A escola é muito importante sem dúvida, mas existem mais espaços que colaboram de modo significativo com a educação de maneira informal. O que dará qualidade e cidadania a essa série de instrumentos de intervenção, será a Ética e a Estética. Ética marcada por valores e atitudes como o cuidado cujas vertentes nos (co) movem ao compromisso político, generosidade, coragem, paixão, competência didática, domínio mínimo de conteúdos oficiais e emergentes surgidas das relações “ensinante e aprendente”.

Há, portanto, a necessidade de revisão e reflexão sobre muitas outras questões para que haja o sucesso da proposta de inclusão no ensino regular de crianças e adolescentes em situação de rua. Não se pode pensar em inclusão escolar sem trazer à tona problemáticas de ordem social, econômica, política, educacional e cultural.

A Paz e a inclusão começam contigo. Trabalha sobre ti mesmo e com a tarefa de compartilhar com os outros. Todo mundo tem um espírito que pode ser refinado, um corpo que pode ter marcas que devem ser resinificadas para seguir. Está-se aqui com um só propósito de dar conta de sua divindade interior e manifestar sua iluminação inata. Alimentar a Paz em sua própria

vida e aplicá-la a toda criança do mundo aonde ela se encontre (Texto adaptado por Marisa Pascarelli Agrello baseado em Morihei Ueshiba).

Aprende-se e ensina-se aos adultos, as crianças e aos jovens, por esse motivo, que a escola é muito importante, tanto para a troca de saberes, quanto para a construção de novos, mas existem outros espaços tão importantes que colaboram de modo significativo com a educação de maneira não formal, o que Vygotsky denominou de “zona de desenvolvimento real; proximal e potencial” (Vygotsky, 1978). A Inclusão escolar, portanto, dependem da inclusão familiar, social, política e cultural. Assim, reflete-se de maneira global e não unilateral.

Apropria-se do conhecimento observando, vendo, escutando, tendo um modelo de conduta eficaz e rápido para se chegar a um objetivo e obtiver o controle de uma situação que de outra maneira mostra-se para que este sujeito em situação de rua seja atendido em sua individualidade não somente pela sua “situação” e sim pelas suas potencialidades, competências e conhecimento.

Na verdade, não se pode pensar em um sujeito, sem levar em conta todas estas dimensões; daí a proposta de Assante apud Ministério da Educação – MEC (2006, p. 10) de substituir a terminologia “pessoa deficiente” por pessoa em “situação de deficiência” questionando-se: o que é Educação Inclusiva? Qual o objeto e objetivo da Educação Inclusiva? A interrogação interessante é saber-sentir o processo educativo (de ensino-aprendizagem) mais adequado na Educação Social.

Um fator social significativo presente na inclusão/exclusão é a pobreza sem esperança; situação de rua; principalmente quando a comunidade se defronta com a exclusão social, ao exemplo da falta de educação e de capacitação, como também a falta de “cuidado”.

O cuidado torna possível reinventar produzindo novas experiências para pessoas que estão na rua ou não (mas, experienciando situações de acentuadas agruras), bem como outras pessoas: transeuntes, policiais, pessoas que se prostituem; moradores de rua, pessoas em situação de deficiência, entre outros.

A Educação Inclusiva tem uma representação social que lhe define o espaço de trabalho: a rua, mesmo que seus espaços sejam mais ampliados ainda assim a rua é sua marca. Rua é uma palavra cuja etimologia vem de “ruga”: tracejados disformes na pele humana que acreditou para ver-sentir; que olhou e sentiu na experiência (Larossa, 2017).

## A ATUAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NO ESPAÇO DA INCLUSÃO SOCIAL

A rua é uma sala de aula muito provocativa, cheia de aventuras, diversidade e vicissitudes e ao mesmo tempo é o lugar da alegria. Lá, comemora-se o futebol. Chora-se, quando o “ser” é ferido. Joga-se o nome na lama, na rua.

Na rua, todos são irmãos, todos se sentem parecidos e iguais; nas cidades, nas aldeias, nos povoados, não porque sofram, com a dor e os desprazeres, a lei e a polícia, mas porque se unem, nivelam e agremiam no amor da rua. A rua nem sempre é bondosa ou agradável. Às vezes emergem situações que os (pré) ocupam, devido aos descuidados a que pessoas estão expostas.

A Educação de Rua começa a ser vivenciada de modo remunerado ou não, desde o século XVI, apesar de ela mostrar-se mais visível na Época Moderna.

Não é só no Terceiro Mundo, como se é conhecido, o Brasil, que existe a Educação Social de Rua.

A escola, em todos os seus níveis, não pode esquecer que a rua ensina e o sujeito que está em situação de rua tem uma bagagem de aprendizagem muito rica que precisa ser levada em consideração e não rechaçada pela academia.

Toda postura exclusiva esconde detrás de si variáveis biológicas, psicológicas, sociais e culturais.

Mahatma Gandhi (1869-1948) diz: “a violência é a origem de todos os males”. Em toda a sua vida lutou incansavelmente contra ela. Entendia que sempre que existia um ato violento havia um ser humano ou um grupo que se impunha a outros utilizando a força. A exclusão é um ato violento!

Os objetos de estudo da Educação Social no olhar psicopedagógico são: Recursos, técnicas de ensino-aprendizagem intervenção; Guias de sentidos psicofilosóficos ligados aos movimentos existencialistas, fenomenológicos e espiritualistas; Acreditar no potencial do ser humano.

O Psicopedagogo Social e a equipe interdisciplinar deverão: Apoiar crianças, adolescentes, jovens, famílias e a comunidade com a realização de ações de proteção e prevenção à violência; Contribuir em abordagens inovadoras para romper com o paradigma da Justiça Juvenil Restaurativa, do protagonismo juvenil e da prevenção da violência na escola e na comunidade. Buscar o desenvolvimento e o fortalecimento das competências locais em defesa dos direitos de adolescentes em situação de rua em ambiente acolhedor; Promover experiências, contribuindo com formações, assessoramento, iniciativas de incidência política, comunicação e

articulação do Sistema de Garantia de Direitos; Realizar Formações Contínuas de Professores para trabalhar com esse público; Desenvolver estratégias de comunicação comprometida com os direitos da infância e da juventude e a promoção de uma Cultura da Paz; Fortalecer e ampliar o protagonismo juvenil, com o desenvolvimento de estratégias que promovem o direito à participação de crianças e adolescentes.

A Educação Social que aqui se aborda denomina-se classicamente de Educação para Todos baseada na proposta de Paulo Freire (2010). Esse “saber - prática” deve estar: aberto e acessível a todas as pessoas e profissionais da Educação e de outras áreas.

A Educação Social e Inclusiva deve ser apreendida, ou seja, “tornar seu”, enquanto instrumental que facilita os processos ensino-aprendizagem, em seus métodos e técnicas, apenas como mais um “instrumental”. Um instrumental refere-se às descobertas de modos de produzir ou criar intervenções, procedimentos, materiais construídos, que venham facilitar ao sujeito que se identifica e se denomina “ensinante social” ou com muito orgulho: “Professor”, cuja Ética marcada por valores e atitudes socializados por meio de sua relação saudável com os alunos culmina na qualidade de ensino- aprendizagem e na construção real de cidadania.

Os Educadores Sociais devem favorecer o resgate da cidadania, exercitar a democracia, desenvolver a autonomia, despertar ou resgatar o prazer de aprender, alegrias, trabalhar as resistências, resiliências, enfrentamentos, coragem, humildade, por meio da: Mediação; modelo de relacionamento da ajuda; o método “ver-avaliar/julgar-agir” e o método Paulo Freire: “Conscientização”.

Voltam-se aos questionamentos iniciais: O que é Educação Inclusiva? Qual o objeto e objetivo da Educação Inclusiva?

A interrogação interessante é “saber-sentir” o processo educativo (de ensino-aprendizagem) mais adequado à Educação Social.

A Educação Social com sua proposta inclusiva pode ser entendida como uma Educação que tem por objetivo o desenvolvimento da sociabilidade da pessoa e grupos delas, assim como das Instituições que nela circundam e circulam. Outra característica é atendê-las individualmente, em grupos, apoiar as instituições, em situação de sofrimento, estando na rua, contra o seu desejo ou mesmo devido à injustiça social e econômica do país do qual deveria estar sendo reconhecida como cidadão.

## A ATUAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NO ESPAÇO DA INCLUSÃO SOCIAL

A Educação Social pode acontecer em espaços formais e não formais. Tudo pode (ou não) depender do espaço de intervenção, como não apenas a “rua”, mas “obras sociais”; “centros de tratamento”; “casas de repouso”; “Organizações não Governamentais”; “Casas lares”; “famílias substitutas”; “instituições estatais de apoio às crianças ou adolescentes em estado de abandono e rejeição por questões culturais, sociais, por deficiência ou situação econômica” e a “escola regular”.

Deve-se entender a Educação Social como uma compreensão e análise do marco macro sociopolítico no qual “*o sujeito do abandono*” (ou não) demanda esse tipo de saber-prática; inserida na sua realidade profissional dos que se identificam como “*educadores sociais*” e as pesquisas emergidas daí.

Os Educadores Sociais e os professores em todos os níveis precisam começar a se preocupar com a situação da infância no Brasil, como com os trabalhos forçados e abusos (sexuais, físicos, psicológicos, entre outros) que se criam para submetê-los, que estão catalogados como “pessoas em situação de risco e que podem se tornar em ‘situação de deficiência’, ou pior, desenvolver uma patologia grave” (DSM V).

Deve-se, portanto, otimizar os processos de socialização e vida em pequenos ou grandes grupos, não significando submissão dos seres humanos, mas criando novas formas de expressão e subjetividade pelo desejo de crescer, de aprender, de saber, de sonhar.

Deve-se propiciar a interação e inclusão com pessoas e para pessoas, trabalhando em equipes inter, multiprofissionais, principalmente priorizando os campos bio-psico-sócio-cognitivo-espiritual na “inter(in)venção”. A oportunidade de diversidade na aprendizagem faz parte de uma Ciência denominada “Educação Social” (de Rua e de outros “espaços-tempos”), mas ela assim o “faz-pensa-sente” devido a outras pessoas que o antecederam e provocou uma sociedade, gerando uma invenção pelos instrumentais e pelas posturas subjetivas individuais e sociais.

Ela pode ser uma “*síntese integradora*” de diferentes alternativas práticas socioeducativas e de outros profissionais.

Segundo Graciani (1997, p. 13), “[...] o Brasil é um país que nasceu com a marca da exclusão, insensível diante da miséria e da diversidade”.

Nesse processo social e histórico, o Educador Social e sua Pedagogia são de “[...] certa forma uma antipedagogia que busca instaurar uma nova cultura que possa neutralizar a banalização da vida à qual as elites brasileiras se acostumaram”.

Portanto, tem-se que sair da zona de conforto que é conhecer a realidade de mundo para propiciar a real inclusão com zelo, afeto priorizando a dignidade humana.

É muito importante conhecer para entender como se dá a Educação Social e, a partir dela, sugerir ao longo do tempo outros pontos de vista para compreender e analisar com o objetivo de encontrar caminhos lógicos para sua solução ou minimizar os problemas.

Para tanto há necessidade de possibilitar à criança e ao adolescente: Confiança a família e a escola que precisam entender a criança e o que se passa com ela; Perceber o que sente; escutar o que expressa; Reconhecer que é um ser que tem luz própria, essencialmente único e singular; Aceitar seus medos e inseguranças para ajudá-la a enfrentar os desafios; Saber utilizar os erros como caminhos para novas aprendizagens, como parte do processo educativo.

**Ter Compreensão empática:** saber se colocar no lugar de outra pessoa: Esta habilidade social fundamental permite que as pessoas possam descobrir o sentimento do próximo e ajudá-lo nas situações de conflito; A empatia segundo a Psicologia é um “mediador cultural”; Piaget (1980) a define como habilidade de entender algumas estruturas do mundo sem adotar necessariamente essa mesma perspectiva; O dia 18 de maio foi instituído pela Lei Federal n.º 9.970 como o “Dia nacional de combate ao abuso e à exploração sexual de crianças e adolescentes no Brasil”; A intenção da lei é destacar a data para mobilizar e convocar toda a sociedade a participar dessa luta de prevenção e combate à violência contra as crianças e adolescentes; É preciso formar uma consciência nacional para denunciar e romper com esse ciclo de violência e proteger nossas crianças e adolescentes; A UNICEF sobre Crianças e Adolescentes revela que 13,8% dos jovens não se alimentam todos os dias e 20% sequer foram registrados ao nascer; 54% deles não têm carteira de identidade e 6,5% já foram impedidos de emitir documentos; A UNICEF mostrou ainda que 12,9% dos jovens foram impedidos, de alguma maneira, de receber atendimento na rede de saúde; Variados são os motivos que levam crianças e adolescentes a deixar sua casa, sua família e buscar abrigo na rua; Esses dados apontam que brigas verbais com os pais e irmãos é a maior razão para a saída de casa, representando 32%; Em seguida estão violência doméstica e problemas de alcoolismo/drogas, ambos respondendo por parcela de 30%; A busca pela liberdade corresponde a 22%; Revelou que apenas 5,7% dos

## A ATUAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NO ESPAÇO DA INCLUSÃO SOCIAL

entrevistados assumiram que se prostituem como forma de obtenção de dinheiro; 39% vendem produtos de pequeno preço; 29% recorrem a esmolas para se sustentar; O número de meninas é três vezes menor do que o de meninos; 73% declarou ser negro ou pardo.

Como os fatores são vários, as medidas teriam que ser várias, e se sabe que isso é difícil. Seria uma utopia dizer que esse problema um dia será resolvido definitivamente.

A principal medida a ser tomada é o trabalho voltado para as famílias.

A sociedade está doente de violência e exclusão. Estas existem em proporções impensadas há muitos anos, em forma de robôs, agressões físicas, homicídios, sequestros, abuso sexual, insultos, entre outros.

Muitos acham correto responder à violência e exclusão com violência maior, ignorando que uma vez desencadeada se entra em um círculo interminável, como uma lei fatal de acesso aos extremos (Veiga, 2011, com adaptações de Marisa Agrello).

Pode a família e a escola ensinar juntas uma criança a lidar com seus conflitos?

A Educação Social pode ser entendida como uma Educação que tem como objetivo o desenvolvimento da sociabilidade da pessoa e grupos delas, assim como das instituições que nela circundam e circulam, diminuindo, dessa forma, a violência contra a criança e ao adolescente.

Baseado em Paulo Freire, o movimento denominado Educação Popular, de modo inventivo e saudável, colaborou com o seu saber-prática diferenciar Educação Social de Educação não Escolar.

O psicopedagogo adota posturas psicofilosóficas – espirituais, que movem os profissionais na utilização dos métodos e das técnicas facilitadoras na construção da aprendizagem.

O governo; a sociedade; a família; a escola e os educadores têm que estar interessados, desejosos, preparados, formados e informados sobre a criança e a adolescência e com a complexidade da juventude, seu envolvimento com a violência (que vem do país todo, mas que nem todos se contaminam) produzindo consciência crítica capaz de provocar e reivindicar pela socialização dos direitos estabelecidos, exigindo o cumprimento e a otimização da Inclusão Social e da construção da cidadania devido à apropriação de novas formas de expressão e subjetividade pelo desejo de crescer, de aprender, de saber, de sonhar.

Quanto às experiências exitosas realizadas na Associação Curumins tem-se:  
PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA: Foram realizadas formações com gestores, professores e



alunos com o objetivo de tornar o ambiente escolar um lugar seguro e de proteção, contribuindo para a prevenção das situações de violência e ato infracional que ocorresse no espaço escolar. Foi muito difícil no início a aceitação por parte da escola, o ingresso de crianças e adolescentes em situação de rua, mas de acordo com a proteção de Lei, a inclusão foi realizada, como também a necessidade das formações contínuas para a real inclusão. Pela “Cultura da Paz” onde se apoiou em Maria Montessori em seu clássico “Educação e Paz”, Editora Portugália os adolescentes e jovens tiveram um papel fundamental na construção da Cultura de Paz na escola e na comunidade. Juntamente com a Psicopedagoga e a equipe interdisciplinar formada por: Pedagogos; Psicólogos; Assistentes Sociais; Enfermeiros; Médicos; Nutricionistas; Advogados promoveram atividades como: círculos de diálogo nas escolas e com crianças; rodas de conversa; debates comunitários e formações sobre como prevenir e identificar situações de violência tanto na rua quanto em casa; PRESERVAÇÃO DOS DIREITOS DA INFÂNCIA: “*Lugar de criança e adolescente é na escola*”. Maior visibilidade e importância à Educação em prol da Cidadania. Combate ao trabalho infantil e sensibilização às famílias da responsabilidade e obrigação dos pais sobre a Educação, Saúde e Segurança dos filhos garantindo o desenvolvimento seguro, saudável e pacífico na família; EDUCADORES SOCIAIS: Professores que trabalham com as famílias. Orientando os pais sobre os direitos e deveres tanto dos pais quanto das crianças. Notou-se que as crianças e adolescentes em situação de rua reproduzem uma história vivida pelos seus pais, como se fosse algo inevitável. Quando se apresenta aos pais outros caminhos a trilhar que levam seus filhos a não terem o seu meu destino, a princípio ficam muito desconfiados só acreditando quando percebe a realidade se transformar como também as condições de vida pessoal e familiar; EDUCADORES DE RUA: Os Educadores de Rua realizam uma atividade que requer muita cautela e paciência, pois como já dito anteriormente, a rua é cativante; na rua “*eu sou livre*”; “*ou penso que sou*”; mas, a rua tem muitas leis que o Educador não as conhece. Portanto, ele tem primeiramente que: observar, entender, compreender para depois se aproximar. Pedir licença e só pertencer ao grupo se for permitido. Caso tenha permissão, será por meio do lúdico que iniciará o que se denomina a princípio de “*namoro pedagógico*”. Aonde por meio de diálogo informal irá devagar conhecendo esta criança ou adolescente e terá que ser verdadeiro, pois a partir do momento que se estabelecer a confiança, a mesma não poderá ser abalada, porque caso contrário, alguém já tão sofrido, não acreditará mais em ninguém. Após vários encontros é que virá o convite para conhecer o Projeto Curumins que é um local aberto, sem grades, onde esta criança

ou adolescente poderá ir e vir à hora que quiser e o Educador deverão estar em terapia, pois a qualquer momento poderá chegar à conclusão que a “*rua*” é melhor do que o Projeto e não se pode impedi-lo de ir e vir quantas vezes for necessário até que se conscientize sobre: “*quem sou eu*”; “*o que quero ser e fazer daqui para frente*”.

A escola é muito importante sem dúvida, mas existem mais espaços que colaboram de modo significativo com a educação de maneira não formal. A Educação Social e Inclusiva é um ramo da Educação em geral, devendo ser apreendida, enquanto instrumental que facilita os processos ensino-aprendizagem, nos seus métodos e técnicas, apenas como mais um “*ferramenta*”.

Um instrumental que se refere às descobertas de modos de produzir ou criar intervenções, procedimentos, materiais construídos, que venham facilitar ao sujeito que se identifica e se denomina “*Educador Social*” ou simplesmente educador.

Quando se fala do homem livre, dizia Montessori (1939, p.127 e 128):

Devemos antes de mais, retificar algumas ideias. Não se deve pensar que o homem livre se opõe à sociedade, à ordem e à disciplina social. Pelo contrário, ajudando o homem a seguir o plano do seu desenvolvimento, as leis naturais, realizou uma sociedade mais perfeita do que a nossa. O adulto deve ser seu auxílio, não um obstáculo; Deve antes de mais, ajudar a criança nas suas necessidades; deixa-la agir sozinha, porque só agindo se vive.

“*Como homens, somos diferentes, buscamos soluções mais adaptadas ao lugar, ambiente ou época em que vivemos*” (Boran, 2000, p. 30).

Nesse contexto se é capaz de criticar, propor novas soluções e maneiras de atuar no mundo, para depois escolher melhor. Ao mesmo tempo, se está no tempo, no aqui (lugar) e agora (tempo) e se é também marcado por isso mesmo, além das suas capacidades de atualização, provocando e reinventando o cotidiano, mostrando além da alienação, aproximando-se às táticas de enfrentamento e estratégias de (sobre) vivência.

O homem é capaz de trabalhar e construir uma comunidade de pessoas reinventando e transformando o mundo, participando nele, ligando-se com seus companheiros existenciais. Ao processo vivido sempre se está descobrindo e se realizando como pessoas, cidadãos, “*gente mesmo*”, pois “*na medida em que aprendemos a nos comunicar com os outros, num nível cada vez mais profundo, nós mesmos nos tornamos mais homens*” (Moran 2017, p. 32).

Pelo método Paulo Freire, que ele chamou de “*caminho*”, um educador fornece pelo diálogo as relações humanas, dentre outros modos, o “pensar-sentir e agir”. Na Educação Social e Inclusiva defende-se uma “escuta do *sujeito*”, ou seja, um “ensinante-educador social” que põe a escuta do sofre (dor) ou não. E é por essa escuta que o “sujeito-aprendente” expressa o desejo, a sua marca e a união que os aos educadores sela construindo a “mediação pedagógica”.

A mediação gera novas relações a partir de modos criativos e alternativos de comunicação (linguagem, corpo, artes, entre outros) que invoca uma percepção do outro como diferente nas suas singularidades (portanto diferente de nós) e semelhanças (humanidade).

Na ação-sentida de mediação, cabe ao Psicopedagogo social e inclusivo refletir eticamente acerca de seu trabalho, descrever a si mesmo (no mundo) acerca de como atua. Ele é como uma rendeira do Nordeste, que vai tecendo minuciosamente as relações humanas situadas nas zonas que se mostram fragmentadas, descosturadas, rasgando, esfacelando-se.

O método “ver – julgar – agir – avaliar” é a chave encontrada na abordagem sistêmica da Psicopedagogia Social Inclusiva com a missão reflexiva nos diferentes segmentos da sociedade com objetivo de propiciar uma sensibilização crítica cristã e de prática da vivência social. Ver ou analisar é o perceber; Julgar ou avaliar é o discernir o que é adequado para aquela situação-demanda vista-sentida no qual se desvelou, o Psicopedagogo Social e Inclusivo; Agir é o ato sentido do reinventar, a partir do visto-avaliado, objetivando provocar o inadequado para aquele determinado contexto sócio histórico transformando-o em adequado.

O senso crítico emerge nos trabalhos de pequenos grupos, em que as pessoas comecem a “ler – sentir – agir – pensar” a realidade, sendo então “[...] *ativos na construção de um mundo melhor*” (Boran, 2000, p. 35). Deve-se sempre partir da realidade, da vida das crianças, dos jovens (Ver). Depois confrontar os desafios levantados pela realidade com a fé (Julgar). Finalmente partir para uma ação transformadora do meio (Agir).

*“Ninguém sai intacto de um relacionamento humano com ou sem qualidade. O que determina esta qualidade não são os diplomas, mas uma atitude já internalizada e que pode ser ensinada através de um processo ensino-aprendizagem provoca (dor)”* (Pinel, 2008, p. 81).

## REFERÊNCIAS

- Alvin, Maria Rosilene Barbosa. *Violência Contra o Menor ao Extermínio da Criança e do Adolescente*. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro Para Infância e Adolescência, 2010.
- Azambuja, Maria Regina F. de; Ferreira, Maria Helena Mariante e col. *Violência Contra a Criança e o Adolescente*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- Boran, G. Mulheres e Violência Interseccionalidade. *Psicologia Social*. Print version ISSN 0102-3772. On-line version. ISSN: 1806-3446. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722000000200007>. v. 16, n. 2. Brasília May/Aug. 2000.
- Brasil. *LEI Nº 9.970, DE 17 DE MAIO DE 2000*. Institui o dia 18 de maio como o Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes. D.O.U. 18 de maio de 2000. Brasília: Casa Civil, SUBCHEFIA PARA ASSUNTOS JURÍDICOS.
- Freire, Paulo. *Educação Libertadora*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- Graciani, Maria Stela S. *Pedagogia social de rua*. São Paulo: Vetor, 2016.
- Larossa, Jorge e Kohan, Walter. *Elogio da Escola*. São Paulo: Autêntica, 2017.
- Martins, Christine Baccarat de Godoy e Jorge, Maria Helena Prado de Mello. *Violência Contra Crianças e Adolescentes*. Mato Grosso: UFMT, 2011.
- Ministério da Educação. *Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado*. Brasília: MEC/ SEESP, 2006.
- Miranda, Clara F. *Educadores da noite*. Belo Horizonte: Nuex-Psi, 2003.
- Moran, Edgar. *Os Sete saberes necessários para a educação do futuro*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2017. Brasília: Unesco, 2002.
- Minayo, Maria Cecília. Violência contra crianças e adolescentes: questão social, questão de saúde. *Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil*. Scielo: On-line version. ISSN: 1806-9304, v. 1, n. 2, Recife May/Aug, 2001.
- Montessori, Maria. *Educação e Paz*. Portugal: Portugália, 1939.
- Moraes, Carmem Sylvia Vidigal. A Normatização da Pobreza: crianças abandonadas e crianças infratoras. *Revista Brasileira de Educação*. Set./Out./Nov./Dez./2000. Nº15. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a06.pdf>. Acesso em: 20/out./2012.
- Noffs, Neide de A.(col.) *O Fazer Psicopedagógico*. Porto Alegre: Artmed, 2012.
- Pinel, Philipp. Philippe Pinel e os primórdios da Medicina Mental. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*. Scielo: Print version, ISSN: 1415-4714. On-line version, ISSN: 1984-



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Desenvolver a Consciência metalinguística: 3 instrumentos possíveis

Developing the metalinguistic awareness: 3 possible instruments

\*Ana Paula Couceiro Figueira, <https://orcid.org/0000-0001-5998-3046>

\*\*Célia Ribeiro, <https://orcid.org/0000-0002-1000-6890>

\*\*\*Maria Antonietta Pinto, [https://www.researchgate.net/profile/Maria\\_Pinto15](https://www.researchgate.net/profile/Maria_Pinto15)

\*\*\*\*Sofia Campos <https://orcid.org/0000-0002-4696-3537>

\*Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal

\*\*Universidade Católica Portuguesa, pólo de Viseu

\*\*\*Universidade de La Sapienza, Roma, Itália

\*\*\*\*Escola superior de saúde. Instituto politécnico de Viseu

Nota dos autores

[Apouceiro@fpce.uc.pt](mailto:Apouceiro@fpce.uc.pt)

#### Resumo

Pretendemos operacionalizar o constructo consciência metalinguística e apresentar três testes (THAM's, testes de habilidades metalinguísticas), provas ou recursos, que permitem analisar esta competência. Dado que consideramos esta capacidade importante e passível de ser promovida desde a infância, a proposta avança ferramentas para três faixas etárias distintas: para crianças, o THAM-1, para adolescentes, o THAM-2 e para adultos, o THAM-3. Estes recursos são adaptações para o português europeu dos MAT's (acrónimo de *Metalinguistic Awareness Tests*), originais em versão italiana, de Pinto (cf. Matel project), com versões em várias línguas, mundialmente disseminados (cf. Projeto MATEL), mesmo por via de um projeto europeu, MATEL. Ao nível nacional, já se encontram em circulação, pela publicação de um livro, estando em curso diversas investigações.

*Palavras-chave:* consciência metalinguística; avaliação; intervenção.

#### Abstract

We intend to operationalize the construct metalinguistic awareness and present three tests (THAMs, tests of metalinguistic abilities), tests or resources that allow to analyze this competence. Given that we consider this capacity important and amenable to promotion from childhood, the proposal offers tools for three different age groups: for children, THAM-1, for adolescents, THAM-2 and for adults, THAM-3. These resources are adaptations to the European Portuguese of MAT's, original in Italian version, of internationally recognized authors, with versions in several languages, worldwide disseminated, even by way of a project European, MATEL. At the national level, they are already in circulation, by the publication of a book, and there are several investigations.

*Keywords:* metalinguistic awareness; assessment; intervention.

## CONSCIÊNCIA METALINGUÍSTICA: 3 INSTRUMENTOS POSSÍVEIS

A quantidade e multiplicidade de estudos linguísticos e psicolinguísticos analisados até agora revelam uma grande variabilidade terminológica e semântica na abordagem deste constructo complexo que é a consciência metalinguística (Figueira & Pinto, 2018). No entanto, podemos falar de consciência metalinguística quando estão reunidas as três condições seguintes: 1) o indivíduo sabe separar o significante do significado e analisar as relações de dependência, semelhança e diferença que ligam os signos uns aos outros, em termos de forma e de conteúdo; 2) é capaz de segmentar os signos linguísticos em sílabas e morfemas relevantes; e 3) sabe diferenciar as características dos signos que pertencem a um determinado código e as utilizações individuais e sociais deste código (Figueira & Pinto, 2018). Dada a pertinência do desenvolvimento destas capacidades, há necessidade de as analisar e promover. Neste sentido, são propostos três testes, um para cada faixa etária distinta: crianças, adolescentes e adultos. Testes que para além de serem utilizados enquanto instrumentos de avaliação podem funcionar enquanto ferramentas de intervenção. Estes testes configuram-se como estratégias úteis no todo ou em parte, para educadores, professores, psicólogos e clínicos, para identificação e intervenção ao nível da consciência metalinguística (Figueira & Pinto, 2018).

### **Metodologia**

É apresentada a arquitetura dos três testes de avaliação/intervenção ao nível da consciência metalinguística (Figueira & Pinto, 2018).

### **Resultados**

O THAM-1 é um instrumento de medida da consciência metalinguística através de várias habilidades metalinguísticas. É concebido para a faixa etária dos 4-6 anos inclusive, ou, em termos institucionais, para as fases escolares de transição entre o jardim-de-infância e a escolaridade básica, na maioria dos países ocidentais. É composto por 7 provas, subdivididas em dois grupos: um contém cinco provas de natureza metalinguística geral (MLG); o outro, com duas provas, que avalia as capacidades ou habilidades metalinguísticas mais específicas (MLE). A distinção entre os dois grupos (MLG e MLE) é feita com base nos critérios seguintes: no grupo MLG, *a reflexão sobre sinais é subordinada à ação recíproca das relações sintagmáticas e paradigmáticas e do significado lexical e gramatical que veiculam*. A natureza metalinguística reside na solicitação de reflexão a propósito das operações; no grupo MLE, por outro lado, a estrutura e a função dos sinais são colocados em primeiro plano, incidindo o foco nos grafemas mais enquanto objeto de conhecimento do que enquanto veículo de significado. Mais do que apenas avaliar o grau de

familiaridade das crianças com diferentes tipos de convenções que regulam a escrita e a leitura, estas provas avaliam a compreensão da função de oposição que se estabelece entre cada grafema relativamente a todos os outros que revelam afinidade com ele. Apesar das diferenças mencionadas anteriormente, os dois grupos estão relacionados, na medida em que ambos medem a capacidade para refletir sobre determinados tipos de significados, ainda que a níveis diferentes.

Ainda, há a considerar a continuidade vertical nos três THAM's (além da especificidade desenvolvimental e/ou linguística de cada teste). Os denominadores comuns são: o Nível 0: o sujeito ignora o conflito metalinguístico que lhe é apresentado, ou não dizendo nada, ficando em silêncio, ou repetindo simplesmente o item ou parte do item, ou dizendo que não sabe ou dando justificações tautológicas do tipo “é assim porque é assim”; o Nível 1: o sujeito percebe parcialmente o conflito mas não o resolve verdadeiramente ou completamente; o Nível 2: o sujeito percebe completamente a essência do conflito, equaciona sistematicamente os elementos pertinentes do problema colocado e resolve-o com mestria.

Grupo de provas MLG: composto por cinco provas, cada uma composta por um número variável de itens (entre oito e dez): 1.G) Correção da Ordem das Palavras: 9 itens. É pedido à criança que reordene ou reorganize frases em que existem anomalias na colocação de 3 elementos: a) o artigo, b) o verbo, e c) o advérbio de negação; 2.G) Avaliação da Extensão das Palavras: tem 12 itens; 3.G) Segmentação Lexical: Analisa a capacidade para reconhecer e quantificar o número de palavras numa frase; 4.G) Prova de Rimas: inclui oito itens. Analisa a capacidade para perceber semelhanças fonéticas entre palavras; 5.G) Substituição de Palavras. É pedido à criança que substitua uma determinada palavra por outra. O grupo de provas MLE é composto por duas provas: 1.E) Identificação de Palavras, Letras e Números Escritos, composta por 9 itens; 2.E) Morfologia e Função de Símbolos Escritos. Avalia a capacidade para reconhecer a legibilidade de símbolos escritos com diferentes características e funções, fora de um contexto preciso. Esta prova possui quatro partes: A) Legibilidade de Números, B) Legibilidade de Artigos, C) Legibilidade de Pontuação, D) Legibilidade de Textos.

O THAM-1 é um teste de papel e lápis que pode ser administrado de forma *individual e oral*. À exceção da prova Avaliação da Extensão de Palavras, cada item é codificado com base em três níveis traduzidos para as cotações de 0, 1, 2. A cotação total do teste é a soma das cotações obtidas para cada item.



## CONSCIÊNCIA METALINGUÍSTICA: 3 INSTRUMENTOS POSSÍVEIS

Quanto ao THAM-2, é um instrumento de avaliação da consciência metalinguística, para crianças dos 9 aos 14 anos de idade, correspondendo, geralmente, aos últimos anos da escolaridade primária ou elementar e ao início dos estudos secundários, nos sistemas escolares da maioria dos países ocidentais. É composto por 6 provas: Compreensão, Sinonímia, Aceitabilidade, Ambiguidade, Função Gramatical e Segmentação Fonémica: 1) Compreensão, inclui seis pares de frases. A primeira frase de cada par (A) estabelece uma relação sintática, repetida na segunda frase (B), com algumas variações. A questão inicial centra-se na compreensão de uma relação semântica e gramatical específica, em ambas as frases [pergunta L], seguida de uma pergunta sobre como o sujeito chegou a essa resposta [questão ML]; 2) Sinonímia: inclui cinco pares de frases, sintaticamente diferentes, sendo quatro pares sinónimos, variando apenas na sua construção. O quinto par apresenta duas frases que aparentemente diferem apenas na sua estrutura, embora também sejam diferentes no significado ou sentido; 3) Aceitabilidade é composta por 13 itens que contêm diferentes tipos de frases incorretas; 4) Ambiguidade é composta por 7 itens, dividida em duas partes. Os 3 primeiros itens constituem a primeira parte e consiste num conjunto de frases que contêm ambiguidades ao nível semântico. A segunda parte, constituída por 4 itens, consiste num conjunto de frases que revelam ambiguidades ao nível estrutural, sintático. As ambiguidades semânticas derivam de palavras polissémicas (homónimos; homógrafas), em que os seus diferentes significados podem modificar o sentido de toda a frase, embora as funções gramaticais de todos os outros elementos permaneçam invariáveis. Pergunta-se ao sujeito que (e quantos) significados tem, ou pode ter, a palavra polissémica (homónima; homógrafa) apresentada (L); 5) Função Gramatical é composta por 12 itens: os 6 primeiros testam a compreensão das funções gramaticais do sujeito, objeto e predicado/complemento. As perguntas L, linguísticas, são voltadas para uma análise tanto da ação como dos agentes implicados. As perguntas ML que se seguem avaliam os fundamentos desta análise; 6) Segmentação Fonémica é constituída por quatro partes e estruturalmente diferente das anteriores. A diferença básica diz respeito ao nível de análise linguística: a frase e as suas restrições às relações sintagmáticas desaparecem. O sujeito analisa fonemas, sílabas e morfemas lexicais, de acordo com relações paradigmáticas. A distinção L-ML é relevante apenas em duas das quatro partes desta secção: 6.1. Semelhanças e diferenças fonológicas nos conjuntos de pares mínimos. Esta parte da prova requer não só a capacidade de reconhecer os fonemas semelhantes e diferentes, mas também a reflexão sobre o sentido das palavras que contêm os fonemas. O teste avalia a compreensão da mudança do nível de fonema para o nível de morfema; 6.2. Divisão

métrica silábica: exercício fonético-fonológico típico, que não necessita de perguntas ML; 6.3. Repetição de sons (Identificação de fonemas repetidos dentro de uma palavra); 6.4. Formação de palavras: formar palavras possíveis que podem ser obtidas através da combinação de um fonema inicial variável (escolhidos a partir de um conjunto de cinco) com um fragmento, fixo, de uma palavra.

É, igualmente, um teste de papel e lápis, que pode ser administrado individualmente ou a grupos. Para cada uma das provas, as respostas L e ML são codificadas de forma diferente e separadamente. As respostas L são cotadas de acordo com o procedimento dicotómico certo ou errado (1 ou 0 ponto). As respostas ML, por outro lado, são avaliadas item a item, de acordo com três níveis: 0, 1, e 2. A pontuação total é obtida somando-se os resultados/pontuações dos itens individuais, como já indicado para as respostas L.

As características qualitativas subjacentes aos 3 níveis ML mencionados, válidas para as cinco primeiras provas, e parcialmente para a prova Segmentação Fonémica, são os seguintes: Nível 0: Nível pré-analítico: O sujeito ainda não atingiu a capacidade de analisar a relação dos índices semânticos e gramaticais nos itens apresentados; Nível 1: Análise pertinente mas insuficiente: O sujeito utiliza um método de análise tosco, isolando, por exemplo, pelo menos, uma das pistas semântico-gramatical, ou reelaborando o conteúdo do item como uma paráfrase pertinente. A capacidade de reconstituir a arquitetura total do estímulo apresentado não está ainda desenvolvida. Os argumentos dados às respostas não são suficientes, somente parciais, para resolver a ambiguidade que a frase contém; Nível 2: Análise Pertinente e exaustiva/completa: O sujeito utiliza um método sistemático de análise, identificando todos os índices semânticos e gramaticais pertinentes no item. Deste modo, garante uma clarificação completa do problema colocado que pode ser considerada característica totalmente "meta".

O THAM-3 é um instrumento de análise e avaliação das habilidades metalinguísticas, para adolescentes e adultos, e, portanto, tem como alvo os indivíduos com idade superior a 16 anos, em situação escolar ou profissional. A população-alvo deste teste, com as características escolares e socioprofissionais, foram tidas em conta no desenvolvimento deste teste, com a finalidade de evidenciar as capacidades metalinguísticas para este grupo específico.

O teste é composto por 3 provas em que 2, Compreensão e Linguagem Figurativa, são de natureza metassemântica, enfatizando, respetivamente, as utilizações convencionais e as utilizações criativas da linguagem. A 3ª prova, Aceitabilidade, é uma prova metagramatical e

## CONSCIÊNCIA METALINGUÍSTICA: 3 INSTRUMENTOS POSSÍVEIS

metassintática: 1) Compreensão: composta por 8 itens em que cada item é constituído por duas frases. Permite a avaliação da compreensão das relações qualitativas, temporais, morfológicas e espaço-temporais. Solicita-se ao sujeito que indique se as duas frases que compõem cada item expressam o mesmo tipo de relação ou relações diferentes, tendo que justificar, posteriormente, a sua resposta; 2) Aceitabilidade: baseia-se no conhecimento do sujeito de regras gramaticais e sintáticas que são violadas num breve texto. O sujeito deverá ser capaz de reconhecer os erros (em número de 15) - de natureza morfossintática (gramaticais e sintáticos) - presentes no texto, corrigir os mesmos e, posteriormente, justificar as correções. A dimensão L consiste na capacidade de identificar e corrigir esses erros, de modo a obter a solução completa e correta para o problema. Os 15 erros representam os 15 itens. A dimensão ML, por outro lado, consiste na capacidade em justificar cada correção através de um duplo reconhecimento: o tipo de regra violada e as formas em que a correção se encaixa de forma adequada para o contexto da frase; 3) Linguagem Figurativa: analisa a capacidade de compreensão de vários exemplos de linguagem figurativa: metáforas, num sentido estrito, apresentadas como frases individuais, *slogans* publicitários e textos poéticos breves, para um total de seis itens (dois por cada tipologia).

O THAM-3 é igualmente um teste de papel e lápis para ser administrado de uma forma exclusivamente escrita, quer individualmente ou em grupo. Possui dois tipos de cotação: para as questões L (de Linguística) e questões ML (questões metalinguísticas), correspondente a dois tipos de conhecimento. A dimensão L apela para os conhecimentos implícitos das regras da língua portuguesa e a dimensão ML apela para conhecimentos explícitos das mesmas regras, pela solicitação da justificação da resposta dada pelo sujeito. Enquanto a dimensão L coloca a ênfase sobre a identificação ou não de um problema específico, ao nível da compreensão e da aceitabilidade, a dimensão ML remete para a qualidade da justificação quanto à pertinência e à exaustividade. Os resultados máximos L e ML, o somatório total L será  $4 + 15 + 2 = 21$ , o somatório total ML será  $16 + 30 + 12 = 58$ . Assim, Total THAM-3 =  $21 + 58 = 79$ .

### Considerações Finais

Na perspetiva dos autores (Figueira & Pinto, 2018), o que sabemos sobre consciência metalinguística?

1/ Uma criança de 4 a 6 anos já pode evidenciar habilidades metalinguísticas explícitas. Essas habilidades são ferramentas essenciais para o aluno, permitindo-lhe uma fácil integração à escola básica e às respetivas e correspondentes exigências académicas;

2/ A escolarização promove uma dupla ativação da consciência metalinguística, por um lado, fornecendo ao aluno os conhecimentos e, por outro, permitindo e requerendo a aplicação desses conhecimentos. A linguagem torna-se um meio de transmissão de conhecimento e uma ferramenta de integração do conhecimento. De outra forma, a linguagem é usada para falar de e da linguagem. A atividade metalinguística é, portanto, o cerne da escolarização entre os 9 e os 14 anos e faz parte do quotidiano dos alunos;

3/ O jovem adulto estudante e adultos profissionais enfrentam diariamente a linguagem dos meios de comunicação e da sociedade em geral, linguagem muitas vezes com expressões ambíguas e/ou específicas. A sua capacidade em decodificar a mensagem através de jogos de palavras é testada constantemente. Uma análise metalinguística é, muitas vezes, o meio ou a estratégia para desmontar múltiplos significados;

4/ A consciência metalinguística dos indivíduos bilingues é superior à dos monolingues. A aprendizagem de uma segunda língua promove, assim, o desenvolvimento da consciência metalinguística;

5/ Um baixo nível de consciência metalinguística muitas vezes explica o baixo nível de desempenho académico, escolar. É, portanto, pertinente avaliar o nível de desenvolvimento da consciência metalinguística e potenciar, remediando, caso necessário. Os testes propostos neste volume são ferramentas para esta finalidade.

Estes factos comprovam a importância da consciência metalinguística e os seus benefícios educacionais e sociais (Figueira & Pinto, 2018).

Resta ancorar na cultura educacional nos e dos diferentes contextos de ensino e de aprendizagem para que os alunos de todas as idades aproveitem ao máximo os seus benefícios.

Os recursos apresentados podem configurar ferramentas úteis para intervir ao nível deste constructo.

### Referências

- Culioli, A. (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et représentations*. Paris: Ophrys.
- Figueira, A. P., & Pinto, M. A. (2018). *Consciência Metalinguística: Teoria, desenvolvimento e instrumentos de avaliação*. Lisboa. Psiclínica.

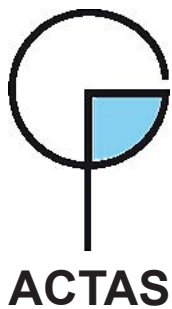
## CONSCIÊNCIA METALINGUÍSTICA: 3 INSTRUMENTOS POSSÍVEIS

Pinto, M. A. (1999). *La consapevolezza metalinguistica. Teoria, sviluppo, strumenti di misurazione*. Pisa, Roma: Istituti Editoriali e Poligrafici Internazionali.

MATEL, <https://www.pintomatel.com/> e <https://www.facebook.com/MATEL-LLP-European-project-1593940834180210/?pnref=story>

Pinto, M. A. (1999). *La consapevolezza metalinguistica. Teoria, sviluppo, strumenti di misurazione*. Pisa, Roma: Istituti Editoriali e Poligrafici Internazionali.

Pinto, M. A. (sd). <http://www.editricesapienza.it/node/7561>



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Estratégias de Savoring em Professores do Ensino Superior Português

Savoring Strategies in Teachers of Portuguese Higher Education

Susana Fonseca (<https://orcid.org/0000-0002-5930-5381>)\*, Filomena Jordão  
(<https://orcid.org/0000-0003-2770-879X>)\*\*

\* Escola Superior de Educação e Centro de Estudos em Educação, Tecnologias e Saúde do Instituto Politécnico de Viseu, Portugal\*\* Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto e Centro de Psicologia da Universidade do Porto

Autor de contacto: [susanafonseca@esev.ipv.pt](mailto:susanafonseca@esev.ipv.pt)

## Resumo

O savoring é conceptualizado como um processo pelo qual as pessoas obtêm ativamente prazer e satisfação em relação a experiências positivas vivenciadas. Este estudo visou conhecer quais as estratégias de savoring utilizadas pelos professores do ensino superior e averiguar a existência de diferenças nas estratégias de savoring utilizadas pelos professores do ensino superior em função das variáveis pessoais e profissionais do nosso estudo. Os dados foram recolhidos através de um questionário construído para o efeito constituído por um conjunto de questões sociodemográficas e pela *Ways of Savoring Checklist* (validada para a população portuguesa e para professores). A amostra foi constituída por 439 docentes do ensino superior, dos quais 60,8% (n=267) eram do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 22 e os 76 anos (M=44.8 e DP=8.766).

Os resultados sugerem que em média os professores do ensino superior utilizam pouco as estratégias para desfrutar das experiências/acontecimentos positivos (M=3.18 e DP=1.289). Considerando a análise das frequências médias de utilização das estratégias de savoring, constata-se que a ‘partilha com os outros’ é a mais utilizada (M=4.15 e DP=1.717); a ‘construção de memórias’ é utilizada algumas vezes (M=3.30 e DP=1.541) e, o ‘comportamento manifesto’ é a menos utilizada (M=2.35 e DP=1.435).

Estes resultados poderão estar relacionados com o facto da utilização de estratégias de savoring requerer a libertação face a necessidades sociais e de estima, que nesta população poderá ser especialmente difícil de acontecer face às características inerentes às suas funções. Pressupostos que poderão ser explorados em estudos futuros com esta população.

*Palavras-chave:* stresse ocupacional, savoring, professores do ensino superior

## Abstract

Savoring is conceptualized as a process by which people actively get pleasure and satisfaction from positive experiences. This study aims to know which savoring strategies are used by higher education teachers and to investigate the existence of differences in the strategies of savoring used by the teachers of higher education in function of the personal and professional variables. The data were collected through a questionnaire built for this purpose, consisting of sociodemographic questions and the *Ways of Savoring Checklist* (validated for Portuguese population and teachers).

## VANTAGENS E DESVANTAGENS DAS DINÂMICAS DE GRUPO

The sample consisted of 439 higher education teachers, of which 60.8% ( $n = 267$ ) were female, aged between 22 and 76 years ( $M = 44.8$  and  $SD = 8.766$ ).

The results suggest that higher education teachers make little use of strategies to enjoy positive experiences ( $M = 3.18$  and  $SD = 1.289$ ). Considering the analysis of the average frequencies of use of the savoring strategies, it is observed that 'sharing with others' is the most used ( $M = 4.15$  and  $SD = 1.717$ ); the 'memory construct' is used a few times ( $M = 3.30$  and  $SD = 1.541$ ) and 'manifest behavior' is the least used ( $M = 2.35$  and  $SD = 1.435$ ).

These results may be related to the fact that the use of strategies of savoring requires the release of social and esteem needs, which in this population may be especially difficult to happen due to the characteristics inherent to their functions. Assumptions that may be explored in future studies with this population.

*Keywords:* occupational stress, savoring, teachers of higher education



O sistema de ensino superior em Portugal, assim como em muitos outros países da Europa e do mundo, tem experienciado nos últimos anos grandes alterações, que se traduzem em reestruturações curriculares e estatutárias, novas políticas de contratação, downsizing e cortes orçamentais, de onde decorrem alterações consideráveis no estatuto e funções dos professores do ensino superior (Almeida, 2011). Todas as mudanças ocorridas e aquelas que tacitamente se vislumbram num futuro próximo, têm contribuído para o aumento e propagação do stresse nos professores do ensino superior, como demonstram e salientam os estudos realizados em diferentes países (Kinman, Jones, & Kinman, 2006; Pinto, 2009; Tytherleigh, Webb, Cooper, & Ricketts, 2005; Winefield, Gillespie, Stough, Dua, Hapuarachchi, & Boyd, 2003). As conclusões destes estudos demonstram que as instituições de ensino superior já não constituem ambientes de trabalho com baixos níveis de stresse como outrora (Winefield et al., 2003).

A maioria dos estudos realizados até ao momento sobre stresse ocupacional dos professores do ensino superior têm considerado apenas as respostas negativas ao stresse e os seus efeitos nefastos. Estudos recentes, realizados com outros profissionais (p. ex., enfermeiros) e ancorados na perspetiva transaccional de stresse de Lazarus e Folkman (1984, 1987), têm salientado também a existência de respostas positivas ao stresse e dos seus efeitos benéficos para o indivíduo (Bishayee, 2012; Gillespie, Walsh, Winefield, Dua, & Stough, 2001; Nelson & Simmons, 2003; Simmons, 2000; Simmons & Nelson, 2007; Simmons, Nelson, & Quick, 2003). Desta forma, entendemos que o stresse detém uma elevada subjetividade, na medida em que o indivíduo avalia as condições como sendo ou não sendo ameaçadoras, e o mesmo indivíduo pode ainda ir ao longo do tempo alterando a forma como reage a determinado fator de stresse (Lazarus & Folkman, 1984, 1987). Assente nesta perspetiva transaccional e nos princípios gerais da Psicologia Positiva (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000), é apresentado por Nelson e Simmons (2003) um modelo de stress ocupacional que dá conta quer das respostas negativas (distress) quer das respostas positivas ao stress (eustress). Segundo o referido modelo, a vertente positiva ou negativa dos stressores depende da avaliação cognitiva realizada pelo indivíduo que influencia também a forma como ele lida com o distress (coping) ou o aprecia (savoring) e o impacto que este terá em aspetos tais como a saúde, o bem-estar e a satisfação será diferente (Nelson & Simmons, 2003; Simmons & Nelson, 2007). O savoring, é, deste modo, o processo através do qual as pessoas alcançam ativamente prazer e satisfação face à experiência positiva (Bryant & Veroff, 2007). Este processo abarca a interação entre a pessoa e o seu ambiente, assim como a dinâmica interativa e transaccional das emoções

## VANTAGENS E DESVANTAGENS DAS DINÂMICAS DE GRUPO

positivas geradas nessas interações. Desta forma, o savoring pode ser considerado como uma forma cognitiva de regular emoções, utilizada para manter e prolongar as experiências emocionais positivas (Carvalho, 2009) e segundo Bryant e Veroff (2007) assenta em três pressupostos fundamentais: 1) a existência de uma atenção consciente e centrada na experiência, e não apenas a experiência de prazer ou as várias gratificações do ego; 2) um sentido do imediato, de algo que acontece aqui e agora; e 3) a libertação face a necessidades sociais e de estima.

### **Método**

Este trabalho resulta de um estudo do tipo não-experimental, transversal e descritivo (Sampieri, Collado & Lucio, 2006) através do qual se procurou conhecer quais as estratégias de savoring utilizadas pelos professores do ensino superior e averiguar a existência de diferenças em relação às estratégias de savoring utilizadas pelos professores do ensino superior em função das variáveis pessoais e profissionais consideradas no nosso estudo.

### **Participantes**

Participaram no estudo 439 docentes do ensino superior, dos quais 60,8% (n=267) eram do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 22 e os 76 anos (M=44.8 e DP=8.766). A maioria detinha o grau de doutor (59,9%), seguindo-se os que detinham o grau de mestre (33,5%), os licenciados (5,9%) e, por último, os que possuíam uma pós-graduação (0,7%).

### **Instrumento**

Para a recolha de dados no presente estudo utilizou-se o método do inquérito, com recurso à técnica do questionário autoadministrado, constituído por um conjunto de questões pessoais (sexo, idade, estado civil e habilitações académicas) e profissionais (vínculo contratual, horas letivas semanais, anos de docência ES, nº publicações/ano, categoria profissional, regime prestação serviços, nº alunos, nº unidades curriculares, funções de gestão e subsistema de ensino) e pela *Ways of Savoring Checklist* (Bryant & Veroff, 2007, adaptada e validada por Menezes Santos, Carvalho & Marques Pinto, 2008 e por Fonseca, 2014 para a população portuguesa e validada para professores). A versão para professores é, assim, constituída por 11 itens agrupados em três fatores (Comportamento Manifesto – itens 2, 6, 7 e 9; Construção de Memórias – itens 5, 8, 10 e 11; e Partilha com os Outros – itens 1, 3 e 4).

## Procedimentos

Os dados foram recolhidos online, através de um questionário construído no *limesurvey*, que permitiu gerar um link, posteriormente enviado, juntamente com o pedido de colaboração e de divulgação do link de acesso ao questionário de recolha de dados, a docentes via e-mail (através de contactos pessoais e contactos institucionais resultantes de pesquisa na internet - instituições de ensino superior da rede pública e privada).

## Análise de dados

Optou-se neste estudo pela estatística paramétrica, estando salvaguardados os pressupostos de normalidade das distribuições e homocedasticidade (Pestana & Gageiro, 2003). Assim, utilizaram-se análises de carácter descritivo (médias e desvios padrão) e indutivo (t de Student e testes univariados), tendo os dados sido analisados recorrendo ao software estatístico SPSS - Statistical Package for the Social Sciences (versão IBM 20).

## Resultados

Os resultados sugerem que em média os professores do ensino superior utilizam pouco as estratégias para desfrutar das experiências/acontecimentos positivos ( $M=3.18$  e  $DP=1.289$ ). Considerando a análise das frequências médias de utilização das estratégias de savoring, constata-se que a ‘partilha com os outros’ é a mais utilizada ( $M=4.15$  e  $DP=1.717$ ); a ‘construção de memórias’ é utilizada algumas vezes ( $M=3.30$  e  $DP=1.541$ ) e, o ‘comportamento manifesto’ é a menos utilizada ( $M=2.35$  e  $DP=1.435$ ).

Verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas na utilização das estratégias de savoring em função do sexo, das habilitações escolares/académicas e do subsistema de ensino (universidade/politécnico). Não foram encontradas diferenças significativas nas estratégias de savoring utilizadas pelos professores do ensino superior em função das restantes variáveis pessoais e profissionais consideradas.

Os resultados obtidos indicam diferenças significativas entre professores e professoras em relação às estratégias de savoring ( $t_{(437)}=-2.771$ ,  $p<0.05$ ), apontando para uma maior utilização das estratégias de savoring pelas professoras ( $M=3.32$  e  $DP=1.360$ ) relativamente aos professores ( $M=2.97$  e  $DP=1.144$ ).

## VANTAGENS E DESVANTAGENS DAS DINÂMICAS DE GRUPO

No que respeita à influência da variável habilitações académicas nas estratégias de savoring, obtivemos resultados estatisticamente significativos ( $F_{(3,435)}=3.087$ ;  $p<0.05$ ), identificando-se a existência de diferenças entre aqueles cuja habilitação académica corresponde à licenciatura e aqueles com habilitação correspondente a mestrado e entre estes últimos e aqueles que têm o doutoramento no que diz respeito à construção de memórias, sendo que as diferenças encontradas apontam no sentido de uma maior utilização das estratégias de savoring identificadas, pelos professores com mestrado em relação aos licenciados e aos doutorados (Tabela 1).

Tabela 1

*Diferenças entre médias em função das habilitações académicas*

		Licenciatura	Pos-graduação	Mestrado	Doutoramento
Estratégias de savoring	Licenciatura	-	-.315	-.720*	-.426
	Pos-graduação		-	-.406	-.111
	Mestrado			-	.294
	Doutoramento				-

Em relação ao tipo de instituição (universidade/politécnico), os resultados obtidos apontam para diferenças estatisticamente significativas ao nível das estratégias de savoring ( $t_{(437)}=-2.344$ ;  $p<0.05$ ). As diferenças encontradas apontam para uma maior utilização das estratégias de savoring por parte dos professores que exercem funções em politécnicos ( $M=3.32$  e  $DP=1.287$ ) face aos que exercem funções em universidades ( $M=3.03$  e  $DP=1.278$ ).

### Discussão

Os resultados obtidos indicam que em média os professores do ensino superior utilizam pouco as estratégias de savoring para desfrutar das experiências/acontecimentos positivos, sugerindo que os mesmos não utilizam estratégias para manter e prolongar as experiências emocionais positivas (Carvalho, 2009). Este resultado poderá estar relacionado com o facto da utilização de estratégias de savoring requerer a libertação face a necessidades sociais e de estima (Bryant & Veroff, 2007), que nesta população poderá ser especialmente difícil de acontecer. Importa, contudo, salientar que a partilha com os outros surge, no nosso estudo, como a estratégia mais utilizadas pelos referidos profissionais e o comportamento manifesto a estratégia menos utilizada. De acordo com Bryant e Veroff (2007) a partilhar com os outros torna a experiência mais

agradável, na medida em que observar os amigos ou familiares a desfrutar é por si só uma atividade prazerosa, que quando os outros estão presentes, eles podem assinalar aspetos prazerosos da experiência que o indivíduo por si só não teria notado ou, por outro lado, o desejo de partilhar as experiências com os outros pode motivar a pessoa a tomar consciência de um maior número de detalhes e sentimentos que não seriam notados se assim não fosse e ainda porque, o indivíduo tem tendência a ser mais divertido na presença dos outros, tornando-o mais espontâneo, criativo, e mais expressivo quando está a desfrutar de uma experiência.

Ainda no que concerne às estratégias de savoring utilizadas pelos professores do ensino superior verificou-se no nosso estudo que existem diferenças estatisticamente significativas na utilização das estratégias de savoring em função do sexo, das habilitações escolares/académicas e do subsistema de ensino (universidade/politécnico). Os resultados obtidos indicam diferenças significativas entre professores e professoras em relação às estratégias de savoring, apontando para uma maior utilização das estratégias de savoring pelas professoras relativamente aos professores. Este resultado poderá estar relacionado com os papéis que são atribuídos socialmente aos homens e às mulheres, sendo que os homens habitualmente expressam menos as suas emoções, principalmente em termos comportamentais.

No que respeita à influência da variável habilitações académicas nas estratégias de savoring, obtivemos resultados estatisticamente significativos para as estratégias de savoring, sendo que as diferenças encontradas apontam no sentido de uma maior utilização das estratégias de savoring identificadas, pelos professores com mestrado em relação aos licenciados e aos doutorados, que são aqueles que percecionam mais as fontes como indutoras de distresse.

Os resultados apontam, ainda, para uma maior utilização das estratégias de savoring por parte dos professores que exercem funções em politécnicos, o que poderá estar inerente às características específicas das funções dos docentes do ensino superior politécnico.

Os pressupostos que explicam ou poderão explicar os resultados por nós obtidos deverão ser explorados em estudos futuros com esta população.

### Referências

Almeida, L. (2011). *Sistema público de ensino superior português: contributos para a sua reforma*.  
Obtido de [http://www.forumgestaoensinosuperior2011.ul.pt/docs\\_documentos/15/paineis/06/lda.pdf](http://www.forumgestaoensinosuperior2011.ul.pt/docs_documentos/15/paineis/06/lda.pdf).

## VANTAGENS E DESVANTAGENS DAS DINÂMICAS DE GRUPO

- Bishayee, S. (2012). Job-stress of faculty members in private professional colleges located in NCR, DELHI. *International Journal of Research in Commerce, Economics & Management*, 2(6), 37-39.
- Bryant, F. B., & Veroff, J. (2007). *Savoring: A New Model of Positive Experience*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Carvalho, J. (2009). *Savoring: uma forma de promover o bem-estar? A relação entre as crenças, as estratégias de savoring e o bem-estar pessoal nos adolescentes: Um estudo exploratório* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Fonseca, S. (2014). *Modelo de stresse e satisfação no trabalho: Estudo com professores do ensino superior português* (Tese Doutoramento). Faculdade de Psicologia da Universidade do Porto, Porto.
- Gillespie, N., Walsh, M., Winefield, A., Dua, J., & Stough, C. (2001). Occupational stress in universities: staff perceptions of the causes, consequences and moderators of stress. *Work & stress*, 15(1), 53-72.
- Kinman, G., Jones, F., & Kinman, R. (2006). The well-being of the UK academy, 1998-2004. *Quality in Higher Education*, 12 (1), 15-27. Pinto, 2009.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality*, 1, 141-170.
- Menezes Santos, V., Carvalho, J., & Marques Pinto, A. (2008). *Estudo de adaptação do Ways of Savoring Checklist (WOSC)*. Lisboa: FPUL (documento policopiado).
- Nelson, D., & Simmons, B. (2003). Health psychology and work stress: A more positive approach. In J. Quick & L. Tetrick (Eds.), *Handbook of Occupational Health Psychology* (97-119). Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Pestana, M., & Gageiro, J. (2008). *Análise de dados para ciências sociais* (5ª Ed. Rev.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Sampieri, R., Collado, C., & Lucio, P. (2006). *Metodologia de pesquisa* (3ª Ed.). São Paulo: McGraw-Hill.
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.

- Simmons, B. & Nelson, D. (2007). Eustress at work: Extending the Holistic Stress Model. In D. Nelson & C. Cooper (Eds.), *Positive Organizational Behavior* (pp. 40-53). London: Sage Publications.
- Simmons, B. (2000). *Eustress at work: Accentuating the positive*. Dissertation. Faculty of the Graduate College, Oklahoma State.
- Simmons, B. L., Nelson, D. L., & Quick, J. C. (2003). Health for the hopeful: A study of attachment behavior in home health care nurses. *International Journal of Stress Management*, 10(4), 361-375.
- Tytherleigh, M., Webb, C., Cooper, C., & Ricketts, C. (2005). Occupational stress in UK higher education institutes: a comparative study of all staff categories. *Higher Education Research & Development*, 24 (1), 41-61.
- Winefield, A., Gillespie, N.; Stough, C., Dua, J., Hapuarachchi, J., & Boyd, C. (2003). Occupational stress in Australian university staff: Results from a national survey. *International Journal of Stress Management*, 10(1), 51-63.

Agradecimentos: As autoras agradecem aos participantes no estudo e ao CI&DETS.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

A (in) visibilidade da educação para o desenvolvimento nos planos de formação  
inicial de professores

The (in) visibility of education for development in the initial teacher training plans

Angelina Sanches (0000-0003-1211-1915)<sup>1</sup>, Conceição Martins (0000-0002-0585-959X)<sup>2</sup>, Elza  
Mesquita (0000-0001-5986-0839)<sup>3</sup>, Ilda Freire-Ribeiro (0000-0003-1033-8614)<sup>4</sup>

<sup>1,3</sup> Centro de Investigação em Educação Básica, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

<sup>2,4</sup> Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

Nota dos autores

Ilda Freire-Ribeiro [ilda@ipb.pt](mailto:ilda@ipb.pt)



## Resumo

A principal intencionalidade deste estudo prende-se com o contributo para a melhoria da qualidade da educação reconhecendo-se que a escola deve assumir um papel fundamental na promoção da Educação para o Desenvolvimento (ED) e da Educação para a Cidadania Global (ECG). Neste sentido, consideramos que as Instituições de Ensino Superior (IES) devem desenvolver esforços para incorporarem abordagens didáticas e pedagógicas que beneficiem esse processo e se responsabilizem pela partilha com outros estabelecimentos de ensino. Numa primeira interpelação, e tendo por base os seis temas globais propostos no Referencial ED, pretende-se fazer um mapeamento das unidades curriculares (UC) em três cursos de Mestrados profissionalizantes para a docência, no sentido de perceber se existem (ou não) acostagens cuja natureza se identifique com temas de ED/ECG. Foram analisadas 29 UC (22 obrigatórias + 7 opcionais). Recorreu-se à análise de conteúdo e os resultados indicam a necessidade de, enquanto IES, refletirmos sobre os conteúdos e resultados de aprendizagem que devem ser contemplados nos programas das UC, no sentido de dar mais responsabilidade social aos estudantes que serão, no futuro, professores, salvaguardando-se também um trabalho mais próximo com os documentos oficiais. Pensamos também que os resultados nos dão contributos para reforçar os conhecimentos e as competências dos estudantes no âmbito da ED/ECG.

*Palavras-Chave:* educação para o desenvolvimento, cidadania global, licenciatura em educação básica, mestrado profissionalizante

## Abstract

The main intentionality of this study is to contribute to the improvement of the quality of education, recognizing that the school must play a key role in promoting education for development (ED) and education for global citizenship (ECG). In this sense, we consider that higher education institutions (HEI) should develop efforts to incorporate didactic and pedagogical approaches that benefit this process and take responsibility for sharing with other educational establishments. In a first interpolation, based on the six global themes proposed in the ED referential, we intend to do a mapping of the curricular units (UC) in three courses of professionalizing masters for teaching, in order to perceive whether there are (or NO) cogs whose nature is identified with ED/ECG themes. We analyzed 29 UC (22 mandatory + 7 optional) The content analysis was used, and the results indicate the need, as HEI, to reflect on the contents and learning outcomes that should be contained in the UC programs, in order to Give more social responsibility to students who will be teachers in the future, also safeguarding a closer job with official documents. We also think that the results give us contributions to reinforce the knowledge and skills of students in the field of ED/ECG.

*Keywords:* education for development, global citizenship, degree in basic education, professionalizing master

### **A educação para o desenvolvimento no ensino superior**

As instituições de educação têm-se defrontado com alguns desafios contemporâneos inerentes às mudanças *societais*, em ordem à construção de um cidadão: preocupado, respeitador, capaz. Segundo o Relatório da UNESCO *Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI* (2015) “a melhoria da qualidade e da relevância da educação atualmente vêm recebendo mais atenção do que nunca, com a devida ênfase na importância de valores, atitudes e habilidades que promovam o respeito mútuo e a coexistência pacífica” (p. 8). Porém, “formar cidadãos globais vai além da educação” (Unesco, 2015, p. 41). Perante o esforço de todos, instituições da sociedade civil, bem como instituições educativas, têm essa responsabilidade compartilhada, quando se fala na formação do cidadão do século XXI. De facto, “as instituições de ensino superior têm um papel fundamental no desenvolvimento equilibrado e sustentável do país” (Linhas de orientação estratégica para o ensino superior), e em grande parte são, também, corresponsáveis na educação do cidadão. A Educação para a Cidadania Global (ECG) apresenta-se como uma resposta, entre outras, para (re)pensar a educação, adotando uma perspectiva holística que favoreça a formação de cidadãos comprometidos, no sentido da transformação social. A ECG “desenvolve os conhecimentos, as habilidades, os valores e as atitudes de que os alunos necessitam para construir um mundo mais justo, pacífico e sustentável, bem como para florescer como cidadãos globais no século XXI” (UNESCO, 2015, p. 45).

Esta inquietação está também registada no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (mesmo antes dos estudantes entrarem no ensino superior) que no prefácio, Guilherme d’Oliveira Martins, salienta que “perante os outros e a diversidade do mundo, a mudança e a incerteza, importa criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico. Trata-se de formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos” (Martins, 2017, p. 5).

A construção do conhecimento pedagógico, nos sistemas de formação do ensino superior, depende, de entre outros fatores, da forma como se trabalham os fundamentos e os conceitos ligados à ED/ECG. Estas aprendizagens traduzem-se em documentos, em planos de estudo e programas específicos de cada Unidade Curricular (UC), aprovados oficialmente. Pensar um programa exige refletir sobre teorias e métodos de ensino, atendendo a pressupostos éticos, culturais, científicos, filosóficos e pedagógicos, mas também a diferentes contextos sociais e

políticos que definem, sobremaneira, o modelo de ensino que se pretende para a formação inicial de professores e que acompanhe também o modelo de sociedade.

Adotar, ou não, práticas que reflitam, e sejam reflexo, de temas de ED/ECG, promovendo as dimensões cognitiva, socioemocional e comportamental e depende, única e exclusivamente, do olhar docente. As ações desenvolvidas em ED/ECG podem ser múltiplas, variar nas formas de intervenção e âmbitos educativos, nas metodologias utilizadas e no público a quem se destinam. Assim, e sendo as decisões sobre a forma de fazer e como fazer pessoais, dá substância à não neutralidade educativa.

### **Opções metodológicas**

Sendo um dos objetivos da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED) “promover a consolidação da ED no sector da educação formal em todos os níveis de educação, ensino e formação, contemplando a participação das comunidades educativas” e uma vez que uma das suas medidas é a “integração da ED na formação inicial que profissionaliza para a função docente” (Ministérios dos Negócios Estrangeiros e da Educação, 2009, p.48399), foi nosso objetivo proceder ao mapeamento das UC, especificamente nos cursos de Mestrados profissionalizantes para a docência, no sentido de percebermos se existem (ou não) acostagens cuja natureza se identifiquem com os temas da Educação para o Desenvolvimento/Educação para a Cidadania Global (ED/ECG).

As categorias de análise foram criadas a priori, sustentadas nos seis temas globais do Referencial de Educação para o Desenvolvimento (RED) (Cardoso, Pereira e Neves, 2016). a partir dos quais se propõe o tratamento progressivo, desde a educação pré-escolar até aos ensinos básico e secundário, a saber: A) Desenvolvimento; B) Interdependências e Globalização; C) Pobreza e Desigualdades; D) Justiça Social; E) Cidadania Global; e F) Paz. Segundo o RED torna-se essencial proporcionar “a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de capacidades e a promoção de valores, atitudes e comportamentos que permitam às crianças e aos jovens a compreensão crítica e a participação informada perante desafios locais e globais” tão essenciais na “construção de um mundo mais justo, inclusivo e solidário” (Cardoso, Pereira e Neves, 2016, p. 5). Acresce ainda dizer que estes temas foram eleitos por se enquadrarem numa aprendizagem a nível nacional, mas também internacional.

Para cada tema, foram analisados os programas de 29 Unidades Curriculares (UC) (22 obrigatórias + 7 opcionais) de três Mestrados em Formação para a docência, nomeadamente em

## EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO NA FORMAÇÃO INICIAL

Educação Pré-escolar (EPE), Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (EPE+1.ºCEB) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB+2.ºCEB), distribuídas pelas seguintes componentes de formação, conforme Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio (regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário): Área da Docência (AD) – 9 UC (6 obrigatórias e 3 opções), Área Educacional Geral (AEG) – 6 UC (2 obrigatórias + 4 opções); Didáticas Específicas (DE) – 11 UC e Prática de Ensino Supervisionada – 3 UC. Para cada categoria, analisados os conteúdos das diferentes UC, foram tidos em conta conhecimentos, capacidades, valores, atitudes e comportamentos. Nos programas, ou guias ECTS (*European Credit Transfer Scale*) dissecados, considerando cada uma das UC, existem evidências mais ou menos explícitas nos itens referentes aos *resultados da aprendizagem e competências* e aos *conteúdos da unidade curricular (versão detalhada)*.

Em algumas UC encontramos evidências nos resultados, mas que não são visíveis em termos de conteúdos. Contudo, salientamos que a nossa análise se cinge única e exclusivamente ao texto plasmado nos referidos guias e não propriamente à lecionação dos conteúdos pelos docentes responsáveis pela UC e às dinâmicas que eles estabelecem com os formandos. É de salientar também que o funcionamento de algumas destas UC ocorre em simultâneo para os três mestrados, outras para dois deles e algumas são mais específicas.

### **Análise e interpretação dos dados**

A análise atende à apresentação dos dados considerando as categorias pela sequência de evidências encontradas.

### **Desenvolvimento**

Sobre a categoria *A. Desenvolvimento* surgem evidências, nos três mestrados em simultâneo, nas seguintes UC: *Desenvolvimento Profissional e Investigação em Educação, Biodiversidade* (no mestrado de EPE funciona como opção 1), *Espaço e Sociedade* (mestrados EPE+1.ºCEB e 1.ºCEB+2.ºCEB – no mestrado de EPE funciona como opção 1); e *Opção 2 - Psicologia da Relação Educativa*. A justificação encontrada fundamenta-se nos conteúdos abordados em cada uma destas UC. Assim podemos encontrar que na UC *Desenvolvimento Profissional e Investigação em Educação* os conteúdos se centram numa “investigação transformadora”, na “mudança centrada na análise crítica das situações educativas” e na “investigação como estratégia central da promoção de autorreflexão e do autodesenvolvimento”,

apoiados num resultado de aprendizagem que contempla a reflexão sobre a dimensão ética e cívica da atividade docente, a partir da realidade escolar atual. Na UC dedicada à *Biodiversidade* encontramos conteúdos que nos remetem para o desenvolvimento sustentável, nomeadamente porque atende, entre outros, aos seguintes resultados de aprendizagem: “Compreender a importância da biodiversidade no nosso planeta” e “Reconhecer os principais fatores de ameaça à biodiversidade”. Para dar corpo a estes resultados encontramos os seguintes conteúdos: “biodiversidade e conservação da natureza”, “biodiversidade em Portugal”, “importância da conservação da biodiversidade”, “ameaças à biodiversidade” e “instituições e instrumentos de proteção da biodiversidade”. Salvaguarda-se, assim, que o bem-estar social, cultural e político é apoiado numa lógica de respeito pela natureza. Na UC de *Espaço e Sociedade* os conteúdos remetem-nos para “as instituições locais e nacionais”, “o passado próximo e o passado mais longínquo”, “atores e relações sociopolíticas”, “património, cultura e memória”, “comunicação e mobilidade da população”, “a rede e meios de transporte” e “as comunicações pessoais e sociais e tecnologias de informação e comunicação”, conduzindo-nos à reflexão de que o tema sobre o desenvolvimento está bem presente e pode estar ligado a uma variedade de outras dimensões, nomeadamente o desenvolvimento humano, o desenvolvimento económico e o desenvolvimento comunitário. O conceito de desenvolvimento, nesta UC, pode ser mensageiro de grandes virtualidades, enquanto norma das pessoas e das comunidades ponderarem e cuidarem em conjunto do seu património e cultura no sentido de criarem respostas aos problemas e aos desafios da humanidade. Na UC *Opção 2 - Psicologia da Relação Educativa* encontramos também algumas evidências, uma vez que um dos seus resultados de aprendizagem é que os/as estudantes identifiquem “intervenções geradoras de mudança ou preventivas no âmbito das relações entre os diferentes atores educativos”. Estas evidências tornam-se mais visíveis aquando da explanação dos conteúdos, a saber: “a perspetiva bioecológica do desenvolvimento humano”; “relações escola-família (diferentes aproximações/distanciamento à escola, a comunicação com os pais, o aluno como go-between)” e “a turma como sistema social (interação e comunicação pedagógica, representações e expectativas na relação pedagógica, gestão de conteúdos, comportamentos e conflitos)”, entre outros. Como se percebe existe uma valorização do papel da participação dos indivíduos e das comunidades nos processos de desenvolvimento, bem como a coerência entre pensamento e ação no campo da educação e como esta deve contribuir para a gestão de comportamentos e conflitos. Surgiram ainda outras UC que integramos nesta categoria,

embora sejam mais específicas de apenas um dos cursos, ou de dois. Temos como exemplo a UC *Didática das Expressões em Educação de Infância* que surge no plano do curso de mestrado em EPE e que apresenta, entre vários conteúdos, um que nos chamou a atenção, nomeadamente “aculturação, imitação e assimilação”, isto pelo seu significado social, uma vez que se centra no contacto direto e contínuo entre indivíduos e culturas diferentes. Pensamos que, neste caso, os/as estudantes podem reconhecer-se como participantes nos processos de desenvolvimento à escala local e global, assumindo compromissos pessoais coerentes com a sua visão e com a necessária transformação social a ela subjacente, bem como serem capazes de reconhecer que diferentes culturas e mundivisões pressupõem diferentes formas de encarar o desenvolvimento. Outra UC, integrada apenas no plano de estudos do curso de 1.ºCEB+2.ºCEB intitula-se *Ciências da Natureza* e pretende que os/as estudantes relacionem “a circulação atmosférica e a circulação oceânica e os seus impactos no ambiente”, expliquem “a influência do homem na evolução da atmosfera e do clima da Terra” e discutam “a necessidade da gestão equilibrada dos recursos naturais, bem como o impacto do homem no ambiente”. Para sustentar estes resultados de aprendizagem, apresentamos os conteúdos: “das fontes de energia ao utilizador - a situação energética mundial”, “uso racional e novas fontes de energia”, “radioatividade e energia nuclear”, “reciclagem dos materiais constituintes da litosfera (ciclo petrogenético)” e “utilização dos recursos geológicos e impactos antrópicos no ambiente”. Advoga-se, assim, a capacidade de os/as estudantes conseguirem identificar o que não é o desenvolvimento e de refletirem criticamente sobre a sociedade e sobre o mundo que querem.

### **Justiça social**

Maiores evidências de conteúdos sobre ED, como assinalamos, situam-se também na categoria *D. Justiça Social*. Em comum aos três mestrados surgem as seguintes UC: *Opção 2-Ética em Educação*, *Opção 2-Educação e Diversidade e Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. No que diz respeito à primeira UC salientaram-se os seguintes conteúdos: “ética (questões e tarefas da ética contemporânea, a diversidade das morais e o universalismo ético, valores e julgamento avaliativo, normas, deveres e julgamento normativo)”; “ética, moral, valores e educação (relações entre a moral e a educação, educação e valores: o valor de educar, a promoção da educação para a cidadania, a qualidade da educação e dos educadores)”; e “ética e profissionalismo docente (a pertinência da axiologia educacional, a identidade profissional dos professores e a dimensão ética do profissionalismo docente, problemas e dilemas éticos na

atividade docente, análise de casos práticos)”. Pretende-se com esta UC que os/as estudantes compreendam a dimensão ética no contexto social e educacional, a partir da análise crítica de conceitos e questões éticas fundamentais, sensibilizando para os grandes problemas do mundo contemporâneo, que reconheçam a educação como fator do desenvolvimento ético e pessoal, que compreendam a ECG como condição de justiça social nas sociedades democráticas, que analisem, de forma crítica, problemas e dilemas éticos, atendendo à complexidade dos contextos escolar e educativo e que reflitam sobre as dimensões ética e cívica da atividade docente. Existe, por tal, a preocupação clara de que devem compreender que a justiça social se sustenta em princípios éticos e que consigam identificar os obstáculos primordiais para a construção da justiça social, assim como identifiquem as necessárias participações para a sua concretização e que assumam um papel de cidadãos e cidadãs ativos enquanto promotores de sociedades mais íntegras e equitativas. Na UC *Opção 2-Educação e Diversidade* revelam-se os seguintes conteúdos: “Educação (o conceito de educação e a sua problematização, a educação face à sociedade do século XXI: a questão da globalização, uma perspetiva humanista da educação)”; “diversidade (diversidade sócio-étnica-cultural: questões conceptuais e evolução do fenómeno em Portugal, cultura, valores, identidade e alteridade, o ‘outro’ somos nós: conflito, identidade, diferença e cidadania global)”; e “educação e diversidade (o desafio da diversidade na escola atual: políticas, culturas e práticas, o professor e a responsabilidade da educação na diversidade, a interculturalidade nas escolas: conceções e práticas)”. Perante estes conteúdos é previsível que os/as estudantes compreendam a articulação dos conceitos, educação e diversidade, no âmbito cultural social e educativo, reconheçam a importância da diversidade nas componentes sociocultural, racional e participativa na relação educativa, se posicionem face a uma atitude crítica e reflexiva sobre a problemática da diversidade na escola, consigam perspetivar a escola como espaço plural incentivando a construção de uma pedagogia da convivência combatendo processos de exclusão e de discriminação e consigam apoiar de uma forma ativa a diversificação de estratégias e de metodologias educativas atendendo à diversidade de culturas presente na escola. Neste sentido, prevê-se que no final desta UC adquiram capacidades de participação e decisão e que percebam que a educação deve concorrer para reequilibrar as relações de poder injustas, o que implica combater a discriminação social. Na UC *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais* surgem conteúdos ligados a temas gerais sobre Necessidades Educativas Especiais (NEE) (sua prevalência e incidência na população em geral e na população

Portuguesa), sobressaindo a questão da valorização do debate sobre a inclusão, do diagnóstico e respostas de intervenção. No fim da UC os/as estudantes devem ser capazes de fundamentar a necessidade de inclusão de crianças com NEE, assinalarem formas de avaliação nas diferentes NEE e conseguirem definir estratégias de intervenção para as crianças com diferentes NEE. Portanto, de uma forma geral, pensamos que os/as estudantes compreendem que a justiça diz respeito à igualdade de direitos e deveres de todos os cidadãos e cidadãs, indicando para um conjunto de princípios e de normas socialmente validadas que norteiam a vida das pessoas e dos grupos sociais e que são empregadas como meio de manter a segurança e a promoção do bem-estar social, bem como lutar contra todas as formas de discriminação, nomeadamente a questão em debate exclusão/inclusão das crianças nas escolas. Encontramos ainda a UC de *Metodologia da Educação Pré-Escolar* que funciona apenas em dois mestrados (EPE e EPE+1.ºCEB). Nesta UC salienta-se um trabalho que consagra a “ética e profissionalidade docente” e as “questões atuais sobre a educação das crianças dos 3 aos 6 anos”, cujo resultado, entre outros, é que os/as estudantes consigam identificar os princípios orientadores da educação pré-escolar, no quadro de uma ética pedagógica responsável. A ética encontra-se, mais uma vez presente nas relações e interações que se estabelecem em contexto educativo, promovendo práticas sociais transformadoras, caracterizadas por uma luta contra a injustiça e a desigualdade. Este é um aspeto a ser trabalhado desde a infância.

### **Interdependências e globalização**

Na categoria *B. Interdependências e Globalização* integramos os conteúdos referentes a duas UC: *Espaço e Sociedade* (Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico + Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico) (*Opção 1-Espaço e Sociedade* no Mestrado em Educação Pré-escolar) e *Didáticas Integradas em Educação de Infância* (EPE e EPE+1.ºCEB). Na UC *Espaço e Sociedade* surgem conteúdos ligados ao atual processo de globalização como um dos fenómenos mais influentes das sociedades contemporâneas, nomeadamente “requisitos de cidadania (modos de vida e funções dos membros da comunidade)”, “sociedade utilizadora de recursos (atividades e sectores económicos)” e “Portugal na Europa e no Mundo (a União Europeia (UE), Portugal e os Países Lusófonos, organizações internacionais em que Portugal participa”. Percebe-se a necessidade de ajudar os/as estudantes a refletirem criticamente sobre o modo como as crescentes interdependências são potencialmente criadoras de uma maior equidade ou, pelo contrário, de



uma maior assimetria, sobressaindo também a capacidade em relacionar a dimensão ecuménica com as questões e factos locais e nacionais e compreender o impacto global dos seus atos, tomando consciência da dificuldade e correlação dos dilemas e dos problemas que afetam a humanidade, em diversos lugares do planeta. Na UC *Didáticas Integradas em Educação de Infância* revelam-se conteúdos congruentes com o “conhecimento e intervenção no mundo”, com “as pessoas, os lugares e os modos de vida” e também com “a perspetiva Ciência-Tecnologia-Sociedade para interpretação do mundo”. As intencionalidades desta UC é que os/as estudantes analisem e concebam experiências didáticas potenciadoras do desenvolvimento pessoal e de exploração do ambiente natural e social, compreendam as diferentes formas de expressão e comunicação como meios de interação e consigam reconhecer e utilizar as diferentes áreas de conteúdo como meio de apropriação e interpretação do mundo. Resumindo, entendemos que esta UC potencia o reconhecimento do atual processo de globalização como um dos fenómenos mais influentes das sociedades contemporâneas e permite que os/as estudantes reconheçam que habitam num mundo globalizado e interdependente e tomam consciência de como isso afeta a forma como vivem, se veem a si próprios e se relacionam com os outros.

### **Paz**

Na categoria *F. Paz* surgem também duas UC que revelam conteúdos no âmbito da Educação para o Desenvolvimento, embora não surgem de uma forma tão explícita quanto as anteriores: *Prática de Ensino Supervisionada em Creche*; *Prática de Ensino Supervisionada em Contexto Pré-Escolar (EPE)* e *Prática de Ensino Supervisionada (EPE+1.ºCEB e 1.ºCEB+2.ºCEB)*. Os conteúdos destas UC prendem-se com a assunção de uma postura reflexiva face às práticas educativas, mas numa perspetiva de desenvolvimento pessoal e profissional ao longo da vida. A intencionalidade é a de que os/as estudantes estabeleçam interações positivas com os diferentes parceiros educativos, num quadro de participação ativa e democrática. Neste sentido, e por considerarmos que as relações que se estabelecem podem ser geradoras de paz, sendo esta sustentada num processo de construção permanente, baseado no respeito e valorização das diversidades, existe a necessidade dos/das estudantes refletirem criticamente sobre si próprios e sobre a sociedade, fazendo escolhas no seu dia a dia que contribuem para criar climas de diálogo, de escuta mútua, de negociação e de construção de compromissos com as crianças, assumindo, nessa relação, uma postura ativa e democrática.

### **Pobreza e desigualdades**

Em relação à categoria *C. Pobreza e Desigualdades* surgem evidências em apenas uma UC, respetivamente *Espaço e Sociedade* (EPE+1.ºCEB e 1.ºCEB+2.ºCEB) (*Opção 1-Espaço e Sociedade* no Mestrado em EPE). Nesta UC (alguns dos seus conteúdos também revelaram evidências que integramos noutra categoria) enquadrámos no âmbito da pobreza e desigualdades os seguintes conteúdos: “o espaço onde vivemos”; “a população residente, características e modos de vida”; e “as diferenças nos espaços nacionais: dinâmicas e desigualdades”. Os modos de vida e as desigualdades sociais são, necessariamente, objeto de reflexão e assumem igualmente uma estreita relação com a pobreza. Pensamos que esta UC coloca em evidência a necessidade dos/das estudantes compreenderem que a pobreza tem estreita relação com a permanência das desigualdades entre pessoas, famílias, comunidades e nações e que tem tendência a reproduzir-se se as condições de contexto não se transformarem, atendendo obviamente aos modos de vida das populações. Devem também ser capazes de valorar a inteligência que a humanidade tem de saber-fazer face às desigualdades, à pobreza e à exclusão social, assim como promover a justiça, a equidade e o bem-estar a que todos os seres humanos têm direito.

### **Cidadania global**

Na categoria *E. Cidadania Global* integramos apenas uma UC (*Didática da Comunicação e do Conhecimento do Mundo*) que releva os seguintes conteúdos: “o conhecimento social: significado e construção”; e “cidadania, questões de género e multiculturalidade”. Pensamos poder afirmar que as intencionalidades desta UC se prendem com a necessidade de ajudar os/as estudantes a refletirem criticamente sobre si próprios e sobre os outros, e de fazerem escolhas quanto aos compromissos que querem partilhar no quadro de uma Cidadania Global. Assim, os/as estudantes devem assumir uma postura de cidadãos e cidadãs corresponsáveis pela qualidade de vida das atuais e das futuras gerações.

### **Considerações finais**

Assume-se neste estudo que as Instituições de Ensino Superior (IES) devem desenvolver esforços para incorporarem abordagens didáticas e pedagógicas que beneficiem o trabalho em temas de ED/ECG. Na procura de possíveis acostagens em ED/ECG, desenvolvemos uma análise minuciosa aos planos curriculares de cursos de mestrado da formação inicial de professores,

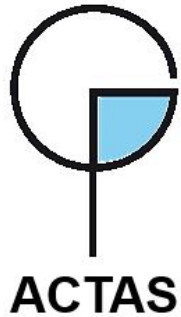
convictas que uma formação na área específica de ED/EGC poderá contribuir para priorizar a relevância da intervenção, reflexão e ação de cada indivíduo na sociedade onde está inserido.

As categorias que se reveem mais nos Guias ECTS são a *A. Desenvolvimento* e a *F. Justiça Social*. Com menos força de expressão surgem quatro categorias de análise: *B. Interdependências e Globalização*; *F. Paz*; *C. Pobreza e Desigualdades*; e *E. Cidadania Global*.

Da análise salientamos a necessidade do estabelecimento de critérios mais específicos na área de ED/ECG, pois, embora tenhamos observado evidências de temas de ED/ECG pode ser ampliada essa abordagem. Neste sentido, releva-se um maior investimento na formação de professores nesta área transversal e da responsabilidade de todos e todas. Entendemos ser importante, num estudo futuro, perceber como os conteúdos identificados são trabalhados e suas implicações no compromisso responsável e ativo do/da estudante na (trans)formação social.

### Referências

- Cardoso, J., Pereira, L. Neves, J. (Coords.) (2016). *Referencial de Educação para o Desenvolvimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Martins, G. (2017). (Coords.). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção Geral de Educação. Retrieved from [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf).
- Ministérios dos Negócios Estrangeiros e da Educação (2009). *Despacho n.º 25931/2009, Diário da República, 2.ª série — N.º 230 — 26 de novembro*. Retrieved from [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/ened\\_2010\\_2015\\_publicada\\_dr\\_nov2009.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/ened_2010_2015_publicada_dr_nov2009.pdf).
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 94/2018, Diário da República, I Série, de 16 de julho. proposta de Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2018-2022. Retrieved from <https://dre.pt/application/conteudo/115698904>.
- UNESCO (2015). *Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI*. Brasília: UNESCO. Retrieved from [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Brasilia/pdf/brz\\_ed\\_global\\_citizenchip\\_brochure\\_pt\\_2015.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Brasilia/pdf/brz_ed_global_citizenchip_brochure_pt_2015.pdf).



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

A perspetiva de futuros professores sobre a demonstração matemática

Pre-service teachers' perspective about mathematical proof

Helena Rocha (0000-0003-3865-7422) \*

\* UIED, Faculdade de Ciências e Tecnologia – Universidade NOVA de Lisboa

Nota dos autores

O desenvolvimento deste trabalho foi apoiado por fundos da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, no âmbito dos projetos PTDC/CED-EDG/32422/2017 e PTDC/MHC-FIL/2583/2014.

Autor de contacto: Helena Rocha [hcr@fct.unl.pt](mailto:hcr@fct.unl.pt)

## Resumo

A demonstração matemática é considerada um elemento central no desenvolvimento da Matemática podendo, por um lado, ser perspectivada de diversas formas e, por outro lado, serem-lhe atribuídas diferentes funções. E, quando se passa da Matemática para o seu ensino, a multiplicidade de perspectivas torna-se ainda mais significativa, a que acresce o impacto que a diversidade de perspectivas pode ter sobre os alunos e a relação que estes vão estabelecendo com a Matemática. Nestas circunstâncias, este estudo visa conhecer as perspectivas de futuros professores relativamente à demonstração matemática. Mais concretamente, pretende conhecer qual o entendimento dos futuros professores relativamente ao que constitui uma demonstração matemática e às suas funções. Adotando uma metodologia qualitativa e uma recolha de dados baseada em entrevistas, as conclusões alcançadas neste estudo apontam para uma perspectiva tradicional da demonstração, associada ao formalismo e à função de validação, onde o contexto de ensino introduz algumas alterações, adequando o formalismo ao nível dos alunos e destacando a função de compreensão, mas onde o carácter algébrico da linguagem mantém a sua dominância.

*Palavras-chave:* demonstração, Matemática, formação de professores.

## Abstract

The mathematical proof is assumed as a central element in the development of Mathematics. However, proof is conceived in different ways and assumed as having different functions in Mathematics. And when we move from mathematics to its teaching, the multiplicity of perspectives becomes even more significant. This diversity can have an impact on the students and on the relationship they establish with Mathematics. In these circumstances, this study seeks knowledge over the perspectives of future teachers regarding the mathematical demonstration. Specifically, it intends to achieve a deeper knowledge over the future teachers' perspectives about what is a mathematical proof and about its functions. The study adopts a qualitative approach and uses interviews to collect data. The conclusions reached point to a traditional perspective of mathematical proof, closely tied to mathematical formalism and the validation function, where the teaching context introduces some changes, adjusting the formalism to the level of the students and highlighting the understanding function of proof, but maintaining the dominant character of the algebraic language.

*Keywords:* proof, Mathematics, teacher training.

A demonstraco matemática  considerada um elemento central no desenvolvimento da Matemática, sendo essencialmente reconhecida pelo papel que desempenha relativamente  validaco do conhecimento. Mas as funoes da demonstraco transcendem largamente este papel, incluindo vertentes não menos importantes como a que respeita  compreensão que podem proporcionar sobre a Matemática,  forma como podem ajudar a sistematizar o conhecimento matemático, ao modo como podem constituir um desafio intelectual entre outras possibilidades referidas pela investigaco na rea. E se as funoes da demonstraco são várias e nem sempre do conhecimento dos professores, o entendimento do que  uma demonstraco não  mais consensual. A ideia que a noção de demonstraco pode não ser exatamente a mesma em contexto matemático e em contexto educativo, está longe de ser aceite por todos e, tanto entre os professores de escola como entre os matemáticos, as divergências são uma realidade. A tecnologia e a facilidade com que esta permite a realizaco de múltiplas experiências e um certo convencimento sobre a veracidade de determinada relao ou propriedade  mais uma fonte de discórdia. Sendo esta uma abordagem diferente da tradicionalmente assumida, para alguns nunca poderá ser considerada como uma forma de demonstraco, enquanto para outros, desde que verificada a garantia de validade para todos os casos,  uma abordagem tão admissível como qualquer outra. O crescente reconhecimento da importância de proporcionar aos alunos oportunidades, desde cedo, para aprender a realizar demonstracoes matemáticas, torna esta temática particularmente pertinente para os futuros professores de Matemática. Neste estudo procura-se assim compreender quais as perspetivas de futuros professores relativamente  demonstraco matemática. Mais concretamente, pretende-se compreender qual  o entendimento dos futuros professores relativamente ao que constitui uma demonstraco matemática e quais as suas perceoes relativamente às funoes desta.

### **Revisão de literatura**

O entendimento do que  uma demonstraco matemática  algo que, segundo Steele e Rogers (2012), não  consensual nem sequer entre os matemáticos. Estes autores consideram que esta consiste num “argumento matemático que  geral para uma classe de ideias matemáticas e estabelece a verdade de uma afirmaco matemática baseando-se em factos matemáticos que são aceites ou que tenham sido previamente comprovados” (p. 161). Considerando o nível da sala de

aula, Stylianides e Ball (2008) entendem a demonstração matemática como um argumento matemático que verifica três critérios: apoia-se em resultados verdadeiros e conhecidos dos alunos; recorre a formas de raciocínio ou argumentação que são válidas e já são familiares aos alunos ou são passíveis de serem desenvolvidas por estes; e é comunicada recorrendo a representações que são apropriadas ao nível dos alunos, sendo já do seu conhecimento ou encontrando-se o seu desenvolvimento ao alcance dos alunos.

Apesar de a demonstração matemática ser considerada central nesta área do conhecimento, os alunos têm alguma dificuldade em compreender a sua importância e a sua necessidade, sendo este um aspeto que é bastante familiar aos professores do ensino secundário (deVilliers, 1999). Esta dificuldade assume uma dimensão ainda mais significativa quando passamos a ter acesso à tecnologia. Com efeito, como referem Hsieh et al. (2012), a tecnologia permite abordagens mais experimentais e intuitivas onde se torna possível não só inferir propriedades e relações, como também alcançar o convencimento relativamente à sua validade. A fácil e rápida visualização de uma determinada situação, permitida pela tecnologia, facilita a análise de múltiplos casos e o desenvolvimento de um convencimento pleno relativamente ao resultado envolvido, algo que também é potenciado pelos hábitos adquiridos pelos alunos ao longo da sua experiência matemática, onde a validação externa, a partir do professor ou do manual, são encaradas de forma natural pelos alunos (Tall et al., 2012). Os alunos podem assim não sentir a necessidade de demonstrar os resultados que inferiram. E se é importante que os alunos tenham oportunidades para formular conjeturas, é igualmente importante que estes percebam a relevância da demonstração (Cabassut et al., 2012). E se a tecnologia faz com que deixe de existir a necessidade de validação da conjetura, mas a demonstração continua a ser algo importante em Matemática, então temos de procurar outras razões que justifiquem a necessidade da demonstração.

A função de validação ou de justificação são, segundo deVilliers (2012), a grande função atribuída à demonstração e, de acordo com Knuth (2002), esta é frequentemente mesmo a única função que muitos professores lhe reconhecem. Esta forma de perspetivar a demonstração tem vindo a ser criticada por autores como Reid (2011), que defende que a demonstração assume também outras funções para os matemáticos e que, como tal, tem necessariamente de ter também outras funções em sala de aula.

O que realmente leva os matemáticos a realizar demonstrações, de acordo com Mejía-Ramos (2005), não é tanto a necessidade de validação, mas antes a intenção de alcançar uma maior

compreensão (embora, tal como destacado por Hanna (2014), a compreensão seja um conceito que não se encontra ainda plenamente definido). E é também esta a razão que os leva a não considerar como verdadeiras demonstrações aquelas que são realizadas recorrendo a computadores e a uma verificação exaustiva dos casos envolvidos. Na mesma linha de ideias, Boavida (2001) aborda a demonstração como um meio e não um fim, considerando simultaneamente as funções de validação e de compreensão. E se é verdade que a tecnologia permite desenvolver convicção relativamente à validade de uma conjectura, esta já não propicia o desenvolvimento de compreensão relativamente às razões por que o resultado é válido (deVilliers, 2012). E esta importância que os matemáticos atribuem a alcançar uma maior compreensão parece ser igualmente partilhada pelos alunos. Efetivamente, os resultados de um estudo conduzido por Healy e Hoyles (2000) sugerem precisamente que os alunos têm preferência por argumentos que os convençam da validade dos resultados, mas que também os ajudem a compreender as relações envolvidas. Ainda assim, esta preferência parece não ser do conhecimento dos professores, uma vez que, tal como referido por Biza, Nardi e Zachariades (2010), os professores reconhecem a função de validação da demonstração, mas não tanto a sua função como promotora do desenvolvimento da compreensão. Mas estas não são as únicas funções que a demonstração pode assumir. Boavida (2001) menciona todo um conjunto de situações, que fazem parte da história da Matemática, em que resultados importantes foram desenvolvidos por vias dedutivas. Acrescenta ainda a função que a demonstração pode ter em termos de sistematização, destacando a importância que esta função pode ter na organização das ideias e no estabelecimento de relações entre as relações envolvidas. Davis e Hersh (1983) dão igualmente atenção às funções da demonstração, considerando-a também como um desafio intelectual, onde o engenho e a capacidade para articular ideias são elementos importantes.

### **Metodologia**

O trabalho que aqui se apresenta faz parte de um estudo mais abrangente e ainda em curso. Tendo em conta o objetivo do estudo e as questões de investigação, foi seguida uma metodologia qualitativa, no âmbito do paradigma interpretativo, pois pretendia-se compreender a forma como os futuros professores perspetivam a demonstração matemática e as suas funções. E de acordo com Bryman (2004), esta é a metodologia mais adequada para estas circunstâncias.

Os participantes na parte do estudo que aqui se apresenta foram futuros professores de Matemática a frequentar um programa de formação inicial (1.º ou 2.º ano do mestrado de formação



de professores de Matemática para o 3.º ciclo e ensino secundário). Carlos é um jovem futuro professor de Matemática, a frequentar o 1.º ano do mestrado, que encara com entusiasmo e curiosidade a sua futura profissão. Como muitos jovens da sua idade gosta de tecnologia e mostra à-vontade relativamente à sua utilização. Lina é uma jovem futura professora de Matemática, a frequentar o 2.º ano do mestrado. Muito preocupada com os alunos e a melhor forma de potenciar a sua aprendizagem, empenha-se em mostrar como a Matemática pode ser cativante.

Os dados que aqui se apresentam foram recolhidos através de entrevista, tendo a análise da mesma sido guiada pelas questões de investigação, valorizando as perspetivas dos participantes, tal como referido por Bryman (2004) a propósito da análise narrativa. Para além de um conjunto de questões (em torno do que é uma demonstração, de qual a sua função e das diferenças de perspetiva consoante se tem em conta a Matemática ou o seu ensino), esta entrevista incluía um pedido de opinião relativamente à resposta dada por um aluno a uma solicitação de demonstração. A demonstração consistia em provar que a soma de dois números pares é um número par. Ao professor era apresentado por escrito a descrição do que o aluno fez, tal como consta da figura 1.

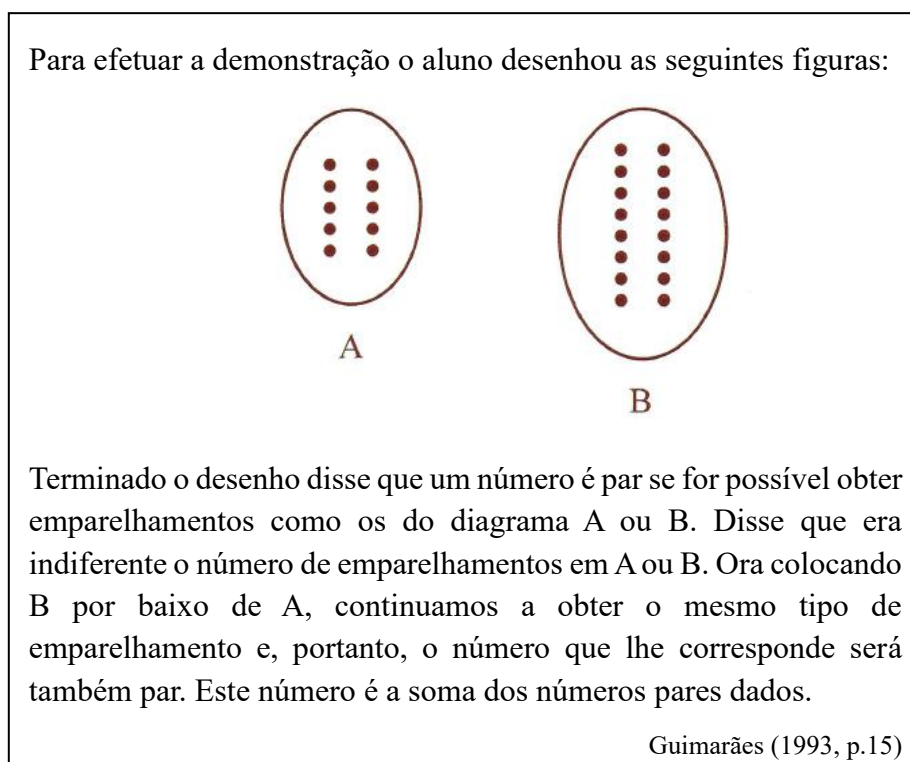


Figura 1. Descrição apresentada ao professor da demonstração efetuada pelo aluno

## Resultados

### A noção de demonstração em Matemática e no ensino

Carlos entende a demonstração como um conjunto de procedimentos estruturados de forma lógica que, a partir de resultados válidos conhecidos, consegue atestar a validade de um dado resultado. No seu entendimento de demonstração destaca-se, portanto, o rigor e uma espécie de estrutura hierárquica em que os novos resultados a demonstrar se apoiam em resultados previamente demonstrados.

Demonstração matemática é o método para provar uma teoria, seguindo regras lógicas válidas e utilizando pressupostos matemáticos universalmente e previamente aceites. (Carlos)

A perspetiva de Carlos relativamente ao que é uma demonstração em contexto de ensino da Matemática é idêntica à que expressa quando considera o contexto de um matemático. Contudo, entende que a noção deve ser adaptada de forma a que se adequa ao nível dos alunos envolvidos. Esta adaptação poderá concretamente significar uma redução no nível de exatidão utilizado/exigido. Assim, podem ser necessárias algumas simplificações, eventualmente implicando que aquilo que designa por elegância da demonstração nem sempre seja alcançada.

Como professor, a demonstração matemática tem a mesma definição que anteriormente dei. (...) A demonstração está condicionada pelo conteúdo e nível de conhecimento do recetor/emissor. O seu nível de exigência, grau de exatidão, simplicidade, elegância podem não ser atingidos na plenitude (ou da mesma forma que se exige a um matemático). (Carlos)

Na opinião de Carlos, o trabalho realizado pelo aluno é uma demonstração válida, embora entenda que esta não era a abordagem mais simples. Reflete em torno da representação adotada pelo aluno, considerando que esta lhe disponibiliza uma forma mais intuitiva de abordar a questão que lhe foi colocada. Analisa igualmente aspetos relativos à criatividade envolvida na abordagem e refere, sem aprofundar, a valorização da escola relativamente às abordagens algébricas e a forma como estas podem acabar por limitar a criatividade dos alunos. Realça a capacidade do aluno de pensar sobre a questão que lhe foi colocada e de encontrar uma forma para transmitir as suas ideias. Ainda assim, acaba por se referir à abstração e à importância de ao longo da escolaridade ir incentivando o aluno à realização de demonstrações que adotem uma linguagem formal de carácter algébrico.

Apesar da demonstração não ser a mais simples e elegante possível é uma demonstração válida, é inteligente, e mais importante, nota-se que o aluno pensou

sobre o assunto e encontrou uma forma astuta e perceptível de transmitir o seu entendimento e demonstrar o que era pedido. Não é para mim nada claro qual o nível de escolaridade do aluno, mas sim a sua inteligência gráfica: para este aluno é mais intuitivo demonstrar o assunto a partir de elementos gráficos, pensando igualmente no espaço (puxar os diagramas para baixo um do outro, fazer combinações gráficas, etc.) do que ir por outras vias possíveis (algébrica etc., que com o decorrer do ensino, na faculdade etc., somos guiados e formatados a fazer). Nota-se igualmente um aluno criativo. A demonstração tem igualmente importância na argumentação. Esta demonstração parece menos abstrata do que na realidade é; nota-se a preocupação do aluno em referir "que era indiferente o número de emparelhamentos em A ou B"; ainda assim, sem tirar interesse à anterior, um maior nível de abstração é atingido numa demonstração do tipo  $2n + 2n = 2 \times (2n)$ , podendo (talvez) ser exigida no desenrolar da vida académica. O talvez é porque acaba por limitar o acesso à matemática a alunos com tipos de inteligência mais propícia a demonstrações mais gráficas, ou mais textuais, mais físicas/motoras... (Carlos)

Para Lina, o elemento central numa demonstração são as suas características algo hierárquicas, em que uma nova demonstração se apoia nos resultados previamente demonstrados ou nos axiomas aceites. Ainda assim, caracteriza a demonstração essencialmente pela sua função, considerando que o que efetivamente a define é o seu propósito de garantir a veracidade dos resultados matemáticos.

Uma demonstração matemática é uma prova de algum resultado (de um teorema, de uma propriedade...) partindo de conhecimentos prévios que se tenham da matéria em questão, por exemplo, teoremas já provados, ou, eventualmente, de axiomas. A demonstração é o que permite provar os resultados matemáticos, sem a demonstração apenas podemos "acreditar" nos axiomas. (Lina)

Ao refletir sobre o entendimento de demonstração na Matemática e no seu ensino, não encontra diferenças, considerando que apenas ao nível da função da demonstração estas existem.

No ensino, acho que a demonstração matemática, tem, essencialmente, o mesmo significado que atribui anteriormente. No entanto, acho que as funções que lhes são atribuídas são diferentes. (Lina)

O primeiro comentário avançado por Lina relativamente à demonstração elaborada pelo aluno foca-se na ausência do que designa por "formalismo matemático". Refere depois a questão da representação utilizada, que classifica como uma representação mais visual. Mas o que domina a sua apreciação à demonstração é claramente a forma como esta é feita, sem recorrer ao que implicitamente se percebe ser o que entende caracterizar uma demonstração. Torna-se assim evidente que, embora ao procurar expressar o seu entendimento de demonstração, se refira apenas

à necessidade de recorrer a conhecimentos previamente aceites, existe algo mais no seu entendimento de uma demonstração. A apreciação que faz quanto a se o trabalho desenvolvido pelo aluno pode ser considerado uma demonstração, ilustra uma perspetiva algo hesitante, pois começa por considerar que “à partida” será uma demonstração, mas termina referindo que “se calhar tinha de pensar um bocadinho melhor”. Parece assim que, embora afirme o contrário, não considera efetivamente que esta seja uma demonstração aceitável.

Considero que a demonstração não está feita recorrendo ao formalismo matemático, como é visível. No entanto, à partida, diria que é uma demonstração válida, porque no fundo trata-se de fazer uma correspondência dois a dois dos números da soma. Acho que é uma demonstração mais visual e, daí, diria que, provavelmente, é feita por um aluno do 3.º ciclo, 7.º ou 8.º ano talvez, creio que com este tipo de pedido não fosse antes do 3.º ciclo, não sei bem... porque creio que não seria possível na maioria dos casos obter o formalismo matemático para a demonstração. (...) Talvez, dissesse que se trata de um aluno de 7.º ou 8.º porque apresenta uma demonstração criativa, mais visual. Em termos de validade da demonstração, eu creio que não é menos válida pelo facto de não apresentar o tal formalismo, de qualquer forma, se calhar tinha de pensar um bocadinho melhor sobre a validade matemática desta demonstração. (Lina)

### **A função da demonstração em Matemática e no ensino**

Na perspetiva de Carlos a função da demonstração matemática é essencialmente comprovar a veracidade de algo.

A demonstração serve para provar a validade de determinada teoria/expressão.  
(Carlos)

A perspetiva de Carlos relativamente à demonstração matemática no âmbito do ensino da disciplina é, no entanto, um pouco mais abrangente. Neste contexto parece reconhecer-lhe também alguma função ao nível da construção e da transmissão do conhecimento. Refere-se assim ao contributo que a demonstração pode trazer à clarificação dos conteúdos, e conseqüentemente à sua compreensão, aludindo ainda aos contributos que tal pode ter para o desenvolvimento da autoconfiança dos alunos.

Podemos ver a demonstração como parte fundamental e intrinsecamente ligada à construção do conhecimento matemático (no nível pessoal - com o entendimento de mais matemática - mas também ao nível universal - com a construção de novas teorias/conceitos/ demonstrações) (...) A demonstração matemática tem um papel importante na transmissão do conhecimento (...). O cariz prático e construtivo presente numa demonstração (partindo de pressupostos universais já adquiridos e através dos mesmos ir passo a passo avançando até ao final pretendido), podem assumir um papel central no ensino. (...) Seja feita autonomamente ou não, a

demonstração promove a autoconfiança do aluno e o interesse do aluno na matéria (pois clarifica a matemática, tornando-a potencialmente mais acessível a todos). (Carlos)

Tal como Carlos, também para Lina a função da demonstração é a de validação.

A demonstração serve para verificar a veracidade de um resultado. Portanto, sem a demonstração, por vezes, é possível ter uma ideia intuitiva do resultado de uma determinada experiência, mas muitas das vezes a intuição falha, por isso é necessário recorrer a uma demonstração para podermos, de facto, comprovar a validade da propriedade. (Lina)

Ao ponderar as funções da demonstração no âmbito do seu ensino, Lina considera-as mais abrangentes. Valoriza particularmente a função que a demonstração pode ter na compreensão da Matemática pelos alunos, ajudando-os a compreender as relações existentes entre os conceitos. Distingue ainda a função da demonstração relativamente ao nível de escolaridade dos alunos, considerando que em níveis mais baixos a função de compreensão é muito importante, devendo funcionar como uma motivação para a realização da demonstração. Para tal, é necessário atender ao nível de complexidade da demonstração, para que esta seja sentida como algo acessível pelos alunos e consequentemente estes a continuem a sentir como algo útil.

Enquanto professora, acho que a demonstração (...) tem um maior número de funções. No ensino, a demonstração pode servir para que os alunos fiquem convencidos, pode servir para que os alunos compreendam melhor as relações entre algumas propriedades da matemática. (...) Também acho que a demonstração apresenta funções diferentes de acordo com o ano de escolaridade porque em anos de escolaridade menos elevados acho que a demonstração deve ter mais uma função de motivação ao entendimento da propriedade a partir do momento em que não apresenta essa função e se torna enfadonha ou se torna demasiado elaborada para as capacidades dos alunos, pode revelar-se numa aversão dos alunos à demonstração e, portanto, nesses casos, acho que deve ser evitada. Em anos de escolaridade mais elevados, acho que a demonstração deve ser incentivada tendo como partida a função de explicação da propriedade, da matemática. (Lina)

### **Conclusão**

Os resultados alcançados apontam para uma visão tradicional da demonstração, muito associada à função de validação. O formalismo e o carácter lógico são ideias centrais nas perspetivas expressas pelos futuros professores, onde a vertente hierárquica, em que cada novo resultado se apoia nos conhecimentos prévios, é igualmente um elemento importante. Este é o entendimento apresentado tanto relativamente ao significado de demonstração no âmbito da Matemática como no âmbito do seu ensino. Ainda assim, é possível identificar algum

reconhecimento relativamente à necessidade de adequar a abordagem seguida ao nível etário dos alunos. Esta adequação tem o principal foco no nível de rigor e de formalismo matemático exigido. Apesar disso, as abordagens de carácter algébrico são claramente mais valorizadas comparativamente a outras abordagens, sendo consideradas como aquelas a que o percurso matemático dos alunos deve acabar por conduzir. Opções por representações de carácter mais visual ou intuitivo, são consideradas admissíveis apenas para alunos mais novos, não sendo completamente claro para os futuros professores se este tipo de abordagem pode ser considerado verdadeiramente como uma demonstração.

No que respeita às funções da demonstração, a perspetiva dominante aponta para uma função de validação. É esta a grande função reconhecida à demonstração na Matemática, mas ao considerar o ensino da Matemática as funções reconhecidas tornam-se mais abrangentes. Neste contexto, a função atribuída à demonstração centra-se ao nível da compreensão e da forma como pode contribuir positivamente para a aprendizagem dos alunos. Existe também uma associação entre a função da demonstração e o nível dos alunos, considerando que em níveis mais baixos esta deve assumir-se como um contributo para a motivação dos alunos, explorando a articulação entre a demonstração e o desenvolvimento da compreensão relativamente aos conceitos envolvidos.

A dominância de visões tradicionais relativamente à demonstração e um certo desconhecimento quanto à multiplicidade de funções que esta pode assumir, sugere que, apesar da relevância atribuída à demonstração em Matemática, há ainda um longo trabalho a fazer ao nível da formação de professores, se pretendermos promover perspetivas de demonstração mais abrangentes e promotoras de melhores e mais profundas aprendizagens.

### **Referências**

- Biza, I., Nardi, E., & Zachariades, T. (2010). Teachers' views on the role of visualization and didactical intentions regarding proof. In V. Durand-Guerrier, S. Soury-Lavergne & F. Arzarello (Eds.), *Cerme 6 - Proceedings of the Sixth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (pp. 261-270). Paris: INRP.
- Boavida, A. (2001). Um olhar sobre o ensino da demonstração matemática. *Educação e Matemática*, 63, 11-15.
- Bryman, A. (2004). *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press.

- Cabassut, R., Conner, A., İşçimen, F., Furinghetti, F., Jahnke, H., & Morselli, F. (2012). Concepts of proof – in research and teaching. In G. Hanna & M. de Villiers (Eds.), *Proof and proving in Mathematics Education* (pp. 169-190). Dordrecht: Springer.
- Davis, P., & Hersh, R. (1983). *A experiência matemática*. Lisboa: Gradiva.
- DeVilliers, M. (1999). *Rethinking Proof with Sketchpad*. NY: Key Curriculum Press.
- DeVilliers, M. (2012). An illustration of the explanatory and discovery functions of proof. *Pythagoras*, 33(3).
- Guimarães, H. (1993). Uma demonstração – Pense nisto. *Educação e Matemática*, 25, 15.
- Hanna, G. (2014). The width of a proof. *PNA*, 9(1), 29-39.
- Healy, L., & Hoyles, C. (2000). A study of proof conceptions in algebra. *Journal for Research in Mathematics Education*, 31, 396–428.
- Hsieh, F., Horng, W., & Shy, H. (2012). From exploration to proof production. In G. Hanna & M. de Villiers (Eds.), *Proof and proving in Mathematics Education* (pp. 279-304). Dordrecht: Springer.
- Knuth, E. (2002). Secondary school mathematics teachers' conceptions of proof. *Journal for Research in Mathematics Education*, 33(5), 379–405.
- Mejía-Ramos, J. (2005). Aspects of proof in mathematics research. In D. Hewitt (Ed.), *Proceedings of the British Society for Research into Learning Mathematics*, 25(2). St. Martin's College, Lancaster: Open University.
- Reid, D. (2011). Understanding proof and transforming teaching. *Proceedings of North-American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*. Reno, NV: PME-NA.
- Steele, M., & Rogers, K. (2012). Relationships between mathematical knowledge for teaching and teaching practice: the case of proof. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 15(2), 159-180.
- Stylianides, A., & Ball, D. (2008). Understanding and describing mathematical knowledge for teaching: knowledge about proof for engaging students in the activity of proving. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11, 307–332.
- Tall, D., Yevdokimov, O., Koichu, B., Whiteley, W., Kondratieva, M., & Cheng, Y. (2012). Cognitive development of proof. In G. Hanna & M. de Villiers (Eds.), *Proof and proving in Mathematics Education* (pp. 13-49). Dordrecht: Springer.



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

A (re)construção de um referencial curricular integrado para o PROEJA:  
contribuições para o desenvolvimento profissional docente.

The (re) construction of an integrated curricular reference for PROEJA:  
contributions to professional teacher development.

Francy Izanny Martins (<https://orcid.org/0000-0002-5532-2045>) \*

\*Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)

Francy Izanny Martins

Email: [izanny.brito@ifrn.edu.br](mailto:izanny.brito@ifrn.edu.br)



## Resumo

O presente artigo situa-se no âmbito científico dos estudos curriculares realizados no doutoramento em desenvolvimento curricular na Universidade do Minho/Portugal. Propõe-se descrever e avaliar o modo como as diretrizes político-curriculares de âmbito nacional sobre o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) se concretizam no Projeto Político-Pedagógico do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) do Brasil, com a finalidade de evidenciar os pontos críticos do seu funcionamento, e, em especial, sobre o desenvolvimento profissional docente. Para isso, a partir do estado da arte sobre a temática em questão, foi elaborado um referencial teórico-metodológico que pretendeu constituir-se como quadro de referencia, tanto para sustentar a metodologia no estudo empírico, como para idealizar a proposta de (re)construção curricular que resultou do processo de investigação. A metodologia utilizada foi de abordagem mista, com características de estudo de caso de pendor descritivo e avaliativo, abrangendo sete *campi* do IFRN, para o qual foram utilizados como instrumentos fundamentais de recolha de dados: o questionário e a entrevista. A discussão dos resultados referidos ao desenvolvimento profissional docente apontou para uma inadequação em nível da sua concretização nas práticas pedagógicas, relativamente às características e às necessidades da população (jovens e adultos), e permitiu apresentar uma (re)construção do referencial curricular integrado para o Programa, de modo a contribuir para a sua transformação e inovação.

*Palavras chave:* Desenvolvimento profissional docente; Educação de jovens e adultos; Integração curricular.

## Abstract

This article is in the scientific scope of the curricular studies carried out in the PhD in curricular development at the University of Minho/Portugal. It proposes to describe and evaluate how the national-level political-curricular guidelines on the Program of Integration of Professional Education with Basic Education in the Mode of Education of Young and Adults (PROEJA) are concretised in the Political-Pedagogical Project of the Institute (IFRN) in Brazil, with the purpose of highlighting the critical points of its operation, and especially about the professional development of teachers. To do so, based on the state of the art on the subject matter, a theoretical-methodological framework was developed which sought to constitute a frame of reference, both to support the methodology in the empirical study, and to idealize the proposal of (re) curricular construction that resulted from the research process. The methodology used was a mixed approach, with descriptive and evaluative case study characteristics, covering seven campuses of the IFRN, for which they were used as fundamental instruments of data collection: the questionnaire and the interview. The discussion of the results related to the professional development of teachers pointed to an inadequacy in their pedagogical practices, in relation to the characteristics and needs of the population (young and adult), and allowed to present a (re) construction of the integrated curricular reference for the Program in order to contribute to its transformation and innovation.

*Keywords:* Professional teacher development; Youth and adult education; Curricular integration.

## A (RE)CONSTRUÇÃO DE UM REFERENCIAL CURRICULAR NO PROEJA

O estudo do currículo nos remete a um espaço de discussões e análises contínuas e complexas acerca dos processos de organização da atividade educacional que inclui os conhecimentos e práticas, uma vez que o currículo tem lógicas diferenciadas que acontecem no âmbito das comunidades de ensino e aprendizagem.

Assim, a reflexão sobre o currículo integrado se insere na defesa do currículo escolar como uma síntese dos conhecimentos e valores que adquire forma e significado educativo no trabalho pedagógico desenvolvido nas instituições escolares (Gimeno Sacristán, 2000a).

Desse modo, considerando que o currículo é sempre resultado de uma construção histórica e social, este artigo objetiva apresentar uma discussão que o compreende em meio a abordagem proposta para o PROEJA do IFRN ao que tange, especificamente, ao desenvolvimento profissional docente. Tal discussão é de extrema importância para a compreensão das perspectivas e práticas vivenciadas pelos sujeitos no campo investigativo objeto deste estudo.

Diante desse contexto, a relevância da temática sobrevém diante da determinação realizada pelo governo federal brasileiro de efetivação do currículo integrado para a educação de jovens e adultos, cuja finalidade foi instituir o PROEJA no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, no contexto das políticas públicas de aumento da escolaridade do trabalhador-cidadão.

A criação do PROEJA possibilitou estabelecer as concepções e princípios do currículo integrado entre a educação profissional e a educação básica, na modalidade EJA, o que provocou transformações no cotidiano político e pedagógico dos *campi* do IFRN, desafiando profundamente as relações sociais, profissionais e pedagógicas em sua esfera, o que motivou tal reflexão.

Assim, o objetivo do artigo é descrever e avaliar o modo como as diretrizes político-curriculares de âmbito nacional sobre o PROEJA se concretizam no Projeto Político-Pedagógico do IFRN, com a finalidade de evidenciar os pontos críticos do seu funcionamento relativo especificamente a categoria Desenvolvimento Profissional realizada a partir de um recorte da tese de doutoramento noemada “Do Currículo Prescrito ao Currículo em Ação no PROEJA Técnico: A (Re)Construção de um Referencial Curricular Integrado para o IFRN”.

### Um referencial para a inovação curricular no PROEJA

Buscaremos abordar o currículo integrado numa perspectiva inovadora que significa promover reflexões progressivas que vão gerindo novo entendimento sobre concepções, práticas metodológicas, atitudes e, conseqüentemente, transformações nos contextos sociais escolares.

Desse modo, compreendemos que, para ocorrer inovação, é fundamental criar uma cultura de mudança (Alonso, 1998; Flores & Flores, 1998) na instituição escolar que deverá ser viabilizada pela ação articulada entre todos os setores e agentes educativos: estudantes, docentes, técnicos, gestores e comunidade.

Neste sentido, visando articular um enquadramento para a inovação pretendida com esta pesquisa sobre o PROEJA, recorreremos às bases conceituais do *Modelo integrado de inovação curricular* proposto por Alonso (1998; 2006), com o objetivo de elaborar uma representação esquemática (Figura 1) que pretende constituir-se como referencial para a inovação curricular no PROEJA, tanto para sustentar o estudo empírico, como para idealizar a proposta de (re)construção curricular que resultará do processo de investigação.

**Figura 1: Referencial teórico metodológico para a inovação no PROEJA (adaptado do modelo integrado de inovação curricular de Alonso (1998, 2006))**



## A (RE)CONSTRUÇÃO DE UM REFERENCIAL CURRICULAR NO PROEJA

Observa-se que na representação cada dimensão mantém relações de reciprocidade no âmbito do *Projeto Curricular Integrado* da escola, que tem como propósito final a melhoria da aprendizagem dos estudantes durante todo o seu percurso formativo, bem como a mudança educativa na comunidade escolar, tornando-a uma organização aprendente.

Esse referencial tem como fundamento a “integração curricular” e como foco a articulação de três dimensões que são imprescindíveis para a produção da mudança educacional: o desenvolvimento curricular, o desenvolvimento organizacional e o desenvolvimento profissional, sendo elas que confluem também para o que Alonso (2006, p. 8) denomina como “uma cultura de projeto”, nestes termos “a visão estratégica partilhada, centrada na qualidade das aprendizagens dos alunos, que se constrói com base na participação dos actores, a partir da acção reflectida e avaliada, de forma continuada e evolutiva”. Diante do exposto, contemplaremos nesse artigo a dimensão do desenvolvimento profissional de docentes que constituiu categoria referencial para a investigação.

Assim, ao trabalhar o aspecto do desenvolvimento profissional, é importante observar que este remete aos professores a existência e a necessidade de participação e colaboração no contexto da construção do *Projeto Curricular Integrado* por meio da reflexão dialógica, investigativa e experiencial, “que lhes permita tomar decisões em contextos de incertezas, escolher entre alternativas com base no diagnóstico rigoroso das situações” (Alonso, 2004a, p. 18), com o objetivo de melhoria dos processos de gestão da aprendizagem dos estudantes (Roldão, 2007).

Para ocorrer o desenvolvimento profissional é de fundamental importância a inovação e a formação continuada e contextualizada que provoquem e alterem as concepções já pré-estabelecidas dos professores, dado que se realizam no espaço escolar por meio do trabalho colaborativo e reflexivo em meio à pesquisa-ação (Alarcão, 2011) suscitando autonomia e melhorando a qualificação profissional dos docentes, o que poderá implicar em maior grau de contentamento profissional e satisfação pessoal.

### **A metodologia da investigação**

A investigação ora desenvolvida é caracterizada como pesquisa qualitativa, uma vez que se pretende responder a questões problemáticas de ordem individual e/ou coletiva, além de se preocupar com a compreensão interpretativa da ação social, levando em conta a inteligibilidade

dos fenômenos sociais, o significado e a intencionalidade que lhe atribuem os atores (Minayo, Assis & Souza, 2005).

Entretanto, para o desenvolvimento do estudo também utilizamos procedimentos provenientes das metodologias quantitativas, como é o caso do questionário, sendo esta, assim, uma investigação que apresenta um caráter misto.

### **O contexto de investigação: o IFRN e o PROEJA**

O Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte é uma instituição pluricurricular e *multicampi* que está inserida na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criada nos termos da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, dos Institutos Federais, que passou por mudanças institucionais, resultando numa nova estruturação e ampliação dos seus objetivos e âmbito de intervenção, ocasionando a inserção de diversas modalidades de ensino, em especial a educação de jovens e adultos. Hoje a Instituição possui vinte e um (21) *campi*, que estão distribuídos no Estado do RN, e apresenta um quantitativo de aproximadamente 25 mil estudantes, abrangendo todas as modalidades de ensino. Desde o ano de 2006, o IFRN vem ampliando as suas ofertas e concretizando a sua função social.

A partir desse referido ano, mediante o Decreto n. 5.840/2006, o PROEJA se posicionou como oferta regular, que passou a ter uma obrigatoriedade de 10% do total das vagas de ingresso na Instituição, especialmente para atender o Plano de Acordos de Metas e Compromissos estabelecidos entre a SETEC/MEC e os Institutos Federais para fins de estruturação, organização e atuação dos Institutos em todo país, acontecido mediante Lei n. 11.892/2008. Porém, no ano de 2016 o Programa apresentava apenas o quantitativo de 541 estudantes matriculados, o que referia a 2.19% do total de estudantes do IFRN, um número extremamente inferior ao predito na legislação quanto à obrigatoriedade de vagas ofertadas no PROEJA.

### **Os professores participantes.**

Na categoria *desenvolvimento profissional*, foram aplicados inquéritos por questionário e entrevistas semiestruturadas aos professores que foram selecionados a partir do critério concernente ao ato de lecionarem no PROEJA até 2014.2. A caracterização do perfil de tais professores foi realizada a partir do tratamento dos dados relativos à identificação e à formação dos docentes relacionadas ao tempo de serviço no IFRN, ao tempo de docência no PROEJA, ao tempo de atuação docente na EJA anterior ao IFRN, ao curso em que realizou graduação e ao nível de capacitação em pós-graduação. Os critérios relativos aos objetivos da investigação e à

heterogeneidade dos sujeitos no momento da escolha para as entrevistas foram a diversificação dos professores, como o cuidado de contemplar os mais diversos núcleos politécnicos e as áreas disciplinares de docência, o tempo de serviço docente e o tempo em que eles lecionaram no PROEJA.

### **Um referencial curricular para o PROEJA: desenvolvimento profissional docente**

O processo de desenvolvimento profissional a que os docentes têm direito envolve diversas atividades que propiciam a melhoria dos processos de ensino e de gestão das aprendizagens dos estudantes. Analisando os dados relativos à categoria *desenvolvimento profissional* provenientes das diferentes fontes de informação, interessou-nos a interpretação dos resultados globais que foram fundamentais para tomada de decisões quanto à possibilidade de (re)construção de um novo referencial curricular para o PROEJA do IFRN que apresentaremos adiante.

Desse modo, no que diz respeito a categoria *desenvolvimento profissional*, quanto a esta temática, o Documento Base do PROEJA (Brasil, 2007, p. 49) prediz que o currículo deve considerar “o resgate da formação, participação, autonomia, criatividade e práticas pedagógicas emergentes dos docentes”. Já o PPP (IFRN, 2012, p. 218) defende a constância de

uma política interna de formação continuada pautada em elementos teóricos e práticos da profissionalização do educador. Compreende-se que os profissionais envolvidos constroem sua profissão em um processo contínuo ao longo da vida – um processo amplo, dinâmico, flexível e caracterizado por diferentes etapas de avanços e de crescimento pessoal e coletivo.

Desse modo, é imprescindível a existência da formação permanente do docente na educação profissional e tecnológica que poderá ser suprida por meio da formação continuada no próprio espaço escolar em meio às reuniões colaborativas (reunião pedagógica e reunião de grupo), semanas pedagógicas ou mesmo a oferta de cursos específicos que possibilitem discussões sobre concepções, estratégias metodológicas e trocas de experiências entre os professores sobre a prática do currículo integrado e demais temáticas pertinentes ao seu fazer. Como recomendado por Machado (2008),

é pressuposto básico que o docente da educação profissional é, essencialmente, um sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica, que tem plena compreensão do mundo do trabalho e das redes de relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais, conhecimento da sua profissão, de suas técnicas, bases tecnológicas e

valores do trabalho, bem como dos limites e possibilidades do trabalho docente que realiza e precisa realizar. (p. 17)

Assim, observa-se tal necessidade ao analisarmos as respostas dos professores respondentes do questionário, pois constatamos a ausência de docentes em formação continuada no âmbito do desenvolvimento da proposta do Programa. Esta foi evidenciada em 72.7% das respostas assinaladas, da qual inferimos a urgência de realização de programas de formação docente sobre a modalidade EJA e o PROEJA.

A esse respeito, ressalta-se que, em sua maioria, os docentes lecionaram no PROEJA sem um conhecimento específico do Programa e da própria modalidade e, quando isto aconteceu, foi por iniciativa do próprio professor. Eles relatam que o conhecimento foi adquirido de modo empírico, na prática ou através da tentativa e erro e, sobretudo, que esta foi uma ação construída de modo isolado dos demais docentes.

Portanto, constatamos que há necessidade de uma formação global (conhecimento da sua profissão, dos valores, limites e possibilidades do trabalho, de sua identidade profissional) e ao mesmo tempo específica (o fazer pedagógico contextualizado), que lhes subsidie quanto aos aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais do fazer pedagógico, de modo a lhes garantir um conhecimento que lhes proporcione

a construção de um quadro de referência e a sistematização de concepções e práticas político pedagógicas e metodológicas que orientem a continuidade do processo. Deve garantir a elaboração do planejamento das atividades do curso, a avaliação permanente do processo pedagógico e a socialização das experiências vivenciadas pelas turmas (Brasil, 2007, p. 60).

Por fim, quanto ao trabalho colaborativo no âmbito do PROEJA, averiguamos que as *reuniões pedagógicas e reuniões de grupo* realizadas semanalmente nos *campi* propõem-se a ser um lugar de compartilhar e debater a sua própria atuação em sala de aula. No entanto, constatamos que para uma expressiva quantidade de docentes a *reunião pedagógica* limita-se a um espaço informativo e superficial. As conversas informais fora do contexto das reuniões tornam-se alternativas de espaços privilegiados de partilhas de experiências e reflexões entre os professores.

Outros professores apontaram que o trabalho colaborativo não se realiza ou se realiza esporadicamente no *campus*. Neste sentido, concordamos com Imbernón (2009) ao remeter ao

## A (RE)CONSTRUÇÃO DE UM REFERENCIAL CURRICULAR NO PROEJA

trabalho colaborativo como processo que pode entender melhor o processo educativo como situações problemáticas da prática. Para ele,

O trabalho colaborativo entre professores e professoras não é fácil, já que é uma forma de entender a educação que busca propiciar espaços, em que se dê o desenvolvimento de habilidades individuais e grupais de intercâmbio e diálogo a partir da análise e discussão conjunta no momento de explorar novos conceitos para conhecer, compartilhar e ampliar metas do ensino e as informações de cada um sobre determinado assunto (Imbernón, 2009, pp. 60-61).

Enfim, observa-se que há dificuldades em pôr em prática o currículo integrado devido às limitações externas e internas para o desenvolvimento de um trabalho colaborativo entre os professores dos cursos dos PROEJA. Neste caso, percebe-se a falta de parceria entre os professores, bem como a ausência de uma estrutura organizativa que favoreça esse trabalho, como também carece de um projeto de trabalho interdisciplinar concreto e construído por todos os sujeitos envolvidos que seja o mote integrador da ação.

Enfim, o trabalho colaborativo pode subtrair autonomia ao professor em suas funções do ponto de vista da capacidade de iniciativa individual (Sacristán, 2000; Imbernón, 2009), uma vez que este tipo de trabalho perspectiva em objetivos comuns, na colaboração, ao mesmo tempo em que todos respeitam as características individuais de cada um. Porém, somos movidos a atuar em grupo por sermos seres sociais e sabemos que o trabalho colaborativo é importante por ser uma referência colegiada, orientando idéias e ações coletivas.

A partir dessa discussão e avaliação, apontamos algumas reflexões que deverão ser valorizadas no reconhecimento da necessidade do desenvolvimento profissional de docentes que atuam no PROEJA, de modo a possibilitar uma ação integradora que valorize a formação do professor ao longo da vida. Para isto, no *Referencial para a Inovação Curricular do PROEJA* (Martins, 2018), recorreremos ao “Referencial de Formação de Professores”, proposto por Alonso (2014), que se sustenta em perspectivas construtivistas, ecológicas e democráticas e que está contextualizado globalmente no desenvolvimento do currículo integrado.

Tal referencial enfatiza quatro grandes áreas de competência (conhecimentos, capacidades e atitudes) a serem trabalhadas na formação dos professores, de maneira integrada: investigação e reflexão; curriculares e pedagógicas; éticas e profissionais, e participação na comunidade escolar e educativa.

Segundo a autora, o *Referencial de Formação de Professores* é resultante de um processo que se desencadeia dentro de um contexto de colaboração e inovação, tendo como base o



currículo integrado e é estruturado seguindo quatro áreas de competência, como pode-se observar na Figura 2.

**Figura 1: Referencial de Formação de Professores, proposto por Alonso (2014).**



Fonte: Jornada doutoral, novembro, 2014.

Compreendemos, portanto, este referencial de formação como um possível modelo de orientação do perfil de formação dos professores, adequando-o as características específicas dos contextos do PROEJA. Neste sentido, esta formação de professores, enquanto processo de desenvolvimento profissional implica, fundamentalmente, em experiências de investigação, reflexão e reconstrução de práticas e saberes pedagógicos e de atitudes profissionais inerentes ao ser professor.

Pensando assim, é essencial um maior investimento na formação dos professores para que percebam a necessidade de se envolverem nos processos de desenvolvimento integrado do currículo e das atividades que o concretizam na prática.

Por fim, concordamos com Barros (2016), ao se referir sobre a necessidade de formação de professores no âmbito do IFRN e ao defender a relevância de um processo formativo permanente organizado pela própria instituição. Para a autora,

o IFRN deve assumir o papel de instituição formadora dos seus próprios professores, proporcionando momentos para formação, troca de experiências e reflexão sobre a ação docente. Enfatiza-se que não se trata de instrumentalizar o fazer do professor com os conhecimentos

## A (RE)CONSTRUÇÃO DE UM REFERENCIAL CURRICULAR NO PROEJA

pedagógicos, mas proporcionar o conhecimento destes por meio de um processo formativo, no contexto do trabalho, que instigue o professor a tornar-se um pesquisador da sua própria prática, a partir da reflexão sobre a ação. Acredita-se que dessa forma é possível propiciar ao professor o desenvolvimento da análise crítico-reflexiva da sua ação docente, com base nos conhecimentos teórico-práticos da dinâmica formativa e laboral da docência, a serem conhecidos e aprofundados no processo formativo (Barros, 2016, p. 257).

Nessa perspectiva, a responsabilidade e o compromisso por essa formação não estariam concentrados apenas no professor, mas, sobretudo, na própria instituição e nas equipas de professores. A necessidade de garantir uma formação continuada – atualizada e consistente – e, ainda, assegurar as condições institucionais adequadas a uma prática profissional reflexiva e inovadora, constitui uma meta de grande alcance para o IFRN.

### Considerações finais

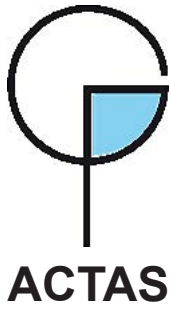
A tessitura deste artigo possibilitou uma discussão que permitiu a reflexão sobre o *Referencial para a Inovação Curricular do PROEJA* (Martins, 2018), oportunizando novos olhares sobre o desenvolvimento profissional docente em meio ao contexto da realização do currículo integrado. Destacamos que o referencial teórico aliado aos dados empíricos nos levaram a constatar a necessidade de um trabalho de acompanhamento aos professores na perspectiva de fortalecer o ensino e a formação docente.

Nesse contexto, evidenciamos a urgência de desenvolvimento de um programa de formação pedagógica sobre o currículo integrado, a fundamentação em educação de jovens e adultos e em PROEJA, proporcionando a reflexão sobre o currículo e a prática pedagógica, tendo em vista a natureza de um trabalho fundamentado na investigação-ação.

### Referências

- Alarcão, I. (2011). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva* (Coleção Questões de nossa época, v. 8). São Paulo: Cortez Editora.
- Alonso, L. (1998). *Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da Escola – Uma Abordagem Reflexiva e Reconstitutiva Sobre a Prática da Inovação/Formação* (Vol. I e II). Tese de Doutorado. Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, Braga, Portugal.
- Alonso, L. (2001). *Relatório da Disciplina de Desenvolvimento Curricular*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- Alonso, L. (2004). *A construção de um paradigma curricular integrador* [policopiado]. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.

- Alonso, L. (2006). *Integração curricular: ideias para um debate sobre o Currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico. Colóquio sobre “Mudanças na Educação Básica: Questões sobre a Integração Curricular no 1º Ciclo*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudo da Criança.
- Alonso, L. (2014, novembro). *Ser Professor: desenvolvimento profissional e construção da identidade*. Jornadas do Programa de Doutoramento em Ciências da Educação – Desenvolvimento Curricular. IFRN, Universidade do Minho.
- Arbache, A. P. B. (2001). *A formação do educador de pessoas jovens e adultas numa perspectiva multicultural crítica*. Rio de Janeiro: Papel Virtual Editora.
- Barros, R. B. (2016). *Formação e Docência de Professores Bacharéis na Educação Profissional e Tecnológica no IFRN: uma interface dialógica emancipatória*. Tese de doutorado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Brasil (2007). *Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: Educação Profissional Técnica de Nível Médio / Ensino Médio. Documento Base*. Brasília/DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.
- Flores, M. A., & Flores, M. (1999). O professor: agente de inovação curricular. In *Actas do III Colóquio sobre questões curriculares: reflexão e inovação curricular* (pp. 79-99). Braga: Universidade do Minho.
- Freire, P. (2015). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (52a ed.).
- Gimeno Sacristán, J. (2000a). *O currículo: Uma reflexão sobre a prática* (3a ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Imbernón, F. (2009). *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez.
- Martins, F. I. B. B. (2018). *Do Currículo Prescrito ao Currículo em Ação no PROEJA Técnico: A (Re)Construção de um Referencial Curricular Integrado para o IFRN*. Tese de doutorado. Universidade do Minho. Braga, Portugal.
- Roldão, M. C. (2007). *Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva, In Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Lisboa.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Tornar-se professor: motivações de professores bacharéis para a docência

Become a teacher: motivations of teachers to teach bachelors.

Rejane Bezerra Barros (0000-0001-6273-266X)\*, Betania Leite Ramalho (0000-0003-0139-2416)\*\*, Isabel Maria da Torre Carvalho Viana (0000-0001-6088-8396)\*\*\*

\*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, \*\*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, \*\*\*Universidade do Minho

**Rejane Bezerra Barros** - Pedagoga, Doutora em Educação, Mestre em Ensino de Ciências, Especialista em Psicopedagogia, pesquisadora na área de educação, com ênfase na formação docente, servidora do IFRN.

**Betania Leite Ramalho** - Doutora em Educação, Professora Titular da UFRN, pesquisadora na área da educação, com ênfase na formação e profissionalização docente, processos e ensino e aprendizagem e mais recentemente inclui em seus estudos o potencial inovador das TDICs como recurso metodológico didático e pedagógico.

**Isabel C. Viana** - Doutora em Educação, Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade do Minho, pesquisadora na área da educação, com ênfase em currículo.

Rejane Bezerra Barros – [rejaneb.b@hotmail.com](mailto:rejaneb.b@hotmail.com)

## Resumo

O presente trabalho resulta de uma investigação realizada junto a professores bacharéis e gestores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Brasil. Os professores bacharéis são profissionais graduados ou pós-graduados em áreas específicas, cuja maioria assume a docência nas áreas de ensino técnico e tecnológico, sem formação acadêmica orientada para o ensino e sem experiência no exercício da profissão. Tendo como objeto a formação e atuação docente, o estudo buscou analisar a visão dos *professores bacharéis* sobre a dimensão profissional da docência e as interfaces entre a formação profissional inicial e a atuação como docente. A partir do enquadramento teórico, apoia-se na premissa que a formação docente pressupõe conhecimentos e saberes inerentes à docência como profissão. Seguindo-se a abordagem da pesquisa qualitativa e quantitativa, foi realizada uma pesquisa do tipo estudo de caso, na qual se recorreu à análise documental, questionário, entrevista e grupo focal. Para o tratamento e análise dos dados, tomou-se como base a estatística descritiva para os dados quantitativos e a análise de conteúdo para os dados qualitativos, tendo sido utilizado o NVivo como software de apoio. Dentre os resultados da pesquisa, destaca-se, neste trabalho, a categoria denominada Motivação para a docência. O estudo evidencia que os principais motivos apontados pelos participantes para a escolha da docência são: a satisfação em ensinar; a estabilidade da carreira; a influência de outrem; a influência da carreira acadêmica na pós-graduação e a oportunidade.

*Palavras-chave:* Formação docente; Educação Profissional e Tecnológica; Motivação para a Docência; Desenvolvimento profissional Docente; Professores bacharéis.

## Abstract

This work is the result of an investigation carried out with bachelors and managers of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte, Brazil. Bachelors professors are graduates or postgraduates in specific areas, most of whom take up teaching in the areas of technical and technological education, without academic training oriented to teaching and without experience in the practice of the profession. The aim of this study was to analyze the view of bachelors teachers on the professional dimension of teaching and the interfaces between the initial professional formation and the teaching performance. Based on the theoretical framework, it is based on the premise that teacher training presupposes knowledge and knowledge inherent to teaching as a profession. Following the qualitative and quantitative research approach, a case-study research was conducted, in which documentary, questionnaire, interview and focus group analysis were used. For the treatment and analysis of the data, the descriptive statistics for the quantitative data and the content analysis for the qualitative data were taken as base, and NVivo was used as support software. Among the results of the research, we highlight, in this work, the category called Motivation for teaching. The study evidences that the main reasons pointed out by the participants for the choice of teaching are: satisfaction in teaching; career stability; the influence of others; the influence of the academic career on the graduate and the opportunity.

*Keywords:* Teacher training; Professional and Technological Education; Motivation for Teaching; Professional development Teacher; Teachers bachelors.

### **Tornar-se professor: motivações de professores bacharéis para a docência**

Este trabalho objetiva apresentar um recorte dos resultados de uma investigação científica realizada junto a professores bacharéis e gestores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Brasil. Os professores bacharéis são profissionais graduados ou pós-graduados em áreas específicas do ensino técnico e tecnológico, cuja maioria assume a docência sem terem em sua trajetória formativa a formação acadêmica orientada para o ensino e sem experiência no exercício da profissão. A partir da Lei n. 11.892/2008 (Brasil, 2008), os Institutos Federais assumiram nova institucionalidade com ampliação da sua função social na condição de instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, integrantes da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Dessa forma, de acordo com a referida lei, a instituição tem, dentre os seus objetivos, “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados”. Portanto, ofertados cursos desde a educação básica até a oferta de cursos superiores, incluindo-se a oferta de cursos de licenciatura para formação de professores e cursos de Pós-graduação lato e stricto sensu. Nesse contexto, os professores acedem a carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) e de acordo com a Lei n. 12.772/2012 (Brasil, 2012) que rege a carreira do Magistério Federal, esses professores devem lecionar em diferentes modalidades e níveis de ensino. Assim, atuam como docentes em diferentes ofertas que apresentam pluralidade curricular e uma diversidade de cursos e níveis de ensino que caracterizam os Institutos Federais, em atendimento às finalidades definidas na legislação.

Tendo como objeto a formação e atuação docente, o estudo buscou analisar a visão dos professores bacharéis sobre a dimensão profissional da docência e as interfaces entre a formação profissional inicial e a atuação como docente. A partir do enquadramento teórico que sustenta o estudo, à luz dos estudos de Freire (1996); Machado (2008); Nóvoa (1992; 2009); Flores e Viana (2007); Day (2004); Ramalho e Nuñez (2014); Tardif (2002); Pacheco e Morgado (2002), dentre outros, parte-se da premissa que a formação docente pressupõe conhecimentos e saberes inerentes à docência como profissão. São esses conhecimentos, saberes e experiências que implicam na construção da identidade docente e no processo de desenvolvimento profissional, enquanto professor. Para Tardif (2002), o saber docente é um saber plural, formado pelo “amalgama” de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes específicos das áreas disciplinares, da compreensão do currículo, da experiência e da cultura pessoal e profissional.

Seguindo-se a abordagem da pesquisa qualitativa e quantitativa, do tipo estudo de caso, os resultados da investigação evidenciaram oito categorias de análise, algumas pré-existentes e outras emergentes, são elas: a) Motivação para a docência; b) Identidade profissional; c) Atuação na docência; d) Atuação na gestão; e) Dimensão pedagógica na gestão do currículo; f) Desenvolvimento profissional; g) Saberes necessários à docência; e h) Aposta na formação contínua.

Destaca-se, neste trabalho, a categoria denominada Motivação para a docência. Os resultados da pesquisa mostram que os principais motivos apontados pelos participantes para a escolha da docência são, principalmente, a satisfação em ensinar; a estabilidade da carreira; a influência de outrem; a influência da carreira acadêmica na pós-graduação e a oportunidade (o acaso). Considerando-se o problema abordado, a partir da voz dos inquiridos o estudo sinaliza para a necessidade de a Instituição implementar um programa de formação pedagógica dos professores, na perspectiva da formação continuada no contexto do trabalho, de forma a favorecer uma melhor compreensão e domínio da profissão na atuação docente.

### **Metodologia da investigação**

A pesquisa seguiu a abordagem qualitativa e quantitativa, tendo sido desenvolvida a partir de um estudo de caso, considerando-se como a metodologia mais adequada para a investigação, por possibilitar a interpretação do problema investigado, a partir do estudo da problemática da formação e atuação didático-pedagógica de *professores bacharéis* que lecionam na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no âmbito do IFRN. Tomou-se como contexto da pesquisa os 19 *campi* e a reitoria do IFRN, tendo como participantes 199 professores bacharéis e 10 gestores.

Recorreu-se à análise documental, questionário, entrevista e grupo focal. Para o tratamento e análise dos dados quantitativos, tomou-se como base a estatística descritiva e utilizou-se planilhas do *excel* como ferramenta de apoio para a visualização, organização e interpretação dos dados. No tratamento e análise dos dados qualitativos tomou-se como referência a análise de conteúdo (Bardin, 1977), tendo sido utilizado o NVivo10 como software de apoio para a organização e sistematização dos dados no processo de categorização das respostas dos inquiridos.

## Discussão e resultados

Procurando-se assegurar que a voz dos professores fosse ouvida (Goodson, 1992), buscou-se contemplar, ao máximo, os resultados da pesquisa no sentido de conhecer a trajetória trilhada pelos professores e gestores até o ingresso no IFRN, assim como contemplar a opinião e as necessidades apontadas pelos inquiridos a fim de subsidiar a elaboração de referentes para uma proposta de formação continuada voltada para a formação pedagógica dos docentes no âmbito da Instituição. Dessa forma, os instrumentos de recolha dos dados contemplaram questões que permitissem à investigadora “ouvir” os professores, procurando conhecer as motivações que os levaram a ingressar na docência e de que forma a trajetória formativa, as experiências de vida e as experiências profissionais estabelecem relações com a escolha pela docência como profissão.

### Os sentidos da escolha – motivações de professores bacharéis para a docência

Os resultados da pesquisa evidenciam que os professores bacharéis tornaram-se professores(as), percorrendo trajetórias acadêmicas e campos de atuação profissional distintos da área educacional, não tendo vivenciado a dinâmica formativa e laboral da docência, assumindo a sala e aula sem formação pedagógica e sem experiência no ensino. Nos instrumentos utilizados nesta pesquisa, os participantes foram questionados sobre as motivações que os levaram a tornarem-se professores.

A figura 1 apresenta as categorias e subcategorias, destacando-se algumas falas dos inquiridos sobre as motivações para a escolha da docência. Dessa forma, destacam-se as motivações evidenciadas, a fala de um dos inquiridos para cada motivação apontada e a unidade de registro codificada no tratamento e análise dos dados.

Motivação para a docência_Professores e gestores	Falas/Evidências	Unidade de Registro/Referência
1 : Estabilidade	“Oportunidade de ser funcionário público com estabilidade”	QP17PR 23 Referência 109 - 0,09% Cobertura
2 : Experiência vivida na Graduação ou Pós-Graduação	“Na realidade, eu sempre fui professor desde a graduação porque eu era monitor, e o monitor na época que eu fiz faculdade, ele praticamente assumia muitas disciplinas da graduação, trabalhando exercícios e muitas vezes até indo para a sala de aula, quando o professor não podia ir a gente ia pra lá[...].”	E,P,5,GB Referência 3 - 0,36% Cobertura
3 : Identificação com a profissão	“Identificação com a docência e principalmente em minha área de atuação profissional”.	QP17PR 42 Referência 61 - 0,20% Cobertura



Motivação para a docência_Professores e gestores	Falas/Evidências	Unidade de Registro/Referência
4 : Influência de outrem (familiares e amigos)	“A minha história de vida foi sempre muito ligada à questão da educação. Nasci no interior, no mato, em fazenda e minha avó foi a primeira professora daquela região, de alfabetização em casa dos seus filhos e dos filhos de outros que moravam lá por perto. E ela fundou uma escola lá, criou uma escola que era chamada Escola Isolada Castro Alves que ficava lá na fazenda, vizinha à casa, ela quem construiu com o dinheiro dela, construiu essa escola pela visão de educação e de possibilidades que a educação apontava[...]. E minha irmã também, da família, foi professora, inclusive minha alfabetização foi com ela em casa. E vendo todo esse processo, fui me encantando pela questão do saber, a questão do conhecimento. E quando terminei engenharia, não, quando iniciei engenharia começou, pela necessidade também de ganhar dinheiro para me manter que a família não podia me manter aqui em Natal, eu fui procurar escola para ensinar. E a minha primeira escola foi a Imperial Marinheiro, no Bairro Nordeste, como professor temporário[...].”	E,P,8,GA Referência 2 - 1,26% Cobertura
5 : Interesse pela pesquisa	“[...] Construção da carreira como pesquisador”.	QP17PR 9 Referência 162 - 0,06% Cobertura
6 : Oportunidade	“Oportunidade. Melhoria salarial [...]”.	QP17PR 30 Referência 126 - 0,05% Cobertura
7 : Satisfação em ensinar	“A satisfação de poder retribuir um pouco do conhecimento [...]”	QP17PB18 Referência 5 - 0,09% Cobertura

Figura 11 – Categoria Motivação para a docência (Barros, 2016, p. 227).

Estabelecendo-se a inter-relação entre as respostas às questões abertas do questionário e das entrevistas utilizados na pesquisa para a recolha dos dados, observa-se que os principais motivos apontados pelos professores bacharéis para a escolha da docência são coincidentes e complementam as informações sobre as motivações apontadas para se tornarem professor. Dessa forma, pode-se afirmar que dentre os motivos que levaram à escolha de profissão docente estão, principalmente, a satisfação em ensinar; a estabilidade da carreira; a influência de outrem; a influência da carreira acadêmica na Pós-Graduação e a oportunidade (o acaso).

Como indicadores de satisfação, ficam evidenciados: o gosto pelo ensino; a contribuição que o professor pode dar na formação dos alunos; a contribuição para a transformação social; a possibilidade de seguir a carreira acadêmica; a aprendizagem continuada; a possibilidade de desenvolver pesquisa. Destaca-se que os resultados da pesquisa mostram que, mesmo sem terem sido formados para a docência, os professores bacharéis demonstram empatia com o fazer docente

## TORNAR-SE PROFESSOR: MOTIVAÇÕES DE PROFESSORES BACHARÉIS

ao assumir a atividade como profissão e a maioria revela sentir satisfação em ensinar. Nesse sentido, concordamos com Day (2004), ao discutir a paixão pelo ensino, posto que não há como o professor desenvolver as suas atividades profissionais sem impregnar as suas ações com as emoções. O autor esclarece:

O professor investe aos seus *eus* pessoais e profissionais no seu trabalho e como este é um dos principais espaços para a criação do seu sentimento de auto-estima e para sua satisfação, tanto pessoal como profissional, é inevitável que eles possuam emoções profundas. Ter consciência das tensões que surgem ao gerir as nossas emoções faz parte da salvaguarda e da alegria do ensino. (DAY, 2004, p. 78)

Corroborando com o autor, reconhece-se que os professores demonstram gostar do que fazem e sentir satisfação em poder contribuir para a aprendizagem e para o crescimento dos estudantes. Alguns deles expressam uma verdadeira “paixão pelo ensino” (Day, 2004), conforme a fala do professor a seguir: QP17PB47(Codificação atribuída aos professores que responderam ao questionário durante o processo de análise dos dados - categorização): “Adquiri gosto e desenvolvi uma paixão pelo que faço.”

Apesar de os *professores bacharéis* não terem vivenciado em seu processo formativo acadêmico a formação para a docência, a satisfação em lecionar aparece, de maneira muito forte, como a principal motivação para a escolha da profissão, conforme as falas de dois professores:

QP17PR 96: “A satisfação que tenho em transmitir os conhecimentos que adquiri ao longo da minha vida, participando diretamente na formação de alunos exemplares.”

QP17PB59: “O prazer da sala de aula, da interação com os alunos, da possibilidade de mostrar novos conhecimentos e o mais importante, utilizar a energia dos alunos para me revigorar.”

Salienta-se que os dados quantitativos também subsidiam a análise dessa categoria, além dos dados qualitativos obtidos através das falas dos inquiridos, uma vez que, nas questões fechadas do questionário, também foi inserida uma questão relativa aos motivos que levaram os professores a prestarem concurso para ingressar no IFRN, sendo possível fazer a inter-relação das respostas.

Dessa forma, os gráficos abaixo apresentam os resultados obtidos por meio do questionário sobre os motivos que levaram os professores a prestarem concurso para o ingresso no IFRN, conforme segue:

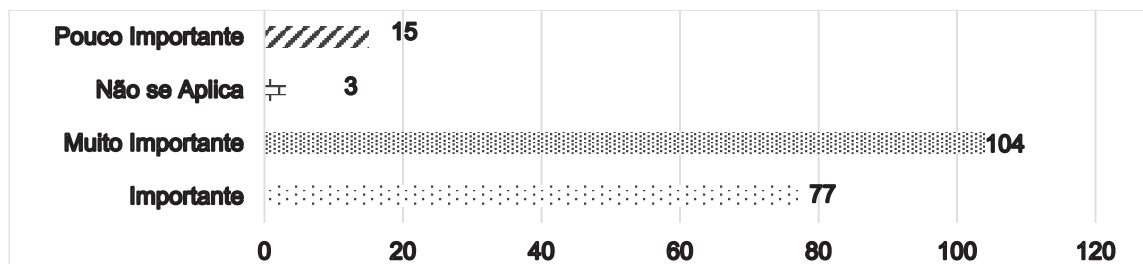


Figura 2: Oportunidade de emprego público na esfera federal (Barros, 2016, p. 229).

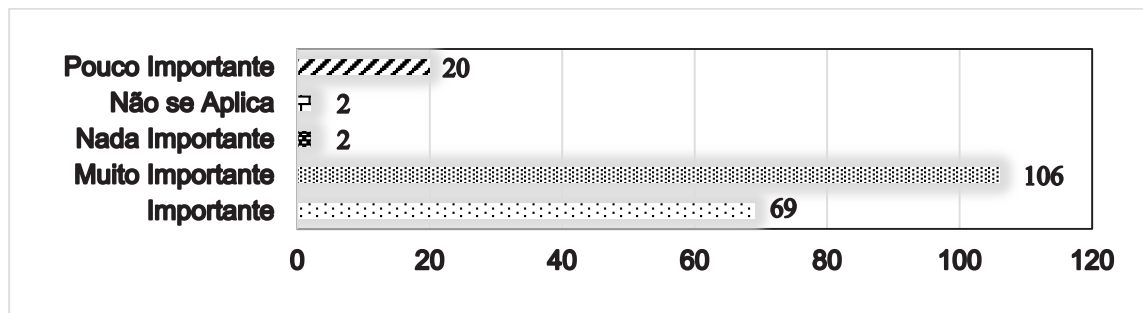


Figura 3: Busca por estabilidade (Barros, 2016, p. 230).

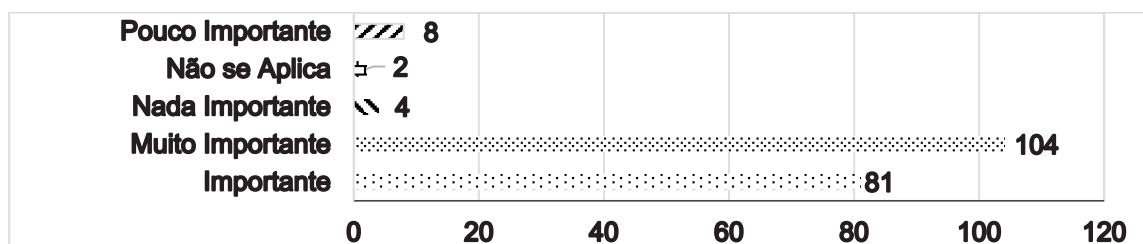


Figura 4: Satisfação pessoal (Barros, 2016, p. 230).

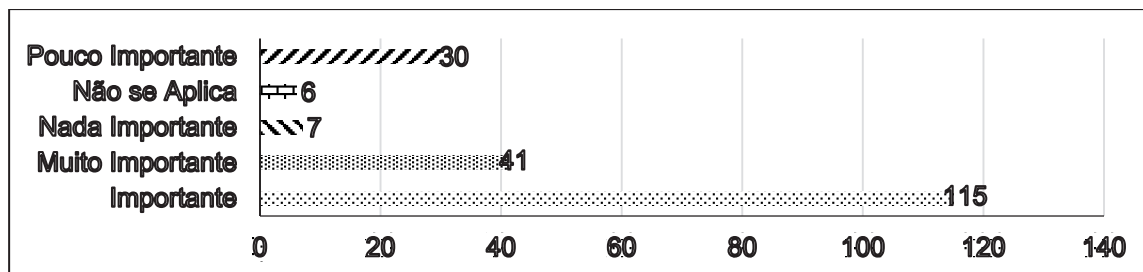


Figura 5: Remuneração (Barros, 2016, p. 230).

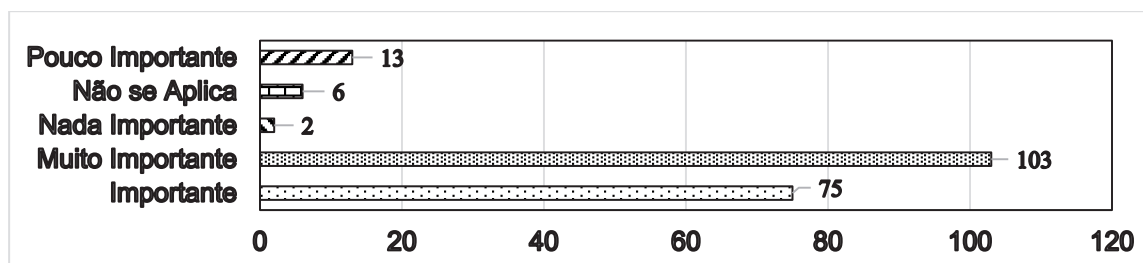


Figura 6: Empatia com a profissão docente (Barros, 2016, p. 230).

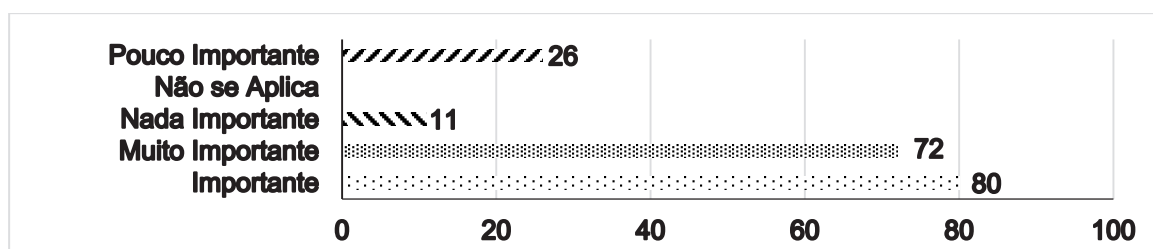


Figura 7: Interesse em fazer parte do projeto educativo do IFRN (Barros, 2016, p. 230).

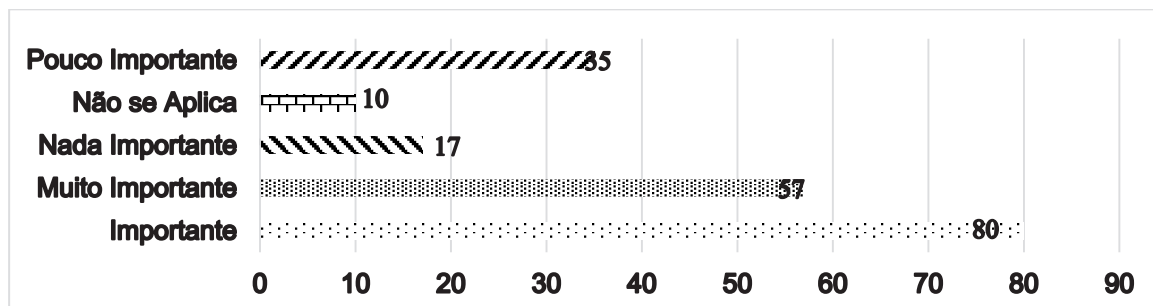


Figura 8: Possibilidade de crescimento pessoal na carreira docente (Barros, 2016, p. 230).

Observa-se que a maioria dos professores considera muito importante (104) ou importante (77) a oportunidade de emprego público na esfera federal como os motivos que os levaram ao ingresso na carreira docente do IFRN. Somando as respostas consideradas importantes e muito importantes, obteve-se um resultado bem aproximado das respostas também com outros motivos, tais como: a busca por estabilidade; a satisfação pessoal, a remuneração, a empatia com a profissão docente e também a possibilidade de crescimento pessoal, considerando que existe um plano de carreira docente definido para os professores do Ensino Básico Técnico e Tecnológico.

A partir desses dados, pode-se inferir que a carreira de professor do IFRN é atrativa, principalmente, por integrar da Rede Federal de Ensino, por oferecer a possibilidade de estabilidade de um emprego público na esfera federal, pela remuneração que é maior do que a remuneração dos professores das esferas municipal e estadual, por ser uma carreira docente regida por Lei específica que garante progressões ao docente. Ressalta-se que a satisfação pessoal em ser professor foi o motivo que atingiu maior resultado nas respostas dos professores às questões fechadas, reafirmando que a satisfação em ensinar aparece como a principal motivação para a escolha da profissão docente ao se fazer o entrecruzamento com os dados obtidos por meio das questões abertas do questionário, seguida da estabilidade da carreira; a influência de outrem; a influência da carreira acadêmica na Pós-Graduação e a oportunidade (o acaso).

Salienta-se que a pesquisa buscou traçar um perfil profissional a partir da formação acadêmica e da trajetória dos professores bacharéis participantes da pesquisa, que atuam no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, no IFRN, a fim de discutir sobre a necessidade da formação pedagógica, tendo como um dos objetivos da pesquisa apresentar uma proposta de um programa permanente de formação continuada para os docentes no âmbito da Instituição. Os resultados da pesquisa mostram que os professores bacharéis têm formação acadêmica bastante heterogênea e elevado nível de qualificação profissional. Esses profissionais tornaram-se professores seguindo trajetórias profissionais e campos de atuação distintos da área educacional. A maioria não vivenciou a formação pedagógica e a dinâmica formativa e laboral própria da docência.

Entende-se que os saberes docentes são construídos a partir da inter-relação de conhecimentos que incluem teoria e prática, experiências profissionais, concepções pessoais, valores e vivências da dinâmica formativa e laboral própria da profissão. Estudos desenvolvidos por pesquisadores como Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), Tardif (2002), Nóvoa (2009), Pimenta (2007), Flores e Viana (2007), Day (2001), dentre outros, evidenciam que os saberes da docência articulam os saberes da experiência de vida e laborais aos saberes científicos sistematizados a partir de conhecimentos próprios e essenciais para o desempenho da atividade docente, incluindo-se, nesse repertório, os conhecimentos pedagógicos. De acordo com essa premissa, o processo de formação profissional dos professores é complexo, no qual intervêm muitas determinações que, na prática, levam a resultados, muitas vezes, não previstos. Para esses autores, a convergência entre referenciais teóricos e modelos de formação profissional é de valiosa contribuição para demonstrar a visão sistêmica dessas elaborações. Assim, evidenciam-se diferentes saberes necessários ao exercício da docência. Esses saberes não advêm somente da formação inicial (saberes pedagógicos, saberes disciplinares etc), ou da formação continuada, mas também da experiência prática, da história de vida e das concepções profissionais do educador.

De acordo com os estudos de Tardif (2002, p. 33), a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Para o autor, “o saber docente se compõe de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia)”.

O problema da falta de políticas voltadas para formação docente para atuação no Contexto da Educação profissional é recorrente. Segundo Machado (2008, p.76),

## TORNAR-SE PROFESSOR: MOTIVAÇÕES DE PROFESSORES BACHARÉIS

[...] as soluções vistas como emergenciais e provisórias se tornaram permanentes e criaram um conjunto de referências que até hoje estão presentes nas orientações sobre formação docente para o campo da educação profissional e tecnológica.

Com essa preocupação, salienta-se, a importância da formação pedagógica para o exercício da docência, em qualquer nível e modalidade de ensino, levando em consideração o importante papel do professor para a formação dos sujeitos e para o desenvolvimento da sociedade. Por isso, faz-se necessário pensar em processos formativos na perspectiva transformadora, libertadora e autônoma para os educadores e para os estudantes (Freire, 1996).

De acordo com Pacheco e Morgado (2002), a centralidade de um projeto formativo deve estar perspectivada muito mais no trabalho em equipe, na avaliação formativa, na qualidade dos processos de aprendizagem e na própria inserção da escola e dos alunos na comunidade educativa do que em função dos resultados individuais, de classificações e edições. Concordando com os autores, defende-se que urge a necessidade de se considerar as necessidades formativas específicas do professor que atua no contexto da Educação Profissional e Tecnológica para a promoção de propostas formativas no contexto do trabalho em prol da valorização da formação docente e do processo de desenvolvimento profissional dos professores, visando a melhoria da prática educativa da Instituição.

### **Considerações finais**

Os resultados da pesquisa revelam que, no âmbito do IFRN, campo empírico da pesquisa, cerca de 47% (quarenta e sete por cento) dos docentes são bacharéis ou tecnólogos, ou seja, profissionais que não vivenciaram a formação acadêmica orientada para a docência. Entre os principais motivos que os levaram à escolha pela profissão docente estão: 1) a satisfação em ensinar; 2) a identificação com a profissão; 3) as oportunidades (o acaso); 4) a influência de outrem (familiares, ex-professores e amigos); e 5) as experiências vivenciadas na formação acadêmica; e 6) a estabilidade da carreira. Esses professores têm elevado nível de qualificação profissional. No entanto, procuram se qualificar nas áreas específicas da formação inicial, não sendo priorizada a formação docente. No entanto, cerca de 42% dos professores reconhecem que as vivenciadas dificuldades em sala de aula estão relacionadas à falta da formação pedagógica. A maioria dos professores reconhece a necessidade de existir, na instituição, processos formativos que contribuam para aprofundar conhecimentos profissionais da docência e para uma melhor compreensão da profissão e do processo de ensino e aprendizagem. Faz-se necessário evidenciar que, para os

professores gestores e membros da ETEP que participaram da entrevista e do grupo focal, em sua totalidade, existe uma grande necessidade de a instituição implementar um projeto interno de formação pedagógica para os professores, especialmente, para os professores bacharéis.

Portanto, esta pesquisa sinaliza para a necessidade da implementação de um programa de formação e atualização pedagógica, na perspectiva da formação continuada, enquanto política interna de formação do IFRN, visando contribuir para a reflexão sobre os conhecimentos teórico-práticos da ação pedagógica, para a construção da identidade docente e desenvolvimento profissional dos *professores bacharéis* do IFRN, por meio de um processo contínuo de formação em serviço, a partir da reflexão sobre a ação.

### Referências

- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barros, R. B. (2016). *Formação e docência de professores bacharéis na Educação Profissional e Tecnológica no IFRN: uma interface dialógica emancipatória*. Tese de doutorado. Natal: UFRN.
- Brasil. (2008). *Lei n. 11.892/2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. D.O.U. Poder executivo, Brasília, DF, Ano CXLV, n. 253, 30 dez. 2008. Seção 1. p. 1-3. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm)>. Acesso em: 20 mai. 2015.
- Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.
- Flores. M. A & Viana, I. C. (2007). *Profissionalismo Docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança*. Braga: CIED, Universidade do Minho.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (52a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2012). *Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva*. Natal, RN: IFRN. Recuperado em 29 setembro, 2013, de <http://portal.ifrn.edu.br/institucional/projeto-politico-pedagogico>.
- Machado, L. R. S. (2008, junho). Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. In *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, Brasília: MEC, SETEC, v.1, n. 1. 8-22.
- Nóvoa, A. (Org.). (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Pacheco, J. A. & Morgado, J. C. (2002). *Construção e avaliação do projecto curricular de escola*. Porto: Porto Editora.
- Pimenta, S. G. (Org.) (2007). *Saberes Pedagógicos e atividade docente*. São Paulo, Cortez: 2007.
- Ramalho, B. L; Nuñez, I. B.; Gauthier, C. (2004). *Formar o professor profissionalizar o Ensino: perspectivas e desafios*. Porto Alegre: Sulina.
- Ramalho, B. L & Nuñez, I. B. (2014). *Formação, representação e saberes docentes. Elementos para se pensar a profissionalização dos professores*. Campinas: Mercado das Letras.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

El laboratorio abierto de la Domus como recurso formativo para el futuro  
docente de secundaria

Open lab in Domus as a didactic resource for future secondary school teachers

Yolanda Golías Pérez\* <https://orcid.org/0000-0001-9420-2081>, Susana García-Barros\*  
<https://orcid.org/0000-0003-0737-7452>, Juan-Carlos Rivadulla-López\* <https://orcid.org/0000-0002-5756-4371>

\* Departamento de Pedagogía e Didáctica, Universidade da Coruña

Nota de los autores

Trabajo incluido en el proyecto EDU2016-79563-R (Ministerio de Economía y  
Competitividad)

Yolanda Golías Pérez, Facultade de Ciencias da Educación, Campus de Elviña s/n, CP.15071,  
A Coruña. [y.golias@udc.es](mailto:y.golias@udc.es)



### Resumen

Domus es un centro interactivo de ciencia dedicado al ser humano que pertenece a la red de museos científicos coruñeses: una institución de carácter interactivo y educativo de titularidad pública. El laboratorio abierto de la Domus es un espacio en el que desarrollan talleres experimentales dirigidos a escolares. El objetivo de este trabajo es evaluar una propuesta formativa dirigida a profesores/as en formación. En dicha propuesta se pretende que estos/as vivencien un taller concreto propuesto por el museo - Ingeniería Genética- e identifique los aspectos clave que dicho taller permite tratar con su hipotético alumnado del último curso de la ESO. La dinámica formativa se desarrolló en tres momentos: a) Pre-visita: se presenta el taller en el aula, b) Durante la visita: se desarrolla el taller c) Post-visita: se hace una reflexión didáctica grupal e individual. Se optó por un enfoque metodológico cualitativo en el que participaron 18 alumnos/as del Master de Profesorado de Secundaria da Universidade da Coruña. Las reflexiones individuales que se analizaron de forma directa, agrupándose en categorías en función de su similitud y en base a seis dimensiones: conceptuales, proceso científico-técnico, trabajo científico, medioambiental, repercusión social de la ciencia y referencia actitudinal. A pesar del pequeño tamaño de la muestra, los resultados de este estudio piloto revelan que los futuros docentes consideran aspectos claves los referidos sobre todo a contenidos conceptuales y proceso científico-técnico mientras que, en menor medida a las referencias al trabajo científico, ambientales o la repercusión social de la ciencia.

*Palabras clave:* laboratorio abierto, educación científica, talleres experimentales, docencia universitaria, ingeniería genética

### Abstract

Domus is an interactive museum about the human body that belongs to the network of Museos Científicos Coruñeses (mc2): an educational public institution. Open lab in Domus is a space where didactic workshops carry out for schoolchildren. The main aim of this study is to evaluate the impact of the use of open lab as a didactic resource for future secondary school teachers. This proposal aims to ensure that they live a concrete workshop proposed by the museum - Genetic Engineering - and identify the key aspects that this workshop allows to deal with their hypothetical students of the last course of the ESO. The formative dynamic developed in three moments: a) Pre-visit: the workshop present in the classroom, b) During the visit: the workshop c) Post-visit: time for reflection - individually and as a group. Eighteen future secondary schoolteachers of the Master of teaching of Secondary School of University da Coruña participated and the data was collected through an individual reflection and were analysed directly, grouping into categories according to their similarity and based on six dimensions: conceptual content, scientific-technical process, scientific work in a biomedical research, environment, CTS (Science-Technology-Society) relationship and attitudinal. The results of this pilot study reveal that future teachers consider the main aspects of conceptual and procedural content while, to a lesser extent, scientific work, environmental references and the social impact of scientific research.

*Keywords:* open lab, science education, experimental workshop, university teaching, genetic engineering

## LABORATORIO ABIERTO DE DOMUS

Los museos científicos interactivos son instituciones referentes en relación a su contribución a la educación científica desde un contexto no formal ya que ofrecen, además de la visita libre, una serie de actividades educativas dirigidas a escolares y público en general. Estos centros interactivos de ciencia han experimentado una profunda transformación desde sus inicios hasta convertirse, en la actualidad, en generadores de recursos educativos a favor del conocimiento científico y en interacción con la propia sociedad (Páramo, 2017). En este proceso de cambio se integran en los museos diversas iniciativas que tratan de involucrar a los investigadores, profesorado, escolares, responsables de los museos, etc. con el objetivo de acercar proyectos reales a los escolares y la ciudadanía. Actualmente, en muchos de los centros se integran dos facetas relativamente recientes: la comunicación científica y la educación científica (Baram-Tsabari y Osborne, 2015). Aunque ambas facetas presentan objetivos comunes es importante señalar alguna diferencia en relación al énfasis que le da cada con respecto a tres aspectos: educar, entretener e involucrar al público. Mientras que la prioridad de la educación científica es educar a la próxima generación de ciudadanos y científicos, la prioridad para la comunicación científica es atraer, estimular y mantener el interés en la ciencia a través del entretenimiento (Hernández y Couso, 2016).

La red de Museos Científicos Coruñeses es una institución de carácter interactivo y educativo de titularidad pública. En este complejo museológico, nace Domus como el primer museo interactivo del mundo que trata de forma global al ser humano sumergiéndonos, además de la perspectiva puramente biológica, en perspectivas antropológicas, históricas, sociológicas e incluso arquitectónicas que son ejemplo de su interdisciplinariedad.

El museo promueve nuevas experiencias cuyo objetivo es acercar la ciencia y la tecnología a la ciudadanía (Armesto, Martínez y García, 2005). El laboratorio Abierto de la Domus es un espacio integrado en el museo en el que se desarrollan iniciativas internacionales basadas en la innovación educativa. En la oferta museística dirigida a escolares de secundaria, bachiller y ciclos formativos, que el profesorado en activo integra en su propuesta de enseñanza-aprendizaje, se han incluido talleres experimentales que ofrece el portal educativo de carácter transnacional Xplore Health. Los objetivos del programa educativo son acercar a las aulas la investigación actual y contextualizar los retos sociales de la vida real, fomentar la innovación

educativa y la interacción de los estudiantes con diferentes actores sociales para que participen como ciudadanos responsables en una sociedad basada en el conocimiento (Malagrida, 2019).

El taller que se desarrolla en la dinámica formativa es “Ingeniería Genética. Participa en la investigación contra la aterosclerosis” y está dirigido concretamente al alumnado de 3º y 4º ESO, Bachiller y ciclos formativos. La genética para el alumnado de secundaria es uno de los apartados más difíciles de entender (Iñiguez y Puigcerver, 2013) La persistencia de modelos de enseñanza más tradicionales podría justificar que universitarios/as de carreras científicas vinculadas a la salud: biología, medicina, etc. tienen preconcepciones erróneas de genética que se mantienen desde la secundaria hasta su formación universitaria (Infante-Malachias, Queiroz, Wellwe y Santos, 2010).

El taller experimental pretende contextualizar la ciencia ofreciendo una alternativa en la que coexistan contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, acercando al aula la realidad social y la utilidad de los conocimientos aprendidos (Pedrinaci, 2012).

El objetivo de este trabajo es evaluar una dinámica formativa dirigida a los futuros/as profesores/as de secundaria. En dicha propuesta se pretende que estos/as vivencien un taller concreto ofrecido por el museo - Ingeniería Genética- e identifiquen los aspectos clave que dicho taller permite tratar con su hipotético alumnado del último curso de la ESO.

### **Método**

Teniendo en cuenta la finalidad del estudio se optó por un enfoque metodológico cualitativo. El análisis requerirá la utilización de la categorización, que se basará tanto en el marco teórico establecido, como empíricamente en las respuestas de los/as participantes.

### **Participantes y dinámica formativa**

En este estudio han participado 18 alumnos/as del Master de Profesorado de Secundaria da Universidade da Coruña en el curso 2018-19 procedentes de carreras científicas. En el marco de la asignatura Didáctica da Bioloxía e Xeoloxía se desarrolla esta actividad que transcurre en tres momentos:

a) *Pre-visita*: se presenta el taller que el futuro docente ha de vivenciar, destacando sus características que se centran fundamentalmente en que el alumnado de ESO se convierta en biotecnólogo que busca un tratamiento para una enfermedad: la aterosclerosis. En el taller además de destacarse aspectos teóricos y técnicas procedimentales, se incide en la importancia social de la investigación biomédica, y más concretamente en la identificación de dianas

## LABORATORIO ABIERTO DE DOMUS

terapéuticas que deben ser reproducidas en grandes cantidades, mediante técnicas de ingeniería genética para ser estudiadas. Además, se destaca las características del trabajo científico y su repercusión ambiental.

b) *Durante la visita:* el profesorado en formación vivencia el taller que se desarrolla de la misma manera que con el alumnado de secundaria. La monitora explica las normas de trabajo y seguridad que han de seguirse en el laboratorio y facilita la protección adecuada. Los participantes son distribuidos en las mesas de trabajo que tienen el material necesario para el desarrollo de la práctica que transcurrirá a lo largo de dos horas. El objetivo del taller es obtener grandes cantidades de ADN plasmídico que contiene el gen MYLIP -diana terapéutica de estudio-, empleando como técnica la ingeniería genética. El ADN plasmídico obtenido constituye un primer paso para continuar su estudio en otro laboratorio colaborador y llegar así a encontrar un tratamiento para la aterosclerosis. La obtención de dicho ADN plasmídico se realiza en tres etapas:

### *1. Transformación bacteriana*

En esta fase, se introduce el plásmido (ADN circular que contiene el gen MYLIP y un gen de resistencia al antibiótico) en las bacterias. Para ello será necesario ponerlos en contacto y realizar un choque térmico que facilita el proceso. En esta fase se emplean controles para garantizar su validez.

### *2. Crecimiento y selección de bacterias transformadas*

Las bacterias se cultivan en un medio que contiene antibiótico, de esta forma se seleccionan las bacterias transformadas, que son portadoras del plásmido que aportan resistencia a dicho antibiótico.

### *3. Purificación de ADN plasmídico del cultivo de bacteriano*

Dado que el crecimiento de bacterias requiere de un día y medio en esta etapa se emplean cultivos ya crecidos previamente. La extracción del ADN plasmídico se realiza mediante sistemas de separación basados en el uso de diferentes disolventes (etanol, detergente – SDS-, etc.) y del uso de una centrífuga.

La educadora explica en cada etapa: el uso de los distintos instrumentos y técnicas, el uso de micropipetas, el baño, la centrífuga, la siembra de bacterias, la realización adecuada y específica de las distintas mezclas. Además, destaca la rigurosidad en el control de variables como el tiempo y temperatura.

Así mismo a lo largo del taller se discute cómo se deben gestionar los residuos, se reflexiona sobre el proceso científico-técnico en el laboratorio, sobre la situación actual de la investigación y en definitiva la repercusión social de la investigación biomédica. También se insiste en el objetivo del taller como paso intermedio en una investigación biomédica cuyo objetivo es encontrar el tratamiento para la aterosclerosis.

c) *Post-visita*: reflexión grupal e individual

Se hace una reflexión didáctica grupal con los futuros docentes de secundaria centrada en las ideas clave que se podrían/deberían trabajar con el alumnado de ESO. Posteriormente, los participantes hacen entrega de un resumen individual de la reflexión realizada en la que deben organizar 10 aspectos/ideas clave en forma de preguntas que, como docentes, serían relevantes para ser planteadas a su supuesto alumnado.

### **Procedimiento de análisis**

Se analizan las reflexiones individuales de los participantes, de formato abierto, y para ello se elabora un dossier de análisis en el que las respuestas fueron categorizadas. Los resultados obtenidos han sido discutidos por dos investigadoras. Las categorías y subcategorías se establecen en coherencia con la finalidad de la dinámica formativa de la actividad desarrollada y los aspectos destacados en la misma. Concretamente se establecieron seis categorías: referencia a aspectos conceptuales, referencia al proceso científico-técnico, referencia al trabajo científico en una investigación biomédica, referencia medioambiental, referencia a la repercusión social de la ciencia o CTS (siglas de Ciencia-Tecnología-Sociedad) y referencia actitudinal. Cada una de ellas se agrupa en subcategorías que se recogen en las tablas 2, 3, 4 y 5 en las que se incluyen ejemplos de frases textuales.

### **Resultados**

El análisis de las producciones de los participantes muestra que todos incluyen preguntas/ideas clave relacionadas con la dimensión conceptual y al proceso científico-técnico, más de la mitad hacen alusión al trabajo científico y a la repercusión social de la ciencia, pero solo 4 estudiantes atienden a la dimensión medioambiental y a aspectos actitudinales (figura 1).

## LABORATORIO ABIERTO DE DOMUS

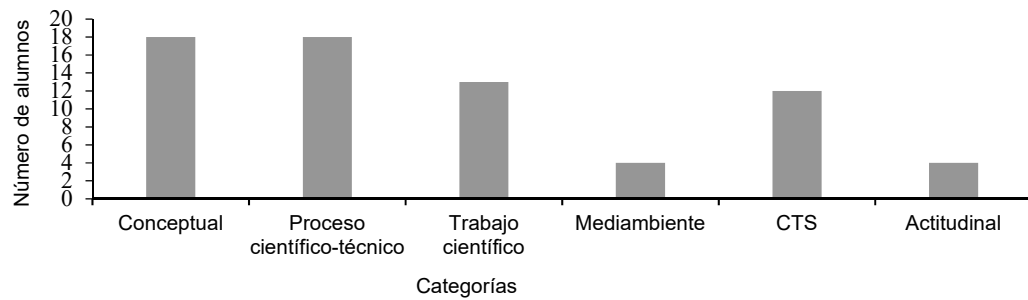


Figura 1. Número de alumnos que se refieren a cada una de las categorías

Los estudiantes han propuesto un total de 184 preguntas/ideas (figura 2). Se observa que éstas corresponden también mayoritariamente a las categorías proceso científico-técnico (43% de las preguntas) y en menor proporción al proceso científico-técnico (33%). Las preguntas relativas a las otras dimensiones fueron muy reducidas: 11% corresponde a las características del trabajo científico, un 7% a CTS y un 3% a aspectos medioambientales y actitudinales.

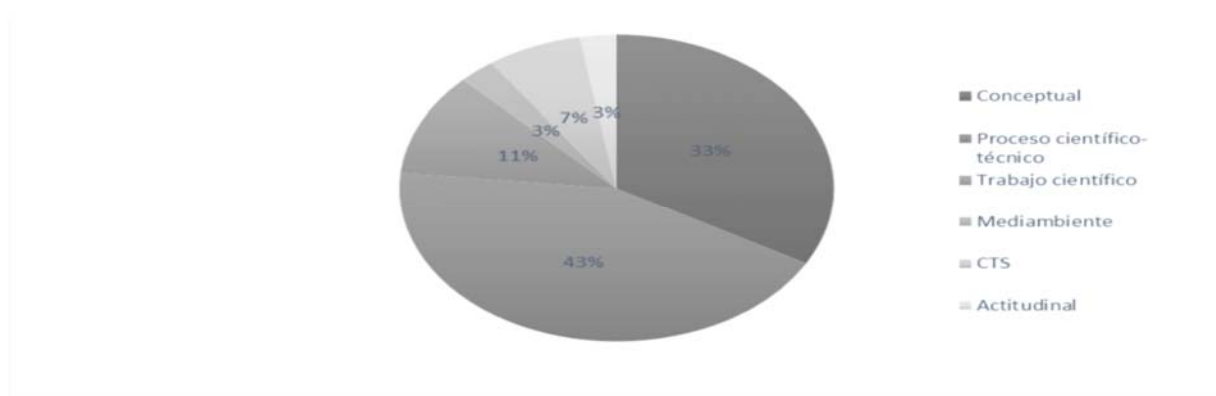


Figura 2. Porcentaje de preguntas/ideas por categorías

En relación a las referencias conceptuales (tabla 1) aproximadamente la mitad de los participantes hacen referencia a las subcategorías asociadas a la ingeniería genética, siendo lo menos considerado el concepto relacionado con los plásmidos/bacterias a los que solo hacen referencia 4 alumnos/as. En cuanto al número de preguntas, el alumnado también se centra en la ingeniería genética y especialmente en los conceptos gen/proteína/ADN (21.31%) y en el de aterosclerosis (18.03%). En general el alumnado realiza una, dos y excepcionalmente tres preguntas/ideas correspondientes a la misma categoría.

Tabla 1

*Referencia a aspectos conceptuales*

Categoría	Subcategoría	Ejemplos textuales	Preguntas n= 61	Alumnos n=18
Colesterol/ aterosclerosis	Concepto de aterosclerosis	¿cuál es la enfermedad que se pretende investigar? ¿cómo se produce? y ¿por qué es importante investigarla? -A12, ¿qué produce la aterosclerosis?-A4	11 18.03%	8
	Relación colesterol/aterosclerosis	relación de la aterosclerosis con el colesterol- A6 ¿es necesario controlar el nivel de colesterol?-A16	7 11.48%	6
	Control de colesterol /macrófagos	¿cómo elimina nuestro cuerpo el colesterol LDL normalmente? Da una explicación coherente en base a tus conocimientos-A14; ¿podemos regular el colesterol en nuestro cuerpo de forma natural?, ¿ cómo?-A10	6 9.84%	6
Ingeniería genética	Concepto genérico	¿qué es la ingeniería genética y para qué se usa? - A10;¿ Por qué son importantes las bacterias en ingeniería genética-A15	9 14.75%	7
	Gen/proteína/ADN	¿qué contiene el ADN obtenido?-A7; ¿por qué partimos de un gen para obtener una proteína.A4	13 21.31%	9
	Diana terapéutica	¿qué es una diana terapéutica y qué papel cumple en el control de la enfermedad? -A10 ¿para qué crees que sirven las dianas terapéuticas y por qué son importantes para la búsqueda de fármacos? -A8	10 16.39%	9
	Plásmidos/bacterias	¿qué es el plásmido? ¿por qué se introduce en la bacteriana?-A10	5 8.20%	4

*Nota:* Las siglas A1, A2, A3, etc. se refieren al alumno/a del que obtiene el ejemplo.

En relación a la categoría que hace referencia al proceso científico-técnico (tabla 2), se observa que 15 alumnos/as incluyen preguntas/ideas sobre los objetivos generales de la práctica y 12 hacen referencia al funcionamiento general del laboratorio. Esto coincide con el número de preguntas/ideas formuladas en cada una de las categorías, siendo 33.75% y el 28.75%, respectivamente. Existe una correlación entre el número de alumnos y el número de preguntas en estas categorías con valores más elevados, formulando más de la mitad del alumnado, al menos dos preguntas por categoría. Con respecto a cada una de las etapas del taller, el mismo número de alumnos/as considera importantes las etapas 1 y 3, siendo la menos considerada la etapa 2. Se observa que 6 alumnos/as no han formulado ninguna pregunta/idea específica de cada etapa, pues solamente han tenido en cuenta aspectos generales de la práctica. De esos 6 alumnos observamos que 2 tampoco hacen referencia al funcionamiento del laboratorio, mientras que los 4 restantes si lo tienen en cuenta. Así pues, se observa que 5 alumnos plantean preguntas/ideas específicas referidas a una etapa, 3 alumnos a 2 etapas y 4 alumnos a las tres etapas del taller.

## LABORATORIO ABIERTO DE DOMUS

Tabla 2

### Referencia al proceso científico-técnico

Categoría	Ejemplos textuales	Preguntas n= 80	Alumnos n=18
Objetivo generales de la práctica de la práctica	¿Qué aspectos clave destacarías del proceso?- A15; ¿cuáles han sido los 3 pasos fundamentales del protocolo y qué técnicas relevantes se han usado en cada uno de ellos?- A9	27 33.75%	15
Etapas 1: Transformación bacteriana: finalidad y justificación técnica	¿Por qué introducimos plásmido en la bacteria?-A4 por qué tuvisteis que hacer un choque térmico?-A10	11 13.75%	9
Etapas 2: Crecimiento Bacteriano y selección de bacterias (uso de antibiótico)	¿en qué consiste el crecimiento bacteriano?- A3 Para hacer crecer las bacterias has utilizado una placa de cultivo que tenía un antibiótico ¿por qué?-A5	5 6.25%	5
etapas 3: Aislamiento del material genético (añadir detergente SDS)	¿cómo se aísla el material genético resultante del resto de componentes bacterianos?, ¿por qué se utiliza un detergente? -A11; ¿qué sucede si cambiamos el orden al añadir las soluciones, supondría un problema? ¿por qué seguimos el orden del protocolo?- A16	14 17.50%	9
Referencias funcionamiento general del laboratorio: material, técnicas genéricas, protocolo, control de variables tiempo y temperatura, siembra, pipeteo, etc.	¿por qué son importantes los tiempos de espera en el proceso? ¿podrían ser más o menos tiempo? Y ¿Qué tipo de material visteis en el laboratorio?-A5	23 28.75%	12

*Nota:* Las siglas A1, A2, A3, etc. se refieren al alumno/a del que obtiene el ejemplo

En referencia al trabajo científico (tabla 3) la mayoría de los alumnos centran sus preguntas/ideas en las características generales del trabajo científico (65%). Solamente 5 alumnos incluyen preguntas/ideas en relación a la cooperación/trabajo entre laboratorios, y 2 alumnos a la bibliografía/documentación, en estas dos últimas subcategorías, todos formulan una pregunta. Se observa que 5 alumnos/as no incluyen referencias al trabajo científico.

Tabla 3

### Referencia a trabajo científico en una investigación biomédica

Categoría	Subcategoría	Ejemplos textuales	Preguntas n= 20	Alumnos n=18
Trabajo científico	Características del trabajo científico	¿Qué área de la ciencia se encarga de realizar este tipo de investigación?, ¿qué características destacarías del trabajo científico?-A12	13 65%	9
	Cooperación/ trabajo entre laboratorios	¿crees que la ciencia es un trabajo individual o en equipo?-A9, ¿serían importante trabajar con científicos de otras ramas.-A15	5 25%	5
	Bibliografía / Documentación	¿es importante un estudio previo de la problemática científica( bibliografía, planteamiento , hipótesis, etc.) para un buen diseño de investigación?-A9	2 10%	2

*Nota:* Las siglas A1, A2, A3, etc. se refieren al alumno/a del que obtiene el ejemplo



Solamente 4 estudiantes consideran importante abordar el aspecto medioambiental (tabla 4). Se obtiene una pregunta/idea por alumno de las cuales, dos son referidas a la gestión de residuos y 3 a las normas de seguridad en el laboratorio.

Tabla 4

*Referencia medioambiental*

Categoría	Subcategoría	Ejemplos textuales	Preguntas n= 5	Alumnos n=18
Medioambiente	Gestión de residuos( autoclave, bidones químicos y biológicos, etc.)	¿ por qué no tiramos todos los residuos al mismo contenedor?-A10	2 40%	2
	Normas de seguridad en el laboratorio( guantes, batas, etc.)	¿ es imprescindible llevar la bata y los guantes en un laboratorio?-A5 ¿ qué EPIS has utilizado en el laboratorio?-A13	3 60%	3

*Nota:* Las siglas A1, A2, A3, etc. se refieren al alumno/a del que obtiene el ejemplo

Por último, en referencia a los datos obtenidos en relación a las repercusiones sociales de la práctica y la dimensión actitudinal (tabla 5), se observa que la mitad del alumnado hace alusión a CTS. Un estudiante incluye 5 preguntas/ideas en esta categoría mientras que los 8 alumnos solo formulan una pregunta. Los aspectos actitudinales son incluidos por 4 estudiantes, de los cuáles uno de ellos formula 2 preguntas/ideas.

Tabla 5

*Referencia a CTS y actitudinal*

Categoría	Ejemplos textuales	Preguntas n= 18	Alumnos n=18
Referencias a la repercusión social de esta práctica	¿consideras importante la investigación científica para lograr nuevos avances en el tratamiento de enfermedades? Justifica la respuesta-A10, ¿Crees que es importante la ciencia (en este caso la biotecnología) para mejorar la calidad de vida del ser humano?-A8	13	9
Actitudinal	¿qué emociones/actitudes crees que permite desarrollar el trabajo científico?-A3, ¿Habéis disfrutado con la actividad, repetiríais.-A15	5	4

*Nota:* Las siglas A1, A2, A3, etc. se refieren al alumno/a del que obtiene el ejemplo

**Conclusiones**

Los museos científicos interactivos ofrecen iniciativas basadas en la innovación educativa cuyo objetivo principal es acercar la ciencia actual a las aulas y contextualizar los retos sociales, conectando el currículo escolar con la actualidad científica. El principal motivo de esta investigación es extraer información sobre como el profesorado en formación incluiría un recurso formativo innovador, como el taller experimental, en su aula e identificar qué

## LABORATORIO ABIERTO DE DOMUS

aspectos clave tratarían con su hipotético alumnado del último curso de la ESO. Así, de este trabajo podemos extraer una serie de conclusiones que permiten situarnos con mayor conocimiento en la visión que el futuro docente tiene sobre el uso de recursos didácticos fuera del aula.

Los estudiantes poseen una idea restringida sobre las posibilidades educativas que puede ofrecer el taller en la Enseñanza de las Ciencias en Educación Secundaria. Así mismo, focalizan las ideas clave en las referencias conceptuales y de proceso científico-técnico, centrados en aspectos más genéricos. Las derivaciones didácticas que ofrece este recurso más allá de lo conceptual y lo procedimental-técnico, no son suficientemente consideradas por el profesorado en formación como un aspecto relevante para destacar con su hipotético alumnado. Teniendo en cuenta las finalidades de la dinámica formativa existe una distancia llamativa en relación a las referencias sobre el trabajo científico, la repercusión social de la ciencia (CTS), las referencias medioambientales y actitudinales, tanto en relación al número de preguntas/ideas como al número de estudiantes que lo consideran relevante.

Una de las conclusiones que se extraen de la investigación es que el profesorado en formación tiene una visión un tanto academicista de la enseñanza de las ciencias, centrada en aspectos más conceptuales y procesuales/técnicos que en las implicaciones sociales de la ciencia y el trabajo científico en nuestro día a día, e incluso aspectos actitudinales que el alumnado de la ESO pueda vivenciar a través del taller.

A pesar del tamaño de la muestra, los resultados de este estudio piloto podrían ser una aproximación a la realidad y un toque de atención para la formación docente que debe incidir en la importancia de relacionar los aprendizajes fuera del aula y conectarlos al currículo establecido, así como en la relación teórico-práctica en las que el futuro profesorado debe integrar los talleres de las visitas a museos y centros de ciencia (Wamba, Aguaded y Cuenca, 2006)

Por tanto, es importante seguir investigando la relación escuela-museo, así como proveer al futuro profesorado de las capacidades necesarias para integrar en sus programaciones concretas de aula las posibilidades educativas que se ofrecen fuera de esta, más allá de una visión únicamente academicista.

### Referencias

- Armesto, F., Martínez, C. y García, S. (2005). Museos como respuesta a las necesidades de formación de la ciudadanía. *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*. 43, 49-57.
- Baram-Tsabari, A. & Osborne, J. (2015). Bridging science education and science communication research. *Journal of Research in Science Teaching*. 52 (2), 135-144.
- Hernández, M.I. y Couso, D. (2016). Comunicando ciencia en talleres experimentales para estudiantes de educación primaria y secundaria: Aportaciones de la didáctica de las ciencias experimentales al diseño, implementación y evaluación de talleres de comunicación científica. Barcelona: CRECIM Universitat Autònoma de Barcelona.  
<https://ddd.uab.cat/record/149938>
- Infante-Malachias, M. E., Padilha, I. Q. D. M., Weller, M., & Santos, S. (2010). Comprehension of basic genetic concepts by brazilian undergraduate students. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*. 9(3), 657-668.  
[https://reec.uvigo.es/volumenes/volumen9/ART9\\_Vol9\\_N3.pdf](https://reec.uvigo.es/volumenes/volumen9/ART9_Vol9_N3.pdf)
- Iñíguez, F.J. y Puigcerver, M. (2013) Una propuesta didáctica para la enseñanza de la genética en la Educación Secundaria. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* 10(3). 307-327.
- Malagrida, R. (coord.) (2019). Xplore Health. Recuperado el 14 de julio de 2019 de:  
<https://www.xplorehealth.eu/>
- Páramo, E. (2017). Origen y evolución de los museos y centros interactivos de ciencia en España en los últimos 35 años. Estudio de caso del parque de las ciencias de Granada. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada, Granada.  
<http://hdl.handle.net/10481/48223>
- Pedrinacci, E.(coord.), Caamaño, A., Cañal, P. y de Pro, A. (2012). *11 Ideas clave. El desarrollo de la competencia científica*. Barcelona: Graó
- Wamba, A.M<sup>a</sup>., Aguaded, S. y Cuenca, J.M. (2006) Las actividades prácticas del museo de ciencia y centros de interpretación: ¿cómo orientarlas desde una perspectiva holística? *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*. 47, 74-81.



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Propuesta científica de innovación con perspectiva de género dirigida a futuros/  
as maestros/as de Educación Infantil

Scientific proposal of innovation with a gender perspective aimed at future  
teachers of Early Childhood Education

Yolanda Golías Pérez\* <https://orcid.org/0000-0001-9420-2081>, Juan-Carlos Rivadulla-López\*  
<https://orcid.org/0000-0002-5756-4371>

\* Departamento de Pedagogía e Didáctica, Universidade da Coruña

Nota de los autores

Yolanda Golías Pérez, Facultade de Ciencias da Educación, Campus de Elviña s/n, CP.15071, A  
Coruña. [y.golias@udc.es](mailto:y.golias@udc.es)

### Resumen

Se presenta un trabajo que ha sido llevada a cabo con alumnado de segundo curso del Grado de Educación Infantil de la Universidade da Coruña durante el curso 2017-18 en la asignatura Enseñanza de las Ciencias de la Naturaleza. El alumnado debe diseñar, desarrollar, poner en práctica y evaluar dicha propuesta con perspectiva de género dirigida al alumnado de Infantil (3-6 años). El objetivo de este trabajo es describir una propuesta de innovación didáctica con perspectiva de género y analizar las valoraciones de 58 futuros/as maestros/as en relación a: el grado de dificultad de la AAD, el grado de interés para su formación como futuros maestros/as y su visión sobre la Ciencia. Los resultados muestran que el alumnado considera que la actividad desarrollada resultó dificultosa, sobre todo por tener que realizar una transposición didáctica desde lo que es el conocimiento científico hasta la ciencia escolar que se debe enseñar al alumnado. También valora la actividad como de interés alto, ya que les permite llevar a la práctica de forma real las actividades que han diseñado, y ver así su grado de idoneidad. E indica que aprendieron tanto aspectos científicos como didácticos y que su visión de la Ciencia cambió.

*Palabras clave:* educación preescolar, formación de profesores, ciencias de la naturaleza, feminismo.

### Abstract

We present a work that carry out with students of the second year of the Degree in Early Childhood Education of University of A Coruña during the course 2017-18 in the subject Teaching of Nature Sciences. The students must design, develop, implement and evaluate this proposal with a gender perspective aimed at children (3-6 years). The objective of this paper is to describe a didactic innovation proposal with a gender perspective and analyze the assessments of 58 future teachers in relation to the degree of difficulty of the AAD, the degree of interest for their training as future teachers / as, his vision on Science. The results show that the students consider that the activity developed was difficult, especially for having to make a didactic transposition from what is scientific knowledge to school science that should be taught to students. It also values the activity as of high interest, since it allows them to carry out in a real way the activities they have designed, and thus see their degree of suitability. In addition, it indicates that they learned both scientific and didactic aspects and that their vision of Science changed.

*Keywords:* pre-school education, teacher education, natural sciences, women's movement.

## PROPUESTA CIENTÍFICA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

Diferentes publicaciones han puesto de manifiesto que existe escasa investigación sobre la Educación Infantil (EI) y sobre los docentes que se ocupan de la enseñanza en esta etapa, tanto de los que están en ejercicio como los que están en formación inicial en nuestro sistema educativo (Benarroch, 2012). Pero, por otra parte, hay estudios que señalan la importancia de investigar en la formación de dichos maestros para invertir esta tendencia histórica (García-Carmona, Criado y Cañal, 2014).

Los estudiantes suelen llegar al grado en maestro/a con serias deficiencias formativas en el área de contenidos (muchos apenas han visto un par de disciplinas de ciencias naturales en secundaria), suelen venir con un cierto rechazo hacia las ciencias por sus experiencias previas y tienden a pensar que la única forma de enseñarlas es mediante una metodología tradicional, centrada en clases expositivas y el uso del libro de texto, con la memorización como mejor forma de aprendizaje (Greca, Meneses y Diez, 2017). Por ello, es tan importante la formación inicial en los maestros/as de Educación Infantil.

Así, la formación del profesorado de EI en el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Experimentales (DCE) debería tener en cuenta las características del alumnado al que va dirigida (Pablos y Verde, 2013). Desde esta perspectiva, el profesorado de EI debería adquirir, a lo largo de su formación inicial y teniendo en cuenta sus intereses (Cantó y Solbes, 2014), una serie de competencias (Martínez, 2013) para, entre otras finalidades, ser capaces de trabajar con éxito los distintos contenidos curriculares de carácter científico repartidos en las tres áreas establecidas en los programas oficiales (Conocimiento de sí mismo y autonomía personal; Conocimiento del entorno; y Lenguajes: Comunicación y representación). No obstante, si se admite que las ciencias que deben enseñarse en EI son distintas a las de otros niveles educativos (Gomez-Montilla y Ruiz-Gallardo, 2016), la formación de los futuros maestros también tendría que ser diferente (Cantó, de Pro y Solbes, 2017).

En este sentido, la Enseñanza de la Ciencias en los Grados de Educación plantea dos retos fundamentales (Núñez, Tenorio, Gozalbo y Martorell, 2016), por un lado, debe implicar que los futuros/as maestros/as desarrollen habilidades y pongan en práctica procedimientos que puedan transmitir en el futuro; es decir, es necesario dotarles con recursos didácticos, puesto que se ha visto que la transposición didáctica de contenidos de ciencias, respondiendo a las características psicocognitivas de los escolares y a los contenidos educativos de la etapa, entraña dificultad (Gil, Martínez, De La Gándara, Calvo y Cortés, 2008). Por otro lado, debe resultar motivadora, ya que

los futuros maestros son los encargados de despertar el interés e introducir a los niños en los conocimientos y procedimientos científicos, para lo cual es necesario que sean enseñados desde la motivación y la curiosidad y más teniendo en cuenta la evidencia de que el alumnado de formación inicial de maestros muestra falta de interés hacia las ciencias y su aprendizaje (Ocaña, Quijano y Toribio, 2013).

De esta forma, es importante que los futuros/as docentes sepan diseñar actividades de calidad para su alumnado, y uno de los aspectos que se puede trabajar son los cuentos sobre temas científicos desde una perspectiva de género. La ausencia de mujeres científicas en los libros de ciencias y tecnología, ya señalada por Manassero y Vázquez (2003), parece mantenerse a pesar de que la legislación vigente reconoce la igualdad efectiva de hombres y mujeres como uno de los Principios de la educación (Ley Orgánica de Educación 2/2006, artículo 1). Para suplir las carencias que presentan los libros de texto y hacer visible la experiencia de las mujeres a lo largo de la Historia, dentro de la etapa de Educación Infantil los cuentos se constituyen en textos didácticos válidos y necesarios para el acercamiento a la explicación científica, entendida como aquella que busca comunicar cómo sucede algo y cómo son las cosas (Ogborn, Crees, Martins y Mc Guillicuddy, 2002). Esto la convierte en algo muy cercano al relato, en que se requiere de la imaginación para pensar en ella como algo que realmente pasó (Orellana y Espinet, 2009).

Los cuentos sobre mujeres científicas pueden ayudar a combatir la invisibilidad de las aportaciones femeninas al conocimiento y al desarrollo de nuestra sociedad, mostrando que hay una tradición, y que las mujeres pese a las limitaciones impuestas por nuestra sociedad han participado en este y otros ámbitos desde los inicios (Calvo, 2019). Además, según el estudio de Pérez y de Pro (2018) los chicos de Educación Primaria consideran la profesión científica de hombres, por lo que desde la Educación Infantil se debería reflexionar sobre esta consideración y para ello se podrían leer este tipo de cuentos ya que como señala Solís-Espallargas (2018) el trabajo con modelos científicos femeninos en los contenidos escolares no sólo es fundamental para que las niñas se sientan identificadas a la hora de construir su personalidad, sino también para los varones. En este sentido, existen diferentes aportaciones al respecto, como por ejemplo el libro *Descubriendo a científicas* editado por la Fundación Séneca nos muestra a 38 científicas e inventoras (Ada Lovelace, Hedy Lamarr, Marie Curie, Ángela Ruiz Robles...) a través de la mirada de niñas y niños que participaron en un taller de arte (Macho, 2015).

Teniendo en cuenta lo comentado anteriormente, los objetivos de este trabajo son:

## PROPUESTA CIENTÍFICA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

- a) Mostrar la propuesta didáctica diseñada para trabajar con futuros maestros/as de Infantil acerca de la creación de una actividad experimental basada en un cuento científico creado por ellos/as mismos/as desde la perspectiva de género.
- b) Analizar las valoraciones que dichos futuros/as maestros/as hacen de esa propuesta didáctica y su puesta en práctica.

### **Método**

#### **Participantes y propuesta formativa**

Los participantes en el estudio son estudiantes de segundo curso del Grado de Educación Infantil de la Universidade da Coruña y la recogida de datos se realizó en el curso 2017-18 en el contexto de la materia obligatoria Enseñanza de la Ciencias de la Naturaleza (en adelante ECN), mediante una actividad académicamente dirigida (en adelante AAD). En ella se aborda el análisis científico-didáctico de temáticas concretas (seres vivos, fenómenos atmosféricos y astronómicos, el ser humano, la tierra y sus cuidados, etc.), siendo tratadas algunas de ellas desde una perspectiva de género. La propuesta formativa pretende que los estudiantes:

- a) Creen un cuento infantil basándose en los avances científicos aportados por alguna mujer (Jane Goodall, Ángeles Alvariño, Wanagari Maathabi, Hipatia de Alejandría, Alice Ball, Katherin Johnson, Cecilia Payne-Gasposchin, Jean Baret, Marjory Stoneman, Vera Rubin, Edith Clarke, Valentina Tereskova y Rachel Carson).
- b) Diseñen una/s actividad/es experimental/es en relación a la científica elegida y al cuento creado anteriormente.
- c) Pongan en práctica dicha actividad con niños/as de Educación Infantil de 3 a 6 años.
- d) Valoren la necesidad de plantear propuestas de enseñanza que atiendan a aspectos científicos desde la perspectiva de género dirigidas a Educación Infantil.

Estas actividades académicamente dirigidas se desarrollan paralelamente al transcurso de la asignatura en la que se emplean un conjunto de procedimientos de enseñanza-aprendizaje orientados de forma presencial (en el laboratorio o en el aula) con soporte de tecnologías de la información y de la comunicación. La organización de la clase se realiza en pequeños grupos en los que el alumnado trabaja conjuntamente en la resolución de tareas asignadas por el profesorado para optimizar su propio aprendizaje y colaborar en la del resto de miembros del grupo. Se incluye en este tipo de metodología: los eventos científicos y/o divulgativos, lecturas de libros, artículos y



otros textos; salidas a museos, planetarios, etc. El profesorado plantea la solución de problemas a partir de los contenidos trabajados en las sesiones o bien de casos de actualidad científica.

Se trata de una actividad que implica al alumnado en la planificación y desarrollo de su proceso de enseñanza y aprendizaje, tomando como núcleo temático el diseño y puesta en práctica de una actividad experimental basada en un cuento acerca de alguna mujer científica. En todo el proceso de enseñanza-aprendizaje participan tres agentes: el alumnado del Grado de Educación Infantil (GEI), el alumnado de EI y la profesora responsable de la asignatura Enseñanza de las Ciencias de la Naturaleza (ECN). Tal y como se muestra en la tabla 1, se determina *cuáles* son las fases, en *qué* momento y *cómo* intervienen los agentes. Los estudiantes del grado dirigirán su AAD al alumnado de educación infantil al que tengan acceso en su propio entorno familiar, amigos o sus lugares de trabajo.

Tabla 1

*Cronograma de las actividades de la AAD*

Fases	Acción	Agentes
Actividades iniciales	Presentación de la AAD. Debate.	Profesora ECN Alumnado GEI
	Investigación de una científica y elaboración de un cuento individual. Lectura y evaluación grupal del cuento. Diseño y elaboración por escrito de una/s actividad/es experimental/es empleando el cuento de una mujer científica. Elaboración de los materiales didácticos.	
Actividad desarrollo	Intervención educativa con escolares de EI.	Alumnado GEI Alumnado EI
Actividades de cierre: reflexión y evaluación	Elaborar un dossier sobre el proceso llevado a cabo con el alumnado de EI y una exposición oral de la AAD. Elaboración de un portfolio que recoge los cuentos, 15 AAD y las presentaciones orales para la evaluación.	Alumnado GEI Profesora ECN

*Nota:* El alumnado de GEI acude a tutorías para consultar el cuento y diseño de sus actividades antes de su intervención con los escolares.

**Procedimiento de análisis**

Para analizar las valoraciones sobre la propuesta didáctica planteada y su puesta en práctica, en este trabajo se analizan las respuestas que han aportado 58 estudiantes. Más concretamente, las preguntas que se les plantearon fueron las siguientes:

- Valora el grado de dificultad de la AAD. Justifica tu respuesta.

## PROPUESTA CIENTÍFICA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

- Valora el grado de interés de la AAD para tu formación como docente. Justifica tu respuesta.
- ¿Qué has aprendido con esta AAD?
- ¿Ha cambiado tu visión sobre la Ciencia?

Las dos primeras preguntas, los participantes las debían de valorar según una escala Likert en función del grado de acuerdo o desacuerdo con cada uno de los ítems (desde 1, muy fácil/nada interesante, hasta 4, muy difícil/muy interesante), estableciéndose el punto medio de la escala en 2,5. Los participantes, además de valorar estos dos ítems, debían justificar sus respuestas, las cuales para analizarlas se agruparon en función de la similitud de las mismas. Las dos últimas actividades son de carácter abierto, y la categorización de las respuestas se realizó en función de las aportaciones de los participantes.

### Resultados

En cuanto al grado de dificultad (figura 1) que para los participantes les supuso el desarrollo de la AAD, la media de las puntuaciones otorgadas se sitúa en un 2.88, lo cual permite ver de una forma general que consideran el trabajo realizado de una dificultad media. Concretamente, la mayoría (23) otorgó un grado 3 “difícil” (*“me costó adaptar el contenido científico en relación a la científica elegida al alumnado de EI en el cuento y en la selección, secuenciación de las actividades que fuesen motivadoras para EI”*), y grado 4 “muy difícil” 17 estudiantes (*“me pareció difícil entrelazar los aspectos científicos y didácticos porque no estamos acostumbradas a hacer actividades experimentales y llevarlas a la práctica con niños”*). En menor medida, le otorgaron un 2 (12 participantes lo categorizaron como fácil) (*“la dificultad fue compensada con el disfrute al poder llevarla a cabo con el alumnado de EI. Interesante, entretenida, motivadora, enriquecedora”*) o 1 (6 participantes lo consideran muy fácil) (*“se ha trabajado en otras asignaturas tanto la elaboración de UD como de actividades”*).

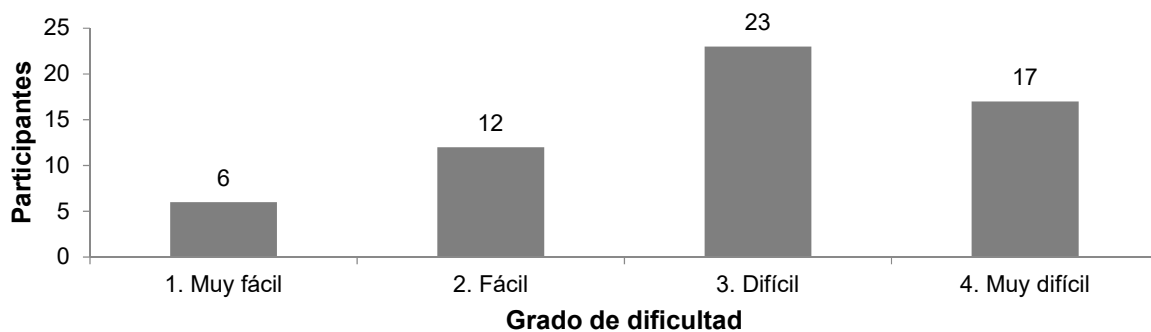


Figura 1. Grado de dificultad de la AAD según los/as maestros/as en formación (n=58)

Respecto al grado de interés (figura 2) que supuso la elaboración y puesta en práctica de la AAD para los/as futuros/as maestros/as de Educación Infantil, la media de las puntuaciones otorgadas se sitúa en un 3.81, lo cual refleja que el trabajo realizado es de gran interés para su formación. Concretamente, la inmensa mayoría le otorga un valor de 4, considerando la AAD como muy interesante (*“Llevar a la práctica la actividad nos acerca a la realidad del docente: favorece nuestra autonomía, es un trabajo útil, despierta la curiosidad, nos permite valorar nuestro trabajo de una forma real, etc. es muy motivador”*). Un pequeño grupo de alumnos (9 en total), valoran la actividad con un 3 *“interesante”* (*“me gusta abordar contenido científico para EI desde una perspectiva de género”*), y solo un alumno lo hace como 2 *“poco interesante”* (*“no lo considero fundamental en mi formación”*). Cabe destacar que ningún participante le otorga el valor de 1 *“nada interesante”*.

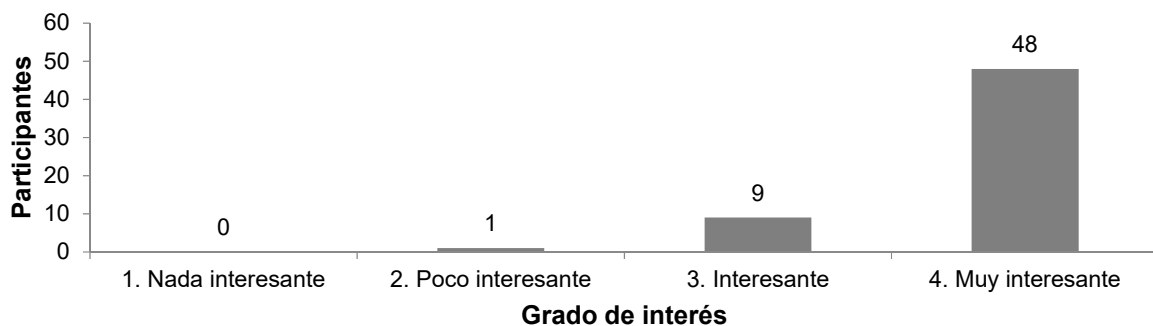


Figura 2. Grado de interés de la AAD según los/as maestros/as en formación (n=58)

Referente a los aspectos que los participantes indican haber aprendido después de haber realizado la AAD y de ponerla en práctica (tabla 2), la mayoría considera que aprendieron tanto aspectos científicos como didácticos (58.62%), destacando sobre todo trabajar la Ciencia desde una perspectiva de género y crear un cuento/actividades (36.21%). En menor medida, el 29.31% se refiere solo al aprendizaje de aspectos científicos, tanto a aprender contenidos sobre tópicos científicos (15,52%) como a trabajar la Ciencia desde una perspectiva de género (13,79%). Solo el 10.34% hace referencia a aspectos didácticos exclusivamente (Diseñar/poner en práctica una propuesta didáctica). Solo un participante (1.72%) no respondió a esta pregunta.

## PROPUESTA CIENTÍFICA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

Tabla 2

*Aspectos aprendidos a través de la AAD según los maestros/as en formación*

Categorías	Subcategorías	Participantes (n=58)	
Aspectos didácticos	Diseñar /poner en práctica una propuesta didáctica	6 (10.34%)	
Aspectos científicos	Aprender contenidos sobre tópicos científicos	9 (15.52%)	17 (29.31%)
	Trabajar la Ciencia desde una perspectiva de género	8 (13.79%)	
Aspectos didácticos y científicos	Explorar/observar y crear cuentos con contenido científico	5 (8.62%)	
	Trabajar la Ciencia desde una perspectiva de género y crear un cuento/actividades	21 (36.21%)	
	Aprender conceptos científicos en general y trabajar en equipo	2 (3.45%)	34 (58.62%)
	Aprender contenidos sobre tópicos científicos y tener en cuenta los conocimientos previos del alumnado	6 (10.34%)	
Sin respuesta		1 (1.72%)	

Por último, en cuanto al posible cambio de visión de la Ciencia después de haber realizado la AAD (tabla 3), la inmensa mayoría (82.76%) considera que sí que cambió su perspectiva, destacando sobre todo los aspectos didácticos que le aportó este trabajo para desarrollar contenidos científicos con el alumnado de EI (43.10%). Por otra parte, el 17.24% considera que no cambió su visión sobre la Ciencia, ya sea porque, aunque ha aprendido aspectos didácticos, ya tenía una visión positiva (10.34%) o porque cursó bachiller científico porque le gustaba la Ciencia (6.90%).

Tabla 3

*Cambio de la visión de la Ciencia después de realizar la AAD según los maestros/as en formación*

Categoría	Subcategoría	Participantes (n=58)	
NO	Cursó bachiller científico porque le gustaba la Ciencia	4 (6.90%)	10 (17.24%)
	Aunque ha aprendido aspectos didácticos, ya tenía una visión positiva	6 (10.34%)	
SI	Aspectos científicos	4 (6.90%)	
	Aspectos didácticos	25 (43.10%)	
	Aspectos científicos y didácticos	12 (20.69%)	48 (82.76%)
	Aspectos científicos, didácticos y emocionales	5 (8.62%)	
	Sin justificar	2 (3.45%)	

### Conclusiones

Los resultados obtenidos después de analizar las respuestas aportadas por los futuros maestros permiten concluir que estos:

- Consideran que la actividad desarrollada resultó dificultosa, sobre todo por tener que realizar una transposición didáctica desde lo que es el conocimiento científico hasta la ciencia escolar que se debe enseñar al alumnado.
- Valoran la actividad como de interés alto, ya que les permite llevar a la práctica de forma real las actividades que han diseñado, y ver así su grado de idoneidad.
- Indican que aprendieron tanto aspectos científicos como didácticos y que su visión de la Ciencia cambió.

Lo indicado nos conduce a considerar que la formación ofrecida a nuestros estudiantes de Magisterio, basada en una actividad académicamente dirigida, cuyo fin es diseñar y poner en práctica unas actividades experimentales basadas en un cuento científico desde una perspectiva de género, ha influido, sin duda, en sus valoraciones positivas. No obstante, teniendo en cuenta algunas respuestas negativas del alumnado, cabría decir que los resultados constituyen un toque de atención para la formación docente que debe incidir en la importancia de promover el desarrollo de capacidades “de calidad”, es decir, que permitan explicar científicamente hechos y fenómenos y utilizar un pensamiento crítico y reflexivo respecto a los mismos.

### Referencias

- Benarroch, A. (2012). La investigación en Didáctica de las Ciencias Experimentales en las etapas educativas de Infantil y Primaria. *Actas de los XXIV Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 32-52. Baeza. Universidad de Jaén.
- Calvo, M<sup>a</sup>.E. (2019), Científicas e inventoras a través de los cuentos. *IQual. Revista de Género e Igualdad*, 2, 147-170. <https://doi.org/10.6018/iQual.340701>
- Cantó J. y Solbes J. (2014). ¿Qué les interesa a los futuros maestros de infantil de la ciencia? *Actas de los XXVI Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales*. Huelva. Universidad de Huelva.
- Cantó J., de Pro, A. y Solbes J. (2017). ¿Qué resultados de aprendizaje alcanzan los futuros maestros de Infantil cuando planifican unidades didácticas de ciencias? *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* 14(3), 666-688.
- García-Carmona, A., Criado, A. M., Cañal, P. (2014). Alfabetización científica en la etapa 3-6 años: un análisis de la regulación estatal de enseñanzas mínimas. *Enseñanza de las ciencias*, 32(2), 131-149.

## PROPUESTA CIENTÍFICA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

- Gil, M<sup>a</sup>.J.; Martínez, M<sup>a</sup>.B.; De La Gándara, M.; Calvo, J.M. y Cortés, Á.L. (2008). De la universidad a la escuela: no es fácil la indagación científica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 63(22,3), 63-80.
- Gomez-Montilla, C., Ruiz-Gallardo, J.R. (2016). El rincón de la ciencia y la actitud hacia las ciencias en Educación Infantil. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 13(3), 643–666.
- Greca, I.M., Meneses, J.A. y Diez, M. (2017). La formación en ciencias de los estudiantes del grado en maestro de Educación Primaria. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 16(2), 231-256.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de *Educación*. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006.
- Macho, M. (2015). *Descubriendo científicas*. Recuperado el 14 de julio de 2019 de: <https://mujeresconciencia.com/2015/10/16/descubriendo-cientificas/>
- Martínez, A. (2013). Análisis de las competencias en las prácticas escolares de Grado en Educación Infantil. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2), 21-39.
- Núñez, L.; Tenorio, N.; Gozalbo, M. Y José, y Martorell, J.J. (2016). Acercar la ciencia a la etapa de infantil: experiencias educativas en torno a talleres desde el Grado de Maestro en Educación Infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72, 105-128.
- Ocaña, T., Quijano, R. y Toribio, M.M. (2013). Aprender ciencia para enseñar ciencia. *IX Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias*. Girona. Universidad de Girona.
- Ogborn, J., Crees, G., Martins, I. & Mc Guillicuddy, K. (2002). *Formas de explicar. La enseñanza de las ciencias en Secundaria*. Madrid: Santillana.
- Orellana, M. y Espinet, M. (2009). Los cuentos como una herramienta para la modelización compleja del entorno en la formación inicial de maestros de ciencias. *Enseñanza de las ciencias, extra*, 2733-2737.
- Pablos, M. y Verde, A. (2013). Influencia de la procedencia de los alumnos en los resultados obtenidos en DCE (Grado de EI). *Revista Enseñanza de las Ciencias, extra*, 2632- 2638.
- Pérez, A. y de Pro, A. (2018). Algunos datos sobre la visión de los niños y de las niñas sobre las ciencias y del trabajo científico. *iQual. Revista de Género e Igualdad*, 1, 18-31.

Solis-Espallargas, C. (2018). Inclusión del enfoque de género en la enseñanza de las ciencias mediante el estudio de biografías de mujeres científicas. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* 15(3), 3602.

## ÁREA 7. Formación y transición al mundo laboral





# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

La educación no formal como estrategia en las políticas europeas: una respuesta al  
desempleo juvenil

Non-formal education as a strategy in the European policies: a response to youth  
unemployment

Ana Vázquez-Rodríguez (<https://orcid.org/0000-0002-5968-9549>)\*, Jesús García-Álvarez  
(<https://orcid.org/0000-0003-4818-9060>)\*, Ígor Mella Núñez (<https://orcid.org/0000-0003-0189-4619>)\*

\*Universidade de Santiago de Compostela, Grupo de Investigación Esculca, Red de  
Investigación RIES

Nota de los autores

Ana Vázquez-Rodríguez

Dirección postal: Rúa Xosé María Suárez Núñez, s/n, Facultad de Ciencias de la Educación  
-Campus Vida, 15782, Santiago de Compostela

Correo electrónico: [ana.vazquez@usc.es](mailto:ana.vazquez@usc.es)

## Resumen

En la última década, las políticas europeas han situado como acción prioritaria la promoción del desarrollo de capacidades y su adaptación a las demandas del mundo del trabajo. Ante este desafío, la educación no formal se presenta como una iniciativa clave a la hora de afrontar la urgencia de preparación de los jóvenes que abandonan prematuramente la educación y, de modo general, para atender a aquellos que necesitan de competencias transferibles entre distintas ocupaciones para potenciar su empleabilidad a corto y largo plazo. El objetivo de este trabajo es analizar la evolución de la educación no formal en el discurso de las políticas educativas de la Unión Europea, centrándonos en las acciones dirigidas a la empleabilidad de la juventud. Los resultados revelan avances en su promoción por parte de las instituciones europeas, un hecho que se refleja en diversas resoluciones y programas comunitarios. Se concluye que la educación no formal permite desarrollar competencias transversales que son útiles en la empleabilidad, así como se informa de una mejora en las perspectivas vocacionales de los jóvenes al obtener una cualificación gracias a la evaluación y validación de las competencias adquiridas en entornos de aprendizaje no formal e informal. No obstante, están por ver sus beneficios a largo plazo en la juventud, un aspecto de gran importancia manifiestas ya sus escasas oportunidades en términos de empleo y su presencia en la sociedad como uno de los colectivos con mayor incertidumbre personal y profesional.

*Palabras clave:* educación no formal, política educativa, juventud, desempleo.

## Abstract

In the last decade European policies have placed the promotion of capacities development and its adjustment to the demands of the world of work as a priority action. The EU response to this challenge has been the support of non-formal education as a key initiative in addressing the urgency of preparing young people who leave education prematurely and, in general, to assist those who need transferable skills between different occupations to enhance their employability in the short and long term. The aim of this work is to analyse the evolution of non-formal learning in the educational policy discourse of the European Union, focusing on actions aimed at promoting the employability of youth. The results reveal advances in its promotion by the European institutions, a fact that is reflected in the Community decisions and programs. It is concluded that non-formal education permits the development of useful competencies in employability, as well an improvement in the vocational perspectives of young people because of obtaining a qualification thanks to the evaluation and validation of the competences acquired in non-formal and informal learning environments. However, its long-term benefits for young people remain to be seen, an important aspect given their scarce opportunities in terms of employment and their presence in society as one of the groups with greater personal and professional uncertainty.

*Keywords:* non-formal education, educational policy, youth, unemployment.

## LA EDUCACIÓN NO FORMAL EN LAS POLÍTICAS EUROPEAS

La educación no formal ha estado presente desde los orígenes de nuestras sociedades, pues en ella se encuentran acciones y actividades educativas que van más allá de los principios y métodos que emergieron con la institucionalización de la educación. Sin embargo, la aparición del concepto y la conocida distinción del universo educativo en educación formal, no formal e informal sucede en los años setenta del pasado siglo y se vincula con los distintos ámbitos en los que tiene lugar el hecho educativo (véase Coombs y Ahmed, 1975). Su definición trata, pues, de distinguir toda aquella actividad que es organizada sistemáticamente, con principios de índole educativo, en las que existe alguna forma de apoyo entre educando y educador, y que promueve múltiples aprendizajes dentro de una perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida. Al respecto, formas de la educación o aprendizaje no formal son los programas de capacitación laboral, alfabetización de adultos y de educación básica de las personas que abandonaron su escolarización prematuramente. Del mismo modo, comprende actividades de formación en la empresa, y/o cursos de formación en el seno de la sociedad civil (Consejo de la Unión Europea, 2012).

Es así que la educación no formal ha sido parte de los procesos de carácter educativo de nuestras sociedades a lo largo de la historia, siendo evidencia de ello la formación de adultos y la educación comunitaria que ya se desarrollan en la etapa histórica de la Revolución Industrial (Colley, Hodkinson, y Malcolm, 2003). Sería, por tanto, cuestionable mencionar la relevancia de la educación no formal como un hecho aislado en la época contemporánea, en tanto que su estimación ha respondido en diversos momentos temporales a determinadas demandas sociales y laborales con las que distintos agentes educativos se han comprometido, trabajando con procedimientos específicos de actuación.

Aunque la valoración de la educación no formal ha evolucionado con el paso de los años, en la última década ha despertado un notable interés en el discurso de la política educativa europea, especialmente en lo que tiene que ver con las acciones que se dirigen a un colectivo prioritario: la juventud. La introducción de esta estrategia educativa se enmarca en un contexto de crisis global financiera o de *Gran Recesión* (2008) con niveles de desempleo globales sin precedentes, resultando en consecuencias de extrema gravedad en las áreas sociales y económicas de Europa.

Por su parte, la incorporación de los jóvenes como grupo de acción crucial en las políticas educativas no es, ni mucho menos, un hecho fortuito. Un aspecto a tener en cuenta es el aumento

del desempleo juvenil en todos los países que componen la Unión Europea, observándose un mayor incremento en Grecia, Portugal y España, seguido de otros territorios como Italia, Irlanda y Luxemburgo. En esta coyuntura, el aumento de los jóvenes que no trabajan ni estudian (Ninis) y de aquellos que abandonan prematuramente sus estudios, llevan a la premura de disponer de políticas que faciliten la transición del sistema educativo al mercado laboral (Ghoshray, Ordóñez, y Sala, 2016).

Es evidente que el mundo del trabajo se está caracterizando por una alta volatilidad e incertidumbre, suponiendo amplios desajustes competenciales en los distintos sectores productivos a los que los sistemas educativos y de formación han de responder con estrategias eficientes y eficaces. Y es que en la economía del conocimiento es indispensable que las personas dispongan de una adecuada combinación de cualificaciones: competencias transversales, competencias para la era digital y un sólido conocimiento del ámbito de estudio que desempeñan (Comisión Europea, 2011).

En este sentido, la educación no formal juega un papel señalado en términos de mejora de la empleabilidad de la juventud. Por un lado, por la necesaria adecuación entre los sistemas educativos y de formación y el mercado laboral que, cada vez más, está demandando trabajadores con competencias genéricas o transversales (Freire, Teijeiro, y Pais, 2011). Por otro lado, por la flexibilidad inherente al mercado de trabajo que requiere de personas que se formen permanentemente y sean capaces de afrontar la incertidumbre, pero también que sean capaces de lograr oportunidades de cambio en clave individual y comunitaria en un mundo globalizado (O'Reilly et al., 2015).

Más aún, no debemos olvidar que los principios y supuestos que se derivan de la educación no formal tienen sus raíces en la transcendencia de la concepción de aprendizaje a lo largo de la vida, esto es, que sucede en múltiples contextos y rompe con las barreras del conocimiento en una sociedad interconectada y caracterizada por la digitalización. De ahí que la validación y reconocimiento del aprendizaje no formal e informal de las competencias adquiridas sean propuestas con un carácter decisivo en las políticas educativas europeas (Bjornavold, 2001).

Dando cuenta de la importancia de la educación no formal en términos sociales y laborales, el objetivo de este trabajo es analizar la evolución de la educación no formal en el discurso de las políticas educativas de la Unión Europea y su relación con la empleabilidad de la juventud.

### **Método**

El siguiente trabajo se sustenta en una metodología de corte cualitativo, realizando una revisión del estado de la cuestión sobre la educación no formal en el contexto europeo. Para ello, se procede a llevar a cabo una búsqueda en bases de datos relevantes sobre la temática en español e inglés, utilizando como descriptores básicos: educación no formal, aprendizaje no formal, empleabilidad, juventud, capacidades y competencias. En concreto, se ha procedido a efectuar la busca en la base de datos de legislación de la Unión Europea (EUR-Lex), así como en la sección de publicaciones de otras instituciones dedicadas a la promoción de la educación no formal. Posteriormente, a partir de un enfoque interpretativo, se identifican y analizan los documentos más relevantes en relación al origen y evolución de la educación no formal en miras a analizar su idoneidad en el discurso de la política educativa europea. Finalmente, se aproximan resultados de algunas investigaciones señaladas que vinculan educación no formal con la empleabilidad de la juventud, considerando sus potenciales beneficios en relación al colectivo de jóvenes.

### **Resultados**

La política educativa de la Unión Europea se ha organizado atendiendo al principio de subsidiariedad, esto es, las orientaciones y recomendaciones complementan las acciones de los Estados miembro, a fin de que estas acciones guarden coherencia entre sí (Valle, 2004). En consecuencia, el ámbito de competencia en el seno educativo es de cada autoridad nacional, regional y local de cada Estado miembro.

Vaya, entonces, por delante que un análisis del discurso de las políticas educativas europeas significa que el estado de desarrollo y evaluación de las acciones y medidas en el campo de la educación no formal puede diferir sustancialmente en vistas a cada país que la compone (por ejemplo, en términos de legislación y agentes educativos implicados), lo que puede y debe suscitar análisis comparativos que permitan analizar los avances de modo independiente y en conjunto.

Está claro que la introducción de la educación no formal en el discurso de las políticas educativas y de juventud ha sido un proceso gradual, siendo posible diferenciar dos etapas temporales en la evolución de la concepción de este ámbito educativo por las instituciones europeas.

La primera fase se corresponde con los estados iniciales de la política comunitaria y se perfila en el Tratado de la Unión Europea o Tratado de Maastricht (Consejo de las Comunidades

Europeas, 1992). Durante esta fase, las instituciones europeas se comprometen en los ámbitos de la educación, la formación profesional y la juventud, dando inicio a una cooperación en las diferentes actuaciones lideradas por los Estados miembro. En este período, la educación no formal se promueve en la política educativa de una manera *implícita*, es decir, se lideran acciones y medidas con carácter específico, aunque no se incluyen propiamente dentro de este ámbito educativo. Es un momento en el que se crean programas como Erasmus (1987), Juventud con Europa (1988-1999), o el Servicio de Voluntariado Europeo (1998). Es así que durante estos años puede advertirse un ciclo de carácter transitorio en la consideración de la educación no formal en el discurso europeo, que comienza a concebirse como un entorno de aprendizaje sólido para el desarrollo de los jóvenes, siendo ejemplo de ello en estas circunstancias, el estímulo de la dimensión europea de la enseñanza, la movilidad comunitaria, y/o el incremento de intercambios de jóvenes y animadores.

La segunda fase que se delimita entre el principio del presente siglo y la actualidad, se distingue por una política educativa comunitaria ya consolidada que trata de abordar nuevos desafíos en aras de la mejora y calidad de la educación. No cabe duda que el impulso de la educación no formal es, principalmente, la pretensión de alcanzar la ciudadanía activa, la realización personal, la empleabilidad y la integración social de los ciudadanos europeos (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001). De esta suerte, la educación no formal se recoge de un modo *explícito* en numerosas recomendaciones y resoluciones relativas a la política educativa y de juventud en la Unión Europea.

El punto de partida de la inclusión de la educación o aprendizaje no formal en el discurso europeo se hace notar con la promoción de la educación permanente o de aprendizaje a lo largo de la vida. Un hito al respecto es la publicación del conocido *Informe Delors* (Delors et al., 1996), en el que se explicita la necesidad de ampliar la oferta de formación, diversificando los contenidos, tipos y trayectorias de la educación (participación en educación no formal), así como los métodos y lugares de aprendizaje. Por consiguiente, la educación, tanto formal como no formal, debe tener como principio rector su utilidad a la sociedad, particularmente en la creación, el progreso y la difusión del saber y de la ciencia, disponiendo los conocimientos y la enseñanza al alcance de todos.

En congruencia, el auge de la educación no formal se subsume en una concepción del aprendizaje como un proceso de naturaleza permanente. El Memorándum sobre el aprendizaje

## LA EDUCACIÓN NO FORMAL EN LAS POLÍTICAS EUROPEAS

permanente (Comisión de las Comunidades Europeas, 2000) y la Resolución sobre la educación permanente (Consejo de la Unión Europea, 2002) sostienen que la educación debe comprender toda la vida del sujeto y, en congruencia, debe envolver el espectro de aprendizaje no formal, formal e informal, pudiendo el sujeto a través de estos medios desarrollar sus capacidades en el marco de una visión personal, cívica, social o laboral. Esto es, se sostiene que el aprendizaje se produce en múltiples modos y contextos, además de que debe ser evaluado y reconocido social y laboralmente de forma equilibrada.

Con todo, la proliferación de la importancia de la educación no formal en la política educativa y de juventud evoluciona en los años posteriores a la aprobación de la Estrategia de Lisboa (2000) y, sobre todo, goza de una especial relevancia a partir de la *Gran Recesión* (2008), coyuntura económica responsable de tasas de desempleo excepcionales en toda Europa.

La precariedad laboral y la exclusión social de los jóvenes, provocan que la educación no formal se transfigure en la política comunitaria como un instrumento idóneo para el desarrollo de competencias que son útiles para el mundo del trabajo, alentando a la participación en estas experiencias a las personas que no cuentan con una cualificación o que provienen de entornos desfavorecidos. Valga como ilustración el Libro Blanco Un nuevo impulso para la juventud europea (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001), en el que se destaca los entornos de aprendizaje no formal como primarios para el desarrollo de capacidades. Así las cosas, no será hasta el año 2006 con la Recomendación sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea, 2006), cuando se empiece a instar a los Estados miembro a desarrollar medios para hacer efectiva la adquisición de competencias clave útiles para la vida adulta y laboral de los jóvenes.

La voluntad comunitaria en este campo conecta con la alta demanda de competencias, el desajuste de las competencias demandadas y las adquiridas en la educación superior, y la aparición de nuevos sectores empresariales (Consejo de la Unión Europea, 2010). En este contexto, la Nueva Agenda de Capacidades para Europa (Comisión Europea, 2016), insiste en el requerimiento de una mayor adecuación entre las capacidades adquiridas por los jóvenes y las demandadas desde el mercado laboral en un contexto global de innovación.

A este respecto, se contempla en los últimos años una reafirmación del discurso europeo sobre las virtualidades de la educación no formal en la mejora de la empleabilidad de la juventud. Prueba de ello son las últimas recomendaciones y resoluciones que concluyen que el aprendizaje

no formal es una estrategia fundamental para el desarrollo de competencias genéricas o transversales, facilitando la transición a la vida adulta, la ciudadanía activa y la vida laboral (Consejo de la Unión Europea, 2018a).

Por su parte, la reciente Estrategia de Cooperación Europea de la Juventud (2019-2027) (Consejo de la Unión Europea, 2018b), reitera la necesidad de mejorar el impacto de las acciones promovidas en las áreas de empleo, educación, salud, e inclusión social. Con este propósito, se erigen las “Metas sobre la Juventud Europea”, atendiendo a los distintos ámbitos intersectoriales que afectan a la vida de los jóvenes. En particular, el “empleo de calidad para todos” se determina en este documento como un reto claro que se contextualiza en los elevados niveles de desempleo juvenil, las condiciones de trabajo precarias y la discriminación en el mercado laboral que sufren los jóvenes.

En conjunto, el incentivo de la educación no formal en una política comunitaria consolidada, también se refleja en el impulso y financiación de numerosos programas orientados al desarrollo personal y profesional de los jóvenes: Juventud (2000-2006), Juventud en Acción (2007-2013), Programa de Aprendizaje Permanente (2007-2013), Erasmus + (2013-actualidad) y/o el Cuerpo Europeo de Solidaridad (2016-actualidad).

Además, con la progresiva promoción del aprendizaje no formal en el discurso europeo, se empieza a notar un cambio de paradigma que conduce no solo a reconocer que las competencias que se adquieren en entornos de aprendizaje no formal son útiles para la inserción social y laboral, sino que además se comienza a considerar que estos aprendizajes han de atravesar un proceso de evaluación y validación. De lo que se trata es, como bien afirmaba Bjornavold (2001), de “hacer el aprendizaje visible”, dotando de valor social a las competencias que los sujetos adquieren por distintos medios y etapas de su vida.

La validación y reconocimiento del aprendizaje no formal e informal se convierten, entonces, en una prioridad en la agenda europea, siendo hitos clave en su desarrollo la Recomendación sobre la validación del aprendizaje no formal e informal (Consejo de la Unión Europea, 2012) y el apoyo de instituciones como el CEDEFOP, encargado de gestionar el Inventario Europeo sobre la validación del aprendizaje no formal e informal que permite realizar comparaciones de los avances en la geografía europea.

Lo que la validación pretende es que todas las personas, independientemente del contexto donde haya tenido lugar su aprendizaje, vean reconocidas social y laboralmente sus competencias



## LA EDUCACIÓN NO FORMAL EN LAS POLÍTICAS EUROPEAS

mediante la obtención de cualificaciones completas o parciales que son, en fin, esenciales para la actuación en el mercado de trabajo (Consejo de la Unión Europea, 2018a). Por consiguiente, los motivos de priorización de la validación se encuentran en la mejora de la empleabilidad, la reducción del desempleo, la facilitación en la búsqueda de empleo o el desarrollo personal (CEDEFOP, 2017).

Como es evidente, el discurso comunitario se ha centrado en fomentar a la educación no formal como una estrategia clave para la inclusión social y laboral de la juventud. No obstante, la relación entre educación no formal y empleabilidad de la juventud debe ser objeto de investigación, informando de la pertinencia de estas acciones en clave de eficiencia y eficacia.

Las investigaciones con las que contamos se muestran acorde a los beneficios destacados por el discurso de la política educativa comunitaria, demostrando que la educación no formal posibilita el desarrollo de competencias transversales que numerosos estudios a escala internacional consideran esenciales a la hora de contratar a un joven (Allen y Van der Velden, 2007). No debemos olvidar que, hasta la actualidad, los esfuerzos por parte de los sistemas educativos, caso de las instituciones universitarias, se han concentrado en la formación en competencias específicas frente a las competencias genéricas que son más demandadas, siendo uno de los factores que está afectando la transición de los jóvenes al mercado laboral y, por tanto, a su empleabilidad (Freire, Teijeiro, y Pais, 2011). Lo que los estudios refieren es el desarrollo de competencias transversales o genéricas por parte de los jóvenes que se implican en experiencias de educación no formal, observándose un aumento de las perspectivas vocacionales de los jóvenes a largo plazo, por ejemplo a la hora de considerar trabajos que no habían considerado anteriormente.

El desarrollo del capital humano (competencias interpersonales), social (red de contactos) y psicológico (resiliencia y empatía) que se obtienen a través de la implicación en acciones de educación no formal son variables que la política educativa ha de tener en cuenta en una época marcada por el desempleo y la precariedad del trabajo juvenil (Santos Rego, Lorenzo, y Vázquez-Rodríguez, 2018; Souto-Otero, 2016). Sin duda, de este tipo de experiencias puede depender que los jóvenes sean capaces de responder, con amplitud de miras, a situaciones difíciles y ofrecer nuevas alternativas en un mundo en constante y permanente cambio.

### Discusión

Las políticas educativas comunitarias se constituyen como un reflejo de la preocupación, más bien generalizada, por una incertidumbre que caracteriza el momento actual, mucho más si tenemos en cuenta las altas tasas de desempleo que enfrentan los jóvenes en el ámbito europeo. La aparición de nuevos sectores productivos, la obsolescencia del conocimiento y de las capacidades, y la elevada demanda de competencias transversales, hacen indispensable una respuesta integrada por parte de los sistemas educativos y de formación que deben asumir la tarea de mejorar la empleabilidad de la juventud. Y es que la incorporación de la educación no formal en la política comunitaria acontece en una coyuntura en la que son primordiales acciones y medidas que reaccionen ante las diversas inquietudes y necesidades en los terrenos educativo y laboral de un grupo de jóvenes cada vez más plural y diverso.

Conviene, sin embargo, advertir que la adopción de la educación no formal en el discurso educativo europeo no es un acontecimiento aislado, sino que más bien responde a decisiones de índole política y económica. En una cultura de rendición de cuentas y de competitividad, no sorprende que la educación no formal se presente como una estrategia que apoye las necesidades de un Estado de Bienestar que se encuentra en continuo desequilibrio. Es adecuado concluir, por tanto, que la dimensión política está en el centro de los diferentes significados concedidos a la educación no formal en el seno europeo (Colley, Hodgkinson, y Malcolm, 2006).

En todo caso, las investigaciones evidencian que las experiencias de educación no formal son primordiales a la hora de que los jóvenes puedan desarrollar todas sus potencialidades, siendo pertinente su inclusión en una política educativa que se encamina al desarrollo personal y profesional. Así, la adhesión de estas acciones en el marco europeo puede ser un acicate de éxito si lo que se busca es una sociedad basada en la equidad y la calidad de sus sistemas educativos y de formación, así como en la inclusión social y laboral.

### Referencias

- Allen, J., y Van der Velden, R. (Eds.). (2007). *Reflex. The Flexible Professional in the Knowledge Society: General Results of the Reflex Project*. Países Bajos: Research Centre for Education and the Labour Market.
- Bjornavold, J. (2001). Making learning visible. Identification, assessment and recognition of non-formal learning. *European Journal of Vocational Training*, 22, 24-32.

## LA EDUCACIÓN NO FORMAL EN LAS POLÍTICAS EUROPEAS

- Colley, H., Hodkinson, P., y Malcolm, J. (2003). *Informality and Formality in Learning. A Report for the Learning and Skills*. Londres: Learning and Skills Research Centre.
- Colley, H., Hodkinson, P., y Malcolm, J. (2006). European policies on „non-formal“ learning: a genealogical review. En R. Edwards, J. Gallacher, y S. Whittaker (Eds.), *Learning Outside the Academy. International research perspectives on lifelong learning* (pp. 56-74). Nueva York: Routledge.
- Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional. (2017). *European inventory on validation of non-formal and informal learning – 2016 update*. Tesalónica: Autor.
- Consejo de la Unión Europea. (2002). *Resolución del Consejo de 27 de junio de 2002 sobre la educación permanente*. Bruselas: Autor.
- Consejo de la Unión Europea. (2010). *Resolución del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, reunidos en el seno del Consejo, relativa a la inclusión activa de los jóvenes: lucha contra el desempleo y la pobreza*. Bruselas: Autor.
- Consejo de la Unión Europea. (2012). *Recomendación del Consejo de 20 de diciembre de 2012 sobre la validación del aprendizaje no formal e informal*. Bruselas: Autor.
- Consejo de la Unión Europea. (2018a). *Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Bruselas: Autor.
- Consejo de la Unión Europea. (2018b). *Resolución del Consejo de la Unión Europea y los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, reunidos en el Consejo, sobre un marco para la cooperación europea en el ámbito de la juventud: la Estrategia de la Unión Europea para la Juventud 2019-2027*. Bruselas: Autor.
- Consejo de las Comunidades Europeas. (1992). *Tratado de la Unión Europea*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas,
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2000). *Documento de trabajo de los servicios de la Comisión. Memorándum sobre el aprendizaje permanente*. Bruselas: Autor.
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2001). *Libro blanco de la Comisión Europea. Un nuevo impulso para la juventud europea*. Bruselas: Autor.
- Comisión Europea. (2011). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Apoyar el crecimiento y el empleo – una agenda para la modernización de los sistemas de educación superior en Europa*. Bruselas: Autor.

- Comisión Europea. (2016). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Una nueva agenda de capacidades para Europa. Trabajar juntos para reforzar el capital humano, la empleabilidad y la competitividad*. Bruselas: Autor.
- Coombs, P. H., y Ahmed, M. (1975). *La lucha contra la pobreza rural: el aporte de la educación no formal*. Madrid: Tecnos.
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., . . . Nanzhao, Z. (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-Ediciones UNESCO.
- Freire, M. J., Teijeiro, M., y Pais, C. (2011). Políticas educativas y empleabilidad: ¿cuáles son las competencias más influyentes? *Education Policy Analysis*, 19(28), 1-24. doi: 10.14507/epaa.v19n28.2011
- Ghoshray, A., Ordóñez, J., y Sala, H. (2016). Euro, crisis and unemployment: Youth patterns, youth policies? *Economic Modelling*, 58, 442-453. doi: 10.1016/j.econmod.2016.05.017
- O'Reilly, J., Eichhorst, W., Gábos, A., Hadjivassiliou, K., Lain, D., Leschke, J., . . . Villa, P. (2015). Five Characteristics of Youth Unemployment in Europe: Flexibility, Education, Migration, Family Legacies and EU Policy. *SAGE Open*, 5(1), 1-19. doi: 10.1177/2158244015574962
- Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea. (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Bruselas: Autor.
- Santos Rego, M. A., Lorenzo, M., y Vázquez-Rodríguez, A. (2018). *Educación no formal y empleabilidad de la juventud*. Madrid: Síntesis.
- Souto-Otero, M. (2016). Young people's views of the outcomes of non-formal education in youth organisations: its effects on human, social and psychological capital, employability and employment. *Journal of Youth Studies*, 19(7), 938-956. doi: 10.1080/13676261.2015.1123234
- Valle, J. M. (2004). La política educativa de la Unión Europea: fundamentos, evolución histórica y propuesta de un modelo para su análisis crítico. *Revista Española de Educación Comparada*, 10, 17-59. doi: 10.5944/reec.10.2004.7389



**ACTAS**

# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía  
(ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Estratégias de ensino do processo de cuidado em nutrição

Teaching strategies for nutrition care process

Derbena Baylão (<https://orcid.org/0000-0003-0961-348X>)\*, Júlio Aragão (<https://orcid.org/0000-0002-8210-6348>)\*\*

\*Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente do UniFOA – Centro Universitário de Volta Redonda, \*\*Docente do Programa de Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente do UniFOA – Centro Universitário de Volta Redonda

Autor de contato: Derbena Baylão. Email: [derbena.baylao@unimedvr.com.br](mailto:derbena.baylao@unimedvr.com.br)

## Resumo

O Processo de Cuidado de Nutrição (PCN), desenvolvido pela Academia de Nutrição e Dietética (AND) dos Estados Unidos, é um processo sistematizado e padronizado, que contém quatro etapas, usado para tratar problemas nutricionais e fornecer cuidados seguros, efetivos e de qualidade aos indivíduos. Associações dietéticas de vários países já o adotaram e proporcionam desenvolvimento profissional sobre o processo. O objetivo desta revisão integrativa é investigar o conhecimento produzido sobre o seu ensino e os impactos na implementação do processo na prática do nutricionista. Os estudos foram coletados na base de dados periódicos CAPES, Pubmed e BVS dos últimos 16 anos. Foram selecionados 12 artigos. A falta de conhecimento foi uma das barreiras para o uso do PCN mais apontada nos estudos. Os resultados mostram que o seu ensino tem sido realizado através de abordagens diversas e que todas podem ser bem sucedidas para ensinar os conceitos do PCN, mas isoladamente podem ser insuficientes para garantir a implementação consistente de todas as etapas, sugerindo que metodologias mistas de ensino e programas de educação continuada podem ser o caminho para melhorar o conhecimento e as atitudes frente ao PCN.

*Palavras-chave:* educação, ensino, aprendizagem, processo de cuidado em nutrição.

## Abstract

The Nutrition Care Process (NCP), developed by the United States Academy of Nutrition and Dietetics (AND), is a standardized, four-step process used to treat nutritional problems and provide safe, effective and quality care to individuals. Dietary associations from several countries have already adopted it and provide professional development on the process. The objective of this integrative review is to investigate knowledge produced by teaching of NCP and all impacts of improving their implementation in nutritionist practice. Data were collected at CAPES, Pubmed and BVS periodic database in last 16 years. We selected 12 articles. These studies point lack of knowledge as the main barrier to NCP use in practice. The results show that teaching process has been made by different approaches and all can be done to teach all of NCP concepts, but isolately they may be insufficient to secure the implementation of all steps, suggesting that mixed teaching methodologies and continuous education programs can be useful to improve knowledge and attitudes toward NCP.

*Keywords:* education, teaching, learning, nutrition care process.

## ENSINO DO PROCESSO DE CUIDADO EM NUTRIÇÃO

O Processo de Cuidado de Nutrição (PCN), desenvolvido pela Academia de Nutrição e Dietética (AND) dos Estados Unidos, é um processo sistematizado e padronizado, que contém quatro etapas, usado para tratar problemas nutricionais e fornecer cuidados seguros, efetivos e de qualidade aos indivíduos. O processo ajuda nutricionistas a identificarem intervenções que são mais propensas a melhorar resultados através de uma abordagem que estimula o pensamento crítico e a resolução de problemas (Lacey e Pritchett, 2003). As quatro etapas do processo são distintas, porém inter-relacionadas e conectadas. São elas: (a) Avaliação Nutricional, (b) Diagnóstico Nutricional, (c) Intervenção Nutricional, e d) Monitoramento e Aferição Nutricional (American Dietetic Association, 2008).

Embora esteja documentado que o PCN está sendo incorporado na educação em Nutrição nos EUA, faz-se necessário saber como ele tem sido incluído em programas acadêmicos e de que forma está sendo ensinado também em outros países.

Uma iniciativa promovida pela Confederação Internacional das Associações dietéticas sugere a adoção internacional do PCN como uma estrutura para a prática e por isso associações dietéticas de vários países já adotaram e proporcionam desenvolvimento profissional sobre o processo (Atkins, Basualdo-Hammond, Hotson, e Dietitians of Canada, 2010).

Presumindo que o ensino do PCN constitui papel fundamental para futuros profissionais e mudanças na profissão, o objetivo deste estudo é investigar o conhecimento produzido sobre o seu ensino e os impactos da aprendizagem na implementação do processo na prática do nutricionista. E espera-se que este estudo possa servir de base para futuras propostas de inserção do PCN na formação do nutricionista.

Buscam-se respostas para as seguintes questões: Estão disponíveis publicações sobre o seu ensino? Os formatos de ensinamento têm sido eficazes para nutricionistas utilizarem na prática? Os estudos apontam questões sobre ensino que seriam limitadores do seu uso pelos nutricionistas e/ou estagiários?

### **Método**

O presente estudo é uma revisão integrativa, metodologia que permite a síntese do conhecimento sobre um tema específico através da análise de estudos que utilizam métodos diversos, mas que são significativos para aplicabilidade prática (Souza, Silva, e Carvalho, 2010). O processo de elaboração desta revisão seguiu os seguintes passos: Elaboração da pergunta norteadora; busca nas bases de dados utilizando critérios definidos de inclusão e exclusão; coleta

de dados com a confecção de tabelas para organização das informações a serem retiradas dos artigos; análise crítica dos estudos incluídos e discussão dos resultados. A busca de estudos em bases eletrônicas ocorreu através das bases de dados periódicos CAPES, Pubmed e BVS, no período de janeiro a fevereiro de 2019. Os descritores “*education*”, “*teaching*” e “*learning*” foram escolhidos nos Descritores em Ciências da Saúde (DeCS) e a busca realizada com a combinação de cada descritor com o termo “*Nutrition Care Process*”, o qual não se encontra no DeCS, porém foi utilizado devido a sua relevância para a pesquisa. O cruzamento dos termos foi feito com o conector booleano “*AND*”, na língua inglesa. A tentativa de buscas dos termos na língua portuguesa não encontrou resultados. Os critérios de inclusão foram artigos completos, publicados em qualquer idioma, a partir do ano de 2003 (ano de lançamento do PCN) e que tratassem de aspectos educativos de uma ou mais etapas do processo desenvolvido pela AND. Os estudos poderiam envolver ensino ou treinamento com nutricionistas ou estudantes. Foram excluídos assim, artigos publicados antes de 2003 (que falam, portanto, da criação do PCN), artigos que não tratassem de aspectos educacionais e trabalhos publicados somente no formato de pôster. A busca nas bases de dados retornara 803 resultados, porém a maioria não abordava o tema norteador da pesquisa. Após leitura do título e dos resumos, 43 artigos foram selecionados e destes, 31 eram repetidos, finalizando um total de 12 artigos para análise.

Após a seleção, os artigos foram lidos para a coleta dos dados pré-definidos que foram: autor, ano, país de realização, título, Qualis da revista de publicação, método da pesquisa, desenho do estudo, participantes e tamanho da amostra, objetivo do estudo e conclusões relacionadas ao PCN. Esses dados foram agrupados em duas tabelas. Depois disso, seguiu-se a apresentação dos estudos de forma descritivo exploratória e a interpretação e síntese dos resultados relacionando com o referencial teórico.

### **Resultados**

Dos 12 artigos utilizados para avaliar aspectos relacionados ao ensino do PCN, 2 foram realizados nos EUA, 3 no Canadá, 2 na Austrália, 2 na Suécia, 1 na Coreia, 1 em Israel e 1 foi realizado nos EUA e na Malásia. Como podemos observar, não foram encontrados trabalhos realizados no Brasil, indicando que ainda não há conhecimento e divulgação do assunto no país.

As revistas em que esses artigos foram publicados estão classificadas nos estratos da qualidade de produção, Qualis, entre A2 e B3.



## ENSINO DO PROCESSO DE CUIDADO EM NUTRIÇÃO

Considerando os anos de publicação dos trabalhos, observa-se que, nos países que não são o local de origem do PCN, as publicações que tratam de aspectos educativos do PCN são mais recentes, de 2013 a 2019, sugerindo um interesse mais recente pelo seu ensino.

Um estudo abordou especificamente o uso de uma abordagem de aconselhamento nutricional definida pela terminologia do PCN (Taylor, Moriarty, Stadnyk, e Basualdo-Hammond, 2016). Os demais avaliaram questões referentes ao processo como um todo.

Em relação aos participantes, a maioria dos estudos avaliou nutricionistas formados (8 estudos). Dois estudos avaliaram estagiários, um estudo avaliou educadores de estágio, estagiários e nutricionistas formados e um avaliou lideranças do setor de nutrição.

### **Discussão**

O número de artigos encontrados nas bases de dados mostrou uma limitação de trabalhos disponíveis sobre o assunto, principalmente por objetivar artigos que abordassem questões educacionais relacionadas ao PCN. Alguns artigos disponíveis tratam da análise da implementação do processo em instituições, sem abordar ensino ou treinamento. Muitas das publicações sobre ensino tem sido na forma de pôster. Nesse formato dois programas de graduação e um programa de estágio relataram sua inclusão no currículo (Gilboy, 2008; Holben e Murray, 2008; Woscyna, 2007).

Em relação ao acesso ao conhecimento sobre o PCN, no artigo de Baker e Cotugna, 2013 todos os estagiários tiveram alguma exposição ao processo antes do estágio. A maioria (38 dos 39 alunos) tiveram formação em um curso acadêmico (graduação ou pós-graduação), sendo o formato de palestra o método mais frequentemente usado para ensiná-lo. Alguns relataram que também fizeram um curso de extensão, participaram de *workshop* ou conferência sobre o processo. A maioria dos estudantes afirmou ter algum grau de confiança na capacidade de aplicar o processo, o que pode ser considerado um ponto positivo da aprendizagem. Apesar disso, esse estudo mostrou que eles não tinham prática em todos os aspectos da documentação. O mesmo foi encontrado no estudo de Karupaiyah, Reinhard, Krishnasamy, Tan, e Se, 2016, onde se observou grande variação na documentação do processo, mesmo após realização de *workshop* com sessões de estudo de caso para preceptores de estágio e estagiários. O autor aponta isso como evidência de diferenças no julgamento clínico e destaca que obstáculos para a implementação bem sucedida poderiam ser por questão cultural (aprendizagem anterior) e geracional (estudantes eram mais receptivos a novos

métodos do que os preceptores), indicando que educadores devem desempenhar um papel no ensino pré-clínico do PCN e sua terminologia para implementação bem sucedida.

Desroches, Lapointe, Galibois, Deschênes, e Gagnon, 2014 avaliaram a intenção de uso do PCN de educadores de estágio, estagiários e nutricionistas formados. Nesse estudo, a maioria dos educadores de estágios receberam informações sobre o PCN através de apresentação didática em seu local de trabalho. Os estagiários tinham aprendido sobre o PCN na graduação e os nutricionistas formados não tinham nenhuma formação teórica sobre o assunto. Apesar dessas diferenças de conhecimento da linha de base, os grupos não apresentaram diferenças na intenção de usar o PCN. Os três grupos consideram que mais treinamento seria facilitador do uso e uma das principais barreiras seria a falta de conhecimento. Embora os educadores de estágio tenham tido formação básica sobre o PCN, eles ainda sentiam que não tinham todas as habilidades necessárias para o seu uso. Os autores sugerem que o desenvolvimento de habilidades é essencial para melhorar a confiança no uso do processo e que, portanto, existe uma necessidade de treinamento com sessões práticas e aplicadas para estudantes de graduação e educação continuada para nutricionistas formados. Também foi mencionado nesse estudo que alocação de tempo e um período de adaptação para a adoção do PCN seriam outros fatores facilitadores. As mesmas barreiras (falta de conhecimento e tempo gasto) foram apontadas por gerentes de setores de nutrição no estudo de Kim e Baek, 2013, onde 90% dos gestores conheciam o processo através de programas acadêmicos e de educação continuada.

Taylor et al., 2016, ao abordarem a falta de tempo como um limitador da realização de aconselhamento nutricional como parte do PCN, falam da importância de comunicar os benefícios da atividade nos programas de treinamento, visto que isso pode facilitar a prática. Da mesma forma, o artigo de Porter, Devine, Vivanti, Ferguson, e O'Sullivan, 2015 também sinalizou a importância de garantir no ensino a compreensão de como a mudança pode beneficiar a prática, visando favorecer o uso do PCN.

Os estudos anteriormente citados têm como limitação um número de participantes pequeno, com exceção do estudo de Vivanti, Ferguson, Porter, O'Sullivan, e Hulcombe, 2015, que apresenta a vantagem de ter usado uma amostra maior e realizado avaliação antes e depois da implementação do PCN com o treinamento fornecido aos nutricionistas. Utilizou também uma abordagem diferenciada de formação do instrutor combinando *workshop* com comunicação eletrônica semanal por e-mail. Antes da implementação, a falta de conhecimento foi apontada como barreira para a

## ENSINO DO PROCESSO DE CUIDADO EM NUTRIÇÃO

realização do processo. A abordagem de treinar o instrutor foi confirmada como uma abordagem de implementação bem-sucedida, visto que melhorou o conhecimento e permitiu mudanças de comportamento. Da mesma forma, Carpenter et al., 2019, desenvolveram um plano de educação para os nutricionistas, através de um comitê que liderou a adoção do PCN em um hospital pediátrico e ao realizarem pesquisa pré e pós-educação para medir os resultados, mostraram que os nutricionistas consideraram ter recebido treinamento adequado e se sentiram confiantes ao implementarem o PCN em sua prática.

O conhecimento melhorou na análise pós-implementação conforme outro estudo, o de Hakel-Smith, Lewis, e Eskridge, 2005 que mostrou melhora na documentação do grupo que recebeu orientação inicial e reforço de rotina específica sobre o PCN, confirmando o potencial de implementação bem sucedida através de amostras maiores e treinamento a distância. Lövestam, Orrevall, Koochek, Karlström, e Andersson, 2015 também avaliaram a documentação em prontuário de nutricionistas nos registros de pacientes e encontraram muitas falhas. Os autores enfatizaram a necessidade de melhorar a formação em documentação do PCN no ensino superior para estudantes de nutrição e na prática de nutricionistas formados.

Outro artigo mostrou resultados semelhantes em trabalho sobre a eficácia do ensino online de qualidade para formação do PCN. O desempenho melhorou significativamente na análise pós-treinamento e a adesão ao treinamento foi boa (Rachman-Elbaum, Stark, Kachal, Johnson, e Porat-Katz, 2017).

Cursos online podem ser alternativas atraentes a palestras tradicionais porque são assíncronas, mais econômicas, acomodam inscrições ilimitadas, não exige tempo de deslocamento e pode alcançar praticantes de diferentes locais para fornecer uma experiência de aprendizagem ampla (Hart et al., 2008; Lillis, Gibbons, e Lawrenson, 2010; Stark e Pope, 2014).

Três artigos mostraram que oficinas de base hospitalar, palestras tradicionais de ensino superior e cursos online são todas abordagens bem sucedidas para ensinar os conceitos do PCN (Hakel-Smith et al., 2005; Rachman-Elbaum et al., 2017; Vivanti et al., 2015).

Está bem documentado que estudo de caso é uma estratégia de ensino altamente eficaz comumente utilizada na educação de cuidados de saúde, pois promove o desenvolvimento da autonomia e da metacognição, por intermédio da análise de situações de contexto real (Hakel-Smith e Lewis, 2004; Irvine, Beaty, Seeley, e Bourgeois, 2013; Lacey, 2006; Lillis et al., 2010;

Rolfe e Sanson-Fisher, 2002). Um artigo analisado sugere que estudo de caso pode ser uma forma eficaz de ensinar o PCN (Rachman-Elbaum et al., 2017).

Um dos artigos apresentou uma discussão diferenciada em relação aos demais e aborda a necessidade de nutricionistas encontrarem um equilíbrio entre ideias de cuidado com uma visão holística, centrado no paciente, sistematização e profissionalização. Ideias estas que nem sempre são fáceis de combinar. Os autores concluem que essa discussão deve ser destaque na educação sobre a implementação de processos de cuidados padronizados para evitar que nutricionistas sejam deixados sozinhos para equilibrar essas diferentes ideias relacionadas à assistência em saúde (Lövestam, Orrevall, Koochek, e Andersson, 2016).

Com base nesta revisão integrativa, é possível perceber que utilizar o PCN exige uma mudança significativa na prática do nutricionista, envolve aprender novos conteúdos e habilidades e aumenta a responsabilidade do profissional na assistência em nutrição.

Embora os estudos tenham mostrado que é possível aprender o PCN a partir de diversos formatos, incluindo treinamentos na prática do estágio ou local de trabalho, parece necessário fornecer o seu ensino na base, ou seja, educar estudantes de nutrição nas universidades e complementar com a prática no estágio. Garantir o ensino na base pode favorecer uma maior adesão ao PCN pelos novos profissionais, através da compreensão de como a mudança pode beneficiar a prática.

Todavia, para implementação efetiva do PCN, essa revisão sugere que o ensino precisa ir além de ensinar estudantes de nutrição. Oportunidades de aprendizagem em vários formatos precisam estar disponíveis (por exemplo, recursos on-line, módulos de autoaprendizagem, palestras, workshops) favorecendo educação continuada.

Contudo, estratégias de educação parecem necessárias para fornecer suporte para a mudança e o engajamento de educadores e gestores que apoiem a prática podem ajudar a pensar em como impulsionar a profissão adotando esse modelo que oferece a oportunidade de trazer um novo nível de qualidade para o cuidado em nutrição.

### Referências

American Dietetic Association. (2008). Nutrition Care Process and Model Part I: The 2008 Update.

*Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics*, 108(7), 1113–1117.

<https://doi.org/10.1016/j.jada.2008.04.027>

## ENSINO DO PROCESSO DE CUIDADO EM NUTRIÇÃO

- Atkins, M., Basualdo-Hammond, C., Hotson, B., e Dietitians of Canada. (2010). Canadian perspectives on the nutrition care process and international dietetics and nutrition terminology. *Canadian Journal of Dietetic Practice and Research: A Publication of Dietitians of Canada = Revue Canadienne De La Pratique Et De La Recherche En Dietetique: Une Publication Des Dietetistes Du Canada*, 71(2), e18-20.  
<https://doi.org/10.3148/71.2.2010.e18>
- Baker, S. D., e Cotugna, N. (2013). Students entering internship show readiness in the nutrition care process. *Journal of Human Nutrition and Dietetics*, 26(5), 512–518.  
<https://doi.org/10.1111/jhn.12107>
- Carpenter, A., Mann, J., Yanchis, D., Campbell, A., Bannister, L., e Vresk, L. (2019). Implementing a Clinical Practice Change: Adopting the Nutrition Care Process. *Canadian Journal of Dietetic Practice and Research: A Publication of Dietitians of Canada = Revue Canadienne De La Pratique Et De La Recherche En Dietetique: Une Publication Des Dietetistes Du Canada*, 1–4. <https://doi.org/10.3148/cjdpr-2019-003>
- Desroches, S., Lapointe, A., Galibois, I., Deschênes, S.-M., e Gagnon, M.-P. (2014). Psychosocial Factors and Intention to Use the Nutrition Care Process Among Dietitians and Dietetic Interns. *Canadian Journal of Dietetic Practice and Research*, 75(1), e335–e341.  
<https://doi.org/10.3148/75.1.2014.e335>
- Gilboy, M. R. (2008). Incorporating the Nutrition Care Process into Nutrition Education and Community Nutrition Courses. *Journal of the American Dietetic Association*, 108(9), A65.  
<https://doi.org/10.1016/j.jada.2008.06.159>
- Hakel-Smith, N., e Lewis, N. M. (2004). A standardized nutrition care process and language are essential components of a conceptual model to guide and document nutrition care and

- patient outcomes. *Journal of the American Dietetic Association*, 104(12), 1878–1884.  
<https://doi.org/10.1016/j.jada.2004.10.015>
- Hakel-Smith, N., Lewis, N. M., e Eskridge, K. M. (2005). Orientation to Nutrition Care Process Standards Improves Nutrition Care Documentation by Nutrition Practitioners. *Journal of the American Dietetic Association*, 105(10), 1582–1589.  
<https://doi.org/10.1016/j.jada.2005.07.004>
- Hart, P., Eaton, L., Buckner, M., Morrow, B. N., Barrett, D. T., Fraser, D. D., ... Sharrer, R. L. (2008). Effectiveness of a Computer-Based Educational Program on Nurses' Knowledge, Attitude, and Skill Level Related to Evidence-Based Practice. *Worldviews on Evidence-Based Nursing*, 5(2), 75–84. <https://doi.org/10.1111/j.1741-6787.2008.00123.x>
- Holben, D. H., e Murray, D. H. (2008). Incorporating the Nutrition Care Process and Standardized Language into a Didactic Program in Dietetics Curriculum. *Journal of the American Dietetic Association*, 108(9), A21. <https://doi.org/10.1016/j.jada.2008.06.046>
- Irvine, A. B., Beaty, J. A., Seeley, J. R., e Bourgeois, M. (2013). Use of a Dementia Training Designed for Nurse Aides to Train Other Staff. *Journal of applied gerontology : the official journal of the Southern Gerontological Society*, 32(8), 936–951.  
<https://doi.org/10.1177/0733464812446021>
- Karupaiah, T., Reinhard, T., Krishnasamy, S., Tan, S.-P., e Se, C.-H. (2016). Incorporating the Nutrition Care Process model into dietetics internship evaluation: A Malaysian university experience: Nutrition care process and internship evaluation. *Nutrition e Dietetics*, 73(3), 283–295. <https://doi.org/10.1111/1747-0080.12265>
- Kim, E. M., e Baek, H. J. (2013). A Survey on the Status of Nutrition Care Process Implementation in Korean Hospitals. *Clinical Nutrition Research*, 2(2), 143.  
<https://doi.org/10.7762/cnr.2013.2.2.143>

## ENSINO DO PROCESSO DE CUIDADO EM NUTRIÇÃO

Lacey, K. (2006). *Teaching ADA's Nutrition Care Process and Nutrition Diagnoses*. 21, 169–175.

Lacey, K., e Pritchett, E. (2003). Nutrition Care Process and Model: ADA adopts road map to quality care and outcomes management. *Journal of the American Dietetic Association*, 103(8), 1061–1072. [https://doi.org/10.1016/S0002-8223\(03\)00971-4](https://doi.org/10.1016/S0002-8223(03)00971-4)

Lillis, S., Gibbons, V., e Lawrenson, R. (2010). *The experience of final year medical students undertaking a general practice run with a distance education component*. 10, 8.

Lövestam, E., Orrevall, Y., Koochek, A., e Andersson, A. (2016). The struggle to balance system and lifeworld: Swedish dietitians' experiences of a standardised nutrition care process and terminology. *Health Sociology Review*, 25(3), 240–255. <https://doi.org/10.1080/14461242.2016.1197783>

Lövestam, E., Orrevall, Y., Koochek, A., Karlström, B., e Andersson, A. (2015). Evaluation of Nutrition Care Process documentation in electronic patient records: Need of improvement: Evaluation of NCP documentation. *Nutrition e Dietetics*, 72(1), 74–80. <https://doi.org/10.1111/1747-0080.12128>

Porter, J. M., Devine, A., Vivanti, A., Ferguson, M., e O'Sullivan, T. A. (2015). Development of a Nutrition Care Process implementation package for hospital dietetic departments: NCP implementation. *Nutrition e Dietetics*, 72(3), 205–212. <https://doi.org/10.1111/1747-0080.12169>

Rachman-Elbaum, S., Stark, A. H., Kachal, J., Johnson, T., e Porat-Katz, B. S. (2017). Online training introduces a novel approach to the Dietetic Care Process documentation: Dietetic Care Process documentation. *Nutrition e Dietetics*, 74(4), 365–371. <https://doi.org/10.1111/1747-0080.12331>

- Rolfe, I. E., e Sanson-Fisher, R. W. (2002). Translating learning principles into practice: A new strategy for learning clinical skills. *Medical Education*, 36(4), 345–352. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2923.2002.01170.x>
- Stark, C. M., e Pope, J. (2014). Massive Open Online Courses: How Registered Dietitians Use MOOCs for Nutrition Education. *Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics*, 114(8), 1147–1155. <https://doi.org/10.1016/j.jand.2014.04.001>
- Taylor, L. M., Moriarty, S., Stadnyk, J., e Basualdo-Hammond, C. (2016). Assessment of Registered Dietitians' Beliefs and Practices for a Nutrition Counselling Approach. *Canadian Journal of Dietetic Practice and Research*, 77(3), 140–147. <https://doi.org/10.3148/cjdpr-2016-004>
- Vivanti, A., Ferguson, M., Porter, J., O'Sullivan, T., e Hulcombe, J. (2015). Increased familiarity, knowledge and confidence with Nutrition Care Process Terminology following implementation across a statewide health-care system: NCPT implementation across a state health-care system. *Nutrition e Dietetics*, 72(3), 222–231. <https://doi.org/10.1111/1747-0080.12199>
- Woscyna, G. R. (2007). Integrating Nutrition Diagnosis Into the Dietetic Internship Program Curricula at the University of Nebraska Medical Center. *Journal of the American Dietetic Association*, 107(8), A66. <https://doi.org/10.1016/j.jada.2007.05.154>





# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Estudo comparativo entre currículos formadores no ensino profissional de  
Brasil e Portugal

Comparative study between training curricula in vocational education of Brazil  
and  
Portugal

Gleise R. B. Dos Santos (<https://orcid.org/0000-0002-0537-1818>)\*

Jorge Bonito (<https://orcid.org/0000-0002-5600-0363>)\*\*

Celso Dal Ré Carneiro (<http://orcid.org/0000-0002-9072-6598>)\*\*\*

\*Instituto de Geociências, Unicamp/Brasil, \*\*Universidade de Évora, CIDTFF/Universidade de Aveiro, Portugal, \*\*\* Instituto de Geociências, Unicamp/Brasil

Nota dos autores

Este trabalho foi subsidiado pelo Programa de Doutorado Sanduiche no Exterior oferecido pela CAPES, Brasil, à aluna Gleise R. B. dos Santos ([gflorya@gmail.com](mailto:gflorya@gmail.com)).

## Resumo

A valorização dos conteúdos geocientíficos nos currículos da educação básica brasileira nunca foi tão necessária, visto as crises educacionais e ambientais por quais passa o país. A Educação Técnica Integrada aos cursos do Ensino Médio (ETIM), modalidade de ensino profissional no Brasil, possibilita construir uma visão integrada da natureza e da interferência humana no Sistema Terra. Entretanto, a atual situação de fragmentação de conteúdos e diversificação de abordagens de ensino e aprendizagem presentes nos currículos tem prejudicado a educação em todo seu processo. Para entender melhor a realidade nacional, este projeto teve como objetivo realizar um levantamento de temas geocientíficos presentes nos currículos oficiais brasileiros dos cursos de ETIM e nos currículos da Educação Profissional Secundária de escolas públicas de Portugal. As escolas técnicas analisadas nessa modalidade de ensino situam-se nos estados de São Paulo, do Rio de Janeiro, de Minas Gerais e do Espírito Santo, bem como os currículos oficiais das escolas técnicas federais situadas nesses estados. Este projeto discute convergências e divergências curriculares a partir dos seguintes cursos: Agricultura, Agrimensura, Agropecuária, Controle Ambiental, Florestas, Meio Ambiente, Mineração, Petróleo e Gás, no Brasil; e Gestão Ambiental, Produção Agrícola, Recursos Florestais e Ambientais, Turismo, Turismo Ambiental e Rural, e ainda Vitivícola, em Portugal. Foi produzido um abrangente panorama sobre o que foi proposto nesta modalidade de ensino como um currículo integrador sobre a inserção de conteúdos geocientíficos. As análises debatidas tentam recompor as necessidades básicas para ajudar os cidadãos a formar e protagonizar decisivas mudanças socioeconômicas, políticas e ambientais.

*Palavras-chave:* Currículos, Geociências, Ensino Profissional.

## Abstract

The valorization of geoscientific contents in the curricula of Brazilian basic education has never been so necessary, given the educational and environmental crises that the country is going through. The Integrated Technical Education for Higher Education courses (ETIM), a professional education modality in Brazil, allows the construction of an integrated view of nature and human interference in the Earth System. However, the current situation of content fragmentation and diversification of teaching and learning approaches present in the curricula has impaired education throughout its process. To better understand the national reality, this project had as objective to carry out a survey of geoscientific subjects present in the official Brazilian curricula of the ETIM courses and in the curricula of Secondary Vocational Education of public schools of Portugal. The technical schools analyzed in this type of education are located in the states of São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais and Espírito Santo, as well as the official curricula of the federal technical schools located in these states. This project discusses convergences and curricular divergences from the following courses: Agriculture, Surveying, Agricultural, Environmental Control, Forestry, Environment, Mining, Oil and Gas, in Brazil; and Environmental Management, Agricultural Production, Forest and Environmental Resources, Tourism, Environmental and Rural Tourism, and also Vitivícola, in Portugal. A comprehensive overview of what was proposed in this teaching modality was produced as an integrative curriculum on the insertion of geoscientific contents. The debated analyzes attempt to recompose the basic needs to help citizens to form and play decisive socio-economic, political and environmental changes.

*Keywords:* Curriculum, Geosciences, Professional Training.

## CURRÍCULOS FORMADORES NO ENSINO PROFISSIONAL

A presente pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino e História em Ciências da Terra, oferecido pelo Instituto de Geociências da Universidade Estadual de Campinas, Brasil, em parceria com o Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora, Portugal. O objetivo geral foi identificar e analisar a integração curricular dos conteúdos das Geociências com as disciplinas de Geografia e Biologia, que compõem a Base Nacional Comum Curricular (DCN, BRASIL, 2010), no Ensino Técnico Integrado ao Médio, bem como nas disciplinas técnicas presentes nos currículos de cursos de Agricultura, Agrimensura, Agropecuária, Controle Ambiental, Florestas, Meio Ambiente, Mineração, Petróleo e Gás. Idêntico objetivo estendeu-se à Educação Profissional Secundária ofertada em Portugal, para os cursos de Gestão Ambiental, Produção Agrícola, Recursos Florestais e Ambientais, Turismo, Turismo Ambiental e Rural, e ainda Vitivícola. Os dados foram recuperados dos currículos oficiais de Secretarias de Educação e dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) localizados nos estados da região Sudeste. Em relação a Portugal, os dados foram coletados a partir dos currículos oficiais do Ensino Profissional Secundário do país.

Como objetivos secundários, a partir dos dados coletados, pôde-se comparar e analisar as abordagens existentes e avaliar a presença de conteúdos geocientíficos nesses currículos e nas práticas docentes; além de promover discussão sobre convergência e/ou divergência entre os currículos em nível federal e estadual, bem como entre os dois países.

A iniciativa produziu um sólido panorama de informações, permitindo comparar os temas de Geociências propostos e colocados em prática nos currículos do ensino brasileiro e português. Utilizando-se questionários como instrumentos de pesquisa destacaram-se pontos comuns e disparidades entre ambas as políticas públicas, bem como identificou-se como os docentes avaliam os currículos, ideias essas que ofereceram importante contribuição para se repensar a formação do profissional técnico e sua incorporação pelo mercado de trabalho. Os resultados poderão nortear novos planos curriculares para a formação de jovens na condição de cidadãos e profissionais técnicos, tanto para o Brasil quanto para Portugal.

### **Visão sistêmica do planeta Terra**

A relação da humanidade com o planeta há muito tempo vem sendo discutida. Novos conjuntos de desafios surgem a todo o momento. Para tanto, são requisitados investimentos, profissionais e cientistas habilitados procurar soluções aos problemas que vão surgindo. Na base

de grande parte dos desafios encontram-se as Geociências, inclusive em iniciativas de educação de qualidade para este milênio. Um estudo de 55 especialistas na área de Educação, para a Associação Americana de Administradores Escolares, aponta algumas das habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes neste século, que é a de fazer pesquisas, aplicar e interpretar dados, e para isso a aquisição de conhecimentos sobre a geografia mundial apresenta-se como fundamental habilidade a ser adquirida (Dimenstein, 2006, p. 1). Partindo-se da premissa de que as Geociências envolvem conhecimentos sobre Geologia, Geografia, Biologia, Química, Física e Matemática, entre outras ciências, os estudantes de hoje devem desenvolver uma

ação organizada que ultrapassa as atividades de conhecer, identificar, classificar, reconhecer agentes, atores, fatos, locais e acontecimentos que descrevam a Terra em sua totalidade estrutural, física, química, biológica, humana. Eles devem desenvolver processos de raciocínios, estabelecimento de relações, avaliação e análise de processos atuantes no planeta, desde sua formação até hoje (Santos, 2011, p. 16).

Essa aprendizagem somente se concretiza na promoção de uma “alfabetização nas ciências da natureza” (Pedrinaci et al., 2013, p. 118) que corresponde a uma conscientização de cada indivíduo sobre os processos atuantes no Sistema Terra. É desejável aos alunos que o entendimento seja adequadamente explorado, de modo a proporcionar a construção de uma visão sistêmica do planeta Terra desde a educação básica.

É por intermédio das Geociências, da alfabetização em Ciências da Terra, que se une o social com o natural. De acordo com Vesentini (2009, pp. 81-82), é na Educação que se une

a sociedade humana (com sua produção e consumo, suas civilizações, seu perfil demográfico, seus Estados com suas geopolíticas) com o mundo físico (a biosfera com seus ecossistemas, a interação do clima com o relevo, com as águas, com os solos, com a vegetação).

A concepção sistêmica de Ciência do Sistema Terra auxilia a compreensão dos fenômenos terrestres além de ajudar professores e pesquisadores de várias ciências a realizar análises espaciais. Christopherson (2012, p. 5) traz interessante definição do uso de sistemas em Ciências da Terra:

Dito de forma simples, um sistema é qualquer conjunto ordenado e inter-relacionado de coisas e seus atributos, conectado por fluxos de energia e matéria, distinto do ambiente circundante fora do sistema. Os elementos dentro de um sistema podem ser dispostos em uma série ou entrelaçados entre si. Um sistema compreende qualquer número de subsistemas. Nos sistemas terrestres, tanto a matéria quanto à energia são armazenadas e recuperadas, e a energia é transformada de um tipo para outro.

A concepção de sistemas reúne inter-relações, fluxos e transformações, todos eles abrigados no conceito de Christopherson (2012). São conceitos essenciais para a compreensão

## CURRÍCULOS FORMADORES NO ENSINO PROFISSIONAL

dos processos terrestres. As complexas interações presentes no planeta podem ainda se agrupar em sub-sistemas, segundo Christopherson (2012) e Christofolletti (1979).

A visão holística do Sistema Terra oferece relevante contribuição no processo de ensino e aprendizagem tanto para Geografia quanto para Biologia, disciplinas do currículo do ensino médio as quais compõem a Base Nacional Comum Curricular no Brasil, tornando as Ciências do Sistema Terra um conhecimento essencial para a formação de docente nessas áreas e, por conseguinte, para os alunos de ETIM.

### **Método**

O recente debate sobre as políticas públicas educacionais brasileiras constituiu a motivação e os cenários para a formulação da pesquisa. O trabalho inventariou descrições dos conteúdos de Geografia e Biologia que compõem a Base Nacional Comum Curricular e conteúdos das disciplinas específicas dos currículos de cursos relacionados à área de recursos naturais. A base de informações é composta pelos currículos oficiais das Escolas Técnicas Estaduais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia situados na região Sudeste do Brasil. Os currículos analisados norteiam o que se denominou Ensino Técnico Integrado ao Médio (ETIM) no Brasil. A modalidade está prevista na Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (de 20 de dezembro de 1996), já alterada pela Lei n.º 13.415/17, artigo 36-B, inciso I. O mesmo tipo de informação foi pesquisada nos currículos oficiais das escolas de Ensino Secundário Profissional de Portugal. A regulamentação da Educação Secundária Profissional, em Portugal, foi formalizada pela Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro de 1986, na sua versão atual) denominando-se cursos secundários técnicos e secundários profissionalizantes (art. 5.º).

### **Cursos pesquisados**

O universo pesquisado é composto pelos cursos que foram identificados a partir dos currículos vigentes em cada país (Tab. 1).

Os cursos representam os Eixos Tecnológicos de Meio Ambiente e Saúde, Infraestrutura, Recursos Naturais e Produção Industrial, no Brasil. Em Portugal, correspondem às áreas de Educação e Formação em Proteção do Ambiente, Produção Agrícola e Animal, Silvicultura e Caça, e Turismo e Lazer.

Tabela 1

*Cursos envolvidos no estudo*

Brasil	Portugal
Agricultura	Gestão do Ambiente
Agrimensura	Produção Agropecuária
Agropecuária	Recursos Florestais e Ambientais
Controle Ambiental	Turismo
Florestas	Turismo Ambiental e Rural
Meio Ambiente	Vitivinícola
Mineração	
Petróleo e Gás	

Para atingir os objetivos do trabalho, além do levantamento dos conteúdos dos currículos oficiais, desenvolveu-se as seguintes etapas:

- Levantamento bibliográfico sobre ensino de Geociências no ETIM no Brasil e seu equivalente em Portugal;
- Inventário quantitativo a respeito do universo de docentes que lecionam as disciplinas de Geografia e Biologia, e as disciplinas específicas da parte curricular técnica no Brasil, e equivalentes em Portugal;
- Formulação e validação dos questionários junto aos docentes da Universidade de Évora, Portugal;
- Envio de questionário quali-quantitativo aos docentes das disciplinas de Geografia e Biologia, e disciplinas específicas da área técnica, visando colher informações sobre as qualidades e deficiências principais que reconhecem no currículo;
- Recebimento dos questionários enviados aos docentes e tabulação dos dados;
- Análise das informações e interpretação dos resultados.

O universo de escolas e de docentes que foram selecionados para se aplicar o inquérito pela pesquisa foi de 81 unidades escolares, incluindo 503 docentes no Brasil; e 164 unidades escolares, com 781 docentes em Portugal. Entretanto, as amostras no Brasil totalizaram apenas 24 unidades escolares e 93 docentes colaborativos; e em Portugal 26 escolas e 82 docentes colaboraram.

As populações referentes à pesquisa apontaram divergências em função da questão do tamanho territorial de abrangência. A região Sudeste do Brasil é dez vezes maior que Portugal, e

## CURRÍCULOS FORMADORES NO ENSINO PROFISSIONAL

se fosse trabalhado apenas uma das regiões portuguesas não se atingiria números comparativos aos números do Brasil. Outro fator de relevância que justifica tal disparidade é que Portugal apresenta um número expressivo de escolas de Ensino Secundário Profissional de Técnico de Turismo, sendo 98 espalhadas pelo país.

Os questionários foram elaborados segundo as normas de investigação em Ciências Sociais, e validados por docentes da Universidade de Évora. Foi utilizado um questionário misto, no qual se apresentam 41 questões de carácter quantitativo cujas respostas estão organizadas segundo o modelo de escala de Likert, com cinco graus de intensidade de respostas, para a mensuração de atitudes em relação aos itens expostos aos participantes, nas quais os docentes registraram suas ideias e opiniões por meio de respostas de múltipla escolha; e seis questões de carácter qualitativo, onde puderam se expressar de forma declaratória.

A análise das questões qualitativas mensurou e avaliou: (a) como são abordados nas práticas docentes os conteúdos geocientíficos previstos pelos currículos oficiais; (b) o que pensam os docentes sobre a presença ou a falta desses conteúdos em relação à formação profissional, e (c) a relação dos conteúdos geocientíficos com suas disciplinas.

As unidades escolares receberam este instrumento impresso por meio dos serviços de correios brasileiro e português. Junto aos questionários encaminhou-se uma carta de solicitação de autorização aos diretores, bem como instruções de preenchimento e devolução dos mesmos.

### **Resultados**

No Brasil os currículos do ETIM apresentam dois conjuntos de componentes curriculares/disciplinas. Ressalta-se que as matrizes curriculares dos cursos investigados correspondem às ofertadas até 2016. O primeiro conjunto é formado pelas disciplinas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo este obrigatório. As disciplinas denominadas técnicas ou de formação profissional compõem o segundo conjunto.

As matrizes curriculares dos cursos apresentam três anos de ensino, diurno, com carga horária total variando entre 3200 a 5280 horas-aulas, somadas às horas de estágio supervisionado quando necessário. Uma escola, pertencente à Secretaria de Educação do Espírito Santo, apresenta o curso ETIM em Meio Ambiente com duração de quatro anos, este ministrado no período noturno.

As disciplinas de Geografia e Biologia estão presentes em todas as matrizes curriculares, com carga horária variando de 150 a 360 horas-aulas durante os três anos de aprendizagem. As disciplinas técnicas/formação, voltadas às Geociências / Ciências da Terra, variando entre 40 a 160 horas-aulas anuais, ou pelos três anos de curso, respectivamente. Observou-se que os conteúdos apresentados pelas disciplinas de Geografia e Biologia, que compõem a BNCC, são fragmentados ao longo de três anos de estudos no Ensino Médio, entretanto a Geografia apresenta maior suporte científico às disciplinas de formação técnica / profissional.

A variação curricular analisada é resultado da autonomia que as instituições de ensino possuem para comporem suas matrizes curriculares, quando levam em conta o curso a que se destinam, em especial pelas unidades escolares dos IF's. Já as matrizes curriculares dos cursos pertencentes ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CPS), no estado de São Paulo, são de caráter padrão, independente da unidade escolar e de sua localização. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE n.º 4/2010) (Brasil, 2013, p. 244),

A estruturação curricular dos cursos, que conduzem à realização do perfil definido, é de livre concepção e direta responsabilidade da instituição educacional, obedecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais e as normas complementares do respectivo sistema de ensino, de forma aliada às exigências da própria instituição educacional, nos termos do respectivo projeto pedagógico, devendo contar com a efetiva participação da comunidade escolar, em especial dos seus docentes.

A investigação apoiou-se nas disciplinas de Geografia e Biologia, porque pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2012) estas são instituídas como obrigatórias, e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 2000) seus conteúdos apresentam estreita ligação com as geociências.

Apesar de receberem inúmeras denominações, dependendo da instituição de origem, as disciplinas técnicas, chegam a totalizar 2,4%, em média cada uma, da carga horária total dos cursos, sendo ministradas semestralmente ou anualmente, e podem ser classificadas em nove grupos de estudos: hidrosfera, litosfera, pedologia, climatologia, cartografia, geomorfologia, ecossistemas, fontes de energia e gestão ambiental.

Pela análise qualitativa das questões observou-se que grande parte dos docentes (62,3%) possuem conhecimento elementar sobre os conteúdos geocientíficos presentes nas disciplinas em que lecionam, entre eles os geógrafos e os engenheiros; muitos acreditam que os conteúdos de Geociências auxiliam no desenvolvimento da aprendizagem somente no conteúdo de sua disciplina, ou em conteúdos de outras disciplinas. Há docentes (6,1%) que pensam na prática



## CURRÍCULOS FORMADORES NO ENSINO PROFISSIONAL

profissional para a qual o aluno é formado, e assim relatam que as Geociências auxiliam no desenvolvimento do entendimento entre a teoria e a prática. Outros (10,8%) apontaram ainda que o ensino de Geociências é como uma ferramenta que amplia e integra a visão sobre o meio ambiente, e que favorece o desenvolvimento e as práticas sustentáveis, além de subsidiar a formulação de políticas públicas para a melhoria da qualidade de vida das sociedades. Os docentes possuem uma visão global do plano de curso, não só em relação à sua própria disciplina, mas em relação ao processo de formação técnica profissional. Reconhecem a interdisciplinaridade entre as disciplinas, porém apontam a falta de trabalho conjunto entre professores e coordenações pedagógicas escolares.

Ao finalizar um curso ETIM, os jovens adquirem dupla certificação, ou seja, eles estão aptos a prosseguir os estudos a nível superior e também qualificados para o mercado de trabalho.

Em Portugal, os currículos de formação secundária profissional são definidos pela Anqep (Agência Nacional para Qualificação e Ensino Profissional) juntamente com a Direção-Geral da Educação, órgão do Ministério da Educação. Para cada curso profissional é editado um “Referencial de Formação”, que é composto por três grupos de disciplinas: a) componentes de formação sociocultural; b) componentes de formação científica; c) formação tecnológica, que é composta pelas unidades de formação de curta duração pré definidas (UFCD). A carga horária total dos cursos varia de 3100 a 3500 horas em três anos, já adicionadas as 600 horas mínimas de estágio obrigatório. Como no Brasil, ao finalizar um curso secundário técnico/profissional, os jovens portugueses também adquirem dupla certificação.

O grupo de componentes de formação sociocultural é formado pelas disciplinas de Português, Língua Estrangeira, Área de Integração, Tecnologia de Informação e Comunicação, e Educação Física, sendo estes componentes ministrados nos três anos de curso. Já as disciplinas que compõem o grupo de formação científica diversificam-se conforme a área temática do curso, mas em geral apresentam-se as disciplinas de Biologia, Física/Química, Matemática, História Cultural e das Artes e Biologia/Geologia, também lecionadas nos três anos de curso. Já o curso de Técnico de Turismo Ambiental e Rural apresenta como formação científica a disciplina de Geografia, além da Matemática e da História Cultural e das Artes.

As UFCD's são ministradas em módulos de 25 ou 50 horas por disciplina específica da formação tecnológica. As UFCD's podem ser classificadas nos mesmos nove grupos utilizados para a classificação das disciplinas das matrizes curriculares brasileiras.

Diante da fragmentação apresentada pelos referenciais de formação, optou-se por analisar as disciplinas de Biologia e Área de Integração para todos os cursos, já que são obrigatórias e de conteúdo padrão, além das UFCD's específicas de cada curso em análise. Em geral, os conteúdos não ultrapassam, respectivamente, 4,5%, 1,0%, e 1,1% da carga horária total dos cursos. Na análise dos conteúdos da disciplina "Área de Integração" observou-se uma diversidade de temática entre geografia, história, sociologia, e ecologia. A disciplina de Biologia não apresenta nenhum conteúdo relacionado às Geociências, mas a disciplina de Biologia/Geologia, componente científica do curso de Técnico em Gestão do Ambiente, estruturada em oito módulos, possui quatro módulos nos quais os conteúdos são relacionados às Geociências, cada um com dezoito horas-aulas. A disciplina de Geografia, componente científica dos cursos de Técnico de Turismo Ambiental e Rural e de Turismo, apresenta doze módulos, dos quais somente quatro possuem relação direta com as Geociências, cada um deles com 33 horas-aulas.

Quando se cruzam os dados das disciplinas de Geografia, Biologia, Biologia/Geologia, e Área de Integração, na tentativa de situar os conteúdos geocientíficos entre as disciplinas de formação sociocultural e científica e as disciplinas de formação profissional, observa-se que não há uma integralidade de conteúdos geocientíficos em nenhuma delas, ou seja, tais conteúdos encontram-se dispersos, fragmentados, e espalhados entre todas.

Pela análise qualitativa observou-se a concordância da maioria dos docentes (61%) com os itens apresentados nos questionários, em detrimento da "discordância". Mas foi relativamente grande a quantidade de atitude "não sei/indeciso" em algumas questões sobre o conhecimento dos Referenciais de Formação, e questões sobre as próprias práticas pedagógicas desenvolvidas por eles, o que aponta um quadro preocupante em relação à qualidade dos cursos pesquisados.

A maioria dos docentes (85,4%) não estendeu a sua análise aos Referenciais de Formação dos cursos em que trabalham, o que sugere que eles não distinguem os programas das disciplinas que lecionam dos Referenciais de Formação. Ressalta-se que para as disciplinas de formação sociocultural e de formação científica os Referenciais de Formação não introduzem nenhum conteúdo sobre as mesmas.

A disciplina de Geografia para o curso de Técnico de Turismo revela conhecimentos geográficos relacionados somente a Portugal, sendo ela a que mais apresenta assuntos relacionados às Geociências. Entretanto, é relatada a falta de conteúdos específicos da área geográfica e geológica.

## CURRÍCULOS FORMADORES NO ENSINO PROFISSIONAL

Os docentes apontam a fragmentação de conteúdos em disciplinas específicas, a baixa carga horária destinada a temas abrangentes de caráter técnico, a falta de aulas práticas, como fatores que dificultam a interdisciplinaridade. Os dados ainda revelaram professores sem a formação específica lecionando conteúdos que desconhecem.

Verificou-se que os Referenciais de Formação parecem não atender às necessidades pedagógicas dos cursos do Ensino Secundário Profissional, não auxiliando no processo de formação do perfil do egresso.

Observou-se que os docentes solicitam maior flexibilidade de abordagem temática, maior inserção de horas para aulas práticas, de campo ou visitas de estudos, e reconhecem a falta de articulação das atividades pedagógicas entre eles, e para tanto solicitam a integração disciplinar.

A análise das respostas colhidas indica que, além dos cursos de Técnico de Turismo Ambiental e Rural e de Turismo, os demais cursos analisados são pouco expressivos em seus conteúdos geocientíficos, já que cerca de 8,5% dos docentes inquiridos não os reconhecem nas disciplinas. Assim, observou-se que, do grupo de formações acadêmicas dos docentes questionados, somente os geógrafos detêm conhecimento elementar sobre o que são conteúdos geocientíficos. Quanto a esses conteúdos, os docentes reconhecem sua importância somente como base de conhecimento científico para o desenvolvimento da própria disciplina, reconhecem a importância de Geologia / Ciências da Terra como formação de base e integrada do curso técnico, e a reconhecem como ferramenta de aquisição de competências para a inserção dos egressos no mercado de trabalho.

### **Discussão**

A análise e discussão dos resultados têm como ponto de partida buscar respostas satisfatórias às seguintes questões:

- Qual o grau de integração dos currículos nacionais de formação básica com os de conhecimento específico profissional?
- De que modo as Geociências se apresentam nesses currículos?

Os resultados referentes ao Brasil apontam que os conteúdos geocientíficos presentes nas disciplinas de Geografia e Biologia subsidiam cientificamente as disciplinas de formação técnica, formalizando a integração entre elas e a matriz curricular da parte técnica. De acordo com o descrito nos planos dos cursos do Brasil a integração curricular é proposta conforme aponta o Ministério da Educação (Brasil, 2007, p. 40), de tal modo que o ensino médio integrado

expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral *[sic]* dos sujeitos. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço das forças produtivas; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.

A análise dos currículos de ETIM no Brasil, entre cursos e entre instituições de ensino, permite afirmar que os planos de curso procuram se adaptar diante do curso em questão e também diante da região onde se situa a escola, levando-se em conta o arranjo produtivo local e regional, que é um dos fatores que definem a aplicabilidade da matriz curricular formalizada pela instituição educacional.

Em Portugal, as disciplinas que compõem a base científica diferenciam-se entre os cursos, e os docentes apontam a falta de integração entre elas e a falta de integração com as disciplinas de formação técnica (UFCD's). Pardal e Dias (2004) já havia indicado a necessidade da flexibilização na organização do plano curricular, buscando equilíbrio entre a planificação, a competitividade e a harmonização de atitudes e interesses, tanto no sistema público como no privado, como processo necessário a reestruturação do Ensino Secundário Profissional.

Os Referenciais de Formação e o Referencial de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), tratam exclusivamente das UFCD's, editados pela ANQEP; e as disciplinas de base científica são tratadas pelos Planos Disciplinares, editados pelo Ministério da Educação. A situação revela que os documentos não se integram, o que induz ao engessamento das matrizes curriculares, independente da região onde os cursos são ministrados.

Reforçando o debate sobre o engessamento das matrizes curriculares, um estudo da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) (Sanchez, 2016, p. 3) aponta entre as possíveis razões “[...] o concurso nacional de acesso ao superior utiliza critérios de seleção ‘adaptados à formação dos alunos que frequentam a via científico-humanística, e não à formação dos alunos que frequentam a via profissional’ .[...]”

Ao focalizar o tema da inserção dos alunos egressos no ensino superior podemos apontar como o ensino profissional é visto pelos alunos em cada país estudado. Enquanto em Portugal “os alunos que migram para o ensino secundário profissional em geral apresentam dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento” (HENRIQUES, 2017, p. 1), no Brasil os cursos ETIM são vistos pelos alunos tanto como forma de inserção ao mercado de trabalho, mas também

## CURRÍCULOS FORMADORES NO ENSINO PROFISSIONAL

como forma de facilitação ao acesso ao ensino superior, diante da qualidade oferecida pelos currículos e pelas escolas.

O estágio obrigatório em contexto de trabalho, nas matrizes curriculares portuguesas, introduz importante fator curricular capaz de diferenciar a formação dos alunos egressos, entre os países. No Brasil, os estágios supervisionados são de caráter “não obrigatório”, sendo substituídos pela disciplina de “Trabalho de Conclusão de Curso” (TCC), que variam de 80 a 120 horas anuais, no terceiro ano de curso de cada matriz curricular. Esta tem por objetivo direcionar o aluno a um conjunto de ações que busquem o planejamento, a execução e o controle de processos, dentro de cada eixo tecnológico.

Outro ponto de destaque é a formação acadêmica dos docentes, tanto para as disciplinas de base científica como para disciplinas de formação técnica. Pelas leis trabalhistas de cada um dos países e pelas exigências de cada órgão contratante as diferenças entre a mão de obra docente é contraditória. Enquanto em Portugal, Pardal e Dias (2004, p. 106) referenciam o problema na esfera das qualificações formais dos docentes e outros formadores, no Brasil, Franco, Novaes e Sousa (2004, p. 183), em estudos sobre o ensino técnico no Brasil apontam que “no que se refere aos docentes, pode-se dizer que apresentavam formação adequada para o exercício profissional e capacitação contínua, sugerindo a preocupação dos sistemas em promover a qualidade da educação por meio de seus agentes centrais”.

Atualmente, tanto o sistema de ETIM no Brasil quanto o Ensino Secundário Profissional em Portugal passam por alterações curriculares, advindas de uma reestruturação nos sistemas educacionais de cada país. O Brasil introduzirá, no próximo ano letivo de 2020, a Reforma do Ensino Médio, pela Lei n.º 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017, que altera a LDB (1996). Em Portugal, entraram em vigor pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho de 2018, tanto as alterações curriculares quanto os princípios que orientam a concepção, operacionalização e avaliação das aprendizagens. Assim, as mudanças sinalizam a promoção de alterações significativas no processo ensino e aprendizagem em cada um dos países.

### Referências

Brasil (2000). Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>

- Brasil (2007). Ministério da Educação. *Decreto Federal n.º 6.302/2007*, de 12 de dezembro. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6302.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6302.htm)
- Brasil (2012). Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares Nacionais para o Ensino Médio. (Resolução CNE/CEB n.º 2/2012)*. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category\\_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192)
- Brasil (2013). Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. (Resolução CNE/CEB n.º 4/2010)*. Brasília: MEC, SEB, DICEI.
- Brasil (2017). Ministério da Educação. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: [http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/19339/ldb\\_14ed.pdf](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/19339/ldb_14ed.pdf)
- Brasil (2017). Ministério da Educação. *Lei nº 13.415/2017*, de 16 de fevereiro. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm).
- Christifoletti, A. (1979). *Análise de Sistemas em Geografia*. São Paulo: Hucitec.
- Christopherson, R. W. (2012). *Geossistemas: uma introdução à geografia física* (7.ª edição). Porto Alegre: Bookman. Disponível em <https://doi.org/10.5380/abclima.v10i1.30609>
- Dimenstein, G. (2006). *O que os estudantes precisam saber para serem bem sucedidos no próximo século*. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Disponível em: [http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/index.aspx?ID\\_OBJETO=30661&tipo=ob&cp=003366&cb=&n1=&n2=Biblioteca%20Virtual&n3=Temas%20Educacionais&n4=&b=s](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.aspx?ID_OBJETO=30661&tipo=ob&cp=003366&cb=&n1=&n2=Biblioteca%20Virtual&n3=Temas%20Educacionais&n4=&b=s)
- Franco, M. L. P. B., Novaes, G. T. F., & Sousa, C.P. (2004). O Ensino Técnico no Brasil. In Pardal, L. et al. (Orgs.), *Ensino Técnico em Portugal e no Brasil: Uma perspectiva da realidade*. Aveiro: Universidade.
- Henriques, A. (2017). *Sim Sr. Secretário de Estado, existe um preconceito para com o Ensino Profissional*. Disponível em: <https://www.comregas.com/sim-sr-secretario-estado-existe-um-preconceito-ensino-profissional/>
- Pardal, L., & Dias, C. (2004). O Ensino Técnico em Portugal. In Pardal, L. et al. (Orgs.), *Ensino Técnico em Portugal e no Brasil: Uma perspectiva da realidade*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pedrinaci, E., Alcalde, S., Alfaro, Almodóvar, G. A. R., Barrera, J. J., Belmonte, A., Brusi, D., ... Roquero, E. (2013). Alfabetización en Ciencias de la Tierra. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*. 21(2), 117-129. Disponível em: <http://www.raco.cat/index.php/ECT/article/view/274145/362238>
- Portugal (1986). *Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro*. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/222418>

## CURRÍCULOS FORMADORES NO ENSINO PROFISSIONAL

Portugal (2005). *Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto*. Disponível em: <http://www3.uma.pt/nunosilvafraga/wp-content/uploads/2007/07/lei-de-bases-do-sistema-educativo.pdf>

Portugal (2018). *Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho*. Disponível em: <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/115652962/details/maximized>

Sanches, A. (2016). Só 16% dos alunos de cursos profissionais prosseguem para o superior. *Jornal Publico*. Disponível em: <https://www.publico.pt/2016/09/11/sociedade/noticia/so-16-dos-alunos-de-cursos-profissionais-prosseguem-para-o-ensino-superior-1743744>

Santos, G. R. B. dos (2011). *A disciplina Geociências na formação de técnicos ambientais: prospecção de práticas pedagógicas*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Geociências-Unicamp: Campinas, Brasil.

Vesentini, J. W. (2009). *Repensando a geografia escolar para o século XXI*. São Paulo: Plêiade.



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

O Piauí que se apresenta à Psicologia Escolar: História, formação e desafios de uma inserção  
profissional

Piauí that presents itself to the School Psychology: History, training and challenges of  
professional insertion

Thaysa Pacheco Cacau (<https://orcid.org/0000-0001-6771-0443>)\*, Maurício Morais Carvalho  
(<https://orcid.org/0000-0001-7587-9396>)\*, Claisy Maria Marinho-Araujo (<https://orcid.org/0000-0001-5411-8627>)\*

\*Universidade de Brasília, Brasil.

Nota dos autores

Correspondência: Thaysa Pacheco Cacau, [thaysacacau@gmail.com](mailto:thaysacacau@gmail.com)



## Resumo

A literatura refere que a identidade que o psicólogo escolar tem assumido em algumas regiões brasileiras mantém estreita relação com os percursos históricos estabelecidos entre a Psicologia e a Educação no Brasil, articulando-se às perspectivas contemporâneas da atuação. Entretanto, apesar dos avanços da área, a consolidação de práticas críticas na atuação ainda não é hegemônica em todas as regiões do Brasil. Nesse sentido, resgatar a trajetória da Psicologia Escolar em realidades locais pode contribuir para prospectar avanços e identificar desafios. Nesse trabalho, pretende-se apresentar as trilhas percorridas pela Psicologia Escolar no estado do Piauí, destacadamente, no cenário da capital de Teresina, articulando aspectos históricos de sua realidade educacional e social aos contextos e características da formação e práticas profissionais em Psicologia. Acredita-se que discutir acerca das memórias, avanços, bem como das atuais perspectivas regionais de atuação podem fornecer subsídios para investigar o perfil e as competências do psicólogo escolar, fortalecendo sua identidade e inserção profissional em diferentes espaços educativos piauienses.

*Palavras-chave:* Psicologia Escolar, Formação, Atuação, Perfil Profissional.

## Abstract

The identity that school psychologist has assumed in some Brazilian regions maintains close relation with the historical pathways established between Psychology and Education in Brazil, articulating the contemporary perspectives of performance. However, despite the advances, the consolidation of critical practices in the area is not yet hegemonic in all regions. In this regard, rescuing the trajectory of School Psychology in local realities, like the state of Piauí, can contribute to prospecting advances and identify challenges. In this study, it is intended to present the trails traversed by School Psychology in Piauí, especially in the scenario of the capital Teresina, articulating historical aspects of its educational and social reality to the contexts and characteristics of professional training and performance. It is believed that discussing memories, advances, and current regional perspectives of action may provide subsidy for investigating the profile and skills of the school psychologist, strengthening their identity and professional insertion in different educational fields in Piauí.

*Key-words:* School Psychology, Teaching, Performance, Professional Profile

Neste artigo, pretende-se apresentar a trajetória da Psicologia Escolar no Piauí, destacadamente, no cenário da capital de Teresina, articulando aspectos históricos de sua realidade educacional e social aos contextos e características da formação e aos desafios à inserção profissional. Acredita-se que esse debate pode fornecer subsídios para fortalecer a identidade do psicólogo escolar, bem como fomentar a inserção deste profissional em diferentes espaços educativos, especialmente nos cenários da educação pública do estado. Para tanto, considera-se relevante uma breve contextualização histórica que estreitou a relação entre a Psicologia e a Educação no contexto do Brasil e, em especial, do Piauí e apresentar as principais perspectivas contemporâneas de atuação em Psicologia Escolar, que perfazem a construção de uma práxis crítica e política cada vez mais fortalecida na atualidade (Antunes, 2011; Barbosa, 2012; Marinho-Araujo, 2015, 2016; Marinho-Araujo & Almeida, 2014; Silva, 2009).

### **Psicologia Escolar Contemporânea: Perspectivas críticas de atuação**

As transformações que orientaram a redefinição da identidade profissional do psicólogo escolar tiveram marcos históricos, ideológicos e políticos, especialmente após os movimentos sociais que marcaram a redemocratização do Brasil (Amendola, 2014; Antunes, 2008; Bernardes, 2012;). Nesse período, as ideologias que orientavam o trabalho do psicólogo escolar em contextos educativos, apresentavam uma perspectiva fortemente individualizante, domesticadora e psicologizante, depositando no estudante a responsabilidade pelos insucessos escolares, ao mascarar aspectos históricos, sociais e culturais na produção e manutenção dos problemas de escolarização (Dazzani, 2010; Barbosa, 2012; Marinho-Araujo & Almeida, 2014).

A partir da década de 1980, essa perspectiva de atuação reducionista começou a ser criticada por profissionais e organizações representativas (Guzzo & Mezzalira, 2011; Marinho-Araujo, 2014; Martín-Baró, 1996, Parker, 2014). Em contraposição às correntes psicológicas hegemônicas, surge, nas décadas de 1990 e 2000, a Psicologia Escolar Crítica, que passou a defender concepções fundamentadas, principalmente, nos pressupostos do materialismo histórico-dialético, compreendendo a constituição do ser humano em seu contexto social, histórico e cultural, em detrimento da análise individualizada do fenômeno psicológico como algo predeterminado e imutável (Martín-Baró, 1996; Parker, 2014). Esse movimento buscou repensar os modos de se conceber o homem, a sociedade e, inclusive, a escola em sua função social e transformadora, defendendo um fazer em Psicologia que se comprometesse com as camadas mais desfavorecidas da sociedade..

Contemporaneamente, a literatura em Psicologia Escolar, tem buscado o fortalecimento de uma prática atenta aos contextos históricos e culturais que se inter-relacionam e constituem os processos de aprendizagem e de desenvolvimento do sujeito, subsidiando propostas de intervenção e ações voltadas para o coletivo escolar, comprometendo-se com ao desenvolvimento humano dos diversos atores educativos (Marinho-Araujo, 2014, 2015; Marinho-Araujo & Almeida, 2005; Moreira & Guzzo, 2014; Petroni & Souza, 2014). Em diversas regiões brasileiras, essas atuais perspectivas teórico-metodológicas tem subsidiado a atuação de psicólogos escolares em uma perspectiva institucional e coletiva, de forma dinâmica, participativa e sistematizada nos diferentes espaços educacionais em que ele se insere. (Araujo, 2003; Cavalcante & Braz-Aquino, 2013; Marinho-Araujo, 2014; Marinho-Araujo & Almeida, 2017; Petroni & Souza, 2014; Souza, 2011).

No contexto piauiense, as particularidades da formação e atuação profissional vivenciadas pela Psicologia Escolar não se dissociaram daquelas percorridas historicamente no Brasil (Fernandes, 2011; Lemos, 2010; Silva, 2009). Acredita-se que os atuais contornos teórico-práticos nos quais se ancora a Psicologia Escolar na realidade brasileira são pressupostos essenciais para fomentar o fortalecimento da área e a inserção de psicólogos escolares neste cenário regional, especialmente no que se refere à atuação em escolas da rede pública de educação. Assim, serão apresentados os principais passos trilhados pela Psicologia Escolar no estado piauiense, visando evidenciar as especificidades da formação, destacando os avanços conquistados, bem como os principais desafios a serem superados.

### **Psicologia Escolar Piauiense: História, formação e desafios à inserção**

O Piauí é constituído por uma área territorial de 251.611,929 km<sup>2</sup>, ocupando 3% do território brasileiro, com extensão maior que alguns países, como, por exemplo, a Guiné (com 245.836 km<sup>2</sup>). Localizado na Região Nordeste do Brasil, faz fronteira com os estados do Ceará, Pernambuco, Bahia, Tocantins e Maranhão. Formado por 224 municípios, é dividido entre 4 mesorregiões e 15 microrregiões, com uma população estimada em 3.264.531 habitantes. Sua capital, Teresina, foi fundada no dia 16 de agosto de 1852, que, outrora, localizava-se na cidade de Oeiras, atual região do interior do estado<sup>1</sup>. Com uma economia sustentada pelo setor de serviços,

<sup>1</sup> Informações obtidas em abril de 2019, nos portais eletrônicos do Governo do Estado do Piauí (<http://www.pi.gov.br>) e da Prefeitura Municipal de Teresina (<https://pmt.pi.gov.br>)

indústria, pecuária extensiva e agricultura, o estado apresenta o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,646, ocupando umas das piores médias se comparado ao demais estados da federação, ultrapassado apenas pelos estados do Maranhão e de Alagoas (IBGE, 2018).

A rede de ensino do estado é formada por um quantitativo de: (a) 3.035 instituições escolares de ensino pré-escolar; (b) 3.725 escolas de nível fundamental e (c) 638 escolas de nível médio, que atendem um total de 723.004 matrículas distribuídas entre escolas públicas municipais, estaduais e escolas privadas (IBGE, 2018). O levantamento da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD – IBGE, 2017), revelou que a taxa de analfabetismo do Piauí, entre pessoas de 15 anos de idade ou mais, caiu 0,6% entre os anos de 2016 e 2017; no entanto, o estado se mantém entre as piores taxas de analfabetismo do Brasil (16%), ocupando a antepenúltima posição entre todas as unidades federativas do país.

A pesquisa também demonstrou que os maiores índices de analfabetismo estão entre as pessoas negras, 47,1% a mais do que pessoas declaradas brancas. Outro quesito levantado pela pesquisa apontou que, em 2017, os piauienses com 25 anos de idade ou mais, apresentavam, em média, 7,4 anos de estudos. No entanto, o estado apresentou a terceira menor média, em anos de estudos, do país em 2017, superando apenas Alagoas, com 7,1 anos, e o Maranhão, com 7,2 anos (IBGE, 2017).

No tocante às avaliações de desempenho escolar no Piauí, obtidas por meio das notas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e Avaliação da Educação Básica (SAEB), é possível apontar uma gradual melhora no decorrer dos anos avaliativos, com destaque especial ao rendimento dos estudantes entre 5º e 9º anos, posicionando a capital de Teresina, no ano de 2017, entre os melhores resultados nacionais nos anos finais do ensino fundamental (Brasil, 2017). Contudo, essas avaliações indicam que, de maneira geral, o estado tem se mantido abaixo dos níveis alcançados pela Região Nordeste e pelo país como um todo.

Experiências, projetos e políticas públicas vêm sendo elaboradas e executadas objetivando reverter positivamente esse cenário educacional. As ações de enfrentamento se materializam através de programas nacionais desenvolvidos pelo Ministério da Educação (MEC) no estado, como: Pronatec, Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Programa de Alimentação Escolar,

Escolas em Tempo Integral, tendo nesse último contemplado a abertura e manutenção de mais de 70 Centros Estaduais de Tempo Integral<sup>2</sup>.

Em âmbito estadual, destacam-se as atuações da Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Piauí (SEDUC), em parceria com diferentes entidades na execução de programas, projetos de incentivo educacional e propostas estratégicas como: Jovem do Futuro, Canal Educação, Produtores do Futuro, Poupança Jovem, Formação no Chão da Escola<sup>3</sup>. Além disso, evidencia-se, nesse cenário, a criação do Sistema de Avaliação do Estado do Piauí (SAEPI) no ano de 2011, introduzido pela SEDUC em colaboração com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd/UFJF), com o intuito de acompanhar e mapear o desempenho dos estudantes da Educação Básica no Piauí<sup>2</sup>. Desde ano de 2017, a SEDUC tem realizado parcerias com a organização familiar e sem fins lucrativos Fundação Lemann, visando melhorias no IDEB e na qualificação dos serviços educacionais oferecidos pelas escolas de nível fundamental, tendo como frentes o processo de formação continuada de diretores, coordenadores pedagógicos, professores e equipes gestoras da Secretaria<sup>2</sup>.

#### *Trilhas da Psicologia Escolar piauiense: história e panorama atual*

Os primeiros psicólogos do estado adentraram ao contexto piauiense na década de 1970, formados em diferentes unidades federativas do país, principalmente, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Pernambuco e Paraíba (Macedo, Fernandes, & Araújo, 2009). A maioria desses psicólogos retornavam ao Piauí, estado de origem para grande parte, e atuavam junto aos cenários organizacional, clínico ou no desenvolvimento de projetos assistencialistas à população infanto-juvenil. Neste período de inserção inicial, não há indícios da atuação de psicólogos em contextos educativos.

Psicólogos pioneiros, como o Coronel Cleto Carneiro Baratta Monteiro, que possuía formação em Recursos Humanos e psicotécnico diplomado pela Escola de Saúde do Exército do Rio de Janeiro, contribuiu, substancialmente, para a implementação da psicometria no Piauí,

<sup>2</sup> Informações obtidas em abril de 2019, no portal eletrônico da Secretaria de Estado da Educação - SEDUC-PI (<https://www.seduc.pi.gov.br>).

<sup>3</sup> Informações obtidas em abril de 2019, no portal eletrônico da Secretaria de Estado da Educação - SEDUC-PI (<https://www.seduc.pi.gov.br>).

quando, no ano de 1976, à pedido do então Governador Dirceu Arcoverde, deixou o Exército para compor o quadro de funcionários técnicos do Departamento de Trânsito do estado, em atividades de avaliação psicométrica para consecução da Carteira Nacional de Habilitação. Outra pioneira, Margit Ellen Reinecke de Alverga, psicóloga pela Universidade Federal de Minas Gerais, desenvolvia ações clínicas e sociais com crianças e adolescentes, no período de 1973 a 1978, na cidade de Teresina (Macedo, Fernandes, & Araújo, 2009).

No ano de 1986, ocorre a contratação da primeira psicóloga escolar do estado, Sílvia Morais Paranaguá, no Instituto Batista Correntino, localizado na cidade de Corrente, interior sul do estado. Anos depois, em 1989, há registros da inserção da psicóloga Delite Conceição Rocha Barros na mesma instituição escolar. À época, as ações desenvolvidas pelas referidas psicólogas escolares seguiam os mesmos rumos da Psicologia Escolar brasileira, com ênfase em uma perspectiva psicométrica e no acompanhamento às queixas escolares e dificuldades de aprendizagem dos estudantes (Lemos & Silva, 2017; Silva, 2009).

No final da década de 1990, foram criados os primeiros cursos de graduação em Psicologia na cidade de Teresina, última capital do Nordeste a ter o curso implantado (Silva, 2009). No ano de 1998, foram inaugurados os cursos de Psicologia na Universidade Estadual do Piauí – Faculdade de Ciências Médicas (FACIME-UESPI) e na Faculdade Santo Agostinho (FSA)<sup>4</sup>. Atualmente, ambas as instituições ofertam disciplinas e estágios curriculares supervisionados nas diferentes áreas da Psicologia, em caráter obrigatório, inclusive em Psicologia Escolar, apresentando ênfases curriculares robustas na referida área.

No atual cenário formativo, o Piauí conta com um total de 16 Instituições de Ensino Superior (IES) que ofertam entre 40 a 240 vagas anuais para o curso de Psicologia, distribuídos em cinco cidades do interior e na capital. Destaca-se que, no ano de 2019, foram abertos mais quatro cursos nas cidades de Teresina, São Pedro do Piauí e Picos<sup>5</sup>. Além dessas ofertas no âmbito da formação inicial, pode-se assinalar também a criação de diversas opções para formação continuada, especialização, extensões e desenvolvimento de pesquisa oportunizadas por associações científicas, ampliando o escopo teórico-prático em prol do fortalecimento da Psicologia Escolar no estado.

<sup>4</sup> Hoje Centro Universitário Santo Agostinho (UNIFSA)

<sup>5</sup> Informações obtidas em abril de 2019, no portal eletrônico do Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior (<http://emec.mec.gov.br>)

Segundo o Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), no ano de 2012, foi certificado o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Humano, Psicologia Educacional e Queixa Escolar – PSIQUEDE, instituído junto à Universidade Federal do Piauí – Campus Ministro Reis Velloso em Parnaíba, um dos primeiros grupos de estudos e pesquisas do estado com produção destinada à Psicologia Escolar. No ano de 2015, foi aprovado, na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), o projeto de extensão “Liga Acadêmica de Psicologia Escolar Educacional”, de autoria da Professora Camila Siqueira Cronemberger Freitas. Em 2016, o projeto certificou-se junto ao CNPq e passou a ser denominado Grupo de Estudos e Pesquisas Psicologia e Processos Educativos – PSIPED, empreendendo investigações sobre a atuação do psicólogo escolar, educação inclusiva e processos de ensino e aprendizagem.

Além disso, também em 2016, foi inaugurada a primeira turma de especialização em Psicologia Escolar Educacional, junto ao Instituto de Ciências Jurídicas e Sociais Professor Camillo Filho (ICF), instituição privada de Educação Superior da capital piauiense. A turma contou com aproximadamente 25 cursantes, entre estudantes de Psicologia e profissionais que atuavam em diferentes contextos educacionais, desde a Educação Básica, ao Ensino Técnico Profissionalizante e Educação Superior, além de profissionais ligados às políticas públicas de assistência social, oriundos também do interior do estado.

Em meio a esse cenário promissor do ano de 2016, envolvendo ações e projetos profícuos de ensino, pesquisa e extensão, foi fundado o primeiro (e único, até o ano de 2019) Programa de Pós-Graduação em Psicologia do estado - PpgPsi/UFPI, na Universidade Federal do Piauí, Campus Ministro Reis Velloso. Localizado no litoral norte do estado, no município de Parnaíba, esse Programa teve como objetivo responder às necessidades formativas dos psicólogos escolares atuantes no cenário piauiense. A primeira turma iniciou suas atividades no primeiro semestre letivo de 2017. O PpgPsi/UFPI, atualmente, é estruturado em duas linhas de pesquisa: (a) Processos psicossociais e sua avaliação em diferentes contextos; e (b) Psicologia, Saúde Coletiva e Processos de subjetivação. A formação em Psicologia Escolar se insere junto à linha de pesquisa Processos Psicossociais, ofertada por docentes que investigam temas diversos concernentes à área, a exemplo de: Avaliação psicossocial e neurocognitiva em contextos educacionais; Psicologia, políticas educacionais e processos de escolarização; Atuação e formação do psicólogo escolar em uma perspectiva crítica e Psicologia escolar em contextos emergentes. Como componente curricular do

Programa, destaca-se a disciplina optativa Processos psicossociais em contextos escolares e educacionais: perspectiva crítica, com carga horária de 60 horas, o que se apresenta como indicador favorável ao fortalecimento de trajetórias formativas que oportunizem o desenvolvimento de um perfil crítico e político de psicólogos escolares piauienses.

Em 2017, iniciou-se a Liga Acadêmica de Psicologia Escolar em uma IES privada desta unidade federativa, a LIAPSEE-PI - Liga Acadêmica de Psicologia Escolar e Educacional do Piauí. Neste mesmo ano, foi instituída, em assembléia geral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRapee), a primeira representação da referida associação de toda região Nordeste, inaugurando, a Representação Piauiense da ABRapee, de modo a contribuir para o desenvolvimento da Psicologia Escolar do estado como área de atuação, estudos e pesquisas.

Os encontros ocorrem por meio de assembléias periódicas, eventos bienais e oferta de cursos e palestras. Respondendo as esses objetivos, em agosto de 2018, a Representação Piauiense realizou seu primeiro encontro regional intitulado “Psicologia Escolar Educacional no Piauí: Revendo histórias, firmando compromissos”, sob a coordenação da Professora Carla Andréa Silva. No tocante à publicização científica e disseminação de práticas exitosas em Psicologia Escolar, destaca-se o evento Trilhas da Psicologia Escolar e Educacional no Piauí que, desde o ano de 2013, congrega e capacita, de forma pioneira no estado, psicólogos, graduandos e demais profissionais da educação que atuam e pesquisam na intersecção Psicologia e Educação.

A formação e atuação dos psicólogos vem se fortalecendo em todo o estado, especialmente, na capital de Teresina. Entretanto, acredita-se que essa expansão também tem ocorrido nos municípios do interior piauiense, especialmente, com a ampliação da oferta e acesso às IES que expandiram a formação em Psicologia para diversas regiões do estado<sup>6</sup>. Em levantamento realizado em 2019, foram localizados 102 psicólogos escolares atuantes em instituições educativas no estado do Piauí<sup>7</sup>. Deste panorama, observa-se que contexto da educação privada continua abarcando o maior quantitativo de profissionais (Fernandes, 2011; Silva, 2009); em contrapartida, a rede pública

<sup>6</sup> Informações obtidas em abril de 2019, no portal eletrônico do Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior (<http://emec.mec.gov.br>)

<sup>7</sup> Quantitativo preliminar oriundo da pesquisa de mestrado da primeira autora dessa publicação.



estadual de educação conta com apenas 09 psicólogos escolares para atuar junto à, aproximadamente, 664 unidades escolares.<sup>8</sup>

A SEDUC não realiza concursos públicos para a área de Psicologia, executando apenas processos seletivos simplificados de contratação por meio de indicações, realizando, inclusive, contratações no ano de 2019 até o primeiro semestre de 2019. Em contrapartida, a rede particular tem, historicamente, ampliado a oferta de vagas para psicólogos escolares. Essa discrepância sinaliza a necessidade de um maior engajamento da categoria profissional na discussão e elaboração de políticas públicas que possam fomentar a inserção de psicólogos escolares nesse contexto.

Além disso, defende-se a necessidade de um compromisso maior de pesquisas em psicologia escolar que se comprometam com a realidade das escolas públicas piauienses, bem como com a realização de parcerias entre as IES formadoras e a rede pública de educação, como a realização de estágios e projetos de extensão, oportunizando maior visibilidade à área, por meio da potência de ação de psicólogos escolares nesses cenários.

### **Considerações Finais**

O cenário piauiense apresenta múltiplos desafios no que tange aos indicadores de desenvolvimento humano e aspectos educacionais, convidando a Psicologia Escolar, em seu compromisso ético-político, a contribuir com a transformação desta realidade complexa e multideterminada. Acredita-se que, na realidade educacional que se apresenta no estado do Piauí, o psicólogo escolar pode contribuir com ações voltadas para a melhoria da qualidade da educação ofertada, a exemplo da elaboração de políticas educacionais, formação continuada de gestores e professores, oportunizando o fortalecimento de práticas educacionais coletivas e institucionais que promovam o desenvolvimento e otimização das mediações pedagógicas, em uma perspectiva crítica e preventiva.

O envolvimento com a complexidade que permeiam a atuação na escola, perpassa pela mobilização de competências teóricas, técnicas e transversais que devem ser oportunizadas na formação inicial e continuada dos psicólogos escolares. Defende-se, também, a necessidade

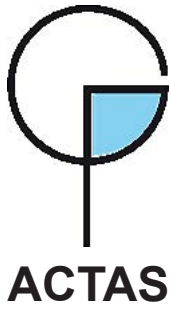
<sup>8</sup> Informações obtidas de acordo com análise do Parecer CEE/PI – 234/2017 que dispõe sobre a autorização de funcionamento das unidades escolares integrantes da rede pública estadual de ensino do Piauí,

urgente da implementação de políticas públicas ou diretrizes institucionais que fomentem a inserção dos psicólogos escolares, destacadamente, junto a rede pública de educação do estado do Piauí, compondo equipes multidisciplinares que contribuam com os rumos da educação piauiense.

### Referências

- Amendola, M. F. (2014). Formação em Psicologia, demandas sociais contemporâneas e ética: Uma perspectiva. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 34, 971-983. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-370001762013>.
- Antunes, M. A. M. (2011). Psicologia e Educação no Brasil: Uma análise histórica. En: R. G. Azzi, M. H. T. A. Gianfaldoni (Eds.), *Psicologia e Educação* (pp. 9-32). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722010000500012>
- Barbosa, D. R. (2012). Contribuições para a construção da historiografia da Psicologia educacional e escolar no Brasil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(especial), 104-123. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932012000500008>
- Cavalcante, L. A. (2015). *O psicólogo na rede pública de educação: Concepções, formação e atuação profissional* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- Dazzani, M. V. M. (2010). A Psicologia Escolar e a educação inclusiva: Uma leitura crítica. *Psicologia Ciência e Profissão*, 30, 362-375. <https://www.redalyc.org/pdf/2820/282021782011.pdf>
- Fernandes, A. G. N. (2011) *Sentidos e significados produzidos pelo psicólogo escolar acerca de sua atuação profissional: Definindo passos e consolidando espaços*. (dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal do Piauí, Teresina.
- Lemos, D. C. R. B., Silva, C. A. (2017). *Memórias e vivências da Psicologia Escolar: Uma prática de vanguarda no Instituto Dom Barreto*. Teresina, PI: IDB.
- Macedo, J. P., Fernandes, A. G. N., Araújo, R. C. B. (2009). A Psicologia e o ensino normalista piauiense: Percursos de uma disciplina. *Mnemosine*. 5, 104-131. [https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/41436/pdf\\_162](https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/41436/pdf_162).
- Marinho-Araujo, C. M. & Almeida, S. F. C. (2014). *Psicologia Escolar: Construção e consolidação da identidade profissional*. Campinas, SP: Alínea.

- Marinho-Araujo, C. M. & Almeida, L. S. (2017). Abordagem de competências, desenvolvimento humano e educação superior. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32 (especial), 1-10. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-3772e32ne212>.
- Marinho-Araujo, C. M. (2014). Intervenção institucional: Ampliação crítica e política da atuação em Psicologia Escolar. En: R. S. L. Guzzo (Ed.), *Psicologia Escolar: Desafios e bastidores na educação pública* (pp. 153-175). Campinas, SP: Alínea.
- Martín-Baró, I. (1996). O papel do psicólogo. *Estudos de Psicologia*, 2, 7-27. <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v2n1/a02v2n1.pdf>.
- Neves, M. M. B. J. (2011). Queixas escolares: Conceituação, discussão e modelo de atuação. In R. S. L. Guzzo, & C. M. Marinho-Araujo (Eds.), *Psicologia Escolar: Identificando e superando barreiras* (pp.175-192). Campinas: Alínea
- Neto, W. M. F., Guzzo, R. S. L. & Moreira, A. P. G. (2014). Estagiários de Psicologia na escola: O que os bastidores revelam para a formação profissional? In: R. S. L. Guzzo (Ed.), *Psicologia Escolar: Desafios e bastidores na educação pública* (pp. 197-216). Campinas, SP: Alínea.
- Petroni, A. P., & Souza, V. L.T. (2014). Psicólogo escolar e equipe gestora: Tensões e contradições de uma parceria. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 34, 444-459. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-3703000372013>.
- Silva, C. A. (2009). *Psicologia Escolar em Teresina: Percursos de inserção e particularidades da profissão*. (dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal do Piauí, Teresina.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Prácticas externas: visión desde los tutores

External practices: vision from the tutors

Carles Dulsat Ortiz (ORCID: 0000-0003-1351-8506) \*

\* Universidade da Coruña

Nota de los autores

\* Carles Dulsat Ortiz Campus

de Elviña

15071 A Coruña

Apartado 123

mail: [carles.dulsat.ortiz@udc.es](mailto:carles.dulsat.ortiz@udc.es)

## Resumen

Esta comunicación presenta la investigación descriptiva centrada en los tutores externos. Recoge la información desde su punto de vista y, de esta manera, conseguir una primera aproximación de las necesidades y satisfacciones, y la relación existente con la entidad organizadora. Las prácticas externas se están consolidando, cada vez más, como un elemento imprescindible en la formación del alumnado en las distintas etapas educativas, tanto universitarias como en ciclos formativos. La relevancia de estas prácticas reside en acercar la teoría de las materias dadas a lo largo del curso académico a un contexto propio de la especialidad. Al finalizar el periodo de prácticas, se mandó un cuestionario on-line ad-hoc a los tutores externos. Estos valoran su satisfacción como tutores en 4 sobre 5, y la satisfacción con los alumnos de 4 y 5 sobre 5, un 75%. La colaboración con la entidad organizadora la valora el 50% de los tutores en 2 sobre 5, aunque 2/3 consideran que han recibido la información para el seguimiento del periodo de prácticas. Destaca, por eso, que el 100% de los tutores comentan que en ningún caso la entidad organizadora ha contactado con ellos, y todos ellos consideran necesario la realización de un calendario de prácticas. Las conclusiones de esta investigación son que el tutor considera que se debe iniciar un proceso de comunicación con la entidad organizadora puesto que en estos momentos no existe, así como proporcionar un guion con objetivos y competencias que se deben desarrollar, y además actividades para completar esa formación del alumnado.

*Palabras clave:* prácticas externas, comunicación, e-learning, satisfacción.

## Abstract

This communication presents descriptive research focused on external tutors. It seeks to collect information from their point of view and get a first approximation of the needs and satisfactions, and the existing relationship with the organizing entity. External practices are increasingly being consolidated as an essential element in the training of students in different educational stages, both university and training cycles. The relevance of these practices lies in bringing the theory of the subjects given throughout the academic year to a specific context of the specialty. At the end of the internship period, an ad-hoc on-line questionnaire was sent to external tutors. The tutors value their satisfaction as tutors in 4 out of 5, and the satisfaction with the students of 4 and 5 out of 5, 75%. The collaboration with the organizing entity is valued by 50% of the tutors in 2 out of 5; although 2/3 consider that they have received the information for the follow-up of the internship period. It stands out, for that reason that 100% of the tutors comment that in no case the organizing entity has contacted them, and all of them consider it necessary to carry out an internship calendar. The conclusions of this investigation that the tutor considers that a communication process with the organizing entity should be initiated since at present it does not exist, as well as providing a script with objectives and competences that must be developed, and also activities to complete that training of the students.

*Keywords:* external internships, communication, e-learning, satisfaction.

## PRÁCTICAS EXTERNAS: VISIÓN DESDE LOS TUTORES

Las prácticas externas se han convertido en un elemento imprescindible en la formación inicial en distintas etapas educativas. Se entiende como un puente entre lo académico y el mundo laboral (Tejada, 2015). Se encuentran en los ciclos formativos, en los grados y postgrados universitarios, y también en las Enseñanzas Deportivas desde la Ley Orgánica de Educación, LOE (2006), como enseñanzas especiales las cuales capacitan para ejercer como técnicos deportivos en sus correspondientes especialidades. Esto supone una nueva posibilidad laboral (Feito, 2018).

De momento, 14 federaciones deportivas ya han aprobado los planes formativos y resueltos en reales decretos (CSD, 2019). El resto de deportes se encuentran en periodo transitorio (Dulsat y Álvarez, 2019a), pero en todas ellas se recoge la obligatoriedad de realizar al final de cada uno de los niveles las prácticas externas en las que se llevan a cabo los conocimientos teóricos adquiridos a lo largo del curso. Siguiendo la Orden ECD/158/2014, y el Real Decreto 1363/2007, es posible la enseñanza en modalidad presencial, a distancia y semipresencial. Son en estas últimas modalidades formativas en las que se centra esta investigación y en las que se pretende averiguar respecto a la aplicación del periodo de prácticas, desde el punto de vista de los tutores externos.

En los estudios universitarios y formación profesional, existe un doble control la propia universidad de forma indirecta y el centro de prácticas mucho más directa en los aprendizajes (González y Méndez, 2017; Olmos, Mas y Quintana, 2019; Zabalza, 2016). Este control desde los centros educativos se establece desde las llamadas telefónicas a los tutores externos, las visitas al centro de prácticas y reuniones con el alumnado. En la *Laureate Online Education*, red de universidades de más de 25 países ofrece programas de grado y posgrado en modalidad online, añaden la figura del supervisor que es quien visita y observa los centros (Vlachopoulos, 2017). El tutor externo es el responsable del contacto profesionalizador y con intencionalidad pedagógica de los contenidos teóricos del periodo académico. Además, representa un acercamiento con la realidad del mundo laboral, con futuras experiencias profesionales (Méndez, 2011).

Las universidades presenciales han introducido e implementado las nuevas tecnologías y el uso de plataformas como una herramienta mediante la cual se pretende facilitar las relaciones y la comunicación entre docentes y alumnado, así como en las prácticas y la evaluación (Cano y Cabrera, 2013; Onrubia, Mauri y Colomina, 2017). En investigaciones cercanas a la universidad, se concluye la necesidad de mejorar el prácticum, de potenciar las relaciones de este módulo con el resto, y mejorar la relación entre el profesorado de todos los módulos (Nogueira y Ceinos, 2017); y, la elaboración conjunta del plan de prácticas (Paredes, Estaban y Fernández, 2016).

Las prácticas profesionales en la UNED constituyen el eje vertebrador de los estudios que se ofertan. Hay dificultades en las prácticas externas por problemas de gestión y de coordinación entre tutores externos e internos con lo que la entidad organizadora debe solucionar problemas, gestionar las prácticas cediendo parte del rol docente y pedagógico que pide este periodo (Méndez, 2016), y que en la misma universidad online las prácticas profesionales virtuales otorgan relevancia al feedback desde todos los implicados en las prácticas externas (González y Méndez, 2016). La UOC, *Universitat Oberta de Catalunya*, presenta en algunas de sus formaciones, prácticas profesionales virtuales que no están asociadas a la presencia física en un centro. Se han diseñado entornos virtuales acorde con los estudios que permiten acercarse a la realidad, a la vez que capacita a los estudiantes en el trabajo colaborativo (Sangrà, 2017). La UNIR considera las prácticas como un elemento importante dentro de la formación inicial. Promueve la comunicación constante con los centros de prácticas con llamadas de teléfono y mensajes electrónicos, y con visitas, para enlazar la teoría con la práctica (Martínez, 2016).

La comunicación y relación entre centros de prácticas y universidades, su coordinación para la adquisición de competencias y desarrollo profesional del alumnado, es importante (Rodríguez-Gómez, Armengol y Meneses, 2017), aunque algunos estudios concluyen la poca o inexistente coordinación y relación entre tutores externos y universidad con poco o nula comunicación entre ambas entidades (Martínez y Raposo, 2011; Melgarejo, Pantoja y Latorre, 2014). En Gil (2017), esta comunicación es exclusiva para solucionar cuestiones puntuales surgidas a lo largo de las prácticas y para enviar desde las universidades la documentación a cubrir por parte de estos centros.

El propósito de esta investigación está en aproximarnos al periodo de prácticas externas desde la visión de los tutores externos: conocer su relación con el centro organizador, y la comunicación que se establecen. La razón de ser de esta investigación es: introducirnos en un entorno cada vez más emergente con un aumento del alumnado y aproximarnos al funcionamiento de las prácticas externas en los cursos online. En definitiva, se plantea para esta investigación los siguientes objetivos: (a) Describir la comunicación existente entre los tutores externos y la entidad organizadora de cursos online; (b) explorar las correlaciones entre los distintos ítems; (c) concretar las necesidades que expresan los tutores externos bajo la modalidad online.

### **Método**

Este estudio sigue una investigación descriptiva dentro de una metodología de corte empírico-analítico con un enfoque no experimental. Se pretende registrar la información ya pasada

## PRÁCTICAS EXTERNAS: VISIÓN DESDE LOS TUTORES

y se seleccionan aquellos fenómenos que ya se han producido y el grupo escogido está formado (Latorre, Rincón y Arnal, 2005). Se exploran las relaciones existentes entre las variables y a la vez se busca la asociación entre ellas: se aproxima a la correlación de esas variables (Bartolomé, 1984). La fiabilidad del instrumento se calcula con el coeficiente de la alfa de Cronbach, 0.836. El es respetable y, al superar el 0.7, se considera aceptable para la toma de decisiones (Vianna, 1983). La validez interna del instrumento se consigue por el juicio de cinco expertos. Es un cuestionario ad-hoc que dificulta predecir su validez externa (Rincón, Arnal, Latorre y Sans, 1995).

### Participantes

La población de este estudio fueron los tutores externos del curso 2017-2018, de nivel 2 realizado por la Real Federación Española de Patinaje, RFEP. Es un muestreo intencional y opinático donde la población se elige sin la participación del azar (Ruiz, 2003). La elección de este colectivo se debe a ser el último en finalizar el periodo de prácticas. La muestra productora de datos está compuesta por 48 tutores externos, el 100% de la muestra invitada. La muestra productora de datos se encuentra en un rango de edad entre 25 y 49 años; 32 de ellos tienen experiencia en la formación a distancia, 66.67%; y, el 52.08% son hombres. En la tabla 1, se reflejan los porcentajes de las titulaciones de los tutores externos: académica y deportiva. La procedencia de los tutores externos de este estudio son 11 de las 17 comunidades autónomas (tabla2):

Tabla 1

#### *Titulaciones de los tutores*

Académica		Deportiva	
Diplomado / licenciado	87.5	Nivel 3 / Entrenador nacional	93.75
Ciclos formativos BUP	4.17 / 8.33	Nivel 2 / Entrenador autonómico	6.25

Tabla 2

#### *Procedencia de los tutores externos*

Comunidades Autónomas			
Galicia	27.08	Cantabria	6.25
Madrid	20.83	Cataluña	2.08
Castilla León	16.67	Extremadura	2.08
Aragón	10.42	Euskadi	2.08
Andalucía	8.33	Valencia	2.08
		Baleares	2.08

### Instrumento

Se construye el instrumento desde la revisión de cuestionarios de satisfacción de los tutores externos para la calidad en universidades como Burgos, Murcia; además, de las



aportaciones de comunicación y relación que los tutores perciben de la entidad organizadora (Artime, 2009; Ruiz, 2015). El instrumento consta de 4 apartados con 19 ítems que se distribuyen en: 6 ítems para las características socio-demográficas; 4 ítems para la satisfacción de los tutores; 6 ítems para la comunicación con la entidad organizadora; y, 3 ítems de preguntas finales.

### Procedimiento

Se redactó una carta de consentimiento e informativa de la investigación considerando la protección de datos personales. Por eso, fue la coordinadora de los cursos quien mandó el enlace y la carta vía mensaje electrónico varias veces durante dos meses y quien terminó llamando a los tutores para finalizar con el 100% de los cuestionarios contestados. Todo de forma virtual.

### Métodos de análisis de datos

Los datos cuantitativos se analizaron con el software SPSS-22 excepto el ítem 19 que se usó el software N-Vivo10. Para el análisis cuantitativo, primero se usaron los estadísticos de frecuencia para todos los ítems, siguió la prueba no paramétrica para una muestra. Con los valores obtenidos, se inician las pruebas no paramétricas de contraste de hipótesis y, por último, la correlación entre elementos completada con la prueba Wilcoxon de rango de signo para muestras emparejadas. El análisis cualitativo se realiza con la prueba de similitud de palabras con el coeficiente p de Pearson (Abad y Vargas, 2002).

## Resultados

### Satisfacción

Tabla 3

*Grados de satisfacción y valoración de los tutores*

	Satisfacción		Valoración alumnos	
	Como tutor	Con alumnos	Previo prácticas	Final prácticas
<b>Nada</b>	4.2	2.1	2.1	0.0
<b>Poco</b>	10.4	8.3	14.6	14.6
<b>Algo</b>	16.7	14.6	29.2	16.7
<b>Mucho</b>	54.2	47.9	50.0	52.1
<b>Total</b>	14.6	27.1	4.2	16.7

En este apartado se contemplan los resultados de la valoración de los tutores acerca de la preparación previa y posterior al periodo de prácticas, y los grados de satisfacción de los tutores (ver tabla 3). En el caso de la valoración previa, destaca que el 50% consideran que llegan muy preparados y 4.2% totalmente preparados. En la valoración posterior a las prácticas estos porcentajes son: 52.1% muy preparados y 16.7% totalmente preparados. En los cuatro ítems, se puede rechazar la hipótesis nula de igualdad de probabilidades en las respuestas dadas.

### **Relación y comunicación**

El 31.3% de los tutores definen que no han recibido información de la organización. Respecto a la colaboración con la entidad organizadora, el 47.9% considera que ha sido poca y el 31.3% que ha existido algo de colaboración. El 100% afirma que no han contacto con la entidad organizadora. En este apartado también se ha pregunta acerca de la necesidad de preparar un calendario de visitas, y el 93.8% consideran que sería necesario, aunque el 100% expresa que no han existido dificultades el no tenerlo. El contraste de hipótesis para estas variables es: conservar la hipótesis nula de igualdad de probabilidades para la información recibida usando la muestra de Chi-cuadrado. Para el resto de ítems rechazamos la hipótesis nula de igualdad de probabilidades.

### **Preguntas finales**

En este último apartado, se preguntó acerca de su disponibilidad para continuar como tutor de prácticas a la cual el 100% contestaron afirmativamente. Se preguntó acerca de la necesidad de formación a la que un 39% de las respuestas son afirmativas. Para ambos ítems, se rechaza la hipótesis nula de igualdad de probabilidad en las respuestas. Por último, se pidió sugerencias de mejora. Destacan: la necesidad de mayor fluidez en las relaciones tutores y entidad organizadora; la entrega de documentación a los tutores de prácticas sobre objetivos, contenidos, competencias y actividades; un seguimiento conjunto entre entidad organizadora y tutor de prácticas, que esta acción no recaiga exclusivamente en el tutor externo; el seguimiento con plantillas por parte del tutor; finalmente, asistir a campeonatos y competiciones debería incluirse en las horas de prácticas.

### **Correlaciones**

Hay seis parejas de ítems con correlación significativa: experiencia en formación a distancia con el grado de satisfacción como tutor y con el grado de satisfacción con los alumnos; la titulación académica con el grado de satisfacción como tutor; la titulación deportiva con el grado de satisfacción con los alumnos y con la necesidad de formación; y la valoración de la preparación previa con la posterior. En todas ellas, se rechaza la hipótesis nula de distribución igual de grupos y se acepta la alternativa de distribuciones no iguales entre grupos.

### **Discusión**

La valoración que hacen los tutores hacia sus alumnos aumenta de forma significativa desde la valoración previa a la posterior. Los tutores consideran que sus alumnos salen mejor preparados después del periodo de prácticas (Tasir, Abour, Halim & Harun, 2012), aunque piden una mayor formación inicial del alumnado (Lino, 2016). Es posible que el grado de satisfacción tenga algo

que ver a este aumento en la valoración que hacen los tutores pues el intervalo de confianza para este grado está entre 3.61 a 4.18 sobre 5 y una media de 3.9. Este grado de satisfacción con los alumnos correlaciona positivamente con la titulación deportiva de los tutores. En este caso, a mayor titulación deportiva, mayor grado de satisfacción. Esto es debido a los conocimientos de la propia especialidad que tienen los tutores y como son capaces de ver la formación recibida en sus alumnos, además de la necesidad de formación de los tutores a mayor titulación deportiva (Kara & Can, 2019).

Existe correlación entre la falta de experiencia en formación a distancia con un mayor grado de satisfacción como tutor que se puede atribuir a un mayor conocimiento en la formación a distancia lo que implica más exigencia como tutor que no se ha podido llevar a cabo por esa falta de relaciones y comunicación pidiéndose que esta sea más fluida y se mejore la información (Bof, 2004). Lo mismo sucede con la correlación ente titulación académica y el grado de satisfacción como tutor en la cual se da la relación a mayor titulación académica, menor es el grado de satisfacción como tutor (Wasilik & Bollinger, 2009). Se presenta una exigencia hacia su rol en esta etapa formativa y como su satisfacción no es elevada por no poseer aquella información que entienden como necesaria y que desde la entidad organizadora no se proporciona. Se puede añadir los datos contradictorios que se presentan porque hay un 52.1% que comenta que han recibido información, aunque el 100% de las respuestas de si ha contactado la organización es negativa. Hay una última correlación entre el grado de satisfacción con los alumnos y la experiencia en la formación a distancia: el mayor grado de satisfacción con estos se da en aquellos tutores que no tienen experiencia en formación a distancia (Dulsat y Álvarez, 2019b). Esta relación puede estar relacionada con la posibilidad que existe en formar a futuros técnicos por todo el territorio estatal.

Las limitaciones de esta investigación están en la propia muestra: por el número de individuos y por concentrarlo en un único contexto. Se pretendía acercarnos a las prácticas externas en cursos online, y era importante establecer unas primeras relaciones para futuras variables en investigaciones más ampliadas acogiendo al máximo de cursos online en distintas etapas y ámbitos. El objeto de estudio ha sido uno de los límites para este estudio por la especificidad del campo.

Futuras aplicaciones de este estudio sería concretar un instrumento más adecuado y orientado hacia las relaciones obtenidas en este estudio y poder acercarnos a distintas federaciones deportivas, comparando aquellas que son oficiales con las que están en periodo transitorio, e incluso poder comparar entre estudios oficiales de formación profesional y universitarios bajo

## PRÁCTICAS EXTERNAS: VISIÓN DESDE LOS TUTORES

cualquier modalidad, para averiguar las diferencias y similitudes así como las potencialidades de cada una de las etapas educativas y superar las debilidades por el bien de la mejor formación.

Este estudio perseguía la consecución de tres objetivos: la comunicación existente entre tutores y entidad organizadora y se evidencia algunas contradicciones en las respuestas porque la colaboración con la entidad organizadora es baja, a la vez que el 68.75% han recibido algo de información, y el 100% responden que no han contactado con la organización. Sería necesario abrir vías de comunicación incluso desde la propia plataforma, más allá de las convencionales (teléfono, correo electrónico). Podría adoptarse alguna estrategia como añadir algún rol de visitador o supervisor (Vlachopoulos, 2017). El segundo objetivo se ha conseguido desde las herramientas de análisis cuantitativo. Se han definido seis tipos de correlaciones descritas en apartados anteriores que nos orientan las distintas variables de las que dependen las prácticas externas. Estas variables pueden usarse para estudios de corte experimental y casi experimental para determinar cómo influyen estos cambios en los cursos contralando las distintas variables. Por último, los tutores expresan ciertas necesidades. Se pueden definir en tres grandes grupos: (1) la formación como tutores externos pues están determinados en continuar con esta labor; (2) feedback más fluido entre tutor externo y entidad organizadora; y, (3) la determinación de documentos que facilite la formación de manera uniforme. Sería interesante que estos documentos fueran construidos conjuntamente entre todos los participantes para consensuar el último eslabón de la formación.

### Referencias

- Abad, F., & Vargas, M. (2002). *Análisis de datos para las ciencias sociales con SPSS*. Granada: Proyectosur.
- Artime, I. H. (2009). El prácticum en los estudios de pedagogía de la universidad de Oviedo (Tesis doctoral). Universidad de Oviedo, Oviedo.
- Bartolomé, M. (1984). La pedagogía experimental. En A. Sanvisens (dir.), *Introducción a la pedagogía* (381-404). Barcelona: Barcanova.
- Bof, A. M. (2004). Distance learning for teacher training in Brazil. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 5(1), 1-14.  
<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/172/684>
- Cano, E., & Cabrera, N. (2013). La evaluación formativa de las competencias a través de blogs. La experiencia de seis universidades catalanas. *Digital Education Review*, 23, 46-58.  
<http://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/11286/pdf>

- CSD (2019). Enseñanzas deportivas de régimen especial. Consejo Superior de Deportes, Ministerio de Cultura y Educación. [online] Disponible en: <https://www.csd.gob.es/es/csd/enseñanzas/enseñanzas-deportivas-de-regimen-especial>
- Dulsat, C., & Álvarez, I. (2019a). Change modality: face to virtual for a course of Spanish Skate Federation: difficulties and opportunities for its implementation. En: Ch. A. Shoniregun (president), *World Congress on Education*, Dublín, Irlanda, July, 16<sup>th</sup> – 18<sup>th</sup>.
- Dulsat, C., & Álvarez, I. (2019b). Online training of sportive technicians: a present with a future. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 6(1), 45-55. <https://doi.org/10.17979/reipe.2019.6.1.4961>
- Feito, J. J. (2016). Las enseñanzas deportivas en España. Madrid: editorial Reus.
- Gil, P. (2017). Comunicación entre tutores/as del prácticum del grado de maestro/a de educación infantil. En: M. González (pres.), *XIV Simposio Internacional sobre el prácticum y las prácticas externas*, 760-769, Poio, España, 5-7 julio.
- González, M. C., & Méndez, L. (2016). Prácticas virtuales: creación de entornos virtuales enriquecidos. En J. L. Bernal (coord.), *XIV Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas (CIOIE): Globalización y Organizaciones Educativas*, Zaragoza, España, 24-26 de noviembre.
- González, M. C., & Méndez, L. (2017). Desarrollo de un prácticum virtual: fundamentos y claves. *Revista Prácticum*, 2(2), 50-68. <https://revistapracticum.com/index.php/iop/article/view/30/75>
- Kara, M., & Can, G. (2019). Master's students' perceptions and expectations of good tutors and advisors in distance education, *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(2), 162-179. <https://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/3674/5069>
- Latorre, A., Rincón, D. del, & Arnal, J. (2005). Bases metodológicas de la investigación educativa. Barcelona: ediciones experiencia.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE, n. 106, de 4 de mayo de 2006, p. 17158-17202.
- Lino, D. (2017). Tornar-se educador: as voces dos orientadores cooperantes. En: M. González (pres.), *XIV Simposio Internacional sobre el prácticum y las prácticas externas*, 211-216, Poio, España, 5-7 julio.

## PRÁCTICAS EXTERNAS: VISIÓN DESDE LOS TUTORES

- Martínez, E. (2016). Prácticum de calidad en la universidad online: conectando teoría y práctica desde la reflexión a la acción. En: M. González (pres.), *XIV Simposio Internacional sobre el prácticum y las prácticas externas*, 219-228, Poio, España, 5-7 julio.
- Martínez, E., & Raposo, M. (2011). Funciones generales de la tutoría en el Prácticum: entre a realidad y el deseo en el desempeño de la acción tutorial. *Revista de Educación*, 354, 155-181. [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354\\_07.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_07.pdf)
- Melgarejo, J., Pantoja, A., & Latorre, P. A. (2014). Análisis de la calidad del Prácticum en los estudios e Magisterio desde la perspectiva del alumnado. *Aula de encuentro*, 16(1) 53-70. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ADE/article/view/1290/1167>
- Méndez, L. (2011). *Prácticum de Psicología. La formación de profesionales en la enseñanza no presencial*. Madrid: Sanz y Torres.
- Méndez, L. (2016). ¿Gestores o docentes?, El papel de la universidad y la empresa en la formación de los graduados. En J. L. Bernal (coord.), *XIV Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas (CIOIE): Globalización y Organizaciones Educativas*, Zaragoza, España, 24-26 de noviembre.
- Nogueira, M. A., & Ceinos, C. (2017). Desenvolvemento dos estándares europeos de competencia na formación inicial dos profesionais da orientación educativa na Universidade de Santiago de Compostela. *Revista de Estudos e Investigación en Psicología y Educación*, extr.(7), 7-11. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.07.2183>
- Olmos, P., Mas, Ò., & Quintana, E. (2019). Students' profile engaged in VET programmes in the Catalan context. En: F. Marhuenda y M. J. Chisvert-Tarazona (eds.), *Pedagogical concerns and market demands in VET. Proceedings on the 3<sup>rd</sup> Crossing Boundaries in VET conference, Vocational Education and Training Network (VETNET)*, 28-33, Valencia, España, 2-3 mayo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.2641865>.
- Onrubia, J., Mauri, T., & Colomina, R. (2017). Tutores de escuela y tutores de universidad evaluando colaborativamente en el prácticum de maestro. En: M. González (pres.), *XIV Simposio Internacional sobre el prácticum y las prácticas externas*, 974-984, Poio, España, 5-7 julio.
- Orden ECD/158/2014, de 5 de febrero, por la que se regulan los aspectos curriculares, los requisitos generales y los efectos de las actividades de formación deportiva, de 24 de octubre. BOE, num. 34, pp. 10884-10914.

- Paredes, J., Esteban, R. M., & Fernández, M. S. (2016). El prácticum de maestro en las voces de sus tutores. Balance del plan 2010 en la UAM. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 161-178. [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2016.v27.n1.45673](http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45673)
- Real Decreto 1363/2007, de 24 de octubre, por el que se establece la ordenación general de las enseñanzas deportivas de régimen especial. BOE, num. 268, 45945-45960.
- Rincón, D. del, Arnal, J., Latorre, A., & Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Ruíz, J. I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz, M. A. (2015). *Educación para transformar: aprendizaje experiencial*. Madrid: U.I.E.
- Sangrà, A. (2017). Lo que la verdad esconde: contribución a la creación de entornos virtuales de calidad en el prácticum universitario. En: M. González (pres.), *XIV Simposio Internacional sobre el prácticum y las prácticas externas*, 96-106, Poio, España, 5-7 julio.
- Tasir, Z., Abour, K. M. A., Halim, N. D. A., & Harun, J. (2012). Relationship between teachers' ICT competency, confidence level, and satisfaction toward ICT training programmes: a case study among postgraduate students. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(1), 138-144. <http://www.tojet.net/articles/v11i1/11112.pdf>
- Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el Prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(2), 1-31. <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v7n2/v7n2a13.pdf>
- Vianna, M. H. (1983). *Los tests en la educación*. Pamplona: Eunsa.
- Vlachopoulos, D. (2017). Integrando prácticum en estudios online de las ciencias de la educación. El caso de las instituciones europeas de la red universitaria Laureate International Universities. En: M. González (pres.), *XIV Simposio Internacional sobre el prácticum y las prácticas externas*, 107-114, Poio, España, 5-7 julio.
- Wasilik, O., & Bollinger, D. U. (2009). Faculty satisfaction in the online environments: an institutional study. *The Internet and Higher Education*, 12(3-4), 173-178. <https://doi.org/10.1016/j.heduc.2009.05.001>
- Zabalza, M. A. (2016). El prácticum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Prácticum*, 1(1). <https://revistapracticum.com/index.php/iop/article/view/15/42>



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Acesso ao mercado de trabalho  
após o ensino superior

Special needs students: Access to the labour market after higher education

Andreia Santos (<https://orcid.org/0000-0002-0892-0640>)\*, Ana Antunes (<https://orcid.org/0000-0002-3336-7867>)\*\*

\*Universidade da Madeira, \*\*Universidade da Madeira & Centro de Investigação em Estudos da  
Criança



## Resumo

A frequência do ensino superior poderá representar uma oportunidade, também para os jovens com Necessidades Educativas Especiais, na obtenção de qualificações, que poderão facilitar a sua inserção no mercado de trabalho. Com este estudo pretende-se conhecer como se caracterizam os antigos alunos com NEE; como foi a inclusão educacional ao longo do percurso educacional sobretudo no ensino superior, como foi, ou está a ser, a inclusão no mercado de trabalho; e como foi, e está a ser, a inclusão na sociedade. Participaram quatro antigos alunos com NEE que frequentaram uma Universidade Portuguesa, nos últimos cinco anos letivos (2013-2018). Os dados foram recolhidos através de entrevistas semiestruturadas, que foram alvo de análise de conteúdo, com recurso ao software WebQDA. Os dados revelam que os participantes possuíam problemáticas distintas ao nível sensorial, motor e neurológico; enfrentaram, em termos de inclusão educacional, no Ensino Superior, um conjunto de dificuldades intrínsecas e extrínsecas a par de soluções/respostas; manifestaram, em relação à inclusão no mercado de trabalho, alguma insatisfação a respeito da situação profissional, além da dificuldade no acesso ao mercado de trabalho na área de formação; e ainda revelaram que a formação superior lhes permitiu ganhos ao nível do desenvolvimento pessoal, do desenvolvimento de competências e da qualificação profissional, mas não parece ter garantido a inserção laboral na área de formação. Este trabalho alerta para a importância da universidade e o mercado de trabalho continuarem a desenvolver esforços em conjunto para que a efetiva inclusão laboral das pessoas com NEE aconteça.

*Palavras-chave:* ensino superior, necessidades educativas especiais, inclusão, mercado de trabalho

## Abstract

Higher education might represent an opportunity also for young people with special needs, in what concerns obtaining qualifications that might facilitate their inclusion in the labour market. This study aims to understand better how special needs students are characterized; how was their educational inclusion, mainly in higher education; how was, or is currently being done, their inclusion in the labour market and in the society. The participants were four former special needs students, that attended a Portuguese university, in the last five years (2013-2018). The data were collected through semi structured interviews, which were then analysed by content analysis, using the WebQDA software. The data showed that the participants revealed different kind of sensorial, motor and neurological handicaps. At inclusion in higher education, they faced several intrinsic and extrinsic difficulties, along with solutions and answers to those difficulties. Related to the labour market inclusion, they manifested, some dissatisfaction regarding their professional situation, along with difficulties in access to the labour market in their graduation domains. They also revealed that higher education was important for personal development, skills development and professional qualifications, but it doesn't seem to have guaranteed employability in their graduation areas. This study alerts for the importance of universities and the labour market to continue to develop efforts to promote an effective inclusion of these students in the workplace.

*Keywords:* higher education, special needs students, inclusion, labour market

A inclusão no ensino superior tem suscitado um interesse crescente, a nível nacional e internacional, das instituições de ensino superior e dos governos (Pereira, 2006; Abreu, Antunes & Almeida, 2012)., verificando-se também um aumento do número de alunos com NEE no Ensino Superior (Pereira, 2006). Por exemplo, num trabalho recente realizado em Portugal verifica-se, a este respeito, que “são referenciados 1644 alunos com NEE inscritos em estabelecimentos de ensino superior, 91,5% no ensino público (1504) e 8,5% no ensino privado (140)” (DGEEC, 2018, p.1).

A procura do Ensino Superior e o respetivo aumento dos alunos com NEE poderá dever-se ao facto de a universidade poder representar uma oportunidade também para estes jovens, para o desenvolvimento da identidade, como ainda para o desenvolvimento de competências e a obtenção de qualificações que poderão facilitar a inserção no mercado de trabalho após a obtenção do grau académico (Riddell & Weedon, 2014). Além disso, a maior facilidade do acesso ao ensino superior, mediante o contingente especial no momento de ingresso e o apoio durante todo o percurso formativo universitário, associadas a políticas e medidas promocionais da inclusão ao longo da escolaridade, também poderão contribuir para a frequência do ES de alunos com NEE (Santos et al., 2015).

A inclusão nos contextos educativos caracteriza-se por ser um processo que deve envolver o respeito pelas especificidades de cada aluno e das suas necessidades, devendo ser o aluno o foco da atenção. Assim sendo, também nos contextos universitários e politécnicos se revela importante conseguir lidar com os desafios enfrentados pelos estudantes, procurando organizar respostas às necessidades educacionais especiais dos mesmos (Stankovska, Angelkoska, & Grncaroska, 2015), pois ainda se verificam diversas barreiras e limitadas soluções perante as dificuldades que estas pessoas encontram, dificultando a efetivação da inclusão (Filha et al., 2017).

Em Portugal, tem-se verificado a existência de legislação e práticas mais consistentes para o Ensino Básico e Secundário procurando a igualdade de oportunidades e a resposta educativa às necessidades dos alunos com NEE durante o seu percurso educacional, no entanto, o mesmo não se verifica na Educação Superior (Santos et al., 2015). Contudo, importa referir, a existência de legislação que regula o acesso ao Ensino Superior e ao contingente especial para candidatos com deficiência física ou sensorial e a preocupação mais recente a nível governativo (e. g., a criação

do Grupo de Trabalho para as Necessidades Especiais na Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, GT-NECTES, 2017), registando-se também, ao nível da investigação, um investimento não muito intenso (Antunes & Rodrigues, 2016).

Neste sentido e uma vez que a conclusão do ensino superior pode contribuir para que os estudantes com NEE possuam maiores qualificações que permitam a inserção laboral e conseqüentemente, maior qualidade de vida, o presente estudo realizado no âmbito de uma dissertação de mestrado (Santos, 2018) procurou, através de um estudo de caso coletivo, compreender de que forma a frequência de ensino superior facilitou o processo de inclusão social através da qualificação para a integração no mercado de trabalho. Assim, definiram-se quatro objetivos de estudo: (1) Saber como se caracterizam os antigos alunos com NEE; (2) Conhecer como foi a inclusão educacional, sobretudo no ensino superior; (3) Conhecer como foi, ou está a ser, a inclusão no mercado de trabalho; e (4) Conhecer como foi, ou está a ser, a inclusão na sociedade.

## **Método**

### **Participantes**

Participaram quatro antigos alunos com NEE (3 mulheres e 1 homem) com idades compreendidas entre os 26 e os 35 anos, que frequentaram uma licenciatura no Ensino Superior de uma Universidade Portuguesa, nos últimos cinco anos, ou seja, de 2013 a 2018.

Os participantes foram selecionados segundo três critérios: (1) Ter frequentado uma licenciatura e/ou mestrado na Instituição de Ensino Superior selecionada para o estudo; (2) Ter beneficiado do estatuto de aluno com NEE segundo o regulamento em vigor na instituição; e (3) Ter concluído o curso superior nos últimos cinco anos letivos (2013/2014 a 2017/2018).

### **Instrumentos**

De forma a recolher os dados foi construída uma entrevista semiestruturada a partir da revisão da literatura e de um guião prévio (Abreu, 2011), com quatro tópicos orientadores: (1) Como se caracteriza este antigo(a)s aluno(a)s; (2) Como foi a inclusão educacional ao longo do percurso educacional, sobretudo no Ensino Superior; (3) Como foi, ou está a ser, a inclusão no mercado de trabalho; (4) Como foi, e está a ser, a inclusão na sociedade.

### **Procedimento**

**Recolha de dados.** Após autorização de uma instituição de ensino superior, selecionada por conveniência, para a realização do estudo e para a recolha de dados, desencadeou-se um

processo mediado pelos serviços da instituição de contacto dos antigos alunos com NEE e convite à participação no estudo (salvaguardando a privacidade, anonimato e participação voluntária). Assim, resultou uma listagem de nove potenciais participantes, sendo que, no final do processo, quatro aceitaram participar, um não se demonstrou disponível e quatro não foi possível contactar. Foram agendadas e realizadas as entrevistas a cada sujeito, em espaço reservado, na universidade ou no seu local de trabalho, após consentimento informado para participação no estudo.

**Análise dos dados.** Realizou-se a transcrição das entrevistas na íntegra e depois realizou-se, com recurso ao software WebQDA, uma análise de conteúdo, categorial, dedutiva e indutiva. As categorias foram a partir do racional teórico e das questões de investigação, resultando categorias mais gerais, denominadas como Temas (análise dedutiva) e Dimensões (análise indutiva e dedutiva), e, categorias mais específicas, denominadas Categorias e Subcategorias, (análise indutiva). O processo de categorização teve em atenção aspetos expressos e latentes na própria entrevista, abrindo espaço para novos conteúdos e para alterações consoante era realizada a respetiva análise (Bardin, 2008). Recorreu-se ainda à triangulação de investigadores, realizando a categorização com uma colega, que já tinha trabalhado na área e com experiência nesta metodologia e a orientadora da dissertação. Utilizou-se também a corroboração pelos participantes, tendo-se procedido ao envio das transcrições, para os participantes.

### Resultados

A análise de conteúdo permitiu organizar os dados das entrevistas em cinco Temas: *Caracterização do sujeito, Inclusão educacional, Inclusão no mercado de trabalho, Inclusão na sociedade e Contributos da frequência no Ensino Superior*, os quais se apresentam a seguir.

**Caracterização do sujeito.** Em relação a este tema verifica-se que os participantes possuem problemáticas diferentes a nível sensorial, motor, neurológico, sendo que os participantes frequentaram um curso desejado no Ensino Superior. Além disso, três alunos ingressaram pelo contingente especial de acesso ao Ensino Superior e um dos participantes referiu ter repetido um ano do curso (Tabela 1).

Tabela 1

#### *Categorias e Subcategorias emergentes no Tema Caracterização do Sujeito*

Dimensões	Categorias	Subcategorias
Caracterização do problema	Sensorial (P2)	-
	Motor (P1, P4)	-
	Neurológico (P3)	-

Frequência do curso	Adquirido (P1, P4)	-
	Desejabilidade	Desejado (P1, P2, P3, P4)
	Ano de conclusão do curso	2012/2013 (P1) 2014/2015 (P2, P3, P4)
	Contingente especial	Com conhecimento (P1, P2, P4) Com incerteza (P3)
	Anos de repetição	Um ano (P3)

**Inclusão educacional.** Em relação a este tema verifica-se que, exceto um participante que adquiriu a problemática numa fase posterior, os participantes no geral puderam recorrer antes do Ensino superior a um conjunto de medidas educativas. Adicionalmente, dois dos participantes referiram sentir algumas dificuldades (e.g. tirar apontamentos e acompanhar as aulas). Durante o Ensino Superior verificam-se um conjunto de dificuldades tanto intrínsecas como extrínsecas, que foram reduzidas mediante a adoção de um conjunto de soluções/respostas quer por parte da instituição quer por parte dos participantes. Além disto, verificam-se algumas características ao nível dos comportamentos dos professores e também dos colegas (Tabela 2).

Tabela 2

*Categorias e Subcategorias emergentes no Tema Inclusão educacional*

Dimensões	Categorias	Subcategorias
Antes do ensino superior	Medidas educativas	Testes orais (P1)
		Apoio do professor da Educação Especial (P2)
		Cuidado dos professores (P3)
		Materiais adaptados (P2)
	Dificuldades sentidas	Mais tempo de prova (P1)
		Tirar apontamentos e acompanhar as aulas (P3)
	Comportamento dos colegas	Tempo de chegada dos livros (P2)
		Curiosidade (P2)
		Interajuda (P3)
		Receio (P1)
	Comportamento dos professores	Compreensão e auxílio (P1)
		Exigência (P1)
Durante o ensino superior	Dificuldades intrínsecas (P1, P4)	Dificuldades na escrita (P1)
		Dificuldades de compreensão (P1)
		Dores físicas (P4)
	Dificuldades extrínsecas (P1, P2, P3, P4)	Ausência da educação especial (P2)
		Dificuldade a aceder aos materiais (P2)
		Falta de cooperação das pessoas (P1, P4)
		Carência de explicação dos professores (P1)
	Soluções/respostas encontradas	Nível de exigência do Ensino Superior (P2, P3)
		Frequências na <i>pen drive</i> (P2)
		Correção de erros dos documentos (P2)
Adaptação na correção dos testes (P3)		
Mais tempo de prova (P1, P3)		
Adaptação de materiais (P2)		
Comportamento dos professores	Existência de um serviço de apoio (P2)	
	Incompreensão (P4)	
	Interajuda (P2, P3)	
	Comportamento dos colegas	
	Comportamento dos colegas	Curiosidade (P2)
		Incompreensão (P1, P4)

**Inclusão no mercado de trabalho.** Neste tema verifica-se que os participantes se encontram em situações profissionais distintas, predominando alguma insatisfação em relação à sua situação. O acesso ao mercado de trabalho parece ter sido difícil sobretudo para dois dos participantes. Entretanto, também se observam comportamentos distintos no meio laboral em relação a problemática. Por fim, verifica-se também que os participantes possuem perspectivas de futuro diferentes, desde o desejo que constituir uma empresa própria ao desejo de trabalhar na área de formação (Tabela 3).

Tabela 3

*Categorias e Subcategorias emergentes no Tema Inclusão no mercado de trabalho*

Dimensões	Categorias
Situação profissional	Desemprego (P4) Trabalho em negócio familiar (P1, P3) Estágio profissional (P2)
Satisfação com a situação profissional	Satisfeito (P3) Não satisfeito (P1, P2, P4)
Acesso ao mercado de trabalho na área de formação	Fácil (P1, P3) Difícil (P2, P4) Estágio profissional (P2, P3, P4) Não fez estágio profissional (P1)
Comportamento no meio laboral em relação à problemática	Incompreensão (P4) Estranheza (P1) Curiosidade e naturalidade (P2) Compreensão (P3, P4)
Perspetivas de futuro	Constituir uma empresa própria (P1) Autorrealização (P4) Continuar na área atual (P3) Apoiar pessoas com NEE (P2) Trabalhar na área de formação (P2)

**Inclusão na sociedade.** Em relação a este tema verifica-se que os participantes se sentem inseridos na sociedade em termos de vida social e familiar. Contudo, verificam-se algumas barreiras à inclusão social, tais como ao nível da interação social/preconceito, ao nível da incompreensão familiar, dor física e também ao nível da desconexão dos colegas (Tabela 4).

Tabela 4

*Categorias e Subcategorias emergentes no Tema Inclusão na sociedade*

Dimensões	Categorias
Vida social (P1, P4)	-
Vida familiar (P1, P3)	-
Barreiras	Interação social/preconceito (P1, P2, P4) Incompreensão familiar (P4) Dor física (P4) Desconexão dos colegas (P3)

**Contributos da frequência no ensino superior.** Em relação a este tema verifica-se que frequentar o Ensino Superior possibilitou aos participantes crescimento pessoal, a construção de

amizades, a aquisição de conhecimentos e também a habilitação profissional, sendo esta considerada pelos participantes, por uma lado, como um fator de valorização/ reconhecimento profissional ou, por outro lado, como um fator não facilitador ao mercado de trabalho (Tabela 5).

Tabela 5

*Categorias e Subcategorias emergentes no Tema Contributos da frequência no ensino superior*

Dimensões	Categorias
Crescimento pessoal (P1, P2, P3, P4)	-
Construção de amizades (P1)	-
Aquisição de conhecimentos (P1, P2, P3)	-
Habilitação profissional (P1, P3, P4)	-
	Fator de valorização/ reconhecimento profissional (P1, P3)
	Fator não facilitador ao mercado de trabalho (P4)

### Discussã

A análise dos dados obtidos permitem-nos alguma discussão face aos objetivos traçados. Assim, foi possível perceber diversidade na problemática apresentada pelos alunos verificando-se ainda que um dos participantes do estudo necessitou de mais tempo para completar a licenciatura, sendo que já num estudo realizado na mesma instituição de ensino superior por Abreu (2011) se havia verificado estas circunstâncias, pois às vezes, as exigências podem colocar desafios aos alunos, podendo resultar em dificuldade de aprovação nas disciplinas.

No que se refere à questão da *Inclusão educacional* verificamos que todos os alunos (exceto um, porque só adquiriu a necessidade especial posteriormente) foram apoiados pela educação especial nos anos anteriores à frequência da universidade e que lhes foram disponibilizadas medidas educativas que estavam salvaguardadas pela legislação vigente (e.g. Decreto Legislativo Regional nº 33/2009/M de 31 de dezembro).

No que respeita ao Ensino Superior verificam-se também percursos distintos, marcados por desafios e dificuldades extrínsecas e intrínsecas distintas. Segundo Pereira (2006) os alunos com deficiência que entram na universidade podem deparar-se com várias barreiras que podem ser físicas, curriculares, metodológicas, e até atitudinais, as quais podem dificultar a vivência universitária destes. No entanto, também foi comum a adoção de algumas soluções/respostas, por parte dos alunos (ou de outros), procurando reduzir os desafios e as dificuldades experienciadas. Parte destas foram respostas que a instituição conseguiu para os participantes (e.g. a possibilidade de ter mais tempo de prova). De facto, em estudos anteriores (Abreu, 2011; Faria, 2012), regista-se a referência a medidas adotadas para favorecer o desempenho e integração dos alunos (e.g. flexibilização/disponibilização de recursos) e as medidas que os

professores referem adotar (e.g. adequação no processo de avaliação periódica, como ao nível dos critérios, do tempo, do material).

Sobre a *Inclusão no mercado de trabalho* verificam-se algumas diferenças e semelhanças nos percursos profissionais dos participantes. Contudo, de forma geral, o acesso ao mercado de trabalho na área de formação parece ser também difícil nesta população, verificando-se, por exemplo, num dos participantes um historial de trabalhos precários, culminando em três dos participantes uma insatisfação com a situação profissional atual, pois se as motivações profissionais/financeiras, que conduziram à universidade, não se satisfazem na transição para o mercado de trabalho, podem registar-se percursos profissionais mais difíceis e insatisfatórios (Fleming, Plotner & Oertle, 2017). De acordo com outros autores (Prandi et. al, 2015; Pinheiro & Dellatorre, 2015; Andrade, Silva & Veloso, 2017) os indivíduos portadores de deficiência enfrentam muitos obstáculos no ingresso e na permanência no mercado de trabalho, dentro dos quais podemos destacar o preconceito e a ausência de instalações adequadas e preparadas para o exercício das atividades. Além disso, quando consideramos os resultados ao nível dos comportamentos no meio laboral em relação à problemática de cada sujeito, verificamos igualmente resultados díspares, ou seja, comportamentos menos positivos ou de menor empatia perante a problemática dos participantes, mas também a manifestação de comportamentos positivos em meio laboral. De facto, autores como Lopes e Rodrigues (2015), evidenciam a importância de comportamentos mais positivos como a colaboração dos colegas de trabalho na inserção do indivíduo com deficiência no mercado de trabalho, pois assim, valores humanos e morais podem atenuar dificuldades sentidas e representar suporte social para estes.

No que se refere à *Inclusão na sociedade*, verificamos que a perceção dos participantes é bastante positiva e se sente se incluídos na sociedade de diferentes formas, quer em termos de relações familiares, sociais e da vida afetiva, aspetos essenciais à inclusão, a família e a própria dinâmica familiar possuem um papel determinante para que aconteça ou não o processo de inclusão social (Santos & Oliveira, 2015). Contudo, verificaram-se ainda algumas barreiras à inclusão social, ao nível da interação social/preconceito., facto que também se encontra na literatura, ou seja, práticas discriminatórias e o preconceito são aspetos que ainda se observam no meio social (Anjos e colaboradores, 2016).

Para finalizar, importa referir a perceção de que frequentar a universidade permitiu de um modo geral, o crescimento dos participantes a nível pessoal, a nível de conhecimentos e a nível



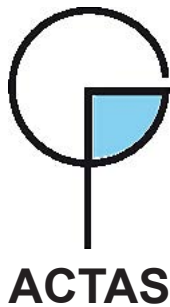
de amizades; e também permitiu aos mesmos obter habilitação profissional. Porém, embora não se tenha verificado nos participantes uma vantagem acrescida pelo fato de possuírem formação superior, alguns autores defendem que possuir habilitação profissional, e habilitação superior, poderá constituir uma mais-valia à inserção no mercado de trabalho (Pedrosa, 2017; Silva, & Silva, 2013). Todavia, importa não esquecer que a dificuldade no acesso ao mercado de trabalho se encontra generalizada dado Portugal estar a viver nos últimos anos uma crise económica (Gomes, 2015), sendo que as dificuldades encontradas por estes jovens universitários são também encontradas por jovens sem NEE com formação superior. Importa referir que os dados não podem ser generalizados dado o número reduzido de participantes e a natureza qualitativa do estudo. Estudos futuros poderão contribuir para o aprofundamento da temática contemplando não só um número mais elevado de sujeitos mas também a complementaridade de outras fontes de informação (e.g. provas psicológicas). Porém, este estudo permite já um contributo à sensibilização e ao repensar ações inclusivas por parte das entidades empregadoras e das instituições formadoras, mas também da sociedade.

#### Referências

- Abreu, M., Antunes, A. M. P., & Almeida, L. S. (2012). A inclusão no ensino superior: Estudo exploratório numa universidade portuguesa. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, 19, 107-120.
- Abreu, S. (2011). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Estudo exploratório sobre a inclusão no Ensino Superior* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade da Madeira, Portugal. Disponível em <http://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/330/1/MestradoSuzeteAbreu.pdf>
- Andrade, A., Silva, I. S., & Veloso, A. (2017). Integração profissional de pessoas com deficiência visual: Das práticas organizacionais às atitudes individuais. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 17(2), 80-88. doi:10.17652/rpot/2017.2.12687
- Anjos, M. C. G. D., Bezerra, S. B., Farias, A. A., Marinho, G. D. O., & Barreto, J. D. O. P. (2016). A pessoa com deficiência no mercado de trabalho e suas implicações. *Id on Line Multidisciplinary and Psychology Journal*, 29, 51-70.
- Antunes, A. P., & Rodrigues, D. (2016). A pessoa com necessidades especiais no ensino superior: Produção científica em Portugal. *Psicologia, Educação e Cultura*, 20(1), 330-348. Disponível em <http://pec.ispgaya.pt/edicoes/2016/PEC2016N1/index.html>

- Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Decreto Legislativo Regional n.º 33/2009/M de 31 de dezembro. Diário da República: I série, No 252 (2009). Acedido a 20 de novembro de 2017. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/482392>
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) (2018). Principais resultados do inquérito às NEE no ensino superior – 2017/2018. Disponível em <http://www.dgeec.mec.pt/np4/938.html>
- Faria, C. (2012). *Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior: Estudo exploratório sobre a percepção dos docentes* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade da Madeira, Portugal. Disponível em: <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/509>
- Filha, F. S. S. C., do Nascimento, F. L. S. C., & Lima, N. D. P. (2017). Inclusão de pessoas com Necessidades Educativas Especiais no ensino superior: Desafios e perspectivas. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, 4(2), 53- 62.
- Fleming, A. R., Plotner, A. J., & Oertle, K. M. (2017). College Students with Disabilities: The relationship between student characteristics, the academic environment, and performance. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 30(3), 209-221.
- Gomes, R. M., Lopes, J., Cerdeira, L., Ganga, R., Machado, M., Magalhães, D., Cabrito, B., Patrocínio, T, Silva, S., Brites, R., Peixoto, P. (2015). *Fuga de cérebros – Retratos da emigração portuguesa qualificada*. Lisboa: Bertrand editora.
- Grupo de Trabalho para as Necessidades Especiais na Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (GT-NECTES) (2017). Relatório final. Lisboa: Gabinete da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Disponível em <https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=50f006ee-9f56-4348-8675-60d2e536544f>
- Lopes, M. C. D. S., & Rodrigues, M. J. (2015). A inclusão social da pessoa com deficiência no mercado de trabalho. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 7, 1-5.
- Pedrosa, J. (Coord.) (2017). *Educação Superior em Portugal: Uma nova perspectiva*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Pereira, M. M. (2006). A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino superior. *UNIrevista*, 1(2), 1-6.
- Pinheiro, L. R. S., & Dellatorre, R. (2015). Desafios da inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho: Um estudo sobre a percepção dos envolvidos. *Perspectiva*, 39 (148), 95-109.
- Prandi, L. R., Nascimento, S. M. M., Faria, W. F., Deus Lima, R. W., Siqueira, A. C., & Ferreira, J. P. (2015). Inclusão Social: Os estigmas sociais mediante a profissionalização e a inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho. *Revista de Ciências Empresariais da UNIPAR*, 16(1),87- 112.
- Riddell, S., & Weedon, E. (2014). Disabled students in higher education: Discourses of disability and the negotiation of identity. *International Journal of Educational Research*, 63, 38-46.
- Santos, A. B. (2018). *Formação Superior e Inserção Laboral de Alunos com Necessidades especiais: Estudo de caso numa universidade portuguesa* (Dissertação de mestrado). Universidade da Madeira, Portugal. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.13/2457>
- Santos, A. C. A., & Oliveira, V. M. S. (2015). A família como elemento para a inclusão social do deficiente. *Ideias & Inovação*, 2 (2), 47-58
- Santos, E., Gonçalves, M., Ramos, I., Castro, L., & Lomeo, R. (2015). Inclusão no Ensino Superior: Percepções dos estudantes com Necessidades Educativas Especiais sobre o ingresso à universidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(2), 251-270.
- Silva, J. P. D., & da Silva, J. S. D. (2013). Inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. *Revista Direito & Dialogicidade*, 4(2), 60-75.
- Stankovska, G., Angelkoska, S., & Grncaroska, S. P. (2015). Education of students with Special Educational Needs and their inclusion in the community. *Bulgarian Comparative Education Society*, 13(1), 306-312.



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIF)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Práticas educativas tradutoras de um envolvimento forte dos alunos na  
aprendizagem

Educational practices that translate students' strong involvement in learning

Virgilio Gomes Correia (<https://orcid.org/0000-0003-3384-988X>)\*

\* Instituto Politécnico de Coimbra-Escola Superior de Educação de Coimbra (IPC-ESEC)

Autor de contacto: [vgcorreia@gmail.com](mailto:vgcorreia@gmail.com), [vcorreia@esec.pt](mailto:vcorreia@esec.pt)

## Resumo

Os alunos angolanos, de Luanda, de fracos recursos socioeconómicos, enfrentam enormes constrangimentos nos seus processos de escolarização. Uma estratégia que adoptam para as contrariar é um envolvimento forte na aprendizagem, através de práticas educativas – acções e decisões que lhes permitem prosseguir e concluir com sucesso os estudos. Este estudo interroga-se sobre a 1) as condições de escolarização constrangedoras dos processos de escolarização desses alunos; 2) as práticas educativas reveladoras do seu envolvimento forte na aprendizagem; e 3) as condições em que estas práticas lhes permitem contrariar aqueles constrangimentos. O quadro teórico adoptado combina teoria microssociológica de decisão escolar, teoria societal da escolarização, análise estratégica e representações sociais. Ele permite explicar e compreender os processos de escolarização desigualitários dos diversos actores sociais educativos, reconhecendo-lhes margens de manobra e autonomia nas suas acções. Recolheram-se discursos orais de 25 alunos através de entrevistas não-dirigidas. Foram submetidas a uma análise de conteúdo, segundo uma metodologia qualitativa, com auxílio do MAXQDA18. Os resultados revelam que os alunos angolanos, de Luanda, de fracos recursos socioeconómicos, enfrentam condições de escolarização constrangedoras. Procuram contrariar esses constrangimentos através de práticas educativas estratégicas – procura permanente de apoio económico financeiro, aplicação nos estudos ou recurso ao “tráfico de influências”. Estas práticas educativas estratégicas surgem ligadas à valorização da educação escolar, traduzida na sua apreensão enquanto capital simbólico e de prestígio. Enquanto uma forma de pensar e agir sobre a realidade, que pode ser replicada por outros, estas práticas educativas estratégicas podem assumir-se como património (imaterial).

*Palavras-chave:* alunos, património, Angola, aprendizagem, memória

## Abstract

The Angolan students, from Luanda, of poor socioeconomic resources, face enormous constraints in their schooling processes. One strategy they adopt to counter them is a strong involvement in learning through educational practices – actions and decisions that allow them to successfully pursue and complete their studies. This study addresses 1) the conditions of schooling constraining the schooling processes of these students; 2) educational practices that reveal their strong involvement in learning; and 3) the conditions under which these practices enable them to counteract those constraints. The theoretical framework adopted combines microsociological theory of school decision, societal theory of schooling, strategic analysis and social representations. It allows us to explain and understand the unequal educational processes of the various educational social actors, recognizing the margins of manoeuvre and autonomy in their actions. Oral discourses of 25 students were collected through non-directed interviews. They were submitted to a content analysis, according to a qualitative methodology, with the aid of MAXQDA18. The results show that the Angolan students, from Luanda, of poor socioeconomic resources, face constraining schooling conditions. They seek to counteract these constraints through strategic educational practices – permanent search for financial support, investment in studies or recourse to "influence peddling". These strategic educational practices are linked to the valorisation of school education, translated into its apprehension as symbolic and prestige capital. As a way of thinking and acting on reality, which can be replicated by others, these strategic educational practices can be assumed as (immaterial) heritage.

*Keywords:* students, heritage, Angola, learning, memory

Os alunos pertencentes a famílias mais desfavorecidas, social e economicamente, deparam-se com enormes dificuldades nos seus processos de escolarização (Byun, Schofer & Kim, 2012; Seabra, 2012; Evans, Kelley & Sikora, 2014). Esta realidade não significa que as carreiras escolares desses alunos estejam em definitivo condenadas ao fracasso. Na verdade, estudos há que mostram alunos oriundos de famílias desfavorecidas a enfrentar com sucesso aquelas dificuldades (Kellerhals & Montandon, 1991; Baudelot & Establet, 1992; Duru-Bellat, 2010). Um grande desafio que se coloca – para esses alunos, suas famílias e sociedade em geral saber – é saber até que ponto ou em que circunstâncias os alunos oriundos de grupos desfavorecidos podem vivenciar processos de escolarização bem-sucedidos, enfrentando ou transformando aquelas condições de escolarização desfavoráveis (Berthelot, 1982, s.d.; Boudon, 1979, 1990; Yaro, 1995; Lahire, 2004; Diallo, 2006; Justino, 2013; Palhares, 2013; Correia, 2015).

Um quadro teórico capaz de explicar e compreender os processos de escolarização desigualitários dos diversos actores sociais educativos, reconhecendo-lhes margens de manobra e autonomia nas suas acções, é aquele que combina a teoria microssociológica de decisão escolar, a teoria societal da escolarização, a análise estratégica e as representações sociais.

Boudon (1979, 1990), com a teoria microssociológica de decisão escolar, e Berthelot (1982, s.d.), com a teoria societal da escolarização, reconhecem aos indivíduos e grupos sociais desfavorecidos que actuam no campo escolar margens de manobra e autonomia nas suas acções. As atitudes e os comportamentos desses indivíduos e grupos sociais tendem, segundo aqueles autores, a traduzir práticas de actores sociais e educativos orientadas para a satisfação dos interesses e necessidades próprios. Para Boudon e Berthelot, claro está, o êxito das acções desses actores sociais e educativos dependeria dos recursos disponíveis que tivessem ao seu dispor, mormente posição social, valor atribuído à educação escolar e procedimentos adoptados para concretizar essa valorização (Berthelot, s.d.).

A análise estratégica e as representações sociais ressaltam, igualmente, a autonomia dos actores sociais e educativos. A primeira reconhece aos indivíduos a qualidade de actores sociais, associada à capacidade de actuação no interesse próprio, através da utilização da margem de liberdade de que se dispõe (Crozier & Friedberg, 1977). As segundas reconhecem a importância da dimensão subjectiva na construção da realidade social; as visões do mundo dos actores sociais

sobre a realidade orientam as suas atitudes e os seus comportamentos sobre essa mesma realidade (Berthelot, 1982, s.d.; Gilly, 2002; Jodelet, 2003).

É sob este quadro teórico que se analisa o envolvimento forte dos alunos angolanos, de Luanda, de fracos recursos socioeconómicos, na aprendizagem, enquanto estratégia para contrariar os constrangimentos que se lhes deparam nos seus processos de escolarização. O estudo interroga-se sobre três questões: 1) as condições constrangedoras dos processos de escolarização dos alunos de fracos recursos socioeconómicos de Luanda (Angola); 2) as práticas educativas reveladoras do seu envolvimento forte na aprendizagem, no quadro da educação escolar; e 3) as circunstâncias em que estas práticas lhes permitem contrariar aqueles constrangimentos. A análise debruça-se sobre o período pós-colonial, tomando como objecto analítico os alunos da capital, Luanda, pertencentes aos subsistemas de ensinos primário, secundário e superior.

As respostas a estas questões podem melhorar a explicação e compreensão dos processos de escolarização dos alunos pertencentes a grupos socioeconómicos desfavorecidos, em geral, e dos alunos angolanos (luandenses), em particular. Podem, igualmente, fornecer indicações valiosas sobre uma realização bem-sucedida de processos de escolarização difíceis.

A seguir apresenta-se a metodologia utilizada neste trabalho. Nas duas últimas secções, explicitam-se, primeiro, os resultados alcançados e procede-se, depois, à sua discussão.

### **Método**

A estratégia metodológica adoptada neste estudo assenta no método de caso alargado (Burawoy, 1998). Valoriza a combinação de vários instrumentos de recolha e tratamento de dados, e de várias fontes de informação, e a confrontação das análises efectuadas (Correia, 2015).

As pesquisas de terreno, em Luanda, ocorrerem em dois momentos essenciais. No primeiro momento realizaram-se, além da pesquisa documental, dois inquéritos-piloto. Um inquérito-piloto por questionário foi administrado aos alunos que frequentavam o ensino secundário e a alguns alunos que estudavam no ensino primário. Outro inquérito-piloto por entrevista não-dirigida foi aplicado a um conjunto mais diversificado de indivíduos, compreendendo alunos a frequentar ensino primário, ensino secundário, ensino superior e alunos excluídos do sistema de ensino; professores dos diversos subsistemas de ensino, investigadores, técnicos do Ministério da Educação de Angola ou pais e encarregados de educação. No segundo

## UM ENVOLVIMENTO FORTE DOS ALUNOS NA APRENDIZAGEM

momento da pesquisa de terreno, realizada com base nos resultados das pesquisas iniciais, dedicou-se ao desenho da amostra e à recolha e análise de dados.

### **Participantes**

A população de referência tinha as seguintes características: a) alunos de ambos os sexos, pertencentes a grupos sociais desfavorecidos – grupos ou agregados familiares detentores de débeis condições socioeconómicas, traduzidas em baixos níveis de capital económico (património material, financeiro) e sociocultural (níveis de escolaridade); b) alunos que experimentaram, ou estariam prestes a experimentar, alguma forma de tomada de decisões e acções, mormente as escolhas escolares (áreas/cursos, estabelecimentos de ensino) – ou seja, alunos que concluíram, ou estariam prestes a concluir, o ensino primário (1<sup>a</sup>–6<sup>a</sup> classes), prosseguiram, ou teriam tentado prosseguir, estudos no ensino secundário (técnico/normal e geral) (7<sup>a</sup>/8<sup>a</sup>–12<sup>a</sup>/13<sup>a</sup> classes) e/ou no ensino superior, ou foram excluídos do sistema de ensino por diversas razões, mormente a escassez de lugares no sistema ou as debilidades socioeconómicas próprias e das famílias; c) alunos que frequentaram, ou estariam a frequentar, um ou mais tipos de ensino (público, privado, religioso ou ligado a instituições religiosas); d) alunos, finalmente, que detinham, ou não, algum contacto com o mundo do trabalho (trabalhador a tempo inteiro, a tempo parcial ou, mesmo, como voluntário), seja por vontade própria, seja por alguma forma de imposição, nomeadamente necessidades económico financeiras próprias ou das respectivas famílias (Correia, 2015). Dos 25 alunos inquiridos por entrevista não-dirigida, 14 são raparigas e 11 são rapazes. 3 alunos frequentam ensino primário; 6 estudam no ensino secundário – 2 no ensino técnico e 4 no ensino normal; 2 alunos estudam no ensino geral e 8 no ensino superior; excluídos do sistema de ensino, pelas diversas razões, incluindo “não ter conseguido um lugar”, “ter reprovado” ou “ter necessidade de trabalhar”, encontram-se 2 alunos que deveriam estar a frequentar ensino geral e 4 que deveriam estar a estudar no ensino superior (Correia, 2015: 13 e 14 - Anexo I).

### **Instrumento**

Com o inquérito por entrevista não-dirigida procedeu-se a uma recolha mais alargada de dados, abrangendo alunos dos subsistemas de ensinos primário, secundário e superior, bem como alunos que estavam excluídos do sistema de ensino. As perguntas do inquérito por entrevista não-



dirigida incidiam sobre seis áreas ou categorias: percurso escolar, projectos e expectativas escolares, projectos e expectativas profissionais, envolvimento familiar no processo de escolarização, caracterização pessoal e familiar, e condições de vida estudantil e estratégias face ao ensino.

### **Procedimentos**

Os 25 alunos inquiridos foram seleccionados por amostragem em bola de neve – um método não probabilístico. As entrevistas não-dirigidas foram recolhidas em várias sessões de 90 minutos, em vários locais indicados pelos alunos – escolas, universidades, residências particulares, igrejas ou pátios de escolas. Foram gravadas em áudio e depois transcritas.

### **Análise de dados**

Para efeito do presente trabalho, os discursos dos 25 alunos foram submetidos a uma análise de conteúdo, em conformidade com a metodologia qualitativa. Com apoio do MAXQDA18, foram previamente codificados segundo as seguintes categorias: 1) condições de escolarização constrangedoras, 2) práticas educativas promotoras do investimento forte na aprendizagem/educação escolar e 3) circunstâncias em que práticas educativas permitem contrariar os constrangimentos da escolarização.

### **Resultados**

Os resultados indicam que os alunos angolanos, de Luanda, de fracos recursos socioeconómicos, enfrentam condições de escolarização constrangedoras, traduzidas nos constrangimentos das realidades económicas, sociopolíticas e educativas do país; nas debilidades das suas condições socioeconómicas e nas dificuldades associadas aos seus percursos escolares; e nas representações pouco positivas que detêm das suas escolas e das interacções escola-família. Face a estes constrangimentos, os alunos procuram adoptar práticas educativas estratégicas, traduzidas na procura permanente de apoio económico financeiro; na aplicação nos estudos; ou no recurso ao “tráfico de influências”. Estas práticas educativas estratégicas surgem ligadas à valorização da educação escolar, traduzida na sua apreensão enquanto capital simbólico e de prestígio.

### **Condições de escolarização constrangedoras**

Os constrangimentos das realidades económicas, sociopolíticas e educativas do país ameaçam a concretização dos objectivos e interesses escolares presentes e profissionais futuros dos alunos. Destacam-se as crises associadas aos processos de transição económica (mudanças do sistema económico de planificação centralizada para um sistema com características de economia de mercado) e sociopolítica (eleições multipartidárias do início dos anos 90 do século passado, seguidas do conflito armado que durou até 2002) (Governo de Angola, 2011). A chegada da paz em 2002, um forte crescimento económico verificado entre 2002 e 2008, e as eleições multipartidárias de 2008 e 2017 não foram suficientes para que uma parte significativa da população angolana escapasse às fortes privações. No domínio educativo, o sistema de ensino enfrenta enormes dificuldades, traduzidas nos elevados níveis de reprovação e abandono escolar, nas carências de equipamentos e infra-estruturas (salas de aulas, escolas), e do corpo docente (em quantidade e qualidade), na insuficiência de recursos financeiros (Governo de Angola, 2011; Carvalho, 2013). Os resultados positivos alcançados com a implementação do Sistema de Educação e Ensino de 2001 (processo de escolarização mais longo, maior consistente entre os diversos subsistemas de ensino, desenvolvimento e valorização da Formação Profissional) são ainda insuficientes para ultrapassar as mencionadas dificuldades.

As debilidades das condições socioeconómicas dos alunos e os seus percursos escolares difíceis (dificuldades de acesso e permanência no sistema de ensino) prejudicam a sua escolarização. Os baixos rendimentos das famílias, as fracas condições de habitabilidade das residências, os baixos níveis de habilitações literárias dos ascendentes, a par da acumulação das experiências de reprovações, interrupções e/ou abandonos de estudos por parte de muitos alunos, não favorecem um investimento forte na educação escolar.

As representações pouco positivas que os alunos detêm das suas escolas e das relações que estas mantêm com as famílias não favorecem, igualmente, o seu investimento e envolvimento na educação escolar. Os alunos consideram que as escolas do país, e as suas em particular, não cumprem cabalmente os seus objectivos e finalidades, padecendo de carências graves e mantendo uma tímida colaboração com as famílias (Correia, 2015).

### **Práticas educativas estratégicas**

As práticas educativas estratégicas dos alunos constituem ferramentas poderosas que utilizam para contrariar as mencionadas condições de escolarização constrangedoras.

Através da *procura permanente de apoio económico-financeiro*, pela via da busca activa de trabalho (a tempo inteiro, a tempo parcial ou fazendo pequenos “biscates”) ou de bolsas de estudo (junto de instituições públicas e privadas, nacionais e estrangeiras), os alunos tudo fazem para assegurar os recursos necessários que lhes permitem prosseguir os estudos.

Pela via da *aplicação nos estudos*, os alunos procuram garantir as condições de obtenção de resultados escolares positivos. Tendem a ser assíduos e pontuais às aulas, esforçam-se para gerir de forma eficiente os recursos que têm ao seu dispor, incluindo o tempo (ritmo/calendário), os espaços (residência, instituições escolares, salões em igrejas, terraços em prédios de apartamentos), as modalidades de estudo (individual, em grupo), ou os equipamentos (computadores e Internet, salas de estudo/aulas, bibliotecas, salas de informática).

Com o *recurso ao “tráfico de influências”* procuram assegurar o êxito dos seus processos de escolarização, ainda que se esteja em presença de uma prática censurada – mas tolerada – pela sociedade. Os alunos praticam a “gasosa” – uma forma de “venda e compra” de favores – com o propósito de alcançar objectivos tão diversos como conseguir lugares no sistema de ensino, mudanças de formações/cursos e de regimes de frequência às aulas (diurno/nocturno), obtenção de resultados escolares positivos, aprovação ou obtenção de diplomas, obtenção de bolsas de estudos. Eles procuram, igualmente, estabelecer ligações com organizações religiosas, políticas, socioculturais ou outras com vista a alcançar benefícios escolares ou profissionais imediatos ou futuros.

### **Valorização da educação escolar**

As práticas educativas estratégicas que os alunos de fracos recursos socioeconómicos procuram adoptar para contrariar as suas condições de escolarização constrangedoras estão intimamente associadas à valorização que fazem da educação escolar. Para eles, a formação escolar, sobretudo a de nível mais elevado, representa a possibilidade da obtenção de qualificações socialmente valorizadas, que permitem adquirir “conhecimentos únicos”, aceder a carreiras profissionais mais valorizadas, alcançar melhores condições de vida (prestígio social, ganhos económico-financeiros). Ao valorizarem a educação escolar enquanto um instrumento

apropriado para se alcançar os objectivos e interesses próprios, e ultrapassar os obstáculos que se lhes apresentam, os referidos constrangimentos transformam-se em oportunidades e razões de ser da ocorrência das práticas educativas estratégicas. As aludidas condições de escolarização constrangedoras ganham, assim, sentido e poder explicativo na relação com a forte valorização que os alunos atribuem à educação escolar.

### **Discussão**

Os resultados evidenciam que quando os alunos de fracos recursos socioeconómicos valorizam a educação escolar, apreendendo-a como mais-valia (capital de prestígio e simbólica), tendem a envolver fortemente na aprendizagem, procurando contrariar os constrangimentos associados aos seus processos de escolarização. Estes resultados confirmam descobertas de outras pesquisas, realizadas noutros contextos ou formações sociais, que atestam o fulgor de actores sociais e educativos pertencentes a grupos sociais desfavorecidos a actuarem em conjunturas de enormes constrangimentos e dificuldades (Berthelot, 1982, s.d.; Boudon, 1979, 1990; Kellerhals & Montandon, 1991; Baudelot & Establet, 1992; Proteau, 1995; Yaro, 1995; Lahire, 2004; Diallo, 2006; Justino, 2013; Palhares, 2013; Correia, 2015).

As acções e decisões destes alunos de fracas condições socioeconómicas são, de facto, práticas educativas estratégicas. Através delas, os alunos procuram minorar os efeitos menos positivos das suas vivências numa realidade socioeducativa constrangedora, contrariar os constrangimentos que se lhes apresentam, adaptar-se às diferentes situações que lhes permitem alcançar os seus objectivos e interesses (Crozier & Friedberg, 1977; Sardan, 2005).

Estas práticas educativas estratégicas mostram que os alunos de fracos recursos socioeconómicos são detentores de autonomia, enquanto actores sociais e educativos capazes de utilizar a margem de manobra de que dispõem para enfrentarem ou resolverem os constrangimentos que se lhes impõem. Tal como outros alunos africanos subsarianos e de outros continentes, estes alunos luandenses são dinâmicos, inventivos e criativos (Sardan, 2005), actores sociais educativos possuidores de racionalidades apropriadas às condições de vida que experienciam (Assogba, 2011).

A autonomia e a qualidade de actores sociais e educativos desses alunos baseiam-se nas suas capacidades de leitura crítica das realidades escolar, familiar e sociocultural; de projecção e antecipação do futuro; e de acção sobre o real – associadas à valorização da educação escolar.

Eles reconhecem que, enquanto membros de grupos sociais ou famílias desfavorecidos, não detentores de outros tipos de património (material, financeiro, cultural e simbólico), dependem muito da educação escolar para melhorar as suas condições de vida (Gilly, 2002; Zago, 2012), mesmo tendo em consideração que a formação escolar não garante sempre o acesso ao mercado de trabalho e aos eventuais benefícios associados (Palhares, 2013). À semelhança do que revelam outros estudos (Proteau, 1995; Yaro, 1995; Diallo, 2006), estes alunos reconhecem que o investimento na formação escolar pode constituir um meio capaz de impulsionar uma promoção social ou evitar uma não promoção social (ou despromoção social).

O presente estudo demonstra que a procura de educação escolar pode assumir um perfil que não se desenvolve apenas segundo o modelo *melhores condições socioeconómicas, maior procura de ensino*. Um outro modelo é possível: *maiores debilidades de condições socioeconómicas, associadas à valorização da formação escolar, maior procura de ensino*.

Os resultados deste estudo demonstram, finalmente, que as acções e decisões dos alunos de fracas condições socioeconómicas são práticas educativas estratégicas, que lhes permitem contrariar as adversidades que se lhes apresentam nos seus processos de escolarização difícil e perseguir a realização dos seus objectivos e interesses. Estas práticas educativas estratégicas podem constituir uma ferramenta poderosa na conquista da melhoria das condições de vida (presente e futura) dos actores sociais e educativos. Enquanto uma forma de pensar e agir sobre a realidade, que pode ser rentabilizada ou replicada por outros, estas práticas educativas estratégicas podem assumir-se como património (imaterial). Neste sentido, elas podem e devem ser estudadas criticamente, conservadas e difundidas.

### Referências

- Assogba, Y. (2011). *Insertion des Jeunes Exclues en Afrique*. Université du Québec en Outaouais (UQO): Alliance de Recherche Université-Communauté/Innovation Sociale et Développement des Communautés (ARUC/ISDC), Axe 1 Développement Social. Serie Recherches, 39.
- Baudelot, C. & Establet, R. (1992). *Allez les Filles!*. Paris: Le Seuil.
- Berthelot, J.-M. (1982). Réflexions sur les Théories de la Scolarisation. *Revue Française de Sociologie*, 23 (4), 582-604.
- Berthelot, J.-M. (s.d.). *O labirinto escolar*. Porto: Rés Editora.

## UM ENVOLVIMENTO FORTE DOS ALUNOS NA APRENDIZAGEM

- Boudon, R. (1979). *Inégalité des Chances. La Mobilité Sociale dans les Sociétés Industrielles*. Paris: Hachette.
- Boudon, R. (1990). Racionalidade. In R. Boudon, P. Besnard, M. Cherkaoui & B.-P. Lécuyer (Dir.), *Dicionário de sociologia* (pp. 207-208). Lisboa: Círculo de Leitores.
- Burawoy, M. (1998). The Extended Case Method. *Sociological Theory*, 16 (1), 4-33.
- Byun, S.-Y., Schofer, E. & Kim, K.-K. (2012). Revisiting the Role of Cultural Capital in East Asian Educational Systems: The Case of South Korea. *Sociology of Education*, 85 (3), 219-239.
- Carvalho, P. (2013). Evolução e crescimento do ensino superior em Angola. In M. A. Barreto & A. B. Costa (Coords.). *II Coopedu: África e o Mundo – Livro de Atas*, (pp. 248-265). Lisboa: ISCTE-IUL/CEA, Leiria: ESECS-IPL.
- Correia, V. (2015). *Sistema de ensino, transição societal e práticas educativas estratégicas dos actores sociais: o caso dos alunos de fracos recursos socioeconómicos de Luanda (Angola)* (Tese de doutoramento). Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa. Disponível em <https://run.unl.pt/bitstream/10362/16301/1/VirgilioCorreia%2c%20TeseCompleta%2c%20marco23%2c%20julho22.pdf>.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'Acteur et le Système: Les Contraintes de l'Action Collective*. Paris: Editions du Seuil.
- Diallo, B. B. (2006). Les Parcours Scolaires Atypiques du Collège de Porédaka en Guinée (Afrique de l'Ouest): Approche Comparative. *Revista Diálogo Educacional*, 6 (17), 45-64.
- Duru-Bellat, M. (2010). Las Desigualdades Educativas en Europa: Una Cuestión de Actualidad. *Revista Espanola de Educación Comparada*, 16, 105-130.
- Evans, M.D.R., Kelley, J. & Sikora, J. (2014). Scholarly Culture and Academic Performance in 42 Nations. *Social Forces*, 92 (4), 1573-1605.
- Gilly, M. (2002). As representações sociais no campo educativo (S.M.F. Ranzi & M.C. Silva, Trad.). *Educar em Revista* (19), 231-252. Disponível em <https://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.257>.
- Governo de Angola (2011, 04 Maio). *Balanço da Implementação da 2ª Reforma Educativa em Angola*. Luanda.

- Jodelet, D. (2003). Représentations Sociales: Un Domaine en Expansion. In D. Jodelet (Ed.), *Les Représentations Sociales* (pp. 45-78). Paris: PUF. doi:10.3917/puf.jodel.2003.01.0045.
- Justino, D. (2013). Origens sociais, expectativas, oportunidades e desempenho escolar em Portugal. In A. M. Diogo & F. Diogo (Orgs.), *Desigualdades no sistema educativo: percursos, transições e contextos* (pp. 7-20). Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- Kellerhals, J. & Montandon, C. (1991). *Les Stratégies Éducatives des Familles. Milieu Social, Dynamique Familiale et Éducation des Préadolescents*. Neufchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Lahire, B. (2004). *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Editora Ática.
- Palhares, J.A. (2013). Os jovens enquanto alunos perante a produção de resultados: a importância dos contextos e processos de educação não-escolares. Comunicação apresentada ao *XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, Braga, 11-13 Setembro, Braga: Universidade do Minho / Universidade da Coruña.
- Proteau, L. (1995). Le Champ Scolaire Abidjanais: Stratégies Éducatives des Familles et Itinéraires Probables. *Cahiers des Sciences Humaines*, 31 (3), 635-653.
- Sardan, J.-P. O. (2005). *Anthropology and Development: Understanding Contemporary Social Change*. London & New York: Zed Books.
- Seabra, T. (2012). Desigualdades de desempenho escolar: etnicidade, género e condição social em escolas básicas da Área Metropolitana de Lisboa. *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Número temático: Imigração, Diversidade e Convivência Cultural*, 185-210.
- Yaro, Y. (1995). Les Stratégies Scolaires des Ménages au Burkina Faso. *Cahiers des Sciences Humaines*, 31 (3), 675-696.
- Zago, N. (2012). A relação escola-família nos meios populares – apontamentos de um itinerário de pesquisas. In J. Dayrell, M. A. Nogueira, J. M. Resende & M. M. Vieira (Orgs.), *Família, escola e juventude – olhares cruzados Brasil-Portugal* (pp.132-150). Belo Horizonte: Editora UFMG.



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Vivências de estágio em Serviços Escola de Psicologia: Perspectivas de estagiários  
brasileiros na literatura científica.

Experiences of internship in Services School of Psychology: Prospects of Brazilian  
interns in the scientific literature.

Maurício Morais Carvalho (<https://orcid.org/0000-0001-7587-9396>)\*, Frederico Guerreiro  
Ferreira (<https://orcid.org/0000-0002-1395-364X>)\*, Claisy Maria Marinho-Araujo  
(<https://orcid.org/0000-0001-5411-8627>)\*

\*Universidade de Brasília, Brasil.

Nota dos autores:

Correspondência: Maurício Morais Carvalho, [mauriciompsi@gmail.com](mailto:mauriciompsi@gmail.com)



## Resumo

O surgimento dos Serviços Escola no Brasil estão vinculados, historicamente, à criação dos cursos de formação em Psicologia e à regulamentação profissional da área. Tais Serviços objetivam qualificar e desenvolver competências nos graduandos, além de prestar atendimento à sociedade em suas demandas sociais, políticas e culturais. Como espaços formativos, esses Serviços oferecem possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento dos discentes, evidenciando a importância das experiências iniciais como estagiário para a construção da identidade e do perfil profissional. O presente estudo objetiva contribuir para discussões sobre as práticas de estágio empreendidas nos Serviços Escola dos cursos de graduação em Psicologia. Para tanto, foi realizado um levantamento na literatura científica elegendo as publicações que apresentassem relatos de experiências de estagiários ou pesquisas nas quais eles fossem os participantes.. Pesquisou-se, em seis bases de dados, artigos, dissertações e teses publicadas nos últimos dez anos que correlacionavam a experiência de estágios supervisionados aos contextos dos Serviços Escola de Psicologia. Os resultados desse levantamento irão contribuir para reflexões acerca do processo de supervisão de estágios, sobretudo por evidenciar como os estagiários vivenciam esse período de seu desenvolvimento profissional e acadêmico, apresentando indicadores para a ampliação de pesquisas, práticas formativas e aprimoramento dos estágios em cursos de graduação em Psicologia. *Palavras-chave:* Serviços Escola, Psicologia, Estágio.

## Abstract

The emergence of School Services in Brazil is historically linked to the creation of Psychology training courses and professional regulation of the area. The School Services aim to qualify and develop skills in the context of graduating students, in addition to serving the society in its social, political and cultural demands. As formative spaces, these Services undertake students possibilities of learning and development, showing the importance of their initial experiences and the construction of an identity and a professional profile. The present study aims to contribute to the discussions about internship practices undertaken in the School Services of the Psychology graduation courses, evidencing publications that approach this subject from the interns perspective. The research was carried out through a survey of articles, dissertations and theses published in the last ten years, in six databases that correlated the experience of supervised training period to the Psychology School Services contexts. The results of this survey will contribute to reflections on

the supervising practices process, especially as it shows how interns experience their professional and academic development period, presenting indicators for researches expansion, formative practices and improvement of the internship supervision processes of Psychology graduation courses.

*Keywords:* Psychology School Services, Psychology, internship.

No Brasil, a profissão do psicólogo foi regulamentada em 27 de agosto de 1962, com a promulgação da lei 4.119 (Brasil, 1962a) e o parecer 403/62 (Brasil, 1962b) que instituiu oficialmente os cursos de Psicologia no Brasil. Esse parecer estabeleceu um currículo mínimo para a formação dos futuros psicólogos, no qual os aspirantes à profissão deveriam cursar um núcleo comum até o terceiro ou quarto ano, para então adotar a habilitação escolhida: licenciatura, bacharelado ou psicólogo. Neste modelo de currículo com vigência até 1996, os estudantes deveriam realizar um treinamento prático sob a forma de estágio supervisionado, ao longo de pelo menos 500 horas em atividades desenvolvidas em situações reais. Estas atividades de estágio poderiam ser realizadas em contextos externos às Instituições de Ensino Superior (IES) ou nos serviços organizados pelos próprios cursos de Psicologia. Estes cursos, de acordo com o artigo 7º da Lei nº 4.119 (Brasil, 1962a), eram obrigados a organizar “serviços clínicos e de aplicação à educação e ao trabalho - orientados e dirigidos pelo Conselho dos professores do curso – abertos ao público, gratuitos ou remunerados” (Brasil, 1962a).

Compreende-se, por meio dessa legislação, que os Serviços Escola de Psicologia (SEP's) em sua gênese foram criados para atender a duas demandas principais: servir de espaço para a experiência prática obrigatória dos estudantes e oferecer atendimento psicológico à população menos favorecida economicamente (Brasil, 1962a). Nesse início de seu funcionamento, apesar da legislação (Brasil, 1962a) determinar a prestação de “serviços de aplicação à educação e ao trabalho”, foi a oferta de serviços clínicos que predominaram nesse espaço, sendo o atendimento psicológico clínico individual, baseado no modelo biomédico, a principal modalidade de atendimento oferecida (Gomes e Dimenstein, 2016; Pavoski, et al., 2018).

Com o surgimento de novas áreas na Psicologia e a ampliação de seus campos de intervenção, esta forma de funcionamento predominantemente clínico nos SEP's começou a ser questionada, especialmente no início dos anos 2000. Este modelo de atendimento individualizado e de organização dos serviços foi mostrando-se insuficiente para atender à formação do psicólogo, que passou a ser demandada pelo desenvolvimento de inúmeras competências e pelo preparo para a atuação em diferentes contextos (Carvalho, Lopes, Holanda e Moreira, 2015).

Em conformidade com essas mudanças, os Serviços Escola também foram tensionados e provocados a oferecerem mais opções de atendimentos psicológicos. Apenas a psicoterapia individual não abarcava as diversas solicitações de serviços em psicologia demandadas pela

população (Arend e Motta, 2014; Carvalho et al., 2015; Cunha e Benetti, 2009; Gomes e Dimenstein, 2016).

Esta necessidade de reestruturação do funcionamento dos SEP's se tornou mais evidente e obrigatória a partir da promulgação da Lei 9394/96, conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Brasil, 1996), que modificou o então currículo mínimo, que tinha sua ênfase em conteúdos, por uma organização baseada no desenvolvimento de perfil e competências. As diferentes profissões, dentre elas a de psicólogo, tiveram que refletir e reestruturar a formação até então proporcionada. Vários encontros entre os representantes dos cursos de Psicologia de todo o Brasil foram realizados a fim de discutir e definir um novo currículo de formação. Em 12 de abril de 2004, o Ministério da Educação homologou as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de Psicologia, que passaram a constituir um novo marco regulatório e normatizador da formação em Psicologia no país (Brasil, 2004).

A respeito da instalação e funcionamento dos SEP's, o artigo 25 das DCNs prevê, no projeto de curso, a instalação de um serviço de Psicologia e destaca como seu objetivo: "responder às exigências para a formação do psicólogo, congruente com as competências que o curso objetiva desenvolver no aluno e a demandas de serviço psicológico da comunidade na qual está inserido" (Brasil, 2004, p.8). Esse objetivo caracteriza a definição de dois eixos norteadores para o exercício das atividades nos SEP's: subsidiar a formação dos estudantes e oferecer serviços psicológicos à comunidade. Percebe-se que as DCNs ao reafirmarem a obrigatoriedade dos cursos de Psicologia em manterem um Serviço Escola, os prescrevem de maneira generalista, não determinando nenhuma área de atuação específica da Psicologia, diferenciando-se, assim, do currículo mínimo que estabelecia serviços na área clínica, da educação e do trabalho.

Maravieski e Serralta (2011) afirmam que diante dos parâmetros da formação em Psicologia implementados pelas DCNs, sobretudo, seus pressupostos de formação generalista e de compromisso social, torna-se necessário investigar os SEP's em seu papel formativo. As autoras afirmam que os Serviços Escola dos cursos de graduação em Psicologia constituem um campo fértil e ainda pouco explorado de produção de conhecimentos, visto a sua privilegiada função de articuladora entre teoria e prática, bem como sua vinculação histórica e legal aos cursos de Psicologia.

Carvalho et al., (2015) apontam que, enquanto um lócus de possibilidades para a formação acadêmica, os SEP's constituem-se também como um espaço para reflexões críticas sobre o

exercício de diferentes práticas psicológicas. Por outro lado, sugerem que vários SEP's ainda ofertam serviços descontextualizados, com o predomínio de práticas distantes das reais necessidades das populações assistidas. Diante disso, os autores apontam a imprescindibilidade de reflexão e investigação do funcionamento e organização destes Serviços, visando atender às especificidades de atendimento da clientela, bem como desenvolver uma formação adequada aos estudantes.

Segundo Arend e Motta (2014), os SEP's devem se constituir como cenários que possibilitam o estudo e a vivência de atuações renovadas quanto à profissão e a formação, oferecendo, assim, mudanças de práticas de aprendizagem social, profissional e cultural já cristalizadas, como o *fazer* clínico nessas instituições. Soares (2011) aponta que ainda há muitos cursos e SEP's que não se ancoram na pluralidade de ofertas de intervenções psicológicas, com a formação e imersão profissional inicial priorizando o atendimento em consultório individual e privado. Partindo dessa análise da dinâmica e organização formativa dos Serviços Escolas em uma lógica individualizante, Gomes e Dimenstein (2016) em investigação de SEP's de um estado no Nordeste do país, indicaram, de forma geral, que esses Serviços não acompanharam a evolução e desenvolvimento promulgados pelas DNCs, no que concerne à ampliação da formação para a atuação do psicólogo em diversificados e plurais contextos.

A partir dessa apresentação panorâmica, pode-se inferir que o SEP's ainda não executam com efetividade seus objetivos e funções, o que torna relevante a realização de pesquisas que se proponham a caracterizar, analisar e evidenciar as publicações científicas acerca dos SEP's. Sobretudo, afim de notabilizar iniciativas que se dediquem a ampliação formativa e de oferta de serviços neste espaço, por meio das vivências de estagiários. Investigando como estes Serviços podem contribuir para o aperfeiçoamento profissional, considerando os avanços da Psicologia, e auxiliando à formação de psicólogos que tenham conhecimento dos fundamentos da profissão e sejam capazes de utilizá-los em diferentes contextos, com coerência e flexibilidade.

### **Método**

Procedeu-se à busca eletrônica de produções científicas (artigos, dissertações e teses) publicadas no período de 2008 a 2018, com o objetivo de contribuir para as discussões acerca das práticas de estágio empreendidas nos Serviços Escola dos cursos de graduação em Psicologia. O levantamento na literatura elegeu as publicações que apresentassem relatos de experiências de estagiários ou pesquisas nas quais eles fossem os participantes. Foram consideradas as publicações

indexadas nas seguintes bases de dados: (a) Scientific Electronic Library Online (SciELO); (b) Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde (Lilacs); (c) Portal de Periódicos Eletrônicos de Psicologia (PePSIC); (d) Biblioteca Virtual em Saúde (BVS); (e) Portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Ministério da Educação (CAPES/MEC); e (f) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

Para o presente levantamento, foram utilizados os seguintes descritores: (a) Clínica Escola; e (b) Serviço Escola, ambos combinados ao termo Psicologia, sendo estas duas combinações buscadas separadamente. Neste processo de levantamento, foram recolhidas 379 produções científicas, que passaram por uma triagem inicial a partir da leitura de seus títulos, palavras-chave e resumos, tendo como critério de inclusão abordarem a temática da formação em Psicologia correlacionada à experiência de estágios supervisionados nos contextos dos Serviços Escola. Optou-se por fazer a busca somente relativa aos estudos brasileiros devido às particularidades da formação em Psicologia no país, regida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. O critério de exclusão utilizado foi: repetição de publicações em mais de uma base de dados.

### **Resultados**

Após o emprego dos critérios de inclusão e exclusão, foram encontrados 07 publicações, sendo 05 artigos e 02 dissertações de mestrado disponibilizadas online, que descreveram investigações em SEP's e Clínicas Escola. Cabe destacar que 100% dos resultados foram obtidos a partir do termo Clínica Escola, não sendo evidenciada nenhuma publicação nesta temática a partir do descritor Serviço Escola. Isso demonstra que mesmo transcorridos 15 anos da promulgação das DCNs (Brasil, 2004) e da orientação normativa da Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP, 2009), que propuseram a utilização da nomenclatura Serviços Escola, a literatura revela a tendência em referir esses serviços como um espaço clínico. Cabe ressaltar que o termo 'Serviço Escola' ainda não pertence aos descritores oficiais da Biblioteca Virtual de Saúde.

Rodrigues (2009) apresenta sua experiência em uma clínica escola, sob um viés psicanalítico, articulado a ações desenvolvidas interdisciplinarmente junto com estagiários de Nutrição e Enfermagem em um serviço integrado de saúde de uma IES no Rio Grande de Sul. Por meio da cartografia empreendida em seus diários de campo, a autora descreve os desafios de sua inserção no serviço, atravessado por diferentes áreas de conhecimento em saúde pública na busca

por um trabalho em equipe, bem como, a pluralidade em que se compõe o *fazer* da Psicologia em suas diferentes abordagens teórico-práticas.

A autora defende que os estágios realizados nos SEP's e com ações interdisciplinares, podem oportunizar a apropriação e desenvolvimento de uma postura ético-política por parte dos futuros profissionais, compreendendo que os sujeitos atendidos e suas subjetividades são constituídos em uma tessitura social e material, não cabendo ações condicionadas por uma dimensão individualizante ou dicotomizada da realidade dos fenômenos psicológicos.

Também sob uma orientação psicanalítica de experiência de estágio supervisionado em Psicologia Clínica, Silva (2017) investiga em pesquisa qualitativa, realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com 12 estagiários da Clínica-Escola do Curso de Psicologia da Universidade Federal da Bahia, quais contribuições o estágio clínico possibilita para a formação profissional dos estudantes. Os resultados explicitaram que os estágios contribuíram, a partir da percepção dos estagiários, para a construção de uma prática de fortalecimento da formação acadêmica, principalmente à medida que vivenciaram o contato com os pacientes e a responsabilidade pela atuação desempenhada.

Em outra pesquisa, apontando a atitude ética na constituição do perfil profissional do psicólogo, com enfoque na dimensão do cuidado no campo da saúde enquanto postura frente ao sofrimento do outro, Carvalho et al. (2015) realizaram 10 entrevistas com estudantes em estágio clínico de uma clínica-escola no Serviço de Psicologia Aplicada de uma universidade na Região Nordeste do país. Objetivando depreender em profundidade os significantes de cuidado a partir das experiências dos estagiários no cenário da clínica-escola, tido como espaço de desenvolvimento pessoal e profissional, as autoras concluíram que a formação inicial em Psicologia precisa ainda refletir sobre o cuidado, entendendo-o muito além de uma atuação técnica e teorizada. Ademais, os sujeitos pesquisados revelaram a ambientação da clínica-escola como lócus fecundo de desenvolvimento de competências profissionais, especialmente por oportunizar a reflexão crítica sobre a atuação em Psicologia.

Acompanhando e inovando metodologicamente frente as investigações das experiências de estágio em SEP's, De Conti e Sperb (2010) empreendem à análise e leitura de narrativas de intervenções executadas pelos estagiários em práticas psicoterapêuticas, como uma ferramenta imprescindível para a formação de psicólogos. As informações da pesquisa foram compostas pelas transcrições das narrativas das sessões realizadas por uma estagiária-terapeuta de orientação

psicanalítica, associadas ao material discutido em supervisão acadêmica. Para a investigação das unidades de análise, as autoras utilizaram a metodologia da estrutura narrativa – relato e drama – proposta por Todorov (1965/2001).

Os resultados encontrados apontaram um indicador relevante para a prática de escrita na formação acadêmico-profissional do psicólogo. Caracterizando a composição narrativa escrita como um instrumental metodológico para constituição da observação e reflexão diante da práxis, em um movimento dialético, que se potencializa também com a qualificação do processo de supervisão junto as análises dos registros escritos das sessões realizadas pelo estagiário-terapeuta, muito embora as autoras ainda compreendam as práticas em supervisão como um atendimento indireto ao paciente.

Lopes e Castro (2018), sob uma perspectiva psicanalítica, entrevistaram 06 estudantes de uma IES no Rio Grande do Sul, em estágio profissional, buscando compreender como os estudantes de Psicologia vivenciavam a posição de psicoterapeutas na execução de atividades clínicas em um Serviço Escola interdisciplinar. As informações colhidas indicaram que a constituição do lugar de profissional da Psicologia se dá no processo de transição diante dos primeiros atendimentos, momento acompanhado por diferentes sentimentos e aprendizagens. Os autores destacaram nos discursos dos participantes a infraestrutura do Serviço Escola e o desgaste emocional como aspectos dificultadores da apropriação do lugar de psicoterapeutas; em contrapartida, é assinalada a importância da supervisão para a constituição do perfil profissional desejado.

Macêdo, Souza e Lima (2018) examinaram em pesquisa de base humanista-fenomenológica, os sentidos da experiência de participação em oficinas de desenvolvimento da escuta entre estagiários de Psicologia, anteriormente às suas inserções e atuações nos estágios realizados no Serviço Escola de uma universidade federal pernambucana. Fundamentados nas DCN e na compreensão de escuta como competência interpessoal à ser desenvolvida na formação inicial em Psicologia, os autores indicaram que as oficinas promoveram o desenvolvimento de diferentes competências nos estagiários, especialmente a organização, sistematização e foco da escuta psicológica. Os pesquisados destacaram que as oficinas podem figurar como elementos fulcrais na diminuição da ansiedade anterior a inscrição nas práticas do SEP's, assim como uma estratégia de cuidado a futuros estagiários.

Gabriades (2008), em pesquisa de mestrado também de fundamentação fenomenológica, investigou os sentimentos experienciados pelos estagiários em início de prática clínica. Para tanto,



foram entrevistados estagiários-terapeutas do Serviço Escola de uma universidade da cidade de São Paulo. O estudo apontou a complexidade de recursos mobilizados pelos estagiários no processo de transição do status de estudante para profissional, evidenciando a relevância de uma formação inicial compromissada com a realidade social na qual está inserida. No tocante ao campo subjetivo, as entrevistas e resultados revelaram que os modelos de docência e supervisão exercem uma influência expressivamente positiva no enfrentamento dos desafios e emoções vivenciadas nos primeiros atendimentos.

### **Discussões**

A partir da análise realizada dos artigos e dissertações compreende-se que as investigações em SEP's e Clínicas Escola ainda são pautadas na oferta de serviços psicológicos clínicos, com foco em atendimentos individuais, por estágios localizados ao fim do curso de Psicologia. Nos estudos aqui avaliados, as abordagens psicanalítica e fenomenológica foram as mais referenciadas nos atendimentos e delineamento teórico-metodológicos das pesquisas.

Esses achados indicam que, por mais que os SEP's sejam apresentados e entendidos como espaços de práticas plurais na promoção e oferta de serviços psicológicos à comunidade, ancorados fortemente à formação profissional, eles ainda não acolhem supervisões e atividades práticas em todas as modalidades da Psicologia, sejam eles estágios básicos ou estágios profissionais curriculares (obrigatórios ou não), que devem acompanhar toda a extensão da formação inicial em Psicologia, como preconizam as DCNs e a Carta de Serviços sobre estágios e Serviços-Escola (CFP, 2013).

No contexto relatado de atividades ainda restritivas desenvolvidas nos Serviços Escola dos cursos de graduação em Psicologia, manifesta-se a urgência que esses possam se constituir como um espaço que contemple as diversas especificidades da formação em Psicologia, como por exemplo a Psicologia Escolar. Essa área, a partir da sua especificidade de atuação, pode subsidiar reflexões críticas sobre a natureza do trabalho a ser empreendido nesses Serviços, superando a atuação psicológica assistencialista e mobilizando ações que provoquem uma mudança das concepções de aprendizagem, desenvolvimento e ensino que perpassam os contextos educativos.

### **Conclusões**

Com o presente artigo, objetivou-se contribuir para as discussões sobre as práticas de estágio empreendidas nos Serviços Escola dos cursos de graduação em Psicologia, evidenciando publicações que abordem tal temática sob a perspectiva dos estagiários. Por meio da análise de 07

publicações, sendo 05 artigos e 02 dissertações de mestrado disponibilizadas online, verificou-se que as vivências de estágios na articulação com a prestação de atendimento psicológico à comunidade nos SEP's possuem importância fulcral na formação dos estudantes, promovendo possibilidades de compreensão teórica e prática da atividade profissional. Muito embora, parte considerável das práticas desenvolvidas nesse cenário ainda sejam predominantemente voltadas para o atendimento em Psicologia Clínica, que em si é relevante, mas insuficiente para a formação de um perfil profissional generalista, preparado para atuar em diversos contextos.

Constatou-se que os Serviços Escola de Psicologia precisam se consolidar enquanto espaços formativo-práticos amplos e heterogêneos, oportunizando ações e inovações nas diversas abordagens, modalidades e áreas que compõem a prática e a ciência psicológica.

### Referências

- Associação Brasileira de Ensino de Psicologia – ABEP. (2009). *Boletim Especial ABEP* de agosto de 2009. Recuperado a partir de <http://abepsi.org.br/wp-content/uploads/2011/07/boletimespecialservicoescola2.pdf>
- Arend, M. I., e Motta, R. F. (2014). Representação social da psicologia e do psicólogo na sala de espera de uma clínica-escola. *Estudos de Psicologia*, 31(3), 415-423.
- Brasil. *Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962*. (1962, 17 de dezembro). Dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. Diário Oficial da União. Recuperado a partir de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/L4119.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4119.html)
- Brasil. *Parecer n. 403/62 do CFE*. (1962, 19 de dezembro). Brasília: Ministério da Educação. Recuperado a partir de <http://www.abepsi.org.br/portal/wpcontent/uploads/2011/07/1962-parecern403de19621.pdf>.
- Brasil. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. (1996, 20 de dezembro). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado a partir de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm)
- Brasil. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Superior (CSE). *Parecer CNE/CES 0062/2004*, aprovado em 19 de fevereiro de 2004. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia. 2004. Recuperado a partir de [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2004/pces062\\_04.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2004/pces062_04.pdf)

- Carvalho, L.B., Alves, A.M.F., Passos, C. A., Lopes, F.G., Holanda, R.B., e Moreira, V. (2015). A ética do cuidado e o encontro com o outro no contexto de uma clínica-escola em fortaleza. *Revista da Abordagem Gestáltica*, 21(1), 01-12.
- Conselho Federal de Psicologia. (2013). Conselho Regional de Psicologia de São Paulo. Associação Brasileira de Ensino de Psicologia. *Carta de Serviços sobre Estágios e Serviços-escola*. Brasília.
- Cunha, T. R. D. S., e Benetti, S. P. D. C. (2009). Caracterização da clientela infantil numa clínica-escola de psicologia. *Boletim de psicologia*, 59(130), 117-127.
- De Conti, L, & Sperb, T. M. (2010). Práxis psicoterapêutica de estagiários de psicologia: análise do relato e da trama narrativa. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(2), 305-314. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722010000200012>
- Gabriades, R. H. C. N. (2008). *O significado da experiência dos primeiros atendimentos clínicos para os estagiários de um curso de psicologia de uma universidade particular na cidade de São Paulo*. (Dissertação de Mestrado não publicada), Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.
- Gomes, M. A.F., & Dimenstein, M. (2016). Serviço escola de psicologia e as políticas de saúde e de assistência social. *Temas em Psicologia*, 24(4), 1217-1231. <https://dx.doi.org/10.9788/TP2016.4-03Pt>
- Lopes, J., e Castro, R. (2018). De estagiário à psicoterapeuta: sobre a descoberta de um novo lugar. *Quaderns De Psicologia*, 20(2), 129-146. doi: <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1444>
- Macêdo, S., Souza, G. W., e Lima, M. B. A. (2018). Oficina de desenvolvimento da escuta: prática clínica na formação em psicologia. *Revista da Abordagem Gestáltica*, 24(2), 123-133. <https://dx.doi.org/10.18065/RAG.2018v24n2.1>
- Maravieski, S., e Serralta, F. B. (2011). Características clínicas e sociodemográficas da clientela atendida em uma clínica-escola de psicologia. *Temas em Psicologia*, 19(2), 481-490.
- Pavoski, G. T. T., de Salvo Toni, C. G., Batista, A. P., & Ignachewski, C. L. (2018). Prevenção universal e promoção de saúde em grupo de crianças a partir do Método Friends. *Psico*, 49(2), 148-158. <http://dx.doi.org/10.15448/1980-8623.2018.2.26501>
- Rodrigues, L. (2009). Composições: experimentações do “ser-estagiário(a)” em uma clínica escola. *Aletheia*, (29), 217-228.

Silva, J.P. (2017) *A Experiência no Estágio Supervisionado em Psicologia Clínica com Orientação Psicanalítica na UFBA*. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

Soares, F. R. (2011). *Oficinas terapêuticas com crianças em uma clínica-escola de psicologia: utilização de contos de fadas* (Dissertação de Mestrado não publicada). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

**Agradecimentos:**

Agradecimento especial ao apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES na possibilidade da realização concreta deste trabalho em âmbito internacional.



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Educação de adultos em Portugal no novo milénio: políticas e racionalidades

Adult education in Portugal in the new millennium: policies and rationalities

Daniela Vilaverde e Silva (<https://orcid.org/0000-0001-8781-4995>)

Universidade do Minho

Nota dos autores

Daniela Vilaverde e Silva, [dsilva@ie.uminho.pt](mailto:dsilva@ie.uminho.pt)

## Resumo

O exercício da cidadania e o usufruto do direito à educação tem sido proclamado como um dos principais pilares das sociedades democráticas. Em Portugal, o direito à educação de adultos assumiu várias arquiteturas na sua consagração legal por parte dos diferentes governos. Esta comunicação tem como objetivo apresentar e refletir sobre a evolução do direito à educação dos adultos nos últimos vinte anos em Portugal, através da análise de várias medidas políticas de educação de adultos neste campo, nomeadamente: a emergência dos processos de reconhecimentos, validação e certificação de competências (2000), o Programa Novas Oportunidades (2007-2012) e o programa Qualifica (2016-atualidade). A metodologia utilizada para esta investigação assentou na análise documental e na análise de conteúdo a diversos normativos legais e decretos-lei portugueses. Os dados obtidos permitem-nos afirmar que Portugal foi palco de várias reformas educativas que discursivamente proclamam os ideais democráticos do direito à educação de adultos, os quais se inscrevem em Programas Estatais e apoiados pela União Europeia (ex: QREN, PORTUGAL 2020). No entanto, na concretização do direito à educação, os dados obtidos nos documentos evidenciam um hibridismo e tensões entre a racionalidade económica e humanista onde o discurso presente procurou combinar uma narrativa focalizada na cidadania e no desenvolvimento do direito à educação numa vertente humanista com a narrativa da promoção de uma educação ao serviço do mercado de trabalho. A narrativa mais emancipatória da educação de adultos teve uma presença muito reduzida nos discursos oficiais analisados.

*Palavras-chave:* Educação de adultos, cidadania, direito

## Abstract

The exercise of citizenship and the right to education has been proclaimed as one of the main pillars of democratic societies. In Portugal, the right to adult education has assumed several architectures in its legal views by the different governments. This communication aims to present and reflect on the evolution of the right to adult education in the last twenty years in Portugal, through the analysis of several adult education policy measures in this field. The analysis of content allowed the study of norms and decrees-laws through the construction of categories of analysis that evidenced the presence of several rationalities that shape this field, from a more emancipatory and humanistic rationality to a more economic rationality present in more mercantilism, of clearly neo-liberal inspiration. The data obtained allow us to affirm that Portugal was the stage of several educational reforms that discursively proclaim the democratic ideals of the right to adult education, which are part of State Programs and supported by the European Union (ex: QREN, PORTUGAL 2020). However, in the right to education, the data obtained in the documents show a hybridism and tensions between the economic and humanistic rationality where the present discourse sought to combine a narrative focused on citizenship and the development of the right to education in a humanist way with the narrative by the promotion of education at the service of the labor market. The emancipatory narrative of adult education had a very small presence in the official discourses analysed.

*Keywords:* Adult education, citizenship, right

## Enquadramento da investigação

O exercício da cidadania e o usufruto do direito à educação tem sido proclamado como um dos principais pilares das sociedades democráticas. Em Portugal, o direito à educação de adultos assumiu várias arquiteturas na sua consagração legal por parte dos diferentes governos.

De modo similar, o campo da educação de adultos tem, ao longo dos tempos, experienciado múltiplas formas, contextos e semânticas que o têm (re)configurado à luz de distintas racionalidades. Na sua génese inscrevem-se sentidos e práticas distintas que tanto podem mimetizar o modelo escolar como espelhar um ideal humanista. Se nos anos sessenta e setenta, o humanismo despoletou um novo olhar sobre a educação, grande parte devido aos contributos da UNESCO, na atualidade a procura por este humanismo tem vindo a confrontar-se com outras racionalidades de feição mais gerencialista e mercantil que o fragilizam. Desde o início do milénio, a política educativa portuguesa no setor da educação de adultos e, em particular, a emergência e desenvolvimento dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) têm vindo a revelar um elevado grau de porosidade por este último tipo de racionalidades que derivam também de pressões externas, em particular da União Europeia.

Neste sentido, o campo da educação de adultos tem apresentado ao longo dos tempos uma permeabilidade muito diversa de racionalidades que se contradizem mas que coexistem no seio da mesma política. No trabalho que desenvolvemos no âmbito do doutoramento, D. Silva (2012), definimos a existência de seis racionalidades ou lógicas de ação: duas lógicas *cívicas* onde o papel do Estado é fundamental, sendo a primeira - a lógica *cívica-estatal* - salienta o papel centralizador do Estado na definição e execução das suas políticas educativas; e, em segundo, a lógica *cívica-cidadã* que entronca com a natureza mais emancipatória da educação de adultos, consagrado numa administração descentralizada no exercício pleno da cidadania democrática. A lógica *subjetiva-humanista* centraliza o ser humano e o seu desenvolvimento pessoal num processo de emancipação pessoal. A lógica *económica* inspirada em grande parte pela ascensão das políticas neo-liberais nos países centrais e com ressonâncias no contexto Português, divide-se em três lógicas: a lógica *económica-gerencialista* que enfatiza os processos de modernização e subordina a educação à economia a partir de processos de empresarialização, onde a eficácia e a eficiência simbolizam conceitos centrais. A lógica *económica-mercantil* submete a educação aos ditames do mercado, da emulação, da concorrência, de competição, onde o saber, o conhecimento “torna-se então um bem que se troca, que se vende ou que se compra” (Caspar, 2001, p. 498). A lógica *económica dos*

*projetos em rede* centraliza as novas versões do “novo espírito do capitalismo” (Bolthanski & Chiapello, 1999) que modificaram as relações de trabalho para os vínculos instáveis da empregabilidade por projetos sendo a educação o instrumento e/ou a *vantagem competitiva* de garantia dessa mesma empregabilidade. Neste breve enquadramento, as políticas de educação de adultos podem vir a representar um mosaico híbrido de lógicas de ação presentes em cada medida estatal.

À luz deste breve enquadramento teórico das lógicas de ação, esta comunicação tem como objetivo apresentar e refletir sobre a evolução do direito à educação dos adultos nos últimos vinte anos em Portugal, através da análise de três medidas políticas de educação de adultos neste campo, nomeadamente: a emergência dos processos de reconhecimentos, validação e certificação de competências (2000), o Programa Novas Oportunidades (apresentado em 2005 e terminando em 2013) e o Programa Qualifica (2016-atualidade). Os dados obtidos permitem-nos afirmar que Portugal foi palco de várias reformas educativas que discursivamente proclamam os ideais democráticos do direito à educação de adultos, os quais se inscrevem em Programas Estatais e apoiados pela União Europeia (ex: QREN, PORTUGAL 2020) mas que partilham simultaneamente várias lógicas de ação nem sempre coincidentes com a concretização deste direito.

### **Metodologia**

A metodologia utilizada para esta investigação assentou na análise documental e na análise de conteúdo a diversos normativos legais e decretos-lei portugueses, onde destacaremos apenas três: Decreto-Lei n.º 387/99 de 28 de Setembro (Criação da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos); o Programa do XVII Governo Constitucional e uma ata do Diário da Assembleia da República, Reunião Plenária de 21-9-2005, onde ocorre a apresentação do programa novas oportunidades e, por fim, a Portaria n.º 232/2016 de 29 de agosto (criação do programa Qualifica). A opção por estes documentos recai na possibilidade da interpretação analítica das lógicas de ação presentes nas narrativas dos mesmos. Conscientes, contudo, da multiplicidade de normativos legais que fizeram parte das políticas dos sucessivos governos nestas duas décadas em Portugal, optamos, tendo em conta a limitação temporal da comunicação, por apresentar um exercício hermenêutico apenas destas três iniciativas estatais que, do nosso ponto de vista, foram as mais relevantes no contexto das políticas públicas de educação de adultos.



A análise de conteúdo foi a técnica de tratamento dos dados que permitiu o estudo dos normativos através de uma hermenêutica que teve como categorização as lógicas de ação anteriormente referidas inscritas nas diferentes lógicas de ação. A partir da análise de conteúdo foi possível identificar e evidenciar a presença de várias racionalidades e lógicas que enformam este campo, desde uma racionalidade mais emancipatória e humanista a uma racionalidade mais económica presente em lógicas mais gerencialistas, mercantis e de projetos, de inspiração claramente neo-liberal. Seguidamente apresentamos os resultados da investigação.

### **Resultados da Investigação.**

Na análise documental destacamos três períodos que marcam o panorama das políticas de educação de adultos em Portugal nos últimos anos: o final dos anos 90 onde se consagrou a instituição da Agência Nacional de Educação de Adultos (ANEFA); o período que se inicia com a apresentação do Programa de governo (2005) e do programa Novas Oportunidades e que se prolongou até 2012-2013, e o período que se começa em 2016 e que se encontra em vigor materializado no Programa Qualifica (2016-atualidade). Esta parte encontra-se, desde modo dividida em por estes três períodos.

#### ***O final da década de 90: entre a “paixão” e a esperança na Educação de Adultos***

Em meados dos anos 90, após uma década de governação social-democrata dá-se uma viragem política. A partir de finais de 1995 e com o partido socialista (PS) no governo, liderado por António Guterres, registou-se uma mudança no panorama político. Em setembro de 1999 é criada a ANEFA, através do Decreto-Lei nº 387/99 de 28 de setembro subordinada ao paradigma de educação e formação ao longo da vida e inspirada nas definições da UNESCO, traduzida na Declaração de Hamburgo. Assim sendo, a promoção deste Instituto procura o desenvolvimento de “uma política de educação de adultos que visa, em simultâneo, corrigir um passado marcado pelo atraso neste domínio e preparar o futuro deve assegurar respostas eficazes e adequadas que garantam a igualdade de oportunidades, permitam lutar contra a exclusão social através do reforço das condições de acesso a todos os níveis e tipos de aprendizagem, ao mesmo tempo que asseguram a transição para a sociedade do conhecimento” (Preâmbulo do Decreto-Lei nº 387/99).

A ANEFA é concebida como um “instituto público dotado de personalidade jurídica, com autonomia científica, técnica e administrativa” (artigo 2º), mas sem autonomia financeira, sujeita à “dupla superintendência e tutela dos Ministros da Educação e do Trabalho e da Solidariedade” sendo concebida como uma “estrutura de competência ao nível da concepção de metodologias de

intervenção, da promoção de programas e projectos e do apoio a iniciativas da sociedade civil, no domínio da educação e formação de adultos, e ainda da construção gradual de um sistema de reconhecimento e validação das aprendizagens informais dos adultos” (Preâmbulo do Decreto-Lei nº 387/99).

No âmbito das competências descritas regista-se, por um lado, uma tendência para um papel regulador por parte do Estado das intervenções da sociedade civil e por outro lado, assinala-se o projeto de construção de um sistema de reconhecimento e validação das aprendizagens dos adultos, abordado já quer em alguns documentos produzidos no campo da educação de adultos quer em experiências estrangeiras. Esta medida precursora viria a resultar, posteriormente na criação do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

Inspirando-se também nos trabalhos de A. Melo *et al* (1998), a criação da ANEFA pressupunha uma combinação da “lógica de serviço público” com uma “lógica de programa” enfatizando a dimensão local e regional bem como as iniciativas da sociedade civil. No entanto, a institucionalização da ANEFA parece não ter contribuído para a definição de uma política efectiva de educação de adultos e, seguindo o pensamento de L. Lima (2005, p.48) o governo PS optou “por uma estrutura minimalista, remetendo importantes matérias para fases ulteriores de decisão e colocando a Agência numa situação de regime de instalação do qual, de resto, nunca chegaria a ser resgatada pelo próprio governo [...] parece legítimo entender que a criação da ANEFA ocorreu, paradoxalmente à margem de uma política de desenvolvimento da educação de adultos”. No entanto, foi a partir da criação desta Agência que se desenvolveram algumas iniciativas neste campo, nomeadamente os cursos EFA e o Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Em Portugal, os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) surgiram na sequência da criação da ANEFA e decorreram do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Neste contexto constituía um dos eixos prioritários de acção da ANEFA “conceber e construir **Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de competências (Centros de RVCC)**, cuja articulação conduza à construção gradual de uma **Rede Nacional de Centros de RVCC**” (Leitão, 2001, p. 9, negrito no original).

Estes centros emergem no seio de outras organizações educativas já existentes, quer sejam elas de natureza pública ou privada. A aposta nos processos de RVCC no campo de educação/formação de adultos implica a proliferação de Centros, que se poderão distribuir por

diferentes organizações, pertencentes quer ao Estado, quer ao setor privado, quer ao terceiro sector, nomeadamente:

“nas *escolas secundárias* ou sedes de agrupamento da rede pública;  
nos *centros de formação* do Instituto de Emprego e Formação Profissional;  
em grandes *empresas* que, através de protocolo, declarem a sua vontade de apoiar o reconhecimento e desenvolvimento de competências dos seus trabalhadores menos escolarizados;  
no âmbito das diversas *estruturas ministeriais*, facilitando o acesso ao sistema por parte dos funcionários do Estado inseridos nessas estruturas” (*Idem, Ibidem*).

No documento analisado, registamos uma tensão entre duas lógicas: uma lógica *cívica cidadã* numa vertente de valorização das dimensões locais e regionais mediante a convocação de vários protagonistas pertencentes à sociedade civil quer do setor privado e quer do terceiro sector mas também encontramos indicadores da lógica *cívica-estatal*, muito presente na forma de concretização da medida legislativa, denotando um hibridismo nesta medida política.

#### *O Programa do XVII Governo Constitucional (2005) - Génese do Programa Novas Oportunidades*

Em 2005, o Partido Socialista ganhou as eleições legislativas, liderado pelo primeiro-ministro José Sócrates, sendo o pelouro da Educação entregue a Maria de Lurdes Rodrigues. O primeiro eixo da política do XVII Governo Constitucional preconizado pelo Programa de governo reporta-se precisamente sobre a temática da qualificação enquanto vetor de desenvolvimento do País, conforme citamos: **“Retomar o crescimento da economia de forma sustentada e visando a modernização do País, fazendo do conhecimento, da inovação, da qualificação dos portugueses e da melhoria dos serviços do Estado os caminhos do progresso”** (Programa de Governo, 2005, p.7, negrito no original). A palavra qualificação atravessa todo o documento, salientando a sua importância quer no âmbito das políticas sociais quer no domínio do emprego.

A relevância atribuída à qualificação fundamenta-se, numa primeira instância em f(atores de ordem numérica, caracterizados pela baixa percentagem de qualificações da população portuguesa. Assim sendo, a “qualificação dos recursos humanos, através do sistema de educação/formação é decisiva para a agenda de crescimento do Governo. Na verdade, o atraso de desenvolvimento do País é também, e especialmente, um défice de qualificações. Apenas 20% da população portuguesa dos 25 aos 64 anos completou o 12º ano, contra 65% na média da OCDE.

Apenas 9% da população portuguesa na mesma faixa etária completou o nível de ensino superior, contra 24% na OCDE. Mas Portugal não tem apenas um défice de pessoas qualificadas no conjunto da sua população activa. Esse défice, embora mais reduzido, atinge ainda valores muito elevados nas gerações mais jovens. Na população portuguesa com idades entre os 20 e os 24 anos, 47% tem escolaridade inferior ao nível secundário e não se encontra a estudar (19% na média dos países da OCDE). Cerca de metade desses jovens não concluiu a escolaridade obrigatória. Este quadro exige uma resposta exigente e eficaz” (*ibidem*, p. 20).

Esta resposta passa pela criação de “um sistema abrangente e diversificado de aprendizagem ao longo da vida, que abra a todos a possibilidade de atualizar e aprofundar competências e de corresponder aos desafios inerentes à flexibilidade do emprego” (*ibidem*, p. 22). Note-se que este sistema visa, por um lado, promover a democratização do sistema de ensino através da promoção de uma aprendizagem para todos e, por outro lado, procurar dar resposta às novas mutações do mercado de trabalho fruto do “novo espírito do capitalismo” (Bolthanski & Chiapello, 1999) ancorado numa lógica modernizadora. A aposta na Educação de Adultos constitui um marco nesta nova agenda, o qual procura através do slogan “mais e melhor educação” edificar um conjunto de ambições da legislatura, tendo a educação de adultos um novo protagonismo, rompendo com o retrocesso da legislatura anterior. Assim sendo, esta legislatura visa **“dar um salto qualitativo na dimensão e na estrutura dos programas de educação e formação dirigidos aos adultos**. O que requer uma atenção particular às necessidades específicas dos adultos hoje activos que não dispõem de habilitações escolares equivalentes ao 9º ano de escolaridade” (Programa de Governo, 2005, p. 43, negrito no original). Desta feita, o novo *impulso* na educação de adultos vai assentar no reaparecimento de um novo organismo de modo a “recuperar o impulso perdido desde a liquidação da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA).” Além desta proposta institucional, o programa de governo prevê também **“estender progressivamente ao nível do ensino secundário os processos de reconhecimento, validação e certificação das competências adquiridas e os cursos de educação/formação** que tão bons resultados já demonstraram ter ao nível da educação básica (*Ibidem*, p. 48).

Neste programa, reencontramo-nos perante a continuidade de um conjunto de medidas iniciadas com o governo de António Guterres, onde o conceito de qualificação constitui o chavão central desta agenda modernizadora. Assim, o incremento da qualificação encontra-se intimamente ligado com as questões ligadas ao emprego. Assinala-se uma relação bastante linear entre a

qualificação e o mercado de trabalho, quase do tipo causa-efeito (traduzida na equação: qualificação-emprego), supondo-se que o “emprego” seja uma realidade estática, conforme revela o seguinte excerto: “a economia portuguesa não poderá produzir a riqueza suficiente para que seja possível a convergência de Portugal com os padrões sociais europeus. Criar hoje as condições para qualificar as mulheres e os homens que trabalham e querem trabalhar no Portugal do presente e do futuro exige uma estratégia mais ousada e mais eficiente de qualificação” (*Ibidem*, p. 60).

Os conceitos qualificação-emprego entrelaçam-se numa relação de subordinação da qualificação face ao emprego, podendo esta ser perspectivada como um “antídoto” contra o desemprego, independente de outras variáveis que afetam a economia em Portugal.

Decorrente desta contextualização, a aposta na Educação e Formação de Adultos através do desenvolvimento dos Centros de RVCC constitui um vetor de referência na política educativa da agenda governamental de José Sócrates. Um dos exemplos concreto do investimento estatal neste setor corresponde ao *Programa/Iniciativa Novas Oportunidades* (PNO). O programa *Novas Oportunidades*, promovido pelo Ministério da Educação e pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, foi um exemplo do investimento governamental na qualificação. Na reunião plenária de 21 de setembro de 2005, na Assembleia da República, o tema do debate mensal escolhido pelo governo foi a formação e a qualificação dos portugueses, sendo o PNO central em todo o debate. Analisemos, seguidamente, alguns aspetos do VII debate mensal da Assembleia da República apresentado pelo Primeiro-Ministro, José Sócrates, na Assembleia da República que vem corroborar o alargamento da qualificação pela via do RVCC:

“[Este é o Programa] que pretende dar resposta a um dos mais importantes desafios para o desenvolvimento do nosso País: o desafio da **qualificação dos Portugueses**. É verdade que Portugal tem outros problemas que merecem atenção e aos quais estamos a dar resposta - a crise orçamental, a reforma do Estado, a dinamização económica. Mas, verdadeiramente, o problema crítico para a competitividade de Portugal tem a ver com a qualificação das pessoas. No quadro das exigências da nova economia global, este é um imperativo para o crescimento económico, para o emprego e para a melhoria dos salários” (Diário da Assembleia da República, Reunião Plenária de 21-9-2005, n.º 47, p. 2125, negrito nosso).

Neste excerto, salienta-se a preocupação pela qualificação da população adulta portuguesa, em consonância com o Programa do Governo, num contexto de crise económica, marcado pelo fim dos ideais do pleno emprego, típicos de um Estado Providência. Nesta nova contextualização do emprego, torna-se clara a posição governamental em subordinar a educação /qualificação à competitividade económica, o que sublinha significativamente que nos encontramos em presença de uma aposta na formação de adultos de pendor economicista. Esta racionalidade torna-se ainda mais pertinente quando confrontados com os seguintes dados apresentados: “É preciso que todos

compreendam a verdadeira gravidade do problema. Três indicadores dizem tudo sobre a dimensão do desafio que temos à nossa frente: Primeiro indicador: só 20% da nossa população adulta, entre os 25 e os 64 anos, completou o ensino secundário. Este é um número impressionante, sem paralelo nos países da OCDE onde a média ronda os 70%.” (*Ibidem*, p. 2126).

Nesta apresentação do PNO, a narrativa proferida centraliza o poder mágico da Educação como forma de resolver o(s) problema(s) económico(s). L. Lima (2005, p.45) tem designado este movimento de *pedagogismo*, no qual “a educação é apresentada numa perspetiva salvífica e redentora, embora em termos de valorização e de prioridades nunca se trate da educação toda e raramente da educação para todos”. Nesta medida também encontramos um certo hibridismo entre duas lógicas: a lógica *cívica-estatal* onde o Estado assume uma centralização administrativa na implementação do Programa e uma lógica *económica* presente na relação linear que é realizada entre a educação e a economia, onde a primeira se subordina claramente à segunda.

### ***Programa Qualifica – uma nova aposta no setor da educação de adultos***

No final de 2015, o governo liderado por António Costa toma posse e após cerca de três anos de impasse político no setor da Educação de adultos, é consagrado, no final de agosto de 2016, o Programa Qualifica, o qual representa uma nova esperança na política de educação de adultos. Este programa visa: “Revitalizar a educação e formação de adultos enquanto pilar central do sistema de qualificações, assegurando a continuidade das políticas de aprendizagem ao longo da vida e a permanente melhoria da qualidade dos processos e resultados de aprendizagem é uma prioridade política de âmbito nacional. [...] O Programa Qualifica assenta na tripla integração de: (i) meios disponibilizados pelos diversos atores, com coordenação entre as áreas ministeriais da educação, do trabalho e do ensino superior, [...]; (ii) respostas e instrumentos diversos, que combinem a educação de adultos e a formação profissional qualificante com o reconhecimento, validação e certificação de competências; e (iii) respostas, na ótica do formando, favorecendo a coerência e a unidade da rede e do portefólio dos percursos formativos, que devem ser personalizados” (Preâmbulo da Portaria n.º 232/2016 de 29 de agosto).

Se na agenda do governo socialista de José Sócrates, a educação de adultos e os processos de qualificação andavam de mãos dadas, nesta nova agenda socialista a qualificação é reforçada no campo da educação de adultos, através dos processos de RVCC. O binómio educação-economia é ampliado e a educação de adultos, através destes processos, é agora perspetivada como um instrumento ao serviço, já não do emprego, mas antes da empregabilidade.

“Um dos pontos diferenciadores do Programa Qualifica é a aposta em percursos de formação que conduzam a uma qualificação efetiva, por oposição a uma formação avulsa, com fraco valor acrescentado do ponto de vista da qualificação e da melhoria da empregabilidade dos adultos” (*Ibidem*). Uma das grandes novidades é a instituição do Passaporte Qualifica que visa abreviar os “percursos individuais de formação que permite não só registar as qualificações obtidas (numa lógica de currículo ou de caderneta), mas também identificar as competências em falta para completar um determinado percurso de formação” (*Ibidem*), bem como a criação de um sistema de créditos da formação realizada pelos formandos. Neste programa, o direito à educação de adultos pode vir a ser perspectivado como um dever, que numa lógica económica dos projetos em rede pode vir a ser encarado mais como uma obrigação, um modo estar para a vinculação numa empregabilidade instável como nos alerta G. Le Boterf (2001, p. 363), “num contexto económico difícil em que o emprego estável se torna incerto, possuir um leque de competências e poder utilizá-las tornou-se um trunfo que não pode ser descurado, embora não seja infelizmente suficiente. O capital de competências torna-se necessários para gerir da melhor forma a sua mobilidade profissional e a sua empregabilidade”. Neste sentido, a *lógica económica dos projetos em rede* articula-se com a *lógica económica-empresarial* que entende o adulto como “carente” na linha de J. Correia (1998), de créditos de formação, resultará como “produto final”, a qualificação escolar, pronta-a-servir o mercado de trabalho. Neste sentido, as palavras de J. A. Correia (1997, p. 23) ganham pertinência pois a educação/formação de adultos pode deixar “de ser um direito para, na melhor das hipóteses, se transformar num dever ou, na pior das hipóteses, para se transformar numa maldição e num suplício” que garante a sobrevivência dos indivíduos na empregabilidade.

#### **Notas Finais.**

Na concretização do direito à educação, os dados obtidos nos documentos evidenciam um hibridismo e tensões entre a racionalidade económica e humanista onde o discurso presente procurou combinar uma narrativa focalizada na cidadania e no desenvolvimento do direito à educação numa vertente humanista com a narrativa da promoção de uma educação ao serviço do mercado de trabalho e do desenvolvimento do capital humano, da competitividade, da empregabilidade. Registamos nos diferentes documentos, uma evolução no campo das políticas educativas que tende a privilegiar uma lógica económica que pode variar entre uma natureza mais empresarial, de mercado ou de projetos que subordinam outras lógicas mais articuladas com a emancipação ou humanistas, como a *cívica-cidadã* ou *humanista*. Na análise dos documentos, a

narrativa mais emancipatória da educação de adultos teve uma presença muito reduzida nos discursos oficiais analisados o que nos leva a refletir e interrogar a forma como é exercitado este direito à educação.

### Referências

- Boltanski, L. & Chiapello, E. (1999). *Le Nouvel Esprit du Capitalism*. Paris: Gallimard.
- Caspar P. (2001). Conclusão. En Carré, P. & Caspar, P., *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação* (pp. 493-523). Lisboa: Instituto Piaget.
- Correia, J. A. (1997). Formação e Trabalho: contributos para uma transformação dos modos de o pensar na sua articulação. En CANÁRIO, R. (org.) *Formação e Situações de Trabalho* (pp. 13-41) Porto: Porto Editora.
- Correia, J. A. (1998). *Para uma Teoria Crítica em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Le Boterf, G. (2001). Da Engenharia da Formação à Engenharia das Competências: Que Abordagens? Que Actores? Que Evoluções? En Carré, P. & Caspar, P. *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação* (pp. 355-374). Lisboa: Instituto Piaget.
- Leitão, J. A. (Coord.) (2001). *Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Roteiro Estruturante*. Lisboa: ANEFA.
- Lima, L. C. (2005). A Educação de Adultos em Portugal (1974-2004). Entre as lógicas de Educação Popular e da gestão de recursos humanos. En CANÁRIO, R. & CABRITO, B., *Educação e Formação de Adultos, Mutações e Convergências* (pp. 31-60). Lisboa: Educa.
- Melo, A., Queirós, A. M.; Silva, A. S.; Salgado, L.; Rothes, L. & Ribeiro, M. (1998). *Uma Aposta Educativa na Participação de Todos: Documento de Estratégia para o Desenvolvimento da Educação de Adultos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, D. (2012). *Lógicas de Ação na Educação de Adultos. Um Olhar Sociológico-Organizacional*. Braga: Universidade do Minho (tese de doutoramento não publicada)

Documentos e Legislação:

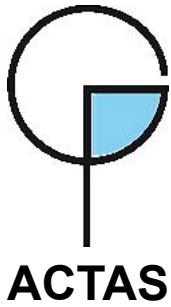
Decreto-Lei nº 387/99 de 28 de setembro

Portaria n.º 232/2016 de 29 de agosto

Diário da Assembleia da República, Reunião Plenária de 21-9-2005, n.º 47.

O Programa do XVII Governo Constitucional Português (2005)





# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Inteligência emocional e valores em estudantes universitários de áreas do cuidar:  
Um estudo empírico

Emotional intelligence and values in university students in care areas: An empirical  
study

Diana Meneses (<https://orcid.org/0000-0001-5236-3354>)\*, Isabel Silva  
(<https://orcid.org/0000-0002-6259-2182>)\*, Glória Jóluskin ([http://  
orcid.org/0000-0002-0798-1484](http://orcid.org/0000-0002-0798-1484))\*

\*Universidade Fernando Pessoa

## Resumo

Aliadas às particularidades da condição humana, os profissionais das áreas do cuidar lidam diariamente com situações emocionais extremas, evidenciando-se a importância da inteligência emocional e valores neste contexto. Assim ressalva-se a necessidade desta dimensão ser desenvolvida aquando da formação académica. O objetivo é descrever os níveis de inteligência emocional e valores entre estudantes universitários de áreas do cuidar, analisando se existem diferenças estatisticamente significativas entre indivíduos dos dois sexos, alunos que se encontram a frequentar diferentes áreas de estudos e anos de formação quanto ao seu nível de inteligência emocional e valores considerados como sendo importantes para si. Procurou-se, ainda, analisar se existe uma correlação estatisticamente significativa entre a idade e a inteligência emocional e valores. A amostra, constituída por 133 estudantes, dos quais, 56,39% de cursos de áreas do cuidar, maioritariamente do sexo feminino (82,7%), com idades compreendidas entre 19 e 54 anos ( $M=28,38$ ;  $DP=9,68$ ). Os participantes responderam ao Questionário Sociodemográfico, Questionário sobre Valores Pessoais, Escala de Valores de Schwartz e Questionário de Competência Emocional. Os resultados mostram que os estudantes de áreas do cuidar têm elevados níveis de inteligência emocional. Os valores pessoais considerados mais importantes pelos universitários são o Relacional, Tradicionalismo, Aventura e Realização Pessoal, sendo os valores humanos mais importantes Benevolência, Universalismo e Hedonismo. Assim, as habilidades de inteligência emocional, assim como os valores podem relacionar-se com o contexto onde os estudantes se inserem, sendo a formação e contextos académicos em áreas do cuidar direcionadas para a interação das emoções e a gestão das mesmas.

*Palavras-chave:* inteligência emocional, valores; áreas do cuidar, contexto académico

# INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E VALORES EM ÁREAS DO CUIDAR

## Abstract

Allied to the particularities of the human condition, care professionals deal daily with extreme emotional situations, so the importance of emotional intelligence and values in this context is evident. Thus, the need for this dimension to be developed during academic training is stressed. The objective is to describe the levels of emotional intelligence and values among university students in care areas, analyzing whether there are statistically significant differences between individuals of both sexes, students who are attending different areas of study and years of training regarding their level of emotional intelligence and values considered important to you. We also sought to analyze whether there is a statistically significant correlation between age and emotional intelligence and values. The sample consisted of 133 students, of which 56.39% of courses in care areas, mainly female (82.7%), aged between 19 and 54 years ( $M = 28.38$ ,  $SD = 9.68$ ). Participants answered the Sociodemographic Questionnaire, Personal Values Questionnaire, Schwartz Value Scale and Emotional Competency Questionnaire. The results show that students in caring areas have high levels of emotional intelligence. The personal values considered most important by the university students are Relational, Traditionalism, Adventure and Personal Realization, being the most important human values Benevolence, Universalism and Hedonism. Thus, emotional intelligence skills as well as values can be related to the context in which they are inserted, since the formation and academic contexts in areas of care are directed to the interaction of emotions and their management.

*Keywords:* emotional intelligence, values; care areas, academic context

A inteligência emocional é definida por Mayer, Salovey e Caruso (2004) como a capacidade de raciocinar sobre as emoções e sobre a forma como estas potencializam o pensamento, incluindo a habilidade de perceber, aceder e gerar emoções, compreendê-las e regulá-las assim como ajudar o pensamento de forma a promover o crescimento emocional e intelectual (Mayer, et al., 2004).

As competências relacionadas com a inteligência emocional no contexto do cuidar facilitam o relacionamento com os outros (utentes/clientes e restantes profissionais) e determinam o sucesso social (Goleman, 1997). Na sua vertente interpessoal, é suposto os profissionais de áreas do cuidar interpretarem e perceberem os sentimentos dos utentes/clientes, compreendendo os motivos e as suas preocupações utilizando a inteligência emocional na relação de ajuda (Goleman, 1997).

Rokeach (1973) define os valores humanos como metas desejáveis que apresentam uma importância variável e relativa e que servem como um guia para o indivíduo, sendo capazes de influenciar substancialmente as suas respostas afetivas e comportamentais. Desta forma, os valores influenciam todas as esferas da vida do sujeito, desde o trabalho, ao seu desempenho enquanto estudante, sendo igualmente importantes para compreender as especificidades culturais e os comportamentos afetados por estas. À medida que estes valores se desenvolvem no decorrer da vida do sujeito, estes vão sendo cristalizados e hierarquizados, formando um sistema de valores que reúne aqueles que precisam de estar satisfeitos para que o indivíduo experiencie satisfação na sua vida. Um valor está cristalizado quando o indivíduo consegue identificá-lo claramente como sendo importante para si e o aplica na sua vida e nas suas escolhas (Almeida, & Tavares, 2009).

Assim, as opções que são feitas no plano da vida profissional e no percurso do académico devem reflectir o sistema de valores de cada um, assentando naqueles que são, para si, os valores prioritários. Encontrando-se os valores na base dos objetivos que estabelecemos e das escolhas profissionais que fazemos para atingir a satisfação é fundamental que as nossas escolhas coincidam com os nossos valores de vida, que haja congruência entre os valores que nos regem e a forma como vivemos os nossos papéis, nomeadamente enquanto estudantes e profissionais (Almeida, & Tavares, 2009). O objetivo deste estudo é descrever os níveis de inteligência emocional e valores entre universitários de áreas do cuidar, analisando se existem diferenças estatisticamente significativas entre indivíduos dos dois sexos, alunos que se encontram a frequentar diferentes áreas de estudos e anos de formação quanto ao seu nível de inteligência emocional e valores considerados como sendo importantes para si. Procurou-se, ainda, analisar se existe uma correlação estatisticamente significativa entre a idade e a inteligência emocional e valores.

# INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E VALORES EM ÁREAS DO CUIDAR

## Método

### Participantes

A amostra de conveniência analisada é composta por um total de 133 participantes, dos quais a maioria é do sexo feminino (70,80%). No que se refere à idade, os participantes têm idade compreendida entre os 19 e 57 anos ( $M=28,38$ ;  $DP=9,68$ ;  $Med=24$ ). Destes, no que respeita aos anos de formação (45,90%) dos participantes frequentam Mestrado e (42,90%) Licenciatura. Os participantes são maioritariamente de cursos de áreas do cuidar ( $N=75$ ; 56,39%), nomeadamente Medicina Dentária, Fisioterapia, Ciências da Nutrição, Ciências Farmacêuticas, Enfermagem, Psicologia, Gerontologia e Intervenção Comunitária, Ação Humanitária, Cooperação e Desenvolvimento, Terapia da Fala e Pós-Graduação em Competências Clínicas.

Relativamente aos estudantes universitários que frequentam cursos que não os de áreas do cuidar ( $N=50$ ; 43,61%), a amostra frequenta cursos tais como: Ciências da Comunicação, Direito, Engenharia Informática, Engenharia Civil, Engenharia Química e Biológica, Ciência Política, Marketing e Ciências da Informação e Arquitetura e Urbanismo.

### Material

a) Questionário sociodemográfico – Desenvolvido especificamente para o presente projeto com objetivo de recolher dados relativos a: sexo, idade, curso que se encontra a frequentar, ciclo e ano de estudos.

b) Escala de Valores Humanos de Schwartz - Trata-se de uma versão reduzida do *Portrait Values Scale (PVS)* desenvolvida por Schwartz et al. (2001) e que foi adaptada para a população portuguesa por Granjo e Peixoto (2013). É constituída por 21 itens. No presente estudo, demonstra ter uma fraca consistência interna (Pestana & Gageiro, 2008), tendo sido obtido: Poder ( $\alpha=0,36$ ), Universalismo ( $\alpha=0,36$ ), Benevolência ( $\alpha=0,58$ ), Conformidade ( $\alpha=0,68$ ), Tradição ( $\alpha=0,19$ ), Segurança ( $\alpha=0,53$ ), Realização ( $\alpha=0,77$ ), Hedonismo ( $\alpha=0,68$ ), Estimulação ( $\alpha=0,73$ ) e Autocentração ( $\alpha=0,54$ ).

c) Questionário de Valores Pessoais - Trata-se de uma readaptação do instrumento de avaliação da importância dos valores, enquanto princípios guia da vida, desenvolvido através do Questionário de Valores Pessoais (Schwartz, 1992; tradução e adaptação: Menezes, & Campos, 1991). É um instrumento de auto-relato constituído por 63 itens em que é solicitado ao participante que avalie quão importante é, para si, cada valor enquanto princípio orientador da sua vida. Neste estudo possui níveis inadmissíveis (Pestana & Gageiro, 2008) de consistência interna tendo o fator

Relacional ( $\alpha=0,66$ ), Tradicionalismo ( $\alpha=0,71$ ), Aventura ( $\alpha=0,68$ ), Poder Social( $\alpha=0,56$ ), Equilíbrio Pessoal ( $\alpha=0,67$ ), Realização Pessoal ( $\alpha=0,51$ ), Preocupação Social ( $\alpha=0,46$ ), Espiritualidade ( $\alpha=0,34$ ).

d) Questionário de Competência Emocional - Trata-se de uma adaptação para a população portuguesa do *Emotional Skills and Competence Questionnaire* (Taksic, 2000) realizada por Faria e Lima-Santos (2012), que avalia três dimensões de competência emocional – Percepção de competência (15 itens), Expressão emocional (14 itens) e Capacidade para lidar com a emoção (16 itens), apresentando satisfatória consistência interna (Pestana & Gageiro, 2008), Percepção de competência ( $\alpha=0,93$ ), Expressão emocional ( $\alpha= 0,59$ ) e Capacidade para lidar com a emoção ( $\alpha= 0,78$ ).

### **Procedimento**

O presente estudo, de caráter transversal, está integrado num projeto de caráter mais amplo, tendo sido as autorizações para a utilização dos instrumentos previamente solicitadas, e construído o Questionário Sociodemográfico, a par do parecer da Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa, que emitiu parecer favorável ao desenvolvimento do mesmo. Os participantes foram selecionados segundo as seguintes condições de seleção: **(a)** serem maiores de idade; **(b)** encontrarem-se a frequentar o ensino superior em Portugal; e **(c)** consentirem a sua participação no presente projeto; As autorizações por parte das instituições para recolha de dados, foram feitas através de contato oficial, de forma a solicitar a participação no estudo de alunos de diferentes instituições do ensino superior. A amostragem é de conveniência e a recolha de dados ocorreu em plataformas digitais (*Google Forms*) sendo que os participantes responderam aos questionários após darem a sua autorização de forma livre e esclarecida. Foram informados que eram livres de aceitar ou não participar, sem que resultassem para si quaisquer consequências dessa decisão. Não foram recolhidos dados pessoais dos participantes que os permitissem identificar. A autorização para participação não foi assinada por a administração ocorrer on-line, mas foi dada pelo participante assinalando a caixa relativa à autorização, impossibilitando a sua identificação. Caso o indivíduo não assinalasse esta caixa, o programa bloquearia o acesso aos questionários.

A análise dos dados foi realizada através de estatística descritiva e inferencial, utilizando-se o software SPSS-24.0 (*Statistical Package for the Social Sciences*). Para realização da análise descritiva foram utilizados diversos parâmetros para a distribuição das variáveis, nomeadamente a frequência, percentagem, média, desvio-padrão e coeficiente de variação. Para realização da

## INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E VALORES EM ÁREAS DO CUIDAR

análise inferencial e tendo em consideração o cumprimento dos critérios necessários para a realização de testes paramétricos, e após realizado o teste da normalidade de Kolmogorov Smirnov, assumimos que a amostra não segue uma distribuição normal. Nesse sentido, foi utilizado o teste de Mann-Withney e o coeficiente de correlação de Spearman (Marôco, 2014).

### Resultados

No que se refere à distribuição das dimensões em estudo, os participantes que frequentam cursos de áreas do cuidar em cada uma das três subdimensões da inteligência emocional (Percepção emocional, Capacidade para lidar com a emoção e Expressão emocional) os *scores* da média foram elevados, correspondendo a cerca de 70% da pontuação máxima. Relativamente aos valores pessoais nos quais os estudantes universitários de áreas do cuidar demonstram dar maior importância são o Relacional, Tradicionalismo, Aventura e Realização Pessoal correspondendo a cerca de 85% da pontuação máxima. Os valores humanos com maior importância dada pelos universitários são a Benevolência, Universalismo e Hedonismo correspondendo a cerca de 85% da pontuação máxima.

Não existem correlações estatisticamente significativas entre a idade, as subdimensões da inteligência emocional (percepção emocional, capacidade de lidar com a emoção, expressão emocional) e os valores, nomeadamente os pessoais (relacional, tradicionalismo, aventura, poder social, realização pessoal, preocupação social, espiritualidade, equilíbrio pessoal) e humanos (auto-transcendência, conservação, auto-promoção, abertura à mudança). Os resultados indicam que existem diferenças estatisticamente significativas entre estudantes dos dois sexos quanto aos valores pessoais: Relacional, Tradicionalismo, Preocupação Social, Espiritualidade, e no Equilíbrio Pessoal, cujas médias foram superiores no sexo feminino. Foram ainda encontradas diferenças estatisticamente significativas nos valores humanos: Poder e Auto-Promoção, cujas médias foram superiores no sexo masculino, no entanto, verificou-se não existirem diferenças estatisticamente significativas entre estudantes dos dois sexos quanto à inteligência emocional (Percepção Emocional, Capacidade para lidar com a emoção e Expressão emocional). Os resultados mostram ainda, que existem diferenças estatisticamente significativas ao nível dos valores humanos, Estimulação, Autocentração, e Abertura à Mudança, cujas médias foram superiores nos estudantes que frequentam licenciatura. A análise dos dados permitiu verificar que existem diferenças estatisticamente significativas, entre alunos que se encontram a frequentar

cursos de áreas do cuidar ou de outras áreas quanto à Conformidade (Valores Humanos), cuja média foi superior nos participantes que frequentam cursos que não os de áreas do cuidar.

### **Discussão**

Na discussão dos resultados serão abordados em forma de reflexão os resultados da investigação conduzida. Serão, assim apresentadas sugestões para as próximas investigações relacionadas com o tema e as limitações do estudo em questão.

Os resultados mostram que os estudantes universitários de áreas do cuidar que participam neste estudo apresentam níveis de inteligência emocional que podem ser considerados bons, sendo que os *scores* da média, nas dimensões da inteligência emocional, foram elevados, correspondendo a cerca de 70% da pontuação máxima. Benson, Ploeg e Brown (2010) no seu estudo acerca da inteligência emocional em estudantes de áreas do cuidar também concluiu que estes apresentam efetiva capacidade emocional, que os dota de boas capacidades interpessoais e da capacidade de trabalhar sob pressão, permitindo-lhes lidar eficazmente com as exigências da vida (Benson, et al., 2010).

Quanto aos valores nos universitários de áreas do cuidar, os resultados revelam que os valores mais presentes nesta população foram, no respeitante aos valores pessoais, o valor Relacional, Tradicionalismo, Aventura e Realização pessoal. Nos valores humanos, os valores mais presentes foram o Universalismo, Benevolência e Hedonismo. Estes resultados parecem ir, em parte, ao encontro dos de Moyo, et al. (2016), que conclui que os valores mais presentes no cuidar são a realização (abarcando a excelência, competência e conhecimento na profissão), o universalismo (abarcando a dignidade, respeito pelo outro e justiça) a benevolência (abarcando a compaixão, cuidado e empatia) e a conformidade (abarcando o profissionalismo e comprometimento com a organização empregadora) (Moyo, et al., 2016). Verificou-se não existirem diferenças estatisticamente significativas no nível de inteligência emocional em função do sexo, indo esse resultado ao encontro da literatura analisada anteriormente, que mostra que os estudos não são conclusivos em relação ao sexo. O estudo de Czabanowska et al. (2014) refere que as mulheres possuem melhores níveis de inteligência emocional. Enquanto Por et al. (2011) referem não existir diferenças estatisticamente significativas referente a esta dimensão em comparação ao sexo.

Relativamente aos valores, o sexo feminino demonstrou ter mais presentes os valores: relacional, tradicionalismo, preocupação social, espiritualidade e equilíbrio pessoal. Já o sexo



## INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E VALORES EM ÁREAS DO CUIDAR

masculino demonstrou ter mais presentes os valores de poder e autopromoção. Estes resultados não vão ao encontro da literatura, uma vez que investigações como a desenvolvida por Boozaripour, et al. (2017) que verificam não existir diferenças significativas entre sexos em relação aos valores presentes nos estudantes universitários de cursos do cuidar.

Verificou-se não existir uma relação estatisticamente significativa entre a inteligência emocional e a idade, o que corrobora os resultados anteriormente encontrados por Nespereira-Campuzano e Vásquez-Campo (2016). Relativamente aos valores e à sua relação com a idade não foram encontradas relações estatisticamente significativas, ainda que How et al. (2014) refira denotar-se alguma disparidade na percepção dos valores em estudantes e profissionais de áreas do cuidar, que atribui à maturidade decorrente da idade/experiência. Quanto ao ano de formação, os resultados sugerem não existirem diferenças ao nível da inteligência emocional no decorrer dos anos de formação em estudantes de cursos de áreas do cuidar. No mesmo sentido, apontam os resultados do estudo de Benbassat (2014), que verificou a inexistência de diferenças estatisticamente significativas entre a inteligência emocional e o ano de formação.

Os resultados referentes às diferenças entre os valores e o ano de formação indicam os valores relativos à estimulação, autocentração e abertura à mudança como os mais prevalentes em estudantes do cuidar que frequentam a licenciatura, podendo isto ser justificado pelo facto de, à medida que os anos de ensino passam, os estudantes vão aprimorando os seus valores, nomeadamente os profissionais, com a perspetiva futura de adequação ao contexto de trabalho (How, et al., 2014). Sobre os valores profissionais, estes, segundo Lyneham e Levett-Jones (2016), vão aumentando com o decorrer do curso.

A análise e interpretação dos resultados do presente estudo permitem compreender que os estudantes de cursos de áreas do cuidar apresentam bons níveis de inteligência emocional, e cremos tal como Caruso, et al. (2002), que a inteligência emocional pode ser desenvolvida e aprimorada através de uma reflexão sobre a prática, que conduza à estimulação do crescimento pessoal e emocional. Particularmente no contexto de áreas do cuidar, quer no contexto profissional, quer académico, o desenvolvimento da inteligência emocional constitui-se como um processo dinâmico, em que o indivíduo deve estabelecer trocas permanentes com modelos positivos e competentes emocionalmente, que por sua vez vão promover a auto-reflexão sobre as suas práticas, contribuindo para um aumento dos níveis de inteligência emocional (Caruso, et al., 2002). No respeitante à importância dos valores nesta etapa formativa antecedente à prática profissional, os estudantes

universitários de áreas do cuidar, dão maior relevo, nesta etapa da sua vida de formação acadêmica, aos valores profissionais em detrimento dos pessoais, tal como indica a literatura revista.

O presente estudo teve, no seu decurso, algumas limitações que são consideráveis, de ressaltar o facto de a amostra ser reduzida, e maioritariamente do sexo feminino embora seja típico das áreas das ciências humanas e sociais e da saúde, não podendo assim os presentes resultados servir para ilustrar a realidade e as características desta população no país. É importante que os próximos estudos tenham em conta uma amostra representativa da população universitária em cursos do cuidar, tornando mais objetivos os resultados e melhorando assim, a interpretação dos dados dos estudos, permitindo, possivelmente, generalizações mais consistentes. Ainda no respeitante à amostra, o facto de esta não ter demonstrado uma distribuição normal poderá ter representado uma limitação para este estudo uma vez que, se recorreu a testes não paramétricos inviabilizando, assim, o uso de testes paramétricos que possivelmente proporcionariam um maior grau de fiabilidade nos resultados alcançados. No que respeita aos instrumentos de avaliação utilizados, por serem estes de auto-relato e avaliarem apenas a percepção dos participantes em relação às suas competências de inteligência emocional e percepção da importância dos valores, não foi possível avaliar se estas variáveis a par de serem percebidas, estavam de facto evidentes nos participantes. Por conseguinte, estes instrumentos destinam-se à autoavaliação e auto-descrição, por isso, podem estar sujeitos a erros de interpretação potencialmente consequentes também do preenchimento on-line, uma vez que sendo de autopreenchimento, existe a impossibilidade de controlar as respostas advindas dos efeitos de desejabilidade social.

O carácter transversal deste estudo, confere a impossibilidade de compreensão da evolução da inteligência emocional e importância dos valores nesta amostra, uma vez que os dados analisados se referem apenas a um momento, ou seja, não foi possível analisar o desenvolvimento destas ao longo dos anos de formação. Todavia, denota-se o interesse de estudos de carácter longitudinal, onde fosse possível ser comparados os resultados obtidos em diversas fases. A par, ressalva-se a importância do desenvolvimento pessoal e como o mesmo é mediado tanto pela família como pelas instituições de ensino, dando relevo ao investimento na educação para os valores, embora estes não se desenvolvam, apenas se estimulem, cabendo este papel à família, em primeiro lugar, e posteriormente às instituições de ensino, através da interação com pares, professores, entre outros.

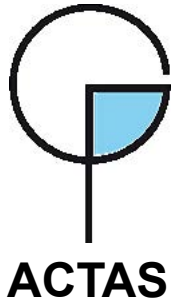
# INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E VALORES EM ÁREAS DO CUIDAR

Em síntese, relativamente às habilidades de perceber emoções, de lidar com as mesmas e de as expressar eficazmente, os estudantes de áreas do cuidar que participaram no presente estudo revelaram estar bem capacitados, o que pode relacionar-se com os valores considerados, neste estudo, como os mais importantes, uma vez que, na generalidade dos mesmos, tanto o universalismo, benevolência, relacional e tradicionalismo se encontram diretamente relacionados com a interação e gestão das relações emocionais com os outros. As habilidades de inteligência emocional, assim como os valores considerados mais importantes e presentes nos participantes podem relacionar-se com o contexto onde os mesmos se encontram inseridos, uma vez que a formação e contextos académicos em áreas do cuidar são direcionadas para a interação das emoções e a gestão das mesmas.

## Referências

- Almeida, L., Tavares, P. (2009). Valores de vida em estudantes universitários de cursos tecnológicos e de humanidades. *Avaliação Psicológica*, 8(2), 153-168. doi: 1677-0471.
- Benbassat, J. (2014). Changes in wellbeing and professional values among medical undergraduate students: A narrative review of the literature. *Advances in Health Sciences Education*, 19, 597-610. doi: 10.1007/s10459-014-9500-1
- Benson, G., Ploeg, J., & Brown, B. (2010). A cross-sectional study of emotional intelligence in baccalaureate nursing students. *Nursing Education Today*, 30(1), 40-53. doi: 10.1016/j.nedt.2009.06.006.
- Caruso, D., Mayer, J., & Salovey, P. (2002). Relation of an ability measure of emotional intelligence to personality. *Journal of Personality Assessment*, 79, 306-320.
- Czabanowska, K., Malho, A., Schroder-Back, P., Popa, D., & Burazeri, G. (2014). Do we develop public health leaders?-Association between public health competencies and emotional intelligence: A cross-sectional study. *BioMed Central*, 14, 83-95. doi: 10.1186/1472-6920-14-83
- Faria, L., & Lima-Santos, N. (2006). Competência emocional: Adaptação e validação intercultural do Emotional Skills and Competence Questionnaire (ESCQ). [Emotional competence: adaptation and validation of the Emotional Skills and Competence Questionnaire (ESCQ)]. In C. Machado, L. Almeida, M. A. Guisande, M. Gonçalves, & V. Ramalho (Eds.), *Actas da XI Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp. 349-356). Braga: Psiquilíbrios.
- Goleman, D. (1997). *Inteligência emocional*. Lisboa. Temas e Debates.
- Granjo, M. & Peixoto, F. (2013). Contributo para o estudo da Escala de Valores Humanos de Schwartz em professores. *Laboratório de Psicologia*, 11(1), 13-17.

- How, C., Yein, L., & Ismail, I. (2014). Personal mission statement: An analysis of medical students and general practitioners reflections on personal beliefs, values and goals in life. *Malaysian Family Physician*, 9(2), 26-33.
- Lyneham, J., & Levett-jones, T. (2016). Insights into registered nurses professional values through the eyes of graduating students. *Nurse Education in Practice*, 17, 86-90.
- Martin, P., Yarbrough, S., & Alfred, D. (2003). Professional values held by baccalaureate and associate degree nursing students. *Journal of Nursing Scholarship*, 35(3), 291–296.
- Marôco, J. (2014). *Análise estatística: Com o SPSS Statistics* (6ªed). Lisboa:ReportNumber.
- Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215.
- Menezes, J. & Campos, B. (1991). Estrutura dos valores: Estudo transversal. *Psychologica*, 6, 129-147.
- Moyo, M., Goodyear-Smith, F., Weller, J., Robb, G., & Shulruf, B. (2016). Healthcare practitioners personal and professional values. *Advances in Health Sciences Education*, 21, 257-286. doi: 10.1007/s10459-015-9626-9
- Nespereira-Campuzano, T., & Vásquez-Campo, M., (2016). Emotional intelligence and stress management in nursing professionals in a hospital emergency department. *Enfermería Clínica*, 27(3), 172-178. doi: 10.1016/j.enfcli.2017.02.007
- Pestana, M., & Gageiro, J. (2008). *Análise de dados para ciências sociais: complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Por, J., Barriball, L., Fitzpatrick, J., & Roberts, J. (2011). Emotional intelligence: Its relationship to stress, coping, well-being and professional performance in nursing students. *Nurse Education Today*, 31, 855-860. doi: 10.1016/j.nedt.2010.12.023
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. Nova York: The Free Press.
- Schwartz, S. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 24, 1-65.
- Schwartz, S., Melech, G., Lehmann, A., Burgess, S., Harris, M., & Owens, V. (2001). Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a diferente method of measurement. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 519-542.
- Smith, T., McGuire, J., Abbott, D., & Blau, B. (1991). Clinical ethical decision making: An investigation of the rationales used to justify doing less than one believes one should. *Professional Psychology: Research and Practice*, 22(3), 235.
- Taksic, V. (2000). *Emotional Skills and Competence Questionnaire*. Croácia: Edição do Autor.



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

O efeito da educação corporativa para o crescimento e a sustentabilidade das  
empresas familiares: um estudo de caso

The effect of corporate education on the growth and sustainability of family  
businesses: a case study

Glauciana Gomes Soares Vazquez (0000-0003-4416-3242)\*

\*Escola de Ciências Humanas e Sociais, Doutoramento em Educação, UTAD – Universidade  
Trás-os-Montes e Alto do Douro, Vila Real, Portugal.

Nota de los autores

Glauciana Gomes Soares Vazquez, Calle Rubalcava, 30 4D, Ferrol (Lã Coruna), España,  
15402, glau8\_soares@hotmail.com

## Resumen

As empresas familiares possuem características que as diferenciam das demais empresas e apresentam grande importância para a economia mundial, desta forma faz-se necessário investigar sobre como promover o crescimento e a sustentabilidade desse tipo de negócio. Este estudo tem por objetivo analisar o efeito da educação corporativa numa empresa familiar brasileira e se os investimentos em educação corporativa promoveram, ao longo do tempo, vantagem competitiva, possibilitando a sustentabilidade e um processo de sucessão qualificado. Apresenta como abordagem o estudo de caso com metodologia mista, onde cruzou os dados qualitativos e quantitativos: utilizou-se a análise de discurso, com a utilização do software Nvivo, e a análise de modelos das equações estruturais (SEM), com o apoio do software SmartPLS 3.0. Os dados analisados nesta investigação, através da entrevista com os executivos de alta gestão da empresa familiar Betânia Lácteos S/A e questionários aos demais empregados, suportam que a empresa pesquisada apresenta características de empresa familiar e além disso que os investimentos em educação corporativa possibilitam o crescimento, a sustentabilidade e um processo de sucessão qualificado. A partir deste estudo, percebe-se que os investimentos em educação corporativa, poderão resolver a problemática da sustentabilidade das empresas familiares, que pelas implicações teóricas levantadas neste estudo, deixam de existir a partir da terceira geração, muitas vezes pela falta de profissionalização dos sucessores e prevalência do relacionamento em detrimento da competência. As evidências empíricas do estudo ratificam que investir em educação corporativa possibilita o crescimento, a sustentabilidade e um processo de sucessão qualificado.

*Palavras chave:* [Crescimento, Educação Corporativa, Empresa Familiar, Sustentabilidade]

## Abstract

Family businesses differentiate themselves from other type of business and are very important to the world economy, thus the need to investigate how to promote their growth and sustainability. This study aims at analyzing the effect of corporate education in a Brazilian family business and whether or not investments in this type of education has promoted, in the long-term, a competitive advantage, thus enabling sustainability and a qualified succession process. This paper presents a case study with a mixed methodology, using both qualitative and quantitative analysis: Discourse Analysis, aided by Nvivo Software; and Structural Equation Models (SEM) Analysis, aided by SmartPLS 3.0 Software. Interviews and surveys were conducted in a family company called "Betânia Lácteos S/A": the former with Senior Management and the latter with employees. Family business sustainability problems usually begins after the third generation, often due to the successors' lack of professionalization and their prevalence of relationship in place of competence. The empirical evidence of this study confirms that investing in corporate education enables growth and a more qualified succession process, hence possibly solving the sustainability problems.

*Keywords:* [Growth, Corporate Education, Family Business, Sustainability.]

Esta investigação pretende abranger os campos da educação corporativa e da empresa familiar, trazendo a problemática da descontinuidade da empresa familiar, onde muitas vezes a relação de “confiança”, consequência da dinâmica dos relacionamentos, prepondera sobre o fator “competência” com a utilização de sistemas de educação corporativa, procurando trazer informações relacionadas ao efeito da educação corporativa para o crescimento e a sustentabilidade da empresa familiar, tendo como objetivo investigar o efeito dos investimentos em educação corporativa em empresas familiares, de forma a identificar se tais investimentos proporcionam o crescimento e a sustentabilidade dessas empresas, bem como um qualificado processo de sucessão. De acordo com Freire, Soares, Nakayama e Spanhol (2009) a dinâmica dos relacionamentos é tão importante para os resultados estratégicos quanto a divisão societária. Além disso, os autores afirmam que as empresas familiares possuem características próprias tanto positivas quanto negativas, dependendo do grau de enraizamento cultural do personalismo do fundador e das necessidades estratégicas para o crescimento da organização, dentre eles destacamos no fator “confiança” uma leitura positiva devido ao alto grau de confiança e uma leitura negativa, quando a “confiança” é confundida com as “competências” que são necessárias para a atuação do funcionário na organização, ainda se referindo a confusão entre confiança e competência afirmam que nos processos de promoções dos empregados ocorre a “cegueira afetiva” onde os critérios utilizados são subjetivos e sem valores de competências. Este estudo propõe analisar o efeito dos sistemas de educação corporativa para: o crescimento e sustentabilidade das empresas familiares; processo qualificado de sucessão; e, conforme o resultado da pesquisa subsidiar os empresários desse tipo de organização na tomada de decisão sobre esse tipo de investimento em suas organizações, bem como elaborar uma investigação científica sobre o tema proposto.

### **1. O novo papel dos profissionais da educação: pedagogia empresarial**

A professora Maria Luiza Marins Holtz começou a utilizar no Brasil o termo “Pedagogia na Empresa”, quando iniciou em sua empresa de assessoria e treinamento as atividades de treinamentos e consultorias, com adoção de uma postura pedagógica. Para a professora, o pedagogo possui grande importância para o sucesso da empresa, sendo essencial possuir conhecimentos da filosofia da vida e dos ideais do empresário e da empresa, para que possa utilizar as metodologias e recursos mais adequados e eficazes, promovendo o aperfeiçoamento e o estímulo das faculdades humanas, especificamente a produtividade (Holtz, 2006). Em relação ao surgimento da pedagogia empresarial, Eboli (2004) afirma que ocorreu quando formaram-se nas empresas as áreas de

Treinamento e Desenvolvimento (T&D) dos empregos, em que eram elaborados cursos para atender a demandas concretas, por meio de programas que tinham objetivo principal desenvolver habilidades específicas nos empregados, num escopo tático-operacional. Antes de nos debruçarmos sobre o novo papel dos profissionais da educação, relativo à pedagogia empresarial, é importante mencionar a definição de pedagogo, que, conforme Libâneo (2006), é todo o profissional que lida com a formação de sujeitos, seja em instituições de ensino, seja em outro lugar. Freire (1996) afirma que pedagogo é um profissional imprescindível em todas as instâncias em que ocorre o ensino e a aprendizagem, uma vez que toda a formação é voltada ao estudo e à verificação de teorias educacionais que indicam com o ser humano aprende. Cadinha (2008) define a pedagogia empresarial como a ciência ligada ao desenvolvimento do processo de aprendizagem dentro das organizações, que contribui para que os empregados aprofundem os conhecimentos que já possuem e desenvolvam novos conceitos e habilidades. O autor, em sua definição, já faz referência ao novo papel dos profissionais de educação: pedagogia empresarial. Claro e Torres (2012) afirmam que o educador empresarial (pedagogo), para desenvolver as competências humanas nas organizações, deve possibilitar a realização do trabalho em equipe, identificando e reduzindo os hiatos cotidianos das organizações, no que concerne ao desempenho atual dos empregados e das equipes de trabalho e as expectativas futuras, promovendo a aprendizagem contínua.

## **2. Conceitos e Abordagens sobre a Educação Corporativa**

Meister (1999) define a educação corporativa como um sistema para o desenvolvimento das pessoas, baseados na gestão por competências, tendo como objetivo ser a relação entre o aprimoramento pessoal e a estratégia de atuação da empresa. Nessa definição a autora não menciona que essas competências devem estar alinhadas as estratégias empresariais, no entanto Quartiero e Cerny (2005) definem a educação corporativa como um projeto de formação oferecido pelas empresas aos seus empregados, tendo como objetivo institucionalizar uma cultura de aprendizagem contínua, para a aquisição de novas competências pelos empregados, competências essas que devem estar baseadas na estratégia da organização. Para Eboli (2004) a educação corporativa deve possibilitar o desenvolvimento de modo a viabilizar as competências empresariais e humanas consideradas como críticas para a consagração das estratégias dos negócios, ocorrendo de forma contínua, estratégica e sistemática. A autora afirma, a existência de oito práticas que podem ser instituídas nas organizações para a efetiva implantação da educação corporativa, tendo os recursos humanos a responsabilidade de fazer a gestão: i) As ações e os programas educacionais



elaborados a partir da identificação de competências humanas e organizacionais; ii) A gestão do conhecimento estimulando o compartilhamento de conhecimentos e trocas de experiências; iii) O uso intensivo de tecnologias aplicadas à educação, estimulando a educação a qualquer hora e em qualquer lugar; iv) Forte compromisso da empresa com a cidadania empresarial; v) Veículo de disseminação e o fortalecimento da cultura; vi) Líderes e gestores responsabilizando-se pelo processo de aprendizagem; vii) Considerar na avaliação os resultados dos investimentos em educação e considerar os objetivos do negócio; viii) A formação de parcerias com instituições de nível superior. Toledo e Domingues (2018) realizaram um estudo bibliométrico sobre o tema “Educação Corporativa” nos últimos 20 anos, e entenderam, a partir da análise dos dados recolhidos que a educação corporativa e a sua estrutura têm vindo a deixar de ser meras coadjuvantes e desfrutadoras de recursos financeiros para, finalmente, terem os seus valores estratégicos reconhecidos e assim serem geridas como tal. Os estudos reforçam, cada vez mais, que a gestão de pessoas, desde que bem definida o seu papel e alinhamento com a estratégia da organização, pode gerar e aumentar o desempenho e a produtividade. Analisando as definições acerca de educação corporativa percebemos que todas apresentam como cerne o desenvolvimento das pessoas, alinhadas aos objetivos estratégicos e à cultura organizacional para consecução da competitividade.

### **2.1 As Expectativas sobre a Educação Corporativa**

De acordo com Nicolae, Jucan & Sabina (2012), a educação corporativa pode ser usada como parte de um esforço holístico de recursos humanos para determinar o desempenho do funcionário e como parte dos seus sistemas de revisão. Além disso, a organização pode usar a educação e a formação corporativa como um acordo de ganho mútuo com os gerentes e funcionários. Segundo Almeida (2010), as empresas familiares também estão sujeitas às transformações na atual dinâmica dos negócios, ou seja, são sensíveis cada vez mais ao processo de globalização e internacionalização a que passam as organizações. Nesse contexto, tornar as empresas de tipificação familiares mais competitivas e com bom nível de gestão é um desafio a qualquer gestor ou empreendedor, e ao mesmo tempo, fundamental para continuidade dos negócios e manutenção do controlo da família sobre a empresa. O processo de profissionalização é uma das ferramentas que apoiam esse processo de mudança organizacional. Recentemente, Toni e Alvares (2016) referiram que para enfrentar os desafios da competitividade e alcançar as condições para uma geração de inovação é preciso assegurar-se que a força de trabalho se mantenha altamente

qualificada. Wang e Jiang (2018) referem que a sucessão nas empresas familiares é vital para a continuidade do negócio e neste estudo vislumbramos que os investimentos em educação são considerados importantes para a sustentabilidade dos negócios familiares

### **3. Conceitos e Abordagens sobre Empresas Familiares**

Anderson e Reeb (2003) definem como empresas familiares as que possuem a presença da propriedade familiar, ou que possuam membros da família no conselho de administração. Os autores Martin-Reyna and Duran-Encalada (2012) definem como empresas familiares em que o fundador ou membro da família tenha mais de 50% de capital social. De acordo com Donnelley (1967), a empresa familiar refere-se a uma empresa que esteja ligada a uma família, desde que exerça influência nas decisões e que passe por no mínimo duas gerações ligadas a essa família. Frugis (2007) corrobora esta definição, quando conceitua a empresa familiar como um negócio que faz parte da família pelo menos há duas gerações, onde o controle acionário é exercido pelos sucessores do fundador e estes possuem influência tanto na política das empresas quanto nos interesses familiares. Assim, definimos empresa familiar como aquela em que a família possui uma participação acional suficiente para exercer o controle e / ou representação na sua governação e, portanto, influenciar as decisões corporativas e a gestão quotidiana. Além disso, os seus membros devem dar provas explícitas da intenção de transferir a propriedade e o negócio para a próxima geração.

#### **3.1 As principais barreiras enfrentadas pelas empresas familiares**

Magnus e Jaeger (2013) desenvolveram um estudo centrado na gestão das empresas familiares nas cidades de Gramado e Canela, no Rio Grande do Sul, Brasil. Neste estudo os autores identificaram algumas das dificuldades enfrentadas pelas empresas familiares dos municípios analisados: a gestão desestruturada, as atividades dos membros da família não definidas, os conflitos ocorridos devido à interferência da relação família-empresa e a não-aceitação de mudanças, bem como a sucessão não planeada. Posteriormente, Pereira, Chagas, Sillos, Reis, & Alves (2015) traçaram um estudo sobre as empresas familiares e as suas vertentes relacionadas à hierarquia, complexidade e desafios enfrentados pelos membros deste setor. Este estudo abordou os modos de lidar com os conflitos existentes, sabendo-se posicionar de maneira correta, encarando a situação de forma positiva. E, por fim, o nepotismo foi apontado como podendo ser uma prática injusta de beneficiar um membro da família sem o devido merecimento. Limárcio, Alves, Leite, Antunes, & Daniel, (2015) referem que os gestores acreditam, ao fundarem a empresa, que a gestão

deve ser baseada na tradição do familiar, e com isso não fazem um planejamento adequado, definindo lideranças e cargos. Algumas empresas podem ter sucesso seguindo essa linha, porém, empresas familiares possuem uma maior tendência ao fracasso, e a maioria delas entram na estatística das que fecham as portas com apenas dois anos de vida. A empresa familiar pode ter sucesso entre as suas concorrentes, mostrando as vantagens destas empresas, como: maior facilidade de comunicação e maior participação de equipas em decisões importantes. Contudo, existem desvantagens, como: facilidade na ocorrência de atritos, ausência de estrutura e poder não centralizado. Nordstrom e Jennings (2017) referem que embora muitas investigações de empresas familiares tenham examinado como a propriedade familiar afeta as empresas, a investigação proposta levanta como as empresas familiares podem ser trabalhadas para melhorar o bem-estar da família e dos seus membros. Os resultados sugerem que as empresas pesquisadas são bem-sucedidas, não só no domínio do negócio, visto que foram capazes de contornar ou superar os muitos desafios enfrentados pelas famílias - como o conflito entre a vida profissional e a familiar, valores, normas e tradições, a alta incidência de divórcio e a falta de opções adequadas para o cuidado de crianças e idosos. Sucintamente, as revisões bibliográficas apresentam que as empresas familiares enfrentam variadas barreiras: problemas de sucessão, brigas pelo poder, falta de profissionalismo, entre outros.

#### **4. Metodologia**

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso único. Para o estudo de caso utilizou-se como cenário a empresa Betânia Lácteos, uma empresa familiar brasileira, com práticas de educação corporativa, onde se utilizou como técnicas e instrumentos de coleta de dados, aplicação de entrevistas aos executivos de primeiro nível de gestão da empresa, com perguntas abertas e questionário aos demais empregados. Em relação ao método de análise, recorreu-se à análise de discurso de forma a construir teoria como método de análise de dados das entrevistas, relativo aos dados qualitativos. Para os dados quantitativos foi utilizada a Modelação de Equações Estruturais (SEM), que segue principalmente um de dois procedimentos: PLS-SEM (Wold, 1982; Hair et al., 2017) e CB-SEM (modelação de equações estruturais baseada na matriz de covariâncias) (Jöreskog, 1978; Rigdon, 1998), que foram desenvolvidos como métodos SEM complementares (Jöreskog & Wold, 1982). Foi utilizada como ferramenta de apoio para o tratamento qualitativo dos dados o software QSR Nvivo Version 12. Para a estimação do modelo estrutural foi utilizado

o PLS-SEM (Lohmöller, 1989; Wold, 1982; Hair et al., 2017), recorrendo ao software SmartPLS 3.0 (Ringle et al., 2015).

### 5. Resultados Parciais e Discussão

Os resultados parciais dos dados qualitativos estão representados através do modelo proposto (ver Figura 1), onde verificamos que este consiste em duas dimensões abrangentes: ‘Empresa Familiar’ com as sub-dimensões ‘Características’ e ‘Barreiras’; sendo a outra grande dimensão a ‘Educação Corporativa’, com as sub-dimensões ‘Expectativas’, ‘Crescimento’, ‘Sustentabilidade’ e ‘Formação de Sucessores’. Assim, pode-se constatar que a dimensão ‘Empresa Familiar’ reflete as suas características bem como as barreiras para a implantação da educação corporativa. Por sua vez, a dimensão ‘Educação Corporativa’ reflete as expectativas em relação ao contributo da educação corporativa, o crescimento que decorre dos investimentos em educação corporativa, a sustentabilidade da empresa familiar e a formação de sucessores que a educação corporativa possibilita.

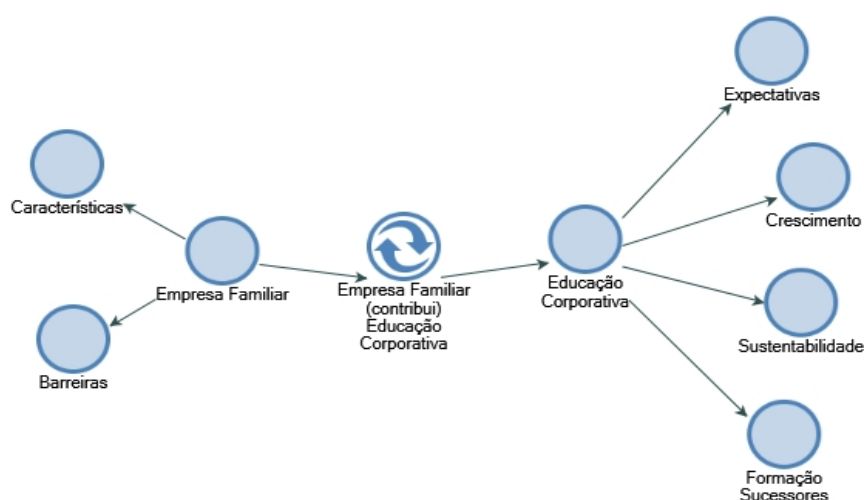


Figura 1. Apresentação do modelo proposto (NVivo).

A avaliação do modelo de PLS é baseada em medidas de cariz preditivo que são não paramétricas (Chin, 1998). O modelo estrutural é avaliado principalmente pelo R<sup>2</sup> da variável latente endógena (Chin, 1998), mas também pelo tamanho do efeito f<sup>2</sup> (Cohen, 1988). A capacidade preditiva do modelo foi analisada por meio da utilização do R<sup>2</sup>. Utilizando a função do algoritmo PLS do SmartPLS 3.0 foi calculada a estatística R<sup>2</sup> das variáveis endógenas do modelo.

Tabela 1. Tamanho dos efeitos das variáveis predictoras nas variáveis endógenas.

Caminho	R <sup>2</sup>	f <sup>2</sup>	Efeito do f <sup>2</sup>
EC – Expectativas → EC – Crescimento	0,152	0,000	-
EC – Expectativas → EC – Sustentabilidade	0,155	0,007	-
EC – Formação Sucessores → EC – Crescimento	0,152	0,106	Pequeno
EC – Formação Sucessores → EC – Sustentabilidade	0,155	0,005	-
EF – Barreiras → EC – Crescimento	0,152	0,017	-
EF – Barreiras → EC – Sustentabilidade	0,155	0,042	Pequeno
EF – Caracterização → EC – Crescimento	0,152	0,015	-
EF – Caracterização → EC – Formação Sucessores	0,024	0,024	-
EF – Caracterização → EC – Sustentabilidade	0,155	0,083	Pequeno

Como se pode inferir da Tabela 1, o valor do R<sup>2</sup> da variável latente ‘EC - Sustentabilidade’ foi de 0,155, o da ‘EC - Crescimento’ foi de 0,152 e o da ‘EC – Formação Sucessores’ foi de 0,024. Igualmente, foi aferida a relevância preditiva do modelo através da estatística Q<sup>2</sup> de Stone-Geisser (Geisser, 1975; Stone, 1974). Este procedimento foi levado a cabo seguindo a abordagem de reamostragem por blindfolding (considerando 7 a distância por omissão), tendo desta forma sido examinado o poder preditivo do modelo (Tenenhaus et al., 2005; Wold, 1975). Verificou-se que o valor de Q<sup>2</sup> foi superior a zero em todos os constructos, sugerindo assim a relevância preditiva do modelo (Chin, 1998).

## 6. Conclusão

A relevância do objeto deste estudo consiste em relacionar dois temas de grande relevância para o mundo acadêmico: educação corporativa e empresas familiares, verificando se a educação corporativa em empresas familiares pode possibilitar o crescimento e a sustentabilidade desse tipo de empresa, ratificando as características dessas empresas e verificar se apresentam barreiras a esse tipo de educação. É importante registrar que o tema proposto nesta tese é inovador, contribuindo desta forma, para a comunidade científica. Buscou-se verificar se a problemática da descontinuidade da empresa familiar, onde muitas empresas desse tipo deixam de existir ao longo das gerações, demonstrando que poucas conseguem manter a sua sustentabilidade, seria solucionada pelos investimentos em educação corporativa, onde o desenvolvimento das competências necessárias para a consecução dos objetivos estratégicos seriam alcançadas e esses profissionais que possuem a “confiança” da família proprietária da empresa, passariam também a ser “competentes”, além de desenvolver as competências necessárias para todos os empregados e

familiares desse tipo de empresa. Relativo aos dados qualitativos e quantitativos, sobre a empresa Betânia Lácteos, podemos afirmar que ratificam que empresas familiares contribuem para a implantação do processo de educação corporativa, sendo considerada empresas familiares aquelas em que os valores dos fundadores estão presentes e que a família possui alto grau de participação nas decisões, além disso que a alta gestão possui elevada expectativa em relação ao contributo da educação corporativa para a melhoria dos resultados financeiros, bem como que os investimentos realizados nesse tipo de educação promove: o crescimento da empresa, o processo de sucessão qualificado e a sustentabilidade da empresa. A partir deste estudo, percebe-se que os investimentos em educação corporativa, poderão resolver a problemática da sustentabilidade das empresas familiares, que, pelas implicações teóricas levantadas neste estudo, deixam de existir a partir da terceira geração, muitas vezes pela falta de profissionalização dos sucessores (empregados familiares e não familiares) e pela prevalência do relacionamento em detrimento da competência. Em geral, o estudo ratifica que investir em educação corporativa traz mais valia às empresas familiares. É importante registrar que não se pretendeu esgotar o assunto, sobre a relação do efeito dos investimentos em educação corporativa para o crescimento e a sustentabilidade das empresas familiares, mas criar registros científicos sobre esse tema e apresentar aos proprietários, gestores e familiares de empresas familiares, os “retornos” que os investimentos em educação corporativa podem trazer para esse tipo de organização e a importância de investir no desenvolvimento das competências de todo os profissionais na organização, para que essas pessoas possam favorecer o crescimento da empresa, através da consecução dos objetivos estratégicos da mesma.

### Referências

- Almeida, A. (2010). *Profissionalização em empresas familiares: os desafios da implementação de mecanismos de governança corporativa numa empresa do setor de transportes*. Dissertação de Mestrado em Administração. Universidade FUMEC: Faculdade de Ciências Empresariais.
- Anderson, Ronald C., & Reeb, David M. (2003). Founding-family ownership and firm performance: evidence from the S&P 500. *The Journal of Finance*, 58(3), 1301-1328.
- Cadinha, M. A. (2009). *Conceituando Pedagogia e contextualizando Pedagogia Empresarial*. In: II. PRODUÇÃO DE ALUNOS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - ARTIGOS CIENTÍFICOS Vitrine Prod. Acad., Curitiba, 4(2), 183-207, jul/dez. 2016. 199 LOPES, I (org.). *Pedagogia Empresarial: formas e contextos de atuação*. 3a ed. Rio de Janeiro: Wak.
- Chin, W. W. (1998). *The partial least squares approach to structural equation modeling*. In G. A. Marcoulides (Ed.), *Modern methods for business research*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

## O EFEITO DA EDUCAÇÃO CORPORATIVA NAS EMPRESAS FAMILIARES

- Claro, J. A. C. S., Torres, M. O. F. (2012). Pedagogia Empresarial: a atuação dos profissionais de educação na gestão de pessoas. *Revista Contrapontos – Eletrônica*, 12 (2), 207-216.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Donnelley, R. G. (1967). A empresa familiar. *Revista de Administração de Empresas*, 7(23), 161-198.
- Freire, P. (1996). *Educação como prática da liberdade*. 22a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. S., Soares, A. P., Nakayama, M. K., & Spanhol, F. J. (2009). Empresa Tipo Familiar: Processo de Profissionalização para abertura de Capital (IPO). *CCEI - URCAMP*, 13(23), 40-52.
- Frugis, L. F. (2007). *As empresas familiares e a continuidade na gestão das terceiras gerações*. São Paulo: EDUC; FAPESP.
- Geisser, S. (1975). The predictive sample reuse method with applications. *Journal of the American statistical Association*, 70(350), 320-328.
- Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C., & Sarstedt, M. (2017). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)* 2nd edition. Sage Publications. Thousand Oaks, CA.
- Holtz, M.L.M. (2006). *Lições de pedagogia Empresarial*. São Paulo: MH Assessoria
- Jöreskog, K. G., & Wold, H. (1982). The ML and PLS techniques for modeling with latent variables: Historical and comparative aspects. In H. Wold & K. G. Jöreskog (Eds.), *Systems under indirect observation, Part I* (pp. 263–270). Amsterdam: North-Holland.
- Joreskog, K.G. (1978). Structural analysis of covariance and correlation matrices. *Psychometrika*, 43, 443-477.
- Libâneo, J. C. (2006). *Democratização da escola pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos*, 21a ed., São Paulo: Edições Loyola.
- Limárcio, T., Alves, L., Leite, C., Antunes, M. & Daniel, A. (2015). *A importância da gestão em empresas familiares*. XII SEGeT.
- Magnus, K. & Jaeger, S. (2013). Dificuldades e peculiaridades que interferem na gestão das empresas familiares dos municípios de Gramado e Canela – RS. *COLÓQUIO - Revista do Desenvolvimento Regional - Faccat* – 10(1), 99-120.
- Martin-Reyna, J., & Duran-Encalada, J. (2012). The relationship among family business, corporate governance and firm performance: evidence from the Mexican stock exchange. *Journal of Family Business Strategy*, 3, 106-117.
- Meister, J. (1999). *Educação Corporativa*. São Paulo: Makron Books.
- Nicolae, J., Jucan, J. & Sabina, M. (2012). Corporate education, as a social responsibility of universities. The 6th Balkan Region Conference on Engineering and Business Education &

- The 5th International Conference on Engineering and Business Education & The 4th International Conference on Innovation and Entrepreneurship. Romania.
- Nordstrom, O. & Jennings, J. (2017). Looking in the Other Direction: An Ethnographic Analysis of How Family Businesses Can Be Operated to Enhance Familial Well-Being. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 1–23.
- Pereira, D., Chagas, H., Sillos, I., Reis, L. & Alves, N. (2015). Os principais desafios enfrentados pelas empresas familiares. Disponível em: <http://periodicos.unifacef.com.br/index.php/forumadm/article/download/946/763>.
- Quartiero, E. M., & Cerny, R. Z. (2005). Universidade Corporativa: uma nova face da relação entre mundo do trabalho e mundo da educação. In: Quartiero, E. M. & Bianchetti, L. (Orgs.). Educação corporativa: mundo do trabalho e do conhecimento: aproximações. São Paulo: Cortez.
- Rigdon, E. E. (1998), "Structural Equation Modeling", in: Marcoulides, G.A. (Ed), *Modern Methods for Business Research*, Erlbaum, Mahwah, 251-294.
- Ringle, C. M., Wende, S., & Becker, J-M. (2015). SmartPLS 3. Bönningstedt: SmartPLS.
- Stone, M. (1974). Cross-validatory choice and assessment of statistical predictions. *Journal of the royal statistical society. Series B (Methodological)*, 111-147.
- Tenenhaus, M., Vinzi, V. E., Chatelin, Y. M., & Lauro, C. (2005). *PLS path modeling. Computational statistics & data analysis*, 48(1), 159-205.
- Toledo, G. & Domingues, C. (2018). Produção sobre educação corporativa no Brasil: um estudo bibliométrico. *Revista de Gestão e Secretariado*, 9(1), 108-127.
- Toni, K. & Alvares, L. (2016). Educação corporativa na perspectiva da inteligência organizacional. *Inf. Inf., Londrina*, 21(3), 228 – 257.
- Wang, X., & Jiang, M. (2018). Learning alongside and learning apart: successor nurturing styles in family business succession. *Knowledge Management Research & Practice*, 16(2), 258–266.
- Wold, H. (1975). Path models with latent variables: The NIPALS approach. In *Quantitative sociology* (307-357).
- Wold, H. (1982). Systems under indirect observation using PLS. A second generation of multivariate analysis: Methods.





# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Inteligência Emocional e Assertividade em estudantes universitários: Uma  
revisão sistemática da literatura

Emotional Intelligence and Assertiveness in future professionals of care areas

Andreia Morais (<https://orcid.org/0000-0001-7767-9830>)\*, Isabel Silva (<https://orcid.org/0000-0002-6259-2182>)\*, Glória Jóluskin (<http://orcid.org/0000-0002-0798-1484>)\*

\*Universidade Fernando Pessoa

## Resumo

Atualmente os estudantes são perspetivados como agentes ativos no seu processo de formação, pelo que o desenvolvimento de competências sociais e emocionais, para além das cognitivas, exerce um papel preponderante no desempenho académico, pessoal e posteriormente no desempenho laboral dos mesmos (OCDE, 2015). Este estudo consiste numa revisão sistemática da literatura que objetiva analisar a produção científica referente à inteligência emocional e assertividade, descrevendo os níveis de inteligência emocional e assertividade em estudantes universitários; compreender qual o valor preditivo da inteligência emocional e assertividade no desempenho académico; compreender se existe uma associação entre a inteligência emocional e assertividade com a prática englobada na formação académica; explorar se existem diferenças nos níveis de inteligência emocional e assertividade entre indivíduos de ambos os sexos. Esta revisão, realizou-se a partir da B-On, entre 2010 e 2019, com os descritores “emotional intelligence” and “assertiveness”. Os resultados sugerem que os universitários apresentam bons níveis de inteligência emocional e assertividade. A inteligência emocional e a assertividade têm um papel preditivo no desempenho académico dos universitários, sendo as mesmas incrementadas com a experiência prática englobada na formação académica. Relativamente às diferenças entre sexos, a inteligência emocional é percecionada como mais elevada no sexo feminino, quanto à assertividade nas competências respeitantes à gestão de situações íntimas que requeiram assertividade, esta demonstra níveis mais elevados no sexo masculino. A promoção da inteligência emocional e assertividade pode dar um importante contributo para uma melhor compreensão destas e da sua influência nos vários contextos onde os estudantes, futuros profissionais, se inserem.

*Palavras-chave:* Inteligência emocional, assertividade, desempenho académico, estudantes universitários.

## Abstract

At the present time, students are perceived as active agents in their training process, so that the development of social and emotional competences, in addition to cognitive ones, plays a predominant role in the academic and personal performance and later in their work performance (OECD, 2015). This study consists of a systematic review of the literature that aims to analyze the scientific production regarding emotional intelligence and assertiveness, describing the levels of emotional intelligence and assertiveness in university students, understanding the predictive value of emotional intelligence and assertiveness in academic performance; there is an association between emotional intelligence and assertiveness with the practice included in the academic training, to explore if there are differences in levels of emotional intelligence and assertiveness between individuals of both sexes. This review was carried out from B-On, between 2010 and 2019, with the descriptors "emotional intelligence" and "assertiveness". The results suggest that college students have good levels of emotional intelligence and assertiveness. Emotional intelligence and assertiveness have a predictive role in the academic performance of university students, and they are increased with practical experience included in academic training. Regarding the differences between the sexes, emotional intelligence is perceived as being higher in the female sex, as regards the assertiveness in the competences regarding the management of intimate situations that require assertiveness, it shows higher levels in the male sex. The promotion of emotional intelligence and assertiveness can make an important contribution to a better understanding of these and their influence in the various contexts where students, future professionals, are inserted.

*Keywords:* Emotional intelligence, assertiveness, academic context, university students

A partir da escolha do curso universitário e conseqüentemente da futura profissão, o jovem universitário interage pela primeira vez com o mundo do trabalho, exigindo esta fase de formação um investimento cada vez mais elevado em relação ao tempo de preparação para o ingresso na atividade profissional (Bueno, Lemos, & Tomé, 2004). Quanto maior a responsabilidade da profissão escolhida, mais longo e conflituoso tende a ser o período de preparação. A escolha de uma profissão insere-se neste contexto, exigindo a preparação adequada, tanto para a opção por um curso, quanto para o planejamento da carreira como futuro profissional (Bueno, et al., 2004). A inteligência emocional traduz-se numa dimensão de caráter psicológico em que o objeto de estudo retrata as interações entre a emoção e a inteligência, representando a inteligência emocional uma das facetas da inteligência mais discutidas atualmente, constituindo desta forma uma das áreas de investigação e maior crescimento (Woyciekoski, & Hutz, 2009). A evolução deste construto foi sendo impelida pela constatação do papel que a emoção representa no quotidiano dos indivíduos, tanto na visão que detêm acerca do meio que os rodeia, como na compreensão e interação com os outros indivíduos (Woyciekoski, & Hutz, 2009). A assertividade pode ser percebida como uma habilidade em contínua metamorfose, uma vez que o indivíduo vivencia e atravessa fases distintas ao longo do ciclo vital, com diferentes tipos de interação, pressupondo a gestão de diferentes exigências sociais, respeitantes ao contexto, situação social ou os demais com quem interage (Del Prette, & Del Prette, 1999). A aprendizagem de competências sociais, como a assertividade, revela-se um fator de proteção de problemas emocionais e comportamentais de grande relevo em vários contextos onde o indivíduo está inserido, nomeadamente o académico (Matsumoto, et al., 2008). Nas relações interpessoais e comunicação, as emoções desempenham um papel preponderante, executando funções sociais (Lopes, Salovey, & Beers, 2005), ou seja, as emoções são essenciais para o sucesso do desenvolvimento da competência social no indivíduo, contribuindo para a manutenção e regulação das relações (Matsumoto, & Nakagawa, 2008).

Assim, compreende-se que a formação do indivíduo no ensino superior, tem a responsabilidade de capacitar e formar futuros profissionais preparados para lidar com o meio físico e social das suas profissões, atendendo às exigências atuais do mercado de trabalho relativas não só às competências técnicas mas também às competências socioemocionais (Moreno-Jiménez, Garrosa, & Rodríguez- Carvajal, 2013). O presente artigo tem como objetivo geral descrever os níveis de inteligência emocional e a assertividade em estudantes universitários, e como objetivos específicos, compreender qual o valor preditivo da inteligência emocional e assertividade no

desempenho acadêmico; compreender se existe uma associação entre a inteligência emocional e assertividade com a prática/estágio englobada na formação acadêmica; assim como explorar se existem diferenças nos níveis de inteligência emocional e assertividade entre indivíduos de ambos os sexos.

### **Método**

Para o presente estudo acerca da produção científica a respeito da inteligência emocional e da assertividade no contexto acadêmico, procedeu-se a uma revisão sistemática da literatura, requerendo este método uma questão de investigação clara, a definição de uma estratégia de pesquisa e de critérios de exclusão e inclusão, trabalhando em simultaneidade com uma análise detalhada das qualidades da literatura eleita (Sampaio & Mancini, 2007). Este método de revisão abarca uma diversidade de etapas, nomeadamente de pesquisa, análise e descrição da literatura existente acerca, especificamente neste estudo, dos construtos inteligência emocional e assertividade. Para tal, foi realizada uma revisão sistemática em Março de 2019, tendo como ponto de partida a base de dados B-On (Biblioteca do Conhecimento Online), a partir dos descritores “*emotional intelligence*” sendo este o principal descritor, e “*assertiveness*” como descritor adicional, resultando assim em 63 artigos. Dos 63 artigos recolhidos, resultaram a seleção final de 5 artigos, tendo como base os critérios de inclusão e exclusão seguidamente estabelecidos e mencionados. Critérios de exclusão: **a)** Artigos de caracterização de instrumentos de avaliação (adaptação, validação, estudo de qualidades psicométricas, metodologias), sem componente descritiva do tema em estudo (n=2); **b)** Artigos em que a amostra não é a pretendida (estudantes universitários) (n= 20); **c)** Artigos em que no texto não façam referência à descrição da temática em estudo (n=20); **d)** Artigos escritos em línguas que não fossem o Português, Inglês, Espanhol e Francês (n=10); **e)** Artigos excluídos por serem duplicados (n= 4); Critérios de inclusão: **a)** Artigos que contemplassem o tempo inteligência emocional e assertividade; **b)** Artigos cuja população investigada fossem estudantes universitários; **c)** Artigos relativos ao período entre 2010 a 2019, com o intuito de estreitar e especificar a revisão, uma vez que a oferta de currículos formativos disponibilizados pelas instituições de ensino foi alterada, após o Processo de Bolonha. Desde a implementação deste processo, passou a ser reconhecido como um agente ativo da sua formação, tendo este processo possibilitado a mudança nas prioridades dos

planos de estudo, contemplando, nos dias de hoje, a importância e treino de competências socioemocionais. Por esta razão, a investigação debruçou o seu estudo somente nos anos posteriores a esta atualização. Encontra-se explanado o processo de seleção através da ilustração acima representada (Fig. 1).

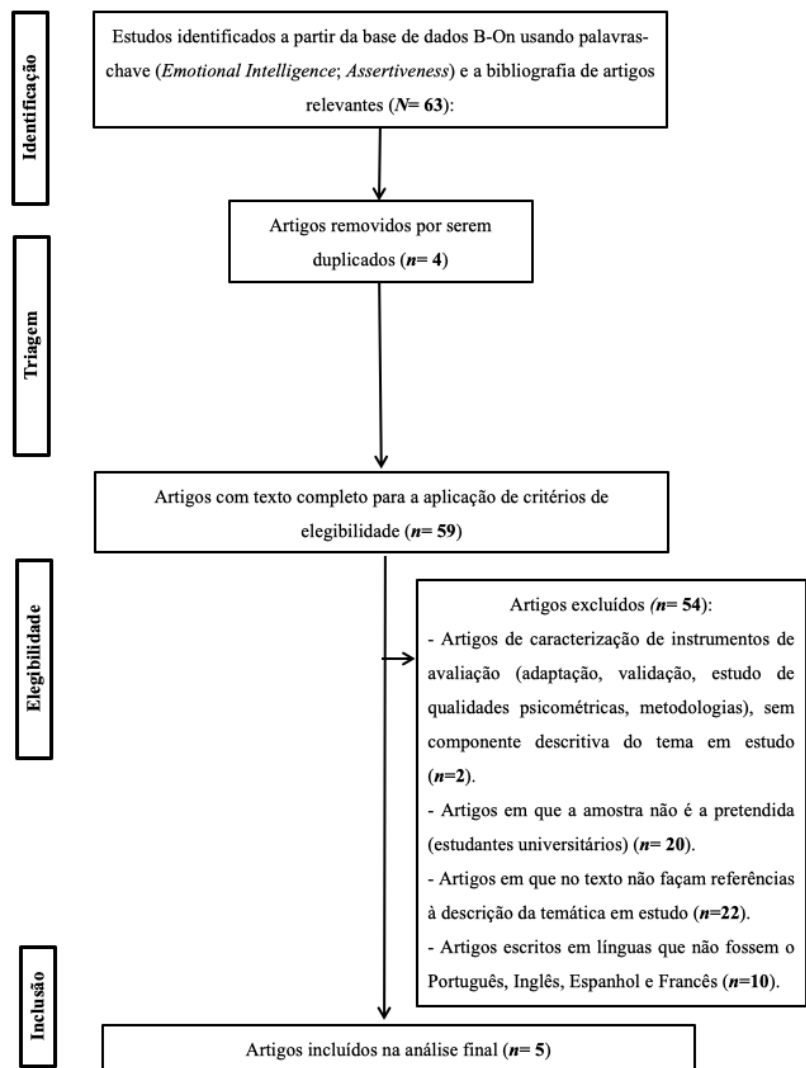


Figura 1. Fluxograma dos critérios de seleção dos artigos para revisão

## Resultados

Foram selecionados 5 artigos para análise, estando a apreciação e caracterização dos mesmos sintetizados na seguinte tabela (Tabela1). Destes, três são referentes a estudos analíticos e transversais, um descritivo transversal e um descritivo longitudinal, todos realizados com dados recolhidos a partir de amostras de estudantes universitários, com dimensões que variam entre o mínimo de 120 (Vosoughi, & Marandi, 2016) e o máximo de 408 participantes (Cabrales, et al., 2018), com idades compreendidas entre os 16 anos (Cabrales, et al., 2018) e os 38 anos (Cabrales, et al., 2018). Os artigos analisados são de diversos países de origem, maioritariamente, Austrália,

Colombia, Irão, Polónia, (Cabrales, et al., 2018; Czechowski, et al., 2014; Gribble, et al., 2017; Vosoughi, & Marandi, 2016).

Relativamente aos instrumentos de avaliação utilizados pelos artigos revistos, no que concerne à medição da inteligência emocional foram administrados os seguintes: *Emotional Intelligence Questionnaire (INTE)* em Czechowski, et al. (2014); *Emotional Quotient Inventory 2.0 (EQ-i 2.0)* em Gribble, et al. (2017); *Bar-On Emotional Intelligence Test (Bar-On Ei)* em Sefhrian, (2012) e Vosoughi, e Marandi, (2016); *Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24)* em Cabrales, et al. (2018). Relativamente aos instrumentos de avaliação utilizados pelos artigos revistos, no que concerne à medição da assertividade foram administrados os seguintes: *Cuestionário de Esquema Interpersonal Assertivo (AISQ)* em Cabrales, et al. (2018); *Questionnaire of Social Competences (SCQ)* em Czechowski, et al. (2014);

Os 5 estudos selecionados fazem referência à relação da inteligência emocional com a assertividade de três formas distintas: num deles, a assertividade é assumida como parte constituinte das competências sociais, sendo a inteligência emocional lida como uma variável independente (Czechowski, et al., 2014), em dois deles, a assertividade é perspetivada como parte constituinte da inteligência emocional (Gribble, et al., 2017; Sefhrian, 2012), noutro deles, a assertividade é considerada como parte constituinte da dimensão emocional da inteligência emocional (Vosoughi, & Marandi, 2016), e ainda, noutro deles, a assertividade é variável independente, não constituinte da inteligência emocional (Cabrales, et al., 2018).

Tabela 1.

*Caracterização dos artigos revistos*

ARTIGO	TÍTULO, AUTOR, ANO E ORIGEM	DESENHO DA INVESTIGAÇÃO E OBJETIVO DE ESTUDO	DESCRIÇÃO DA AMOSTRA	TIPOS DE RELAÇÃO ENTRE VARIÁVEIS (Inteligência Emocional e Assertividade)	INSTRUMENTOS	PRINCIPAIS RESULTADOS
1	“ <i>Social competences and emotional intelligence of future P.E. teachers</i> ” Czechowski, Femiak, & Kuk, (2014), Polónia	Estudo transversal, descritivo Estabelecer a relação entre o nível de competências sociais e a inteligência emocional entre futuros professores.	156 estudantes universitários  - Bacharelato (N=85; sexo feminino n=35 (41,18%), sexo masculino n=50 (58,82%)  -1º Ano de Mestrado (N=61; sexo feminino n=35 (49,30%), sexo masculino n=36 (50,70%).	Assertividade como parte constituinte das competências sociais.  Inteligência emocional como variável independente.	- <i>Questionnaire of Social Competences (SCQ)</i>  - <i>Emotional Intelligence Questionnaire (INTE)</i>	As estudantes do sexo feminino têm um elevado nível de competências sociais circunscritas à forma como lidam com situações pessoais, já os estudantes do sexo masculino têm um elevado nível de competências sociais em situações que requerem assertividade. As alunas do sexo feminino apresentam mais elevada inteligência emocional.

Tabela 1.

## Caracterização dos artigos revistos (continuação)

ARTIGO	TÍTULO, AUTOR, ANO E ORIGEM	DESENHO DA INVESTIGAÇÃO E OBJETIVO DE ESTUDO	DESCRIÇÃO DA AMOSTRA	TIPOS DE RELAÇÃO ENTRE VARIÁVEIS (Inteligência Emocional e Assertividade)	INSTRUMENTOS	PRINCIPAIS RESULTADOS
2	<p><i>“Fluctuations in the emotional intelligence of therapy students during clinical placements: Implication for educators, supervisors, and students.”</i></p> <p>Gribble, Ladyshevsky, Parsons (2017) Austrália</p>	<p>Estudo longitudinal, descritivo</p> <p>Investigar as mudanças na inteligência emocional em estudantes de terapia ocupacional, fisioterapia e terapia da fala, recolhidas em dois momentos, antes do começo do 3º ano (em que os estudantes começam as suas práticas clínicas), e aproximadamente sete meses depois dos estudantes terem completado as práticas.</p>	<p>370 estudantes universitários de 3 cursos de quatro universidades australianas sendo estes: Terapia Ocupacional, Fisioterapia e Terapia da Fala.</p> <p>- 261 participantes do 3º ano antes da prática clínica a full-time do último ano de formação (T1);</p> <p>- 109 participantes após sete meses de completarem a prática clínica a full-time;</p>	<p>Assertividade como parte constituinte da Inteligência Emocional.</p>	<p>-<i>Emotional Quotient Inventory 2.0.</i></p>	<p>Existem mudanças estatisticamente significativas ao longo da prática clínica na dimensão assertividade, mas não ao nível da inteligência emocional.</p>
3	<p><i>Emotional intelligence as a predictor of academic performance in university”</i></p> <p>Sepehrian, (2012) – Irão</p>	<p>Estudo analítico, transversal</p> <p>Compreender a relação entre as competências da inteligência emocional e desempenho acadêmico, determinando assim a validade preditiva de forma a antever o desempenho acadêmico dos estudantes.</p>	<p>357 estudantes universitários (187 do sexo masculino; 170 do sexo feminino).</p>	<p>Assertividade como parte constituinte da inteligência emocional.</p>	<p>- <i>Bar-on Emotional Intelligence Test (Bar-on EI).</i></p>	<p>A resolução de problemas, teste da realidade, responsabilidade social, assertividade e relações interpessoais, tiveram um papel significativo como preditores do desempenho acadêmico dos estudantes. Não existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois sexos, embora tenha sido observada uma ligeira diferença entre os sexos nos scores obtidos nas dimensões empatia, responsabilidade social, com níveis mais altos no sexo feminino, e no otimismo e tolerância ao stress com níveis mais altos no sexo masculino.</p>
4	<p><i>“Factores predictores de la satisfacción vital en estudiantes de educación de la universidad surcolombiniana”</i></p> <p>Cabrales, Vanegas, Osorio, Medina, Cuervo, &amp; Predomo, (2018) - Colombia</p>	<p>Estudo transversal, analítico</p> <p>Analisar que fatores predizem a satisfação vital de estudantes de educação da Universidad Surcolombiniana. Adicionalmente comparar outros construtos, nomeadamente a satisfação com a vida, inteligência emocional, assertividade e auto-conceito em função da variável sexo.</p>	<p>408 estudantes universitários (91 do sexo masculino; 317 sexo feminino) – entre os 16 anos e os 38 anos.</p>	<p>Assertividade como variável independente (não constituinte) da inteligência emocional.</p>	<p>-<i>Escala de Satisfacción con la vida en adolescentes (ESVA)</i></p> <p>-<i>Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24)</i></p> <p>-<i>Cuestionario de esquema interpersonal assertivo (AISQ) e autoconceito (forma AF-5)</i></p>	<p>Os resultados sugerem que o autoconceito e a inteligência emocional são os melhores preditores da satisfação com a vida. O sexo feminino demonstrou pontuações mais elevadas no respeitante à inteligência emocional do que o sexo masculino.</p>



Tabela 1.

*Caracterização dos artigos revistos (continuação)*

ARTIGO	TÍTULO, AUTOR, ANO E ORIGEM	DESENHO DA INVESTIGAÇÃO E OBJETIVO DE ESTUDO	DESCRIÇÃO DA AMOSTRA	TIPOS DE RELAÇÃO ENTRE VARIÁVEIS (Inteligência Emocional e Assertividade)	INSTRUMENTOS	PRINCIPAIS RESULTADOS
5	“ <i>Investigating competitive forces of emotions and intellects in academic performance of iranian adult EFL learners</i> ” Vosoughi & Marandi, (2016) - Irão	Estudo analítico e transversal; Compreender as relações das duas subdimensões contrastantes da inteligência emocional (cognitiva e emocional), no desempenho académico no curso de Inglês, que estudantes persas de Direito frequentavam.	120 estudantes universitários (52 do sexo masculino; 68 sexo feminino), entre os 20 anos e os 35 anos.	A assertividade é parte constituinte da dimensão emocional da inteligência emocional.	- <i>Nelson Proficiency Test Version at Elementar Level</i> ; - <i>Persian of Trait (EI) Questionnaire constituído por 90 itens do instrumento Bar-On's EI Questionnaire</i>	Os resultados sugerem que a subdimensão emocional (autoconsciência e assertividade) da inteligência emocional é melhor preditor de sucesso académico entre estudantes com dificuldades na aprendizagem da língua inglesa, em comparação com o grupo de estudantes que não apresentavam dificuldades na aprendizagem da língua.

**Discussão**

Os artigos revistos apontam para uma concordância relativa à conceptualização dos construtos nucleares da inteligência emocional e assertividade. A inteligência emocional foi comumente conceptualizada como uma inteligência valorizada por um conjunto de emoções, processos cognitivos e aptidões que integram o indivíduo conferindo-lhe a capacidade para utilizar as informações oriundas das emoções, para lidar de forma mais adequada com as situações e conduzir os comportamentos de forma mais assertiva (Mayer, & Caruso, 2000). A assertividade foi vista como a habilidade de expressar opinião, comunicando aquilo que se pretende de forma clara, honesta e sincera, respeitando simultaneamente as próprias emoções e pensamentos, assim como os direitos dos outros (Castanyer, 2005).

Os artigos revistos demonstraram algumas limitações tais como a utilização para mensuração da inteligência emocional de instrumentos de auto-relato, circunscritos à percepção do indivíduo, e não de efetiva mediação da habilidade relativa à competência emocional, o que segundo Gribble, et al. (2017) poderá revelar algum enviesamento; assim como o facto de no estudo de Sepehrian (2012) a amostra ser apenas referente a estudantes universitários e de uma única universidade não permitindo assim generalizações no contexto universitário, nem para outros contextos educacionais; relativamente às variáveis sociodemográficas serem constituídas por

participantes maioritariamente de um dos sexos (sexo feminino), o que aquando da análise da relação entre esta variável e os restantes construtos poderá revelar alguma tendência de enviesamento (Cabrales, et al., 2018; Vosoughi, & Marandi, 2016), e o facto de algumas destas amostras não serem representativas pelo diminuto número de participantes e pela cultura e normas sociais de alguns dos países de origem dos estudos por terem estas um impacto relevante na perceção e vivência da inteligência emocional e assertividade (Cabrales, et al., 2018; Vosoughi, & Marandi, 2016). Relativamente aos instrumentos utilizados nos artigos revistos, estes são na sua generalidade adaptações ao país de origem do artigo em causa, abarcando assim características psicométricas e culturais próprias, não existindo informação detalhada acerca das características psicométricas dos mesmos, o que por vezes dificulta a compreensão dos resultados (Cabrales, et al., 2018; Gribble, et al., 2017).

Após a análise, foi possível depreender que os estudantes universitários possuem um bom nível de inteligência emocional e assertividade (Czechowski, Femiak, & Kuk, 2014). No que concerne ao valor preditivo da inteligência emocional e assertividade no desempenho académico, a investigação de Vosoughi e Marandi (2016) aponta para que a subdimensão emocional, em comparação com a subdimensão cognitiva, partes constituintes da inteligência emocional, seja melhor preditor de sucesso académico entre os estudantes que apresentam dificuldades em comparação com o grupo de estudantes que não apresentava dificuldades, corroborando a pesquisa de Sepehrian (2012) que indica que a resolução de problemas, o teste da realidade, responsabilidade social, assertividade e relações interpessoais têm um papel importante como preditores do sucesso académico. Sepehrian (2012) ressalva que, as dimensões supracitadas, devem preferencialmente, ser potenciadas desde a infância para uma integração e desenvolvimento mais sedimentados.

Assim como, a prática clínica (englobada na formação) nos cursos de Terapia da Fala, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, demonstrou associar-se de forma positiva com a inteligência emocional e a assertividade (Gribble, et al., 2017), depreendendo os autores que, apenas uma das dimensões da inteligência emocional demonstrou um significativo declínio após prática clínica, sendo esta a assertividade (38%), assim como, embora não tão significativo, foi percebido declínio nas dimensões da resolução de problemas, controlo de impulsos, autoatualização e tolerância ao stress. A par, um terço da amostra demonstrou ainda melhorias na autoatualização, expressão emocional, independência, teste de realidade e otimismo. Na generalidade, a prática clínica resultou num aumento significativo da inteligência emocional, embora numa pequena percentagem da

amostra tenha resultado no oposto, ou seja, em algum declínio da mesma dimensão depois da prática. Este decréscimo denotado numa pequena percentagem dos alunos, poderá estar relacionada segundo Gribble, et al. (2017) com a qualidade da supervisão clínica, conflitos entre o estudante e o supervisor e falhas ocorridas por parte do estudante na sua prática (Gribble, et al., 2017).

Os resultados relativos à relação da assertividade (competência social) com a variável sexo, não demonstraram diferenças significativas (Czechowski, et al., 2014). Todavia, nas competências respeitantes à gestão de situações íntimas, o sexo masculino revela maior competência na gestão de situações que requeiram assertividade. Contudo, quanto à inteligência emocional, esta foi percebida como mais alta no sexo feminino quando comparada com o sexo masculino (Czechowski, et al., 2014), já Sepehrian (2012) percebeu semelhanças entre sexos relativas ao score da inteligência emocional (aquando da avaliação da validade preditiva do constructo no desempenho académico), todavia, foi observada uma diferença significativa aquando da presença de componentes como a tolerância ao stress, otimismo, responsabilidade e empatia, ou seja ambos os sexos apresentam o mesmo quociente de inteligência emocional mas diferentes perfis emocionais.

Desta forma, o desenvolvimento e promoção da inteligência emocional e assertividade, preferencialmente desde a infância, por poderem significar uma melhor e mais fácil aprendizagem, pode dar um importante contributo para uma melhor compreensão das mesmas e da sua influência nos vários contextos onde os estudantes, futuros profissionais, se inserem, e como podem ser fomentadas através da prática englobada nos cursos, perspetivando assim uma melhoria no desempenho, designadamente no contexto académico e posteriormente laboral.

### Referências

- Bueno, J., Lemos, C., & Tomé, F. (2004). Interesses profissionais de um grupo de estudantes de psicologia e suas relações com inteligência e personalidade. *Psicologia em Estudo*, 2 (9), 271-278. doi: 10.1590/S1413-73722004000200013
- Cabrales, A., Vanegas, C., Osorio, C., Medina, G., Cuervo, L. & Predomo, M. (2018). Factores predictores de la satisfacción vital en estudiantes de educación de la universidad surcolombiniana. *Actualidades em Psicologia*, 32(124), 2-14. doi:10.15517/ap.v32i124.26780
- Castanyer, O. (2005). *Assertividade - Expressão de uma auto-estima saudável* (4ªed.). Coimbra: Edições Tenacitas.

- Czechowski, M., Femiak, J., & Kuk, A. (2014). Social competences and emotional intelligence of future P.E. teachers. *Journal of Physical Education & Health*, 3(5), 19-28. doi: <https://doi.org/10.1515/humo-2015-0042>
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. (1999). *Psicologia das habilidades sociais – Terapia e Educação*. Rio de Janeiro, Brasil: Vozes Editora.
- Gribble, N., Ladyshevsky, R., & Parsons, R. (2017). Fluctuations in the emotional intelligence of therapy students during clinical placements: Implication for educators, supervisors, and students. *Journal of Interprofessional Care*, 31(1), 8–17. doi: 10.1080/13561820.2016.1244175
- Lopes, L., Salovey, P., Cote, S., & Beers, M., (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, 5, 113-118. doi:10.1037/1528-3542.5.1.113
- Matsumoto, D., Yoo, S., & Nakagawa, S. (2008). Culture, emotion regulation, and adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94(6), 925-937. doi: 10.1037/0022-3514.94.6.925
- Mayer, J. & Caruso, D. (2000). Inteligência emocional como Zeitgeist, como personalidade e como aptidão mental. In R. Bar-On (Ed.), *Manual de inteligência emocional- teoria e aplicação em casa, na escola e no trabalho*. (pp. 81-97) Artmed: Porto Alegre, Brasil.
- Moreno-Jiménez, B., Garrosa, E., & Rodríguez-Carvajal, R. (2013). Las organizaciones saludables. In B. Moreno-Jimenez & E. Garrosa Hernández (Eds.), *Salud laboral. Riesgos laborales psicosociales y bienestar laboral* (pp.295-312). Madrid: Pirámide.
- Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico (OCDE) (2015). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills, OECD Skills studies*. Paris: OECD Publishing.
- Sampaio, R., & Mancini, M. (2007). Estudos de Revisão Sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. *Revista Brasileira de Fisioterapia*, 11(1), 83-89.
- Sepehrian, F. (2012). Emotional intelligence as a predictor of academic performance in university. *Journal the Educational Sciences & Psychology*, 2(2), 36-44.
- Vosoughi, M., & Marandi, S. (2016). Investigating competitive forcies of emotions and intelects in academic performance of iranian adult EFL learners. *Investigating Competitive Forces*, 4(1), 73-87.
- Woyciekoski, C., & Hutz, C. (2009). Inteligência emocional: Teoria, pesquisa, medida, aplicações e controvérsias. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(1), 1-11. doi: 10.1590/S0102-79722009000100002



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Inteligência Emocional e Assertividade em estudantes universitários de áreas do  
cuidar: Um estudo empírico

Emotional Intelligence and Assertiveness in University Students in Care Areas: An  
Empirical Study

Andreia Morais (<https://orcid.org/0000-0001-7767-9830>)\*, Isabel Silva (<https://orcid.org/0000-0002-6259-2182>)\*, Glória Jóluskin (<http://orcid.org/0000-0002-0798-1484>)\*

\*Universidade Fernando Pessoa

## Resumo

A universidade é o local onde futuros profissionais adquirem e desenvolvem competências científicas, técnicas e socioemocionais necessárias ao desempenho futuro da profissão. Em áreas do cuidar os futuros profissionais beneficiam da inteligência emocional e assertividade para gerir, avaliar e distinguir respostas emocionais próprias e dos outros. Este estudo objetiva descrever os níveis de inteligência emocional e assertividade entre universitários de áreas do cuidar; analisar se existem diferenças estatisticamente significativas entre ambos os sexos e alunos que se encontram a frequentar diferentes áreas e anos de formação quanto ao seu nível de inteligência emocional e assertividade, e ainda, analisar se existe relação estatisticamente significativa entre a idade, inteligência emocional e assertividade. Foram recolhidos dados de 133 universitários, 56,39% de cursos de áreas do cuidar, 82,7% do sexo feminino com idades compreendidas entre 19 e 54 anos ( $M=28,38$ ;  $DP=9,68$ ). Os participantes responderam ao Questionário Sociodemográfico, Questionário de Competência Emocional e Questionário de Comportamento Interpessoal. Os estudantes de áreas do cuidar apresentam elevados níveis de inteligência emocional e na assertividade posicionam-se abaixo de 50% da pontuação máxima. Quanto à inteligência emocional e assertividade, não existem diferenças estatisticamente significativas entre ambos os sexos, anos e áreas de formação, verificando-se, ainda, não existir relação estatisticamente significativa entre a idade, inteligência emocional e assertividade. Assim, quando a inteligência emocional se encontra num bom nível, os indivíduos podem apresentar alguma dificuldade na efetividade da comunicação assertiva devido ao envolvimento emocional, pelo que, mais importante do que ser assertivo é conseguir gerir essa assertividade de forma emocionalmente inteligente.

*Palavras-chave:* Inteligência emocional, assertividade, área do cuidar, contexto académico, contexto laboral.

### Abstract

The university is the place where future professionals acquire and develop scientific, technical and socioemotional skills necessary for the future performance of the profession. In areas of caring, future professionals benefit from emotional intelligence and assertiveness to manage, evaluate and distinguish their own and others' emotional responses. This study aims to describe the levels of emotional intelligence and assertiveness among university students in care areas; to analyze if there are statistically significant differences between both sexes and students who are attending different areas and years of training regarding their level of emotional intelligence and assertiveness, and also to analyze if there is a statistically significant relationship between age, emotional intelligence and assertiveness . Data were collected from 133 undergraduates, 56.39% from courses in care areas, and 82.7% were females aged 19-54 ( $M = 28.38$ ,  $SD = 9.68$ ). Participants answered the Sociodemographic Questionnaire, Emotional Competency Questionnaire and Interpersonal Behavior Questionnaire. Students in care settings have high levels of emotional intelligence and assertiveness levels are below 50% of the maximum score. As for emotional intelligence and assertiveness, there are no statistically significant differences between both sexes, years and areas of formation, and there is no statistically significant relationship between age, emotional intelligence and assertiveness. Thus, when emotional intelligence is at a higher level, individuals may present some difficulty in the effectiveness of assertive communication because of emotional involvement, so it is more important than being assertive to be able to manage that assertiveness emotionally intelligently.

*Keywords:* Emotional intelligence, assertiveness, area of care, academic context, work context.

Nas últimas décadas existe um acréscimo de preocupações com o desenvolvimento de competências socioemocionais e os sistemas de formação têm procurado incorporar as abordagens baseadas nestas competências no ensino e na formação profissional. Exemplo relevante é a atual reestruturação do ensino em diversos cursos, nomeadamente das áreas do cuidar, de acordo com as recomendações de Bolonha (Dias, 2001). Nas áreas do cuidar, a ênfase está muitas vezes na aquisição de competências técnicas e científicas, mais do que a aquisição de habilidades sociais, emocionais e interpessoais (Cañón-Montañez & Rodríguez-Acelas, 2011). Os estudantes, enquanto futuros profissionais do cuidar estarão constantemente interligados com os outros, em algumas destas ligações poderão ocorrer situações geradoras de stress nestes profissionais, podendo dificultar o desempenho dos mesmos (Cañón-Montañez & Rodríguez-Acelas, 2011). Por isto, em muitas ocasiões não sabem pedir um favor, têm dificuldade em realizar tarefas mais sensíveis sozinhos, não comunicam o que sentem, estas dificuldades têm como denominador comum a falta de habilidades sociais (Cañón-Montañez & Rodríguez-Acelas, 2011). A assertividade como habilidade social, que, debruçada no respeito por si e pelo outro, tem como características intrínsecas a expressão das diferentes experiências emocionais (Moreira, 2004), assumindo grande relevância a capacidade de autoafirmação e autoexpressão de opiniões insatisfeitas (Moreira, 2004). A inteligência emocional é a habilidade para identificar e controlar os próprios sentimentos e emoções. As habilidades envolvidas na inteligência emocional incluem a identificação e a compreensão das emoções; e o uso das expressões emocionais de forma adaptativa (Salovey, & Mayer, 1990). Para os estudantes, em particular, de cursos nas áreas do cuidar, é importante aprender a interagir com indivíduos em várias condições de saúde, portanto estes alunos devem receber treino nessas habilidades desde o início da sua formação (Espada, et al., 2012). Assim, torna-se pertinente descrever os níveis de inteligência emocional e assertividade entre estudantes universitários de áreas do cuidar. Pretendendo-se, ainda, analisar se existem diferenças estatisticamente significativas entre indivíduos do sexo feminino e masculino e estudantes que se encontram a frequentar diferentes áreas de estudos e anos de formação quanto ao seu nível de inteligência emocional e assertividade. Finalmente, procurou-se analisar se existe uma relação entre a idade, a inteligência emocional e assertividade.



## **Método**

### **Participantes**

Foi avaliada uma amostra de conveniência constituída por 133 participantes, dos quais a maioria é do sexo feminino (70,80%), com idades compreendidas entre os 19 e 57 anos ( $M= 28,38$ ;  $DP= 9,68$ ;  $Med=24$ ). Destes (45,90%) frequentam Mestrado e (42,90%) Licenciatura.

A maioria dos participantes encontra-se a frequentar cursos de áreas do Cuidar ( $n=75$ ; 56,39%), nomeadamente Medicina Dentária, Ciências da Nutrição, Enfermagem, Psicologia, Fisioterapia, Ciências Farmacêuticas, Gerontologia e Intervenção Comunitária, Ação Humanitária, Cooperação e Desenvolvimento, Terapia da Fala, e Pós-Graduação em Competências Clínicas.

Relativamente aos estudantes universitários que frequentam cursos de áreas que não do cuidar (43,61%), frequentam cursos tais como: Engenharia Informática, Ciências da Comunicação, Direito, Engenharia Civil, Engenharia Química e Biológica, Arquitetura e Urbanismo, Ciência Política, Marketing e Ciências da Informação.

### **Material**

a) Questionário sociodemográfico- Construído para o efeito, para recolha de dados como: sexo, idade, curso, ciclo e ano de estudos; b) Questionário de Competência Emocional - adaptação para a população portuguesa do Emotional Skills and Competence Questionnaire (Taksic, 2000) realizada por Faria e Lima-Santos (2012), no presente estudo, este instrumento tem 21 itens e apresenta satisfatória consistência interna (Pestana & Gagueiro, 2008), Perceção emocional ( $\alpha=0,93$ ), Expressão emocional ( $\alpha=0,59$ ) e Capacidade para lidar com a emoção ( $\alpha=0,78$ ); c) Questionário de Comportamento Interpessoal - adaptação da Scale for Interpersonal Behaviour (SIB) (Arrindell & Van der Ende, 1985) realizada Vagos e Pereira (2010). No presente estudo, este instrumento tem 50 itens e apresenta muito boa consistência interna (Pestana, & Gagueiro, 2008) tanto na escala de Desconforto ( $\alpha=0,90$ ), quanto na escala Frequência de comportamento ( $\alpha=0,88$ ).

### **Procedimento**

Este estudo, de carácter transversal, encontra-se integrado num projeto mais amplo, pelo que o pedido de autorização dos restantes instrumentos de avaliação, assim como todo o projeto já teria sido apresentado à Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa, da qual foi recebido o parecer favorável ao desenvolvimento do mesmo.

Os participantes foram selecionados segundo as seguintes condições: (a) maiores de idade; (b) encontrarem-se a frequentar o ensino superior em Portugal (c) consentirem a

participação no presente estudo. A amostragem é de conveniência sendo os questionários administrados por via eletrônica, ocorrendo a recolha de dados através da plataforma digital *Google Forms*, para tal, os questionários foram informatizados de forma a possibilitar a sua administração de forma eletrônica, tendo sido auto-preenchidos pelos respondentes. Não foram recolhidos dados pessoais dos participantes que permitissem identificá-los, tendo os dados sido codificados numa base de dados em que não constaram quaisquer informações que permitissem identificar os respondentes. Os participantes apenas tinham acesso aos questionários se autorizassem a sua participação assinalando a caixa relativa à autorização. Os participantes foram informados que eram livres de aceitar ou recusar participar no estudo, sem que essa decisão resultasse em quaisquer consequências para os mesmos.

A análise dos dados foi realizada através de estatística descritiva e inferencial, utilizando-se o software SPSS-24.0 (Statistical Package for the Social Sciences). Para realização da análise descritiva foram utilizados variados parâmetros para a distribuição das variáveis, designadamente a frequência, percentagem, média, desvio-padrão e coeficiente de variação. Para realização da análise inferencial e tendo em consideração o cumprimento dos critérios necessários para a realização de testes paramétricos, e após realizado o teste da normalidade de Kolmogorov Smirnov, assumimos que a amostra não segue uma distribuição normal. Nesse sentido foi aplicado o teste de Mann-Whitney, e o coeficiente de correlação de Spearman.

### **Resultados**

No que se refere à distribuição das dimensões em estudo, os participantes que frequentam um curso de áreas do cuidar, em cada uma das três subdimensões da inteligência emocional, sendo estas a Perceção emocional; Capacidade de lidar com a emoção e Expressão emocional os *scores* da média foram elevados, correspondendo a cerca de 70% da pontuação máxima. No que se refere à distribuição das subdimensões Desconforto e Frequência de comportamento da assertividade, sendo estas a Demonstração de sentimentos negativos; Assertividade de iniciativa; Assertividade positiva; Expressão e gestão de limitações pessoais; os *scores* da média foram baixos, posicionando-se abaixo de 50% da pontuação máxima.

Constatamos que não existem correlações entre as subdimensões da inteligência emocional (Perceção Emocional; Capacidade de Lidar com a Emoção e Expressão Emocional) e com as subdimensões do comportamento da assertividade, em estudantes da área do cuidar. Os resultados indicam que não

existem diferenças estatisticamente significativas entre o sexo feminino e o sexo masculino quanto à inteligência emocional e assertividade, em estudantes da área do cuidar. Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas na inteligência emocional e assertividade, entre o grau acadêmico, em estudantes da área do cuidar. A par, não existem diferenças estatisticamente significativas entre estudantes de cursos de cuidar e não cuidar quanto à inteligência emocional e assertividade globais e subdimens .

### **Discussão**

Os estudantes universitários de áreas do cuidar que participam neste estudo demonstram ter níveis de inteligência emocional que podem ser considerados bons, sendo que os *scores* da média correspondem a cerca de 70% da pontuação máxima. Bhaskar, et al. (2013), Dusseldorp, et al. (2010) e Linsley e Carroll (2012) na sua investigação referente à inteligência emocional em estudantes universitários que frequentam cursos nas áreas do cuidar concluiu que estes possuem boas competências emocionais que lhes conferem capacidades intra e interpessoais para gerir as suas emoções e as dos outros, capacidades de gestão de stress, e de trabalho sobre pressão, assim como criar e manter relações de qualidade com os pacientes/clientes gerando estas um impacto positivo nos seus níveis de satisfação (Bhaskar, et al., 2013; Dusseldorp, et al., 2010; Linsley, & Carroll, 2012).

A respeito da assertividade, na presente amostra de estudantes universitários de áreas do cuidar, os mesmos demonstraram apresentar baixos níveis de assertividade, posicionando-se abaixo de 50% da pontuação máxima, sugerindo não se encontrarem bem capacitados neste estilo de comunicação. Sendo que estes scores corroboram os de Ilhan, et al. (2016) que referem encontrar diminutos níveis de assertividade em estudantes do cuidar sugerindo a necessidade de intervenção nesta área. Stein e Book (2011) sugerem que estudantes com baixa assertividade tendem a ser passivos em reuniões de equipa e a não ter determinação quando comunicam com pacientes/clientes, revelando tendência a passividade durante cenários emocionais exigentes, recorrendo geralmente ao seu supervisor ou a colegas para se munir de estratégias para lidar com o cenário (Stein & Book, 2011). Verificou-se não existirem diferenças estatisticamente significativas entre os dois sexos quanto à inteligência emocional, estes resultados corroboram os de Brackett, Rivers et al. (2006), Brown e Schutte, (2006), Depape et al. (2006), Devi e Rayulu, (2005), Lumley et al. (2005) e por Uzonwanne (2016) , mas refutam os de Bhaskar, et al. (2012) e Khraisat, et al., (2015) que nos seus estudos compreenderam que o sexo masculino manifestava

níveis mais elevados de inteligência emocional em detrimento do sexo feminino. Já na investigação de Stratton, et al. (2008), o sexo feminino demonstrou mais elevados níveis de inteligência emocional, quando em comparação com o sexo masculino. Relativamente à assertividade não foram encontradas diferenças significativas entre o sexo masculino e feminino, indo ao encontro dos resultados dos estudos de Bandeira et al. (2005) e de Salazar et al. (2014) que referem baixos níveis de assertividade, tanto no sexo masculino e feminino dos estudantes de áreas do cuidar.

Não foi encontrada relação estatisticamente significativa entre a inteligência emocional e a idade, o que não corrobora o estudo de Uzonwanne (2016) que compreendeu que determinadas faixas etárias, nomeadamente entre os 18-30 anos, possuem níveis mais elevados de inteligência emocional nas áreas do cuidar, em comparação com restantes faixas etárias mais avançadas. No que respeita à assertividade, não exista uma relação estatisticamente significativa com a idade, o que não confirma os resultados do estudo de Eskin (2003) que compreendeu que os níveis de competência assertiva tendem a aumentar com a idade.

Quanto à inteligência emocional, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativa com o ano de formação em cursos de áreas do cuidar, embora o estudo de Khraisat, et al. (2015) refira que a inteligência emocional tende a diminuir com o avançar dos anos de formação, ressalvando a tendência de evolução no último ano de formação para um nível mais elevado que o encontrado no primeiro ano, sugerindo que estudantes do primeiro ano de cursos do cuidar tenham níveis mais elevados de inteligência emocional que estudantes do 2º, 3º e 4º anos, mas não mais elevados que estudantes do 5º e último ano, o que na presente amostra de estudantes não se verifica.

Os resultados referentes à assertividade, e ano de formação frequentado vão ao encontro aos resultados de Dinçer e Oztunç (2009), que, no seu estudo, não encontraram diferenças estatisticamente significativas relativamente à assertividade entre estudantes que se encontram a frequentar diferentes anos de formação. No entanto, os estudos de Begley e Glacken's (2004) e de Onyeizugbo (2003) concluíram que a assertividade tendia a aumentar consoante o ano de formação dos estudantes em cursos de áreas do cuidar.

Os estudantes de cursos de áreas do cuidar estudados têm bons níveis no respeitante à inteligência emocional, compreendendo o contexto das áreas do cuidar como emocionalmente mais exigente, sendo que os estudantes nesta área de estudos têm mais contato com conteúdos curriculares e *settings* que envolvem o contato direto com pessoas, situações e temáticas vulneráveis, a par da relação com profissionais e equipas de áreas do cuidar (Gribble, et al., 2018)

o que poderá justificar os bons níveis de inteligência emocional encontrados em estudantes do cuidar, designadamente na presente amostra. Embora os resultados tenham sugerido a ausência de diferenças entre a inteligência emocional, sexo, e ano de formação, tal como a ausência de relação da inteligência emocional com a idade na presente amostra de estudantes que frequentam áreas do cuidar, tal pode ser justificado pela literatura, que refere que as associações entre a inteligência emocional e as variáveis sócio-demográficas em amostras de áreas do cuidar não são conclusivas (Gribble, et al., 2018; 2019). Quanto à importância da assertividade nesta área de estudos, denota-se a inexistência de relações da mesma com a idade, e ainda, a inexistência de diferenças da assertividade com o sexo, ano de formação, a par de um baixo nível de comunicação assertiva nesta amostra de estudantes de áreas do cuidar, podendo estes valores serem explicados por fatores como as relações entre colegas, professores e supervisores poderem serem pautadas por pouco frequentes e concisos *feedback's*, assim como estágios curriculares pouco estruturados, que consequentemente poderão funcionar como fatores precipitantes de uma baixa confiança para uma posterior comunicação assertiva (Gribble, et al., 2018; 2019).

No decurso da presente investigação foram algumas as limitações encontradas, entre as quais, o reduzido número de participantes e o facto de estes serem maioritariamente do sexo feminino embora seja comum das áreas da saúde e das ciências humanas e sociais, não permitindo assim a generalização dos resultados como ilustração desta realidade e características dos universitários no país. De igual forma, o facto de este estudo ser de carácter transversal, tendo-se cingido a recolha dos dados a apenas um momento, não permite uma compreensão da evolução da inteligência emocional e assertividade nesta amostra, ou seja, não foi possível compreender se estas competências foram desenvolvidas ao longo dos anos de formação, ou se os estudantes já as detinham. Contudo, ressalva-se o interesse de estudos de carácter longitudinal, onde pudessem ser comparados os resultados obtidos em diversas fases. Relativamente aos instrumentos de avaliação utilizados, por serem estes de auto-relato e avaliarem apenas a perceção dos participantes em relação às suas competências de inteligência emocional e assertividade, não foi possível avaliar se estas competências para além de percebidas, estavam de facto presentes nos participantes. Uma vez que estes instrumentos se destinam à autoavaliação, para além de se encontrarem sujeitos a erros de interpretação (derivados também do preenchimento on-line), necessitam que os indivíduos elaborem opiniões sobre si próprios, nomeadamente sobre as suas capacidades, podendo essas opiniões ser subjetivas uma vez que a informação dada é sujeita a algum enviesamento devido

a uma possível desejabilidade social. O facto de a amostra não ter demonstrado uma distribuição normal também poderá ter representado uma limitação para este estudo na medida em que, recorreu-se a testes não paramétricos inviabilizando, desta forma, o uso de testes paramétricos que possivelmente proporcionariam um maior grau de fiabilidade nos resultados alcançados. De ressaltar, em estudos futuros, a importância de uma amostra representativa dos estudantes de áreas do cuidar e de uma homogeneidade relativa ao sexo, de forma a tornar concisos e objetivos os resultados para uma posterior interpretação e generalização mais consistente. Tendo em conta a necessidade de compreender como o desenvolvimento pessoal é visto e contemplado pelas instituições de ensino superior, denota-se a relevância de investir em planos curriculares e programas de acolhimento e inclusão de alunos, que objetivem o desenvolvimento pessoal dos mesmos, permitindo adicionalmente o desenvolvimento das suas competências de inteligência emocional e assertividade.

Em suma, os estudantes de áreas do cuidar que participaram neste estudo demonstraram estar bem capacitados relativamente à habilidade de perceber emoções, de lidar com as mesmas e de as expressar eficazmente. Isto pode relacionar-se com as experiências pessoais e de interação, nomeadamente com pares, professores, família, entre outros, a que os indivíduos estão sujeitos e que tendem a promover a inteligência e maturidade emocional. Estando, em específico, os estudantes de áreas do cuidar suscetíveis a contextos específicos de interação com pacientes/clientes em situações de vulnerabilidade física e emocional, estes fatores podem também ser potenciadores do aumento das competências de inteligência emocional.

A assertividade não demonstrou ser uma competência na qual os participantes deste estudo se encontrem satisfatoriamente capacitados, o que poderá relacionar-se com os níveis de inteligência emocional da presente amostra, anteriormente referidos, uma vez que quando a inteligência emocional se encontra num nível superior, este poderá representar alguma dificuldade na efetividade do comportamento/ comunicação assertivo, devido ao envolvimento emocional, pelo que, mais importante do que ser assertivo é conseguir gerir essa assertividade de forma emocionalmente inteligente.

### **Referências**

Bandeira, M., & Quaglia, M. (2005a). Habilidades sociais de estudantes universitários: Identificação de situações sociais significativas. *Interação em Psicologia*, 9 (1), 45-55. doi: 10.5380/psi.v9i1.3285

- Bhaskar, D., Aruna, D., Rajesh, G., Suganna, M., & Suvarna, M. (2013). Emotional intelligence of pedodontics and preventive dentistry postgraduate students in India. *European Journal of Dental Education, 17*, 5-9.
- Begley, C., & Glacken, M. (2004). Irish nursing students' changing levels of assertiveness during their pre-registration programme. *Nurse Education Today, 24*, 501-510. doi: 10.1016/j.nedt.2004.06.002
- Brackett, A., Rivers, E., Shiffman, S., Lerner, N., & Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: A comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology, 91*(4), 780-795. doi:10.1037/0022-3514.91.4.780
- Brown, R., & Schutte, N. (2006). Direct and indirect relationships between emotional intelligence and subjective fatigue in university students. *Journal of Psychosomatic Research, 60*(6), 585-593. doi: 10.1016/j.jpsychores.2006.05.001
- Cañón-Montañez, W., & Rodríguez-Acelas, A. (2011). Asertividad: Una habilidad social necesaria en los profesionales de enfermería y fisioterapia. *Texto Contexto Enfermagem, 20*, 81-87.
- Depape, R., Hakim-Larson, J., Voelker, S., Page, S., & Jackson, D. L. (2006). Self-talk and emotional intelligence in university students. *Canadian Journal of Behavioural Science, 38*, 250-260. doi: 10.1037/cjbs2006012
- Devi, U., & Rayulu, R. (2005). Levels of emotional intelligence of adolescent boys and girls: A comparative study. *Journal of Indian Psychology, 23*, 6-11.
- Dias, J. (2001). A formação pedagógica dos professores do ensino superior. In C. Reimão (Ed.), *A forma o pedag gica dos professores no ensino superior* (pp. 63-72). Lisboa: Ediç es Colibri.
- Dinçer, F. & Oztunç, G. (2009). Self-esteem and assertiveness levels of nursing and midwifery students. *Health Sciences Faculty' Journal of Nursing, 2*, 22-33.
- Dusseldorp, L., Meijel, B., & Derksen, J. (2010). Emotional intelligence of mental health nurses. *Journal of Clinical Nursing, 20*, 555-562. doi: 10.1111/j.1365-2702.2009.03120.x
- Eskin, M. (2003). Self-reported assertiveness in Swedish and Turkish adolescents: A cross-cultural comparison. *Scandinavian Journal of Psychology, 44*, 7-12. doi: 10.1111/1467-9450.t01-1-00315
- Espada, J. P., Griffin, K. W., Pereira, J.R., Orgilés, M., & García-Fernández, J. M. (2012). Component analysis of a school-based substance use prevention program in Spain: Contributions of problem solving and social skills training content. *Prevention Science, 13*, 86-95. doi:10.1007/s11121-011-0249-y
- Faria, L., & Lima-Santos, N. (2012). Emotional intelligence in the portuguese academic context: Validation studies of "The Emotional Skills And Competence Questionnaire" (ESCQ). *Behavioral Psychology / Psicología Conductual, 20*(1), 91-102.
- Gribble, N., Ladyshevsky, R., & Parsons, R. (2018). Changes in the emotional intelligence of occupational

- therapy students during pratics education: A longitudinal study. *British Journal of Occupational Therapy*, 1-10. doi: 10.1080/13561820.2016.1244175
- Gribble, N., Ladyshefsky, R., & Parsons. (2019). The impact of clinical placements on the emotional intelligence of ocupacional therapy, physiotherapy, speech pathology and business students: a longitudinal study. *BMC Medical Education*, 19 (90), 1-10. doi: 10.1186/s12909-019-1520-3
- Ilhan, N., Suku, O., Akhan, L., & Batmaz, M. (2016). The effect of nurse education on the self-esteem and assertiveness of nursing students: A four-year longitudinal study. *Nurse Education Today*, 39, 72-78. doi: 10.1016/j.nedt.2015.12.026
- Khraisat, A., Rahim, A., &Yusoff, M. (2015). Emotional intelligence of USM medical students. *Education in Medicine Journal*, 7(4), 26-38. doi:10.5959/eimj.v7i4.397
- Linsley, P., & Carroll, V. (2012). The therapeutic relationship and emotional intelligence. In J. Hurley & P. Linsley. (Eds.), *Emotinal Intelligence in Health and Social Care – A guide for improving human relationships*. (pp. 939-944) Washington: Taylor & Francis Group.
- Lumley, A., Gustavson, J., Partridge, T., & Labouvie-Vief, G. (2005). Assessing alexithymia and related emotional ability constructs using multiple methods: Interrelationships among measures. *Emotion*, 5 (3), 329-342. doi:10.1037/1528-3542.5.3.329
- Onyeizugho, E. (2003). Effects of gender, age, and education on assertiveness in a nigerian sample. *Psychology of Women Quaterly*, 27(1), 12-16. doi: 10.1111/1471-6402.t01-2-00002
- Pestana, M., & Gageiro, J., (2008). *Análise de dados para ciências sociais: complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Salazar, I., Roldán, G., Garrido, L., & Parejo, J. (2014). La asertividad y su relación con los problemas emocionales y el desgaste en profesionales sanitarios. *Psicologia Conductual*, 22(3), 523-549
- Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211. doi: 10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG
- Stratton, T., Saunders, J., & Elam, C. (2008). Changes in medical students' emotional intelligence: An exploratory study. *Teaching and Learning in Medicine*. 20, (3), 279–284. doi: 10.1080/10401330802199625
- Stein, J., & Book, H. (2011). *The EQ Edge: Emotional intelligence and your success* (3<sup>a</sup>ed). Mississauga, Canada: Jossey-Bass.
- Taksic, V. (2000). *Emotional Skills and Competence Questionnaire*. Croácia: Edição do Autor.
- Uzonwanne, F. (2016). Practising male in a “woman’s world”: Gender, age and dimensions of emotional intelligence among Nurse Leaders in Northern Nigeria. *Gender & Behaviour*, 14(3), 7786-7805.
- Vagos, P., & Pereira, A. (2010). Escala de Comportamento Interpessoal: Adaptação para a língua portuguesa. *Laborat rio de Psicologia*, 8(1), 37-49. doi: <https://doi.org/10.14417/lp.647>





# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

¿Qué factores dificultan el acceso de las graduadas y graduados en Pedagogía al  
mercado de trabajo?

Which factors make difficult the access of Pedagogy graduates to the labour  
market?

Jesús García-Álvarez (<https://orcid.org/0000-0003-4818-9060>)\*, Ana Vázquez-Rodríguez  
(<https://orcid.org/0000-0002-5968-9549>)\*, Gabriela Míguez-Salina (<https://orcid.org/0000-0002-3703-1543>)\*

\*Universidade de Santiago de Compostela, Grupo de Investigación Esculca, Red de  
Investigación RIES

Nota de los autores

Jesús García-Álvarez

Dirección postal: Rúa Xosé María Suárez Núñez, s/n, Facultad de Ciencias de la Educación-  
Campus Vida, 15782, Santiago de Compostela  
Correo electrónico: [jesus.garcia.alvarez@usc.es](mailto:jesus.garcia.alvarez@usc.es)

## Resumen

El actual momento de crisis social y económica difumina el vínculo existente entre la realidad académica y la laboral, haciendo que las y los estudiantes universitarios perciban una disminución de sus posibilidades de inserción y, por tanto, presenten bajas expectativas a la hora de incorporarse al mercado de trabajo. En tal coyuntura, las universidades se han visto obligadas a realizar un seguimiento de sus egresadas y egresados, analizando, entre otras cuestiones: dificultades de acceso, tiempo medio para la obtención de un empleo, condiciones laborales, adecuación de funciones y/o grado de realización de sus expectativas profesionales. Estas son las razones por las que planteamos un trabajo cuyo objetivo es analizar el proceso de inserción sociolaboral de las graduadas y graduados en Pedagogía, estudiando las dificultades más destacadas a las que se enfrentan una vez han egresado y han accedido al mercado de trabajo. Para ello utilizamos una muestra de 259 sujetos correspondientes a seis (6) promociones del Grado en Pedagogía de la Universidad de Santiago de Compostela (cursos académicos 2012-2016). Los resultados nos permiten identificar un conjunto de dificultades que inciden sobre la inserción laboral de este colectivo, caso de la falta de experiencia laboral previa, de información, o de formación específica, evidenciando los retos a los que ha de enfrentarse la universidad de hoy, obligada a diseñar propuestas coherentes ante aspectos que las y los graduados perciben como verdaderos obstáculos en su proceso de inserción.

*Palabras clave:* inserción laboral, pedagogía, graduados universitarios, empleo.

## Abstract

The current moment of social and economic crisis diffuses the existing link between the academic and the labour reality, making that university students perceive a dismissing of their possibilities of insertion, and therefore, present low expectations when incorporating to the labour market. At this junctive, universities have been forced to make a following of their graduates, analysing, among other issues: access difficulties, average time to get a job, labour conditions, adequacy of functions and/or level of achievement of their professional expectations. These are the reasons why we propose a work whose objective is to analyse the process of socio-labour insertion of the graduates in Pedagogy, studying the most outstanding difficulties that they face once they have graduated and have accessed to the labour market. For this we use a sample of 259 subjects corresponding to six (6) promotions of the Degree in Pedagogy of the University of Santiago de Compostela (academic courses 2012-2016). The results allow us to identify a set of difficulties that affect the labour insertion of this group, that is the case of lack of previous work experience, information, or specific training, evidencing the challenges that today's university has to face, forced to design coherent proposals in front of aspects that the graduates perceive as real obstacles for their insertion process.

*Keywords:* labour insertion, pedagogy, university graduates, employment.

El aumento del número de estudiantes universitarios durante el último siglo ha sido notable, lo que se ha traducido en un importante incremento del porcentaje de tituladas y titulados sobre el total de la población (Vidal, 2003). Por consiguiente, la competitividad por acceder a un empleo se ha hecho notar, obligando a las instituciones universitarias a realizar un seguimiento de sus graduadas y graduados una vez han finalizado los estudios y se han introducido en el mercado laboral, analizando, entre otras cuestiones, las dificultades a las que han tenido que enfrentarse, el tiempo que han necesitado para acceder a un puesto de trabajo, las condiciones laborales del empleo obtenido, la adecuación de sus funciones y/o el grado de realización de sus expectativas profesionales.

No obstante, en momentos de crisis como el actual, el aumento del desempleo de los jóvenes universitarios hace que se cuestione la funcionalidad de las instituciones de educación superior, entre cuyas responsabilidades ha de encontrarse el logro de la inserción laboral de aquellos a los que forma. Cuestión que influye de manera directa en las expectativas con las que egresa el alumnado universitario y, por tanto, sobre su empleabilidad. Entendida esta última no desde el punto de vista del proceso de inserción laboral, en el que sobre todo inciden las condiciones del mercado de trabajo, sino desde la perspectiva del sujeto que accede, donde las competencias y ciertas habilidades interpersonales facilitan el proceso.

En concreto, la etapa de transición de la universidad al empleo se ha vuelto prolongada, compleja y cargada de dificultades, destacando entre las mismas la falta de preparación percibida para la incorporación al mundo del trabajo, el desconocimiento de las salidas profesionales, la falta de información sobre la búsqueda y acceso a determinados empleos, el desajuste entre la formación adquirida y las exigencias del mercado laboral o la falta de orientación en la universidad (Pastor y Peraita, 2014), constituyendo esta el pilar fundamental para reducir la tan acentuada disociación entre el sistema educativo y el propiamente productivo.

Es por ello que el objetivo de este trabajo se centra en el análisis de las dificultades a las que se enfrentan las graduadas y graduados en Pedagogía cuando egresan e intentan introducirse al mercado de trabajo, toda vez que damos respuesta a una de las finalidades principales del nuevo modelo de educación superior, que no es otra que la de disponer de resultados acerca del proceso de inserción laboral de las tituladas y titulados universitarios.

## **La situación de las graduadas y graduados en Pedagogía en el mercado de trabajo en España**

Desde la entrada de la universidad española en el EEES no han sido muchas las instituciones que se han detenido a realizar un seguimiento laboral de sus egresadas y egresados. En general, se han hecho estudios sobre la población de tituladas y titulados en su conjunto, con un carácter meramente descriptivo y sin profundizar en las diferencias que se dan entre titulaciones. Son pocas las universidades donde encontramos estudios que analicen la empleabilidad de egresadas y egresados de un título en concreto.

En el ámbito de la Pedagogía, también son escasas las investigaciones que se han puesto en marcha con la finalidad de conocer el proceso de inserción laboral de sus graduadas y graduados. No obstante, las pocas referencias que encontramos son lo suficientemente consistentes como para realizar una primera aproximación al acceso al empleo de las tituladas y titulados en Pedagogía.

Ahora bien, para analizar su empleabilidad lo que conviene hacer es dividir el proceso en dos momentos. El primero, referido a la búsqueda de empleo, donde identificamos elementos como: valoración de competencias adquiridas, utilidad de la formación en el mercado de trabajo, preparación para la inserción, conocimiento sobre recursos de acceso al empleo, y dificultades percibidas (momento previo a la ocupación). Y un segundo momento, vinculado a la situación laboral de egresadas y egresados, donde nos interesa la calidad del empleo obtenido, tipo de contrato, ajuste al puesto de trabajo, y expectativas de futuro, entre otras (una vez se han ocupado). Teniendo en cuenta nuestro objetivo, nos interesan los estudios realizados sobre el primero de los momentos, en tanto que nos permiten visibilizar como egresan las y los estudiantes en Pedagogía y como se produce su acercamiento a un primer empleo.

Por constituir la fuente más destacada de los estudios que sobre la inserción laboral de las tituladas y titulados en Pedagogía se han realizado, se recurre a la ANECA (2004). En el estudio, participan veinte (20) universidades que imparten esta titulación, recogiendo una muestra productora de datos de 469 egresadas y egresados.

Según la misma fuente, la formación recibida por la titulada y titulado en Pedagogía se valora como adecuada o muy adecuada (76%). Sin embargo, la necesidad de una mayor formación práctica es, para un 81.8%, una de las principales lagunas, como también lo es, para un 10%, la adecuación de la titulación al mercado laboral. En esta línea, Ruiz de Miguel y García de la Barrera (2013), en su estudio sobre la inserción laboral de las tituladas y titulados en Pedagogía por la

Universidad Complutense de Madrid (n=77), el 89.5% de los sujetos manifestó haber participado en alguna actividad formativa para completar sus estudios una vez terminada la carrera y, de estos, un 40.8% afirmó que lo anterior había influido en su búsqueda de empleo. En suma, la investigación de Jiménez Vivas (2007) en relación a la inserción laboral del alumnado de Pedagogía de la Universidad Pontificia de Salamanca (n=96), señala que el 52% de las egresadas y egresados sentía la necesidad de completar su formación una vez concluidos los estudios. Hemos de afirmar, pues, que la formación proporcionada por nuestras universidades, si bien se considera adecuada para la mayor parte de su alumnado, no es del todo suficiente como para satisfacer determinadas necesidades de acceso al empleo.

Otro de los aspectos nucleares en los estudios analizados es la percepción de las graduadas y graduados en relación a su profesionalización. En la investigación de Jiménez Vivas (2007), un 56.3% de las encuestadas y encuestados declaraba no encontrar un vínculo entre los estudios cursados y la realidad sociolaboral de su entorno, hasta el punto de que, para una mayoría (91%), lo que se necesita es incrementar las acciones formativas de orientación e inserción laboral de su universidad. Lo cual se justifica en la falta de conocimiento de las salidas profesionales de la titulación (34.4%) o en la escasa utilidad de los contenidos (44%), considerados también poco críticos para un 53%. En estos términos, Ventura y Martínez Olmo (2007), en su estudio sobre la inserción laboral de las graduadas y graduados en Pedagogía por la Universidad de Barcelona (n=141) constató que el 66.7% de los estudiantes, al término de su titulación, se inclinaban por ampliar estudios, principalmente de carácter universitario. El motivo alegado para continuar con la formación era, en un 24.1% de los casos, el deseo de mejorar su nivel de empleabilidad. Está claro que la trayectoria académica influye en su percepción, pero sin olvidar que del mismo modo lo hace la coyuntura económica. La valoración anterior deja caer sobre la universidad la responsabilidad de asumir, desde el nuevo modelo de gestión “Bolonia”, el desarrollo de capacidades ligadas al emprendimiento (ANECA, 2009).

Asimismo, el análisis nos informa de la percepción que las graduadas y graduados tienen de la preparación laboral proporcionada por la universidad. En su mayoría, como se viene poniendo de manifiesto, no se sienten capaces de insertarse en una ocupación deseable. Recordemos que el alumnado de Pedagogía siente, por los datos disponibles, la necesidad de ampliar la formación recibida, no encuentra vínculos entre sus estudios y la realidad sociolaboral de su entorno, y considera que no se han desarrollado capacidades como la motivación para el éxito o la iniciativa

empresarial, además de afirmar que los contenidos impartidos en su universidad adolecían de adaptación a las exigencias del mercado de trabajo.

Como indica Martínez Martín (2002), la afirmación de que a mayor nivel educativo mayores posibilidades de encontrar trabajo, debe ser matizada por la titulación cursada ya que, las áreas de Ciencias de la Salud y Experimentales, ostentan niveles de paro mucho más bajos que las áreas de Ciencias Sociales. Concretamente, las investigaciones realizadas sobre la inserción laboral de las tituladas y titulados universitarios ponen de manifiesto notables diferencias entre las distintas titulaciones, siendo las egresadas y egresados en Ciencias de la Educación, los que presentan mayores porcentajes de desempleo y de empleo no adecuado a su formación (Ruiz Carrascosa y Molero, 2002).

En cuanto a la principal vía de acceso al empleo, según los datos de la ANECA (2004), la “red de contactos” es, para un 43%, el recurso de inserción laboral más efectivo, seguido de la autocandidatura (18%). Ello se comprueba en otros estudios como el de Pineda-Herrero, Agud-Morell, y Ciraso-Calí (2016) que analizan los factores que intervienen en la inserción laboral de las tituladas y titulados en Educación (n=4801) y que recogen “los contactos personales y familiares” (44.1%) como principal recurso de acceso al empleo, seguido de la opción “otros” (17.6%), y de las “bolsas de trabajo institucionales o profesionales” (10.4%). En el contexto gallego, para las tituladas y titulados en esta rama, según el último estudio publicado por la ACSUG (2016) sobre la inserción laboral de las graduadas y graduados en el SUG (n=4687), los principales recursos de acceso al empleo son la candidatura espontánea, internet y los recursos personales, con porcentajes muy próximos. En este sentido, el uso de los contactos como medio de acceso al empleo es una dinámica recurrente en la práctica totalidad de los estudios analizados, pues reduce el tiempo de selección y elección, así como los recursos consumidos por parte de los empleadores, hecho que, a su vez, influye directamente en la valoración de la formación del egresado.

Otros datos más alentadores se refieren al tiempo medio que tarda la titulada y titulado en Pedagogía en emplearse. De nuevo la ANECA (2004) nos informa de que el 70% de las graduadas y graduados en Pedagogía encuentran trabajo en menos de un año, y un 30% en menos de tres meses; valorándose como una empleabilidad elevada si tenemos en cuenta la actual coyuntura económica. En la misma línea, la ACSUG (2016) señala que, como media, el tiempo de acceso a un primer empleo relacionado con la titulación es, para las tituladas y titulados en esta rama, de 11,71 meses, coincidiendo con los datos aportados por el estudio anterior.

Hace años Casares (2000) nos advertía que las tituladas y titulados en áreas como las Ciencias Sociales son profesionales escasamente conocidos y pocas veces solicitados específicamente como tales. En algunos ámbitos, este desconocimiento lleva a contratar personas con un perfil, a menudo no universitario, para realizar funciones propias de una titulada y titulado de un área determinada. Se hace imprescindible, por tanto, plantear la definición de las salidas profesionales específicas, así como aquellas previsibles en el futuro de estas y estos titulados, con la finalidad de delimitar las competencias y saberes profesionales que se requieren. Sin duda esta constituye una de las dificultades más destacadas a las que pedagogas y pedagogos se enfrentan a la hora de acceder al mercado de trabajo.

Hemos visto que la mayor parte de las graduadas y graduados en Pedagogía creen que los contenidos que se imparten en su titulación no se encuentran adaptados a las exigencias del mercado de trabajo, añadiendo que sus estudios no favorecen el acceso al empleo. Es necesario aclarar que esta valoración está influida por la incertidumbre y volatilidad en el mercado de trabajo, lo cual afecta a la opinión que las tituladas y titulados tienen sobre la utilidad de la formación recibida. Por ello, la investigación no solo ha de centrarse en el análisis de la adecuación de la formación a los particulares contextos de trabajo, sino que también ha de diagnosticar aquellos elementos que dificultan el desarrollo profesional en un determinado perfil, con el propósito de que la universidad los tome en consideración y establezca las vías oportunas para minimizar las contingencias con las que habitualmente lidia esta y este profesional.

En particular, las tituladas y titulados en Pedagogía son profesionales que en cuanto a formación, orientación e inserción han de sentirse capacitados, pero los datos no se compadecen con tal premisa. Las y los estudiantes de Pedagogía se sienten poco motivados para emprender en el terreno laboral y sus expectativas se ven afectadas por la disociación percibida entre titulación y demandas de trabajo. La mayor parte de las y los encuestados no encuentra vínculos estables entre su formación y el mercado laboral. Es más, tampoco creen que los contenidos y algunas de las competencias de su titulación favorezcan su acceso al empleo.

La inserción laboral de las graduadas y graduados universitarios, al margen de su titulación, supone un desafío para la educación superior en clave educativa y socioprofesional, y la universidad es el lugar adecuado para plantear tales cuestiones, en tanto que la calidad del currículo y las metodologías de aprendizaje en la educación superior siguen marcando diferencias en la empleabilidad. Dicho de otro modo, la mejora de los planes de estudio del Grado en Pedagogía

debería recoger su adecuación a las necesidades específicas de intervención que se plantean desde los distintos contextos profesionales.

El reciente marco de educación superior sugiere la necesidad de información procedente de las graduadas y graduados de nuestras universidades a través de la realización de investigaciones centradas en el vínculo entre formación, profesionalización e inserción. Los objetivos de estos estudios han de ser examinados desde dos puntos de vista. Por un lado, pensando en aportar resultados y análisis a las instituciones universitarias en los que basar el diseño de estrategias en la revisión y mejora de la calidad de la oferta universitaria. Por otro, tratando de contextualizar la demanda formativa actual existente en el mercado de trabajo, facilitando información a los estudiantes, grupos de interés y sociedad.

### **Método**

La muestra está compuesta por un total de 259 sujetos correspondientes a seis (6) promociones del Grado en Pedagogía de la Universidad de Santiago de Compostela (cursos académicos 2012-2016). Al igual que en otras investigaciones realizadas en el campo de la educación (Jiménez Vivas, 2007; Ruiz de Miguel y García de la Barrera, 2013; Ventura y Martínez Olmo, 2007), se observa una presencia mayoritaria (87.4%) del colectivo femenino.

Ya que este trabajo se ha acercado a la realidad con fines principalmente exploratorios y descriptivos, partimos de una metodología de carácter cuantitativo cuyos datos fueron obtenidos utilizando como instrumento un cuestionario. Está compuesto por veinte (20) preguntas de carácter cerrado y tres (3) abiertas, agrupadas en cinco bloques que hacen referencia a: 1) datos sociobiográficos; 2) acceso a la universidad y elección de estudios; 3) estudios actuales; 4) situación en el mercado de trabajo; y 5) valoración de los estudios. Esta investigación se enmarca en una perspectiva empírico-analítica de carácter cuantitativo, con un diseño descriptivo a través de encuesta, por lo que se ha recurrido al software estadístico SPSS (IBM SPSS versión 24) para el análisis de los datos.

### **Dificultades ante el proceso de inserción laboral de las graduadas y graduados en Pedagogía**

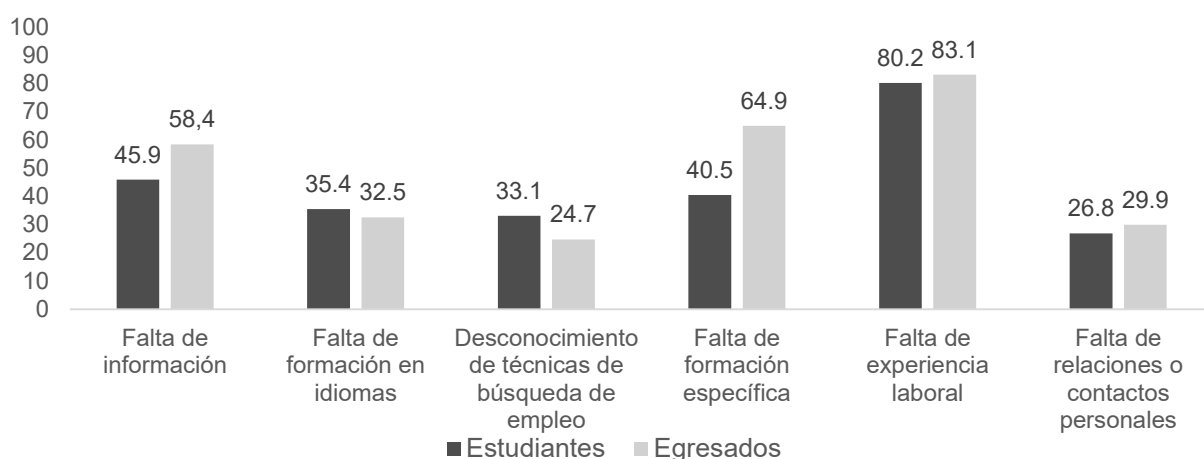
Las diferentes investigaciones realizadas en el contexto español han contribuido a la identificación de una serie de cuestiones que parecen incidir en el acceso al empleo del profesional de la Pedagogía. Estas cuestiones han sido analizadas a través de la opinión de estudiantes y egresados. Por un lado, para determinar qué dificultades influyen en su inserción laboral, y por otro,



estudiar las diferencias entre las expectativas de los estudiantes y la percepción de las egresadas y egresados.

De este modo, y en palabras del alumnado, son tres las dificultades que influirán mayormente en su posterior acceso al empleo. Se trata de la falta de experiencia laboral previa (80,2%), la falta de información (45,9%), y la falta de formación específica (40,5%). Por el contrario, no tener relaciones o contactos personales (26,8%) se sitúa como la dificultad que menos influirá en su futuro, aun cuando existen estudios informando de que se trata de una variable con gran incidencia (Souto-Otero, 2016).

Una vez el alumno ha egresado, sus expectativas en relación con los obstáculos inicialmente percibidos parecen cumplirse. Si se compara la percepción del alumnado con la de las y los ya graduados, además de observar un incremento en la intensidad de las respuestas, se ve claramente que las egresadas y egresados refieren las mismas dificultades que como estudiantes (ver figura 1).



*Figura 1.* Dificultades percibidas por estudiantes y egresados en relación a su inserción laboral.

En casi todas se observa un incremento en su consideración como elementos que dificultan el acceso al empleo de la graduada y graduado en Pedagogía. Pero hay dos que destacan al aumentar considerablemente la diferencia entre ambas situaciones: la falta de formación específica (de un 40,5% a un 64,9%) y la falta de información (de un 45,9% a un 58,4%). Asimismo, pierden fuerza las referidas a la falta de formación en idiomas o al desconocimiento de técnicas de búsqueda de empleo.

De las dos principales dificultades identificadas, primero por el alumnado, y posteriormente con mayor intensidad por egresadas y egresados, una de ellas ha de suponer una orientación clara para la universidad a la hora de diseñar estrategias que mejoren la empleabilidad de sus egresadas

y egresados. La falta de información no debería continuar constituyendo una dificultad en la inserción laboral, y menos en una titulación en la que la orientación es un pilar clave. Y, por supuesto, la otra dificultad también ha de ser un punto importante sobre el que adoptar decisiones, aunque es cierto que esta se encuentra directamente relacionada con la coyuntura económica.

Son las anteriores notas las que facilitan el análisis de las dificultades que las egresadas y egresados de nuestro estudio perciben en su inserción laboral. La falta de experiencia laboral constituye el mayor problema al que se enfrentan las graduadas y graduados a la hora de acceder al mercado de trabajo. Esta cuestión también ha sido recogida por Alonso, Fernández Rodríguez, y Nyssen (2008) identificándola como uno de los elementos más influyentes en el acceso al empleo, pero también por la OIT (2005), al destacar la importancia de reconocer determinadas actividades como experiencia laboral previa para mejorar las oportunidades de inserción. Este es el caso de determinadas acciones de educación no formal (movilidad, voluntariado, asociacionismo, o emprendimiento social) que han demostrado incidir en el desarrollo de competencias esenciales para la inserción laboral de los jóvenes, constituyendo una buena forma de adquirir la ansiada experiencia profesional (Santos Rego, Lorenzo, y Vázquez, 2018). Además, las graduadas y graduados que participaron en el estudio de la ACSUG (2016) en la rama de conocimiento a la que nos hemos venido refiriendo identifican como el factor más importante para encontrar un empleo la experiencia laboral relacionada con los estudios (4.47 sobre 5).

En tal sentido, no es posible entender la experiencia laboral, al menos de un modo exclusivo, como la posesión de un determinado bagaje profesional que, incongruentemente, se exige a las y los recién graduados como requisito de acceso al empleo ya que, para poder adquirirla, necesitan de oportunidades de trabajo, que no se le ofrecen por cuanto no cumple el propio requisito. Por ello, ha de transformarse esta experiencia, exigiendo a la institución universitaria un papel activo, no solo en el acceso de las graduadas y graduados a su primer empleo a través de la orientación oportuna o ayudándole a tejer redes de contactos, sino estableciendo convenios con empresas para la realización de contratos en prácticas o, simplemente, de actividades cuya remuneración suponga una experiencia laboral acreditada.

Sin duda, tal aspecto acabará repercutiendo en un mayor desarrollo de competencias propias del perfil formativo profesional de esta y este graduado, pero también de aquellas competencias transversales que los estudiosos (González & Wagenaar, 2003) sitúan como prioritarias en el proceso de selección que realizan los empleadores.

## Conclusiones

El problema del desempleo juvenil en España guarda un componente estructural, no cíclico, que se habría dado con anterioridad a la crisis; es decir, la mayor parte de las dificultades que han llevado a que el empleo de los jóvenes se haya visto enormemente afectado durante la recesión ya eran latentes.

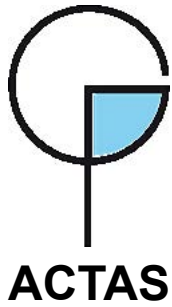
La temporalidad, precariedad, falta de oportunidades, elevadas tasas de abandono escolar, imposibilidad ante la emancipación, búsqueda insatisfactoria de empleo y demás debilidades ligadas a la estructura de nuestro mercado de trabajo no han aparecido durante la crisis, pero esta ha evidenciado la imperiosa necesidad de actuar sobre ellas.

En cualquier caso, es evidente que el nivel de implicación de la universidad en el acceso al empleo de sus graduadas y graduados es parte responsable de la aparición de alguna de las dificultades analizadas. La universidad tiene ante sí importantes retos, y no son pocos los que requieren de propuestas coherentes ante aspectos que alumnas/os y egresadas/os han percibido como obstáculos en su proceso de inserción. La falta de experiencia laboral, de información, o de formación específica son algunos a partir de los cuales se han de diseñar propuestas de mejora, que no tienen por qué agotarse en el ámbito de la Pedagogía, sino que también se podrían tener presentes en otros programas formativos.

## Referencias

- ACSUG. (2016). *Estudio de la inserción laboral de los titulados en el Sistema Universitario de Galicia 2011-2012*. Santiago de Compostela: Autor.
- Alonso, L. E., Fernández Rodríguez, C. J., y Nyssen, J. M. (2008). *El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*. Madrid: ANECA.
- ANECA. (2004). *Libro Blanco. Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*. Madrid: Autor.
- ANECA. (2009). *Los procesos de inserción laboral de los titulados universitarios en España. Factores de facilitación y de obstaculización*. Madrid: Autor.
- Casares, P. (2000). Las salidas profesionales como criterio de calidad de la Licenciatura de Pedagogía. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 52(4), 499-508.
- González, J., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto.

- Jiménez Vivas, A. (2007). Aproximación a un diagnóstico comprensivo sobre la formación y la inserción laboral en la titulación de Pedagogía de la UPSA. *Papeles Salmantinos de Educación*, 8, 95-117.
- Martínez Martín, R. (2002). *La inserción laboral de los universitarios*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- OIT. (2005). *Recomendación sobre el desarrollo de los recursos humanos: educación, formación y aprendizaje permanente (Recomendación 195)*. Ginebra: Autor.
- Pastor, J. M., y Peraita, C. (2014). La inserción laboral de los universitarios españoles. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7(1), 252-266.
- Pineda-Herrero, P., Agud-Morell, I., y Ciraso-Calí, A. (2016). Factores que intervienen en la inserción laboral de los titulados en Educación en tiempo de crisis: un estudio sobre Cataluña. *Revista de Educación*, 372, 141-168.
- Ruiz Carrascosa, J., y Molero, D. (2002). La inserción sociolaboral de los titulados universitarios dentro de un plan global para la mejora de la calidad de la universidad. *Bordón. Revista de pedagogía*, 54(1), 151-184.
- Ruiz de Miguel, C., y García de la Barrera, M. J. (2013). Inserción laboral de los Licenciados en Pedagogía de la Universidad Complutense de Madrid (2006-2012): Cómo, dónde y cuánto tardan en colocarse los pedagogos. En M. C. Cardona, E. Chiner, y A. V. Giner (Eds.), *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas* (pp. 1206-1213). Alicante: Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica.
- Santos Rego, M. A., Lorenzo, M., y Vázquez, A. (2018). *Educación no formal y empleabilidad de la juventud*. Madrid: Síntesis.
- Souto-Otero, M. (2016). Young people's views of the outcomes of non-formal education in youth organisations: its effects on human, social and psychological capital, employability and employment. *Journal of Youth Studies*, 19(7), 938-956.
- Ventura, J., y Martínez Olmo, F. (2007). Inserció laboral i empleabilitat en el marc de l'Espai Europeu d'Educació Superior: el cas de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona. *Temps d'Educació*, 32, 99-117.
- Vidal, J. (Coord.). (2003). *Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Inteligência emocional e valores em estudantes universitários: Uma revisão  
sistemática da literatura

Emotional intelligence and values in college students: A systematic review of the  
literature

Diana Meneses (<https://orcid.org/0000-0001-5236-3354>)\*, Isabel Silva (<https://orcid.org/0000-0002-6259-2182>)\*, Glória Jólluskin (<http://orcid.org/0000-0002-0798-1484>)\*

\*Universidade Fernando Pessoa

## Resumo

A OCDE (2015) define competências socioemocionais como sendo uma habilidade individual que podem ser expressas através de comportamentos, pensamentos e sentimentos, assumindo-se como importantes preditores da frequência e desempenho acadêmico no ensino superior, sendo estas *softskills* atualmente apontadas como relacionadas com a saúde, sucesso acadêmico e laboral, bem como com as interpretações e comportamentos de cada indivíduo. Sendo a inteligência emocional uma competência socioemocional e estando os valores ligados às condutas, o objetivo deste estudo é analisar a produção científica referente à inteligência emocional e valores, descrevendo os níveis de inteligência emocional e valores mais importantes em estudantes universitários, bem como compreender a relação da inteligência emocional e valores com o desempenho acadêmico e explorar se existem diferenças nos níveis de inteligência emocional e valores considerados mais importantes entre indivíduos de ambos os sexos. Recorreu-se ao método de revisão sistemática da literatura, tendo sido realizada na B-On, no período de 2010 a 2019, com as combinações de descritores “*emotional intelligence*” and “*personal values*”. Os resultados demonstram que os universitários apresentam bons níveis de inteligência emocional, sendo os valores considerados mais importantes o de estimulação, crescimento pessoal e transcendência. A inteligência emocional demonstra estar relacionada com o desempenho individual, permitindo-nos compreender a importância do seu papel no desempenho acadêmico. O sexo masculino é mais autoconsciente e com mais elevada estabilidade emocional do que o sexo feminino. Assim, seria importante promover estas variáveis na infância perspetivando uma melhor e fácil preparação para o futuro onde as mesmas terão um papel preponderante.

*Palavras-chave:* inteligência emocional, valores, desempenho acadêmico, estudantes universitários.

## Abstract

The OECD (2015) defines socio-emotional competencies as being an individual skill that can be expressed through behaviors, thoughts and feelings, assuming themselves as important predictors of the frequency and academic performance in higher education, being these softskills currently referred to as related to health , academic and work success, as well as with the interpretations and behaviors of each individual. Since emotional intelligence is a social-emotional competence and values are linked to behaviors, the objective of this study is to analyze the scientific production regarding emotional intelligence and values, describing the levels of emotional intelligence and values most important in university students, as well as understanding the relationship emotional intelligence and values with academic performance and explore whether there are differences in levels of emotional intelligence and values considered most important between individuals of both sexes. The systematic review of the literature was performed using B-On, from 2010 to 2019, using combinations of descriptors "emotional intelligence" and "personal values". The results show that university students have good levels of emotional intelligence, with values considered to be more important than stimulation, personal growth and transcendence. Emotional intelligence demonstrates that it is related to individual performance, allowing us to understand the importance of its role in academic performance. The male sex is more self-conscious and has higher emotional stability than the female sex. Thus, it would be important to promote these variables in childhood with a view to better and easier preparation for the future where they will play a predominant role.

*Keywords:* emotional intelligence, values, academic achievement, university students.

A motivação e os valores estão relacionados, uma vez que quando os indivíduos se propõem a desenvolver as tarefas pelo seu valor intrínseco, tendem a mostrar um funcionamento motivacional mais autodeterminado, com efeitos positivos na concretização de objetivos, no bem-estar e no envolvimento profissional (Ball, et al. 2016; Gagné, & Deci, 2005; Gorozidis, & Papaioannou, 2014). Por outro lado, quando as tarefas são desenvolvidas por razões controladas externamente, o funcionamento motivacional é menos autodeterminado, podendo manifestar-se num menor envolvimento nas tarefas e num menor empenhamento na concretização das mesmas (Gagné, & Deci, 2005; Milyavskaya, et al., 2014; Perlman, 2013). No contexto académico, a motivação é um fator que possui um papel pertinente já que tem implicações diretas na qualidade do envolvimento do aluno com o processo de ensino e aprendizagem (Alcará, & Guimarães, 2007).

A inteligência emocional inclui aspetos essenciais dos relacionamentos internos e externos do indivíduo, das habilidades de gestão do stress, adaptação do humor e temperamento, os quais têm um efeito importante no desempenho académico dos estudantes universitários (Fallahzadeh, 2011). A inteligência emocional é conceptualizada como um constructo definido pela habilidade para nomear e gerir as próprias emoções e sentimentos, usufruindo do aglomerado do conhecimento obtido para guiar a ação e o pensamento, abarcando a habilidade de perceber aprimoradamente e de avaliar e expressar emoções; a habilidade de perceber e conceber sentimentos quando estes facilitam o pensamento; a faculdade de controlar emoções para potenciar o crescimento emocional e intelectual (Mayer, & Salovey, 1997).

Rokeach (1973) originou o construto de valor direcionado para uma crença duradoura respeitante a um modo de conduta específico ou um estado-final de existência pessoal ou socialmente mais favorável. Assim, na perspetiva de Rokeach (1973), os valores pessoais, não são o reflexo do que os sujeitos querem, mas retratam as suas interpretações internalizadas sobre condutas socialmente desejáveis de realizar as necessidades. O objetivo deste estudo é analisar a produção científica referente à inteligência emocional e valores, descrevendo os níveis de inteligência emocional e valores mais importantes em estudantes universitários, bem como compreender a relação da inteligência emocional e valores com o desempenho académico e explorar se existem diferenças nos níveis de inteligência emocional e valores considerados mais importantes entre indivíduos de ambos os sexos.



## Método

Com o intuito de compreender a produção científica já existente relativa à inteligência emocional e valores, recorreu-se ao método de revisão sistemática da literatura, definindo-se este método como requerendo uma pergunta clara, a definição de uma estratégia de procura, o estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão dos artigos, a par de uma análise criteriosa da qualidade da literatura selecionada (Sampaio, & Mancini, 2007).

Esta revisão sistemática da literatura foi realizada em Março de 2019, a partir da base de dados B-On (Biblioteca do Conhecimento Online), considerando a combinação de descritores

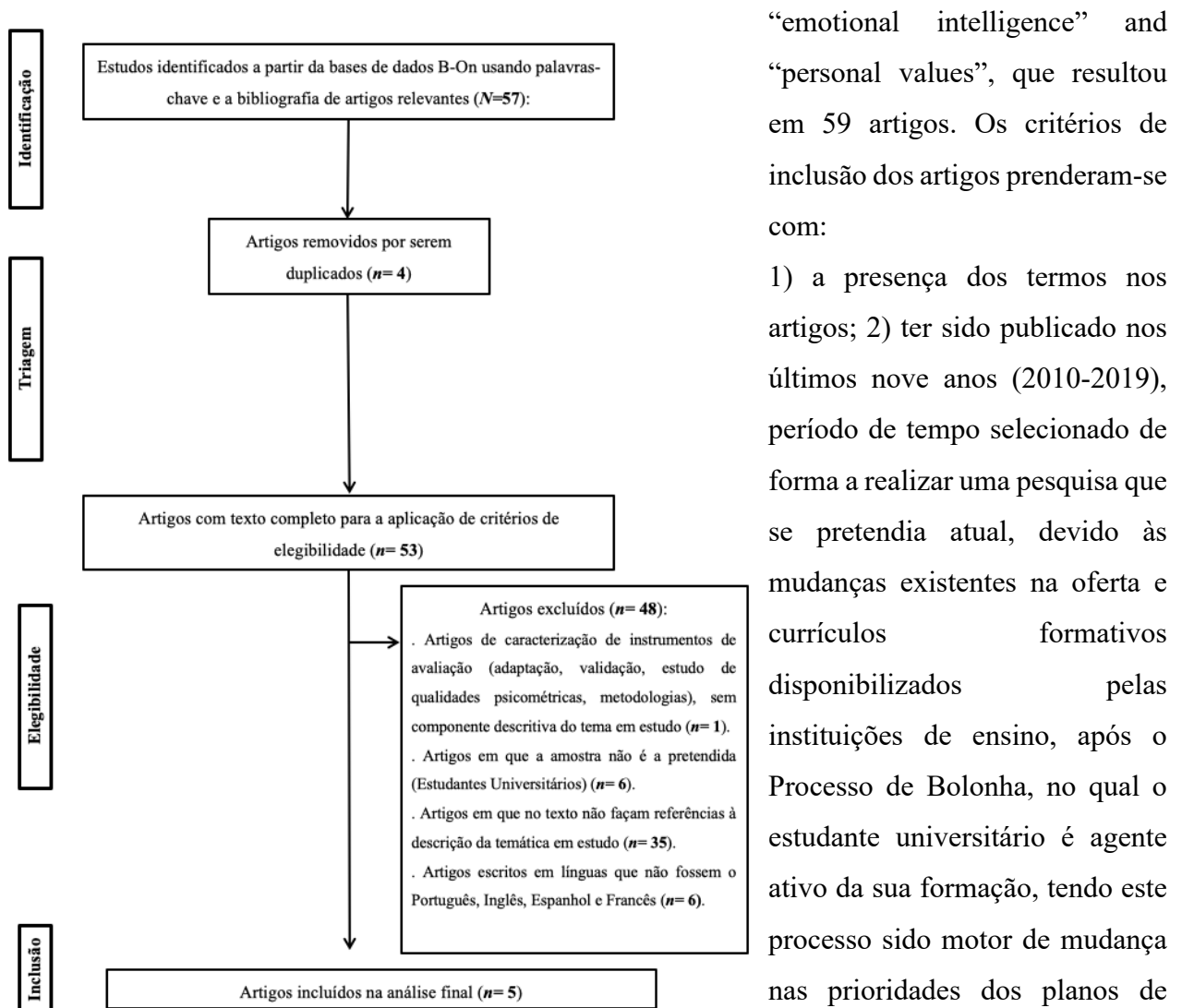


Figura 1. Fluxograma dos critérios de seleção dos artigos para revisão sistemática

socioemocionais, pelo que a presente investigação debruçou o seu estudo somente nos anos posteriores a esta atualização; 3) conter a amostra pretendida (estudantes universitários).

Por outro lado, os critérios de exclusão prenderam-se com os seguintes pontos: 1) artigos de caracterização de instrumentos de avaliação, sem componente descritiva do tema (n=1); 2) artigos em que a amostra não era a pretendida (estudantes universitários) (n=6); 3) Artigos em que no texto não existiu referência à descrição da temática em estudo (n= 35); 4) Artigos escritos em línguas que não fossem o Português, Inglês, Espanhol e Francês (n= 6).

A triagem dos 59 artigos, resultou, após a aplicação dos respetivos critérios de inclusão e exclusão, na seleção final de 5 artigos. Consequentemente, dados distintos foram retirados de cada artigo, designadamente informações sobre o objetivo do estudo, participantes, instrumentos de avaliação utilizados e respetiva ligação entre os constructos analisados (inteligência emocional e valores pessoais). Na figura 1, está explanado o processo de seleção dos artigos (Figura 1).

## Resultados

A análise do conteúdo dos 5 artigos permitiu identificar uma variedade de perspetivas e leituras acerca dos descritores assim como da relação entre ambos. As temáticas mais frequentemente identificadas abordavam aspetos como a comparação relativa aos descritores supramencionados e ao sexo; o valor preditivo dos constructos de evitamento e aproximação relativos à personalidade e inteligência emocional; a relação entre a inteligência emocional e os valores individuais; valores pessoais, desenvolvimento moral e inteligência emocional e a gestão das escolhas em situações que envolvem interações interpessoais. No que concerne às amostras das pesquisas, constituídas por estudantes universitários estas variam entre o mínimo de 75 (Higgs, & Lichtenstein, 2011) e 896 (Kornilova, & Shigrinova, 2014), com idades compreendidas entre os 18 (Waghmare, 2015) e os 21 anos (Athota & O'Connor, 2014; Waghmare, 2015). Os artigos revistos são dos seguintes países de origem: Reino Unido (Higgs, & Lichtenstein, 2011), Rússia (Kornilova, & Shigrinova, 2014), Índia (Waghmare, 2015), Austrália (Athota, & O'Connor, 2014) e Turquia (Aybek, Çavdar, & Ozabaci, 2015). No respeitante aos instrumentos de avaliação utilizados nas pesquisas são sempre diversificados e heterogéneos, sendo estes, relativamente à inteligência emocional: *Emotional Intelligence Questionnaire (EIQ)* em Higgs e Lichtenstein (2011); *Lyusin's EmIn Questionnaire (LK)* em Kornilova e Shigrinova (2014); *Emotional Intelligence Scale (EQ-NED)* em Aybek, Çavdar e Ozabaci (2015); *Emotional Intelligence Scale* em Waghmare (2015);

## INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E VALORES EM UNIVERSITÁRIOS

*Self-Report Emotional Intelligence Test (SREIT)* em Athota e O'Connor (2014). Relativamente à avaliação dos valores foi utilizado o seguinte instrumento: *Schwartz Value Scale (SVS)* em Athota e O'Connor (2014).

Os cinco estudos selecionados abarcam diversos tipos de relação entre as variáveis (inteligência emocional e valores pessoais), nomeadamente sistema de valores como parte constituinte da inteligência emocional (dois estudos), inteligência emocional e valores pessoais como variáveis independentes (um estudo), inteligência emocional como preditor dos valores pessoais (um estudo) e ainda inteligência emocional interpessoal relacionada com valores pessoais relativos à tolerância com os outros (um estudo).

Apresentam-se, de seguida, sumariados os resultados e caracterização relativos à informação supracitada (Tabela 1).

Tabela 1.

### *Caracterização e sumarização de resultados*

ARTIGO	TÍTULO, AUTOR, ANO E ORIGEM	DESENHO DA INVESTIGAÇÃO E OBJETIVO DE ESTUDO	DESCRIÇÃO DA AMOSTRA	TIPOS DE RELAÇÃO ENTRE AS VARIÁVEIS (inteligência emocional e valores)	INSTRUMENTOS	PRINCIPAIS RESULTADOS
1	<i>"Is there relationship between emotional intelligence and individual values? An exploratory study"</i>  Higgs, & Lichtenstein (2011), Reino Unido	Estudo exploratório, transversal  Perspetivar a relação entre os valores individuais prioritários e a inteligência emocional .	75 gerentes de organizações participantes/estudantes num MBA Executivo.  68,4% do sexo masculino e 31,6% do sexo feminino.	Existe relação entre a inteligência emocional e o sistema de valores, sendo os mesmos parte constituinte da inteligência emocional.	<i>Emotional Intelligence Questionnaire (EIQ)</i>  <i>Maslovian Values System</i>	Existe uma relação positiva entre inteligência emocional e o sistema de valores Masloviano, relativamente aos valores internos que poderão ser explicados pelos atributos focados nos outros associados a este tipo de sistema (auto- atualização, desenvolvimento pessoal, solidariedade e transcendência). Estas áreas relacionam-se com os alguns domínios da
2	<i>"Personal values, moral development, and emotional intelligence in the regulation of choice in situations that involve interpersonal interactions"</i>  Kornilova & Chigrinova (2014), Rússia.	Estudo analítico, transversal Baseou-se no estudo da regulação da personalidade no respeitante às escolhas e tomadas de decisão.	896 estudantes universitários, dos quais 80% do sexo feminino com a média de idades de 19,8 anos ( desvio padrão de 2,7)	A inteligência emocional interpessoal está relacionada com os valores pessoais relativos à tolerância para com os outros.	<i>Justice-Care Questionnaire</i>  <i>Personal Factors of the Decisions (LFD-21, or LFR-21)</i>  <i>Lyusin's EmIn Questionnaire (LK)</i>	O desenvolvimento moral é um maior preditor de escolha em situações que envolvem outras pessoas do que a inteligência emocional. Assim compreendeu-se que os estádios do desenvolvimento moral, a inteligência emocional e diversos traços da personalidade não funcionam de forma independente, estando portanto interligados.

Tabela 1.

## Caracterização e sumarização de resultados (continuação)

ARTIGO	TÍTULO, AUTOR, ANO E ORIGEM	DESENHO DA INVESTIGAÇÃO E OBJETIVO DE ESTUDO	DESCRIÇÃO DA AMOSTRA	TIPOS DE RELAÇÃO ENTRE AS VARIÁVEIS (Inteligência Emocional e Valores Pessoais)	INSTRUMENTOS	PRINCIPAIS RESULTADOS
3	<i>“Gender difference in emotional intelligence among college students”</i> Waghmare (2015), Índia	Estudo transversal e analítico. Diferença relativa ao sexo na Inteligência emocional em estudantes.	80 estudantes universitários (40 do sexo feminino e 40 do sexo masculino) com idades compreendidas entre os 18 e os 21 anos.	Valores pessoais são parte integrante da inteligência emocional.	<i>Emotional Intelligence Scale</i>	Não existem diferenças significativas entre os dois sexos quanto à empatia, motivação pessoal, gestão das relações, integridade, desenvolvimento pessoal, valores e comprometimento. Por outro lado, existem diferenças estatisticamente significativas entre os estudantes dos dois sexos quanto à autoconsciência, estabilidade emocional e comportamento altruísta, pontuando de forma mais elevada nestas dimensões o sexo masculino.
4	<i>“How approach and avoidance constructs of personality and trait emotional intelligence predict core human values”</i> Athota & O’Connor (2013), Austrália	Estudo transversal e analítico. Explicar a variação dos valores humanos centrais e compreender se as diferenças individuais nos valores podem ser parcialmente explicadas pelos traços de personalidade e pela capacidade percebida de gerir emoções tanto em si como nos outros.	209 estudantes universitários. A média de idades é de 20,54 anos, sendo que 69,4% são do sexo feminino, 25,7% do sexo masculino e 4,9% não referiram esta informação.	A inteligência emocional é um preditor dos valores pessoais	<i>Temperament and Character Inventory (TCI)</i>  <i>Self-Report Emotional Intelligence Test (SREIT)</i>  <i>Schwartz Values Scale (CVS)</i>	Os resultados deste estudo apontam para a relação existente entre a abordagem de Cloninger et al. (1993) e traços de personalidade como a procura de novidade e a prevenção de danos, subescalas da inteligência emocional tais como a gestão das próprias emoções e das dos outros e os valores avaliados pela escala de Schwartz.
5	<i>“University students moral judgement and emotional intelligence level: A model testing”</i> Aybek, Çavdar, & Ozabaci, (2015) - Turquia	Estudo transversal, analítico. Compreender o modelo de julgamento moral e inteligência emocional em estudantes universitários.	183 estudantes de diversas universidades, nomeadamente 131 do sexo feminino e 52 do sexo masculino.	Inteligência emocional e valores pessoais como variáveis independentes.	<i>Defining Issues Test (DIT)</i>  <i>Emotional Intelligence Scale (EQ-NED)</i>	Dos resultados foi possível verificar que não existem diferenças estatisticamente significativas entre o nível moral e o sexo, contudo esta diferença é significativa entre o julgamento moral e as habilitações literárias dos pais dos alunos. Sendo possível inferir que estudantes cujas mães têm um nível de habilitações literárias menores que o ensino básico têm um maior julgamento moral do que outros estudantes cujos pais possuem elevadas habilitações literárias. Foi ainda possível depreender que estudantes cujo pai tem habilitações literárias iguais ao ensino básico ou secundário têm maior julgamento moral do que outros cujo pai é licenciado.

### **Discussão**

O objetivo da presente revisão sistemática da literatura estudo é descrever os níveis de inteligência emocional e valores mais importantes em estudantes universitários, bem como compreender a relação da inteligência emocional e valores com o desempenho acadêmico e por fim, explorar se existem diferenças nos níveis de inteligência emocional e valores considerados mais importantes entre indivíduos de ambos os sexos.

Os estudos selecionados apresentam conceitos convergentes no respeitante às dimensões da inteligência emocional e valores.

A inteligência emocional é a capacidade de refletir sobre as emoções e de as utilizar para melhorar o pensamento, incluindo assim a habilidade de perceber, aceder e gerar emoções assim como compreendê-las de forma a regulá-las e promover o crescimento emocional e intelectual (Salovey & Mayer, 1990). Rokeach (1973) originou o construto de valor direcionado para uma crença duradoura respeitante a um modo de conduta específico ou um estado-final de existência pessoal ou socialmente mais favorável. Na perspetiva deste autor, os valores não são o reflexo do que os sujeitos querem, mas retratam as suas interpretações internalizadas sobre condutas socialmente desejáveis de realizar as necessidades (Rokeach, 1973).

A análise dos artigos revistos, tendo-se estes debruçado sobre finalidades distintas, utilizando diferentes instrumentos e diferentes métodos para o efeito, são alvo de algumas limitações como, por exemplo, número reduzido da amostra, estando em diversos estudos constituída por maioritariamente um sexo em detrimento do outro, sendo os resultados percebidos como possivelmente enviesados devido à correlação das variáveis em estudo com a variável sexo. Relativamente aos instrumentos utilizados nos artigos revistos, estes são na sua generalidade adaptações ao país de origem do artigo em causa, abarcando assim características psicométricas e culturais próprias, que podem também constituir limitações aos resultados, por terem as normas sociais um impacto relevante na percepção e vivência dos valores e inteligência emocional, não existindo adicionalmente informação detalhada acerca das características psicométricas dos mesmos, o que por vezes dificulta a compreensão dos resultados (Aybeck, Çavdar, & Ozabaci, 2014; Kornilova & Shigrinova, 2014; Waghmare, 2015). A partir dos estudos, foi possível compreender que os estudantes universitários têm um bom nível de inteligência emocional, sendo os valores mais presentes nesta amostra o de estimulação, crescimento pessoal e transcendência (Higgs & Lichtenstein, 2011). Dos resultados revistos, conclui-se que os valores

personais internos, nomeadamente, a sensibilidade interpessoal, a autoconsciência, a influência e a conscienciosidade, estão intimamente correlacionadas com a inteligência emocional e desempenho académico (Higgs & Lichtenstein, 2011). Por outro lado, no respeitante aos valores pessoais direcionados para o mundo externo, estes parecem não se relacionar com inteligência emocional, pela divergência existente entre as dimensões respeitantes à inteligência emocional e aos valores pessoais direcionados para o mundo externo (direcionados para o self, autoimagem) que contrastam com as dimensões abarcadas pela inteligência emocional (Higgs & Lichtenstein, 2011).

Compreende-se que, os valores pessoais internos, se encontram mais correlacionados com a inteligência emocional uma vez que no sistema de valores de Maslovian (valores pessoais internos) existem dimensões idênticas às presentes na inteligência emocional, como a autoatualização, crescimento pessoal, transcendência e solidariedade (Higgs & Lichtenstein, 2011). Os níveis de inteligência emocional dos estudantes universitários podem ser influenciados pelo grau académico dos pais, uma vez que as escolhas e vivências experienciadas pelos pais podem afetar o conteúdo e a forma como a informação é partilhada desde a infância (Aybeck, Çavdar, & Ozabaci, 2014). Kornilova e Shigrinova (2014) referem que a inteligência emocional intrapessoal não está relacionada com os níveis de julgamento moral, contudo foram encontradas correlações positivas entre as escalas de inteligência emocional interpessoal, a tolerância para o imprevisto e intolerância para o imprevisto, sendo esta última correlacionada com a inteligência emocional intrapessoal. É importante referir que no estudo conduzido por Athota e O'Connor (2014) a inteligência emocional é perspectivada como um mediador da relação entre a aproximação e o evitamento, sendo estas características da personalidade, da motivação e valores. Assim, sendo a motivação uma variável imprescindível no desempenho académico, e estando os valores diretamente relacionados com a tomada de decisão guiando as escolhas que necessitam e impactam na motivação dos estudantes, é possível depreender uma relação entre a motivação, os valores e o desempenho académico.

Athota e O'Connor (2014) sugerem que indivíduos que detêm traços da personalidade tais como a aproximação e o evitamento têm maior probabilidade de exibir certos valores, quando comparadas com sujeitos detentores de outros traços de personalidade. Foi ainda possível denotar que valores pessoais como a capacidade de gerir e evitar conflitos poderá ser um preditor indireto do hedonismo, e da conformidade.

Relativamente à variável sexo, Higgs e Lichtenstein (2011) demonstram não terem sido encontradas diferenças significativas entre o sexo masculino e o sexo feminino quanto aos valores.

Waghmare (2015), refere existirem diferenças significativas entre o sexo masculino e feminino em duas dimensões: autoconsciência e estabilidade emocional (sendo o sexo masculino mais autoconsciente com maior estabilidade emocional). Na gestão de relações, auto-motivação, empatia, auto-desenvolvimento, integridade e comprometimento, em que não foram encontradas diferenças significativas entre ambos os sexos (Waghmare, 2015).

Deste modo, compreende-se que são várias as variáveis que interferem no desempenho e experiência académica dos estudantes universitários, tais como – os valores dos pais e por sua vez os dos próprios, a inteligência emocional e a motivação. Olhar para estas variáveis, inteligência emocional e valores e para a importância das mesmas na infância poderá significar uma melhor e mais fácil preparação para um futuro onde as mesmas terão um papel preponderante tanto na vida pessoal como académica e profissional.

### Referências

- Alcará, R., & Guimarães, S. (2007). A instrumentalidade como uma estratégia motivacional. *Psicologia Escolar Educacional*, 11 (1), 177-178.
- Athota, V., & O'Connor, P. (2014). How approach na avoidance constructs of personality and trait emotional intelligence predict core human values. *Learning and Individual Differences*, 31, 51-58. doi: 10.1016/j.lindif.2013.12.009.
- Aybek, E., Çavdar, D., & Ozabaci, T. (2015). University students moral judgment and emotional intelligence level: A model testing. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 2740-2746. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.04.666.
- Ball, C., Huang, T., Cotten, S., Rikard, R., & Coleman, L. (2016). Invaluable values: An expectancy-value theory analysis of youths' academic motivations and intentions. *Information, Communication & Society*, 19(5), 618-638. doi: 10.1080/1369118X.2016.1139616
- Fallahzadeh, H. (2011). The relationship between emotional intelligence and academic achievement in medical science students in Iran. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 1461-1566.

- Gagné, M., & Deci, E. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior, 26*, 331-362. doi: 10.1002/job.322
- Gorozidis, G., & Papaioannou, G. (2014). Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations. *Teaching and Teacher Education, 39*, 1-11. doi: 10.1016/j.tate.2013.12.001
- Higgs, M., & Lichtenstein, S. (2011). Is there a relationship between emotional intelligence and individual values? An exploratory study. *Journal of General Management, 37*(1), 65-79. doi: 10.1177/030630701103700105
- Kornilova, T., & Chigrinova, I. (2014). Personal values, moral development, and emotional intelligence in the regulation of choice in situations that involve interpersonal interactions. *Journal of Higher School of Economics and Psychology, 11*(4), 56-74.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-34). New York: Harper Collins.
- Milyavskaya, M., Nadolny, D., & Koestner, R. (2014). Where do self-concordant goals come from? The role of domain-specific psychological need satisfaction. *Personality and Social Psychology Bulletin, 40*(6), 700-711. doi: DOI: 10.1177/0146167214524445.
- Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico (OCDE) (2015). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills, OECD Skills Studies*. Paris: OECD Publishing.
- Perlman, J. (2013). Effective teaching and motivation: Application of self-determination theory. *Journal of Research, Policy & Practice of Teachers & Teacher Education, 3*(2), 31-37.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human value*. Nova York: Free Press.
- Sampaio, R., & Mancini, M. (2007). Estudos de revisão sistemática: Um guia para síntese criteriosa da evidência científica. *Revista Brasileira de Fisioterapia, 11*, 83-89.
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition, and personality, 9* (3), 185-211.
- Waghmar, R., (2015). Gender difference in emotional intelligence among college students. *Indian Journal of Health and Wellbeing, 6*(11), 1118-1121.





# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Emprendemento e Orientación Profesional nos plans institucionais dunha escolma  
de centros de FP de Galicia.

Entrepreneurship and professional guidance in the institutional plans from a  
selection of VET centres in Galicia.

Serxia Lage-Arias (<https://orcid.org/0000-0002-4854-9137>)\*

\*IES Fernando Wirtz Suárez, Universidade da Coruña (UDC)

Facultade de Ciencias da Educación. Campus de Elviña, 15071, A Coruña.

\*[serlaxe@edu.xunta.es](mailto:serlaxe@edu.xunta.es)

## Resumo

O propósito desta comunicación é mostrar a relación entre o emprendemento e a orientación profesional que se desenvolve nos centros educativos de Formación Profesional en Galicia, en especial aqueles que dispoñen de viveiro de empresa. O emprendemento é un dos obxectivos educativos da formación profesional. Abórdase de maneira xeral na materia de Empresa e Iniciativa Emprendedora e, de habelos, nos viveiros de empresa. A orientación profesional tamén está vinculada con este obxectivo na medida en que unha das opcións de inserción profesional é o autoemprego. Os centros teñen que reflectir o seu compromiso co emprendemento e coa orientación profesional nas programacións dos módulos profesionais, na dos viveiros de empresa e nos plans de orientación. Para analizar a visión sobre o emprendemento e a orientación profesional que posúen os centros educativos entrevistáronse ás orientadoras e ás coordinadoras de emprendemento dos centros de FP con viveiro de empresa situados na área da Coruña e abórdouse unha análise da documentación institucional facilitada. Esta comunicación afonda nos resultados obtidos nunha fase previa que permitiu facer unha selección destes centros. Mediante unha análise de documentos aplicase unha categorización temática para determinar o emprendemento se relaciona coa orientación profesional. Os achados amosan que, a pesar de que o emprendemento está presente formalmente dentro do Departamento de Información e Orientación Profesional, hai diversas razóns que motivan a fragmentación entre a orientación profesional e a educación para o emprendemento e dificultan a consolidación do vínculo entre estas dúas áreas.

PALABRAS CLAVE: Ensino profesional, Orientación Profesional, Empresa.

## Abstract

The purpose of this communication is showing the relationship that underlies between Entrepreneurship and Professional Guidance in the VET centres in Galicia, particularly those that have Business Incubators available. Entrepreneurship is one of the educational goals of vocational training. It is approached in general in the subject Enterprise and Entrepreneurship Initiative and, in the centres that have them, through the business incubators. Professional Guidance is also linked to this goal insofar, as one of the options for professional insertion is self-employment. The VET centres must reflect their commitment to entrepreneurship and professional guidance in the programming of the professional modules, in the business incubators and in the guiding plans. In order to analyse the vision of entrepreneurship and the professional guidance that VET centres have, both educational guidance and entrepreneurs' coordinators of VET centres with business incubators located in A Coruña and its metropolitan area were approached and an analysis of the institutional documentation provided was addressed. This communication deepens in the results obtained in a preliminary phase that allowed to make a selection of the centres from which the aforementioned institutional documentation will now be analysed. Through a document analysis, a thematic categorization is applied to determine how entrepreneurship is defined and their relationship with professional guidance. The findings show that, although entrepreneurship is formally present within the Department of Information and Professional Orientation, there are several reasons that motivate the fragmentation between professional guidance and entrepreneurship education and make it difficult to consolidate the link between these two areas.

KEY WORDS: Entrepreneurship, Professional Guidance, Business Incubators.

A presente investigación aborda a interacción entre a orientación e o emprendemento na práctica dos centros de formación profesional da Coruña e comarca que teñen viveiro de empresa. Este propósito xurde das conclusións obtidas a partir dunha investigación anterior, efectuada no 2017 sobre a iniciativa emprendedora nos viveiros de empresa situados dentro dos centros educativos de Formación Profesional. O principal achado da fase anterior da investigación (Lage-Arias, 2017) foi que a maior utilidade dos viveiros de empresa nos centros educativos era ser unha ferramenta para a orientación profesional. Partindo desa premisa, quíxose profundar na relación que se establece entre a orientación profesional e o emprendemento nos centros de Formación Profesional, para o cal se acometeu esta segunda fase na investigación.

Tense en consideración unha perspectiva sobre o emprendemento que trascende o discurso liberal sobre educación adoptado pola OCDE (informe DeSeCo, 2005) e pola Unión Europea (Euridyce, 2016) onde a educación é un investimento, unha prioridade política sostida con fondos públicos. Neste discurso a orientación profesional enfócase ao aumento do capital humano, facendo responsables ás persoas de aumentar a súa valía en termos de empregabilidade, de ser máis competitivos e contribuír a elevar a produtividade das economías. Para a Unión Europea é fundamental potenciar a oferta de aptitudes transversais que aumentan a empregabilidade, como a iniciativa emprendedora, as aptitudes dixitais e os idiomas (Comisión Europea, COM2012-669, p.17). A educación para a xustiza social, polo contrario, permite construír un discurso alternativo sobre o emprendemento que contempla á persoa como un ser social, interrelacionado e dependente de outros (Young, 2004, p. 365). Na orientación profesional prima a visión das institucións educativas como elementos clave na creación de capacidades (López-Fogués e Cin, 2017) e no desenvolvemento da axenda propia das persoas e dos profesionais docentes que deben ir mais aló da impartición dun currículo técnico onde forman para o emprego e tomar o rol activista educando para o benestar social e formando cidadáns comprometidos (Torres Santomé, 2017). Dende as accións dos viveiros, a formación en emprendemento e particularmente en emprendemento social fai visible a súa contribución á educación para a xustiza social. Tomando isto en consideración, o noso estudo trata de identificar a relación entre orientación e emprendemento mediante entrevistas efectuadas ás xefaturas do departamento de orientación e ás coordinacións de emprendemento e mediante a análise da documentación institucional dunha selección de centros nos que xa se

estudiar a acción e o impacto dos viveiros de empresa como ferramenta de orientación profesional, e a súa vinculación coa educación para a xustiza social.

### **Método**

Tendo en conta que nosa investigación ten unha finalidade comprensiva optouse por aplicar unha metodoloxía cualitativa, con un deseño aberto de investigación que permitiu a interacción da recollida e análise de datos e o refinamento progresivo das preguntas da investigación (Flick, 2014), con recollida de datos baseada na análise de documentos e entrevistas semiestruturadas. Os documentos foron aqueles que dende os centros de FP seleccionados nos quixeron facilitar. E como informantes, entrevistamos ás persoas responsables da orientación e do emprendemento.

#### **Selección de fontes de información**

Aplicouse a selección por criterios. A selección primaria de centros fíxose baixo o criterio de continuar a investigación iniciada en 2017, na que se seleccionaban os catro centros de FP da contorna da Coruña con viveiro de empresa. Inicialmente foron oito informantes: as catro orientadoras e catro coordinadoras de emprendemento dos centros de FP con viveiro de empresa da contorna urbana e periurbana da Coruña. Valorouse con elas mediante entrevistas semiestruturadas a interacción entre o emprendemento e a orientación; tendo en conta especialmente a institución do viveiro de empresa que existe nestes catro centros.

O acceso ás informantes realizouse mediante achegamento persoal, pois unha das investigadoras é tamén profesora nun centro de Formación Profesional e mantíña contactos profesionais. Ademais, algunhas das informantes xa participaran na primeira fase desta investigación, desenvolta pola mesma investigadora no ano 2017.

As entrevistadas presentaban diferentes perfís socio-demográficos. Sete delas eran persoal fixo do centro, mentres que so unha tiña unha vinculación temporal (interinidade). Tiñan moi diferentes graos de experiencia no posto de traballo como orientadoras ou coordinadoras de emprendemento (dende nove meses ate mais de trece anos). Porén, en canto á antigüidade no corpo, pode dicirse que todas as persoas entrevistadas tiñan unha dilatada carreira como educadoras, pois a de menor antigüidade tiña dezaioito anos de experiencia e a de maior antigüidade, trinta e sete anos. Tendo en conta esta información, realizouse unha selección secundaria de informantes na que

se consideraron decisivos os criterios de antigüidade no posto de traballo e o acceso á documentación institucional, polo que se tomaron as entrevistas dos centros cuxas persoas coordinadoras de emprendemento continúan no seu posto dende, polo menos, o ano 2017.

Solicitáronse ás persoas entrevistadas consultar os plans de orientación e a programación de emprendemento de cada centro. Atopámonos con que dos catro centros, dous facilitaron as programacións de orientación e emprendemento, outro facilitou a memoria de orientación e un último non facilitou ningunha documentación institucional, salvo os folletos informativos accesibles ao público xeral na páxina Web e na conserxería do centro. Esta limitación no acceso á documentación afectou tamén á selección secundaria de centros, levando á selección final de só dous centros (C1, C4) onde se acadaban os requisitos de continuidade no posto e dispoñibilidade da documentación institucional.

Así pois, procedeuse a analizar catro documentos institucionais, e catro entrevistas. Os documentos eran tres deles relativos ao emprendemento (PEM1, MEM4, MEV4) e un á orientación profesional (POR1). As entrevistas foron realizadas ás xefaturas de Departamento de Información e Orientación Profesional (ORI1, ORI4) e ás Coordinacións de Emprendemento (CEM1, CEM4)

### **Procedemento de recollida e análise de datos**

Realizáronse entrevistas semiestruturadas tendo en conta que permiten acceder ao mundo de significados dos informantes establecendo afinidades (Kvale, 2011). O obxectivo foi coñecer a percepción das persoas responsables da orientación e do emprendemento sobre a interacción entre a orientación e a acción emprendedora nos centros de formación profesional.

Foron realizadas de xeito presencial, no lugar de traballo das persoas entrevistadas. As entrevistas constaban de seis dimensións onde se trataba de abordar a perspectiva profesional de cada participante das dinámicas que se daban nos centros de FP entre a orientación e o emprendemento. As entrevistadas foron informadas, con carácter previo, do marco en que se ía situar a investigación, das dimensións da mesma e das garantías de confidencialidade e axuste ao Código Ético da Investigación da Universidade da Coruña aplicadas tanto durante a realización e posterior tratamento das entrevistas (que foron gravadas) como na recollida e análise da documentación institucional dos centros de FP.

As seis dimensións sobre as que versaba a entrevista eran:

1. Perfil profesional da persoa participante e do posto de traballo.
2. Estrutura do departamento e das áreas de traballo. Percepción sobre o mellor funcionamento.
3. Relación entre a orientación e o emprendemento. Descrición das accións desenvoltas: reguladas, non reguladas e informais.
4. Problemas que se encontran ao desenvolver a súa actividade.
5. Axudas e recursos cos que contan para desenvolver a súa actividade.
6. Percepción dos resultados e do éxito na acción emprendedora nos centros.

No caso da análise documental, procedeuse á recollida sistemática de documentación que algúns centros entregaron de xeito desinteresado. Na seguinte táboa, expóñense os documentos recollidos e numerados correlativamente, así como as entrevistas ás catro coordinadoras de emprendemento e ás catro xefas do departamento de información e orientación profesional (DIOP). Para a presente comunicación só foron seleccionados dous centros (C1, C4) como xa se explicara no apartado de selección de fontes de información.

<b>Centro</b>	<b>Documentos</b>	<b>Entrevistas</b>
C1-Centro 1	PEM1-Programación Emprendemento-C1 POR1-Programación DIOP-C1	CEM1-Coord.Empr.-C1 ORI1- Xefa DIOP-C1
C2-Centro 2	FOR2-Folleto informativo DIOP-C2 FVE2-Folleto Viveiro de Empresa-C2	CEM2- Coord. Empr.-C2 ORI2- Xefa DIOP-C2
C3-Centro 3	MOR3-Memoria final DIOP POR3-Plan de Orientación Académico Profesional-C3 PAB3-Plan de Acción Titorial FPB-C3 PAT3-Plan de Acción Titorial xeral-C3 PEM3-Programación Emprendemento-C3 MEM3-Memoria Emprendemento-C3	CEM3-Coord. Empr.-C3 ORI3-Xefa DIOP-C3
C4-Centro 4	MEM4-Memoria Emprendemento-C4 MVE4-Memoria Viveiro Empresas-C4	CEM4-Coord. Empr.-C4 ORI4-Xefa DIOP-C4

Sobre o proceso de análise de documentos aplicouse a interpretación directa (Stake, 1998) como procedemento xeral. Empezouse realizando unha categorización temática para determinar como é definido o emprendemento e a súa relación coa orientación profesional. E no seguinte ciclo de análise unha categorización axial (Flick, 2012).

### **Resultados**

A intención da presente investigación era expoñer a relación entre o emprendemento e a orientación profesional nos centros de FP de Galicia que, a raíz dos resultados do achegamento aos viveiros de empresa de FP realizado no ano 2017, sospeitábase que podía ter importancia. Porén, os resultados acadados tras a análise documental e as entrevistas amosan que na praxe diaria dos centros a orientación profesional e o emprendemento manteñen unha relación menos estreita do que se contempla tanto na normativa como na planificación institucional dos centros.

Así pois, para relatar os resultados da investigación centrámonos na análise de dúas dimensións das abordadas nas entrevistas (dimensión 2 e dimensión 6) que reflectían en maior medida a visión que as persoas responsables presentaban sobre a interacción entre a orientación profesional e o emprendemento nos centros de FP.

### **Organización da orientación profesional e o emprendemento (dimensión 2)**

O regulamento orgánico de centros integrados de Galicia, normativa que regula a súa organización e funcionamento, establece especificamente a composición e funcións do DIOP. Este debe integrar, polo menos, a un representante designado polo departamento de FOL de entre os seus membros (art. 25.1 D77/2011), debe contemplarse o emprendemento como ámbito de intervención dentro do plan de orientación profesional e nomearse unha coordinación de emprendemento de entre os membros do DIOP (art.25.2). O DIOP debe planificar a actividade dos viveiros de empresas, poñendo en valor os programas e as actividades de emprendemento desenvolvidas no centro integrado e divulgar entre outros centros as accións de emprendemento que se realicen (art. 25.3). O departamento de FOL, ten entre as súas competencias colaborar co DIOP nas funcións de información, asesoramento e orientación, responsabilizándose do desenvolvemento das actividades e dos programas de emprendemento e de inserción laboral (art. 23.3. f)

A pesar das especificacións da normativa, a experiencia das orientadoras e das coordinadoras de emprendemento ofrece unha visión algo distinta das súas funcións dentro dos centros de FP. Ante a pregunta de cal era a estrutura e áreas de traballo do seu departamento e, de entre elas, cales eran as que mellor funcionaban, as orientadoras entrevistadas centraron as súas respostas nas tarefas que maior intensidade e atención lles demandaban e que, en todos os casos,

eran relativas á atención ao alumnado con necesidades e ás cuestións de convivencia e apoio ao profesorado.

*Mi horario de trabajo se dedica, al 99%, en solucionar los problemas y las tutorías del profesorado con la [formación profesional] básica. (OR11, min 1:37).*

*Traballamos moito a bolsa de emprego, a inserción laboral dos nosos alumnos e, ao longo da súa escolaridade, prestamos apoio en todo o que for necesario no ámbito persoal e de apoio ao profesorado. (OR14, min 2:54).*

Respecto á relación entre a orientación e o emprendemento, non se presenta como unha prioridade para desenvolver polas orientadoras mesmas pois aínda que está dentro das funcións do departamento, entenden que xa está cuberta pola coordinación de emprendemento que é membro do DIOP.

*Yo he colaborado con la responsable de emprendemento con programas (...) y con alguna otra cosa, pero han sido colaboraciones puntuales y siempre llevada por ella. (OR11, min 5:50)*

*A coordinadora de emprendemento é membro deste departamento, acude ás nosas reunións habituais. Cando se organizan as actividades de emprendemento figuran nos nosos documentos: na programación, na memoria e nas actividades complementarias. (OR14, min. 8:03).*

As coordinadoras de emprendemento ás veces mesturan as funcións da coordinación de emprendemento, o viveiro de empresas e o departamento de orientación. pode chegar a haber unha certa confusión, incluso coas funcións do viveiro de empresas.

*Temos convenios con varias entidades que animan aos rapaces ao emprendemento desenvolvendo talleres e actividades, levadas a cabo polo departamento de emprendemento e polo viveiro. (CEM1, min 1:40).*

O traballo da coordinación de emprendemento, a pesar de estar integrado dentro do DIOP, apréciano mais próximo ao Departamento de FOL:



*Desde la coordinación de emprendimiento funcionamos a base de reuniones con profesores, sobre todo con los del departamento de Formación y Orientación Laboral quienes, a través del módulo de Empresa e Iniciativa Emprendedora, tienen el contacto directo con el alumnado. Cada vez que se quiere planificar una acción, como paso previo a la comunicación a los grupos, se emplea el nexo con el profesorado de EIE y de FOL. (CEM4, min 7:20).*

Porén, a relación entre a orientación e o emprendemento é descrita como unha delegación:

*Todas las acciones que se quieran planificar desde la coordinación de emprendimiento o incluso alguna acción formativa que haya en el vivero de empresa con viveristas la tengo que comunicar a la orientadora. Yo gestiono la coordinación de las acciones de emprendimiento pero la planificación pasa por el conocimiento constante por parte del DIOP al estar dentro de su plan (...) En el caso concreto de este centro, como el DIOP es inmenso, tiene muchísimas tareas y lleva incluso la bolsa de empleo, hay una delegación en la coordinación de emprendimiento porque es inasumible para la orientadora, encargarse de temas de emprendimiento. (CEM4, min 10:35).*

As coordinadoras de emprendemento entrevistadas eran tamén responsables do viveiro de empresas. Existen diferencias organizativas entre os centros. No C1, a coordinadora de emprendemento utiliza o viveiro de empresas como recurso dentro do módulo de EIE, para dinamizar a redacción dos proxectos de empresa do alumnado.

*Durante o curso alumnos tanto meus como doutros profesores veñen ao viveiro a facer o proxecto empresarial. Ate o momento o viveiro funciona moi ben para a elaboración de proxectos. (CEM1, min 5:38)*

No C4, polo contrario, non empregan o viveiro como recurso didáctico pero reciben viveiristas que veñen derivados doutros membros da comunidade educativa.

*Si la orientadora ve algún perfil para el vivero, vía bolsa de empleo, vía acreditación, vía entrevista, por ejemplo una persona que le comenta que quiere montar un negocio, ella me la derivaría a mi. Cualquier otro profesor haría lo mismo. (CEM4, min 10:59)*

### **Percepción do éxito na acción emprendedora (dimensión 6)**

Seguindo a definición do Grupo de Traballo Temático para a Educación para o Emprendemento (Eurydice, 2016, p.21) esta enfócase a que o alumnado desenvolva as destrezas e mentalidade necesarias para transformar ideas creativas en accións emprendedoras. Trátase dunha competencia clave para todo o alumnado, xa que contribúe ao desenvolvemento persoal, á cidadanía activa, á inclusión social e á empregabilidade. Así mesmo, resulta relevante durante todo el proceso de aprendizaxe ao longo da vida, para todas as disciplinas do coñecemento e en todas as modalidades de educación e formación (formal, non formal e informal) que favorecen o espírito ou las condutas emprendedoras, teña este ou non unha finalidade comercial.

O sentido da iniciativa e o espírito empresarial, ou emprendemento, fai referencia á capacidade dun individuo de por en práctica as súas ideas. Inclúe a creatividade, a innovación e a capacidade de asumir riscos, así como a habilidade de planificar e xestionar proxectos para lograr obxectivos (Eurydice, 2016, p. 124).

Un dos obxectivos desta investigación era tratar de coñecer se os programas de emprendemento que se desenvolven nos centros de FP están acadando os propósitos da educación para o emprendemento. Para iso entrábase a coñecer as experiencias de orientadoras e coordinadoras de emprendemento. Como primeira observación, estímase que o factor persoal e en especial a experiencia no posto de traballo teñen unha importancia grande á hora de valorar as accións emprendedoras nos centros de FP.

No C1, a orientadora só tiña uns meses de experiencia no posto e manifesta que a súa percepción do éxito na relación ente a orientación e o emprendemento foi escasa.

*Mi percepción es que yo seguramente fui de poca ayuda. Colaboré y la relación fue estupenda (...) pero a lo mejor fui más un lastre (...) Me ofrecí voluntaria para todo lo que quiso la coordinadora, pero fui más que nada un apoyo. (CEM1, min 15:47).*

A orientadora do C4, con 13 anos no posto de traballo e cun bo coñecemento do centro, afirma que o éxito do emprendemento ten moito que ver co familiarizados que estean previamente

os candidatos coa profesión. Así mesmo, a través da bolsa de emprego hai moitas ofertas de traspaso de negocios que son canalizadas pola propia orientadora. Deste xeito a orientadora está a desenvolver un papel importante no fomento e creación de empresas.

*Ás veces contactan con nós directamente á bolsa de emprego e nós facemos colaboración con emprendemento e outras veces facemos a publicidade a través da bolsa de emprego e os interesados contactan directamente cos donos da empresa. Normalmente todos os anos hai casos destes. (ORI4, min 20:55).*

As coordinadoras de emprendemento, pola súa banda, consideran que é preciso definir o que consideramos resultados de éxito no emprendemento educativo. Móstranse pouco optimistas co efectivo lanzamento e posta en marcha de empresas produtivas dende os centros educativos por parte do alumnado.

*Para a posta en marcha real de empresas dentro do viveiro, porque un viveiro de empresas é un sitio onde están funcionando empresas, creo que hai moitas limitacións. Porque xa para empezar están nun centro educativo, suxeito a un horario do centro e sobre todo ás vacacións do centro... non é a mesma dispoñibilidade que ten unha oficina aquí fora, que podas dispoñer dela cando queiras. Tampouco podes deixar nada no viveiro, non é como nunha oficina que tes os teus archivadores e as túas cousas... ou que queres levar a un cliente ou u provedor e lévalo a un centro educativo, non o levas a unha oficina. (CEM1, min 16:18).*

*Si por resultados entendemos la efectiva creación de empresas por parte del alumnado, hay que decir que son muy pobres. En mis cinco años [de experiencia en dos centros] en un centro pudimos sacar adelante un proyecto y aquí se sacó adelante (...) otra empresa real, en total dos. (CEM4, min 19:27)*

Porén, consideran que os programas de emprendemento e o viveiro de empresas si están a obter excelentes resultados como instrumentos didácticos.

*Ate o de agora, o viveiro funcionou moi ben para levar a cabo bos proxectos empresariais, o documento do proxecto en si, a posta en marcha xa é outra cuestión. Moitos proxectos necesitan*

*un determinado local para a posta en marcha, así que xa montan todo alí. O perfil do noso alumnado non é o que mais encaixa no viveiro. (CEM1, min 18:32)*

*Si entendemos por resultados que la gente conozca más sus posibilidades... de poder emprender en la vida, generar una sensibilidad, que vean al emprendimiento como una alternativa de futuro que no solamente sea colocarse por cuenta ajena... Ahí se van obteniendo resultados muy poco a poco y se aprecian no cuando están aquí como alumnos, sino ente uno y dos años después. Entonces se ponen en contacto contigo para que les ayudes, porque quedó el poso de realmente decir “Puedo hacerlo”. (CEM4, min 20:27)*

*De entrada, cuando empiezan aquí en el centro tú los escuchas [decir]: “Yo quiero hacer mi currículum, quiero buscar trabajo, quiero...” Y, según van creciendo en el ciclo, luego lo ven [al emprendimiento] como una opción. (CEM4, min 23:04).*

### **Discusión**

Tendo en conta os achados da nosa investigación, poden sinalarse as seguintes conclusións:

As orientadoras teñen sobrecarga de funcións que lles impide implicarse profundamente co emprendemento. Entenden que, ao existir unha coordinación de emprendemento que forma parte do DIOP, deben dar prioridade á atención ao alumnado e profesorado en especial nas cuestións de convivencia.

As coordinadoras de emprendemento traballan con autonomía. Organizan, planifican, executan e controlan todas as actividades dos centros relacionadas co emprendemento. Dan conta ao DIOP a efectos de rexistro de actuacións. Ademais diso, na maior parte dos centros, levan a titoría do viveiro de empresas.

A centralización das actividades de emprendemento por parte da Consellería de Educación, cun calendario e horario fixado de xeito centralizado, dificulta a adaptación ás necesidades e características de cada centro. A maioría das actividades que se desenvolven nos centros de FP relacionadas co emprendemento veñen planificadas por parte da Consellería (como consecuencia de plans estratéxicos que van máis aló dos centros) Unha cuestión que se bota en falta é a adaptación destes plans xerais a cada centro. Non houbo por parte de ningún dos centros

entrevistados un axuste ás características de cada un. Esta rixidez na planificación das actividades e a imposibilidade de variar o seu desenvolvemento (por exemplo a temporalización) é percibida como unha seria dificultade para lograr a implicación das comunidades educativas (en especial do profesorado de familia profesional)

O perfil persoal de cada orientadora e, dentro del, a experiencia e coñecemento do centro de traballo é o factor mais determinante para implicarse activamente nas actividades de emprendemento. A acción desenvolta polas orientadoras varía de xeito significativo segundo as habilidades persoais de cada unha. Estas habilidades persoais, están ligadas profundamente á experiencia no desenvolvemento do seu posto e ao coñecemento das características de cada centro no que traballan. A contribución da informante máis veterana (37 anos en exercicio) representou a entrevista máis interesante posto que é a que mais e mellor define a interacción entre orientación e emprendemento. O motivo de maior peso adivíñase que leva 13 anos desenvolvendo ese traballo e coñece moi ben o centro. Coñece as características de funcionamento e está moi familiarizada co perfil de alumnado, o profesorado e as necesidades profesionais.

Isto da indicios que, si o factor persoal é o mais determinante no rendemento profesional das orientadoras e coordinadoras de emprendemento, o sistema ten moita marxe de mellora para formar ás persoas que están ao cargo da educación para o emprendemento.

### Referencias

Comisión Europea / EACEA / Eurydice, (2016) *La educación para el emprendimiento en los centros educativos en Europa. Informe de Eurydice*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. DOI: 10.2797/770868.

CEDEFOP (2011) *Guidance supporting Europe's aspiring entrepreneurs. Policy and practice to harness future potential*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Flick, U. (2012) *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Flick, U. (2014) *El diseño de la Investigación Cualitativa*, Madrid: Morata.

Kvale, S. (2011) *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Lage-Arias, S. (2017). Iniciativa Emprendedora nos viveiros de empresa dos centros de Formación Profesional. *Revista De Estudios E Investigación En Psicología Y Educación*, (07), 108-112.

<https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.07.2864>

Lopez-Fogues, A., Cin, F. M. (2017). *Youth, Gender and the Capabilities Approach to Development: Rethinking Opportunities and Agency from a Human Development Perspective*. London: Routledge. DOI: 10.4324/9781315306353

OCDE (2003), DeSeCo Background paper. Consultado o 26/07/2019

<http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41529556.pdf>.

OCDE (2005), La definición y selección de competencias clave. Consultado o 19/08/2019

<http://deseco.ch/bfs/deseeco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>.

Stake, R. (1998) *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata

Torres Santomé, J. (2017) *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*, Madrid: Morata.

Young, I.M. (2004) “Responsibility and Global Labor Justice.” *Journal of Political Philosophy* 12 (4): 365–388. DOI:10.1111/j.1467-9760.2004.00205.x.

#### NORMATIVA

Comunicación da Comisión Europea ao Parlamento Europeo, ao Consello, ao Comité Económico e Social Europeo e ao Comité das Rexións, COM(2012) 669, do 20/11/2012, *Un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos*.

Decreto 77/2011 polo que se establece o regulamento orgánico dos centros integrados de formación profesional competencia da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.

## EMPRENDEMENTO E ORIENTACIÓN PROFESIONAL NA FP DE GALICIA

Orde do 29 de xullo de 2011 pola que se desenvolve o Decreto 77/2011, do 7 de abril, polo que se establece o Regulamento orgánico dos centros integrados de formación profesional competencia da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia.

Código Ético da Investigación da Universidade da Coruña. Aprobado polo Consello de Goberno o 27/02/2019. Consultado o 30/07/2019

[https://www.udc.es/export/sites/udc/investigacion/\\_galeria\\_down/hrs4r/Codigo-etico-GAL.pdf\\_2063069239.pdf](https://www.udc.es/export/sites/udc/investigacion/_galeria_down/hrs4r/Codigo-etico-GAL.pdf_2063069239.pdf)

## ÁREA 8. Interculturalidad e Inclusión Social





# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España

Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

“No se pueden tener dos papás”: actitudes hacia las familias  
homoparentales en niñas y niños de educación infantil

“You can not have two dads”: attitudes toward homoparental families in  
boys and girls of childhood education

Nuria Álvarez Rodríguez, María Victoria Carrera-Fernández y Xosé Manuel Cid-  
Fernández

Facultade de Ciencias da Educación de Ourense, Universidade de Vigo

\* María Victoria-Carrera Fernández

[mavicarrera@uvigo.es](mailto:mavicarrera@uvigo.es)

Facultade de Ciencias da Educación de Ourense, Universidade de Vigo

Avda. Castelao s/n, 32004, Ourense

Resumen

Las actitudes hacia la diversidad sexual han sido escasamente estudiadas en la infancia. El objetivo de este trabajo es conocer las actitudes hacia las familias homoparentales, tanto de hombres como de mujeres, así como los conocimientos en relación a la diversidad sexual de un grupo de 22 niños y niñas de Educación Infantil, con una media de edad media de 5 años y tres meses. Para su desarrollo se llevó a cabo una investigación cualitativa en la que se entregaba a cada alumno/a un cuestionario formado por cinco imágenes que representaban distintos tipos de familias, junto a la siguiente pregunta: *¿Qué crees que representa la imagen de la izquierda?*— Esta pregunta constaba de tres opciones de respuesta variables en función de la imagen. Los resultados ponen de relieve que la mayor parte del alumnado niega la existencia de familias homoparentales, tanto de mujeres como de hombres, y especialmente de estos últimos. Así, cuando se le pregunta qué imagen representan los dibujos, tanto niñas como niños señalan que representa a dos mamás con su hijo y a dos papás con su hija. Sin embargo, cuando se le pregunta si son las dos mamás del niño y los dos papás de la niña, un alto porcentaje señala que no, argumentando que “no se puede tener dos mamás”, que “sólo es mamá la que lleva el niño dentro”, que “no se puede tener dos papás” o “que los chicos no se pueden casar”, enmarcándose estas respuestas en el marco de la matriz heteronormativa.

*Palabras clave:* Actitudes hacia la diversidad sexual, infancia, heteronormatividad

Abstract

Attitudes towards sexual diversity have been studied to a lesser extent with boys and girls. The objective of this work is to know the attitudes toward homoparental families, both of men and women, as well as the knowledge in relation to the sexual diversity of a group of 22 boys and girls of Childhood Education, with an average age of 5 years and three months. A qualitative research was carried out in which each student was given a questionnaire consisting of five images and the following question: What do you think the image of the left represents? The response consisted of three variable options depending on the image. The results show that most of the students deny the existence of homoparental families, both of women and men, and especially of the latter. Thus, when we asked what image the drawings represented, both girls and boys pointed out that they represented two mothers with their son and two dads with their daughter. However, when we asked if both were the mothers of the child and the dads of the girl, a high percentage said no, arguing that "you can not have two moms", "The mother is exclusively who carries the child in the womb", "you can not have two dads" or "boys can not get married another boys", framing these answers within the framework of the heteronormative matrix.

*Keywords:* Attitudes toward sexual diversity, childhood, heteronormativity

El presente estudio se incluye en otro más más amplio en el cual se analizan los estereotipos y roles de género, así como las actitudes hacia la diversidad sexual expresadas por niños y niñas de 6º de Educación Infantil. Concretamente, el trabajo que aquí se presenta tiene como objetivo conocer sus actitudes hacia las familias homoparentales, tanto de hombres como de mujeres, así como sus conocimientos en relación a la diversidad sexual.

Las actitudes hacia la diversidad sexual han sido estudiadas mayoritariamente con adolescentes, jóvenes y personas adultas, y en menor medida con niños y niñas. No obstante, los escasos trabajos orientados al análisis de las actitudes hacia la diversidad sexual en la infancia ponen de relieve que, ya a una corta edad, los niños y niñas juzgan negativamente los comportamientos que transgreden los estereotipos de género de la masculinidad y de la feminidad (Lameiras, Carrera, y Rodríguez, 2013).

Las personas que transgreden las normas de género, es decir, aquellas que, como diría Butler (1990), habitan más allá de los márgenes de la matriz heteronormativa sufren exclusión y violencia. Entre estas identidades transgresoras, desobedientes o, como diría Burgos (2007), entrecruzadas destacan aquellas personas que superan la orientación heterosexual normativa. Estas personas son víctimas de la homofobia y sufren rechazo en todos los ámbitos sociales, tanto en la propia familia, como en la escuela y en el ámbito laboral, tal y como destacan de forma consistente los estudios (European Union Agency for Fundamental Rights, 2014; Gimeno, 2008; ILGA-Europe, 2017).

No obstante, la sociedad en la que vivimos evoluciona progresivamente hacia una mayor presencia de modelos familiares diferenciados del concepto que tenemos de familia tradicional nuclear (padre y madre heterosexuales con hijos/as biológicos). Dentro de estos nuevos modelos de familia se incluyen las familias “posnucleares”, tales como las familias monoparentales, las reconstituidas y las multiétnicas. Dentro de ellas debemos incluir también a las familias homoparentales o “lesbigays”, cuyos progenitores son personas lesbianas, gays o bisexuales (Sánchez, 2008).

Asimismo, en los últimos años, el movimiento de lucha por los derechos de las personas LGBTIQ (Lesbianas, Gays, Bisexuales, Transexuales, Intersexuales, Queer y Questioning) se ha convertido en un acto político en busca de la desinstitucionalización legal y cultural del concepto tradicional de familia. Desafiando así el sistema de dominación heteronormativo y cuestionando la heterosexualidad como requisito

esencial para la constitución de parejas y para la procreación/adopción(Vaggione, 2008).

Después de varias décadas se ha logrado que la legislación cambie, abriendo un espacio para la legalidad y la legitimidad de las familias que se posicionan más allá de la heteronormatividad. Sin embargo, a pesar de estos avances legales, las actitudes sociales están lejos de alcanzar la aceptación y valoración de la diversidad sexual. Asimismo, estas actitudes se transmiten a través de los agentes de socialización o tecnologías del género (Lauretis, 1987), de forma que ya a una corta edad los niños y las niñas rechazan, aún sin conocer su significado, a la diversidad sexual y, más concretamente, a las familias que habitan más allá de los márgenes de la matriz heteronormativa (Berlant y Warner, 1998; Butler, 1990, 1993)

Tal y como se ha destacado, el objetivo de este trabajo es conocer las actitudes hacia las familias homoparentales, tanto de hombres como de mujeres, así como los conocimientos en relación a la diversidad sexual de un grupo de niños y niñas de Educación Infantil.

## **Método**

### **Participantes**

Participaron en este estudio 22 alumnos/as de un aula de 6º de Educación Infantil de un Centro de Educación Infantil y Primaria del sur de la Comunidad Autónoma de Galicia, de carácter urbano. Del alumnado participante, 12 son niñas y 10 niños con una media de edad media de 5 años y tres meses, pertenecientes a familias con un nivel social y económico medio-alto.

### **Instrumento**

Para la recogida de datos se diseñó una actividad que constó de dos fases. En la primera fase, se entregó a cada niño y niña un cuestionario formado por cinco imágenes que representaban a: i) un papá y una mamá con su hijo; ii) dos mamás, estando una de ellas embarazada; iii) dos papás con su hija; iv) un papá con su hija; y v) una pareja heterosexual. Cada dibujo iba seguido la siguiente pregunta: *¿Qué crees que representa la imagen de la izquierda?* y constaba de tres opciones de respuesta variables en función de la imagen (por ejemplo: “Un papá y una mamá con su hijo/a”, “Dos papás con su hijo/a” o “Dos mamás con su hijo/a”).

### **Procedimiento**

El centro fue escogido aleatoriamente, posteriormente se contactó con el director, se le explicó el objetivo y la metodología del trabajo, y se pidió su colaboración. Se entregó un documento de consentimiento informado, en el que se garantizaba el anonimato del centro, así como de los/as participantes.

Una vez entregado a cada niño/a el cuestionario, se proyectó en la pizarra digital cada una de las cinco imágenes con su respectiva pregunta y opciones de respuesta, y se le pidió al alumnado que marcara la opción que él o ella pensaba que representaba al dibujo. Posteriormente, en una segunda fase, la investigadora, de forma individualizada, fue revisando el cuestionario de cada niño/a y en las imágenes 2 y 3, relativas a familias homoparentales de hombres y mujeres respectivamente, se profundizó en las respuestas dadas por cada alumno/a. El discurso oral de los/as participantes fue registrado de forma literal por la investigadora.

### **Análisis de datos**

Los discursos generados en las entrevistas fueron analizados a través de análisis de contenido naturalista. A lo largo del informe de resultados se presentan algunos de los fragmentos más significativos de cada categoría, identificados con un nombre ficticio, así como con el número de líneas que ocupó el discurso en la transcripción de los resultados. Por último, se hizo también un recuento de categorías específicas, por medio de tablas de frecuencia y porcentajes, lo que permite hacer un análisis más exhaustivo por medio del conocimiento que se facilita sobre la generalidad o excepcionalidad de los datos obtenidos.

### **Resultados**

En la primera cuestión *se presentaba un dibujo que representaba a un papá y a una mamá con su hijo*, y se le pedía a los niños y niñas que marcaran la opción que creían que se correspondía con la imagen. La totalidad de los niños y de las niñas marcaron la opción “a”, es decir, un papá y una mamá con su hijo, como correcta.

A continuación, se presentaba a *dos mamás, una de ellas embarazada*. En esta cuestión los niños y las niñas tenían muy claro también lo que representaba la imagen, puesto que, de nuevo, todos los niños y las niñas marcaron como opción correcta la “b” -dos mamás y una de ellas está embarazada-.

En esta cuestión *se profundizó en las respuestas, preguntándole posteriormente y de forma individual al alumnado si eran las dos mamás del niño*. Señalando que “sí” más de la mitad de los y las participantes (50% de los niños y 66.6% de las niñas). Las niñas argumentaban esta respuesta de la siguiente manera “porque tiene vestido” (Rebeca, línea 1489), “porque son iguales” (Lorena, línea 1489) “porque son dos mamás y lo he leído” (Ana, línea 1558), “porque si, aunque una esté embarazada y otra no” (Nerea, línea 1522) o “Porque creo que si” (María 1564). Señalando los niños respuestas similares, tales como: “porque no tiene pantalones” (Antonio, línea 1621), “porque van juntas y tienen un bebé” (Sergio, línea 1597), “porque el bebé está en la barriga” (Rubén, línea 1605) o “porque si, aunque una esté embarazada y otra no” (Roberto, línea 1613).

Por otra parte, el 40.9% respondieron que “no” eran las dos mamás del niño (con un 33.4% de las niñas y un 50% de los niños). Las niñas argumentaron su respuesta señalando que “porque no se pueden tener dos mamás” (Daniela, línea 1550), “porque las chicas no se pueden casar” (Cristina, línea 1572), “porque una está embarazada y casada con su chico y está de paseo con una amiga” (Marta, línea 1531) o “porque parece que la que está embarazada es la mamá” (Lidia, línea 1513). De forma similar, los niños destacaron que “una tiene el niño dentro y otro no” (Jose, línea 1652), “porque una está embarazada y casada con su chico” (Alejandro, línea 1641).

Así, , casi la mitad de los/as participantes, especialmente los niños, señalan que no son las dos mamás del niño porque “no se pueden tener dos mamás” o porque “sólo es mamá la que lleva el niño dentro” y además “la embarazada está casada con su chico”. De nuevo la matriz heterosexual emerge fuertemente en los comentarios de niños y niñas (Butler 1990, 1993), aún sin ser estos conscientes de lo que significa la homosexualidad, el lesbianismo o la familia lesbigay.


Posteriormente se incluye la imagen de una pareja *formada por dos papás con su hija*, el 81.8 % del alumnado marca como opción correcta la “b” -dos papás con su hija-, lo que representa a la totalidad de los chicos y al 66.6% de las chicas. Asimismo, al profundizar en esta respuesta preguntándole si eran los dos papás de la niña, sólo el 38.9% señaló que sí (con un 25% de las niñas y un 59% de los niños). Afirmando que “porque son dos papas” (Víctor, línea 1648), “porque llevan pantalones” (Antonio, línea 1625), “porque se están dando la mano” (Rubén, línea 1609), “porque son iguales” (Lorena, línea 1501) o “porque son dos papás y lo he leído” (Ana, línea 1562). Frente a un 61.3% que contestó que no (75% de las niñas y 50% de los niños), argumentando

que “sólo es el papá el que le está dando la mano” (Nerea, línea 1527), “no se pueden tener dos papás” (Daniela, línea 1554), “porque los chicos no se pueden casar” (Cristina 1556), “porque solo es papá el que está dando la mano, el otro es amigo” (Alejandro 1639) o simplemente “porque no” (Jose, línea 1656). Así, al igual que en la anterior cuestión, una gran proporción de niños y niñas señala que no son los dos papás del niño porque no es posible tener dos papás.

Por otra parte, el 18.2% del alumnado, correspondiente al 44% de las niñas, señala que la imagen representa a un papá y a una mamá con su hija. Al igual que las anteriores cuestiones, en esta también se investigó preguntándole a las niñas cual era el papá y cual la mamá. Dos niñas señalaron al papá como la figura de la izquierda, como Adriana, frente a dos niñas que señalaron la figura de la derecha, como Rebeca.

Finalmente, se presenta la imagen de una *familia heterosexual* y las respuestas del alumnado ponen de manifiesto que todos los niños y todas las niñas sabían que la imagen representaba a la opción “a” - un papá y una mamá-. En la Tabla 1 pueden observarse las imágenes junto a las preguntas y a las respuestas distribuidas por categorías del alumnado.

Tabla 1  
Resultados cuestionario

	NIÑAS N= 12		NIÑOS NIÑOS= 10		TOTAL N= 22	
	N	%	N	%	N	%
						
<b>1. ¿QUÉ CREES QUE REPRESENTA LA IMAGEN DE LA IZQUIERDA?</b>						
a) Un papá y una mamá con su hijo	12	100	10	100	22	100
b) Dos papás con su hijo	---	---	---	---	---	---
c) Dos mamás con su hijo	---	---	---	---	---	---
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100</b>	<b>10</b>	<b>100</b>	<b>22</b>	<b>100</b>



**2. ¿QUÉ CREES QUE REPRESENTA LA IMAGEN DE LA IZQUIERDA?**

a) Dos mamás con su hijo	---	---	---	---	---	---
b) Dos mamás y una de ellas está embarazada	12	100	10	100	22	100
<b>b1) ¿Son las dos mamás del niño?</b>						
<b>Si</b>	8	66.6	5	50	13	59.1
<b>b2) ¿Cómo lo sabes?</b>						
<i>Porque tienen vestido/ No tienen pantalones</i>	3	37.5	1	20	4	30.7
<i>Porque son iguales/son dos chicas</i>	2	25	---	---	2	15.3
<i>Porque son dos mamás y lo he leído</i>	1	12.5	---	---	1	7.6
<i>Van juntas y tienen un bebé</i>	---	---	2	40	2	15.3
<i>Porque el bebé está en la barriga</i>	---	---	1	20	1	7.6
<i>Porque sí, aunque una esté embarazada y otra no. Parece un niño</i>	1	12.5	1	20	2	15.3
<i>Porque creo que sí</i>	1	12.5	---	---	1	7.6
<b>No</b>	4	33.4	5	50	9	40.9
<b>b2) ¿Cómo lo sabes?</b>						
<i>Porque parece que la que está embarazada es la mamá/una tiene niño dentro y otra no</i>	1	25	3	60	4	44.4
<i>Porque una está embarazada y casada con su chico, y está de paseo con una amiga</i>	1	25	2	40	3	33.4
<i>Porque no se puede tener dos mamás</i>	1	25	---	---	1	11.1
<i>Porque las chicas no se pueden casar juntas</i>	1	25	---	---	1	11.1
c) Dos papás y uno de ellos está embarazado	---	---	---	---	---	---
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100</b>	<b>10</b>	<b>100</b>	<b>22</b>	<b>100</b>



**3. ¿QUÉ CREES QUE REPRESENTA LA IMAGEN DE LA IZQUIERDA?**

a) Dos mamás con su hija	---	---	---	---	---	---
	<b>8</b>	<b>66.6</b>	<b>10</b>	<b>100</b>	<b>18</b>	<b>81.8</b>



“NO SE PUEDE TENER DOS PAPÁS: FAMILIAS HOMOPARENTALES”

<b>b) Dos papás con su hija</b>						
<i>b1) ¿Son los dos papás de la niña?</i>						
<i>Sí</i>	2	25	5	50	7	38.9
<i>b2) ¿Cómo lo sabes?</i>						
<i>Porque son iguales</i>	1	50	---	---	1	14.3
<i>Porque son dos papás/y su hijo y lo he leído</i>	1	50	2	20	3	42.8
<i>Porque llevan pantalón/no llevan vestido</i>	---	---	2	20	2	28.6
<i>Porque se están dando la mano</i>	---	---	1	20	1	14.2
<i>No</i>	6	75	5	50	11	61.3
<i>b2) ¿Cómo lo sabes?</i>						
<i>Porque sólo es papá el que le está dando la mano a la niña, el otro es amigo/ tío/abuelo</i>	4	66.6	4	40	8	72.7
<i>Porque no se puede tener dos papás</i>	1	16.6	---	---	1	9.1
<i>Porque los chicos no se pueden casar</i>	1	16.6	---	---	1	9.1
<i>Porque no</i>	---	---	1	10	1	9.1
<b>c) Un papá y una mamá con su hija</b>	<b>4</b>	<b>44.4</b>	<b>---</b>	<b>---</b>	<b>4</b>	<b>18.2</b>
<i>c1.1) ¿Quién es el papá?</i>			<b>---</b>	<b>---</b>		
<i>Figura de la izquierda</i>	2	50	---	---	2	50
<i>Figura de la derecha</i>	2	50	---	---	2	50
<i>c1.2) ¿Quién es la mamá?</i>						
<i>Figura de la izquierda</i>	2	50	---	---	2	50
<i>Figura de la derecha</i>	2	50	---	---	2	50
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100</b>	<b>10</b>	<b>100</b>	<b>22</b>	<b>100</b>



**4. ¿QUÉ CREES QUE REPRESENTA LA IMAGEN DE LA IZQUIERDA?**

	12	100	8	80	20	90.9
<b>a) Un papá con su hija</b>						
<b>b) Una mamá con su hija</b>	---	---	---	---	---	---
<b>c) Un papá con su hijo</b>	---	---	2	20	2	9.1
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100</b>	<b>10</b>	<b>100</b>	<b>22</b>	<b>100</b>



**5. ¿QUÉ CREES QUE REPRESENTA LA IMAGEN DE LA IZQUIERDA?**

<b>a) Un papá y una mamá</b>	12	100	12	100	22	100
<b>b) Dos papás</b>	---	---	---	---	---	---
<b>c) Dos mamás</b>	---	---	---	---	---	---
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100</b>	<b>12</b>	<b>100</b>	<b>22</b>	<b>100</b>

**Discusión**

Este trabajo pone de relieve que un alto porcentaje de niños y niñas niegan la existencia de familias homoparentales, tanto de mujeres como de hombres, y especialmente de estos últimos. Así, cuando se le pregunta qué imagen representan los dibujos, tanto niñas como niños señalan que representan a dos mamás con su hijo y a dos papás con su hija. Sin embargo, cuando le preguntamos si son las dos mamás del niño y los dos papás de la niña, un alto porcentaje señala que no, argumentando que “no se pueden tener dos mamás”, que “solo es mamá la que lleva el niño dentro”, que “no se pueden tener dos papás” o “que los chicos no se pueden casar con otros chicos”. Encuadrándose estos comentarios en lo que Butler (1990, 1993) y Berlant y Warner (1998) han denominado la matriz heterosexual.

Además, se observa que la vestimenta es un pilar fundamental para la identificación del género masculino y femenino en las figuras presentadas, ya que el alumnado se fijaba en si el personaje llevaba vestido o pantalón para identificar su género, lo que pone de relieve el carácter central de los estereotipos y roles de género en la construcción de la matriz heterosexual o heteronormativa (Carrera, Lameiras, y Rodríguez, 2013)

Estos resultados están en la línea de otros trabajos realizados con adolescentes, tanto en relación a la homosexualidad y al lesbianismo (Rodríguez, Lameiras, Carrera, y Vallejo 2013) como en relación a las personas *trans* o que no conforman el género (Carrera, Lameiras, Rodríguez, y Vallejo, 2014).

En definitiva, estos resultados avalan que la socialización heteronormativa tiene una fuerza especial en la infancia, conformando identidades “normativas” y generando rechazo hacia aquellas personas que transgreden las normas de género. En esta línea, la escuela y la familia, como destacan Carrera, Lameiras, Cid, Rodríguez y Alonso (2015) crea identidades y genera exclusiones, especialmente a través del currículum oculto, obviando, por ejemplo, imágenes en las que se representen otro tipo de familias, más

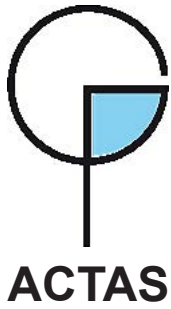
allá de la homoparentales, o no interviniendo en situaciones sexistas y homófobas que tienen lugar casi a diario en las aulas. Así, en la mayoría de los casos, cuando se aborda el concepto de familia en la escuela, se tiende a hacer desde el prototipo principal de la familia nuclear formada por el padre, la madre y los hijos e hijas, en un modelo arcaico que no refleja la realidad social, pues cada vez es mayor el número de niños y niñas que pertenecen a familias posnucleares, tanto monoparentales, como reconstituidas u homoparentales. Familia y escuela deben ser conscientes del significado de estas transformaciones, tenerlas en cuenta en su trabajo educativo y establecer relaciones que permitan enriquecer al unísono sus funciones socializadoras y educadoras.

Asimismo, frente a las voces críticas sobre el efecto “negativo” de las familias homoparentales en sus hijos e hijas, otros trabajos como el de González y López (2009) ponen de relieve la falacia de estas afirmaciones. En su trabajo, llevado a cabo con 28 familias homoparentales que convivían con sus hijos e hijas de entre 3 y 16 años de edad, comprobaron que la vida cotidiana de estos niños y niñas está caracterizada por la estabilidad y que las relaciones que se establecen dentro del ámbito familiar se caracterizan por el afecto, la comunicación y la escasez de conflictos, destacando también las relaciones estrechas del núcleo familiar con la familia extensa.

### Referencias

- Berlant, L. y Warner, M. (1998). Sex in public. *Critical Inquiry*, 24(2), 547-566.
- Burgos, E. (2007). Identidades entrecruzadas. *Thémata, Revista de Filosofía*, 39, 245-253.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. London and New York: Routledge.
- Butler, J. (1993). *Bodies that Matter: On the Discursive Limits of “Sex”*. London and New York: Routledge.
- Carrera, M.V., Lameiras, M., y Rodríguez, Y. (2013). Heteronormatividad, cultura y educación: un análisis a propósito de XXY. *InterseXiones*, 4, 45-76.
- Carrera, M.V., Lameiras, M., Cid, X.M., Rodríguez, Y, y Alonso, P. (2015). De las tecnologías del género a las tecnologías de la subversión, un desafío pedagógico para la Educación Social. *Revista de Educación Social*, 21, 1-20.
- Carrera, M. V., Lameiras, M., Rodríguez, Y., y Vallejo, P. (2014). Spanish adolescents' attitudes toward transpeople: proposal and validation of a short form of the

- Genderism and Transphobia Scale. *The Journal of Sex Research*, 51(6), 654-666.  
<https://doi.org/10.1080/00224499.2013.773577>
- European Union Agency for Fundamental Rights (2014). *Being Trans in the European Union. Comparative analysis of EU LGBT survey data*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Gimeno, B. (2008). Transexualidad y feminismo: una relación incómoda. En A. Gil (Ed.), *Identidad de Género versus Identidad Sexual* (pp. 66-76). Castellón de la Plana: Fundación Isonomía para la Igualdad de Oportunidades. Universitat Jaume I.
- González, M. M. y López, F. (2009). *Relaciones familiares y vida cotidiana de niños y niñas que viven con madres lesbianas o padres gays*. *Cultura y Educación*, 21(4), 417-428.<https://doi.org/10.1174/113564009790002364>
- ILGA-Europe (2017). *Annual Review of the Human Rights Situation of Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Intersex People in Europe*. Bruselas: ILGA-Europe.
- Lameiras, M., Carrera, M.V., y Rodríguez, Y. (2013). *Sexualidad y salud. El estudio de la sexualidad humana desde una perspectiva de género*. Vigo: Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo.
- Lauretis, T. (1987) *Technologies of Gender: essays in theory, film, and fiction*. Bloomington: Indiana University Press.
- Rodríguez, Y., Lameiras, M., Carrera, M. V., y Vallejo, P. (2013). Validación de la Escala Moderna de Homofobia en una muestra de adolescentes. *Anales de Psicología*, 29(2), 523-533.[doi: 10.6018/analesps.29.2.137931](https://doi.org/10.6018/analesps.29.2.137931)
- Sánchez, C. (2008). La familia: concepto, cambios y nuevos modelos. *Revista La Revue du REDIF*, 2(1), 15, 22.
- Vaggione, J. M. (2008). *Las familias más allá de la heteronormatividad. La mirada de los jueces: sexualidades diversas en la jurisprudencia Latinoamericana*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Análise comparativa da qualidade de vida em crianças e adolescentes  
institucionalizados e não institucionalizados

Comparative analysis of quality of life in institutionalized  
and non-institutionalized children and adolescents

Diana Gonçalves (0000-0001-8504-8676)\*, Francisco Mendes (0000-0001-8504-8676I)\*,  
Rosina Fernandes (0000-0002-6630-9831)\* Emília Martins (0000-0002-3438-452X)\*

\* Instituto Politécnico de Viseu

Rosina Fernandes [rosina@esev.ipv.pt](mailto:rosina@esev.ipv.pt)

## Resumo

A Constituição Portuguesa consagra a proteção do Estado aos pais na sua insubstituível função em relação aos filhos. Quando não lhes é possível assegurar essa função primordial, o Estado garante a proteção das crianças, ainda que isso possa implicar e o afastamento da criança em relação aos pais (ex: acolhimento residencial). Pretendeu-se caracterizar os níveis de qualidade de vida em função da institucionalização (ou não) e das características sociodemográficas das crianças. Realizou-se um estudo ex-post-facto com 51 crianças, com idades entre os 8 e 12 anos. Das crianças institucionalizadas (CI) 70.8% são masculinas. O tempo de acolhimento é de  $19.43 \pm 15.54$  meses. Nas crianças não institucionalizadas (CNI) não lhe são conhecidos históricos de violência nem institucionalização, sendo 70.4% masculinos. Os dados foram recolhidos através do Kid-KINDL. As CI e as CNI apresentam as médias mais elevadas na autoestima ( $15.87 \pm 3.40$ ) e ( $16 \pm 3.22$ ) e o mais baixo no bem-estar emocional ( $9.16 \pm 2.16$ ) e ( $8.48 \pm 1.78$ ), respetivamente. Constataram-se diferenças significativas apenas no bem-estar físico, favorável às CI. A análise intra grupo (CI) evidencia o impacto negativo do tempo de acolhimento ( $>12$  meses) na subescala amigos ( $p < .01$ ) e score global ( $p < .01$ ). O género e a idade não se revelaram significativos na qualidade de vida, mas o tempo de institucionalização tem impacto negativo na qualidade de vida das CI. Salienta-se a necessidade de promover a melhoria do bem-estar emocional nos dois grupos e do bem-estar físico das CNI. Mais tempo de institucionalização prejudica a qualidade de vida das CI, sendo fundamental a tomada de consciência pelas entidades competentes.

*Palavras-chave:* qualidade de vida, acolhimento residencial, tempo de acolhimento

## Abstract

The Law ensures the protection to parents in their irreplaceable role in relation to their children. When it's not possible for them, the State guarantees their protection, even though the withdrawal of the child from the parents. The aim was to characterize the quality of life (QL) according to whether children were sent to child care centres (or not) and their sociodemographic characteristics. We developed an ex-post facto study involving 51 children, aged between 8-12. From among the children placed in child care institutions (IC) 70.8% are male. The duration of the stay is from  $19.43 \pm 15.54$  months. Among children who were not subjected to child care (NIC) there are no known histories of violence or placement in child care institutions, with 70.4% male. Data were collected through Kid-KINDL. IC and NIC had the highest mean for self-esteem ( $15.87 \pm 3.40$ ) and ( $16 \pm 3.22$ ) and the lowest on emotional well-being ( $9.16 \pm 2.16$ ) and ( $8.48 \pm 1.78$ ), respectively. Significant differences were observed only inasmuch as physical well-being is concerned, favourable to IC. Intragroup analysis shows the negative impact of the amount of time spent in the child care environment ( $>12$  months) on the subscale friends and overall score ( $p < .01$ ). Gender and age were not significant, but time spent in the centre has a negative impact on the QL. The need to promote the improvement of emotional well-being in both groups and the physical well-being of NIC. The more time children spend within a child care context, the more likely it is for their QL to be impaired.

*Keywords:* quality of life, residential care, duration of stay in residential care

Num mundo ideal todas as crianças experienciariam o amor dos pais e um ambiente familiar seguro, protetor e estimulante ao seu desenvolvimento. Se é certo que criança, entendida como um indivíduo com idade inferior a 18 anos (Nações Unidas, 1989), encerra um enorme potencial de desenvolvimento, não é menos verdade que apenas se realiza num quadro de interação entre o indivíduo e o meio físico e social que o envolve, como de resto tão bem foi salientado por Bronfenbrenner (1979, cit. por Serrano, 2007), através do seu Modelo Ecológico de Desenvolvimento Humano. Neste modelo, o microssistema deixa-se caracterizar pelo contexto de desenvolvimento mais proximal e imediato do indivíduo, como é o caso da família nuclear e da escola. A família, como microssistema, constitui a mais pequena célula da comunidade, apresentando um papel de destaque no desenvolvimento da criança. Desde logo, é no seu seio que se estabelecem e desenrolam as primeiras relações sociais (Teixeira, 2008) e se geram de sentimentos de pertença ao grupo, de relações de afeto e intimidade e se potencia um ambiente seguro e estimulante, propício à aprendizagem e ao desenvolvimento global da criança, promovendo a sua autonomia (Gomes, 2010).

Porém, as famílias, independentemente da sua constituição, passam por momentos de crise, em que, por variadas razões, está iminente um processo de mudança. E, certas famílias não conseguem fazer face a estas mudanças instalando-se no seu seio o conflito e o desequilíbrio que, em última instância, pode atingir as crianças e os adolescentes.

Cabe ao Estado, nos termos da Constituição da República Portuguesa, assegurar a promoção e proteção das crianças, designadamente o seu superior interesse, densificada no artigo 34.º da Lei 147/99 de 1/9 e que se materializa nas formas, expressa e taxativamente, consignadas no artigo 35.º da mesma lei. Porque se trata de uma situação em que importa sopesar vários direitos (desde logo dos pais, dos irmãos e da própria criança, entre outros) as soluções previstas deixam-se caracterizar por níveis progressivos de afastamento da família de modo a remover adequadamente a situação de perigo em que a criança se encontra. Com efeito, a medida menos gravosa preconiza o apoio junto dos pais e, como *ultima ratio*, a confiança a pessoa selecionada para a adoção, a família de acolhimento ou a instituição com vista à adoção. A medida de acolhimento residencial é das mais radicais, encontrando-se, sistematicamente, localizada imediatamente antes daquela solução. A aplicação desta medida deixa antever, desde logo, a gravidade da situação em que a criança se encontrava e outrossim a falta de apoio na família nuclear ou alargada. Como refere Cordeiro (2015) não é apenas um dos membros que enfrenta uma série

de problemas, mas sim todo o subsistema familiar, sendo assolados comumente por problemas de alcoolismo, toxicod dependência, dificuldades financeiras, condições habitacionais precárias e violência física e psicológica. Segundo a APAV (2018), em 2017, dos 40,928 atendimentos que prestaram, 75,7% foram devidos a crimes de violência doméstica, sendo que 33,4% das vítimas pertenciam a um tipo de família nuclear com filhos. Por outro lado, a Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens, (2019) indica que, das 34935 medidas de promoção e proteção que acompanharam, o acolhimento residencial com 9,4% é a segunda com maior expressão, imediatamente após o Apoio junto dos pais.

A qualidade de vida é um conceito multidimensional, aplicável e relevante para todas as pessoas, independentemente da etnia, cultura, género e idade e pode considerar-se intimamente relacionado com o bem-estar físico, psicológico e social dos indivíduos, tendo em consideração o seu ambiente (Harding, 2001, cit. por Gaspar & Matos, 2008). Sobre a qualidade de vida num ambiente de institucionalização os resultados emergentes da literatura apontam em diversos sentidos. Com efeito, para Carvalho, Rafaela Haack, Razera e Falcke, (2016) a perceção das crianças em acolhimento institucional sobre o cuidado subjetivo que recebem aponta no sentido do suporte institucional enfatizar os cuidados básicos de sobrevivência e regras de convivência, desconsiderando a singularidade do sujeito e privando-o de um desenvolvimento mais saudável, centrando-se sobre as necessidades fisiológicas, médicas e educacionais. No mesmo sentido já Hecht e Silva (2009) sustentavam que, apesar de as instituições de acolhimento proporcionarem a estas crianças oportunidades educativas, culturais e bens materiais de que até então nunca tinham usufruído, resultando daqui um ganho de qualidade de vida, também se verifica que, devido ao facto de acolherem várias crianças e adolescentes, existe falta de atenção individualizada. Também Mota e Matos (2010) salientam que a institucionalização pode implicar perturbações ao nível do bem-estar emocional, devido ao sentimento de perda, abandono e solidão quando as crianças se veem confrontadas com a negligência da prática parental em comparação com os cuidados que recebem em acolhimento residencial. Siqueira e Dell’Aglia (2010), utilizando uma amostra de 155 adolescentes institucionalizados, indicam bons níveis de satisfação com a vida, sugerindo que as condições de vida na instituição lhe proporcionam bem-estar e satisfação com a vida, pelo menos comparativamente às que teriam se estivessem com a sua família. No mesmo sentido apontam as conclusões de Maria Silva (2011). Já Neves, Martins, Magalhães, Fernandes e Mendes, (2016) sustentam que a satisfação com a vida, assim como a regulação emocional não se diferenciou em



adolescentes institucionalizados e não institucionalizados. Também Jud, Landolt, Tatalias, Lach e Lips, (2013), recorrendo ao KISDSCREEN-27, concluíram pela não existência de diferenças significativas entre o grupo controlo e o das crianças sujeitas a maus tratos, quer na subescala bem estar físico, quer no score global. No contexto português, Gaspar e Matos (2008) concluem pela existência de diferenças significativas favoráveis às crianças não institucionalizadas na subescala bem-estar físico. Greger, Myhre, Lydersen e Jozefiak, (2016) apontam resultados mais baixos para as crianças institucionalizadas nas 5 dimensões consideradas no KINDL-R. Também Schütz, Castellá Sarriera, Bedin, e Montserrat, (2015) concluíram que as crianças que vivem com as suas famílias apresentam resultados de bem estar superiores aos das crianças institucionalizadas. Estes autores, contrariamente a Cavalcante, Magalhães e Pontes (2007) e Mortágua (2011), concluem ainda que o tempo de institucionalização não se revela uma variável diferenciadora dos níveis de bem-estar.

Em síntese, o acolhimento residencial é uma medida de proteção que acontece quando a dignidade da pessoa humana, e em particular o superior interesse da criança, está em crise. Esse acolhimento pode ter um carácter temporário e breve ou prolongar-se no tempo e no decurso de muitos anos. O acolhimento temporário significa, desde logo, a vivência de uma situação prévia de perturbação no normal decurso da vida em família. Não obstante tratar-se de uma medida de proteção, tal não significa a ausência de “dificuldades e problemas” no dia a dia da criança nos mais diversos planos da sua existência. Neste estudo procurámos caracterizar/contrastar os níveis de qualidade de vida em função da institucionalização (ou não) em acolhimento residencial e das características sociodemográficas das crianças.

### **Método**

#### **Participantes**

O estudo integrou um total de 51 crianças e jovens. Destas, 24 são institucionalizadas, com idade média de  $10.29 \pm 1.39$  anos (entre os 8 e os 12 anos), das quais 70.8% masculinas. A duração média do acolhimento situa-se nos  $19.43 \pm 15.54$  meses, sendo que 66.7% se encontra em medida de institucionalização por um período superior a 12 meses. Estas crianças frequentam o ensino público (62.5%) e concentra-se sobretudo no 3º ano do Ensino Básico (29.2%). Relativamente aos motivos (cumulativos em algumas crianças) que determinaram a sua institucionalização, 20.8% foi vítima de abandono, 8.3% de abuso sexual, 12.5% de mau trato físico, 20.8% de mau trato psicológico, 83.3% de negligência e 45.8% foram expostos a comportamentos desviantes.

A escolha das crianças não institucionalizadas procurou “igualizar” as características sociodemográficas das crianças institucionalizadas, designadamente na idade, género, nível de escolaridade. Nesse sentido, a idade média é de  $9.26 \pm 1.34$  (entre os 8 e 12 anos) não lhes são conhecidos históricos de violência nem institucionalização, 70.4% frequentam o ensino público, dos quais 29.6% no 3º ano do Ensino Básico. A semelhança da outra subamostra, 66.7% são rapazes. Todas as crianças integradas no estudo pertencem à região Centro de Portugal.

### **Instrumento**

Como instrumento de recolha de dados foi utilizado o Kid-KINDL, versão portuguesa dos 8-12 anos, desenvolvido por Ferreira, Almeida, Pisco e Cavalheiro (2006) e que tem revelado boas características psicométricas, com um Alfa de *Cronbach* de .82. Basicamente mede a qualidade de vida representada pelas subescalas bem-estar físico e emocional, autoestima, família, amigos e escola, que se agregam num score global. Neste estudo, dado o carácter peculiar da amostra, foi “excluída” a subescala “família” assim como a eventual doença prolongada e hospitalização. Todas as questões do instrumento reportam-se ao universo temporal da semana anterior ao seu preenchimento, e foram respondidas através duma escala de 1 a 5, sendo 1 “nunca”, 2 “raramente”, 3 “às vezes”, 4 “frequentemente” e 5 “sempre”. O preenchimento do questionário pelas crianças foi assistido pelos encarregados de educação ou pelos técnicos da instituição em que se encontravam institucionalizados. Os resultados do Alfa revelaram-se adequados ( $\alpha = .8$ ). O instrumento possui ainda questões de natureza sociodemográfica (sexo, idade, ano de escolaridade e tipo de escola frequentada). Procurámos, através dos técnicos, conhecer os motivos da institucionalização, com quem residia o menor antes da institucionalização, a tipologia do eventual apoio complementar de que beneficia e a duração do acolhimento residencial.

Foram consideradas as seguintes variáveis dependentes: qualidade de vida (score global do KID-KINDL assim como as subescalas bem-estar físico, bem-estar emocional, autoestima, amigos e escola. No que concerne às variáveis independentes, considerámos a institucionalização (sim vs. não); género (masculino vs. feminino); idade (dos 8 aos 10 anos e dos 11 aos 12 anos de idade); tempo de acolhimento ( $\leq 12$  meses e  $>12$  meses (tempo considerado adequado para que o sujeito se adapte à vivência em instituição).

### **Procedimento**

Foram garantidos todos os procedimentos éticos e deontológicos reclamados por este tipo de investigação, desde logo a proteção de dados e o anonimato dos sujeitos e a confidencialidade

## QV EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES INSTITUCIONALIZADOS E NÃO

dos dados. A análise de dados foi efetuada com recurso ao *Statistical Package for the Social Sciences* (S.P.S.S. - IBM 23), assumindo-se como grau de confiança os 95%, valor de referência nas Ciências Sociais e Humanas. Além da estatística descritiva, nos procedimentos inferenciais utilizámos o Teste t, *Mann-Whitney* e o Coeficiente de correlação de *Pearson*.

### Resultados

Os resultados da Tabela 1 evidenciam os valores mais elevados na subescala autoestima, em ambas as subamostras. Os scores das subescalas bem-estar físico e bem-estar emocional (valor mais baixo) são bastante modestos nos dois grupos de crianças, sobretudo se tivermos em consideração a amplitude de cada subescala (4 a 20). A análise inferencial apenas evidencia diferenças significativas ( $p < .05$ ) no bem-estar físico, com vantagem para o grupo de crianças institucionalizadas.

Tabela 1

*Resultados do bem-estar físico, bem-estar emocional, autoestima, amigos, escola e score global, em função da institucionalização*

Variável	M	DP	t/U	gl	p
Bem-estar físico					
Institucionalizados	10.29	2.62	201.5	49	.01
Não institucionalizados	8.96	1.45			
Bem-estar emocional					
Institucionalizados	9.16	2.16			
Não Institucionalizados	8.48	1.78	1.24	49	.221
Autoestima					
Institucionalizados	15.87	3.40			
Não Institucionalizados	16	3.22	-.135	49	.893
Amigos					
Institucionalizados	14.75	2.65			
Não Institucionalizados	15.62	1.14	270	49	.259
Escola					
Institucionalizados	14.87	3.20			
Não Institucionalizados	13.77	2.27	1,42	49	.162
Score Global					
Institucionalizados	64.95	8.37	1.07	49	.288
Não Institucionalizados	62.85	5.46			

No que se refere ao tempo de institucionalização a larga maioria das crianças/adolescentes integra-se no grupo com maior duração de acolhimento (N= 16), por contraste com o outro grupo (N=8).

A duração média do internamento de cada um dos grupos era, respetivamente ( $26.06 \pm 14.89$  vs  $6.18 \pm 4.25$ ) com uma duração máxima de 75 meses. A Tabela 2 exprime o impacto do

tempo de institucionalização na qualidade de vida nas diferentes subescalas que a constituem. Em todas as comparações os valores são sistematicamente mais baixos nas crianças/adolescentes que se encontram institucionalizados há mais tempo. E, esse impacto apresenta-se particularmente evidente nas relações com os amigos ( $p < .01$ ) e no score global ( $p < .01$ ), com clara desvantagem para os que apresentam maior tempo de institucionalização.

Tabela 2

*Resultados do bem-estar físico, bem-estar emocional, autoestima, amigos, escola e score global, em função do tempo de institucionalização*

	Meses de acolhimento	Posto Médio	U	p
Bem-estar físico	≤ 12	13.81	53.5	.528
	> 12	11.84		
Bem-estar emocional	≤ 12	14.88	45	.264
	> 12	11.31		
Autoestima	≤ 12	15.44	40.5	.153
	> 12	11.03		
Amigos	≤ 12	17.88	21	.007
	> 12	9.81		
Escola	≤ 12	12.63	63	.976
	> 12	12.44		
Score global	≤ 12	17.75	22	.009
	> 12	9.88		

### Discussão dos resultados

Os baixos scores verificados no bem-estar emocional das crianças institucionalizadas estão em linha com Hecht e Silva (2009), ao sustentarem que pelo facto das instituições acolherem muitas crianças e adolescentes faz com que cada criança receba menos atenção por parte dos técnicos do que aquilo que seria desejável, induzindo-lhes a sensação de estarem sozinhos. Acresce a circunstância de muitas destas crianças se encontrarem em processo de adoção, podendo também desencadear alterações das suas emoções, devido à privação do contacto com a família bem como a antecipação da despedida dos amigos e profissionais da instituição. Nas restantes subescalas e no score global da qualidade de vida, os resultados situam-se acima do valor médio, embora sem expressão estatística entre os grupos. No mesmo sentido, Neves et al., (2016) no seu trabalho aponta a não diferenciação dos resultados entre institucionalizados e não institucionalizados no que se refere à satisfação com a vida. As diferenças significativas ( $p < .05$ ) no bem-estar físico, com

vantagem para o grupo de institucionalizados, poderão encontrar fundamento nas considerações expendidas por Carvalho et al., (2016), Siqueira e Dell'Aglio (2010) e Michele Silva, (2014). Em sentido inverso aos nossos resultados, destacam-se Ferreira (2013), Gaspar e Matos (2008) e (Schütz et al., 2015). No que se refere ao tempo de institucionalização os resultados do score global do nosso estudo estão em linha com os de Cavalcante, Magalhães e Pontes (2007) e Mortágua (2010) que apontam a duração prolongada da institucionalização como um fator negativo para a criança/adolescente, diversamente das conclusões de Schütz et al. (2015). Não será despicienda a nota deixada por uma diretora técnica de uma das instituições que alertava para a circunstância de muitas destas crianças se encontrarem em processo de adoção, o que condiciona o seu comportamento e emoções, uma vez que ficam totalmente privados do contacto com a família de origem (agravado pelo decorrer do tempo) e antecipam a despedida dos amigos e profissionais da instituição.

Considerando a globalidade da amostra, e tomando em consideração a idade e o género das crianças não se verificaram diferenças significativas no que tange à qualidade de vida das crianças/adolescentes ( $p > .05$ ). Idêntico resultado se verifica quando se comparam, quer por idade (mais velhos e mais novos), que por género (masculino e feminino) nas subamostras institucionalizados e não institucionalizados, corroborando os estudos de Mortágua (2010) e Ferreira (2013).

É fundamental aprofundar este tipo de estudos no contexto das instituições portuguesas neste domínio. Com efeito, só o conhecimento dos elementos críticos (positivos e negativos) permitirá mitigar as consequências da institucionalização e, em particular da institucionalização prolongada.

### Referências

- APAV (2018). *Estatísticas APAV – Relatório Anual 2017*. Obtido de [https://apav.pt/apav\\_v3/images/pdf/Estatisticas\\_APAV\\_Relatorio\\_Anual\\_2017.pdf](https://apav.pt/apav_v3/images/pdf/Estatisticas_APAV_Relatorio_Anual_2017.pdf)
- Carvalho, F., Rafaela Haack, K., Razera, J., & Falcke, D. (2016). Qual a percepção de crianças e adolescentes em Acolhimento Institucional acerca do seu cuidado subjetivo? *Journal of Child & Adolescent Psychology*, 7(1/2), 333–344.
- Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens. (2019). *Relatório Anual de Avaliação da Atividade das CPCJ 2018*. Lisboa: CNPCJR.
- Cordeiro, M. (2015). *Crianças e famílias num Portugal em mudança*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

- Ferreira, P. L., Almeida, M., Pisco, M. & Cavalheiro, L. (2006). Qualidade de vida de crianças e adolescentes. Adaptação cultural e validação da versão portuguesa do KINDL. *Acta Pediátrica Portuguesa*, 37(4), 125-144.
- Ferreira, A. I. C. (2013). *Perceção da qualidade de vida – um estudo sobre a perceção de crianças e jovens em lares de infância e juventude* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho, Braga.
- Gomes, I. (2010). *Acreditar no futuro*. Alfragide: Texto Editores.
- Greger, H. K., Myhre, A. K., Lydersen, S., & Jozefiak, T. (2016). Child maltreatment and quality of life: A study of adolescents in residential care. *Health and Quality of Life Outcomes*, 14(1), 74. <https://doi.org/10.1186/s12955-016-0479-6>
- Hecht, B. & Silva, R. F. P. (2009). *Crianças institucionalizadas: a construção psíquica a partir da privação do vínculo materno*. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Jud, A., Landolt, M. A., Tatalias, A., Lach, L. M., & Lips, U. (2013). Health-related quality of life in the aftermath of child maltreatment: Follow-up study of a hospital sample. *Quality of Life Research*, 22(6), 1361–1369. <https://doi.org/10.1007/s11136-012-0262-z>
- Mortágua, A. A. P. (2011). *A perceção da qualidade de vida da criança / adolescente em contexto de acolhimento temporário* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho, Braga.
- Mota, C., & Matos, P. (2010). Adolescentes institucionalizados: O papel das figuras significativas na predição da assertividade, empatia e autocontrolo. *Análise Psicológica*, 2, 245-254.
- Nações Unidas (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*.
- Neves, S., Martins, E., Magalhães, C., Fernandes, R., & Mendes, F. (2016). Institucionalização, regulação emocional e satisfação com a vida numa amostra de adolescentes portugueses. *Journal of Child & Adolescent Psychology / Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 7(1/2), 121–128.
- Schütz, F. F., Castellá Sarriera, J., Bedin, L. M., & Montserrat, C. (2015). *Subjective well-being of children in residential care centers : Comparison between children in institutional care and children living with their families*. Obtido de <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/159306>
- Serrano, A. M. (2007). *Redes sociais de apoio e sua relevância para a intervenção precoce*. Porto: Porto Editora.
- Silva, Maria (2011). *O bem estar subjetivo de adolescentes institucionalizados* (Tese de Mestrado). Universidade de Lisboa.

## QV EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES INSTITUCIONALIZADOS E NÃO

Silva, Michele. (2014). *Crianças e adolescentes institucionalizados: um estudo de caso no Centro de Alojamento Temporário de Tercena* (Tese de Mestrado). Instituto Universitário de Lisboa.

Teixeira, P. (2008). *Maus tratos infantis*. Rio Tinto: ArtEscrita.

Agradecimentos: Ao CI&DEI - Instituto Politécnico de Viseu.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Perceção dos Estudantes Cabo-Verdianos Sobre Festas Académicas no Ensino  
Superior: Motivação, Comportamentos e Consequências

Perception of Cape Verdean undergraduates on Academic Parties in Higher  
Education: Motivation, Behaviours and Consequences

José Pereira (ORCID 0000-0003-4663-9486)\*, Carlos Morais (ORCID 0000-0003-0537-  
0652)\*\*, Luísa Miranda (ORCID 0000-0002-7553-6059)\*, Paulo Alves (ORCID 0000-0002-  
0100-8691)\*\*\*

\*Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

\*\* CIEC – Universidade do Minho, Portugal

\*\*\* Research Centre in Digitalization and Intelligent Robotics (CeDRI), Instituto Politécnico  
de Bragança, Portugal

Nota dos autores

Autor de contato: Carlos Morais, [cmmm@ipb.pt](mailto:cmmm@ipb.pt)



## Resumo

A internacionalização do ensino e a cooperação entre os países Lusófonos permitiu que um grande número de estudantes cabo-verdianos frequentasse a mesma instituição de Ensino Superior, que designaremos por Instituição, localizada no interior de Portugal. Essa instituição é frequentada no ano letivo de 2018/2019 por mais de sete centenas de estudantes cabo-verdianos, matriculados em diversos cursos, nomeadamente, cursos na área da Educação, do Desporto, da Engenharia, da Tecnologia e da Gestão. Os estudantes desta Instituição constituem uma comunidade com cultura e eventos próprios, surgindo, entre os eventos, as festas académicas. Constituem questões de investigação conhecer: Quais são as motivações, os comportamentos e as consequências da frequência de festas académicas? Neste sentido, destacamos como objetivos da investigação conhecer as motivações dos estudantes, bem como as suas perceções sobre os comportamentos e as consequências da frequência de festas académicas. O estudo é de natureza qualitativa, com características descritivas e interpretativas. Os dados foram obtidos por questionário a partir de uma amostra de 54 estudantes cabo-verdianos. Dos resultados destaca-se que as principais motivações dos estudantes para frequentarem festas são convívio, divertimento, o conforto, a segurança e a organização das mesmas. Os comportamentos que os estudantes mais admiram são cordialidade e divertimento. Das consequências atribuídas às festas destacam-se: desinteresse pelos estudos, conflitos na relação com os colegas, com os amigos e familiares.

*Palavras-chave:* Festas académicas, comportamentos, motivações, ensino superior, internacionalização

## Abstract

The internationalisation of education and the cooperation among Portuguese-speaking countries has enabled a large number of Cape Verdean students to attend one same Higher Education institution, hereafter referred to as Institution, located in the northeast interior of Portugal. In the 2018/2019 academic year, there were over seven hundred Cape Verdean students attending this institution, enrolled in various degree courses, namely courses in the areas of Education, Sports, Engineering, Technology and Management. The undergraduates at this Institution constitute a community which has its own culture and holds its own events, among which are academic parties. Within this context, the research question arises: What are the motivations, behaviours and consequences associated with attending academic parties? Hence, the aim of this work was to assess Cape Verdean students' motivations, as well as their perceptions on the behaviours and consequences of attending academic parties. This is a qualitative study, with descriptive and interpretive characteristics. The data were obtained by questionnaire, from a sample of 54 Cape Verdean students. Among the results obtained, we highlight that the main motivations for students to attend such parties are social interaction, fun, comfort, safety and organisation. The behaviours most appreciated by the sample subjects are friendliness and fun. Standing out among the consequences of such parties to the students are the lack of interest in their studies, and conflicts in their relationship with colleagues, friends and relatives.

*Keywords:* Academic parties, behaviours, motivations, higher education, internationalisation

Há diversas razões para estudar as festas realizadas pelos estudantes no contexto do ensino superior, pois como salientam Dutra e Menezes (2017), o lazer e a diversão têm dominado cada vez mais o espaço universitário, pelo seu caráter multidisciplinar e multidimensional.

O desenvolvimento dos países tem sido impulsionado pela educação e pela formação académica e profissional dos seus habitantes. Como sugere a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico [OECD] (2014), à medida que as economias dos países se tornam mais interconectadas e a participação na educação se expande, os governos e os indivíduos procuraram o ensino superior para ampliar os horizontes dos estudantes e ajudá-los a entender melhor línguas, outras culturas e métodos de negócios do mundo. A internacionalização do ensino superior pode ser entendida sobre várias perspetivas, sendo frequentemente discutida em relação a mobilidade, cooperação académica e transferência de conhecimento académico (Teichler, 2004).

Esta mobilidade internacional de estudantes implica a necessidade de conhecer os seus hábitos culturais para que as instituições que os recebem possam responder o melhor possível às suas necessidades e aspirações. Os fatores que impulsionam o aumento geral da mobilidade estudantil são a procura crescente de ensino superior a nível mundial, o valor atribuído aos estudos em instituições de ensino superior de prestígio no estrangeiro, políticas específicas que visam promover a mobilidade estudantil dentro de uma dada região geográfica e o esforço dos governos para apoiarem os estudantes em áreas específicas que estão a crescer rapidamente nos países de origem (OECD, 2018).

Segundo Pedreira (2015), a internacionalização do ensino superior português constitui um objetivo largamente partilhado, entre responsáveis políticos e dirigentes das instituições de ensino superior. Por razões demográficas e socioeconómicas verificam-se constrangimentos na procura nacional de formação superior, pelo que essa internacionalização assume muita importância. Os estudantes originários de países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) representam o grupo mais numeroso, entre os estudantes estrangeiros que frequentam o ensino superior em Portugal.

Atualmente, a maioria das instituições de ensino superior são frequentada por estudantes de diversos países do mundo, nesta investigação vamos dar particular ênfase aos estudantes de Cabo Verde que estudam numa instituição portuguesa de ensino superior público, situada no interior do país. Considerando o elevado número de estudantes que a frequenta, mais de sete centenas no ano letivo de 2018/2019, e no sentido de favorecer a sua integração, na instituição, na cidade e no país,

mereceu particular atenção dos investigadores conhecer aspetos associados às suas manifestações culturais, nomeadamente as festas académicas.

Constituíram questões de investigação para este estudo as seguintes: Quais são as motivações dos estudantes cabo-verdianos para frequentarem festas académicas? Quais são os comportamentos dos estudantes cabo-verdianos nas festas académicas? Quais são as consequências das festas académicas relativamente aos estudos? Quais são as consequências das festas académicas nas relações dos estudantes com os colegas, os amigos e os familiares?

Para responder às questões de investigação formuladas foram definidos os seguintes objetivos: conhecer as motivações dos estudantes para frequentarem festas académicas em locais públicos e em locais privados; identificar as perceções dos estudantes sobre os seus comportamentos nas festas académicas realizadas em locais públicos e em locais privados; conhecer as perceções dos estudantes cabo-verdianos sobre as consequências da frequência de festas académicas nos estudos, e na relação com os colegas, com os amigos e com os familiares.

### **Método**

A investigação é de natureza qualitativa, atendendo aos seus objetivos o estudo pode ser considerado descritivo e interpretativo, tendo sido utilizada como técnica de recolha de dados o questionário. Para Sousa e Batista (2014) a investigação qualitativa surgiu como alternativa ao paradigma positivista e à investigação quantitativa, a qual de acordo com os mesmos é ineficaz para o estudo da subjetividade associada ao comportamento e à atividade das pessoas e das organizações. A natureza qualitativa da investigação justifica-se pelo contato direto do investigador com o ambiente onde são recolhidos os dados, assim como pelo tratamento dos dados, pois não há preocupação com a aplicação de testes estatísticos para a validação de hipóteses de investigação. A imersão no mundo real faz-se através da recolha dos dados que serão alvo de análise, sendo posteriormente descritos os factos e obtidos de forma indutiva os resultados (Prodanov & Freitas, 2013). De acordo com Bogdan e Biklen (2013) as abordagens qualitativas preocupam-se com o contexto onde são obtidos os dados, defendendo que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência, dando grande importância ao significado dessas ações, bem como à forma como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas. A população alvo são os estudantes cabo-verdianos que frequentam uma instituição portuguesa de ensino superior público, numa cidade do interior do país e a amostra é constituída por 54 desses estudantes. Dos sujeitos da amostra 28 são do género masculino e 26 são do género feminino; a

idade varia de 18 anos a 28 anos, sendo a média das idades de 21 anos, a moda 19 anos, a mediana 21 anos, e o desvio padrão 2,21. Os estudantes frequentam cursos nas áreas: Engenharias, Ciências Empresariais, e Educação, Artes e Humanidades.

Desses estudantes 39 frequentam o 1.º ano, 10 o 2.º e 5 o 3.º ano, estando matriculados 45 em regime ordinário e 9 em regime de estudante trabalhador. O estado civil é de 52 solteiros e 2 casados. O instrumento de recolha de dados foi um questionário construído e validado para este estudo. A recolha de dados decorreu nos locais frequentados pelas estudantes da amostra, sendo os questionários preenchidos individualmente e posteriormente recolhidos pelos investigadores. Todos os sujeitos que preencheram os questionários foram contactados pessoalmente por um dos investigadores. O tratamento de dados seguiu uma abordagem próxima da defendida por Bardin (2015), identificando-se as unidades de análise, as unidades de registo e as categorias, e posteriormente procedeu-se à organização em tabelas e gráficos enfatizando-se o conteúdo e a representatividade de cada categoria no conjunto dos dados associados a cada objetivo de investigação. Segue-se a apresentação dos resultados em função dos objetivos definidos para esta investigação.

### **Resultados e discussão**

Os resultados são apresentados tendo em conta os objetivos do estudo e as respostas dos sujeitos dadas às questões relativas aos respetivos objetivos. Para cada objetivo definiram-se categoria e introduziram-se as unidades de registo equivalentes em cada categoria, definindo-se como unidades de registo equivalentes as que têm significado idêntico, ou seja, duas unidades de registo são equivalentes quando têm significado análogo.

Neste estudo, e nas respostas de todas as questões foi considerada como unidade de análise cada expressão com significado, obtida nas respostas dos sujeitos. A partir desta unidade de análise, identificaram-se as unidades de registo e definiram-se as categorias com as respetivas unidades. Para melhor clarificar o âmbito e sentido de cada categoria são apresentados exemplos de unidades de registo integradas nas categorias. Segue-se a apresentação dos resultados.

#### **Motivações dos estudantes cabo-verdianos para participarem nas festas académicas**

A informação para conhecer as motivações dos estudantes para frequentarem festas académicas foi obtida a partir das respostas dadas a questões de resposta aberta, seguidas da adequada categorização.

A partir das respostas às questões: “Quais as motivações que te levam a participar numa festa em local público?”, “Quais as motivações que te levam a participar numa festa em local privado?”, foram definidas as categorias: Divertimento, Convívio, Pessoas, Custo, Conforto/Segurança/Organização, Não Freqüento/Não sei e Outras. Salientamos os seguintes exemplos: Divertimento: divertimento, divertir, diversão, divertir com amigos; Convívio: mais convívio, convivência com amigos, conviver com pessoas de diferentes culturas; Pessoas: pessoas com maior grau de proximidades, poucas pessoas, menos pessoas, encontro com pessoas desconhecidas; Custo: é mais barato, por ser mais barato; Conforto/Segurança/Organização: mais confortável, tem mais segurança, sempre boa organização.

A distribuição das unidades de registo pelas respectivas categorias é apresentada na seguinte tabela.

Tabela 1

*Motivação para participar em festas em locais públicos/privados*

Categorias	Público (n=75)	Privado (n=62)
Divertimento	25.3%	3.2%
Convívio	26.7%	8.1%
Pessoas	14.7%	9.7%
Custo	6.7%	1.6%
Conforto/Segurança/Organização	6.7%	30.6%
Não Freqüento/Não sei	10.7%	38.7%
Outras	9.3%	8.1%

Da observação da Tabela 1 constata-se que as motivações com maior representação que levam os estudantes cabo-verdianos a frequentarem festas académicas em locais públicos são convívio, divertimento e as pessoas (conhecer pessoas, encontrar pessoas, menor número de pessoas) perfazendo estas três opções mais de 65% das opiniões manifestadas, ou seja estas três categorias são as mais representativas das motivações dos sujeitos da amostra.

Destacam-se como motivações mais representativas para os estudantes cabo-verdianos frequentarem festas em locais privados o conforto/segurança/organização, as pessoas (conhecer pessoas, encontrar pessoas, menor número de pessoas) e o convívio.

Verifica-se que as motivações para frequentar festas académicas em locais públicos variam muito em termos percentuais, pois enquanto a categoria conforto/segurança/organização é

evidenciada por mais de 30% das preferências por festas em locais privados é apenas evidenciada por menos de 7% das preferências por festas em local público. Por outro lado, o convívio e o divertimento, têm de mais de 50% das preferências relativamente às festas em local público, e têm menos de 12% das preferências por festas académicas em local privado.

### **Comportamento dos estudantes cabo-verdianos nas festas académicas**

A identificação dos comportamentos que os estudantes cabo-verdianos mais admiram nas festas académicas foi obtida a partir das respostas dadas às seguintes questões: Quais são os comportamentos que mais admiram nas festas realizadas em local público/local privado?

Nas respostas dos 54 estudantes da amostra identificaram-se 67 unidades de registo nos comportamentos associados às festas em locais públicos e 65 associados às festas em locais privados. As categorias definidas para ambas as respostas foram: Divertimento, Cordialidade, Vícios, Não frequente /Não sei e Outras. Apresentamos os seguintes exemplos, associados às respetivas categorias: Divertimento: divertimento, diversão, loucuras, animação, clima de muita festa, curtir o som; Cordialidade: respeito pelos outros, comportamento correto das pessoas, simpatia, todos convivem com todos; Vícios: drogas, muitos fumos de cigarros, uso excessivo de bebidas, uso excessivo de álcool.

A distribuição das percentagens das unidades de registo pelas respetivas categorias é apresentada na Tabela 2.

Tabela 2

*Comportamentos que os estudantes mais admiram nas festas académicas*

Categorias	Público (n=67)	Privado (n=65)
Divertimento	28.4%	15.4%
Cordialidade	38.8%	44.6%
Vícios	11.9%	3.1%
Não_frequente/Não_sei	7.5%	26.2%
Outras	13.4%	10.8%

Pela observação da Tabela 2, constata-se que a cordialidade é o comportamento que os estudantes mais admiram, quer nas festas públicas quer nas privadas, seguindo-se o divertimento e por último os vícios. De salientar que os vícios e o divertimento têm mais representatividade nas

festas em locais públicos do que nos privados, enquanto a cordialidade tem maior representatividade nas festas em locais privados.

A identificação dos comportamentos que os estudantes cabo-verdianos mais detestam nas festas académicas foi obtida a partir das respostas dadas às seguintes questões: Quais são os comportamentos que mais detestas nas festas realizadas em local público/local privado?

Nas respostas dos 54 estudantes da amostra identificaram-se 77 unidades de registo nos comportamentos associados às festas em locais públicos e 64 associadas às festas em locais privados. As categorias definidas para as respostas de ambas as questões foram: Conflitos, Vícios, Comportamentos desviantes, Falta de respeito, Não frequento /Não sei e Outras. Como exemplos das unidades de registo identificadas nas respostas dos estudantes, salientam-se, associados às respetivas categorias, os seguintes: Conflitos: Brigas, conflitos, desentendimentos, violência, agressões; Vícios: Drogas, álcool, cigarros, bebidas em excesso, excesso de consumo de bebidas alcoólicas, fumo; Comportamentos desviantes: comportamento desviante, danças inapropriadas, muito sexo, prostituição, racismo; Falta de respeito: desrespeito com as pessoas, falta de respeito entre colegas e amigos, falta de respeito, ser maltratado.

A distribuição das percentagens unidades de registo pelas respetivas categorias é apresentada na Tabela 3.

Tabela 3

*Comportamentos que os estudantes cabo-verdianos mais detestam nas festas académicas*

Categorias	Público (n=77)	Privado (n=64)
Conflitos	28.6%	23.4%
Vícios	31.2%	17.2%
Comportamentos desviantes	14.3%	3.1%
Falta de respeito	10.4%	4.7%
Não frequento/Não sei	7.8%	31.3%
Outras	7.8%	20.3%

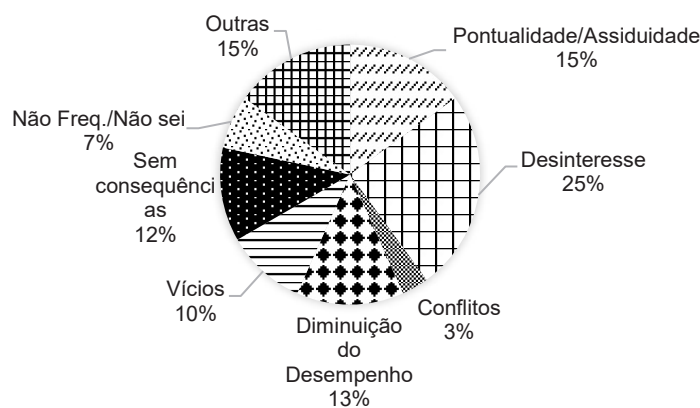
Da observação da tabela 3 infere-se que os comportamentos que os estudantes mais detestam, seguindo das percentagens mais elevadas para as menos elevadas, são: nas festas que se realizam em locais públicos – Vícios, os Conflitos, os Comportamentos desviantes e a Falta de respeito; nas que se realizam em locais privados são: Conflitos, Vícios, Falta de respeito e

Comportamentos desviantes. De salientar que nas festas em locais públicos os vícios são detestados por uma percentagem de sujeitos bastante superior aquela que os detesta em local privado.

### **Consequências da participação dos estudantes cabo-verdianos nas festas académicas relativamente aos estudos, aos colegas, aos amigos e familiares**

Para analisar as consequências da participação dos estudantes cabo-verdianos nas festas académicas optamos por uma abordagem análoga à utilizada anteriormente. Neste sentido, as opiniões identificadas nas respostas à questão “quais são as consequências da frequência de festas académicas nos estudos?” foram integradas nas categorias: Pontualidade/Assiduidade, Desinteresse, Conflitos, Diminuição do desempenho, Vícios, Sem consequências, Não frequento/Não sei e Outras. Seguem-se alguns exemplos de unidades de registo associadas às respetivas categorias: Pontualidade/Assiduidade: Pontualidade, perdas de aulas, faltas frequentes, as pessoas afastam dos estudos; Desinteresse: Desleixo, distração aos estudos, falta de estudo, ficam com sono e estudam menos; Conflitos: Brigas, conflitos; Diminuição do desempenho: dificultam as notas, maus desempenhos académicos, notas baixas; Vícios: vícios para sair em todas as festas, influências de entrarem na droga com grupos, mais consumos das drogas; Sem consequências: por mim não existem consequências.

A distribuição das percentagens das unidades de registo pelas respetivas categorias é apresentada na Figura 1.



*Figura 1. - Consequências da frequência de festas académicas nos estudos*

De um modo geral, a perceção dos estudantes enfatiza muitos aspetos negativos para os estudos associados às festas académicas, entre os quais: desinteresse, pontualidade/assiduidade, diminuição do desempenho e vícios. Apenas 13% das opiniões vão no sentido de considerarem que a frequência de festas académicas não tem consequências para os estudos.



Outro dos objetivos do estudo consistiu em identificar a percepção dos estudantes caboverdianos sobre as consequências das festas académicas nas relações com os colegas, com os amigos e com os familiares. As percepções dos alunos foram identificadas nas respostas às questões: "Quais são as consequências da frequência de festas académicas na relação com os colegas/amigos/familiares?". Da análise dos dados relativos às respostas a estas questões resultaram as categorias: Relacionamento interpessoal, Conflitos, Vícios, Divertimento, Sem consequências, Não frequente/Não sei, Outras. Apresentam-se exemplos de unidades de registo associados a cada uma das categorias: Relacionamento interpessoal: conhecer melhores os colegas, conhecimento de pessoas novas, criação de laços, falta de confiança perante os familiares, os familiares não gostam que vamos para as festas; Conflitos: brigas por motivos de desrespeitos, brigas que muitas vezes acordas na policia ou hospital, conflito, desentendimentos, sempre há desavenças, desentendimento devido a maus aproveitamentos académicos, muitas vezes os indivíduos acabam por parar na delegacia e a família é informada e daí a irritação dos pais; Vícios: bebidas alcoólicas, doenças por causa de fumos de cigarros, uso de substâncias ilícitas, álcool, uso de drogas; Divertimento: divertir, divertido, trocas de risos, divertimentos entre amigos; Sem consequências: nenhuma das consequências, acho que não tem consequências.

Na Tabela 4 apresentam-se as categorias e respetivas percentagens.

Tabela 4

*Consequências da frequência de festas académicas na relação com os colegas/amigos/familiares*

Categories	Colegas (n=65)	Amigos (n=68)	Familiares (n=56)
Relacionamento_interpessoal	7.7%	7.4%	12.5%
Conflitos	24.6%	25.0%	33.9%
Vícios	6.2%	14.7%	0.0%
Divertimento	18.5%	13.2%	3.6%
Sem_consequências	7.7%	7.4%	25.0%
Não Freq./Não sei	23,1%	22,1%	8,9%
Outras	12,3%	10,3%	16,1%

Pela observação da Tabela 4, constata-se que as consequências da frequência de festas académicas estão associadas a conflitos, divertimento, vícios e relacionamento interpessoal. As consequências nas relações com os colegas são mais representativas em termos de conflitos e

diversão; na relação com os amigos destacam-se os conflitos, os vícios e a diversão; nas relações com os familiares destaca-se a percepção de não haver consequências, os conflitos e o relacionamento interpessoal.

### **Síntese dos resultados**

Neste artigo procurou-se obter indicadores culturais de jovens cabo-verdianos que se encontram a frequentar o ensino superior numa instituição portuguesa de ensino superior público.

Para responder aos objetivos de conhecer quais as motivações, os comportamentos e as consequências associados à frequência de festas académicas de estudantes cabo-verdianos, selecionou-se uma amostra de 54 estudantes, a partir da qual se obtiveram os resultados que se seguem:

- As principais motivações dos estudantes para frequentarem festas em locais públicos são o convívio e o divertimento, e para frequentarem festas em locais privados são o conforto, a segurança e a organização das mesmas.
- Os comportamentos que os estudantes mais admiram são idênticos nas festas realizadas em locais públicos e em locais privados embora com percentagens diferentes, destacando-se a cordialidade (público-38,8%, privado-44,6%) e o divertimento (público-28,4%, privado-15,4%), enquanto os comportamentos que mais detestam são vícios (público-31,2%, privado-17,2%) e conflitos (público-28,6%, privado-23,4%).
- Das consequências atribuídas às festas destacam-se: nos estudos – desinteresse, diminuição do desempenho, pontualidade/assiduidade; na relação com os colegas – conflitos e divertimento; na relação com os amigos – conflitos, vícios e divertimento; na relação com a família – sem consequências e conflitos.

A exploração da temática das festas académicas ajuda a compreender melhor as vivências dos estudantes quando se encontram entregues a si próprios, fora do contexto onde se criaram e sem a proximidade da família. Se por um lado foi agradável identificar no estudo como motivação para as festas o convívio e o divertimento, assim como comportamentos associados à cordialidade e ao divertimento, também se identificaram fortes indicadores que os conflitos e os vícios estão presentes nestas festas. Atendendo aos indicadores obtidos com este estudo, as instituições que recebem estes jovens devem estar atentas às suas motivações e comportamentos, no sentido de promoverem o seu desenvolvimento e integração social, incentivando cada vez mais os

comportamentos integradores e de sã convivência, e desincentivando os comportamentos de consequências nefastas e duvidosas.

### **Referências Bibliográficas**

- Agante, D. C. (2009). Comportamentos relacionados com o consumo de bebidas alcoólicas durante as festas académicas nos estudantes do ensino superior. Dissertação de Mestrado em Saúde Pública. Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Amaral, M. F. (2011). Culturas juvenis e experiência social, modos de ser jovem na periferia. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre.
- Bardin, L. (2015). Análise de conteúdo (4.<sup>a</sup> Ed.). Lisboa: Edições 70.
- Cossa, D. M. A. (2013). O ritual de Ukanhy: Uma tradição na modernidade. Monografia apresentada em cumprimento parcial dos requisitos exigidos para a obtenção do grau de Licenciatura em Sociologia. Universidade Eduardo Mondlane, Maputo.
- Dutra, R. G. & Menezes M. L. P. (2017). O lazer dos estudantes universitários: O caso das festas Universitárias. RPGeo. Revista Presença Geográfica, VI (I), 64-72.
- Filho, J. L. (2003). Introdução à cultura cabo-verdiana. Instituto Superior de Educação, Praia.
- Prodanov, C., & Freitas, E. (2013). Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. Rio Grande do Sul: Editora Feevale.
- Sousa, M., & Baptista, C. (2014). Como fazer Investigações, Dissertações, Teses e Relatórios. Albergaria-a-Velha: Pactor.
- Bogdan, R. C.; & Biklen, S. K. (2013). Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.
- Semedo, J. M, Turano, M. R. (2007). O ritual das festas das bandeiras da Ilha do Fogo. Praia: IIPC, s/ed.
- Silva, R. M.C. (Org.). (2008). Cultura popular e educação. Brasília: Ministério da Educação – Secretaria de Educação à Distância.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España

Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Conocimientos sobre diversidad sexual en población adulta en situación de  
vulnerabilidad social

Knowledge about sexual diversity in adult population in situation of social  
vulnerability

Álex Raposo González y María Victoria Carrera-Fernández

Facultade de Ciencias da Educación de Ourense, Universidade de Vigo

\* María Victoria-Carrera Fernández

[mavicarrera@uvigo.es](mailto:mavicarrera@uvigo.es)

Facultade de Ciencias da Educación de Ourense, Universidade de

Vigo Avda. Castelao s/n, 32004, Ourense

## Resumen

El principal objetivo de este trabajo es identificar los conocimientos sobre la diversidad sexual, así como la apertura a relaciones con personas sexualmente diversas en un grupo de población adulta en situación de vulnerabilidad social. Para ello se llevó a cabo un estudio cualitativo, a través de tres grupos de discusión, en el que participaron 15 personas, con edades comprendidas entre los 24 y los 67 años. El análisis del contenido dio lugar a dos categorías primarias: i) conocimientos sobre la diversidad sexual; y ii) contactos y relaciones con personas sexualmente diversas. Las conclusiones del trabajo ponen de relieve que los conocimientos en relación a la diversidad sexual son semejantes en los tres grupos. Destaca el desconocimiento de la intersexualidad, que es invisibilizada, patologizada y equiparada al hermafroditismo. Por lo que respecta a las "causas" de la diversidad sexual se prima la biología frente a la cultura. En cuanto a las fuentes de información se identifican varias, siendo la minoritaria la escuela. En relación al contacto con la diversidad sexual, los tres grupos afirman tener familiares y amistades con sexualidades diversas, siendo las mujeres las que muestran una mayor apertura.

*Palabras clave:* Diversidad sexual, conocimientos, población en situación de vulnerabilidad social

## Abstract

The main objective of this work is to identify the knowledge about sexual diversity, as well as openness to relationships with sexually diverse people in a group of adult population in a situation of social vulnerability. To this end, a qualitative study was carried out, through three discussion groups, in which 15 people, aged between 24 and 67 years, participated. The analysis of the content identified two primary categories: i) knowledge about sexual diversity; and ii) contacts and relationships with sexually diverse people. The conclusions of the work highlight that knowledge in relation to sexual diversity are similar in the three groups. It highlights the ignorance in relation to the intersexuality, which is invisible, pathologized and equated with hermaphroditism. As regards the "causes" of sexual diversity, biology prevails over culture. Regarding the sources of information, several are identified. The school was the least prominent educative agent. In relation to the contact with sexual diversity, the three groups claim to have family members and friendships with diverse sexualities, with women being the ones that show greater openness.

*Keywords:* Sexual diversity, knowledge, population in situation of social vulnerability

## Introducción

La heteronorma hace referencia a las normas y discursos sociales en relación al género y a la sexualidad que dan lugar a identidades de género binarias, en las que el género es congruente con el sexo y la orientación sexual es complementariamente heterosexual (Berlant y Warner, 1998). De forma que se configuran dos tipos de identidades: las normativas o inteligibles (Butler, 1990, 1993) en las que se encontrarían los hombres/masculinos y heterosexuales, y las mujeres/femeninas y también heterosexuales; y las identidades no normativas, ininteligibles (Butler, 1990, 1993) o entrecruzadas (Burgos, 2007) en las que se incluirían todas aquellas personas que transgreden los márgenes de la matriz heteronormativa.

Dentro de estas identidades entrecruzadas o ininteligibles, destaca la intersexualidad, que traspasa los límites de la matriz al superar el binarismo sexual, con una anatomía genital que es catalogada como doble, ambigua o mixta por el simple hecho de no adecuarse al dimorfismo sexual masculino-femenino (Nieto, 2003). Así, la intersexualidad pone de relieve que no hay nada perteneciente a un sexo u otro, exceptuando algunas diferencias de grado. Todo lo demás es producto de los discursos sociales que marcan cómo deben ser y comportarse los hombres y las mujeres (Carrera, DePalma, Lameiras, y Ricoy, 2013).

Otras identidades que transgreden el modelo hegemónico son las identidades trans\*. En referencia a estas, Platero (2014) defiende el término trans\* en donde se aglutinan diversas identidades como trans, transexual o transgénero. En el polo opuesto a este concepto, según Miller (2018), nos encontramos con el término cisgénero o cissexual, es decir, aquella persona que se ajusta a la “norma de género” o cuyo sexo se alinea con su género.

Junto a la identidad sexo/género juega un papel muy importante la orientación sexual, que hace referencia a la atracción sexual, emocional, romántica o afectiva hacia otra persona; siendo la orientación heterosexual la socialmente aceptada y empujando a los márgenes a todas aquellas otras orientaciones que se separan de la misma: el lesbianismo, la homosexualidad o la bisexualidad.

Estas identidades sexuales que no encajan en el modelo heteronormativo dos sexos/dos géneros/heterosexualidad se denominan genéricamente diversidad sexual (Carvajal, 2018)

La necesidad de promocionar el conocimiento sobre la diversidad sexual en los centros educativos se pone de relieve en la legislación. Por un lado, ya la LOE (2006) incorpora en el preámbulo la necesidad de reconocer la diversidad afectivo-sexual como uno de los fines de la educación estrechamente relacionado con el desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado. Mención que no se recoge en la actual LOMCE (2013), cuya única alusión a la orientación e identidad sexual del alumnado se encuentra en el artículo 124 haciendo referencia a las medidas correctoras de aquellas conductas que atenten contra la dignidad personal de otros miembros de la comunidad educativa, y que tengan como origen o consecuencia una discriminación o acoso basado en el género, la orientación o la identidad sexual.

Mención especial relativa a la diversidad sexual merece la Ley 2/2014, de 14 de abril, por la igualdad de trato y la no discriminación de lesbianas, gays, transexuales, bisexuales e intersexuales en Galicia la cual recoge medidas específicas en el ámbito de la educación para la inclusión de la realidad LGBTI (Lesbianas, Gays, Bisexuales, Transexuales e Intersexuales) en los planes de estudio de manera transversal, incluyendo los diferentes modelos de familia, el fomento de actividades para la prevención de actitudes y comportamientos no discriminatorios por orientación sexual o identidad de género, la formación del profesorado en esta temática, la divulgación en las Asociaciones de Madres y Padres (AMPA), así como medidas para combatir el acoso y favorecer la visibilidad del alumnado LGBTI.

Asimismo, numerosos estudios justifican la inclusión de la temática relativa a la identidad de sexual/de género tanto de manera transversal como en las actividades tutoriales (Fernández, 2012) y la importancia de la intervención educativa en la identificación de prejuicios y el análisis de estereotipos (Sánchez, 2013).

No obstante, a pesar de estas orientaciones legales y teóricas sobre la necesidad de incluir la realidad de los colectivos LGBTI en los planes de estudio, la escuela continúa reproduciendo el modelo heteronormativo dos sexos/dos géneros/heterosexualidad, a través de algunas estrategias como las siguientes (Carrera, Lameiras, Cid, Rodríguez, y Alonso, 2015): i) Invisibilización de las aportaciones de las mujeres a la ciencia y a la cultura; ii) exclusión de la historia y aportaciones del movimiento feminista y homosexual; iii) no inclusión de experiencias sistemáticas de educación sexual, centradas en los procesos de construcción de la identidad de género, que pongan de relieve el carácter construido y contingente del sexo y del género; iv) ausencia de modelos de la diversidad corporal intersexual en el estudio de la biología

humana, presentando el dualismo sexual como verdad inmanente e incuestionable; v) uso de materiales y libros de texto con imágenes que reproducen los estereotipos y roles de género, y muestran modelos de familia y de ser persona exclusivamente heterosexuales; vi) uso de lenguaje sexista; vi) trato diferencial en función del género y rincones de juego diferenciales; y vii) ausencia de prevención y no intervención en situaciones sexistas y homófobas que tienen lugar casi a diario en las aulas.

En base a las anteriores premisas, el principal objetivo de este trabajo es identificar los conocimientos sobre la diversidad sexual, así como la apertura a relaciones con personas sexualmente diversas en un grupo de población adulta en situación de vulnerabilidad social

### **Método**

#### **Participantes**

Para llevar a cabo esta investigación, se contó con la colaboración de 15 personas que residen en una población urbana del norte de Galicia. De estas, ocho son hombres y siete mujeres, con edades comprendidas entre los 24 y los 67 años, y con una media de edad 44.9 años. Todas ellas se identifican como cisgénero y heterosexuales. Aproximadamente la mitad tienen nacionalidad española, una persona tiene nacionalidad portuguesa, y las otras siete son latinoamericanas (con nacionalidades brasileña, colombiana, dominicana, peruana y uruguaya).

Estas personas están en una situación de vulnerabilidad social y son usuarias de un centro de atención a personas sin hogar; encuadrándose en el colectivo que Sánchez (2017) considera “excluido socialmente”, al tener dificultades de acceso a las oportunidades vitales básicas que definen las conquistas de una ciudadanía plena. Se formaron tres grupos de discusión: uno de hombres, otro mixto y uno de mujeres. Con el objetivo de salvaguardar el anonimato de las personas participantes, los nombres utilizados son ficticios. Concretamente, todos los nombres utilizados fueron extraídos de un informe de Registro de Violencia contra Personas LGBT de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) (2014).

#### **Instrumento**

Se llevó a cabo un estudio cualitativo. La técnica utilizada fue el grupo de discusión que, a diferencia de otras técnicas como la entrevista, contribuye a configurar un espacio íntimo y seguro en donde las personas participantes pueden compartir sus



experiencias y opiniones, facilitando la expresión libre de ideas (Denzin y Lincoln 2000).

Con la finalidad de dar respuesta a los objetivos del estudio y de uniformizar la información obtenida en los diferentes grupos de discusión, se diseñó un guion de preguntas clave de carácter semiestructurado que no era rígido, sino que se orientó únicamente a guiar la discusión. Este guion estaba formado por cinco cuestiones relativas a los conocimientos sobre la diversidad sexual y la apertura a amistades sexualmente diversas: i) ¿Qué orientaciones sexuales conocéis?, ¿e identidades sexuales?; ii) ¿Cómo definiríais cada una de ellas?; iii) ¿A través de qué medios/fuentes conocéis estas identidades/orientaciones sexuales?; iv) ¿Por qué pensáis que hay orientaciones e identidades sexuales diferentes?; y v) ¿Tenéis o os gustaría tener amistades sexualmente diversas?, ¿por qué?

### **Procedimiento**

Para la realización de los grupos de discusión se pidió la colaboración de un centro de atención a personas sin hogar. Una vez que el centro aceptó colaborar, se solicitó colaboración entre las personas usuarias del mismo. El total de personas disponibles se distribuyó aleatoriamente en los tres grupos de discusión. Los grupos de discusión tuvieron una duración media de 68.2 minutos y un rango de 85.56 minutos (duración de la discusión en el grupo de hombres) y 32.15 minutos (duración de la discusión en el grupo mixto).

### **Análisis de datos**

Los discursos generados en los grupos de discusión fueron grabados en audio y posteriormente transcritos de forma literal. A continuación, tras una primera lectura, se procedió al análisis de los datos, a través de análisis de contenido naturalista. En el apartado de resultados se incluirán fragmentos literales extraídos del discurso de las personas participantes, con la finalidad de clarificar y dotar de contenido a las diferentes categorías de análisis identificadas. Estos fragmentos serán identificados con el grupo al que pertenecen, el nombre ficticio de la persona participante, su edad y las líneas que ocupa en la transcripción de los resultados. Asimismo, expondremos cuántos grupos hicieron referencia a cada una de las categorías de análisis, con el objetivo de dar pistas sobre la generalidad o excepcionalidad de los resultados.

## Resultados

El análisis de contenido dio lugar a dos categorías primarias: i) conocimientos sobre la diversidad sexual; y ii) contactos y relaciones con personas sexualmente diversas. De la misma forma, dentro de estas categorías se identificaron subcategorías de segundo, tercero y hasta cuarto nivel de concreción.

### Conocimientos sobre diversidad sexual

Dentro de esta categoría general se identificaron cuatro subcategorías: i) Heterocisexualidad y diversidad sexual; ii) Quién es quién: el significado de las etiquetas; iii) Fuentes de formación/información; y, por último, v) “causas” de la diversidad sexual. En la categoría de **heterocisexualidad y diversidad sexual**, nos encontramos dos categorías de tercer nivel: i) Orientaciones sexuales: de la heterosexualidad a la bisexualidad; y por otro lado ii) identidades sexuales.

Con relación a las **orientaciones sexuales: de la heterosexualidad a la bisexualidad**, los tres grupos de discusión hicieron referencia a diversas orientaciones sexuales:

Chantal Matheus: Yo, lesbianas y heterosexual...

Nataly Parra Valbuena: Heterosexual, bisexual, em.. y nada más...

Ágata de Silva: Yo...bueno... Heterosexual, bisexual y... homosexual y... más o menos eso conozco.

Kelli Nichols: Heterosexual, homosexual... lésbico...

(G3, Mujeres, líneas 16-20)

Por otro lado, haciendo referencia a la categoría de tercer nivel, **identidades sexuales**, en esta, a su vez, nos encontramos con cuatro subcategorías: i) Binarismo sexual: dos sexos y solo dos; ii) Identidades entrecruzadas: más allá de la linealidad sexo-género; iii) Conducta sexual no implica identidad sexual; y iv) Confusión orientación sexual/identidad sexual.

Empezando por, **binarismo sexual: dos sexos y sólo dos**, en el grupo de mujeres y en el grupo mixto se señaló, en un primer instante, que solo hay dos sexos legítimos:

Investigador: Vale, e identidades sexuales?

(...)

Chantal Matheus: Hombres, mujeres...

(...)

Nataly Parra Valbuena: Hombre, mujer...

(...)

Ágata de Silva: Bueno pues... hombre, mujer...

(G3, Mujeres, líneas 23-32)

En *Identidades entrecruzadas: más allá de la linealidad sexo-género*, el grupo de mujeres y el grupo de hombres hablaron de identidades que no se ajustan al modelo heteronormativo, rompiendo la coherencia sexo-género:

...travestis (G3, Mujeres, Chantal Matheus, línea 26)

Transexuales (...) transformistas (G1, Hombres, Nilson de Jesús Silvéro, línea 13)

En la tercera subcategoría, *Conducta sexual no implica identidad sexual*, personas de los tres grupos de discusión hacían una clara diferencia entre la conducta y la identidad sexual de las personas:

Pero que una persona probara algo no quiere decir que sea lesbiana, ¿entiendes? entonces... A mi siempre me han gustado los hombres... pero tengo una curiosidad, la he tenido, no me arrepiento pero... (G3, Mujeres, Kelli Nichols, líneas 154-156)

Por último, en la subcategoría de *Confusión orientación sexual/identidad sexual*, alguno de los participantes del grupo de hombres dejaban entrever sus dudas:

Miguel Torres Abarca: Eso una cosa que tengo dudas, muchas, pero no sé. La identidad es ¿si eres gay o si no?

Juan José Romero Rejes: Como dice Miguel Torres Abarca, la identidad sexual es ser lesbiana... ¿no?

Miguel Torres Abarca: Yo antes tenía dudas.

(...)

Miguel Torres Abarca: Sí, pienso igual, eso, que eso, si eres hetero..

Nilson de Jesús Silvéro: Identidad sexual es lo que cada uno es.

Edson Teixeira de Carvalho: Cómo se siente cada uno a si mismo, es eso.

Nilson de Jesús Silvéro: Lo que cada uno presenta, lo que cada uno es en su diversidad sexual.

(G1, Hombres, líneas 22-32)

En la categoría **Quién es quién: el significado de las etiquetas**, se identificaron siete subcategorías: i) Heterosexualidad: mujer con hombre/hombre con mujer; ii) Homosexualidad y lesbianismo; iii) Bisexualidad: personas que se enamoran de personas; iv) Mujer y hombre: creadoras y reproductores; v) Transexualidad; vi) Travestis/ transformistas; e vii) Intersexualidad = hermafroditismo.

Haciendo referencia a la primera subcategoría **heterosexualidad: mujer con hombre/hombre con mujer**, esta fue señalada en el grupo de mujeres:

... heterosexual es mujer con hombre... (G3, Mujeres, Zelaya García, línea 39)

La heterosexualidad es mujer con hombre (G3, Mujeres, Chantal Matheus, línea 70)

En la segunda subcategoría, **homosexualidad y lesbianismo**, nos encontramos con cuatro categorías de cuarto nivel: i) Personas normales a las que hay que respetar; ii) Personas a las que les gustan otras de su mismo sexo; iii) Personas a las que les gustan “ambos sexos”; y iv) Hombres y mujeres que rompen el estereotipo de género.

Empezando con la categoría *Personas normales a las que hay que respetar*, todos los grupos expresaron algún comentario de este tipo:

Jorge Selarón: Como normales...Cualquiera identidad sexual, que cualquiera persona tenga... pues es lo mismo, o sea es normal para mi...

Erick Martínez: Es normal, cada uno que sea de la forma (...) que quiera ser.

(...)

Tiffany Holder: Cada quien de su vida puede hacer lo que quiera, y hay que respetarla.

(G2, Mixto, líneas 59-63)

En lo que respecta a la categoría *Personas a las que les gustan otras de su mismo sexo*, se da esta definición en dos grupos:

El lesbianismo, mujer con mujer, bien...(G1, Hombres, Nilson de Jesús Silvéro, línea 486)

La homosexualidad es hombre con hombre...(G3, Mujeres, Chantal Matheus, línea 70)

Por lo que respecta a la categoría *Personas a las que les gustan "ambos sexos"*, tan sólo el grupo de mujeres hizo referencia a este concepto:...Homosexual, pues un chico o una chica que le gustan ambos... ambas partes... (G3, Mujeres, Natly Parra Valbuena, líneas 76-77)

Por último, en el grupo de mujeres se hizo referencia a la definición de *Hombres y mujeres que rompen el estereotipo de género*, con comentarios tales como:

...Yo sabía que mi hermana era lesbiana porque desde pequeña mi madre compraba la ropa y nos la mandaba probar y ella siempre cogía la ropa de mi hermano, no le gustaba nada de mujer, ni vestido, nada, eh... jugar con muñecas... siempre deporte de hombres... y yo decía es marimacho, y mi madre me decía, me daba, me pegaba "no hables eso, no es eso"... ( G3, Mujeres, Kelli Nichols, líneas 197-201)

Referente a la categoría de tercer nivel, en la que se define la **bisexualidad** como *personas que se enamoran de personas*, el grupo de mujeres señala que:

La bisexualidad, me parece que es más(...) para mí es una persona que... que se enamora más que nada de la personalidad de la otra persona, o sea no se enamora mucho porque sea hombre o mujer, sino que ve más lo de dentro como lo llena, lo que es más la persona... ( G3, Mujeres, Nataly Parra Valbuena, líneas 321-326)

*Mujer y hombre: creadores y reproductores*, es otra categoría de tercer nivel, identificada también en el grupo de mujeres:

Una mujer es creadora...y un hombre es un reproductor también, un creador...(G3, Mujeres, Zelaya García, líneas 68-75)Dentro del apartado de **Transexualidad**, nos encontramos con:

i) Personas que nacen con un sexo y se definen del otro sexo; ii) Hermafroditas; y iii) Travestis que se operan.

En cuanto a la primera subcategoría, *Personas que nacen con un sexo y se definen de otro sexo*, este es el concepto de transexualidad aportado por el grupo de hombres:

El ser transexual, digo yo, a mi entender, que yo no entiendo nada de eso....es un hombre que nació, con un cambio genético, o sea con más hormonas femeninas que masculinas, siente que está dentro de un cuerpo de mujer y entonces no se siente conforme con el cuerpo de hombre que tiene... (G1, Hombres, Nilson de Jesús Silvéro, líneas 566-569)

En la segunda subcategoría, *Hermafroditas*, se observa que hay confusión entre la transexualidad y la intersexualidad, identidad a la que se refieren con un nombre excesivamente médico y patológico

Investigador: ...Un niño que nace con pene y se siente mujer, ¿a eso cómo se le llama?

Zelaya García: ¿Hermafrodita, no?

(G3, Mujeres, líneas 84-85)

Otra categoría que define la transexualidad como travestismo y que salió a la luz en todos los grupos fue la denominada *Travestis que se operan*:

Investigador: ¿A ver, cual es vuestra opinión de la transexualidad?

José Selarón: Esas personas tienen que estar a tratamiento psicológico, y el psicólogo o la persona que lo trate dirá el que predomine en su ser, en su sexo, en su persona para hacer un tratamiento acorde y a mí me parece totalmente aceptable...

Erick Martínez: Yo opino también que, si tienen dinero para poder operarse, hay mucha gente que quisiera ser eso, pero dicen que esa operación vale mucho dinero.

(G2, Mixto, líneas 187-193)

Otra categoría de tercer nivel, *Travestis/transformistas*, fue identificada en el grupo de hombres y en el mixto:

Un transformista o travesti es aquel que se ve de mujer pero, digamos, no es homosexual. Gusta de vestir de mujer porque...porque le da la gana digo yo, pero no es homosexual...( G2, Hombres, Nilson de Jesús Silvéro, líneas 107-109)

Por último, se identificó también la categoría *Intersexualidad=hermafroditismo*. Así el investigador introdujo el concepto de intersexualidad, que fue denominada por el grupo mixto como “hermafroditismo”:

Investigador: ...Os faltó hacer referencia a las personas intersexuales, las cuáles son personas que nacen con genitales ambiguos y que normalmente en el momento del nacimiento se les hace encajar en una de las dos casillas (hombre/mujer) mediante una operación.

(...)

Jorge Selarón: vamos hermafrodita... ¡Sí tiene los dos sexos!

(...)

Jorge Selarón: o sea...¿ Qué hay personas que tienen pene y vulva?

Investigador: Claro...

Erick Martínez: ¿No tiene familia esa gente?

(G2, Mixto, líneas 104-123)

Continuando con otra categoría de segundo nivel **Fuentes de formación/información**, nos encontramos con cuatro subcategorías: i) Experiencias propias; ii) Iguales iii) Medios de comunicación; y iv) Escuela, siendo la escuela la fuente de formación/información menos identificada:

...hasta yo también he tenido curiosidad (risas), ya probé... y es algo que... no puedo decir que sea malo..., pero... me gustan los hombres, es bueno, se disfruta mucho...(G3, Mujeres, Kelli Nichols, líneas 55-57)

Por medios de televisión y prensa. (G2, Mixto, Erick Martínez, línea 68)

Yo en el colegio... (G3, Mujeres, Nataly Parra Valbuena, línea 52)

Otra categoría de segundo nivel identificada fue “*Causas de la diversidad sexual*”, en donde se encontraron a su vez cinco subcategorías: i) La naturaleza: genes y hormonas; ii) El ambiente: educación y cultura; iii) Naturaleza y ambiente; iv) La subjetividad individual y la identidad sexual “no fija”; y v) El vicio.

Si hablamos de *Naturaleza: genes y hormonas*, todos los grupos hacen alusión a esta categoría:

Ser homosexual no es porque de hoy para mañana digas: “mamá quiero ser homosexual”. Es por culpa de las hormonas, tiene hormonas femeninas. Sí, es más, normalmente los homosexuales y los transexuales, o cualquier identidad distinta, es porque tiene hormonas femeninas, es un cambio genético. (G1, Hombres, Nilson de Jesús Silvéro, líneas 44-52)

En la subcategoría de *Ambiente: educación y cultura*, tan sólo el grupo de mujeres hizo referencia a ella:

...hay mucha gente que tiene la curiosidad que tú sentiste (...) mucha gente se reprime de hacer las cosas por lo que dirán, y me parece muy bien, si tenías ganas... Eres un ser humano normal.. (G3, Mujeres, Nataly Parra Valbuena, líneas 159-162)

En *Naturaleza y ambiente*, que aparece en todos los grupos, se citan comentarios, tales como:

Hay gente que nace y gente que se hace... gente que nace con la flor y hay quien nace sin la flor. (G2, Mixto, Cecilia Marahouse, líneas 84-89)

Finalmente, *La subjetividad individual y la identidad sexual “no fija”*, es una de las “causas” apuntada solo en el grupo de mujeres:

...luego los curiosos se apuntan, como yo... yo me apunté, estaba ya cansada de relaciones que habían sido muy infructuosas(...) y cuando veía una chica masculina me llamaba la atención, entonces decidí probar... probé, me encantó pero no sería capaz... no sé... no llegué a un punto de decir “mira voy para el otro lado” porque me gustaban los hombres, me siguen gustando, entonces (...) hasta tuve una de joven y todo y... fenomenal... pero no pude corresponder... sus sentimientos, no... pero yo creo que es normal, no es una cosa de otro mundo, hasta incluso porque las personas del mismo sexo se comprenden mejor. (G3, Mujeres, Kelli Nichols, líneas 115-125)

Por último, *El vicio*, fue una de las causas puestas de relieve tanto en el grupo de hombres como de mujeres:

...y otros se hacen y no es por cuestión de probar sexo ni nada, es cuestión de vicio... yo conozco... tengo amigos míos que tuvieron tanta mujer, tanta mujer que llegó un momento que ya quedaron hartos de la mujer y dijeron “voy a cambiar y voy a probar con un hombre” y probaron y gustaron, entonces es cosa de practicar y de... de... probar. (G3, Mujeres, Ágata de Silva, líneas 107-111)

### **Contacto con la diversidad sexual**

Esta categoría está formada por cuatro subcategorías: i) Familia; ii) Amigos/as; iii) Vecinos/as; y iv) Conocidos/as. Se observa que el grupo de mujeres es el que afirma

tener más contacto con la diversidad sexual, tanto en el ámbito familiar, como de amistades y vecinos/as, seguido del grupo de hombres (con amistades y conocidos/as) y del grupo mixto (solo conocidos/as):

...Yo tengo en la familia, tengo... lesbianas, gay... (G3, Mujeres, Kelli Nichols, líneas 125-126)

Yo tengo un amigo muy próximo que es gay. (G3, Mujeres, Zelaya García, línea 169)

... vecinos... son compatriotas que ya se operaron... (G3, Mujeres, Chantal Matheus, líneas 170)

### Conclusiones

Como vimos, la finalidad de este estudio era la identificación de los conocimientos sobre la diversidad sexual, y la apertura a relaciones con personas sexualmente diversas. Para ello llevamos a cabo grupos de discusión y analizamos de forma naturalista el contenido de los discursos. El análisis del contenido dio lugar a dos categorías primarias: i) conocimientos sobre la diversidad sexual; y ii) contactos y relaciones con personas sexualmente diversas.

Los resultados del trabajo ponen de relieve que los conocimientos en relación a la diversidad sexual son semejantes en los tres grupos. Destaca el desconocimiento de la intersexualidad, que es invisibilizada, patologizada y equiparada al hermafroditismo. Por lo que respecta a las “causas” de la diversidad sexual se prima la biología frente a la cultura. En cuanto a las fuentes de información se identifican varias, siendo la minoritaria la escuela. En relación al contacto con la diversidad sexual, los tres grupos afirman tener familiares y amistades con sexualidades diversas, siendo las mujeres las que muestran una mayor apertura. Estos resultados ponen de relieve la necesidad e incluir la realidad LGBTIQ en la escuela, tal y como destacan los estudios y la legislación vigente.

### Referencias

- Berlant, L. y Warner, M. (1998). Sex in public. *Critical Inquiry*, 24 (2), 547-566.
- Burgos, E. (2007). Identidades Entrecruzadas. *Thémata, Revista de filosofía*, 39, 245-253.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. London and Ney York: Routledge.
- Butler, J. (1993). *Bodies that matter: On the Discursive Limits of “Sex”*. London and New York: Routledge.

- Carrera, M.V., Lameiras, M., Cid, X.M., Rodríguez, Y., y Alonso, P. (2015). De las tecnologías del género a las tecnologías de la subversión, un desafío pedagógico para la Educación Social. *RES, Revista de Educación Social*, 21, 1-20.
- Carrera, M.V., Lameiras, M., DePalma, R., y Ricoy, R. (2013). Pathologizing gender identity: An analysis of Spanish Law 3/3007 and its implications for diversity. *Journal of Gender Studies*, 22(2), 206-220. doi: 10.1080/09589236.2012.708827
- Carvajal, A. (2018). Transexualidad y transfobia en el sistema educativo. *Humanidades*, 8 (1), 137-181. doi: 10.15517/h.v8i1.31467
- CIDH. (2014). *Registro de Violencia contra Personas LGBT*. Recuperado de <http://www.oas.org/es/cidh/multimedia/2015/violencia-lgbti/registro-violencia-lgbt.html>
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (Eds.) (2000). *Handbook of qualitative research* (2<sup>nd</sup> Ed.). London: Sage.
- Fernández, E. (2012). Orientación y atención a la diversidad. En L.M. Sobrado, E. Fernández y M.L. Rodicio (Coords.), *Orientación Educativa. Nuevas perspectivas* (pp.112-134). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE n° 106*, de 4 de mayo de 2006
- Leyorgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *BOE, n° 295*, de 10 de diciembre de 2013
- Ley 2/2014, de 14 de abril, por la igualdad de trato y la no discriminación de lesbianas, gays, transexuales, bisexuales e intersexuales en Galicia. *Diario Oficial de Galicia, n° 295*, 25 de abril de 2014.
- Miller, S. J. (Ed.) (2018). *Enseñando, afirmando y reconociendo a jóvenes trans\*+ y de género creativo: un marco de enseñanza queer*. Santiago de Chile: Universidad Alberto Urtado.
- Nieto, J. A. (2003). *Antropología de la sexualidad y diversidad cultural*. Madrid: Talasa.
- Platero, R. (2014). *TRANS\*exualidades. Acompañamiento, factores de salud y recursos educativos*. Barcelona: Bellaterra.
- Sánchez, M. F. (2013). Orientación inclusiva, diversidad y factores de riesgo. En M. F. Sánchez (Coord.), *Orientación profesional y personal* (pp.45-74). Madrid: UNED.



Sánchez, M. R. (2017). Las personas “sin hogar”. Un marco para el análisis sociológico.  
*Revista de Ciencias Sociales*, 12(1), 119-143 doi: 10.14198/OBETS2017.12.1.05



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Desafios e limitações às práticas educativas em estabelecimento prisional

Challenges and limitations to educational practices in prison establishments

Maria Almeida (0000-0003-1491-4826)\*, Susana Henriques (0000-0002-7506-1401)\*\*

\* Laboratório de Educação e Ensino a Distância, Universidade Aberta \*\*Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL) / Centro de Investigação e Estudos em Sociologia (CIES-IUL);  
Universidade Aberta (UAb)

Autor de contacto: Maria Almeida, email: [mp5392@gmail.com](mailto:mp5392@gmail.com)

## Resumo

O presente trabalho de investigação faz parte de um projeto desenvolvido no âmbito curso de Mestrado de Administração e Gestão Educacional da Universidade Aberta sobre o tema “O impacto das lideranças escolares nas práticas educativas do sistema prisional. Estudo de Caso numa escola secundária.” Reconhecendo que um dos aspetos importantes para a inclusão social dos reclusos é a melhoria das suas qualificações a investigação teve como foco o impacto das diretrizes das lideranças escolares de uma escola secundária na educação escolar dos reclusos de um estabelecimento prisional regional da sua área geográfica. Esta investigação consistiu num estudo de caso cujo propósito foi a descrição e a interpretação de uma realidade particular com a aplicação de uma metodologia mista, a qual abrangeu métodos qualitativos - inquérito por entrevista semiestruturada e pesquisa documental – e métodos quantitativos através de um inquérito por questionário fechado. Sobressai que a educação na prisão está sujeita a um forte controle relacionado com o cumprimento de regras e de procedimentos, para além de se debater com fracos recursos financeiros, físicos e tecnológicos limitando a ação educativa. Esta conjuntura aliada a alguma desvalorização da docência na prisão, concorre para que a educação neste contexto possa ser percecionada como uma segunda prioridade educativa. Estas circunstâncias evidenciam algumas tensões entre a intenção e a ação demonstrada pelas lideranças escolares no estabelecimento de condições para a concretização do direito a educação de qualidade por parte dos reclusos do estabelecimento prisional regional. Tensões com potencial impacto nos processos de inclusão social destes sujeitos.

*Palavras-chave:* direito à educação, prisão, inclusão social, liderança escolar.

## Abstract

The present research work is part of a project developed in the course of Master's degree in administration and educational management of the Open University on the theme "The impact of school leaders on the educational practices of the prison system. A case study in a secondary school." Recognizing that one of the important aspects for the social inclusion of prisoners is the improvement of their qualifications, the research focused on the impact of the school leadership guidelines of a secondary school in the school education of inmates of a Regional Correctional Facility in its geographic area. This investigation consisted of a case study whose purpose was the description and interpretation of a particular reality with the application of a mixed methodology, which covered qualitative methods-inquiry by semi-structured interview and research Documents – and quantitative methods through a closed questionnaire survey. It stands out that education in prison is subject to a strong control related to the fulfilment of rules and procedures, in addition to debating with weak financial, physical and technological resources limiting the educational action. This conjuncture allied to some devaluation of teaching in prison, competes that education in this context can be perceived as a second educational priority. These circumstances show some tensions between the intent and action demonstrated by school leaders in establishing conditions for the realization of the right to quality education by inmates of the prison establishment Regional. Tensions with potential impact on the social inclusion processes of these subjects.

*Keywords:* right to education, imprisonment, social inclusion, school leadership

## Introdução

A educação na prisão é um direito de todos, incluindo dos sujeitos privados de liberdade, e responsabilidade dos estados devendo possibilitar o desenvolvimento de competências e habilidades para que os indivíduos possam viver em sociedade de forma autónoma e livre. A ação educativa deve ter em conta as práticas sociais e culturais, as vivências do passado, bem como as necessidades e expectativas dos reclusos, as quais não devem ser defraudadas para que não se corra o risco, tal como afirma Arroyo (2017), da prática pedagógica se resumir a debates sobre métodos, organização, calendarização, processos de avaliação, entre outros, perdendo-se a sua eficácia e a sua finalidade superior. A prisão, apesar da sua estrutura e organização rígida, visa, de forma algo antagónica, a implementação de um processo educativo escolar que proporcione ao indivíduo a estrutura, a autonomia, o dinamismo e as competências de cidadania adequados a um futuro projeto de vida integrado na sociedade livre.

A pesquisa que realizámos consistiu num estudo descritivo, em que a finalidade foi a descrição rigorosa e perceptível do objeto de estudo – o impacto das lideranças escolares de uma escola secundária na educação escolar dos alunos de estabelecimento prisional da mesma área geográfica. Deste modo, a pesquisa foi dirigida a um caso particular e visou a descrição de uma relação, bem como a sua compreensão e interpretação a partir de diferentes perspetivas tendo-se definido o seguinte problema principal de investigação:

- Qual o impacto das diretivas das lideranças escolares de uma escola secundária na educação escolar dos reclusos de um estabelecimento prisional regional da sua área geográfica?

O trabalho de investigação assumiu como pressuposto o direito à educação dos reclusos de um estabelecimento prisional regional acordado por diferentes estados através de compromissos e declarações conjuntas. E assenta na análise das dificuldades e desafios que se colocam, atualmente, às lideranças escolares de uma escola secundária e de um estabelecimento prisional da mesma área geográfica, relativamente ao processo educativo de carácter escolar no contexto desfavorável da prisão. Este ponto de vista está de acordo com os diferentes propósitos do processo investigativo que Hill e Hill (2005) estabelecem como primeiro objetivo de uma investigação - baseada na observação - a procura de explicações e a interpretação de fenómenos de cariz social para a produção de novo conhecimento.

No seguimento do que atrás foi exposto estipulou-se o seguinte objetivo geral para a presente investigação - avaliar o impacto das diretivas das lideranças escolares de uma escola secundária na educação escolar dos reclusos de um estabelecimento prisional regional da sua área geográfica- tendo sido definido, assim, os seguintes objetivos específicos: conhecer a natureza da relação institucional entre o estabelecimento prisional regional e a escola secundária da sua área geográfica; identificar a articulação entre o projeto educativo do estabelecimento prisional regional e o projeto educativo da escola secundária da sua área geográfica; caracterizar a educação escolar do ensino secundário desenvolvida no estabelecimento prisional regional pela escola secundária da sua área geográfica; identificar os desafios e as limitações impostas às orientações educativas das lideranças escolares da escola secundária no estabelecimento prisional regional da sua área geográfica; indicar recomendações com vista à melhoria da qualidade do serviço educativo prestado aos reclusos de um estabelecimento prisional regional, da responsabilidade das lideranças escolares da escola secundária da sua área geográfica.

### **Método**

A atual investigação constituiu-se num estudo de caso sendo a particularização o seu propósito fundamental estabelecendo-se como “a estratégia preferida quando se quer responder a questões de ‘como’ e ‘porquê’” (Yin, 1988 apud Carmo & Ferreira, 1998:216) ou quando “se procura algo de muito universal no mais particular” (Erickson, 1986 apud Ponte, 2006:13). Com a mesma perspetiva, Ponte preconiza que um estudo de caso propõe-se a reconhecer:

uma entidade bem definida como uma pessoa, um sistema educativo, uma política ou qualquer outra unidade social. O seu objetivo é compreender em profundidade o “como” e os “porquês” dessa entidade, evidenciando a sua identidade e características próprias, nomeadamente nos aspetos que interessam ao pesquisador (Ponte, 2006:2).

Reconhecendo-se, em primeiro lugar, que os estudos de caso “na sua essência, parecem herdar as características de investigação qualitativa” (Meirinhos & Osório, 2010:52) no que diz respeito aos procedimentos metodológicos. E entendendo-os “como um conjunto concertado de operações que são realizadas para atingir um ou mais objetivos, um corpo de princípios que presidem a toda a investigação organizada, um conjunto de normas que permitem selecionar e coordenar técnicas” (Madeleine Grawitz, 1993 apud Carmo & Ferreira, 1998:193) optámos por uma metodologia mista contemplando métodos qualitativos – pesquisa documental e inquérito por entrevista semiestruturada – para além de métodos quantitativos – inquérito por questionário composto por questões fechadas devido, essencialmente, a limitações temporais para a

consecução da investigação. Esta última opção poderia fornecer, eventualmente, uma informação menos detalhada, mas as entrevistas semiestruturadas permitiram obter particularidades da lecionação em meio prisional, julgando-se que estes “discursos são conjuntos de afirmações que concedem densidade simbólica e coerência narrativa ao fenómeno estudado sob diversos pontos de vista” (Torres & Palhares, 2014: 176). Apesar de alguns autores evidenciarem algumas objeções à aplicação conjunta das metodologias qualitativa e quantitativa, seguimos a recomendação de que “um investigador para melhor resolver um problema de pesquisa não tem de aderir rigidamente a um dos dois paradigmas (qualitativo e quantitativo), podendo mesmo escolher uma combinação de atributos pertencentes a cada um deles” (Reichardt & Cook, 1986 apud Carmo & Ferreira, 1998:194). Além disso foi tida em conta a perspetiva de Patton, que defende que uma das condições para que o plano de pesquisa se torne mais consistente é a efetivação de um processo de triangulação envolvendo uma conjunção dos dois tipos de metodologias e de dados obtidos através de diversas fontes para o estudo do mesmo acontecimento (Patton, 1990 apud Carmo & Ferreira, 1998: 198).

**Participantes.** A população que serviu de estudo à presente investigação foi um “conjunto de elementos que têm uma determinada característica em comum” (Torres & Palhares, 2014:135). Trata-se nesta investigação do grupo de docentes e de líderes escolares e a nível prisional com responsabilidades na educação de nível secundário no estabelecimento prisional regional e, como tal, os participantes deste estudo de caso foram a diretora da escola secundária, a coordenadora da escola secundária para o ensino na prisão, a diretora do estabelecimento prisional regional da mesma área geográfica e os docentes da escola secundária que lecionam no estabelecimento prisional regional daquela área geográfica. Em relação às três primeiras participantes foi realizada uma entrevista semiestruturada e em relação aos últimos foi aplicado um inquérito por questionário fechado. Este último foi aplicado aos docentes através de formulários google e enviado/recebido, de forma ágil, através do correio eletrónico profissional. Como a dimensão do número de professores foi pequena (cinco) considerou-se não ser necessário proceder a um processo de amostragem, razão pela qual este estudo de caso incidiu sobre todos os docentes.

De acordo com Carmo e Ferreira as investigações sobre prisões são “exemplo de pesquisa com fortes condicionamentos institucionais (ou grupais), limitações essas que devem ser consciencializadas pelo investigador e por ele partilhadas no relatório final a fim de que os seus resultados possam ser alvo de uma avaliação contextual adequada” (Carmo e Ferreira,1998:175).

Esta situação foi sentida nesta investigação, pois, devido às greves dos guardas prisionais e às múltiplas dificuldades que daí sucederam conduziram à situação de que a entrevista à diretora do estabelecimento prisional tenha sido respondida por escrito perdendo-se, pois, a interação pessoal que enriquece uma conversação.

**Tratamento de dados.** Após a realização das entrevistas, da pesquisa documental e da aplicação dos questionários a informação não ficou logo acessível, pelo foram necessários procedimentos subsequentes. Assim, a análise das entrevistas semiestruturadas e da documentação foi efetuada com recurso à análise de conteúdo (Laurence Bardin, 2018), enquanto que a análise dos questionários foi realizada a partir do tratamento estatístico dos dados obtidos com recurso a um editor de folha de cálculo.

### Resultados

Todos os docentes inquiridos são portadores de habilitação ao nível da licenciatura e têm, maioritariamente, idade acima dos quarenta anos e uma vasta experiência – mais de dez anos - na lecionação em contexto prisional. A partir dos questionários aplicados a estes docentes é possível aferir o seguinte: os recursos físicos do estabelecimento prisional não são adequados às exigências do currículo educativo; os reclusos não têm um acesso facilitado às tecnologias de informação e comunicação; existe trabalho colaborativo entre os estudantes reclusos; os recursos educativos no estabelecimento prisional não são atualizados; tem lugar um trabalho colaborativo entre o professores, bem como entre o corpo docente que leciona no estabelecimento prisional e os guardas prisionais; subsistem dificuldades no acesso dos reclusos a recursos educativos necessários à sua educação; a liderança escolar apoia os docentes na sua prática letiva em contexto prisional; o plano de formação contínua docente é adequado às necessidades sentidas pelos docentes do estabelecimento prisional; persistem dificuldades na implementação de tarefas/atividades que tenham em conta a experiência escolar dos estudantes reclusos mas, no entanto, aquelas que são desenvolvidas têm em conta a sua experiência de vida e os seus objetivos de futuro; prevalecem constrangimentos na colaboração da direção do estabelecimento prisional com os docentes mas existe uma boa articulação entre as lideranças escolares com a primeira; as regras e os procedimentos do sistema prisional limitam e condicionam o trabalho escolar desenvolvido pelos docentes junto dos reclusos e as transferências entre estabelecimentos prisionais prejudicam o trabalho educativo com os reclusos; o projeto educativo da escola contempla a especificidade da educação em contexto prisional segundo a opinião dos docentes

## PRÁTICAS EDUCATIVAS NUM ESTABELECIMENTO PRISIONAL

mas denota-se uma incoerência quando são questionados acerca da explicitação do ensino na prisão nos documentos orientadores da escola, do qual o projeto educativo faz parte; a educação dos reclusos contempla de forma satisfatória a área da cidadania e dos direitos humanos; as planificações das tarefas/atividades têm em conta as características da educação de adultos; a maioria dos docentes não tem uma opinião formada sobre a importância das tecnologias de informação e comunicação na educação dos reclusos; a educação na prisão é considerada relevante para a reinserção social dos reclusos e estes reconhecem a importância da educação em contexto prisional. Finalmente, torna-se necessário referir que dos resultados obtidos a partir da aplicação do questionário fechado aos docentes não foi possível inferir os seguintes aspetos: a adequação dos horários do estabelecimento prisional às tarefas educativas; existência de trabalho cooperativo entre o corpo docente e os técnicos de reinserção; o envolvimento de parceiros exteriores nas atividades desenvolvidas e a adequação das atividades desportivas e culturais a este contexto.

Das entrevistas foi possível deduzir o seguinte: existe um protocolo de cooperação entre as duas instituições (escola e estabelecimento prisional) e uma colaboração muito próxima com o objetivo principal da reinserção social e profissional dos reclusos; persiste uma harmonização de interesses e estratégias mas as questões de segurança e financeiras restringem a colaboração entre as duas entidades; constata-se uma abertura, por parte da direção do estabelecimento prisional, na parceria com a escola secundária e existe empenho por parte das duas lideranças para se atingirem resultados escolares satisfatórios que implicam, conforme a situação do recluso, a melhoria do nível académico, a aquisição da escolaridade obrigatória, a valorização pessoal e a conquista de novas competências; existe um protocolo conjunto com uma instituição universitária o qual permite que os reclusos acedam a cursos do ensino superior; mantém-se uma visão do direito à educação - integrada no sistema público sendo o estado responsável pela criação das condições para a sua concretização - permanente e ao longo da vida, sendo encarada como um processo de ressocialização mas, também, de reflexão; os projetos educativos da escola e do estabelecimento prisional contemplam a educação de adultos mas, no primeiro caso, o documento não enfatiza a educação em contexto prisional; os reclusos são provenientes, na sua maioria, de famílias destruídas e ligados à marginalidade e ao ingressarem no Curso de Educação e Formação de Adultos (EFA) – o que pode ser feito em qualquer momento - preenchem uma ficha de perfil, a qual possibilita a análise e tipificação – em A, B e C em função das suas habilitações



escolares - da sua experiência escolar e laboral, competências linguísticas e tecnológicas, para além dos seus interesses procurando-se adequar a formação ao perfil do formando; sobressai, ainda, que a educação de adultos é sentida como um trabalho educativo menor mas existe satisfação profissional docente no trabalho desenvolvido com os adultos reclusos, tendo estes necessidade de se afirmarem interagindo, fortemente, com os formadores e com os outros presos; os recursos tecnológicos são insuficientes e obsoletos, considerando-se que o acesso (limitado) a ferramentas tecnológicas atualizadas é um importante fator de melhoria do trabalho colaborativo e da qualidade do ensino na prisão constatando-se, no entanto, que a formação tecnológica não está contemplada no projeto educativo do estabelecimento prisional; as normas de conduta impõem restrições à ação educativa e existem restrições financeiras que dificultam a mesma; o corpo docente planifica e implementa uma oferta diversificada de atividades ajustada às restrições da prisão- como por exemplo, o visionamento de documentários e filmes pedagógicos - e, algumas delas, envolvem parceiros externos tais como o centro de saúde e o município, entre outros; no trabalho educativo com os reclusos existem três áreas de competência-chave: cidadania e profissionalidade; sociedade, tecnologia e ciência; cultura, língua e comunicação e a área de construção de um portefólio reflexivo de aprendizagem sendo o desenho curricular um documento fundamental do qual constam os referenciais por área de competência-chave.

Da análise documental não foi possível obter informação respeitante às taxas de frequência da escolaridade obrigatória ao nível do ensino secundário e às taxas de conclusão da escolaridade obrigatória ao nível do ensino secundário, mas foi possível verificar que os documentos orientadores (do qual faz parte o projeto educativo da escola) não explicitam a educação em contexto prisional e foram confirmadas algumas das opiniões das entrevistadas e dos inquiridos.

### **Discussão**

No que diz respeito à natureza da relação institucional entre o estabelecimento prisional regional e a escola secundária existe um protocolo de cooperação entre as duas instituições, no qual é firmado que a escola secundária é a entidade responsável pela lecionação dos cursos de EFA de nível secundário, tendo lugar uma compatibilização de interesses e de estratégias na concretização de estratégias que sirvam a população prisional e que objetivam a reinserção social dos reclusos. O projeto educativo da escola secundária contempla a missão de lecionação dos cursos EFA com o propósito de contribuir para a formação integral dos adultos e de promover os

valores da inclusão, da cooperação e da responsabilidade, entre outros. Esta intenção, em contexto prisional, afigura-se contrária à perspectiva de que é irrealizável a harmonização da finalidade da educação na prisão com o desenvolvimento do indivíduo (Foucault apud Scarfó, 2006). No entanto, como este documento orientador da escola não especifica a educação e formação de adultos em contexto prisional esta condição distintiva não é suficientemente clara no projeto educativo da escola secundária. Esta realidade está em conformidade com o entendimento de que a educação em contexto prisional não constitui uma primeira prioridade (Goffman, 2005 apud Hoffman, 2008). Em contrapartida, o projeto educativo do estabelecimento prisional regional está em conformidade com a ideia de que a educação na prisão deve levar em conta as distintas dimensões do preso, os seus direitos e o seu desenvolvimento global (Scarfó, 2006). Constata-se, de forma inesperada, que a formação tecnológica não é considerada no projeto educativo do estabelecimento prisional verificando-se, também, uma falta de articulação explícita entre o projeto educativo do estabelecimento prisional regional e o projeto educativo da escola secundária. Destaca-se, ainda, a educação permanente e ao longo da vida do indivíduo proporcionada pelo ensino público como um processo humanista único para a ressocialização do recluso possibilitando, também, a conquista de uma prática reflexiva sobre o seu percurso de vida, bem como a capacidade para pensar e atuar perante a adversidade.

Quanto à organização do espaço no estabelecimento prisional existem salas de aula e a biblioteca – onde os reclusos não podem ser deixados sozinhos – é considerado o melhor espaço educativo. Todos os participantes nesta investigação corroboraram que existe um trabalho colaborativo no contexto prisional quer seja entre os reclusos, entre os docentes e entre os docentes e os guardas prisionais. Estas sinergias são promovidas e apoiadas pela liderança escolar. Também se observa que na educação escolar do estabelecimento prisional existem parcerias com entidades externas, designadamente, com o centro de saúde e com o município.

Quanto aos desafios e limitações que são impostas às orientações educativas das lideranças escolares da escola secundária no estabelecimento prisional regional temos a referir as questões de segurança e financeiras, as quais restringem a colaboração entre as duas entidades com consequências no processo de ensino e aprendizagem dos reclusos. Deste modo, em relação às questões de segurança prevalece o ponto de vista de que as normas e procedimentos de segurança em contexto prisional priorizam em relação a qualquer outra incumbência da instituição criando impedimentos às escolas (Aued & Scarfó, 2013). No entanto, as dificuldades

financeiras contrastam com a orientação de que a violação dos direitos dos indivíduos não pode ser fundamentada com a falta de recursos (ponto 4, Parte I, Regras Penitenciárias Europeias). A este propósito há que referir que um dos grandes obstáculos apontados são os fracos recursos físicos, educativos e tecnológicos existentes para a lecionação do currículo educativo ocorrendo, por vezes, o apoio material por parte da escola. Esta situação leva-nos a ponderar a perspectiva de que a educação proporcionada na prisão a jovens e adultos poderá não consubstanciar uma educação de qualidade (Ireland, 2011) e que a sociedade civil e o Estado não diligenciam todos os esforços na efetivação do direito à educação dos reclusos (Graciano & Schilling, 2008). Existem, ainda assim, limitações impostas ao acesso e utilização, por parte dos reclusos, às tecnologias de informação e comunicação, bem como a outros recursos educativos necessários à sua formação escolar como, por exemplo, a utilização de fotocópias. Prevalece, assim, a segurança em detrimento da reabilitação social (Foucault, 2005, Goffman, 2005, Thompson, 2002) permanecendo a prisão ainda hoje, neste aspeto e noutros, uma instituição total (Combessie, 2000a, 2003, Chantraine, 2004 apud Combessie, 2009). Também existem fortes condicionantes no trabalho educativo que advêm das transferências de reclusos entre estabelecimentos prisionais, da saída de reclusos preventivos, da colocação de reclusos em regime aberto no interior e das greves dos guardas prisionais. Do mesmo modo, as visitas externas e os eventos desportivos afetam a assiduidade dos reclusos, os quais são considerados, na sua maioria, assíduos, bem comportados e empenhados na sua própria aprendizagem e com forte elo de coesão grupal revelando, também, grande espírito solidário.

Os docentes consideram que o plano de formação contínua tem-se revelado adequado às suas necessidades no quadro do contexto prisional, mas existem constrangimentos na sua colaboração com a direção do estabelecimento prisional. Apesar desta situação, os docentes testemunham que tem lugar uma boa articulação entre as lideranças escolares e as do estabelecimento prisional. Por outro lado, o protocolo conjunto da direção da escola secundária e da direção do estabelecimento prisional com uma instituição universitária, fruto de um trabalho conjunto vigoroso, e que permitiu o acesso dos reclusos ao ensino superior foi um dos últimos grandes desígnios salientado pelas lideranças escolares e do estabelecimento prisional, pelo que a consolidação deste percurso é considerado um verdadeiro desafio.

### **Considerações finais**

Do que foi acima escrito concluímos que o impacto das diretivas das lideranças escolares da escola secundária consubstancia-se num adequado plano de formação contínua docente para os professores que lecionam no estabelecimento prisional regional, no apoio material necessário ao trabalho educativo dos professores no contexto prisional (embora limitado pelas verbas do orçamento escolar), no fomento do estreito trabalho colaborativo com a direção do estabelecimento prisional regional mas, também, entre todos os agentes intervenientes neste processo, quer sejam professores, alunos e guardas prisionais ou instituições exteriores, tais como o centro de saúde e o município. No entanto, é de referir que a intenção e a ação das lideranças escolares relativamente à educação na prisão não se encontram explicitadas nos documentos orientadores da escola secundária

Em suma e respondendo ao problema principal que serviu de ponto de partida para este trabalho de investigação – avaliar o impacto das diretivas das lideranças escolares de uma escola secundária na educação escolar dos reclusos de um estabelecimento prisional regional da sua área geográfica – evidencia-se que a educação na prisão está sujeita a um conjunto de limitações relacionadas com regras e procedimentos próprios do sistema prisional, para além de se debater com fracos recursos financeiros, físicos e tecnológicos, os quais restringem a ação educativa na instituição prisional. Por outro lado, em termos escolares a educação em contexto prisional não tem qualquer relevo nos documentos orientadores da escola secundária, não se distinguindo dos cursos EFA que são lecionados em regime noturno na instituição escolar. Estas circunstâncias, coadjuvadas pela perspetiva depreciativa sentida em relação ao trabalho educativo no estabelecimento prisional regional acrescida pelas dificuldades anteriormente mencionadas, contribuem para que a educação na prisão possa ser percecionada como uma segunda prioridade educativa, o que contraria a intenção e a ação demonstrada pelas lideranças escolares no cumprimento de diretivas nacionais e internacionais, as quais visam o direito à educação – e a uma educação de qualidade – dos indivíduos privados de liberdade. Podemos, desta forma, afirmar que um dos grandes desafios colocados à educação escolar na prisão é a de criar condições para uma educação de jovens e adultos provenientes, na sua grande maioria, de classes sociais e económicas desfavorecidas, com baixa autoestima e sucessivos fracassos escolares. Uma educação que seja integradora das diferenças culturais, étnicas e sociais e impulsionadora do desenvolvimento pessoal e profissional destes jovens e adultos.

**Bibliografia de referência**

- Arroyo, M. (2017). *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: Vozes.
- Bardin, L. (2018). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação: guia para a autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Combessie, P. (2009). *Sociologie de la prison*. (3:<sup>a</sup> Edição). Paris: La Découverte.
- Conselho da Europa (2006). *Regras Penitenciárias Europeias*. Disponível em: <http://www.dgsp.mj.pt/paginas/documentos/informacoes/legislacao/RPEuropeias.pdf>.
- Goffman, E. (2017). *Estigma- Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada*. (4<sup>a</sup> Edição). Rio de Janeiro: LTC.
- Hill, M. & Hill, A. (2005). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Hoffmann, M. (2008). *Características dos processos de aprendizagem de comportamentos inusitados de reclusos em uma organização prisional*. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91699>.
- Meirinhos, M., Osório, A. (2010). *O estudo de caso como estratégia de investigação em educação*. *Eduser - Revista de Educação*, [S.l.], vol. 2, n. 2, dec. 2016. Disponível em: <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/24>.
- Ponte, J. P. (2006). *Estudos de caso em educação matemática*. *Bolema*, 25, pp. 105-132. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3007/1/06-Ponte%28BOLEMA-Estudo%20de%20caso%29.pdf>.
- Scarfó, F. & Aued, V. (2013). *El derecho a la educación en las cárceles: abordaje situacional. Aportes para la reflexión sobre la educación como derecho humano en contextos de la cárcel*. *Revista Eletrónica de Educação*. São Carlos, SP: UFSCar, v.7,n.º1, pp. 88-98. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>.
- Scarfó, F. (2006). *Trabajo de Investigación Final de Tesina - Los fines de la educación básica en las cárceles en la Provincia de Buenos Aires*. Disponível em: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte400>.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España

Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)

Universidade da Coruña, Universidade do Minho

“Hacerse niña, hacerse niño”: la influencia de los estereotipos de género en los intereses y expectativas de niñas y niños de educación infantil

“Becoming a girl, becoming a boy”: the influence of gender stereotypes on the interests and expectations of pre-school children

Nuria Álvarez Rodríguez, María Victoria Carrera-Fernández y Xosé Manuel Cid  
Fernández

Universidad de Vigo

\* María Victoria-Carrera Fernández

mavicarrera@uvigo.es

Facultade de Ciencias da Educación de Ourense, Universidade de Vigo

Avda. Castelao s/n, 32004, Ourense

## Resumen

Desde el momento del nacimiento la familia se comporta de manera diferente dependiendo del sexo de asignación. El objetivo de este trabajo es conocer la influencia de los estereotipos de género en los intereses y expectativas de 11 niñas y 7 niños de Educación Infantil con una media de edad de cinco años. Para ello se realizó una entrevista individualizada sobre intereses personales. Los resultados ponen de relieve que aproximadamente la mitad de las niñas señalan como dibujos favoritos los considerados “tradicionalmente femeninos”, repartiéndose la otra mitad a partes iguales entre dibujos “tradicionalmente masculinos” y neutros. Los niños no señalan entre sus dibujos favoritos ninguno de tipo “tradicionalmente femenino”. En cuanto a los personajes favoritos, la mitad de las niñas escogen a personajes femeninos y solo una niña se identifica con un personaje masculino. Por su parte, ningún niño se identifica con un personaje femenino. En cuanto a sus colores favoritos, más de la mitad de las niñas escogen colores tradicionalmente femeninos, un tercio escogen colores neutros y solo una de ellas escoge el color azul, asociado tradicionalmente a los niños. De forma opuesta, ningún niño escoge un color “tradicionalmente femenino”. Finalmente, en cuanto a la profesión que le gustaría desempeñar en el futuro, el 80% de las niñas escoge profesiones tradicionalmente femeninas, mientras que todos los niños optan por profesiones tradicionalmente masculinizadas. Los resultados ponen de relieve que los intereses y expectativas en la infancia está fuertemente estereotipados, especialmente en el caso de los niños

*Palabras clave:* estereotipos de género, socialización de género, intereses personales.

## Abstract

From the moment of birth, the family behaves differently depending on the sex of the assignment. The objective of this work is to know the influence of gender stereotypes on the interests and expectations of 11 girls and 7 boys of Pre-school Education with an average age of five years. For this, an individualized interview about personal interests was carried out. The results highlight that approximately half of the girls mark as favorite drawings the ones considered "traditionally female", distributing the other half equally between "traditionally masculine" and neutral drawings. The boys do not indicate among their favorite drawings any of the "traditionally feminine" type. As for the favorite characters, half of the girls choose female characters and only one girl identifies with a male character. On the other hand, no boys identify with a female character. As for their favorite colors, more than half of the girls choose traditionally feminine colors, a third choose neutral colors and only one of them chooses the blue color, traditionally associated with boys. Conversely, no boys choose a "traditionally feminine" color. Finally, regarding the profession that she would like to play in the future, 80% of girls choose traditionally female professions, while all boys opt for traditionally masculinized professions. The results highlight that the interests and expectations in childhood are strongly stereotyped, especially in the case of boys.

*Keywords:* gender stereotypes, gender socialization, personal interests.

A partir del nacimiento, el niño o la niña necesita integrarse en la sociedad, para ello es necesario el proceso de socialización que puede definirse, tal y como señala Carrasco (1973, p.26), como “el proceso de influjo mutuo entre una persona y semejantes, a través del cual la sociedad trasmite los valores propios de una sociedad particular, que se inicia con el nacimiento y termina con la muerte del individuo”.

Esta socialización está estructurada por la interacción y la influencia de poder que ejercen ciertos grupos sobre las personas con el fin de marcar ciertos límites en la socialización. Así, tal y como destaca Cohen (1993, p.47):

La socialización es un proceso a través del cual la persona empieza a aprender el modo de vida de su sociedad a adquirir una personalidad y a desarrollar la capacidad de obrar a la vez como persona y como miembro de un grupo.

Así, si la sociedad, a través de sus diferentes agentes de socialización, moldea el comportamiento y las creencias de las personas, esta modulación no es menor en relación a la identidad, especialmente en relación a la identidad de género. En este sentido, la teórica feminista Teresa de Lauretis (1987) denomina a los agentes de socialización tecnologías del género, incluyendo entre ellos a la familia, la escuela, los iguales y los medios de comunicación. Estos agentes de socialización esculpen las identidades de género dentro de lo que Butler (1990, 1993) ha denominado matriz heteronormativa o heteronorma, en relación a un sistema androcéntrico de construcción de la identidad que hace referencia a las normas y discursos sociales relativos al género y a la orientación sexual. Estos discursos ponen de relieve el carácter natural de la dualidad del sexo (hombre/mujer), congruente con el binarismo de género (masculino/femenino), y dan lugar a identidades de género binarias, opuestas, jerárquicas y complementarias, obligatoriamente heterosexuales (Berlant y Warner, 1998).

Este proceso permanente de construcción de la identidad se inicia en el mismo momento del nacimiento en base a la marca corporal sexual del nuevo ser, que cuando no es excluyentemente femenina o masculina, como sucede en los/as bebés intersexuales, se fuerza a una de las dos casillas posibles (hombre/mujer) a través de lo que Anne Fausto-Sterling (2000) ha denominado “el calzador quirúrgico”, en relación a las modernas técnicas quirúrgicas de estética de genitales. Este primer escollo en el proceso de construcción de la identidad evidencia el carácter cultural y no esencial o natural del sexo, una de las principales premisas de la obra de Butler (1990, 1993),



enmarcada en el contexto postfeminista de la Teoría Queer, que, superando el carácter construido del género denunciado por Beauvoir en “El segundo sexo” (1949/1987), señala que el sexo siempre ha sido género, es decir que, si bien es indudable que nacemos con una realidad corporal concreta, es la cultura la que se encargará de darle significado a esta realidad, encasillándonos en dos categorías sociales excluyentes y jerarquizadas (hombre/mujer), aun cuando hay muchos otros cuerpos que no encajan en este binarismo.

Así, en base a esta marca corporal sexual, que cuando no se ajusta a los dos moldes disponibles es literalmente construida a través de las modernas técnicas quirúrgicas, se inicia un largo y tedioso proceso de “socialización” diferencial que es especialmente fuerte en la infancia y en la adolescencia, pero que se prolonga a lo largo de toda la vida.

De esta forma, los diferentes agentes de socialización se comportarán y tendrán expectativas diferenciales para niñas y niños, en la línea de los estereotipos y roles de género, que son las creencias sociales compartidas sobre cómo deben ser y comportarse los hombres y las mujeres (Lameiras, Carrera, y Rodríguez, 2013). De esta forma, las niñas son socializadas en la expresividad, la dependencia, lo doméstico, los afectos, el cuidado y el ser para el otro/a; mientras que los niños son socializados en la instrumentalidad, la independencia, lo público, la lógica, la violencia y el ser para sí. Además, ambos son socializados en la heterosexualidad complementaria como único modo válido de ser hombre o mujer. Es así como se crean dos identidades jerarquizadas, rígidas y lineales: el hombre/masculino/heterosexual y la mujer/femenina/heterosexual.

En cuanto a la familia, es necesario destacar que la socialización de género en el ámbito familiar comienza ya antes del nacimiento, durante el embarazo, cuando las madres/padres deciden conocer el sexo del/a bebé, estableciéndose desde este momento expectativas diferenciales en función de si va a ser un niño o una niña; escogiendo ropa claramente diferenciada para sus primeros meses de vida, decorando también su habitación de forma distinta, y escogiendo un nombre que le posicionará sin duda alguna en uno de los dos sexos posibles. En esta línea, tal y como señala Ana de Miguel (2015), un rito de iniciación que marcará y posicionará para siempre a la niña son los pendientes que se le ponen a la bebé nada más nacer, diferenciándola así de los varones (a los que su familia jamás perforaría las orejas) en un auténtico bautismo de género que indica la voluntad (a veces no consciente de los padres/madres) de criarla en el “género que le corresponde”.

Posteriormente, las figuras de apego funcionarán como modelos a imitar de masculinidad y feminidad y, frecuentemente, de heterosexualidad normativa, poniendo en marcha una serie de discursos de género estereotipados de carácter explícito, pero especialmente implícito e inconsciente, que constituirán referentes clave para la elaboración de su identidad en "femenino" o en "masculino" (Carrera, Lameiras, Cid, Rodríguez, y Alonso, 2015; Sanz, 2004).

En base a las premisas anteriores, el objetivo de este trabajo es conocer la influencia de los estereotipos de género en los intereses y expectativas de un grupo de niños y niñas de Educación Infantil.

## **Método**

### **Participantes**

Participó en el estudio un grupo de 6º de Educación Infantil formado por 18 alumnos y alumnas de las cuales 11 eran niñas y 7 niños, con una media de edad de cinco años y un nivel socioeconómico medio-alto. El centro, de carácter urbano, se encuentra situado en el sur de la Comunidad Autónoma de Galicia.

### **Instrumentos**

Para recoger los datos se realizó una entrevista individual en la que se le preguntaba a cada alumno/a las siguientes cuestiones: i) ¿Cuáles son tus dibujos favoritos?; ii) ¿Qué personaje te gustaría ser de esos dibujos?; iii) ¿Cuál es tu color favorito?; y iv) 4) ¿Qué te gustaría ser de mayor?

### **Procedimiento**

El centro fue escogido aleatoriamente, posteriormente se contactó con el director, se le explicó el objetivo y la metodología del trabajo, y se pidió su colaboración. Se entregó un documento de consentimiento informado, en el que se garantizaba el anonimato del centro, así como de los/as participantes.

El discurso oral de los/as participantes fue registrado de forma literal por la investigadora.

### **Análisis de datos**

Los discursos generados en las entrevistas fueron analizados a través de análisis de contenido naturalista. A lo largo del informe de resultados se presentan algunos de

los fragmentos más significativos de cada categoría, identificados con un nombre ficticio, así como con el número de líneas que ocupó el discurso en la transcripción de los resultados. Por último, se hizo también un recuento de categorías específicas, por medio de tablas de frecuencia y porcentajes, lo que permite hacer un análisis más exhaustivo por medio del conocimiento que se facilita sobre la generalidad o excepcionalidad de los datos obtenidos.

### Resultados

En cuanto a sus *dibujos animados preferidos*, vemos que, en relación a las niñas, aproximadamente la mitad de ellas señalan como dibujos favoritos los considerados “tradicionalmente femeninos”, repartiéndose la otra mitad a partes iguales entre dibujos “tradicionalmente masculinos” y neutros. Por su parte, los niños no señalan entre sus dibujos favoritos ninguno de tipo “tradicionalmente femenino”, sino exclusivamente “masculinos” (57.2%) y neutros.

Así, vemos que solo las niñas prefieren dibujos “tradicionalmente femeninos” (27.8% del total) como por ejemplo “Pepa Pig” (Ana, línea 343). El 38.9% señala como dibujos favoritos los que podemos identificar como “tradicionalmente masculinos”, tales como “Sendokai” (Rebeca, línea 247) o “Monsuno” (Diego, línea 399). Finalmente, el 33.3% restante se decanta por dibujos animados que podemos considerar “neutros”, tales como “Dora” (Olga, línea 387), “Doraemon” (Antonio, línea 421) o “Bob Esponja” (Sergio, línea 413).

En cuanto a las motivaciones en la elección de los dibujos el 66.6% de los niños y de las niñas (9 niñas y 3 niños) señalan escogerlos “porque me gustan” (Cristina, línea 375), el 11.2% que representa a una niña y un niño “no sabe” o “no contesta”. En cuanto a las motivaciones que hemos categorizado como “explícitamente estereotipada” o “explícitamente transgresora” observamos que, en el caso de las niñas ellas no dan ninguna justificación abiertamente estereotipada, pero sí, en el caso de una niña, ofrece una motivación “abiertamente transgresora”: “me gustan porque hay malos y hay luchadores” (Rebeca, línea 249). Al revés sucede en el caso de los niños, que no ofrecen ninguna motivación transgresora en la elección de sus dibujos favoritos, sino exclusivamente estereotipada (42.9% de los chicos): “porque hay monstruos y entonces pelean todos” (Diego, línea 399) o “porque yo tengo una pistola” (Jose, línea 475) (ver Tabla 1).

Tabla 1  
Intereses personales. Dibujos favoritos

	NIÑA N=11		NIÑO N=7		TOTAL N=18	
	N	%	N	%	N	%
<b>DIBUJOS FAVORITOS</b>						
“Tradicionalmente femeninos”	5	45.6	---	---	5	27.8
“Tradicionalmente masculinos”	3	27.2	4	57.2	7	38.9
“Neutros”	3	27.2	3	42.8	6	33.3
<b>TOTAL</b>	11	100	7	100	18	100
<b>MOTIVACIONES</b>						
“Porque me gustan”	9	81.8	3	42.9	12	66.6
No sabe/no contesta	1	9.1	1	14.2	2	11.2
Motivación estereotipada	---	---	3	42.9	3	16.6
Motivación transgresora	1	9.1	---	---	1	5.6
<b>TOTAL</b>	11	100	7	100	18	100

La Tabla 2 refleja los personajes favoritos de los niños y de las niñas. De las niñas, más de la mitad escogen como personajes favoritos a personajes femeninos, tales como “La mamá de Dora” (Lorena, línea 265), “la chica Sara Fruit” (Lidia, línea 293) o “Eeee (piensa)...¡Candi! (Adriana, línea 335). Aproximadamente un tercio se identifica con personajes neutros como “El mono” (Tamara, línea 269) o “Doraemon” (Marta, línea 321); y solo una niña se identifica con un personaje masculino como “Aunfton” (María, línea 361) de la serie de dibujos “Aunfton y Ali”. En cuanto a los niños, ninguno se identifica con un personaje femenino, más de la mitad lo hacen con personajes masculinos como “El portero” (Gonzalo, línea 439) de la serie “Inazuman Eleven”, y el porcentaje restante con personajes neutros tales como “Un monstruo de Lock” (Diego, línea 401) o “Doraemon” (Iván, línea 463).

En cuanto a las motivaciones de su elección se identifica que el 44.4% de sus respuestas fue “porque me gusta” (Cristina, línea 375), el 33.3% representa a los niños y niñas que no contestaron y el 16.7% hace referencia a las dos niñas y al niño que contestaron con una motivación estereotipada como se puede ver en el ejemplo “porque es muy bonita” (Olga, línea 389), “porque tiene pendientes” (Lorena, línea 267) o “porque el portero tiene una mano supergrande” (Gonzalo, línea 437). Por último, en cuanto a las motivaciones abiertamente transgresoras, tan solo una niña las explicitó: “Porque a mí me gusta el azul y es azul y tiene un traje azul” (Rebeca, línea 253).

Tabla 2  
*Intereses personales. Personajes favoritos*

	NIÑA N=11		NIÑO N=7		TOTAL N=18	
	N	%	N	%	N	%
<b>PERSONAJES FAVORITOS</b>						
“Femeninos”	7	63.6	---	---	7	38.9
“Masculinos”	1	9.1	4	57.2	5	27.8
“Neutros”	3	27.3	3	42.8	6	33.3
<b>TOTAL</b>	11	100	7	100	18	100
<b>MOTIVACIONES</b>						
“Porque me gusta”	6	54.5	2	28.5	8	44.4
No sabe/no contesta	2	18.2	4	57.2	6	33.3
Motivación estereotipada	2	18.2	1	14.3	3	16.7
Motivación transgresora	1	9.1	---	---	1	5.6
<b>TOTAL</b>	11	100	7	100	18	100

Así, la preferencia por los dibujos infantiles está fuertemente estereotipada, especialmente en el caso de los niños, lo cual viene, sin duda, marcado por la influencia de una socialización diferencial en función del género. De hecho, estos dibujos animados orientados al público infantil, igual que sucede en las películas, están repletos

de imágenes e información que transmiten roles y estereotipos de género tradicionales, que sirven de modelos para niños y niñas (Giroux, 2001), y que son interiorizados de una forma inconsciente y acrítica (Lameiras y Carrera, 2009).

En la Tabla 3 se presentan los colores favoritos de los niños y de las niñas. En relación a las niñas, más de la mitad (63.6%) escogen colores tradicionalmente femeninos como “violeta” (Tamara, línea 283), “morado” (Lidia, línea 297) o “rosa” (Nerea, línea 311). Asimismo, menos de un tercio escogen colores neutros, como el “naranja” (Ana, línea 351). Y solo una niña escoge “el azul” (Rebeca, línea 255), un color tradicionalmente relacionado con la “masculinidad” en la infancia. Por lo que respecta a los niños, ninguno escoge un color “tradicionalmente femenino”, más de la mitad señalan entre sus colores favoritos “el azul” (Víctor, línea 453), y el porcentaje restante selecciona colores neutros como “el rojo” (Iván, línea 467). En cuanto a las motivaciones tanto los niños como las niñas señalan que eligieron ese color porque le gustaba

Tabla 3  
*Intereses personales. Color favorito*

	NIÑA N=11		NIÑO N=7		TOTAL N=18	
	N	%	N	%	N	%
<b>COLOR FAVORITO</b>						
“Tradicionalmente femenino”	7	63.6	---	---	7	38.9
“Tradicionalmente masculino”	1	9.1	4	57.2	5	27.8
“Neutro”	3	27.3	3	42.8	6	33.3
<b>TOTAL</b>	11	100	7	100	18	100
<b>MOTIVACIONES</b>						
“Porque me gusta”	11	100	7	100	18	100
<b>TOTAL</b>	11	100	7	100	18	100

Por último, la Tabla 4 hace referencia a las profesiones que quieren ser los niños y las niñas en el futuro. En relación a las niñas se observa que más del 80% escoge una

profesión “tradicionalmente femenina” como “princesa” (Rebeca, línea 259), “enfermera” (Lidia, línea 301) o “médica” (Ana, línea 355). Y solo una niña escoge una profesión “tradicionalmente masculina” como “Vaquera” (Tamara, línea 287). En cuanto a los niños, todos escogen profesiones “tradicionalmente masculinas”, tales como “electricista” (Diego, línea 407), “policía” (Antonio, línea 433) o “futbolista” (Iván, línea 471).

Con respecto a las motivaciones más de la mitad de los niños y de las niñas no sabe o no contesta porque quiere dedicarse a la profesión señalada. El 11.1% contesta “porque me gusta” (Adriana, línea 341). El 33.3% restante muestra una motivación estereotipada como por ejemplo “quiero ser médica porque me gusta curar a la gente y porque mi prima preferida es médica” (Marta, línea 329), “porque me gusta mucho ser médica y cuido muy bien a los niños” (Lidia, línea 301) o “porque si hay ladrones los capturo” (Antonio, línea 433).

Tabla 4

*Intereses personales. Profesión favorita*

	NIÑA N=11		NIÑO N=7		TOTAL N=18	
	N	%	N	%	N	%
<b>¿QUÉ TE GUSTARÍA SER DE MAYOR?</b>						
“Profesión tradicionalmente femenina”	9	81.8	---	---	9	50
“Profesión tradicionalmente masculina”	1	9.1	7	100	8	44.4
“No sabe”	1	9.1	---	---	1	5.6
<b>TOTAL</b>	11	100	7	100	18	100
<b>MOTIVACIONES</b>						
“Porque me gusta”	2	18.1	---	---	2	11.1
No sabe/no contesta	5	45.5	5	71.5	10	55.6
Motivación estereotipada	4	36.4	2	28.5	7	33.3
<b>TOTAL</b>	11	100	7	100	18	100

### Discusión

Los resultados ponen de relieve que aproximadamente la mitad de las niñas señalan como dibujos favoritos los considerados “tradicionalmente femeninos”, repartiéndose la otra mitad a partes iguales entre dibujos “tradicionalmente masculinos” y neutros. Los niños no señalan entre sus dibujos favoritos ninguno de tipo “tradicionalmente femenino”.

En cuanto a los personajes favoritos, la mitad de las niñas escogen a personajes femeninos y solo una niña se identifica con un personaje masculino. Por su parte, ningún niño se identifica con un personaje femenino.

En cuanto a sus colores favoritos, más de la mitad de las niñas escogen colores tradicionalmente femeninos, un tercio escogen colores neutros y solo una de ellas escoge el color azul, asociado tradicionalmente a los niños. De forma opuesta, ningún niño escoge un color “tradicionalmente femenino”.

Finalmente, en cuanto a la profesión que le gustaría desempeñar en el futuro, el 80% de las niñas escoge profesiones tradicionalmente femeninas, mientras que todos los niños optan por profesiones tradicionalmente masculinizadas.

En definitiva, los resultados ponen de relieve que los intereses, gustos y expectativas en la infancia está fuertemente estereotipados, especialmente en el caso de los niños, lo que se debe, tal y como señalan Connell (2000) o Plummer (2001), a la mayor rigidez de la socialización masculina en la infancia y la adolescencia, así como a la asimétrica deseabilidad social favorable a los rasgos, valores y conductas masculinas. Hecho que se demuestra por la mayor disposición de las mujeres a atribuirse rasgos “masculinos” y a que sean por ello menos censuradas socialmente que los hombres que asumen rasgos o cualidades “femeninas” (Lameiras et al., 2013).

### Referencias

- Beauvoir, S. (1949/1987). *El segundo Sexo*. (Vol. 1). Madrid: Cátedra.
- Berlant, L. y Warner, M. (1998). Sex in public. *Critical Inquiry*, 24(2), 547-566.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. London and New York: Routledge.
- Butler, J. (1993). *Bodies that Matter: On the Discursive Limits of “Sex”*. London and New York: Routledge.
- Carrasco, H. A. (1973). *El Guitón Honofre*. Madrid: Estudios de Hispanófila



- Carrera, M.V., Lameiras, M., Cid, X.M., Rodríguez, Y, y Alonso, P. (2015). De las tecnologías del género a las tecnologías de la subversión, un desafío pedagógico para la Educación Social. *Revista de Educación Social*, 21, 1-20.
- Cohen, B. (1993). *Introducción a la sociología*. México: Mc.Graw Hill.
- Connell, R. W. (2000). *The men and the boys*. Berkeley: University of California Press
- De Miguel, A. (2015). *Neoliberalismo sexual. El mito de la libre elección*. Madrid: Cátedra.
- Fausto-Sterling, A. (2000). *Sexing the body: Gender politics and the construction of sexuality*. New York, NY: Basic Books.
- Gelles, R. (2000). *Sociología*. México: Mc.Graw-Hill Interamericana
- Giroux, H. (2001). *El ratoncito feroz. Disney o el final de la inocencia*. Madrid: Fundación Fernán Sánchez Ruipérez
- Lameiras, M., Carrera, M. V., y Rodríguez, Y. (2013). *Sexualidad y salud: El estudio de la sexualidad humana desde una perspectiva de género*. Vigo: Universidade de Vigo.
- Lameiras, M. y Carrera, M.V. (2009). *Educación sexual. De la teoría a la práctica*. Madrid: Pirámide.
- Laurentis, T. (1987). *Technologies of Gender: essays in theory, film, and fiction*. Bloomington: Indiana University Press.
- Plummer, D.C. (2001). The quest for modern manhood: masculine stereotypes, peer culture and the social significance of homophobia. *Journal of Adolescence*, 24, 15–23. doi: <https://doi.org/10.1006/jado.2000.0370>
- Sanz, F. (2004). *Psicoerotismo femenino y masculino. Para unas relaciones placenteras, autónomas y justas* (2ª Ed.). Barcelona: Kairós.



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

INTERNACIONALIZACIÓN DE UN PROYECTO DE CENTRO PARA  
POTENCIAR LA INCLUSIÓN

INTERNATIONALIZATION OF A SCHOOL PROJECT TO ENHANCE  
INCLUSION

Teresa Susana Vázquez Regueiro

Profesora de Pedagogía Terapéutica en el IES Poeta Díaz Castro y Profesora Asociada en el  
Departamento de Pedagogía y Didáctica de la USC (Facultad de Formación del Profesorado)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0004-3732>

[teresasusana.vazquez@usc.es](mailto:teresasusana.vazquez@usc.es)

## Resumo

En esta comunicación se analiza la pertinencia de internacionalizar la labor educativa, de modo que se favorezca la inclusión. El hecho de internacionalizar un proyecto de centro permite buscar más actores en otros entornos, lleva a un nuevo escenario en el que las diferencias se difuminan entre la diversidad existente. Para ilustrar, se conocerá un caso real: la internacionalización (producida de forma paralela a la mejora de la inclusividad) del *Roteiro Un neno de aldea*, creado en el IES Poeta Díaz Castro, para homenajear al niño poeta en su Guitiriz natal, a través de visitas concertadas con colectivos diversos. Durante este año, el alumnado ha comenzado la tutorización de un proceso formativo semejante en el país vecino, a través de un proyecto europeo eTwinning. Se espera que el alumnado a través de colaboración y socialización en eTwinning rompa las barreras y, aparte de cooperar, comunique y comparta lo propio, haciéndose partícipe de lo ajeno y, por tanto, aprendiendo en el proceso. Internacionalizar un proyecto de centro, a través de eTwinning, persigue un importante objetivo inclusivo: conocer al otro para comprenderlo y construir una identidad pluricultural. Conocer y respetar la diferencia tienen un radio de acción que va de lo inmediato a lo infinito, de aplicación directa en el día a día de cada persona del mundo. Es la clave que evita la exclusión. En cualquiera de sus variedades.

*Palabras-clave:* Educación intercultural, educación integradora, eTwinning

## Abstract

In this paper, the relevance of internationalizing educational work is discussed so as to promote inclusion. The fact of internationalizing a school project makes it possible to look for more actors in other environments, leading to a new scenario in which the differences are blurred among the existing diversity. To illustrate, a real case will be known: the internationalization (produced parallel to the improvement of inclusiveness) of the *Roteiro Un neno de aldea*, created in the IES Poeta Díaz Castro, to pay tribute to the child poet in his native Guitiriz, through visits arranged with different collectives. During this year, the students have begun tutoring a similar training process in the neighbouring country, through a European eTwinning project. It is expected that students, through collaboration and socialization in eTwinning, will break down barriers and, apart from cooperating, communicate and share their own, becoming participants in what is alien to them and, therefore, learning in the process. Internationalizing a school project, through eTwinning, pursues an important inclusive objective: to know the other in order to understand him/her and to build a pluricultural identity. Knowing and respecting difference has a radius of action that goes from the immediate to the infinite, of direct application in the daily life of each person in the world. It is the key that avoids exclusion. In any of its varieties.

*Keywords:* Intercultural education, inclusive education, eTwinning

## 1. Introducción

En este trabajo se encontrarán sinergias entre la inclusividad y el desarrollo de proyectos de centro: una invitación a conocer una experiencia que está en proceso de internacionalización. Véanse las coordenadas en que se mueve:

**El Proyecto Educativo** se define como la línea identitaria que recoge objetivos, estructura, cultura... de un centro. En su seno y a su amparo, se definen “proyectos” que se incardinan en una estructura interdisciplinar para que toda la comunidad, desde sus diversas perspectivas, participe

del logro de esas metas identitarias. Esta estructura de trabajo requiere, forzosamente, de una Organización Escolar que la propicie, una que, siguiendo a Martín-Moreno (2007) persiga la excelencia de todo el alumnado, apoyada en cuatro pilares básicos:

- Una enseñanza que atienda al aprendizaje de todos.
- Una convivencialidad que resuelva los conflictos derivados de la diversidad de intereses.
- Una dirección democrática, horizontal y con circuitos visibles de responsabilidad.
- Una apertura al entorno: atención a lo que de él llega y difusión de lo trabajado en el centro.

En esta línea, el diseño e implementación de **Proyectos** dirige, en palabras de Escamilla (2015), las prácticas educativas los últimos cuatro siglos, y permanece a la cabecera de las propuestas innovadoras, especialmente, de las que combinan la construcción del aprendizaje con la búsqueda de la educación integral de la persona. En los últimos meses, una perspectiva ampliada de este particular, conduce a lecturas sobre el **Aprendizaje Basado en Eventos**, que se aprovecha de la actividad real, contextualizada y en un momento concreto, del alumnado: el evento. Este puede ser en el aula o fuera de ella, y su bondad reside en que el alumnado aprende mediante la gestión de “estas experiencias, sus problemas, dudas, inconvenientes y frustraciones” descubriendo la “relación verdadera entre trabajo y acción”. Uno y otra, “la razón de ser de cualquier proyecto educativo: contexto, experiencia, reflexión, acción y evaluación” (Educación 3.0, 2018). La interacción del alumnado garantiza la creación de conocimiento, generando sinergias de apoyo entre pares. Se acerca, por tanto, a las metodologías del **aprendizaje cooperativo** y del **aprendizaje dialógico**, que han demostrado ser eficaces y motivadoras para alumnado y profesorado, según Sanchiz (2008), que recalca, también, que facilitan la construcción de conocimiento y “ayudan a desarrollar actitudes favorables, valores, destrezas y habilidades que repercuten tanto en el desarrollo personal del sujeto como en su socialización”. (p. 82). Añade Flecha (Zariquiey, 2016, p. 13), en este sentido, que estos aprendizajes “han demostrado mejorar la práctica educativa y los resultados”.

Se habla de la comunidad educativa, en particular, de todo el alumnado, acercándose, así, a otro parámetro fundamental en este trabajo: la mejora de la **inclusividad**. Siguiendo a Both y Ainscow (2015), esto significa “relacionar las distintas prácticas y acciones escolares con los valores (...) La participación implica aprender, jugar o trabajar en colaboración con otros.” (p.15). Mantienen estos autores que las aulas “deben ser concebidas más allá de las cuatro paredes que las

forman. Desde esta perspectiva el currículo sirve a la educación de las comunidades” (p.38). Es decir, el currículum no se limita a un espacio o tiempo escolar. Si se abre el aula a lo que vive al otro lado de sus paredes, la expresión de las **culturas** es, sin duda, otro aspecto a considerar por su relevancia. Dicen los mismos autores que “las culturas se establecen y se expresan a través de la lengua y los valores, a través de historias compartidas, los conocimientos, las habilidades y las creencias igualmente compartidas”(p.51), de ahí la importancia de la inclusión de todos a la hora de diseñar acciones escolares. Precisamente, es la convivencia de culturas la que garantiza la pluralidad y la riqueza que esta aporta a lo largo de la vida. “Las culturas inclusivas comparten valores y reciben de buen grado a los nuevos miembros, teniendo en cuenta que ello implica siempre una preparación para el cambio”. (p.51)

Abrir el aula al exterior no tiene límites tampoco, de ahí que un proyecto pueda ser desarrollado más allá de su entorno. En la actualidad, diferentes opciones permiten **internacionalizar** un proyecto en el marco europeo. De entre ellas, *eTwinning*, se conforma como el programa más flexible y menos costoso. En estos proyectos, los profesores diseñan una acción que se lleva a cabo en varios países a la vez, garantizando interacción. A medio plazo, el alumnado “desarrolla su entendimiento intercultural, aprende a valorar su propia cultura, idioma y creencias, así como las ajenas” porque al trabajar “reconoce semejanzas y diferencias, traba lazos con sus compañeros y cultiva el respeto mutuo” (SCA, 2017, p. 22). En palabras de Dónal O’Reilly “No importa quien seas, cuál sea tu origen, eTwinning te permite sentir que perteneces a una comunidad mayor, lo que enlaza con el aula inclusiva” (cit. SCA, 2017, p. 45).

## 2. Metodología

### 2.1. Estudio de caso

Para este estudio, se propone una investigación orientada a la comprensión, en palabras de Bisquerra (2004) “una manera de investigar utilizada básicamente para describir las experiencias de vida y darles significado a partir de observaciones sobre la realidad”. (p.285). En su seno, se selecciona la metodología del estudio de caso, que, siguiendo al mismo autor, persigue su conocimiento profundo, enmarcado en el contexto global en que se produce.

### 2.2. Objetivos

Este trabajo se orienta a la consecución de los siguientes objetivos:

- Determinar aspectos organizativos del centro que influyen en la realización del proyecto.
- Identificar los mecanismos del proyecto que favorecen la creación de un centro inclusivo.
- Dilucidar en qué medida la internacionalización puede favorecer los objetivos anteriores.

### 2.3. Selección del caso

El centro seleccionado presenta una labor docente que se acerca, siempre que es posible, a la investigación – acción en colaboración. Su selección parte de criterios de oportunidad: La investigadora forma parte del claustro. Es un centro abierto a la comunidad, lo que facilita el acceso a su documentación. Un equipo dispuesto a participar en experiencias de investigación educativa.

#### 2.3.1. El IES Poeta Díaz Castro.

Situado en el centro de Guitiriz, en plena zona rural y, por tanto, con un problema de despoblación preocupante, ha apostado por una enseñanza que abre puertas y educa ciudadanos comprometidos. En la actualidad cuenta con 29 profesores y 182 alumnos, de estos, el 65% procede del medio rural. Escolariza un 11% de alumnado inmigrante. Todos ellos, acogidos en un entorno pretendidamente inclusivo en lo social y en lo lingüístico. El equipo docente, muchos definitivos, está dirigido por un equipo experto, que lidera un proyecto de centro participativo, horizontal y contextualizado en el entorno, con protagonismo en programas de innovación institucionales: PLAMBE, Proxecta, Secciones Bilingües, eDixgal, eTwinning y Contrato Programa. Su propósito es ser compensador de la insuficiente oferta cultural y de ocio alternativo o socialización entre iguales, difícil para un alumnado aislado en su tramo de edad en las parroquias en que vive. Las familias son convocadas a la participación desde la información, a través de charlas y acciones puntuales, sin embargo, no existe un entramado familiar en el centro, que bien podría estar incardinado desde el ANPA, de existir.

En este contexto, desarrolla un Proyecto de Centro: dos rutas guiadas en las que el alumnado es protagonista: Los Roteiros *Un neno de Aldea* y *Fábrica de Poetas*, en la aldea natal del poeta y en la villa que le vio vivir, de adulto, respectivamente. En palabras de la directora del centro,

“Unha aposta por integrar intereses e obxectivos múltiples: desenvolver un proxecto educativo baseado na participación activa do alumnado, fortalecer o vínculo do coñecemento ao seu contorno, consolidar a formación en oralidade iniciada en cursos anteriores e facelo interactuando con grupos de alumnado visitante”. (Aguiar, 2018)

Un neno de Aldea, añade, es un recorrido para conocer la vida en el rural (O Vilariño, Os Vilares) de inicios del XX, apenas transformado en este tiempo, en que el alumnado propone actividades de botánica, arquitectura, juegos, escolarización, poesía...

#### **2.4. Procedimiento e instrumento**

El diseño de estudio se caracteriza por los siguientes pasos:

Exploración de los documentos de centro, fuente de primera selección de ítems a tener en cuenta en la investigación y referidos a cómo el *Roteiro* se conforma como una herramienta incardinada en el currículum pero que lo supera, acercándolo a la formación integral.

Observación participante en la asistencia a varias ediciones del *Roteiro*, con visitantes de diferentes colectivos, para recoger información sobre el desarrollo del mismo.

Grupo de discusión, formado por profesorado, alumnado y otro personal (no docente y de la comunidad), participantes de la experiencia, con un trabajo desde la colaboración, acompañados por la investigadora, con el objeto de guiar el proceso y facilitar herramientas de análisis. Iniciaron su recorrido con la elaboración de un DAFO que, siguiendo a Sisamón Gil (2012), es un buen modo de introducirnos en el análisis de un tema, nutriéndonos de dos entornos, el interno (fortalezas y debilidades) y el externo (amenazas y oportunidades) para obtener un diagnóstico contrastable.

Entrevista no estructurada, con la directora del centro y con su socio de proyecto en Portugal. Para inspirar resultados, se construyó la entrevista a la directora, versando sobre determinadas propuestas de reflexión a tener en cuenta en la organización de un proyecto de centro.

- a) “Llevar a cabo una experiencia innovadora sobre la distribución del espacio en consonancia con los principios emanados de la interdisciplinaridad.
- b) Proponer fórmulas de coordinación vertical y horizontal que potencien los aspectos cooperativos.
- c) Estudiar las diferentes subculturas que existen en el centro, recogiendo rituales de comportamiento, normas de convivencia, estilos de comunicación propiciada por un espacio compartido
- d) Redactar un informe para publicar en una revista especializada sobre alguno de los aspectos relevantes de la dinámica del centro”. (Santos Guerra, 1994, p. 45)

Para finalizar, se procedió al Análisis de los datos y elaboración de conclusiones.

Durante todo el proceso, se utilizaron diferentes sistemas de recogida de datos: Las sesiones del grupo de discusión fueron grabadas y archivadas, categorizadas, para el análisis de contenido.

Las salidas al Roteiro, se hicieron con hojas de registro de observación. Los documentos y bibliografía fueron analizados con guías de observación y registro, para garantizar la relevancia de los datos. Se realizó un diario de investigación que, desde el inicio, a modo de portafolio, sirvió de recogida de avances, dificultades, reflexiones, comentarios, recursos, propuestas de mejora resultantes de la retroalimentación llevada a cabo.

### 3. Resultados

#### 3.1. En relación con las propiedades del proyecto: DAFO colaborativo

El grupo de discusión fue el encargado de elaborar el siguiente DAFO que, a simple vista, destaca por protagonismo mayor en el entorno interno, al que se le reconoce mayor responsabilidad. En la Tabla 1 se presenta el resultado.

Tabla 1: *Análisis DAFO del proyecto objeto de estudio.*

OPORTUNIDADES		FORTALEZAS	
ENTORNO EXTERNO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Colaboración de los vecinos y del Ayuntamiento</li> <li>• Colaboración de la asociación Xermolos</li> <li>• Visitas y ApS UDC y USC.</li> <li>• Formularios de evaluación post Roteiro de los visitantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizaje entre iguales y competencial, adaptado al contexto.</li> <li>• Apropiación del entorno, el patrimonio cultural</li> <li>• Empoderamiento del alumnado</li> <li>• Innovación, interdisciplinaridad</li> <li>• Favorecedor de la socialización</li> <li>• Mejora de la realidad</li> <li>• Formación de expertos en comunicación (percepción del alumnado, finalizado el año académico)</li> <li>• Mejora de la capacidad de improvisación y resolución de problemas en contextos reales.</li> </ul>	ENTORNO INTERNO
	AMENAZAS		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Variaciones significativas en el equipo docente por traslados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organización de los horarios de las materias, que garantice la celebración del <i>Roteiro</i>.</li> <li>• Cada persona desarrolla un único rol, perdiendo la ocasión de entrenarse en otras habilidades</li> <li>• Momento inicial de resistencia, preocupados por la dificultad de iniciarse en este proyecto</li> <li>• Dificultades derivadas de la inexperiencia en la colaboración y el trabajo en equipo: relaciones personales afectadas</li> <li>• Complicaciones a la hora de gestionar los egos y el individualismo.</li> <li>• Dificultad a la hora de asumir críticas y actuar en consecuencia a ellas</li> </ul>	



### 3.2. En relación con los aspectos organizativos del centro y el proyecto

En este punto, se recogen los resultados de la entrevista a la directora del centro, en función de las cuatro propuestas de reflexión citadas.

a) *Llevar a cabo una experiencia innovadora sobre la distribución del espacio en consonancia con los principios emanados de la interdisciplinaridad.* La directora explica que el aprendizaje no está sólo en el aula, es más, que debe “ser significativo en relación con el mundo que nos rodea y con nuestros intereses”, algo que sólo se consigue si las materias dejan de ser compartimentos estanco en virtud de una “interdisciplinaridad que sea el soporte de los contenidos”, en este contexto, nace uno de los *hashtag* del centro: *#AprendendoForaDasAulas*, que da idea de la distribución de espacios y tiempos, los días de Roteiro, el centro es un bullir de actividad en los pasillos, pero también en O Vilariño, donde la única familia que sigue viviendo allí, acoge a estudiantes y visitantes, orgullosa de su recién reestrenado patrimonio.

b) *Proponer fórmulas de coordinación vertical y horizontal que potencien los aspectos cooperativos.* En este punto, la conversación deriva por la explicación de varios órganos: *Comisiones de Coordinación de Competencias* (científico – tecnológicas, matemáticas, lingüísticas) y de *Calendario de Pruebas de Evaluación*, todas ellas con una importante labor: conseguir la colaboración del profesorado en el común objetivo de mejorar la labor docente y el aprendizaje derivado de ella. En sus palabras, un trabajo en equipo que “nos complementa para mejorar la seguridad y el autoconocimiento del alumnado”. La horizontalidad nace de la asunción de un Proyecto de Centro negociado que potencia la sensación de pertenencia, el respeto a lo común.

c) *Estudiar las diferentes subculturas que existen en el centro, recogiendo rituales de comportamiento, normas de convivencia, estilos de comunicación propiciada por un espacio compartido.* Se reconoce en este punto que, para esta difícil labor, se deben “aglutinar intereses, no multiplicar esfuerzos inconexos a la hora de proponer proyectos” y que cada persona debe “aprender en aquello en lo que es más competente” pues “afianza lo aprendido”. Se percibe que esta comunidad no es especialmente diversa en culturas cuando reciben colectivos de centros urbanos. Esto obliga a estar preparados para la inclusión de los menos conocidos. Desde el origen, el *Roteiro* preveía esta situación, pero debe ir actualizándose en función de las necesidades detectadas y de la retroalimentación de los grupos visitantes, a los que se les anticipa, en el formulario de inscripción, la posibilidad de atender aquellas características que los hacen únicos.

d) *Redactar un informe para publicar en una revista especializada sobre alguno de los aspectos relevantes de la dinámica del centro.* La apuesta por la oralidad ha ido creando un campo de acción en la difusión de los desempeños. Dice que divulgar la acción “dota de sentido para la vida real lo aprendido”. Así, surgen documentos audiovisuales que se comparten, en aras de transferibilidad pues, “el futuro del proyecto pasa por ser replicable formando nuevos grupos y transfiriendo a centros interesados en reproducir esta experiencia”. Estos documentos, realizados por el alumnado en talleres formativos durante el horario académico, definen la cultura audiovisual de un centro que pretende ser pionero en la competencia comunicativa y digital. Pero también se provoca que el alumnado, acompañado por sus profesores, asista a congresos y jornadas en las que difundir sus trabajos, hallazgos y éxitos.

### 3.3. En relación con el desarrollo de un currículo para todos, en un centro inclusivo

Hay, en este sentido, dos informaciones: conocer si el *Roteiro* procura el aprendizaje de todo el alumnado y descubrir si el *Roteiro* atiende a la diversidad de los visitantes. Para el primero, se elaboró un cuestionario sobre la percepción de los participantes que, por razones de espacio, no se incluye aquí. Para el segundo, se recoge en la Tabla 2 el resultado de la investigación documental.

Tabla 2: *Medidas de atención a la diversidad del Roteiro Un neno de aldea.*

Temporalización	Atención
Antes del Roteiro	Formulario de inscripción de los visitantes Recogida de necesidades respecto de la movilidad, alimentación y lenguaje de acceso.
Desarrollo del Roteiro	Movilidad reducida: Estudio de desplazamientos adaptados alternativos
	Alergias alimentarias: Productos alternativos a la Rosca de Millo
	Deficiencias auditivas: Vocabulario en LSE, incluido en cada parada como realidad aumentada (Códigos QR)
	Deficiencia visual: Vocabulario en Braille.
Después del Roteiro	Formulario de evaluación y propuesta de mejoras para los grupos visitantes.

### 3.4. En relación con la internacionalización para optimizar el proyecto

En esta ocasión, los resultados se nutren de las entrevistas a la directora del centro y a su socio en Portugal, Augusto Oliveira.

Aunque el *Roteiro Un neno de aldea* nace con un propósito local, su objetivo fue, desde el inicio, la difusión del patrimonio cultural. Lo demuestran grupos visitantes de toda la geografía gallega. Es igualmente cierto que el proyecto nace inclusivo, al procurar que cada uno de los protagonistas, desde sus peculiaridades, persiga la excelencia en sus aprendizajes, tomando las ya

citadas palabras de Aguiar (2018). Pero el poso local podía limitar las miras. En este contexto, surgió la idea de ir más allá, de derribar muros y salir al país vecino. Durante el curso 2018/19 iniciaron el proceso de internacionalización. El eje vertebrador: el aprendizaje entre iguales, una tutoría del alumnado gallego al portugués en el proceso de replicar el proyecto. Como dice Augusto Oliveira, este eTwinning será “uma valia para os alunos, gerando conhecimento em torno do património e preparando-os para a preservação do mesmo” constituyendo un “desafío educativo em conjunto com uma escola com quem temos já uma experiência de trabalho muito gratificante”.

Pero lo que se persigue es mucho más ambicioso: convertir el aula en un ambiente más amplio, multicultural, aprovechando que el Programa eTwinning crea entornos de aprendizaje diversos y plurales, que dotan a la competencia comunicativa de una dimensión intercultural que se hace precisa para entender el mundo que toca vivir en Europa.

#### **4. Conclusiones y discusión**

Llega el momento de concluir y, desde este punto, parece que, si bien no se pretende una generalización a otros contextos de los resultados, estos han permitido evidenciar cómo un proyecto de centro es capaz de aglutinar en su eje los elementos que mejoran la inclusión y el desarrollo del currículo, internacionalizado, además, se convierte en catalizador del efecto multicultural. Se afirma esto, en relación a los tres objetivos de partida, analizados al amparo de una metodología variada que nos ha permitido llegar a las percepciones y realizaciones de todos los protagonistas, incluido el coordinador portugués del futuro proyecto internacionalizado, descubriendo los pormenores en que basar las citadas evidencias.

Iniciada la exposición de resultados a partir del análisis colaborativo (DAFO) de los mecanismos del proyecto que lo hacen una experiencia educativa inclusiva, se descubre algo muy sorprendente: los implicados patentizaron una marcada atribución interna a lo positivo y negativo del *Roteiro*, lo que deja en sus manos la optimización, a través de una propuesta de mejora, con muy buen punto de partida: un reconocido empoderamiento de los participantes, transformados en agente de cambio en el contexto.

Unido lo anterior a un diseño curricular capaz de adaptarse a todos, por ser planificado para lo diverso, se está en condiciones de afirmar, como su directora, que el centro persigue la excelencia de todos, desde sus propias circunstancias, en una lucha por la inclusión (nada fácil) deseada. Cuenta con un arma fundamental: la horizontalidad en las responsabilidades, pero también en los

éxitos, que desarrollan al equipo y propician su sentido de pertenencia. Estas circunstancias favorables conducen a una colección de productos socialmente relevantes en cada curso, que forman ya un interesante repositorio para la transferibilidad del proyecto y la difusión de sus resultados. Si partimos de las recomendaciones citadas de Santos Guerra (1994), sin embargo, menos son los informes redactados, aunque podemos destacar, a este respecto el referenciado como Aguiar Enríquez (2018). Nace aquí, por tanto, otra propuesta de mejora: la de un mayor análisis del caso para poder comunicar a la comunidad científica, generando nuevas propuestas y más profundos estudios y acrecentando el corpus de conocimientos.

El último de los objetivos hacía referencia a internacionalizar el proyecto. Se entiende aquí que esta situación surge como una oportunidad de eliminar las paredes de las aulas y mejorar las competencias comunicativas y culturales a través de interacciones que pueden o no ser telemáticas y que “pretenden adaptarse a la diversidad de los estudiantes en torno a un proyecto o un centro de interés compartido con otras instituciones. Es una metodología que interesa a educadores de todo el mundo para trabajar conjuntamente rompiendo barreras geográficas, lingüísticas y / o políticas” (Jubany, 2012, p. 79)

Cierto es que un proyecto como este no cabe en un tiempo limitado, y que el futuro se presenta como un caldo de cultivo para crecer, un tiempo para conseguir las propuestas que derivaron de este análisis colaborativo y que hacen mención, también, a la asunción de otros roles (expertos para la transferibilidad del proyecto en Portugal) y a ser partícipes de experiencias de Aprendizaje Servicio, situación que se encuentran en proceso de negociación con la USC, para una mejor adaptación de las acciones educativas, a otros colectivos invitados a ser incluidos.

Pendiente queda, también, analizar los resultados obtenidos del estudio de la percepción que profesorado y alumnado implicados tienen acerca del modo en que el proyecto trabaja el currículo, no sólo en la selección del contenido, sino en su adaptabilidad para atender a la diversidad, primer eslabón para comprender, más a fondo, la inclusividad que persigue. Una experiencia que retoma el equipo en el logro de los objetivos para comprender que

la personalización de la experiencia educativa del alumnado pasa -paradójicamente- por transformar el aula en un espacio en que las alumnas y los alumnos trabajan juntos a la hora de construir sus propios aprendizajes. Sólo así se puede trascender la idea errónea de que

lo “justo” es dar a todos lo mismo y apuntar hacia un modelo en el que intentamos ofrecer a cada uno lo que necesita. (Zaraquey, 2016, p.21)

## REFERENCIAS

- Aguiar Enríquez, O. (2018): Unha viaxe ao coñecemento do máis próximo, un descubrimento cheo de sorpresas. *Eduga, Revista Galega do Ensino*. 76. Recuperado de: <http://www.edu.xunta.gal/eduga/1653/investigacion/unha-viaxe-ao-conecemento-do-mais-proximo-un-descubrimento-cheo-sorpresas>
- Bisquerra Alzina, R. (2004): *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Booth, T; Ainscow, M. (2011): *Guía para la Educación Inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: CEI.0
- Educación 3.0 (2018): *Así es el Aprendizaje Basado en Eventos, la nueva forma de compartir conocimientos*. Recuperado de: <https://www.educaciontrespuntocero.com/noticias/aprendizaje-basado-en-eventos-metodologia-activa/92747.html>
- Escamilla González, A. (2015): *Proyectos para desarrollar inteligencias múltiples y competencias clave*. Barcelona: Graó.
- IES Poeta Díaz Castro. (2019): *Roteiro - Un neno de aldea*. Guitiriz. Recuperado de: <http://alusdomundo.com/roteiro/vilarino/>
- Jubany, J. (2012): *Aprendizaje social y personalizado: conectarse para aprender*. Barcelona. UOC.
- Sanchiz Ruíz, M.L. (2008): *Orientación e intervención psicopedagógica*. Castellón. Publicacions de la Universitat Jaume.
- SCA eTwinning (2017): *Construir una cultura inclusiva con eTwinning*. Bruselas: European Schoolnet.
- Sisamón Gil, R. (2012): El análisis DAFO aplicado a la intervención en casos de personas en situación de exclusión social. En Documentos de trabajo social. Revista de trabajo y acción social. Nº 51. Pp 469-487.
- Zariquei Biondi, F. (2016): *Cooperar para aprender: Transformar el aula en una red de aprendizaje cooperativo*. Madrid. SM.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Performando el género a través del *bullying*: la masculinización del agresor

Performing gender through bullying: the masculinization of the aggressor

María Victoria Carrera-Fernández, Xosé Manuel Cid-Fernández, Jesús Deibe Fernández-  
Simo y Álex Raposo González

Facultade de Ciencias da Educación de Ourense, Universidade de Vigo

\* María Victoria-Carrera Fernández

[mavicarrera@uvigo.es](mailto:mavicarrera@uvigo.es)

Facultade de Ciencias da Educación de Ourense, Universidade de Vigo

Avda. Castelao s/n, 32004, Ourense

## Resumen

El objetivo de este trabajo es analizar la percepción de los/las adolescentes de secundaria sobre el perfil del alumnado que participa como agresor/a en situaciones de *bullying*. Se lleva a cabo un estudio cualitativo a través de grupos de discusión, en el que participan voluntariamente 93 adolescentes gallegos/a con una media de edad de 13.7 años. Los datos son analizados a través de análisis de contenido naturalista. El alumnado de secundaria señala en sus discursos que el agresor es mayoritariamente un chico, que se implica fundamentalmente en situaciones de maltrato físico directo y también de acoso sexual. Le describe como fuerte y corpulento, de mayor edad y de la misma clase o curso que la víctima. Asimismo, es descrito fundamentalmente con características instrumentales, tradicionalmente asociadas a la masculinidad. Destacan también que los agresores son mayoritariamente de nacionalidad española y forman parte de una cuadrilla o grupo de cómplices o secuaces que le apoyan en sus acciones. Estos datos ponen de relieve cómo el maltrato entre iguales debe ser analizado como una performance de género, que implica reproducir la norma de género y castigar a quien la transgrede. Se destacan las implicaciones para la práctica educativa.

*Palabras clave:* bullying, agresor/a, masculinidad, performatividad

## Abstract

The objective of this work is to analyze the perception of adolescents in secondary education about the profile of students who participate as aggressors in situations of bullying. A qualitative study is carried out, using discussion groups, in which 93 Galician adolescents, with an average age of 13.7 years, voluntarily participate. The data is analyzed through analysis of naturalistic content. Secondary students indicate in their discourses that the aggressor is mostly a boy, who is mainly involved in situations of direct physical abuse and sexual harassment. They describe him as strong and corpulent, older than the victim and of the same class. Likewise, he is described fundamentally with instrumental characteristics, traditionally associated with masculinity. They also emphasize that the aggressors are mostly of Spanish nationality and are part of a gang or group of henchmen who support him in his actions. These data highlight how bullying should be analyzed as a gender performance, which implies reproducing the gender norm and punishing those who transgress it. The implications for educational practice are highlighted.

*Keywords:* bullying, aggressor, masculinity, performativity

## Introducción

El *bullying* es un significativo problema de salud pública que ha recibido una mayor atención en las dos últimas décadas (Kann et al., 2014). La definición tradicional de *bullying* basada en los criterios de sistematicidad, intención deliberada de dañar y desequilibrio de poder (Olweus, 1999), es limitada y restrictiva, pues se presenta desligada del análisis de los discursos y normas sociales en torno al poder y a la identidad que permitirían una contextualización de este fenómeno social y en consecuencia una mejor comprensión del mismo (Thornberg, 2018). Así, el análisis del fenómeno se ha centrado mayoritariamente en factores individuales de corte psicológico, simplificando y patologizando la problemática, avanzando posteriormente al estudio de las variables del microsistema, incluyendo variables escolares, familiares o propias del grupo de iguales (Higuera-Gutierrez y Cardona-Arias, 2017). Pero obviando la influencia del macrosistema, de forma que las variables de componente más social, concretamente las normas y los discursos sociales en torno al género y a la sexualidad (Carrera, DePalma, y Lameiras, 2011), han sido silenciadas y subestimadas en el análisis de la violencia entre iguales, comprometiendo no solo la mejor comprensión del fenómeno, sino especialmente las políticas y estrategias educativas de prevención e intervención.

En relación al género, los trabajos han puesto de relieve que los chicos que se apartan de la instrumentalidad o masculinidad hegemónica, constituida por la fuerza, la agresión, la dominancia y la heterosexualidad (Connell, 1987), son más significativamente victimizados (Pascoe, 2007). De la misma forma, las chicas que se apartan de la expresividad o feminidad tradicional, son estigmatizadas y, en ocasiones, consideradas lesbianas (Ezzell, 2009). Si atendemos a los agresores/as, se identifica que los chicos y las chicas que ejercen la violencia hacia sus iguales se identifican más significativamente con los estereotipos de género instrumentales (Carrera, Lameiras, Rodríguez, y Vallejo, 2013a), mientras que los alumnos/as que menos participan como agresores/as y que expresan actitudes de mayor rechazo hacia el *bullying* se definen con rasgos más expresivos (Carrera et al., 2013a).

Estos trabajos ponen de manifiesto el carácter fuertemente generizado del *bullying*, que tradicionalmente ha sido obviado en su análisis (Carrera et al., 2011). De esta forma, el *bullying* podría ser interpretado como una forma más de hacer el género, de performar feminidades y masculinidades hegemónicas en el aula, imitando y repitiendo las normas de género, y castigando a aquellas personas que las transgreden



(Butler, 1990, 1993). Partiendo de este marco interpretativo, el objetivo de este trabajo es analizar la percepción de los/las adolescentes de secundaria sobre el perfil del alumnado que participa como agresor/a en situaciones de *bullying*.

## **Método**

### **Participantes**

Participaron voluntariamente 93 adolescentes españoles con una media de edad de 13.7 años y un rango de 12 a 17 (48 chicas y 45 chicos), escolarizados en cuatro centros de Educación Secundaria Obligatoria, escogidos aleatoriamente del centro, radio y extrarradio de una ciudad del sur de la Comunidad Autónoma Gallega.

En total se constituyeron 12 grupos de discusión, tres por cada centro educativo, y tres por cada curso de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (1º, 2º 3º y 4º). En cada uno de los centros se escogió aleatoriamente un curso de ESO y en ese curso se formaron tres grupos: uno de chicas (GM), uno de chicos (GH) y otro mixto (GMix). Configurándose en total cuatro grupos de chicas (G1M, G4M, G7M, G10M), cuatro grupos de chicos (G2H, G5H, G8H, G11H) y cuatro grupos mixtos (G3Mix, G6Mix, G9Mix, G12Mix) formados por un total de siete u ocho alumnos y alumnas.

### **Tipo de estudio**

Se llevó a cabo una investigación *cualitativa* a través de grupos de discusión, que constituye una de las estrategias más idóneas para acceder a los mundos sociales de los niños, niñas y adolescentes, escucharles y aprender sobre ellos/as.

### **Instrumento**

La pregunta que orientó los grupos de discusión fue la siguiente: *¿Cómo describiríais a los/as compañeras/as que se meten otros compañeros/as?* Asimismo, se diseñaron tres preguntas específicas que solo fueron utilizadas en aquellos grupos donde no se comentaron espontáneamente cuestiones de interés para el trabajo: *¿Cómo son físicamente?*, *¿cómo les describiríais en relación a su personalidad -por ejemplo: son sensibles o son agresivos/as?* y *¿cómo es su grupo de amistades?*

### **Procedimiento**

Los discursos derivados de los grupos de discusión conformaron una amalgama de documentos hablados que fueron grabados en audio y posteriormente transcritos literalmente para su análisis.

## **Análisis de datos**

Los discursos generados en los grupos de discusión fueron analizados a través de análisis de contenido naturalista, con el objetivo de efectuar una interpretación coherente y respetuosa de la información derivada de la discusión. A lo largo de la exposición de los resultados se presentarán diferentes fragmentos ilustrativos, que serán identificados señalando el género de quien lo dice, el grupo al que pertenecen y la línea que ocupa en la transcripción de los resultados.

## **Resultados**

El análisis de contenido dio lugar a tres categorías primarias: i) características físicas del agresor; ii) características de personalidad asociadas al género; y iii) características sociales. Dentro de estas categorías se identificaron a su vez subcategorías de tercer, cuarto y hasta quinto nivel de concreción.

En cuanto a las *características físicas*, los diferentes grupos hicieron referencia a tres subcategorías: i) *género asignado*; ii) *constitución corporal*; y iii) *edad y curso*. En algunas de estas categorías secundarias se identificaron hasta tres subniveles más de categorización.

Por lo que respecta al *género asignado*, un notable porcentaje de participantes identificó al agresor con los chicos (aproximadamente un 50%):

Los chicos maltratan más frecuentemente (G4M, línea 65)

Nosotros...más chicos que chicas (G3Mix, chico, línea 88)

Los chorbos mucho más (G5H, línea 72)

Mientras que aproximadamente 1/3 lo identificó también con las chicas, y en alguno de los grupos se refirió el “carácter masculino” de estas adolescentes implicadas en las agresiones: “*Hay chicas marimacho que se meten mucho*” (G2H, línea 107). Por otra parte, un porcentaje minoritario destacó que la participación como agresor/a era independiente del género: “*Chicos y chicas, es indiferente o depende del tipo de situación*” (G2H, línea 77).

En relación a las matizaciones que los y las participantes hacen sobre la asociación entre el rol del agresor/a en función *del género asignado y los tipos de maltrato*, se observa que los chicos se identifican en mayor medida como agresores en las situaciones de maltrato físico directo y acoso sexual:

Agredir de forma física más los chicos (G4M, línea 71)

Los chicos se pegan más (G3Mix, chico, línea 39)

Los chicos en eso se pasan...hay uno que es el experto en levantarle la falda a las chicas...lo hace muy bien... (G2H, líneas 164-165)

Los chicos utilizan insultos sexuales y... algo más... (G3Mix, chica, línea 182)

Mientras que las chicas son identificadas más notablemente como agresoras en las situaciones de maltrato verbal directo, maltrato verbal indirecto y exclusión social:

Las chicas van más a lo psicológico que a lo de pegar y los chicos pasan a lo de pegar directamente (G4M, líneas 30-31)

Nosotros somos muy montunos, pegamos por cualquier tontería...las chavalas se enfadan por cualquier tontería...son más de insultos...siempre hay grupitos ahí de...ésta me cae bien, esta me cae mal...no son de pelearse (G5H, líneas 36-38)

Las chicas insultan más, los chicos son más brutos, no tienen diálogo (G9Mix, chica, línea 180)

Las chicas, para eso...son más duras y tal...se juntan todas y te hacen un supervacío... (G5H, líneas 144-145)

Las chicas suelen insultar o ir de falsas (G9Mix, chica, línea 173)

En cuanto a la *constitución corporal*, los comentarios de los/as participantes ponen de relieve que los chicos/as implicados como agresores/as son en su mayoría fuertes y corpulentos (90%):

El agresor tiene que ser más fuerte (G2H, línea 126)

No es sólo que estén tochísimos es que tienen mucha fuerza (G9Mix, chica, línea 641)

Suelen ser así...más tochos (G5H, línea 94)

No obstante, destaca un pequeño porcentaje que identifica a los/as agresores/as con una constitución corporal débil, pero que gozan de un grupo de iguales de apoyo para implicarse en situaciones de maltrato entre iguales y salir airosos/as de ellas:

Aunque sea un pequeñito esmirriado se va a meter con uno grande igual...porque tiene a gente detrás (G9Mix, chica, líneas 250-251)

Siempre, la gente que se mete, sobre todo si es debilucha, suele tener gente que puedan defenderla, solos no hacen nada (G7M, líneas 79-80)

Por otra parte, en cuanto a la *edad y el curso* identificamos que una buena parte de los grupos de discusión (aproximadamente un 60%) señala que los agresores/as son de mayor edad y de la misma clase o curso que la víctima, concretamente alumnos/as que están repitiendo:

Casi siempre son del mismo curso (G3Mix, chica, línea 94)

Normalmente son de la misma clase, porque los de cursos superiores no van a pegar a los pequeños... (G4H, líneas 78-79)

Normalmente del mismo curso, no suele ser entre cursos...en primero y en segundo hace unos años era terrible (G10M, líneas 197-198)

El agresor suele ser más mayor, pero del mismo curso, repetidores de mayor edad. Repitiendo así, ya varias veces... (G6Mix, chico, líneas 149-150)

En relación a las *características de personalidad asociadas tradicionalmente a la masculinidad o a la feminidad*, aproximadamente un 70% destacan características asociadas tradicionalmente a la masculinidad, mientras que aproximadamente 1/3 destaca también características de personalidad tradicionalmente asociadas a la feminidad. Por lo que respecta a las *descripciones enmarcadas tradicionalmente en el polo de la masculinidad*, destacan aproximadamente un 1/3 de los grupos que les describen como *chicos/as agresivos/as*, así como 1/4 que les describe como personas *prepotentes*:

Son más agresivos y están más solos (G3Mix, chica, línea 105)

Tienen una personalidad agresiva (G5H, línea 110)

Suelen ser chicos que abusan de su fuerza para que les respeten (G6Mix, chico, línea 117)

Utilizan palabras muy duras (G6Mix, chico, línea 121),

Son chulos...se piensan que son alguien y no son nadie normalmente... (G8H, línea 195),

Van en plan chulito... (G10M, línea 138)

Otras características notablemente destacadas, también especialmente vinculadas a la masculinidad hegemónica en la escuela, fueron su *insensibilidad a las necesidades de las demás personas y el pasotismo del trabajo escolar*. Se destaca también su *interés en deportes tradicionalmente considerados como masculinos*, como por ejemplo el fútbol:

Son de todo menos sensibles (G10M, línea 149)

La mayoría de las veces es gente que en los estudios no da pie con bola, pasan de todo, entonces se ponen a llamar la atención y pegan a los demás... (G5H, línea 75)

Les gusta el deporte y juegan al fútbol (G10M, línea 172)

En contrapartida, las descripciones que podríamos enmarcar en la *dimensión considerada tradicionalmente como femenina* hacen referencia especialmente a la *debilidad e inseguridad* de los agresores:

Se sienten seguros con sus amigos, pero al fin y al cabo no son nada (G9Mix, chica, línea 262)

Se sienten solos, sólo son fuertes cuando están con sus amigos...cuando están solos están callados (G9Mix, chica, líneas 260-261)

Yo creo que depende mucho de los demás, o sea de que los demás le sigan a él, le den seguridad, intentando agradecerles y siendo el centro de atención (G10M, líneas 165-166)

Son débiles mentalmente... (G1M, línea 101)

Descargan su fuerza para enmascarar su inseguridad (G6Mix, chica, línea 118)

En la misma línea, también destacan el *carácter trastornado* de las personas implicadas como agresoras:

Están flipados (G2H, línea 132)

Son trastornados (G2H, línea 130)

La mayoría de esa gente tiene como una especie de enfermedad: cuando miras para ellos...a lo mejor le preguntas que hora es y ya se lo toman mal...tienen un carácter... (G5H, líneas 101-103)

Otro adjetivo utilizado fue el *carácter infantil* de estas personas: “*Son muy infantiles y egocéntricos, caprichosos, quieren ser el centro de atención*” (G10M, línea 156).

En cuanto a las *características de la dimensión social* el alumnado agresor/a es descrito en un significativo porcentaje como *perteneciente a una cuadrilla o grupo de cómplices o secuaces* que le apoyan en sus acciones, así como personas problemáticas e implicadas en prácticas poco saludables:

Tienen amigos que le defienden (G4M, línea 96)

Van en cuadrilla y es el chulo de la cuadrilla (G4M, línea 97)

Van en grupo como los animales (G8H, línea 199)

Es gente que siempre quiere meterse en problemas (G5H, línea 73)

Se meten en líos, fuman porros, beben.... (G5H, línea 105)

Otras características destacadas, aunque en menor medida, son que proceden de ambientes familiares problemáticos, que se encuentran solos en el centro escolar y que tienen escasas habilidades para afrontar sus problemas:

Deben de tener problemas familiares...y así descargan su furia (G6Mix, chica, línea 120)

Las personas que van a agredir a otros...es porque han tenido algún problema...y para no sentirse discriminados y solos...y no lo quieren reconocer (G4M, chica, líneas 100-102)

Algunos no tienen amigos (G5H, línea 91)

Tienen muchos problemas y no saben solucionarlos (G3Mix, chica, línea 127)

Asimismo, cuando el alumnado hace referencia a la *nacionalidad* del agresor/a, indican en un importante porcentaje (aproximadamente un 70%) que éste es de nacionalidad española, contrariamente a lo identificado en el caso de las víctimas. Mientras que aproximadamente 1/3 destaca que participar como agresor/a en situaciones de maltrato en la escuela es independiente de la nacionalidad:

Los que son de fuera no se meten en eso y al revés si (G5H, línea 127)

Eso no influye hay agresores de fuera y de dentro (G5H, línea 135)

## Discusión

Tal y como se ha destacado, el objetivo de este trabajo era analizar la percepción del alumnado de secundaria en relación al perfil del alumnado que participa como agresor/a en situaciones de *bullying*. Para ello, se diseñó un estudio cualitativo a través de grupos de discusión, en el que participaron voluntariamente 93 adolescentes gallegos/a con una media de edad de 13.7 años.

El análisis de los discursos derivados de los grupos de discusión pone de relieve que el alumnado de secundaria señala que el agresor es mayoritariamente un chico (Carrera, Lameiras, Rodríguez, Failde, y Calado, 2013b); destacando solo un tercio del alumnado que la agresora es una chica. En este sentido, el alumnado que identificó a las chicas también como agresoras, se refirió a su “carácter masculino”, lo cual no sorprende, en una sociedad en la que “hacer el género” a través de la agresión es un elemento central de “hacer la masculinidad”, de forma que se “masculiniza” a aquellas adolescentes y jóvenes que performan su género de esta forma (Mills, 2001).

Además, emergen distinciones no solo cuantitativas, sino especialmente cualitativas entre chicos y chicas. De esta forma, no solo señalan que los chicos están más implicados en el rol de agresor, sino que sus agresiones son cualitativamente diferentes, implicándose ellos fundamentalmente en situaciones de maltrato físico directo y las chicas en situaciones de maltrato verbal, especialmente indirecto, y exclusión social. Diferencia cualitativa que, de cualquier forma, habrá que problematizar, poniendo en cuestión su carácter esencialista y enfatizando su carácter construido, reflejando ambos patrones de comportamiento los estereotipos y roles de género asociados tradicionalmente a la masculinidad y a la feminidad. De hecho, es muy llamativo, aunque no sorprendente, que aquellas chicas que trascienden los límites de la agresión verbal o relacional sean etiquetadas como “marimachos”, y en este sentido posicionadas como “otras ininteligibles” (Ringrose, 2008).

Por lo que respecta a la constitución corporal, el alumnado señala que los compañeros implicados como agresores son, en su mayoría, fuertes y corpulentos. Emerge también aquí la relación entre la apariencia corporal del agresor (“fuertes”, “corpulentos”, “tochos”) y los estereotipos de género relativos a la imagen corporal asociados a la masculinidad tradicional (Cohane y Pope, 2001).

En relación a su edad y curso, más de la mitad de los grupos de discusión señala que son de mayor edad (Olweus, 1999) y de la misma clase o curso que la víctima, concretamente alumnos/as que están repitiendo (García, 1995).

Por lo que respecta a características de personalidad asociadas a los estereotipos de género, el agresor es descrito fundamentalmente con características instrumentales, tradicionalmente asociadas a la masculinidad, tales como la agresividad (Renold, 2005). Otras características notablemente destacadas, también especialmente vinculadas a la masculinidad hegemónica en la escuela, fueron su insensibilidad a las necesidades de las demás personas (Lahelma, 2002) y el pasotismo del trabajo escolar (Epstein, O'Flynn, y Telford, 2003). Se destaca también su interés en deportes tradicionalmente considerados como masculinos, como por ejemplo el fútbol, que constituye el deporte rey, central en la práctica de la masculinidad (Skelton, 2001), brindando un espacio estratégico a estas masculinidades (bien sea el campo de fútbol o el patio del recreo) para exhibir y “demostrar” su hegemonía (Whitson, 1990).

El escaso porcentaje que les describe con rasgos de personalidad tradicionalmente considerados como femeninos, que ponen de relieve la cobardía, debilidad, carácter trastornado e infantil de los agresores, responden también a los adjetivos con los que son descritas las “masculinidades subordinadas” (Connell, 1987). Así, tal y como indican Renold (2005) y Ringrose y Renold (2010) si bien la rudeza y la agresión son elementos positivos que ayudan al chico a ascender en la jerarquía del grupo de iguales, ser etiquetado como “bully” o “matón” funciona también como un lugar de “otredad”, posicionando al chico en cuestión más allá de la masculinidad inteligible. Convirtiéndolo en un chico irracional, pendenciero o problemático, cuyas prácticas más negativas o tóxicas de la masculinidad le alejan de la inteligibilidad y los privilegios de las masculinidades hegemónicas.

En cuanto a las características de la dimensión social, se destaca que el agresor es mayoritariamente de nacionalidad española y forma parte de una cuadrilla o grupo de cómplices o secuaces que le apoyan en sus acciones. Así, los y las adolescentes participantes en los grupos de discusión señalan el carácter popular y la posición de liderazgo de los agresores/as, que explican fundamentalmente por su pertenencia a grupos de iguales formados por aquellos alumnos/as con escasas oportunidades de protagonismo positivo en la escuela (McKinnon, 2001). Asimismo, se enfatiza su carácter problemático, explicitado en su falta de habilidades para resolver conflictos sin recurrir a la agresión y en la ausencia de unas estrategias socialmente habilidosas de resolución de problemas, tal

y como ha sido destacado en numerosos trabajos que analizan su perfil (Díaz-Aguado, 2006). Por otra parte, otro aspecto señalado en relación a su dimensión social es su ambiente familiar, problemático y poco abierto a sus necesidades (Smith, 2004).

Estos datos, conjuntamente con los presentados en otros trabajos en los que se ha descrito el fenómeno complementario de la “feminización” de las víctimas de bullying (Carrera, Lameiras, Cid, Rodríguez, y González, 2017), ponen de relieve cómo el maltrato entre iguales debe ser analizado como una performance de género, que implica reproducir la norma de género y castigar a quien la transgrede (Carrera, Cid, Almeida, González, y Lameiras, 2019; Carrera et al., 2017).

Asimismo, los resultados de este trabajo apuntan a una clara y estrecha relación entre las variables heteronormativas y la participación como agresor en situaciones de bullying. Alertando de la necesidad urgente de transformar la práctica educativa en el ámbito de la educación secundaria, que debe situar la afectividad en el centro de la acción educativa, de forma que los valores relativos a la expresividad, que deben ser promocionados no solo para las niñas, sino también para los niños, adquieren una importancia crucial. Así, la dimensión expresiva, se aleja de los valores instrumentales - insensibilidad, dureza o agresividad tradicionalmente asociados a la masculinidad- y se basa en el desarrollo de la conciencia moral y la empatía, estrechamente vinculada a la ética del cuidado, la solidaridad, la comprensión del otro/a, la reducción del prejuicio y la sensibilidad intercultural.

Estas cuestiones deben orientar la política educativa de forma global y reflejarse también en el currículum escolar, tanto de forma específica como transversal. Solo así será posible crear escuelas verdaderamente seguras e inclusivas para todo el alumnado.

### Referencias

- Butler, J. (1990). *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. London and New York: Routledge.
- Butler, J. (1993). *Bodies that Matter: On the Discursive Limits of “Sex”*. London and New York: Routledge.
- Carrera, M. V., Cid, X. M., Almeida, A., González, A., y Lameiras, M. (2019a). Me & Us versus the Others: Troubling the bullying phenomenon, *x(x)*,1-22. doi: 10.1177/0044118X19857868



- Carrera, M. V., DePalma, R., y Lameiras, M. (2011). Toward a more comprehensive understanding of bullying in school settings. *Educational Psychology Review*, 23(4), 479-499. doi:10.1007/s10648-011-9171-x
- Carrera, M. V., Lameiras, M., Rodríguez, Y., y Vallejo, P. (2013a). Bullying among Spanish Secondary Education students: The role of gender traits, sexism and homophobia. *Journal of Interpersonal Violence*, 28(14), 2915-2940. doi:10.1177/0886260513488695
- Carrera, M.V., Lameiras, M., Cid, X.M., Rodríguez, Y., y González, A. (2017). Blanditos, débiles y sumisos”: La feminización de las víctimas de bullying. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 8, 40-45.
- Carrera, M.V., Lameiras, M., Rodríguez, Y., Failde, J.M., y Calado, M. (2013b). Bullying in Spanish secondary schools: Gender-based differences. *The Spanish Journal of Psychology*, 16 (21), 1-14. doi: 10.1017/sjp.2013.37
- Cohane, G. H. y Pope, H. G. (2001). Body image in boys: A review of the literature. *International Journal of Eating Disorders*, 29, 373-379.
- Connell, R. W. (1987). *Gender and power*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Díaz-Aguado, M. J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson Educación.
- Epstein, D., O’Flynn, S., y Telford, D. (2003). *Silenced sexualities in schools and universities*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Ezzell, M. (2009). “Barbie dolls” on the pitch: Identity work, defensive othering, and inequality in women’s rugby. *Social Problems*, 56, 111-131.
- García, J. (1995). Violencia interpersonal en la escuela. El fenómeno del matonismo. *Boletín de Psicología*, 49, 87-103.
- Higuera-Gutierrez, L. F. y Cardona-Arias, J. A. (2017). Variables of the family, school, and social environment context that determine bullying in adolescents in Medellin, Colombia, 2014. *Journal of School Violence*, 16(1), 68-85. doi:10.1080/15388220.2015.1112807
- Kann, L., Kinchen, S., Shanklin, S., Flint, K., Hawkins, J., Harris, W.,...Zaza, S. (2014). Youth risk behavior surveillance—United States, 2013. *Morbidity Mortality Weekly*, 63(4). Recuperado de <http://www.cdc.gov/mmwr/pdf/ss/ss6304.pdf>
- Lahelma, E. (2002). Gendered conflicts in secondary school: fun or enactment of power? *Gender and Education*, 1(3), 295-306.

- McKinnon, L. (2001). An examination of bullying from a group-dynamic perspective: The third-party role of peers in bullying incidents. *Dissertation Abstracts International*, 62, 20-32.
- Mills, M. (2001) *Challenging violence in schools: an issue of masculinities*. Buckingham: Open University Press.
- Olweus, D. (1999). Sweden. En P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying. A cross-national perspective* (pp. 7-28). London: Routledge.
- Pascoe, C. J. (2007). *Dude, you are a fag: masculinity and sexuality in high school*. Berkeley: University of California Press
- Renold, E. (2005). *Girls, boys and junior sexualities: exploring children's gender and sexual relations in the primary school*. London: Routledge.
- Ringrose, J. (200a). "Just be friends": exposing the limits of educational bully discourses for understanding teen girls' heterosexualized friendships and conflicts. *British Journal of Sociology of Education*, 29(5), 509–522.
- Ringrose, J. y Renold, E. (2010). Normative cruelties and gender deviants: the performative effects of bully discourses for girls and boys in school. *British Educational Research Journal*, 36(4), 573-596. doi: 10.1080/01411920903018117
- Skelton, C. (2001). *Schooling the boys*. Buckingham: Open University Press.
- Smith, P.K. (2004). Bullying: Recent Developments. *Child and Adolescent Mental Health*, 9 (3), 98–103.
- Thornberg, R. (2018). School bullying and fitting into the peer landscape: a grounded theory field study. *British Journal of Sociology of Education*, 39(1), 144-158. doi: 10.1080/01425692.2017.1330680
- Whitson, D. (1990). Sport in the social construction of masculinity. En M. Messner y D. Sabo (Eds.), *Sport, men and the gender order* (pp. 19-30). Champaign: Human Kinetics Books.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España

Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Discursos de otredad hacia grupos étnicos minoritarios y estereotipos de género: el valor de educar en la expresividad

Discourses of otherness toward minority ethnic groups and gender stereotypes: the value of educating in the expressiveness

María Victoria Carrera-Fernández\*, Xosé Manuel Cid-Fernández\*, María Lameiras-Fernández\*, y Ana Almeida\*\*

\*Facultade de Ciencias da Educación de Ourense, Universidade de Vigo

\*\*Instituto de Educación, Universidade do Minho

\* María Victoria-Carrera Fernández

[mavicarrera@uvigo.es](mailto:mavicarrera@uvigo.es)

Facultade de Ciencias da Educación de Ourense, Universidade de Vigo

Avda. Castelao s/n, 32004, Ourense

## Resumen

El objetivo de este trabajo es identificar los discursos racistas/xenofóbicos del alumnado de secundaria gallego y a analizar su relación con los estereotipos de género, concretamente con la expresividad -tradicionalmente relacionada con la feminidad y la ética del cuidado- y con la instrumentalidad –tradicionalmente relacionada con la masculinidad. Participaron un total de 1.405 adolescentes de entre 13 y 19 años, de los cuales 45.5% son chicos y 54.5% son chicas. Se llevó a cabo un estudio correlacional de carácter transversal. Los resultados destacan que las chicas se describen más significativamente con rasgos de personalidad asociados a la expresividad y a la ética del cuidado, y que expresan discursos significativamente más positivos hacia los grupos étnicos minoritarios. En contrapartida, los chicos son más instrumentales y muestran discursos más negativos hacia la diversidad cultural. La instrumentalidad correlaciona moderada y positivamente con el racismo/xenofobia, mientras que la expresividad correlaciona de forma débil y negativa. Estos resultados ponen de relieve que la consecución de escuelas más democráticas, tolerantes y abiertas a la diversidad cultural pasa necesariamente por el desarrollo de una práctica educativa humanizadora que promueva la dimensión expresiva del alumnado.

*Palabras clave:* racismo/xenofobia, adolescencia, estereotipos de género, expresividad

## Abstract

The objective of this paper is to identify the racist xenophobic discourses of Galician secondary education students and to analyze their relationship with gender stereotypes, specifically with expressiveness -traditionally related to femininity and the ethics of care- and with instrumentality -traditionally related to masculinity. Participants were 1,405 adolescents between 13 and 19 years, of these 45.5% are boys and 54.5% are girls. A cross-sectional correlational study was carried out. The results highlight that girls describe themselves as significantly more expressive and they show significantly more positive discourses toward minority ethnic groups. In contrast, the boys are more instrumental and express more negative discourses toward cultural diversity. Instrumentality correlates moderately and positively with racism/xenophobia, while expressiveness correlates weakly and negatively. These results highlight that the achievement of more democratic and tolerant schools involves the development of a humanizing educational practice that promotes the expressive dimension of students.

*Keywords:* racism/xenophobia, adolescence, gender stereotypes, expressiveness

## Introducción

Más de 15 años después de la celebración del Año Internacional de la Movilización contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y otras Formas Conexas de Intolerancia (2001), la lucha contra esta lacra continúa siendo una de las tareas más urgentes y sensibles en el ámbito de los derechos humanos. Estos fenómenos hacen referencia a toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico que tenga por objeto o resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales (Organización de las Naciones Unidas, 1965).

Podemos distinguir dos tipos de racismo (Pettigrew y Meertens, 1995): el racismo manifiesto, que parte de la creencia en la inferioridad genética del exogrupo, percibido como amenaza, rechazando abiertamente el contacto directo; y el racismo sutil, que defiende los valores tradicionales del endogrupo, exagerando las diferencias culturales y negando las emociones positivas hacia el exogrupo. Los estudios ponen de relieve que, en las últimas décadas, el racismo ha evolucionado hacia expresiones más sutiles o encubiertas, en detrimento de expresiones más abiertas e incompatibles con los valores de las sociedades democráticas (Rueda y Navas, 1996). Se produce así un trasvase de la centralidad de la raza a la centralidad de cultura, de modo que la cultura del “otro/a” se percibe como amenazante para la propia identidad cultural (Stolcke, 2000).

En cualquier caso, las actitudes positivas hacia la diversidad cultural no gozan de buena salud y la discriminación racial parece más la norma que la excepción, tal y como ponen de relieve numerosos informes y encuestas, que llaman la atención sobre las políticas de internamiento preventivo de Inmigrantes en Centros de Internamiento de Extranjeros, los controles policiales basados en rasgos étnicos o raciales o la tendencia a concentrar en un mismo centro escolar a personas de origen mayoritariamente inmigrante y gitano (Rights International Spain, 2016). La última encuesta de la Comisión Europea sobre la discriminación en el ámbito de la Unión (2015) pone de relieve que según el 64% de los/as españoles/as la discriminación de origen étnico está extendida o muy extendida en su país; asimismo casi la mitad de los/as entrevistados/as perciben que el origen étnico o el color de la piel es una desventaja a la hora de conseguir un trabajo. En relación a la comodidad que sentirían trabajando con un compañero/a de otra etnia/raza, la etnia más rechazada, con la que se sentirían más incómodos/as, es la gitana. En la misma línea, del

último sondeo de opinión general en el ámbito europeo se desprende que al 46% de los/as portugueses la inmigración de fuera de la Unión Europea les evoca un sentimiento negativo; y que, según el 14% de los/as españoles/as, su país no debe ayudar a los/as refugiados/as (European Commission, 2016). En relación al sexo, los estudios comprueban que los chicos son más racistas/xenofóbicos que las chicas (Aosved y Long, 2006; Morrison y Morrison, 2011).

Este clima social se refleja también a nivel escolar, con unas políticas de integración fundamentalmente asimilacionistas (Priegue, 2008), donde los fenómenos de discriminación y exclusión por motivos de etnia/raza forman parte del día a día en las aulas (Jiménez-Sedano, 2012).

Por otra parte, los estereotipos de género hacen referencia a las creencias sociales compartidas sobre cómo deben ser y comportarse los hombres y las mujeres. De esta forma, las niñas son socializadas en la dimensión expresiva, relativa a la dependencia, lo doméstico, los afectos, el cuidado y el ser para el otro/a; mientras que los niños son socializados en la dimensión instrumental, relativa a la independencia, lo público, la lógica, la violencia y el ser para sí (Lameiras, Carrera, y Rodríguez, 2013).

En base a las anteriores premisas, el objetivo de este trabajo es identificar los discursos racistas/xenofóbicos del alumnado de secundaria gallego y analizar su relación con los estereotipos de género, concretamente con la expresividad – tradicionalmente relacionada con la feminidad y la ética del cuidado- y con la instrumentalidad – tradicionalmente relacionada con la masculinidad. En esta línea, y puesto que la expresividad, contrariamente a la instrumentalidad, correlaciona positivamente con la mayor aceptación del otro/a (Vázquez-Verdera, 2010) y con un rechazo más enérgico a las prácticas de otredad (Carrera, Lameiras, Rodríguez, y Vallejo, 2013; Morales, Yubero, y Larrañaga, 2016), podríamos hipotetizar que el alumnado más expresivo es el que muestra actitudes más favorables hacia la diversidad cultural.

## **Método**

### **Participantes**

Una muestra formada por 1405 adolescentes de la Comunidad Autónoma Gallega, escolarizados en los dos últimos cursos de Educación Secundaria Obligatoria, participó en el estudio. El 54.5% son chicas y el 45.5% chicos con una media de edad de 15.12 años ( $DT = .97$ ) y un rango de 13 a 19 años.

## **Instrumento**

Se administró un cuestionario en el que se incluían variables sociodemográficas, así como las siguientes escalas:

*Escala de Racismo/Xenofobia* (adaptada de Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2004). Se adaptó y administró la subescala de intolerancia y justificación de la violencia hacia minorías (incluida en el Cuestionario de Actitudes hacia la Diversidad y la Violencia), que a través de 15 ítems mide actitudes racistas/xenófobas en su dimensión manifiesta y sutil (por ejemplo: “Es muy difícil resolver los problemas que tienen los gitanos/as porque los llevan en la sangre”; “Los/as inmigrantes hacen que aumente la delincuencia y la droga”, “Los/as inmigrantes han tenido una influencia positiva en nuestra cultura”, “Bastante difícil es la situación económica de los españoles/as para dedicar dinero a ayudar a los/as inmigrantes”) ( $\alpha = .86$ ).

En cada una de las escalas se pide al alumnado que exprese su opinión sobre cada una de las afirmaciones a través de una escala tipo Likert de 6 puntos de 1 (*totalmente en desacuerdo*) a 6 (*totalmente de acuerdo*).

*Escala de expresividad* (Femininity Trait Index, FTI, Barak y Stern, 1986). Esta escala mide la autoadscripción de cada persona a rasgos de personalidad expresivos, tradicionalmente considerados como femeninos (por ejemplo: “cariñoso/a”). Está formada por 10 ítems con un formato de respuesta tipo *Likert* de 1 (*nunca me describe*) to 6 (*siempre me describe*) en el que a mayores puntuaciones mayor adscripción a rasgos expresivos ( $\alpha = .90$ ).

*Escala de instrumentalidad* (Masculinity Trait Index, MTI, Barak y Stern, 1986). Esta escala mide la autoadscripción de cada persona a rasgos de personalidad instrumentales, tradicionalmente considerados como masculinos (por ejemplo: “competitivo/a”). Está formada por 10 ítems con un formato de respuesta tipo *Likert* de 1 (*nunca me describe*) to 6 (*siempre me describe*) en el que a mayores puntuaciones mayor adscripción a rasgos instrumentales ( $\alpha = .86$ ).

## Procedimiento

Se llevó a cabo un estudio correlacional a través de encuesta por muestreo aleatorio y de carácter transversal. Para ello, se envió una carta a los/las directores/as de los centros educativos seleccionados presentado el estudio y pidiendo su colaboración; y posteriormente se contactó telefónicamente para confirmar su participación. En cada escuela participante se solicitó consentimiento informado activo de los padres/madres o tutores/as legales, excluyendo del estudio a todo el alumnado que no obtuvo la autorización. El cuestionario fue de carácter auto-administrado, voluntario y anónimo, y fue administrado en horario lectivo por dos investigadoras con formación psicopedagógica y especialmente formadas para esta tarea. El alumnado disponía de aproximadamente 20 minutos para cubrir el cuestionario.

## Resultados

Tal y como puede observarse en la Tabla 1, los chicos expresan actitudes significativamente más negativas que sus compañeras hacia los grupos étnicos minoritarios. Asimismo, se observa que ellos son significativamente más instrumentales y menos expresivos. Por su parte, las chicas manifiestan actitudes significativamente más positivas hacia la diversidad cultural, y son significativamente más expresivas y menos instrumentales.

Tabla 1  
*Diferencias en función del sexo en las escalas analizadas*

		Media (DT)	Diferencias
Racismo/ Xenofobia	Chicas	2.58 (.86)	$t(1405) = -10.16^{***}$
	Chicos	3.11 (.99)	
Expresividad	Chicas	5.05 (.71)	$t(1405) = 8.76^{***}$
	Chicos	4.65 (.96)	
Instrumentalidad	Chicas	3.63 (.98)	$t(1405) = -11.16^{***}$
	Chicos	4.24 (.99)	

*Nota.*  $^{***}p < .001$

Por lo que respecta a las correlaciones entre las escalas analizadas se comprueba que la instrumentalidad correlaciona moderada y positivamente con el racismo/xenofobia ( $r = .26$ ;  $p < 0.01$ ). mientras que la expresividad correlaciona de forma débil y negativa ( $r = -.08$ ;  $p < 0.01$ ).



## Discusión

El objetivo de este estudio era identificar los discursos racistas/xenofóbicos del alumnado de secundaria gallego y a analizar su relación con los estereotipos de género, concretamente con la expresividad -tradicionalmente relacionada con la feminidad y la ética del cuidado- y con la instrumentalidad –tradicionalmente relacionada con la masculinidad. Para la consecución de este objetivo se llevó a cabo un estudio correlacional de corte transversal en el que participaron un total de 1.405 adolescentes de la Comunidad Autónoma Gallega de entre 13 y 19 años.

Los resultados ponen de relieve que las chicas se describen más significativamente con rasgos de personalidad asociados a la expresividad y a la ética del cuidado, mientras que los chicos se describen más significativamente con valores relativos a la instrumentalidad, dimensión estrechamente relacionada con la masculinidad hegemónica, tal y como se ha identificado consistentemente en otros trabajos (Lameiras et al., 2013). Asimismo, se observa una mayor aceptación por parte de los chicos de los discursos de exclusión y violencia hacia la diversidad cultural, de modo que son ellos, en comparación con sus compañeras, los que se identifican más con los discursos racistas y xenofóbicos (Aosved y Long, 2006; Ferragut, Blanca, y Ortiz, 2014; Garaigordobil y Arili, 2011; Morrison y Morrison, 2011).

Estos resultados ponen de relieve cómo la socialización masculina gira en torno a la instrumentalidad y se basa en la aceptación de la violencia y los discursos de odio, construyéndose, tal y como destacan Epstein, O'Flynn y Telford (2003) sobre la misoginia y la homofobia, así como sobre el rechazo hacia la diversidad cultural. Frente a los valores propios de la dimensión expresiva, en los que son tradicionalmente socializadas las chicas, que giran en torno a la empatía y a la ética del cuidado (Vázquez-Verdera, 2010).

En este sentido, la instrumentalidad correlaciona moderada y positivamente con el racismo/xenofobia, mientras que la expresividad correlaciona de forma débil, pero negativa. En la línea de los trabajos que relacionan los valores expresivos con la mayor aceptación del otro/a (Vázquez-Verdera, 2010) y con un rechazo más enérgico a las prácticas de otredad (Carrera et al., 2013; Morales et al., 2016).

Estos resultados ponen de relieve que las políticas educativas orientadas a la prevención de actitudes racistas/xenofóbicas -estrechamente relacionadas con fenómenos de discriminación racial en las escuelas- deben promocionar la dimensión expresiva del

alumnado, en detrimento de la dimensión instrumental. Para ello, es necesario llevar a cabo programas de promoción de habilidades sociocognitivas orientados al desarrollo de la conciencia moral y la empatía, que ha sido relacionada con la comprensión del otro/a, la reducción del prejuicio y el rechazo a la violencia; y está estrechamente vinculada a los valores expresivos de sensibilidad intercultural, respeto y cuidado del otro/a – valores tradicionalmente asociados a la feminidad, a la vez que alejados de los valores instrumentales de insensibilización, dureza y agresividad, tradicionalmente asociados a la masculinidad- (Díaz-Aguado et al., 2004). Solo así, a través de esta práctica educativa humanizadora, será posible la consecución de escuelas más democráticas, tolerantes y abiertas a la diversidad.

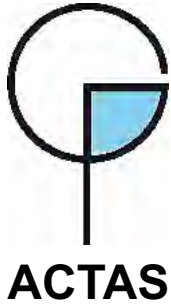
### Referencias

- Aosved, A. C. y Long P. J. (2006). Co-occurrence of rape myth acceptance, sexism, racism, homophobia, ageism, classism, and religious intolerance. *Sex Roles*, 55(7), 481-492. doi:10.1007/s11199-006-9101-4
- Barak, S. y Stern, B. (1986). Sex-linked trait indexes among baby-boomers and pre-boomers. A research note. En R. Lutz (Ed.), *Advances in consumer research* (pp. 53-68). Provo, UT: Association for Consumer Research.
- Carrera, M. V., Lameiras, M., Rodríguez, Y., y Vallejo, P. (2013). Bullying among Spanish secondary education students: The role of gender traits, sexism and homophobia. *Journal of Interpersonal Violence*, 28(14), 2915-2940. doi: [10.1177/0886260513488695](https://doi.org/10.1177/0886260513488695)
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R., y Martín, G. (2004). *La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Epstein, D., O'Flynn, S., y Telford, D. (2003). *Silenced sexualities in schools and universities*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- European Commission (2015). *Discrimination in the EU in 2015. Special Eurobarometer Report, 437*. Recuperado de <http://goo.gl/AQoFjk>
- European Commission (2016). *European citizenship. Standard Eurobarometer Report, 84*. Recuperado de <http://goo.gl/6X7RYP>

- Ferragut, M., Blanca, M. J., y Ortiz, M. (2014). Analysis of adolescent profiles by gender: strengths, attitudes toward violence and sexism. *The Spanish Journal of Psychology*, 17(1), E59-69. doi: 10.1017/sjp.2014.60
- Garaigordobil, M. y Aliri, J. (2011). Sexismo hostil y benevolente: relaciones con el autoconcepto, el racismo y la sensibilidad intercultural. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 331-350. doi: 10.1387/RevPsicodidact.10239
- Jiménez-Sedano, L. (2012). *El fantasma del racismo en las aulas: escuelas del más allá, niños que dan miedo y maestros cazafantasmas*. En F. J. García-Castaño y A. Olmos (Eds.), *Segregaciones y construcción de la diferencia en la escuela* (pp. 165-183). Madrid: Editorial Trotta.
- Lameiras, M., Carrera, M. V., y Rodríguez, Y. (2013). *Sexualidad y salud. El estudio de la sexualidad humana desde una perspectiva de género*. Vigo, Spain: Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo.
- Morales, F., Yubero, S., y Larrañaga, E. (2016). Gender and bullying: Application of a three factor model of gender stereotyping. *Sex Roles*, 74(3), 169-180. doi:10.1007/s11199-015-0463-3
- Morrison, M. A. y Morrison, T. G. (2011). Sexual orientation bias toward gay men and lesbian women: Modern homonegative attitudes and their association with discriminatory behavioral intentions. *Journal of Applied Social Psychology*, 41, 2573–2599.
- Pettigrew, T. F. y Meertens, R. W. (1995). Subtle and blatant prejudice in Western Europe. *European Journal of Social Psychology*, 25, 57-75. doi: 10.1002/ejsp.2420250106
- Priegue, D. (2008). A escola en Galicia e os desafíos do alumnado inmigrante: Avaliación dun programa para familias inmigrantes. *Revista Galega de Educación*, 41, 157-163.
- Rights International Spain (2016). *Informe sobre la aplicación de la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial*. Recuperado de <https://goo.gl/tGLBYu>
- Rueda, J. F. y Navas, M. (1996). Hacia una evaluación de las nuevas formas de prejuicio racial: las actitudes sutiles del racismo. *Revista de Psicología Social*, 11, 131-149.

Stolcke, V. (2000). ¿Es el sexo para el género lo que la raza para la etnicidad y la naturaleza para la sociedad? *Política y Cultura*, 14, 25-60.

Vázquez-Verdera, V. (2010). La perspectiva de la ética del cuidado: Una forma diferente de hacer educación. *Educación XXI*, 13(1), 177-197. doi: 10.5944/educxx1.13.1.282



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Estudo etnomatemático sobre danças folclóricas assente num diálogo intercultural

Ethnomathematical study on folk dances based on an intercultural dialogue

Sara Ribeiro (0000-0002-4840-0084)\*, Pedro Palhares (0000-0001-9951-9467)\*\*, María Jesús Salinas (0000-0003-1029-2433)\*\*\*

\*Universidade do Minho, \*\*Universidade do Minho, \*\*\*Universidade de Santiago de Compostela

Nota dos autores

Autor de contacto - sarcrisrina@hotmail.com

Este trabalho foi financiado pela FCT através de SFRH/BD/131162/2017 e no âmbito do projeto do Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (com a referência UID/CED/00317/2019).

Este trabajo ha contado también con la financiación de: FEDER/Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades –Agencia Estatal de Investigación/\_Proyecto EDU2017-84979-R.

## Resumo

Esta comunicação tem subjacente um estudo etnomatemático sobre danças folclóricas que está em desenvolvimento. Este estudo objetiva analisar a estrutura matemática inerente a vários elementos que constituem danças folclóricas do Norte de Portugal e da Galiza, especificamente a coreografia, os acessórios e a música (Ribas, 1983), bem como construir tarefas matemáticas decorrentes deste estudo das danças. O primeiro objetivo do estudo constitui o foco desta comunicação, no sentido em que serão apresentados alguns resultados emergentes da investigação etnomatemática realizada com dois grupos folclóricos, um de Portugal e outro da Galiza, criando uma potencial via de promoção do diálogo intercultural, ao dar a conhecer e, de certa forma, aproximar tradições folclóricas de comunidades distintas.

*Palavras-chave:* Etnomatemática, danças folclóricas, interculturalidade.

## Abstract

This communication has underlying an ethnomathematical study on folk dances under development. This study aims to analyze the mathematical structure inherent in various elements that constitute folk dances from the North of Portugal and Galicia, specifically choreography, accessories and music (Ribas, 1983), as well as to construct mathematical tasks resulting from this study of dances. The first objective of the study is the focus of this communication, in the sense that it will be presented some emerging results of the ethnomathematical study made with two folkloric groups, one from Portugal and another from Galicia, creating a potential way to promote intercultural dialogue, by giving know and, in a certain way, approaching folk traditions of different communities.

*Keywords:* Ethnomathematics, folk dances, interculturality.

“Em sociedades multiculturais cada vez mais complexas, a educação deve auxiliar-nos a adquirir as competências interculturais que nos permitam conviver *com* as nossas diferenças culturais e não *apesar* delas” (UNESCO, 2009, p. 15). De acordo com Palhares (2008), o aumento da diversidade cultural constituiu uma oportunidade favorável para realizar mudanças necessárias na escola, procurando torná-la, “através de diferentes formas de ensinar, uma escola mais democrática e plural.” (Palhares, 2008, p. 13). Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural pressupõe reconhecer e respeitar as diferentes formas de conhecimento e respetivos modos de expressão, os costumes, tradições e práticas quotidianas das comunidades; perspectiva esta que torna a pluralidade um requisito fundamental da educação (UNESCO, 2009).

No campo específico da matemática, Palhares (2008) destaca o papel evidente da etnomatemática como meio de responder aos desafios e problemas criados pelo fenómeno da crescente diversidade cultural. A etnomatemática é “a área de investigação que estuda as multifacetadas relações e interconexões entre ideias matemáticas e outros elementos e constituintes culturais” (Gerdes, 2007, p. 156). Segundo Barton (2008), o estudo que a etnomatemática faz das “práticas matemáticas de comunidades particulares consciencializa-nos para novas ideias, novos conceitos, novos processos que não devem ser encarados como triviais ou simples” (p. 8), podendo mesmo vir a contribuir para nova matemática, capaz de enriquecer o nosso campo matemático. Neste quadro, Moreira (2008) nota que a perspectiva que se pretende desenvolver para o papel da disciplina de matemática nas sociedades multiculturais da atualidade implica procurar “uma ideia de matemática que a mostre sensível a factores sociais, e como um conhecimento construído em processos sociais.” (p. 54). Precisamente, a etnomatemática permite abordagens educacionais baseadas em pedagogias culturalmente relevantes (Rosa *et al.*, 2016).

Na sequência do disposto, a investigação subjacente à comunicação objetiva analisar a estrutura matemática inerente a vários elementos que constituem danças folclóricas do Norte de Portugal e da Galiza, especificamente a coreografia, os acessórios e a música (Ribas, 1983), bem como construir tarefas matemáticas decorrentes deste estudo etnomatemático das danças, para aplicar em sala de aula. Na comunicação, pretendemos apresentar alguns resultados emergentes desta investigação etnomatemática.

### **Metodologia**

O primeiro objetivo desta investigação, sobre o qual versa a comunicação, é estudar três elementos que constituem as danças folclóricas, designadamente a coreografia, os acessórios, e a

música (Ribas, 1983). Portanto, sob o ponto de vista da estratégia de investigação, este é um estudo com características etnográficas, porque se pretende, na essência, um estudo descritivo da cultura de uma comunidade ou de algum dos seus aspetos fundamentais (Baztán, 1995), que são, neste caso, as danças folclóricas. A etnografia constitui, pois, uma tentativa de descrição da cultura ou de determinados aspetos da mesma (Bogdan & Biklen, 1994). Os grupos folclóricos que fazem parte da investigação são de duas cidades do Norte de Portugal, Braga e Vila Real, e de duas cidades da Galiza, Santiago de Compostela e Ourense. A recolha de dados tem sido realizada em ambiente natural, através de diversos métodos, e complementada pela informação que se obtém através do contacto direto do investigador com este ambiente (Bogdan & Biklen, 1994).

### **Coreografia**

Em relação à coreografia, tem sido utilizado equipamento vídeo para filmar “a interligação e desenvolvimento plástico dos passos, gestos, poses, movimentos” (Ribas, 1983, p. 17) realizados pelos dançarinos ao longo das danças folclóricas. A partir dos registos vídeo, os dados têm sido transcritos, fazendo-se diagramas e esquemas numéricos que representam as sucessivas posições que os dançarinos (ou pares de dançarinos) ocupam durante as danças, o que permite reproduzir a “evolução das figuras e dos grupos” (Ribas, 1983, p. 17) no decorrer das danças e, assim, criar uma imagem da coreografia.

### **Acessórios**

Os acessórios têm um valor representativo, que ajuda a fixar visualmente ou a concretizar as personagens e a época evocada nas danças (Ribas, 1983). É o caso dos trajes, máscaras e objetos utilizados pelos dançarinos (Ribas, 1983). Neste âmbito, tem sido utilizado equipamento fotográfico para fotografar e catalogar os trajes que os dançarinos usam, a fim de identificar simetrias do plano (Washburn & Crowe, 1988; Crowe, 2004), conceito utilizado pelos autores para no sentido de isometrias.

### **Música**

Relativamente à música, têm sido recolhidas as partituras das músicas que acompanham as danças folclóricas de cada um dos grupos, a fim de identificar frases que se repetem nestas partituras, as quais estão intimamente relacionadas com as isometrias (Garland & Kahn, 1995). De acordo com os autores, para ser alcançada coesão, determinadas sequências de notas repetem-se sucessivamente numa peça de música, obviamente com variações, e as transformações musicais que originam as frases transformadas estão relacionadas com as quatro transformações geométricas



básicas. Como tal, pretende-se explorar esta particular aplicação das transformações geométricas à música nas canções folclóricas.

O segundo objetivo desta investigação é construir tarefas matemáticas decorrentes do estudo etnomatemático realizado. Conforme Mason (2002), em certo sentido, o ensino da matemática cinge-se à construção de tarefas para os alunos, o que coloca uma carga considerável na construção de tarefas que promovam aprendizagem. As tarefas construídas serão analisadas por professores universitários para validação científica e por elementos de grupos folclóricos para validação cultural. Numa fase seguinte, as tarefas serão analisadas por professores do Ensino Básico e/ou Ensino Secundário (*Educación Primaria* e/ou *Educación Secundaria*, na Galiza), que sugerirão possíveis melhorias das tarefas e verificarão os níveis de escolaridade para a aplicação das mesmas, entretanto pensados conforme o conhecimento matemático resultante do estudo etnomatemático e os programas de matemática de Portugal e Espanha. Posteriormente, as tarefas serão testadas e aplicadas em sala de aula, nos níveis de escolaridade definidos. Portanto, a estratégia de investigação a utilizar para o segundo objetivo do projeto será o *design-based research*, porque se pretende, justamente, explorar possibilidades para a criação, utilização e pesquisa de novos ambientes de ensino-aprendizagem, em contextos reais, através de ciclos contínuos de desenho, análise e redesenho. De salientar que o *design-based research* vai além de simplesmente desenhar e testar intervenções particulares, no sentido em que as intervenções incorporam afirmações teóricas específicas sobre o ensino e a aprendizagem, e refletem um compromisso para compreender as relações entre a teoria, os artefactos desenhados, e a prática (Design-Based Research Collective, 2003).

### **Resultados**

O início do estudo da coreografia, dos acessórios (trajes) e da música, elementos constituintes das danças folclóricas, permitiu já avançar no sentido da análise das “inter-relações entre ideias matemáticas e outros elementos e constituintes culturais” (Gerdes, 2007, p. 156), alusiva ao primeiro objetivo da investigação. A análise a apresentar na comunicação centra-se na recolha realizada no Norte de Portugal e na Galiza, designadamente junto de um grupo folclórico da cidade de Braga (*Grupo Folclórico de Vila Verde*) e de um grupo folclórico da cidade de Santiago de Compostela (*Agrupación Folclórica Cantigas e Agarimos*). Vários conteúdos matemáticos emergentes da cultura folclórica destes grupos foram já identificados, o que possibilitou o estabelecimento de comparações ao nível da coreografia, dos trajes e da música.

## Coreografia

Para o estudo da coreografia, utilizaram-se os vídeos de execução das danças folclóricas, recolhidos *in loco* pelo investigador junto dos dançarinos dos dois grupos folclóricos em questão. A análise dos dados presentes nos vídeos permitiu elaborar diagramas e esquemas numéricos representativos das sucessivas posições que os dançarinos (ou pares de dançarinos) ocupam durante as danças, o que possibilitou reproduzir a “evolução das figuras e dos grupos” (Ribas, 1983, p. 17) ao longo da coreografia e sistematizar, num esquema de números, todas as trocas de posições ocorridas. Os diagramas elaborados evidenciaram a existência de diferentes tipos de coreografia, se tivermos em consideração as disposições que, embora os dançarinos não mantenham fixas ao longo da coreografia de uma determinada dança folclórica, constituem a estrutura à qual acabam por retornar, tornando-se esta a configuração mais frequente e característica dessa coreografia; portanto, a disposição-âncora dessa coreografia.

No *Grupo Folclórico de Vila Verde*, foram encontrados três tipos de coreografia: *circunferência*; *eixos retilíneos paralelos entre si*; e *eixos retilíneos perpendiculares entre si*. No tipo de coreografia *circunferência*, os dançadores dispõem-se numa circunferência e os seus movimentos são realizados à volta do ponto central que define essa mesma circunferência, ocupando, por vezes, a área do círculo. Portanto, nas danças deste tipo, a disposição-âncora dos dançadores é uma circunferência. Como exemplo destas danças de roda, as mais frequentes no *Grupo Folclórico de Vila Verde*, temos a dança “Regadinho” (figura 1). No tipo de coreografia *eixos retilíneos paralelos entre si*, os dançadores dispõem-se em duas filas paralelas e, uma vez mais, apesar das suas movimentações no decorrer da coreografia, acabam por regressar a esta disposição-âncora. Um exemplo deste tipo de coreografia é a dança “Chula de Ir à Frente” (figura 1). No terceiro tipo de coreografia, *eixos retilíneos perpendiculares entre si*, um ou dois grupos de quatro pares de dançadores dispõem-se em forma de cruz, se consideradas duas linhas imaginárias perpendiculares que ligam os dois pares que se encontram frente a frente em cada um dos dois grupos. Esta configuração de eixos perpendiculares fica ainda mais visível quando, em cada grupo, dois dos pares que se encontram frente a frente avançam em direção ao centro (ponto de interseção dos eixos), recuando de seguida até ao ponto de partida, para dar lugar à repetição dos movimentos pelos outros dois pares que se encontram frente a frente. Como tal, a execução destes movimentos é repetida duas vezes, ora por um dos dois pares que se encontra frente a frente (um dos eixos), ora pelo outro (o outro eixo, perpendicular ao anterior). É o caso da dança “Vira ao Castelo” (figura 1).



Figura 1. Disposição-âncora nas danças: “Regadinho” - *circunferência* (à esquerda); “Chula de Ir à Frente” - *eixos retilíneos paralelos entre si* (no meio); e “Vira ao Castelo” - *eixos retilíneos perpendiculares entre si* (à direita) (Grupo Folclórico de Vila Verde, 2008).

Na *Agrupación Folclórica Cantigas e Agarimos*, foram encontrados três tipos de coreografia: *circunferência*; *eixos retilíneos paralelos entre si*; e *alternada*. Os dois primeiros tipos de coreografia são coincidentes com dois dos três tipos de coreografia identificados no grupo folclórico português. No grupo folclórico de Santiago de Compostela, o tipo de coreografia *circunferência* é visível, por exemplo, na dança “Jota e Muiñeira de Folgoso”, e o tipo de coreografia *eixos retilíneos paralelos entre si* surge na dança “Muiñeira de Vilariño”. No tipo de coreografia *alternada*, não visível nas coreografias do *Grupo Folclórico de Vila Verde*, os dançarinos alternam entre, pelo menos, duas disposições-âncora. Por exemplo, na dança “Maneo e Muiñeira de Verdillo”, os dançarinos iniciam a coreografia dispostos em duas filas paralelas e, a determinado momento do desenvolvimento plástico dos movimentos, dispõem-se gradualmente numa *circunferência* (figura 2); inversão esta que se repete múltiplas vezes ao longo da dança. Este é o tipo de coreografia que surge com maior frequência nas danças folclóricas deste grupo galego, verificando-se na grande maioria das coreografias das danças folclóricas que performam.



Figura 2. Alternância entre duas disposições-âncora na dança “Maneo de Verdillo” - *eixos retilíneos paralelos entre si* e *circunferência*.

## Trajes

Para o estudo dos trajes, utilizaram-se as fotografias tiradas pelo investigador junto dos dançarinos dos dois grupos folclóricos. A análise dos dados presentes nas fotografias permitiu identificar simetrias do plano presentes nos trajes, tendo como referência Washburn e Crowe (1988) e Crowe (2004). Verificou-se que, de uma forma geral, os trajes de ambos os grupos folclóricos apresentam simetria de reflexão vertical (Washburn & Crowe, 1988; Crowe, 2004). Contudo, existem exceções a esta isometria. A ornamentação assimétrica, muitas vezes intencional, de alguns elementos que constituem os trajes quebra a simetria dos mesmos, quando percecionados de um ponto de vista estático.

Nos trajes do *Grupo Folclórico de Vila Verde*, o motivo vermelho bordado na parte central da camisa de linho pertencente ao “Traje masculino de encosta, festa ou domingueiro” (figura 3) e o lenço dos namorados (elemento muito significativo da arte e tradição em Vila Verde) colocado no lado direito da saia do “Traje feminino de encosta, festa ou domingueiro” (figura 3) constituem dois exemplos que quebram a simetria de reflexão vertical que o traje globalmente apresenta.



*Figura 3.* Exceções à simetria de reflexão vertical nos trajes do *Grupo Folclórico de Vila Verde*: motivo vermelho bordado na parte central da camisa (à esquerda); e lenço dos namorados colocado do lado direito da saia (à direita).

Nos trajes da *Agrupación Folclórica Cantigas e Agarimos*, existem também exemplos de exceções à isometria referenciada, designadamente: o modo de colocação do *mantón* (xaile), em que uma parte fica por cima da outra na zona do peito, no “Traxe feminino de cotío” (figura 4); os *flecos* (franjas) da *faixa* colocada na cintura, que ficam pendurados do lado esquerdo, no “Traxe masculino de gala ou festa” (figura 4), e a forma e decoração da *montera*, elemento colocado na

## ESTUDO ETNOMATEMÁTICO SOBRE DANÇAS FOLCLÓRICAS

cabeça que surge também no “Traxe masculino de gala ou festa” (figura 4), e que é um componente bastante característico do traje galego.



Figura 4. Exceções à simetria de reflexão vertical nos trajes da *Agrupación Folclórica Cantigas e Agarimos*: modo de colocação do *mantón* (à esquerda); *flecós* da *faixa* pendurados do lado esquerdo (no meio); forma e decoração da *montera* (à direita).

### Música

Para o estudo da música, utilizaram-se as partituras das músicas que acompanham as danças folclóricas de cada um dos grupos, as quais foram recolhidas pelo investigador, a fim de identificar frases que se repetem nestas partituras, as quais estão intimamente relacionadas com as isometrias (Garland & Kahn, 1995). A análise das partituras permitiu identificar, em ambos os grupos folclóricos, várias aplicações à música das transformações geométricas.

A *repetição* constitui a mais simples aplicação à música da transformação geométrica translação, na qual uma certa sequência de notas aparece intacta em outro momento da música (Garland & Kahn, 1995). A *repetição* pode ser encontrada na música que acompanha a dança “Vira Velho de Vila Verde” (figura 5), do *Grupo Folclórico de Vila Verde*, e na música que acompanha a dança “Muiñeira de Folgoso” (figura 6), da *Agrupación Folclórica Cantigas e Agarimos*.



Ó Vi - ra de Vi - la Ver - de      ó Vi - ra meu ri - co Vi - ra  
 Ó Vi - ra de Vi - la Ver - de      por cau - sa de ti ó Vi - ra

ó Vi - ra de Vi - la Ver - de  
 é qu'o meu a - mor se per - de

Instrumental

Figura 5. Repetição na música que acompanha a dança “Vira Velho de Vila Verde”.

AB AB CDE CDE CDE C

Recopilación : Pedro Bass  
 Transcripción - arr: Ramón Masedá

Gaita 1ª

Gaita 2ª

Figura 6. Repetição na música que acompanha a dança “Muiñeira de Folgoso”.

A *transposição* constitui uma aplicação à música mais sofisticada da transformação geométrica translação, a qual envolve o movimento de uma sequência exata de notas para outra localização na escala (Garland & Kahn, 1995). A *repetição* pode ser encontrada na música que acompanha a dança “Chula da Ribeira” (figura 7), do *Grupo Folclórico de Vila Verde*, e na música que acompanha a dança “Jota de Folgoso” (figura 8), da *Agrupación Folclórica Cantigas e Agarimos*. Em ambos os casos, a sequência copiada é movida para baixo.

Es - ta Chu - la da Ri - bei - ra      es - ta Chu - la da Ri -  
 A mo - ça vai no en - go - do      a mo - ça vai no en -

bei - ra tem mei - a vol - ta p'ra fren - te      e ou - tra mei - a p'ra trás\_\_\_\_  
 go - do quem a le - va é o ra - paz quem a le - va é'o ra - paz\_\_\_\_

Figura 7. Transposição na música que acompanha a dança “Chula da Ribeira”.



Figura 8. Transposição na música que acompanha a dança “Jota de Folgoso”.

### Conclusão

O início do estudo etnomatemático das danças folclóricas, referente ao primeiro objetivo da investigação, permitiu que diversos conteúdos matemáticos emergentes da cultura fossem já identificados. Na coreografia, a noção de circunferência, centro da circunferência e círculo, bem como o paralelismo e a perpendicularidade de retas no plano, associados aos diferentes tipos de coreografia encontrados, afiguram-se como os conteúdos matemáticos emergentes. Nos trajes, emergiram ideias matemáticas sobretudo relacionadas com a noção de simetria, em particular, a simetria de reflexão vertical, identificada na maioria dos trajes de ambos os grupos. Na música, emergiram exemplos de aplicações à música das transformações geométricas, designadamente da translação, nas partituras das músicas que acompanham as danças folclóricas dos grupos.

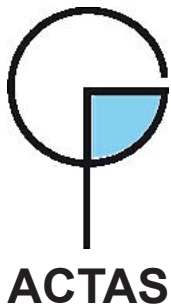
O estudo dos conhecimentos emergentes da cultura no âmbito desta investigação etnomatemática sobre danças folclóricas, alguns dos quais já expostos anteriormente, será ampliado e estendido a outros grupos folclóricos, e, posteriormente, aproveitado para o processo de ensino-aprendizagem da matemática em sala de aula, através da construção de tarefas, que visam uma educação matemática enculturada - meio de aprofundamento do diálogo intercultural.

### Referências

- Barton, B. (2008). Prefácio. In P. Palhares (Coord.), *Etnomatemática: um olhar sobre a diversidade cultural e a aprendizagem matemática* (pp. 7-10). Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus.
- Baztán, A. A. (1995). Etnografía. In A. A. Baztán (Ed.), *Etnografía: metodología cualitativa en la investigación sociocultural* (pp. 3-20). Barcelona: Marcombo.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

- Crowe, D. W. (2004). Introduction to the Plane Symmetries. In D. K. Washburn & D. W. Crowe (Eds.), *Symmetry comes of age: the role of pattern in culture* (pp. 3-18). Seattle: University of Washington Press.
- Design-Based Research Collective (2003). Design-based research: an emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5-8.
- Garland, T. H., & Kahn, C. V. (1995). *Math and Music: harmonious connections*. Palo Alto: Dale Seymour Publications.
- Gerdes, P. (2007). *Etnomatemática: reflexões sobre matemática e diversidade cultural*. Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus.
- Grupo Folclórico de Vila Verde (GFVV) (2008). *Grupo Folclórico de Vila Verde - mensageiro da sua terra ontem, hoje e sempre*. Vila Verde: ATAHCA.
- Mason, J. H. (2002). *Mathematics Teaching Practice: a guide for university and college lectures*. Chichester: Horwood Publishing.
- Moreira, D. (2008). Educação matemática para a sociedade multicultural. In P. Palhares (Coord.), *Etnomatemática: um olhar sobre a diversidade cultural e a aprendizagem matemática* (pp. 47-65). Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus.
- Palhares, P. (2008). A Etnomatemática: um desafio para os nossos dias. In P. Palhares (Coord.), *Etnomatemática: um olhar sobre a diversidade cultural e a aprendizagem matemática* (pp. 11-21). Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus.
- Ribas, T. (1983). *Danças Populares Portuguesas*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.
- Rosa, M., D'Ambrósio, U., Orey, D. C., Shirley, L., Alanguí, W. V., Palhares, P., & Gavarrete, M. E. (2016). *Current and Future Perspectives of Ethnomathematics as a Program*. Springer International Publishing.
- UNESCO (2009). Relatório Mundial da UNESCO: investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural. Consultado em Julho 1, 2019, em <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755por.pdf>.
- Washburn, D. K., & Crowe, D. W. (1988). *Symmetries of culture: theory and practice of plane pattern analysis*. Seattle: University of Washington Press.





# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Jogos e brincadeiras: facilitadores para a comunicação do surdo oralizado

Games and games: facilitators for the communication of the deaf oralized

Maria Vitória Campos Mamede Maia (<https://orcid.org/0000-0002-9697-8243>), Maria do Socorro Fortes de Oliveira ( <https://orcid.org/0000-00015214-06-360> ), Julia Pereira Motta (<https://orcid.org/0000-0001-5561-0533>).

Maria Vitória Campos Mamede Maia (Professora Associada da Universidade Federal do Rio de Janeiro); Maria do Socorro Fortes de Oliveira (Doutoranda do Programa de Pós Graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro), Julia Pereira Motta, (Graduanda e Bolsista PIBIAC da Universidade Federal do Rio de Janeiro).

Maria Vitória Campos Mamede Maia  
[mariavitoriam Maia@gmail.com](mailto:mariavitoriam Maia@gmail.com)

Doutora em Psicologia pela PUC-RIO, pós-doutoranda em Design Pedagógico pela PUC-Rio - Mestre em Literatura pela PUC-Rio, psicóloga pelo Unicelub-Brasília, Psicopedagoga, Psicanalista, professora associada 2 do Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Maria do Socorro Fortes de Oliveira  
[aprendizfortes@gmail.com](mailto:aprendizfortes@gmail.com)

Mestre e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Julia Pereira Motta  
[juliapereiramotta@yahoo.com.br](mailto:juliapereiramotta@yahoo.com.br)

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e bolsista (PIBIAC/UFRJ).

### Resumo

Esse trabalho foi iniciado a partir da oficina oferecida na disciplina de Psicopedagogia do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Participaram vinte e quatro alunos de diversos períodos, um surdo adulto oralizado sem implante coclear e dois moderadores do Grupo de Pesquisa Criar e Brincar: o Lúdico no Processo de Ensino e Aprendizagem. Partiu-se da questão: Em que medida o jogo e o brinquedo como recurso pedagógico contribuem para o processo inclusivo da pessoa surda oralizada? O objetivo geral foi demonstrar a importância do jogo e da brincadeira utilizado em sala de aula como recurso dinamizador à inclusão social de pessoa surda. Os objetivos específicos foram fomentar a análise do jogo e da brincadeira; estimular a discussão das relações existentes entre o surdo oralizado e os ouvintes; utilizar materiais de baixo custo nos momentos de aprendizagem e interação socioafetiva. Os dados foram coletados durante as três horas e meia da oficina. Os participantes interagiram com materiais criados e adaptados. Na atividade final receberam um kit de Etil, Vinil e Acetado. Confeccionaram brincadeiras e jogos pedagógicos, criando e aplicando regras. Foi uma pesquisa qualitativa com observação participante como instrumento de investigação. Recomenda-se o uso desses recursos pedagógicos em sala de aula para incentivar a interação, a comunicação e aprendizado de vocabulário da Língua Brasileira de Sinais. Os jogos para ilustrar foram “Dominó Tátil”, “3 Figuras geométricas”, “Bolinhas Texturizadas” e “Cones e Argolas” que possibilitaram novos olhares à inclusão do surdo oralizado.

*Palavras-chave:* Inclusão de Surdos oralizados, jogos e brincadeiras, interação socioafetiva.

### Abstract

This work was started from the workshop offered in the discipline of Psychopedagogy of the Pedagogy Course of the Federal University of Rio de Janeiro. Twenty-four students from different periods, a deaf adult with no cochlear implants and two moderators from the Research and Play: Playful and Learning Group, participated in the teaching and learning process. The question arose: To what extent does play a pedagogical resource contribute to the inclusive process of the deaf oralized person? The general objective was to demonstrate the importance of play used in the classroom as a stimulating resource for the social inclusion of deaf people. The specific objectives were to foster the analysis of play; to stimulate the discussion of the relations existing between the deaf oralized and the hearers; to use materials of low cost in the moments of learning and socio-affective interaction. The data were collected during the three and a half hours of the workshop. Participants interacted with materials created and adapted. In the final activity they received a kit of Ethyl, Vinyl and Acetado. They made jokes and educational games, creating and applying rules. It was a qualitative research with participant observation as a research instrument. It is recommended to use these pedagogical resources in the classroom to encourage the interaction, communication and learning of vocabulary of the Brazilian Language of Signals. The games to illustrate were "Touched Domino", "3 Geometrical Figures", "Textured Cookies" and "Cones and Argolas" that allowed new looks to the inclusion of the deaf.

*Keywords:* Inclusion of deaf oralized, games and games, socio-affective interaction

## Introdução

Este artigo apresenta considerações dos jogos e brincadeiras como recursos para comunicação de um surdo oralizado. Foram concebidos a partir de materiais criados ou adaptados tomando como base a teoria winnicottiana, o lúdico e a criatividade no contexto educacional. As situações auditivas em que se apresentam as pessoas com surdez são diversas, tanto as que possuem surdez pré-linguística, como as que possuem surdez pós-linguística. Para os surdos pós-linguísticos, os sons ouvidos permanecem intensamente ao longo de décadas, embora a pessoa saiba que os “sons” ouvidos podem ser projeções de sua memória (SACKS, 2010). O surdo que participou da oficina relatou que “parecia ouvir vozes” por muitos anos. Segundo ele, a participação e o interesse familiar nas brincadeiras, jogos e interações no ambiente comum aos ouvintes foram “o segredo para garantir estímulos positivos ao seu aprendizado [...]”. Essa questão remete à importância da brincadeira e à proposta dessa oficina ao questionar a relevância da aplicação de jogos e brincadeiras no ambiente educacional para o processo inclusivo da pessoa surda oralizada. A oficina teve como objetivo geral demonstrar a importância dos jogos e das brincadeiras utilizadas como estratégia facilitadora ao desenvolvimento da comunicação e inclusão socioafetiva das pessoas surdas oralizadas. E como objetivos específicos: Fomentar a análise do jogo e da brincadeira; Estimular a discussão das relações existentes entre o surdo oralizado e os ouvintes; Utilizar recursos de baixo custo para enriquecer os momentos de aprendizagem e interação socioafetiva.

Winnicott (1975) afirma que o comportamento do indivíduo reflete seu ambiente familiar e social (WINNICOTT, 1975). Velasques e Ribeiro (2014) comungam com essa ideia quando ressaltam a troca de experiências com os outros pares, observando que o conhecimento cognitivo recebe influências multidimensionais simultaneamente: físico, biológico, cerebral, mental, psicológico, cultural e social (VELASQUES; RIBEIRO, 2014).

Por meio do lúdico, dos jogos e brincadeiras é possível iniciar e fixar conceitos de comparação, análise, classificação; é possível medir, associar, classificar, conceituar, deduzir e criar.

Destaca-se o direcionamento das pesquisas feitas no Grupo Criar e Brincar – O Lúdico no Processo de Ensino e Aprendizagem (LUPEA) que há dez anos estuda a criatividade com um enfoque winnicottiano. As contribuições das reflexões ali desenvolvidas indicam a relevância da criatividade no contexto da sala de aula, para a adoção de ideias e práticas embasadas cientificamente. Para Winnicott, a criatividade é uma forma de se relacionar com o mundo; contudo

há necessidade de um mundo previamente estabelecido para que a criatividade possa ser desenvolvida (WINNICOTT, 2011). Com essa argumentação, ressalta-se que a ação criativa do professor transforma-se em força motriz para transpor as dificuldades inerentes ao contexto educacional, no qual o respeito às diferenças deve contemplar a todos. Parte-se do princípio de que é no ambiente educacional que a contínua construção do conhecimento ocorre e a ação de um professor se efetiva na busca de práticas escolares mais participativas (MONTEIRO; CONFORTO, 2007).

Todavia, a trajetória e o dia-a-dia do professor requerem uma formação contínua. Para Tardif (2014) os saberes adquiridos ao longo dos anos possui um peso importante na compreensão do saber-fazer no próprio exercício do magistério. Tardif (2014) prossegue dizendo que parte importante da competência de um professor tem raízes em sua própria história de vida. Incluindo hábitos práticos, rotinas de ação e experiências, ao ponto de identificar em situações práticas um fio condutor que lhe confira sentidos e significados, nas quais sejam respeitadas as diferenças (MONTEIRO; CONFORTO, 2007; ALENCAR; FLEITH, 2009; CARRANCHO; NEMBRI, 2010).

### **Desenvolvimento**

O surdo oralizado participante da oficina – aqui denominado José - perdeu a audição ainda criança após uma infecção. Contudo, ele foi adquirindo a Língua Brasileira de Sinais com naturalidade utilizando canais de comunicação diversos, que o permitiu a um desenvolvimento cognitivo e comunicação eficiente compatível à sua faixa etária.

Convidado por uma das moderadora José explicou aos colegas da sala como iniciou sua comunicação oral e os alunos, gradativamente, foram perdendo a inibição, questionando e conversando em Língua Brasileira de Sinais.

José esclareceu que o ato de dar um sinal na Língua Brasileira de Sinais recebe o nome de batismo. Explicou que todas as pessoas podem ter seu sinal na Língua Brasileira de Sinais, sendo este um sinal próprio e afirma mais prática e visual de tratamento entre os surdos e os ouvintes. Complementou dizendo que, a partir do batismo, o ouvinte, sempre que for apresentado a uma pessoa surda, deve soletrar o nome por meio da datilologia, ou seja, fazendo seu nome com o alfabeto manual e a seguir apresentar seu sinal, que além de ser pessoal é imutável. Os alunos ficaram perplexos, mas satisfeitos e emocionados principalmente quando foram batizados.

Após ser questionado de como escolhia o sinal de cada pessoa, ele explicou passo-a-passo:

1. Indagou o nome da pessoa;
2. Perguntou se possui algum apelido;
3. Observa as características físicas individuais;
4. Observa também os comportamentos marcantes e até manias;
5. Por fim escolhe o sinal, fazendo o ouvinte repetir à medida que o ganha.

Durante a oficina os referidos recursos foram descritos, suas regras e instruções foram esclarecidas e posteriormente os alunos desfrutaram da oportunidade de jogar e brincar. Assim, manter o lúdico em todas as atividades vivenciadas é fundamental para o desenvolvimento, para o aprendizado e para melhorar as relações interpessoais, pois o brincar está em toda parte; na obra *Homo Ludens* do autor Huizinga (1971) é dito que o jogo transcende o imediatismo da vida, sendo algo inerente ao ser humano. Justifica-se as contribuições do lúdico neste trabalho com o olhar de Huizinga alertando também sobre a necessidade do mesmo nas práticas educadoras.

Por intermédio das brincadeiras, novas habilidades são aprendidas e as relações interpessoais são sedimentadas. Macedo; Petty e Passos (2005) observam que mediante uma dimensão lúdica, são disponibilizadas oportunidades para que desde a mais tenra idade as crianças desempenhem o protagonismo de suas ações, além de terem respeitadas suas possibilidades de desenvolvimento e de processos de aprendizagem e contribuem a inclusão socioafetiva das pessoas com surdez.

Quando a referência é o brinquedo, observa-se que se trata de um objeto material que facilita uma brincadeira, que pode ou não contribuir para o desenvolvimento de habilidades almejadas pedagogicamente. Assim, o aluno pode brincar individualmente ou em grupo, enriquecendo a atividade para além do prazer, acrescentando à ação do brincar, uma perspectiva inclusiva, possibilitando o desenvolvimento de conceitos relativos à comunicação, ao respeito, limites, compreensão, sociabilização e à barganha (LEÃO JUNIOR, 2013).

### **Formação de professores com vistas à inclusão de pessoas surdas oralizadas**

O ensino é um processo muito dinâmico. Perpassa constantemente por mudanças, exigindo do educador uma formação continuada, que o leve a reflexões de suas políticas pedagógicas em sala de aula. pedagógica com vistas a um bom desempenho e a inclusão socioafetiva de um aluno surdo.

Na prática educativa, observa-se que os professores desempenham um papel fundamental na formação dos sujeitos que possuem deficiência auditiva. Contudo percebe-se que nem sempre esses profissionais utilizam situações nas quais poderiam intervir adequadamente com vistas a favorecer interações eficientes e significativas no ambiente educacional (QUITERIO; NUNES, 2017). Considerando a relevância da função desses profissionais, salienta-se que um investimento em sua formação inicial se mostra imprescindível desde o ensino universitário, estando o mesmo presente na grade curricular que contemplasse uma carga horária maior em disciplinas que promovessem mais estudos relacionados às deficiências e suas intervenções.

Se torna evidente que sejam oferecidas e mantidas programações que contemplem atividades lúdicas trabalhadas conjuntamente com os professores. Assim, o acesso a processos educativos desenvolvidos por meio de atividades lúdicas garantindo uma aproximação da informação e das interações necessárias cujos resultados incidiriam nas peculiaridades de cada um dos professores e dos alunos trabalhados.

A oficina referendada nesse artigo vem endossar a importância da formação dos educadores. Foi uma atividade que certificou o quanto os recursos lúdicos podem contribuir de maneira efetiva não só na promoção de um aprendizado de qualidade e incorporação de saberes, como também na construção da cidadania que levem as pessoas com deficiência auditiva a se tornarem mais reflexivas e incluídas socioafetivamente.

Os jogos e brincadeiras são uma ferramenta de elevada importância para proporcionar a superação de dificuldades de aprendizagem. Inclusive, para Maia (2014, p.184), “a convivência entre crianças e adultos pode ser vista como um jogo onde há normas e contextos particulares”, essa convivência é muito enriquecedora em vários aspectos, principalmente se for uma atividade realizada no ambiente familiar, possibilitando o estreitamento de laços e a troca de valores e experiências tão importantes ao deficiente auditivo.

**Método.** Trata-se de um trabalho feito sob uma abordagem qualitativa, que trabalha um universo de significados, valores, motivos, e aspirações (MALHEIROS, 2011). Buscou-se alternar momentos de formação, de ação e atividade lúdica como recurso, nos quais os mediadores também fizeram parte da pesquisa, participando dos momentos de construção durante a realização da oficina. Foram usados jogos e das brincadeiras nessa oficina. para sensibilizar aos participantes, sobre a importância da formação continuada.

**Elaboração de Materiais.** Materiais desenvolvidos para utilização em sala de aula requerem adaptações para contemplar os objetivos pretendidos. Tanto os brinquedos como os jogos precisam ser adequados, para respeitar a peculiaridades do aluno. Para elaborar os jogos e brincadeiras foi distribuído entre os alunos Massa de E.V.A., recém-lançada no mercado. É um material que não apresenta toxicidade, de fácil manuseio, incentiva a imaginação e a criatividade. Como novidade, a massa pode ser utilizada em diferentes possibilidades a serem descobertas e exploradas individual ou coletivamente .



Figura 1: Dados da Pesquisa



Figura 2: Dados da Pesquisa

### DOMINÓ TÁTIL

Esse jogo foi confeccionado a partir das vinte e oito peças de um dominó. Foram coladas bolinhas em cores diferentes. Esse fato possibilitou a percepção e interpretação de detalhes por meio dos sentidos remanescentes. José trabalho nesse grupo ensinando as cores em Língua Brasileira de Sinais. Foi um jogo que possibilitou a exploração da motricidade fina, o manuseio de modo uni e bi-manual, a lateralidade, a orientação espacial, o raciocínio lógico matemático, a quantidade, associação ao número correspondente.

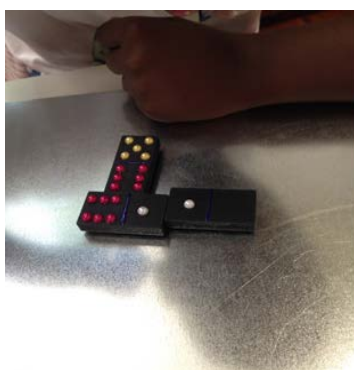


Figura 3: Dados da Pesquisa

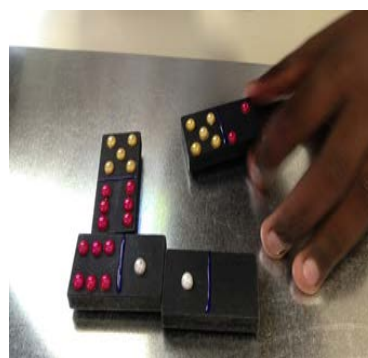


Figura 4: Dados da Pesquisa

## FIGURAS GEOMÉTRICAS

As figuras 5 e 6 representam uma das atividades relativas às figuras geométricas. Utilizou-se a Massa de E.V.A. na cor rosa. Foram confeccionados dados em relevo e esferas com o objetivo de explorar as formas geométricas, a atenção, textura feita nos dados, fazer contagem, respeitar a vez de jogar. A proposta desse jogo com dados consistia em jogar os dados e selecionar as bolinhas com o número referente a face do dado que caiu para cima; se saiu seis, que sejam contadas seis bolinhas. O uso da Massa de E.V.A é prático e rápido, proporcionando experiências lúdicas em um curto espaço de tempo.

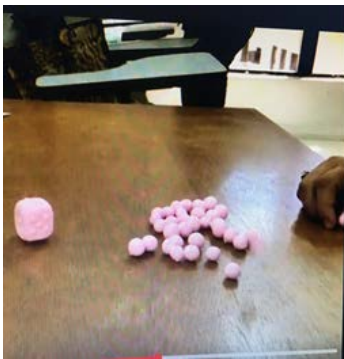


Figura 5: Dados da Pesquisa

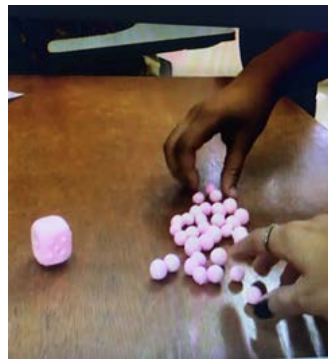


Figura 6: Dados da Pesquisa

## CONES E ARGOLAS

Na brincadeira dos “Cones e Argolas” foram confeccionadas argolas em cores semelhantes aos cones. O objetivo dessa atividade foi estimular a comunicação entre surdos e ouvintes, identificar e explorar a forma do cone, explorar a orientação espacial, a equivalência, o raciocínio lógico e a competitividade por meio das regras que se estabeleciam e variavam no momento da brincadeira.



Figura 7: Dados da Pesquisa



-Figura 8: Dados da Pesquisa



### BOLINHOS TEXTURIZADO

Com cores fortes e três texturas diferentes os bolinhos texturizados foram feitos a partir de sucatas. A finalidade inicial foi estimular o imaginário permeado de símbolos permitindo que fluísse a imaginação, a fantasia, a criatividade, abstração e flexibilidade contida na brincadeira com os bolinhos. Eles foram dispostos em uma bandeja para que os alunos direcionassem a brincadeira ou um jogo com as réalias. Simularam e atribuíram funções festivas. Fizeram jogo da memória e trabalharam a comunicação do surdo.

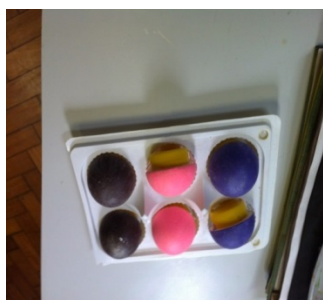


Figura 9: Dados da Pesquisa



Figura 10: Dados da Pesquisa

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste texto, analisamos os aspectos mais pontuais que entrecruzam os jogos, as brincadeiras e a comunicação de um surdo oralizado. Observou-se que são recursos que podem representar oportunidades ímpares para o desenvolvimento da comunicação entre pessoas que possuam deficiência auditiva, favorecendo, assim, os processos imbricados na inclusão socioafetiva. Assim, considera-se necessário intensificar as práticas pedagógicas orientadas a oportunidades que intensifiquem a utilização do lúdico e da criatividade no ambiente escolar, conduzindo a um aprofundamento de estudos acerca do modo como se vêm desenvolvendo a formação do educador. As atividades propostas foram simples, acessíveis e possibilitou perceber o quanto a execução de tarefas lúdicas facilitou a inclusão da pessoa surda e sua interação socioafetiva. Os jogos e as brincadeiras criadas e adaptadas pelos próprios alunos demonstraram suas possibilidades criativas em atividades essenciais à exploração dos sentidos remanescentes, que desenvolvessem a atenção, a memória, habilidades motoras e cognitivas.

### Referências

ALENCAR, Eunice Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. **Criatividade**: múltiplas

perspectivas. 3ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009 (reimpressão).

CARRANCHO, Angela; NEMBRI, Armando Guimarães. **Ouvindo o silêncio**: surdez, linguagem e educação. 2ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

HUIZINGA, J. ([1938], 1971). **Homo ludens: O jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva.

LEÃO JUNIOR, Cleber Mena. **Manual de jogos e brincadeiras**: atividades recreativas para dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Chiste. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MAIA, Maria Vitoria Campos Mamede. **Criar e Brincar: o lúdico no processo de ensino e aprendizagem**. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011. (Educação).

MONTEIRO, Ana Paula dos Santos... [et al.] CONFORTO, Simone Ferreira (Organização).

**Prática escolar e diferença**. Rio de Janeiro: Arquimedes Edições, 2007.

QUITERIO, Patricia Lorena; NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes. **Formação de professores em habilidades sociais educativas e inclusivas**: guia prático. São Paulo: Memnon, 2017.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. [Tradução: Laura Teixeira Motta]. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

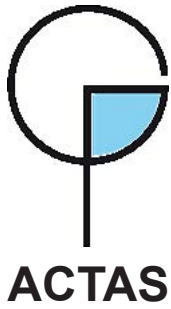
SANTOS, Adriana Fernandes Duarte dos. **Audiologia**: Enfoque para pais e professores. Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Rio de Janeiro: Editora e Papeis Nova Aliança, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VELASQUES, Bruna Brandão; RIBEIRO, Pedro. **Neurociências e aprendizagem**: processos básicos e transtornos. 1ed. Rio de Janeiro: 2014. (Neurociências Aplicadas).

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar & a realidade**. [Tradução: José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre]. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda. 1975. (Coleção Psicologia Psicanalítica).

WINNICOTT, Donald Woods. **Tudo começa em casa**. [Tradução: Paulo Sandler]. 5ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011. (Textos de psicologia).



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Sistema de Avaliação de Desempenho: interrogações sobre a sua dimensão  
educativa a partir da voz das trabalhadoras

Performance Evaluation System: Interrogations about its educative dimension  
throughout the worker's voice

Eulália Marques\*, Emília Vilarinho\*\*

\* Mestranda Instituto de Educação da Universidade do Minho

\*\*Instituto de Educação. Centro de Investigação em Educação (CIEd) da Universidade do Minho

ORCID: 0000-0001-5760-3716

Nota dos autores

Emília Vilarinho [evilarinho@ie.uminho.pt](mailto:evilarinho@ie.uminho.pt)

Este trabalho é financiado pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação, projetos UID/  
CED/1661/2013 e UID/CED/1661/2016, Instituto de Educação, Universidade do Minho, através de  
fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.

## Resumo

Esta comunicação apresenta parte de um estudo desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação – Especialização em Formação, Trabalho e Recursos Humanos, realizado no Instituto de Educação da Universidade do Minho. O trabalho de investigação, de natureza qualitativa, focou-se na Avaliação de Desempenho Profissional, em particular no sistema de avaliação implementado pelo Departamento de Recursos Humanos, Formação e Qualidade de uma Santa Casa da Misericórdia do norte de Portugal. A escolha deste objeto de estudo teve a ver com a importância que a Avaliação de Desempenho tem vindo a assumir nas organizações, enquanto estratégia de promoção de melhorias no seu funcionamento e dos serviços que prestam, no desenvolvimento pessoal e desempenho profissional dos trabalhadores e enquanto ferramenta de gestão de recursos humanos e com o nosso interesse em discutir a dimensão educativa deste processo de avaliação. Assim, pretendeu-se perceber que efeitos a avaliação de desempenho tem produzido nos trabalhadores, ao nível do seu desenvolvimento pessoal e profissional, e as representações que eles têm acerca da mesma e do sistema implementado.

*Palavras-chave:* Avaliação de Desempenho, Formação, Desenvolvimento Profissional.

## Abstract

This communication features part of a study developed in the scope of the Master's degree in Education – Specialization in Training, Work and Human Resources, held at the University of Minho Institute of Education. The qualitative research work focused on the Professional Performance Evaluation, in particular on the evaluation system implemented by the Human Resources, Training and Quality Department of a certain Santa Casa da Misericórdia in northern Portugal. The choice of this study object had to do with the importance that the Performance Evaluation has been having in organizations, both on the strategy of promotion of improvements in its operation and the services provided by them, on the personal and professional development of the workers as much as management tool of the Human Resources and with the interest of discussing the Educative dimension of this Evaluation Process. Thus, it was intended to perceive what effects the Performance Evaluation has done to the workers, at the level of their personal and professional development, and the representations they have about them as well as the implemented system.

*Keywords:* Performance Evaluation, Training, Professional development.

### **Avaliação de Desempenho – breve contextualização teórica**

Referenciando-se a percursos histórico-diacrónicos, numa primeira instância, remetendo ao século XIX, as “histórias” da avaliação apontam o momento de “consciencialização”, de transição do informal para o formal e de corte epistemológico com uma tradição metafísica, ou seja, o conhecimento da essência das coisas, estabelecendo um período de autonomização disciplinar e de cientificação metodológica (Machado, 2013 p.2). Segundo Machado (2013), uma das mais importantes dicotomias caracterizadoras da modernidade é a “emancipação” versus “controlo”, que no caso da avaliação é visível na chamada “construção de um espaço ideológico”, estruturado em dois polos, o negativo (sanções, seleção e controlo) e o positivo (progresso, mudança e adaptação). Assim, é no contexto da modernidade que radica uma das mais importantes “narrativas de legitimação” da educação, a narrativa da emancipação. Voltando ao elemento chave, avaliação, a narrativa da emancipação da avaliação sustentará um dispositivo discursivo que se desenvolverá em três sentidos: função crítica (tomada de consciência de si, do outro e do mundo); ênfase da construção autónoma (conquista de autonomia em todos os planos) e a participação emancipatória (processo de aquisição de capacidades de autonomia) (Machado, 2013). A avaliação como controlo, apesar das mudanças ocorridas, continua a ter um efeito determinante, não só ao nível dos discursos, mas também das práticas e, derivado à crise da narrativa da emancipação, esta passou a ser substituída pela necessidade de performatividade generalizada das atuais sociedades, ou seja, a narrativa do controlo, sendo a avaliação vista como um instrumento de gestão, “educação contábil” (Lima, 1997). De acordo com Nations et al. (2012), a avaliação é uma das principais funções de um processo relativo ao trabalho, tanto a nível educacional como a nível organizacional. Avaliar é algo que nos acompanha diariamente, ou seja, todos os dias, ainda que, de forma inconsciente, avaliamos e somos avaliados, sendo que avaliar é um procedimento metodológico indispensável à vida de cada indivíduo, nos variados contextos. Como corroboram Nations et al. (2012, P.166), “avaliar faz parte de uma experiência humana da vida cotidiana. Portanto, “a avaliação do desempenho profissional, enquanto sistema formal e sistémico de apreciação do trabalho desenvolvido pelos colaboradores de uma organização, emergiu como uma componente da gestão de recursos humanos praticamente desde que a gestão das organizações começou a ser teoricamente elaborada e sistematizada (...)”, ou seja, desde o início do século XX, assistiu-se a uma crescente preocupação nas organizações no que diz respeito à avaliação de desempenho (Caetano 1998, p.1). Segundo Matos (2012, p.11) “a avaliação de desempenho, com as várias

alterações nas organizações, nos mercados e na sociedade, sofreu transformações consideráveis”. Antigamente a avaliação existia apenas nas empresas de grandes dimensões, sendo que o processo de avaliação era apenas destinado “aos funcionários de nível médio e superior, descurando aqueles que se encontravam a desempenhar funções ao nível operacional.” (Matos, 2012, p.11). Porém, “tornou-se num método usual e característico de implementação em todas as organizações que pretendam cumprir com os seus objetivos, aliando a eficiência e eficácia (...)” capazes de construir uma organização de excelência “num mundo onde a competição é a palavra do dia.” (Almeida, 2013, p.4). A avaliação de desempenho comporta inúmeros propósitos, por um lado, “encarada como um instrumento auxiliar de crescimento e progresso na carreira dos colaboradores” e, por outro lado, “vista como um instrumento de monitorização e consequentes promoções ou punição de comportamentos.” (Pereira, 2013, p.14). Todavia, a Avaliação de Desempenho ajuda-as “a atingirem níveis de desempenho mais elevados para possibilitar e facilitar a sua realização pessoal, profissional e dar um maior contributo para melhores resultados da organização (...)” (Muhala, 2015, p.32).

### **Método**

Esta investigação, de natureza qualitativa, teve como método o estudo de caso e as técnicas de recolha dos dados foram a entrevistas semiestruturadas, o *focus group* e a análise documental.

A pergunta de partida que guiou todo o projeto de investigação foi: estará o sistema de avaliação de desempenho a introduzir melhorias significativas na organização, no desenvolvimento pessoal e no desempenho dos trabalhadores? O objetivo geral foi analisar, de forma reflexiva, o Sistema de Avaliação de Desempenho da SCM averiguando se os discursos estão ou não em coerência com as práticas.

### **Público-Alvo**

O público-alvo do estudo foi constituído por enfermeiros, ajudantes de lar, diretores técnicos da valência Lar de Idosos (de dois lares da SCM) e técnico de recursos humanos. Esta investigação desenvolveu-se nos Lar A e Lar B de freguesias distintas pertencentes à mesma Santa Casa da Misericórdia. Uma vez que a investigação se vincula ao tema Avaliação de Desempenho, apenas participaram os trabalhadores que tinham um tempo de serviço igual ou superior a 6 meses, visto que estes já passaram pelo menos uma vez pelo processo de Avaliação. No caso do Lar A, participaram 9 trabalhadores (8 inquiridos do sexo feminino e 1 inquirido do sexo masculino). No caso do Lar B, participaram 8 trabalhadores (todos os inquiridos do sexo feminino). Relativamente

ao Departamento de Recursos Humanos, participou 1 técnica do sexo feminino. Desta forma, no total participaram 18 trabalhadores.

### **Instrumentos e Procedimento**

Foram elaborados 3 guiões de entrevistas: 1 guião direcionado para o grupo dos dirigentes, nomeadamente diretores técnicos, coordenador e técnico de recursos humanos e 1 guião direcionado para o grupo dos enfermeiros. Quanto ao *focus group* este foi direcionado para o grupo das ajudantes de lar, nomeadamente do Lar A e Lar B. As entrevistas individuais foram realizadas no período de 9 a 24 de maio de 2018. As entrevistas em grupo (*focus group*) foram realizadas no período de 15 a 21 de maio de 2018.

Para a recolha de dados, foi utilizada a entrevista semiestruturada e o *focus group*. Para a análise/tratamento dos dados obtidos foi utilizada a análise de conteúdo.

Perante a informação recolhida foram definidas categorias e subcategorias, de acordo com os fundamentos de Vala (1986), tendo como referência os objetivos da investigação e o quadro teórico mobilizado. Tendo sido criado um sistema de categorização, segundo três unidades de análise, criando-se 7 grandes categorias e nelas reorganizadas em subcategorias. Assim, o sistema de categorização foi constituído pelas seguintes categorias e subcategorias: Categoria A – Finalidades da Avaliação de Desempenho; A1. Melhoria do desempenho dos trabalhadores; A2. Melhoria na Organização e nos serviços; A3. Distinção/Hierarquização dos trabalhadores; A4. Criação de referenciais para o desempenho profissional. Categoria B - Definição de Objetivos/orientação; B1. Estratégias da Organização; B2. Função do desempenho dos trabalhadores. Categoria C- Definição de Objetivos/ intervenientes; C1. Hierarquização chefias/trabalhadores. Categoria D - Vantagens da Avaliação de Desempenho; D1. Qualidade dos serviços prestados; D2. Confronto dos pontos de vista avaliador/avaliado. Categoria E - Desvantagens da Avaliação de Desempenho; E1. Conflito. Categoria F - Implementação do Sistema de Avaliação de Desempenho (SAD); F1. Razões da criação do SAD; F2. Problemas; F3. Nível de concretização do sistema; F4. Procedimentos de devolução; F5. Sugestões de melhoria. Categoria G - Avaliação do papel de avaliador; G1. Nível de autonomia; G2. Nível de adequação do modelo; G3. Condições para a implementação.

### **O formal, as práticas e as representações**

Para que melhor se perceba o foco da investigação é crucial perceber, numa primeira instância, de que forma se organiza o Sistema de Avaliação de Desempenho tendo por base o

## ÁREA TEMÁTICA: TRANSIÇÕES E DESENVOLVIMENTO AO LONGO DA VIDA

Regulamento do Pessoal desta Instituição, triangulando com algumas que são as representações dos inquiridos. Organizamos a nossa análise a partir de quatro dimensões: finalidades da avaliação de desempenho; definição dos objetivos, indicadores e procedimentos; vantagens e desvantagens da avaliação de desempenho; o processo de implementação do sistema de avaliação de desempenho.

Quanto às finalidades da avaliação de desempenho, as respostas mostraram ser bastante homogêneas. A avaliação faz “(...) parte de uma experiência humana da vida” (Nations et al., 2012, p. 166) e permite que seja possível corrigir os caminhos inconvenientes e ao mesmo tempo conhecer os efeitos das intervenções realizadas (Guerra, 2002). A avaliação de desempenho apresenta-se como uma metodologia útil às organizações, permitindo melhorias e correções que beneficiam o colaborador, a qualidade do serviço ou o produto produzido pela empresa.

Na análise das entrevistas encontramos depoimentos que atribuem as seguintes finalidades e sentidos á avaliação de desempenho. - A AD tem a função de avaliar o trabalho desenvolvido, mas também de distinção das trabalhadoras. A resposta dada pela coordenadora do Lar A ilustra este sentido: “A finalidade é de alguma forma compreender como foi o ano de trabalho das colaboradoras, portanto perceber se o desempenho foi adequado aquilo que nós pedimos (que depois está dividido em vários parâmetros) e perceber e distinguir também as funcionárias” (CLA). equacionada também como um processo formativo, “(...) a avaliação de desempenho é um momento importante do ano e as funcionárias também têm noção disso e depois também gostam de perceber em que é que estiveram bem e no que estiveram menos bem” (CLA), de análise de trabalho, de autoavaliação e de comparabilidade.

A AD é importante para a promoção da qualidade do atendimento aos utentes e das práticas organizacionais. Os entrevistados assumem uma preocupação com a qualidade de serviço prestado aos utentes. Como refere a Técnica de RH: “(...) a avaliação é necessária até por uma questão de qualidade (...) necessita que os colaboradores desempenhem boas tarefas (...)” (TRH).

Nesse sentido, existe o reconhecimento da importância da AD para a melhoria do serviço e, conseqüentemente, para uma melhor vida dos utentes. Isto pode revelar, por parte dos entrevistados, a consciência de que, fruto das mudanças no mercado social influenciadas pelo aumento da procura de serviços para a terceira idade, as organizações do terceiro setor têm que intervir com muita qualidade para continuarem a captar um público diversificado sobre o ponto de vista social.). E, 9aí, percebem que para serem competitivos é necessário desempenharem da melhor forma possível as suas tarefas (Carbone et al., apud Matos, 2012, p.11).



No que respeita à análise das finalidades da avaliação de desempenho foi apontado a criação de referenciais para o desempenho profissional, representando, grosso modo, o quadro de referências de pontos fortes, necessidades de desenvolvimento e objetivos em que os trabalhadores precisam, ou deviam obter no futuro (Sarmiento et al., 2015). É referido por alguns dos entrevistados, nomeadamente dirigentes e trabalhadores, que através da comparação é conseguida a criação, de uma espécie, de quadro de referências, em que se estabelecem exemplos que podem motivar a melhoria do desempenho individual.

No que diz respeito à definição dos objetivos, as respostas não apresentaram homogeneidade, comparativamente à questão anterior. Percebe-se, de certa forma, um baixo nível de compreensão sobre o assunto, quais os objetivos da avaliação de desempenho e por quem são definidos. Uns referem a falta de autonomia e limitam-se a seguir os regulamentos ou o que já está “pré-definido”, o que pode, desde já, levar a que a avaliação de desempenho não esteja adequada aos colaboradores (Pina e Cunha, et al., 2015). Nesta linha de pensamento, as definições dos objetivos de avaliação acabam também por provocar uma hierarquização em quem define. Existe uma separação entre a equipa técnica, chefias e direção de recursos humanos. Não obstante, como prescrito no Regulamento do Pessoal da Instituição, também os avaliados deverão participar naquela que é a definição dos objetivos juntamente com o avaliador no momento da entrevista individual. Contudo, segundo os avaliados, esses objetivos já vêm predefinidos do Departamento de Recursos Humanos, não havendo qualquer participação da parte deles nessa definição, referindo também que não sabem de que forma foram avaliadas. Ora, como a produção científica sobre o tema tem sinalizado, é fundamental que os objetivos sejam acordados, não apenas de forma escrita, ou seja, formalmente em papel, mas de forma verdadeira (Gomes et al., 2010). Porém, ao mesmo tempo, parece haver em casos pontuais sinergia entre estas diferentes unidades, dado à necessidade de esclarecimento de dúvidas ou falta de preparação de como definir os objetivos, daí encontrar-se na literatura aspetos que apontam para a “preferência de muitos gestores a evitar as avaliações” (Sarmiento et al., 2015, p. 80). A interpretação desta “rejeição da avaliação” deve-se em grande parte à falta de formação e treino (ibidem, p. 81), ainda que o facto de existirem diferentes avaliadores permitir que sejam avaliados aspetos que cada um observa melhor (Pina e Cunha et al., 2015).

Relativamente às vantagens e às desvantagens da avaliação de desempenho, os entrevistados foram capazes de conferir informação adicional e relevante. Em primeiro lugar, uma

das vantagens é sentir-se a diferença e o melhoramento do serviço e conseqüente subida dos índices da satisfação do cliente (Pina e Cunha et al., 2015). Em segundo lugar, a melhoria na imagem da organização de forma a atrair investimento e manter-se competitiva, de forma a que se alie a eficácia e a eficiência, construindo assim uma organização de excelência, onde competir se torna a palavra do dia (Almeida, 2013). Quanto às desvantagens é referida a pós-avaliação, entre as quais: conversas entre colaboradores insatisfeitos; distorção do que é dito nas reuniões de avaliação; picardias. Estes factos, como referem Pina e Cunha et al., (2015), podem prejudicar o trabalho em equipa, perda de motivação, entre outros. Do ponto de vista do avaliador, a situação complica-se também não só pela pressão da avaliação em si, mas também pela dificuldade demonstrada, por vezes, por parte de colaboradores que não compreendem a sua avaliação, sendo crucial que o colaborador receba, ao longo do período de avaliação, feedback contínuo sobre o seu desempenho, para que não haja surpresas na avaliação final (Sousa et al., 2006). Isto pode causar também um elevado desgaste emocional que afeta avaliadores e colaboradores (Pina e Cunha et al., 2015).

Mantendo a ideia do parágrafo anterior, as desvantagens da avaliação de desempenho representam um momento de divergência entre os pontos de vista de quem avalia e de quem é avaliado. Também, parece existir uma discordância quanto à comparação de avaliações, por um lado há quem defenda que a comparação é benéfica e, por outro lado, há quem ache injusto. Nesse sentido, alguns entrevistados referiram que é mais fácil dar notas positivas porque a sua aceitação não representa a mesma dificuldade de uma “má nota”. E este é o requisito mais importante, pois sem a aceitação das avaliações o SAD não existiria (Pina e Cunha et al., 2015). Adicionalmente, o contágio do momento de avaliação gerado pelas próprias colaboradoras ao questionarem o avaliador o porquê de as colegas terem determinado resultado.

Quanto ao processo de implementação do sistema de avaliação de desempenho foram encontradas respostas inesperadas face ao que até aqui foi referido pelos entrevistados. A implementação do SAD deveu-se a motivações meramente legais, para um dos entrevistados. Quanto a problemas propriamente ditos, segundo a diretora técnica do Lar B, o SAD aparenta não ter problemas de força maior, sendo apenas referido que o maior problema é a fase das entrevistas.

A fase da entrevista é reconhecida como sendo um “momento fulcral do sistema” (Sarmiento et al., 2015, p. 111) pois é nesta ocasião que os colaboradores recebem feedback de como podem corrigir e melhorar os seus comportamentos (Gomes et al., 2010, p. 533), e definir os objetivos a atingir juntamente com o avaliador. Desta forma é estimulado “o alinhamento entre a ação dos

indivíduos e os objetivos e valores organizacionais, o que é fundamental visto que permite que cada colaborador “compreenda o seu papel e o seu contributo para o sucesso da organização” (Gomes et al., 2010, p.493). Porém, quando o colaborador não participa nesta definição dos objetivos, nem recebe o feedback do seu desempenho, como é o caso, “o potencial mobilizador dos objetivos é prejudicado” (idem, p.537). Os trabalhadores avaliados reconheceram este momento como fulcral para a reflexão e discussão do seu desempenho. Como referia uma enfermeira, “Na entrevista há sempre a discussão dos parâmetros, há sempre uma reflexão” (ELA). Porém outros, também demonstram desmotivação no exercício da sua função, uma vez que a entrevista de feedback não está a acontecer, “andando à nora”, sem saberem o que podem melhorar, se têm de melhorar e como melhorar, mostrando que, desta forma, a avaliação não traz mudanças no seu desempenho. Como referem as Ajudantes de Lar, “Andamos à nora. Gostaríamos de saber as opiniões deles, mas agora não vale a pena. Se não houver feedback da parte deles nós também não sabemos, não há mudança” (ALA). E, portanto, a não realização das entrevistas faz com se desperdice a etapa que encerra em si a dimensão mais formativa do processo de avaliação de desempenho.

Quanto ao nível de concretização é enfatizado, pelos Dirigentes, a pressão e a falta de recursos humanos para gerir todas as etapas do SAD, em especial os prazos. Por outras palavras, a ideia dominante é o do “vai-se fazendo”.

Quanto à avaliação efetuada pelo avaliador, a discussão é gerada em torno do poder conferido ao avaliador, isto é, se o resultado da avaliação sofre alterações por outros, neste caso pelos Dirigentes máximos, até ao final do processo. Nas entrevistas realizadas, é notório que o avaliador não tem total autonomia para decidir a menção avaliativa, assumindo-se de certa forma como uma “primeira triagem”. Embora, os casos infracitados os entrevistados referiram autonomia total.

Relativamente à adequação do modelo ao contexto, a maioria indica a necessidade de pontos que deveriam ser modificados, porém verifica-se uma inércia nesta questão continuando-se a concretizar da mesma forma “porque tem de ser”. O facto de ser um modelo generalista não se ajusta da melhor forma a todos. Como referem Gomes et al., (2010, p.500). “é importante que as dimensões utilizadas para a AD num posto de trabalho sejam deveras significativas para o desempenho do trabalhador (...)”.

Por fim, procuramos compreender se os entrevistados, enquanto avaliadores, se sentiam com condições para o papel que desempenham. Todos afirmaram a necessidade de formação específica para desempenhar em pleno a função de avaliadores. Com isto, ficam com pensamentos de que podem ter sido injustos, promovendo, deste modo, o medo e a falta de confiança (Silva, 2012).

### **Considerações Finais**

Com as constantes transformações nas práticas de Gestão de Recursos Humanos cada descoberta é um pequeno passo para novos questionamentos e novas interrogações passíveis de serem retorquidas. Portanto, este estudo permitiu o levantamento de fragilidades e oportunidades que poderão servir de base para que outras organizações trabalhem em prol da sua própria evolução. Neste estudo foi possível constatar que os colaboradores estão cientes da importância da Avaliação de Desempenho, reconhecendo-a como fundamental em diversos aspetos, nomeadamente, na promoção da qualidade do atendimento aos utentes e na melhoria do seu desempenho profissional. Os dados permitem ainda identificar problemas na implementação do Sistema, no domínio da comunicação entre avaliados e avaliadores, particularmente na definição dos objetivos e na apresentação e discussão dos resultados. Estes problemas levantam dúvidas acerca da interiorização do Sistema pelos trabalhadores e indicam fragilidades no seu impacto organizacional, parecendo ser visto mais por uma questão de imposição burocrática do que um instrumento com dimensões formativas e de desenvolvimento.

Também é notório que, independentemente do nível de escolarização, os grupos profissionais (nomeadamente enfermeiros e ajudantes de lar) mostraram apresentar alguma incapacidade na compreensão e atribuição de um sentido ao processo de AD. Esta incompreensão parece ser de maior visibilidade nas ajudantes de lar, evidenciado pela natureza e extensão de respostas. A avaliação parece incidir apenas no preenchimento de formulários, ela deverá ser concretizada no seu todo, havendo, portanto, sobreposição de avaliações de anos anteriores, devido aos prazos. Isto conduz a que o processo se atrase, levando a que os trabalhadores, apesar de reconhecerem a vários níveis, nomeadamente por permitir a avaliação do trabalho desenvolvido ao longo do ano, pelo impacto na promoção da qualidade associado à melhoria do desempenho das suas funções, promoção na linha de orientação para o utente e impacto para o reconhecimento do trabalho, não a vejam com seriedade. Também os trabalhadores e dirigentes, para além dos aspetos positivos que advém da Avaliação de Desempenho, também eles reconhecem fragilidades no

Sistema de Avaliação de Desempenho relativos ao processo de implementação. Tais fragilidades remetem sobretudo a problemas de comunicação, problemas na definição de objetivos partilhada entre avaliador e avaliado (sendo fundamental que os objetivos sejam acordados entre ambos), ao ponto crítico relativamente às entrevistas uma vez não estão a acontecer, sendo este um momento fundamental do SAD. Consequentemente, é perdido o sentido e o impacto que seria de esperar, tanto para o colaborador, como para a própria Instituição.

Pode concluir-se que, apesar do SAD não estar a responder ao desejado no que diz respeito ao processo de implementação, pelas razões já expostas anteriormente, o facto de os trabalhadores, e dirigentes os reconhecerem como fragilidades é um começo para a exploração daquelas que são as oportunidades de mudança muito mais do que a mera resolução de problemas. Apesar dos vários autores apresentarem diversas fraquezas e oportunidades na Avaliação de Desempenho, importa não esquecer que o Sistema de Avaliação de Desempenho tem fragilidades que advêm da importação de outras realidades organizacionais. Sendo, portanto, fundamental, primeiramente, conhecer a realidade organizacional, pois cada contexto, cada realidade, apresenta fragilidades e oportunidades distintas. É então necessário que as propostas sejam viáveis para o serviço e que coincidam com as estratégias e valores organizacionais. Por outro lado, é fundamental desenvolver procedimentos que permitam uma maior participação dos avaliados no processo, quer a nível da conceção dos objetivos, quer ao nível da análise dos resultados. Desta forma, se poderá minimizar a dimensão tecnicistas e instrumental dos processos de AD e valorizar mais a sua dimensão educativa. Valorizar momentos, como por exemplo, as entrevistas de apresentação dos resultados de avaliação, é um caminho que tem que ser aprofundado de modo a permitir ao trabalhador momento de autoavaliação que podem ajudá-lo a tomar maior consciência do seu desempenho profissional, a identificar dimensões positivas e a carecerem de melhoria e assim ter um papel ativo na construção do seu desenvolvimento profissional.

### Referências

- Almeida, N. M. L. D. (2013). *A avaliação do desempenho no 3º sector: implementação do BSC numa IPSS*. (Tese de Mestrado não publicada). Universidade de Aveiro.
- Caetano (1998). *Avaliação de desempenho: Metáforas, conceitos e práticas*. Lisboa: Editora RH.

- Nations, M.K., Gomes A.M., Melo, E.L.A., Júnior, R.M.M., Silva, R.M., Silva, CAB (2012). Avaliar e ser avaliado: uma experiência na elaboração de projetos de pesquisa. *Revista em Promoção da Saúde*, 18(4), 165-170.
- Guerra, I. C. (2002). *Fundamentos e processos de uma sociologia da acção: O planeamento em Ciências Sociais*. 2.ª ed. Cascais: Principia.
- C. Lima, L.C. (1997). O paradigma da educação contábil Políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. *Revista Brasileira de Educação*, Nº 4.
- Machado, E. (2013). *Avaliar é ser sujeito ou sujeitar-se? Elementos para uma genealogia da avaliação*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Matos, F. L. F. (2012). *Desenvolvimento de um sistema de avaliação de desempenho: um estudo de caso*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade do Minho.
- Muhala, N.E. (2015). *Impacto da avaliação do desempenho na função pública local angolana: o caso particular de Luanda. Estudo exploratório*. (Tese de Mestrado não publicada). Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Pereira, C. (2013). *Importância da avaliação de desempenho nas organizações: estudo de caso numa empresa portuguesa no sector alimentar*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Instituto Politécnico do Porto. Escola Superior de Estudos Industriais e de Gestão.
- Pina e Cunha, M., Marques, C., Gomes, J., Cabral-Cardoso, C., Rego, A., & Cunha, R. (2015). *Manual de Gestão de Pessoas e do Capital Humano*. Lisboa: Edições Sílabo (3ª edição).
- Gomes, J., Pina e Cunha, M., Marques, C., Cabral-Cardoso, C., Rego, A., & Cunha, R. (2010). *Manual de gestão de pessoas e do capital humano*. Lisboa: Edições Sílabo (2ª Edição).
- Sarmento, M.; Rosinha, A. e Silva, J. (2015). *Avaliação do Desempenho*. Lisboa: Escolar Editora.
- Silva, S. (2012). *Proposta para um Sistema de Avaliação de Desempenho dos Diretores de Obras - Estudo de Caso*. (Dissertação de Mestrado não publicada, em Economia e Gestão de Recursos Humanos). Universidade do Porto.
- Sousa, M.J., Duarte, T., Sanches, P. G., & Gomes J. (2006). *Gestão de recursos humanos: Métodos e práticas*. Lisboa: Edições Técnicas.
- Vala, J. (1986). "A Análise de Conteúdo". In Silva, A.S. e Pinto, J.M. (orgs) *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento: 101-128.



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Escola, diferenças e (des)igualdades: discursos docentes sobre a etnia cigana num  
Agrupamento de Escolas em Portugal

School, differences and (in)equalities: teacher discourses about gypsies in a school  
cluster in Portugal

Daniela Vilaverde e Silva (ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8781-4995>) CIED, Universidade do Minho, Maria José Casa-Nova (ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3619-6941>) CIED, Universidade do Minho, Maria Alfredo Moreira (ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0699-1197>) CIED, Universidade do Minho; Júlia Rodrigues, CIED, Universidade do Minho e Inês Barbosa, Instituto de Sociologia, Universidade do Porto.

Nota dos autores

Projeto financiado pelo programa Justice, Comissão Europeia, ACTION NUMBER 777289 - REC-DIS.

## Resumo

O direito à educação representa um pilar fundamental de uma sociedade democrática. Todavia, a efetivação da igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso para todos/as no palco escolar é ainda distante para muitas crianças portuguesas, em especial as crianças pertencentes a minorias étnicas como as crianças ciganas. O desenvolvimento de uma educação inter/multicultural e do diálogo inter/multicultural nas escolas compreenderá o caminho para a construção de uma escola democrática. Esta comunicação insere-se no âmbito de um projeto financiado pelo programa Justice, da Comissão Europeia, cujos objetivos visam promover uma escola mais integradora para as crianças ciganas, em três países europeus – Portugal, Itália e Eslovénia. Em Portugal, este projeto está a ser desenvolvido num Agrupamento de Escolas situado no Norte, através da metodologia da investigação-ação, por uma equipa de investigadoras da Universidade do Minho. Nesta comunicação pretendemos apresentar, refletir e problematizar as perceções dos docentes do agrupamento em estudo sobre as aprendizagens escolares e a construção do (in)sucesso escolar dos alunos/as de etnia cigana. Esta reflexão desenvolve-se a partir da análise do contexto inicial do projeto, que assumiu a natureza de um estudo de caso e incluiu como técnica de recolha de dados entrevistas semiestruturadas a oito professores dos 1º, 2 e 3º ciclos. As entrevistas foram tratadas através da análise de conteúdo. Os dados de investigação obtidos nas entrevistas evidenciam que os discursos dos docentes são consensuais na constatação das dificuldades de aprendizagem e do insucesso escolar por parte dos alunos/as de etnia cigana. As narrativas produzidas pelos docentes para a justificação destes dados variam entre argumentações que recaem quer na dimensão cognitiva quer na dimensão comportamental dos alunos de etnia cigana, negligenciando o não reconhecimento das diferenças culturais por parte dos professores ao nível da construção de dispositivos de diferenciação pedagógica.

*Palavras-chave:* Escola; Integração; Educação Inter/Multicultural

## Abstract

The right to education represents a fundamental pillar of a democratic society. However, the realization of equal opportunities for access and success for all on the school stage is still distant for many Portuguese children, especially children belonging to ethnic minorities such as Roma children. The development of inter/multicultural education and inter/multicultural dialogue in schools will include the way to build a democratic school. This presentation is part of a project funded by Justice, the European Commission, whose objectives are to promote a more inclusive school for Roma children in three European countries - Portugal, Italy and Slovenia. In Portugal, this project is being developed in a school cluster in the North of Portugal, through an action research methodology, by a team of researchers from the University of Minho. In this communication we intend to present, reflect and problematize the perceptions of the teachers of the school cluster in a study about school learning and the construction of the academic (lack of) success of the students of the gypsy ethnic group. This reflection is developed from the analysis of the initial context of the project, which took the nature of a case study and included as a technique of data collection semi-structured interviews to eight teachers of the 1st, 2nd and 3rd cycles. Interviews were handled through content analysis. The research data obtained in the interviews show that the teachers' discourses are consensual in the observation of the difficulties of learning and the failure of the school by the students of the gypsy ethnicity. The discourse produced by teachers for the justification of these data vary between arguments that fall both in the cognitive dimension and in the behavioural dimension of the Roma students, neglecting the non-recognition of the cultural differences on the part of the teachers, at the level of the construction of devices of pedagogic differentiation.

*Keywords:* School; Integration; Inter/multicultural Education



## Enquadramento do projeto

A presente comunicação enquadra-se no âmbito de uma investigação em curso, do projeto *RISE – Roma Inclusive School Experiences*, que está a ser implementado desde janeiro de 2018 e prolonga-se até março de 2020. O principal objetivo do projeto incide na construção de uma escola mais integradora para as crianças ciganas, em três países europeus – Portugal, Itália e Eslovénia. Em Portugal, o projeto está a ser desenvolvido por uma equipa de investigadoras do Centro de Investigação em Educação (CIEd) Instituto de Educação da Universidade do Minho, sendo coordenado por Maria José Casa-Nova. Os objetivos específicos do projeto são: promover uma escola mais acolhedora e integradora para as crianças ciganas, entre os 6 e os 14 anos de idade, combater a discriminação na educação, prevenir o absentismo e o desinvestimento educacional das crianças ciganas e modificar práticas docentes.

A integração das crianças ciganas e a alteração/quebra do ciclo de *reprodução social e cultural* (Bourdieu & Passeron, s/d) na escola, com impacto nas suas vidas futuras a nível social e profissional, constituem o centro do projeto. A garantia do direito à educação de todo/as, em especial das crianças ciganas, o combate aos baixos níveis de escolarização e ao analfabetismo, o desenvolvimento de estratégias educativas de integração e o combate a modelos de ensino monoculturais (Stoer, 1994), implementados como norma nas escolas, representam as razões justificativas deste projeto. Através da metodologia de investigação-ação, visa-se a elaboração de novos modelos de ensino baseados na construção de *dispositivos pedagógicos*, promotores de um *bilinguismo cultural* e de uma *educação inter/multicultural*.

Apresentaremos aqui a análise do contexto do projeto, onde se procurou estudar e refletir sobre as causas, os contextos e os processos que levam à existência de insucesso e abandono escolar por parte das crianças ciganas num agrupamento de escolas português. Na análise do contexto, os aspetos que demos particular relevância foram as perceções do/as docentes acerca da diversidade cultural no contexto da sala de aula e a construção do (in)sucesso escolar das crianças ciganas, bem como os mecanismos mais alargados inerentes aos processos de construção da escola democrática.

A construção da escola democrática implica o desenvolvimento de uma educação inter/multicultural e de perfis de professores/as inter/multiculturais que, na linha de pensamento de Stoer (1994), perspetivem a diversidade como forma de enriquecimento do conhecimento produzido na sala de aula (e não como obstáculo), através da mobilização dos diferentes saberes, num exercício contínuo de conhecimento e articulação entre os mesmos. Este perfil de professor/a

obriga a um reposicionamento cultural do professor, a um refazer do seu mapa cultural, combatendo o etnocentrismo e ampliando e intensificando o conhecimento cultural do Outro através da construção de dispositivos pedagógicos que possibilitem o diálogo entre culturas na sala de aula. Deste modo, é possível construir uma igualdade de oportunidades de sucesso, através da participação de todo/as no processo educativo e no exercício da cidadania democrática, em síntese, numa *escola cidadã* (Casa-Nova, 2002).

Todavia, os perfis de professores e de escolas presentes no contexto educativo português nem sempre se aproximam deste ideal de *escola cidadã*. Na ótica de Stoer (1994), a diversidade cultural é, muitas vezes, entendida pelos professores como um obstáculo ao processo de ensino-aprendizagem do conhecimento (currículo) da sociedade dominante, percecionando-se as diferenças culturais como ausências ou défices inerentes às crianças pertencentes às classes de menor estatuto social e de minorias étnicas. No entanto, apesar do reconhecimento das diferenças, o conhecimento da cultura do Outro não é convocado para a sala de aula, quando as práticas seguem uma lógica meritocrática de valorização dos diferentes desempenhos individuais do/as aluno/as na sala de aula, operados através de um processo de igualdade formal de oportunidades e de práticas pedagógicas homogéneas e homogeneizantes (Casa-Nova, 2002), sem atender a uma discriminação positiva dentro do conceito clássico de igualdade. Quando é assim, estamos perante uma escola meritocrática, constituída por perfis de professores/as maioritariamente monoculturais.

Tendo como pano de fundo este enquadramento teórico-concetual, desenvolvemos, numa primeira fase, a análise do contexto, visando identificar os pontos de intervenção da investigação-ação, a desenvolver numa segunda fase, junto da comunidade educativa de um agrupamento de escolas específico.

### **Metodologia**

Sendo o objetivo desta comunicação apresentar, refletir e problematizar as perceções dos docentes sobre as aprendizagens escolares e a construção do (in)sucesso escolar dos alunos/as de etnia cigana, esta reflexão desenvolve-se a partir da análise do contexto inicial do projeto, que assumiu a natureza de um estudo de caso num agrupamento de Escolas (AE) no Norte de Portugal, localizado no distrito de Braga. A escolha por um estudo de caso permite-nos conhecer, analisar e intervir no contexto específico de um modo aprofundado. Para a análise do contexto, aplicaram-se duas técnicas de recolha de dados: a) a análise documental de diversos documentos do AE, como

o projeto educativo e o regulamento interno e b) a realização de oito entrevistas semiestruturadas a professores/as dos 1º, 2 e 3º ciclos. Os documentos e as entrevistas foram tratados através da análise de conteúdo, tendo sido construídas categorias *a priori* e categorias emergentes dos discursos dos atores entrevistados. Neste texto apenas apresentaremos uma caracterização breve do agrupamento, baseada na análise documental, centrando-nos na análise das entrevistas, fonte principal de informação para a construção do texto, com alguns dados resultantes da intervenção ainda em curso.

A análise documental permitiu-nos conhecer a versão oficial do AE no que se refere à diversidade cultural da comunidade educativa. As entrevistas semiestruturadas realizadas aos professores e professoras possibilitaram-nos conhecer como estes atores percecionavam a problemática da diversidade cultural, as suas conceções, dificuldades e constrangimentos na relação entre professor/a e alunos/as ciganos/as ao nível da sala de aula e fora dela, bem como a forma e conteúdo como o professor e a organização escolar, no seu todo, potenciam a construção de uma (des)igualdade de sucesso escolar destas crianças, rumo a uma escola democrática ou meritocrática.

### **Resultados da Investigação**

O AE encontra-se situado numa área sociogeográfica semirrural. De acordo com dados fornecidos pelo AE, a população desta área sociogeográfica apresenta condições socioeconómicas de classe social desfavorecida ou de classe social média baixa, visíveis através do grande número de famílias que usufruem do Rendimento Social de Inserção e do recurso a apoios da Ação Social Escolar, bem como baixos níveis de escolaridade dos progenitores. Este território integra uma população cigana que vive, maioritariamente, em três acampamentos sem condições habitacionais. O AE agrega cinco estabelecimentos que vão do pré-escolar ao 3º ciclo do ensino básico (9 anos de escolaridade obrigatória), sendo a escola EB2,3 a sede do agrupamento. De acordo com dados do Projeto Educativo do AE, a população escolar em regime diurno, no ano escolar de 2018/2019, é de aproximadamente 181 crianças (10 grupos/turmas) na educação pré-escolar; 370 alunos/as (19 turmas) no 1º ciclo; 194 alunos/as (9 turmas) no 2º ciclo e 258 alunos/as (13 turmas + 1 turma PIEF) no 3º ciclo. No projeto RISE participam duas escolas do 1º ciclo (Centros Escolares A e B – CE-A/ CE-B) e uma escola EB2,3. No que se refere a alunos/as provenientes da população cigana, o CE-A é o estabelecimento frequentado por maior número de alunos/as: 16 no 1.º Ciclo e 9 na

educação pré-escolar. No CE-B, a presença daqueles alunos é de 13 no 1.º Ciclo e 9 na educação pré-escolar, totalizando 18 crianças na educação pré-escolar e 29 no 1º ciclo no agrupamento. As restantes escolas do Agrupamento não fazem parte do projeto, dado não serem frequentadas por crianças ciganas.

A percepção da construção da aprendizagem e do sucesso escolar por parte das crianças ciganas no AE presentes nos discursos docentes é reveladora de várias condicionantes e entraves relativos aquele processo. A aquisição das aprendizagens por parte dos alunos/as oriundos da população cigana é percebida como um enorme constrangimento por todos os atores educativos. A socialização nas regras escolares e a descontinuidade cultural com as regras próprias da identidade cultural destas crianças é percebida inicialmente como um entrave, conforme explica uma docente do CE-B no seguinte excerto:

a cultura deles, muitas vezes é difícil eles se adaptarem um bocadinho à escola, às regras da escola, eles vêm sem regras, eu penso que os deixam fazer tudo o que eles querem, não têm muitas regras sociais e de convívio. Talvez entre eles tenham as suas regras, que sejam um bocadinho diferentes das nossas, em termos de escola (Ent.4, CE-B).

Este discurso, mesmo que de forma não consciencializada, reflete o ponto de partida e o lugar em que o/a professor/a se coloca quando analisa as práticas de um “outro”, proveniente de um universo cultural não coincidente com o seu, ou seja, a partir da sua própria cultura. O desconhecimento e a não compreensão da construção social inerente a estes processos, a par do que parece ser uma inexistência de tentativa de estender a racionalidade de cada um/a, a ponto de compreender a racionalidade do outro, poderá representar um fator bastante negativo na interação professor-aluno e na construção do sucesso educativo destas crianças.

De acordo com os atores entrevistados, os discursos encaminham-se para a ideia de que estes alunos/as só em casos excecionais conseguem acompanhar os restantes alunos da turma nas atividades desenvolvidas em sala de aula e obter idêntico sucesso escolar. Quando comparados com os outros alunos/as de etnia não cigana, mesmo aqueles com desempenhos académicos mais débeis, são verbalizadas as grandes lacunas na aprendizagem ao nível das várias áreas curriculares, sendo as lacunas a Português consideradas as mais graves, pelas repercussões que têm na aprendizagem das restantes áreas curriculares.

é um problema muito complexo. Eu reconheço que sim. Não chegam [ao mesmo nível de aprendizagens que os outros], por um lado, porque há aqui um contexto familiar que em nada favorece a aquisição de determinado

tipo de competências porque eles... porque há aqui uma falta de estímulos. Isso por um lado. Mas só por si não é suficiente. Depois o que é que acontece com a escola? A escola não reconhece ou não se organiza por forma a reconhecer essa diferença, então trabalha... a escola dá uma resposta às maiorias, não é, e então esses alunos acabam por ficar... acabam por ficar para trás porque não... não lhes são reconhecidas, digamos assim, as necessidades e, como não são reconhecidas as necessidades, a resposta que é dada não vai de encontro aquilo que eles precisam naquele momento (Ent.1, CE-A).

Esta professora dá conta do papel crucial que tem o contexto e as dinâmicas familiares, mas igualmente o papel que a escola joga no (in)sucesso dos/as alunos/as, ao não (re)conhecer as diferenças sociais e culturais. A escola potencia os saberes das crianças da cultura da “maioria”, mas não responde de modo eficaz às crianças ciganas, ignorando o potencial que reside na exploração da diversidade cultural. Uma outra docente do CE-B reitera esta dificuldade na aquisição das aprendizagens; contudo coloca a ênfase no rendimento (ou falta dele) por parte dos alunos/as ciganos/as, sendo que essa “falta de rendimento” não é problematizada, como evidencia este discurso:

às vezes é um bocado difícil, um bocado difícil porque são miúdos que não rendem. A gente tem de ser realista, estou a ser o mais clara possível. São miúdos que em termos de aprendizagem não têm o rendimento que têm os outros (Ent.3, CE-B).

De um modo mais radical, perante a diferença cultural destas crianças, a ausência de resposta da organização escolar na construção do seu sucesso escolar leva a que a perceção desta diferença venha a ser encarada como sinónimo de deficiência (Casa-Nova, 2006), como retrata o discurso desta professora:

Mas aquela comunidade, eu acho que, eles têm alguns problemas a nível mental, tenho essa impressão. No dia-a-dia, vamos constatando isso [...] eu tenho sete alunos de etnia cigana, duas estão na educação especial e agora duas foram transferidas, os outros alunos estão também dois deles, três, encaminhados para serem avaliados pela educação especial. Porque eles estão no 2º ano e não compreendem nada, nem o nome conseguem dizer direito, e não é por falarem outra língua, às vezes têm aquele dialeto que eles falam, mesmo em termos de número, eles não conseguem. Há uma dificuldade tremenda. E eu acho que aí devia haver mais professores a apoiar este género de meninos, porque eles precisavam quase de um professor para cada um deles (Ent. 4, CE-B).

De salientar que a alusão às dificuldades cognitivas é muito frequente no discurso dos professores/as, não sendo uma especificidade de alguns dos professores do Agrupamento em

análise. Como refere Casa-Nova (2006, 2008), o que não se conhece é transformado em deficiência por relação a padrões de normatividade social e escolar.

Neste enquadramento, encontramos diversos campos de argumentações, por parte dos docentes entrevistados, que evocam diferentes razões justificativas do insucesso escolar das crianças ciganas, nomeadamente a imaturidade, o desinteresse, os comportamentos, as baixas capacidades cognitivas, o contexto familiar e sociocultural e ainda a reduzida ou inexistente identificação com a instituição escolar, como exemplifica este excerto de uma professora:

Também pela imaturidade deles, mas também pode ser por contexto sociocultural e social, também do contexto deles, eles também, eu acho que eles também têm dificuldades cognitivas, eu considero que eles também têm dificuldades cognitivas e têm um ritmo muito mais lento, eles são capazes, mas de uma forma muito mais lenta, é o que eu acho (Ent.2, CE - A).

Uma outra professora do 2º e 3º ciclos evidencia a mesma leitura das dificuldades na aprendizagem por parte dos alunos/as de etnia cigana, verbalizando de uma forma ainda mais exacerbada esta percepção:

Porque as dificuldades dos alunos, sobretudo estes meninos de etnia cigana, não todos, mas estes que estou a falar que vêm com imensas dificuldades, não se consegue, eles têm um QI que está no mínimo para a idade, está em conformidade com a idade, são funcionais, mas depois têm muita dificuldade em aprender (Ent. 8, EB2,3)

Os/as professores/as expressam igualmente algum desalento e incapacidade de dar respostas adequadas que gostariam efetivamente de ter. Nas palavras de uma outra professora:

Eu sei perfeitamente que estes miúdos precisam de outras coisas, e têm, nós temos tentado fazer montes de coisas na escola diferentes, mas agora eu gostava de ter realmente a resposta, que não sei concretamente a resposta, para estas questões [sucesso dos alunos]. Não sei, não sei mesmo. Gostava que me dissessem “Faz aquela estratégia assim, assim, assim” e a gente aplicava logo no terreno.” (Ent.3, CE-B)

Por outro lado, razões relativas ao contexto social, familiar e cultural são igualmente apresentadas. A mesma docente, quando questionada sobre os motivos que justificam as dificuldades na aprendizagem refere, além de outras, questões relacionadas com a tradição e cultura ciganas:

Não têm [sucesso] porque há esta desmotivação e depois há uma coisa que me custa, isto que há bocado disse da miúda “Já estou noiva”. Eles começam logo a pensar em coisas que não... [são o mais importante] (Ent.3, CE-B)

Em síntese, nos discursos da maioria do/as professore/as entrevistado/as, a explicação para as dificuldades de aprendizagem das crianças de etnia cigana centra-se, de forma acentuada e monocultural, nos próprios alunos, nas condições familiares e sociais, na cultura cigana. Não é evidenciado um questionamento sobre o funcionamento da escola, o currículo ou o papel e as práticas educativas dos professores. Esta ideia está patente nas palavras de um docente quando refere, de forma clara, que as razões do insucesso são exteriores à escola:

Eu estou em crer que a maioria dos alunos que não têm sucesso têm por trás problemas, se quisermos, familiares, sociais que não os deixam acompanhar os restantes colegas. Não os deixa acompanhar em termos de aplicação, preocupação, concentração, atitude, comportamento e, portanto, parece que é daquelas coisas que diz tudo e não diz nada, e se calhar são aspetos comuns à maioria das escolas, mas eu acho que por trás de um aluno que não tem sucesso está uma razão dessa natureza, isto é, exterior à escola. (Ent.1, CE-A).

Apesar destas perceções colocarem fora da escola e do trabalho docente os processos de integração e promoção do sucesso escolar das crianças ciganas, salienta-se a vontade e a motivação de professore/as do agrupamento, incluindo o/as entrevistado/as, para transformarem esta situação, *por dentro e a partir da escola*. No decurso do projeto no seu segundo ano de implementação, o ano de desenvolvimento da investigação-ação, o trabalho colaborativo, a formação realizada, a construção de dispositivos pedagógicos por grupos de professore/as, juntamente com os seus alunos, colocou estes como protagonistas de um trabalho pedagógico transformador, a favor de uma educação inter/multicultural. Este ano evidenciou uma dinâmica, um entusiasmo em crescendo, o início de uma mudança que indicia também a mudança de uma equação: de um processo de *ensino-aprendizagem* onde o/a protagonista principal é o/a professor/a, para um processo de *aprendizagem-ensino*, onde o cerne são os alunos, transformados nos protagonistas da ação pedagógica (Casa-Nova, 2018, em publicação).

### **Considerações não finalizantes**

Se a democratização da educação para todas as crianças, mediante o direito à igualdade de oportunidades de acesso e sucesso, em especial no que se refere às crianças ciganas, consagrada legalmente em diversas leis e normativos que a prescrevem, como a *Constituição da República Portuguesa* (ex. art. 74º), a *Lei de Bases do Sistema Educativo* (ex. art. 2º, 7º 27º) e a *Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas* (ENICC), ainda representa um desiderato do exercício da construção da cidadania de cada ator social e da sociedade em geral, o

desenvolvimento deste projeto tem evidenciado mudanças positivas que importa continuar e manter. Este é o desejo do/as próprio/as docentes, manifestado em expressões como “era importante que o projeto tivesse continuidade” (prof. do 2º ciclo); “bom mesmo era continuar a ter apoio para que este tipo de práticas se mantivesse (prof. do 1º ciclo).<sup>1</sup>

Assim, se os resultados obtidos na primeira fase do estudo permitem-nos afirmar que, apesar da igualdade de acesso e de frequência dos alunos/as oriundos da população cigana nas escolas estudadas, o seu insucesso ainda representa uma realidade, essa realidade, face a determinadas práticas de intervenção educativa e de interação e colaboração entre colegas, parece estar a mudar. Por isso, se os discursos proferidos inicialmente e objeto de análise no presente texto revelaram fatalismo, desconhecimento, interações diferenciadas (Gomes, 1987), rotulagem e práticas cristalizadoras, a dinâmica imprimida pelo desenvolvimento do projeto potenciou mudanças contextuais que se pretende ver continuadas.

Assim, se inicialmente os discursos dos/as professores/as atribuíam como causas do insucesso escolar fatores individuais, familiares e culturais das crianças, registando também um escasso conhecimento da cultura do Outro, com alguns estereótipos, retratado na reduzida sensibilidade evidenciada face às implicações das condições de vida extremamente precárias dos/as alunos/as ciganos/as no seu desempenho escolar,<sup>2</sup> alguns/mas manifestaram preocupação e sensibilidade face a estas condições de extrema marginalização. Mostraram-se ainda recetivo/as a um trabalho pedagógico transformador que, face aos desafios e propostas de práticas pedagógicas inovadoras colocadas pelo projeto, fazem parte de uma mudança em curso.

Estes dados enquadram-se no âmbito da análise inicial do contexto do Projeto RISE, pelo que não exprimem, ainda, nem o processo nem o resultado final do mesmo. Tendo como metodologia principal a investigação-ação, pretendeu-se com este projeto trabalhar com vários elementos da comunidade educativa, nomeadamente, professores, pais, crianças ciganas e assistentes sociais, de modo a construir uma escola que vise a integração de todas as crianças, através de ações de formação para a comunidade educativa, em especial dirigidas aos professores,

<sup>1</sup> Notas de campo recolhidas no final da apresentação dos dispositivos pedagógicos construídos.

<sup>2</sup> Ou seja, no início da implementação do projeto, uma parte dos perfis pessoais e profissionais dos/as professores/as envolvidos/as aproximava-os do professor monocultural, enquanto que após o percurso desenvolvido durante o projeto, esse perfil se aproxima do professor inter/multicultural, ambos definidos por Stoer (1994).



que promovam a construção de *dispositivos pedagógicos*, bem como *workshops* destinadas às crianças.

Ao promover uma educação inter/multicultural, o projeto visa a edificação das várias etapas definidas por Casa-Nova (2002, pp. 151-152), sendo a primeira fase a do reconhecimento e de respeito pelas diferenças; a segunda de comprometimento com os princípios de integração de todas as crianças num projeto pedagógico para o sucesso escolar, a terceira a da promoção de uma reflexão-consciencialização de um quadro teórico-concetual sobre educação *inter/multicultural*, a quarta de aprofundamento do conhecimento das diferentes culturas no espaço escolar e, por fim, uma quinta etapa de investigação-ação que promova uma (re)construção das práticas pedagógicas, construindo-as como *maximamente abrangentes*. Estas etapas fazem parte de um processo de construção de uma escola democrática consubstanciada na produção de dispositivos pedagógicos e no exercício da cidadania democrática por todos os membros da comunidade educativa.

### Referências

- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (s/d). *A reprodução*. Lisboa: Ed. Vega.
- Casa-Nova, M. J. (2002). *Etnicidade, género e escolaridade*. Lisboa: IIE.
- Casa-Nova, M. J. (2006). A relação dos ciganos com a escola pública: Contributos para a compreensão sociológica de um problema complexo e multidimensional. *Revista Interações*, 2, 155-182.
- Casa-Nova, M. J. (2008). *Etnografia e produção de conhecimento. Reflexões críticas a partir de uma investigação com ciganos*. Lisboa: ACIDI - Alto Comissariado para a Imigração e o Diálogo Intercultural
- Casa-Nova, M. J. (em publicação). *Educação para todos mas... A alteridade (não) devia estar aí?* Lisboa: CNE-Conselho Nacional da Educação.
- Gomes, C. (1987). A interacção selectiva na escola de massas. *Sociologia, Problemas e Práticas*. 3, 36-49.
- Stoer, S. (1994). Construindo a escola democrática através do “Campo da Recontextualização Pedagógica”. *Educação, Sociedade & Culturas*, 1, 7-27.

### Documentos consultados

*Constituição da República Portuguesa;*

*Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas (ENICC);  
Lei de Bases do Sistema Educativo.*



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

El proceso de integración de personas refugiadas en España. Un estudio de  
programas socioeducativos

The integration process of refugees in Spain. A study of socio-educational  
programs

Jesica Núñez García (<https://orcid.org/0000-0002-6573-8933>)\*, Julia Crespo Comesaña  
(<https://orcid.org/0000-0002-8481-2799>)\*, María José Ferraces Otero (<https://orcid.org/0000-0003-4308-3427>)\*

\*Universidade de Santiago de Compostela, Grupo de Investigación ESCULCA – Red de  
Investigación RIES

Nota de los autores

Proyecto UNINTEGRA financiado por el Fondo Europeo de Asilo, Migración e Integración de  
la Comisión Europea (2017-2019)

Jesica Núñez García ([jesica.nunez@usc.es](mailto:jesica.nunez@usc.es))

Rúa Prof. Vicente Fráiz Andón, s/n. Campus Vida  
15782, Santiago de Compostela

## Resumen

En un contexto de conflictos sociales que han tenido lugar en los últimos años, el número de refugiados y migrantes que llegaron, tanto por rutas terrestres como marítimas, a Italia, Grecia y España en 2018 fue de un total de 65.400. Esta realidad trae consigo el refuerzo, por parte del Gobierno, del sistema de acogida e inclusión, traducido en un aumento de plazas ofrecidas por organizaciones no gubernamentales financiadas por el Ministerio de Trabajo, Migraciones y Seguridad Social. Este contexto junto a la Recomendación de la Comisión de la Unión Europea en la que se incluye el plan de reasentamiento 2015-2017 y 2017-2019 como mejora de las vías legales para personas que necesitan protección internacional en los estados miembros son la base para el desarrollo de estrategias políticas de integración. El objetivo del presente estudio nos sitúa en una metodología de carácter cualitativo. Concretamente, hemos empleado la investigación documental para realizar un análisis y descripción del estado actual de las investigaciones, políticas y estrategias de integración dirigidas a personas refugiadas, solicitantes de asilo, protección subsidiaria e internacional en el contexto español. Así pues, los modelos de integración tradicionales dirigidos a inmigrantes, se encuentran en evolución y cambio para adaptarse al nuevo reto planteado por las personas refugiadas, dando lugar a programas específicos desde un enfoque integral centrados en esta población.

*Palabras clave:* personas refugiadas, programas de integración, interculturalidad, inmigración.

## Abstract

In a context of social conflicts that have taken place in recent years, the number of refugees and migrants who arrived, both by land and sea routes, to Italy, Greece and Spain in 2018 was a total of 65,400. This reality brings with it the strengthening, by the Government, of the system of reception and inclusion, translated into an increase in places offered by non-governmental organizations financed by the Ministry of Labor, Migration and Social Security. This context together with the Recommendation of the European Union Commission which includes the resettlement plan 2015-2017 and 2017-2019 as an improvement of the legal channels for people who need international protection in the member states are the basis for the development of political integration strategies. The objective of this study places us in a qualitative methodology. Specifically, we have used documentary research to analyze and describe the current state of research, policies and integration strategies aimed at refugees, asylum seekers, subsidiary and international protection in the Spanish context. Thus, traditional integration models aimed at immigrants are evolving and changing to adapt to the new challenge posed by refugees, giving rise to specific programs from a comprehensive approach focused on this population.

*Keywords:* personas refugiadas, programas de integración, interculturalidad, inmigración.

El pasado año entraron a Europa por el mar mediterráneo un total de 116.647 personas refugiadas, si a este dato le añadimos las llegadas por tierra a países como España, Grecia e Italia, el número se incrementa hasta 139.300. En este contexto, son 24.885 las personas reasentadas en algún país miembro de la Unión Europea (Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados - ACNUR, 2019). Así pues, España fue el tercer país de la Unión Europea, tras Italia y Grecia, con mayor número de llegadas de personas refugiadas y migrantes a través del Mediterráneo. En 2017, España recibió 31.120 solicitudes de protección internacional y concedió el estatuto de refugiado a 595 personas, denegando la protección al 65% de las personas con resolución de expediente (Comisión Española de Ayuda al Refugiado – CEAR, 2019).

Deteniéndonos en los países de procedencia, en el año 2018 en el contexto europeo, Siria se posiciona en primer lugar con un total de 105.040 solicitudes, seguidamente Irak con 51.705 y Afganistán con 10.350. Concretamente, en España, el país de origen con mayor número de solicitantes es Venezuela, con 10.350 (ACNUR, 2019).

Concretamente, en España un total de 1.500 refugiados y migrantes cruzaron las fronteras terrestres y marítimas del norte de África, un aumento del 23% en comparación al mes de abril del año 2017. Durante el 2016, en España se presentaron 15.755 peticiones de protección internacional, a pesar de esto, no varía la proporción de solicitantes que España atiende respecto al total de la Unión Europea, representando tan solo el 1%. Las causas del aumento del número de solicitantes de protección internacional difieren del año 2015, siendo principalmente la llegada de personas refugiadas sirias. Sin embargo, en 2016 la principal razón fue el aumento de solicitantes procedentes de Venezuela. Esta realidad viene dada por la situación política y de crisis económica que acontece en ese país. Específicamente, en España el perfil de personas solicitantes se corresponde con la clase media, que manifiestan una posición política contraria al Gobierno actual y una persecución por su orientación sexual, así pues, se recibieron un total de 3.960 solicitudes.

No obstante, refiriéndonos a las personas solicitantes originarias de Siria, en el año 2016 se ha producido una reducción de casi el 50%, representada por la disminución de solicitudes presentadas en Melilla, a causa de las crecientes dificultades para llegar a la oficina de asilo del puesto fronterizo de Beni Ensar y a la ausencia de vías legales alternativas para acceder al procedimiento.

Además, prestando atención a la distribución de solicitudes de asilo por género, se evidencia un mayor número por parte de los hombres, con 9.400 frente a 6.350 formalizadas por mujeres.

Durante el año 2016, en España se incrementa la cifra de personas procedentes de Siria que obtienen alguna variante de protección internacional (67%), pero tan sólo es 3,4% logró el reconocimiento del estatuto de refugiado. Ante esta situación, se evidencia como dato positivo, la protección internacional que el Gobierno otorgó a la prácticamente totalidad de personas procedentes de Siria, Irak o Somalia. Sin embargo, en el caso de las solicitudes procedentes de Ucrania, Venezuela, Colombia, Malí, Honduras o El Salvador, la cifra del reconocimiento de alguna forma de protección internacional es mínima (CEAR, 2017).

Este contexto da lugar a la Recomendación de la Comisión de la Unión Europea (Comisión Europea, 2017) en la que se incluye el plan de reasentamiento 2015- 2017 y 2017-2019 como mejora de las vías legales para personas que necesitan protección internacional en los estados miembros. Así bien, en 2018 el número de personas refugiadas reasentados en países de la Unión Europea fue de 24.185. Ante esto, las personas que tienen como país de origen Siria y ubicados en Turquía, Líbano, Jordania y Egipto, fue el grupo más numeroso reasentado. Además, Reino Unido, Suecia, Francia, Alemania y Noruega reasentaron al mayor porcentaje de personas refugiadas (ACNUR, 2019).

Esta realidad trae consigo el refuerzo, por parte del Gobierno, del sistema de acogida e inclusión, traducido en un aumento de plazas ofrecidas por organizaciones no gubernamentales financiadas por el Ministerio de Trabajo, Migraciones y Seguridad Social (CEAR, 2017).

### **Método**

El objetivo del presente estudio se enmarca en una metodología de carácter cualitativo. Concretamente, se emplea la investigación documental para realizar un análisis y descripción del estado actual de las investigaciones, políticas y estrategias de integración dirigidas a personas refugiadas, solicitantes de asilo, protección subsidiaria e internacional en el contexto español. De este modo, la principal técnica de investigación es la revisión bibliográfica con un diseño descriptivo, a partir de la cual identificamos diferentes estudios significativos en el ámbito de la integración y la interculturalidad. A partir de un enfoque interpretativo se lleva a cabo una revisión, teniendo como base estudios relacionados con los procesos de integración a nivel social y educativo desde un enfoque integral, centrados en las personas refugiadas en la comunidad de acogida.

Así bien, se da a conocer un análisis de fuentes bibliográficas, principalmente del contexto nacional y bases de datos pertenecientes a líneas de trabajo que tratan la temática abordada.

Ante el principal propósito, el procedimiento seguido se estructura en dos fases interconectadas entre sí. Por una parte, se elabora una ficha de análisis, donde se clasifica y evalúa la información recogida en los diferentes artículos y estudios, según criterios previamente establecidos. Por otra, se examinan las aportaciones seleccionadas con el fin de desarrollar un análisis de las mismas.

Por último, la presente propuesta de revisión bibliográfica se asienta en un método de carácter científico, esencial en toda investigación, el cual garante el análisis de la información más relevante en el campo revisado.

### **Los programas socioeducativos y buenas prácticas para la integración de personas refugiadas**

En España, en un contexto de conflicto social, los ajustes socioeconómicos sufridos en torno a políticas relacionadas con el ámbito educativo, sanitario, social y de vivienda han afectado a la sociedad, pero en especial a los colectivos más vulnerables. Además, los servicios sociales, el sistema educativo y sanitario no presentan planes específicos de atención a personas refugiadas o solicitantes de asilo.

En esta línea, la Constitución Española en su artículo 148 se establecen las competencias que se asignan a las Comunidades Autónomas, como lo concerniente a la educación, servicios sociales, vivienda y empleo, ámbito que influyen directamente en los itinerarios de integración social. Así pues, el Estado posee la competencia jurídica-administrativa, en exclusiva, de las personas inmigrantes. No obstante, las Comunidades Autónomas se ocupa de la prestación de servicios públicos y, más concretamente, de la puesta en marcha de planes para la integración de personas inmigrantes. Dichos planes, se asientan en procesos bidireccionales entre la población inmigrante y la de acogida, así como la interculturalidad (Carrera, 2006).

Las actuaciones de carácter social incluidas en el programa de acogida de refugiados o solicitantes de asilo se dirigen a la definición y seguimiento del proceso de integración. Dicho programa se basa en principios de individualización, abarcando aspectos vinculados a la mediación familiar y social, ajuste de expectativas de las personas recién llegadas, proceso del duelo, información y derivación a recursos externos, actividades de ocio y tiempo libre, y educación sexual. Cabe destacar que, también se presta atención psicológica en coordinación con los servicios de salud mental del Sistema Nacional de Salud, en torno a problemáticas como la depresión, traumas, dependencias, ansiedad, insomnio, etc e incluso se realizan evaluaciones para determinar

si existieron torturas que son adjuntadas a los expedientes y fundamentan las solicitudes de asilo (López Martín, Gil, y Montero, 2016).

Así bien, en cuanto a la vivienda, la Secretaría de Estado de Migraciones tiene como función el desarrollo y gestión de un sistema de acogida integral e integración de refugiados, solicitantes de asilo, otros estatutos de protección subsidiaria, en régimen de protección temporal y apátridas. El proceso de recepción es un sistema mixto que combina, por una parte, una red de centros, compuesta por Centros de Acogida a Refugiados (C.A.R) y Centros de Estancia Temporal de Inmigrantes (CETI); por otra, una red de recepción y atención gestionado por organizaciones no gubernamentales. Ambas opciones gestionadas por el Ministerio de Trabajo, Migración y Servicios Sociales (Queipo de Llano y Zuppiroli, 2019).

En España, la red pública cuenta con cuatro Centros de Acogida a Refugiados (C.A.R). Así, dentro de la protección internacional y asilo, éstos son establecimientos públicos dirigidos a prestar alojamiento, manutención y asistencia psicosocial, entre otros servicios sociales que tienen como el fin de favorecer la convivencia e integración en la comunidad receptora a las personas que solicitan asilo u obtengan el estatus de refugiado, y que posean dificultades económicas para atender las necesidades de su familia y las suyas propias.

Las personas deben reunir unas condiciones específicas para alojarse en los Centros de Acogida a Refugiados de la Dirección General de Migraciones, como haber solicitado o ser beneficiario de protección internacional con su documentación que lo acredite, no poseer trabajo y tener dificultades económicas, no padecer enfermedades transmisibles o discapacidades físicas o psíquicas que alteren la convivencia normal en el centro de destino y aceptar expresamente la normativa (Defensor del Pueblo, 2016).

Específicamente, los servicios que se ofrecen en los C.A.R están vinculados al alojamiento y manutención temporal; información y asesoramiento sobre su situación; atención psicológica; orientación para la incorporación al sistema educativo, sanitario y social, así como intermediación para la formación profesional e inserción laboral; actividades ocupacionales y de ocio y tiempo libre; atención especializada y gestión de ayudas económicas complementarias; desarrollo de cursos de formación de la lengua de la comunidad receptora y de habilidades sociales básicas; y, por último, actividades de sensibilización y divulgación de las actuaciones de estos centros en la sociedad.



En definitiva, el objetivo general de los Centro de Acogida a Refugiados es potenciar la capacidad de integración de los residentes del Centro en la sociedad española, funcionando como mediador en el proceso de integración (Ministerio de Trabajo, Migraciones y Seguridad Social, 2018).

Dentro de este ámbito, se detecta como buena práctica las Ciudades Refugio, desde 2015, a nivel municipal numerosas localidades se definen como ciudades refugio o de acogida, puesto que la autonomía en determinadas competencias en este nivel territorial, facilita la acogida de personas refugiadas y migrantes, en general. Asimismo, se desarrollan campañas de sensibilización y se favorecen los valores de solidaridad y convivencia, reforzando consecuentemente las fases de integración y autonomía que forman parte del sistema de acogida. Así pues, dentro de esta actuación se han cedido edificios destinados a la acogida y viviendas de titularidad municipal, se establecen espacios formativos para talleres, se fomenta la participación social y cultural de este colectivo y la sensibilización de la comunidad de acogida (Comisión Española de Ayuda al Refugiado, 2017).

En lo concerniente al sistema sanitario, la legislación española garantiza la asistencia al Sistema Nacional de Salud a las personas refugiadas y solicitantes de asilo. La tarjeta sanitaria da acceso a centros de salud y hospitales en igual de condiciones que los ciudadanos del país de acogida. Particularmente, el acceso a recibir tratamiento psicológico está garantizado, con todo, en España no existen estructuras específicas para víctimas de violaciones y/o abusos graves como los que sufren las personas que huyen de persecuciones o de la guerra.

En la actualidad, hay 3 ONG que se ocupan de personas solicitantes de asilo con problemáticas de salud mental. Es por ello que, en 2018, se abre el Centro de Acogida y Atención Integral a Personas con Problemas de Salud Mental dirigido a solicitantes de asilo, beneficiarios de protección internacional y personas inmigrantes en situación de vulnerabilidad. El principal objetivo del centro es brindar un espacio de convivencia y asistencia para las personas cuya enfermedad mental impide o dificulta su integración. Además, la Fundación La Merced Migraciones también ofrece lugares de recepción para jóvenes solicitantes de asilo que necesitan asistencia especial debido a enfermedades relacionadas con la salud mental (Queipo de Llano y Zuppiroli, 2019).

Ante esto, uno de los primeros trámites que se realizan con la llegada de personas al sistema de acogida es el empadronamiento y la documentación de solicitante de asilo, para así obtener la

tarjeta sanitaria. Posteriormente, se desarrolla la primera visita al médico del centro de salud de referencia, ocupándose del seguimiento los profesionales adscritos a los dispositivos de acogida (López Martín, Gil, y Montero, 2016).

Concretamente, en colectivo de menores no acompañados, que independientemente de su estado administrativo tienen, igualmente, garantizada su atención sanitaria y, en general, a todos los Servicios de Protección Infantil (European Migration Network, 2010).

En cuanto a la escolarización y educación de los menores refugiados o solicitantes de asilo, se ofrecen clases preparatorias y cursos de la lengua oficial del país de acogida para favorecer el acceso y participación en el sistema educativo (Defensor del Pueblo, 2016).

En el caso de los menores no acompañados, se presentan dos itinerarios según su edad de educación y formación. Así, con edades inferiores a los 16 años se incluyen en la escolaridad obligatoria, existiendo una dificultad de adaptación originada por el desconocimiento del idioma, la incorporación tardía durante el año académico o un menor nivel educativo en su país de origen. Aquellos con edades superiores a los 16 años, participan en cursos de formación o capacitación de diversa índole con sus correspondientes prácticas en empresas, que facilitará su incorporación al mercado laboral (European Migration Network, 2010).

En esta línea, Save the Children (2016), reitera que el Estado Español tiene la obligación de ser el tutor legal, dar protección y garantizar la educación y desarrollo de los menores no acompañados. Pese a esto, llegando a la edad de 18 años se les retira el apoyo y en ocasiones sin haber recibido la documentación necesaria.

Asimismo, el acceso a la educación y al sistema público de becas sigue los mismos criterios que cualquier ciudadano español. Sin embargo, las personas refugiadas tienen dificultades para la convalidación y homologación de títulos, así como en la consecución de becas para la continuación de estudios iniciados en su país de origen (López Martín, Gil, y Montero, 2016).

Específicamente, en la Ciudad Autónoma de Melilla se evidencia el mayor obstáculo en el acceso a la educación en el centro para menores no acompañados y en el Centro de Estancia Temporal para Inmigrantes (CETI). La realidad es que hay niños no escolarizados durante los meses de estancia o bien sólo recibiendo clases de español, por esta razón, el Defensor del Pueblo, recomienda el desarrollo de un programa educativo específico para el CETI (UNICEF, 2016).

Como buena práctica, se señala el Plan Refugium de la Universidad de Murcia, el cual se centra en la Universidad como ámbito de integración y socialización desde una perspectiva de

género. Junto a este Plan, se añade la iniciativa OLS (Online Linguistic Support), insertada en el Programa Erasmus+, tiene como finalidad ofrecer cursos de idiomas on-line para personas refugiadas y así contribuir a su integración en los sistemas de educación y formación y garantizar el desarrollo de sus habilidades, conocimientos y destrezas.

El contexto español en materia de empleo debe velar para que los solicitantes de asilo y los refugiados ten acceso al mercado laboral a los nuevos meses de la presentación de la solicitud (Defensor del Pueblo, 2016).

En este sentido, los menores que hayan alcanzado la edad de 16 años pueden buscar empleo, previa autorización de sus progenitores o tutores legales. En el caso de los menores no acompañados, la búsqueda de empleo es una prioridad para lograr también su integración social (European Migration Network, 2010).

Como buena práctica, primeramente, se indica el Proyecto TandEM, impulsado desde la Organización Internacional para las Migraciones, que tiene como objetivo general el empoderamiento de la juventud y mejorar la integración de los ciudadanos de terceros países en la educación superior en los países del sur de Europa (Croacia, Chipre, Grecia, Italia, Malta y España). Seguidamente, hacemos alusión a los Programas de las Escuelas-Taller que se desarrollan en la Comunidad de Valencia dirigidos a los jóvenes refugiados formación de diferentes oficios centrados en diversos nichos laborales, a la vez que se fomenta el emprendimiento.

### **Conclusiones**

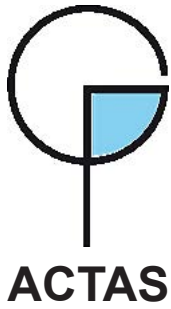
Los retos planteados por la inmigración, la diversidad y la pluralidad de identidades y valores proporcionan a las estrategias políticas un contexto complejo de actuación. Así pues, los modelos de integración se encuentran en continuo cambio y evolución, en una realidad con fuertes conflictos sociales presentes en algunos Estados Miembros de la Unión Europea (Carrera, 2006). En la actualidad, la Dirección General de Integración y Atención Humanitaria, bajo el Ministerio de Trabajo, Migraciones y Seguridad social, se ocupa de la planificación, desarrollo y gestión del sistema nacional de acogida integral e integración de personas refugiadas, solicitantes de asilo, beneficiarios de protección internacional, apátridas y personas acogidas en régimen temporal. En este sentido, dentro de sus funciones principales se encuentra la planificación, desarrollo y gestión de programas de atención humanitaria a inmigrantes, en el que se enmarca el *Plan Estratégico de Integración de los inmigrantes en España: fases, patrones, y dinámicas regionales durante el periodo 2007-2015*. En este documento se desarrolla como una herramienta de evaluación de los

resultados obtenidos por las medidas y actuaciones dirigidas a los procesos de integración iniciados desde los recursos y servicios proporcionados desde el órgano gubernamental competente. La principal finalidad es elaborar políticas sociales adecuadas en torno a la ciudadanía, el bienestar, las relaciones sociales y el empleo (Godenau, Rincken, Martínez de Lizarrondo, y Moreno Márquez, 2017).

### Referencias

- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR). (2019). *Travesías desesperadas. Refugiados e inmigrantes llegan a Europa y a las fronteras europeas*. Suiza: Autor.
- Carrera, S. (2006). Programas de integración para inmigrantes: una perspectiva comparada en la Unión Europea. *Migraciones*, 20, 1138-5774.
- Comisión Española de Ayuda al Refugiado (CEAR). (2019). *Informe 2018: Las personas refugiadas en España y Europa*. Madrid: Autor.
- Comisión Española de Ayuda al Refugiado (CEAR). (2017). *Informe 2017: Las personas refugiadas en España y Europa*. Madrid: Autor.
- Comisión Europea. (2017). *Recomendación de la Comisión (UE) 2017/1803, de 3 de octubre de 2017, sobre la mejora de las vías legales para las personas que necesitan protección internacional*. Recuperado de <https://eur-lex.europa.eu/eli/reco/2017/1803/oj>
- Defensor del Pueblo. (2016). *Estudio sobre el Asilo en España. La protección internacional y los recursos del sistema de acogida*. Madrid: Autor.
- European Migration Network. (2010). *Policies on reception, return and integration arrangements for, and numbers of, Unaccompanied Minors. An EU comparative study*. Bruselas: Directorate-General for Home Affairs.
- Godenau, D., Rincken, S., Martínez de Lizarrondo, A., y Moreno Márquez, G. (2017). *La integración de los inmigrantes en España: fases, patrones, y dinámicas regionales durante el periodo 2007-2015*. Madrid: Ministerio de Trabajo, Migraciones y Seguridad Social.
- López Martín, M., Gil, E., y Montero, C. (2016). El sistema de asilo y su protección social en España. *Revista Servicios Sociales y Política Social*, 111, 105-115.

- Ministerio de Trabajo, Migraciones y Seguridad Social. (2018). *Centro de Acogida a Refugiados (C.A.R)*. Recuperado de:  
<http://extranjeros.empleo.gob.es/es/ProteccionAsilo/car/index.html>
- Queipo de Llano, M. y Zuppiroli, J. (2019). *Country Report: Spain*. Madrid: European Council on Refugees and Exiles (ECRE).
- Save the Children. (2016). *Infancias Invisibles: Menores extranjeros no acompañados, víctimas de trata y refugiados en España*. Madrid: Autor.
- UNICEF. (2016). *El sistema de acogida y los niños refugiados en España. Análisis y propuestas desde la óptica de los derechos de la infancia*. Madrid: UNICEF Comité Español.
- Unintegra. (2019). *Web page Unintegra Project USC*. Retrieved from  
<https://unintegra.usc.es/index.php>



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Empatia etnocultural em estudantes do ensino superior

Ethnocultural empathy in higher education students

Rosa Novo\* (<https://orcid.org/0000-0001-8388-7740>), Ana Prada\* (<https://orcid.org/0000-0003-2290-3692>), Sofia Bergano (<https://orcid.org/0000-0002-9523-8884>)\*

\* Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

Autor de contacto: Ana Prada: [raquelprada@ipb.pt](mailto:raquelprada@ipb.pt)

## Resumo

A empatia etnocultural é um construto psicológico que granjeou alguma atenção no meio científico, em parte, devido ao aumento da diversidade multicultural nos distintos países. Por outro lado, constata-se que o número de estudantes que procuram um país estrangeiro, durante a formação académica no contexto do ensino superior, tem aumentado consistentemente. Neste contexto o presente estudo procura verificar se a habilidade empática etnocultural dos estudantes se relaciona com as variáveis pessoais (idade e sexo) e identificar semelhanças e diferenças entre o grupo de estudantes nacionais (n=70) e o grupo de estudantes oriundos de países lusófonos (n=70). Os participantes eram maioritariamente do sexo feminino e com idades entre os 18 e os 25 anos, que frequentam uma instituição pública do ensino superior português. Nesta investigação exploratória, de cariz quantitativo, utilizou-se um questionário composto por questões sociodemográficas (idade, sexo, ano de escolaridade e país de proveniência) e a Escala de Empatia Etnocultural. Os resultados sugerem que a amostra global apresenta uma elevada empatia etnocultural, não diferindo em função da idade e do sexo dos participantes. Verificou-se igualmente uma maior empatia etnocultural nos estudantes estrangeiros oriundos de outros países de língua portuguesa, comparativamente com os estudantes portugueses. Importa, pois, avaliar tais diferenças em futuros estudos, com vista a perceber se os resultados se vão, ou não, alterando ao longo do tempo e em que direção estas diferenças se afirmam, tentando identificar eventuais mudanças nas dinâmicas de funcionamento da instituição de ensino superior analisada, que propiciem ou obstaculizem as alterações verificadas.

*Palavras-chave:* empatia etnocultural, ensino superior, interculturalidade.

## Abstract

Ethnocultural empathy is a psychological construct that received attention in the scientific literature, in part, due to an increase of multicultural diversity in various countries. Also, the number of students looking for a foreign country has increased consistently. This study aims to examine if students' empathic ethnocultural ability is related to personal variables (age and sex) and to analyse the similarities and differences between Portuguese students (n=70) and foreign students from Portuguese-speaking countries (n=70). Participants were mostly female and ages between 18 and 25 years, attending a public higher education institution. In this qualitative and exploratory research, the instruments used were a questionnaire with a set of the sociodemographic questions (sex, age, school year and country of origin) and the Scale of Ethnocultural Empathy. Data gathered from this study highlight that the global sample shows a high ethnocultural empathy, not differing according to the age and sex of the participants. It was also found a higher ethnocultural empathy among foreign students from Portuguese-speaking countries, compared to Portuguese students. Forthcoming studies should deepen these differences in order to perceive whether these results will change over time and try to identify possible changes in the dynamics of the functioning of the institution of higher education analysed, which may favour or impede the changes observed.

*Keywords:* ethnocultural empathy, higher education, interculturality.

Apesar da grande relevância social do construto psicológico da empatia etnocultural, a falta de consenso conceitual é marcante. Na revisão da literatura constata-se uma variedade de termos

como “empatia etnocultural” (Rasoal, Jungert, Hau e Anderson, 2011; Rasoal, Eklund e Hansen, 2011; Sampaio, Lima, Menezes e Monte, 2012; Wang, Davidson, Yakushko, Bielstein Savoy, Tan e Bleier, 2003) “empatia cultural” (Ridley e Lingle, 1996), “consciência multicultural empática” (Quintana, Ybarra, Gonzalez-Doupe e Baessa, 2000) e “perspetiva étnica” (Brown e Mazza, 2003), o que demonstra haver razoável consenso sobre a centralidade da habilidade de comunicar efetivamente em condições interculturais e, por conseguinte, exige uma maior explicitação.

De entre os pioneiros na investigação deste construto, destacam-se Wang e colaboradores (2003), para quem a empatia etnocultural é entendida como uma habilidade multidimensional e dinâmica, manifesta em relação a outros indivíduos de origem racial e étnica distinta da própria pessoa e a qual pode ser aprendida e desenvolvida ao longo do tempo.

Cabe ressaltar que, apesar do debate teórico que ainda subsiste neste domínio, pode-se afirmar que a empatia básica e a empatia etnocultural são interdependentes (Rasoal, Jungert, Tau e Andersson, 2011). Rasoal, Eklund e Hansen (2011) sublinham ainda que, embora não seja razoável desenvolver um conceito de empatia para cada tipo de relacionamento, é frutífero identificar a especificidade da empatia entre pessoas de diferentes culturas. Criticam, contudo, o recurso ao termo para designar uma visão da empatia apenas centrada na pessoa empática (Rasoal, Eklund e Hansen, 2011). Em alternativa, acrescentam que a empatia etnocultural deve incluir processos psicológicos tanto do empatizador quanto da outra pessoa. Mais concretamente, salientam que deve abarcar o sentir, o compreender e o importar-se com o que alguém de outra cultura sente, entende e valoriza. Em consonância com estes autores, Sampaio, Lima, Menezes e Monte (2012) definem empatia etnocultural como “uma resposta de caráter cognitivo-afetivo que é produzida quando o indivíduo interage com pessoas de grupos étnico-raciais diferentes” (p.102).

Um dos instrumentos mais referenciados na literatura para mensuração deste construto é a Escala de Empatia Etnocultural (SEE), desenvolvida por Wang e colaboradores (2003). Para estes autores a empatia etnocultural integra quatro componentes, a saber: o sentimento e a expressão empática; a tomada de perspetiva empática; a tolerância às diferenças; e a consciência empática. O sentimento e expressão empática refere-se à preocupação com a expressão de crenças, valores ou atitudes discriminatórias e preconceituosas relativamente a membros de outros grupos étnicos. A tomada de perspetiva empática é definida como a capacidade para compreender a visão do mundo, as experiências e os sentimentos de outra pessoa proveniente de um contexto étnico-racial distinto. A tolerância às diferenças remete para a compreensão, aceitação e valorização das tradições



culturais e dos costumes de outros grupos étnicos. A consciência empática reporta-se ao conhecer e estar consciente das experiências e das emoções do outro, sobretudo, em contextos de discriminação e/ou tratamento desigual.

Não obstante a pluralidade e diversidade conceituais, é amplamente reconhecido na literatura o potencial da empatia etnocultural no estabelecer de interações mais eficazes e compreensivas. É consensual que as pessoas mais empáticas do ponto de vista etnocultural comportam-se de um modo culturalmente sensível em relação a diferentes membros de grupos étnicos (Fleming et al., 2015; Özdikmenli-Demir e Demir, 2014; Tutkan, 2019). Também demonstram uma maior capacidade para perceber os sentimentos dos outros, bem como uma atitude mais respeitadora dos valores, das crenças, dos estilos de vida e das tradições (Fleming et al., 2015; Hutz, Martin e Beitel, 2007; Özdikmenli-Demir e Demir, 2014). Existem ainda evidências de que os estudantes que frequentam o ensino superior e que possuam redes de amizade etnicamente diversificadas são mais propensos a desenvolver interações que refletem menos estereótipos raciais (Martin, Trego e Nakayama, 2010; Karafantis, 2011). Acresce referir que uma maior empatia etnocultural parece relacionar-se com a adoção de mais comportamentos de ajuda e facilitar a intervenção com indivíduos de outras culturas (Van der Zee e Oudenhoven, 2000).

Já a vivência de situações de discriminação étnica pode ter efeitos nocivos nos indivíduos, destacando-se uma menor autoestima (Greene, Way e Pahl, 2006), a presença de maiores níveis de sintomatologia depressiva (Benner e Kim, 2009) e ansiosa (Waelede, Pennington, Mahan, Mahan, Kabour e Marquett, 2010).

Face ao aumento da diversidade populacional nos diversos países e ao progressivo aumento da afluência de estudantes que procuram um país estrangeiro durante a formação académica no contexto do ensino superior (OCDE, 2018; Varghese, 2008), a educação intercultural constitui um imperativo que não pode ser descurado pelas instituições do ensino superior (IES) (Fleming et al., 2015; Hurtado, 2005). Neste contexto, e dada a escassa investigação neste âmbito, o presente estudo procura verificar se a habilidade empática etnocultural dos estudantes se relaciona com as variáveis pessoais (idade e sexo) e identificar semelhanças e diferenças entre o grupo de estudantes portugueses e o grupo de estudantes oriundos de outros países lusófonos – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e Brasil.

### Método

Trata-se de um estudo quantitativo e transversal, realizado no campus de uma IES portuguesa, no início do segundo semestre do ano letivo de 2018-2019.

### Participantes

Estimou-se a participação igualitária de estudantes portugueses e oriundos de países de Língua Portuguesa (PALOP e Brasil), selecionados de três turmas distintas. Os estudantes foram convidados e abordados pessoalmente antes das aulas. Foram incluídos discentes da licenciatura da IES selecionada que desejaram participar voluntariamente no estudo e que assinaram o termo de consentimento. Aqueles estudantes que não estavam regularmente matriculados, que não concordaram em assinar o termo de consentimento ou que não compareceram nos horários disponíveis foram excluídos desta investigação.

Atendendo a estes critérios, a amostra de conveniência engloba 140 estudantes. Destes, 70 eram de nacionalidade portuguesa e 70 oriundos de países de Língua Portuguesa. A maioria dos participantes é do sexo feminino (82,1%) e com idades entre os 18 e os 25 anos ( $M = 21,58$ ,  $DP = 2,82$ ). Em relação a estes participantes, 20,7% ( $n=29$ ) são provenientes de Cabo Verde, 16,4% ( $n=23$ ) do Brasil, 11,4% ( $n=16$ ) de São Tomé e Príncipe e 1,4% ( $n=2$ ) de Guiné Bissau (Tabela 1).

Tabela 1

*Caracterização sociodemográfica da amostra (n=140).*

		M (DP)	N	%
Sexo	Masculino		25	17,9
	Feminino		115	82,1
		21,58 (2,82)		
Idade	18 a 20 anos		73	52,1
	22 ou mais anos		67	47,9
Estado Civil	Solteiro(a)		136	97,1
	Casado(a)/União de facto		2	1,4
	Divorciado(a)/ Separado(a)		2	1,4
País de origem	Portugal		70	50
	Brasil		23	16,4
	São Tomé e Príncipe		16	11,4
	Cabo Verde		29	20,7
	Guiné Bissau		2	1,4

## **Instrumentos**

Considerando-se a literatura existente sobre o tema, neste estudo foram utilizados os seguintes instrumentos de recolha de dados:

- um questionário composto por questões sociodemográficas referentes à idade, ao sexo, ao estado civil e ao país de proveniência dos participantes;

- a Escala de Empatia Etnocultural (SEE), a qual na sua versão original (Wang et al., 2003) é composta por 31 itens, com seis opções de resposta, dispostos em quatro fatores (Sentimento e a expressão empática; Tomada de perspectiva empática; Tolerância às diferenças e Consciência empática). A escolha do instrumento para este estudo recaiu sobre a versão adaptada por Sampaio e colaboradores (2012), sendo composta por 26 itens, face aos quais os sujeitos expressam o seu grau de acordo, numa escala de cinco pontos (sendo 1=Discordo totalmente e 5=Concordo plenamente). Nove dos itens são pontuados inversamente. Nesta versão os itens encontram-se agrupados em três fatores. O Fator 1- Sentimento e Expressão Empática, composto por 10 itens, avalia a preocupação com a expressão de crenças, valores ou atitudes discriminatórias/preconceituosas, além das respostas emocionais sentidas pelo participante, quando diante deste tipo de atitudes. O Fator 2 – Consistência Empática, que inclui 7 itens, é alusivo ao conhecimento/à consciência que a pessoa detém a respeito das experiências e emoções do outro, sobretudo, em situações de discriminação ou tratamento desigual. O Fator 3 - Tolerância às Diferenças, composto por 9 itens, reporta-se ao grau de compreensão, aceitação e valorização do sujeito das tradições e costumes de outros grupos culturais. Tanto na medida global, como nos fatores que compõem a escala, pontuações mais altas refletem uma maior empatia etnocultural.

## **Procedimento e método de análise de dados**

Num primeiro momento foi solicitado aos autores (Sampaio et al., 2012) o consentimento para aplicação da escala SEE. Foi igualmente requerida a aprovação para a recolha de dados pela direção da IES selecionada para o estudo. Por último, os estudantes foram contactados e convidados a participar no estudo, tendo sido esclarecido o objetivo e assegurado o carácter voluntário da sua colaboração, bem como garantida a plena confidencialidade dos dados recolhidos. Os instrumentos foram de autopreenchimento e administrados em contexto de sala de aula, utilizando a ferramenta *Google forms*. O tempo de preenchimento oscilou entre 15 a 20 minutos.

A análise dos resultados foi efetuada através do *IBM SPSS Statistics*, versão 20, e com recurso à estatística descritiva, realizando-se o cálculo da média, do desvio padrão e dos valores máximos e mínimos, ou de frequências e percentagens, de acordo com o tipo de dados (variáveis contínuas ou dicotómicas/categoriais). A consistência interna da escala de SEE foi avaliada com recurso ao *Alfa de Cronbach*. Em termos de análise inferencial, perante a ausência de uma distribuição normal e da homogeneidade da variância, optou-se por testes não paramétricos, nomeadamente, o teste de *Mann-Whitney* (2 grupos independentes), considerando-se o nível de significância de 5%.

### Resultados

A estimativa da consistência interna da escala SEE foi feita mediante o cálculo do *Alpha de Cronbach* para a amostra total (n=140). Obtiveram-se os valores de 0,879, 0,818, 0,861 e 0,780, respetivamente, na medida global, no Fator 1- Sentimento e Expressão Empática, no Fator 2- Consistência Empática e no Fator 3- Tolerância às Diferenças, indicadores de que escala apresenta um bom índice de consistência interna (Maroco & Garcia-Marques, 2006). Este instrumento revelou boas qualidades psicométricas, corroborando a sua utilidade na avaliação da empatia etnocultural e indo de encontro aos valores obtidos no estudo de Sampaio e colaboradores (2012), tal como se apresenta na Tabela 2.

Tabela 2

*Consistência interna da escala SEE.*

Fatores	Sampaio et al. (2012)	Presente estudo
Fator 1	0,714	0,818
Fator 2	0,706	0,861
Fator 3	0,589	0,780
Medida global	0,808	0,879

Legenda: Fator 1- Sentimento e Expressão Empática; Fator 2 – Consistência Empática; Fator 3- Tolerância às Diferenças

Na Tabela 3 expõem-se os valores de tendência central e variabilidade das variáveis na medida global da escala e nos fatores que a compõem. Cada fator foi operacionalizado através do cálculo da média dos itens. Os valores médios de cada dimensão variam entre 4,21 e 4,92, situando-se acima do valor médio teórico 3. Globalmente, o valor médio da amostra foi de 4,56 (Tabela 3). Como tal os níveis de empatia etnocultural na amostra em estudo são relativamente elevados.

Tabela 3

*Mínimo, máximo, média e desvio padrão por fatores e global da escala SEE na amostra global.*

	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Escala SEE
Mínimo	1	1	2	2,73
Máximo	6	6	6	5,92
Média	4,21	4,59	4,92	4,56
Desvio padrão	0,91	0,97	0,85	0,70

Legenda: Fator 1- Sentimento e Expressão Empática; Fator 2 – Consistência Empática; Fator 3- Tolerância às Diferenças

Foi usado o *Teste de Mann-Whitney* para determinar a significância das diferenças entre a capacidade empática etnocultural atendendo à idade, ao sexo dos participantes e aos grupos consagrados. Como se pode constatar na Tabela 4, os dados obtidos confirmam a inexistência de diferenças estatisticamente significativas em função da idade e do sexo dos participantes, na medida global de empatia e nos fatores que compõem a escala ( $vp > 0,05$ ).

Tabela 4

*Comparação da empatia etnocultural atendendo ao sexo e à idade dos estudantes.*

		Fator 1	Fator 2	Fator 3	Escala SEE
		M (DP)	M (DP)	M (DP)	M (DP)
Idade	18 a 20 anos	4,17 (0,93)	4,51 (0,93)	4,84 (0,80)	4,49 (0,65)
	22 ou mais anos	4,26 (0,89)	4,68 (1,01)	5,01 (0,89)	4,63 (0,75)
	Vp	0,584	0,190	0,244	0,094
Sexo	Masculino	4,12 (1,04)	4,59 (1,17)	4,92 (0,84)	4,53 (0,78)
	Feminino	4,23 (0,88)	4,59 (0,93)	4,92 (0,85)	4,57 (0,69)
	Vp	0,643	0,693	0,926	0,788

Legenda: Fator 1- Sentimento e Expressão Empática; Fator 2 – Consistência Empática; Fator 3- Tolerância às Diferenças

Tal como se indica na Tabela 5, constataram-se, através do *Teste de Mann-Whitney*, diferenças estatisticamente significativas entre os estudantes de nacionalidade portuguesa e os estudantes oriundos de outros países de Língua Portuguesa, na pontuação global da escala ( $vp < 0,001$ ), bem como nos Fatores 1- Sentimento e Expressão Empática ( $vp < 0,001$ ) e 2- Consistência empática ( $vp < 0,001$ ). Não diferem, contudo, no Fator 3- Tolerância às Diferenças ( $vp > 0,05$ ). No que concerne aos grupos consagrados, destaca-se, portanto, a presença de níveis de empatia etnocultural mais elevados, bem com uma maior preocupação e consciência a respeito das experiências e emoções do outro, sobretudo, em situações de discriminação ou tratamento desigual,

## Empatia etnocultural em estudantes do ensino superior

no grupo de estudantes estrangeiros oriundos de outros países de Língua Portuguesa comparativamente com os estudantes de nacionalidade portuguesa.

Tabela 5

*Comparação dos valores médios de empatia etnocultural atendendo ao grupo de pertença dos participantes.*

Escala SEE	Grupo de pertença		vp
	Estudantes portugueses	Estudantes de outros países lusófonos	
	M (DP)	M (DP)	
Fator 1 - Sentimento e Expressão Empática	3,84 (0,80)	4,58 (0,85)	< 0,001*
Fator 2 - Consistência Empática	4,23 (0,96)	4,95 (0,85)	< 0,001*
Fator 3- Tolerância às Diferenças	4,85 (0,81)	5,00 (0,65)	0,170
Pontuação Global SEE	4,30 (0,65)	4,83 (0,65)	< 0,001*

Legenda: \* - Significativo a 1%

### Discussão

Conclui-se deste estudo a presença de uma elevada habilidade empática etnocultural nos participantes que compõem a amostra global. De sublinhar que, contrariamente aos dados de outros estudos (Albiero e Matricardi, 2013; Miville et al., 1999; Wang et al., 2003), os discentes não diferiram nesta habilidade em função da idade e do sexo.

Curiosamente, são os estudantes oriundos de outros países lusófonos –PALOP e Brasil, comparativamente com os estudantes portugueses, que apresentam níveis de empatia etnocultural mais elevados. Este aspeto é corroborado pelo estudo de Fleming e colaboradores (2015), cujos dados sublinham a importância da criação de espaços na IES que promovam o desenvolvimento desta habilidade. No presente estudo a discrepância entre o grupo de participantes pode dever-se à vivência da experiência internacional, a qual pode ter contribuído para a promoção de competências etnoculturais. Este intercâmbio é entendido como uma estratégia relevante na mudança de atitudes em relação às diferenças culturais (Ballestas e Roller, 2013).

A presente investigação oferece um contributo importante, pois permite identificar determinadas questões sobre a etnoculturalidade e com as quais as IES se têm confrontado, sobretudo, nos últimos anos devido ao aumento da diversidade cultural de estudantes através dos programas de mobilidade e dos fenómenos migratórios.

Diante dos resultados obtidos, ressalta-se, portanto, o papel inegável das IES no desenvolvimento de propostas de ação em determinadas áreas da formação neste nível de ensino que favoreçam a interação e a comunicação com indivíduos de culturas diferentes.

Apesar do inegável potencial deste estudo, convém ressaltar as limitações inerentes ao mesmo. Neste sentido, destaca-se o tamanho da amostra e o facto de a investigação centrar-se exclusivamente numa IES portuguesa, dificultando, deste modo, a generalização dos resultados obtidos. Propõe-se que outros estudos recorram a uma amostra mais heterogénea e que abranja outros contextos de ensino superior. Por outro lado, de salientar o facto da recolha de dados quantitativos se ter centrado num único instrumento e de autorrelato. Pese embora a adequabilidade da escala SEE na avaliação do construto de empatia etnocultural, futuros estudos deverão aprofundar esta temática, adotando, por exemplo, uma metodologia mista.

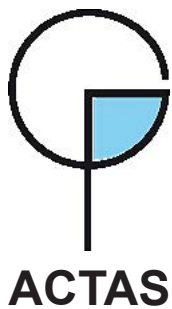
### Referências

- Albiero, P., & Matricardi, G. (2013). Empathy towards people of different race and ethnicity: Further empirical evidence for the Scale of Ethnocultural Empathy. *International Journal of Intercultural Relations*, 37, 648–655. DOI: 10.1016/j.ijintrel.2013.05.003.
- Ballestas, H.C., & Roller, M.C. (2013). The effectiveness of a study abroad program for increasing students' cultural competence. *Journal of Nursing Education and Practice*, 3(6), 125-133. DOI: 10.5430/jnep.v3n6p125.
- Benner, A. D., & Kim, S. Y. (2009). Experiences of discrimination among Chinese American adolescents and the consequences for socioemotional and academic development. *Developmental Psychology*, 45, 1682–1694. DOI: 10.1037/a0016119
- Brown, C. R., & Mazza, G. J. (2003). *Leading diverse communities: A how-to guide for moving from healing into action*. Washington, DC: Jossey-Bass.
- Fleming, B.D., Thomas, S.E., Shaw, D., Burnham, W.S., & Charles, L.T. (2015). Improving Ethnocultural Empathy in Healthcare Students through a Targeted Intervention. *Journal of Cultural Diversity*, 22 (2), 59-64.
- Greene, M. L., Way, N., & Pahl, K. (2006). Trajectories of perceived adult and peer discrimination among Black, Latino, and Asian American adolescents: Patterns and psychological correlates. *Developmental Psychology*, 42, 218–238. DOI: 10.1037/0012-1649.42.2.218

- Hutz, A., Martin, W. E., & Beitel, M. (2007). Ethnocultural person-environment fit and college adjustment: Some implications for college counselors. *Journal of College Counseling, 10*, 130–141. DOI: 10.1002/j.2161-1882.2007.tb00013.x
- Martin, J. N., Trego, A. B., & Nakayama, T. K. (2010). College students' racial attitudes and friendship diversity. *Howard Journal of Communications, 21*, 97–118. DOI: 10.1080/10646171003727367
- Maroco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia, 4(1)*, 65-90.
- Miville, M. L. et al. (1999). Appreciating similarities and valuing differences: The Miville–Guzman universality-diversity scale. *Journal of Counseling Psychology, 46*, 291–307. DOI: 10.1037/0022-0167.46.3.291.
- OCDE. (2018). *Education at a Glance 2012: Highlights*. Acedido em 01-07-2018. Disponível em: [http://www.cnedu.pt/content/noticias/internacional/Education\\_at\\_a\\_glance\\_2018.pdf](http://www.cnedu.pt/content/noticias/internacional/Education_at_a_glance_2018.pdf)
- Özdikmenli-Demir, G. & Demir, S. (2014). Testing the Psychometric Properties of the Scale of Ethnocultural Empathy in Turkey. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 47 (1)*, 27-42. DOI: 10.1177/0748175613513805
- Quintana, S. M., Ybarra, V. C., Gonzalez-Doupe, P., & Baessa, Y. D. (2000). Cross-cultural evaluation of ethnic perspective taking ability: An exploratory investigation with U.S. Latino and Guatemalan Latino Children. *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology, 6*, 334-351. DOI: 10.1037/1099-9809.6.4.334
- Rasoal, C., Eklund, J., & Hansen, E.M. (2011). Toward a Conceptualization of ethnocultural empathy. *Journal of Social, Evolutionary, and Cultural Psychology, 5 (1)*, 1-13. DOI: 10.1037/h0099278.
- Rasoal, C., Jungert, T., Hau S. & Andersson, G. (2011). Ethnocultural versus basic empathy: same or different? *Psychology, 2 (9)*, 925-930. DOI: 10.4236/psych.2011.29139.
- Ridley, C.R. & Lingle, D.W. (1996). Cultural empathy in multicultural counseling: A multidimensional process model, In P.B. Pedersen, J.G. Draguns, W.J. Lonner, & J.E. Trimble (Ed.), *Counseling across cultures* (pp. 21–46), Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sampaio, L.R., Lima, I.D.M., Menezes, I.G., & Monte, F.F.C. (2012). Tradução, Adaptação e Estudo da Validade de Construto da *Scale od Ethnocultural Empathy*, *Psico, Porto Alegre, PUCRS, 43 (1)*, 101-108.



- Van der Zee, K. I., & Van Oudenhoven, J. P. (2000). The multicultural personality questionnaire: A multidimensional instrument of multicultural effectiveness. *European Journal of Personality, 14*, 291-309. DOI: 10.1006/jrpe.2001.2320
- Varghese, N. V. (2008). *Globalization of higher education and cross-borderstudent mobility*. Paris: International Institute for Educational Planning, Unesco.
- Waelde, L. C., Pennington, D., Mahan, C., Mahan, R., Kabour, M., & Marquett, R. (2010). Psychometric properties of the race related events scale. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy, 2*(1), 4–11. DOI: 10.1037/a0019018
- Wang, Y., Davidson, M. M., Yakushko, O. F., Bielstein Savoy, H., Tan, J. A., & Bleier, J. K. (2003). The Scale of Ethnocultural Empathy: Development, validation and reliability. *Journal of Counseling Psychology, 50*, 221–234. DOI: 10.1037/0022-0167.50.2.221



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Identidade, convivencia social e diversidade cultural. Competencia en ensino  
intercultural e inclusivo. Experiencias IAP de innovación educativa

Identity, Social Harmony, Cultural Diversity: PAR Innovative Experiences for an  
Intercultural and Inclusive Education

Paula María Pazos Vázquez (<https://orcid.org/0000-0002-5320-1047>)\*

\* Mestrado Universitario en Dirección, Xestión e Innovación de Institucións Escolares e  
Socioeducativas. Universidade da Coruña

Paula María Pazos Vázquez.

[paulapazosv@gmail.com](mailto:paulapazosv@gmail.com) / [paula.pazos.vazquez@udc.es](mailto:paula.pazos.vazquez@udc.es)

## Resumo

Concibindo a investigación-acción participativa (IAP) dende o paradigma post-crítico, e asumindo a evidencia da necesidade dunha formación intercultural docente adquirida segundo unha secuencia lóxica práctica-teoría-investigación-acción-reflexión-práctica, coordinada con expertos/as, e involucrando a axentes socio-educativos especializados no traballo con minorías, propónse a realización dun póster científico que contemple un estudo múltiple de casos de proxectos de IAP de innovación educativa en tres centros españois con experiencias consolidadas de comunidades de aprendizaxe (CAs) en contextos con alta presenza de diversidade cultural. O presente estudo aspira a analizar comparativamente as experiencias para elaborar principios de procedemento que guíen a acción e a reflexión en futuras prácticas para a mellora da competencia docente en ensino intercultural e inclusivo. Dentro do apartado de reflexións en acción, é fundamental sinalar a necesidade de promover experiencias de investigación-acción participativa, neste caso orientadas cara o ensino intercultural e inclusivo coa finalidade de rexeitar accións limitadoras dun ensino específico ou compensatorio, promover a participación activa e significativa da comunidade educativa en procesos de investigación-acción, fomentar a mellora da praxe docente e a calidade dos centros de ensino e do propio sistema educativo e tomar conciencia da relevancia das sensacións, necesidades, intereses e soños dos destinatarios.

*Palabras clave:* interculturalidade, diversidade, convivencia, investigación-acción participativa, innovación.

## Abstract

Understanding participatory action research (PAR) from the post-critical paradigm, and assuming the necessity of intercultural teaching training acquired under the logical sequence of practice-theory-research-action-reflection-practice, this article contemplates the realization of a scientific poster that analyses PAR innovation experiences. The analysis will be focused on three Spanish schools with a high presence of cultural diversity and consolidated learning communities (LCs). The study aims at compare and analysis these experiences to establish procedural principles that will guide the action and the reflection in future practices for the improvement of the intercultural and inclusive teaching competence. Within the reflection-in-action section, it is key to emphasize the need to promote PAR experiences of this kind so as to avoid specific or remedial education, to reinforce the active and significant participation of educative communities, to work for the improvement of the teaching practice, the quality of education and the educative system, and to become more and more conscious of how relevant recipients' feelings, necessities, interests and dreams are.

*Keywords:* cross-cultural, diversity, social harmony, participatory action research, innovation.

## **Introdución**

As escolas españolas están a experimentar una profunda transformación pola crecente presenza de alumnado de diversos lugares, etnias, costumes, linguas e relixións, como resultado das tendencias migratorias de carácter internacional (Leiva, 2010). No contexto educativo, a multiculturalidade entendida como a pluralidade de estudantes de procedencias diversas en escenarios educativos comúns é evidente e ineludible (Delors, 1996). Sen embargo, o reto ao que nos enfrontamos consiste en pasar da multiculturalidade á interculturalidade mediante un modelo de ensino integrador e inclusivo que asegure unas bases sólidas para a igualdade de oportunidades e atenda á diversidade de xéneros, etnias e culturas en base a un recoñecemento entre iguais e ao respecto da diversidade (Essomba, 2006, 2008; UNESCO, 2001).

### **Xustificación e propósito do estudo**

#### **Xustificación**

En moitos/as docentes que foron formados para atender a grupos culturalmente homoxéneos, “incluso cando se mostran ilusionados cunha educación intercultural idealizada [soe coexistir] a sensibilidade e o desexo de facer cousas interesantes nesa dirección” (Jordán, 1999, p. 66) e a percepción da presenza de alumnado de familia inmigrada coma “un problema engadido á estendida e frecuentemente asumida atención a diversidade” (Jordán, 1999, p. 68). En consecuencia, este profesorado ven manifestando experimentar ansiedade e impotencia profesional ante a soidade, a escasa formación e insuficiente axuda institucional para afrontar esta nova realidade (Cantalini, s.d; Essomba, 2006).

A formación intercultural docente adquirida segundo unha secuencia lóxica *práctica-teoría-investigación-acción-reflexión-práctica*, coordinada con expertos/as, e involucrando a axentes socio-educativos especializados no traballo con minorías (Jordán, 1999), é fundamental se se desexa que “o proceso formativo, o resultado desa formación e o compromiso activo do claustro sexan verdadeiramente frutíferos” (Martínez, citado en Jordán, 1999, p. 72), e ten ademais unha elevada potencialidade formativa para futuras xeracións de docentes que, mediante a observación e a co-implicación, terán a oportunidade de aprender o que “é realmente a educación intercultural, e como se pode aplicar con relativa facilidade e satisfacción á vida escolar diaria” (Action in Teacher Education, citado en Jordán, 1999, p. 72).

#### **Obxectivos**

O estudo de casos, enmarcado dentro do póster científico que aquí se presenta, pretende:

1. Analizar tres experiencias de IAP de innovación educativa orientadas cara a mellora da competencia intercultural e inclusiva do conxunto da comunidade educativa.
2. Elaborar principios de procedemento para guiar a acción e a reflexión en futuras prácticas para a mellora da competencia docente en ensino intercultural e inclusivo.

### **Conceptualización da IAP**

#### **Definición**

Entendendo a investigación-acción “participativa, colaborativa, democrática e [post]-crítica” (Pérez e Nieto, 2009, p. 179) como a “sistematización e mellora da realidade concreta na que cada un vive [...] [coa finalidade prioritaria de] vinculala coa capacidade de transformación e cambio da realidade social” (Pérez e Nieto, 2009, p.178), este proceso indagativo oriéntase cara a consecución das ideas-forza establecidas por McKernan (1996), procurando facer especial fincapé en (pp. 52, 53):

- A mellora da calidade do ensino ligada á xustiza social no ámbito educativo.
- O establecemento de comunidades de aprendizaxe para o traballo colaborativo do profesorado, os/as investigadores/as e facilitadores/as, cóbado con cóbado cos/coas estudantes, as familias, o persoal non docente e o resto da comunidade (ex-alumnos/as, veciños/as, etc).
- A interacción co entorno, dende a crítica non racional, e coa finalidade de avaliar e reflexionar para a mellora da praxe docente e investigadora.
- A posta en valor do positivo, mediante metodoloxías apreciativas baseadas na interrelación de talentos, e con finalidade emancipadora da opresión interseccional.

#### **Enfoque**

Concíbese a investigación-acción participativa dende o paradigma post-crítico (Lather, 2006), no que á loita contra o sistema de poder socio-político (teoría crítica) engádese o desafío á inxustiza e a vulnerabilidade, vinculadas estas ás características de identidade dos grupos sociais (clase social, xénero, identidade sexual, etnia, discapacidade, relixión, etc), a través da celebración, a procura do positivo e a posta en valor das forzas e talentos de todos os seres humanos.

Ademáis, enténdese que a investigación-acción participativa só é posible por medio de:

- O desmantelamento da violencia sistemática da modernidade “máis alá da reforma” (Oliveira, Stein, Ahenakew e Hunt, 2015).

- O emprego dunha espiral de procesos abertos ó caos e devolvementos en base a unha aproximación á realidade cualitativa e á planificación crecente das comunidades de aprendizaxes.
- A oposición “ás prácticas de segregación o encanamento, avogando por escolas comprensivas con propostas como a xustiza curricular que traballa con desvantaxes asociadas á clase social, ó xénero, ás habilidades e o ensino [inter]multicultural” (Rodríguez, 2011, p.39).

### **Criterios de selección dos Proxectos ou Experiencias IAP estudados**

Achegándonos xa ao corpo central do traballo, é preciso recalcar que os casos obxecto de análise enmárcanse en centros de referencia con experiencias consolidadas de comunidades de aprendizaxe en contextos con alta presenza de diversidade cultural. As institucións seleccionadas, ademais, están formados por comunidades educativas comprometidas coa función da escola non como “compensadora cara o alumnado máis necesitado (de pertenza a minorías étnicas, culturais, ou a colectivos sociais desfavorecidos con desniveis de competencia curricular ou lingüística” (Cantalini, s.d, p. 4). Ao contrario, o ensino enténdese como unha proposta de cambio dirixida a totalidade da comunidade educativa á que se dirixe, co obxectivo de “distanciarse dunha visión monocultural que estimula [...] unha representación negativa doutras culturas a través de esquemas etnocéntricos de superioridade-inferioridade cultural” (Cantalini, s.d., p. 8).

### **Análise documentada de casos**

As experiencias, codificadas para a súa documentación no póster como C1, C2 e C3, e enmarcadas dentro do noso país na primeira década do novo milenio, son:

- A Experiencia AMIGHA ou aprendizaxe multicultural e instructivo con grupos heteroxéneos, vertente española do Proxecto Europeo CLIEC, levada a cabo en CEIPS da provincia de Huelva
- A Experiencia da Comunidade de Aprendizaxe Convivencia Multicultural Dialóxica no CEIP Mare Déu de Montserrat de Tarrasa
- O proxecto de Acción Educativa Singular para a transformación do centro concertado Santiago Apóstol de Valencia nunha escola intercultural e inclusiva.

A continuación se amosan (ver táboa 1) os achados da indagación, para a que se seguiu a *técnica das 9 cuestións*, á que se engadiron o enfoque IAP de cada experiencia, o nivel na *escaleira*

de participación de Hart (1993) e a súa clasificación entre as diferentes *comunidades discursivas* descritas por Rodríguez (2011):

Táboa 1

*Análise documentada de casos investigados*

Dimensión	C1: Proxecto Amigha (Proxecto CLIEC)	C2: Convivencia multicultural dialóxica	C3: Acción educativa singular
Que	Aprendizaxe Multicultural e Instrutivo con Grupos Heteroxéneos (C1/D1).	CA para convivencia multicultural dialóxica (C2/D1).	Transformación de centro en escola intercultural inclusiva (C3/D3).
Onde	CEIPs de Moguer, Almonte e Bonares (Huelva)(C1/D1).	CEIP Mare Déu de Montserrat (Terrasa - Barcelona) (C2/D1).	Centro Concertado Santiago Apóstol(Valencia) (C3/D3).
Cando	2002-2005 (C1/D2).	2001- (C2/D1).	2007-2008 (C3/D3).
Con quen	Grupo de investigación da Universidade de Granada, centro formación do profesorado, asesores externos, profesorado, alumnado (C1/D2).	Servizos sociais de Terrasa, CREA da Universidade de Barcelona, comunidade educativa (C2/D2).	Grupo de investigación Universidade Jaime I e Universidade de Valencia, equipo directivo, claustro, asesores externos (C3/D1).
Enfoque	Paradigma Crítico. Investigación-acción crítica emancipadora. Modelo Deakin do proceso de investigación-acción. (McKernan, 1999). Decolonización “máis alá da reforma”.	Paradigma Post-Crítico. Investigación - acción post-crítica. Interseccionalidade. Metodoloxías apreciativas. Comunidades de aprendizaxe. Decolonización “máis alá da reforma”.	Paradigma Crítico. Investigación-acción crítica emancipadora. Modelo Deakin do proceso de investigación-acción. (McKernan, 1999). Decolonización “máis alá da reforma”.
Com. Dis. Nivel particip.	Político-Cultural 8: Decisións iniciadas pola poboación pero coordinadas con outros. (Hart, R.A)	Político-Cultural 8: Decisións iniciadas pola poboación pero coordinadas con outros. (Hart, R.A)	Político-Cultural 8: Decisións iniciadas pola poboación pero coordinadas con outros. (Hart, R.A)
Para quen	Claustro e alumnado dos CEIPS de Moguer, Almonte e Bonares (C1/D1).	Comunidade Educativa do CEIP Mare Déu de Montserrat (C2/D1).	Comunidade educativa do C. C. Santiago Apóstol (C3/D3).
Por que	Aumento considerable do de alumnado inmigrante de orixe non comunitario, xera unha sensación de frustración nos/nas docentes ante a imposibilidade de desenvolver ou crear estratexias educativas específicas. Ante estas necesidades, o Centro de Profesorado (CEP) da provincia de Huelva solicita a intervención do grupo de investigación (C1/D2).	Porcentaxe aproximado do 50% de alumnado inmigrante de orixe non comunitario e poboación de etnia xitana. Decisión de profesorado e familias de converter este centro nunha comunidade de aprendizaxe que contribúa a superar dende unha pedagogía de máximos o risco de exclusión social que teñen que afrontar estes nenos y nenas (C2/D1).	Alumnado con necesidades de compensación, non comunitario e etnia xitana, residentes en barrios con grande porcentaxe de marxinação e segregación, en vivendas sen condicións básicas de habitabilidade, e pertencentes a familias monoparentais / desestruturadas, cun alto grado de analfabetismo, paro e descualificación profesional (C3/D3).

IDENTIDADE, CONVIVENCIA SOCIAL, DIVERSIDADE CULTURAL

Dimensión	C1: Proxecto Amigha (Proxecto CLIEC)	C2: Convivencia multicultural dialóxica	C3: Acción educativa singular
Para que	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Concienciar sobre a necesidade de considerar as múltiples facetas da diversidade para evitar caer nun tipo de educación especial en función das diferencias de cor, orixe étnico ou nacionalidade.</li> <li>2. Traballar cooperativamente co alumnado facendo fíncapé tanto no grupo maioritario como nos minoritarios.</li> <li>3. Establecer modos de interacción mediante o emprego de roles e propostas didácticas con solucións abertas.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Desenvolver capacidades e competencias nun clima de convivencia, apoio e respecto ás diferenzas.</li> <li>2. Traballar cooperativamente coa comunidade educativa para unha participación activa e sustancial.</li> <li>3. Promover a convivencia e a integración mediante interacción, coñecemento e intercambio de experiencias.</li> <li>4. Valorar positivamente a identidade.</li> <li>5. Romper estereotipos en función da nacionalidade.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Coñecer e analizar a realidade multicultural e multilingüe e as medidas pedagóxicas para atender a diversidade cultural no contexto máis inmediato e noutros contextos socioculturais.</li> <li>2. Propiciar procesos de cambio e mellora para a transformación de centros escolares en escolas interculturais inclusivas.</li> <li>3. Propor un modelo de desenvolvemento profesional docente dende e para o ensino intercultural inclusivo.</li> </ol>
Como	<p>(C1/D2)</p> <p>Adaptación do proxecto europeo CLIEC (Cooperative Learning in European Contexts) para responder á demanda de novas estratexias educativas. Impleméntase a metodoloxía de aprendizaxe cooperativo de “Instrucción Complexa” (CI) para dar forma ó ensino intercultural en centros educativos baixo dúas premisas: eliminar diferenzas de estatus e xerarquías entre o alumnado, e facer uso das múltiples habilidades competenciais para o desenvolvemento de mentalidades abertas e tolerantes (C1/D2).</p>	<p>(C2/D2)</p> <p>Creación dunha comunidade de aprendizaxe para o traballo dende perspectiva intercultural, apoiada na diversidade e contraria á homoxeneización, e baseada na participación activa e substancial da totalidade da comunidade educativa. Método de traballo cooperativo en grupos heteroxéneos, formados por membros da comunidade de orixe, sexo, resultados académicos e competencias diversas, baixo a supervisión dunha persoa facilitadora (familiar, profesorado, antigos/as alumnos/as, xente do barrio ou estudantes universitarios) (C2/D3).</p>	<p>(C3/D1)</p> <p>Proxecto de investigación-acción participativa orientado á práctica educativa, pensado para proporcionar información sobre problemas prácticos, toma de decisións e desenvolvemento de procesos compartidos de innovación. Aproximación cualitativa coa finalidade de tomar en consideración o marco contextual onde se desenvolven os procesos. Enfoque colaborativo, participativo e democrático con implicación grupal orientada cara a creación de comunidades autocríticas (C3/D2).</p>
Con que	<p>Fase 1: Intervención, proposta e negociación das accións a levar a cabo.</p> <p>Fase 2: Formación de profesorado participante relacionada coa metodoloxía cooperativa, o traballo en grupos e as actividades a desenvolver.</p>	<p>Fase 1 - Sensibilización: formación de claustro de profesorado e debates da comunidade educativa: necesidades educativas, posibilidades de cambio, análise de experiencias de éxito anteriores, etc.</p>	<p>Fase 0 - Preliminar: análise documental (PEC, PCC, RRI), observación sistémica (follas de rexistro, listas de control, notas de campo, gravacións de vídeo) e entrevista (semiestruturada).</p> <p>Fase 1- Reflexión: identificación do foco de</p>



Dimensión	C1: Proxecto Amigha (Proxecto CLIEC)	C2: Convivencia multicultural dialóxica	C3: Acción educativa singular
	<p>Fase 3: Implementación de actividades para romper o xeo, crear un clima de clase axeitado para o aprendizaxe cooperativo e o traballo en grupo.</p> <p>Fase 4: Desenvolvemento de unidades didácticas de solución aberta CLIM nos grupos de estudantes para o traballo cooperativo e a interacción a través do emprego de roles:</p> <p>UD 1: Facemos unha festa xuntos?</p> <p>UD 2: Fáltache un tornillo?</p> <p>UD 3: Cara ou cruz?</p> <p>Fase 5: Encontros entre profesorado dos centros e entre coordinadores/as AMIGHA para compartir experiencias e intercambiar opinións en torno a obstáculos e/ou condicionantes, e reflexión en torno aos conceptos de ensino intercultural, diversidade ou cultura (C1/D1+D3).</p>	<p>Fase 2 - Decisión: adscripción do claustro ó proxecto. Sensibilización e adscripción das familias.</p> <p>Fase 3 - Soño: asambleas para posta en común das características que debía ter a escola que desexaban.</p> <p>Fase 4 - Prioridades; creación de comisión para a organización dos soños, organizándoos segundo a súa realización a curto, medio ou longo prazo.</p> <p>Fase 5 - Organización: Reunións abertas nas que se presentan as prioridades e se organizan as Comisións de Traballo: “Comisión Xestora” (órgano de coordinación), “Infraestrutura” (aula, patio, entorno y reivindicacións), “Calidade do Aprendizaxe” (grupos interactivos, valores e familias), “Voluntariado e Difusión do proxecto” (entidades), “Outras actividades” “Informática”, “Lectoescritura” e “Reforzo escolar”.</p> <p>Fase 6 - Acción: incorporación á comunidade educativa das medidas deseñadas nas fases 3 e 4 para a loita contra a exclusión e o favorecemento da interacción multicultural (C2/D2+D4).</p>	<p>investigación, preparación e proceso de autoavaliación (guía), grupos de discusión (protocolo), relatos de vida (análise narrativo-biográfico).</p> <p>Fase 2 - Decisión: triangulación de datos, selección e priorización das necesidades de cambio (notas de campo), asesoramento e organización.</p> <p>Fase 3 - Acción: desenvolvemento e posta en práctica das estratexias didácticas, organizativas e sociocomunitarias previstas nas prioridades do plan de acción; recollida de datos, elaboración de materiais e recursos didácticos audiovisuais e multimedia)</p> <p>Fase 4 - Observación e Valoración: seguimento, análise e valoración da acción por parte dos implicados (diarios docentes, diarios de clase, diarios de investigación), propostas para novo plan de acción.</p> <p>Fase 5 - Reflexión: redución, representación análise e interpretación de resultados; proposta de modelo de formación intercultural e inclusiva; redacción final de informe de investigación (memoria) (C3/D2).</p>

*Nota:* as abreviaturas introducidas entre parénteses fan referencia ao documento concreto (D1, D2, D3, etc) no que se localizaron os datos relativos aos caos estudados (C1, C2, C3). Así: C1/D1: Cantalini, s.d.; C1/D2: Márquez e García-Cano, s.d.; C1/D3: García-Cano e Márquez, 2006; C2/D1: Cantalini, s.d.; C2/D2: Marín e Soler, 2006; C2/D3: INCLUD-ED, 2001; C2/D4: Marín, 2017; C3/D1: Sales, Moliner e Traver, 2010; C3/D2: Sales et al., 2014; C3/D3: Gans e Villén, 2010.

### **Achados da indagación**

Tal e como se pode observar, a pesar de diferenzas existentes relativas ó enfoque (paradigmas crítico -C1, C2- e post-crítico -C2) ou ós suxeitos participantes (C2 como único caso que presenta unha implicación da totalidade da comunidade educativa no proceso de investigación-acción), as tres experiencias de investigación-acción participativa para a innovación educativa cara a competencia intercultural e inclusiva presentan as dez características distintivas do proceso de investigación-acción establecidas por Elliott (McKernan, 1999).

Ademais, botando man, entre outras, de “observacións empíricas, estudos de casos e crónicas crítico interpretativas” (McKernan, 1999, p. 53), as devanditas experiencias enfocan a investigación coma unha “reflexión-en-acción” (Schön, citado en McKernan, 1999, p. 54) que “compromete tanto ao profesor como ao estudante [e o resto da comunidade educativa] nunha procura compartida de coñecemento que como tal, é unha experiencia educativa [para todos]” (McKernan, 1999, p. 54).

### **Reflexións para a acción**

É fundamental sinalar a necesidade de promover experiencias de investigación-acción participativa orientadas cara o ensino intercultural e inclusivo coa finalidade de:

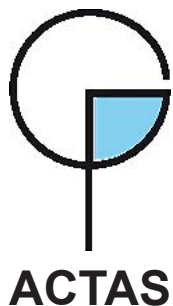
1. Rexeitar accións limitadoras dun ensino específico ou compensatorio.
2. Promover a participación activa e significativa da comunidade educativa en procesos de investigación-acción de innovación educativa para “atender a todo o alumnado e en particular aqueles que por diversas razóns (migratorias, culturais, sociais, de xénero, discapacidade) poidan estar en maior risco de exclusión e fracaso” (Durán, D. e Giné, C., citados en Cantalini, s.d., p. 7).
3. Fomentar a mellora da praxe docente e a calidade dos centros de ensino e do propio sistema educativo para que as escolas segan sendo “a vía insubstituíble para lograr obxectivos de comunicación, participación e integración social” (Cantalini, s.d., p. 7) e superen as súas limitacións con respecto a diversidade dende a investigación cualitativa das condicións ambientais específicas que as caracterizan.
4. Tomar conciencia da relevancia das sensacións, necesidades, intereses e soños dos destinatarios, para o que o proceso de reflexión, intercambio, cooperación e transformación das escolas promovido pola investigación-acción deberá “ser menos cognitivo e abarcar máis a dimensión afectivo-actitudinal” (Cantalini, s.d., p. 10).

### Referencias

- Cantalini, S. (sen data). *Clave 1: claves para la educación cultural. Formación del profesorado en interculturalidad*. Recuperado de <https://docplayer.es/13526094-Clave-1-claves-para-la-educacion-intercultural.html>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana / UNESCO.
- Essomba, M.A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas: equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- Essomba, M.A. (2008). *10 ideas clave. La gestión de la diversidad cultural en el escuela*. Barcelona: Graó.
- Gans, C. e Villén, A. (2010). Proyecto de formación en centros. En A. Sales, O. Moliner e J.A. Traver (Eds.), *La construcción de la escuela intercultural e inclusiva desde procesos de investigación-acción*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.
- García-Cano, M. e Márquez, E. (2006). Educación Intercultural y Aprendizaje Cooperativo. La experiencia de España. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 3, 1-29. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2831/283121724002.pdf>
- Hart, R. A. (1993). *Ensayos Innocenti, 4. La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. Recuperado de: <http://www.unicef-irc.org/publications/538>
- INCLUD-ED Final Conference [INCLUD-ED Final Conference] (9 de xaneiro de 2012). Ms. Ania Ballesteros [Arquivo de vídeo]. Recuperado de <https://vimeo.com/34810056>
- Jordán J. A. (1999). El profesorado ante la educación intercultural, en Essomba, M.A. *Construir la escuela intercultural* (pp. 65-73). Barcelona: Graó.
- Lather, P. (2006). Paradigm proliferation as a good thing to think with: research in education as a wild profusion. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19(1), 35–57. doi: 10.1080/09518390500450144
- Leiva, J. J. (2010). Educación intercultural y convivencia desde la perspectiva docente. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(3), 251-274. Granada: Universidad de Granada. Recuperado de <http://www.redalyc.org/service/redalyc/downloadPdf/567/56715702017/1>

- Marín, N. (2017). *Comunitat d'aprenentatge. Escola Mare de Déu de Montserrat – Terrasa – Convivència Multicultural Dialògica*. Recuperado de [http://www.ceice.gva.es/documents/162793785/164810468/14-02\\_Mare-de-Deu-de-Montserrat/96526037-7f6a-49fc-b309-d5bbef6fc9d3](http://www.ceice.gva.es/documents/162793785/164810468/14-02_Mare-de-Deu-de-Montserrat/96526037-7f6a-49fc-b309-d5bbef6fc9d3)
- Marín, N. e Soler, M. (2006). Una comunidad de aprendizaje. *Cuadernos de pedagogía*, 331, 60-62. Recuperado de <http://www.fracasoescolar.com/conclusiones2006/msoler.pdf>
- Márquez Lepe, E. e García-Cano Torrico, M. (sen data). *La experiencia AMIGHA: una propuesta educativa para trabajar la interculturalidad desde la atención a la diversidad*. Recuperado de [https://www2.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural/Grupo\\_discusion\\_1/18.%20E.pdf](https://www2.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural/Grupo_discusion_1/18.%20E.pdf)
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Oliveira, V. de, Stein, S., Ahenakew, C. e Hunt, D. (2015). Mapping interpretations of decolonization in the context of higher education. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 4(1), 21-40. Recuperado de <http://representing-education.gertrudecotter.info/wp-content/uploads/2016/08/andreotti-stein-ahenakew-hunt-decolonization.pdf>
- Pérez, G. e Nieto, S. (2009). La investigación-acción en la educación formal y no formal. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 10(0), 177-198. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/4177/4196>
- Rodríguez, M. (2011). Una cartografía social del cambio educativo en la sociedad del conocimiento. *JANUS 2011-2012-Portugal num mundo em mudanças*, 38-39. Recuperado de [http://janusonline.pt/arquivo/popups2011\\_2012/2011\\_2012\\_1\\_15.pdf](http://janusonline.pt/arquivo/popups2011_2012/2011_2012_1_15.pdf)
- Sales, A., Moliner, O. e Traver, J.A. (2010). Memoria científico-técnica del proyecto. En A. Sales, O. Moliner e J.A. Traver (Eds.), *La construcción de la escuela intercultural e inclusiva desde procesos de investigación-acción*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.
- Sales, A. et al. (2014). *La construcción de la escuela intercultural e inclusiva desde procesos de investigación-acción*. Recuperado de <http://www.researchgate.net/publication/242762092>
- UNESCO. (2001). *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*. Recuperado de [http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL\\_ID=13179&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

## ÁREA 9. Lenguaje, Comunicación y sus alteraciones



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

O treino de competências de comunicação para profissionais de saúde é eficaz?

Is communication skills training for healthcare professionals effective?

Sílvia Queirós, (<https://orcid.org/0000-0002-2341-8210>)\*, Leonor Santos  
(<https://orcid.org/0000-0002-5695-3666>)\*\*, Rute F. Meneses (<https://orcid.org/0000-0002-7189-3139>)\*\*\*, Germano Couto (<https://orcid.org/0000-0002-5423-7375>)\*\*\*\*

\*FCS-Universidade Fernando Pessoa/Centro Hospitalar de Vila Nova de Gaia/Espinho

\*\*FCS/HE-Universidade Fernando Pessoa

\*\*\*FCHS/CTEC/OLD/FP-B2S/HE-Universidade Fernando Pessoa

\*\*\*\*FCS-Universidade Fernando Pessoa, Cintesis

Nota dos autores

Contacto do autor:

Sílvia Queirós

FCS-Universidade Fernando Pessoa/Centro Hospitalar de Vila Nova de Gaia/Espinho

e-mail:[silviacqueiros@gmail.com](mailto:silviacqueiros@gmail.com)

## Resumo

A investigação demonstra que uma comunicação eficaz profissional de saúde-utente melhora a confiança, a satisfação e a qualidade dos cuidados. Para equacionar a pertinência de estruturar um programa de treino de competências de comunicação para profissionais de saúde é fundamental perceber sua a eficácia. Com este objetivo, foi efectuada uma pesquisa na PubMed, procurando revisões sistemáticas da literatura acerca da eficácia do treino de competências de comunicação para profissionais de saúde. Foram seleccionados seis artigos, sendo que três deles observaram pouca evidência de eficácia do treino de competências de comunicação, dois verificaram efeitos positivos na melhoria das competências de comunicação e dos comportamentos dos participantes, mas sem evidência de eficácia nos resultados em saúde dos pacientes, um constatou efeitos positivos quer nas competências e comportamentos dos profissionais de saúde, quer nos resultados em saúde dos pacientes. Concluiu-se que a evidência científica acerca da eficácia dos programas de treino não é muito conclusiva, sendo que as revisões sistemáticas da literatura que relataram baixa evidência de eficácia atribuem-na a razões de natureza metodológica, o que reforça a importância de realizar estudos acerca da eficácia do treino de competências de comunicação com metodologias e procedimentos de avaliação devidamente organizados e completos.

*Palavras-chave:* competências de comunicação, profissionais de saúde, revisão da literatura

## Abstract

Research shows that effective health communication between healthcare professional and patient improves trust, satisfaction and quality of care. In order to assess the pertinence of shaping a communication skills training program for healthcare professionals, it is essential to understand the effectiveness of this type of program. With this aim, a research was done in PubMed, targeting systematic reviews on the effectiveness of communication skills training for healthcare professionals. Six articles were selected: three showed little evidence of communication skills training effectiveness, two found positive effects on communication skills and participants' behaviours improvement, but with no evidence of efficacy in patients' health outcomes, and one revealed positive effects both on the competencies and behaviours of healthcare professionals and on patients' health outcomes. In conclusion, although the scientific evidence on the training programs effectiveness is not very conclusive, the systematic literature reviews that reported weak evidence of effectiveness attribute it mainly to methodological reasons, which reinforces the importance of performing researches on communication skills training effectiveness with methodologies and evaluation procedures duly organized and complete.

*Keywords:* communication skills, healthcare professionals, systematic review

## EFICÁCIA DO TREINO DE COMPETÊNCIAS DE COMUNICAÇÃO

O relacionamento interpessoal entre profissionais de saúde e pacientes é um conceito cada vez mais desenvolvido, em particular o componente comunicação, sendo que, actualmente, e com a crescente preocupação com a qualidade dos cuidados de saúde, uma boa comunicação entre o profissional de saúde e o utente tem um papel fundamental como indicador da qualidade dos cuidados prestados (Leonard, 2017). Para os pacientes, para além da competência clínica, a forma como são tratados e esclarecidos em relação à sua patologia e respectivo tratamento é bastante valorizada (Ridd, Shaw, Lewis, & Salisbury, 2009). Entre as razões mais frequentemente apontadas para o descontentamento dos pacientes em relação aos cuidados de saúde está uma comunicação insuficiente ou ineficaz com os profissionais de saúde que os acompanham (Leonard, 2017).

Neste sentido torna-se premente formar os profissionais de saúde para a melhoria das suas competências de comunicação, sendo muito importante perceber se os programas de treino de competências de comunicação para profissionais de saúde são realmente eficazes.

Para a avaliação da eficácia dos programas de treino de competências de comunicação, é frequentemente utilizado o modelo de Kirkpatrick<sup>3,4,5</sup>, que se baseia na avaliação, através de instrumentos devidamente validados e adaptados ao programa de treino utilizado, de 4 componentes, nomeadamente a reacção dos participantes, a sua aprendizagem, o seu comportamento e os resultados clínicos dos pacientes.

Desta forma, procedeu-se a uma revisão da literatura, que se pode, globalmente, considerar uma *overview* de revisões sistemáticas, de forma a analisar a eficácia dos programas de treino de competências de comunicação para profissionais de saúde.

### **Método**

Foi efectuada uma pesquisa na base de dados PubMed, utilizando as palavras-chave: communication skills programmes e healthcare professionals. Como critérios de inclusão definiram-se: (1) revisões sistemáticas da literatura, (2) publicadas entre 01.01.2014 e 30.04.2019 (3) disponibilizados na íntegra gratuitamente (3) em inglês, (4) que avaliassem a eficácia dos programas de treino de competências de comunicação. Como critérios de exclusão definiram-se: (1) ensaios clínicos randomizados, (2) artigos de opinião, (3) que não apresentassem avaliação



dos programas de treino de competências de comunicação. Dos 53 artigos identificados foram seleccionadas 6 revisões das quais 3 meta-análises.

## Resultados

### Descrição dos estudos

Tabela 1

*Síntese dos estudos*

Autor(es), ano de publicação	Resultados	Conclusões
Schoenthaler et al., 2014	15 estudos; com intervenção quer nos pacientes, quer nos profissionais de saúde; o treino melhorou as competências de comunicação dos participantes na maioria dos estudos, contudo somente em 4 dos 15 estudos se verificaram diferenças estatisticamente significativas nos <i>outcomes</i> clínicos dos pacientes após o treino	Apesar do treino melhorar as competências de comunicação dos participantes, este ainda não se traduz em melhoria consistente dos <i>outcomes</i> clínicos dos pacientes, provavelmente devido ao facto da intervenção ter sido igual quer para os pacientes, quer para os profissionais de saúde e não especificamente adaptada a cada contexto; estudo com limitações metodológicas, nomeadamente pela variabilidade das medidas de avaliação, não permitindo a comparação entre os estudos
Moore et al., 2016	15 estudos; meta-análise: o treino demonstrou ser eficaz na empatia e na utilização de questões abertas, mas não no fornecimento de informação; sem diferenças estatisticamente significativas na satisfação dos pacientes, a ansiedade diminuiu no grupo de controlo; quando comparada a prática com pacientes em consultas simuladas e reais, verificou-se que o treino era mais eficaz em consultas simuladas do que nas reais	Treino eficaz na melhoria das competências de comunicação dos profissionais de saúde, mas não nos <i>outcomes</i> dos pacientes, contudo com evidência limitada para a eficácia do treino de competências de comunicação quando avaliados até 6 meses após o treino, após esse período sem evidência de eficácia; apesar de igualmente eficazes, denota-se que a eficácia do treino é superior em contexto de consulta simulada do que em contexto real, o que pode demonstrar dificuldade de aplicação prática dos conteúdos treinados
Chung et al., 2016	20 estudos; meta-análise: baixa ou muito baixa evidência de eficácia, com um número reduzido de estudos a sugerir que o treino de competências de comunicação em fim de vida pode melhorar a auto-eficácia, o conhecimento e os níveis de comunicação	Apesar de baixa qualidade, a evidência acerca da eficácia do treino é consistente, contudo o nível de confiança nos efeitos da intervenção é baixo, principalmente pelo elevado risco de viéses individuais dos estudos, pela imprecisão dos resultados devido ao reduzido tamanho amostral dos estudos e pela subjectividade da avaliação das variáveis, nomeadamente da auto-

## EFICÁCIA DO TREINO DE COMPETÊNCIAS DE COMUNICAÇÃO

---

		eficácia
Brighton et al., 2017	160 estudos; fraca avaliação de eficácia; maioria dos estudos com fraco desenho metodológico, sem a constituição de um grupo de controlo, estudos não randomizados, utilização de um grande número de variáveis de avaliação subjectiva (auto-resposta) e com técnicas de avaliação não validadas	Para testar devidamente a eficácia dos programas de treino é essencial que o desenho de estudo seja bem estruturado e organizado, e com avaliação de variáveis objectivas recorrendo a técnicas de avaliação devidamente validadas
Selman et al., 2017	19 estudos; meta-análise: não se verificaram diferenças estatisticamente significativas nos <i>outcomes</i> dos pacientes; comportamento dos participantes com diferenças estatisticamente significativas, sobretudo nas consultas simuladas (efeito médio), quando comparado com as consultas reais (efeito baixo), com aumento da empatia	Impacto do treino inconclusivo, contudo parece haver um efeito positivo moderado no comportamento dos participantes na demonstração de empatia e na discussão das emoções dos pacientes, contudo este efeito não se traduz de igual forma em contexto simulado, ou real, sendo superior em contexto simulado; sem efeito na melhoria dos <i>outcomes</i> dos pacientes essencialmente devido à inconsistência verificada na metodologia de avaliação dos estudos e na heterogeneidade das técnicas de avaliação utilizadas, o que demonstra a falta de consenso, clareza e objectividade na organização da metodologia de avaliação
Georgopoulou et al., 2018	10 estudos; uma melhor comunicação entre o profissional de saúde e o paciente traduz-se numa melhor participação do paciente, melhoria na tomada de decisão partilhada, na satisfação com o tratamento e na confiança do paciente; uma elevada qualidade de comunicação está também associada a um melhor estado geral de saúde do paciente, a menor dano orgânico e actividade da doença, assim como a menos efeitos colaterais dos tratamentos	Os resultados sugerem que o treino aumenta a qualidade da comunicação, que por sua vez está relacionada com a melhoria dos <i>outcomes</i> dos pacientes, possivelmente pela melhoria da confiança e da participação dos pacientes, contudo o facto de serem poucos estudos e de evidência pouco robusta não permite tirar grandes conclusões

---

Das seis revisões sistemáticas analisadas, três delas<sup>6,7,11</sup> apresentaram resultados positivos em termos de eficácia, embora algumas com um nível de evidência moderado a baixo<sup>11</sup>. Em todos estes estudos com resultados positivos se observaram melhorias nas competências de comunicação dos participantes, contudo somente num deles<sup>11</sup> se observou melhoria dos *outcomes*

clínicos dos pacientes, o que pode ser um factor limitador da evidência de eficácia dos programas de treino.

É importante salientar que num dos estudos<sup>10</sup>, os resultados foram inconclusivos, dado somente se ter verificado um efeito moderado nas competências de comunicação dos profissionais de saúde em contexto simulado, contudo esse efeito não se verificou nem nas consultas reais, nem na melhoria do estado de saúde dos pacientes, não sendo possível retirar conclusões.

Um dado importante é que quer nos estudos que relatam a falha de eficácia dos programas de treino<sup>8,9,10</sup>, quer os estudos em que o treino não se revelou eficaz na melhoria dos *outcomes* clínicos ou resultados em saúde dos pacientes<sup>6,7</sup> se verificou que a razão essencial para este facto se prende sobretudo com razões de natureza metodológica, nomeadamente a fraco desenho metodológico, sem a constituição de um grupo de controlo, ou sem randomização<sup>9</sup>, heterogeneidade, variabilidade e inconsistência da metodologia de avaliação<sup>6,8,10</sup>, utilização de técnicas de avaliação subjectivas, de auto-resposta pelos participantes<sup>8,9</sup>, e sem estarem devidamente validadas<sup>8,9</sup>.

De destacar ainda que nos estudos em que houve comparação da eficácia do treino em contexto de consulta real e simulada<sup>7,10</sup> a eficácia era superior em contexto simulado, o que traduz uma dificuldade em transferir os conhecimentos e as competências treinadas para a prática clínica.

### Discussão

Segundo o modelo de Kirkpatrick<sup>3,4,5</sup> para avaliação da eficácia dos programas de treino de competências de comunicação, a melhoria dos *outcomes* clínicos dos pacientes é um dos principais indicadores dado que, independentemente das competências de comunicação do profissional de saúde melhorarem, é importante que as mesmas contribuam para que o paciente melhore o seu estado de saúde, e isso, nas revisões sistemáticas da literatura analisadas, ainda não se verifica consistentemente.

Ha e Longnecker (2010)<sup>12</sup>, referem que o principal objetivo de uma boa comunicação entre o médico e o seu paciente é a melhoria da saúde e dos cuidados médicos dos mesmos. Desta forma, o facto dos programas de treino de competências de comunicação não reflectirem, na sua maioria uma melhoria dos parâmetros clínicos dos pacientes é um dos principais indicadores da baixa evidência de eficácia destes programas. Uma das principais razões para esta situação

## EFICÁCIA DO TREINO DE COMPETÊNCIAS DE COMUNICAÇÃO

prende-se provavelmente com o facto do comportamento dos participantes em relação à utilização na prática das suas competências de comunicação ser superior nas consultas simuladas do que em contexto real, o que reflecte uma dificuldade na sua aplicabilidade prática. Contudo, estes resultados parecem também estar influenciados por erros metodológicos, nomeadamente na escolha da metodologia de avaliação das variáveis e suas respectivas técnicas de avaliação, dado se ter verificado uma elevada heterogeneidade na escolha das variáveis, o que não permite uma comparação objectiva entre os diferentes estudos, associado ainda ao facto de, frequentemente, terem sido utilizadas técnicas de avaliação criadas especificamente para os estudos e não instrumentos previamente validados. De salientar que somente uma meta-análise<sup>8</sup> se baseou no modelo de Kirkpatrick, para avaliar a eficácia dos estudos que incluiu, e que apresentou resultados de baixa ou muito baixa evidência de eficácia do treino.

Analisando a única revisão sistemática que observou resultados favoráveis<sup>11</sup> na melhoria quer das competências de comunicação, quer dos parâmetros clínicos dos pacientes é possível perceber que apesar dos resultados sugerirem que a melhoria da qualidade da comunicação está relacionada com a melhoria do estado de saúde dos pacientes, o facto de a revisão incluir somente 10 estudos, e do nível de evidência ser pouco robusto, não permite tirar grandes conclusões.

Em relação à revisão sistemática de Selman et al. (2017), cujos resultados foram inconclusivos, apontando para uma eficácia moderada da melhoria da empatia nas consultas simuladas, mas baixa e sem efeitos na melhoria do estado de saúde dos pacientes, verifica-se que não é possível retirar conclusões sobretudo devido à inconsistência metodológica encontrada, e ao facto dos efeitos do treino não se traduzirem de forma eficaz em contexto real, denotando uma dificuldade de aplicabilidade prática do mesmo, acrescentando ainda a falta de consenso relativamente às metodologias de avaliação encontradas nos estudos incluídos.

Em relação às competências de comunicação em que os programas de treino se revelaram mais eficazes foi possível perceber que na maioria dos estudos os melhores resultados apresentados se referiram à empatia e à utilização de questões abertas. Este é um resultado bastante favorável, sendo que Ridd, Shaw, Lewis e Salisbury(2009)<sup>2</sup> num estudo que pretendeu perceber qual a perspectiva dos pacientes em relação aos factores que favorecem uma boa relação entre o médico e o paciente, verificaram que quando os pacientes referiam apresentar uma boa relação com o seu médico, maioritariamente experienciavam um relacionamento empático com o mesmo, sendo a empatia um factor que favorece em grande parte a qualidade da relação médico-

paciente<sup>2</sup>. O mesmo estudo verificou que também a confiança é um factor preponderante, referindo que os pacientes sentem mais confiança num médico que respeite os seus sentimentos e queixas e que se preocupe com as suas motivações e objectivos para a doença e respectivo tratamento, destacando para isso a utilização de perguntas de resposta aberta, no sentido de explorar essas questões<sup>2</sup>.

Por outro lado, a competência em que o treino não se revelou tão eficaz teve a ver com o fornecimento e clarificação da informação. Este aspeto é um resultado bastante importante na medida em que permite perceber onde é necessário investir, em termos de formação de competências de comunicação dos profissionais de saúde, já que o fornecimento e clarificação da informação é essencial para uma boa relação de comunicação entre os profissionais de saúde e os pacientes, aumentando assim a confiança entre os mesmos<sup>2,12</sup>.

Ainda neste contexto, Leonard (2017)<sup>1</sup>, através da sua pesquisa para perceber qual o impacto das competências de comunicação dos médicos nos pacientes e na sua família, verificou que os médicos interrompem frequentemente os seus pacientes e familiares quando estes se encontram a responder de forma aberta às questões que lhes são colocadas, o que leva a que o paciente não exprima frequentemente todas as suas queixas e preocupações, o que vai de encontro ao verificado nesta pesquisa.

Nas revisões sistemáticas que relataram ausência de eficácia do treino na melhoria das competências de comunicação<sup>8,9</sup>, o factor que mais parece ter contribuído foi não ter sido realizada em praticamente nenhum dos estudos incluídos nessas revisões, uma avaliação pré-intervenção das competências de comunicação dos participantes, o que seria bastante importante como termo comparativo, e que as mesmas foram avaliadas, na maioria dos casos através de questionários de auto-perceção por parte dos participantes, ou até mesmo por parte dos pacientes. Sendo estas técnicas de natureza subjectiva, seria preferível que a avaliação das mesmas tivesse ocorrido através da utilização de escalas devidamente validadas para avaliação da competência específica a treinar, aplicadas por um avaliador externo especialista na área, pré e pós-intervenção e sempre com a comparação de um grupo controlo<sup>3,4,5</sup>.

Outra questão importante a analisar foi o efeito do treino ao longo do tempo, analisado somente em dois dos estudos seleccionados na revisão sistemática de Moore, Rivera Mercado, Grez Artigues e Lawrie<sup>7</sup>, sendo possível perceber que a partir dos 6 meses pós-intervenção os

## EFICÁCIA DO TREINO DE COMPETÊNCIAS DE COMUNICAÇÃO

resultados em termos de eficácia na melhoria das competências de comunicação diminuem bastante, o que reforça a importância da realização de sessões de treino de *follow-up*.

Não foi possível retirar conclusões acerca de qual o tipo de programa de treino mais eficaz e qual a duração do treino ideal porque os resultados foram bastante heterogêneos, possivelmente devido ao facto dos desenhos metodológicos dos estudos, as metodologias de avaliação e as técnicas utilizadas serem bastante diversificadas.

Os resultados desta revisão da literatura revelaram-se importantes sobretudo para perceber que factores contribuem para uma avaliação adequada da eficácia dos mesmos, contribuindo assim para uma estruturação de um programa de treino devidamente testado e orientado tanto para a melhoria das competências de comunicação dos participantes como para a melhoria dos resultados em saúde dos pacientes.

### Conclusão

Apesar dos resultados não serem muito conclusivos, na generalidade apontam para uma evidência de eficácia dos programas de treino, na melhoria das competências de comunicação dos participantes, embora ainda não se traduzam na melhoria consistente dos resultados em saúde dos pacientes.

Os dados desta revisão da literatura sugerem a necessidade de uma melhor estruturação e organização da metodologia de avaliação dos programas de treino, com selecção de variáveis objectivas e recorrendo a técnicas de avaliação devidamente validadas. Seria importante o desenvolvimento de estudos de forma a sistematizar e homogeneizar a avaliação, segundo um modelo próprio, diminuindo assim a sua heterogeneidade e variabilidade, possibilitando a comparação entre os diferentes estudos, de forma a facilitar a avaliação da eficácia dos programas de treino.

### Referências

1. Leonard. (2017). Exploring ways to manage healthcare professional—patient communication issues. *Support Care Cancer*, 25, (Suppl 1): S7–S9. <https://doi.org/10.1007/s00520-017-3635-6>
2. Ridd, M., Shaw, A., Lewis, G., Salisbury, C. (2009). The patient–doctor relationship: a synthesis of the qualitative literature on patients’ perspectives. *British Journal of General Practice*, 59, 268–275. <https://doi.org/10.3399/bjgp09X420248>

3. Banerjee, S.C., Manna, R., Coyle, N., Penn, S., Gallegos, T.E., Zaider, T., Krueger, C.A.,... Parker, P.A. (2017). The implementation and evaluation of a communication skills training program for oncology nurses. *Translational Behaviour Medicine*, 7, 615-623. <https://doi.org/10.1007/s13142-017-0473-5>
4. Keogh, A., Matthews, J., Segurado, R., Hurley, D.A. (2018). Feasibility of training physical therapists to deliver the theory-based self-management of osteoarthritis and low back pain through activity and skills (SOLAS) intervention within a trial. *Physical Therapy*, 98, 95-107. <https://doi.org/10.1093/ptj/pzx105>
5. Hurley, D., Keogh, A., Ardle, D., Hall, A.M., Richmond, H., Guerin, S., Magdalinski, T., Matthews, J. (2019). Evaluation of an e-learning training Program to support implementation of a group-based, theory-driven, self-management intervention for osteoarthritis and low-back pain: pre-post study. *Journal of Medical Internet Research*, 21, e11123. <https://doi.org/10.2196/11123>
6. Schoenthaler, A., Kalet, A., Nicholson, J., Lipkin Jr., M. (2014). Does Improving Patient-Practitioner Communication Improve Clinical Outcomes in Patients with Cardiovascular Diseases? A Systematic Review of the Evidence. *Patient Education and Counselling*, 96, 3-12. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2014.04.006>
7. Moore, P.M., Rivera Mercado, S., Grez Artigues, M., Lawrie, T.A. (2016). Communication skills training for healthcare professionals working with people who have cancer. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 3, 1-102. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD003751.pub3>
8. Chung,H., Oczkowski, S.J.W., Hanvey , L., Mbuagbaw, L., You, J.J. (2016). Educational interventions to train healthcare professionals in end-of-life communication: a systematic review and meta-analysis. *Biomed Central Medical Education*, 16, 131-144. <https://doi.org/10.1186/s12909-016-0653-x>
9. Brighton, L.J., Koffman, J., Hawkins, A., McDonald, C., O'Brien, S., Robinson, V., Khan, S.A.,...Selman, L.E. (2017). A Systematic Review of End-of-Life Care Communication Skills Training for Generalist Palliative Care Providers: Research Quality and Reporting Guidance. *Journal of Pain and Symptom Management*, 54, 417-425. <https://doi.org/10.1016/j.jpainsymman.2017.04.008>

## EFICÁCIA DO TREINO DE COMPETÊNCIAS DE COMUNICAÇÃO

10. Selman, L.E., Brighton, L.J., Hawkins, A., McDonald, C., O'Brien, S., Robinson, V., Khan, S.A.,...Koffman, J. (2017). The Effect of Communication Skills Training for Generalist Palliative Care Providers on Patient-Reported Outcomes and Clinician Behaviors: A Systematic Review and Meta-analysis. *Journal of Pain and Symptom Management*, 54,404-416. <https://doi.org/10.1016/j.jpainsymman.2017.04.007>
  11. Georgopoulou, S., Prothero, L., D'Cruz, D.P. (2018). Physician–patient communication in rheumatology: a systematic review. *Rheumatology International*, 38, 763-775. <https://doi.org/10.1007/s00296-018-4016-2>
- Ha, J.F., Longnecker, N. (2010). Doctor-Patient Communication: A Review. *The Ochsner Journal*, 10(1), 38-43. <http://www.ochsnerjournal.org/content/10/1/38/tab-article-info>





# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Consciência fonológica em crianças com perturbação da aprendizagem específica  
com défice na leitura

Phonological awareness in children with specific learning disorder with  
impairment in reading

Tatiana Ribeiro (0000-0002-1191-8883)\*, Emília Martins (0000-0002-3438-452X)\*\*, Rosina  
Fernandes (0000-0002-6630-9831)\*\*, Francisco Mendes (0000-0001-8504-8676I)\*\*

\*Centro de Estudos em Letras da Universidade de Trás-os-Montes, \*\*ESEV e CI&DEI - IPV

Rosina Fernandes: [rosina@esev.ipv.pt](mailto:rosina@esev.ipv.pt)

## Resumo

A perturbação da aprendizagem específica (PAE) com défice na leitura caracteriza-se pelas dificuldades na descodificação de palavras, fluência e compreensão leitora, frequentemente associadas a comprometimento da consciência fonológica, que se refere à capacidade de identificação e manipulação de unidades orais, independentemente do seu significado, fundamental para compreender que as palavras são compostas unidades silábicas, por sua vez, constituídas por fonemas. Desenvolveu-se um estudo quantitativo e exploratório, com o objetivo de caracterizar e comparar a consciência fonológica em 24 crianças, com distribuição igual em função do género, a maioria (n=11) com 8 anos e a frequentar o 2º ano de escolaridade, com (n=9) e sem (n=15) PAE com défice na leitura. Foi utilizada a Prova de Avaliação de Competências de Linguagem para a Leitura e Escrita e um questionário de caracterização geral. Recorreu-se ao *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS IBM24), assumindo-se  $p \leq .05$ . Em ambos os grupos (com e sem perturbação) verificaram-se resultados superiores em tarefas de rimas no género feminino e em provas de consciência silábica e fonémica nos masculinos. Observaram-se diferenças estatisticamente significativas nas tarefas de rima ( $p = .002$ ), consciência silábica ( $p = .001$ ) e fonémica ( $p = .004$ ), favoráveis às crianças sem PAE com défice na leitura. Destaca-se a relevância da intervenção com crianças com PAE com défice na leitura ao nível da consciência fonológica que potencie o desempenho bem-sucedido na leitura e, conseqüentemente, na escrita. Acresce a necessidade de atuar precocemente na estimulação destas competências, considerando igualmente especificidades de género na intervenção.

*Palavras-chave:* consciência fonológica, perturbação da aprendizagem específica, défice na leitura, crianças

## Abstract

Specific learning disorder (SLD) with impairment in reading is characterized by difficulties in word decoding, fluency and reading comprehension, often associated with phonological awareness impairment, are related to the capacity of identification and manipulation of oral units, regardless of its meaning, fundamental to understand that the words are composed syllabic units, in turn, constituted by phonemes. A quantitative and exploratory study was developed with the purpose of characterizing and comparing phonological awareness in 24 children, with equal gender distribution, the majority (n = 11) 8 years old and attending the second year of elementary school, with (n = 9) and without (n = 15) SLD with impairment in reading. We used Language Skills Assessment Test for Reading and Writing and a general characterization questionnaire. Data analyses were performed with Statistical Package for Social Sciences (SPSS IBM24), assuming  $p < .05$ . In both groups (with and without SLD), there were higher results in female rhymes tasks and in male syllabic and phonemic awareness tests. Statistically significant differences were observed in rhyme ( $p = .002$ ), syllabic ( $p = .001$ ) and phonemic awareness ( $p = .004$ ), favouring children without SLD with impairment in reading. It is important to highlight the relevance of the intervention with children with SLD with impairment in reading at the level of phonological awareness that enhances the successful performance in reading and, consequently, in writing. In addition, it is necessary early intervention in the stimulation of these competences, also considering gender specificities in the intervention.

*Keywords:* phonological awareness, specific learning disorder, impairment in reading, children

## CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA EM CRIANÇAS COM DÉFICE NA LEITURA

A consciência fonológica é uma competência inerente à linguagem, desenvolvida antes mesmo de nascermos através das reações diferentes aos estímulos sonoros exteriores (Rombert, 2013), que se refere à capacidade de identificar e manipular as unidades orais, independentemente do seu significado (Hempenstall, 2016; Soleymani, Mahmoodabadi, & Nouri, 2016; Wolff & Gustafsson, 2015). Permite compreender que as palavras são compostas por fonemas e que estes podem ser usados na criação de novas palavras (Antunes, 2012).

Distinguem-se três níveis de consciência fonológica: silábica (isolar sílabas dentro da palavra), intrassilábica (isolar unidades menores dentro da sílaba) e fonémica ou segmental (identificar e isolar unidades menores na sílaba, que são os fonemas) sendo que há autores (Cardoso, 2011) que acrescentam a consciência de palavra (segmentar frases em palavras).

A sensibilidade fonológica, embora se desenvolva desde muito cedo (Sim-Sim, 1998), como já foi referido, manifesta-se apenas durante a segunda infância (dos 3 aos 6 anos). A criança começa por apresentar comportamentos que refletem as suas competências de consciência fonológica e que determinam o seu início (Rios, 2011; Schuele, 2015), nomeadamente revela interesse em ouvir e repetir rimas, é capaz de segmentar palavras em sílabas ou frases em palavras (Schuele, 2015) e faz autocorreções sobre o seu próprio enunciado. Melby-Lervag, Lyster, & Hulme (2012) defendem que a capacidade para analisar unidades silábicas se desenvolve espontaneamente e antecede a capacidade de análise (identificação e manipulação) de unidades menores, os fonemas, que se constitui um processo mais complexo e que se desenvolve mais tardiamente, em idade escolar, com a aprendizagem da leitura e escrita.

É precisamente quando a criança apresenta queixas escolares, especificamente dificuldades na aprendizagem da correspondência grafema-fonema (Santos, Horta, Lacerda, & Neme, 2008), que a consciência fonológica é avaliada em terapia da fala ou psicologia (Afonso & Freitas, 2010). Contudo, o encaminhamento para uma avaliação especializada deve ser sempre feito quando existe suspeita de défices fonológicos (Handler, 2016), bem como filhos de pais/mães com historial de perturbações da aprendizagem. Há, ainda, outros fatores com influência na consciência fonológica, como a idade, escolaridade, género, memória de trabalho e outros inerentes ao desenvolvimento intrauterino.

A linguagem escrita é um registo dos sons da fala (Yoop & Yoop, 2009), isto é, cada unidade mínima de som da fala corresponde a uma representação gráfica específica (Hempenstall, 2016). Neste sentido, a oralidade afeta obrigatoriamente o domínio da escrita. Com efeito, as crianças que

desenvolvem a consciência fonológica como pré-requisito para a aprendizagem da leitura têm maior probabilidade de sucesso a este nível e também em tarefas de escrita (Barrera & Santos, 2017; Fonseca, 2017; Hempenstall, 2016). Silva e Capelini (2015) comprovam que a intervenção precoce na consciência fonológica quando há risco de perturbação da aprendizagem específica (PAE) com déficit na leitura, promove competências para aprendizagem da leitura e escrita.

A PAE com déficit na leitura, também conhecida como dislexia, surge com esta terminologia no *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-5) e refere-se a um padrão de dificuldades de aprendizagem, caracterizado por problemas no reconhecimento preciso e fluente de palavras, descodificação e capacidades de soletração pobres. De acordo com a *American Psychiatric Association - APA* (2014) caracteriza-se pela leitura de palavras imprecisa ou lenta e esforçada, déficit na compreensão do significado do que lê e dificuldades em soletrar palavras. Segundo Handler (2016) esta perturbação caracteriza-se por dificuldades na descodificação de palavras, fluência e compreensão leitora, podendo surgir comportamentos secundários relacionados com a escrita (expressão e ortografia) e aquisição de conhecimentos.

Relativamente à etiologia desta perturbação, parece não existir consenso entre os autores, estima-se que é uma perturbação multifatorial (Snowling & Hulme, 2012) que envolve fatores de origem genética, neurobiológica, psicolinguística e processos de cognitivos subjacentes (Coelho, 2013; Morken, Helland, Hugdahl, & Specht, 2017) e não apenas decorrente de um déficit no sistema fonológico, como foi entendida durante muito tempo (Melby-Lervag et al., 2012).

O diagnóstico desta perturbação é multidisciplinar e requer uma avaliação abrangente em que são aplicados testes de funcionamento cognitivo e de avaliação da consciência fonológica, da leitura ao nível da precisão, fluência e compreensão, escrita, bem como funções cognitivas, como a atenção, memória verbal, memória de trabalho, organização viso-espacial e funcionamento executivo (Cameirão, 2014; Carvalho, 2011). Para além da avaliação de áreas específicas, deve-se ainda recolher informações relativas à história clínica, familiar e educacional.

Os agentes educativos têm um papel crucial na deteção precoce desta perturbação, uma vez que é na escola que iniciam o processo de aprendizagem da leitura e escrita e é em casa que as crianças exibem e treinam a mesma (Mather & Wendling, 2012). Segundo Carvalho (2011), sempre que a criança evidenciar dificuldades marcadas ao nível da fluência e precisão da leitura face aos colegas da turma, deve ser encaminhada para uma avaliação especializada. O sucesso escolar da criança depende da precocidade do diagnóstico e intervenção (Correia, 2008), uma vez que o

## CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA EM CRIANÇAS COM DÉFICE NA LEITURA

cérebro apresenta maior plasticidade nas crianças mais novas e é potencialmente maleável para redirecionamento dos circuitos neuronais (Deuschle & Cechella, 2009).

Esta relação, evidente na literatura (Barrera & Santos, 2017; Melby-Lervag et al., 2012; Novaes, Mishima, & Santos, 2013), entre as competências de consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e escrita é um tópico que tem sido alvo de grande atenção por parte dos investigadores. Neste sentido, considerou-se pertinente realizar um estudo com objetivo de caracterizar e comparar as competências de consciência fonológica (rima, consciência silábica e fonémica) de crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) com e sem PAE com défice na leitura.

### Método

Desenvolveu-se um estudo de natureza quantitativa, transversal e exploratório.

### Participantes

A amostra, de conveniência, é constituída por 24 crianças do 1º CEB (Tabela 1).

Tabela 1

*Caracterização sociodemográfica dos participantes*

Variáveis	Sem PAE com défice na leitura		Com PAE com défice na leitura		Total	
	N	%	n	%	N	%
<b>Género</b>						
Masculino	6	50	6	50	12	50
Feminino	9	75	3	25	12	50
<b>Idade</b>						
7 anos	4	100	0	0	4	16.6
8 anos	6	54.5	5	45.5	11	45.8
9 anos	4	80	1	20	5	20.8
10 anos	1	25	3	75	4	16.6
<b>Ano escolar</b>						
1º	2	100	0	0	2	8.3
2º	6	54.5	5	45.5	11	45.8
3º	2	66.6	1	33.3	3	12.5
4º	5	62.5	3	37.5	8	33.3
<b>Residência</b>						
Rural	9	60	6	40	15	62.5
Urbana	6	66.6	3	33.3	9	37.5

Participaram 15 crianças com PAE com défice na leitura e 9 sem perturbação, distribuídas de igual forma quanto ao género (12 masculinos e 12 femininos). A maioria vive em zonas rurais do Centro do país, tem 8 anos e frequenta o 2º ano de escolaridade.

## **Materiais**

Foi preenchido um questionário de caracterização geral e para avaliar as competências de consciência fonológica recorreu-se a um sub-teste da Prova de Avaliação das Competências de Linguagem de Leitura e Escrita – ACCLÉ (Valido, Vitorino, Lopes, Moreira & Paixão, 2011). A prova é composta por quatro partes (i) consciência fonológica, (ii) leitura, (iii) escrita e (iv) provas complementares de consciência morfosintática. Neste estudo utilizou-se apenas a primeira parte que inclui tarefas de rima (evocação e identificação com e sem confrontação visual), de consciência silábica (identificação, inversão, omissão, substituição, adição e evocação), de consciência fonémica (evocação, identificação, inversão, omissão, substituição, adição, relação fonema/grafema, identificação de letras/dígrafos e nomeação de letras) e de soletração. Este instrumento está adaptado à população portuguesa e apresenta boas qualidades psicométricas.

## **Procedimento**

Numa primeira fase, formalizaram-se as solicitações de autorização necessárias às autoras da prova a utilizar, às instituições participantes (escolas e clínicas com apoio em terapia da fala) e aos encarregados de educação das crianças, garantindo-se os cuidados éticos inerentes a qualquer processo de investigação. No momento da assinatura da autorização por parte do encarregado de educação, foram preenchidos os questionários para recolha de dados sociodemográficos. Posteriormente, procedeu-se à avaliação da consciência fonológica nas crianças.

Utilizou-se o software *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS – IBM24) para o tratamento dos dados. Recorreu-se à estatística descritiva e testes não paramétricos (*U de Mann-Whitney*) na comparação do desempenho nas provas de consciência fonológica entre participantes com e sem perturbação, pela não verificação dos pressupostos de normalidade e homocedasticidade, bem como N inferior a 30 (Tuckman, 2000). Assumiu-se um nível de significância de  $p < .05$ .

## **Resultados**

Os dois grupos, com e sem PAE com défice na leitura, apresentaram diferenças estatisticamente significativas (Tabela 2) no que se refere às competências de rima em geral ( $p=.002$ ), com melhores resultados para as crianças sem perturbação. Nestas tarefas os resultados para o género feminino foram superiores aos dos masculinos, quer no grupo sem perturbação ( $M=10.89$ ,  $DP=1.69$  vs.  $M=10.67$ ,  $DP=1.50$ ), quer nas crianças com PAE com défice na leitura ( $M=8.00$ ,  $DP=3.60$  vs.  $M=7.67$ ,  $DP=2.16$ ). O mesmo resultado favorável ao grupo sem perturbação,

## CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA EM CRIANÇAS COM DÉFICE NA LEITURA

com valores superiores nos femininos, verificou-se em cada um dos três tipos de tarefas de rima ( $p < .05$ ).

Tabela 2

*Tarefas de rima em função da variável PAE com déficit na leitura*

Tarefas de rima	U Mann-Whitney	p
Evocação de rimas	21.000	.044
Identificação de rimas sem confrontação visual	37.500	.044
Identificação de rimas com confrontação visual	40.500	.023
Total	17.500	.002

O mesmo se constatou (Tabela 3) na consciência silábica ( $p = .001$ ), especificamente em todas as tarefas de manipulação aplicadas - inversão, omissão, substituição e adição silábica ( $p < .01$ ), mais uma vez, com melhores resultados para o grupo sem perturbação. Neste caso, os resultados foram globalmente favoráveis ao gênero masculino, em comparação com o feminino, quer no grupo sem PEA com déficit na leitura ( $M = 52.67$ ,  $DP = 2.80$  vs.  $52.22$ ,  $DP = 2.04$ ), quer nos que apresentam a perturbação ( $M = 43.67$ ,  $DP = 7.44$  vs.  $M = 39.67$ ,  $DP = 6.11$ ).

Tabela 3

*Tarefas de consciência silábica em função da variável PAE com déficit na leitura*

Tarefas de consciência silábica	U Mann-Whitney	p
Inversão	21.000	.002
Omissão	16.500	.001
Substituição	10.500	.000
Adição	10.500	.000
Total	13.000	.001

Verificaram-se resultados semelhantes nas provas de consciência fonémica (Tabela 4), favoráveis ao grupo sem perturbação, quer para o total da dimensão ( $p = .004$ ), quer para as respectivas tarefas ( $p < .05$ ). À semelhança do que se constatou para a consciência silábica, os participantes do gênero masculino revelaram médias superiores ao feminino nestas provas, quer os que pertenciam ao grupo sem perturbação ( $M = 98.33$ ,  $DP = 4.88$  vs.  $M = 97.78$ ,  $DP = 13.78$ ), quer os que apresentavam PEA com déficit na leitura ( $M = 83.33$ ,  $DP = 13.07$  vs.  $M = 81.33$ ,  $DP = 8.96$ ).

Tabela 4

*Tarefas de consciência silábica em função da variável PAE com déficit na leitura*

Tarefas de consciência fonémica	U Mann-Whitney	P
Evocação de palavras pelo fonema /z/	29.000	.014
Evocação de palavras pelo fonema /s/	42.000	.031
Evocação de palavras pelo fonema /f/	45.000	.019
Identificação de palavras pelo fonema /z/	30.000	.002
Identificação de palavras pelo fonema /j/	36.000	.019
Identificação de palavras pelo fonema /s/	37.500	.006
Identificação de palavras pelo fonema /ch/	37.500	.000
Inversão	22.5000	.000
Omissão	15.500	.000
Substituição	5.000	.000
Adição	11.000	.001
Total	19.500	.004

### Discussão

As crianças sem perturbação ao nível da linguagem revelaram, neste estudo, um desempenho favorável nas tarefas de rima, à semelhança do que se verificou na investigação de Novaes et al. (2013), em que através de um programa de intervenção de consciência fonológica, o trabalho sobre as competências de rima potenciou o desempenho na leitura.

É descrito na literatura que a estimulação da consciência silábica, tal como a consciência intrassilábica (rimas), é determinante no processo de aprendizagem da leitura e escrita (Fonseca, 2017; Hempenstall, 2016). Assim, tal como foi observado no nosso estudo, e noutros trabalhos (Dourado, Schmid, & Chiappetta, 2005), a sensibilidade a unidades silábicas surge associada ao sucesso na aprendizagem da leitura e escrita.

Santos et al. (2008) apontam como consequência das alterações de competências consciência fonológica, a dificuldade na aprendizagem grafema-fonema. Tal como se observou neste trabalho, nas crianças com PAE com déficit na leitura registaram-se valores inferiores nas provas de consciência fonémica, nomeadamente ao nível da relação grafema-fonema e identificação de dígrafos/letras. O ensino formal da leitura e escrita vem potenciar a capacidade para identificar e manipular unidades menores, que são os fonemas, em crianças com e sem perturbação (Dourado et al. 2005). Com efeito, no nosso estudo as crianças com dificuldades de



aprendizagem ao nível da leitura e escrita revelaram estar aquém ao nível das competências de consciência fonémica.

Perante a evidência estatística observada no desempenho em tarefas de consciência fonológica pelos dois grupos, favorável às crianças sem perturbação, é possível concluir que a consciência fonológica deve ser estimulada e trabalhada precocemente, de forma a evitar futuros problemas ao nível da leitura e escrita. Salienta-se, ainda, a necessidade em intensificar o trabalho de promoção desta competência em crianças que apresentam problemas ao nível da linguagem oral, logo em idade pré-escolar.

Apesar das limitações inerentes ao processo de seleção (por conveniência) e tamanho (reduzido) da amostra neste estudo, considera-se que o desempenho em tarefas de consciência fonológica parece ser um bom indicador de sinais de risco para a perturbação ao nível da leitura e escrita.

### Referências

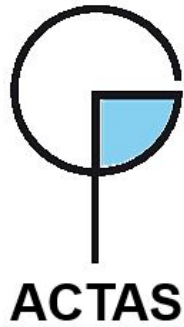
- Afonso, C. & Freitas, M. J. (2010). Consciência fonológica e desenvolvimento fonológico: o caso do constituinte ataque em português europeu. In M. J. Freitas, A. Gonçalves, & I. Duarte, Eds.). *Avaliação da Consciência Linguística – Aspectos fonológicos e sintáticos do Português* (pp. 45-68). Lisboa: Edições Colibri. Obtido de [http://www.clul.ulisboa.pt/files/anagrama/Afonso\\_Freitas\\_2010.pdf](http://www.clul.ulisboa.pt/files/anagrama/Afonso_Freitas_2010.pdf)
- Antunes, N. L. (2012). *Mal entendidos, da hiperactividade à Síndrome de Asperger, da dislexia às Perturbações do Sono: As respostas que procura* (7ª Edição). Lisboa: Verso da Kapa.
- American Psychiatric Association. (2014). *DSM-5. Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. Quinta Edição. Lisboa: Climepsi.
- Barrera, S. & Santos, M. (2017). Impacto do treino em habilidades de consciência fonológica na escrita de pré-escolares. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, 21(1), 93-102. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539201702111080>
- Cameirão, M. L. (2014). Dificuldades Específicas de Aprendizagem: Dislexia e Discalculia. In P. Monteiro (Coord.), *Psicologia e Psiquiatria da Infância e Adolescência* (pp. 101-113). Lisboa: LIDEL.
- Cardoso, S. J. (2011). *Consciência de palavra em crianças de idade pré-escolar e escolar* (Dissertação de Mestrado). Obtido de <https://run.unl.pt/bitstream/10362/6130/1/Dissertação%20de%20Mestrado.pdf>.

- Carvalho, A. C. (2011). *Aprendizagem da Leitura. Processos cognitivos. Avaliação e Intervenção*. Viseu: Psicosoma.
- Coelho, D. (2013). *Dificuldades de aprendizagem específicas*. Porto: Areal editores.
- Correia, L. M. (2008). *Dificuldades de aprendizagem específicas – Contributos para uma definição portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Deuschle, V. & Cechella, C. (2009). O deficit em consciência fonológica e sua relação com a dislexia: diagnóstico e intervenção. *Revista CEFAC*, 11(2), 194-200. <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-18462008005000001>.
- Dourado, M., Schmid, E. & Chiappetta, A. L. (2005). Consciência fonológica em disléxicos. *Revista CEFAC*, 7(4), 415-418.
- Fonseca, M. (2017). Consciência fonológica e o ensino de leitura: quando começar? *Revista Linguística*, 13(1), 86-103. Obtido de <https://revistas.ufrj.br/index.php/rl/article/download/10422/7914>
- Handler, S. (2016). Dyslexia: what you need to know. *Contemporary Pediatrics*, 18-23. Obtido de <https://www.contemporarypediatrics.com/modern-medicine-feature-articles/dyslexia-what-you-need-know>
- Hempenstall, K. (2016). *Read about it: scientific evidence for effective teaching*. Austrália: The Centre for Independent Studies.
- Mather, N. & Wendling, B. (2012). *Essentials of dyslexia assessment and intervention*. New Jersey: Hoboken.
- Melby-Lervag, M., Lyster, S. A., & Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: a meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 138(2), 322–352. doi: 10.1037/a0026744.
- Morken, F., Helland, T., Hugdahl, K. & Specht, K. (2017). Reading in dyslexia across literacy development: a longitudinal study of effective connectivity. *NeuroImage*, 144, 92-100. doi: 10.1016/j.neuroimage.2016.09.060
- Novaes, C., Mishima, F. & Santos, P. L. (2013). Treinamento breve de um programa de consciência fonológica: impacto sobre a alfabetização. *Revista Psicopedagogia*, 30(9), 189-200. Obtido de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v30n93/05.pdf>
- Rios, A., (2011). *Programa de promoção do desenvolvimento da consciência fonológica*. Viseu: Psicosma.

## CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA EM CRIANÇAS COM DÉFICE NA LEITURA

- Rombert, J. (2013). *O gato comeu-te a língua?* Lisboa: Esfera.
- Santos, V., Horta, V., Lacerda, & Neme (2008). Análise das habilidades de consciência fonológica em crianças de 2ª série alfabetizadas em diferentes metodologias de ensino. *Revista CEFAC*, 10(1), 29-33.
- Schuele, M. (2015). *What is phonological awareness?* BC Association of Speech/Language Pathologists & Audiologists. Obtido de <http://www.bcaslpaconference.ca/content/wp-content/uploads/2015/04/RTI-Phonological-Awareness-Handouts.pdf>.
- Silva, C. & Capellini, (2015). Eficácia de um programa de intervenção fonológica em escolares de risco para dislexia. *Revista CEFAC*, 17(6), 1827-1837. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-021620151760215>
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Snowling, M. J., Hulme, C., (2012). Annual research review: the nature and classification of reading disorders: a commentary on proposals for DSM-5. *Journal Child Psychol*, 53(5), 593-607. doi: 10.1111/j.1469-7610.2011.02495.x
- Soleymani, Z., Mahmoodabadi, N. & Nouri, M. (2016). Language skills and phonological awareness in children with cochlear implants and normal hearing. *Internacional Journal of Pediatric Otorhinolayngology*, 83, 16-21.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Valido, G., Lopes, J., Moreira, M., Paixão R. & Vitorino, I. (2011). *Avaliação das Competências de Linguagem para a Leitura e Escrita*. Alcoitão: Centro de Medicina e Reabilitação do Alcoitão.
- Wolff, U. & Gustafsson, J. E. (2015). Structure od phonological ability at age four. *Intelligence*, 53, 108-117. doi: 10.1016/j.intell.2015.09.003
- Yopp, H.K., & Yopp, R.H. (2009). Phonological awareness is child's play! *Beyond the journal*, 64(1), 12- 21. Obtido de <http://www.anchorageaeyc.org/wp-content/uploads/2019/02/Phonological-Awareness-Is-Childs-Play-Handouts.pdf>

Agradecimentos: Ao CI&DEI - Instituto Politécnico de Viseu.



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Eficacia de un programa de mindfulness en el tratamiento de los tics  
vocálicos en un caso de síndrome de la Tourette

Effectiveness of a mindfulness program in the treatment of vowel tics in a  
case of Tourette Syndrome

Ana Seoane Cives, Juan Carlos Fernández Méndez\*, Marta Portabales Pardo

\* Universidad de A Coruña

**Resumen:**

El presente estudio de caso tiene como objetivo principal la valoración de la eficacia de un protocolo de mindfulness basado en prácticas breves integradas en el tratamiento de los tics vocálicos en un caso de Síndrome de Tourette en una niña de trece años de edad. Dicho programa de *mindfulness* se llevó a cabo dos veces a la semana durante siete semanas. Con el permiso de los padres de la menor, las sesiones se grabaron en vídeo. Los resultados ponen de manifiesto una mejoría clínicamente significativa en cada sesión, después de la administración del protocolo de *mindfulness*; además, también se aprecia mejoría significativa en la frecuencia de los tics vocálicos entre las distintas fases del programa (pre y postets).

**Palabras clave:** Síndrome de la Tourette, tics vocálicos, lenguaje, mindfulness

**Summary:**

This case study's main objective consists on the evaluation of the effectiveness of a mindfulness protocol based on brief practices integrated in the treatment for vowel tics in a case of a thirteen year old girl with Tourette Syndrome. This mindfulness program took place twice a week for seven weeks. With the permission of the child's parents, the sessions were recorded in video. The results obtained reveal a clinically significant improvement in every session after the administration of the mindfulness protocol; furthermore, it was also perceived a significant improvement in the frequency of vowel tics between the different phases of the programme (pre and postest).

**Keywords:** Tourette Syndrome, vowel tics, language, mindfulness.

## Introducción

El propósito del presente estudio es documentar la eficacia de un programa de *mindfulness* en una adolescente diagnosticada de síndrome de la Tourette (de aquí en adelante, ST). Se hace énfasis en el manejo de los síntomas motores y vocales porque dificultan el proceso comunicativo con las demás personas.

El síndrome de Gilles de la Tourette es una psicopatología que requiere la presencia sintomática de tics motores generalizados y palabras pronunciadas involuntariamente (tics vocales), que pueden ser obscenas o pueden sugerir obscenidades y que afectan a la vida diaria del individuo que padece dicho síndrome (Cohen, Leckman y Bloch, 2013). El trastorno lleva el nombre del doctor Georges Gilles de la Tourette, neurólogo, quien en 1885 fue el primero en diagnosticarlo; se sabe que se inicia en la infancia o en la adolescencia y afecta tres veces más a varones que a mujeres (Enoch, 2007).

Actualmente se desconocen las causas del ST, aunque existen una variedad de hipótesis etiológicas (Frega y Vasermanas, 2010), resultando las neuroquímicas las que han encontrado mejor acogida en la comunidad científica debido a los datos proporcionados por la evidencia empírica (Robertson y Cavanna, 2008). Desde este enfoque se considera que ciertos desequilibrios en el funcionamiento de neurotransmisores como un exceso de dopamina, así como niveles reducidos de serotonina, serían los responsables de la sintomatología. Por otro lado, también existen evidencias de alteraciones funcionales y estructurales en el cerebro, sobre todo en áreas frontales y en los ganglios basales. Finalmente, cabe señalar que se encuentran implicados factores genéticos aunque se desconoce el mecanismo hereditario (Cornelio, 2008).

En la CIE 10 (OMS, 1992) se clasifica el ST como un trastorno de la infancia y la adolescencia, dentro del subgrupo trastorno de tics, donde se le describe como una alteración de tics múltiples motores y fonatorios combinados. Por su parte, en el DSM-5 se concibe el ST es un trastorno del neurodesarrollo que hace referencia a la presencia de tics motores y vocálicos (Tabla 1), y se define el “tic” como una vocalización o movimiento súbito, rápido, recurrente, no rítmico.

**Tabla 1**

*Criterios diagnósticos del DSM-5 (tomado de APA, 2014)*

<b>Trastorno de la Tourette</b>	<b>307.23 (F95.2)</b>
A. Los tics motores múltiples y uno o más tics vocales han estado presentes en algún momento durante el trastorno, aunque no necesariamente de forma concurrente.	
B. Los tics pueden aparecer intermitentemente en frecuencia, pero persisten durante más de un año desde la aparición del primer tic.	
C. Comienza antes de los 18 años	
D. El trastorno no se puede atribuir a los efectos fisiológicos de una sustancia (p. ej., cocaína) o a otra afección médica (p. ej., enfermedad de Huntington, encefalitis posviral).	

El tic puede definirse como un movimiento o vocalización brusca y repentina que se repite y en el que intervienen diferentes grupos musculares; los tics suelen imitar un movimiento coordinado y normal, son de intensidad variable y carecen de ritmo (Frega y Vasermanas, 2010). Por su parte, González (2016) afirma que los tics son movimientos involuntarios,

repentinos de corta duración, recurrentes no rítmicos y estereotipados. Normalmente los tics se producen muchas veces al día, y tienden a manifestarse durante un año como mínimo (O'Connor, 2002). Robertson y Cavanna (2008) señalan que la edad media de aparición de los síntomas oscila entre los cinco y los siete años; generalmente los síntomas iniciales más frecuentes son parpadear, poner los ojos en blanco o torcer la boca, escupir, lamer objetos, pegar, saltar, formas de andar anormales. Los tics son de naturaleza multidimensional, y dependiendo de la intensidad oscila de leve a grave, mientras que la frecuencia de los síntomas oscila de escasa a constante (Happich, 2012). Debido a la repercusión que tienen los tics sobre el estado de ánimo y el nivel de autoestima de estas personas es importante seguir investigando en herramientas de manejo del sufrimiento que genera el padecimiento de un trastorno de esta naturaleza.

El tratamiento es de carácter multimodal: psicológico, educativo y farmacológico. La evidencia científica pone de manifiesto que la intervención psicológica se muestra eficaz, especialmente las terapias de conducta, cognitiva, el entrenamiento en habilidades sociales, así como el entrenamiento a padres (Serrano, Guidi, y Alda, 2013). Por su parte, cabe señalar que la atención educativa juega un papel preponderante en el ST (Rodríguez, Navas., González, Fominaya, y Duelo, 2006). Por último, conviene indicar que el objetivo principal del tratamiento farmacológico es mejorar la calidad de vida de los pacientes mediante la disminución de los síntomas nucleares, aunque no conviene olvidar que conllevan un riesgo sustancial por sus desagradables efectos secundarios, por lo tanto, es necesario que se desarrollen y se prueben tratamientos alternativos, tal es el caso del *mindfulness* (Reese et al., 2015; Smel, 2013).

Nos encontramos en un momento histórico, tal y como sugieren Rick Hanson y Richard Mendius (Hanson y Mendius, 2011), donde los enormes avances de la neurociencia, junto al descubrimiento de la sabiduría procedente de las tradiciones meditativas y los conocimientos de la psicología occidental, nos está proporcionando nuevos métodos para influir sobre nuestra mente y aliviar el sufrimiento. Numerosas investigaciones muestran la eficacia del *mindfulness* en múltiples enfermedades médicas (cáncer, psoriasis, fibromialgia, hipertensión, asma, dolor crónico, etc.), en diferentes trastornos psicológicos (ansiedad, depresión, trastornos de la personalidad, psicosis, trastorno obsesivo compulsivo, TDAH, entre otras), en la reducción del estrés crónico (laboral, familiar, docente), para la mejora de la calidad de vida, el incremento del bienestar general y de la satisfacción vital (Arias, Steinberg, Banga y Trestman, 2006; Baer, 2003; Brown y Ryan, 2003; Brown, Ryan y Creswell, 2007; Chiesa y Serreti, 2009; Grossman, Niemann, Schmidt, y Walach, 2004).

Llegados a este punto es importante definir el *mindfulness*, que se concibe como un constructo teórico que procede de las tradiciones orientales (especialmente del budismo) y de su reciente adaptación a la cultura y a la ciencia occidentales (Simón, 2010). La palabra “sati” proviene del idioma Pali y se ha traducido al inglés como *mindfulness*, concepto que implica conciencia, atención y recuerdo. Es un término de difícil traducción, aunque comúnmente es traducido como atención o conciencia plenas (Mañas, Franco, Gil y Gil, 2014), aunque algunos prestigiosos autores prefieren describirlo no como una técnica más sino que es una forma de vida, como afirma Jon Kabat-Zinn (2017). Existen numerosas definiciones de *mindfulness*, casi todas acertadas y correctas, pero aquí aludiremos a dos. La más conocida es la de Kabat-Zinn (Kabat-Zinn, 1994, citado en Sánchez-Iglesias y Castro, 2016): “prestar atención de una manera especial: intencionadamente, en el momento presente y sin juzgar” (p.43), mientras que Simón (2007) lo ha definido como “la capacidad humana, universal y básica, que consiste en la posibilidad de ser consciente de los contenidos de la mente momento a momento” (p.8), en definitiva, es la práctica de la autoconsciencia. Lo más llamativo es que siendo una

capacidad universal, la utilizamos relativamente poco; de ahí la necesidad de desarrollarla de manera intencionada y, en general, con cierto esfuerzo.

Actualmente asistimos a un incremento casi exponencial en la investigación acerca del *mindfulness*, y una de las razones del crecimiento de dicha productividad científica tiene que ver con la cuestión acerca de qué sucede en el cerebro humano cuando se medita. Los hallazgos neurobiológicos sugieren que dicha práctica fortalece diversas regiones cerebrales, especialmente la corteza prefrontal, por esa razón, se han desarrollado numerosos programas de *mindfulness*, aunque el más conocido es el de *Reducción del estrés basada en mindfulness* (MBSR, por sus siglas en inglés *Mindfulness Based Stress Reduction*). El programa puede orientarse a personas sanas (niños entre 6-13 años, adolescentes y adultos) o a población clínica. El MBSR es un programa desarrollado en la Universidad de Massachusetts Medical Center en la década de 1970 por el profesor Jon Kabat-Zinn para pacientes con dolor crónico. El protocolo se vale de una combinación de prácticas formales e informales que incluyen meditación basada en la respiración, ejercicios de conciencia corporal y yoga (Kabat-Zinn, 2007). Es un programa compuesto de ocho talleres consecutivos de dos horas y media de duración, cuyas reuniones son grupales y la práctica semanal es individualizada; al finalizar las ocho sesiones tiene lugar un retiro en silencio de unas seis-ocho horas de duración.

Sin embargo, el mayor problema del MBSR lo supone el hecho de que algunas de las prácticas formales llevadas a cabo son demasiado largas, en ocasiones de más de treinta minutos, dificultando la adherencia al procedimiento. Por esa razón, algunos autores han desarrollado programas con prácticas significativamente más reducidas como, por ejemplo, el programa *Mindfulness-Prácticas Breves Integradas* (Arredondo, Hurtado, Sabaté y Botella, 2016). Un programa psicoeducativo que se diseñó con el objetivo de aumentar el bienestar psicológico y eudamónico de las personas a través del aprendizaje, desarrollo e incorporación de habilidades de *mindfulness*, regulación emocional, comunicación consciente, compasión y apertura hacia los propios valores. La reducción de la duración de las prácticas es un elemento clave para introducir a los niños y adolescentes en el entrenamiento en *mindfulness*.

Cada vez en un mayor número de países se lleva el *mindfulness* a las escuelas como una herramienta valiosa para reforzar el funcionamiento ejecutivo, la gestión emocional y la prevención de ciertos trastornos psicológicos, especialmente depresión y ansiedad. Mañas, Franco, Gil y Gil (2014) señala la utilidad del *mindfulness*, pero recuerda “que el maestro (...) primero ha de ocuparse de sí mismo para poder ocuparse de su alumno” (p.194). Dado por sentado este aspecto, en relación a que es una enseñanza vivencial, y que primeramente deberá ser experimentada por quienes la enseñan, estos autores (Mañas et al., 2014) hacen referencia también a una serie de programas que se llevan a cabo en escuelas nacionales e internacionales: *Inner Kids Program*, *Inner Resilience Program*, *Learning to BREATHE*, *Mindfulness in Schools Project Mindful*, *Schools MindUP*, *Staf Hakeshev Still*, *Quiet Place Stressed Teens* y *Wellness Works in Schools*.

En nuestro país, cabe resaltar el programa TREVA (Técnicas de Relajación Vivencial Aplicadas al Aula), desarrollado por Luis López González, consta de doce unidades didácticas del programa, donde una de ellas se centra en el *mindfulness*, estableciéndose los principios prácticos de la atención plena con el objetivo de potenciar en el alumnado una actitud permanente de consciencia y calma, para desenmascarar automatismos y promover el desarrollo personal (Mañas et al., 2014). También en nuestro país están cogiendo un importante auge las Escuelas Conscientes, especialmente en el Levante español. Suponen una propuesta de la Asociación Española de *Mindfulness*, que intenta desarrollar habilidades de atención, tranquilidad, tolerancia a la frustración y su capacidad de regularse emocionalmente. El programa se aplica en el propio centro educativo durante



nueve sesiones semanales de una hora de duración a niños con edades comprendidas entre los 8 y los 12 años, mediante una metodología con un enfoque práctico (AEMIND, 2018).

## **Método**

### *Identificación de la paciente*

Noelia (nombre ficticio) es una niña de 14 años diagnosticada de ST, comórbido con TDAH y depresión infantil. La madre también está diagnosticada de ST. Esta adolescente presenta un nivel muy básico en la consecución de los objetivos académicos, con especial dificultad para retener e interiorizar el aprendizaje. La adquisición del proceso de lectoescritura ha sido con retraso significativo y, actualmente, se hacen evidentes una disortografía, así como importantes dificultades para la comprensión lectora y la retención de la información. Noelia manifiesta de manera conjunta tics motores y vocálicos, cuya frecuencia e intensidad se incrementan en situaciones de estrés o de alteración emocional. Para manejar su sintomatología, un especialista le ha prescrito Abilify®, Catapresan® y Strattera®.

### *Materiales*

*Mindfulness Focus Now* (Arredondo, Hurtado, Sabaté, Uriarte, y Botella, 2016a; Arredondo, Sabaté, Botella, Acosta, y Hurtado, 2016b). Es una aplicación gratuita y en castellano, diseñada para *smartphones* (sistemas Android e Ios), que facilita el proceso de aprendizaje de focalización de la atención (concentración) y mindfulness (ser consciente de lo que ocurre mientras sucede). Las actividades están orientadas a la mejora, por un lado, de los niveles de concentración y, por otro, de relajación. Las meditaciones se centran en ejercicios de atención a la respiración, las sensaciones del cuerpo, los sonidos, pensamientos, sentimientos, emociones, o en un estado de conciencia abierto, sin objeto de elección. Son meditaciones cortas guiadas, lo cual es ideal para iniciarse, especialmente importante este aspecto en caso de niños o adolescentes, con prácticas que duran entre 5 y 16 minutos. La aplicación también vídeos introductorios al mindfulness; tiene un funcionamiento sencillo muy intuitivo. La aplicación ofrece la opción de hacer seguimiento de los avances logrados, cuando se toca la pantalla del móvil cada vez que uno se desconcentra.

*Paced Breathing* (Trex LLC, 2015). Es una aplicación diseñada para *smartphones* (sistema Android) que permite establecer un patrón respiratorio. En este caso, se busca utilizar una respiración calmante con la finalidad de disminuir los niveles de estrés de la participante y, de este modo, disminuir los tics. Este tipo de patrón respiratorio permite reducir los niveles de ansiedad y estrés, así como prevenir trastornos cardiovasculares. La respiración coherente (aquella que oscila entre 5 y 6 ciclos por minuto) y la variabilidad de la frecuencia cardíaca están estrechamente relacionados y, por tanto, permite una sincronización entre la respiración y el ritmo del corazón que correlaciona con sensaciones subjetivas de relajación y bienestar psicológico. La aplicación *Paced Breathing* es muy fácil de utilizar y es de gran ayuda a la hora de establecer perfiles personalizados de respiración, mediante precisos ajustes (en décimas de segundo) de los ciclos inhalación-pausa-exhalación-pausa, a través de información que llega al usuario por vía auditiva, visual y/o háptica.

### *Procedimiento de evaluación*

Se llevó a cabo un registro preciso de los tics vocales y motores de Noelia y que permitió realizar un análisis topográfico sobre la ocurrencia de los tics, para poder valorar las diferencias entre la fase de evaluación inicial y tras la intervención basada en prácticas breves de mindfulness.

Los tics fueron grabados con vídeo, con el consentimiento informado de sus padres, una vez que la adolescente se había adaptado a la situación y se había olvidado de que se le estaba grabando. Tras cada sesión se revisaba el vídeo, se registraba la frecuencia de los tics y, finalmente, se borraba dicha grabación. Los tics se clasificaban en vocales y en motores que, a su vez, se subdividían teniendo en consideración la parte del cuerpo donde se producían los tics motores: ojos, manos, cabeza y piernas; por tanto, se obtenían medidas de cinco tipos de tics (cuatro motores y uno vocal).

Por otro lado, los registros (de cuatro minutos de duración) se llevaban a cabo en diferentes situaciones precisas y controladas, buscando de este modo, una mayor validez ecológica en un contexto artificial (un aula de su centro académico). Las situaciones de registro fueron las siguientes: (a) una situación de interacción social donde Noelia comentaba aspectos de su interés que había realizado en los últimos días, (b) leyendo un texto que le resultase agradable y familiar y, en último término, (c) lectura de un texto más complejo no familiar. Se hizo de esta forma porque permitía obtener información acerca de la presencia de tics vocales y motores en situaciones muy frecuentes en su vida cotidiana, en el ámbito de las relaciones sociales y en relación con el contexto de aprendizaje. En la fase de evaluación final se registraron los mismos tics, en las mismas situaciones y durante el mismo período de tiempo.

### *Formulación clínica del caso*

La sujeto cumple los siguientes criterios del DSM-5 (APA, 2014): (a) dos o más tics motores (por ejemplo, parpadear y encogerse de hombros) y, al menos, un tic vocal (por ejemplo, tararear, gritar una palabra o frase); (b) haber tenido tics durante al menos un año, con una frecuente ocurrencia a lo largo del día; (c) tener tics que han comenzado antes de los 18 años, y (d) los síntomas no se deben al consumo de medicamentos ni otras drogas o afección (por ejemplo, convulsiones, enfermedad de Huntington o encefalitis postviral). Por tanto, reúne todos los criterios necesarios para el diagnóstico de *307.23 (F95.2) de trastorno de la Tourette*. Dichos síntomas generan dificultades en la expresión verbal y, por tanto, se establece como objetivo de intervención la disminución de la frecuencia y la intensidad de los tics motores y, de manera especial, los verbales, y que afectan a la comunicación y a la interacción social.

### *Estrategia de intervención*

La primera sesión de intervención revistió inicialmente un carácter psicoeducativo en el que se le explicó, de manera adaptada y sencilla, en qué consistía el método de intervención. Se le comentó que se trataba de una especie de “gimnasia mental” y, por tanto, como en el caso de cualquier deporte, a mayor práctica mejores resultados. También se le hizo entender a la participante que obtendría, a medida que fuese avanzando en el entrenamiento, efectos beneficiosos para su vida, principalmente, relajación, una mejora en los niveles de atención y, además, podría conseguir una disminución en la frecuencia de los tics vocales y motores que tanto le preocupaban. Se recalcó de cara a incidir en su grado de motivación, con la finalidad de fomentar una mayor adherencia al procedimiento de intervención, especialmente el último beneficio: disminución gradual de los tics.

También en la primera sesión se le ayudó a descargar las aplicaciones en un dispositivo móvil *Mindfulness Focus Now* y *Paced Breathing*, con la finalidad de reforzar el entrenamiento diario en su casa. En primer lugar, se leyeron detenidamente las instrucciones generales de la APP, dejando claro que puede registrar la frecuencia de las divagaciones mentales, así como el contenido mental de las mismas (agradable, desagradable y neutro). En este caso, la participante prefirió utilizar la aplicación

únicamente como herramienta para escuchar el audio y registrar distracciones (modo 3 de la aplicación). A continuación, se le explicó el funcionamiento de la aplicación *Paced Breathing*. Se inicia cada sesión con un ejercicio de respiración calmante y rítmica que disminuye el nivel de tensión emocional y, como consecuencia, de tensión muscular. Además, es una forma de conseguir la estabilización mental para poder acceder a un estado de descentramiento metacognitivo que facilitase el entrenamiento en otras prácticas de *mindfulness* (Arredondo et al., 2016a).

Después de cada práctica se desarrolla un período de indagación acerca de los descubrimientos y dificultades con las que se ha podido encontrar la participante, dando la oportunidad de adaptar mejor el ejercicio para su aplicación en casa. En sesiones posteriores, además de la práctica de la respiración coherente se realizan, por orden las meditaciones, tal y como vienen en la aplicación, a excepción de las dos últimas sesiones en las cuales se llevaron a cabo prácticas en silencio (de monitoreo en campo abierto) de dos minutos de duración, puesto que la aplicación permite programar el tiempo de duración de este tipo de práctica y, más adelante, se fue consiguiendo ampliar a cinco minutos.

## Resultados

Respecto al trabajo llevado a cabo con app *Paced Breathing*, a lo largo de las semanas se pudo apreciar un incremento sustancial en cuanto al período de tiempo el cual fue capaz de realizar respiraciones calmantes y sostener la atención sin distraerse. Las cuatro primeras semanas, mantenía la atención sin divagar durante un período de un minuto, mientras que las tres restantes semanas fue capaz de permanecer dos minutos atendiendo al sonido de la aplicación y llevando a cabo la práctica respiratoria.

También se pudo apreciar una disminución en el número de distracciones en las prácticas con la aplicación de *mindfulness* (se le pedía que trabajase con cada aplicación durante 5 minutos), que fueron muchas en la primera semana (una media de 15 por minuto) y, progresivamente, fueron disminuyendo conforme se avanzaba con el trabajo hasta no haber prácticamente ninguna distracción en la cuarta semana (media de 6 por minuto). Curiosamente, y de manera inesperada, se apreció un pequeño incremento de las distracciones en la quinta semana (10/minuto), para bajar de manera significativa nuevamente las distracciones en la sexta (4/minuto) y séptima semana (3/minuto). De forma paralela, y en relación con un mayor incremento en la capacidad atencional y en la regulación emocional, se apreciaron disminuciones en las tres situaciones de evaluación (de cuatro minutos cada una) de los tics motóricos y vocálicos: conversación sobre algún tema de su interés, lectura agradable conocida y, en último lugar, una lectura desconocida más compleja (por la dificultad del vocabulario, construcción de las frases, etc.). En las Figuras 1, 2 y 3 pueden se hace patente la disminución de los tics al comparar las fases pre-intervención y post-intervención.

Por un lado, la mera inspección visual de las tres figuras permite verificar que la situación donde menos tics se producen es cuando está leyendo una lectura conocida y, por el contrario, donde más tics se producen es con la lectura compleja. Por otro lado, es muy llamativa la disminución de tics motores y vocales cuando se comparan las fases pre y post-intervención. En una conversación centrada en un tema de su interés, la disminución es más pronunciada en el caso de los tics motores en las manos; en lectura de un texto familiar lo es en las piernas y, finalmente, en lectura compleja, la mayor disminución entre las fases pre y post, la encontramos en los tics vocales. Conviene enfatizar que la comunicación mejoraba de manera importante tras la intervención con respiración calmante y *mindfulness*; además, indicaba que esta situación se extrapolaba a su vida diaria, y podía desenvolverse con mayor fluidez cuando se comunicaba con otros.

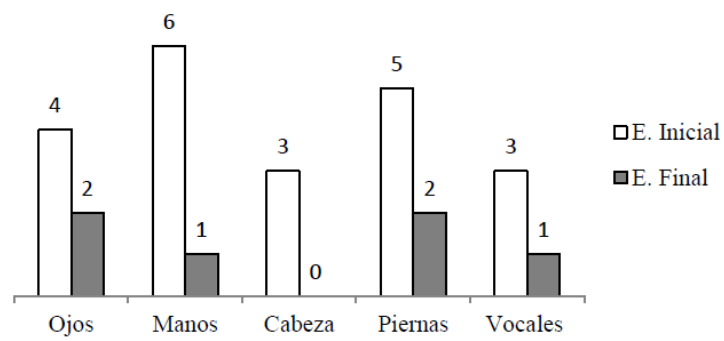


Figura 1. En situación conversacional en las fases de evaluación inicial y final.

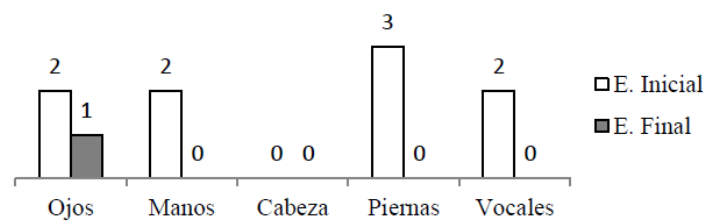


Figura 2. Texto familiar.

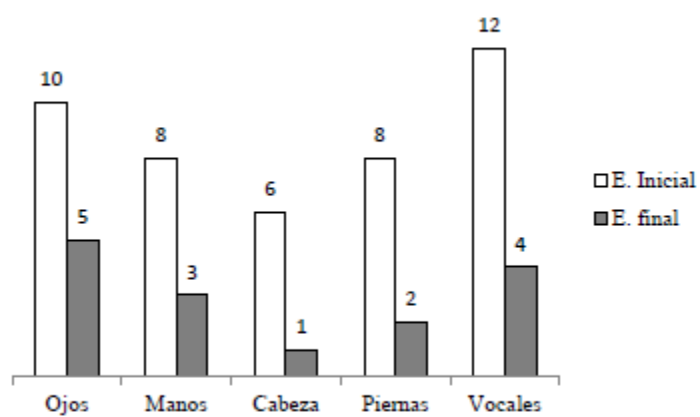


Figura 3. Texto complejo.

## Discusión y conclusiones

En este trabajo se hace evidente la eficacia de la respiración calmante y de una adaptación

del programa de *mindfulness de prácticas breves integradas* en la reducción de la sintomatología nuclear del ST, los tics motores y vocales, en tres situaciones diferentes (conversación sobre un tema de su interés, lecturas de un texto sencillo y atractivo y un texto complejo) que fueron registradas en una situación artificial durante períodos de cuatro minutos y que, además, parecía extrapolarse a contextos comunicacionales de la vida cotidiana.

Aunque no hemos localizado estudios que hayan utilizado el *mindfulness* para reducir la sintomatología nuclear en el ST, si existen estudios en el ámbito del TDAH y, por tanto, hacemos uso de las explicaciones neuropsicológicas que se ofrecen para extrapolarlas a la paciente que también presenta como comorbilidad este trastorno. Hay dos redes neurales que se activan cuando prestamos atención de forma autogenerada (Corbetta, Patel y Shulman, 2008, citado en Martín-Arévalo, López-Ramón, Arnedo, y Lupiáñez, 2011). Concretamente, una red dorsal fronto-parietal (Red de Focalización Externa) que parece activarse cuando se focaliza la atención hacia estímulos externos para la consecución de un objetivo, y una red ubicada en zonas frontomediales (Red de Focalización Interna), que se activa cuando nos encontramos centrados en nosotros mismos. Entre estas dos redes existe una correlación negativa, por consiguiente, cuando la atención se centra en uno mismo deja de prestarse atención a la estimulación externa relevante para la realización de una determinada tarea, y viceversa. Sin embargo, existe una tercera red ventral (Red de Reorientación), implicada en la detección de estímulos relevantes para el individuo, especialmente cuando éstos son desatendidos o infrecuentes, pero potencialmente relevantes, para reorientarnos hacia ellos; actúa como un “interruptor” y replantea las prioridades en un momento dado, de cara a responder de una forma adaptativa (Martín-Arévalo, López-Ramón, Arnedo, y Lupiáñez, 2011). Siguiendo a estos autores, la inatención en el TDAH podría deberse a un desequilibrio entre la Red de Focalización Externa y la Red de Focalización Interna, mientras que la sintomatología hiperactiva podría deberse a fallos en la Red de Reorientación. El *mindfulness* podría mostrarse eficaz al incidir y fortalecer estas redes atencionales.

Una reciente revisión bibliográfica (Forcadell, Astals, Treen, Chamorro, y Batlle, 2016) obtuvo resultados positivos en todos los trabajos localizados, en relación a una disminución de la sintomatología atencional, hiperactiva e impulsiva cuando fue medida a través de autoinformes, si bien es cierto que los resultados en tareas neuropsicológicas no fueron tan favorables ni consistentes; los autores del trabajo concluyeron que las intervenciones basadas en *mindfulness* parecen prometedoras en el tratamiento del TDAH, pero investigaciones en este campo requerirán de mejoras metodológicas (mayores tamaños muestrales, grupos control, evaluaciones clínicas, seguimientos a largo plazo y aplicación de instrumentos neuropsicológicos).

Consideramos que los resultados del presente estudio de caso deberán ser considerados con cautela y, por tanto, se requerirán de futuras líneas de investigación con amplios tamaños muestrales, metodología experimental (grupos control en lista de espera, diversos tipos de grupos experimentales) y seguimientos longitudinales, antes de poder hacer extrapolaciones y generalizaciones.

## Referencias

- AEMIND (2018). Tríptico de las Escuelas Conscientes. Recuperado el 17 de enero de 2018 de <http://www.escuelasconscientes.es/ok-triptico-web.pdf>
- American Psychiatric Association (2014). *DSM-5. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. Madrid: Panamericana.
- Arias, A.J., Steinberg, K., Banga, A. y Trestman, R.L. (2006), Systematic review of the efficacy of meditation techniques as treatments for medical illness. *Journal of Alternative & Complementary Medicine*, 12, 817-832.
- Arredondo, M; Hurtado, P; Sabaté, P., Uriarte, C., y Botella L. (2016a). Programa de entrenamiento en mindfulness basado en prácticas breves integradas (M- PBI). *Revista de psicoterapia*, 27, 133-150.
- Arredondo, M., Sabaté, M., Botella L., Acosta, L.M. y Hurtado, P. (2016b). Estudio Piloto de un Programa de Entrenamiento en Mindfulness Basado en Prácticas Breves Integradas (M-PBI). *Revista de Psicoterapia*, 27, 151-168.
- Baer, R. (2003): Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 125-142.
- Brown, K.W. y Ryan, R.M. (2003): The benefits of being present: The role of mindfulness in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 822-848.
- Chiesa, A. y Serretti, A. (2009): Mindfulness-based stress reduction for stress management in healthy people: A review and meta-analysis. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 15, 593-600.
- Cohen, S., Leckman, J., Bloch, M., (2013). Clinical Assessment of Tourette Syndrome and Tic Disorders. *Revista, Neurosci Biobehav*, July. 37 (6), 997-1007.
- Cornelio, J.O. (2008). Neurobiología del síndrome de Tourette. *Revista de Neurología*, 46, supl 1, 21-23.
- Enoch, D. Ball, H. (2007). Síndromes raros en psicopatología. Triacastela. Madrid.
- Forcadell López, E., Astals Vizcaino, M., Treen Calvo, D., Chamorro López, J. y Batlle Vila, S. (2016). Entrenamiento en Mindfulness para Pacientes con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH): una Revisión Descriptiva. *Revista de Psicoterapia*, 27(103), 203-213.
- Frega, M.A. y Vasermanas, D. (2010). *Dificultades escolares vinculadas al ST*. Asociación Andaluza de Pacientes con Síndrome de Tourette y Trastornos Asociados (A.S.T.T.A.). Recuperado el 22 de marzo de 2018: <http://www.tourette.es/>
- Gonzálvez, M. (2016). Tratamiento cognitivo – conductual de un niño con síndrome de Tourette. *Revista de psicología clínica con niños y adolescentes*, 3, 25-30.
- Grossman, P., Niemann, L., Schmidt, S. y Walach, H. (2004): Mindfulness-based stress reduction and health benefits: A meta-analysis. *Journal of Psychosomatic Research*, 57, 35-43.
- Hanson, R. & Mendius, R. (2011). *El cerebro de Buda: la neurociencia de la felicidad, el amor y la sabiduría*. Milrazones: Cantabria.
- Happich, R. (2012). *Tourette syndrome in adolescence: how it impacts an adolescent's experience of their family, peers, school, selfconcept and view of the future*. ProQuest LLC. East Eisenhower Parkway.
- Kabat-Zinn, J. (2007). *La práctica de la atención Plena*. Kairós: Barcelona.
- Kabat-Zinn, J. (2017). *Mindfulness para principiantes*. Barcelona. Ed. Kairós.
- Mañas, I., Franco, C., Gil, M.D., Gil, C. (2014). *Educación consciente: mindfulness (atención plena) en el ámbito educativo. Educadores conscientes formando a seres humanos conscientes*. Sevilla: Aconcagua Libros.

- Martín-Arévalo, E., López-Ramón, M. F., Arnedo, M., y Lupiáñez, J. (2011). Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH): Relación con las redes atencionales. *Ciencia Cognitiva*, 5, 11-14.
- O'Connor, K. (2002). A cognitive-behavioral/psychophysiological model of tic disorders. *Behaviour Research and Therapy*, 40, 1113–1142.
- OMS (1992). CIE-10. *Trastornos mentales y del comportamiento*. Madrid: Meditor.
- Reese, H. E., Vallejo, Z., Rasmussen, J., Crowe, K., Rosenfield, E., Wilhelm, S., (2015). Mindfulness-based stress reduction for Tourette syndrome and chronic tic disorder: A pilot study. *Journal of Psychosomatic Research*, 78, 293–298.
- Robertson, M. y Cavanna, A. (2008). El síndrome de Tourette. Alianza. Madrid.
- Rodríguez, E., Navas, M., González, P., Fominaya, S., y Duelo, M. (2006). La escuela y el trastorno por déficit de atención con/sin hiperactividad (TDAH). *Revista de Pediatría y Atención Primaria*, 8 (Supl 4), S175-198.
- Sánchez-Iglesias, A.I. y Castro, F.V. (2016). “Mindfulness”: Revisión sobre su estado de arte. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2, 41-49.
- Serrano, E., Guidi, M., y Alda, J.A. (2013). ¿Es el tratamiento psicológico eficaz para el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH)? Revisión sobre los tratamientos no farmacológicos en niños y adolescentes con TDAH. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 41, 44-51.
- Simón, V. (2007). *Mindfulness* y neurobiología. *Revista de Psicoterapia*, 17, 5-30.
- Simón, V. (2010). *Mindfulness* y psicología: presente y futuro. *Informació Psicológica*, 100, 162-170.



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

O lugar das fake news na sociedade brasileira contemporânea e o papel da  
educação nesse contexto

The fake news place in contemporary Brazilian society and the role of education in  
this context

\* Centro Universitário de Jaguariúna - UNIFAJ, \*\* Universidade São Francisco – USF;

\*\*\* Centro Universitário de Jaguariúna – UNIFAJ



## Resumo

O presente texto apresenta os resultados de uma investigação bibliográfica sobre notícias falsas, ou *fake news*, no que se refere aos aspectos históricos, psicológicos e sociais que envolvem a produção, a divulgação e os severos impactos dessas notícias na sociedade brasileira atual. O trabalho partiu da inquietação quanto aos motivos que levam jovens e adultos a aceitarem como verdadeiras notícias veiculadas por mídias sociais e outros meios de comunicação, que, muitas vezes, se contrapõem aos conhecimentos formais, bem como quanto às possibilidades de intervenção dos professores, no sentido de combater a credibilidade dessas notícias, inquietação essa posta por um grupo de docentes, quando refletiam sobre os impactos das *fake news* na sala de aula, em um curso de especialização para professores. Nesse sentido, a pesquisa buscou responder a essas questões postas. Centrando-se nos conceitos de pós-modernidade e do papel social da criança na atualidade, e as consequentes dificuldades que ele causa no adulto, observou-se que o meio de intermediação das relações sociais e, em paralelo, o deslocamento da centralidade da estrutura familiar para a criança, que contribui para a formação de uma legião de adultos intolerante à frustração, que privilegia sua vontade e elege o que é verdade, constituem-se terreno fértil para a manipulação intelectual e emocional. O estudo apontou os professores e as instituições de ensino como potenciais agentes de combate à cultura das notícias falsas, mostrando possibilidades de trabalho em sala de aula das mais diversas disciplinas que compõem os currículos dos ensinos fundamental, médio e superior.

*Palavras-chave:* fake news e sala de aula, pós-modernidade, papel social da criança.

## Abstract

The present text presents the results of a bibliographical investigation about fake news, regarding the historical, psychological and social aspects that involve the production, the dissemination and the severe impacts of this news in the current Brazilian society. The work was based on the concern about the reasons that lead young people and adults to accept as true, news mediated by social media and other media, which are often in opposition to the formal knowledge, as well as the possibilities of intervention of the teachers, in the a sense of opposition to the credibility of this news, a concern that was posed by a group of teachers when they reflected on the impact of fake news in the classroom on a specialization course for teachers. Through this perspective, the research sought to answer these questions. Focusing on the concepts of postmodernity and the social role of children today, and the consequent difficulties it causes in the adult, it was observed that the means of intermediation of social relations and, in parallel, the displacement of the centrality of the structure familiar to the child, which contributes to the formation of a legion of adults intolerant of frustration, who privileges their will and chooses what is true, is a fertile ground for intellectual and emotional manipulation. The study pointed to teachers and educational institutions as potential agents to combat the culture of fake news, showing possibilities of working in the classroom of the most diverse disciplines that make up the curricula of primary, secondary and higher education.

**Keywords:** Fake news and classroom, postmodernity, social role of children.

## FAKE NEWS NA SOCIEDADE BRASILEIRA E O PAPEL DA EDUCAÇÃO

Este texto apresenta os resultados de uma investigação bibliográfica sobre notícias falsas, ou *fake news*, no que se refere a seus aspectos históricos, psicológicos e sociais que envolvem sua produção e sua divulgação, e seus severos impactos na sociedade brasileira atual. O trabalho partiu da inquietação quanto aos motivos que levam indivíduos a aceitarem como verdadeiras, notícias veiculadas por mídias sociais e outros meios de comunicação, que, muitas vezes, se contrapõem aos conhecimentos formais, bem como quanto às possibilidades de intervenção dos professores, no sentido de combater a credibilidade dessas notícias, inquietação essa posta por um grupo de docentes, quando refletiam sobre os impactos das *fake news* na sala de aula, em um curso de especialização para professores, e busca responder a essas questões.

Centrando-se nos conceitos de narcisismo, de pós-verdade e do papel social da criança na atualidade, e as conseqüentes dificuldades que ele causa no adulto, o arcabouço teórico erigeu-se com base na psicanálise de Freud e nas discussões sobre a concepção histórica da verdade e das *fake news*, propostas principalmente por Debord (1997), Dunker (2017) e Bernardino e Kupfer (2008).

Observa-se que o meio de intermediação das relações sociais, profundamente influenciado pelas redes virtuais, tem cada vez mais se consolidado a partir de interações via internet, graças à popularização do acesso à rede e à crescente demanda por uma estrutura que rompa com a rigidez do modelo unilateral trazido pelos meios de comunicação do século XX (televisão, rádio, mídias impressas) e passa a possibilitar a interação entre usuários remotamente conectados.

A produção do espaço a partir de elementos e interações sociais, culturais, historicamente construídas, resultante das relações interpessoais e intrapessoais da psicofera e da tecnosfera, vem, da mesma forma, sendo afetada pela disseminação e pela coleta de dados e informações via internet, numa complexa, imprevisível e fragmentada rede dinâmica. Ao passo em que as linhas de fuga às hegemonias dominantes tendem a surgir e buscar espaços para se consolidarem a partir das redes virtuais, artifícios tecnológicos baseados em *bots* (robôs) e programação algorítmica capazes de emular a interação humana entre usuários fortalecem as *fake news* e simulam tendências que influenciam padrões – de consumo, de estética, de ideologias, de correntes políticas, etc.

Na pós-modernidade, marcada pelo individualismo como forma predominante de subjetivação em contraposição à ordenação social, econômica e ideológica do materialismo histórico, a pós-verdade manifesta-se como consequência de uma sociedade fragmentada, que se opõe aos padrões estruturais visíveis ao propor pautas identitárias e rupturas às verticalidades,

chegando, nos limites, à negação mesmo da História e da Ciência, preterindo-as a argumentos arbitrários por simplesmente reforçarem opiniões pessoais baseadas em crenças e na coletividade dispersa resultante das interações sociais virtuais.

### **Aspectos históricos, definição e origem das palavra pós-verdade e *fake news***

Refletir e falar sobre *fake news* requer, em primeiro plano, abordar o conceito de pós-verdade, bem como compreender o contexto histórico-social que as possibilita.

O prefixo da palavra pós-verdade remete a um contexto em que a verdade, tal qual era conhecida até então, perde seu significado e sua importância. (Santana, Marques e Pinho, 2017).

Para Dunker (2017, pp.38), o discurso da pós-verdade combina “observações corretas, interpretações plausíveis e fonte confiáveis, em uma mistura que é, no conjunto, absolutamente falsa e interesseira.” Explora preconceitos que se sabe cultivados em quem recebe a mensagem, a fim de se confirmarem conclusões tendenciosas.

Debord, 1997 apregoa que a necessidade de se apagar o conhecimento histórico é constituinte do objetivo de dominação; na era da pós-verdade, passado e futuro se rendem à plenitude do presente. Para Dunker (2017), ao se negar a relevância da validação de um argumento, a autoridade outrora atribuída à ciência ou ao jornalismo se vê transferida para a produção de opiniões.

Em 2016, o mundo assistiu surpreso ao Brexit e à vitória de Donald Trump. Naquele ano, o Dicionário Oxford elegeu o termo pós-verdade como a palavra do ano. (Leite, 2017 e Genesini, 2018). Segundo o dicionário Oxford, pós-verdade é “um adjetivo relacionado ou evidenciado por circunstâncias em que fatos objetivos têm menos poder de influência na formação da opinião pública do que apelos por emoções ou crenças pessoais”. (Genesini, 2018, pp. 47).

A questão central que se coloca a seguir, refere-se aos motivos que levam pessoas a acreditar em *fake news*, em detrimento ao crédito que deveria ser dado a informações comprovadas por fatos.

### **O sentido histórico da verdade**

O olhar deste trabalho à história das ciências e da filosofia entende que a era da pós-verdade pode ser percebida como a confluência de uma espécie de deturpação de duas das suas precursoras: da verdade única do positivismo, e do subjetivismo que ganhou espaço na era pós-moderna. O positivismo, centrado em hipóteses testáveis e deduções lógicas, excluiu as possibilidades de multiplicidade de visões, da subjetividade humana, da relatividade que permeia inúmeros fenômenos reais. No início da era pós-moderna, as verdades subjetivas passaram a ser comprovadas por métodos diferentes dos utilizados anteriormente, mas igualmente sistemáticos e importantes.

## FAKE NEWS NA SOCIEDADE BRASILEIRA E O PAPEL DA EDUCAÇÃO

Atualmente, observa-se a coabitação da verdade única e incontestável - herdada do positivismo renitente, mas agora, uma verdade particular, própria do sujeito – e da subjetividade do relativismo, que permite se considerar a veracidade de qualquer argumento, desde que assim o sujeito deseje. Dessa forma, ao mesmo tempo em que o indivíduo acredita que há uma única verdade incontestável, que não carece de comprovação, ele crê que ela é aquela que mais o agrada.

Essa ideia é corroborada por Moreira (2019, pp. 405), para quem: “A pós-moderna dissolução dos limites entre falso e verdadeiro, entre arte e não arte, entre informação e manipulação, que tinha, talvez, ainda uma inspiração democrática de dar chance a todas as vozes, foi sequestrada por grupos econômicos e políticos poderosos em função de um projeto de dominação social.”

A esse respeito, Pilati (2018, pp.21) alega que “a crença em um relativismo exacerbado pode solapar a busca pela verdade, pois nos remete de forma circular à ideia de que a realidade depende de várias coisas ou de vários observadores”. Não obstante, deve-se pontuar que o relativismo que serviu de esteio à concepção de verdade no início da era pós-moderna admite a existência de múltiplos olhares sobre um mesmo tema, visões essas que se distinguem em consonância ao contexto em que eles ocorrem, e não de acordo com a opinião de cada um, ou cada grupo de indivíduos, como se observa atualmente. Nesse sentido, entende-se que a nova perspectiva da concepção de verdade, antes de ser um extremismo do relativismo, mostra-se uma degeneração das perspectivas anteriores.

De modo análogo, para Dunker (2017), a pós-verdade se diferencia do relativismo, no qual diversos pontos de vista convivem em igualdade de validade, bem como se afasta do pragmatismo, em que a existência da verdade única se impõe.

### **Motivos que levam as pessoas a acreditarem em *fake news***

As verdades científicas são construídas a partir de evidências que funcionam como pistas para que se chegue a um conceito. Na contramão, as crenças são estabelecidas pela conjunção da necessidade do ser humano de dar sentido à vida e compreender o mundo à sua volta, com a limitação de sua mente (Pilati, 2018).

Nesta toada, os cientistas ou pesquisadores, observando evidências factuais, constroem uma ideia e a testam em diversos contextos e situações possíveis. O caminho que se segue para a construção de crenças pessoais é oposto: cria-se uma ideia, a partir de desejos, fantasias ou preconceitos e, com base nela, busca-se um arcabouço de justificativas que a corroborem, ignorando quaisquer evidências que a ela se contraponham.

Buscando-se compreender os aspectos psicológicos que contribuem para a credibilidade atribuída às notícias falsas, recorre-se inicialmente a Safatle (2017, pp.136) que assevera que o sujeito não é persuadido pela verdade de certa ideia, mas quando age e admite valor em determinados tipos de conduta e julgamento. Segundo esse autor: “Argumentos que mobilizam móveis psicológicos são, na verdade, maneiras de mobilizar afecções (como o medo, o desejo, o desamparo) que impulsionam nossa adesão a certas formas de vida.”

O conceito freudiano de fantasia aparece como subjacente à discussão sobre a verdade e pós-verdade.

### **Fantasia e pós-verdade**

O processo de tornar-se sujeito perpassa por uma cadeia da qual se é necessário o contato com o outro, com o real (objetos, animais e coisas do mundo) e com a cultura na qual se está inserido, para que a partir desse contato com o real, as subjetividades possam ser constituídas e moldadas. Para Bernardino e Kupfer (2008, pp.66): “[...] a subjetividade é um aspecto central e organizador do desenvolvimento em todas as suas vertentes. Essa subjetividade, por sua vez, é construída pela inserção da criança na linguagem e na cultura.”

Neste caminho da subjetivação, cada sujeito irá estabelecer o contato com o real por meio de perspectivas distintas, que irão constituir diferentes olhares sobre um mesmo fenômeno, portanto mesmo o real, ou aquilo que comumente chamamos de verdade, não apenas não deve ser considerada como único como também depende de nossa capacidade de interpretação, ou seja, nossa capacidade de subjetivação. Para além da questão da perspectiva, há também as experiências individuais, que nos fazem entrar em contato com o real de maneira muito particular. Freud (1996, p. 361) relata que: “[...] após alguma reflexão facilmente poderemos entender o que é que existe nessa situação que tanto nos confunde. É o reduzido valor concedido à realidade, é a desatenção à diferença entre realidade e fantasia”

Fazendo um retorno à psicanálise de Freud, sabe-se que o Ego se refere à nossa instância psíquica que está em contato com o real e que, por sua vez, é responsável por realizar um intermédio entre as demandas do Id (instância psíquica da qual se manifestam nossos desejos e impulsos) e a necessidade de controle do Superego (instância psíquica onde se internalizam as regras e o autocontrole). Freud (1974) chama a atenção para o funcionamento psíquico do homem apaixonado, que por vezes não consegue dissociar conteúdos de ordem intrapsíquicos de conteúdos da ordem do real, ou seja, externos. Embora esse funcionamento não possa ser caracterizado como uma

## FAKE NEWS NA SOCIEDADE BRASILEIRA E O PAPEL DA EDUCAÇÃO

condição psicopatológica, pode ser percebido como uma dificuldade de estabelecer ou perceber as fronteiras do que pertence ao mundo externo e do que pertence ao ego.

Diante das dificuldades do Ego em assimilar o real, sobretudo quando nossas paixões estão em jogo, as subjetivações possíveis na contemporaneidade parecem contribuir para uma “produção” de sujeitos que desconsideram o real para então validar suas paixões ideais e ilusórias, mesmo quando essas fantasias surgem descoladas de fatos e comprovações pautadas no real. Temos então, um dos componentes do que compõe aquilo que chamamos de pós-verdade, componente este que tem ligação com a necessidade de prazer ou realização subjetiva. Freud (1922, pp.7) que “[...] com frequência consegue vencer o princípio de realidade, em detrimento do organismo como um todo.”

A necessidade subjetiva do ego de alcançar o prazer, à qual Freud denominou de princípio de prazer (a busca do prazer e a esquiva à dor), por vezes pode superar aquilo que Freud chamou de princípio de realidade, ou seja, a capacidade do aparelho psíquico de adiar a busca pelo prazer. Por isso, o sujeito que se vê regido pelo princípio de prazer tem amadurecimento psíquico comprometido, não estabelecendo uma boa capacidade de lidar com a dor e conseqüentemente com o que é da ordem do real e das exigências que a realidade propõe. A descrição de Dunker (2017) sobre a pós-verdade parece confluir bem com a busca de prazer egóica, apontada por Freud no conceito de princípio de prazer. Ele diz que: “[...] a pós verdade é antes de tudo uma verdade contextual, que não pode ser escrita, posta no bolso e reapresentada amanhã, como garantia de fidelidade, compromisso ou esperança gerada pela palavra” (Dunker 2017, pp. 19).

As necessidades subjetivas de realização e busca de prazer parecem transformar nossas crenças fantasiosas em verdades absolutas, ou melhor dizendo, em pós-verdades, que em geral são repletas de achismos e ao mesmo tempo descoladas dos sujeitos que as “acham”, ou seja, de autores que comprovadamente relatem e comprovem a veracidade dos fatos. A pós-verdade é como Dunker (2017, pp. 18) sabiamente descreve, “[...] uma verdade inflacionada de subjetividade, mas sem nenhum sujeito”.

### **Viés de Confirmação ou Heurística da “Estratégia do Teste Positivo”.**

Há uma tendência de que os indivíduos busquem ideias que possam corroborar suas crenças pessoais, evitando evidências que se contraponham a elas. (Klayman e Ha,1987, apud Harris, 2013)

### **Efeito da verdade ilusória**

Quando se ouve repetidamente uma ideia, ela passa a ser considerada verdadeira pelo receptor da mensagem, já que o cérebro humano interpreta essa recorrência como uma forma de

validação do que é divulgado. (Begg, Robertson, Gruppuso, Anas e Needham, 1996; J.P.Mitchell et al., 2005, apud Harris, 2013). Consoante Debord (1997, pp. 210), “Boatos da mídia e da polícia adquirem de imediato, ou, na pior das hipóteses, depois de terem sido repetidos três ou quatro vezes, o peso indiscutível de provas históricas seculares.”

### **Motivos que levaram as *fake news* a ganharem espaço na contemporaneidade**

Se por um lado há motivos psicológicos que propiciam o equívoco de se acreditar em notícias falsas, por outro, nota-se que na última década, a proliferação das *fake news* ganhou dimensões espetaculares. Cabe, então, perguntar quais motivos causaram esse aumento de proporções significativas.

Embora a prática de veicular informações falsas não seja novidade, com o surgimento e a rápida expansão das mídias, a propagação das *fake news* ganhou proporção estratosférica.

Debord (1997, pp. 227) assevera que no início, os boatos eram percebidos como engodos, ou seja, eram autointoxicados. Contudo, quando “locomotivas” (pessoas que são seguidas e imitadas por seus pares) passaram a propagar os boatos, sua autenticidade alcançou plenitude.

### **Falta de desconfiança no interlocutor e dificuldade em duvidar de seu próprio pensamento.**

Ante a atual fragilidade da verdade cientificamente construída, a desconfiança naquele que anuncia uma proposição resta nebulosa. As pessoas, juntamente com a perda da capacidade crítica, perderam a desconfiança sobre seu interlocutor; não importa se quem fala é especialista no assunto, mas sim, sua popularidade, sua imagem social, e isso se reflete de maneira pungente no próprio indivíduo, como defende também Debord (1997, pp. 189).

Corroborando esse pensamento, Tiburi (2017) alega que se é certo que pensamos cada vez mais rápido, também é fato que cada vez mais confiamos nos assuntos e nas ideias prontas que nos são servidas. Justando-se a ela, Dunker (2017) assevera que a crítica, na era da pós-verdade, desloca-se da desconfiança sobre o interlocutor para a perda da relevância de acontecimentos factuais e o aumento da credibilidade de argumentos com forte apelo a emoções e crenças pessoais.

A relevância de se admitir que se pode estar errado, alertada por Pilati (2018), reside no fato de que essa admissão propicia a tolerância a visões divergentes e reduz preconceitos.

### **Falta da crítica e da dúvida e suas consequências**

Duvidar, questionar, criticar são necessidades advindas das incertezas. Quando se tem certeza sobre tudo ou quase tudo, como se nota nos indivíduos da contemporaneidade, não se abre espaço para o aprendizado, o que vai ao encontro do que alertam Santana, Marques e Pinho (2017).

## FAKE NEWS NA SOCIEDADE BRASILEIRA E O PAPEL DA EDUCAÇÃO

Ademais, na visão de Pilati (2018, pp.45), “Sistemas infalsificáveis de compreensão do mundo reprimem em nós a necessidade de fazer perguntas porque já nos apresentam as respostas finais.” Segundo esse autor, o que potencializa a propensão de o ser humano construir uma base de verdades particulares e inquestionáveis é que o caráter falível do conhecimento se mostra incompatível com a mente humana. Dessa forma, as verdades infalíveis parecem mais seguras.

### **O papel da criança na família contemporânea.**

Se no adulto a busca pelo prazer em detrimento ao contato com o que é da ordem do real causa uma espécie de negação ou dissipação entre o limiar do ego e da realidade, na criança essa ação toma outros contornos, sobretudo nas relações parentais contemporâneas. Se antes a falta e a dor foram parte importante do processo de subjetivação, caracterizando os sujeitos como desejantes, hoje a falta tornou-se uma impossibilidade, causadora de traumas e desafetos, fazendo com que muitos pais estabeleçam uma dinâmica familiar na qual aos filhos nada pode faltar.

Bernardino e Kupfer (2008) apontam os diversos desdobramentos que levam à fragmentação que se produziu nos sujeitos contemporâneos, que se mostram decorrentes da prevalência da imagem (a prevalência do “ter” em relação ao “ser”, que desloca a posição do sujeito para a posição de objeto), de uma realidade inflacionada (a constante oferta da lógica capitalista que não permite sentir a falta, e que portanto nos coloca diante da possibilidade do “gozo infundável”, e que embora nos permita sempre “ter” não diz nada sobre “ser”) e pela falência do simbólico (a deficiência na internalização da imagem simbólica do Outro como referência para uma organização psíquica, sobretudo nas relações parentais).

Nessa perspectiva, os pais contemporâneos sentem a necessidade de realizar as necessidades de seus filhos, afim de evitar a falta, que em sua leitura, lhes será danosa. E não só os pais propõem ao filho essa ideia do “gozo infundável”, mas também o Outro social (campo social externo, inominado e global) o faz. Esse perigoso funcionamento paternal narcísico é descrito por Bemgochea Junior e Medeiros (2017) como uma busca infundável por uma felicidade plena que é impossível, na qual os pais esperam realizar tudo aquilo que eles próprios não conseguiram alcançar, por meio da criança.

Para além do narcisismo parental, os pais contemporâneos tendem a apontar as demandas do filho para o Outro social, e como ressaltam Bernardino e Kupfer (2008), os pais deixam de transmitir aos filhos a falta, para transmitir a mensagem avessa do Outro social, que tem como imperativo as infinitas possibilidades de aquisição de objetos, a oferta da felicidade plena e do gozo.



Se anteriormente nesse escrito constatou-se que Freud destaca a importância do princípio de realidade, que nos fará adiar o prazer de acordo com as necessidades morais civilizatórias, o que nos faz aparentemente ignorar o princípio de realidade é se não a queda do papel simbólicos do pai de imputar na criança o senso de leis e regras (constituição de Superego) como da mãe que deveria ser capaz de “[...] incidir com seu desejo e produzir marcas singularizantes no filho [...]” (Bernardino e Kupfer 2008, pp.13). Temos então uma criança que ocupa na família o espaço daquele que não só detém mas gerencia o gozo.

### **A escola e os professores como agentes propiciadores das reflexões necessárias para combater a credibilidade das *fake news***

Ante a multiplicidade de fontes de informação, o papel e a vocação da escola têm sido questionados, atualmente. Leite (2017) alega que se deve reconhecer as mudanças na forma como os alunos aprendem hoje em dia, com base em múltiplas fontes, sem hierarquia de dificuldade, de forma rápida e ininterrupta. A questão que se impõe hoje, é a de que, se escola não é mais espaço único de aquisição do saber, restou-lhe tão somente a missão de socializar crianças e adolescentes. Discordando de que esse seja o único, embora importante, papel da escola, defende-se que cada vez mais a escola se mostra fundamental enquanto espaço propício de questionamento, de discussão, de capacitação à criticidade e ao exercício pleno da cidadania.

Embora a internet e outras mídias tragam contribuição relevante ao acesso à informação, elas não possibilitam o desenvolvimento da capacidade de triagem dos inúmeros dados disponíveis, nem tampouco são capazes de apresentar questões que despertem os sujeitos para a curiosidade e, conseqüentemente, para o aprendizado, ou seja, não são capazes de fazer perguntas. Defende-se aqui que esse é, hoje, o principal papel da escola e de um de seus atores, o professor.

Se há diversos e severos fatores que levam o indivíduo a acreditar em *fake news*, existe também procedimentos que auxiliam na busca de se evitar esses engodos, e que podem ser mediados pelos professores. Entre eles, recomendam-se: analisar a idoneidade da fonte - perfis falsos são mais propensos a prolar mentiras; perguntar-se qual o interesse, da pessoa que publica determinada informação, em que se acredite nela; buscar saber quem financia a fonte da informação, a quem ela serve, quem está por trás dela e qual o interesse em propagar aquela notícia; confirmar a informação em diversas fontes - em geral, uma rápida busca na internet pode apontar a falsidade ou a veracidade da informação; verificar se a notícia ataca a reputação de alguém ou relata fatos – em geral, *fake news* buscam denegrir a imagem de pessoas para que elas caiam em descrédito.

## FAKE NEWS NA SOCIEDADE BRASILEIRA E O PAPEL DA EDUCAÇÃO

A seguir, apresentam-se sugestões de algumas atividades que podem despertar os estudantes para a necessidade e as formas de se evitar atribuir créditos às notícias falsas: selecionar duas ou mais notícias que se contraponham e debater sobre a veracidade de cada uma delas, evidenciando-se os critérios e avaliação da veracidade; estimular buscas por notícias em mídias e analisar o interesse de quem as escreveu; comparar informações sobre determinado assunto em diversos sites, objetivando-se a compreensão de métodos de busca e seleção de sites confiáveis; conhecer a vida e o pensamento do autor antes de ler determinado texto e problematizar os motivos que o levaram a se posicionar a favor ou contra o assunto ou tema em questão.

### **Considerações finais**

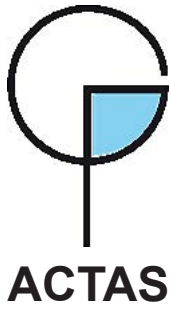
A subjetividade complexa do ser humano é constituída por um Eu, que necessita do Outro para se construir, na medida em que o sujeito se identifica e posteriormente se distancia desse Outro, moldando assim sua personalidade. Nesse sentido, os contextos históricos e sociais nos quais essa personalidade é constantemente formada, são o Outro coletivo que constituem e são constituídos pelo sujeito. Dessa forma, ao se refutar a importância da comprovação da verdade, ao se privilegiar (de maneira inconsciente) o narcisismo de forma exacerbada, ao se acreditar que a verdade é aquela que agrada, fragmenta-se a coletividade em subgrupos com subculturas próprias, cujos integrantes se identificam entre si por alguns parâmetros nem sempre lastreáveis e, ao mesmo tempo, conflitam com as convicções externas, contribuindo para a rejeição das concepções e opções dos outros.

Essa identificação centrada em ideias, preconceitos e crenças leva o sujeito a uma predisposição para acreditar em ideias que corroboram as verdades, nem sempre factuais, de seu grupo, abrindo espaço para a proliferação de *fake news*. Esse contexto, à sua vez, propicia uma relação parental contornada por influências de necessidades narcísicas que posicionam a criança no centro do seio familiar, processo esse retroalimentado com a formação de adultos que tendem a reprisar esse modelo relacional familiar. A criança que não pode ser frustrada torna-se o adulto para quem a verdade iguala-se à sua vontade.

Na era da pós-verdade, em que a verdade não carece de comprovação, a dúvida, força motriz do aprendizado, cai na obsolescência. É imperioso, então, que o questionamento, a crítica, a contrastação e a desconfiança se reposicionem, e a escola pode e deve funcionar como o espaço para que isso ocorra, tendo o professor o ator que vai instigar e mediar o processo dessa busca.

### Referências

- Bemgochea Junior, D., de Medeiros, M. (2017). Meu filho não merece sofrer: o narcisismo parental na contemporaneidade. *Leitura Flutuante*.  
<https://revistas.pucsp.br/leituraflutuante/article/view/32800/23325>
- Bernardino, L. M. F e Kupfer M. C. M. (2008). A criança como mestre do gozo da família atual: desdobramentos da "pesquisa de indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil". *Mal-estar e Subjetividade*.  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1518-61482008000300005](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482008000300005)
- Debord, G. (1997). *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto.
- Dunker, C. (2017). Subjetividade em tempos de pós-verdade. En Dunker, Tezza, Fuks, Tiburi e Saflate. *Ética e pós-verdade*. (pp. 9-41). Porto Alegre: Dublinense.
- Freud, S. (1996). Conferências introdutórias sobre psicanálise. [1917]. In: \_\_\_\_\_. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas. Rio de Janeiro: Imago. v. XVII: Conferência XXIII.
- Freud, S. (1996). Além do princípio de prazer. [1920]. In: \_\_\_\_\_. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas. Rio de Janeiro: Imago. v. XVIII.
- Freud, S. (1996). O mal-estar na civilização. [1929]. In: \_\_\_\_\_. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas. Rio de Janeiro: Imago. v. XXI
- Genesini, S. (2018). A pós-verdade é uma notícia falsa. *Revista USP*. Vol 116, 47-58.  
<https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i116p45-58>
- Harris, S. (2013). *A paisagem moral: como a ciência pode determinar os valores humanos*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Leite, P. M. C. C. (2017). Ensino de língua inglesa em tempos de pós-verdade: o letramento crítico como uma perspectiva educacional. Chates, T. J. *Perspectivas educacionais em tempos de pós-verdade*. (pp.29-26). Jundiaí: Paco Editorial.
- Moreira, A.S. (2019). Pensamento crítico, autônomo e emancipatório hoje no Brasil. *Caminhos*. Vol 17, 404-413. <http://dx.doi.org/10.18224/cam.v17i1.7135>
- Pilati, R. (2018). *Ciência e pseudociência: por que acreditamos naquilo em que queremos acreditar*. São Paulo: Contexto.
- Safatle, V. É racional parar de argumentar. En Dunker, Tezza, Fuks, Tiburi e Saflate. *Ética e pós-verdade*. (pp. 125-136). Porto Alegre: Dublinense.
- Santana, C.C.S.; Marques, M.F.O.; Pinho, M.J.S. A educação científica em tempos de pós-verdade. En Chates, T. J. *Perspectivas educacionais em tempos de pós-verdade* (pp. 87-102). Jundiaí: Paco Editorial.
- Tiburi M. (2017). Pós-verdade, pós-ética: uma reflexão sobre delírios, atos digitais e inveja. En Dunker, Tezza, Fuks, Tiburi e Saflate. *Ética e pós-verdade*. (pp. 95-123). Porto Alegre: Dublinense.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Estudo do vocabulário em crianças dos 3 aos 7 anos, com e sem Perturbação do  
Desenvolvimento da Linguagem: Resultados preliminares

Study of vocabulary in children from 3 to 7 years old, with and without  
Developmental Language Disorder: Preliminary results

Sandra Ferreira (orcid.org/0000-0002-5088-054X)\*, Suzel Bilber\*\*, Sandra Gonçalves\*\*,  
Anabela Cruz-Santos (orcid.org/0000-0002-9985-8466)\*

\* Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação, Universidade do Minho,  
\*\* Instituto de Educação, Universidade do Minho

Nota dos Autores:

Autor de contacto - Sandra Cristina Araújo Ferreira

Morada - Rua de Pégo 37, 3770-366 Mouquim, Vila Nova de Famalicão, Portugal

Correio Eletrónico - sandracris3180@gmail.com

## Resumo

O vocabulário é a componente da linguagem que mais se evidencia em idades precoces. Por isso, uma avaliação à linguagem da criança, deve englobar esta área, através de instrumentos válidos, que permitam reconhecer situações de risco. Assim, esta investigação tem como finalidade o estudo do vocabulário, resultante da aplicação da prova de vocabulário do teste de linguagem ABFW, na versão em Português Europeu. A amostra é constituída por 480 crianças, dos 3 aos 7 anos, do género masculino e feminino, com e sem Perturbação de Desenvolvimento de Linguagem, da Região Norte de Portugal. Os objetivos são: a) analisar o desempenho do vocabulário em relação à idade, b) analisar o desempenho do vocabulário relativamente ao género, c) analisar o desempenho do vocabulário em crianças com e sem Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem, e d) apresentar a validação interna da prova de vocabulário, na sua versão em Português Europeu. Os resultados permitem concluir que: a) o desempenho na prova de vocabulário é progressivo e proporcional à idade; b) o género masculino apresenta um desempenho superior no vocabulário em relação ao género feminino; c) as crianças de desenvolvimento típico mostram um desempenho ligeiramente superior no vocabulário, relativamente às crianças com Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem; d) a prova apresenta bons níveis de consistência interna, com o *Alpha de Cronbach* =.95. A versão Português Europeu desta prova revela potencialidades como um instrumento de avaliação do vocabulário, podendo contribuir para a identificação de crianças portuguesas em situações de risco relativamente ao desenvolvimento da linguagem.

*Palavras-Chave:* Vocabulário, linguagem, avaliação, Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem.

## Abstract

Vocabulary is the component of language that is most evident at early ages. For that reason, an assessment of the child's language should contain this area, through valid instruments, that allow the recognition of risk situations. Thus, the aim of this research is to study the vocabulary, resulting from the application of the vocabulary test of the ABFW, in the European Portuguese version. The sample consists of 480 children, from 3 to 7 years of age, male and female, with and without Developmental Language Disorder, from the Northern Region of Portugal. The objectives are: a) to analyse the performance of the vocabulary in relation to age, b) to analyse the performance of the vocabulary in relation to gender, c) to analyse the vocabulary performance in children with and without Developmental Language Disorder, and d) to present the internal validation of the vocabulary test in its European Portuguese version. The results show that: a) vocabulary performance is progressive and proportional to age; b) males show a better performance than females in the vocabulary test; c) children with typical development present slightly higher vocabulary performance than children with Developmental Language Disorder; d) the test shows good levels of internal consistency, with *Cronbach's Alpha* = .95. The European Portuguese version of this test reveals potentialities as an instrument for assessing vocabulary and can contribute to the identification of Portuguese children in situations of risk regarding language development.

*Keywords:* Vocabulary, language, assessment, Developmental Language Disorder

## ESTUDO DO VOCABULÁRIO EM CRIANÇAS

A aquisição da linguagem é fundamental para o desenvolvimento global da criança. Deste modo, qualquer perturbação na linguagem poderá ter um grande impacto no seu desenvolvimento social e cognitivo (Fogle, 2017; Owens, 2016). Face à elevada prevalência de crianças que apresentam dificuldades de linguagem, torna-se portanto, essencial, compreender os mecanismos de aquisição da linguagem e obter um conhecimento aprofundado acerca do seu desempenho neste domínio (Hoff, 2009).

A aprendizagem e o desenvolvimento do vocabulário é um dos aspetos da linguagem, que mais se evidencia em idades precoces (McGregor, Newman, Reilly, & Capone, 2002; Weismer & Evans, 2002). Os estudos neste domínio permitem, atualmente, uma descrição mais precisa de como se deve processar o desenvolvimento do vocabulário, e quais as variáveis que influenciam esse desenvolvimento, e também do que pode ser considerado uma alteração ou um atraso (Gândara & Befi-Lopes, 2010). Por isso, uma avaliação da linguagem da criança em idade pré-escolar e escolar, deve inevitavelmente englobar a área do vocabulário, através de instrumentos de avaliação válidos e precisos, que permitam reconhecer situações de risco.

A prova de vocabulário do Teste de Linguagem Infantil ABFW (Andrade, Befi – Lopes, Fernandes & Wertzner, 2004), é um instrumento bastante usado em investigações que envolvem a avaliação do vocabulário e das variáveis que influenciam a sua aquisição, em crianças de desenvolvimento típico e em crianças com algum tipo de perturbação do desenvolvimento, não só no Brasil, como também em Portugal (Bilber, 2012; Cáceres-Assenço, Ferreira, Cruz-Santos, & Befi-Lopes, 2018; Ferreira, 2014; Ferreira & Cruz-Santos, 2018; Filgueiras, Archibald, & Landeira-Fernandez, 2013; Gonçalves, 2017).

Assim, esta investigação tem como finalidade o estudo do vocabulário em crianças portuguesas, resultante da aplicação da prova de vocabulário do teste de linguagem infantil ABFW, na sua versão em Português Europeu (Cáceres-Assenço et al., 2018). Este estudo conta com os seguintes objetivos: a) analisar o desempenho no vocabulário em crianças dos 3 aos 7 anos de idade, b) analisar o desempenho no vocabulário entre o género masculino e feminino, c) analisar o desempenho no vocabulário, de acordo com a condição, em crianças com e sem Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem, e d) apresentar a validação interna da prova de vocabulário na sua versão, em Português Europeu.

## **Metodologia**

### **Participantes**

Para a seleção dos participantes foi aplicado o método de amostragem por conveniência, baseado em critérios geográficos (Região Norte de Portugal) e disponibilidade das instituições, para a participação no estudo.

Os critérios de inclusão estabelecidos para esta investigação foram: estar matriculado no Jardim de Infância ou no 1º Ciclo do Ensino Básico; faixa etária entre os 3 e os 7 anos; ser monolíngue do Português Europeu; apresentar desenvolvimento típico ou diagnóstico de Perturbação de Desenvolvimento da Linguagem.

Finalizado o processo de seleção e aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, a amostra totalizou 480 crianças entre os 3 e os 7 anos, que frequentavam o Jardim de Infância e o 1º Ciclo do Ensino Básico, na Região Norte de Portugal. A amostra é constituída por 49 crianças de 3 anos, 97 crianças de 4 anos, 187 crianças de 5 anos, 110 crianças de 6 anos e 37 crianças de 7 anos. Relativamente ao género, a amostra é formada por 51% de crianças do género masculino e 49% do género feminino. No que diz respeito às Perturbações de Desenvolvimento da Linguagem (PDL), a amostra é constituída por 82,3% de crianças de desenvolvimento típico e 17,7% de crianças com PDL.

### **Instrumento**

A prova de vocabulário do teste de linguagem infantil ABFW (Andrade et al., 2004), permite a avaliação do vocabulário em crianças de desenvolvimento típico e em crianças com PDL.

A prova é composta por nove categorias conceptuais distintas: vestuário, animais, alimentos, meios de transporte, móveis e utensílios, profissões, locais, formas e cores, e brinquedos e instrumentos musicais. Cada categoria conceptual é constituída por diferentes vocábulos relacionados, perfazendo o total da prova 118 palavras, cada uma representada por uma figura. Considerando-se as diferenças socio-culturais presentes na designação dos vocábulos foi realizada a adaptação da prova original, desenvolvida no Brasil, para o Português Europeu (Cáceres-Assenço et al., 2018).

## ESTUDO DO VOCABULÁRIO EM CRIANÇAS

As figuras devem ser mostradas a cada criança sempre pela mesma ordem sequencial. Deve aguardar-se cerca de 10 segundos em cada figura, pela resposta da criança.

As respostas das crianças devem ser registadas numa folha de registo e categorizadas de acordo com as seguintes designações: designação do vocábulo usual (DVU), quando a criança menciona o vocábulo usual/correto; não designação (ND), quando a criança não responde ou responde “não sei”; processo de substituição (PS), quando a criança utiliza outra designação diferente da usual para o vocábulo.

### **Procedimentos**

Em cada uma das instituições/escolas, realizou-se uma reunião coletiva com os pais e/ou responsáveis pelas crianças, com a finalidade de explicar os objetivos da pesquisa e obter todas as autorizações necessárias e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido. Ainda, durante este processo, todas as crianças foram devidamente identificadas, pelos seus respetivos responsáveis, como sendo de desenvolvimento típico ou diagnosticadas com algum tipo de perturbação do desenvolvimento.

Posteriormente, marcou-se com cada instituição um dia específico para a aplicação das provas. Todas as avaliações foram realizadas individualmente, no dia estipulado, num local reservado, nas próprias instituições.

O tempo médio para a avaliação de cada criança variou entre os 10 e os 20 minutos, concluindo-se, assim, a avaliação, num único encontro. As respostas dadas pelas crianças, durante a aplicação da prova, foram gravadas em ficheiro áudio, e mais tarde procedeu-se ao respetivo registo e análise de dados.

### **Método de Análise de Dados**

Tal como referido anteriormente, a prova de vocabulário aplicada, permite analisar o desempenho das crianças em relação ao vocabulário, tendo em conta os vocábulos designados corretamente (DVU), os vocábulos não designados (ND) e os vocábulos substituídos por outros (PS). Neste artigo serão apenas analisados os desempenhos das crianças na prova, tendo em conta o número total de vocábulos designados corretamente (DVU).

Para isso, os dados foram analisados estatisticamente através da utilização do *software* SPSS versão 23. Numa análise descrita foi considerada a percentagem, a média e o desvio padrão.



Na análise inferencial, visto que a amostra respeita a distribuição normal de dados, foram usados testes paramétricos, a Análise de Variância (ANOVA) para comparação entre idades, e o Teste T para amostras independentes, para a comparação entre géneros e entre as condições das crianças. O nível de significância adotado foi de  $p < 0,05$ . Posteriormente, foi analisada a consistência interna da prova, através da determinação do *Alpha de Cronbach*.

## Resultados

Os resultados na prova de vocabulário mostraram um desempenho progressivo em relação à idade, com diferenças estatisticamente significativas encontradas entre as médias dos diferentes grupos etários (ver Tabela 1).

Tabela 1

*Desempenho na Prova, Tendo em Conta o Total de DVU, de Acordo com a Idade*

Idade	Percentagem (%)	Média	Desvio Padrão	p
3 anos	45,8	54,02	12,693	
4 anos	68	80,27	16,260	
5 anos	76	89,76	12,846	<0,001*
6 anos	76,6	90,39	10,091	
7 anos	77,6	91,54	14,535	

*Nota.* DVU – Designação Usual do Vocábulo; p - valor de significância

\* diferença estatisticamente significativa ( $p < 0,05$ ) - Análise de Variância (ANOVA)

Relativamente ao género, o género masculino apresenta uma percentagem ligeiramente superior de respostas corretas (DVU), na prova de vocabulário, comparativamente ao género feminino. Verificou-se uma diferença estatisticamente significativa entre as médias dos dois géneros (ver Tabela 2).

Tabela 2

*Desempenho na Prova, Tendo em Conta o Total de DVU, de Acordo com o Género*

Género	Percentagem (%)	Média	Desvio Padrão	p
Masculino	73	86,20	15,675	
Feminino	70	82,68	18,393	0,024*

*Nota.* DVU – Designação Usual do Vocábulo; p - valor de significância

\* diferença estatisticamente significativa ( $p < 0,05$ ) – Teste T

## ESTUDO DO VOCABULÁRIO EM CRIANÇAS

No que diz respeito à condição, o desempenho do grupo de crianças de desenvolvimento típico foi superior ao grupo de crianças com Perturbação de Desenvolvimento da Linguagem. Verificou-se diferença estatisticamente significativa entre as médias dos dois grupos (ver Tabela 3).

Tabela 3

*Desempenho na Prova, Tendo em Conta o Total de DVU, de Acordo com a Condição*

Condição	Percentagem (%)	Média	Desvio Padrão	p
Desenvolvimento Típico	73	86,21	16,347	
Perturbação de Desenvolvimento da Linguagem	64,7	76,44	18,465	<0,001*

*Nota.* DVU – Designação Usual do Vocabulo; p - valor de significância

\* diferença estatisticamente significativa ( $p < 0,05$ ) - Teste T

Na análise da consistência interna dos itens que integram a prova de vocabulário, o *Alpha de Cronbach* apresentou um valor de .952, não se verificando a existência de nenhum item que, retirado, possa melhorar este valor.

### Discussão

Os resultados obtidos na aplicação da prova do vocabulário do teste de linguagem – ABFW, na sua versão Português Europeu, demonstram um desempenho no vocabulário progressivo e proporcional à idade. Foi possível verificar, através de uma análise estatística, que a percentagem de respostas corretas foi aumentando gradualmente em função da faixa etária, com os 3 anos apresentando uma percentagem inferior e os 7 anos apresentando uma percentagem superior. Este facto, o desenvolvimento progressivo do vocabulário com a idade, é apoiado por inúmeros autores e investigações (Bernstein & Tiegerman-Farber, 2009; Hage & Pereira, 2006; Gierut & Morrisette, 2002; Owens, 2016; Puglisi & Befi-Lopes, 2016; Reed, 2011). Contudo, nas faixas etárias dos 5, dos 6 e dos 7 anos, os desempenhos apresentam-se muito semelhantes, com percentagens muito próximas entre si. Este aspeto pode ser explicado pela literatura, que indica que, a partir dos 5 anos, o vocabulário de uma criança passa a ser numericamente semelhante ao de um adulto no seu dia-a-dia (Andrade et al., 2004; Bernstein & Tiegerman-Farber, 2009; Owens, 2016; Reed, 2011). Este facto pode justificar, efetivamente, a aproximação que se verificou no desempenho dos participantes com idade superior a 5 anos, que compuseram a amostra deste estudo. Estas

evidências demonstram a sensibilidade da prova do vocabulário do teste de linguagem – ABFW, na sua versão Português Europeu, em relação à idade.

Em relação à influência do género no desempenho no vocabulário, os resultados obtidos na aplicação da prova, mostram que o género masculino apresentou um desempenho superior no vocabulário em relação ao género feminino. A maioria dos estudos realizados neste âmbito não corroboram estes resultados, afirmando que a influência do género não é significativa no desempenho linguístico da criança (Befi-Lopes, Cáceres, & Araújo, 2007; Cáceres-Assenço et al., 2018; Medeiros, Valença, Guimarães, & Costa, 2013). Existem ainda, alguns estudos que apontam uma ligeira preeminência do género feminino em relação ao género masculino, na aquisição e desenvolvimento das competências linguísticas (Bornstein, 2004; Burman, Bitan, & Booth, 2008; Eriksson et al., 2012). Deste modo, os resultados obtidos neste estudo podem ser explicados, ou podem estar relacionados, com algumas categorias do vocabulário específicas, incluídas na prova, que remetem para a influência do contexto de interação social e cultural, próprio de cada género (Markovic, 2007; Moretti, Kuroishi, & Mandrá, 2017; Scopel, Souza, & Lemos, 2012).

No que se refere à condição da criança, verificou-se que as crianças de desenvolvimento típico apresentaram desempenho superior na prova de vocabulário, comparativamente às crianças com Perturbação de Desenvolvimento da Linguagem. Estes resultados são apoiados por algumas investigações realizadas neste domínio, que sugerem que as dificuldades com o vocabulário constituem um dos marcos mais comum e mais precocemente observados em crianças com Perturbações de Desenvolvimento da Linguagem (Gândara & Befi-Lopes, 2010; Puglisi & Befi-Lopes, 2016). Estes resultados indiciam a potencialidade da prova do vocabulário do teste de linguagem – ABFW, na sua versão Português Europeu, para a identificação de crianças com perturbações ou dificuldades com a linguagem.

Na verificação da consistência interna dos itens que constituem a prova do vocabulário do teste de linguagem - ABFW, na sua versão em Português Europeu, o *Alpha de Cronbach* apresentou um valor bastante próximo de 1, que segundo os autores Almeida e Freire (2008), Field (2009) e Marôco (2018), é considerado muito bom, assegurando assim a validade interna da prova.

De forma geral, os resultados deste estudo contribuem para o entendimento do desempenho, relativamente ao vocabulário, de crianças portuguesas de desenvolvimento típico e com dificuldades na linguagem, entre os 3 e os 7 anos. Assim, tendo em conta todas as evidências apontadas, a prova do vocabulário do teste de linguagem – ABFW, na sua versão em Português

## ESTUDO DO VOCABULÁRIO EM CRIANÇAS

Europeu, demonstra viabilidade para a avaliação do vocabulário de crianças portuguesas, em idade pré-escolar e escolar. Demonstra ainda, potencialidade para identificar crianças com problemas ou dificuldades ao nível da linguagem, que necessitem de um encaminhamento para uma avaliação mais detalhada. Estas conclusões, são também elas apoiadas por estudos anteriores (Cáceres-Assenço et al., 2018; Ferreira & Cruz-Santos, 2018).

Mais estudos neste âmbito são necessários para se perceber a influência de outros fatores, nomeadamente sociais, culturais e económicos, no desenvolvimento e aquisição do vocabulário e da linguagem das crianças portuguesas.

### **Conclusões**

Este estudo permite aprofundar o conhecimento sobre o desempenho no vocabulário de crianças portuguesas, onde se evidencia um desempenho progressivo e proporcional à idade e um desempenho superior por parte das crianças de desenvolvimento típico relativamente às crianças com Perturbação de Desenvolvimento da Linguagem, evidenciando-se ainda um desempenho superior por parte do género masculino.

De um modo global, todas as evidências sugerem que a prova do vocabulário do teste de linguagem – ABFW, na sua versão em Português Europeu, tem potencial como um instrumento de avaliação do vocabulário para crianças portuguesas.

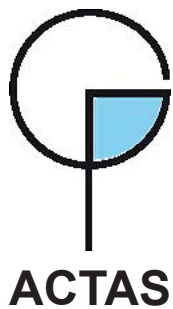
## Referências

- Almeida, L., & Freire, T. (2008). *Metodologia de investigação em psicologia e educação* (5ª ed.). Braga: Psiquilibrios Edições.
- Andrade, C., Befi – Lopes, D., Fernandes, F., & Wertzner, H. (2004). *ABFW: Teste de linguagem infantil nas áreas da linguagem, vocabulário, fluência e pragmática* (2ª ed.). Barueri: Pró-fono Departamento Editorial.
- Befi-Lopes, D. M., Cáceres, A. M., & Araújo, K. (2007). Aquisição de verbos em pré-escolares falantes do português brasileiro. *CEFAC*, 9(4), 444-452. <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-18462007000400003>
- Bernstein, D. K., & Tiegerman – Farber, E. (2009). *Language and communication disorders in children* (6<sup>th</sup> ed.). Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Bilber, S. (2012). *Identificação precoce do desenvolvimento do vocabulário em crianças em idade pré-escolar: Um estudo com o ABWF – Teste de linguagem* (Tese de mestrado não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Bornstein, M. H. (2004). Specific and general language performance across early childhood: Stability and gender considerations. *First Language*, 24(3), 267-304. <https://doi.org/10.1177/0142723704045681>
- Burman, D. D., Bitan, T., & Booth J. (2008). Sex differences in neural processing of language among children. *Neuropsychologia*, 46(5), 1349-1362. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2007.12.021>
- Cáceres-Assenço, A. M., Ferreira, S. C., Cruz-Santos, A., & Befi-Lopes, D. M. (2018). Aplicação de uma prova brasileira de vocabulário expressivo em crianças falantes do Português Europeu. *CoDAS*, 30(2), e20170113. <http://dx.doi.org/10.1590/2317-1782/20182017113>
- Eriksson, M., Marschik, P. B., Tulviste, T., Almgren, M., Pereira, M. P., Wehberg, S., ... Gallego, C. (2012). Differences between girls and boys in emerging language skills: Evidence from 10 language communities. *British Journal of Developmental Psychology*, 30 (Pt2), 326–343. <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-835X.2011.02042.x>
- Ferreira, S. (2014). *Análise dos processos de designação e substituição semântica em crianças de 5 e 6 anos de idade: Um estudo quantitativo em contextos inclusivos* (Tese de mestrado não publicada). Universidade do Minho, Braga.

## ESTUDO DO VOCABULÁRIO EM CRIANÇAS

- Ferreira, S. C., & Cruz – Santos, A. (2018). Processos de designação e substituição semântica usados por crianças falantes de Português Europeu numa prova de vocabulário. *Audiology Communication Research*, 23, e2006. <http://dx.doi.org/10.1590/2317-6431-2018-2006>
- Field, A. (2009). *Descobrendo a estatística usando o SPSS* (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Filgueiras, A. L. M., & Landeira-Fernandez, J. (2013). Assessment measures for specific language impairment in Brazil: A systematic review. *Review of European Studies*, 5(5), 159-71. <http://dx.doi.org/10.5539/res.v5n5p159>
- Fogle, P. (2017). *Essentials of communication sciences and disorders* (2<sup>nd</sup> ed.). Burlington: Jones & Bartlett Learning.
- Gândara, J. P., & Befi-Lopes, D. M. (2010). Tendências da aquisição lexical em crianças em desenvolvimento normal e crianças com alterações específicas no desenvolvimento da linguagem. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 15(2), 297-304. <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-80342010000200024>
- Gierut, J., & Morrisette, M. (2002). Lexical organization and phonological change in treatment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45(1), 143-159. [http://dx.doi.org/10.1044/1092-4388\(2002/011\)](http://dx.doi.org/10.1044/1092-4388(2002/011))
- Gonçalves, S. F. (2017). *Aplicação da prova de vocabulário do ABFW – Teste de linguagem infantil em crianças dos 5 aos 7 anos com e sem perturbações da linguagem: Um estudo exploratório no distrito do Porto* (Tese de mestrado não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Hage, S., & Pereira, M. (2006). Desempenho de crianças com desenvolvimento típico de linguagem em prova de vocabulário expressivo. *CEFAC*, 8(4), 419 – 28. <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-18462006000400003>
- Hoff, E. (2009). Language development at an early age: Learning mechanisms and outcomes from birth to five years. In: R. E. Tremblay, M. Boivin, & R. V. Peters (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development* (pp.1-5). Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development. Retirado a 10 de julho de 2019, de <http://www.child-encyclopedia.com/documents/HoffANGxp.pdf>
- Markovic, I. (2007). Gender difference in children's language. *Annales*, 7(1), 197 – 206.
- Marôco, J. (2018). *Análise estatística com o SPSS Statistics* (7ª ed.). Pêro Pinheiro: ReportNumber.

- McGregor, K. K., Newman, R. M., Reilly, R. M., & Capone, N. C. (2002). Semantic representation and naming in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45(5), 998-1014. [http://dx.doi.org/10.1044/1092-4388\(2002/081\)](http://dx.doi.org/10.1044/1092-4388(2002/081))
- Medeiros, V. P., Valença, R. K. L., Guimarães, J. A. T. L., & Costa, R. C. C. (2013). Vocabulário expressivo e variáveis regionais em uma amostra de escolares de Maceió. *Audiology Communication Research*, 18(2), 71-7. <http://dx.doi.org/10.1590/S2317-64312013000200004>
- Moretti, T. C. F., Kuroishi, R. C., & Mandrá, P. P. (2017). Vocabulário de pré-escolares com desenvolvimento típico de linguagem e variáveis socioeducacionais. *CoDAS*, 29(1), e20160098. <http://dx.doi.org/10.1590/2317-1782/20172016098>
- Owens, R. (2016). *Language development: An introduction* (9<sup>th</sup> ed.). Boston: Pearson Education.
- Puglisi, M. L., & Befi-Lopes, D. M. (2016). Impacto do distúrbio específico de linguagem e do tipo de escola nos diferentes subsistemas da linguagem. *CoDAS*, 28(4):38894. <http://dx.doi.org/10.1590/2317-1782/20162015242>
- Reed, V. (2011). *An introduction to children with language disorders* (4<sup>th</sup> ed.). Boston: Pearson.
- Scopel, R. R., Souza, V. C., & Lemos, S. M. A. (2012). A influência do ambiente familiar e escolar na aquisição e no desenvolvimento da linguagem: Revisão de literatura. *CEFAC*, 14(4), 732-41. <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-18462011005000139>
- Weismer, S. E., & Evans, J. L. (2002). The role of processing limitations in early identification of specific language impairment. *Topics in Language Disorders*, 22(3), 15-29. <http://dx.doi.org/10.1097/00011363-200205000-00004>



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

A prática clínica psicopedagógica e o desenvolvimento da compreensão da  
língua escrita

The psychopedagogical clinical practice and the development of understanding of  
written language

0000-0001-6435-4121

Silvia Aparecida Santos de Carvalho

Instituto Sedes Sapientiae

Nota dos autores

Silvia Aparecida Santos de Carvalho

[silviacarvalho1@gmail.com](mailto:silviacarvalho1@gmail.com)



## Resumo

Compreender a complexidade do objeto de estudo da Psicopedagogia – a aprendizagem – que o ato de aprender e ensinar deve considerar igualmente os aspectos cognitivos, afetivos, sociais, culturais e psicomotores, que ao ocupar-se do problema de aprendizagem, a Psicopedagogia deve ocupar-se com a investigação de sua etiologia, com o como se aprende, com os fatores condicionantes dessa aprendizagem, com as alterações produzidas no processo de aprender, com o como reconhecê-las, tratá-las e preveni-las considerando as dimensões preventivas e terapêuticas, situar teoricamente esse conjunto de questões, reconhecer a importância dos conhecimentos teóricos de outras áreas do conhecimento, indubitavelmente impacta e qualifica a intervenção clínica. É considerando essa perspectiva teórica e metodológica que a presente comunicação pretende apresentar uma análise de uma prática clínica psicopedagógica desenvolvida no atendimento de uma paciente em uma Clínica Psicológica situada na cidade de São Paulo a fim de identificar, a partir da observação das estratégias utilizadas no processo de atendimento psicopedagógico, a etiologia do problema de aprendizagem da referida paciente. Advertidamente, a análise foi desenvolvida a luz de estudos elaborados pelo campo da Psicanálise e da Psicologia Sócio histórica. Ainda que pertencentes à matrizes teóricas diferentes, estes estudos foram apresentados de modo a ensaiar um diálogo entre as concepções teóricas desenvolvidas por Freud e Melanie Klein no que dizem respeito à perda da onipotência e o abandono do princípio do prazer e por Vygotsky a partir do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal e da importância da interação para os processos de aprendizagem da linguagem escrita.

*Palavras-chave:* psicopedagogia clínica, psicanálise, psicologia socio histórica, aprendizagem da leitura e da escrita.

## Abstract

To understand the complexity of the object of study of the Psychopedagogy - Learning - that the act of learning and teaching must also consider the cognitive, affective, social, cultural and psychomotor, who occupy the learning problem, the psychopedagogy must occupy themselves with the investigation of its etiology, with how to learn, with the determining factors of this learning process, with the changes produced in the process of learning, how to recognize them, treat them and prevent them whereas preventive and therapeutic dimensions, be theoretically this set of issues, recognize the importance of theoretical knowledge from other areas of knowledge, undoubtedly impacts and describes the clinical intervention. It is considering this theoretical and methodological perspective that this communication aims to present an analysis of a psychopedagogical clinical practice developed in the care of a patient in a Psychological Clinic located in the city of São Paulo in order to identify, from the observation of the strategies used in the process of care psycho, the etiology of the problem of learning of that patient. The analysis was developed in the light of studies in the field of psychoanalysis and Social Psychology's history. Even though belonging to different theoretical matrices, these studies were presented in order to rehearse a dialog between the theoretical conceptions developed by Freud and Melanie Klein in which relate to the loss of omnipotence and the abandonment of the principle of pleasure and by Vygotsky from the concept of the zone of proximal development and the importance of the interaction to the learning processes of written language.

*Keywords:* Psychopedagogy clinic, psychoanalysis, social psychology history, learning of reading and writing.

### **Introdução**

A presente comunicação tem por objetivo apresentar uma análise sobre a dificuldade de aprendizagem de uma paciente em atendimento psicopedagógico em uma Clínica Psicológica situada na cidade de São Paulo. À luz dos estudos realizados na perspectiva teórica e metodológica da Psicopedagogia e especialmente ensaiando um diálogo com estudos elaborados pelos campos da Psicanálise e da Psicologia Sócio histórica foi possível desenvolver a busca pela compreensão da dificuldade de aprendizagem em questão e planejar uma prática clínica implementada nas sessões de atendimento da paciente que aqui será denominada de M.

M foi encaminhada à Clínica Psicológica para realizar uma Avaliação Psicopedagógica. Com 10 anos e frequentando o 5º ano do Ensino Fundamental M apresenta dificuldades para ler e escrever. Aos 6 anos de idade foi diagnosticada com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH e atualmente toma Ritalina – 10mg pela manhã.

O processo de avaliação psicopedagógica de M teve início a partir da conversa com sua avó e depois com sua mãe. O pai foi chamado, mas não compareceu.

Sua avó contou que M andou e falou com mais de um ano, usou fraldas até 2 anos e alguns meses e usou chupeta até os quatro anos. Relatou que o diagnóstico de TDAH somado a sua preocupação com a escrita e leitura da neta, com as trocas de letras que faz e o encaminhamento da Psicoterapeuta, motivaram a procura por atendimento na Clínica. Contou também que sua neta passou por tratamento fonoaudiológico entre os 4 anos até o primeiro semestre de 2017. Conforme a avó, M gosta de ir à escola, tem boa relação com os colegas, faz amizade facilmente. Relatou que a mãe de M é usuária de cocaína, que se internou voluntariamente por 5 meses para se desintoxicar e que ainda é muito dependente financeiramente. Muitas vezes não consegue se levantar da cama e não cuida das necessidades básicas de sua filha. Ela briga muito com a filha que acha que a mãe não gosta dela. O pai de M a visita de vez em quando, de final de semana e só quando quer ir e não tem qualquer responsabilidade no cuidado da filha. Na semana seguinte, o encontro com a mãe de M iniciou com o seu relato de uso de drogas que ocorreu também durante a gestação. Contou que se separou do pai de M quando sua filha tinha três meses. Diz ser muito intolerante com a filha por causa do uso de drogas.

### **O processo de avaliação psicopedagógica**

Quando M chegou para a primeira sessão se mostrou uma menina silenciosa, cuidadosa em explorar o material organizado na sala e receosa para apresentar seu desejo. Ao entrar na sala

de atendimento ficou observando em silêncio a disposição dos materiais. Num canto da sala havia organizado sobre um tapete a casinha de bonecas com os móveis e uma família de bonecos e sobre a mesa materiais para desenhar com lápis, tintas e folhas. M ficou parada em pé observando tudo... Quando foi perguntado o que ela gostaria de fazer... ela pensou um pouco e preferiu sentar no tapete e brincar com a casinha. Ia colocando os bonecos em cada cômodo, sempre realizando alguma tarefa... Ao explicar o que estava acontecendo na cena ia descrevendo, realizando tímidas explorações, sem muita articulação entre elas, expressando seu pensamento de forma literal. “A avó está arrumando a cama, a mãe cuidando do bebê no outro quarto, a tia preparando o café na cozinha, o pai assistindo TV na sala...”

Com esse relato, M terminava a narração dos acontecimentos na casa. Demonstrava que tinha finalizado a brincadeira e olhando para a mesa de desenho mostrava interesse em mudar de atividade. Ao ser perguntado se ela queria desenhar, ela prontamente aceitou. Com muito capricho, limpeza e destacada organização – M ia manipulando os pincéis e as tintas com muita atenção, não derrubou tinta na mesa, não precisou refazer seu trabalho de pintura demonstrando convicção sobre o que gostaria de desenhar e indicando sua satisfação em realizar sua produção.

Nos atendimentos subsequentes M sempre preferia iniciar a sessão pela brincadeira na casinha. Dispondo os bonecos nas tarefas diárias, ia criando novos cenários e estimulada ia descrevendo as tarefas que os personagens iam cumprindo na brincadeira. Quando o desejo de criação de cenas parecia se esgotar, M demonstrava o interesse em realizar as atividades de desenho. Às vezes com desenhos livres e às vezes com desenhos dirigidos, desenhava com bastante elaboração, com boa habilidade motora, espaço-temporal e exploração de cores, realizando um trabalho rico e demonstrando muita satisfação na realização da sua produção.

Entendendo que o processo de identificação do problema de aprendizagem implica, conforme Neves (1991), em considerar igualmente os aspectos sociais, afetivos, cognitivos e acrescentando ainda os psicomotores, as propostas de atividades foram intensificadas e a partir delas foi possível a observação de aspectos muito significativos e reveladores dos contextos de aprendizagem de M na família, na escola e com os amigos. Em seus desenhos M demonstra criatividade e indica o desejo de construir coisas novas. Apresenta-se inserida no grupo familiar e no grupo escolar, ainda que sua participação na cena na qual alguém ensina e alguém aprende nos chame a atenção – seu nome está na cena, mas a representação de sua presença física não.

## A PRÁTICA CLÍNICA PSICOPEDAGÓGICA E O DES. DA LING. ESCRITA

Consegue se comunicar muito bem, apesar de sua cautela e timidez. Apresenta-se protagonista, gosta de conversar e interage com facilidade no desenvolvimento das atividades.

Criando uma rotina que segue nas sessões psicopedagógicas, M inicia regularmente com a brincadeira na casinha parecendo revelar sua necessidade de aliviar tensões já possíveis de serem identificadas no início das sessões. Chegando na sala preparada com os cenários preferidos por ela – num canto, sobre o tapete, a casinha de bonecas montada com os móveis em seus respectivos ambientes conforme organizados anteriormente por ela e na mesa, os materiais para desenho – M observa por uns instantes o ambiente e parecendo reconhecer o cenário suspira profundo e senta no tapete. Voluntariamente começa a falar sobre os acontecimentos e cenas que vai criando. Ordenando e organizando as tarefas e os acontecimentos na casinha, M parece promover uma organização interna de sua emoção e angústia que a acalma e a alivia. Cria assim as condições para as atividades de desenho as quais, com um alcance ainda bem tímido, suportam alguma prática de escrita e de leitura.

Intencionalmente é proposto a M que componha uma história com as cenas que cria e ela aceita o desafio. Dispondo de um repertório trazido das histórias que conhece vai relacionando os acontecimentos que cria com os bonecos na casinha. No decorrer de seu processo criativo M apresenta autocontrole e se mantém concentrada na atividade. Demonstra capacidade de reter informações, relacionando assuntos, estabelecendo prioridade e indicando capacidade de planejamento na realização das tarefas. Indica flexibilidade cognitiva quando expõe seu pensamento criativo, adaptando-se as necessidades de mudança encontradas nas situações vivenciadas na brincadeira. É organizada, criativa e apresenta argumentação lógica e com senso de humor.

Quando o movimento de criação de cenas parece se esgotar, ela se encaminha para a mesa de desenhos e diz que vai desenhar a “fada dos finais felizes”. Explica que a fada é de um desenho animado que ela gosta de assistir na Televisão e que é a sua fada preferida porque ela transforma finais tristes em finais felizes. M parece revelar um desejo de transformação quando demonstra uma articulação entre o trabalho interno que realiza no processo de criação de uma história na casinha com o desenho de uma fada que transforma finais tristes em finais felizes.

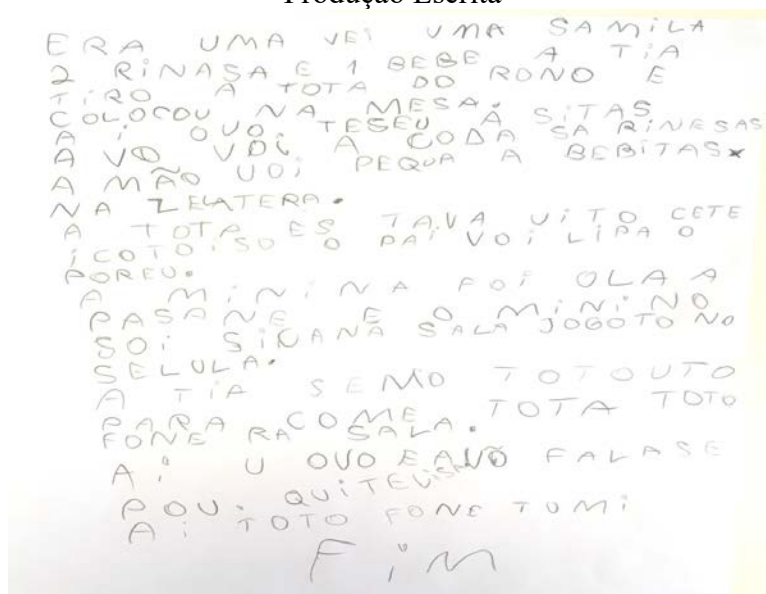
No movimento protagonizado por ela, M vai apresentando elementos importantes para compreendermos a etiologia de seu problema de aprendizagem. As condições cognitivas que M vai demonstrando no desenvolvimento das sessões parecem não confirmar o diagnóstico de

TDAH recebido quando ela tinha 6 anos. Considerando, conforme indica Pain (1986), que o diagnóstico deve sempre ser ajustado quando transformações são obtidas foi indicada a realização de nova avaliação neurológica de M. Numa perspectiva psicopedagógica a hipótese possível de ser formulada é que a presença de um Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade pode indicar “... um estado particular de um sistema que, para equilibrar-se, precisou adotar esse tipo de comportamento (...) que caracterizamos como não-aprendizagem” (Pain, 1986).

Durante a realização das atividades propostas, M desenvolveu cálculos mentais e respondeu a resolução de problemas envolvendo quantidades, utilizando soma e subtração, demonstrando alguma dificuldade com as operações de multiplicação e divisão. Encontra-se na fase operatória concreta e necessita do apoio de materiais concretos para realizar operações mais complexas e que exigem abstração indicando que seu pensamento lógico matemático é adequado para sua faixa etária. Apresentou ainda bom equilíbrio, boa coordenação viso motora e motora fina. Ela anda, salta e corre sem dificuldades. Tem a noção de lateralidade e conhecimento do esquema corporal. Tem organização temporal, espacial, visual e auditiva. Realizou as atividades propostas com atenção e interesse.

Assim, com o propósito de investigar as dificuldades de leitura e escrita é solicitado que ela escreva uma história considerando os acontecimentos construídos com os personagens. Demonstrando significativa resistência, dizendo não saber escrever, M aceita o desafio e elabora o seguinte texto:

Figura 1  
Produção Escrita



ERA UMA VEZ UMA SAMILA  
2 RINASA E 1 BEBE A TIA  
TIRO A TOTA DO RONO E  
COLOCOU NA MESA A SITAS  
A UOVO TESEU A CODA SA RINASAS  
A MÃO UOI PEQUA A BEBITAS\*  
NA ZENTERA\*  
A TOTA ES TAVA UITO CETE  
ICOTO, SO O PAI UOI LIPA O  
POREU.  
A MINIMA FOI OLA A  
PASANE E O MININO  
SOI SIANA SALA JOGOTO NO  
SELULA\*  
A TIA SEMO TOTOUTO  
PARA ROMEA TOTA TOTO  
FONE RA SALA.  
A: UOVO EAVO FALASE  
POU: QUITEU\*  
A: TOTO FONE TUMI  
FIM

“Era uma vez uma família, duas crianças e um bebê. A tia tirou a torta do forno e colocou na mesa. Aí o vô desceu as escadas. A vó foi acordar as crianças. A mãe foi pegar as bebidas na geladeira. A torta estava muito quente e enquanto isso o pai foi limpar o porão. A menina foi olhar a paisagem e o menino foi sentar na sala jogando no celular. A tia chamou todo mundo para comer a torta e todos foram para a sala. Aí o vô e a vó foram assistir um pouquinho de televisão. Aí todos foram dormir.”

Durante sua produção escrita, M demonstrou grande tensão. Queixou-se, em todo o tempo, de dores nas costas. Retorcia-se parecendo extrair de si as palavras que ia, com dificuldade, escrevendo. Num processo doloroso de produção, M não desistiu e conseguiu concluir o texto. Sua exaustão, ao terminar, era visível e estava acompanhada de uma sensação de significativo desprazer.

Não obstante M ter compreendido o funcionamento do sistema alfabético de escrita, podemos observar dificuldades importantes em sua produção. M realiza trocas, omissões e acréscimos de letras. Na leitura, vacila para falar o que está lendo, repete palavras lidas, substitui parte das palavras, omite sílabas. Contudo, quando estimulada a rever o que escreveu, é capaz de ler corretamente e proceder a correção ortográfica das palavras com autonomia.

O apontamento de Pain (1986) de que a identificação do problema de aprendizagem como sintoma implica em compreendê-lo como um dos aspectos de um sistema que necessita dele para manter um equilíbrio nos indica que para M poder superar a oscilação entre posturas de saber e não saber, de conhecer e desconhecer necessitará ressignificar seu processo de aprendizagem, de ativar seu desejo de saber, seu prazer de aprender. Descobrir o que a impede de pensar e o que inviabiliza a sua aprendizagem poderá desmobilizar uma possível funcionalidade de sua dificuldade na leitura e na escrita.

Nesse sentido, a prática psicopedagógica deve ser instrumento de descoberta do que justifica o sintoma e possibilitar ao sujeito a superação do lugar de não aprender. Foi nessa perspectiva que se constituiu o Projeto Terapêutico de Atendimento de M considerando as dificuldades que apresentou em sua produção escrita bem como seu interesse pela brincadeira na casinha de bonecas.

## O projeto terapêutico de atendimento psicopedagógico de M

Iniciando com a leitura da história “A menina que brincava com as palavras” de Fabiano dos Santos e motivada pelos acontecimentos narrados na história, M inicia a organização de uma caixa onde seriam guardadas as palavras favoritas escolhidas e escritas ao final de cada sessão.

M, então, a cada brincadeira na casinha, que aos poucos foi se tornando também uma história organizada em capítulos que eram construídos a cada sessão, ia escolhendo e escrevendo as palavras que eram suas favoritas. Surpresa com a quantidade observa: “Nossa!!! Isso aqui está parecendo um livro, de tantas palavras que já tem!!!”

Motivada então por escrever palavras favoritas que também pareciam sintetizar ideias formuladas durante a brincadeira na casinha, M vai experimentando um novo contexto de produção escrita e, por muitas vezes, acaba se esquecendo da ideia anterior de que não gosta de ler e escrever. Vai assim produzindo escritas não somente de palavras, aventurando-se a produzir bilhetes e listas.

A partir seu comentário sobre a quantidade de palavras já escritas é proposto para ela a escrita de um livro que poderia ser disponibilizado para a leitura na sala de espera da Clínica. M pouco entusiasmada aceita escrever e então inicia pela elaboração de um plano de escrita da história, composto por quatro partes. Essas partes revelam processos construídos na brincadeira com a casinha de bonecas e estão diretamente relacionados a ela.

Figura 2  
Planejamento da história

<p>① NA PRIMEIRA PARTE XXXXXX ERA A EMPREGADA DA CASA</p>	<p>② XXXXX VOU A VOZUA POR SIMA E GANHOU NA MEGASENA</p>
<p>③ XXXXXX MUDOU AS ORDENS DA CASA</p>	<p>④ ELA DEBIDIU REFORMAR A CASA</p>

No planejamento das partes da história M se apresenta como uma das personagens. Com um repertório trazido dos contos que já conhece vai compondo as cenas nas quais há uma família e a personagem central que é a representação de si mesma está a serviço dessa família, como empregada da casa. A história que vai compondo traz uma argumentação parecida com o conto da Cinderela, além de nomear uma das personagens como Rapunzel. M traz para sua história elementos da fantasia dos contos bem como personagens reais de seu cotidiano, como no caso de seu amigo Enrico que também consta em seus desenhos. Mas o exercício de organizar cada cena em que sua personagem serve a família - sendo ela a empregada da casa que levanta mais cedo, prepara o café, arruma os quartos, lava os cachorros, lava a roupa e, além de assumir todo o serviço da casa, não pode ter momentos de lazer como os outros integrantes da família - oportuniza a M a elaboração de sua angústia. Depois de relatar e compor cenas para cada uma das tarefas que tem na casa M cria uma saída para o conflito e expõe seu desejo de superação. Indica que sua personagem dá a volta por cima, se empodera e decide alterar as regras da convivência, protagonizando a transformação do que não está bom para si. M registra as novas regras conforme segue:

“Reunião de Acordo. Presentes: M, Mãe Rapunzel, Pai Enrico, Filha Bruna, Tia Lara. 1- A M tem o dinheiro (símbolo) infinito e tem o poder. 2- Comprar os materiais para a reforma da casa. 3- Todos poderão dormir na hora em que a M dormir e acordar na hora em que ela acordar. 4- Se fizerem todo o trabalho poderão tirar um soninho de beleza.”

Ao registrar os termos do acordo para uma nova convivência, na qual não está mais a serviço do desejo do outro, apresenta-se empoderada para realizar a “reforma”, mudança de sua realidade. No registro vacila para escrever as sílabas não canônicas. Solicita apoio para arriscar sua hipótese de escrita<sup>1</sup>. Reflete sobre as letras que pode usar para representar, por exemplo, a sílaba NHE da palavra dinheiro. Ela pensa, arrisca a letra N e logo em seguida escreve E. Ao reler com atenção o que escreveu, ela soletra di – ne e pára. Pergunta o que está faltando.. Vacila dizendo não saber. Ao ouvir a explicação de que para representar o NHE é preciso um H entre o N e o E, ela suspira, corrige e segue escrevendo, soletrando cada sílaba e contando com o apoio para escrever outras palavras.

---

<sup>1</sup> Para melhor compreender a respeito das hipóteses de escritas elaboradas por crianças em seu processo de aquisição da linguagem escrita ver: FERREIRO, Emilia & TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.



Os apontamentos de Souza (1995) nos indicam a importância da identificação dos fatores que poderiam facilitar ou impedir o desenvolvimento do pensamento como recurso a ser utilizado no processo de elaboração do conhecimento. Conforme a autora, Freud indica que o pensamento surge como resultado da perda da onipotência e o abandono do princípio do prazer como forma de lidar com o desprazer. Nesse processo é favorecido o aparecimento de funções muito importantes para o desenvolvimento da inteligência e da aprendizagem como a atenção, a memória, o julgamento, o pensamento e a fantasia. Nessa perspectiva a capacidade de pensar se constitui como instrumento que auxilia a tolerar as tensões e no desenvolvimento de condições que adiam a satisfação imediata do desejo.

M parece dispor de sua capacidade de pensar e de sua criatividade quando elabora uma saída para o conflito revelado em sua história. Sua busca pela realização de seu desejo revela-se quando a personagem que representa a si mesma na história consegue reunir as condições para superar a situação de conflito e “dá a volta por cima”. Contudo, considerando as contribuições de Souza (1995) sobre o que diz Melanie Klein, a saída que cria para o conflito traduz a cisão que faz entre o bem e o mal porque agora M, que representa o bem, em sua onipotência terá o poder de inverter as relações e eliminar o mal. Todos, depois da reunião de acordo, não serão maus porque estarão sob a obediência das novas ordens impostas por M. Nesse movimento, M parece produzir uma compreensão precária da realidade que atrapalha, por decorrência, sua capacidade de representação simbólica. Sua produção escrita parece justamente revelar a dificuldade que tem para compreender o funcionamento de um sistema de representação simbólica da linguagem oral, que é a linguagem escrita.

Conforme Souza (1995) as perturbações no processo de formação simbólica, configuradas no mecanismo de cisão do objeto em objeto bom e objeto mau e que indicam as projeções realizadas pelo ego quando este se vincula apenas ao objeto bom, aniquilando o objeto mau, obscurecem a diferenciação entre o ego e o objeto. Se uma parte do ego está projetada e confunde-se no objeto - o símbolo, que é criação realizada pelo ego, estará também confundido no objeto que é simbolizado.

Observamos que no relato de sua avó, M acha que a mãe não gosta dela e, conforme a própria mãe de M relatou a relação dela com sua filha é conflituosa. M não foi morar com a mãe quando esta se mudou para outro lugar com a filha mais nova, preferindo ficar com sua avó que é quem cuida de suas necessidades básicas, quem a traz nas sessões psicopedagógicas, quem a leva

ao médico, quem vai às reuniões na escola, quem garante financeiramente a família. A história que M cria na casinha de bonecas e que revela uma situação de exclusão – ela é a empregada e não é permitido a ela participar das situações de lazer e descanso garantido a família que mora na casa - pode estar relacionada ao seu sentimento de exclusão da afeição de sua mãe.

A produção escrita de M revela seu não saber sobre o que falta para a escrita das palavras, revela ainda trocas, omissões e acréscimos em suas tentativas de elaboração. Na atividade de leitura, ela vacila para ler, repete e ou substitui palavras. M parece projetar no objeto escrito que produz a falta que sente da mãe, sua omissão nos cuidados diários, a necessidade de trocar a mãe pela avó, de acrescentar qualquer coisa no lugar da mãe ausente, ainda que o que acrescenta não possa ser considerado como eficiente para superar a sua angústia. Seu movimento de vacilar para ler, repetir, substituir parece revelar insistentes tentativas que são frustradas pelo resultado e que só podem ser resolvidas se algo mágico acontecer, por exemplo, ganhar na Mega Sena.

Indubitavelmente, para que M possa superar sua dificuldade será necessário desconstruir a projeção que realiza de conteúdos internos no objeto escrito que produz, podendo assim progredir intelectualmente, expressar suas angústias simbolicamente, abandonando a onipotência e desenvolvendo sua capacidade de pensamento.

A partir das ações de escrever e de ler o que foi escrito, de pensar que letras usar para escrever palavras escolhidas como favoritas vinculadas aos momentos de prazer vivenciados na brincadeira, M vai atravessando suas dificuldades se propondo cada vez mais a refletir sobre os usos significativos que pode fazer da linguagem escrita.

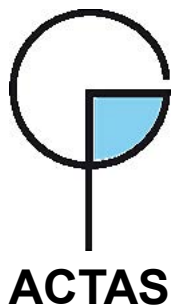
São valiosas as contribuições de Vygotsky quando nos indicam a importância da relação estabelecida entre o pensamento e o desenvolvimento da linguagem. Conforme Oliveira (1993), para Vygotsky é no significado da palavra que encontramos a união do pensamento e da fala, caracterizando-se assim o pensamento verbal que se constituindo como discurso interno, sem vocalização e sendo voltado para o pensamento auxilia na sofisticação das operações psicológicas. Nas situações de interação social poderão ser potencializados o desenvolvimento da linguagem e por consequência as funções psicológicas superiores. Conforme Vygotsky, é por meio do intercâmbio social e do desenvolvimento do pensamento generalizante, que torna possível a comunicação entre os seres humanos, a ordenação do real e a classificação das experiências vividas em categorias de conceitos, que a linguagem se transforma em instrumento de pensamento.

Para que M desenvolva a compreensão do funcionamento do sistema de linguagem escrita é importante que as intervenções sejam feitas considerando o que Vygotsky conceituou como Zona de Desenvolvimento Proximal – zona intermediária que se encontra entre a Zona de Desenvolvimento Real e a Zona de Desenvolvimento Potencial. Nas interações que realizamos durante a elaboração escrita vamos refletimos sobre os usos possíveis de letras e sílabas, sobre sua composição de acordo com as regras do sistema e com auxílio, M vai consolidando seu conhecimento, demonstrando em muitas situações que não necessita de intervenção.

Em nossas sessões um movimento importante parece ter se constituído. A partir de uma brincadeira divertida de inventar, de criar cenas com personagens em uma casinha de bonecas foi possível iniciar um processo de ressignificação do que é ler e escrever. M parece demonstrar a cada dia melhor disposição para vencer suas dificuldades. Já sabe que pode apresentar com segurança suas necessidades e dificuldades nas sessões e que pode contar com ajuda para realizar as atividades de escrita. Parece seguir confiante no percurso!

### **Referências**

- FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- NEVES, Maria. A. C. M. Psicopedagogia: um só termo e muitas significações. In: Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia. V. 10, nº 21, 1991.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky. Aprendizado e Desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Ed. Scipione, 1993.
- PAIN, Sara. Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem. Porto Alegre, Artes Médicas, 1986.
- SOUZA, Audrey Setton Lopes de. Pensando a Inibição Intelectual: perspectiva psicanalítica e proposta diagnóstica. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995.
- VYGOTSKY, Lev. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- \_\_\_\_\_. Pensamento e Linguagem. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Estimulación del lenguaje oral comprensivo y expresivo en un caso con retraso  
severo del lenguaje

Language stimulation on listening comprehension and oral communication in a  
case with persistent language delay

Tania Otero (0000-0002-3913-700X), Montserrat Durán-Bouza (0000-0001-9253-0719)

Universidade da Coruña

Nota de los autores

Montserrat Durán Bouza. Facultad de Ciencias de la Educación, Campus de Elviña 15071  
(A Coruña)-España. Email: montserrat.duran.bouza@udc.es

### Resumen

El objetivo principal del presente trabajo ha sido desarrollar una intervención centrada en el desarrollo de la comprensión y expresión oral de una niña de tres años que presentaba un retraso severo del lenguaje. El estudio se llevó a cabo en tres fases. Durante la evaluación inicial se administró el cribado *Prueba de Lenguaje Oral de Navarra-Revisada* (PLON-R) para los 3 años, las *Escalas de Desarrollo del Lenguaje de Reynell-III* y el test *Peabody de Vocabulario en Imágenes*. Posteriormente, se llevó a cabo la intervención durante seis meses, una vez por semana y de manera individual. Por último, se volvieron a aplicar los instrumentos de medida de la primera fase. Los resultados obtenidos tras la intervención muestran una notable mejoría en la comprensión del lenguaje, aumento del nivel de vocabulario y en la producción de frases simples, así como una ligera mejoría en la articulación de los sonidos del habla.

*Palabras clave:* comprensión oral, expresión oral, intervención del lenguaje, retraso del lenguaje.

### Abstract

The main objective of the present work has been to develop speech intervention focusing on the development of comprehension and oral expression of a three-year-old girl with persistent language delay. The study was conducted in three phases. During the initial evaluation was administered, for 3 years the screening *Prueba de Lenguaje Oral de Navarra-Revisada* (PLON-R), the *Scales of Language Development Reynell-III* and the *Test Peabody of Vocabulary in Images*. Subsequently, the intervention takes place six months, once per week, and individual. Finally, the measuring instruments of the first phase are reapplied. The results obtained after the intervention show a marked improvement in the understanding of the language, increasing the level of vocabulary and in the production of simple sentences, as well as a slight improvement in the articulation of speech sounds.

*Keywords:* language delay, listening comprehension, oral communication, speech therapy.

Teniendo en cuenta los hitos del desarrollo del lenguaje oral, el presente trabajo pretende ensalzar la importancia de la detección e intervención precoz de los trastornos del lenguaje. Pudiendo así aprovechar la plasticidad cerebral y capacidad de aprendizaje que se produce en la primera infancia (Carratalá e Ilieva, 2016; Escorcía, García, Orcajada y Sánchez, 2016).

Además, sabiendo que dichas alteraciones son un factor de riesgo para futuras dificultades sociales y académicas, la intervención temprana contribuirá a prevenirlas y evitará la consolidación de las ya existentes (Domeniconi y Gràcia, 2018).

Para ello, no sólo el logopeda cumple un papel relevante, sino que la familia y el colegio son fundamentales.

Conociendo la rutina de las familias, sus experiencias, sus prioridades y necesidades en relación al niño, se podrán potenciar los efectos de la intervención. Asimismo, para el progreso y el aprendizaje del niño es esencial incidir en la calidad de las interacciones entre los adultos y los niños en su día a día (Espe-Sherwindt y Serrano, 2016; Mahoney y Nam, 2011).

En esta línea García-Sánchez, Escorcía, Sánchez-López, Orcajada y Hernández-Pérez (2014) afirman que “los niños aprenden mejor cualquier habilidad que sea practicada reiteradamente dentro de sus rutinas, sus actividades diarias y con las personas que quieren”.

Por otra parte, uno de los problemas que se identifican con más frecuencia durante la educación infantil son los relacionados con el desarrollo del lenguaje.

Concretamente, constituye una de las finalidades del sistema educativo que se recoge en los objetivos generales del currículo escolar. Por tanto, en la práctica educativa es primordial la detección temprana de cualquier niño que presente un trastorno del lenguaje para poder responder a las necesidades de este. Facilitando el acceso de estos niños al currículo, promoviendo acciones individualizadas y proporcionando los medios necesarios, desde una perspectiva inclusiva que favorezca su desarrollo (Moran, Vera y Morán, 2017).

Además, se ha demostrado que estos niños desde que inician la escolaridad y su entorno exige mayor autorregulación, se incrementan las posibilidades de sufrir alteraciones sociales, conductuales y emocionales. Aproximadamente uno de cada cuatro niños los sufre (Baixauli-Fortea, Roselló-Miranda y Colomer-Diago, 2015; Benner, Nelson y Epstein, 2002).

Estos niños muestran dificultades para seguir una conversación o presentan problemas para la interacción social. También se ha demostrado que interactúan menos tiempo en comparación con sus compañeros de desarrollo típico, tienen mayor dificultad para acceder a una

interacción que ya se ha iniciado, sus intentos comunicativos son, con frecuencia, ignorados por sus compañeros, pocas veces responden a preguntas o comentarios de otros, tienden a dirigirse a adultos en lugar de niños de su edad, etc. Estas limitaciones pueden desencadenar conductas como la introversión, el aislamiento, mayor dependencia del adulto y frenar el aprendizaje en el aula (Acosta, Hernández y Ramírez, 2018; Baixauli-Fortea et al. 2015).

En relación a la intervención temprana en los retrasos del lenguaje y las alteraciones conductuales y sociales, Snowling, Bishop, Stothard, Chipchase y Kaplan (2006) encontraron que los niños cuyo retraso en el lenguaje se había resuelto antes de los 5 años, a los 15 alcanzaban resultados similares a los del grupo control en medidas de funcionamiento conductual y social.

Por otro lado, hay otros autores que aseguran que las habilidades discursivas constituyen un excelente predictor, no solo del posterior desarrollo lingüístico, sino también del rendimiento académico, de la autoestima, del desarrollo socioemocional, y, en consecuencia, del éxito escolar (Acosta et al. 2018).

En definitiva, en algunos casos, es previsible que la intervención temprana por parte de un logopeda sea suficiente para lograr una mayor eficacia comunicativa, previniendo así las repercusiones del trastorno lingüístico tanto en el ámbito académico como socioemocional (Baixauli-Fortea et al. 2015).

En base a lo anteriormente expuesto, el objetivo principal de este trabajo fue desarrollar una intervención centrada en el desarrollo de la comprensión y expresión oral de una niña de tres años, con dificultad para la comprensión oral, bajo nivel de vocabulario, escasa producción de frases simples y con dificultades articulatorias.

## **Método**

### **Participantes**

En el presente estudio participó una niña de tres años derivada por el equipo de Atención Temprana del *Hospital Materno Infantil de A Coruña*, con un retraso severo del lenguaje.

Fueron descartados déficits visuales y auditivos, así como discapacidad intelectual que pudieran interferir en su correcto desarrollo.

Asiste a un colegio concertado en el que cursa 4º de Educación Infantil siguiendo un currículo ordinario, pero recibiendo apoyo por parte de la profesora de Audición y Lenguaje (A.L.) y la Pedagoga Terapéutica (P.T.).

## ESTIMULACIÓN DEL LENGUAJE ORAL: RETRASO SEVERO DEL LENGUAJE

Contando con el consentimiento informado de los padres se aplicaron las pruebas necesarias para la evaluación y posterior intervención.

### **Instrumentos**

- *Prueba de Lenguaje Oral de Navarra Revisada (PLON-R)* para tres años (Aguinaga, Armentia, Fraile, Olangua y Uriz, 2004). Mediante esta prueba se establece una comparativa con los niños de su edad en los tres niveles del lenguaje (forma, contenido y uso).
- *Escalas de Desarrollo del Lenguaje de Reynell-III* (Edwards et al. 1997). Con este test se pretenden identificar dificultades de comprensión de las estructuras lingüísticas.
- *Peabody Test de Vocabulario en Imágenes (PPVT-III)* (Dunn y Arribas, 2006). Con la finalidad de conocer su nivel de vocabulario.
- Recogida de muestras de habla dirigida, empleando la lámina del parque del *PLON-R*.

A través de estos instrumentos se tomaron medidas previas a la intervención, que fueron repetidas tras seis meses de trabajo.

Durante la fase de intervención se emplearon materiales como: *Loto de acciones: material de reeducación logopédica* (Monfort M., Sánchez y Quirós, 1988), *Logo-kit* (Monfort A., Juárez y Monfort I., 2008), *El niño que habla* (Monfort M. y Juárez, 2004).

### **Procedimiento**

En primer lugar, se realiza una anamnesis completa de la que se extraen los datos referentes al transcurso del embarazo y parto, el desarrollo del lenguaje desde las primeras palabras a la actualidad, la autonomía y el desarrollo motriz, así como los antecedentes familiares con patologías similares.

Durante tres sesiones individuales de una duración aproximada de 45 minutos, se ha realizado la evaluación pertinente. Tras la valoración inicial y con los resultados obtenidos se inició la intervención. La niña asiste a las sesiones una vez por semana, durante 45 minutos y de manera individual.

Los objetivos específicos de trabajo fueron los siguientes:

- Denominar objetos comunes y poder clasificarlos según el lugar donde se encuentran (baño, cocina, habitación, etc.) para aumentar el nivel de vocabulario y facilitar la comprensión oral.



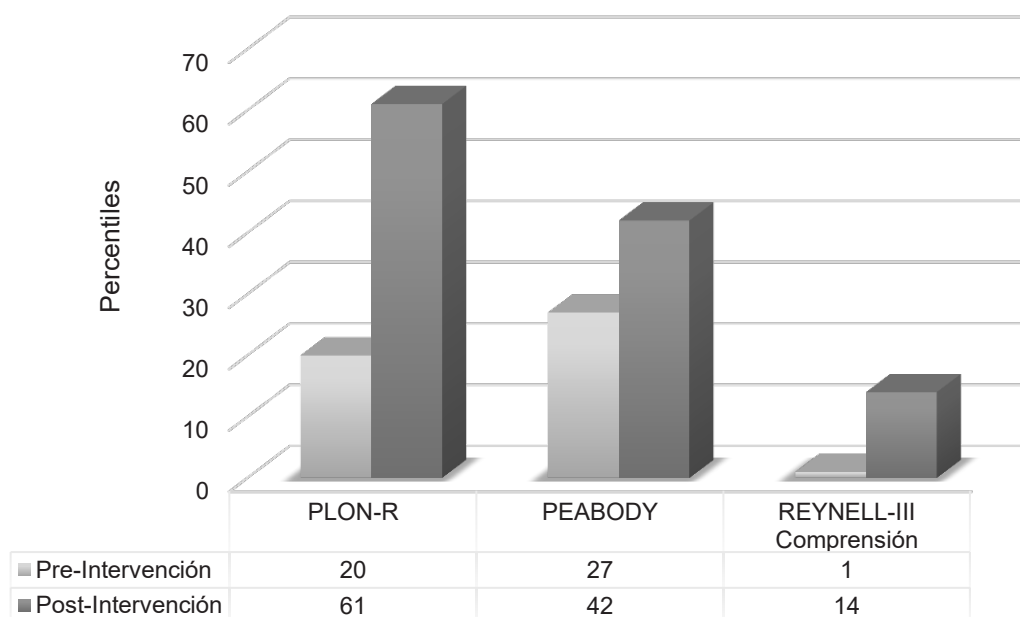
- Reconocer y expresar acciones básicas (tocar, guardar, pintar, jugar, comer, beber, dar, etc.) que desconocía hasta ese momento.
- Asociar relaciones espaciales (arriba/abajo, dentro/fuera, etc.) y poder llevar a cabo instrucciones verbales simples.
- Estimular el uso de frases simples para expresar sus necesidades o vivencias.

Durante estos meses se mantiene una relación directa con la familia de la niña permitiendo que el trabajo realizado durante las sesiones se refuerce en casa. Para ello se han adaptado los materiales de trabajo a la rutina familiar y se han tenido en cuenta las demandas de la niña en la vida diaria.

Finalmente, tras seis meses de intervención, se vuelven aplicar los instrumentos de medida para analizar los avances producidos en este transcurso de tiempo.

### Resultados

En primer lugar, se comprobó si existían diferencias significativas entre las puntuaciones iniciales y finales obtenidas en las pruebas estandarizadas.



*Figura 1.* Comparación de las puntuaciones percentiles obtenidas en la fase de evaluación inicial y final en las pruebas *PLON-R*, *Peabody* y *Escala de Comprensión Reynell-III*.

Respecto al cribado del lenguaje oral, tras la intervención, las puntuaciones obtenidas sitúan a la niña en la media respecto a su grupo de edad. El nivel de vocabulario también se aproxima a la media. La comprensión, aunque continúa por debajo del promedio se puede

## ESTIMULACIÓN DEL LENGUAJE ORAL: RETRASO SEVERO DEL LENGUAJE

observar un avance positivo. Teniendo en cuenta la edad de la niña durante la valoración inicial y final, las edades equivalentes obtenidas se exponen en la tabla 1. En esta tabla puede observarse el aumento de vocabulario reduciéndose los meses de retraso 4 respecto a su edad cronológica y aumentando la comprensión oral disminuyendo el retraso a 9 meses.

Tabla 1

*Edades equivalentes obtenidas en las pruebas de vocabulario Peabody y en la Escala de Comprensión Reynell-III*

	Edad cronológica	Peabody Edad equivalente	Reynell-III Edad equivalente
Evaluación inicial	3 años y 3 meses	2 años y 9 meses	1 año y 9 meses
Evaluación final	3 años y 9 meses	3 años y 5 meses	3 años

Finalmente, se han comparado las muestras de habla recogidas en ambas evaluaciones en la prueba de cribado *PLON-R*. Mediante su análisis se comprueba una mejoría significativa en los aspectos fonológicos y morfosintácticos. Evidenciándose una disminución de hasta el 20% de los errores articulatorios. También se produce un avance significativo en la expresión oral. Inicialmente produce sustantivos predominantemente y apenas emite frases simples, sin embargo, en la muestra de habla posterior a la intervención se recogen múltiples frases de tres a cuatro palabras. Cabe destacar que las frases recogidas presentan errores morfosintácticos, tales como: uso inadecuado de flexiones nominales de género y número, dificultades en flexiones verbales de persona, tiempo y modo u omisiones del sujeto.

Asimismo, se produce un aumento significativo en la capacidad para repetir frases. En la valoración inicial tan sólo repite el último elemento de la frase escuchada y tras la intervención es capaz de repetir hasta 5 elementos de una frase.

Cabe destacar que todos los avances producidos han sido constatados con la familia de la niña y la escuela.

### **Discusión y conclusiones**

El presente trabajo ratifica la importancia de realizar una intervención temprana en cuanto se detectan alteraciones del lenguaje.

Los resultados de esta intervención muestran avances significativos en tan sólo seis meses de intervención, que han proporcionado las herramientas necesarias para continuar el desarrollo del lenguaje oral, tanto expresivo como comprensivo.

En este tiempo se produce un aumento significativo de la adquisición léxica que al mismo tiempo le ha ayudado a mejorar la comprensión oral, y ha incrementado exponencialmente el uso de frases simples.

Resultados que pueden contribuir a prevenir futuras alteraciones sociales, conductuales y emocionales, que hasta el momento no se habían producido (Baixauli-Fortea et al. 2015; Snowling et al. 2006), así como evitar mayores dificultades académicas (Moran et al. 2017).

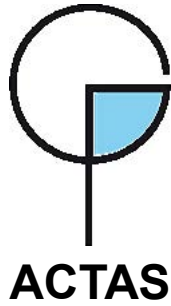
De acuerdo con la literatura revisada, se confirma la necesidad de incluir a la familia como parte esencial del tratamiento del lenguaje, que ayude a afianzar las habilidades comunicativas necesarias para su desarrollo (Domeniconi y Gràcia, 2018; Espe-Sherwindt y Serrano, 2016; García-Sánchez et al. 2014; Mahoney y Nam, 2011).

### Referencias

- Acosta, V. M., Hernández, N.V., y Ramírez, G. (2018). La intervención en habilidades narrativas en alumnado con dificultades del lenguaje. Una oportunidad para el trabajo colaborativo entre logopedas, profesorado y familias. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología* 38(2), 41-44. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2018.03.001>
- Aguinaga, G. L., Armentia, M., Fraile, A., Olangua, P., y Uriz, N. (2005). *Prueba de Lenguaje Oral de Navarra-Revisada (PLON-R)*. Madrid: TEA
- Baixauli-Fortea, I., Roselló-Miranda, B., y Colomer-Diago, C. (2015). Relaciones entre trastornos del lenguaje y competencia socioemocional. *Revista de Neurología*, 60(1), 51-56. <https://doi.org/10.33588/rn.60s01.2014564>
- Benner, G., Nelson, R., y Epstein, M. (2002). Language skills of children with EBD: A literature review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(1), 43-56. <https://doi.org/10.1177/106342660201000105>
- Carratalá, E., e Ilieva, K. (2016). Variables familiares relacionadas con el desarrollo cognitivo y comunicativo en el primer ciclo de educación infantil. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 3(1), 31-36.
- Domeniconi, C., y Gràcia, M. (2018). Efectos de una intervención siguiendo el modelo enfocado en la familia para promover avances en el desarrollo del lenguaje de los niños. *Revista de Investigación en Logopedia*, 8(2), 165-181. <https://doi.org/10.5209/rlog.58734>
- Dunn, L. M., y Arribas, D. (2006). *Peabody, test de vocabulario en imágenes*. Madrid: TEA.
- Edwards, S., Fletcher, P., Garman, M., Hughes, A., Letts, C. y Sinka, I. (1997). *Escalas de desarrollo del lenguaje de Reynell*. Great Britain: Psymtec.

## ESTIMULACIÓN DEL LENGUAJE ORAL: RETRASO SEVERO DEL LENGUAJE

- Escorcía, C. T., García, F. A., Orcajada, N., y Sánchez, M. C. (2016). Perspectiva de las prácticas de atención temprana centradas en la familia desde la logopedia. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 36(4), 170-177. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2016.07.002>
- Espe-Sherwindt, M., y Serrano, A. M. (2016). It takes two: The role of family-centered practices. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 36(4), 162-169. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2016.07.006>
- García-Sánchez, F. A., Escorcía, C. T., Sánchez-López, M. C., Orcajada, N., y Hernández-Pérez, E. (2014). Atención Temprana centrada en la familia. *Siglo Cero*, 45(3), 6-27.
- Mahoney, G., y Nam, S. (2011). The parenting model of developmental intervention. *International Review of Research in Developmental Disabilities*, 41, 73-126. <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-386495-6.00003-5>
- Monfort, M. y Juárez, A. (2004). *El niño que habla*. Madrid: CEPE.
- Monfort, M., Juárez, A. y Monfort, I. (2008). *Logo-kit*. Madrid: Entha Ediciones.
- Monfort, M., Sánchez, A. J., y Quirós, J. M. S. (1988). *Loto de acciones: memory fonético: material de reeducación logopédica*. Madrid: CEPE.
- Moran, M. R., Vera, L. Y., y Morán, M. R. (2017). Los trastornos del lenguaje y las Necesidades Educativas Especiales. Consideraciones para la atención en la escuela. *Revista Universidad y Sociedad*, 9(3), 191-197.
- Snowling, M. J., Bishop, D. V. M., Stothard, S.E., Chipchase, B., y Kaplan, C. (2006). Psychosocial outcomes at 15 years of children with a preschool history of speech-language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(8), 759-765. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01631.x>



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Estimulación de la conciencia fonológica a través del programa Lole en el  
síndrome de Down

Phonological awareness stimulation through the Lole in Down syndrome

Tania Otero (0000-0002-3913-700X), Montserrat Durán-Bouza (0000-0001-9253-0719)

Universidade da Coruña

Nota de los autores

Montserrat Durán Bouza. Facultad de Ciencias de la Educación, Campus de Elviña 15071 (A  
Coruña) - España. Email: montserrat.duran.bouza@udc.es

## Resumen

El objetivo principal de este trabajo fue llevar a cabo un entrenamiento en conciencia fonológica en una niña de 7 años con síndrome de Down, con el fin de mejorar esta habilidad y facilitar el aprendizaje de la lectoescritura. El estudio se desarrolló en tres fases. En la primera fase se evaluó la conciencia fonológica a través de la prueba *Evaluación del Lenguaje Oral y Lenguaje Escrito –LolEva-*, se recogieron datos del lenguaje oral mediante la *Prueba de Lenguaje Oral de Navarra Revisada -PLON-R-* y del lenguaje comprensivo y expresivo a través de las *Escalas de Desarrollo del Lenguaje de Reynell-III*. A continuación, la fase de entrenamiento tuvo una duración de 8 sesiones, en las que se llevaron a cabo diversas actividades incluidas en el programa de intervención del *Lenguaje Oral al Lenguaje Escrito –Lole-*. Una vez finalizado el entrenamiento, se tomaron de nuevo medidas de conciencia fonológica a través de la prueba *LolEva*. Los resultados obtenidos tras el entrenamiento mostraron un avance en las tareas de identificación de sílaba inicial y adición de la sílaba inicial y final. Por lo tanto, este trabajo apoya los resultados de investigaciones previas en las que se muestra la importancia de una intervención directa sobre la conciencia fonológica en niños/as con síndrome de Down.

*Palabras clave:* conciencia fonológica, desarrollo de la lectoescritura, intervención, síndrome de Down.

## Abstract

The main aim of this work was to carry out training in phonological awareness in a 7-year-old girl with Down syndrome in order to improve this ability and facilitate the learning of reading and writing. The study took place in three phases. In the first phase phonological awareness assessed through the *LolEva Oral and Written Language Test*, oral language was collected by the screening test *PLON-R*, and comprehensive and expressive language through the *Scales Development Language Reynell-III*. Subsequently, the training phase lasted 8 sessions, which were used activities, included in the program of intervention *Oral language to written language -Lole-*. In the last phase of assessment after the intervention were taken measures phonological awareness through the *LolEva* test again. The results obtained after training showed progress in tasks of initial syllable identification, and initial and final syllable adding. Therefore, this study supports the results of previous research in which the importance of direct intervention on phonological awareness in children with Down syndrome is shown.

*Keywords:* Down syndrome, phonological awareness, reading development, speech therapy.

## ESTIMULACIÓN CONCIENCIA FONOLÓGICA: SÍNDROME DE DOWN

Aunque existen varias definiciones acerca de la conciencia fonológica, podría decirse siguiendo a Delgado y Sancho (2014), que se trata de la capacidad para reflexionar sobre los elementos fonológicos estructurales, componentes formales del lenguaje oral, y manipularlos. Incluye la habilidad para operar con los segmentos de las palabras, esto es, segmentar las unidades más pequeñas, tales como sílabas, sonidos, fonemas o unidades intrasilábicas (análisis fonológico), al mismo tiempo que la habilidad para crear nuevas unidades superiores a partir de los segmentos aislados más pequeños (síntesis fonológica).

Los niños con síndrome de Down muestran una clara dificultad en la conciencia fonológica (Cleave, Bird y Bourassa, 2011). Algunos autores argumentan que las representaciones fonológicas surgen como consecuencia del desarrollo del vocabulario. De esta forma, relacionan las limitaciones en el desarrollo del vocabulario con débiles habilidades en conciencia fonológica (Naess, 2016). Mientras que otros relacionan la intervención en este área con la mejora de las dificultades del habla (van Bysterveldt y Gillon, 2014; van Bysterveldt, Gillon y Foster-Cohen, 2014).

Además, cabe destacar que la intervención en la conciencia fonológica en niños con síndrome de Down fue un tópico que despertó un interés emergente dentro de la investigación educativa, entre otras razones porque su desarrollo se asocia con la adquisición del lenguaje oral y de la lectura (Rodríguez, Santana y Caballero, 2011).

Numerosos estudios sugieren que la ausencia de conciencia fonológica es un factor explicativo de las dificultades de aprendizaje en el proceso de adquisición de la lectura y de la escritura. De esta manera, consideran que pueden tener consecuencias a largo plazo sobre el desarrollo lector, revelando que la conciencia fonológica es uno de los predictores más poderosos de la capacidad lectora (Márquez y de la Osa Fuentes, 2003; Naess, 2016).

De ahí la importancia de incorporar actividades para estimular la conciencia fonológica en niños que experimentan dificultades en este aprendizaje y que acceden con más problemas a las representaciones fonológicas.

Por este motivo, el objetivo principal de este estudio fue comprobar si el entrenamiento en conciencia fonológica de una niña de 7 años con síndrome de Down, podría favorecer el desarrollo de esta habilidad, así como el aprendizaje de la lectoescritura.

## Método

### Participantes

En el estudio participó una niña de 7 años y 11 meses de edad diagnosticada de síndrome de Down. Actualmente, está repitiendo 1º curso de Educación Primaria en un colegio público de A Coruña.

Los datos facilitados por los padres indican que tanto el pedagogo terapeuta como la maestra de audición y lenguaje están estimulando el aprendizaje de la lectura.

Para realizar el presente trabajo se contó con el consentimiento informado de los padres.

### Instrumentos

En la evaluación previa al entrenamiento y al finalizar el mismo se emplearon los siguientes instrumentos:

- *Prueba de Lenguaje Oral de Navarra- Revisada (PLON-R)* (Aguinaga, Armentia, Fraile, Olangua y Uriz, 2005)
- *Escalas de Desarrollo del Lenguaje de Reynell-III* (Edwards et al., 1997);
- *Evaluación del Lenguaje Oral y Lenguaje Escrito (LolEva)* (Peralbo et al., 2015).

Por lo que respecta a la fase de intervención, se emplearon varias actividades del material de intervención del programa del *Lenguaje Oral al Lenguaje Escrito (Lole)* (Mayor y Zubiauz, 2011).

### Procedimiento

El trabajo se llevó a cabo en tres fases que se desarrollaron a lo largo de tres meses: evaluación previa al entrenamiento, entrenamiento en conciencia fonológica y evaluación final al concluir el entrenamiento. Durante este tiempo la niña acudía a una sesión de logopedia de 45 minutos una vez a la semana.

La evaluación previa se llevó a cabo durante 5 sesiones, por lo tanto, tuvo una duración de 3 horas y 45 minutos, en las que se aplicaron las pruebas de evaluación indicadas en el apartado de instrumentos.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en la evaluación inicial se planteó un entrenamiento durante 2 meses, con una sesión semanal (8 sesiones en total), dirigido a estimular las habilidades fonológicas precursoras de la posterior adquisición de la lectura. Para lograr este objetivo se aplicaron diversas actividades de las unidades del programa del *Lenguaje Oral al*



## ESTIMULACIÓN CONCIENCIA FONOLÓGICA: SÍNDROME DE DOWN

*Lenguaje Escrito (Lole)* (Mayor y Zubiauz, 2011). Todas las actividades se presentaron siguiendo una dificultad creciente con el fin de favorecer el aprendizaje de los contenidos.

En la tabla 1 se recogen los objetivos terapéuticos específicos, así como las actividades empleadas en cada una de las sesiones.

Tabla 1

*Objetivos terapéuticos específicos y distribución de las actividades por sesiones*

Sesión	Objetivos	Actividades
1º	Reconocimiento rima	Buscar pareja
2º	Reconocimiento rima e identificación sílabas	Cuento La familia Nana y El tren de las palabras
3º	Identificación de sílabas	El bralapa
4º	Identificación de sílabas	El balasi
5º	Identificación de sílaba inicial y final	El corro de las sílabas (1) y (2)
6º	Adición de sílaba inicial	El idioma de los marcianos (1)
7º	Omisión de sílaba inicial	La marioneta come-sílaba (1)
8º	Adición y omisión de sílaba final	El idioma de los marcianos (2) y La marioneta come-sílabas (2)

Al finalizar el entrenamiento, solamente se empleó el LolEva y, concretamente, las subpruebas relacionadas con los objetivos específicos planteados.

### Resultados

Los resultados obtenidos en el *PLON-R* para 3 años indicaron que, en relación al desarrollo del lenguaje característico de este nivel de edad, la niña necesitaba mejorar respecto a la forma, mientras que en contenido y en uso obtuvo puntuaciones que reflejaron un desarrollo dentro de lo considerado normal.

Sin embargo, sus puntuaciones en el nivel de 4 años son deficitarias tanto en forma como en contenido. Por lo tanto, presentaba un nivel de desarrollo del lenguaje muy por debajo de su edad cronológica.

Los resultados en las *Escalas de Desarrollo del Lenguaje Reynell-III* fueron similares, pues se obtuvo una edad equivalente de 2 años y 10 meses para la comprensión verbal y de 2 años y 7-8 meses para la expresión oral.

Realizando un análisis comparativo de las puntuaciones obtenidas en conciencia fonológica, los resultados revelan que la niña obtuvo mejores puntuaciones tras la intervención en identificación de sílaba inicial y adición de sílaba inicial y final. Manteniendo las mismas puntuaciones en el resto de variables: reconocimiento de la rima, identificación de sílaba final y omisión de sílaba inicial y final, tal como se muestra en la siguiente figura.

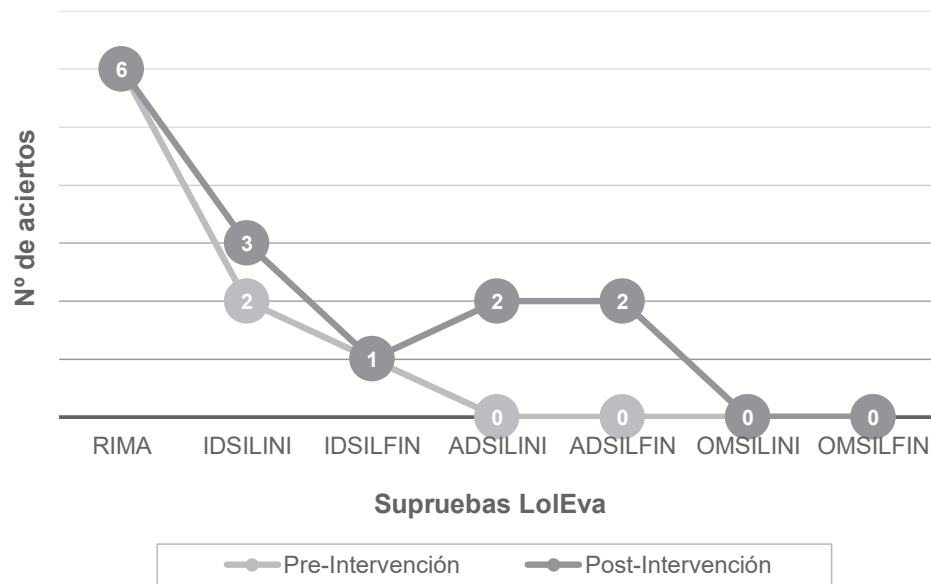


Figura 1. Comparación de las puntuaciones obtenidas en las dos fases de evaluación en las subpruebas del *LolEva* (conciencia fonológica).

### Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos en este trabajo tras el entrenamiento en conciencia fonológica en una niña de 7 años con síndrome de Down coinciden con los de estudios previos, ya que evidencian que el entrenamiento basado en actividades dirigidas a estimular esta actividad es altamente eficaz, a pesar de que en este caso fue un corto período de intervención (Cleave et al. 2011, Naess, 2016; van Bysterveldt et al. 2014). Concretamente, se obtuvieron resultados positivos en identificación de la sílaba inicial y en adición de la sílaba inicial y final.

El análisis de los resultados también puso de manifiesto que la niña no presentaba dificultades en la identificación de la rima, lo que contrasta con los datos de la literatura científica que indican que suele ser una de las variables más afectadas en niños con Síndrome de Down (Naess, 2016, van Bysterveldt y Gillon, 2014).

Finalmente, se observó, en consonancia con los estudios previos, que a pesar de que los niños con síndrome de Down parten de habilidades de conciencia fonológica más débiles, tras el entrenamiento se producen mejoras considerables, lo cual facilitará el desarrollo de la lecto-escritura (Cleave et al. 2011; Naess, 2016).

Por lo tanto, este trabajo evidencia la importancia de una intervención directa sobre la conciencia fonológica en niños con síndrome de Down.

## Referencias

- Aguinaga, G., Armentia, M. L., Fraile, A., Olangua, P., y Uriz, N. (2005). *Prueba de Lengua Oral de Navarra-Revisada*. Madrid: TEA.
- Cleave, P. L., Bird, E. K. R., y Bourassa, D. C. (2011). Developing phonological awareness skills in children with Down syndrome. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 35(4), 332-343.
- Delgado, M. P. N., y Sancho, M. S. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y Habla*, (18), 72-92.
- Edwards, S., Fletcher, P., Garman, M., Hughes, A., Letts, C., y Sinka, I. (1997). *Escalas de desarrollo del lenguaje de Reynell*. Great Britain: Psymtec.
- Márquez, J., y de la Osa Fuentes, P. (2003). Evaluación de la conciencia fonológica en el inicio lector. *Anuario de psicología*, 34(3), 357-370.
- Mayor, M<sup>a</sup> A. y Zubiauz, B. (2011). *Del lenguaje oral al lenguaje escrito. Programa para el desarrollo de la conciencia fonológica y la preparación a la lectura*. Madrid: TEA.
- Næss, K. A. B. (2016). Development of Phonological Awareness in Down Syndrome: A Meta-Analysis and Empirical Study. *Developmental Psychology*, 52(2), 177-190. <https://doi.org/10.1037/a0039840>
- Peralbo, M., Mayor, M. Á., Zubiauz, B., Risso, A., Fernández-Amado, M. L., y Tuñas, A. (2015). The loleva oral and written language test: Psychometric properties. *The Spanish journal of psychology*, 18. <https://doi.org/10.1017/sjp.2015.15>
- Rodríguez, V. M., Santana, A. M<sup>a</sup>., y Caballero, M. Á. (2011). Intervención sobre la conciencia fonológica en sujetos con trastorno específico del lenguaje en contextos inclusivos: posibilidades y limitaciones. *Revista de pedagogía*, 63(3), 9-22.
- van Bysterveldt, A., y Gillon, G. (2014). A descriptive study examining phonological awareness and literacy development in children with Down syndrome. *Folia Phoniatica et Logopaedica*, 66(1-2), 48-57. <https://doi.org/10.1159/000364864>
- van Bysterveldt, A., Gillon, G., y Foster-Cohen, S. (2014). A phonological awareness intervention case study of a child with Down syndrome. *Speech, Language and Hearing*, 17(1), 25-36. <https://doi.org/10.1179/2050572813y.0000000024>



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Desenvolver a Consciência metalinguística: 3 instrumentos possíveis

Developing the metalinguistic awareness: 3 possible instruments

\*Ana Paula Couceiro Figueira, <https://orcid.org/0000-0001-5998-3046>

\*\*Célia Ribeiro, <https://orcid.org/0000-0002-1000-6890>

\*\*\*Maria Antonietta Pinto, [https://www.researchgate.net/profile/Maria\\_Pinto15](https://www.researchgate.net/profile/Maria_Pinto15)

\*\*\*\*Sofia Campos <https://orcid.org/0000-0002-4696-3537>

\*Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal

\*\*Universidade Católica Portuguesa, pólo de Viseu

\*\*\*Universidade de La Sapienza, Roma, Itália

\*\*\*\*Escola superior de saúde. Instituto politécnico de Viseu

Nota dos autores

Apcouceiro@fpce.uc.pt

#### Resumo

Pretendemos operacionalizar o constructo consciência metalinguística e apresentar três testes (THAM's, testes de habilidades metalinguísticas), provas ou recursos, que permitem analisar esta competência. Dado que consideramos esta capacidade importante e passível de ser promovida desde a infância, a proposta aventa ferramentas para três faixas etárias distintas: para crianças, o THAM-1, para adolescentes, o THAM-2 e para adultos, o THAM-3. Estes recursos são adaptações para o português europeu dos MAT's (acrónimo de *Metalinguistic Awareness Tests*), originais em versão italiana, de Pinto (cf. Matel project), com versões em várias línguas, mundialmente disseminados (cf. Projeto MATEL), mesmo por via de um projeto europeu, MATEL. Ao nível nacional, já se encontram em circulação, pela publicação de um livro, estando em curso diversas investigações.

*Palavras-chave:* consciência metalinguística; avaliação; intervenção.

#### Abstract

We intend to operationalize the construct metalinguistic awareness and present three tests (THAMs, tests of metalinguistic abilities), tests or resources that allow to analyze this competence. Given that we consider this capacity important and amenable to promotion from childhood, the proposal offers tools for three different age groups: for children, THAM-1, for adolescents, THAM-2 and for adults, THAM-3. These resources are adaptations to the European Portuguese of MAT's, original in Italian version, of internationally recognized authors, with versions in several languages, worldwide disseminated, even by way of a project European, MATEL. At the national level, they are already in circulation, by the publication of a book, and there are several investigations.

*Keywords:* metalinguistic awareness; assessment; intervention.

## CONSCIÊNCIA METALINGUÍSTICA: 3 INSTRUMENTOS POSSÍVEIS

A quantidade e multiplicidade de estudos linguísticos e psicolinguísticos analisados até agora revelam uma grande variabilidade terminológica e semântica na abordagem deste constructo complexo que é a consciência metalinguística (Figueira & Pinto, 2018). No entanto, podemos falar de consciência metalinguística quando estão reunidas as três condições seguintes: 1) o indivíduo sabe separar o significante do significado e analisar as relações de dependência, semelhança e diferença que ligam os signos uns aos outros, em termos de forma e de conteúdo; 2) é capaz de segmentar os signos linguísticos em sílabas e morfemas relevantes; e 3) sabe diferenciar as características dos signos que pertencem a um determinado código e as utilizações individuais e sociais deste código (Figueira & Pinto, 2018). Dada a pertinência do desenvolvimento destas capacidades, há necessidade de as analisar e promover. Neste sentido, são propostos três testes, um para cada faixa etária distinta: crianças, adolescentes e adultos. Testes que para além de serem utilizados enquanto instrumentos de avaliação podem funcionar enquanto ferramentas de intervenção. Estes testes configuram-se como estratégias úteis no todo ou em parte, para educadores, professores, psicólogos e clínicos, para identificação e intervenção ao nível da consciência metalinguística (Figueira & Pinto, 2018).

### **Metodologia**

É apresentada a arquitetura dos três testes de avaliação/intervenção ao nível da consciência metalinguística (Figueira & Pinto, 2018).

### **Resultados**

O THAM-1 é um instrumento de medida da consciência metalinguística através de várias habilidades metalinguísticas. É concebido para a faixa etária dos 4-6 anos inclusive, ou, em termos institucionais, para as fases escolares de transição entre o jardim-de-infância e a escolaridade básica, na maioria dos países ocidentais. É composto por 7 provas, subdivididas em dois grupos: um contém cinco provas de natureza metalinguística geral (MLG); o outro, com duas provas, que avalia as capacidades ou habilidades metalinguísticas mais específicas (MLE). A distinção entre os dois grupos (MLG e MLE) é feita com base nos critérios seguintes: no grupo MLG, *a reflexão sobre sinais é subordinada à ação recíproca das relações sintagmáticas e paradigmáticas e do significado lexical e gramatical que veiculam*. A natureza metalinguística reside na solicitação de reflexão a propósito das operações; no grupo MLE, por outro lado, a estrutura e a função dos sinais são colocados em primeiro plano, incidindo o foco nos grafemas mais enquanto objeto de conhecimento do que enquanto veículo de significado. Mais do que apenas avaliar o grau de

familiaridade das crianças com diferentes tipos de convenções que regulam a escrita e a leitura, estas provas avaliam a compreensão da função de oposição que se estabelece entre cada grafema relativamente a todos os outros que revelam afinidade com ele. Apesar das diferenças mencionadas anteriormente, os dois grupos estão relacionados, na medida em que ambos medem a capacidade para refletir sobre determinados tipos de significados, ainda que a níveis diferentes.

Ainda, há a considerar a continuidade vertical nos três THAM's (além da especificidade desenvolvimental e/ou linguística de cada teste). Os denominadores comuns são: o Nível 0: o sujeito ignora o conflito metalinguístico que lhe é apresentado, ou não dizendo nada, ficando em silêncio, ou repetindo simplesmente o item ou parte do item, ou dizendo que não sabe ou dando justificações tautológicas do tipo “é assim porque é assim”; o Nível 1: o sujeito percebe parcialmente o conflito mas não o resolve verdadeiramente ou completamente; o Nível 2: o sujeito percebe completamente a essência do conflito, equaciona sistematicamente os elementos pertinentes do problema colocado e resolve-o com mestria.

Grupo de provas MLG: composto por cinco provas, cada uma composta por um número variável de itens (entre oito e dez): 1.G) Correção da Ordem das Palavras: 9 itens. É pedido à criança que reordene ou reorganize frases em que existem anomalias na colocação de 3 elementos: a) o artigo, b) o verbo, e c) o advérbio de negação; 2.G) Avaliação da Extensão das Palavras: tem 12 itens; 3.G) Segmentação Lexical: Analisa a capacidade para reconhecer e quantificar o número de palavras numa frase; 4.G) Prova de Rimas: inclui oito itens. Analisa a capacidade para perceber semelhanças fonéticas entre palavras; 5.G) Substituição de Palavras. É pedido à criança que substitua uma determinada palavra por outra. O grupo de provas MLE é composto por duas provas: 1.E) Identificação de Palavras, Letras e Números Escritos, composta por 9 itens; 2.E) Morfologia e Função de Símbolos Escritos. Avalia a capacidade para reconhecer a legibilidade de símbolos escritos com diferentes características e funções, fora de um contexto preciso. Esta prova possui quatro partes: A) Legibilidade de Números, B) Legibilidade de Artigos, C) Legibilidade de Pontuação, D) Legibilidade de Textos.

O THAM-1 é um teste de papel e lápis que pode ser administrado de forma *individual e oral*. À exceção da prova Avaliação da Extensão de Palavras, cada item é codificado com base em três níveis traduzidos para as cotações de 0, 1, 2. A cotação total do teste é a soma das cotações obtidas para cada item.

## CONSCIÊNCIA METALINGUÍSTICA: 3 INSTRUMENTOS POSSÍVEIS

Quanto ao THAM-2, é um instrumento de avaliação da consciência metalinguística, para crianças dos 9 aos 14 anos de idade, correspondendo, geralmente, aos últimos anos da escolaridade primária ou elementar e ao início dos estudos secundários, nos sistemas escolares da maioria dos países ocidentais. É composto por 6 provas: Compreensão, Sinonímia, Aceitabilidade, Ambiguidade, Função Gramatical e Segmentação Fonémica: 1) Compreensão, inclui seis pares de frases. A primeira frase de cada par (A) estabelece uma relação sintática, repetida na segunda frase (B), com algumas variações. A questão inicial centra-se na compreensão de uma relação semântica e gramatical específica, em ambas as frases [pergunta L], seguida de uma pergunta sobre como o sujeito chegou a essa resposta [questão ML]; 2) Sinonímia: inclui cinco pares de frases, sintaticamente diferentes, sendo quatro pares sinónimos, variando apenas na sua construção. O quinto par apresenta duas frases que aparentemente diferem apenas na sua estrutura, embora também sejam diferentes no significado ou sentido; 3) Aceitabilidade é composta por 13 itens que contêm diferentes tipos de frases incorretas; 4) Ambiguidade é composta por 7 itens, dividida em duas partes. Os 3 primeiros itens constituem a primeira parte e consiste num conjunto de frases que contêm ambiguidades ao nível semântico. A segunda parte, constituída por 4 itens, consiste num conjunto de frases que revelam ambiguidades ao nível estrutural, sintático. As ambiguidades semânticas derivam de palavras polissémicas (homónimos; homógrafas), em que os seus diferentes significados podem modificar o sentido de toda a frase, embora as funções gramaticais de todos os outros elementos permaneçam invariáveis. Pergunta-se ao sujeito que (e quantos) significados tem, ou pode ter, a palavra polissémica (homónima; homógrafa) apresentada (L); 5) Função Gramatical é composta por 12 itens: os 6 primeiros testam a compreensão das funções gramaticais do sujeito, objeto e predicado/complemento. As perguntas L, linguísticas, são voltadas para uma análise tanto da ação como dos agentes implicados. As perguntas ML que se seguem avaliam os fundamentos desta análise; 6) Segmentação Fonémica é constituída por quatro partes e estruturalmente diferente das anteriores. A diferença básica diz respeito ao nível de análise linguística: a frase e as suas restrições às relações sintagmáticas desaparecem. O sujeito analisa fonemas, sílabas e morfemas lexicais, de acordo com relações paradigmáticas. A distinção L-ML é relevante apenas em duas das quatro partes desta secção: 6.1. Semelhanças e diferenças fonológicas nos conjuntos de pares mínimos. Esta parte da prova requer não só a capacidade de reconhecer os fonemas semelhantes e diferentes, mas também a reflexão sobre o sentido das palavras que contêm os fonemas. O teste avalia a compreensão da mudança do nível de fonema para o nível de morfema; 6.2. Divisão



métrica silábica: exercício fonético-fonológico típico, que não necessita de perguntas ML; 6.3. Repetição de sons (Identificação de fonemas repetidos dentro de uma palavra); 6.4. Formação de palavras: formar palavras possíveis que podem ser obtidas através da combinação de um fonema inicial variável (escolhidos a partir de um conjunto de cinco) com um fragmento, fixo, de uma palavra.

É, igualmente, um teste de papel e lápis, que pode ser administrado individualmente ou a grupos. Para cada uma das provas, as respostas L e ML são codificadas de forma diferente e separadamente. As respostas L são cotadas de acordo com o procedimento dicotómico certo ou errado (1 ou 0 ponto). As respostas ML, por outro lado, são avaliadas item a item, de acordo com três níveis: 0, 1, e 2. A pontuação total é obtida somando-se os resultados/pontuações dos itens individuais, como já indicado para as respostas L.

As características qualitativas subjacentes aos 3 níveis ML mencionados, válidas para as cinco primeiras provas, e parcialmente para a prova Segmentação Fonémica, são os seguintes: Nível 0: Nível pré-analítico: O sujeito ainda não atingiu a capacidade de analisar a relação dos índices semânticos e gramaticais nos itens apresentados; Nível 1: Análise pertinente mas insuficiente: O sujeito utiliza um método de análise tosco, isolando, por exemplo, pelo menos, uma das pistas semântico-gramatical, ou reelaborando o conteúdo do item como uma paráfrase pertinente. A capacidade de reconstituir a arquitetura total do estímulo apresentado não está ainda desenvolvida. Os argumentos dados às respostas não são suficientes, somente parciais, para resolver a ambiguidade que a frase contém; Nível 2: Análise Pertinente e exaustiva/completa: O sujeito utiliza um método sistemático de análise, identificando todos os índices semânticos e gramaticais pertinentes no item. Deste modo, garante uma clarificação completa do problema colocado que pode ser considerada característica totalmente "meta".

O THAM-3 é um instrumento de análise e avaliação das habilidades metalinguísticas, para adolescentes e adultos, e, portanto, tem como alvo os indivíduos com idade superior a 16 anos, em situação escolar ou profissional. A população-alvo deste teste, com as características escolares e socioprofissionais, foram tidas em conta no desenvolvimento deste teste, com a finalidade de evidenciar as capacidades metalinguísticas para este grupo específico.

O teste é composto por 3 provas em que 2, Compreensão e Linguagem Figurativa, são de natureza metassemântica, enfatizando, respetivamente, as utilizações convencionais e as utilizações criativas da linguagem. A 3ª prova, Aceitabilidade, é uma prova metagramatical e

## CONSCIÊNCIA METALINGUÍSTICA: 3 INSTRUMENTOS POSSÍVEIS

metassintática: 1) Compreensão: composta por 8 itens em que cada item é constituído por duas frases. Permite a avaliação da compreensão das relações qualitativas, temporais, morfológicas e espaço-temporais. Solicita-se ao sujeito que indique se as duas frases que compõem cada item expressam o mesmo tipo de relação ou relações diferentes, tendo que justificar, posteriormente, a sua resposta; 2) Aceitabilidade: baseia-se no conhecimento do sujeito de regras gramaticais e sintáticas que são violadas num breve texto. O sujeito deverá ser capaz de reconhecer os erros (em número de 15) - de natureza morfossintática (gramaticais e sintáticos) - presentes no texto, corrigir os mesmos e, posteriormente, justificar as correções. A dimensão L consiste na capacidade de identificar e corrigir esses erros, de modo a obter a solução completa e correta para o problema. Os 15 erros representam os 15 itens. A dimensão ML, por outro lado, consiste na capacidade em justificar cada correção através de um duplo reconhecimento: o tipo de regra violada e as formas em que a correção se encaixa de forma adequada para o contexto da frase; 3) Linguagem Figurativa: analisa a capacidade de compreensão de vários exemplos de linguagem figurativa: metáforas, num sentido estrito, apresentadas como frases individuais, *slogans* publicitários e textos poéticos breves, para um total de seis itens (dois por cada tipologia).

O THAM-3 é igualmente um teste de papel e lápis para ser administrado de uma forma exclusivamente escrita, quer individualmente ou em grupo. Possui dois tipos de cotação: para as questões L (de Linguística) e questões ML (questões metalinguísticas), correspondente a dois tipos de conhecimento. A dimensão L apela para os conhecimentos implícitos das regras da língua portuguesa e a dimensão ML apela para conhecimentos explícitos das mesmas regras, pela solicitação da justificação da resposta dada pelo sujeito. Enquanto a dimensão L coloca a ênfase sobre a identificação ou não de um problema específico, ao nível da compreensão e da aceitabilidade, a dimensão ML remete para a qualidade da justificação quanto à pertinência e à exaustividade. Os resultados máximos L e ML, o somatório total L será  $4 + 15 + 2 = 21$ , o somatório total ML será  $16 + 30 + 12 = 58$ . Assim, Total THAM-3 =  $21 + 58 = 79$ .

### Considerações Finais

Na perspetiva dos autores (Figueira & Pinto, 2018), o que sabemos sobre consciência metalinguística?

1/ Uma criança de 4 a 6 anos já pode evidenciar habilidades metalinguísticas explícitas. Essas habilidades são ferramentas essenciais para o aluno, permitindo-lhe uma fácil integração à escola básica e às respetivas e correspondentes exigências académicas;

2/ A escolarização promove uma dupla ativação da consciência metalinguística, por um lado, fornecendo ao aluno os conhecimentos e, por outro, permitindo e requerendo a aplicação desses conhecimentos. A linguagem torna-se um meio de transmissão de conhecimento e uma ferramenta de integração do conhecimento. De outra forma, a linguagem é usada para falar de e da linguagem. A atividade metalinguística é, portanto, o cerne da escolarização entre os 9 e os 14 anos e faz parte do quotidiano dos alunos;

3/ O jovem adulto estudante e adultos profissionais enfrentam diariamente a linguagem dos meios de comunicação e da sociedade em geral, linguagem muitas vezes com expressões ambíguas e/ou específicas. A sua capacidade em decodificar a mensagem através de jogos de palavras é testada constantemente. Uma análise metalinguística é, muitas vezes, o meio ou a estratégia para desmontar múltiplos significados;

4/ A consciência metalinguística dos indivíduos bilingues é superior à dos monolingues. A aprendizagem de uma segunda língua promove, assim, o desenvolvimento da consciência metalinguística;

5/ Um baixo nível de consciência metalinguística muitas vezes explica o baixo nível de desempenho académico, escolar. É, portanto, pertinente avaliar o nível de desenvolvimento da consciência metalinguística e potenciar, remediando, caso necessário. Os testes propostos neste volume são ferramentas para esta finalidade.

Estes factos comprovam a importância da consciência metalinguística e os seus benefícios educacionais e sociais (Figueira & Pinto, 2018).

Resta ancorar na cultura educacional nos e dos diferentes contextos de ensino e de aprendizagem para que os alunos de todas as idades aproveitem ao máximo os seus benefícios.

Os recursos apresentados podem configurar ferramentas úteis para intervir ao nível deste constructo.

### **Referências**

- Culioli, A. (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et représentations*. Paris: Ophrys.
- Figueira, A. P., & Pinto, M. A. (2018). *Consciência Metalinguística: Teoria, desenvolvimento e instrumentos de avaliação*. Lisboa. Psiclínica.

## CONSCIÊNCIA METALINGUÍSTICA: 3 INSTRUMENTOS POSSÍVEIS

Pinto, M. A. (1999). *La consapevolezza metalinguistica. Teoria, sviluppo, strumenti di misurazione*. Pisa, Roma: Istituti Editoriali e Poligrafici Internazionali.

MATEL, <https://www.pintomatel.com/> e <https://www.facebook.com/MATEL-LLP-European-project-1593940834180210/?pnref=story>

Pinto, M. A. (1999). *La consapevolezza metalinguistica. Teoria, sviluppo, strumenti di misurazione*. Pisa, Roma: Istituti Editoriali e Poligrafici Internazionali.

Pinto, M. A. (sd). <http://www.editricesapienza.it/node/7561>



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Padrão de competências comunicativas de crianças com cegueira e baixa visão: Um estudo exploratório no Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Communication skills pattern of blind and low vision children: An exploratory study in the State of Rio de Janeiro, Brazil

Sara Pereira Sapage (<http://orcid.org/0000-0003-3040-2513>)\*, Eline Silva Rodrigues (<http://orcid.org/0000-0001-5116-5305>)\*, Anabela Cruz-Santos (<http://orcid.org/0000-0002-9985-8466>)\*

\*Centro de Investigação em Educação (CIEd), Universidade do Minho

Nota dos autores

Autor de contacto: Sara Pereira Sapage ([tfsarasapage@gmail.com](mailto:tfsarasapage@gmail.com))

## Resumo

A avaliação do desenvolvimento comunicativo das crianças com deficiência visual permite uma identificação e intervenção precoce. Este estudo exploratório pretende identificar o padrão comunicativo das crianças com déficit visual entre os 3 e os 7 anos de idade que frequentam uma Instituição de Referência Nacional na Educação de Pessoas com Deficiência Visual no Estado de Rio de Janeiro, Brasil. O padrão comunicativo de 23 crianças, 11 com baixa visão e 12 com cegueira, foi analisado através de uma tarefa de interação não estruturada, lúdica e exploratória de materiais adaptados, durante aproximadamente 30 minutos. Todas as interações verbais foram analisadas quanto ao número de frases, número total de palavras (NTP), número diferente de palavras (NDP) e complementada com amostras do discurso espontâneo. Os resultados obtidos neste estudo revelam que: a) as crianças mais velhas apresentam desempenho superior comparativamente às mais novas, verificando-se que a idade influencia o desempenho das crianças com deficiência visual nas medidas de NTP e NDP, b) as crianças com cegueira demonstram competências superiores em relação às crianças com baixa visão nas três medidas; c) na faixa etária dos 7 anos, as crianças com baixa visão apresentam resultados superiores às crianças com cegueira nas três medidas. Em suma, este estudo exploratório contribui para o conhecimento do padrão comunicativo que distingue as crianças com deficiência visual, o que irá permitir identificar quais destas apresentam dificuldades de linguagem.

*Palavras-chave:* avaliação, cegueira e baixa visão, linguagem, discurso

## Abstract

The assessment of the language development of visual impaired children allows early identification and intervention. This exploratory study aims to identify the communication skills pattern of children with a visual impairment between the ages of 3 and 7 and who attend a National Reference Institution for Education of Persons with Visual Impairments in the State of Rio de Janeiro, Brazil. The communication skills pattern of 23 children, 11 with low vision and 12 with blindness, was analyzed through an unstructured and playful task with adapted materials, for approximately 30 minutes. All verbal communications were examined to obtain a number of sentences, the total number of words (NTP), a different number of words (NDP) and complemented with samples of spontaneous speech. The results obtained reveal that: a) older children outperform younger children,

therefore age influences the performance of children with visual impairment in NTP and NDP measures, b) children with blindness had higher skills in relation to children with low vision in the three measures; c) in the 7-year age group, children with low vision showed better results than children with blindness in the three measures. In summary, this exploratory study contributes to the knowledge of the communication skills patterns that distinguish children with visual impairments, which will allow identifying which of these have language difficulties.

*Keywords:* assessment, blind and low vision, language, speech

A aquisição e desenvolvimento da linguagem é influenciada por experiências visuais e/ou auditivas, sendo estes fatores importantes para o desenvolvimento das funções cognitivas e da linguagem. Para as crianças com deficiência visual (DV), a linguagem é de uma relevância evidente dado ser a principal forma de interação social e mediação do processo de aprendizagem (Hindley, 2005).

As consequências da deficiência visual no desenvolvimento destas crianças são reflexo da resposta dos contextos envolventes, o grau de deficiência, a idade e a existência de outras comorbidades. Embora a interação entre estes aspetos dificulte a caracterização do desenvolvimento da linguagem desta população, é possível traçar padrões de desenvolvimento (Echeverría-Palacio, Uscátegui-Daccarett, & Talero-Gutiérrez, 2018; Hindley, 2005).

As grandes etapas de desenvolvimento linguístico das crianças com deficiência visual, principalmente as crianças com cegueira, decorrem com desfasamento temporal comparativamente aos seus pares da mesma idade sem dificuldades. Deste modo, as várias componentes da linguagem são afetadas com maior evidência nas fases iniciais de aquisição. A falta de leitura labial pode resultar num atraso na aprendizagem do ponto articulatório de alguns fonemas e consequente atraso no desenvolvimento fonológico destas crianças. A falta de um referencial visual pode também adiar a aquisição de conceitos e, conseqüentemente, o desenvolvimento morfológico e sintático. As dificuldades semânticas mais usuais devem-se ao atraso na aquisição do pronome pessoal e ao uso menos frequente de termos como “ver” ou “olhar”, bem como termos espaciais. Deste modo, embora possa existir um atraso inicial no uso simbólico da linguagem, assim que esta competência é adquirida verifica-se um desenvolvimento exponencial de todas as componentes da linguagem, aproximando-se no nível linguístico dos seus pares sem deficiências sensoriais (James & Stojanovik, 2006; Pérez-Pereira, & Conti-Ramsden, 2012; Wright, 2008).

No entanto, o atraso na aquisição da linguagem, reportado por alguns autores, pode dever-se a uma avaliação inadequada realizada através de tarefas que requerem experiência visual (Brambring, & Asbrock, 2010; Pérez-Pereira, & Conti-Ramsden, 2012). Existe assim a necessidade de verificar qual o padrão comunicativo de crianças com deficiência visual através de testes adaptados às suas condições de DV.

### **Métodos**

O presente estudo enquadra-se num projeto de investigação com o objetivo de adaptar o teste de linguagem infantil ABFW para crianças com deficiência visual. Na sequência deste



projeto, o presente estudo exploratório foi aprovado pelo Conselho Científico da Universidade do Minho. A recolha de dados decorreu num Instituto de Referência Nacional na Educação de Pessoas com Deficiência Visual no Brasil de acordo com os critérios éticos vigentes no país da instituição.

Este estudo exploratório tem como objetivo analisar o padrão comunicativo das crianças com cegueira e baixa visão entre os 3 e os 7 anos de idade. A análise quantitativa do número de frases, número total de palavras (NTP) e número diferente de palavras (NDP) será ilustrada com amostras do discurso espontâneo de crianças com cegueira e baixa visão.

## **Participantes**

A amostra é constituída por 23 crianças que frequentam Instituição de Referência Nacional na Educação de Pessoas com Deficiência Visual no Brasil. A amostra está subdividida em dois grupos, um grupo de crianças com cegueira e outro com crianças com baixa visão.

O primeiro grupo de crianças com baixa visão é constituído por 11 crianças com idades compreendidas entre 3 anos e os 7 anos, e com uma média de idades de 5.64 anos. Quanto ao género do grupo com baixa visão, 6 são do género feminino e 5 do género masculino.

O grupo de crianças com cegueira é constituído por 12 crianças entre os 3 e os 7 anos. A média de idades encontra-se nos 5.08 anos. Quanto ao género, metade são do género feminino e metade do género masculino.

## **Materiais e Procedimentos**

A investigação iniciou com pedidos de autorização ao responsável pela instituição onde as crianças estavam inseridas. Cedida a autorização para a realização do estudo foi solicitado o consentimento informado aos pais das crianças para a recolha de dados e para a gravação vídeo. No pedido de autorização foram mencionados os objetivos do estudo, garantindo a confidencialidade da identidade da criança e de toda a informação analisada.

O padrão comunicativo das crianças foi analisado através da implementação de uma tarefa de interação não estruturada, lúdica e exploratória do espaço e materiais. A tarefa implementada decorreu num espaço, instalado para este estudo, com materiais e configuração adaptados para a deficiência visual.

A tarefa era iniciada com a apresentação do espaço à criança de modo a que o seu desempenho não fosse afetado pela possível insegurança na movimentação espacial. A

investigadora que interagiu com a criança era um adulto familiar da criança que iniciava a interação com orientações relativas ao espaço e incitava o discurso da criança com questões iniciais relativas ao seu nome e idade. A aplicação da prova iniciou-se com a entrada da criança na sala e início da gravação vídeo. A interação decorria durante aproximadamente 30 minutos.

Na sala preparada com materiais, brinquedos e jogos lúdicos adaptados às suas condições visuais, as crianças eram convidadas a explorar o espaço e materiais enquanto interagiam livremente com a investigadora que aplicou o instrumento no período de recolha de dados. A adaptação dos materiais para este estudo (Rodrigues, Cruz-Santos, & Oliveira, 2017) foi implementada no âmbito de um projeto intitulado: “Avaliação da Linguagem em crianças com Cegueira e Baixa Visão” desenvolvido por de Rodrigues e Cruz-Santos (2015-2019).

Todas as crianças foram avaliadas entre setembro e dezembro de 2016 de modo a que tivessem uma idade cronológica entre os 3 e os 7 anos no momento da recolha de dados.

Após a recolha dos dados procedeu-se à transcrição de todas as respostas verbais das crianças para um documento *Microsoft Word* que foram posteriormente transformadas e analisadas com recurso ao CHATCLAN (MacWhinney, 2000), segundo os critérios de usabilidade entre os avaliadores, para a obtenção do número de frases, número total de palavras (NTP) e número diferente de palavras (NDP).

O tratamento destes dados foi realizado através de análises descritivas e inferenciais, por condição de DV e idade. Esta análise foi complementada com amostras do discurso espontâneo de uma criança com cegueira e outra com baixa visão, selecionadas ao acaso, de entre um grupo de participantes de 23 crianças, e da mesma idade, que ilustram os padrões de comunicação.

## **Resultados**

A análise exploratória das respostas verbais das crianças com cegueira e baixa visão destes dados deste estudo serão apresentadas com base nas variáveis independentes, por condição de DV e por idade. A análise do desempenho das crianças será igualmente ilustrada com pequenos excertos das análises de linguagem espontânea recolhidas no âmbito deste estudo. Através das amostras é possível analisar o tipo de padrão de comunicação produzido em contextos de interação lúdicos.

### **Análise descritiva**

Quanto às crianças de 3 anos de idade, as crianças com baixa visão apresentaram uma média de 104.50 frases, uma média total de 179.50 palavras e 82.50 palavras diferentes no seu discurso.

As crianças com cegueira produziram 143.00 frases, 399.00 palavras totais e 149.67 palavras diferentes, em média (ver Tabela 2).

Quanto à criança de 4 anos de idade com cegueira, esta produziu 26 frases e 36 palavras no seu discurso, sendo destas 20 palavras diferentes.

Tabela 2

*Análise das Variáveis Independentes por Condição de DV no Grupo de Crianças com 3 Anos*

Variável em análise	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Crianças com baixa visão					
Número de frases	2	104.50	33.23	81	128
Número Total de Palavras	2	179.50	94.05	113	246
Número Diferente de palavras	2	82.50	40.31	54	111
Crianças com cegueira					
Número de frases	3	143.00	19.97	121	160
Número Total de Palavras	3	399.00	81.17	315	477
Número Diferente de palavras	3	149.67	30.02	115	167

Relativamente às crianças com 5 anos, a criança com baixa visão produziu 137 frases, um total de 256 palavras e 111 palavras diferentes. As crianças com cegueira produziram 140.67 frases, um total de 405.00 palavras e 145.33 palavras diferentes, em média (ver Tabela 3).

Tabela 3

*Análise das Variáveis Independentes por Condição de DV no Grupo de Crianças com 5 anos*

Variável em análise	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Crianças com baixa visão					
Número de frases	1	137.00	0	137	137
Número Total de Palavras	1	256.00	0	256	256
Número Diferente de palavras	1	111.00	0	111	111
Crianças com cegueira					
Número de frases	3	140.67	32.39	120	178
Número Total de Palavras	3	405.00	152.35	287	577
Número Diferente de palavras	3	145.33	32.31	121	182

No que concerne às crianças com 6 anos, as crianças do grupo de baixa visão apresentaram, em média, 128.40 frases, um total de 489.80 de palavras e 193.60 palavras diferentes no seu discurso. As crianças do grupo de cegueira apresentaram 138.50 frases, um total de 566.50 palavras e 211 palavras diferentes (ver Tabela 4).

Tabela 4

*Análise das Variáveis Independentes por Condição de DV no Grupo de Crianças com 6 Anos*

Variável em análise	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Crianças com baixa visão					
Número de frases	5	128.40	80.52	14	216
Número Total de Palavras	5	489.80	186.75	251	743
Número Diferente de palavras	5	193.60	50.86	121	249
Crianças com cegueira					
Número de frases	2	138.50	7.78	133	144
Número Total de Palavras	2	566.50	77.07	512	621
Número Diferente de palavras	2	211.00	36.77	185	237

Quanto às crianças com 7 anos, verificou-se que as crianças com baixa visão produzem 215 frases, um total de 896 palavras e 298 palavras diferentes, em média. As crianças com cegueira, apresentam cerca de 169 frases, 602 palavras e 203 palavras diferentes, em média (ver Tabela 5).

Tabela 5

*Análise das Variáveis Independentes por Condição de DV no Grupo de Crianças com 7 Anos*

Variável em análise	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Crianças com baixa visão					
Número de frases	3	215.67	57.27	151	260
Número Total de Palavras	3	896.00	388.24	449	1149
Número Diferente de palavras	3	298.00	102.37	180	363
Crianças com cegueira					
Número de frases	3	169.33	36.50	133	206
Número Total de Palavras	3	602.67	220.84	362	796
Número Diferente de palavras	3	203.00	76.62	124	277

Comparando a média total dos dois grupos (ver Tabela 6), as crianças com baixa visão têm resultados superiores ao grupo com cegueira em todas as medidas em análise.

Tabela 6

*Análise da Média das Variáveis Independentes por Condição de DV*

Variável em análise	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Crianças com baixa visão					
Número de frases	11	148.64	72.91	14	260
Número Total de Palavras	11	522.91	343.51	113	1149
Número Diferente de palavras	11	194.36	98.55	54	363
Crianças com cegueira					
Número de frases	12	138.50	43.91	26	206
Número Total de Palavras	12	449.08	201.23	36	796
Número Diferente de palavras	12	161.33	66.25	20	277

Comparando os resultados obtidos por idades (ver Tabela 7), o grupo de crianças com cegueira tem resultados superiores em todas as medidas, exceto no grupo de crianças com 7 anos de idade. Em ambos os grupos, as crianças com 6 anos apresentam desempenho inferior às crianças com 5 anos na medida de número de frases.

Tabela 7

*Análise das médias das variáveis independentes por condição visual e idade*

Variável em análise	N	Número de frases	Número Total de Palavras	Número Diferentes de Palavras
<b>Crianças com baixa visão</b>				
3 anos	2	104.50	179.50	82.50
5 anos	1	137.00	256.00	111.00
6 anos	5	128.40	489.80	193.60
7 anos	3	215.67	896.00	298.00
<b>Crianças com cegueira</b>				
3 anos	3	143.00	399.00	149.67
4 anos	1	26.00	36.00	20.00
5 anos	3	140.67	405.00	145.33
6 anos	2	138.50	566.50	211.00
7 anos	3	169.33	602.67	203.00

### **Análise Inferencial**

Quanto à análise inferencial, a idade influencia o desempenho ao nível do NTP ( $p = .031$ ;  $gl=4$ ) e do NDP ( $p = .018$ ;  $gl=4$ ) de crianças com deficiência visual, com um nível de significância de 0,05. No entanto, não existem diferenças estatisticamente significativas entre o grupo de crianças com baixa visão e o grupo de crianças com cegueira. De modo semelhante, não se verificaram diferenças significativas nas medidas em análise (número de frases, NTP e NDP) tendo em conta o género.

### **Amostras do discurso**

Os casos seleccionados ao acaso ilustram o padrão comunicativo de duas crianças com deficiência visual.

A primeira amostra do discurso reflete o desempenho linguístico da Joana (nome fictício), uma criança de género feminino, com 5 anos de idade e com baixa visão. A interação relatada decorre com a criança de pé em frente a uma mesa, com uma fonte de luz direcionada para a mesa onde lhe foram apresentados brinquedos associados à cozinha que esta manuseia.

*Joana: Aqui faca? É faca isto?*

*Professora: O que é isso aí?*

*Joana (enquanto brinca com a panela e uma colher): É amassar.*

*Professora: mas o que é que você está cozinhando?*

*Joana: Cane.*

*Professora: Carne, ótimo.*

*Joana: Tem açúca?*

*Professora: O que é açúcar?*

*Joana: Tia, (es)tá ponto.*

A amostra de discurso da Joana ilustra as suas dificuldades a nível fonológico, como a omissão de fonemas em encontro consonântico, o uso limitado de vocabulário, bem como o uso de frases curtas.

A segunda amostra reflete o discurso espontâneo da Maria (nome fictício), uma criança de género feminino, com 5 anos de idade e com cegueira. A interação relatada decorre com a criança sentada em frente a uma mesa onde lhe foi apresentado um comboio de brincar e respetivos carris que esta manuseia.

*Maria: Onde liga?*

*Professora: Onde liga o quê?*

*Maria: O trem.*

*Professora: Vê se você descobre sozinha.*

*Maria: Me mostra. (A criança procura o botão através do tato.)*

*Professora: E agora para o trem andar direito o que tem de fazer?*

*Maria: Deixa pesquisar. Eu acho que não se liga não. Cadê o botão?*

*Professora: Deixa eu te mostrar. (A professora direciona a mão da criança enquanto explica.) Estes são os vagões e esta a locomotiva.*

*Maria: Porque ele não (es)tá andando? Tia, porque ele não (es)tá andando?*

A amostra de discurso da Maria ilustra competências linguísticas superiores comparativamente ao caso apresentado anteriormente, nomeadamente maior extensão do enunciado e uso de maior número diferente de palavras.

## Discussão

Os resultados obtidos neste estudo revelam que a idade influencia o desempenho das crianças, verificando-se resultados superiores nas amostras de discurso das crianças mais velhas, tanto com cegueira como com baixa visão. Embora a comparação com outros estudos seja dificultada pelas diferenças inerentes à língua, tipo de tarefa e por a amostra deste estudo ter deficiência visual, também Barnes, Kim e Philips (2014) e Pavelko e Owens (2017) reportam este crescimento no número total de palavras e no tipo de palavras utilizadas por discurso em relação à idade. Deste modo, o padrão que distingue as crianças de faixas etárias mais novas das mais velhas atribuído ao desenvolvimento sequencial da linguagem, também se verifica nestas crianças com deficiência visual.

Tendencialmente as crianças com cegueira demonstraram competências superiores em relação às crianças com baixa visão nas três medidas em análise. Estas diferenças entre as competências linguísticas das crianças dependendo da sua condição também é ilustrada pelas amostras de discurso apresentadas que revelam um desempenho superior da criança com cegueira comparativamente à criança com baixa visão, apesar de terem a mesma idade e género. As dificuldades linguísticas relatadas nas amostras de discurso dos casos apresentados corroboram a ideia que as crianças com deficiência visual podem apresentar algum atraso ao nível da fonologia, aquisição de conceitos e desenvolvimento morfossintático (James & Stojanovik, 2006; Wright, 2008).

No entanto, na faixa etária dos 7 anos, verifica-se que as crianças com baixa visão apresentam resultados superiores no número de frases, número total de palavras e número diferente de palavras. As condições únicas do contexto onde estão inseridas as crianças que participam neste estudo e o número de participantes podem ter influenciado os resultados, pelo que estes apenas podem ser interpretados para crianças com estas características. Contudo, estes dados parecem estar de acordo com o atraso no desenvolvimento da linguagem, relatado por alguns autores numa fase inicial devido à falta de um referencial visual, que é ultrapassado com a idade (Peltzer-Karpf, 2012; Wright, 2008).

Em suma, este estudo exploratório apresenta contribuições para a compreensão do padrão comunicativo de crianças com deficiência visual, nomeadamente nas diferenças entre as crianças com cegueira e baixa visão. Verifica-se a necessidade de realização de estudos nesta temática que permitam conhecer o desenvolvimento linguístico desta população de modo a utilizar instrumentos

adequados e que possibilitem uma identificação atempada e intervenção precoce e eficazmente, se verifique necessário.

### Referências

- Barnes, A. E., Kim, Y.S., & Phillips, B. M. (2014). The relations of proper character introduction to narrative quality and listening comprehension for young children from high poverty schools. *Reading and Writing, 27* (7), 1198-1205.
- Brambring, M., & Asbrock, D. (2010). Validity of false belief tasks in blind children. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 40*, 1471-1484.
- Echeverría-Palacio, C. M., Uscátegui-Daccarett, A., & Talero-Gutiérrez, C. (2018). Auditory, visual and proprioceptive integration as a substrate of language development. *Revista de la Facultad de Medicina, 66*(3), 469-475.
- Hindley, P. (2005). Development of deaf and blind children. *Psychiatry, 4* (7), 45- 48.
- James, D. M., & Stojanovik, V. (2006). Communication skills in blind children: A preliminary investigation. *Child: Care, Health and Development, 33*(1), 4-10.
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for analyzing talk*. Third Edition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pavelko, S. L., & Owens, R. E. (2017). Sampling utterances and grammatical analysis revised: New normative values for language sample analysis measures. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 48* (3), 197-215.
- Peltzer-Karpf, A. (2012). The dynamic landscape of exceptional language development. *Strabismus, 20*(2), 69-73.
- Pérez-Pereira, M., & Conti-Ramsden, G. (2012). *Language development and social interaction in blind children*. East Sussex: Psychology Press.
- Rodrigues, E. R., Cruz-Santos, A., & Oliveira, J. P. (2017). Avaliação da linguagem em crianças com deficiência visual: Adaptação do Teste ABFW. *Revista De Estudios E Investigación En Psicología Y Educación, (11)*, 168-172. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.11.2686>.





# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

LolEva: baremo y perfil evolutivo para 4-5 años

LolEva: scale and developmental profile for 4-5 years

Laura Pereira (<https://orcid.org/0000-0002-3041-6467>), Manuel Peralbo (<https://orcid.org/0000-0002-0013-3423>)

Universidade da Coruña

## Resumen

Con este trabajo se pretende mostrar los baremos y perfil normativo para la edad de 4-5 años, utilizando para ello, la prueba informatizada LolEva (Lenguaje oral-Lenguaje escrito: Evaluación). Para llevar a cabo el estudio, se contó con una muestra de 50 niños y niñas con edades comprendidas entre 4-5 años, pertenecientes a los colegios públicos y privados concertados de A Coruña y Salamanca.

La prueba LolEva consta de dos escalas: Conciencia Fonológica y Competencia Lectora Inicial. La primera evalúa la Conciencia Fonológica a través de siete subpruebas: rima, identificación, adición y omisión de sílaba y fonema, al inicio y final de la palabra. La segunda escala, evalúa la Competencia Lectora Inicial mediante la lectura de letras (mayúsculas y minúsculas), lectura de palabras simples y complejas, lectura de pseudopalabras y segmentación de palabras.

Para recoger los datos se obtuvo el consentimiento informado de los padres. La aplicación se realizó de manera individual y en un aula aparte, libre de ruidos y distracciones, con duración aproximada de una hora con cada niño y precedida de ejemplos para asegurar la correcta comprensión de la misma.

*Palabras clave:* Conciencia Fonológica, Evaluación, Lectura, Educación Infantil

## Abstract

This work aims to show the scales and normative profile for the age of 4-5 years, using the computerized test LolEva (oral language-written language: evaluation). To carry out the study, there was a sample of 50 boys and girls aged between 4-5 years, belonging to the public and private schools of A Coruña and Salamanca. The LolEva test consists of two scales: Phonological Awareness and Initial Reading Competence. The first evaluates Phonological Awareness through seven subtests: rhyme, identification, addition and omission of syllable and phoneme, at the beginning and end of the word. The second scale evaluates the Initial Reading Competence by reading letters (uppercase and lowercase), reading simple and complex words, reading pseudowords and segmenting words. In order to collect the data, the informed consent of the parents was obtained. The application was made individually and in a separate classroom, free of noise and distractions, lasting approximately one hour with each child and preceded by examples to ensure the correct understanding of it.

*Keywords:* Phonological Awareness, Evaluation, Reading, Early Childhood Education

El objetivo de este trabajo es presentar los baremos y el perfil para 4-5 años de la prueba informatizada para la evaluación de la conciencia fonológica y la competencia lectora inicial LolEva (Lenguaje oral-Lenguaje escrito: Evaluación).

La conciencia fonológica supone una habilidad metalingüística y hace alusión a la habilidad para identificar, segmentar o combinar, de manera intencional, las unidades subléxicas, es de decir, las sílabas, las unidades intrasilábicas y los fonemas (Fresneda y Mediavilla, 2018).

Distintos estudios han demostrado la alta relación entre conciencia fonológica y desarrollo lectoescritor, siendo la conciencia fonológica la principal predictora en la adquisición de lectura inicial (De Eslava y Cobos, 2008; Fresneda y Mediavilla, 2018; Signorini, 1998).

Las conclusiones que se obtienen sobre el desarrollo de la conciencia fonológica son las que siguen:

- a) Existe una progresión gradual en el desarrollo de habilidades fonológicas que empieza con la manipulación de palabras, seguida de sílabas, finalizando con los fonemas.
- b) Se evidencia efecto en la posición dentro de la palabra, ya que es más complicado manipular unidades al final que al principio.
- c) El tipo de estructura de sílaba (CV, VC, CCV, etc.) puede contribuir en la complejidad de la tarea.
- d) Las habilidades fonológicas pueden mejorar con el entrenamiento, incluso a una edad muy temprana.
- e) Las habilidades fonológicas son predictoras en la adquisición de lectura inicial.
- f) Existe una relación recíproca entre la conciencia fonológica y lectura (Mayor, Fernández, Tuñas, Zubiauz y Durán, 2012; Peralbo et al., 2015).

Por otro lado, existen cinco niveles de dificultad en cuanto a las tareas de conciencia fonológica.

Las tareas mencionadas a continuación están ordenadas de menor a mayor dificultad:

- Recordar rimas familiares.
- Reconocer y ordenar patrones de rima y repetición en palabras
- Tareas de recomposición de sílabas en palabras o de separación de algún elemento silábico.
- Segmentar palabras en fonemas.
- Añadir, omitir o invertir fonemas y producir la palabra o pseudopalabra (Jiménez y Ortiz, 1992).

Además, los resultados obtenidos en una muestra de niños españoles afirman que, la segmentación silábica es más sencilla que la segmentación de fonemas (Jiménez y Ortiz, 1992).

Las pruebas de lápiz y papel han sido utilizadas tradicionalmente para la evaluación de la conciencia fonológica. Algunas de estas pruebas son las siguientes: la Prueba de Segmentación Lingüística (PSL), Batería de Evaluación de los Procesos Lectores-Revisada (PROLEC-R) y el Test de Análisis de la Lectoescritura (TALE) (Peralbo et al., 2015). No obstante, numerosas investigaciones apoyan el uso de nuevas tecnologías frente a las pruebas tradicionalmente utilizadas (Jiménez y García, 2012).

El LolEva es una prueba informática para edades comprendidas entre 3 y 6 años y se compone de dos escalas: Conocimiento Fonológico (CF), formada por siete subtest: rima, identificación-adición-omisión de sílaba y fonema al comienzo y final de la palabra y Competencia de Lectura Inicial (CLI), compuesta por seis subtest: lectura de letras en mayúscula y minúscula, lectura de palabras simples, lectura de palabras complejas y pseudopalabras y segmentación de palabras 0

La validez se define como el grado de certeza que se puede tener de que la medición se corresponde con el fenómeno que se está midiendo (Lamprea y Gómez, 2007). Los estudios realizados sobre el LolEva han demostrado su alta validez y fiabilidad (Peralbo et al., 2015).

Existen distintos tipos de validez: validez de contenido, validez de criterio y validez de constructo (Lamprea y Gómez, 2007). En el estudio realizado por Mayor et al. (2013a), se analizaba la validez de criterio del LolEva con relación a una prueba de lápiz y papel. Los resultados mostraban relaciones significativas o muy significativas, por lo ambas pruebas medían aspectos compartidos de la conciencia fonológica.

Estudios más recientes (Peralbo et al., 2015), mostraron los resultados de un Análisis Factorial Exploratorio (EFA), demostrando la validez de constructo de la prueba.

Así pues, con este trabajo se pretende calcular los baremos y perfil normativo para la edad de 4-5 años.

## **Método**

### **Participantes**

Para realizar el estudio se seleccionaron 50 participantes (23 niños y 27 niñas) con edades comprendidas entre los 4 y 5 años, pertenecientes a los colegios públicos y privados concertados de A Coruña y Salamanca. Los colegios fueron escogidos por su accesibilidad. Los participantes pudieron participar con previo consentimiento informado por parte de los padres. Por esa razón, no todos los alumnos de los distintos cursos participaron en la investigación. Una descripción de la muestra por sexo, curso y edad puede verse en las tablas 1 y 2.

Tabla 1

*Descripción de la muestra por curso y sexo*

CURSO	Segundo Educación Infantil	Recuento % dentro de SEXO	SEXO		Total
			Niño	Niña	
			23	27	50
			46,0%	54,0%	100,0%
Total		Recuento	23	27	50
		% dentro de SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 2

*Descripción de la muestra por edad y sexo*

Edad	Recuento	SEXO		Total
		Niño	Niña	
4		20	26	46
	% dentro de SEXO	34,5%	37,7%	36,2 %
5		38	43	81
	% dentro de SEXO	65,5%	62,3%	63,8%
Total	Recuento	58	69	127
	% dentro de SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

**Instrumentos**

Como instrumento de estudio se utilizó la prueba informatizada LolEva (Lenguaje oral-Lenguaje escrito: Evaluación).

Esta prueba permite evaluar la conciencia fonológica y la competencia lectora inicial en niños con edades comprendidas entre 3 y 6 años. Las tareas de conciencia fonológica son: identificación de rima, identificación de sílabas, adición de sílabas, omisión de sílabas, identificación de fonemas, adición de fonemas y omisión de fonemas. Para evaluar la competencia de lectura inicial la prueba consta de tareas de lectura de letras (mayúsculas y minúsculas), lectura de palabras simples y complejas, lectura de pseudopalabras y segmentación de palabras.

**Procedimiento**

Una vez que se obtuvo el consentimiento informado por parte de los padres, se procedió a pasar el LolEva.

La evaluación se desarrolló en un aula aparte, donde el niño quedara libre de cualquier ruido o distracción. Para pasar la prueba se disponía de un ordenador portátil.

Todas las tareas fueron precedidas de ejemplos para asegurar que el niño había entendido las instrucciones.

La duración aproximada de la prueba oscilaba entre los 50 minutos- 1 hora, y se aplicó de manera individual con cada alumno.

### Resultados

A continuación, se muestran los descriptivos y baremos elaborados para este nivel educativo (tablas 3 y 4).

Tabla 3

*2º Educación infantil: Descriptivos*

	N		Media	Error típ. de la media	Mediana	Moda	Desv. típ.	Mínim o	Máximo
	Válidos	Perdidos							
RIMA	50	0	5,70	,258	5,00	5	1,821	2	10
IDESILABAINI	49	1	3,22	,171	3,00	3	1,195	1	5
IDESILABAFIN	46	4	2,57	,148	2,00	2	1,003	1	5
IDEFONEMAINI	2	48	5,00	,000	5,00	5	,000	5	5
IDEFONEMAFIN	1	49	5,00		5,00	5		5	5
ADSILINI	13	37	2,46	,402	2,00	1 <sup>a</sup>	1,450	1	5
ADSILFIN	15	35	4,27	,316	5,00	5	1,223	2	5
ADFON_INI	0	50							
ADFON_FIN	0	50							
OMSILINI	11	39	4,00	,486	5,00	5	1,612	1	5
OMSILFIN	14	36	4,14	,275	4,50	5	1,027	2	5
OMFON_INI	0	50							
OMFON_FIN	0	50							
MAYUSCULAS	50	0	21,46	,948	24,00	26	6,704	2	29
TIEMPO_MAYUSCULAS	50	0	69,64	4,330	63,00	66	30,617	34	206
MINUSCULAS	45	5	16,56	,818	17,00	14	5,488	8	28
TIEMPO_MINUSCULAS	45	5	82,36	3,362	84,00	84	22,554	36	150
PALABRAS_REGULARES	0	50							
TIEMPO_PAL_REG	0	50							
PALABRAS_IRREGULARES	0	50							
TIEMPO_PAL_IREG	0	50							
PSEUDOPALABRAS	0	50							

TIEMPO_PSEUDO	0	50							
SEPARACION	0	50							
TIEMPO_SEPARA	0	50							
CFTtotal	50	0	15,4800	1,2556 0	12,0000	10,00 <sup>a</sup>	8,87841	3,00	43,00
CLITotal	50	0	36,3600	1,8628 0	39,5000	34,00 <sup>a</sup>	13,1719 6	2,00	57,00
PDtotal	50	0	51,8400	2,5205 1	51,5000	50,00 <sup>a</sup>	17,8226 6	13,00	99,00
TIEMlect	50	0	143,760 0	6,0305 7	135,000 0	123,0 0	42,6425 9	61,00	248,00

Como se puede observar en la tabla 3 a esta edad los niños/as pueden realizar las pruebas de la escala de conciencia fonológica a excepción de las tareas que implican adición u omisión de fonemas, sin que en ningún caso llegue a producirse un efecto techo. Hay que exceptuar el caso de la tarea de identificación de fonema. Solo dos niños llegan a realizar la tarea de identificación al inicio de palabra y uno al final de la palabra.

De este modo, se puede afirmar que las tareas accesibles en este nivel de edad se reducen a las de rima y sílaba quedando fuera de su alcance las de fonema.

En cuanto a la tarea de lectura, en este nivel educativo solo parecen accesibles las de identificación de letras mayúsculas y minúsculas. En ningún caso se produjeron aciertos en lectura de palabras regulares, complejas y en la tarea de separación de palabras.

Obviamente, este patrón de resultados puede verse alterado en contextos en los que la lectura sea una actividad curricular prioritaria para el centro escolar, pero no deja de ser esta la tendencia más habitual en el sistema educativo español.

Tabla 4  
2° de Educación Infantil: Baremo

	Percentiles																			
	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	99
RIMA	3,00	3,10	4,00	4,00	4,75	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	6,00	6,00	6,00	6,00	7,00	7,00	8,00	8,90	9,00	.
IDESILABAINI	1,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	5,00	5,00	5,00	.
IDESILABAFIN	1,00	1,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,60	4,00	4,00	4,00	.
IDEFONEMAINI	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,0
IDEFONEMAFIN	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,0
ADSILINI	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,20	1,90	2,00	2,00	2,00	2,00	2,40	3,00	3,00	3,50	4,20	4,90	5,00	.	.
ADSILFIN	2,00	2,00	2,00	2,40	4,00	4,00	4,60	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	.	.
ADFON_INI																				
ADFON_FIN																				
OMSILINI	1,00	1,00	1,00	1,80	3,00	3,60	4,20	4,80	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	.	.
OMSILFIN	2,00	2,50	3,00	3,00	3,00	3,50	4,00	4,00	4,00	4,50	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	.	.
OMFON_INI																				
OMFON_FIN																				
MAYUSCULAS	5,65	10,20	12,65	15,80	20,00	20,00	21,00	22,00	23,00	24,00	24,00	25,00	25,15	26,00	26,00	26,80	27,00	28,00	28,00	.
TIEMPO_MAYUSCULAS	39,30	43,10	44,00	45,80	50,50	52,00	53,00	56,00	60,80	63,00	66,00	66,00	70,30	73,00	81,00	91,40	96,00	107,10	130,00	.
MINUSCULAS	8,30	9,00	10,00	11,20	12,00	13,00	14,00	14,00	15,00	17,00	17,00	18,00	18,90	19,00	20,50	21,00	24,00	24,40	27,40	.
TIEMPO_MINUSCULAS	40,90	56,20	60,00	64,20	67,00	70,20	74,20	77,00	80,70	84,00	84,00	87,00	88,00	90,00	92,00	95,60	104,10	115,80	122,20	.
PALABRAS_REGULARES																				
TIEMPO_PAL_REGULARES																				
PALABRAS_IRREGULARES																				
TIEMPO_PAL_IRREGULARES																				



LOLEVA: BAREMO Y PERFIL EVOLUTIVO PARA 4-5 AÑOS

PSEUDOPALABRAS	6,10	8,00	9,000	9,000	11,00	12,00	13,00	13,00	13,00	14,30	16,00	19,25	23,80	27,35	31,80	34,00
AS	00	00	0	0	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
TIEMPO_PSEUDO	5,65	19,1	22,00	24,80	37,00	39,50	41,00	41,60	44,00	43,00	44,00	45,00	47,00	49,35	51,00	54,90
SEPARACION	00	000	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
TIEMPO_SEPARA	17,2	32,1	34,00	36,40	50,00	51,50	53,05	54,00	58,70	56,15	58,70	61,50	64,60	68,40	78,40	85,15
CFTTotal	000	000	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
CLITotal	71,5	97,2	106,6	110,2	132,8	135,0	146,2	151,2	157,0	154,1	157,0	160,0	173,0	192,1	205,9	245,9
PDtotal	500	000	500	000	000	000	000	000	000	500	000	000	000	000	000	000
TIEMlect	500	000	500	000	000	000	000	000	000	500	000	000	000	000	000	000

Como se puede observar en la tabla 4, los baremos han sido elaborados en percentiles, como forma de expresar la posición relativa de cada sujeto con respecto a su grupo.

## Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos coinciden con los esperados para este nivel de edad. Como Jiménez y Ortiz (1992) indican el patrón evolutivo del desarrollo de la conciencia fonológica va desde una buena ejecución de las tareas de rima y un buen manejo de aquellas que requieren la identificación de los sonidos silábicos. Tal que la conciencia a nivel de fonema, como la lectura de palabras y frases son de aparición más tardía en el desarrollo.

## Referencias bibliográficas

- Bravo, L., Villalón, M., y Orellana, E. (2011). La conciencia fonológica y la lectura inicial en niños que ingresan a primer año básico. *Psyche*, 11(1).
- Cuadro, A., y Trías, D. (2008). Desarrollo de la conciencia fonémica: Evaluación de un programa de intervención. *Revista Argentina de Neuropsicología*, 11, 1-8.
- De Eslava, L.M., y Cobos, J.E. (2008). Conciencia fonológica y aprendizaje lector. *Acta Neurológica Colombiana*, 24(S2), S55-S63.
- Fresneda, R. G., y Mediavilla, A. D. (2018). Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades. *Educación XXI*, 21(1).
- Jiménez, J.E., y García, E. (2012). *Evaluación asistida a través del ordenador en la dislexia. Dislexia En Español: Prevalencia e Indicadores Cognitivos, Culturales, Familiares y Biológicos*, 212-235. Madrid: Pirámide.
- Jiménez, J y Ortiz, R. (1992). A longitudinal study on the Development Course of Phonemic Awareness in a Spanish Children Sample. *Comunicación presentada en Vth European Conference on Developmental Psychology*, Septiembre, Sevilla.
- Lamprea, J. A., y Gómez, C. (2007). Validez en la evaluación de escalas. *Revista Colombiana De Psiquiatría*, 36(2), 340-348.
- Mayor, M. Á., Fernández, M. L., Tuñas, A., Zubiauz, B., y Durán, M. (2012). La relación entre funciones ejecutivas y conciencia fonológica en educación primaria. En L. Mata, F. Peixoto, J. Morgado, J. Castro y V. Monteiro (eds). *Educação, aprendizagem e desenvolvimento: olhares contemporâneos a través da investigação e da prática* (pp.1792-1806). Lisboa 21-23 de junio: ISPA. ISBN: 978-989-8384-157.
- Mayor, M. Á., García, M., Zubiauz, B., Peralbo, M., Durán, M., Sarandeses, A., y Tuñas, A. (2013a). Un análisis de la validez convergente de la escala de conciencia fonológica del LolEva, a

- través de su relación con el PSL. En B. D. Silva, L.S. Almeida, A. Barca, M. Peralbo, A. Franco y R. Monginho (eds.) *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 5085-5097). Braga: Universidade do Minho, ISBN: 978-989-8525-22-2
- Mayor, M. Á., Peralbo, M., Zubiauz, B., Veleiro, A., Porto, Á., Santorum, R., y Baña, M. (2013b). El papel de la conciencia fonológica y la competencia lectora inicial en la predicción del rendimiento escolar en 3º de E.I. y 1º de E. P. En B. D. Silva, L.S. Almeida, A. Barca, M. Peralbo, A. Franco y R. Monginho (eds.) *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 5100-5111). Braga: Universidade do Minho, ISBN: 978-989-8525-22-2.
- Peralbo, M., Mayor, M. Á., Zubiauz, B., Risso, A., Amado, M. L., y Tuñas, A. (2015). The leveled oral and written language test: Psychometric properties. *The Spanish Journal of Psychology*, 18, 1-12.
- Signorini, A. (1998). La conciencia fonológica y la lectura. Teoría e investigación acerca de una relación compleja. *Lectura y vida*, 19(3), 15-22.



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

LolEva: baremo y perfil evolutivo para 5-6 años

LolEva: scale and developmental profile for 5-6 years

Laura Pereira (<https://orcid.org/0000-0002-3041-6467>), Manuel Peralbo (<https://orcid.org/0000-0002-0013-3423>)

Universidade da Coruña

## Resumen

Con el presente trabajo se pretende analizar los baremos y perfil normativo para la edad de 5-6 años, utilizando para ello, la prueba informatizada LolEva (Lenguaje oral-Lenguaje escrito: Evaluación).

Para realizar el estudio, se contó con una muestra de 91 niños y niñas con edades comprendidas entre 5-6 años, pertenecientes a los colegios públicos y privados concertados de A Coruña y Salamanca.

La prueba LolEva se compone de dos escalas: Conciencia Fonológica y Competencia Lectora Inicial. La escala de Conciencia Fonológica evalúa la Conciencia Fonológica a través de siete subpruebas: rima, identificación, adición y omisión de sílaba y fonema, al inicio y final de la palabra. La segunda escala, evalúa la Competencia Lectora Inicial mediante la lectura de letras (mayúsculas y minúsculas), lectura de palabras simples y complejas, lectura de pseudopalabras y segmentación de palabras.

Para recoger los datos se obtuvo el consentimiento informado de los padres. La aplicación se realizó de manera individual y en un aula aparte, libre de ruidos y distracciones, con duración aproximada de una hora con cada niño y precedida de ejemplos para asegurar la correcta comprensión de la misma.

*Palabras clave:* Conciencia Fonológica, Evaluación, Lectura, Educación Infantil

## Abstract

With the present work we intend to analyze the scales and normative profile for the age of 5-6 years, using the computerized test LolEva (oral language-written language: evaluation). To carry out the study, there was a sample of 91 boys and girls aged between 5-6 years, belonging to the public and private schools of A Coruña and Salamanca. The LolEva test consists of two scales: Phonological Awareness and Initial Reading Competence. The Phonological Awareness Scale evaluates Phonological Awareness through seven subtests: rhyme, identification, addition and omission of syllable and phoneme, at the beginning and end of the word. The second scale evaluates the Initial Reading Competence by reading letters (uppercase and lowercase), reading simple and complex words, reading pseudowords and segmenting words. In order to collect the data, the informed consent of the parents was obtained. The application was made individually and in a separate classroom, free of noise and distractions, lasting approximately one hour with each child and preceded by examples to ensure the correct understanding of it.

*Keywords:* Phonological Awareness, Evaluation, Reading, Early Childhood Education

Con este trabajo se pretende presentar los baremos y el perfil para 5-6 años de la prueba informatizada para la evaluación de la conciencia fonológica y la competencia lectora inicial LolEva (Lenguaje oral-Lenguaje escrito: Evaluación).

El aprendizaje de la lectura conlleva a comprender la asociación que se establece entre las letras (grafemas) y los sonidos del habla (fonemas). Esta capacidad supone el desarrollo de habilidades fonológicas, ya que son las que permiten utilizar las subunidades del lenguaje hablado: sílabas, unidades intrasilábicas y fonemas; gracias a estas habilidades el niño podrá entender el vínculo entre lengua oral y escrita (Fresneda y Mediavilla, 2018).

Los estudios que se tienen hasta la fecha han demostrado la alta relación entre conciencia fonológica y lectura, siendo la conciencia fonológica predictora de la lectura inicial (Bravo, Villalón y Orellana, 2011; Cuadro y Trías, 2008).

La conciencia fonológica se compone de un subconjunto de habilidades de distinto nivel de dificultad y diferente orden de aparición en el curso evolutivo del niño. Las conclusiones sobre el desarrollo de la conciencia fonológica son las siguientes:

- a) Existe una progresión gradual en el desarrollo de habilidades fonológicas que empieza con la manipulación de palabras, seguida de sílabas, finalizando con los fonemas.
- b) Se evidencia efecto en la posición dentro de la palabra, ya que es más complicado manipular unidades al final que al principio.
- c) El tipo de estructura de sílaba (CV, VC, CCV, etc.) puede contribuir en la complejidad de la tarea.
- d) Las habilidades fonológicas pueden mejorar con el entrenamiento, incluso a una edad muy temprana.
- e) Las habilidades fonológicas son predictoras en la adquisición de lectura inicial.
- f) Existe una relación recíproca entre la conciencia fonológica y lectura (Peralbo et al., 2013).

Estudios realizados señalan que las tareas de segmentación silábica son más sencillas de realizar que las de segmentación fonémica. En una primera etapa del desarrollo, estarían preparados para separar sílabas y rimas, siendo más tardío el aprendizaje de la estructura interna (Jiménez y Ortiz, 1992).

Las pruebas tradicionalmente utilizadas para la evaluación de la conciencia fonológica han sido las de lápiz y papel. Algunos ejemplos de estas pruebas son: la Prueba de Segmentación Lingüística (PSL), Batería de Evaluación de los Procesos Lectores-Revisada (PROLEC-R) y el Test de Análisis de la Lectoescritura (TALE) (Peralbo et al., 2015). El gran impacto tecnológico existente a día de

hoy, está afectando también al terreno educativo, bien es así, que números investigaciones apoyan el uso de nuevas tecnologías con relación a las pruebas de lápiz y papel (Jiménez y García, 2012). El LolEva es una prueba informática para edades entre 3 y 6 años y se compone de dos escalas: Conocimiento Fonológico (CF), formada por siete subtest: rima, identificación-adición-omisión de sílaba y fonema al comienzo y final de la palabra y Competencia de Lectura Inicial (CLI), compuesta por seis subtest: lectura de letras en mayúscula y minúscula, lectura de palabras simples, lectura de palabras complejas y pseudopalabras y segmentación de palabras (Peralbo et al., 2015). La validez supone el grado de certeza que se tiene, de que la medición se corresponde con el fenómeno que se está midiendo. Existen varios tipos de validez: validez de contenido, validez de criterio y validez de constructo (Lamprea y Gómez, 2007). Por un lado, en estudios anteriores se analizaba la validez de criterio, comparándola con una prueba de lápiz y papel, mostrando relaciones significativas. Por otro lado, en el estudio realizado por (Peralbo et al., 2015) se mostraban resultados de un Análisis Factorial Exploratorio, demostrando la validez de constructo del LolEva.

Así pues, con este trabajo se pretende calcular los baremos y perfil normativo para la edad de 5-6 años.

## Método

### Participantes

Para realizar el estudio se seleccionaron 91 participantes (47 niños y 44 niñas) con edades comprendidas entre los 5 y 6 años, pertenecientes a los colegios público y privados concertados de A Coruña y Salamanca. Los colegios fueron escogidos por su accesibilidad. Los participantes pudieron participar con previo consentimiento informado por parte de los padres. Por esa razón, no todos los alumnos de los distintos cursos participaron en la investigación. Una descripción de la muestra por sexo, curso y edad puede verse en las tablas 1 y 2.

Tabla 1

*Descripción de la muestra por curso y sexo*

CURSO	SEXO	Recuento	SEXO		Total
			Niño	Niña	
Tercero		47	44		91
Educación Infantil		% dentro de SEXO	51,7%	48,3%	100,0%
Total		Recuento	47	44	91
		% dentro de SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 2

*Descripción de la muestra por edad y sexo*

			SEXO		Total
			Niño	Niña	
Edad	5	Recuento	38	43	81
		% dentro de SEXO	40,0%	48,3%	44,0%
	6	Recuento	57	46	103
		% dentro de SEXO	60,0%	51,7%	56,0%
Total		Recuento	95	89	184
		% dentro de SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

**Instrumentos**

Como instrumento de estudio se utilizó la prueba informatizada LolEva (Lenguaje oral-Lenguaje escrito: Evaluación).

Esta prueba permite evaluar la conciencia fonológica y la competencia lectora inicial en niños con edades entre 3 y 6 años. Las tareas de conciencia fonológica son: identificación de rima, identificación de sílabas, adición de sílabas, omisión de sílabas, identificación de fonemas, adición de fonemas y omisión de fonemas. Para evaluar la competencia de lectura inicial la prueba consta de tareas de lectura de letras (mayúsculas y minúsculas), lectura de palabras simples y complejas, lectura de pseudopalabras y segmentación de palabras

**Procedimiento**

Una vez que se obtuvo el consentimiento informado por parte de los padres, se procedió a pasar el LolEva.

La evaluación se realizó en un aula aparte, donde el niño quedara libre de cualquier ruido o distracción. Para pasar la prueba se disponía de un ordenador portátil.

Todas las tareas fueron precedidas de ejemplos para asegurar que el niño había entendido las instrucciones.

La duración aproximada de la prueba oscilaba entre los 50 minutos- 1 hora, y se aplicó de manera individual con cada alumno.

**Resultados**

A continuación, se presentan los descriptivos y baremos elaborados para este nivel educativo (tablas 3 y 4)



Tabla 3:

*3° Educación infantil: Descriptivos*

	N		Media	Error típ. de la media	Mediana	Moda	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
	Válidos	Perdidos							
RIMA	90	1	6,39	,288	7,00	9	2,734	1	10
IDESILABAINI	91	0	3,79	,128	4,00	5	1,225	1	5
IDESILABAFIN	87	4	3,67	,146	4,00	5	1,361	1	5
IDEFONEMAINI	85	6	3,25	,141	3,00	4	1,299	1	5
IDEFONEMAFIN	84	7	3,15	,156	3,00	5	1,427	1	5
ADSILINI	75	16	3,07	,156	3,00	4	1,349	1	5
ADSILFIN	85	6	4,09	,124	4,00	5	1,140	1	5
ADFON_INI	70	21	3,20	,165	3,00	4	1,379	1	5
ADFON_FIN	81	10	3,86	,142	4,00	5	1,282	1	5
OMSILINI	75	16	3,75	,154	4,00	5	1,337	1	5
OMSILFIN	80	11	3,83	,155	4,00	5	1,385	1	5
OMFON_INI	59	32	2,86	,177	3,00	3	1,358	1	5
OMFON_FIN	76	15	3,71	,158	4,00	5	1,374	1	5
MAYUSCULAS	91	0	23,41	,682	27,00	29	6,508	5	29
TIEMPO_MAYUSCULAS	91	0	78,67	8,921	51,00	43	85,099	4	557
MINUSCULAS	90	1	21,36	,627	22,50	27	5,944	6	29
TIEMPO_MINUSCULAS	90	1	69,38	5,484	52,50	45	52,030	5	314
PALABRAS_REGULARES	81	10	7,25	,349	8,00	10	3,141	1	10
TIEMPO_PAL_REG	90	1	50,31	3,963	40,50	38 <sup>a</sup>	37,596	5	188
PALABRAS_IRREGULARES	62	29	6,03	,393	7,00	8	3,094	1	10
TIEMPO_PAL_IREG	87	4	49,08	2,976	45,00	25 <sup>a</sup>	27,761	6	157
PSEUDOPALABRAS	74	17	6,12	,328	6,00	6	2,818	1	10
TIEMPO_PSEUDO	87	4	43,36	2,507	40,00	37 <sup>a</sup>	23,385	3	119
SEPARACION	39	52	2,56	,210	2,00	2	1,314	1	5
TIEMPO_SEPARA	50	41	63,06	5,859	64,00	68	41,430	5	162
CFTtotal	91	0	43,2198	1,60317	44,0000	48,00	15,29328	6,00	69,00
CLITtotal	91	0	61,1648	2,36768	69,0000	60,00 <sup>a</sup>	22,58626	15,00	91,00
PDtotal	91	0	104,3846	3,45297	110,0000	130,00	32,93926	33,00	156,00
TIEMlect	91	0	320,0659	20,68627	260,0000	209,00	197,33439	43,00	1112,00

Como se puede ver en la tabla 3 los niños/as pueden desarrollar las tareas de la escala de conciencia fonológica, alcanzando efecto techo en las tareas de identificación de sílaba al inicio de

palabra. Las tareas más difíciles son las de omisión de fonema final y adición de fonema inicial, no obstante, el resto de las tareas fonémicas muestra buenos resultados.

Las tareas de lectura muestran buenas puntuaciones. Los resultados más bajos se observan en las tareas de separación de palabras y lectura de palabras irregulares.

Tabla 4  
3° de Educación Infantil: Baremo

	Percentiles																			
	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	9
RIMA	2,00	3,00	3,00	3,20	4,00	4,00	5,00	5,40	6,00	7,00	7,00	8,00	8,00	9,00	9,00	9,00	9,00	10,00	10,00	9
IDESILABAINI	1,00	2,00	2,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,80	4,00	4,00	4,00	4,20	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
IDESILABAFIN	1,00	1,00	2,00	2,60	3,00	3,00	3,00	3,20	4,00	4,00	4,00	4,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
IDEFONEMAINI	1,00	1,60	2,00	2,00	2,00	2,00	3,00	3,00	3,00	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
IDEFONEMAFIN	1,00	1,00	1,00	2,00	2,00	2,00	2,75	3,00	3,00	3,00	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
ADSILINI	1,00	1,00	1,00	1,00	2,00	2,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,80	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	5,00	5,00	5,00
ADSILFIN	1,30	2,00	3,00	3,00	3,50	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
ADFON_INI	1,00	1,00	1,65	2,00	2,00	2,00	2,00	3,00	3,00	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
ADFON_FIN	1,00	2,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	4,00	4,00	4,00	4,10	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
OMSILINI	1,00	1,60	2,00	3,00	3,00	3,00	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
OMSILFIN	1,00	1,00	2,00	3,00	3,00	3,30	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
OMFON_INI	1,00	1,00	1,00	1,00	2,00	2,00	2,00	2,00	3,00	3,00	3,00	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	5,00	5,00	5,00
OMFON_FIN	1,00	1,00	2,00	2,00	3,00	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
MAYUSCULAS	10,00	12,20	14,00	18,40	19,00	21,60	23,20	25,00	26,00	27,00	27,00	27,00	28,00	28,00	28,00	29,00	29,00	29,00	29,00	29,00
TIEMPO_MAYUSCULAS	27,00	34,40	38,00	39,40	43,00	43,00	45,00	46,00	48,40	51,00	53,00	57,20	62,40	70,00	77,00	89,40	109,6	150,0	238,0	238,0
MINUSCULAS	10,55	12,00	14,00	16,00	17,00	18,00	19,00	21,00	22,00	22,50	24,00	25,00	26,00	26,00	26,25	27,00	27,00	28,00	28,00	28,00
TIEMPO_MINUSCULAS	29,75	34,10	37,00	40,00	42,00	45,00	45,85	48,00	50,95	52,50	57,05	61,60	65,15	66,00	74,25	79,80	88,75	111,6	213,2	213,2
ULAS	1,00	1,20	3,00	4,00	5,00	6,00	7,00	7,00	8,00	8,00	9,00	9,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00
PALABRAS_REGULARES	13,65	19,00	21,00	23,20	26,75	29,00	30,00	36,40	38,00	40,50	43,00	45,20	47,00	50,00	59,00	66,80	81,35	98,70	151,9	151,9
TIEMPO_PALREGULARES	1,00	1,30	2,00	2,00	3,00	3,00	5,00	6,00	6,35	7,00	7,00	8,00	8,00	8,00	8,25	9,00	10,00	10,00	10,00	10,00

LOLEVA: BAREMO Y PERFIL EVOLUTIVO PARA 5-6 AÑOS

TIEMPO_PAL_IRE	15,60	23,00	25,00	27,60	32,00	34,00	35,80	38,00	41,00	45,00	46,40	49,00	51,40	54,00	57,00	65,40	74,20	84,20	103,60	
G																				
PSEUDOPALABRAS	1,00	2,00	2,25	3,00	4,00	4,00	5,25	6,00	6,00	6,00	7,00	7,00	8,00	8,00	8,25	9,00	9,00	10,00	10,00	
TIEMPO_PSEUDOSEPARACION	13,00	17,80	19,20	24,60	28,00	32,40	34,00	37,00	37,00	40,00	42,40	43,00	45,20	50,20	52,00	53,00	57,00	83,40	98,00	
TIEMPO_SEPARACION	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	3,00	3,00	3,00	3,00	4,00	4,00	4,00	5,00	5,00	
TIEMPO_SEPARACION	6,00	8,20	15,90	27,20	31,25	35,30	43,70	51,00	53,95	64,00	68,00	69,80	75,15	77,40	80,25	89,20	101,75	140,50	157,00	
CFTotal	13,00	21,20	24,80	31,00	34,00	36,00	38,20	40,00	42,00	44,00	47,60	48,40	51,80	53,00	56,00	58,00	60,20	62,80	64,40	
CLITotal	22,60	25,20	31,00	34,00	45,00	48,60	53,00	57,80	60,00	69,00	72,00	74,00	75,80	79,20	82,00	83,00	85,00	87,00	89,00	
PDtotal	43,00	56,40	63,60	73,40	78,00	81,20	93,20	99,60	104,4	110,0	114,4	118,0	124,8	128,0	130,0	135,2	141,2	147,0	150,8	
TIEMMlect	120,8000	159,2000	183,0000	191,0000	209,0000	209,6000	218,0000	232,0000	248,0000	260,0000	288,6000	305,6000	322,8000	347,2000	374,0000	393,0000	417,4000	551,4000	849,2000	

Como se puede ver en la tabla 4, los baremos han sido elaborados en percentiles, como forma de expresar la posición relativa de cada sujeto con respecto a su grupo.

### Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos coinciden con los esperados para este nivel de edad. Como Jiménez y Ortiz (1992) indicant, el patrón evolutivo del desarrollo de la conciencia fonológica va desde una buena ejecución de las tareas de rima y un buen manejo de aquellas que requieren la identificación de los sonidos silábicos. Tal que la conciencia a nivel de fonema, como la lectura de palabras y frases son de aparición más tardía en el desarrollo.

### Referencias bibliográficas

- Bravo, L., Villalón, M., y Orellana, E. (2011). La conciencia fonológica y la lectura inicial en niños que ingresan a primer año básico. *Psykhe*, 11(1).
- Cuadro, A., y Trías, D. (2008). Desarrollo de la conciencia fonémica: Evaluación de un programa de intervención. *Revista Argentina de Neuropsicología*, 11, 1-8.
- De Eslava, L.M., y Cobos, J.E. (2008). Conciencia fonológica y aprendizaje lector. *Acta Neurológica Colombiana*, 24(S2), S55-S63.
- Fresneda, R. G., y Mediavilla, A. D. (2018). Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades. *Educación XXI*, 21(1).
- Jiménez, J.E., y García, E. (2012). *Evaluación asistida a través del ordenador en la dislexia. Dislexia En Español: Prevalencia e Indicadores Cognitivos, Culturales, Familiares y Biológicos*, 212-235. Madrid: Pirámide.
- Jiménez, J y Ortiz, R. (1992). A longitudinal study on the Development Course of Phonemic Awareness in a Spanish Children Sample. *Comunicación presentada en Vth European Conference on Developmental Psychology*, Septiembre, Sevilla.
- Lamprea, J. A., y Gómez, C. (2007). Validez en la evaluación de escalas. *Revista Colombiana De Psiquiatría*, 36(2), 340-348.
- Mayor, M. Á., Fernández, M. L., Tuñas, A., Zubiauz, B., y Durán, M. (2012). La relación entre funciones ejecutivas y conciencia fonológica en educación primaria. En L. Mata, F. Peixoto, J. Morgado, J. Castro y V. Monteiro (eds). *Educação, aprendizagem e desenvolvimento: olhares contemporâneos a través da investigação e da prática* (pp.1792-1806). Lisboa 21- 23 de junio: ISPA. ISBN: 978-989-8384-157.
- Mayor, M. Á., García, M., Zubiauz, B., Peralbo, M., Durán, M., Sarandeses, A., y Tuñas, A. (2013a). Un análisis de la validez convergente de la escala de conciencia fonológica del LolEva, através de su relación con el PSL. En B. D. Silva, L.S. Almeida, A. Barca, M. Peralbo, A. Franco y R. Monginho (eds.) *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 5085-5097). Braga: Universidade do Minho, ISBN: 978-989-8525- 22-2
- Mayor, M. Á., Peralbo, M., Zubiauz, B., Veleiro, A., Porto, Á., Santorum, R., y Baña, M. (2013b). El papel de la conciencia fonológica y la competencia lectora inicial en la predicción del rendimiento escolar en 3º de E.I.y 1º de E. P. En B. D. Silva, L.S. Almeida, A. Barca, M. Peralbo, A. Franco y R. Monginho (eds.) *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 5100-5111). Braga: Universidade do Minho, ISBN: 978- 989-8525-22-2.
- Peralbo, M., Mayor, M. Á., Zubiauz, B., Risso, A., Amado, M. L., y Tuñas, A. (2015). The loleva oral and written language test: Psychometric properties. *The Spanish Journal of Psychology*, 18, 1-12.
- Signorini, A. (1998). La conciencia fonológica y la lectura. Teoría e investigación acerca de una relación compleja. *Lectura y vida*, 19(3), 15-22.

## ÁREA 10. Modelos y Prácticas de Evaluación



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Avaliação das aprendizagens em tempos de inclusão escolar  
Uma reflexão para construção de modelos e práticas avaliativas

Evaluation of learning in times of school inclusion  
A reflection for the  
construction of models and evaluation practices

Mónica Simão Mandlate

Universidade Eduardo Mondlane - Faculdade de Educação - Departamento de Formação de  
Professores e Estudos Curriculares  
Universidade do Minho

Mónica Simão Mandlate - [mmonic.mandlate@gmail.com](mailto:mmonic.mandlate@gmail.com)

### Resumo

Os Institutos de formação de professores são pilares que devem perspectivar os modelos e práticas de avaliação inclusiva. A forma como os professores avaliam pode incluir ou excluir crianças que apresentam problemas de aprendizagem, daí a necessidade de repensar nos modelos e práticas avaliativas que propiciam a inclusão de todas. Avaliação das aprendizagens em tempos de inclusão escolar pretende reflectir sobre as práticas pedagógicas vigentes. O estudo quant-qualitativo envolveu uma amostra global de (N=369) professores e formadores. Da análise feita concluiu-se que a avaliação das aprendizagens é um meio de exclusão. Neste sentido a avaliação serve apenas, para obter dados numéricos para o preenchimento de mapas estatísticos de aproveitamento pedagógico, com vista à satisfação de procedimentos administrativos da educação.

*Palavras-chave:* Avaliação; Aprendizagens; Inclusão Escolar

### Abstract

The Institutes of teacher training are pillars that should be considered the models and practices of inclusive

evaluation. The way teachers evaluate may include or exclude children who have learning problems, hence the need to rethink the models and evaluation practices that allow them to be included. Evaluation of learning in times of school inclusion aims to reflect on current pedagogical practices. The quant-qualitative study involved a global sample of (N = 369) teachers and trainers. From the analysis made it was concluded that the evaluation of learning is a means of exclusion. In this sense, the evaluation serves only to obtain numerical data for the completion of statistical maps of pedagogical use, with a view to satisfying administrative procedures of education.

*Keywords:* Evaluation; Learning; School inclusion



## ADAETIE

No seguimento dos inscritos do Fernandes (2005) há conceções renovadas do currículo, das aprendizagens e da avaliação que se têm desenvolvidos com particular expressão nos últimos anos e que, por razões de vária ordem, ainda não foi possível concretizar de forma generalizada nos últimos 30 trinta anos nas escolas e salas de aula. O que leva a educação a viver, um momento de grandes incertezas e de muitas irresoluções. Havendo necessidade da mudança, mas nem sempre se consegue definir o rumo. A formação de professores deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico Nóvoa (2009).

O presente artigo procura trazer uma reflexão em torno da avaliação das aprendizagens, atem-se a um debate contemporâneo, tendo em consideração a diversidade de alunos e a formação de professores, que na atual realidade das escolas exige-se inovação e flexibilidade no currículo. Nesta perspetiva, inovar o desenho curricular para educação e formação das crianças com necessidades educativas especiais torna-se uma prioridade.

O estudo quant-qualitativo envolveu uma amostra global de (N=369) professores do ensino básico e aos formadores dos Institutos de Formação de Professores que responderam ao questionário e às entrevistas semiestruturadas. Da análise feita concluiu-se que a avaliação das aprendizagens no ensino básico é um meio de exclusão das crianças com necessidades educativas especiais. Neste sentido a avaliação serve apenas, para obter dados numéricos para o preenchimento de mapas estatísticos de aproveitamento pedagógico, com vista à satisfação de procedimentos administrativos da educação. Assim, impõe-se a necessidade de formar professores às exigências das crianças com Necessidades Educativas Especiais e à diferenciação pedagógica para potenciar as aprendizagens na diversidade de alunos e estimular o acompanhamento individualizado das crianças, tornando, assim, a avaliação como regulador do processo de ensino/aprendizagem e não seletiva.

### Fundamentação teórica

O estudo insere-se no contexto da avaliação das aprendizagens em tempos de inclusão escolar, onde o professor é o actor principal para a concretização do currículo e dos objetivos do ensino-aprendizagens. É na escola onde professor deve colocar o seu a olhar clínico não como um lugar onde ensina, mas o local onde aprende criativamente, porque a atualização e a reprodução de novas práticas só surgem a partir de uma reflexão partilhadas. Acreditamos também que, é neste espaço concreto, de cada escola e em torno das questões pedagógicas reais e educativas que se desenvolve a verdadeira formação do homem.

Constituição da Republica de Moçambique  
(20 de Junho de 1975 - artigo 15; 2 de Novembro de 1990 – artigo 52;16 de Novembro de 2004 – artigo - 88).

Desde a proclamação da Independência Nacional em 1975, vigora o princípio constitucional que coloca a educação como um direito fundamental de cada cidadão.

Lei 4/83 de 23 de Março; Lei 6/92 de 6 de Maio do Sistema Nacional de Educação

Com vista acomodar os princípios constitucionais, nos termos do artigo 29, da lei nº 6/92 de 6 de maio

Sistema Nacional de Educação (SNE), define o Ensino Especial como sendo “a educação de crianças e jovens com deficiência física e mentais ou de difícil enquadramento social que se realiza de princípio através de classes especiais dentro das escolas regulares”. Enquanto a Lei 4/83 de 23 de Março do SNE, no seu artigo 18, diz que o Ensino Especial realiza-se em escolas especiais”. A nova lei faz um recuo, colocando as crianças com Necessidades Educativas Especiais numa situação de discriminação, segregação e privação de socialização.

Reforma Curricular do Ensino Básico 2004

Em 2004, o Ministério da Educação introduziu o novo currículo do ensino básico com objetivo de tornar o ensino mais relevante e responder as demandas impostas pelas conjunturas socioculturais, económicas e políticas. Um ensino que pudesse formar cidadãos capazes de contribuir para a melhoria da sua vida, da família, da comunidade e da sociedade. Em contrapartida a realidade mostrou-se diferente.

Revisão do Currículo do Ensino Básico

Volvido mais de dez anos da implementação do novo currículo do ensino básico, os resultados da avaliação no âmbito do SACMEO (2007) e da avaliação da implementação dos programas do 1º e 2º ciclo do ensino básico INDE (2010) revelaram que grande parte de alunos do ensino primário termina o 1º ciclo sem saber ler e escrever. O que pode se presumir que as políticas educativas do país têm lacunas que precisam ser revistas e reajustadas de modo a favorecerem à missão e o papel da escola atual.

Dias (2016, p.11) defende que um dos maiores desafios educacionais tem sido a “criação de currículos que sejam adequados a países com muita diversidade cultural e desigualdades socioeconómicas”. Para a autora, os “Estados africanos são desafiados a desenvolverem currículos que atendam às necessidades de uma população diversificada e heterogénea, em países pobres” (*Ibid.*, p.11).

Dias (*Ibid.* p.17) defende ainda que os estudos curriculares devem contribuir para a elevação da qualidade da educação, por meio da introdução de inovações e mudanças curriculares pois a melhoria da qualidade do ensino terá repercussões muito positivas no crescimento económico e na redução da pobreza nos países africanos.

(Lei 6/92; Lei 4/83; PCEB, 2003; RGEB, 2008; PEE, 1999 /2003, 2006 – 2010/11; 2012/16)

A questão da avaliação das aprendizagens para crianças com necessidades educativas especiais, nos documentos reguladores da educação em Moçambique, é tratada numa forma muito genérica, mas com uma tendência para especificidades em alguns casos muito particulares como é dos alunos com problemas visuais, artigo 74, ponto 4 do Regulamento Geral do Ensino Básico (RGEB, 2008). Nesta situação, o professor é recomendado para elaborar provas escritas em sistema Braille, sabendo de antemão que este professor nunca teve na sua vida profissional uma formação em Braille e muito menos uma capacitação que lhe habilitasse de algumas noções básicas para trabalhar com o sistema Braille.

O Plano Estratégico de Educação (PEE, 1999 – 2003; 2006/2010/11, 2012/2016) na área do Ensino Especial reafirma a necessidades de as crianças com necessidades educativas especiais estudarem juntas com as outras no

## ADAETIE

ensino regular. Todavia, este discurso do Ministério de Educação (MINED) não foi acompanhado pelas mudanças significativas nas políticas de formação de professores para responder a imergência da inclusão escolar, senão vejamos:

Em 1992 a procura de professores no ensino básico aumentou com uma média anual de dez mil professores, (PEE, 2006 – 2010/11). Com as péssimas condições que o emprego de educação oferece e associado o crescimento económico que criou novas oportunidades neste período (PEE, 2006 – 2010/11) muitos professores optaram em deixar a educação por empregos melhor remunerados, agravando desta maneira a situação de crise de professores. O número de professores por recrutar está aquém das necessidades do país para garantir os salários e outros serviços escolares. Consequentemente o rácio professor aluno aumentou consideravelmente de 62/1 em 1999 para 74/1 em 2005 no ensino primário. Enquanto o rácio aluno sala aumento de 83/1 para 90/1 em 2005, (PEE, 2006 – 2010/11). Com forma de minimizar a situação de falta de recursos, adotou-se o sistema de três turnos que se traduz na redução das horas de lecionação efetiva que os professores podem dar e têm efeitos adverso no desempenho dos alunos.

Darling-Hammond (2008) sustenta que a qualidade do ensino surge associada a um bom ensino no sentido de fazer com que os alunos aprendam, em função das exigências da disciplina, dos objetivos pedagógicos e das necessidades dos alunos num determinado contexto:

“A qualidade do ensino é, em parte, uma função da qualidade do professor – conhecimento, destrezas e disposições do professor – mas é também fortemente influenciada pelo contexto de ensino. (...) Um professor “de qualidade” pode não ser capaz de proporcionar um ensino de qualidade num contexto onde se verifica um desfasamento entre as exigências da situação e o seu conhecimento ou destrezas (...) Por exemplo, um professor preparado para ensinar alunos do ensino secundário pode não ser capaz de ensinar alunos mais novos; um professor que é capaz de ensinar alunos com elevadas destrezas e competências pode não ser capaz de ensinar alunos que têm dificuldades ou que não dispõem em casa dos recursos que o professor está habituado a assumir que existem” (*Ibid.*, p. 4).

O autor ressalta ainda um outro aspeto da qualidade do ensino: as condições em que ele se realiza. Se um professor de qualidade não possuir materiais curriculares relevantes, equipamentos, uma razoável dimensão das turmas e oportunidades para planificar com outros colegas, etc., a qualidade do ensino pode ser menor, apesar de a qualidade do professor ser elevada. Como refere ainda a autora, “Muitas das condições do ensino estão fora do controle dos professores e dependem dos sistemas político e administrativo em que eles trabalham” (*Ibid.*, p.5). E, mais a qualidade dos professores pode aumentar a probabilidade de um ensino de qualidade, mas não o garante por si só, acrescenta:

“As iniciativas para desenvolver um ensino de qualidade devem ter em consideração não só o modo de identificar, recompensar e utilizar as destrezas e competências dos professores, mas também o modo como se podem desenvolver contextos de ensino que permitam aos professores realizar boas práticas. (...) Assim, as políticas que constroem os contextos de ensino devem ser ponderadas a par das qualidades e papéis dos professores” (*Ibid.*, p.5).

Os professores reconhecem que não estão preparados para lidarem com alguns dos desafios que o sistema ensino moçambicano lhes coloca, tal como a realidade mostra: o ensino em turmas numerosas e sem materiais didáticos; um ensino com turmas ao ar livre; o ensino com alunos com diferentes tipos de necessidades educativas especiais; o ensino em turmas mistas (turmas com alunos de classes diferentes); o ensino com alunos de famílias bastante carenciadas; como isso não bastasse ainda um ensino com professores com baixa moral, traduzidos em

salários baixos, muitas vezes com meses de atraso e sem habitação condigna. Daí que Lowes (2014) argumenta que novas orientações são precisas na formação de professores, tornando-se imprescindível integrar acadêmicos que abordam as práticas escolares, quer professores que integram nas suas práticas as abordagens teóricas. Sugere-se ainda uma ampla discussão internacional com o mapeamento dos problemas que existem em função das políticas transnacionais.

### **A avaliação das aprendizagens em tempo de inclusão escolar**

Segundo Tyler (1949) a Avaliação é a comparação constante entre os resultados dos alunos (desempenho) e os objetivos previamente definidos. Para Tyler, a Avaliação é um trajeto percorrido entre o planejado e o esperado. A preocupação de Tyler era de perceber se há uma aproximação ou um distanciamento dos resultados esperados. Obviamente, depois faz-se o juízo de valores perante qualquer resultado obtido. Quando se nota um espaçamento enorme entre o esperado e o resultado obtido, este é motivo de desconfiança, sustenta dúvidas, questionamentos do tipo “Porquê? Onde é que há problemas? Do lado do aprendente? Dos métodos? Dos matérias de ensino ou do professor? O que se pode fazer e como deve ser feito?”

Não é saudável contentar-se com o resultado, seja qual for, negativo ou positivo, uma vez que o problema pode vir tanto do lado do aluno quanto do professor ou ainda dos meios de ensino ou seja, o problema não pode ser analisado de um único ângulo, do elo mais fraco - o aluno. O professor também tem as suas franquezas, sem ignorar outras condições que podem influenciar negativamente no processo de ensino-aprendizagem.

Tyler ao analisar as avaliações estava preocupado com os índices de reprovações da sua geração. Somente dos 30% das crianças eram aprovadas, contra 70% que, supostamente, não aprendiam.

Na opinião de Frary, Cross e Weber (1993) a Avaliação deve considerar a habilidade do aluno, o seu esforço e o seu comportamento. Deve dar importância àquilo que os alunos sabem, segundo o princípio da positividade, que os instrumentos sejam diversificados, que a avaliação concorde com o currículo, e que as estratégias e os métodos de ensino devem estar em coerência com as tarefas de aprendizagem e a de avaliação (Fernandes, 1993).

No entendimento de D’Ketele (1993) a avaliação é vista no ângulo da verificação dos objetivos do processo de ensino-aprendizagem. Mas para Glaser (1990) a Avaliação serve para medir se o conhecimento adquirido é aplicável na vida real, avaliando o saber e o saber-fazer. Na visão Cummings (1990) a avaliação pretende saber não só, o que os alunos sabem, mas, também, se o seu desempenho é eficiente, como é que os alunos agem, quais as suas conceções, os seus valores e as suas atitudes.

Confrontando autores (Scriven, 1967; Bloom, Hastings e Madaus, (1971) afirmaram que a Avaliação oferece a todos os alunos a possibilidade de aprender com um ensino individualizado e partilhado. Um ensino colaborativo fortalece a auto confiança, auto estima e desenvolve laços de amizade duradoras. Uma Avaliação frequentemente centrada sobre pequenos segmentos de matéria, com objetivos claros e posterior análise detalhada em conformidade com as particularidades e o ritmo de aprendizagem dos alunos facilita ao professor identificar e resolver os problemas individuais dos seus aprendentes.

**Procedimentos metodológicos.**

Quadro n.º 1 Resumo do Itinerário Metodológico

<b>Tipo de Estudo</b>	<b>Natureza</b>	<b>Método</b>	<b>Técnicas de recolha de dados</b>	<b>Técnicas de Análise de Dados</b>	<b>População alvo</b>	<b>Delimitação</b>	<b>Amostra</b>
Empírico	Quantitativo e Qualitativo	Estudo de casos Múltiplos do tipo descritivo	Inquérito por: Questionário e por Entrevista Semiestruturada Observação de aulas	Procedimentos estatísticos e análise de conteúdo	Professores do Ensino Básico e Formadores de professores	Moçambique Zona: Norte: Nampula Centro: TETE Sul; Gaza	Aleatória probabilístico simples: Questionários : 285 Entrevistas: 34 Observações de aula: 50
Ética investigativa	Primamos pela honestidade, estabelecemos acordos, explicando a nossa responsabilidade como investigadores e solicitando a livre e espontânea colaboração dos intervenientes no processo, antes de iniciar a investigação. Garantiu-se igualmente a confidencialidade e o anonimato da informação que obtivemos e solicitou-se a autorização das instituições a quem pertencem os participantes e conteúdo do estudo. Para além destes princípios, respeitou-se ainda as regras fundamentais de toda a investigação científica, a fidelidade, confidencialidade aos dados recolhidos e aos resultados a que se chegou. Os questionários decorreram num ambiente satisfatório se considerarmos que as dificuldades de contato, compreensão do próprio questionário fazem parte do processo investigativo.						

O estudo sobre a avaliação das aprendizagens em tempos de inclusão escolar em Moçambique exigiu a combinação da abordagem quantitativo e qualitativo, que nos ajudaram a explorar, identificar e analisar o grau de conhecimento e implementação das normas da avaliação das aprendizagens no ensino básico. A recolha, compilação, tratamento e análise de dados foi feita através da triangulação de técnicas de questionário, entrevistas, observação de aulas e análise documental dos principais dos documentos reguladores das políticas educativas no país, coadjuvado com as declarações e convenções internacionais sobre os direitos humanos que nos permitiram obter e compreender as opiniões, sentimentos, sugestões e informações relativos aos procedimentos de avaliação das aprendizagens em tempos de inclusão escolar.

O estudo quant-qualitativo que envolveu uma amostra global de (N=369) indivíduos, dos quais (n=285) professores responderam ao questionário, (n=34) formadores dos institutos de formação de professores foram entrevistados e (n=50) professores cujas suas aulas foram observadas, permitiu concluir que a avaliação das aprendizagens no ensino básico moçambicano serve apenas, para obter dados numéricos para o preenchimento de mapas estatísticos de aproveitamento pedagógico, com vista à satisfação de procedimentos administrativos da educação.

Considerando a pertinência da formação de professores como pressuposto na construção dos modelos e práticas avaliativas que sustenta a inclusão escolar é justo pensar numa reflexão do quadro de integração das crianças marcadas por situações graves de exclusão escolar. Assim sendo, a mudança das políticas educativas e o compromisso educacional para Moçambique é um imperativo incontornável para o combate à exclusão social. Ao nosso ver o professor do ensino básico deve ser munido de conhecimentos científicos – competências e habilidades

em língua de sinais e Braille, para poder aplicar de forma consciente os modelos e práticas de avaliação de acordo com as exigências, ritmos e particularidades dos alunos.

*Apresentação e discussão dos dados empíricos*

Os dados recolhidos mostraram que não há uma forma universal de avaliar as aprendizagens dos alunos, mesmo quando se trata de alunos com necessidades educativas especiais, pois cada caso é um caso. Mas os testes escritos são vistos, pelos formadores e professores envolvidos no estudo como o único instrumento para medir o conhecimento dos conteúdos leccionados.

Os dados empíricos revelaram ainda que a maioria dos professores têm como modalidade única preferida de avaliação - Avaliação do Controle Sistemático (ACS) e Avaliação do Controle Parcial (ACP) em provas escritas. Os entrevistados argumentaram que têm como preferência os testes escritos pelo fato de:

[FV29 (...) *as minhas avaliações são feita em duas vertentes: perguntas de múltipla escolha e de raciocínio para permitir e que os formandos desenvolvam capacidades de argumentação e obrigá-los a ter que fazer muitas leituras*”].

[FV27 *“As próprias avaliações escritas já dão um resumo de quem é este ou aquele aluno”*].

[FV4 (...) *“faço três ACS e duas ACP durante um semestre, tenho feito avaliações orais, mas não consideradas, é só para por o estudante aperfeiçoar a discursar-se perante os outros, a saber a falar perante os colegas e tenho avaliado também os cadernos”*].

Ribeiro (1991) refere que a principal função da avaliação é contribuir para o sucesso do processo educativo e verificar em que medida é que isso foi conseguido, com o grande objetivo de aperfeiçoar a atividade educativa, regulando e orientando o processo de ensino/aprendizagem. Para que a avaliação cumpra esta função torna-se necessário, nomeadamente, diversificar as suas práticas.

No pensar destes professores, as outras modalidades de avaliação (perguntas orais) não desenvolvem capacidades de argumentação nem permitem trazer resultados satisfatórios que identificam os respectivos alunos.

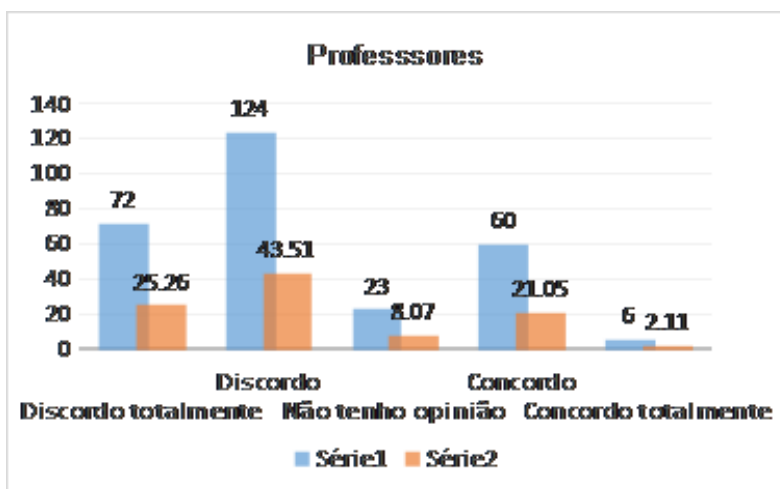
[FV10 *“Esses que não ouvem e conseguem ver e ler o que está escrito eu dou teste e fazem. Agora desses com problemas visuais, as vezes usam os óculos que os pais compram para eles, conseguem escrever alguma coisa heee conseguem enxergar alguma coisa, assim avalio, trabalhos orais, escritos assim avalio”*]. A preocupação deste professor é, sem dúvida obter qualquer informação e não verificar e apoiar evolução da aprendizagem do aluno.

Para Lukcesi (2005) a avaliação é um ato acolhedor, integrativo e inclusivo. O autor diferencia o julgamento da avaliação. Afirmando que o julgamento distingue o certo do errado, enquanto a avaliação tem por base acolher uma situação, ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário. O autor salienta ainda que a avaliação como um ato diagnóstico, tem como objetivo a promoção da inclusão e não a exclusão; a inclusão e não a seleção que obrigatoriamente conduz à exclusão. Para o autor, o diagnóstico tem como finalidade melhorar a aprendizagem e garantindo assim a criação de condições para a obtenção de uma maior satisfação das necessidades do ensino/aprendizagem e a construção do conhecimento no aluno. A avaliação como um ato amoroso que visa incluir e educar na base do uso de mais variados meios de ensino, durante o decurso das aprendizagens satisfatórias que integre todas as experiências de vida dos alunos.

Formosinho (2009, p.119) elucida que “a formação de professores tem sido especialmente apontada por não ter sabido produzir profissionais competentes.” Professor Nóvoa, por sua vez esclarece que “a formação de professor é, a área mais sensível das mudanças no setor da educação: aqui não se formam apenas profissionais: aqui produz-se uma profissão” (Nóvoa, 1991, p. 24). Assim, é apelado o setor de educação e a todos os intervenientes no processo educativo a deixarem de olharem para a “prática profissional como um simples domínio de aplicação de teorias elaboradas fora dela, para um espaço original e relativamente autónomo de aprendizagem e de formação para os práticos” (Tardif et al., 1998) de modo a tomar a escola como um lugar de trabalho dos que praticam o ensino, o que já não acontece de acordado com os dados revelados por meio de questionário.

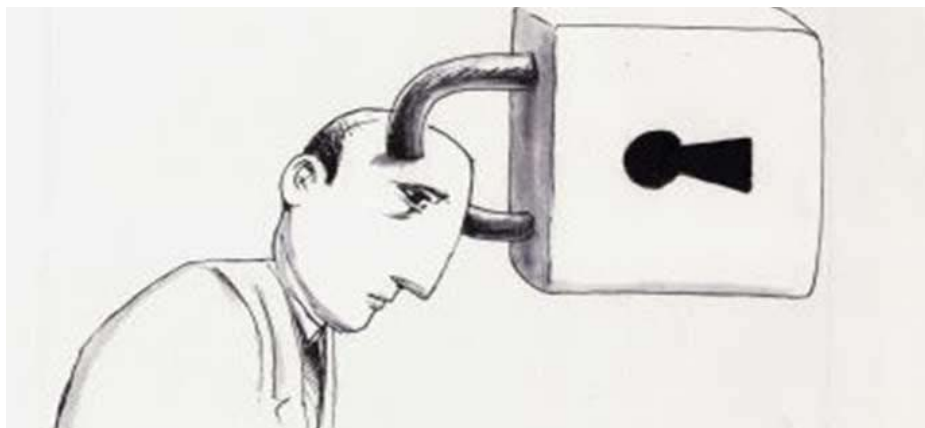
Gráfico nº1. Competência dos Professores.

O gráfico ilustra a opinião dos professores do ensino básico com qualificações para ensino inclusivo.



Este gráfico ilustra claramente as competências dos professores que lecionam o ensino básico e que fizeram parte deste estudo. Estes resultados revelam o que é urgente a mudança das políticas de formação de professores para uma abordagem inclusiva como está proclamado na Constituição da República e nas convenções internacionais de Educação Para Todos e dos Direitos Humanos. Dos (n=285) participantes (n=124) discordam com a opinião o que corresponde a 43,5% contra (n=60) que concordam com a afirmação na ordem de 21,1%. Pode-se concluir que o currículo de formação de professores não faz menção à abordagem da educação inclusiva duma forma aprofundada e sem áreas de especialização para língua de Sinais e Braille e problemas emocionais. Somos de opinião que o professor do ensino básico como alicerce do sucesso da educação para o futuro, duma sociedade que almeja prosperidade, devia ser munido de competências e habilidades que lhe permitam o seu desenvolvimento profissional e garantir a libertação de mentes trancadas que são a pior prisão do mundo.

Figura nº 1 Mente trancada



Fonte: Pensarcontemporaneo.com

A mente que se abre jamais volta ao tamanho original, a que se liberta jamais aceita retomar à caverna. Por que o princípio de autonomia não permite romper o medo de abrir os olhos que fazem visualizar o mundo exterior. Sabe-se que a aprendizagem não ocorre apenas na escola e a tarefa de educar cabe aos pais e da aprendizagem à escola mas também não há instrução sem educação é neste sentido que a figura do professor é indispensável em especial nos primeiros anos da escolaridade. É esta figura muito importante na vida que liberta mentes, treina cérebro para bondade, se considerarmos que a educação não pode se ocupar somente pelo intelecto mas também de formar pessoas solidárias, uma vez que nenhuma criança nasce folgada mas aprende a ser.

Uma outra razão que deixa os professores revoltados com a função que desempenham é a moral que segundo eles “ [FV5 (...) “*todo o trabalho precisa de incentivos. Estou a seis anos sem conseguir mudar de categoria*”]. Concordando com a opinião dos professores Weber (1946) acrescenta que o ser humano precisa tanto de inspiração para a ciência quanto para a arte. A tarefa de ensinar necessita de dedicação apaixonada, de entusiasmo, de inspiração, mas também de pré-requisitos que são a base para o exercício da profissão docente. Todos podemos lavar a terra, mas nem todos podemos ser professores. Posição defendida pela presidente da Alemanha Angela Merkel ao afirmar que “ Professores não são pessoas comuns e pessoas comuns não professores. Por isso não escolha ser professor até que você esteja preparado para isso”.

Contribuindo na discussão, Codo (1999) considera que ser professor implica um ato de constante criação e de transformação de pessoas e realidades, o que o leva a comparar a profissão docente a um ato divino. Por outras palavras ser professor significa transformar as mentes escuras em claridade, ser dotado de meios investigativos que lhe permitam uma criatividade ativa e permanente, mas a falta de consistência da formação inicial e as condições precárias em que é exercida a função docente, limitam sobremaneira o exercício pleno da atividade.

No entender dos entrevistados a obrigatoriedade do cumprimento dos programas de ensino é um assunto que martiriza com a atividade docente [FV 30 (“*partir do momento que tenho que declarar no final do ano que cumpri 80% dessa maneira somos obrigados a correr para evitar apresentar o cumprimento de 30% e arranjar problemas*”)]. O cumprimento dos programas de ensino é uma das recomendações do Ministério de Educação.



Nestas circunstâncias, as palavras de ordem segundo Dias (2016) são a liberalização, a integração, a desregulamentação, a descentralização, do poder local e o respeito pelas diferenças, é preciso pensar numa educação que seja eficiente, eficaz, de qualidade e que atenda às diferenças individuais.

Para os entrevistados o modelo de formação de professor não permite que os formandos adquiram competências básicas porque os cursos são muito acelerados – [FV28 (...)“*próprio modelo de formação porque o estudante que fez a 12ª classe ou que tenha uma boa nota na 10 classe, esse está capacitado para fazer o curso, mas se olharmos pelo tempo de duração dos cursos de formação, estão acelerados e não permite que tenha uma formação sólida e quando volta para o terreno não tem acompanhamento ou supervisão porque as supervisões podem ajudar, isto limita a máquina educativa. Para minha não basta a formação é necessário o acampamento para ver se pode integrar-se na máquina educativa*”].

Do ponto de vista da investigação, precisamos de um ensino e de uma avaliação que estejam, essencialmente, organizados para ajudar as crianças a aprender melhor, para aprenderem com compreensão e a desenvolverem competências de saber-saber, saber estar e saber ser. Desta forma, a avaliação pode ser entendida como um meio de inclusão escolar, de forma a contribuir para que as crianças sejam mais autónomas e mais capazes de aprenderem utilizando melhor os seus próprios recursos cognitivos e metacognitivos.

Quanto ao caso da avaliação das aprendizagens das crianças com Necessidades Educativas Especiais, que é o objetivo deste artigo, a situação torna-se ainda mais preocupante e mais complexa, pior ainda quando se trata de um país em via de desenvolvimento, como é caso de Moçambique, onde há escassez de tudo; e os professores do ensino básico trabalham, na sua maioria, sem qualquer formação psicopedagógica sólida. Como orientar o ensino inclusivo nesta situação? Muito bem disse Leslie Hart, (s/d), “Ensinar sem levar em conta o funcionamento do cérebro seria tentar desenhar uma luva sem considerar a existência da mão”.

### Algumas considerações

Pensar em avaliação das aprendizagens em tempos de inclusão escolar permitiu concluir que, a avaliação é um meio de exclusão de crianças com necessidades educativas especiais. Esta, serve apenas, para obter dados numéricos para o preenchimento de mapas estatísticos de aproveitamento pedagógico, com vista à satisfação de procedimentos administrativos da educação. Assim, impera-se a necessidade de formar professores para responder às exigências e particularidades dos alunos. Potenciando assim, as aprendizagens na diversidade e estimulando o acompanhamento individualizado, de modo a tornar a avaliação como regulador do processo de ensino-aprendizagem e não seletiva.

A formação de professores deve ser assumida como uma prática centrada na aprendizagem e avaliação dos alunos e no estudo de casos concretos de acordo com os resultados das pesquisas empíricas. O que significa que deve haver uma ligação estreita entre os órgãos decisores da educação, elaboradores de currículos e os investigadores em ciências educação até aos professores implementadores do currículo.

Não havendo educação sem investimento, apela-se aos políticos para garantir com recursos financeiros e humanos ao sector de educação de modo a tornar realidade todos os planos que garantam mudanças significativas no ensino-aprendizagens de todos alunos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BLOOM, HASTING E MADAUS (1971).** Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning. New York: McGraw – Hill Book Company.
- CODO, W. (1999).** Educação: carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes.
- \_\_\_\_\_ **Constituição da República de Moçambique de 1975,**
- \_\_\_\_\_ **Constituição da República de Moçambique de 1990**
- \_\_\_\_\_ **Constituição da República de Moçambique de 2004**
- CUMMINGS, W. (1990).** Evaluation and Examinations - Why and how are Educational Outcomes Assessed? In R. M. Thomas (Eds.). The International Comparative Educational Practices, Issues and Prospects, 87-106. Oxford: Pergamon Press.
- D'KETELE, J. (1993).** *L'Evaluation Conjuguée en paradigmes.* Revue Française de Pédagogie, 103, 59-80.
- DARLING-HAMMOND, L. (2008).** Recognizing and Enhancing Teacher Effectiveness: A Policymaker's Guide, in Council of Chief State School Officers. Strengthening teacher quality in high-need schools- policy and practice.
- DIAS, H. (2016).** *A Importância dos estudos curriculares em África.* Ino sétimo livro (e-book) com o título "currículo: entre o comum e o singular" biblioteca digital. ISBN. 85-87987-09-7.
- FERNANDES, D. (1993).** *Avaliação na Escola Básica Obrigatória: Fundamentos para uma Mudança de Práticas.* 2012 -2016. I.E.
- FERNANDES, D. (2005).** Avaliação das Aprendizagens: Refletir, Agir e Transformar. In Futuro Congressos e Eventos (Ed.), Livro do 3.º Congresso Internacional Sobre Avaliação na Educação, pp. 65-78. Curitiba: Futuro Eventos.
- FORMOSINHO, J. (2009).** Formação de Professores – Aprendizagem profissional e ação docente. Porto:
- FRARY, R.; CROSS, L. E WEBER, L. (1993).** Testing and Grading Practices and Opinions of Secondary Teachers of Academic Subjects: Implications for Instruction in Measurement. Educational Measurement: Issues and Practice, Fall, 23-30.
- GLASER, K. (1990).** Toward New Models for Assessment. In H. Walber e G. Haertel (Ed.), The International Encyclopedia of Educational Evaluation, Oxford: Pergamon Press., 475-483. In Fernandes, D. (2008). Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas. Porto: Porto Editora.
- \_\_\_\_\_ **INDE (2008).** Regulamento Geral do Ensino Básico.
- \_\_\_\_\_ **INDE, 2010)**
- \_\_\_\_\_ **INDE. (2003).** Plano Curricular do Ensino Básico.
- LOWES, S. (2014).** Editorial: new directions in teacher education. British Journal of Educational Studies, 62 (3), 227-230.
- \_\_\_\_\_ **Lei 4/83 do Sistema Nacional de Educação de Moçambique.**
- \_\_\_\_\_ **Lei 6/92 do Sistema Nacional de Educação de Moçambique.**
- \_\_\_\_\_ **LUCKESI, C. C. (2005).** Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez
- \_\_\_\_\_ **MINED (1999 – 2003).** Plano Estratégico de Educação
- \_\_\_\_\_ **MINED. (2006 – 2010-11).** Plano Estratégico de Educação
- \_\_\_\_\_ **MINED. (2012 -2016).** Plano Estratégico de Educação.
- \_\_\_\_\_ **NÓVOA, A. (1991).** Profissão Professor. Porto Editora. Portugal, 1991.
- NÓVOA, A. (2009).** Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In professores: imagens do futuro presente (pp.25-46). Lisboa: Educa
- \_\_\_\_\_ **RIBEIRO, L. (1991).** Avaliação da Aprendizagem. Porto: Texto Editora, 3ª edição.
- SCRIVEN, M. (1967).** Methodology of Evaluation. In R. Tyler, R.M: Gané e M. Sciven (Eds). Perspective of Curriculum Evaluation, 39 – 83. A Era Monograph Series on Curriculum Evaluation (1). Chicago.
- \_\_\_\_\_ **TARDIF, T., SHATZ, M., AND NAIGLES, L. (1997).** Caregiver speech and children's use of nouns versus verbs: a comparison of English, Italian, and Mandarin. J. Child Lang. 24, 535–565. doi: 10.1017/S030500099700319X.
- TYLER, R. (1949).** *Basic Principle of Curriculum and instruction.* Chicago: University of Chicago. (1976), Princípios Básicos do Currículo e Ensino. Porto Alegre: Globo
- WEBER, M. (1946).** From Max Weber: Essays in Sociology. Translated, Edited, and with an introduction by. Oxford University. Press.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Avaliação das Aprendizagens no Ensino Superior: Perspetivas de Estudantes

Assessment in Higher Education: Perspectives of Students

Maria Palmira Alves (0000-0002-3108-744X) \*, Josiane Lopes, (0000-0002-2045-4910) \*

Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), Universidade do Minho.

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com a referência UID/CED/00317/2019.

Cofinanciado por:

UID/CED/00317/2019

**FCT** Fundação para a Ciência e a Tecnologia  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

Autor de contacto: Josiane Lopes - [josianelopes30@hotmail.com](mailto:josianelopes30@hotmail.com)

## Resumo

Algumas investigações realizadas no Ensino Superior evidenciam que a avaliação interfere na forma como os estudantes aprendem e empregam o seu tempo. Estes aspetos podem influenciar a motivação e o desenvolvimento das aprendizagens. Apresentamos um estudo exploratório, realizado numa Universidade pública, localizada no Norte de Portugal, cujos objetivos foram compreender as perspetivas dos estudantes sobre a avaliação; os métodos e processos que gostariam de ver implementados; e os instrumentos mais eficazes para avaliar e aprender. Utilizamos a entrevista semiestruturada e analisamos os dados com recurso à análise de conteúdo. Os principais resultados revelam as vantagens da integração da avaliação no processo de desenvolvimento do currículo, da utilização de métodos promotores da participação ativa, tais como, a autoavaliação e o feedback. O portefólio e a construção de projetos em grupo, ou individuais foram considerados instrumentos eficazes para avaliar e aprender.

*Palavras-chave:* ensino superior, avaliação das aprendizagens, estudantes

## Abstract

Several research concerning higher education highlight that assessment interferes with the way students learn and spend their time. These aspects can influence the motivation and the development of learning. We present an exploratory study, carried out at a public University, located in the north of Portugal, whose objectives were to understand students' perspectives on evaluation; Knowing the methods and processes they would like to see implemented; understanding the most effective tools for assessing and learning. We used the semi-structured interview and data were analyzed using content analysis. The main findings reveal the advantages of integrating assessment into the curriculum development process, using active participation-promoting methods such as the self-assessment and feedback. The portfolio and the construction of group or individual projects were considered effective tools to evaluate and learn.

*Keywords:* higher education, assessment, students, perspectives

## AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NO ENSINO SUPERIOR

A intensificação de mudanças a níveis diversos, para as quais contribuem a globalização e a reconfiguração do papel do Estado: “torna imprescindível que as instituições de Ensino Superior, bem como os agentes que nelas se inserem, sejam capazes de lidar com as complexas exigências da sociedade, com os avanços do conhecimento científico e com os desafios da empregabilidade e do empreendedorismo (Alves & Morgado, 2014, p. 25).

A partir do Processo de Bolonha, o Ensino Superior parece reconfigurar-se relativamente ao ensino, à aprendizagem e à avaliação, confiando ao estudante a responsabilização da sua própria aprendizagem. Para tal, o professor deve ter o papel de contextualizador de dinâmicas que favoreçam o desenvolvimento de competências transversais, a iniciativa e a autonomia do estudante:

O Processo de Bolonha induziu alterações significativas nos modos de ensinar, de avaliar e de aprender no Ensino Superior, conduzindo à reconfiguração do papel do estudante e do docente. A literatura sobre esta temática destaca a importância da articulação entre o ensino e a avaliação para a melhoria das aprendizagens dos estudantes, salientando que a introdução de métodos de ensino aprendizagem em que estes tenham uma participação ativa no processo tem impactos positivos na avaliação (Alves, Morgado, Lemos, Rodrigues & Sá, 2011).

A temática da avaliação é ainda hoje muito ampla, percorrendo todas as instâncias da vida do ser humano, seja por caminhos distintos, ou idênticos, moldando-se ora ao poder, ora ao controle, passando muitas vezes ao lado do seu papel maior que é o compromisso com a prática pedagógica docente e a efetiva aquisição do saber pelo estudante.

Alguns estudos nacionais sobre avaliação no Ensino Superior (Mesquita 2016, Ribeiro 2017) têm evidenciado a necessidade de instituir práticas de ensino aprendizagem e avaliação alicerçadas numa perspetiva integrada; de promover, junto dos docentes do Ensino Superior, formação contínua sobre métodos e processos de avaliação e suas implicações, pois alguns docentes continuam a apostar na utilização do teste como único instrumento. Concluem, ainda, que o fato de os estudantes não serem esclarecidos sobre a metodologia de avaliação adotada pelos professores, tem implicações no modo como estudam, aprendem e se motivam.

Esta problemática convoca questões que têm implicações diretas no modo de estar e de aprender na universidade, que estiveram na origem do nosso estudo: Quais são os aspetos que os estudantes mais associam à avaliação? Que conceito(s) de avaliação têm? Que estratégias e métodos de avaliação serviriam melhor o desenvolvimento das suas competências? Como pode a

avaliação desenvolver a autonomia, o espírito crítico e a reflexividade? Que relação existe entre o ensino e a avaliação que os professores realizam?

Elegemos como objetivos:

- I) analisar a legislação sobre a avaliação no Ensino Superior;
- II) identificar os aspetos que os estudantes associam à avaliação;
- III) compreender o conceito de avaliação predominante;
- IV) conhecer os métodos e as estratégias de avaliação que melhor desenvolvem competências.

### **Avaliar e classificar: paradoxo semântico ou a mesma realidade?**

Mesquita (2016) no estudo intitulado “O Currículo da Formação em Engenharia no Âmbito do Processo de Bolonha: Desenvolvimento de Competências e Perfil Profissional na Perspetiva dos Docentes, dos Estudantes e dos Profissionais” aponta para a necessidade de desenvolver estratégias para a formação pedagógica dos docentes do Ensino Superior, contemplando questões relacionadas com o desenvolvimento do currículo. Considera que, embora sejam definidas estratégias com vista a que os alunos desenvolvam competências transversais, estas não são contempladas nos processos avaliativos. Salienta que não existe coerência entre as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula e a forma como os professores avaliam.

Ribeiro (2017) no estudo “Avaliação de Competências no Ensino Superior: um Estudo com Estudantes de Enfermagem” conclui que existe uma dimensão importante de socialização à profissão, associada ao desenvolvimento de competências no que se refere, nomeadamente, ao trabalho em equipa, à organização individual do trabalho, à compreensão das dinâmicas do serviço, ao estabelecimento de relações interpessoais (entre pares, entre a equipa multidisciplinar e com os utentes), à comunicação, à tomada de decisão individual ou em grupo perante situações novas, à partilha de saberes e de responsabilidades em consonância com o seu papel de aluno”. Relativamente à avaliação das competências, salienta que os critérios devem ser negociados com os estudantes e não meramente prescritivos.

O Processo de Bolonha exigiu que as instituições de Ensino Superior se organizassem de forma a questionar, entre outras, as suas práticas de avaliação e a ressignificar o papel das ações dos estudantes e dos professores, com vista à conformidade de regras e ao seu funcionamento.

## AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NO ENSINO SUPERIOR

Neste contexto, a avaliação surge como um fator que pode ter implicações ao nível da motivação, do desenvolvimento de competências e do perfil profissional de cada profissão. Desenvolveu-se, então, uma vasta quantidade de estudos (Hoffmann, 2002; Alves & Morgado 2014; Borralho, Bidarra & Cunha, 2014; Fernandes, 2014; Mesquita, 2016; Sá, 2016; Ribeiro, 2017) que nos permitem distinguir a amplitude e a multiplicidade de assuntos que se correlacionam com a avaliação das aprendizagens, entre eles, a consolidação da teoria da avaliação formativa, que possa fundamentar e apoiar as práticas de sala de aula; os conceitos da avaliação educacional como prática de ensino aprendizagem e a análise das práticas de ensino e de avaliação.

O conceito de avaliação educacional surge como uma tarefa didática necessária e permanente no trabalho do docente e deve ser acompanhada por todos os envolvidos no processo de **ensino e aprendizagem**, mas é difícil clarificar o conceito de “avaliar”, pois qualquer resposta será sempre inacabada e inexata complexificando a tarefa:

O termo avaliação integra uma variedade de significados e por isso como um extenso campo semântico, querendo dizer – uma vez consultado o dicionário – “determinar a valia ou o valor de”, “apreciar o conhecimento de reconhecer a força de, estimar, calcular, organizar. Oriundo de valia, palavra formada a partir de valer (sinónimo de ser forte, vigoroso, ter uma significação, estar de saúde) mais o sufixo ia, a avaliação é um termo complexo, e também controverso, que deve ser estudada nas dimensões científico-técnica e sociopolítica porque avaliar envolve processos técnicos, que se justificam teoricamente, e prende-se com raízes políticas que a determinam. (Pacheco 2001, p. 128).

No que concerne as aprendizagens, a avaliação deve ir de encontro aos interesses dos estudantes:

a avaliação formativa pretende-se reguladora e tem como objetivos, quer a adequação do tratamento didático à natureza das dificuldades encontradas no momento do diagnóstico, quer a obtenção de uma dupla retroação: sobre o aluno para lhe indicar as etapas que ele venceu e as dificuldades que deve superar; sobre o professor para lhe indicar como é que seu programa pedagógico se desenvolveu e quais os obstáculos que enfrenta. O grande desafio do professor é o de multiplicar as situações de avaliação jogando com as interações alunos-professores, alunos-alunos, mas também alunos-material didático. (Alves, 2002, p. 61)

Avaliar com intenção formativa não é o mesmo que medir ou qualificar, nem muito menos corrigir:

em rigor, deve entender-se que avaliar com intenção formativa não é o mesmo que medir ou qualificar, nem muito menos que medir (...). Avaliar não é tão pouco classificar, nem examinar, nem aplicar testes. Paradoxalmente, a avaliação tem a ver com actividades de

qualificar, medir, corrigir, classificar, certificar, examinar, testar mas não se confunde com elas. Partilham um campo semântico mas diferenciam-se pelos recursos que utilizam e os usos e fins que servem. São actividades que desempenham um papel funcional e instrumental. Com estas actividades artificiais não se aprende. Em relação a elas a avaliação transcende-as. É onde elas não chegam que começa, exatamente, a avaliação educativa. (Méndez, 2001, p. 15)

A avaliação é um processo de análise que se apoia no diálogo:

um diálogo entre os participantes, entre estes e os avaliadores e entre os avaliadores e a sociedade. O diálogo pressupõe que nem todos têm o mesmo juízo sobre o funcionamento, sobre a qualidade e sobre o que se pretende e se consegue na escola. O diálogo articula-se sobre atitudes de respeito e opiniões frequentemente discrepantes. A avaliação converte-se assim numa plataforma de participação que compromete os protagonistas na acção da escola e de toda a sociedade, interessada nos processos de educação que têm lugar nas escolas. (Guerra, 1995, p. 104)

É através da avaliação que vão sendo comparados os resultados obtidos no decorrer do trabalho conjunto, conforme a pertinência dos objetivos propostos, a fim de verificar os progressos, as dificuldades e orientar o trabalho para as correções necessárias, pois:

a avaliação tem a pretensão de aprender da realidade algo que possa transcrever para uma medida, uma descrição, uma representação dessa realidade (...) A objectividade na avaliação não se consegue com medidas rígidas, mas antes com aproximações qualitativas e progressivas (...) Há na avaliação um conjunto de subjectividades que lhe são intrínsecas e naturais (Carvalho, 2001, p.45).

### **Métodos**

Os intervenientes neste estudo foram oito (8) estudantes da área das Ciências Sociais e Humanas, que frequentam uma Universidade pública, localizada no norte de Portugal. Os dados foram recolhidos através de entrevista semiestruturada. Elaborámos um guião com dezoito (18) questões sobre as perspetivas dos estudantes face à avaliação quatro (4) questões; metodologias de avaliação dos professores, estratégias e métodos de avaliação dez (10) questões; propostas dos estudantes para o desenvolvimento da autonomia e relação entre ensino e avaliação quatro (4) questões.

Tendo em conta as vantagens da entrevista (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 227) o conjunto de dados recolhidos a partir das entrevistas permitirá a análise do problema, o ponto de vista, as experiências, os valores e interpretações de situações e, ainda, conhecer a leitura que os



## AValiação DAS APRENDIZAGENS NO ENSINO SUPERIOR

sujeitos fazem de sua própria experiência, pois “oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade”. O investigador não pode dissociar-se do contexto sociocultural em que está inserido o estudo, pois a ciência produzida está estreitamente relacionada com o universo social em que é construída (Coutinho, 2014).

Com o objetivo de identificar e compreender os aspectos que os estudantes associam à avaliação e, ainda, conhecer os métodos e as estratégias de avaliação que melhor desenvolvem suas competências recorreremos à análise de conteúdo para o tratamento dos dados: “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análises das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações” (Bardin, 2009, p.33). Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum. “é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma ou outra realidade que não a da mensagem” (Bardin, 2009, p. 48). Para a análise da legislação, recorreremos à análise documental por nos permitir técnicas de identificação e compreensão da legislação vigente: “o objetivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenamento” (Bardin, 2009, p. 48).

Inicialmente, comparou-se às premissas iniciais e aos conceitos desenvolvidos na etapa teórica da investigação, logo após, buscou-se compreender as especificidades dos estudantes investigados e, por fim, a análise detalhada do problema proposto, que contará com a narração, seleção e a descrição de trechos importantes, coletados na fase inicial do processo de investigação.

É necessário tomar atenção às fontes potenciais de possíveis problemas éticos que envolvem os métodos utilizados para a recolha de dados, bem como o tipo de dados recolhidos e até mesmo a natureza dos estudantes selecionados. Neste contexto, esta pesquisa contou com 8 (oito) estudantes, nomeados por (E1, E2, ..., E8) de forma a garantir o anonimato.

Toda a investigação tem de ser conduzida de forma a proteger os direitos da sociedade e dos participantes, para tanto, durante a realização da investigação manteve-se o equilíbrio entre os benefícios sociais que resultam da própria investigação e o respeito pelos valores dos estudantes participantes da investigação. Para tanto, foi garantida a ética no processo de

investigação explicando os procedimentos que serviriam de guia para a condução da investigação, bem como, a intenção a que se destina a investigação. Os estudantes foram informados que poderiam deixar de colaborar, se assim o entendessem, sem que tal facto os prejudicasse.

### **Apresentação e discussão dos resultados**

Os discursos dos estudantes revelam que possuem pouco e/ou nenhum conhecimento da legislação sobre a avaliação das aprendizagens no Ensino Superior, pois nunca foram alertados para tal: “não me foi apresentada” (E5); “mais ao final do curso” (E2); “sim, no mestrado de Ciências da Educação na UC de Avaliação” (E8), os resultados obtidos sugerem uma diversidade de respostas dos estudantes, tomando em conta que o contato com a legislação não é dever somente do professor, mas também do estudante. Tal como refere Alves (2002, p. 89) “a avaliação da aprendizagem evidencia a importância da explicitação dos critérios na avaliação das produções escolares e da participação do aluno na regulação das suas próprias atividades”, sendo assim, ele mesmo deve apropriar-se de informações que servirão de referencial para a sua vida académica.

Sobre a forma como gostariam de ser avaliados, os estudantes em sua maioria pactuam da mesma conceção: desenvolver a reflexão, a participação ativa nas atividades de construção da avaliação de forma contínua e clarificaram o ponto de partida: “sem a análise dos conhecimentos prévios da disciplina, fica difícil perceber o avanço e o crescimento dos estudantes em termos de conhecimento em relação a aprendizagem e fica pressuposto que todos os alunos tem o mesmo ponto de partida” (E5). Este estudante acrescenta “que sem ele a avaliação se torna um mero proforme quantitativo, que pouco serve ao desenvolvimento autónomo dos estudantes” (E5); “conforme se estabelece nas orientações para a avaliação da instituição” (E7), “gostaria de ser avaliado de acordo com os meus conhecimentos, de modo a ajudar a desenvolver as minhas competências” (E8); “de acordo com a minha participação, dentro do meu tempo, do empenho e capacidade de refletir e problematizar os conteúdos” (E1). A este propósito, Charlot (2000, p. 78) refere que “a relação com o saber é a relação com o tempo. A apropriação do mundo, a construção de si mesmo, a inscrição de uma rede de relações com os outros – “o aprender”. Alves (2002, p. 18) destaca que “traçar caminhos para práticas alternativas que contemplem as diferenças individuais e se ajustem às especificidades de cada aluno, assumindo a avaliação uma função formativa e formadora”. As análises indicam mais uma concordância, pois a maioria dos

## AValiação DAS APRENDIZAGENS NO ENSINO SUPERIOR

estudantes gostariam de serem avaliados com os critérios que decorrem de um referencial baseado no enquadramento institucional, mas que este não impeça que haja a implementação de medidas que incrementem a igualdade de oportunidades assente em estratégias diferenciadas, que promovam um efetivo desenvolvimento dos estudantes.

Outro aspeto relevante foi a avaliação como fator decisivo para o desenvolvimento da autonomia e do espírito crítico. Os estudantes salientaram a subjetividade, a criticidade e a especificidade individual para o desenvolvimento da avaliação das aprendizagens, pois “desenvolve autonomia, espírito crítico e reflexividade a medida em que o estudante se insere neste processo, dando-lhe o poder de escolha ao priorizar ao que mais julga que deve ser desenvolvido” (E1), “através de discussão, diálogos sobre os assuntos citados pelos professores. (E7), “por meio da prática da autoavaliação, relacionada com objetos claros e *feedbacks* avaliativos baseados nesses objetivos” (E5), “minimizar a avaliação que pune e exclui é a melhor forma de possibilitar o desenvolvimento dos estudantes (...) é necessário valorizar suas especificidades para melhor possibilitar a construção do seu conhecimento, onde a subjetividade é respeitada e estimulada, gerando confiança e criticidade sobre o que é ensinado, como é ensinado e o que foi aprendido” (E2). Deste modo, percebemos que os resultados aqui obtidos confirmam mais uma vez que os estudantes valorizam as questões subjetivas individuais, o diálogo, o *feedback* e ainda sugerem que a avaliação não ocorre apenas em um momento específico, mas está presente em todo o processo educacional. A este propósito, Hoffman sugere que deve ocorrer “através do diálogo, entendido como momento de conversa com os alunos, o professor despertaria o interesse e a atenção pelo conteúdo a ser transmitido. O acompanhamento significaria estar junto aos alunos, em todos os momentos possíveis, para observar passo a passo seus resultados individuais” (Hoffman, 2002, p. 55).

Os estudantes consideraram que o portefólio e a elaboração de projetos em grupo, ou individuais, são instrumentos eficazes para avaliar e aprender e são pouco utilizados pelos professores no Ensino Superior, que continuam a recorrer a testes, a apresentações orais individuais e a provas finais.

Buscou-se para finalizar a análise, saber qual a relação existente entre o ensino e a avaliação. Os estudantes apontaram que: “o ideal é que a avaliação aconteça enquanto o processo de ensino acontece”; “ela deve ser contínua considerando a evolução do estudante” (E1), “a avaliação é um instrumento ao serviço do ensino, não devem ser separados” (E2), “acredito que é

uma relação de dependência e de (re)construção” (E5); “estão interligadas, afinal a avaliação é a verificação, observação feita pelo professor se o ensino está a ser eficaz e se o estudante está aprendendo” (E7); “ são peças importantes de um sistema educativo. Não podem separar-se” (E8). Para Alves (2004) “a avaliação das aprendizagens é um processo que permite aos professores recolher as informações necessárias para ajudar os alunos a desenvolver as competências e deve ser planificada ao mesmo tempo que a situação da aprendizagem” (Alves, 2004, p. 77) e “a avaliação, o ensino e a aprendizagem estão relacionados, porque fazem parte de um processo global mais abrangente” (Ferreira, 2007, p. 75). O ideal é que o ensino e a avaliação se desenvolvam em relação mútua da vida escolar, assumindo várias formas, umas mais sistemáticas, outras nem tanto, umas formais, outras informais, e que a avaliação seja o reflexo do trabalho realizado pelos seus pares.

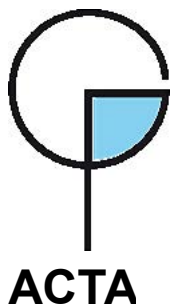
Para além da pertinência do tema proposto, os discursos em estudos preliminares permitem-nos compreender que as práticas avaliativas seguem em construção; que o importante é estabelecer parcerias entre os atores do processo, na busca de uma avaliação que nos forneça sujeitos ativos e comprometidos em buscar soluções e respostas para que o processo de ensino e aprendizagem se concretize de modo transparente, adequado, coerente e eficaz.

### Referências

- Alves, M. P. (2004). *Currículo e Avaliação uma Perspectiva Integrada*. Porto. Porto Editora.
- Alves, M. P. (2002). *A Avaliação e o Desenvolvimento Profissional do Professor*. In A. F. Moreira e E. Macedo (orgs.), *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades*
- Alves, M. P. & Morgado, J. C. (2014). *Ensino, Aprendizagem e Avaliação no Ensino Superior: Entre a Conformidade e a Inovação*. In Fernandes, D., Borralho, A., Barreira, C., Monteiro, A., Catani, D., Cunha, E., Alves, M.P., *Avaliação, Ensino e Aprendizagem no Ensino Superior em Portugal e no Brasil: Realidades e Perspetivas* (Volume I, p. 21 - 44) Lisboa: Educa.
- Alves, M. P., Morgado, J. C., Lemos, A. R., Rodrigues, Sá, S. (2012). *Práticas Inovadoras no Ensino Superior*. Instituto de Educação, Universidade do Minho. Braga. Portugal. Consultado em junho, 20 de 2019.
- <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/23121/1/Pr%C3%A1ticas%20Inovadoras%20no%20Ensino%20Superior.pdf>

## AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NO ENSINO SUPERIOR

- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições Setenta.
- Carvalho, R. (2001). *História do ensino em Portugal*. 3ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia em Investigação em Ciências Sociais e Humanas*. Teoria e Prática. Coimbra. Almedina.
- Ferreira, C. A. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Editora: Porto Editora. Porto.
- Fernandes, D. (1998). *Reflexões de Escola e de Professores*. 1ª Edição. Editora: Ministério de Educação. Lisboa.
- Guerra, I. (2006) *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo*. Sentidos e formas de uso. Principia.
- Guerra, M. (1995). *La Evaluación: un proceso de comprensión y mejora*. Málaga: Ediciones Aljibe
- Hoffmann, J. (2002). *Avaliar para promover. As setas do Caminho*. (3ª ed.) Porto Alegre: Editora Mediação
- Méndez, J. M. A. (2001). *Avaliar para Conhecer, Examinar para Excluir* (1ª ed.). Porto. Grafiasa.
- Mesquita, D. I. A. (2016). O Currículo da Formação em Engenharia no Âmbito do Processo de Bolonha: Desenvolvimento de Competências e Perfil Profissional na Perspetiva dos Docentes, dos Estudantes e dos Profissionais. *Tese de Doutoramento*. Universidade do Minho, Instituto de Educação. Braga. Portugal.
- Ministério da Ciência e do Ensino Superior – MCES (2008). *Processo de Bolonha*. Consultado em junho, 28, 2019.  
<http://www.esad.ipleiria.pt/files/f1074.1.pdf>
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Praxis*. (2ª ed.). Porto. Porto Editora.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais* (2ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, L. M. S. (2017). Avaliação de Competências no Ensino Superior: Um estudo com Estudantes de Enfermagem. *Dissertação de Mestrado*. Universidade do Minho, Instituto de Educação. Braga. Portugal.
- Sá, S. E. (2015). *Ensino, aprendizagem e avaliação no Ensino Superior: perspetivas e práticas*. Tese de doutoramento, Universidade do Minho, Braga.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACTA)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Ansiedade matemática: validação de um questionário com o modelo de  
Rasch

Math anxiety: a questionnaire validation using Rasch model

J. P. Miguel\*, J. T. Silva\*, T. S. Machado\*

\*Faculdade de psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Coimbra

Nota dos autores

Investigação realizada no âmbito do Laboratório de Psicometria da Faculdade de Psicologia  
da Universidade de Coimbra

Correspondencia: José Pacheco Miguel, [jpacheco@fpce.uc.pt](mailto:jpacheco@fpce.uc.pt)

## Resumo

A ansiedade matemática constitui uma resposta emocional negativa à manipulação de números, traduzida em níveis elevados de excitação e reactividade fisiológicas, experienciada por muitas pessoas. Consequência, menor envolvimento na aprendizagem, menor sucesso académico e evitamento de carreiras relacionadas com a matemática. Em termos educativos, instrumentos de avaliação que permitam identificar alunos com ansiedade matemática são úteis. Este estudo visa explorar as características psicométricas do Questionário de Ansiedade Matemática (QAM) com o modelo de Rasch, bem como as suas relações com os construtos instrumentalidade e valor da matemática, autoestima e afectividade na predição do desempenho em matemática numa amostra de 269 alunos do ensino secundário de escolas públicas da região centro do País, privilegiando o sexo feminino. A média das idades para a amostra é de 16.38 (DP = .80) anos. O QAM revelou adequação psicométrica (unidimensionalidade) e boa consistência interna (.89). Os resultados replicam as conclusões das meta-análises: correlações negativas moderadas relativamente à realização e às atitudes face à matemática e diferenças moderadas quanto ao género, com as raparigas matematicamente mais ansiógenas.

*Palavras-chave:* ansiedade matemática, modelo de Rasch, DIF

## Abstract

Math anxiety is a negative emotional response to the manipulation of numbers, translated into high levels of physiological arousal and reactivity experienced by many people. Consequence, less involvement in learning, less academic success and avoidance of math-related careers. In educational terms, assessment tools that allow students to be identified with mathematical anxiety are useful. The present study aims to explore the psychometric properties of the Mathematical Anxiety Questionnaire (MAQ) with the Rasch model, as well as its relations with math value and instrumentality, self-esteem and positive and negative affect to estimate mathematical performance in a sample of 269 secondary school students from public schools in the central region of the country, favoring the female gender. The mean age for the sample is 16.38 (SD = .80) years. The QAM revealed psychometric adequacy (unidimensionality) and good internal consistency (.89). The results replicate the findings of the meta-analyses: moderate negative correlations with achievement and attitudes toward mathematics and moderate gender-related differences, with girls being mathematically more anxious.

*Keywords:* math anxiety, Rasch model, DIF

Há variadas razões para que a sociedade actual promova o ensino da matemática. Logo à partida, porque o desenvolvimento científico e tecnológico depende da matemática, sendo esta competência imprescindível para as carreiras nas áreas científico-tecnológicas. Apesar das competências matemáticas serem importantes na vida quotidiana, há muitas as pessoas que se sentem ansiosas quando confrontadas com o estudo e a aplicação de conhecimentos matemáticos. A ansiedade matemática assume, assim, um problema generalizado a nível mundial, tal como o demonstram os dados do PISA (*Programme for International Student Assessment*); nos países da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico, a quantidade de estudantes que consideram as aulas de matemática difíceis, sentindo níveis de tensão muito elevados por terem que estudar e aplicar conhecimentos matemáticos, atinge os 59% (OECD, 2013).

Em contextos educativos, a ansiedade prejudica os estudantes, em especial a ansiedade matemática, comprometendo-lhes o desempenho académico e conseqüente bem estar. Caracterizada por sentimentos de apreensão e reactividade fisiológica crescentes sempre que os sujeitos têm que se envolver com a matemática (e.g., manipulação de números, resolução de problemas ou situações de avaliação de conhecimentos matemáticos), na escola ou no quotidiano (Paechter, Macher, Martskvishvili, Wimmer & Papousek, 2017), a ansiedade matemática descreve um tipo recorrente de ansiedade que pode ser entendida como traço ou como estado. Como traço, representa uma característica bastante estável do indivíduo que o influencia no modo como sente, percebe e avalia situações específicas. Enquanto estado, a ansiedade matemática manifesta-se a um nível emocional, cognitivo e fisiológico com resultados que se podem traduzir, por exemplo, numa diminuição da capacidade de realização (Macher, Paechter, Papousek, & Ruggeri, 2012).. A nível emocional, os sujeitos experimentam sentimentos de tensão, apreensão, nervosismo e preocupação; em termos cognitivos, a ansiedade matemática compromete a memória de trabalho (Cassady & Johnson, 2002).

Para além do seu efeito imediato, em contexto de aulas ou de avaliações, a influência da ansiedade matemática abrange o espectro das vidas académicas e vocacionais dos indivíduos (Eden, Heine & Jacobs, 2013). Esta acção moderadora é exercida sobre diferentes variáveis de resultado. A investigação tem-se centrado no secundário, embora existam estudos com alunos dos ensinos básico e superior. Em termos do ensino básico e secundário, os resultados revelam relações negativas elevadas e significantes entre a ansiedade matemática e o domínio teórico destes conhecimentos, e a respectiva aplicação em termos práticos (Sorvo, Koponen, Viholainen, Aro, Rääkkönen, Peura, Dowker, & Aro, 2018). Ao nível do ensino superior, os resultados são



mais ambíguos, com valores de correlação elevados e igualmente significantes, mas também moderados ou mesmo baixos (Paechter et al., 2017).

A ansiedade matemática também interfere com a aprendizagem a longo prazo, com níveis elevados associados a comportamentos adversos que passam por maior propensão para o desinvestimento de tempo e esforço no estudo, ineficácia na organização dos ambientes de trabalho e diminuição do nível de atenção e concentração nas aulas. Alunos com ansiedade matemática tendem a evitar cursos e situações que envolvam a disciplina, apresentando com frequência procrastinação académica (Ojo, 2019). Este não envolvimento em tarefas de aquisição de conhecimentos e competências matemáticas, muito dependentes da prática constante (e.g., trabalhos de casa e preparação das avaliações), tem efeitos nocivos porque activa um ciclo vicioso no qual a ansiedade gera evitamento ao estudo que por sua vez diminui as expectativas de resultado, inibe o sucesso e culmina no aumento da ansiedade matemática (Okoiye, Okezie, & Nlemadim, 2017). Efeito perverso, limita os projectos de carreira a longo prazo. Evitando cursos de ciências e tecnologia em que a matemática é nuclear, logo no ensino secundário (Ashcraft & Moore, 2009), os alunos condicionam os seus conhecimentos e competências nesta área, e de expectativas pessoais, atitude que potencia a sua ansiedade, limita as suas perspectivas de auto eficácia e circunscreve de forma prematura os projectos de vida relacionados com a carreira (Meece, Wigfield & Eccles, 1990). Tendo a ansiedade matemática relações conceptuais com os interesses de carreira (Betz, 1999), ela assume-se como dimensão crucial na exclusão de carreiras nos domínios das ciências e das engenharias (Chipman, Krantz & Silver, 1992).

Este papel condicionador dos projectos de vida, com impacto nas motivações e atitudes dos alunos, explica o interesse da psicologia educacional (Ma, 1999), traduzido na utilidade reconhecida a instrumentos de avaliação que permitam identificar alunos com níveis elevados deste construto (Sarason, 1980). A revisão da literatura não identificou instrumentos de avaliação com propriedades psicométricas apropriadas medir a ansiedade matemática de forma objectiva com alunos portugueses. Por isso, este estudo visa a adaptação do *Math Anxiety Questionnaire* (Betz, 1978) à língua portuguesa. Pretende estudar os indicadores de validade e fidelidade numa amostra do ensino secundário, recorrendo ao modelo de Rasch. A principal diferença face à teoria clássica dos testes (TCT) consiste na análise das propriedades dos itens individuais, por contraste com a agregação de dados de múltiplos itens que são analisados em conjunto (Bond & Fox, 2015). Estes modelos requerem que as escalas sejam unidimensionais (i.e., uma única variável latente contínua) e assumem que as respostas são independentes entre si, sendo que a única

relação entre os itens é explicada pela relação condicional com a variável latente (independência local). O modelo de Rasch exige ainda objectividade específica, isto é, assume-se que a comparação dos parâmetros de dificuldade dos itens é independente dos sujeitos que lhes responderam e que a comparação do nível do traço dos sujeitos não depende dos itens que foram aplicados. A relação entre o traço do sujeito e a dificuldade do item, é uma função da diferença entre o nível do traço da pessoa e a dificuldade do item. Ambos os parâmetros, são medidas em logits. Quando os resultados brutos ajustam ao modelo de Rasch, produzem-se estimativas intervalares do traço da pessoa e da dificuldade do item (Wright & Linacre, 1989).

### Método

#### Participantes

Amostra não probabilística de 269 alunos do ensino secundário, 11º ano de escolaridade, de escolas no norte, centro e sul do país, 115 (42.8%) rapazes e 154 (57.2%) raparigas de idades entre os 15 e os 22 anos ( $M = 16.38$ ,  $DP = .08$ ). Apenas 39 (14.4%) deles possuíam historial de insucesso, dos quais só 9 (23.1%) tinham mais de duas reprovações.

#### Procedimentos e instrumentos

Estudo aprovado pelo Ministério da Educação. Foram respeitadas as determinações éticas (consentimento informado, participação voluntária, anónima e confidencial). Os alunos não receberam incentivos pela participação.

*Math Anxiety Questionnaire* (MAQ), desenvolvido por Betz (1978). É uma escala com 10 itens e escala de resposta tipo de Likert com 5 pontos de ancoragem (1 = concordo fortemente a 5 = discordo fortemente, com uma posição intercalar 3 = indeciso/a) que avalia os sujeitos em termos das suas experiências e sentimentos relativamente às aulas e aos testes. Metade dos itens são invertidos. A escala possui indicadores de consistência interna e fiabilidade teste-reteste adequados (Pajares & Urdan, 1996).

Para averiguar as propriedades psicométricas da versão portuguesa deste questionário, por modelação Rasch, usou-se o Rating Scale Model (RSM, Wright & Masters, 1982). O RSM é uma extensão do modelo de Rasch para itens politómicos. Segundo Linacre (2002)

$$\log[P_{nik} / P_{ni(k-1)}] = B_n - D_i - F_k$$

onde  $P_{nik}$  representa a probabilidade da pessoa  $n$  responder na categoria  $k$  do item  $i$ ,  $P_{ni(k-1)}$  é a probabilidade da pessoa  $n$  responder na categoria  $k-1$  do item  $i$ ,  $B_n$  é a medida da pessoa  $n$  no traço avaliado,  $D_i$  é a dificuldade do item  $i$  e  $F_k$  é a dificuldade do passo da categoria  $k-1$  para a categoria  $k$  (i.e., calibração do passo); esta calibração do passo ( $F_k$ ) é um limiar da escala de

classificação definido como sendo a localização correspondente à equiprobabilidade de observação das categorias adjacentes  $k-1$  e  $k$ .

O RSM tem legitimidade psicométrica. Converte os dados ordinais das respostas numa escala intervalar (Wright & Mok, 2004) e possui, como modelo de Rasch, propriedades métricas ideais, designadamente, estatísticas suficientes, objectividade específica e estatísticas para o ajustamento da pessoa e do item. Em termos práticos, não requer grandes amostras para estimar adequadamente os parâmetros de pessoas e itens; permite determinar empiricamente a qualidade das categorias de resposta nas escalas de tipo Likert (Bond & Fox, 2015).

A computação estatística foi feita com o programa WINSTEPS (Linacre, 2011). Testou-se o ajustamento dos dados ao modelo de Rasch para aferir o funcionamento da escala de resposta e a detecção de itens com funcionamento diferencial em função do género.

## Resultados

As análises Rasch produzem indicadores que permitem quantificar o ajustamento do modelo, estimar os parâmetros de itens e pessoas e diagnosticar o funcionamento das categorias de resposta aos itens (Fox & Jones, 1998). A Tabela 1 apresenta as estatísticas dos itens para o ajustamento (*infit* e *outfit*), a localização ( $D_i$ ) e o erro padrão (*SE*) que avaliam a validade de conteúdo da MAQ, para além de coeficientes que permitem analisar a validade de estrutural da escala (Wolfe & Smith, 2007).

Tabela 1. EAM – Propriedades psicométricas dos itens e Análise de Componentes Principais

Item	MNSQ		$D_i$	<i>SE</i>	$r_{pm}$	SC
	Infit	Outfit				
1	1.37	1.40	.00	.07	.64	.12
2	.76	.82	-.40	.07	.72	-.15
3	.78	.80	.23	.07	.72	.15
4	1.24	1.33	-.67	.07	.60	-.57
5	1.38	1.41	-.88	.08	.60	-.74
6	1.23	1.25	-.32	.07	.65	-.55
7	.95	.94	.26	.07	.72	.53
8	1.01	.99	.66	.08	.69	.48
9	.61	.62	.64	.08	.80	.56
10	.62	.63	.49	.08	.79	.75
Média	.99	1.02	.00	.07	---	---
DP	.28	.29	.52	.00	---	---

*Nota.*  $D_i$  = localização do item; Infit = information-weighted mean square statistic; MNSQ = mean square fit indices; Outfit = outlier-sensitive mean square statistic;  $r_{pm}$  = correlação ponto-medida; SC = coeficientes estruturais dos resíduos normalizados PCA; *SE* = Erro padrão.

Em termos de validade de conteúdo, a Tabela 1 apresenta valores médios de *infit* e *outfit* que praticamente coincidem com o valor esperado (1.0), indicador de um ajustamento perfeito dos itens; todos os itens da escala têm valores individuais dentro do intervalo [.5 – 1.5] que considerado como produtivo para a medida (Wright & Linacre, 1994), indicador da inexistência de itens redundantes e da existência de homogeneidade entre os estímulos do MAQ. Este indicador da existência de unidimensionalidade nos dados é corroborado por outros estimadores propostos pelo modelo de Rasch, com o propósito de analisar o contributo dos itens na definição de um construto central para a estrutura interna da escala. As correlações ponto-medida ( $r_{pm}$ ), similares às correlações item-total da TCT, com valores que variam entre .60 e .80 sugerem a inexistência de ruído não modelado ou de dependência nos dados, permitindo concluir que cada um dos itens contribui para definir um construto comum (Linacre, 2011); para além disso, os valores de erro-padrão dos itens, variando entre .07 e .08, também indicam que a fidelidade dos itens é elevada. Com efeito, o valor de *person separation reliability* igual a .89, um estimador de fidelidade semelhante ao alfa de Cronbach, permite concluir que os itens da MAS foram medidos com elevada precisão.

Para averiguar a validade estrutural da escala, foi calculada uma análise de componentes principais (ACP) dos resíduos padronizados após controlo da dimensão Rasch para determinar em que medida os itens da escala correspondem ao construto definido (Smith, 2004). Perante a falta de consenso acerca de critérios indicadores de uma dimensão secundária (Chou & Wang, 2010), optou-se por considerar um *eigenvalue* inferior a 3.0 (Linacre, 2011) e uma variância explicada pelo primeiro componente dos resíduos não superior a 10% como indicadores da unidimensionalidade do MAQ. A última coluna da Tabela 1, onde se apresentam os coeficientes estruturais para os 10 itens da escala, permite constatar que 7 deles possuem valores superiores ao ponto de corte  $\pm .40$ , sendo que apenas os itens 5 e 10 excedem o limiar de .60; para além disso, o primeiro componente possui um *eigenvalue* = 2.60 que representa uma variância residual de 12.0%, pouco superior ao valor proposto por Linacre (2011), sugerindo que os resíduos padronizados não apresentam informação sistemática adicional. Uma vez que a variância explicada pela medida (54.1%) é robusta, estes resultados constituem indicadores da unidimensionalidade do MAQ, pressuposto requerido pelo modelo de Rasch.

A validade substantiva refere-se ao diagnóstico do funcionamento empírico das categorias da escala de resposta, com o propósito de determinar se estas funcionam em conformidade com

aquilo que era esperado pelo autor do instrumento quando desenvolveu os respectivos itens (Wolfe & Smith, 2007). A Tabela 2 sintetiza as estatísticas necessárias para avaliar se as 4 categorias de resposta da MAS cumprem com estes critérios.

Tabela 2. EAM – Estatísticas das categorias de resposta

Categoria	Observada		Average $B_n$	MNSQ		
	Frequência	%		Infit	Outfit	$F_k$
1	423	16	-1.90	1.02	1.12	---
2	795	30	-.84	1.00	1.03	-2.00
3	597	22	-.10	.89	.85	-.20
4	629	23	.64	.92	.92	-.18
5	246	9	1.47	1.18	1.18	2.02

*Nota.*  $B_n$  = traço da pessoa;  $F_k$  = calibração do passo; Infit = information-weighted mean square statistic; MNSQ = mean square fit indices; Outfit = outlier-sensitive mean square statistic.

A sua análise revela que a estrutura da escala de resposta cumpre com os critérios estipulados por Linacre (2002). Cada uma das categorias possui uma frequência observada de respostas superior a 10 e um valor de *outfit* inferior a 2.0. Para além disso, as medidas médias observadas e a calibração dos passos aumentam monotonicamente ao longo das 5 categorias.

A adequação da escala de resposta é corroborada pela análise feita ao ajustamento das pessoas; a média e o desvio padrão para as estatísticas de ajustamento foram 1.01 e .69 (*infit*), respectivamente, e 1.02 e .75 (*outfit*), respectivamente. Uma vez que a percentagem de pessoas com *infit* e/ou *outfit* superior a 1.5, valor do limiar superior de aceitabilidade psicométrica para a modelao Rasch (Wright & Linacre, 1994), é baixa (15.40%), pode-se afirmar que o ajuste ao modelo é bom. De facto, para a maior parte das pessoas, os parâmetros foram estimados com elevada precisão; o correspondente valor de *person separation reliability*, estimador de fidelidade que mede a proporção de variância da pessoa que não é explicada pelo erro de medida, igual a .89 confirma-o.

Analisou-se o funcionamento diferencial dos itens (DIF) para aferir a validade dos resultados da MAQ em função do género. Foi calculada a diferença padronizada entre as localizações dos parâmetros masculino e feminino, depois de se ajustar possíveis diferenças relativas ao sexo na distribuição da ansiedade matemática, usando o procedimento de Bonferroni que corrigiu o nível de significância em função do número de comparações (.05/10) (Linacre, 2011). Com este critério conservador, o item 5 revelou localização superior a .50, valor estipulado por Wright & Douglas (1975) como ponto de corte para o contraste DIF.

### Discussão

A identificação precoce de alunos com atitudes negativas face à matemática, sejam por percepções de fraca competência ou por elevada ansiedade, é determinante para lhes promover as suas competências e resultados de aprendizagem. Alunos ansiosos e/ou com atitudes negativas relativamente à matemática evitam opções formativas e trajetórias de carreira que envolvem esta disciplina curricular. Considerando a cada vez maior dependência tecnológica e as crescentes preocupações com a formação STEM (ciência, tecnologia, engenharia e matemática), importa promover a investigação, compreensão e prevenção da ansiedade matemática e dos seus efeitos.

A avaliação psicometricamente eficiente da ansiedade matemática é o ponto de partida no desenvolvimento de estratégias de intervenção adequadas e eficazes para lidar com o problema. O presente estudo consistiu na averiguação das propriedades psicométricas da adaptação do MAQ (Betz, 1978) com alunos do ensino secundário português, usando o modelo de Rasch, uma vez que a existência de medidas intervalares deste construto permitirá a investigação das suas associações a outros construtos instrucionais, (e.g., motivação intrínseca).

Os resultados, de natureza exploratória, revelam que a MAQ é uma medida válida e de elevada fiabilidade que pode ser utilizada para detectar e lidar com diferentes níveis de ansiedade matemática. Os professores podem administrá-la para identificar alunos em risco. Os psicólogos podem capitalizar as suas propriedades metrológicas e utilizá-la como instrumento avaliação em aconselhamento vocacional para despiste de situações ansiógenas e subsequente concepção e implementação de estratégias de intervenção diferenciadas. A escala pode ainda ser utilizada como instrumento de avaliação para estudar as relações conceptuais eventualmente existentes entre a ansiedade matemática e outros construtos importantes.

Por constrangimentos inerentes ao contexto exploratório deste estudo, não foi investigada a estabilidade temporal da medida. Para além disso, a dimensão amostral também não permite que os resultados sejam generalizáveis além do 11º ano de escolaridade. É propósito dos autores prosseguir o estudo da validade e fidelidade desta medida unidimensional com amostras alargadas de alunos de outros níveis de ensino, assegurando a validade externa das conclusões.

### Referências

Aiken, L. (1974). Two scales of attitude toward mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 5, 67-71. doi 10.2307/748616

- Ashcraft, M. H. & Moore, A. M. (2009). Mathematics anxiety and the affective drop in performance. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 27, 197–205. doi 10.1177/0734282908330580
- Betz, N. E. (1978). Prevalence, distribution, and correlates of math anxiety in college students. *Journal of Counseling Psychology*, 25, 441-448. doi 10.1037/0022-0167.25.5.441
- Betz, N. (1999). Getting clients to act on their interests: self-efficacy as a mediator of the implementation of vocational choices. In M. L. Savikas & A. R. Spokane (Eds.), *Vocational interests. Meaning, measurement and counseling use*. Palo Alto, CA: Davies-Black Publishing.
- Bond, Trevor & M. Fox, Christine. (2007). *Applying The Rasch Model – Fundamental Measurement in the Human Sciences* New York, NY: Routledge.
- Cassady J. C. & Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 270–295. doi:10.1006/ceps.2001.1094
- Chamberlin, S. A. (2010). A review of instruments created to assess affect in mathematics. *Journal of Mathematics Education*, 3, 167–182.
- Chipman, S. F., Krantz, D. H. & Silver, R. S. (1992). Mathematics anxiety and science careers among able college women. *Psychological Science*, 3, 292–296. doi 10.1111/j.1467-9280.1992.tb00675.x
- Chou, Y.-T., & Wang, W.-C. (2010). Checking dimensionality in item response models with principal component analysis on standardized residual. *Educational and Psychological Measurement*, 70, 717-731. doi 10.1177/0013164410379322
- Eden, C., Heine, A., & Jacobs, A. M. (2013). Mathematics anxiety and its development in the course of formal schooling—A review. *Psychology*, 4, 27–35. doi: 10.4236/psych.2013.46A2005
- Fennema, E. & Sherman, J. (1976). Fennema-Sherman Mathematics Attitudes Scales: Instruments Designed to Measure Attitudes toward the Learning of Mathematics by Females and Males. *Journal for Research in Mathematics Education*, 7, 324–326.
- Fox, C. M., & Jones, J. A. (1998). Uses of Rasch modeling in counseling psychology research. *Journal of Counseling Psychology*, 45, 30-45. doi 10.1037/0022-0167.45.1.30
- Hambleton, R. K., Merenda, P. F., & Spielberger, C. D. (Eds.) (2005). *Adapting educational and psychological testes for cross-cultural assessment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

## ANSIEDADE MATEMÁTICA: ANÁLISE RASCH

- Linacre, J. M. (2002). Optimizing rating scale category effectiveness. *Journal of Applied Measurement, 3*, 85-106.
- Linacre, J. M. (2011). *Winsteps Rasch measurement computer program, version 3.73.0*. [Computer program.] Chicago, IL: Winsteps.com
- Ma, X. (1999). A meta-analysis of the relationship between anxiety toward mathematics and achievement in mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education, 30*, 520–541. doi 10.2307/749772
- Macher, D., Paechter M., Papousek, I. & Ruggeri, K. (2012). Statistics anxiety, trait anxiety, learning behavior, and academic performance. *European Journal of Psychology of Education, 27*, 483–498. doi 10.1007/s10212-011-0090-5
- Meece, J.L., Wigfield, A. & Eccles, J. S. (1990). Predictors of math anxiety and its influence on young adolescents' course enrollment intentions and performance in mathematics. *Journal of Educational Psychology, 82*, 60–70.
- OECD — The Organization for Economic Cooperation and Development (2013). *PISA 2012 Results: Ready to Learn (Volume III): Students' Engagement, Drive and Self-Beliefs*. Paris: OECD Publishing.
- Ojo, A. A. (2019). The impact of procrastination on students' academic performance in secondary schools. *International Journal of Sociology and Anthropology Research, 5*, 17–22.
- Okoieye, O. E., Okezie, N. E. & Nlemadim, M. C. (2017). Impact of academic procrastination and study habit on expressed mathematics anxiety of junior secondary school students in Esan South-East Edo State Nigeria. *British Journal of Psychology Research, 5*, 32–40.
- Paechter M., Macher D., Martskvishvili K, Wimmer S. & Papousek I (2017). Mathematics anxiety and statistics anxiety. Shared but also unshared components and antagonistic contributions to performance in statistics. *Frontiers in Psychology, 8*:1196. doi: 10.3389/fpsyg.2017.01196
- Pajares, F., & Urdan, T. (1996). Exploratory factor analysis of The Mathematics Anxiety Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 29*, 35-47.
- Richardson, F. C., & Suinn, R. M. (1972). The Mathematics Anxiety Rating Scale: Psychometric Data. *Journal of Counseling Psychology, 19*, 551-554. doi 10.1037/h0033456
- Sarason, I. G. (1980). *Test anxiety: Theory, research and applications*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.



- Smith Jr, E. V. (2004). Detecting and evaluating the impact of multidimensionality using item fit statistics and principal component analysis of residuals. In E. V. Smith Jr & R. M. Smith (Eds.), *Introduction to Rasch measurement* (pp. 575-600). Maple Grove, MN: JAM Press.
- Sorvo, R., Koponen, T., Viholainen, H., Aro, T., Rääkkönen, E., Peura, P., Dowker, A. & Aro, M. (2018). Math anxiety and its relationship with basic arithmetic skills among primary school children. *British Journal of Educational Psychology*, *87*, 309–327. doi 10.1111/bjep.12151
- Suinn, R. M., Taylor, S., & Edwards, R. W. (1988). Suinn Mathematics Anxiety Rating Scale for Elementary School Students (MARS-E): Psychometric and normative data. *Educational and Psychological Measurement*, *48*, 979-986. doi 10.1177/0013164488484013
- Tapia, M., & Marsh, G. E. II (2004). An Instrument to Measure Mathematics Attitudes. *Academic Exchange Quarterly*, *8*, 16-21.
- Wolfe, E. W., & Smith Jr, E. V. (2007). Instrument development tools and activities for measure validation using Rasch models: Part II – Validation activities. In E. V. Smith Jr & R. M. Smith (Eds.), *Rasch measurement: Advanced and specialized applications* (pp. 243-290). Maple Grove, MN: JAM Press.
- Wright, B. D., & Douglas, G. A. (1975). A better procedures for sample-free item analysis. *Research Memorandum*. Statistical Laboratory. Department of Education. University of Chicago.
- Wright, B. D. & Linacre, J. M. (1989). Observations are always ordinal; Measurements, however, must be interval. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, *70*, 857-860.
- Wright, B. D., & Linacre, J. M. (1994). Reasonable mean-square fit values. *Rasch Measurement Transactions*, *8*, p. 370.
- Wright, B. D. & Masters, G. N. (1982). *Rating scale analysis*. Chicago: MESA Press.
- Wright, B. D., & Mok, M. M. (2004). An overview of the family of Rasch measurement models. In E. V. Smith Jr & R. M. Smith (Eds.), *Introduction to Rasch measurement* (pp. 1-24). Maple Grove, MN: JAM Press.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACTA)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Escala de auto-estima de Rosenberg: estudo Rasch da versão portuguesa

Rosenberg self-esteem scale—Portuguese European version: A  
Rasch analysis

J. P. Miguel\*, J. Tomás da Silva\*, Teresa Sousa Machado\*

\*Faculdade de psicologia e de Ciências da Educação — Universidade de Coimbra

Nota dos autores

Investigação realizada no âmbito do Laboratório de Psicometria da Faculdade de Psicologia  
da Universidade de Coimbra

Correspondencia: José Pacheco Miguel, [jpacheco@fpce.uc.pt](mailto:jpacheco@fpce.uc.pt)

## Resumo

Originalmente desenvolvida e apresentada em inglês, a escala de auto-estima de Rosenberg (RSES) é um instrumento de autorrelato amplamente utilizado para avaliar a auto-estima individual. Este estudo examina as propriedades psicométricas da versão em Português do RSES (RSES-P), desenvolvida directamente a partir do instrumento original, utilizando os padrões psicométricos requeridos para a tradução e adaptação transcultural de versões equivalentes de instrumentos psicológicos numa amostra de estudantes do ensino secundário. Os resultados indicam que os 10 itens do RSES ajustam a uma estrutura latente unidimensional, conforme exigido pela modelação Rasch. A escala de resposta (quatro categorias) mostrou bom funcionamento; por isso, os parâmetros de pessoas e itens podem ser estimados com elevada precisão (.81 e .99, respectivamente). A análise do funcionamento diferencial dos itens (DIF) confirmou que não existem diferenças nos resultados do RSES-P em relação ao género. Finalmente, as implicações psicométricas derivadas dos resultados do presente estudo são discutidas, e sugestões são fornecidas para futuras investigações.

*Palavras-chave:* auto-estima, dimensionalidade, análise Rasch, rating scale model, Winsteps

## Abstract

Originally developed and presented in English, the Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES) is a widely used self-report instrument for assessing individual self-esteem. This study examines the psychometric properties of a Portuguese version of the RSES (RSES-P), directly developed from the original instrument using the psychometric standards for developing translated and cross-cultural equivalent adaptations of psychological instruments on a sample of high school students. The results indicate that the 10 items of the RSES are well fitted to a latent unidimensional structure, as required by Rasch modeling. The response scale (four categories) showed proper functioning; therefore, the people and item parameters could be estimated with high precision (.81 and .99, respectively). Differential item functioning (DIF) analysis confirmed that there were no differences in the results of the RSES-P concerning gender. Finally, psychometric implications derived from the results of the present study are discussed, and suggestions are provided for future investigations.

*Keywords:* self-esteem; dimensionality; Rasch analysis; rating scale model; Winsteps

A auto-estima é uma componente do autoconceito (Rosenberg, 1979), referindo-se à avaliação que as pessoas fazem da sua auto-imagem com base na informação recebida durante as suas interações pessoais enquanto desempenham diferentes papéis sociais (Brown, Collins, & Schmidt, 1988). Esta auto-avaliação global é formada a partir de avaliações específicas que o sujeito integra de acordo com a sua importância relativa, em função das suas aspirações e ideais pessoais (Marsh, 1993). Sabe-se que este sentido global de valor pode coexistir com sentidos de valor em relação a realizações ou a esferas de competência particulares. No entanto, a auto-estima global e a auto-estima específica não podem ser deduzidas uma da outra porque não são equivalentes nem intermutáveis (Rosenberg, Schooler, Schoenbach, & Rosenberg, 1995). Nesse sentido, e com o propósito de ajustar a disparidade existente entre auto-estima global e específica, componentes do auto-conceito, foi proposto um modelo hierárquico (Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976) que foi alvo de validação empírica (Byrne & Shavelson, 1996).

Estruturando-se o autoconceito em partes e componentes hierarquicamente organizadas e interrelacionadas (Rosenberg, 1979), uma estratégia adequada para a sua avaliação passará por uma medida que avalie globalmente o construto, permitindo traçar uma visão global das atitudes positivas e negativas relativas ao *self*. Da ampla gama de medidas propostas para avaliar a auto-estima global, a *Rosenberg Self-Esteem Scale* (RSES; Rosenberg, 1965) é a mais utilizada (Byrne, 1996). Concebida como um instrumento unidimensional, a escala foi originalmente apresentada como uma escala Guttman embora seja recorrente a sua administração usando uma escala de resposta de tipo Likert para medir a auto-estima global. A sua popularidade decorre de um conjunto de vantagens que lhe são reconhecidas, nomeadamente, brevidade de aplicação devido ao número reduzido de itens (10) e linguagem acessível (5º ano) em que são formulados, bem como a respectiva validade facial.

A relativa simplicidade do instrumento, a par da acessibilidade, para além do progressivo interesse da investigação transcultural no domínio da auto-estima (Schmitt & Allik, 2005), tem contribuído para a propagação dos estudos de adaptação da RSES em várias outras línguas que não a Inglesa, favorecendo a existência de várias versões internacionais da escala. Também existem versões Portuguesas da RSES (Santos & Maia, 2003; Vasconcelos-Raposo, Fernandes, Teixeira & Berteli, 2012).

Apesar das características atraentes da RSES há questões relacionadas com a escala que requerem atenção, uma vez que os estudos psicométricos feitos, consistência interna e estrutura factorial, não permitem uma análise exaustiva dos itens. Importa conhecer o nível de precisão com que estes conseguem discriminar pessoas com diferentes níveis de auto-estima. Uma análise

MIGUEL, SILVA, MACHADO

detalhada das propriedades psicométricas dos itens da escala é possível, mas com os modelos da teoria de resposta ao item (TRI), uma vez que associam a probabilidade de resposta do sujeito ao seu nível de construto latente (e.g., auto-estima) que o instrumento de avaliação psicológica se propõe medir (Embretson & Reise, 2000).

Do conjunto de métodos da TRI, há um particularmente adequado, o modelo de Rasch (Rasch, 1960). Transformando dados ordinais numa escala intervalar (Rost, 2000), é uma alternativa psicometricamente criteriosa à soma de itens nas escalas de tipo Likert (Wright & Masters, 1982). A análise de Rasch permite testar a possibilidade dos itens formarem uma variável unidimensional, calibrar a magnitude das diferenças entre os itens numa escala de intervalo e, ainda, medir cada sujeito na nova variável assim criada (Fox & Jones, 1998).

O único estudo referenciado na literatura que aplica o modelo de Rasch na análise das propriedades psicométricas de uma versão portuguesa da RSES envolveu uma amostra de universitários (Quintão, Prieto & Delgado, 2011). Os resultados atestam a unidimensionalidade da escala e a adequação do número de categorias da escala de resposta. No entanto, os autores concluem pela existência de dois itens com funcionamento diferencial (DIF), cada um deles favorecendo um dos sexos. O presente estudo tem por objectivo replicar o estudo de Quintão e colaboradores numa amostra de respondentes mais novos, em resposta à necessidade de estudos sobre a equivalência da RSES em populações em que o Inglês não é a língua oficial (Sinclair, Blais, Gansler, Sandberg, Bistis, & LoCicero, 2010).

## **Método**

### **Participantes**

A amostra incluiu 508 alunos do ensino secundário (10º, 11º e 12º anos de escolaridade) de várias escolas públicas das regiões norte, centro e sul do país. Destes sujeitos, 234 (46.1%) eram do sexo masculino e 274 (53.9%) eram do sexo feminino. As suas idades variavam entre um mínimo de 14 e um máximo de 20 anos, a que corresponde uma média de 16.23 ( $DP = 1.18$ ); cinco sujeitos não referiram a idade.

### **Instrumentos**

A auto-estima foi avaliada com a *Rosenberg Self-Esteem Scale* (RSES; Rosenberg, 1965). A escala é composta por 10 itens consistindo em afirmações que se referem ao auto-respeito e à auto-aceitação, relativamente às quais os sujeitos manifestam a sua concordância através de uma escala de resposta de tipo Likert com quatro categorias que variam entre 1 = discordo fortemente

## ROSENBERG: ANÁLISE RASCH

e 4 = concordo fortemente. Metade dos seus itens (2, 5, 6, 8 e 9) tem formulação negativa, requerendo a reversão das cotações para efeitos de computação do valor global da escala, para que resultados elevados indiquem níveis elevados de auto-estima global. A pontuação total na escala é calculada somando as respostas aos 10 itens; resultados mais altos representam níveis mais elevados de auto-estima.

### **Procedimento**

A investigação foi aprovada pelo Ministério da Educação. Os directores das escolas foram contactados para autorização da recolha dos dados. Foram salvaguarda a ética (consentimento informado, participação voluntária, anónima e confidencial). Os protocolos foram aplicados em contexto de sala de aula, pelo primeiro autor, na presença do professor da turma. Os alunos não receberam incentivos pela participação. Todos os participantes completaram os inquéritos no tempo da aula cedida para a sua aplicação. Os alunos que não quiseram participar foram autorizados a sair da sala de aula antes da distribuição dos inquéritos.

### **Análises estatísticas**

As análises Rasch foram realizadas com o software Winsteps (Linacre, 2011). Dado o formato politómico invariante de todos os itens da escala, as estimativas dos parâmetros relativos aos sujeitos, aos itens e às categorias de resposta foram calculadas com o Rating Scale Model (RSM, Wright & Masters, 1982), uma extensão do modelo de Rasch para itens politómicos. De acordo com Linacre (2002):

$$\log[P_{nik} / P_{ni(k-1)}] = B_n - D_i - F_k$$

$P_{nik}$  representa a probabilidade da pessoa  $n$  responder na categoria  $k$  do item  $i$ ,  $P_{ni(k-1)}$  é a probabilidade da pessoa  $n$  responder na categoria  $k-1$  do item  $i$ ,  $B_n$  é a medida da pessoa  $n$  no traço avaliado,  $D_i$  é a dificuldade do item  $i$  e  $F_k$  é a dificuldade do passo da categoria  $k-1$  para a categoria  $k$  (i.e., calibração do passo); esta calibração do passo ( $F_k$ ) é um limiar da escala de classificação definido como a localização correspondente à equiprobabilidade de observação das categorias adjacentes  $k-1$  e  $k$ .

A opção pelo RSM explica-se porque transforma os dados ordinais das respostas numa escala intervalar (Wright & Mok, 2004); mas também porque, enquanto modelo de Rasch, possui propriedades métricas ideais, designadamente, estatísticas suficientes, objectividade específica e estatísticas para o ajustamento da pessoa e do item. Em termos práticos, não requer amostras grandes para a estimação adequada dos parâmetros, para além da determinação empírica da qualidade das categorias de resposta nas escalas de tipo Likert (Bond & Fox, 2007).

A avaliação da RSES-P com o RSM centrou-se nos aspectos da validade de conteúdo, da validade estrutural e da validade substantiva propostos por Wolfe & Smith (2007).

### Resultados

As análises de Rasch produzem indicadores que permitem quantificar o ajustamento do modelo, estimar os parâmetros do item e da pessoa e diagnosticar o funcionamento das categorias de resposta aos itens (Fox & Jones, 1998). A Tabela 1 apresenta estatísticas dos itens para o ajustamento (*infit* e *outfit*), a localização ( $D_i$ ) e o erro padrão (*SE*) que permitem avaliar a validade de conteúdo da RSES-P, para além de coeficientes que permitem analisar a validade estrutural da escala (Wolfe & Smith, 2007).

Tabela 1

*Propriedades psicométricas e Análise de Componentes Principais dos itens da RSES*

Item	MNSQ		$D_i$	<i>SE</i>	$r_{pm}$	SC
	Infit	Outfit				
1	1.00	1.08	.52	.07	.64	.20
2	1.01	.98	.79	.07	.75	-.57
3	.71	.93	-.62	.08	.60	.61
4	.96	1.10	-.47	.08	.59	.66
5	1.01	1.01	-.17	.07	.69	-.12
6	1.16	1.14	.14	.07	.70	-.60
7	.95	1.21	-.70	.08	.59	.47
8	1.27	1.41	1.87	.07	.64	-.15
9	.94	.79	-1.02	.08	.70	-.33
10	.75	.75	-.34	.07	.73	.06
Mean	.98	1.04	.00	.07	---	---
SD	.16	.19	.82	.00	---	---

*Note.*  $D_i$  = item location; Infit = information-weighted mean square statistic; MNSQ = mean square fit indices; Outfit = outlier-sensitive mean square statistic;  $r_{pm}$  = point-measure correlation; SC = structure coefficients from the standardized residual PCA; *SE* = Standard error.

A Tabela 1 revela, em termos de validade de conteúdo, que os valores médios de *infit* e *outfit* igualam praticamente o valor esperado de 1.0 que indica um ajustamento perfeito dos itens; todos os 10 itens da escala revelam valores individuais dentro do intervalo [.5 – 1.5] produtivo para a medida (Wright e Linacre, 1994), indicando homogeneidade entre os itens da RSES-P. Este primeiro indicador de unidimensionalidade é corroborado por outros estimadores propostos pelo modelo de Rasch, com o propósito de analisar o contributo dos itens na definição de um construto central para a estrutura interna da escala. As correlações ponto-medida ( $r_{pm}$ ), similares às correlações item-total da TCT, com valores que variam entre um mínimo de .59 e um máximo

de .75 sugerem a inexistência de ruído não modelado ou de dependência nos dados (Linacre, 2011), permitindo concluir que cada um dos itens contribui para definir um construto comum (e.g., auto-estima); para além disso, os valores de erro-padrão dos itens, variando entre .07 e .08, também indicam que a fidelidade dos itens é elevada. Com efeito, o valor de *person separation reliability* (.85), sendo bom (Fisher, 2007), permite concluir que os itens da RSES-P foram medidos com elevada precisão.

Para averiguar a validade estrutural da escala, foi calculada uma Análise de Componentes Principais (ACP) dos resíduos padronizados depois de controlar a dimensão Rasch, para determinar se os itens da escala correspondem ao construto definido (Smith, 2004). Perante a falta de consenso acerca de critérios indicadores de uma dimensão secundária (Chou & Wang, 2010), optou-se por considerar um *eigenvalue* inferior a 2.0 (Linacre, 2011) e uma variância explicada pelo primeiro componente dos resíduos não superior a 10% como indicadores da unidimensionalidade da RSES-P. A última coluna da Tabela 1, dos coeficientes estruturais para os itens da escala, permite constatar que 5 deles possuem valores superiores ao ponto de corte (.40), sendo que apenas os itens 3 e 4 excedem ligeiramente o limiar de .60; para além disso, o primeiro componente possui um *eigenvalue* = 1.90 que representa uma variância residual de 8.8%, considerada boa segundo Fisher (2007), sugerindo que os resíduos padronizados não apresentam informação sistemática adicional. Uma vez que a variância explicada pela medida (53.5%) a classifica como uma dimensão forte (Reckase, 1979), estes resultados confirmam a unidimensionalidade da RSES-P, pressuposto requerido pelo modelo de Rasch.

A validade substantiva refere-se ao diagnóstico do funcionamento empírico das categorias da escala de resposta, para determinar se estas funcionam tal como era esperado pelo autor do instrumento (Wolfe & Smith, 2007). Para o RSM, Linacre (2002) propôs um conjunto de critérios para determinar a eficiência das categorias de resposta: (a) distribuição uniforme das frequências das respostas pelas diferentes categorias, com um mínimo de 10 observações em cada uma; (b) progressão monotónica da medida média observada –  $B_n$  – e das calibrações dos passos –  $F_k$  – ao longo das categorias de resposta; e (c) *oufit* MNSQ, mais sensível que o *infit* a respostas não esperadas, das categorias de resposta inferior a 2.0. A Tabela 2 sintetiza as estatísticas necessárias para avaliar se as 4 categorias de resposta da RSES-P cumprem com estes critérios. A sua análise permite concluir que a estrutura da escala de resposta cumpre com os critérios estipulados, uma vez que cada uma das categorias possui uma frequência observada de respostas superior a 10 e um valor de *oufit* inferior a 2.0; para além disso, as medidas médias observadas e a calibração dos passos aumentam de forma monotónica ao longo das 4 categorias de resposta.



Tabela 2

*Estatísticas da categorias de resposta aos itens da RSES*

Category	Observed			MNSQ		
	Count	%	Average $B_n$	Infit	Outfit	$F_k$
1	299	6	-1.33	1.16	1.32	---
2	992	20	-.13	.95	1.06	-1.92
3	1914	38	1.24	.91	.94	-.06
4	1875	37	2.60	.99	.99	1.98

*Note.*  $B_n$  = person trait;  $F_k$  = step calibration; Infit = information-weighted mean square statistic; MNSQ = mean square fit indices; Outfit = outlier-sensitive mean square statistic.

A adequação da escala de resposta, pelo funcionamento eficiente das suas 4 categorias, é corroborada pelo resultado da análise feita ao ajustamento das pessoas; a média e o desvio padrão foram 1.03 e .61 (*infit*), respectivamente, e 1.04 e .73 (*outfit*), respectivamente. Uma vez que a percentagem de pessoas com *infit* e/ou *outfit* superior a 1.5, valor do limiar de aceitabilidade psicométrica para a modelação Rasch (Wright & Linacre, 1994), é baixa (17.0%), pode-se afirmar que o ajuste ao modelo é adequado (Fisher, 2007). Para a maioria das pessoas, os parâmetros foram estimados com elevada precisão; o correspondente valor de *person separation reliability* (.85), estimador de fidelidade semelhante ao alfa de Cronbach que mede a proporção de variância da pessoa que não é explicada pelo erro de medida, confirma-o. A RSES-P permite discriminar a amostra em dois ou três níveis quanto ao atributo medido (e.g., auto-estima).

Foi ainda analisado o funcionamento diferencial dos itens (DIF) para avaliar a validade dos resultados da RSES-P relativamente ao género. Foi calculada a diferença padronizada entre as localizações dos parâmetros masculino e feminino, depois de se proceder ao ajustamento de possíveis diferenças relativas ao sexo na distribuição da auto-estima; para o efeito, utilizou-se o procedimento de Bonferroni que corrigiu o nível de significância escolhido em função do número de comparações (.05/10) (Linacre, 2011). Seguindo este critério conservador, nenhum dos 10 itens da RSES-P revelou localização superior a .50, valor estipulado por Wright & Douglas (1975) como ponto de corte para o contraste DIF, nem no sexo masculino, nem no sexo feminino.

Os rapazes revelaram um valor médio de auto-estima (1.67) significativamente superior ao das raparigas (1.16), embora o tamanho do efeito, seguindo os critérios de Cohen (1988), seja baixo ( $d=.33$ ). Este resultado está em linha com as conclusões de outros estudos sobre a auto-estima de populações adolescentes com esta escala (Saigal, Lambert, Russ, & Houlst, 2002).

Para se estabelecer a validade convergente e discriminante da RSES-P, em logits, correlacionou-se esta medida de auto-estima com duas dimensões do afecto (positivo e negativo) baseadas na *Positive and Negative Affect Schedule* (PANAS; Watson, Clark & Tellegen, 1988). A auto-estima revelou uma correlação positiva forte com o afecto positivo (AP) ( $r = .57$ ) e uma correlação negativa moderada ( $r = -.27$ ) com o afecto negativo (AN); todas as correlações são significantes ( $p < .001$ ). Estes resultados suportam a associação entre AP elevado e AN baixo e a auto-estima (Brown & Marshall, 2001), indo no sentido daquilo que era teoricamente esperado.

### Discussão

Globalmente, o estudo valida a versão Portuguesa da RSES como um instrumento para a avaliação da auto-estima com alunos do ensino secundário. Os resultados validam a tese da unidimensionalidade da escala (Rosenberg, 1965; Sheasby, Barlow, Cullen & Wright, 2000); a utilização do modelo de Rasch, permite que os níveis de auto-estima das pessoas e de dificuldade com que os itens da RSES-P medem este construto sejam hierarquizados num mesmo contínuo escalar. Fá-lo em ambos os casos com elevado grau de precisão, provando assim a adequação da escala de resposta com quatro alternativas, e sem enviesamento quanto ao género de pertença.

A principal implicação do presente estudo resulta, tal como os resultados comprovam, em demonstrar que a RSES-P configura uma medida em intervalos, não ordinal. O ajustamento dos dados ao modelo de Rasch permite a criação de uma escala linear (logits) para itens e pessoas que proporciona valores com elevada probabilidade de serem expressos nas mesmas unidades. Ao demonstrar que os itens da escala e a amostra de calibração são independentes, permitindo comparar a localização do atributo do sujeito na variável latente (e.g., auto-estima) directamente com o nível de dificuldade do item usado para medir esse atributo, está-se também a confirmar a existência de uma estrutura simples que é essencial na realização de medidas invariantes (Engelhard, 2008) que formam a base para modelos de medida úteis (Rasch, 1960). A natureza intervalar da medida traduz-se em vantagens que se concretizam na utilização válida de testes paramétricos, o que até aqui não era possível afirmar, justificada pela invariância da medida (pessoas/itens).

Em termos da prática clínica com adolescentes portugueses, estes resultados corroboram a aplicação da RSES-P em função do nível de auto-estima dos consulentes e do critério do erro de medida pretendido, abordagem que ajuda a simplificar a duração da intervenção e minimizar os custos do processo, ajustando os itens ao nível do traço do consulente.

Este estudo tem limitações que importa superar numa próxima investigação, designadamente em termos da amostra que, embora reproduzisse as características demográficas da população de alunos visada, não pode ser considerada representativa da realidade Portuguesa. Para que os resultados possam ser generalizáveis importa que futuramente se recorra a métodos de amostragem aleatória.

Finalmente, confirmada a robustez psicométrica da RSES-P com o modelo de Rasch, será útil passar a explorar a rede de conexões entre a auto-estima e outros construtos psicossociais no âmbito da IRT (e.g., auto.-eficácia matemática, depressão, ansiedade, etc.). Será igualmente útil dar prosseguimento a esta linha de investigação através da realização de estudos transculturais que permitam comparar a avaliação global que os adolescentes fazem da sua auto-estima, em Portugal e nos EUA; uma vez demonstrada a equivalência transcultural das versões deste instrumento para avaliação da auto-estima através da modelação Rasch, os investigadores poderão usar os resultados para mapear este construto com outros grupos (adultos) e domínios de aplicação (contextos de trabalho e ambientes de saúde). Também será interessante realizar investigações adicionais com o construto auto-estima, estudando o seu nível de sobreposição com a desajustabilidade social e com o locus de controlo, por exemplo.

### Referências

- Bond, T. G., & Fox, C. M. (2007). *Applying the Rasch model. Fundamental measurement in the human sciences* (2<sup>nd</sup> ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown, J. D., Collins, R. L., & Schmidt, G. W. (1988). Self-esteem and direct versus indirect forms of self-enhancement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 538-549.
- Brown, J. D. & Marshall, M. A. (2001). Self-esteem and emotion: Some thoughts about feelings. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 575-584.
- Byrne, B. M. (1996). *Measuring self-concept across the lifespan: Issues and instrumentation*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Chou, Y.-T., & Wang, W.-C. (2010). Checking dimensionality in item response models with principal component analysis on standardized residual. *Educational and Psychological Measurement*, 70, 717-731.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2<sup>nd</sup> ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Embretson, S. E. & Reise, S. P. (2000). *Item response theory for psychologists*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

## ROSENBERG: ANÁLISE RASCH

- Engelhard, G. (2008). Historical perspectives on invariant measurement: Guttman, Rasch, and Mokken. *Measurement, 6*, 155-189.
- Fisher, W. P. Jr. (2007). Rating scale instrument quality criteria. *Rasch Measurement Transactions, 21*, p. 1095.
- Fox, C. M., & Jones, J. A. (1998). Uses of Rasch modeling in counseling psychology research. *Journal of Counseling Psychology, 45*, 30-45.
- Linacre, J. M. (2002). Optimizing rating scale category effectiveness. *Journal of Applied Measurement, 3*, 85-106.
- Linacre, J. M. (2011). *Winsteps Rasch measurement computer program, version 3.73.0*. [Computer program.] Chicago, Il: Winsteps.com.
- Marsh, H. W. (1993). Relations between global and specific domains of the self: The importance of individual importance, certainty and ideals. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*, 975-992.
- Quintão, S., Prieto, G., & Delgado, A. R. (2011). Avaliação da escala de auto-estima de Rosenberg mediante o modelo de Rasch. *Psicologia, 25*, 87-101.
- Rasch, G. (1960). *Probabilistic models for some intelligence and attainment tests*. Copenhagen: The Danish Institute of Educational Research. [Expanded edition, 1980. Chicago: University of Chicago Press.]
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C., & Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: Different concepts, different outcomes. *American Sociological Review, 60*, 141-156.
- Rost, J. (2000). The growing family of Rasch models. In A. Boomsma, A. J. van Duijn, & T. A. B. Snijders (Eds.), *Essays on Item Response Theory* (pp. 25-42). New York: Springer-Verlag.
- Saigal, S., Lambert, M., Russ, C., & Hoult, L. (2002). Self-esteem of adolescents who were born prematurely. *Pediatrics, 109*, 253-268.
- Santos, P. J., & Maia, J. (2003). Análise factorial confirmatória e validação preliminar de uma versão portuguesa da escala de auto-estima de Rosenberg [Confirmatory factor analysis and preliminary validation of a Portuguese version of the Rosenberg Self-esteem scale]. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática, 8*, 253-268.

MIGUEL, SILVA, MACHADO

- Shavelson, J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-442.
- Schmitt, D. P., & Allik, J. (2005). Simultaneous administration of the Rosenberg Self-Esteem Scale in 53 nations: Exploring the universal and culture-specific features of global self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89, 623-642.
- Sheasby, J. E., Barlow, J. H., Cullen, L. A., & Wright, C. C. (2000). Psychometric properties of the Rosenberg Self-esteem Scale among people with arthritis. *Psychological Reports*, 86, 1139-1141.
- Sinclair, S. J., Blais, M. A., Gansler, D. A., Sandberg, E., Bistis, K., & LoCicero, A. (2010). Psychometric properties of the Rosenberg-Self-esteem Scale: Overall and across demographic groups living within the United States. *Evaluation & the Health Professions*, 33, 56-80.
- Smith Jr, E. V. (2004). Detecting and evaluating the impact of multidimensionality using item fit statistics and principal component analysis of residuals. In: E. V. Smith Jr & R. M. Smith (Eds.), *Introduction to Rasch measurement* (pp. 575-600). Maple Grove, MN: JAM Press.
- Vasconcelos-Raposo, J., Fernandes, H. M., Teixeira, C. M., & Bertelli, R. (2012). Factorial validity and invariance of the Rosenberg Self-Esteem Scale among Portuguese youngsters. *Social Indicators Research*, 105, 483-498.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070.
- Wolfe, E. W., & Smith Jr, E. V. (2007). Instrument development tools and activities for measure validation using Rasch models: Part II – Validation activities. In E. V. Smith Jr & R. M. Smith (Eds.), *Rasch measurement: Advanced and specialized applications* (pp. 243-290). Maple Grove, MN: JAM Press.
- Wright, B. D., & Douglas, G. A. (1975). A better procedure for sample-free item analysis. *Research Memorandum*. Statistical Laboratory. University of Chicago.
- Wright, B. D., & Masters, G. N. (1982). *Rating scale analysis*. Chicago, IL: MESA Press.
- Wright, B. D., & Linacre, J. M. (1994). Reasonable mean-square fit values. *Rasch Measurement Transactions*, 8, p. 370.
- Wright, B. D., & Mok, M. M. (2004). An overview of the family of Rasch measurement models. In E. V. Smith Jr & R. M. Smith (Eds.), *Introduction to Rasch measurement* (pp. 1-24). Maple Grove, MN: JAM Press.



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Globalização e políticas de accountability: as perspetivas de professores no  
contexto da AEE em Portugal

Globalization and accountability policies: the perspectives of teachers in the  
context of the AEE in Portugal

Ila Beatriz Maia (<https://orcid.org/0000-0001-5740-8232>)\*,

José Augusto Pacheco (<https://orcid.org/0000-0003-4623-6898>)\*\*

\*Estudante de pós-graduação do Instituto de Educação da Universidade do Minho,

\*\*Professor Catedrático do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia, I.P., no âmbito do Projeto PTDC/CED-EDG/30410/2017 e dos projetos UID/CED/1661/2013 e UID/CED/1661/2016 CIEd – Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho. José Augusto Pacheco ([jpacheco@ie.uminho.pt](mailto:jpacheco@ie.uminho.pt)).

## Resumen

Este trabalho está integrado no projeto *Mecanismos de Mudança nas Escolas e na Inspeção. Um estudo sobre o 3º ciclo de Avaliação Externa das Escolas do ensino não superior, em Portugal* e é fruto de uma investigação realizada durante o mestrado em ciências da educação, área de especialização em desenvolvimento curricular e avaliação, da Universidade do Minho. A discussão parte do conceito de qualidade para problematizar os referenciais de avaliação institucional de escolas do ensino não superior, especificamente o caso português da Avaliação Externa das Escolas (AEE), no contexto das teorias de globalização e políticas de *accountability*. As questões de investigação são: Quais são as perspetivas dos professores em relação aos efeitos que a AEE pode causar nas suas práticas de inovação curricular? De que modo os professores estão envolvidos/alheados no processo de AEE? Do quadro teórico-conceptual são problematizadas relações entre políticas transnacionais e nacionais e processos de AEE e seu impacto nas práticas de inovação curricular e no envolvimento/alheamento dos professores. Através de metodologia de natureza qualitativa são realizados os seguintes estudos empíricos: qualitativo, baseado na análise documental, tendo como corpus documental o 3º ciclo de AEE; qualitativo, com uma amostra de professores para o levantamento de questões sobre as suas perceções acerca do impacto e efeitos da AEE nas práticas de inovação curricular e no envolvimento/alheamento neste processo. Como é uma investigação em curso, os dados empíricos apresentados são provisórios e refletem as perspetivas de docentes sobre o 3º ciclo da AEE, bem como a caracterização desse referencial.

*Palabras clave:* globalização, políticas de *accountability*, avaliação, avaliação externa.

## Abstract

This work is integrated in the project *Mechanisms of Change in Schools and in the Inspection. A study about the 3rd cycle of External Evaluation of Schools of non-higher education, in Portugal* and is the result of an investigation realized during the master of education sciences, area of specialization in curriculum development and evaluation, University of Minho. The discussion starts from the concept of quality to problematize the institutional evaluation frameworks of non-higher schools, specifically the portuguese case of the External Evaluation of Schools (ESE), in the context of globalization theories and accountability policies. The investigation questions are: What are the teachers' perspectives on the effects that ESE can have on their curricular innovation practices? How are teachers involved in the ESE process? The theoretical-conceptual framework problematizes the relations between transnational and national policies and the ESE processes and their impact on the practices of curricular innovation and in the involvement / "alienation" of teachers. Through a methodology of qualitative nature are realized the empirical studies: qualitative, based on documentary analysis, having as documentary *corpus* the 3rd cycle of ESE; qualitative, with some teachers to raise questions about their perceptions about the impact and effects of ESE in the practices of curricular innovation and in the involvement / "alienation" in this process. Since it is an ongoing investigation, the empirical data presented are provisional and reflect the perspectives of teachers about the 3rd cycle of ESE, as well as the characterization of this referential.

*Keywords:* globalization, accountability policies, evaluation, external evaluation.

Por mais que o controlo da qualidade de uma instituição seja um procedimento simples, geralmente associado a práticas de monitorização, ou um procedimento complexo, relacionado com a conceção e implementação de um referencial de avaliação, a avaliação institucional das escolas exige não só uma discussão teórica-conceitual sobre conceitos muito diversos, dos quais destacamos a globalização e a *accountability* escolar, bem como a explicitação de um referencial que contém princípios e critérios que se enquadra nas políticas educativas transnacionais e nacionais, sempre num contexto de contradições. No quadro das reformas educativas e dos seus processos de mudança, em que a palavra inovação aparece, nas últimas décadas, como uma constante (Fullan, 2015), os conceitos de qualidade, eficiência e eficácia, transportados pelos ventos da globalização (Charlot, 2013) e ancorados no neoliberalismo (Slobodian, 2018), definem estratégias de avaliação que provocam efeitos nas instituições escolares (Pacheco, Morgado y Seabra, 2014).

Se a avaliação institucional do ensino superior está, essencialmente, relacionada com a acreditação e o financiamento, tendo como base um quadro de referência europeu (Santos, 2011), a avaliação institucional das escolas do ensino não superior segue, também, orientações europeias (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015), com um referencial mais negociado a nível nacional. No caso do ensino não superior, destacamos algumas práticas de *accountability* escolar, e fazemos uma apresentação do processo de avaliação externa, em Portugal, destacando quer o 3º ciclo, iniciado em 2019, quer resultados provisórios de um estudo sobre perspetivas de professores (Maia, 2019).

### **Globalização, *accountability* escolar e avaliação externa**

Nas dimensões económica, política e cultural (Ritzer, 2007), a globalização é “um conjunto de processos” (Giddens, 2007, p. 13) com forte incidência nos discursos sobre educação (Charlot, 2013), tanto ao nível das políticas como das práticas, pois a nível descritivo, “a globalização é utilizada para entender os diversos modos em que o mundo está a ser cada vez mais interdependente e interconectado” (Rizvi y Lingard, 2013, p. 51). No quadro da existência de imperativos globais, o neoliberalismo analisa as políticas educativas a partir de um referencial “como produção eficaz e eficiente dos conhecimentos e competências exigidos pela sociedade e pela economia do conhecimento, que domina o período dos anos de 1990 até hoje” (Lessard y Carpentier, 2016, p. 16), isto é, uma política traduzida em números (Taubman, 2009), com efeitos nas práticas



educativas e na avaliação através de uma linguagem de *accountability* e responsabilidade (Sugure, 2016). Tal linguagem destaca a importância de uma política baseada em evidências, ou dados empíricos, como é o caso dos resultados escolares e da avaliação externa, com pressões em todos os atores educativos para que a escola seja um espaço mensurável (Rizvi y Lingard, 2013).

Deste modo, as práticas de *accountability* instalam-se nas escolas e em todos os seus atores, como se não houvesse alternativa à ideologia neoliberal e à gestão curricular centrada em *standards* e em resultados, bem como a sistemas de garantia da qualidade concretizados em dispositivos de avaliação institucional. Ou seja, “a garantia de qualidade, ou o trabalho de qualidade sistemático, tornou-se a nova panaceia na sociedade de avaliação (Lundgren, 2015, p. 301).

A avaliação institucional integra um conjunto de processos e práticas que refletem posições sobre qualidade, mérito e excelência, mais complexo será responder à função da avaliação, sobretudo quando se procede à avaliação de objetivos, ou de resultados ou de impacto, à avaliação de desenvolvimento organizacional, à avaliação da qualidade contextual e à avaliação da legitimação de um programa, entre outros papéis que podem ser conferidos ao avaliador. Assim, “entende-se avaliação institucional como um processo sistemático de análise de uma atividade que permite compreender, de forma contextualizada, todas as suas dimensões, com vistas a estimular seu aperfeiçoamento” (Belloni y Belloni, 2003, p. 17).

Ainda segundo estes autores, a finalidade da avaliação institucional, e numa perspetiva formativa ou construtiva (Oliveira y Fonseca, 2008), busca o aperfeiçoamento a partir do autoconhecimento e da tomada de decisão, inseridos num projeto de melhoria da qualidade da instituição, sendo global e processual, em termos de princípios<sup>1</sup>, e realizando-se, no que diz respeito às dimensões, na complementaridade da avaliação interna e da avaliação externa, mediante a observação de três critérios básicos: eficiência – “refere-se ao processo, isto é, o modo como as ações são desenvolvidas”, considerando-se “os recursos utilizados e a gestão desenvolvida” (Belloni y Belloni, 2003, p. 21); eficácia (nível e qualidade dos resultados); efetividade social (baseada nas necessidades sociais).

<sup>1</sup> Para José Dias Sobrinho (2000, pp. 103-107), os princípios da avaliação institucional devem seguir postulados a partir dos quais se pode falar de marcos conceituais e metodológicos: 1) “institucionalidade como princípio explicativo”; 2) “globalidade como princípio heurístico”; 3) “qualidade como objetivo”; 4) “a avaliação deve ser um processo pedagógico”; 5) “avaliação interna e externa e rea-avaliação: dimensões complementares e interativas”; 6) “avaliação quantitativa e qualitativa: ênfases e combinações”.

Quando são discutidos os resultados da avaliação de uma escola, os processos avaliativos começam pelos resultados cognitivos (Soares, Alves y Mari, 2003), com uma discussão ainda muito presente dos fatores extraescolares, sobretudo da origem socioeconómica e cultural dos alunos e sua influência na desigualdade dos resultados, tal como é referido pela teoria da reprodução, formulada por Bourdieu e Passeron (1970) e pelos contributos teóricos de Bourdieu (2014), por exemplo, através dos conceitos *capital cultural*, *capital simbólico* e *habitus*.

Outro aspeto fundamental é o do envolvimento dos atores da escola no processo de avaliação institucional, sendo preciso considerar que, “na perspetiva das atividades institucionais, as instituições educativas e seus sujeitos não podem permanecer alheios aos processos avaliativos” (Oliveira y Fonseca, 2008, p. 25).

No caso português, a avaliação institucional tem duas componentes distintas: a avaliação das instituições de ensino superior, no âmbito de um referencial europeu de garantia da qualidade (*European Network for Quality Assurance in Higher Education*), entendida essencialmente como acreditação de cursos (Santos, 2011) e financiamento de centros de investigação, programas e projetos; a avaliação das escolas do ensino não superior, regulada por normativo e realizada por ciclos e em função de um referencial que impõe uma abordagem baseada em objetivos, tendo como base orientações europeias (*European Commission/EACEA/Eurydice*, 2015; OECD, 2013).

Em Portugal, a avaliação externa é um processo iniciado em 2002, com a publicação do normativo regulador (Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro) a nível nacional, sendo a Inspeção-Geral da Educação responsável pela sua realização, em regime de ciclos, com início em 2006 (1º ciclo), 2011 (2º ciclo) e 2019 (3º ciclo). Com efeito, “a avaliação externa de escolas é reconhecida como uma atividade sustentável, pois existe há quase nove anos<sup>2</sup>, foi implementada ao longo de dois ciclos e sobreviveu à mudança de ciclos políticos” (Guerreiro, 2015, p.131), com início do 3º ciclo em finais de 2019, tendo a Inspeção adquirido protagonismo no seu processo de conceção e implementação (Barreira, Bidarra y Vaz-Rebelo, 2016).

Como órgão de regulação, a Inspeção é central na implementação de uma política nacional de educação, assumindo cada vez mais protagonismo nos projetos políticos a nível nacional (Baxter, 2017), incluindo o da AEE, distinta de atividades inspetivas relacionadas com a

<sup>2</sup> Apesar de outras iniciativas anteriores, formalmente, a Inspeção tornou-se responsável pela AEE a partir de 2006, cinco anos após a promulgação do normativo, em 2001 (Lei n.º 30/2001, de 6 de dezembro).

monitorização e auditoria, considerada essencial para a recolha e análise de informação sobre a qualidade das escolas. Assim, a Inspeção tem o papel de motivar as escolas para a melhoria contínua, com vista a tornar sustentável a qualidade da educação baseada em dados provenientes de uma avaliação externa.

### **Metodologia**

A partir de uma metodologia de natureza qualitativa (Flick, 2015), e tendo como ponto de partida o estudo teórico-conceitual, fundamentado numa análise bibliográfica diversa e atualizada, o projeto inclui a realização de dois estudos empíricos: um estudo qualitativo, baseado na análise documental (Lee, 2002), tendo como *corpus* documental o 3º ciclo da AEE; um estudo qualitativo, através da realização de inquérito por entrevista (Bogdan y Biklen, 1999) a uma amostra de quatro professores e um diretor de duas escolas, localizadas na região norte de Portugal, para o levantamento de questões sobre as suas perceções a respeito do impacto e efeitos da AEE nas práticas de inovação curricular e no envolvimento/alheamento neste processo de avaliação, para além de uma observação numa outra escola, com a participação numa reunião da equipa de autoavaliação.

As questões de investigação têm por base estas duas interrogações: Quais são as perspetivas dos professores em relação aos efeitos que a AEE pode causar nas suas práticas de inovação curricular? De que modo os professores estão envolvidos/alheados no processo de AEE?

Nas três perspetivas que destaca, Flick (2015) identifica: i) os pontos de vista subjetivos (fenomenologia) recolhidos através de entrevistas e narrativas; ii) a descrição de situações sociais (etnografia), sendo os dados recolhidos através de grupos de discussão, de observação e de documentos; iii) a análise hermenêutica de estruturas subjacentes, com dados recolhidos por intermédio de registo de interações, documentos digitais, etc.

Aplicámos, neste caso, as duas primeiras, seja pelas entrevistas realizadas individualmente a professores e a um diretor, pertencentes a duas escolas, com experiências diferentes na avaliação externa, sendo que uma já foi avaliada no processo de experimentação do 3º ciclo, seja pela observação realizada de uma reunião de uma equipa de autoavaliação, numa outra escola. O método da análise documental, segundo os autores, envolve a análise de documentos (artefactos pré-existentes ou textos escritos e visuais) que contêm informação acerca do fenómeno em estudo. Privilegiámos, neste estudo, um *corpus* documental constituído por relatórios, normativos e textos de orientação política, como é o caso do referencial do 3º ciclo.

Em termos de amostra, ou de um *corpus* de exemplos empíricos (pessoas, grupos e documentos), a observação foi realizada numa escola da zona norte de Portugal, em que a reunião da equipa de autoavaliação foi convocada para a sua constituição e discussão do plano estratégico. A amostra das entrevistas é constituída quer por dois professores de uma escola, quer por dois professores e um diretor de uma outra escola, que já foi integrada na avaliação do 3º ciclo, realizada em 2019. Neste trabalho serão apresentados alguns dados relativos às entrevistas realizadas ao diretor da escola avaliada no 3º ciclo e aos professores da escola que ainda não foi avaliada.

O diretor entrevistado exerce o segundo mandato, tendo cinco anos de experiência como diretor, estando há 14 anos no exercício de cargos de direção, totalizando 20 anos de trabalho na mesma escola. Relativamente aos professores entrevistados, a professora leciona há, aproximadamente, 19 anos, e trabalha na escola há pouco mais de um ano, lecionando no 3º ciclo do ensino básico as disciplinas de física e química; o professor entrevistado leciona a disciplina de educação física, no 3º ciclo, há 15 anos, sendo que esteve na escola em que foi entrevistado nos últimos quatro anos.

Os dados recolhidos foram analisados através da técnica de análise de conteúdo, com a sua codificação e categorização em unidades de contexto e unidades de registo (Amado, 2013; Esteves, 2007).

**Discussão dos resultados.** Relativamente ao corpus documental, neste artigo, é analisado o modelo para o 3º ciclo de AEE que se tornou público no início de 2019. Analisando-se somente o documento que estabelece o referencial do 3º ciclo, verificam-se as seguintes tendências: i) a construção ampla e participada de um referencial de avaliação que envolveu a construção de um quadro teórico-conceitual; ii) a avaliação interna e a avaliação externa como fases complementares; iii) dimensão formativa da avaliação institucional; iv) autoavaliação como estratégia de desenvolvimento organizacional, curricular e pedagógico das escolas; v) observação da prática educativa e letiva como um dos elementos da metodologia, permitindo enriquecer as entrevistas de grupo através de um maior enfoque nos processos de ensino e aprendizagem; vi) valorização dos resultados académicos contextualizados em função de novos indicadores; vii) adaptação do referencial a diferentes tipologias de estabelecimentos; viii) inclusão de novos campos de análise e indicadores no domínio Prestação do Serviço Educativo, por exemplo, desenvolvimento pessoal e bem-estar das crianças e dos alunos; inovação curricular e pedagógica; promoção da equidade e inclusão de todas as crianças e de todos os alunos; ix) integração dos

domínios de avaliação: Autoavaliação/Prestação do Serviço Educativo/Liderança e Gestão/Resultados; x) fortalecimento da equipa de avaliação, com mais um membro, cujo perfil deve ser adequado à tipologia da escola.

Assim, o referencial contém quatro domínios principais (Autoavaliação, Prestação do Serviço Educativo, Liderança e Gestão, Resultados), divididos em 12 campos de análise com 40 referentes e mais de 100 indicadores, respondendo aos seguintes objetivos: a) promover a qualidade do ensino, das aprendizagens e a inclusão de todas as crianças e todos os alunos; b) identificar os pontos fortes e áreas prioritárias, com vista à melhoria do planeamento, gestão e ação educativa das escolas; c) aferir a efetividade das práticas de autoavaliação das escolas; d) promover uma cultura de participação da comunidade educativa; e) contribuir para um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas; f) produzir informação para apoiar a tomada de decisão, no âmbito do desenvolvimento das políticas educativas (Abrantes, 2018).

Por isso, o 3º ciclo apresenta como prática estruturante da avaliação da escola a autoavaliação, numa complementaridade da avaliação externa e da avaliação interna, bem como numa integração, constituindo-se como domínio autónomo, numa relação integrada com os três restantes domínios: Prestação do Serviço Educativo, Liderança e Gestão, Resultados. São muitas as mudanças apresentadas para o 3º ciclo de AEE. No entanto, e em termos de investigação, é necessário inquirir os atores, que são afetados pela implementação de um novo ciclo de AEE, para refletir sobre as suas perceções em relação ao processo e práticas de avaliação, de modo a analisar o seu envolvimento/alheamento e o modo como as práticas de inovação curricular são fomentadas pela avaliação externa.

Quando inquiridos sobre o 3º ciclo de AEE, os professores revelam ter uma vaga noção do processo e das mudanças neste referencial; pelo contrário, o diretor mostra-se integrado ao assunto, revelando que o facto de já ter participado da avaliação implica maior conhecimento do referencial:

“Vamos tomando referências daquilo que será o foco da próxima avaliação e, de uma forma mais geral ainda, mas já temos ideia dos aspetos que poderão ser abordados nesta avaliação. (...) Não foge muito de ideias que nós já íamos tendo neste âmbito (...). O nosso próprio processo de autoavaliação também já estava a encaminhar para alguns parâmetros que vão ter tido em conta na avaliação externa. Portanto, há aqui alguns traços que nós já estávamos a traçar também.” (Professor 2, 2019).

“Diretamente, a avaliação externa avalia uma das dimensões, que são os resultados académicos, mas este ciclo de avaliação externa, particularmente, o que está agora a decorrer, pretende avaliar muito [mais as] práticas e processos. Então, não só o fim, mas também os meios como lá se chega. (...) também há sempre uma pressão para a melhoria dos resultados quer nós queiramos, quer não, isto é uma outra forma, mais invisível, de prestação de contas, quando saem, por exemplo, os rankings das escolas. (...) Porque, está aí, a Avaliação Externa é uma fotografia daquele instante, por muito que a gente queira que

há um antes e um possível depois, no fundo aquilo incide numa fotografia daquilo que acontece naquele momento. (...) Nós, no último ciclo, como éramos piloto e preocupamo-nos em justificar bem, em contextualizar bem a escola para os fazer compreender qual era o contexto, não nos preocupamos muito em controlar demasiado os painéis que iriam ser ouvidos porque foi, um bocado, em cima, a situação foi muito rápida, obviamente, que há sempre uma tentativa, até para as pessoas que vão [para os painéis de avaliação] saberem para ao que vão.” (Diretor, 2019).

Os professores entrevistados fazem parte da equipa de autoavaliação da escola a que pertencem, mesmo que a equipa seja recente, revelando que os docentes demonstraram empenho e dedicação ao trabalho de autoavaliação:

“Nós somos uma equipa muito jovem, muito recente porque fomos convidados para integrar esta equipa no início deste ano letivo. Somo três professores, neste caso, de disciplinas diferentes, mas do mesmo ciclo, do 3º ciclo. Nas primeiras reuniões que fizemos, enquanto equipa, achávamos que deveríamos integrar, nesta equipa, elementos da comunidade educativa que não fossem só professores. Tínhamos também um bocadinho de autonomia para escolher um tema a trabalhar, a avaliar durante este ano letivo e assim foi. Nós pensamos num tema a avaliar, vimos a legislação, pensamos no que identifica esta escola, a identidade desta escola, e foi com base nisso que escolhemos o nosso tema e depois decidimos constituir uma equipa alargada de autoavaliação em que estão presentes professores, alunos, pais e assistentes operacionais. E esta equipa tem um representante de alunos do 1º ciclo, 2º ciclo, 3º ciclo e associação de estudantes, professores – tem representantes de todos os ciclos, pré-escolar, 1º ciclo, 2º e 3º, funcionários também, administrativos e operacionais, e pais também, com educandos em cada um dos níveis de ensino. Fizemos já uma reunião desta equipa alargada para discutir um bocadinho o nosso tema de trabalho. (...) Nós achamos que esta escola é reconhecida pela comunidade como sendo uma escola inovadora e nós temos, realmente, que trabalhar alguns dos tópicos, alguns elementos que a identificam como tal e avaliar se realmente ela é vista por todos os elementos da comunidade educativa como sendo inovadora, ou não, e o que que faz dela uma escola inovadora. E é este o nosso tema para este ano” (Professora 1, 2019).

Relativamente à equipa de autoavaliação da escola que já foi avaliada no 3º ciclo, o Diretor afirma que, desde que foi designado para trabalhar naquela escola, isto é, há 20 anos, a equipa de autoavaliação já existia, no entanto, em relação ao envolvimento dos professores na mesma, esclarece:

“Sinceramente, nem de perto nem de longe tanto quanto eu gostaria. Há professores que se mobilizam, há atores que têm a noção dessa importância, geralmente os atores mais pivô, mas a grande massa [não se envolve] (...). Nós estamos a falar de um agrupamento onde temos mais de 300 professores em trabalho ativo e, portanto, é certo que há os atores diretamente envolvidos da equipa de autoavaliação, das coordenações de departamento e das estruturas que, sim, levam [em consideração] ... Mas daí para baixo, às vezes, é complicado. Uma coisa que nós temos tentado fazer, mas não tem sido fácil é que cada um leia os resultados no seu contexto, não numa perspetiva de desculpa ou de justificação do porquê que aconteceram, mas no sentido do que fazer para a minha prática alterar, porque o grande objetivo da autoavaliação é esse e não é outro.” (Diretor, 2019).

Após uma série de questões relacionadas com a prestação de contas, as perceções em relação aos rankings e, principalmente, ao 3º ciclo de AEE, os professores, e também o diretor, foram inquiridos se as práticas de inovação curricular seriam alteradas em função da Avaliação Externa, tendo em consideração que constituem um referente do domínio Prestação do Serviço

Educativo. As respostas foram unânimes, tanto entre os professores que ainda não participaram do 3º ciclo de AEE, quanto ao diretor da escola avaliada no 3º ciclo, em relação às práticas de inovação curricular que são desenvolvidas pelos professores na escola.

“Nós, ainda de manhã, pensamos um bocadinho com o ajuste do currículo, por exemplo, alterar algum conteúdo de um ano para o outro, ou dar mais tempo a um, articulação curricular. Acho que nós não vamos alterar isso porque vamos ter uma avaliação externa. Não é a vinda da avaliação externa que vai nos condicionar, nós já programamos isso no início do ano letivo. Nós temos alguma, como falamos, que é a alteração de conteúdos previstos para um determinado ano que damos noutra, mais tempo para uns conteúdos do que para outros, articulação curricular entre áreas disciplinares diferentes para não perder tempo em várias disciplinas a abordar os mesmos conteúdos, vamos fazendo essa gestão e não fazemos porque vamos ter uma avaliação externa, fazemos porque está programado no início do ano letivo e que seria mais vantajoso seguir por essa linha.” (Professora 1, 2019).

“Neste momento, não, não houve. O que tínhamos continuamos a ter, como eu digo, os resultados da Avaliação nessa área foram [bons], houve um reconhecimento das práticas (...). Obviamente que há o esforço da reflexão sobre as mesmas que, no fundo, é uma validação, se os resultados são bons dizem-nos 'ok, vocês estão a trabalhar bem' e reforça o caminho que estamos a seguir, se os resultados não forem [bons] e disserem 'está errado' ainda por cima porque vem justificadamente 'isso, isso e isso', obviamente nós teríamos que pensar e, provavelmente, alterar as práticas, isso é óbvio. Quando há uma coisa que está menos conforme nós olhamos com mais atenção para ela.” (Diretor, 2019).

Assim, constata-se que, pelos dados empíricos analisados, os professores entrevistados não perspetivam modificar as práticas de inovação curricular em função da implementação do 3º ciclo de AEE, enquanto que o diretor da escola avaliada indica que os professores não mudaram as suas práticas de inovação curricular por efeito da AEE e que não foram alteradas, após o feedback da avaliação, porque tiveram bons resultados, mas, admitiu que o contrário poderia acontecer, isto é, a alteração das práticas de inovação curricular seria adotada caso a avaliação externa indicasse um parecer desfavorável em relação a esta questão.

Além do mais, os professores e o diretor entrevistados mostraram-se envolvidos no 3º ciclo de AEE de forma diferente. O diretor demonstrou que possui uma relação profunda com os processos de avaliação externa, na medida em que o cargo de gestão o obriga a manter-se envolvido nesse processo, atento às mudanças e preocupado com os resultados e com o impacto da avaliação. No entanto, afirma que os professores mais envolvidos no processo de autoavaliação são os que pertencem à essa equipa, indicando um certo alheamento dos demais na autoavaliação da escola.

Em contrapartida, os professores, que constituem a equipa de autoavaliação, dizem ter conhecimento do 3º ciclo, principalmente das questões mais técnicas, mas não reconhecem a avaliação externa como um processo de fundamental importância para o contexto escolar, isto é, a avaliação não assume um peso indispensável para a melhoria da estrutura escolar e suas práticas.

A AEE é vista como um processo obrigatório que é valorizado, porém, não admitem que seja suficiente para causar mudanças estruturantes na organização escolar e nas práticas de sala de aula.

Portanto, os atores revelam que o envolvimento na avaliação externa é momentâneo, isto é, durante o processo de preparação para a avaliação e na própria avaliação em si, mas, reconhecem, que “a Avaliação Externa, ao ser uma fotografia, e estando aqui num curto espaço de tempo é sempre algo que se pode tirar alguma manipulação (...) ninguém gosta de ficar mal na fotografia” (Diretor, 2019). Os professores que participam na equipa de autoavaliação estão mais envolvidos com a avaliação externa, de acordo com os entrevistados.

**Conclusão.** A globalização produz efeitos no campo das políticas educativas, determinando políticas de *accountability* na realidade escolar que estabelecem as ideias de participação e qualidade como pressupostos fundamentais para as instituições educativas (Leite, 2009). Essas políticas de *accountability*, ou de prestação de contas e responsabilização, são legitimadas, quase sempre, por medidas que implementam sistemas de avaliação em larga escala, que são validados através do estabelecimento de standards de desempenho, tornando-se públicos e oficiais por meio da publicação dos resultados escolares, organizados em rankings. Desse modo, a avaliação educacional está diretamente ligada à conceção de qualidade da educação.

Nesse sentido, o processo de AEE, implementado em 2006 em Portugal, inicia o 3º ciclo em 2019. Dessa vez, mais preocupado com as práticas escolares e os efeitos que pode gerar na mesma, além de priorizar, claramente, a autoavaliação como ferramenta de articulação com a avaliação externa, transformando-a num domínio próprio. Embora os resultados académicos ainda sejam valorizados, neste modelo não assumem o protagonismo para a avaliação. Dessa forma, alguns dados empíricos foram apresentados, e como se trata de uma investigação em curso, os dados são preliminares e refletem as perspetivas de dois docentes e de um diretor sobre o 3º ciclo da AEE, bem como a caracterização desse referencial que está a ser implementado desde 2019.

Relativamente ao envolvimento/alheamento dos professores no 3º ciclo de AEE, os dados indicam que os professores que fazem parte das equipas de autoavaliação estão mais envolvidos nesse processo. Porém, verifica-se um envolvimento momentâneo, isto é, o processo de AEE só possui notoriedade durante a preparação para a avaliação e no tempo da sua realização. Deste modo, a AEE não condiciona o funcionamento e organização da escola, a não ser durante o processo de avaliação. Por isso, as práticas de inovação curricular não são alteradas em função da AEE, mesmo



neste ciclo em que é assumida como um referente, os professores e o diretor assumem que essas práticas não são modificadas para o processo de avaliação.

Em tempos de globalização, a imposição de *standards* e resultados, a veiculação de rankings e a avaliação em larga escala são aspetos a serem considerados na AEE, sobretudo na criação de uma linguagem de *accountability*, com pressão para que os professores, ao nível da escola e da sala de aula, adotem práticas de inovação, com alteração das práticas curriculares, com vista à melhoria do sucesso académico dos alunos. No caso dos inquiridos deste estudo, os dois professores disseram não alterar as práticas em função do processo de avaliação externa, já que o principal objetivo da avaliação deve consistir na qualidade das aprendizagens. Contudo, os resultados apresentados são apenas indicadores de tendências que precisam de ser aprofundadas.

### Referências

- Abrantes, P. (2018). *Avaliação externa das escolas. Proposta de modelo para o 3.º ciclo de avaliação. Relatório final*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Amado, J. (2013). *Investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Barreira, C., Bidarra, M. G., & Vaz-Rebelo, M. P. (Org.). (2016). *Estudos sobre avaliação externa de escolas*. Porto: Porto Editora.
- Baxter. J. (Ed.). (2017). *School inspectors policy implementers. Policy shapers in national policy contexts*. London: Open University.
- Belloni, I., & Belloni, J. Â. (2003). Questões e propostas para uma avaliação institucional formativa. In L. C. Freitas (Org.), *Avaliação de escolas e universidades* (pp. 9-58). Campinas: Editora Komedi.
- Bogdan, R., & S. Biklen (1999). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bourdieu, P. (2014). *Sobre o Estado*. Lisboa: Edições 70.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Charlot, B. (2013). *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Editora Cortez.
- Esteves, M. (2007). Análise de conteúdo. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (Org.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE. *Garantia da Qualidade na Educação: Políticas e Abordagens à Avaliação das Escolas na Europa*. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia, 2015. 2017.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fullan, M. (2015). *The new meaning of Educational change* (5th ed.). New York: Teachers College Press.
- Giddens, A. (2007). *A Europa na era global*. Lisboa: Editorial Presença.
- Guerreiro, H. L. (2015). A avaliação externa de escolas em Portugal. Da sustentabilidade no presente aos desafios no futuro. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(4), 131-147.
- Lee, R. M (2002). *Métodos não interferentes em pesquisa social*. Lisboa: Gradiva.

- Leite, D. (Org.). (2009). *Avaliação participativa e qualidade: os atores locais em foco*. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA.
- Lessard, C., & Carpentier, A. (2016). *Políticas educativas. A aplicação na prática*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Lundgren, J. (2015) Learning, coping, adjusting: making school inspections work in Swedish schools. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 3, 301-326. doi: 10.3402/nstep.v1.30126
- Maia, I. B. (2019). Globalização e Políticas de *Accountability*: um estudo exploratório no contexto da avaliação externa de escolas. Poster Apresentado no I Seminário MAEE – Mecanismos de Mudança na Escola e na Inspeção – *Currículo, Avaliação e Práticas Escolares*. Braga: Universidade do Minho.
- Oliveira, J. F., & Fonseca, M. (2008). *Avaliação institucional: sinais e práticas*. São Paulo: Xamã.
- Pacheco, J.A., Morgado, J.C., & Seabra, F. (2014). Avaliação externa. Para a referencialização de um quadro teórico sobre o impacto e efeitos nas escolas do ensino não superior. In J. A. Pacheco (Org.), *Avaliação externa de escolas: quadro teórico-conceptual*. Porto: Porto Editora.
- Ritzer, G. (2007). *The globalization of nothing 2*. London: Pine Forge Press.
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Morata.
- Santos, S.M. (2011). *Análise comparativa dos processos europeus para a avaliação e certificação de sistemas internos de garantia da qualidade*. Lisboa: A3ES Readings.
- Slobodian, Q. (2018). *Globalists. The end of empire and the birth of neoliberalism*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Soares, J. F., Alves, M.T., & Mari, F. A. (2003). Avaliação de escolas de e ensino básico. In L.C.Freitas (Org.), *Avaliação de escolas e universidades* (pp.59-92). Campinas: Komedi
- Sobrinho, J. D. (2000). *Avaliação da educação superior*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Sugure, C. (2016). Curriculum development and school leadership: unattainable responsibility or realistic ambition. In D. Wyse, L. Hayward & J. Pandya (Ed.), *The Sage handbook of curriculum, pedagogy and assessment* (pp. 997-1104). London: Sage Publications.
- Taubman, P. (2009). *Teaching by numbers*. New York: Routledge.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

## AVALIAÇÃO DE QUESTÕES DE PROVA DO REVALIDA NO BRASIL

### Evaluation of National Diploma Revalidation (REVALIDA) questions in Brazil

Bruna Casiraghi (<https://orcid.org/0000-0001-8114-3772>)\*, Júlio César Soares Aragão  
(<https://orcid.org/0000-0002-8210-6348>)\*, Tássio de Faria Huguenin (<https://orcid.org/0000-0001-9778-9842>)\*, Stéfanie Maria Moura Peloggia (<https://orcid.org/0000-0003-2815-4821>)\*,  
Otávio Cabral Coelho (<https://orcid.org/0000-0002-7716-6952>)\*, Amanda Macedo Sarzedas  
(<https://orcid.org/0000-0001-8171-4977>)\*

UniFOA (Centro Universitário de Volta Redonda, Rio de Janeiro, Brasil)

Nota dos autores

Júlio Aragão – [julio,aragao@foa.org.br](mailto:julio,aragao@foa.org.br) ou [jaragaum@gmail.com](mailto:jaragaum@gmail.com)

## Resumo

O Exame Nacional de Revalidação de Diplomas (Revalida) seleciona médicos formados em instituições estrangeiras para atuação profissional, considerando as necessidades de saúde do Brasil. A prova aborda as doenças mais relevantes no país. O objetivo do presente trabalho foi analisar as questões de múltipla escolha das provas de 2013 a 2016 avaliando sua adequação aos objetivos propostos e às Diretrizes Curriculares do Curso de Medicina. As questões foram analisadas considerando a área de conhecimento, a presença de contextualização, o cenário e a complexidade, utilizando a taxonomia de Bloom. Mediante uma análise uni e bivariada, foram analisadas 430 questões. Dentre as questões analisadas, foi observado que clínica médica (35,1%, n= 151) foi a área de conhecimento com maior prevalência, seguida de pediatria (24,2%, n=104), ginecologia e obstetrícia (20,9%, n=90), cirurgia (7,9%, n=34), saúde coletiva (6,3%, n=27) e ciências básicas (5,6%, n=24). As questões foram agrupadas em alta e baixa complexidade, obtendo uma porcentagem de 71,9% (n=309) classificadas como análise, síntese e avaliação (alta complexidade) e 29,1% (n=121) como reconhecimento, compreensão e aplicação (baixa complexidade). A maioria das questões continham enunciado contextualizado (97,2%, n=418), sendo a atenção básica (41,4%, n=174) o cenário mais prevalente, seguido por urgência e emergência (25,1%, n=105), ambulatório de especialidades (18,2%, n=74) e hospitalar (8,1%, n=34); em 7,2% das questões não foi identificado cenário. Os dados levantados indicam uma ênfase na abordagem do raciocínio clínico a partir das questões de alta complexidade e em cenários priorizados nas DCNs e competências fundamentais para a prática médica.

*Palavras-chave:* avaliação educacional, questões de exame, educação médica.

## Abstract

The National Diploma Revalidation (Revalida) selects physicians trained in foreign institutions for professional practice, considering the health needs of Brazil. The test addresses the most relevant diseases in the country. The objective of the present study was to analyze the multiple choice questions of the tests from 2013 to 2016 evaluating their adequacy to the objectives proposed and the Curricular Guidelines of the Medicine Course. The issues were analyzed considering the area of knowledge, the presence of contextualization, the scenario and the complexity, using the Bloom taxonomy. Through a univariate and bivariate analysis, 430 questions

## AVALIAÇÃO DE QUESTÕES DE PROVA DO REVALIDA NO BRASIL

were analyzed. Among the questions analyzed, it was observed that the medical area (35.1%, n = 151) was the most prevalent area of knowledge, followed by pediatrics (24.2%, n = 104), gynecology and obstetrics (7.9%, n = 34), collective health (6.3%, n = 27) and basic sciences (5.6%, n = 24). The questions were grouped in high and low complexity, obtaining a percentage of 71.9% (n = 309) classified as analysis, synthesis and evaluation (high complexity) and 29.1% (n = 121) as recognition, understanding and application (low complexity). Most of the questions contained a contextualized statement (97.2%, n = 418), with primary care (41.4%, n = 174) being the most prevalent scenario, followed by urgency and emergency (25.1%, n = 105), specialty outpatient clinic (18.2%, n = 74) and hospital (8.1%, n = 34); in 7.2% of the questions no scenario was identified. The data collected indicate an emphasis on approaching clinical reasoning from high complexity issues and prioritized scenarios in DCNs and core competencies for medical practice.

*Keywords:* educational measurement, examination question, medical education.

No Brasil, desde 2011, o Exame Nacional de Revalidação de Diplomas Médicos – Revalida – tem desempenhado a função de reconhecimento da formação médica de pessoas que cursaram medicina em instituições estrangeiras (Brasil, 2011). A prova de revalidação tem caráter nacional e é dividida em diferentes etapas que tem por finalidade estabelecer que os egressos de tais instituições comprovem suficiência de conhecimentos e habilidades conforme previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para Cursos de Medicina (Brasil, 2001, 2014).

Embora existam controvérsias sobre sua intencionalidade, caráter corporativo ou mesmo sua legalidade, o exame tem sido aceito como válido por uma gama de órgãos públicos e privados e apontado como modelo para alguns países (Franca, 2017).

O Revalida é constituído de uma prova de múltipla escolha, uma prova discursiva e um exame de habilidades, que propõe-se a avaliar as competências profissionais dos candidatos em relação às especificidades dos cenários nacionais (Carvalho, 2018).

A avaliação de competências clínicas e da capacidade de resolução de problemas e tomada de decisão é tarefa que impõe o uso de situações problemas contextualizados e de alta complexidade. Para avaliar a competência médica, mais do que identificar conceitos e conhecimentos teóricos indispensáveis para o exercício da profissão, a prova deve propiciar situações que requeiram raciocínio clínico de seus participantes (Casiraghi & Aragão, 2016).

Os processos avaliativos poderão solicitar vários níveis de desempenho cognitivo, que pode ser avaliado através da taxonomia de Bloom, composta por diferentes estágios que possibilitam hierarquizar as formas de verificação de conhecimento na educação. De acordo com os níveis da Taxonomia de Bloom (Bloom, 1988), as questões cujo objetivo é avaliar a capacidade de lembrar informações e conteúdos são classificadas como de conhecimento; as questões de compreensão envolvem a capacidade de compreender e dar significado aos conteúdos; questões que priorizam a capacidade de utilizar as informações e métodos em situações concretas são classificadas como de aplicação; a análise presume a capacidade de subdividir o conteúdo para compreender sua estrutura; agregar e combinar as partes de modo a formar um “novo todo” configura a síntese e, finalmente, a avaliação, como habilidade de julgar os conceitos e situações a partir de critérios definidos (Ferraz & Belhot, 2010).

Considerando o pensamento necessárias para o profissional médico, as categorias taxonômicas relacionadas ao raciocínio clínico estão elencadas como análise, síntese e avaliação. Nesta abordagem, as fases do raciocínio clínico seriam constituídas pela análise dos dados, ou dos

sinais e sintomas, uma síntese que gere um diagnóstico, e o julgamento na escolha de testes da hipótese diagnóstica. A seguir, seria realizada nova análise de dados, oriundos dos testes, uma nova síntese para a confirmação do diagnóstico e finalizaria com um novo julgamento na escolha de um plano terapêutico para o caso (Aragão & Almeida, 2017).

O objetivo do presente estudo é avaliar questões de múltipla escolha da prova do REVALIDA identificando a prevalência de questões de prova que exigem raciocínio clínico nas diferentes áreas de conhecimento e buscando avaliar sua adequação às competências esperadas da profissão e às políticas públicas de saúde.

### **Método**

O presente trabalho é um estudo quantitativo, de caráter descritivo, cujo escopo é apresentar um recorte temporal específico relatando suas características gerais, produzindo relatos estancos da realidade (Rouquayrol, 2013).

Foram avaliadas as questões de múltipla escolha do REVALIDA referentes às provas de 2013 a 2016, compreendendo quatro anos do exame. As questões foram avaliadas considerando o ano, a área de conhecimento, cenários do contexto e complexidade. A avaliação foi feita por pares, sendo depois a análise rediscutida em grupo e o banco de dados submetido a checagem de discrepâncias com participação de toda equipe de pesquisa.

A área de conhecimento das questões foi estabelecida frente às áreas descritas pelas DCNs (Brasil, 2001) vigentes quando da publicação do edital e aplicação das provas, a saber: ciências básicas; clínica médica; cirurgia; ginecologia e obstetrícia; pediatria e saúde coletiva.

A complexidade diz respeito ao grau de raciocínio e abstração necessários para responder a questão e teve como referência a Taxonomia de Bloom (Ferraz & Belhot, 2010), sendo categorizada em: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. Optou-se por agrupar a complexidade em dois níveis: alta e baixa complexidade, sendo a alta complexidade aquela necessária ao raciocínio clínico.

Além da complexidade, outro fator importante na qualidade das questões é a contextualização. A presença da contextualização demonstra o esforço em correlacionar a teoria com a prática, em significar a aprendizagem. Ao fazer uso da contextualização, o candidato é levado a refletir sobre uma situação concreta na posição do profissional que deve resolver um determinado problema (PEREIRA et al, 2016; TRONCON, 1996). Optou-se por identificar o cenário em que o contexto é estabelecido, e este foi estratificado em níveis de atenção a partir dos

princípios descritos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Medicina (Brasil, 2001, 2014) e nas políticas públicas vigentes, sendo classificado em: atenção básica, ambulatório de especialidades, urgência e emergência, hospitalar ou nenhum.

Os resultados das análises foram inseridos em um banco de dados e submetidos a análise uni e bivariada de suas frequências.

### Resultados e Discussão

Foram avaliadas 430 questões, sendo três anos constituídos de provas com 110 questões (2013, 2014, e 2015) e um ano com 100 questões (2016).

As áreas de conhecimento mais prevalentes foram clínica médica, pediatria e ginecologia e obstetrícia, perfazendo um total de 80,2% (n=345) das questões analisadas. Embora possa ser tomado por um eventual desbalanceamento da prova, este fato pode ser explicado pela opção em se trabalhar, preferencialmente, com situações de média e baixa complexidade, ou seja, relacionados à atenção primária (unidades básicas, postos de saúde, estratégia de saúde da família) e secundária (ambulatórios de especialidades, policlínicas, hospital de pequena complexidade), nas quais essas três áreas são realmente mais relevantes. A prevalência de cada área pode ser vista na tabela 1.

Tabela 1

*Questões de prova do REVALIDA (2013-2016) segundo área de conhecimento*

Area	n	%
Clinica Medica	151	35,1
Pediatria	104	24,2
Ginecologia e Obstetrícia	90	20,9
Cirurgia	34	7,9
Saúde coletiva	27	6,3
Ciências Básicas	24	2,6
Total	430	100

A análise de contexto e cenário revelou que 91,6% (n=394) das questões explicitam algum tipo de cenário ligado à prática médica. O cenário mais frequente foi a atenção básica (40,9%, n=176), fato que corrobora a hipótese aventada anteriormente de que as provas priorizam situações relevantes à luz das DCNs. Os dados relativos aos cenários estão expressos na tabela 2.



## AVALIAÇÃO DE QUESTÕES DE PROVA DO REVALIDA NO BRASIL

Tabela 2

*Questões de prova do REVALIDA (2013-2016) segundo cenários de prática*

Cenário	n	%
Atenção Básica	176	40,9
Urgência e Emergência	106	24,7
Ambulatorio de especialidades	78	18,1
Hospitalar	34	7,9
Nenhum	36	8,4
Total	430	100

Quando considerada a complexidade das questões, houve clara predominância de questões de alta complexidade (71,8%, n=309), ou seja, que solicitam raciocínio clínico para a sua resolução. Cabe ressaltar não haver relação entre o nível de complexidade e a dificuldade de determinada questão, já que questões conceituais podem ser de difícil resolução por exigir memorização, assim como questões de alta complexidade que abordem casos banais podem ter padrões claros de fácil identificação pelo candidato.

A estratificação da complexidade com áreas de conhecimento demonstrou a predominância da alta complexidade nas áreas clínicas (clínica médica, pediatria, ginecologia e obstetrícia e cirurgia), enquanto as questões de ciências básicas e saúde coletiva possuem índices praticamente inversos, com predominância da baixa complexidade (tabela 3). É fácil conjeturar que as ciências básicas estejam focadas em conteúdos anatômicos, fisiológicos ou bioquímicos, enquanto a saúde coletiva esteja dedicada a legislações, normas operacionais e políticas públicas. Em que pese a dificuldade de se produzir questões de alta complexidade nestas áreas, a compreensão das bases conceituais de saúde coletiva e das ciências básicas numa perspectiva clínica e não dissociada da prática médica é fundamental para a excelência profissional do médico.

Tabela 3

*Questões de prova do REVALIDA (2013-2016) segundo área de conhecimento e complexidade*

Área	Alta	%	Baixa	%	
Clínica Médica	114	75,5	37	24,5	151
Pediatria	89	85,6	15	14,4	104
Ginecologia e Obstetrícia	68	75,6	22	24,4	90
Cirurgia	27	79,4	7	20,6	34
Saúde Coletiva	5	18,5	22	81,5	27
Básica	6	25,0	18	75,0	24
Total	309	71,9	121	28,1	430

Avaliando a complexidade por cenários apresentados nos contextos das questões, fica patente a prevalência de questões de alta complexidade nos cenários de emergência e urgência, assim como hospitalar, conforme tabela 4. A ausência de cenário (nenhum) carrega consigo tendência para baixa complexidade, todavia, não há demérito em desprezar o contexto ou cenário quando pretende-se avaliar exclusivamente conhecimentos conceituais.

Tabela 4

*Questões de prova do REVALIDA (2013-2016) segundo cenário e complexidade*

Cenário	Alta	%	Baixa	%	
Atenção Básica	120	68,18	56	31,82	176
Urgencia e Emergencia	89	83,96	17	16,04	106
Ambulatorio de especialidades	53	67,95	25	32,05	78
Hospitalar	30	88,24	4	11,76	34
Nenhum	17	47,22	19	52,78	36
Total	309	71,86	121	28,14	430

Cabe ressaltar que, independente de variações por área, cenário ou ano, a complexidade das questões se mantém de uma maneira uniforme no contexto da prova como um todo. Tal característica é desejável, principalmente quando se tem em perspectiva uma tarefa tão complexa quanto validar toda uma formação profissional.

### Considerações finais

Esperamos que o presente trabalho fomenta discussões sobre a complexidade de processos avaliativos na educação médica. Tais processos demonstram uma gama de diferentes especificidades e intencionalidades que devem ser levadas em conta na formulação de instrumentos de avaliação diversos. Não há dúvida de que a avaliação de um estudante de medicina difere da de um candidato a residência médica e que ambas diferem, em muito, da validação de diplomas obtidos em território estrangeiro.

Uma limitação do presente estudo reside no fato de estamos avaliando apenas uma parte da prova e não sua integralidade. Os outros segmentos, por suas especificidades, demandam abordagens diferenciadas que possam dar conta de uma avaliação justa e adequada.

A avaliação ora realizada não tem a intencionalidade de configurar-se dentro de um espectro avaliativo calcado na objetividade. Diferentes nuances apresentadas pelas questões, bem como questões subjetivas da interpretação dos avaliadores, poderão eventualmente resultar em classificações díspares ou desiguais. Contudo, uma questão de avaliação dificilmente seria tomada por uma de conhecimento, podendo o erro resultar mais facilmente na classificação da questão

## AVALIAÇÃO DE QUESTÕES DE PROVA DO REVALIDA NO BRASIL

como síntese ou análise. Tal erro, ainda que factual, não causaria prejuízo a análise de alta e baixa complexidade, visto que tais categorias não seriam facilmente confundidas.

Não se pretende aqui cancelar ou refutar o exame. Pelo contrário, a intenção da presente pesquisa é justamente fomentar a reflexão sobre a complexidade da tarefa de avaliação e de validação de quaisquer habilidades ou competências, mormente quando estas são atributos de um profissional que ingressará no serviço de nossa população.

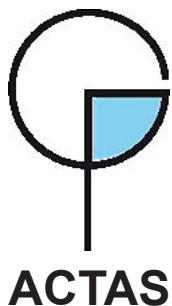
### Referências

- Aragão, J. C. S., & Almeida, L. da S. (2017). Raciocínio Clínico e Pensamento Crítico: Desenvolvimento na educação médica. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (12), 19. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.12.2259>
- Bloom, B. S. (Org.), Sant'Anna, F. M. (Trad.). (1988). *Taxionomia de objetivos educacionais* (9a ed). Rio de Janeiro: Globo.
- Brasil. *Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina.* , Pub. L. No. Resolução CNE/CES N° 4, DE 7 de Novembro de 2001., 47 (2001).
- Brasil. *Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina.* , Pub. L. No. RESOLUÇÃO N° 3, DE 20 DE JUNHO DE 2014, 47 (2014).
- Carvalho, A. B. (2018). *Estudo de conteúdos avaliados nos exames do ENADE 2013 e 2016 e REVALIDA 2015 e 2016 e sua correlação com a matriz de correspondência curricular do REVALIDA* (UNIFENAS). Recuperado de <http://tede2.unifenas.br:8080/jspui/handle/jspui/211>
- Casiraghi, B., & Aragão, J. C. S. (2016). Análise taxonomica das questões de provas no curso de Medicina. *Anais do IV Congresso Nacional de Avaliação e Currículo: relações e especificidades.* Apresentado em CONAVE, Bauru. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/316547796\\_ANALISE\\_TAXONOMICA\\_DAS\\_QUESTOES\\_DE\\_PROVAS\\_NO\\_CURSO\\_DE\\_MEDICINA](https://www.researchgate.net/publication/316547796_ANALISE_TAXONOMICA_DAS_QUESTOES_DE_PROVAS_NO_CURSO_DE_MEDICINA)
- Ferraz, A. P. do C. M., & Belhot, R. V. (2010). Taxonomia de Bloom: Revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gestão & Produção*, 17(2), 421–431. <https://doi.org/10.1590/S0104-530X2010000200015>
- Franca, I. B. de L. (2017). *Revalida: Uma política pública analisada pela perspectiva do Judiciário.* <https://doi.org/10.22478/ufpb.2525-5584.2017v2n2.32706>

Pereira, L. de C., Queirós, W. P., & Santos, S. X. dos. (2016). Estado da arte do conceito de contextualização em periódicos da área de ensino de Ciências. *Anais do Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão da UEG*, 2. Recuperado de <http://www.anais.ueg.br/index.php/cepe/article/view/5874>

Rouquayrol, M. Z. (2013). *Rouquayrol. Epidemiologia e Saúde* (7<sup>o</sup> ed). Rio de Janeiro: Medbook.

Troncon, L. E. D. A. (1996). AVALIAÇÃO DO ESTUDANTE DE MEDICINA. *Medicina (Ribeirao Preto. Online)*, 29(4), 429. <https://doi.org/10.11606/issn.2176-7262.v29i4p429-439>



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Análise da dimensionalidade da prova de matemática do Exame Nacional do  
Ensino Médio

Dimensionality analysis of the mathematics test of the National Exam of Upper  
Secondary Education

Leandro Araujo de Sousa (<https://orcid.org/0000-0002-0482-2699>)\*, Nicolino Trompieri Filho  
(<https://orcid.org/0000-0002-5726-3579>)\*\*

\* Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), \*\* Universidade Federal  
do Ceará (UFC)

Nota de los autores

Pesquisa realizada com financiamento do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia  
do Ceará (IFCE).

## Resumo

O Exame Nacional do Ensino Médio utiliza a Teoria de Resposta ao Item unidimensional para analisar os itens e estimar a proficiência dos candidatos deste 2009. Desde então, o exame está estruturado em cinco grandes áreas de conhecimento, entre elas a matemática. Assim, esta pesquisa teve o objetivo de analisar a dimensionalidade da prova de matemática do Exame Nacional do Ensino Médio realizado em 2017. Utilizou-se os dados de 10.000 participantes que realizaram a prova de matemática. Para análise da dimensionalidade utilizou-se a Análise Paralela e a *Full Information Factor Analysis*. A análise do *scree plot* fornecido pela Análise Paralela indicou a presença de pelo menos dois fatores. A partir das análises foi identificada a presença de duas dimensões para a prova de matemática do Enem 2017 com explicação de 51,7% da variância total. Este resultado foi confirmado pela *Full Information Factor Analysis* com cargas fatoriais acima de 0,30 para a maioria dos itens. Ressaltamos que a adequação ao pressuposto de unidimensionalidade é essencial para o modelo de Teoria de Resposta ao Item utilizado para a análise dos resultados do exame. Se de outra forma, os participantes podem ser prejudicados em seus resultados.

*Palavras-chave:* avaliações padronizadas, teoria de resposta ao item, unidimensionalidade

## Abstract

The National Exam of Upper Secondary Education uses the unidimensional item response theory to analyze the items and estimate the proficiency of the candidates since 2009. From this, the exam has been structured into five areas of knowledge, including mathematics. This study analyses the dimensionality of the mathematics test of the National Exam of Upper Secondary Education conducted in 2017. Data from 10,000 participants who performed the mathematics test were used. Parallel Analysis and Full Information Factor Analysis were used to analyze the dimensionality. The analysis of the scree plot provided by the Parallel Analysis indicated the presence of at least two factors. From the analysis, the presence of two dimensions for the mathematical test of the exam in 2017 with explanation of 51.7% of the total variance. This result was confirmed by Full Information Factor Analysis with factorial loads above 0.30 for most items. We emphasize that the adequacy to the unidimensionality assumption is essential for the item response theory model used to analyze the results of the exam. If otherwise, participants may be adversely affected in their results.

*Keywords:* standardized assessments, item response theory, unidimensionality

## ANÁLISE DA DIMENSIONALIDADE DO ENEM

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) é um exame em larga escala brasileiro que teve sua primeira edição em 1998. Inicialmente com o objetivo de ser parâmetro de auto avaliação para os estudantes ao final do Ensino Médio, mas com a possibilidade de ter suas notas utilizadas como seleção para os cursos das instituições de Educação Superior públicas e privadas ou como parte delas.

Ao longo dos anos o exame tem ganhado maiores proporções tanto em número de inscrições como de impacto social, já que atualmente sua nota é utilizada por muitas instituições tanto públicas via Sistema de Seleção Unificada (Sisu) como privadas a partir do Programa Universidade para Todos (Prouni) para o ingresso nos cursos de graduação. Desde seu início, em 1998, até 2010 o número de inscritos saltou de 157.221 para 4.611.441 (Corti, 2013), ou seja, quase 30 vezes mais inscritos.

A partir de 2009, quando o Inep inaugura o assim denominado Novo Enem. Nessa reformulação há uma reestruturação da matriz de referência, composta por competências e habilidades divididas por área de conhecimento, a saber: Linguagens e Códigos, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza e suas respectivas disciplinas mais uma redação.

Além das alterações realizadas na estrutura do exame, o Inep também passa a adotar a Teoria de Resposta ao Item (TRI) como método de análise da prova e do desempenho dos candidatos ao invés da Teoria Clássica dos Testes (TCT). O modelo utilizado pelo exame é o unidimensional de três parâmetros, em que se considera a dificuldade, discriminação e a probabilidade de acerto casual. Segundo a nota técnica da instituição essas alterações ocorreram como o objetivo de “(1) permitir a comparabilidade dos resultados entre os anos e (2) permitir a aplicação do Exame várias vezes ao ano” (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2012).

Para o Enem é adotado o modelo de TRI unidimensional, em que considera que uma dimensão é responsável por um conjunto de itens. Na análise, os itens de cada área de conhecimento são considerados como de uma dimensão. No entanto, cada área de conhecimento é constituída por itens de disciplinas distintas.

Diante disso, do ponto de vista de conteúdo, os itens de Ciências da Natureza, por exemplo, podem ser divididos em três disciplinas: física, química e biologia. Dessa forma, seria razoável pressupor pelo menos três dimensões. Com essa ideia de multidimensionalidade desse exame, Nojosa (2002) aplica uma análise de TRI multidimensional ao Enem de 1999. À época o exame

era constituído por cinco competências. Na análise o modelo apresentou bom ajuste com cinco dimensões.

Em outro estudo as quatro provas do exame (180 itens) realizado em 2012 é analisado como uma prova única a partir da TRI multidimensional (Vieira, 2016) e é identificado pelo menos duas dimensões interpretáveis, raciocínio lógico e leitura e interpretação de textos. Pesquisas realizada com o Enem de 2010 e 2011 também identificam fortes evidências de multidimensionalidade no exame, embora pareça existir um fator geral (Gomes, Golino, & Peres, 2018; Muner, 2013). Mesmo a prova de Matemática, que não tem itens de outras disciplinas, em estudo com o Enem realizado em 2015 apresenta indícios de que não são unidimensionais (Primi & Cicchetto, 2018).

Esse pressuposto é fundamental para que o modelo de TRI utilizado no exame forneça escores que reflitam o desempenho dos participantes. Considerando que os resultados do exame, atualmente, são utilizados na seleção para os cursos de várias instituições de ensino superior públicas e privadas no Brasil, a falta dessa garantia pode gerar injustiça na seleção dos candidatos. Diante disso, esta pesquisa objetivou analisar a dimensionalidade da prova de matemática do Exame Nacional do Ensino Médio realizado em 2017.

### **Método**

#### **Amostra**

A população deste estudo é constituída 6.731.341 candidatos de todas as regiões e estados do Brasil que realizaram o Enem 2017. Foram excluídos os candidatos que não estiveram presentes no exame e os que deixam de responder todas os itens do exame permanecendo 4.426.755.

A amostra final desta pesquisa é formada por 10.000 participantes do Enem da edição de 2017 que estiveram presentes na prova de matemática do exame. Esses participantes foram selecionados por amostragem aleatória simples. Esse número reduzido da amostra em relação ao quantitativo total dos participantes se deu pela capacidade limitada de processamento dos computadores utilizados nessa pesquisa. O volume muito grande de dados não foi suportado pela capacidade operacional, gerando instabilidade no processamento das máquinas. Destaca-se ainda que se utilizou apenas o caderno de cor cinza, um dos quatro cadernos de prova da área de Matemática.

A idade média dos participantes do Enem está em torno de 21 anos de idade e os limites de idade variaram entre 14 e 78 anos. Isso indica uma variabilidade muito grande dos participantes em relação a idade. Isso se refletiu no desvio padrão 7,19 anos de idade. As características dos



## ANÁLISE DA DIMENSIONALIDADE DO ENEM

participantes para cada prova do exame em relação as variáveis gênero, e região de residência (Nordeste, Norte, Centro-Oeste, Sudeste e Sul) estão apresentados na Tabela 1 a seguir.

Tabela 1

*Características sócio demográficas dos candidatos, Enem 2017.*

Variáveis		n	%
Gênero	Masculino	3.995	39,95
	Feminino	6.005	60,05
Região	Nordeste	3.398	33,98
	Norte	1.210	12,10
	Sudeste	3.540	35,40
	Centro-Oeste	791	7,91
	Sul	1.061	10,61

### Fonte dos dados

Os dados são disponibilizados em formato de microdados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (<http://inep.gov.br/microdados>).

### Características do exame

O Enem é uma prova constituída de itens de múltipla escolha e uma redação, na qual busca avaliar competências e habilidades desenvolvidas pelos alunos no decorrer da Educação Básica, sendo orientada por uma matriz de referência construída especificamente para o exame.

A matriz de referência atualmente é dividida em quatro grandes áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, que contempla os conhecimentos de Português, Educação Física, Artes, Língua Estrangeira Moderna e Tecnologia da Informação e Comunicação; Ciências da Natureza e suas Tecnologias, que abrange a Biologia, Química e Física; Ciências Humanas e suas Tecnologias, envolvendo a História, Geografia, Sociologia e Filosofia e; Matemática e suas Tecnologias.

### Análise estatística

Para uma análise exploratória da dimensionalidade submeteu-se os dados a um teste de Análise Paralela dos dados com a análise de componentes principais a partir de uma matriz de correlações tetracóricas. A análise paralela consiste na comparação dos *eigen value* dos dados reais com os de um conjunto dados simulados gerados aleatoriamente com igual número de variáveis e de mesmo tamanho amostral (Hayton, Allen, & Scarpello, 2004). Procedemos com a análise do

*scree plot* para a decisão do número de fatores a reter. Para aplicação deste teste utilizou-se o pacote “psych” (Revelle, 2017).

Para a análise exploratória da dimensionalidade submeteu-se os dados a uma *Full Information Factor Analysis* (FIFA, Análise Fatorial de Informação Plena), um modelo baseado na teoria do traço latente (Bock, Gibbons, & Muraki, 1988), considerada mais adequado em situações de itens dicotômicos (Bartholomew, 1980), típicos de testes educacionais, como é o caso deste trabalho que utilizara os dados da prova do Enem. Foi utilizado o modelo de TRI com três parâmetros, ou seja, que considera a dificuldade, discriminação e a probabilidade de acerto ao acaso.

Os valores de ajuste dos modelos foram realizados como base nas medidas do *Root-Mean-Square Error of Approximation* (RMSEA) e o *Standardised Root Mean Square Residual* (SRMSR), *Tucker-Lewis Index* (TLI) e *Comparative Fit Index* (CFI). São considerados desejáveis para um bom ajuste dos modelos valores de RMSEA e SRMSR abaixo de 0,05. Já para os valores de TLI e CFI são considerados os valores acima de 0,95 como indicativos de bom ajuste. Para essa análise foi utilizado o pacote estatístico “mirt” (Chalmers, 2012).

## Resultados

O critério para a determinação do número de fatores a serem retidos pela Análise Paralela se baseia na comparação dos *eigen value* dos dados reais e dos dados gerados. Retém-se os fatores no momento em que o valor *eigen* dos dados reais são menores que os dos dados simulados. No Gráfico 1 estão dispostos esses valores no *scree plot*.

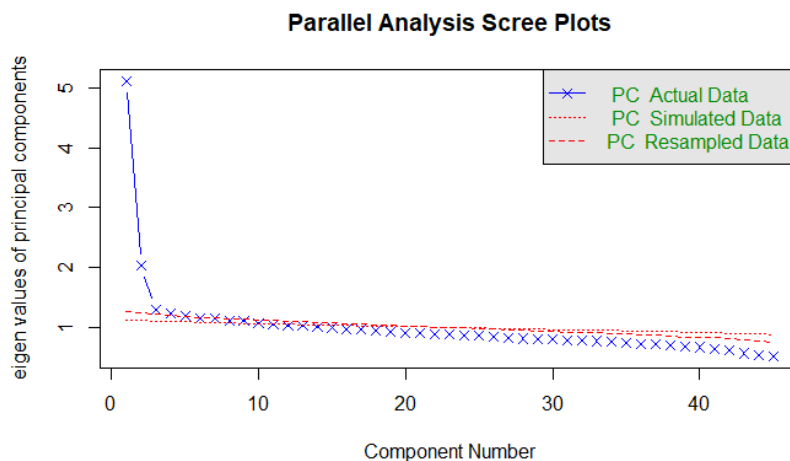


Figura 1. Scree Plot da análise paralela da prova de Matemática, Enem 2017.

## ANÁLISE DA DIMENSIONALIDADE DO ENEM

Ao analisar a figura, é possível perceber que os dois primeiros *eigen values* se destacam, 5,11 e 2,03, respectivamente, o que é indicativo de haver duas dimensões. As análises posteriores foram realizadas a partir da *Full Information Factor Analysis*.

No prosseguimento das análises, as cargas fatoriais de cada item também são indicativos da dimensionalidade destes, já que consiste na correlação do item com o fator. Dessa forma, espera-se que se os itens são unidimensionais, cargas fatoriais com valor mínimo de 0,3 fossem identificadas. As cargas fatoriais dos itens com rotação *varimax* para o modelo estão na Tabela 3.

Tabela 2

*Cargas fatoriais dos itens com 1 fator do Enem 2017.*

Item	F1	F2	Item	F1	F2	Item	F1	F2	Item	F1	F2	Item	F1	F2
i1	-0,61	0,45	i10	-0,49	0,67	i19	-0,08	0,33	i28	-0,67	0,42	i37	-0,69	0,18
i2	-0,61	0,17	i11	0,25	0,06	i20	-0,50	0,75	i29	-0,04	0,39	i38	-0,80	0,43
i3	-0,64	0,49	i12	-0,66	0,54	i21	-0,58	0,47	i30	-0,71	0,31	i39	-0,66	0,62
i4	-0,81	0,35	i13	-0,53	0,53	i22	-0,68	0,25	i31	-0,65	0,12	i40	-0,05	0,64
i5	-0,73	0,38	i14	-0,62	0,41	i23	-0,57	0,15	i32	-0,65	0,53	i41	-0,36	0,76
i6	0,19	0,41	i15	-0,71	0,47	i24	-0,37	0,10	i33	-0,64	0,33	i42	-0,62	0,61
i7	-0,76	0,50	i16	-0,49	0,56	i25	-0,63	0,50	i34	-0,33	0,79	i43	-0,42	0,54
i8	-0,61	0,16	i17	-0,53	0,24	i26	-0,82	0,04	i35	-0,71	0,13	i44	-0,09	0,02
i9	-0,68	0,30	i18	-0,22	0,67	i27	-0,53	0,09	i36	0,21	0,18	i45	-0,61	0,43

As cargas fatoriais dos itens variaram entre 0,09 e 0,92. Apenas os itens 11, 36 e 44 apresentaram cargas fatoriais abaixo de 0,30 nos dois fatores. Ou seja, esses itens deveriam ser excluídos do exame para não comprometer os resultados. Entretanto, a maioria dos itens apresentaram cargas fatoriais acima do esperado em pelo menos um dos fatores. A variância explicada pelos dois fatores do modelo é de 51,7% da variância total dos itens.

Esse modelo apresentou bons valores de ajuste. Os índices de RMSEA e SRMSR apresentaram valores abaixo de 0,05 e os índices TLI e CFI apresentaram valores acima de 0,95. Esses dados evidenciam a existência de dois fatores que explicam a maioria dos itens da prova de matemática do Enem 2017.

### Discussão

Os resultados encontrados nesse estudo evidenciaram a existência de dois fatores (ou dimensões) que explicam os itens de matemática do Enem realizado em 2017. Lembramos que o modelo de TRI adotado na análise dos resultados do exame é unidimensional e com três parâmetros, ou seja, considera os índices de dificuldade, discriminação e probabilidade de acerto ao acaso.

Algumas críticas são realizadas ao pressuposto de unidimensionalidade do modelo de TRI mais utilizado atualmente. Entre as críticas está a dificuldade técnica em cumprir esse critério, bem como a inconsistência teórica, considerando que os fenômenos humanos são multideterminados (Tavares, 2013), ou seja, dependem de múltiplos fatores. Também é importante destacar que a própria definição de unidimensionalidade é controversa, pois há índices baseados no padrão de resposta, na consistência interna dos itens, no modelo fatorial, no modelo de traço latente (Vitória, Almeida, & Primi, 2006), para citar alguns.

No caso de avaliações educacionais, torna-se difícil admitir que as respostas a um conjunto de itens são explicadas por apenas uma dimensão ou fator. Mas também há quem advogue que é suficiente a existência de uma dimensão dominante, ou “dimensionalidade essencial”, para que o pressuposto seja atendido (Stout, 1990). Entretanto, pouco se discute sobre o significado dessa dimensão dominante, bem como os métodos estatísticos disponíveis para identificá-la (Barbetta, Trevisan, & Andrade, 2015; Vitória et al., 2006). Desse modo, torna-se difícil adequar um conjunto de itens a esse pressuposto.

Embora não exista consenso na definição e nos métodos de análise da dimensionalidade, sabe-se que a não adequação dos itens a esse pressuposto pode ocasionar distorções nos resultados. O problema é mais evidente em casos de avaliações educacionais em larga escala, como é o caso do Enem, que tem grande impacto na vida dos participantes, já que os resultados deste exame é critério de seleção para cursos de instituições de ensino superior brasileiras. O não cumprimento desse pressuposto faz com que a estimativa da proficiência dos sujeitos esteja relacionada a dificuldade do teste, o que pode resultar em prejuízo para os participantes (Conde & Laros, 2007).

Deste modo, é importante que as avaliações educacionais que utilizam os modelos de TRI unidimensionais atendam a esse pressuposto. No entanto, alguns estudos não têm identificado a adequação ao pressuposto neste exame. Em um estudo realizado com a prova de matemática do Enem de 2015 identificou-se uma variabilidade superior a 3 desvios padrões para um mesmo número de respostas corretas (Primi & Cicchetto, 2018). Neste estudo foi sugerido a presença de um segundo fator explicando a resposta a alguns dos itens.

Em outra pesquisa foi realizado a análise da prova de matemática do exame de 2010 a partir de técnicas de análise fatorial exploratória e confirmatória e foi identificado duas dimensões, mesmo após a exclusão de alguns itens (Muner, 2013). Esses estudos parecem evidenciar

fortemente que a prova de matemática do Enem não tem cumprido o pressuposto de unidimensionalidade.

Uma alternativa a esse problema pode ser a utilização de modelos de TRI multidimensionais (Reckase, 2009). Alguns estudos têm aplicado esse modelo ao Enem (Fragoso, 2010; Nojosa, 2002; Vieira, 2016). No entanto, esses estudos não são realizados com as provas do Enem atuais ou quando são, a análise é realizada considerando os itens das provas das quatro áreas do exame. A utilização desse modelo tem sido dificultada pela complexidade matemática, assim como pela falta de programas computacionais acessíveis e de fácil utilização.

Em suma, os resultados encontrados revelam que os itens da prova de matemática apresentaram fortes evidências de que existe duas dimensões que explicam o conjunto de itens. Isso revela inconsistência com o modelo de TRI utilizado na análise dos resultados desse exame, que tem como pressuposto a unidimensionalidade dos itens. Ressaltamos que esse problema pode ocasionar distorções na análise dos resultados dos participantes do exame, e conseqüentemente injustiças nas seleções para os cursos de graduação em instituições brasileiras.

### Referencias

- Barbetta, P. A., Trevisan, L. M. V., & Andrade, D. F. (2015). Considerações sobre o estudo de dimensionalidade em instrumentos de medida baseados em itens. *Congresso Brasileiro de Teoria Da Resposta Ao Item*, 29–48.
- Bartholomew, D. J. (1980). Factor Analysis for Categorical Data. *Journal of the Royal Statistical Society*, 42(3), 293–321. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/2985165>
- Bock, R. D., Gibbons, R., & Muraki, E. (1988). Full-Information Item Factor Analysis. *Applied Psychological Measurement*, 12(3), 261–280. <https://doi.org/10.1177/014662168801200305>
- Chalmers, R. P. (2012). mirt: A Multidimensional Item Response Theory Package for the R Environment. *Journal of Statistical Software*, 48(6), 1–29. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i06>
- Conde, F. N., & Laros, J. A. (2007). Unidimensionalidade e a propriedade de invariância das estimativas da habilidade pela TRI. *Avaliação Psicológica*, 6(2), 205–215.
- Corti, A. P. (2013). As diversas faces do ENEM: análise do perfil dos participantes (1999-2007). *Estudos Em Avaliação Educacional*, 24(55), 198–221. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.18222/eae245520132724>

- Fragoso, T. de M. (2010). *Modelos multidimensionais da teoria de resposta ao item* (Universidade de São Paulo). <https://doi.org/10.11606/D.55.2010.tde-21092010-113121>
- Gomes, C. M. A., Golino, H. F., & Peres, A. J. de S. (2018). Análise da fidedignidade composta dos escores do Enem por meio da análise fatorial de itens. *European Journal of Education Studies*, 5(8), 331–334. <https://doi.org/https://doi.org/10.5281/zenodo.2527904>
- Hayton, J. C., Allen, D. G., & Scarpello, V. (2004). Factor retention decisions in exploratory factor analysis: a tutorial on parallel analysis. *Organizational Research Methods*, 7(2), 191–205. <https://doi.org/10.1177/1094428104263675>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Inep. (2012). *Nota técnica – assunto: teoria de resposta ao item*. Retrieved from [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/nota\\_tecnica/2011/nota\\_tecnica\\_tri\\_ene\\_m\\_18012012.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/nota_tecnica/2011/nota_tecnica_tri_ene_m_18012012.pdf)
- Muner, L. C. (2013). *Análise fatorial exploratória e confirmatória do Enem 2010 com estudantes paulistas* (Universidade São Francisco). Retrieved from <https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/385/496701176941046.pdf>
- Nojosa, R. T. (2002). Teoria da resposta ao item (TRI): modelos multidimensionais. *Estudos Em Avaliação Educacional*, (25), 123–166. <https://doi.org/10.18222/eae02520022193>
- Primi, R., & Cicchetto, A. A. (2018). Como os escores do ENEM são atribuídos pela TRI? *Anais Do VI CONBRATRI: Métodos Para Detecção de Fraudes Em Testes*. Retrieved from <https://even3.blob.core.windows.net/anais/92067.pdf>
- Reckase, M. D. (2009). *Multidimensional Item Response Theory*. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-89976-3>
- Revelle, W. (2017). *psych: Procedures for Personality and Psychological Research*. Retrieved from <https://cran.r-project.org/package=psych>
- Stout, W. F. (1990). A new item response theory modeling approach with applications to unidimensionality assessment and ability estimation. *Psychometrika*, 55(2), 293–325. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/BF02295289>
- Tavares, C. Z. (2013). Teoria da resposta ao item: uma análise crítica dos pressupostos epistemológicos. *Estudos Em Avaliação Educacional*, 24(54), 56–76. Retrieved from <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/1902>
- Vieira, N. N. (2016). *As provas das quatro áreas do ENEM vista como prova única na ótica de*

## ANÁLISE DA DIMENSIONALIDADE DO ENEM

*modelos da teoria da resposta ao item uni e multidimensional* (Universidade Federal de Santa Catarina). Retrieved from <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/169668/342536.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Vitória, F., Almeida, L. S., & Primi, R. (2006). Unidimensionalidade em testes psicológicos: conceito, estratégias e dificuldades na sua avaliação. *PSIC - Revista de Psicologia Da Vetor Editora*, 7(1), 1–7.

Agradecimentos: Agradecemos ao apoio Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Avaliação Externa de Escolas em Portugal: Uma análise comparativa aos referenciais utilizados pela Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC)

Externa Evaluation of schools in Portugal: a comparative analysis to the frameworks used by the Inspector General's Office of Education and Science (IGEC)

Eduarda Rodrigues (<https://orcid.org/0000-0002-5947-9736>)

Amílcar Santos (<https://orcid.org/0000-0001-5848-4771>)

Lindomar Souza (<https://orcid.org/0000-0003-0639-8550>)

Universidade do Minho

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto PTDC/CED-EDG/30410/2017 e dos projetos UID/CED/1661/2013 e UID/CED/1661/2016 CIEd - Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho.



## Resumo

A avaliação externa de escolas (AEE) e subsequente autoavaliação das escolas (AAE) foram decretadas com a Lei nº. 31/2002, de 20 de dezembro. No entanto, só após um projeto piloto com 24 escolas voluntárias, em 2006, é que arranca oficialmente o primeiro ciclo de avaliação externa de escolas. Entre 2006 e 2011 acontece então o primeiro ciclo de AEE seguindo-se o segundo ciclo que abrange o período de 2011 a 2016 e, finalmente um terceiro ciclo iniciado em 2018, seguindo sempre diferentes modelos ou quadros referenciais. De um modo geral os modelos seguem recomendações de organismos transnacionais e por isso mesmo partilham características com a maioria dos países europeus. O artigo que aqui divulgamos tem como principal objetivo refletir sobre os modelos referenciais usados nos três ciclos, analisar o referencial teórico-conceitual que os suporta e traduzir os principais impactos e efeitos que cada um em particular possa ter produzido. Numa primeira análise podemos avançar mostrando que todos os referenciais diferem na sua estrutura interna, mas os domínios articulam-se seguindo uma determinada relação ou sequência entre si e são avaliados de acordo com uma tabela de classificação de quatro níveis para o primeiro ciclo (Muito bom, Bom, Suficiente e Insuficiente) e de cinco níveis para os segundo e terceiro ciclos (Excelente, Muito bom, Bom, Suficiente e Insuficiente). O domínio da autoavaliação, que tanto impulsionou práticas de autorregulação das escolas volta a merecer destaque no último referencial apresentado pelo Ministério da Educação e Ciência (MEC), depois de ter estado diluído como subdomínio na área da liderança e gestão do segundo modelo. Importa ainda salientar que o atual referencial assume a influência não só das políticas educativas intergovernamentais como as defendidas no relatório da OCDE *The Future of Education and Skills, Education 2030*, como também dos documentos estruturantes recentemente publicados pelo governo português: Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória e Aprendizagens essenciais.

*Palavras-chave:* Avaliação Externa de Escolas; Modelos e Quadros referenciais; Políticas educativas

## Abstract

The external evaluation of schools (AEE) and subsequent self-assessment of schools (AEE) were decreed with the law 31/2002, on December 20. However, it was only after a pilot project with 24 voluntary schools, in 2006, that officially starts the first cycle of external evaluation of schools. Between 2006 and 2011 the first cycle arises followed by the second cycle from 2011 to 2016. A third cycle started in 2018. All of them using different models or reference frameworks. Generally, the models follow recommendations of transnational organization shared with most European countries. This article main objective is to reflect on the reference models used in these three cycles, analyze the theoretical-conceptual framework that supports and translate the main impacts and effects that each one in particular may have produced. It must be pointed out that, the current benchmark assumes the influence not only of intergovernmental education policies, as OECD report *The Future of Education and Skills, Education 2030*, defends, as well as important documents, recently published by the Portuguese Government: *The profile students must show after compulsory education and essential learnings*.

*Keywords:* external evaluation of schools, models and referential frameworks, educative policies.

As últimas décadas do século XX foram pautadas por um aumento significativo de alunos nas escolas que outrora se excluíam por razões sociais ou económicas e que vêm agora exigir, não só direitos iguais para todos, como novas qualificações que os habilitassem para competir num mundo cada vez mais globalizado. A estas novas exigências aliam-se políticas transnacionais e supranacionais, onde a regulação conceitual em torno do conhecimento (Pacheco, 2011; Steiner-Khamsi, 2012), e os processos de monitorização se organizam em função da avaliação da qualidade. A avaliação assume então um papel cada vez mais preponderante e visível nas escolas. Processos de *accountability* (Afonso 2009, 2010), de prestação de contas emergem apregoando a melhoria das escolas (Sobrinho 2003), orientada cada vez mais por procedimentos mensuráveis e quantificáveis que garantem os resultados pretendidos, cada vez mais standardizados introduzindo simultaneamente, mecanismos de responsabilização.

Pais e alunos são de facto os maiores interessados numa escola de qualidade, numa escola que os prepare os jovens para a realização das suas ambições, para a sua integração social, para atender os seus interesses presentes e futuros. Por outro lado, os professores lutam pelo reconhecimento do seu trabalho enquanto toda uma comunidade procura futuros trabalhadores performativos a que a escola deve responder. Todos estão interessados no sucesso educativo da escola!

### **Avaliação externa de escolas**

As primeiras referências explícitas à avaliação externa de escolas e à qualidade educativa nos programas de governo português surgem logo após a entrada de Portugal na União Europeia, em 1986, com o Ministro da Educação Roberto Carneiro (1987-1991). Ao implementar um “programa global de modernização do país e de formação de cidadãos com maior sentido de autonomia” (Clímaco, 2010, p. 6), tornou indispensável reunir informação necessária à formulação de novas políticas educativas. No entanto, a AEE só se oficializou a partir da publicação da Lei nº31/2002, de 20 de dezembro.

Batizada de *Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior* deveria ser aplicada, segundo o artigo 2º “aos estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário da rede pública, privada, cooperativa e solidária”, abrangendo “as suas modalidades especiais de educação e a educação extraescolar”. Do modelo, com suposta robustez e amplitude, IGEC (Inspeção Geral da Educação e Ciência) assumiu a responsabilidade da sua implementação.

No entanto este processo percorreu um longo percurso, desde os anos 80 do século XX com o aparecimento e a implementação de diversos projetos nacionais e outros inspirados em modelos internacionais de avaliação de escolas. Todos eles tinham o intuito de aprofundar e desenvolver o conhecimento sobre as escolas e as aprendizagens dos alunos. Destes projetos e programas destacaram-se: o Observatório da Qualidade da Escola (1992-1999); o Projeto Qualidade XXI (1999-2002); o Programa de Avaliação Integrada das Escolas (PAIE) (1999-2002); o Modelo de Certificação de Qualidade nas Escolas Profissionais (1997-2001); o Projeto “Melhorar a Qualidade” (2000), o CAF - *Common Assessment Framework*, desenvolvido através da *European Foundation for Quality Management* (EFQM); o programa AVES – Avaliação de Escolas Secundárias (2000-2001); o programa Efetividade da Autoavaliação das Escolas (2005 - 2007) e o Projeto-piloto de Avaliação Externa de Escolas (2005/2006), que envolveu 24 , sendo 8 da DREN (Direção regional de educação do norte), 5 da DREC (Direção regional de educação do centro), 7 da DREL (Direção regional de educação de Lisboa) e duas de cada uma das Direções regionais do Alentejo e Algarve. Após esta experiência a IGEC assume a AEE nos seus três ciclos: o primeiro de 2006/2011, o segundo de 2011 a 2017 e atualmente decorre o terceiro ciclo iniciado no início de 2019.

Para a construção de um referencial que suportasse as visitas da inspeção às escolas o primeiro grupo de trabalho, coordenado por Pedro Oliveira, inspirou-se no modelo escocês *How good is our school* e no Modelo de Excelência da *European Foundation for Quality Management* (EFQM). Do primeiro modelo podemos registar a influências dos movimentos de eficácia e melhoria das escolas e os princípios orientadores como a liderança forte e as expectativas positivas. Já do Modelo de Excelência sobressai a mudança nas políticas promotoras da melhoria da qualidade de desempenho.

Os modelos adotados nos três ciclos de avaliação externa, tendo como organismo de tutela a IGEC, estão de acordo com a maioria dos procedimentos adotados na Europa (OCDE, 2012; EURYDICE, 2004). Apesar de diferentes na sua estrutura, nos efeitos produzidos e mesmo das políticas educativas e económicas subjacentes os modelos utilizados tiveram sempre como principal preocupação, tal como reconhece o último grupo de trabalho “equilibrar a continuidade com os ciclos anteriores, salvaguardando a estabilidade e consistência do processo, tendo em conta um património já adquirido e incorporado no sistema, com a introdução de algumas melhorias que tornem o processo mais eficaz, mais relevante e mais adequado face às próprias mudanças que têm marcado o sistema educativo e a sociedade” (Abrantes, 2018).

Em modo de ponto de situação, apresenta-se em seguida cada modelo utilizado e ainda em utilização nos diferentes ciclos ressaltando as principais características, a metodologia de implementação e as diferenças que os distinguem.

### **1º ciclo: 2006 – 2011**

O primeiro modelo utilizado pela IGEC, entre 2006 e 2011 definiu como objetivos:

“1. Fomentar nas escolas uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados;

2. Articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos de autoavaliação das escolas;

3. Reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem a sua autonomia;

4. Concorrer para a regulação do funcionamento do sistema educativo;

5. Contribuir para um melhor conhecimento das escolas e do serviço público de educação, fomentando a participação social na vida das escolas.” (IGE, 2009)

Terrasêca (2010, p.12) viria a afirmar mais tarde que estes objetivos se contrapunham por serem da mesma natureza e por implicarem intervenções difíceis de assumir quer pela IGEC, quer pelos seus inspetores. Na sua opinião, é “incompatível que um mesmo organismo consiga, através de um mesmo programa, exercer funções de apoio, ajuda e acompanhamento das escolas e funções de regulação do sistema, sob pena de estas sobre determinarem aquelas”.

Antes da visita às escolas, a IGEC reunia dados estatísticos relevantes junto do Gabinete Coordenador do Sistema de Informação do Ministério da Educação (MISI@) e pedia que lhe fossem facultados alguns documentos por mail como a apresentação da escola pela direção que não é mais do que um documento reflexivo sobre os dados obtidos pelas equipas de autoavaliação cruzados com os dados pedidos pela avaliação externa. Outros documentos analisados eram o Projeto Educativo, Regulamento interno, Plano anual e plurianual de atividades e Projeto curricular de escola/agrupamento.

A análise documental era complementada com uma visita às instalações da(s) escola(s) e com entrevistas em painel que envolviam agentes internos e externos da escola como: pais, alunos, docentes, trabalhadores não docentes, autarcas e outros parceiros considerados de interesse para auscultar. A visita tinha a duração de dois dias, no caso das escolas não agrupadas, e três dias para os agrupamentos de escola e era feita por dois inspetores da IGEC e um avaliador externo,

geralmente pertencente a instituições de ensino superior (podendo, no entanto, ser também investigadores da área da educação, docentes de qualquer área desde que aposentados ou outra pessoa de outra área de atividade), numa conjugação de contextos diferenciados.

O referencial utilizado durante a visita encontrava-se dividido em cinco domínios que se articulavam sequencialmente entre si – resultados; prestação do serviço educativo; organização e gestão escolar; liderança e capacidade de autorregulação e melhoria do agrupamento – e estes subdividem-se em fatores de análise.

No final da visita, a equipa inspetora elaborava um relatório, também ele dividido em cinco partes, a ser entregue à escola. A sua estrutura compreendia uma introdução, a caracterização da escola/agrupamento, as conclusões da avaliação por domínio, a avaliação por fator e as considerações finais. A escala de avaliação utilizada era composta por 4 níveis: Muito bom, Bom, Suficiente e Insuficiente que eram atribuídos a cada um dos cinco domínios, sendo feita em seguida uma avaliação qualitativa por fator.

O relatório terminava nas considerações finais, com um convite à escola para elaborarem um plano de melhoria suportado nos pontos fortes e fracos, oportunidades e constrangimentos identificados no relatório. Entregue o relatório às escolas, estas dispunham de 15 dias para apresentarem contraditório e era dado conhecimento à Direção regional de educação. Ambos, relatório e contraditório eram publicados nas páginas da IGEC ainda que não fosse dado qualquer resposta por parte da inspeção aos contraditórios recebidos.

No final de cada ano era elaborado um relatório geral e uma avaliação da atividade desenvolvida pelas equipas, baseado nas avaliações feitas e nas informações recolhidas justo das escolas através de questionários entregues após cada visita.

## **2º ciclo: 2011 – 2017**

Uma vez acusado de redundância nos seus elementos avaliativos (Barreira, Bidarra & Vaz-Rebelo, 2011), ou de ser “desproporcionado relativamente ao que se preconiza que ele produza e obtenha” (Terrasêca, 2010, p. 16), o primeiro modelo é simplificado e um novo modelo surge para enquadrar o segundo ciclo avaliativo. Os objetivos para este novo ciclo passam a ser:

1. “Promover o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos, identificando pontos fortes e áreas prioritárias para a melhoria do trabalho das escolas;

2. Incrementar a responsabilização a todos os níveis, validando as práticas de autoavaliação das escolas;

3. Fomentar a participação na escola da comunidade educativa e da sociedade local, oferecendo um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas;

4. Contribuir para a regulação da educação, dotando os responsáveis pelas políticas educativas e pela administração das escolas de informação pertinente” ([www.ige.min-edu.pt](http://www.ige.min-edu.pt))

Autores como Pacheco; Seabra; Hattum-Janssen & Morgado, José Carlos (2014) afirmam que neste segundo ciclo persiste uma “sobreposição dos elementos da avaliação (...) sendo que as questões organizacionais e as questões curriculares poderiam ter, neste modelo, um elemento forte de discriminação”. Em verdade, o modelo foi reduzido de cinco para três domínios e os fatores de análise dão lugar a campos de análise. Esta alteração afetou essencialmente a prestação do serviço educativo, que incluía as questões curriculares, mas a liderança e gestão foi igualmente afetada nas questões organizacionais. A autoavaliação é despromovida de domínio a campo de análise e passa a integrar o domínio da liderança e gestão. Em suma, os três domínios são: resultados; prestação do serviço educativo e liderança e gestão.

Mantém-se quase inalterado, o domínio relativo aos resultados, se bem que este seja mais completo no segundo ciclo, incluindo os resultados sociais. É também importante salientar a não exploração do atual modelo das questões do currículo que envolvem a articulação vertical e horizontal. No entanto, uma análise mais pormenorizada revela que o segundo modelo acaba por abarcar os principais aspetos focados no anterior modelo como a autoavaliação, a melhoria das práticas educativas, a gestão dos recursos, a supervisão educativa e o reconhecimento da comunidade, apesar de diluir a relevância dos restantes domínios face ao domínio dos resultados que continua a merecer notável posição de destaque, ao contrário do modelo inspirador escocês “*How good is our school*”.

De um modo geral, o novo modelo segue a tendência portuguesa da valorização dos aspetos organizacionais (Pacheco *et al*, 2014) e dos resultados. No referencial deste novo ciclo, a IGEC faz condicionar as classificações dos domínios na prestação do serviço educativo e da liderança e gestão à classificação do domínio dos resultados, ou seja, este torna-se de facto o principal domínio da avaliação externa que condiciona a classificação dos restantes domínios, aspeto que jamais foi justificado pelo Grupo de Trabalho responsável pela sua elaboração. Trata-se de uma decisão *a*

*posteriori* que deve ser analisada em função das políticas educativas centradas na linguagem da “*accountability*” e na valorização dos resultados.

A visita continua a ser precedida pela entrega dos documentos estruturantes do agrupamento acrescendo inquéritos por questionário de satisfação com respetiva análise. A duração da visita passa a cinco dias podendo ser alargada até 8 dias de modo a contemplar a visita do mínimo de três das escolas agrupadas

A escala de avaliação integra um novo nível (excelente) passando a encabeçar a anterior escala que passa de quatro para cinco níveis e mantém-se inalterada a equipa inspetora de três elementos.

Neste novo ciclo assistiu-se ainda a outras mudanças: foi introduzido o valor esperado assente em variáveis fornecidas pela MISI, de modo a minimizar as assimetrias verificadas nas escolas; o relatório foi simplificado facilitando a sua leitura e interpretação; após a receção do contraditório das escolas, a IGEC analisa-o e introduz as alterações que considere pertinentes e reenvia-o ao presidente do conselho geral e ao diretor da escola. Será essa versão (quando alterada) a ser publicada pela IGEC. Às escolas foi dada ainda a instância de recurso quando não aceita a avaliação que lhe foi atribuída, ainda que somente em circunstâncias bastante específicas e justificadas.

### **3º ciclo: 2019 - (...)**

O relatório final da avaliação externa das escolas propôs um novo modelo para o 3.º ciclo de avaliação que teve início em 2019. O documento é composto por um sumário executivo que apresenta uma síntese da análise sobre a avaliação de escolas pautada por documentos nacionais e internacionais, bem como a participação de especialistas e outros representantes para fundamentar uma proposta de modelo para o 3.º ciclo da Avaliação Externa das Escolas. Nele estão explícitos os seguintes objetivos:

1. “Promover a qualidade do ensino, das aprendizagens e a inclusão de todas as crianças e todos os alunos;
2. Identificar os pontos fortes e áreas prioritárias, com vista à melhoria do planeamento, gestão e ação educativa das escolas;
3. Aferir a efetividade das práticas de autoavaliação das escolas;
4. Promover uma cultura de participação da comunidade educativa;



5. Contribuir para um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas;
6. Produzir informação para apoiar a tomada de decisão, no âmbito do desenvolvimento das políticas educativas”. ([www.ige.min-edu.pt](http://www.ige.min-edu.pt))

O referencial teórico-conceitual apresenta uma perspetiva holística da avaliação institucional, ainda que seccionada para análise, mas mantendo a perceção global de um todo na prestação do serviço educativo, de modo a atingir o sucesso dos estudantes, que são o elemento central da atividade escolar.

Dos ciclos anteriores mantem-se: a função da IGEC no planeamento e organização da AEE; a metodologia da avaliação pautada por: análise documental, visita *in loco* e indagação a diversos agentes das comunidades educativas; a avaliação focada em estratégias e práticas promotoras de melhoria contínua das atividades escolares, reforçando o carácter predominantemente qualitativo, formativo e globalizante e ainda a atribuição das classificações por cada domínio, seguindo a escala: Excelente; Muito Bom; Bom; Suficiente; Insuficiente.

Em uma breve análise dos domínios avaliados pela AEE neste 3º ciclo são:

- O domínio Autoavaliação referente às ações de melhoria que a própria escola deve fazer, de modo sistematizado “a partir de um planeamento estratégico de avaliação interna” e das contribuições oriundas dos resultados da avaliação externa. É importante destacar que a continuação do 3º ciclo de avaliação externa de escolas, com orientações para a autoavaliação das escolas, é um importante instrumento para o desenvolvimento de uma política educacional de qualidade, desde a primeira infância, até a formação técnica e profissional. Deste modo, Portugal pretende cumprir a meta de garantir oportunidades de aprendizagem relevantes e eficazes para todos em sua faixa etária e ainda a jovens e adultos que poderão desenvolver competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo, até 2030, tal como sugere a OCDE (2018) no documento *The Future of Education and Skills, Education 2030*.
- O domínio Liderança e Gestão, deve reforçar a identidade e a cultura local da escola para agir em parceria com a comunidade, incluindo dados e estratégias para atender o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Dessa forma, a AEE analisará os dados que devem potencializar a implementação de processos e práticas que valorizem as lideranças e melhorem os indicadores de gestão.

- O domínio Prestação do Serviço Educativo refere-se à organização e às práticas de desenvolvimento curricular e é avaliado conforme as tipologias de escolas. O principal enfoque é o bem-estar pessoal e emocional dos estudantes, com uma orientação para a inovação pedagógica. Ao incluir no 3º ciclo de avaliação externa de escolas a participação das escolas profissionais e dos estabelecimentos do ensino particular ou cooperativo com contratos de associação/patrocínio, cria-se condições para que todos e todas possam ter apoio da IGEC e assim consigam adequar-se à oferta educativa de qualidade.
- O domínio Resultados refere-se ao desempenho académico e social dos estudantes, considerando-se todas as especificidades e os objetivos educativos das escolas com resultados contextualizados e comparados pelo Ministério da Educação com as médias nacionais. Este domínio também abrange a proporção de alunos concluintes dos estudos no devido tempo e estende-se para o reconhecimento da escola pela comunidade.

Não obstante, este ciclo trás mudanças importantes a ter em consideração. Pela primeira vez as escolas profissionais e os estabelecimentos do ensino particular ou cooperativo com contratos de associação/patrocínio estão abrangidos pela AEE. As equipas inspetoras passam a quatro elementos: dois inspetores da educação, um professor / investigador do ensino superior e a inclusão de um profissional com experiência em docência e coordenação ou direção. Há uma restituição de maior autonomia dos domínios, desvinculando-os dos resultados académicos e a autoavaliação como instrumento de desenvolvimento organizacional, volta a assumir o destaque de domínio. Estabelece-se a observação da prática educativa e letiva (nomeadamente os processos de ensino e aprendizagem) para enriquecimento das entrevistas de grupo. Faz-se o fortalecimento da avaliação externa para revisão de planeamento das escolas, com posterior acompanhamento e avaliação intercalar. O grupo recomenda uma elaboração mais rápida do relatório que, por sua vez, deverá ser mais sucinto que dê maior relevo a evidências de práticas, formalizando-se instâncias mais amplas para acompanhar o processo e os possíveis recursos das decisões.

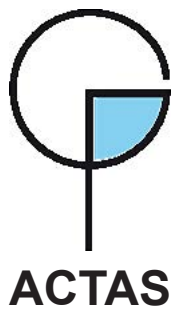
## Referências

- Abrantes, P. (Coord.). (2018). *Avaliação externa das escolas – proposta de modelo para o 3.º ciclo de avaliação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Afonso, Almerindo (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes standardizados e rankings escolares. In *Revista Lusófona de Educação* (13), pp.13-29.
- Afonso, Almerindo (2010). Um olhar sociológico em torno da accountability em educação. In M. Teresa Esteban & A. Afonso (org.), *Olhares e interfaces*. Reflexões críticas sobre a avaliação. São Paulo: Cortez Editora
- Barreira, Carlos, Bidarra, Maria da Graça & Vaz-Rebelo, Maria da Piedade (2011). Avaliação externa de escolas: do quadro de referência aos resultados e tendências de um processo em curso. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Extra-série, pp. 81-94. Coimbra: Universidade de Coimbra
- Clímaco, Maria do Carmo (2010). Percursos da avaliação externa das escolas em Portugal. Balanços e proposta. Lisboa: CNE
- IGE. (2009). *Avaliação externa de escolas – referentes e instrumentos de trabalho*. Lisboa: IGE
- Eurydice (2004). *A avaliação de estabelecimentos de ensino à lupa*. Disponível em [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index\\_en.php/Documents/EvalS/fr/FrameSet.htm](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php/Documents/EvalS/fr/FrameSet.htm)
- OCDE (2012). *OECD Reviews of evaluation and assessment in education: Portugal*. Disponível em [www.oecd.org/edu/evaluationpolicy](http://www.oecd.org/edu/evaluationpolicy)
- OECD (2018). *The future of education and skills. Education 2030*. Paris: OECD Publishing. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- Pacheco, José; Seabra, Filipa; Morgado, José (2014). Avaliação externa. Para a referencialização de um quadro teórico sobre o impacto e efeitos nas escolas do ensino não superior. In José Augusto Pacheco (Org.). *Avaliação externa de escolas: Quadro teórico/conceptual*. Porto: Porto editora.

Sobrinho, José Dias (2003). *Avaliação. Políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez Editora.

Steiner-Khamsi, Gita (2012). Understanding policy borrowing and lending. Building comparative policy studies. In G. Steiner-Khamsi & F. Waldow (Eds.), *World yearbook of education 2012. Policy borrowing and lending in education* (pp. 5-17). London: Routledge.

Terrasêca, Manuela (2010). *Avaliação externa – Porquê e para quê? Contributos para um parecer sobre a avaliação externa de escolas*. Lisboa. CNE.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Portefólios reflexivos: dispositivo de avaliação e autoavaliação das aprendizagens

Reflective portfolios: learning and self-assessment device

Alice Rodrigues Santos (0000-0002-9488-6089)\* Maria Palmira Alves (0000-0002-3108-744X)\*

Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), Universidade do Minho.

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com a referência UID/CED/00317/2019.

Autor de contacto: Alice Rodrigues Santos – [alice.ueg@gmail.com](mailto:alice.ueg@gmail.com)

## Resumo

O portfólio é um dossiê de apresentação pessoal, de construção contínua, progressiva e dinâmica, que mostra um pouco das nossas competências essenciais e transversais, otimizando o seu desenvolvimento. No ensino superior, o currículo é baseado em competências, podendo o portfólio assumir-se como um dispositivo que coloca o estudante como protagonista da construção da sua própria aprendizagem. A avaliação será, assim, um processo transparente e rigoroso para o qual contribuem o estudante e o professor, ao mesmo tempo que beneficiará o desenvolvimento da autonomia. Neste texto, apresentamos um estudo em desenvolvimento, no âmbito de um projeto de doutoramento, para compreender em que condições o portfólio poderá ser um dispositivo eficaz para auto e heteroavaliar as aprendizagens, no Ensino Superior, partindo da cognição reflexiva (metacognição)? O nosso design de investigação é essencialmente qualitativo, com recurso à entrevista semiestruturada e à observação de aulas. Os intervenientes são estudantes a frequentar cursos de Mestrado em Ciências da Educação e de Mestrado em Ensino, numa universidade pública, bem como, professores que utilizam o portfólio como instrumento de avaliação. Espera-se que este estudo nos permita construir um referencial contextual, negociado, transparente e fundamentado para ir dando passos numa perspetiva integrada de aprendizagem e de avaliação, no ensino superior, adotando uma abordagem portfólio.

*Palavras chave:* portfólios reflexivos, autonomia, auto e hetero avaliação, ensino superior.

## Abstract

Portfolio is a personal, continuous, progressive and dynamic presentation, able to highlight some of our core and transversal competences, optimizing its development. In higher education, the curriculum is based on competences, and the portfolio can be assumed as a device that places the student as the protagonist of the construction of his own learning. Assessment will become a transparent and rigorous process to which both student and teacher contribute, while benefiting the development of autonomy. In this text, we present an ongoing study, as part of a PhD project, to understand how and what conditions the portfolio could be an effective device to self and hetero evaluate the learning in Higher Education, starting from reflexive cognition (metacognition)? Our research design is essentially qualitative, using semi-structured interviews and classroom observation. The participants are students attending courses of Masters in Educational Sciences and Masters in Teaching at a public university, as well as teachers who use the portfolio as an evaluation tool. It is hoped that this study will allow us to build a contextual, negotiated, transparent and grounded framework to take steps in an integrated perspective of learning and assessment in higher education, using a portfolio approach.

**Key words:** reflective portfolios, autonomy, self- and hetero-assessment, higher education.

## PORTEFÓLIOS: DISPOSITIVO DE AUTO E HETERO AVALIAÇÃO

A incessante busca para melhorar os métodos de avaliação, exigirá dos professores um esforço contínuo e uma formação contínua e especializada. Na educação, temos hoje um discurso que muitas vezes difere da prática, levando-nos a questionar: o que se avalia? O indivíduo em formação? As aquisições, o formador, os métodos que eles empregam ou, então, o conjunto do sistema? Como adaptar o ensino de acordo com o progresso e as dificuldades dos estudantes? Como desenvolver nos estudantes competências para se autoavaliarem e serem reflexivos e críticos? Para Caetano, (2011 p.7) “a reflexividade é alimentada por um conjunto articulado de saberes, competências, referências a valores, disposições éticas e juízos morais, gostos, investimentos afectivos, expectativas, aspirações e projectos, representações e pulsões indentitárias”, sendo que é “a cognição que permite aos indivíduos conhecerem e compreenderem o mundo”. É, de facto, através “dos processos cognitivos que a reflexividade é exercida”. A cognição, de acordo com a neuropsicologia, é a memória, atenção, linguagem, percepção e funções executivas. O sistema cognitivo nada mais é do que a relação entre estas funções, desde os comportamentos mais simples até os de maior complexidade, que exigem muito mais do nosso cérebro. Broyon (2006, p. 115) sustenta que “o treinamento da prática reflexiva é um dos elementos-chave na formação de professores”. Além disso, nos últimos anos, “futuros professores são convidados a se tornar atores autônomos capazes de se adaptar a todas as situações, analisando suas próprias práticas” (idem, p.116). No entanto, “adotar uma postura reflexiva não é uma ação fácil, mesmo para as pessoas mais experientes” (idem, p. 105), pelo que é importante avaliar a capacidade de o aluno refletir sobre as suas competências e conhecimentos, assim como, sobre como se constitui e desenvolve na pessoa o *savoir-faire* de pensar sobre si. Este questionamento é de muita importância para o presente estudo, pois trata-se de uma abordagem relativamente recente nas Ciências da Educação, nomeadamente, na avaliação, que tem estado muito preocupada com a lógica magicentrista, sempre em dissonância com as exigências atuais (Alves, 2004). A autora refere-se que “a avaliação formadora pode suscitar o desejo de aprender, de explicar a relação com o saber...” E ainda de que a avaliação deve assumir uma perspectiva de integração no próprio currículo... ”(*ibid*). Graças à mudança de paradigma no ensino e na aprendizagem, destaca-se a importância da construção de novos conhecimentos a partir dos conhecimentos prévios, interagindo com os pares, realizando aprendizagens significativas, ou seja, envolvendo-se na sua própria jornada para promover a aprendizagem

(Behrens, 2008). Esta visão de ensino/aprendizagem requer o desenvolvimento de novas metodologias de avaliação que sejam melhor adaptadas às novas realidades educacionais. Para Bélair e Coen (2015, p.9) a “avaliação e a autoavaliação tornam-se cada vez mais componentes essenciais, tanto para o aprendiz, quanto para o professor e para a instituição”. Com base nessa ideia, a criação do portefólio vem reforçar a capacidade e percepção da aprendizagem, por ser algo que o aluno sozinho e/ou juntamente com o professor e os pares constrói, com base em conhecimentos prévios (Alves 2004) e serve de suporte para consultas posteriores e, ainda, para reavaliar o que já foi produzido. O portefólio é um “dossiê de apresentação” (Behrens 2006, p.158) pessoal, de construção contínua, progressiva e dinâmica que mostra um pouco de nós, de nossas habilidades teóricas, do conhecimento que temos do mundo em que vivemos, das habilidades linguísticas adquiridas e alicerçadas através das diversas correntes filosóficas, sociológicas e ainda psicológicas lidas e apreendidas ao longo do percurso escolar. Temos então reunidos, não somente um dispositivo visual a ser observado, mas algo mais profundo a ser lido, pensado e visto e a exposição do nosso eu, da nossa beleza e indagações interiores, refletidos na nossa capacidade de perceber e mostrar o desenvolvimento da nossa aprendizagem por meio da visão crítica das nossas produções. A partir desta observação, em linha com Alves (2004), a confecção do portefólio é organizada pelos estudantes com base nos saberes anteriormente adquiridos, “muitas vezes negligenciados pela avaliação tradicional”, é observado o grau de reflexão ali implícita, a postura adquirida, a preocupação com o detalhe, percebe-se ainda o grau de maturidade e de responsabilidade presente no trabalho de cada um. Ainda para Behrens (2006) o portefólio ajuda na aprendizagem, é um instrumento de avaliação e poderá ser, também, um instrumento de gestão de carreira e para (Sá-Chaves 2005, p.33) trata-se de um procedimento de avaliação condizente com a avaliação formativa. É, neste contexto, que surge a nossa problemática: em que condições o portefólio poderá ser um dispositivo eficaz para auto e heteroavaliar as aprendizagens, no Ensino Superior, partindo da cognição reflexiva (metacognição)? Quais os critérios para desenvolver e avaliar a capacidade reflexiva e desenvolver a autonomia? Que critérios devem presidir à construção do portefólio, para as finalidades enunciadas? A investigação, de natureza qualitativa, utilizará a observação de aulas e entrevistas semiestruturadas para a recolha dos dados. O público-alvo são estudantes do Mestrado em Ciências da Educação e em Ensino, a frequentar uma Universidade pública, no norte de Portugal.



### Opções metodológicas

Definido o objeto a avaliar, o processo de construção de um portfólio, enquanto instrumento de autoavaliação e de heteroavaliação, optamos por desenvolver uma investigação de natureza qualitativa, com recurso à observação de aulas e a entrevistas. É uma investigação que produzirá e analisará dados descritivos, tais como, palavras escritas ou faladas e comportamento de indivíduos (Taylor & Bogdan, 1984). A investigação qualitativa depende sempre de interpretações mais ou menos subjetivas, sendo que o mais importante é orientá-la por parâmetros que lhe possam conferir o maior rigor possível. Para Minayo (2011) “a linguagem científica não é uma linguagem comum, para que se perceba essa linguagem é preciso refazer uma tradução como a popularização das ciências.” O investigador está interessado em conhecer os fatores condicionantes de um determinado aspecto do comportamento do ator social colocado em contato com uma realidade, neste caso, a observação em sala, o trabalho com estudantes e com o docente, a observação da construção gradual dos portfólios. Para De Ketele & Roegiers (2015 p.15) “a observação é um processo orientado por um objetivo final ou organizador do próprio processo de observação. Mesmo a chamada observação livre tem um objetivo: familiarizar-se com uma situação, observar um fenômeno sob tantos aspectos quanto possíveis” e é concebida de acordo com um referencial teórico. O que torna a especificidade da observação comparada à entrevista é o objeto da abordagem. A entrevista é um ato de comunicação que permite passos atrás (caso clínico) e projeções no futuro, nota-se que a observação é um ato unidirecional (exceto no caso da observação participante) e em uma situação atual. A observação, através de uma grelha de observação e a entrevista de tipo semiestruturado, são os principais instrumentos de recolha de dados. Os dados são analisados com recurso à análise de conteúdo, uma “técnica que pode perfeitamente integrar-se em qualquer tipo de procedimentos lógicos, de investigação empírica (...) . Nesse sentido, permite inferências sobre a fonte, a situação e o lugar em que foi produzido o material, objecto da análise.” (Vala, 1989, p. 104). Para limitar a tendência à subjetividade do investigador, Bardin (2004, p. 89) salienta que a análise de conteúdo deve ser realizada a partir de técnicas precisas (organização do *corpus*, codificação, corte, interpretação) que permitam melhorar a sistematização de objetividade e generalização de resultados. Também os discursos coletados após as entrevistas são transcritos na íntegra e processados pela análise de conteúdo, temática para evidenciar todas as características comuns do discurso dos sujeitos entrevistados.

A investigação social abrange um universo muito grande e, assim, impossibilita estudar a população no todo. Por esta razão, é necessário extrair uma parte dela para a realização do estudo, essa parte é chamada de amostra. Para Cozby (2003, p.146) “quando o investigador seleciona uma pequena parte de uma população, ele espera que essa parte represente a população que pretende estudar”. A nossa amostra é constituída por estudantes de pós graduação: uma turma de mestrado em Ciências da Educação e uma turma de mestrado em Ensino e dois professores que utilizam o portefólio como instrumento de avaliação, numa universidade pública, localizada na região Norte de Portugal.

Com a investigação em fase inicial, a observação de aulas será realizada no ano letivo de 2019/2020. Contudo, fizemos entrevistas junto de oito estudantes destes cursos, que não farão parte da nossa amostra, mas que serviram para validar as entrevistas finais. Analisamos esses dados e os resultados são apresentados no item seguinte.

### **Resultados preliminares**

Os discursos dos estudantes revelam que nenhum estudante da turma conhecia o portefólio na educação e menos ainda como um dispositivo que poderia avaliar as suas aprendizagens e contribuir para a sua formação. Salientaram que foram, passo a passo, construindo o portefólio com o *feedback* constante dos professores com os quais trabalharam. Todos os estudantes salientaram a motivação e o aumento da autoestima, pois os professores atendiam à subjectividade e à individualidade. Houve crescimento no desenvolvimento do espírito analítico, crítico e sintético, bem como na capacidade de escrever e argumentar um texto, a nível universitário. Referiram que este dispositivo de avaliação permite estar sempre em autoavaliação, pois é possível rever os caminhos e reconstruir o percurso. As aprendizagens adquiriram uma significatividade diferente. Contudo, a maioria dos estudantes salientam que o portefólio não é elaborado sem confrontos, sem dor ou sem os colocar em dificuldades de organização, tais como, o tempo, o tamanho dos arquivos, as leituras feitas no momento das correções, a qualidade das produções escolhidas e a elaboração de folhas de reflexão ou síntese.

O potencial do portefólio é, em síntese, auxiliar os estudantes a transformarem-se em pessoas ativas, em investigadores críticos, abertos ao diálogo e ao novo, tal como salientaram Cotta, Costa e Mendonça (2015).

Espera-se que este estudo nos permita construir um referencial contextual, negociado, transparente e fundamentado para ir dando passos numa perspectiva integrada de aprendizagem e de avaliação, no ensino superior, adotando uma abordagem portfólio.

### Referências

- Alves, M. P. (2004). *Currículo e Avaliação: Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. Trad. L. Antero Reto, A. Pinheiro. São Paulo. Edições 70.
- Bélair, L. M. & Coen, P. F. (2015). *Évaluation et autoévaluation. Quels espaces de formation?* Louvain-la-Neuve. De Boeck supérieur S.A.
- Behrens, M. (2008). Reflexões sobre a síndrome do portfólio. In M. P. Alves & E. A. Machado (orgs.), *Avaliação com sentido (s): Contributos e Questionamentos*. Santo Tirso. De Facto Editores.
- Cotta RMM, Costa GD, Mendonça ET. (2015). Portfólios crítico-reflexivos: uma proposta pedagógica centrada nas competências cognitivas e metacognitivas. <http://www.scielo.br/pdf/icse/v19n54/1807-5762-icse-19-54-0573.pdf>
- Cozby, Paul C. (2003). *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento*. Trad. P. I. Gomide e E. Otta. São Paulo. Atlas.
- De Ketele J. M. et Roegiers X. (1991). *Méthodologie du recueil d'informations*, Ed. Expérimentale. Louvain-la-Neuve. De Boeck supérieur S.A.
- Minayo, Maria C. de. (2011). *Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade*. Centro Latino-Americano de Estudos de Violência e Saúde (Claves), Escola Nacional de Saúde Pública (Ensp), Fundação Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro-RJ. [https://www.scielo.org/scielo.php?pid=S1413-81232012000300007&script=sci\\_arttext&tlng=en](https://www.scielo.org/scielo.php?pid=S1413-81232012000300007&script=sci_arttext&tlng=en). Acesso em 15/10/2018.
- Sá-Chaves, Idália. (2005) Os "Portfolios" Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro. Porto Editora. Porto.
- Taylor, S. & Bogdan, L. (1984). *Introduction to qualitative research methods: the search for meaning*. New York. Wiley.
- Vala, J. (1986). *Análise do Conteúdo*. In A. Santos Silva e J. Madureira Pinto (Eds.), *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Afrontamento.

[Só se colocarão apêndices se são necessários para entender, avaliar ou replicar o estudo, e sempre que com a sua inclusão não se supere o máximo de palavras admitido pela Revista. Deve-se fazer referência a eles no texto.]



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Opiniões dos professores portugueses sobre as causas do insucesso na disciplina de  
Biologia e Geologia

Portuguese teachers' opinions on the causes of failure in Biology and Geology

Teresa Lopes (0000-0001-8361-1429)\*, José precioso (0000-0002-7889-8290)\*

\*Universidade do Minho – Instituto de Educação

Nota dos autores

Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia) e cofinanciado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do COMPETE 2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI) no âmbito do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com a referência POCI-01-0145-FEDER-007562; Bolsa de Doutoramento SFRH/BD/123731/2016. Autor de contacto: Teresa Lopes [teresaflopes@netcabo.pt](mailto:teresaflopes@netcabo.pt)

## Resumo

A avaliação externa (feita através de exames nacionais), no ensino secundário, é utilizada para certificação e seriação no acesso ao ensino superior, condicionando o ingresso dos alunos no acesso ao ensino superior e, conseqüentemente, o seu futuro. Os resultados dos alunos no exame de Biologia e Geologia revelam um cenário de grande e persistente insucesso. Objetivos: Averiguar as opiniões/percepções dos professores sobre as causas de insucesso na disciplina e no exame de Biologia e Geologia e medidas sugeridas para promover o sucesso. Metodologia: Estudo qualitativo e exploratório, com técnica de entrevista semi-dirigida. Amostra: Constituída por quinze professores de Biologia e Geologia, do distrito de Braga. Resultados: Como causas de insucesso nos exames, os professores salientam: grau de complexidade da prova; stress e ansiedade dos alunos; extensão exagerada do programa; dificuldades de leitura, interpretação, análise e comunicação por parte dos alunos. Para promoção do sucesso na avaliação externa, os professores apontam: diminuição do grau de dificuldade do exame (diminuição do número e complexidade das questões de análise/interpretação documental e utilização de critérios de correção/classificação mais justos); e diminuição e revisão do programa da disciplina. Conclusões/Implicações: Tendo os resultados nos exames de Biologia e Geologia grande influência no futuro académico dos alunos e sendo os resultados tão negativos ao longo dos anos, é premente analisar o exame como instrumento de avaliação e analisar em que medida as características desta prova estão a influenciar negativamente a avaliação das aprendizagens realizadas pelos alunos. Será importante os exames não condicionarem a certificação do ensino secundário.

*Palavras-chave:* Avaliação, avaliação externa, exames, Biologia e Geologia.

## Abstract

External evaluation in secondary education is used for certification and seriation in the access to higher education, conditioning the students' academic life and their future. The students' results in the Biology and Geology exam reveal a large and persistent scenario of failure. Objectives: To investigate teachers' perceptions about the causes of failure in the subject and in the exam and measures to promote success. Methodology: A qualitative and exploratory study, with a semi-guided interview technique and a sample of fifteen Biology and Geology teachers from Braga. Results: As causes of failure in the exams, teachers emphasize: complexity of the test; students' stress and anxiety; exaggerated extension of the program; students' difficulties in reading, interpretation, analysis and communication. To promote success in the external evaluation, the teachers point out: reduction of the degree of difficulty of the examination (reduction in the number and complexity of questions with documentary analysis/interpretation and use of fairer correction/classification criteria); reduction and revision of the subject's syllabus. Conclusions/Implications: Since the results in Biology and Geology exams have a great influence on the academic future of the students and since the results are so negative over the years, it is necessary to analyze the exam as an assessment tool and how the characteristics of this test are negatively influencing the evaluation of the students' learning. It will be important that exams do not condition secondary education certification.

*Keywords:* Evaluation, external assessment, exams, Biology and Geology

De acordo com a legislação em vigor, Lei n.º 85/2009, em Portugal, a escolaridade obrigatória estende-se até ao final do ensino secundário (12º ano ou 18 anos de idade). Os cursos científico-humanísticos constituem a oferta educativa vocacionada para o prosseguimento de estudos no ensino superior. A disciplina de Biologia e Geologia faz parte da componente específica do curso científico-humanístico de Ciências e Tecnologias, sendo uma disciplina bienal lecionada nos 10º e 11º anos.

Os resultados no exame de Biologia e Geologia revelam um cenário de insucesso, grave e persistente, com médias de classificações muito baixas (que variam entre 8,2, em 2013, e 10 valores, nos anos 2014 e 2016) e taxas de reprovação no exame elevadas (que variam entre 45% e 64%, nos anos de 2016 e 2013, respetivamente) (Lopes e Precioso, 2018), e que precisa de ser analisado, já que tem implicações sérias no futuro dos alunos. Mesmo quando analisamos apenas as classificações externas dos alunos internos da 1ª fase, a média mais elevada alcançada foi de 11 valores (2014) e a taxa de reprovação mais baixa registada ficou-se pelos 35% (2014).

### **Avaliação externa em Portugal**

No sistema de ensino português, segundo a legislação em vigor (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, Portaria n.º 226-A/2018, de 7 de agosto) a avaliação sumativa dos alunos dos cursos científico-humanísticos tem como objetivos a classificação e a certificação e compreende a avaliação sumativa interna, cuja responsabilidade é dos professores e dos órgãos de gestão pedagógica da escola, e a avaliação sumativa externa, através da realização de exames nacionais da responsabilidade do Ministério da Educação e Ciência. Para concluírem com aprovação estes cursos, os alunos têm de realizar exame na disciplina de Português, disciplina trienal da componente de formação geral, exame da disciplina trienal da componente de formação específica, que no caso do curso de Ciências e Tecnologia é a disciplina de Matemática, e os exames de duas disciplinas bienais da componente de formação específica (onde se insere a disciplina de Biologia e Geologia), ou o exame de uma dessas disciplinas e da disciplina de Filosofia da componente de formação geral, ficando ao critério do aluno. Para efeitos de certificação, o peso dos exames nacionais é de 30% da classificação final dos alunos nas disciplinas, enquanto que a avaliação interna tem um peso de 70% da classificação final. No entanto, estas provas nacionais, para além de terem como objetivos avaliar o desempenho dos alunos e certificar a conclusão do ensino secundário, são também utilizadas para seriação dos alunos no acesso ao ensino superior. Se o exame de Biologia e Geologia for prova de ingresso

num determinado curso, a nota da classificação externa pode chegar a ter um peso de 50% no cálculo da média de candidatura, tendo os alunos que atingir sempre a nota mínima de 9,5 valores (em 20), podendo as instituições exigir uma nota mínima superior a este valor, sendo que, em determinados cursos e instituições, chega a ser obrigatória uma nota mínima de 14 valores (DGES, 2018).

A avaliação externa é vista como um requisito importante para a credibilização dos sistemas de educação, por ser um instrumento normalizador e responsabilizador do sistema educativo, contribuindo para que a sociedade considere o sistema educativo mais rigoroso e transparente (Fiolhais, 2012). Também se argumenta que os exames elevam a qualidade dos padrões de ensino e de aprendizagem e que incitam uma maior exigência na formação de professores. No entanto, na investigação em educação, não há evidências de que avaliações padronizadas, como os exames nacionais, tenham um efeito prático positivo na melhoria da aprendizagem (Sousa, 2012).

No entanto, a avaliação externa foi introduzida, sobretudo desde a década de 90, em quase todos os países europeus como um relevante instrumento de regulação dos sistemas educativos (Eurydice, 2009). Esta modalidade de avaliação pode ser aplicada com objetivos, aplicações e utilização dos resultados diferentes. No caso do ensino secundário português, os exames nacionais são provas standardizadas, são testes normalizados realizados à escala nacional, cuja organização é da responsabilidade das autoridades educativas nacionais (Eurydice, 2009) e servem para validar o desempenho escolar individual dos alunos, tendo um grande impacto na tomada de decisões sobre o seu percurso escolar, condicionando o sucesso ou insucesso e o prosseguimento de estudos no ensino superior.

No nosso país, sobretudo devido ao papel preponderante que os exames têm no acesso ao ensino superior, verifica-se uma sobrevalorização da avaliação externa, que condiciona todo o ensino secundário, influenciando as práticas pedagógicas e avaliativas dos professores, mas também o funcionamento das escolas que querem conseguir um bom lugar nos rankings elaborados a partir dos resultados dos alunos nas provas nacionais, o que leva a uma “obsessão pelos resultados” (Flores, Alves e Machado, 2017, p. 218), acentuando “a competição entre professores e entre escolas e, muitas vezes, uma visão redutora daquilo que conta como qualidade da educação” (Flores et al., 2017, p. 218).

## **Metodologia**

Esta investigação teve como objetivos: averiguar as perceções de professores sobre as causas de insucesso na aprendizagem da disciplina de Biologia e Geologia e no respetivo exame; auscultar e apontar as medidas sugeridas por professores para promover o sucesso na aprendizagem e na avaliação externa da disciplina de Biologia e Geologia.

Esta é uma investigação qualitativa exploratória. Os resultados foram recolhidos através da técnica de inquérito por entrevista, usando uma entrevista semi-dirigida. Foi construído um protocolo de entrevista que foi, posteriormente, validado por especialistas. Foram entrevistados quinze professores, oito mulheres e sete homens, do grupo de Biologia e Geologia, grupo de docência 520, que tenham lecionado os 10.º e/ou 11.º anos em escolas do distrito de Braga. As entrevistas foram gravadas em suporte áudio e, posteriormente, foram transcritas. Procedeu-se à análise de conteúdo com recurso ao programa MAXQDA. Para cada questão definiram-se a posteriori categorias de resposta que resultaram do discurso dos participantes. Os dados foram organizados em tabelas organizadas por dimensões com as respetivas categorias de resposta.

## **Resultados**

### **Perceções dos professores sobre as causas de insucesso na avaliação interna da disciplina de Biologia e Geologia**

As principais causas apresentadas pelos professores para justificar o insucesso dos alunos na avaliação interna da disciplina de Biologia e Geologia (tabela 1) são: a existência de exame nacional (9 professores) que condiciona o funcionamento da disciplina, tanto no que diz respeito às práticas pedagógicas e avaliativas dos professores, como relativamente às atitudes dos alunos perante a disciplina; a extensão exagerada do programa (8 professores) que também condiciona a abordagem pedagógica da disciplina devido ao tempo necessário para lecionar todos os conteúdos; a falta de interesse, motivação e empenho dos alunos (7 professores); e um desajuste entre grau de dificuldade do ensino básico e do ensino secundário (7 professores), o que provoca um efeito de “choque” nos alunos, sendo necessário um período de adaptação à nova realidade. Os professores apontam ainda a abordagem muito teórica da disciplina (4 professores), que os próprios fazem, e as dificuldades de leitura, interpretação e comunicação dos alunos (4 professores), que torna difícil a análise de documentos; estudo direcionado para a memorização, o horário escolar muito pesado, falta de qualidade do professor, falta de maturidade dos alunos, contexto familiar e social dos alunos desfavorecido e a desatualização do programa.



Tabela 1

*Percepções dos professores sobre as causas do insucesso na disciplina de Biologia e Geologia*

Causas do insucesso na disciplina de Biologia e Geologia	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9	P 10	P 11	P 12	P 13	P 14	P 15	Total
Existência do exame	✓	✓		✓		✓	✓			✓	✓		✓	✓		9
Programa demasiado extenso		✓	✓		✓	✓		✓	✓	✓				✓		8
Falta de interesse, motivação, empenho dos alunos				✓	✓			✓			✓	✓	✓		✓	7
Desajuste entre grau de dificuldade do ensino básico e do ensino secundário		✓		✓		✓		✓		✓			✓	✓		7
Abordagem muito teórica da disciplina			✓			✓			✓					✓		4
Dificuldades de leitura, interpretação e comunicação		✓				✓			✓						✓	4
Estudo direccionado para a memorização									✓					✓		2
Horário escolar muito pesado					✓						✓					2
Falta de qualidade do professor											✓					1
Falta de maturidade dos alunos											✓					1
Contexto familiar/social desfavorecido	✓															1
Desatualização do programa	✓															1

**Percepções dos professores sobre as causas de insucesso na avaliação externa da disciplina de Biologia e Geologia**

Para justificar o insucesso dos alunos na avaliação externa da disciplina de Biologia e Geologia (tabela 2), os professores apresentam como principal causa o elevado grau de complexidade do exame (11 professores). Apontam também com frequência o facto de o exame provocar stress e ansiedade nos alunos (9 professores), as dificuldades dos alunos relacionadas com as competências de leitura, interpretação e comunicação dos alunos (8 professores), os critérios de correção e classificação do exame muito penalizadores (7 professores), o elevado grau de complexidade da análise documental (7 professores), o desfasamento entre o que é pedido no exame e o que é exigido pelo programa (7 professores), a desadequação do exame à maturidade dos alunos (7 professores) e o facto de o programa da disciplina ser demasiado extenso (6 professores). Com menor frequência, os professores indicam: a falta de “treino” para o exame por parte dos alunos, intervalo temporal entre exames diminuto, falta de motivação para a disciplina, o facto de o exame não avaliar todas as competências que a avaliação interna avalia e que são desenvolvidas ao longo dos dois anos, a reduzida diversificação de metodologias utilizadas nas aulas e a pouca articulação interdisciplinar horizontal e vertical.

Tabela 2

*Percepções dos professores sobre as causas do insucesso na avaliação externa da disciplina de Biologia e Geologia*

Causas do insucesso no exame de Biologia e Geologia	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9	P 10	P 11	P 12	P 13	P 14	P 15	Total
Elevado grau de complexidade do exame	✓	✓	✓	✓		✓		✓		✓	✓	✓	✓	✓		11
Situação de stress/ansiedade	✓	✓		✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓					9
Dificuldades de leitura, interpretação e comunicação		✓		✓		✓	✓	✓				✓		✓	✓	8
Critérios de correção e classificação penalizadores	✓			✓						✓	✓	✓	✓	✓		7
Elevado grau de complexidade da análise documental		✓			✓			✓		✓	✓	✓	✓			7
Desfasamento entre exame e programa	✓		✓	✓				✓			✓		✓		✓	7
Desadequação à maturidade dos alunos	✓				✓			✓	✓	✓	✓				✓	7
Programa demasiado extenso			✓				✓	✓	✓	✓		✓				6
Falta de “treino” para o exame												✓	✓			2
Intervalo temporal entre exames diminuto								✓				✓				2
Falta de motivação para a disciplina			✓													1
Não avaliação de todas as competências														✓		1
Reduzida diversificação de metodologias							✓									1
Falta de articulação horizontal e vertical												✓				1

**Medidas sugeridas pelos professores para promover o sucesso na aprendizagem da disciplina de Biologia e Geologia**

Na opinião dos professores entrevistados, a medida mais importante para promover o sucesso na aprendizagem da disciplina de Biologia e Geologia (tabela 3) é a diminuição, revisão e atualização do programa (11 professores).

Os professores sugerem ainda: maior diversificação de metodologias de ensino nas suas aulas; aumento da componente prática/laboratorial; divisão da disciplina em duas, separando a Biologia da Geologia; um ensino mais individualizado; mais e melhor formação para professores; eliminação do exame da disciplina; diminuição do número de alunos por turma; diminuição do número de disciplinas ou da carga horária semanal e criação de outra disciplina de opção para os alunos que não pretendem seguir estudos superiores relacionados com as áreas da Biologia e da Geologia. Há ainda outras medidas sugeridas por um só professor: dar maior ênfase na avaliação formativa, trabalho mais colaborativo entre professores, a disciplina passar a ser lecionada no 11º e 12º anos, a alteração das características do exame, trabalhar as competências de leitura,

interpretação e comunicação, o aumento da carga horária da disciplina, a elevação do grau de dificuldade do ensino básico, disponibilizar apoio psicopedagógico para alunos e suas famílias e a articulação do programa da disciplina com outras disciplinas.

Tabela 3

*Medidas sugeridas pelos professores para promover o sucesso na aprendizagem da disciplina de Biologia e Geologia*

Medidas promotoras de sucesso na disciplina	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9	P 10	P 11	P 12	P 13	P 14	P 15	Total
Diminuição/revisão do programa	✓	✓	✓		✓			✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	11
Diversificação de metodologias de ensino									✓		✓	✓	✓	✓		5
Aumento da componente prática/laboratorial		✓	✓			✓									✓	4
Divisão em duas disciplinas: Biologia e Geologia						✓				✓					✓	3
Ensino mais individualizado				✓				✓	✓							3
Formação para professores	✓										✓	✓				3
Eliminação do exame				✓			✓									2
Diminuição do nº de alunos por turma		✓													✓	2
Diminuição do nº de disciplinas/carga horária	✓				✓											2
Criação de outra disciplina de opção												✓			✓	2
Maior ênfase na avaliação formativa														✓		1
Trabalho colaborativo entre professores												✓				1
Disciplina no 11º e 12º anos										✓						1
Alteração das características do exame								✓								1
Trabalho de competências de leitura, interpretação e comunicação						✓										1
Aumento da carga horária da disciplina			✓													1
Elevação do grau de dificuldade do ensino básico		✓														1
Apoio psicopedagógico para alunos/famílias	✓															1
Articulação do programa da disciplina com outras	✓															1

### **Medidas sugeridas pelos professores para promover o sucesso na avaliação externa da disciplina de Biologia e Geologia**

As medidas que, na opinião dos professores entrevistados, serão promotoras de sucesso na avaliação externa da disciplina estão registradas na tabela 4.

Tabela 4

*Medidas sugeridas pelos professores para promover o sucesso na avaliação externa de Biologia e Geologia*

Medidas promotoras de sucesso no exame	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9	P 10	P 11	P 12	P 13	P 14	P 15	Total
Adequação do grau de dificuldade do exame	✓			✓		✓		✓		✓			✓		✓	7
Diminuição/revisão do programa			✓				✓	✓		✓	✓	✓				6
Realização do exame no 12º ano									✓		✓				✓	3
Trabalho de competências de leitura, interpretação e comunicação		✓				✓						✓				3
Diversificação de metodologias de ensino	✓					✓					✓					3
Aumento do trabalho autónomo do aluno									✓					✓		2
Divisão em duas disciplinas: Biologia e Geologia							✓			✓						2
Promoção de ensino focado no “treino” para os exames					✓				✓							2
Diminuição do nº de questões de interpretação e análise documental					✓								✓			2
Critérios de correção menos penalizadores				✓						✓						2
Aumento da componente prática/laboratorial		✓	✓													2
Orientação vocacional dos alunos														✓		1
Diversificação dos instrumentos de avaliação														✓		1
Simplificação dos manuais														✓		1
Melhor relação dos alunos com a escola														✓		1
Aumento da carga horária da disciplina			✓													1
Diminuição do nº de disciplinas/carga horária														✓		1
Aulas de apoio														✓		1
Articulação horizontal e vertical												✓				1
Eliminação da Geologia												✓				1
Formação para professores											✓					1
Alargamento do intervalo temporal entre exames					✓											1
Diminuição do nº de alunos por turma	✓															1

As principais medidas promotoras de sucesso no exame apontadas pelos professores são a adequação do grau de dificuldade do exame (7 professores) e a diminuição e revisão do programa da disciplina (6 professores). Os docentes apontam ainda a realização do exame apenas no final do 12º ano, para os alunos terem já uma maior maturidade, trabalhar com os alunos as competências de leitura, interpretação e comunicação e a diversificação de metodologias de ensino nas aulas. Medidas sugeridas por um número reduzido de professores são ainda: o aumento do trabalho autónomo do aluno, a divisão da disciplina em duas, a promoção de ensino focado no “treino” para os exames, a diminuição do número de questões de interpretação e análise documental no exame, aplicação de critérios de correção menos penalizadores para os alunos, o aumento da componente prática/laboratorial, a orientação vocacional dos alunos, a diversificação dos instrumentos de avaliação, a simplificação dos manuais, uma melhor relação dos alunos com os professores e com a escola, o aumento da carga horária da disciplina, a diminuição do número de disciplinas ou da carga horária semanal da disciplina, a disponibilização de aulas de apoio, a articulação interdisciplinar horizontal e vertical, a eliminação da Geologia, melhor e mais formação para professores, o alargamento do intervalo temporal entre exames e, por fim, a diminuição do número de alunos por turma.

### **Discussão e conclusões**

Quando questionados acerca do insucesso dos alunos na disciplina de Biologia e Geologia, os professores consideram que este está sem dúvida relacionado com a existência de exame nacional porque este condiciona o funcionamento da disciplina ao longo do 10º e do 11º anos. Por um lado, porque os professores subordinam as suas práticas pedagógicas e avaliativas ao exame. E, por outro, porque os alunos se sentem desmotivados para a disciplina perante o exame que consideram um obstáculo muito difícil de transpor. A extensão exagerada do programa também condiciona a abordagem pedagógica da disciplina, devido ao tempo necessário para lecionar todos os conteúdos, sempre com a preocupação de que estes poderão ser alvo de avaliação no exame. Os professores apontam ainda a falta de interesse, motivação e empenho dos alunos e a dificuldade destes se adaptarem às exigências do ensino secundário devido ao desajuste entre o grau de dificuldade do ensino básico e do ensino secundário.

Relativamente ao insucesso no exame, que tem sido preocupante ao longo dos anos, os docentes apresentam como principal causa o elevado grau de complexidade do exame. É de notar que os professores referem ainda outras causas como: os critérios de correção e classificação do

exame muito penalizadores, o elevado grau de complexidade da análise documental, o desfasamento entre o que é pedido no exame e o que é exigido pelo programa, a desadequação do exame à maturidade dos alunos; que, na realidade, são fatores que acrescentam dificuldade à prova nacional. Relativamente aos alunos, para além do stress e ansiedade destes provocado pelo exame, os professores apontam as suas dificuldades relacionadas com as competências de leitura, interpretação e comunicação dos alunos. Afirmam ainda que o programa da disciplina demasiado extenso também é responsável pelo insucesso. Quanto às medidas promotoras de sucesso na disciplina, os professores consideram muito importante a diminuição e a revisão do programa, já que esta foi apontada como uma das principais causas de insucesso. Os docentes reconhecem ainda que também as suas abordagens pedagógicas precisam de ser alteradas, já que indicam como medidas promotoras de sucesso a diversificação de metodologias de ensino usadas nas aulas e o aumento da componente prática e laboratorial. No entanto, os docentes referem que não o fazem porque a exigência do cumprimento do programa, de dimensão exagerada, não o permite. Para incrementar o sucesso nos exames de Biologia e Geologia, os professores entrevistados consideram fundamental a adequação do grau de dificuldade do exame à maturidade dos alunos e ao programa, através da diminuição do número e complexidade das questões de análise e interpretação documental e utilização de critérios de correção/classificação mais justos. Consideram também importante a diminuição e revisão do programa.

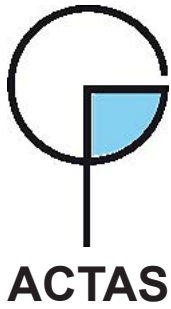
Estes resultados mostram que os exames e o cumprimento do programa continuam a ser duas grandes preocupações para os professores (Raposo e Freire, 2008). Na realidade, o programa da disciplina mantém-se inalterado há quase duas décadas (o programa de 10º ano data de 2001 e o programa de 11º data de 2003) e tem sido apontado como causa de insucesso (Lopes, 2013), já que, pela sua dimensão exagerada, leva a aulas mais expositivas e menor diversificação de metodologias, tornando-se, portanto premente a sua revisão e atualização. Por outro lado, os resultados mostram bem o efeito condicionante do exame sobre as práticas pedagógicas e avaliativas dos docentes, que direcionam o seu trabalho em função dos resultados dos alunos no exame e não em função da qualidade do ensino, o que vai de encontro a resultados de estudos anteriores (Madureira, 2011; Salgado, 2012; Lopes, 2013), o que demonstra o quanto o exame funciona como um instrumento de controlo e limitação das ações dos professores (Esteban, 2004).

Tendo os resultados nos exames de Biologia e Geologia grande influência no futuro académico dos alunos e sendo os resultados tão negativos ao longo dos anos, é urgente analisar o

exame como instrumento de avaliação e analisar em que medida as características desta prova estão a influenciar negativamente a avaliação das aprendizagens realizadas pelos alunos. Estando agora o ensino secundário integrado no ensino obrigatório, será importante os exames não condicionarem a certificação do ensino secundário, e, a médio prazo, será preciso mesmo refletir se faz sentido fazer esta prova no sistema de acesso ao ensino superior.

### Referências

- DGES. (2018). *Acesso Superior '18*. Lisboa: DGES, Ed.
- Esteban, M. T. (2004). A avaliação no cotidiano escolar. Em Esteban, M.T. (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos* (pp. 7-27). Rio de Janeiro: DP&A.
- Eurydice. (2009). *Exames nacionais de alunos na Europa: Objetivos, organização e utilização dos resultados*. EURYDICE.
- Flores, M.A., Alves, M.P. & Machado, E.A. (2017). Para uma leitura trnaversal das políticas de avaliação das aprendizagens—entre um regime de tensões e as possibilidades de mudança, in Flores, M.A., Alves, M.P. & Machado, E.A. (Org). *Avaliação das aprendizagens e sucesso escolar: Perspetivas internacionais*, Santo Tirso: de Facto Editores.
- Lopes, T. (2013). *Perceções de Professores, Alunos e Encarregados de Educação sobre o (in)sucesso na disciplina de Biologia e Geologia* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho, Braga.
- Lopes, T., & Precioso, J. (2018). Evolução do Insucesso Escolar nos Exames Nacionais do Ensino Secundário, Evolução do Insucesso Escolar nos Exames Nacionais do Ensino Secundário, por Sexo, em Portugal. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(2), 53–69. <https://doi.org/10.15366/riee2018.11.2.003>
- Madureira, M. (2011). *A influência dos exames nacionais de Física e Química A e respetivos resultados nas práticas de ensino e de avaliação dos professores* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho, Braga.
- Raposo, P., & Freire, A. (2008). Avaliação das Aprendizagens: Perspectivas de Professores de Física e Química. *Revista da Educação*, XVI (1), 97-127.
- Salgado, R. (2012). *O (in)sucesso em Física e Química A: Um estudo com alunos e professores de uma Escola Secundária de Guimarães* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho, Braga.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

O portefólio: contributo para um ambiente de aprendizagem individualizado

Portfolio: a contribution to a personal learning environment

Maria Palmira Alves (0000-0002-3108-744X) \*, Mariana Rodrigues, (0000-0002-1084-4587) \*  
Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), Universidade do Minho.

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com a referência UID/CED/00317/2019.

Cofinanciado por:

UID/CED/00317/2019

**FCT** Fundação para a Ciência e a Tecnologia  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

Autor de contacto: Mariana Rodrigues - mariana.cnazs@gmail.com



## Resumo

No ensino superior, o uso do portefólio pode dar sentido ao currículo por competências, permitindo que o estudante seja o construtor da sua aprendizagem. Neste texto, relata-se uma experiência de ensino-aprendizagem-avaliação por portefólio, no 1º semestre do ano letivo 2018/2019, realizada numa unidade curricular (UC) que integra o plano curricular do curso de Mestrado em Ciências da Educação, de uma universidade pública, localizada no norte de Portugal. A UC era frequentada por quinze estudantes, maioritariamente professores, que acompanhavam as aulas de forma presencial e/ou a distância. As primeiras aulas foram de negociação com os estudantes sobre o processo de avaliação das aprendizagens, tendo-se optado pela construção individual de um e-portefólio e foram definidos os critérios de avaliação. Ao longo do semestre, foi regulado o seu processo de construção e, no final, apresentados os portefólios individuais e preenchida a ficha “balanço da aprendizagem”, fornecida pela docente. Estas fichas foram objeto de análise de conteúdo para compreender as perspetivas dos estudantes sobre as vantagens da utilização deste instrumento para ensinar, aprender e avaliar. Os resultados sugerem que a utilização deste dispositivo proporcionou a oportunidade de refletir sobre as práticas pedagógicas e de pensar em novas práticas; é uma “obra” em permanente construção e, como tal, é possível que o autor a corrija, complete e modifique, de acordo com a apropriação que vai fazendo dos conteúdos e das competências que vai desenvolvendo; o e-portefólio propicia contacto e familiarização com ferramentas digitais, favorecendo a partilha, o trabalho colaborativo, o desenvolvimento da autonomia e a criticidade.

*Palavras-chave:* portefólio, avaliação, ensino superior

## Abstract

In higher education, the use of a portfolio might give meaning to the curriculum based on competencies to allow the student to be the builder of his own learning experience. In such a context, a teaching-learning-evaluating by portfolio experience, that took place in the 1<sup>st</sup> semester of the 2018/2019 school year, in a course that is part of the curriculum of a Master's Degree in Educational Sciences of a public university located in the north of Portugal, is reported. Fifteen students attended the course, in its majority, they were teachers, who attended classes either in person or on-line. Negotiations with the students related to the process of evaluating their learning took place in the first few classes, where it was decided that an e-portfolio would be done individually, and the evaluating criteria was determined. Throughout the semester, its development process was adjusted. At the end, the individual portfolios were presented, and an assessment of the overall learning experience took place. The analysis of the learning assessments, of the 13 portfolios, allow us to draw some conclusions, namely: the use of this mechanism provided an opportunity to reflect upon the pedagogical practices and to think about new practices; the e-portfolio is a “work” in permanent development, and, as such, the author can rectify, complete and modify, in accordance to the appropriation that he or she makes of the subject matter and the skills that he or she develops; the e-portfolio fosters the contact and the familiarization with digital tools, bolstering sharing, collaborative works, and the development of autonomy and criticality.

*Keywords:* e-portfolio, evaluation, higher education

## O portfólio: contributo para um ambiente de aprendizagem individualizado

O portfólio, no ambiente educacional, assume *status* de ferramenta que auxilia e promove as aprendizagens e as avaliações dos estudantes. No Ensino Superior (ES) reclama-se a utilização de diferentes métodos, técnicas e instrumentos para avaliar conhecimentos, competências e atitudes para “construir” um estudante autónomo, consciente do seu papel na sociedade e na universidade. Sá (2015, p. 309) aborda o papel dos docentes no processo de estímulo da autonomia dos estudantes: “(...) dado que o objetivo central do ES é tornar os estudantes agentes ativos, autónomos e responsáveis pela sua própria aprendizagem, os docentes devem ser capazes de promover e aferir os processos de autorregulação e de autoeficácia dos estudantes”. O docente sai do centro deste processo e coloca ali o estudante, agente de sua própria aprendizagem. Neste contexto, o portfólio surge como estratégia de ensino-aprendizagem-avaliação:

Dos vários dispositivos que podem utilizar-se nos domínios da aprendizagem-ensino-avaliação, o (e-)portfólio tem vindo a ser reconhecido como um recurso privilegiado para a aquisição e avaliação de conhecimentos e competências e, por consequência, para viabilizar novas formas de pensar e concretizar o ensino e a aprendizagem (Morgado *et al.*, 2014, pp. 39-40).

Esta investigação relata e analisa as perceções dos estudantes acerca do contributo do e-portfólio, construído numa UC, para a centralidade do seu papel na aprendizagem e para o seu desenvolvimento profissional. A UC foi lecionada entre outubro de 2018 e fevereiro de 2019. A turma era constituída por quinze estudantes, maioritariamente professores. Sete estudantes acompanhavam as aulas de forma presencial e oito a distância. Analisam-se as dificuldades encontradas no decorrer do percurso; as vantagens que esta estratégia de avaliação possibilitou para a significatividade das aprendizagens; as perceções acerca do papel da docente; o nível de satisfação com os resultados dos portfólios; e o contributo deste processo para as suas práticas profissionais.

### **Portfólio: contributos para a auto e hétero transformação**

Quando se fala em avaliação dos estudantes, as abordagens atuais tendem a priorizar dispositivos diversificados, em detrimento dos testes e exames. Além disso, sugere-se que a avaliação ocorra de forma contínua, considerando diversos fatores, e não apenas de forma pontual. Passa-se, então, a evidenciar a importância de práticas formativas de avaliação, que considerem todo o contexto no qual os estudantes estão inseridos. A avaliação formativa, que impera nos programas escolares e universitários atualmente, nem sempre passa de uma mera retórica, de algo

burocrático. Perrenoud (1993, p. 173) define avaliação formativa como: “uma avaliação que ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar” e ressalta a raiz colaborativa desta modalidade de avaliação. Méndez (2001, p. 17) evidencia os objetivos da avaliação formativa:

A avaliação que aspira ser formativa tem que estar continuamente ao serviço da prática para melhorá-la e ao serviço dos que nela participam e dela beneficiam. A avaliação que não forma e com a qual, os que dela participam, não aprendem deve ser eliminada [...]. A avaliação deve ser um recurso de formação e uma oportunidade de aprendizagem.

A construção de um portefólio parece ser um recurso formativo, pois apresenta significativas vantagens para as aprendizagens dos estudantes e ajuda no desenvolvimento de competências, mesmo que não seja o único instrumento que cumpra tais funções. De forma geral, o portefólio:

(...) monitoriza a aprendizagem, estimula o pensamento reflexivo, permite ao aluno avaliar as suas capacidades, implica o aluno na conceção e desenvolvimento de um trabalho de projecto, estimula o gosto pela aprendizagem, promove uma boa relação professor-aluno e proporciona a tomada de consciência das estratégias que utiliza. (Coelho e Campos, 2003, p. 19)

A construção de um portefólio pelos estudantes apresenta diversas possibilidades. O e-portefólio permite, entre outras coisas, que os estudantes avaliem o que querem ou devem aprofundar, que exercitem a sua criatividade e criticidade, que gerenciem o tempo e que partilhem as suas obras. Para Villas Boas (2006, p. 33) o e-portefólio no contexto educacional tem diversas possibilidades, entre elas: “(...) sua construção pelo aluno. Neste caso, o portefólio é uma colecção das suas produções, as quais apresentam as evidências da sua aprendizagem”.

Em suma, o portefólio permite que o estudante seja participante ativo do seu processo de aprendizagem. E, sendo assim, o portefólio vai para além de uma colecção de produções, mostrando-se como uma opção completa de avaliação presente no processo de ensino-aprendizagem.

### **Método**

As primeiras aulas da UC consistiram na apresentação dos conteúdos programáticos, das metodologias de ensino-aprendizagem e na negociação, com os estudantes, do processo de avaliação, tendo-se optado pela construção individual do e-portefólio e dos critérios de avaliação do mesmo. Ao longo do semestre, foi sendo regulado o seu processo de construção. No final do

O portefólio: contributo para um ambiente de aprendizagem individualizado

semestre, foram apresentados os portefólios individuais e feito o balanço desta abordagem de ensino-aprendizagem-avaliação.

O portefólio deveria registar os assuntos abordados em cada aula, as reflexões dos estudantes sobre cada temática, a análise crítica a um texto fornecido pela docente e a outros materiais relevantes, tais como, reportagens, vídeos, imagens, etc. O portefólio também deveria estar disponível para partilha, de modo que pudesse ser acedido pelos colegas. O programa da UC mencionou a avaliação por portefólio da seguinte forma: “Elaboração de um portefólio individual, sobre os conteúdos abordados nas aulas, tendo como referentes de avaliação os seguintes critérios: a) rigor e clareza da apresentação; b) articulação e coerência de ideias; c) análise crítica”.

Logo nos primeiros encontros, após a proposta do trabalho, a docente convidou uma estudante do semestre anterior do mesmo curso para falar da sua experiência na construção do e-portefólio, tendo sido uma mais valia para a turma para o desenvolvimento do dispositivo.

Embora tenha sido uma atividade bastante livre, onde cada estudante selecionou os conteúdos a aprofundar e a maneira de abordá-los, em dois momentos, no decorrer do semestre, algumas atividades foram propostas pela docente e deveriam constar no e-portefólio. Um resumo aliado a uma análise crítica de um texto e um estudo aprofundado sobre outro texto, com a possibilidade de incluir fotos, vídeos, áudios e outras notícias relacionados com o sistema de avaliação de diferentes países.

No final, as produções finais foram partilhadas com a docente e com os colegas. Cada estudante pode salientar as partes que considerou mais relevantes do seu trabalho, mostrar as suas pesquisas e comentar os trabalhos dos colegas. A docente elaborou uma ficha “balanço do portefólio”, que continha sete questões, à qual os estudantes tinham de responder por escrito e assumia, também, o carácter de autoavaliação.

Neste estudo, de carácter qualitativo, o *corpus* foi constituído pelas fichas preenchidas pelos estudantes e por entrevistas semiestruturadas. A entrevista é também composta por sete questões. Para a análise dos dados recorreu-se à análise de conteúdo.

A análise de conteúdo trabalha o conteúdo de mensagens e, segundo Sousa (2009, p. 264), o seu objetivo é: “(...) analisar um ou mais documentos, com o propósito de inferir o seu conteúdo imanente, profundo, oculto sob o aparente: ir além do que está expresso como comunicação directa, procurando descobrir conteúdos ocultos e mais profundos”.

Bardin (2009, p. 48) define a análise de conteúdo da seguinte forma: “(...) análise de conteúdo é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem”.

Inicialmente foi feita uma leitura flutuante, de modo a identificar e agrupar categorias semelhantes, tais como vantagens, perceções, dificuldades, etc. Após a leitura flutuante, as categorias foram analisadas mais criteriosamente de forma a buscar a compreensão mais profunda das respostas. Quando necessário, recorreu-se aos portefólios para contextualizar algumas respostas. Os estudantes foram aleatoriamente nomeados (E1, E2, ..., E15) de forma a garantir o anonimato dos sujeitos.

### **Análise e discussão dos resultados**

#### **Prévia ideia sobre portefólio.**

Alguns estudantes já conheciam portefólios usados em ambiente escolar, mas com outras finalidades, como álbum de trabalhos. Outros relacionaram o portefólio com profissões, como engenharia e arquitetura. Alguns estudantes não acreditaram no potencial desta estratégia: “Já conhecia a modalidade e sempre trabalhei com os portefólios na construção dos saberes da Educação Infantil, embora inicialmente tivesse a ideia de que realizava apenas como compilação de atividades realizadas em sala de aula ou como uma forma de coleção ou recordação coladas para apresentar aos familiares como se fosse um álbum.” (E5); “Eu imaginava que só artistas utilizavam para amostras de trabalho, assim como engenheiros e arquitetos. Jamais imaginei esse modelo na educação.” (E7); “O portefólio foi um desafio porque ainda não tinha realizado algo parecido.” (E3); “Acreditava que o portefólio era pouco produtivo. Não percebia o potencial dessa metodologia, pois nunca havia trabalhado com ela. Ao utilizá-lo na UC percebi como ele facilita o pensamento crítico sobre o que foi ensinado, como foi ensinado e como aprendemos o que foi ensinado.” (E1)

Sendo assim, percebe-se a mudança positiva da percepção geral dos estudantes acerca da possibilidade do portefólio como estratégia de ensino-aprendizagem-avaliação. Nenhum dos estudantes havia anteriormente elaborado um portefólio nos moldes solicitados. De facto, como referido por E7, a imagem inicial do portefólio pode ser relacionada a outras profissões, e Villas Boas (2006, p. 33) salienta o valor que a avaliação por portefólio agrega ao trabalho dos estudantes e ao dos professores:

Originariamente, o portefólio é uma pasta grande e fina em que os artistas e os fotógrafos iniciantes colocam amostras das suas produções, as quais apresentam a qualidade e a

## O portfólio: contributo para um ambiente de aprendizagem individualizado

abrangência do seu trabalho, de modo a ser apreciado por especialistas e professores. Essa rica fonte de informação permite aos críticos e aos próprios artistas iniciantes compreender o processo em desenvolvimento e oferecer sugestões que encorajem a sua continuidade. O seu uso na escola significa assumir o entendimento de que o trabalho do aluno e o do professor não merecem menos do que isso”.

### **Os desafios encontrados.**

Entre os obstáculos encontrados, os estudantes pontuaram principalmente a falta de familiaridade com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Também foi mencionada, por estudantes estrangeiros, a falta de fluência em língua portuguesa: “As dificuldades foram com relação ao uso das TIC, pois não dominava a forma de estruturação do site, a edição de textos e a transferência de imagens, também as modalidades das ferramentas disponibilizadas para a construção do site eram modernas e se atualizavam a cada mês, o que me fez buscar vários tutoriais para poder desenvolver o meu trabalho.” (E5); “Minha maior dificuldade foi a própria criação do blog/portfólio. [...] Precisei de ajuda dos colegas. [...] Assisti a alguns vídeos do Youtube também. Visualizei alguns blogs para entender a estrutura. [...] A estratégia para ultrapassar essas dificuldades foi trabalhar nas páginas, um pouco, todos os dias para poder me familiarizar com o processo.” (E4); “O maior desafio para a produção do meu portfólio foi o registo escrito da língua portuguesa, porque não entendia bem e foi necessário fazer uso do dicionário o tempo todo.” (E6)

Embora desafios de diversas naturezas tenham sido relatados, nenhum deles foi um factor impeditivo para a finalização da tarefa, sendo que estes desafios estimularam os estudantes para que trabalhassem de forma autónoma e desenvolvessem competências. De modo geral, como se observa nos relatos, os estudantes buscaram soluções para as suas dificuldades, maioritariamente ligadas ao uso das TIC.

### **As vantagens percebidas.**

Os estudantes apontaram muitas vantagens no processo de construção do portfólio. Dentre as vantagens apontadas estão a possibilidade de o estudante ter noção da sua aprendizagem, o estreitamento de laços entre os colegas e o desenvolvimento de competências necessárias para o desenvolvimento de pesquisas académicas: “compreender o processo da construção do meu saber.” (E5); “Me colocou como autora da construção do saber, da pesquisa permitindo-me refletir sobre a (re)construção da aprendizagem, da interação e me oportunizando a busca de superação.” (E5); “esse método de avaliação gerou na sala companheirismo a partir do momento em que nos vimos diante de uma avaliação que ia além da classificação.” (E1); “Desenvolvi a competência de ser

pesquisadora, embora ainda haja muito que desenvolver, pois acredito ter, no processo de construção do meu portfólio, avançado muito nesta área, mesmo com os conteúdos e anotações das aulas, foi preciso recorrer às pesquisas e muitas outras leituras sobre os temas que a professora discutiu nas aulas.” (E9)

O desenvolvimento de competências também foi percebido por outros estudantes que mencionaram principalmente criatividade, habilidade de interpretar, habilidade de análise, poder de decisão, perseverança, organização, adaptação, comprometimento, poder de síntese, reflexão e familiaridade com as TIC. Relativamente ao uso das TIC, percebe-se que, à medida em que o estudante adquire mais familiaridade, também exercita sua autonomia:

Trata-se, no fundo, de pensar num aluno com capacidade de analisar, avaliar e decidir sobre os problemas com que se defronta; um aluno que utiliza as tecnologias digitais para aceder à informação de que necessita, selecionando-a em função de critérios previamente estabelecidos; um aluno capaz de refletir sobre o que está a aprender e como está a aprender, de forma a desenvolver estratégias de aprendizagem autónoma e de autorregulação; um aluno que é capaz de usar as tecnologias para comunicar, interagir e colaborar com os outros; um aluno que consegue expressar-se a si próprio, imaginar e criar com recursos às diferentes formas de representação e respetivas combinações que as tecnologias digitais hoje permitem”. (Costa, 2012, p. 31-32)

### **O papel da docente.**

Sobre o papel da docente neste processo, os estudantes frisam a importância de uma orientação clara e também de proporcionar autonomia para que os estudantes construíssem o seu portfólio observando suas preferências: “A docente foi fundamental na orientação e nos deixou livres para tecer nossas percepções e entendimentos.” (E7); “A docente nos entregou um ponto de partida e uma proposta estruturada, mas nos deu liberdade para traçarmos o caminho de maneira individual. Embora por caminhos distintos, acredito que todos chegamos ao “destino”. (E8); “O papel da docente foi essencial, pois nos deu a base, a fundamentação e o norte para as leituras, pesquisas e reflexões dos assuntos abordados, o que nos permitiu buscar mais sobre os assuntos mais pertinentes de acordo com a nossa individualidade e com a nossa criatividade.” (E5).

Percebe-se o impacto que a opção por esta estratégia de avaliação tem sobre os estudantes e o quão significativa ela se mostra quando os estudantes percebem coerência sobre o que consta nos programas sobre avaliação e o que de facto é executado em sala de aula, quando há articulação entre teoria e prática em se tratando de avaliação formativa: “A docente demonstrou coerência entre a sua prática e teoria. A forma que ela escolheu para nos avaliar demonstrou como ela conceitualiza o processo de ensino e aprendizagem; eu me percebi construtora da minha aprendizagem, o que é

O portfólio: contributo para um ambiente de aprendizagem individualizado

um momento raro. A partir dessa UC, o significado sobre a avaliação foi modificado e pude perceber que muitas vezes, na nossa prática, as avaliações são excludentes e classificatórias.” (E1)

De acordo com Costa (2012), os professores usam portfólios para apoiar suas crenças e suas práticas e, da mesma forma, articular teoria e prática; reforçar o papel do aluno na aprendizagem: contribuir para que os alunos desenvolvam competências ligadas à reflexão, interpretação e comunicação; facilitar práticas colaborativas.

### **Os resultados.**

De modo geral, os estudantes ficaram satisfeitos com os seus portfólios e viram nesta atividade uma forma justa de avaliação, de se mostrarem como sujeitos únicos capazes de produzir trabalhos únicos e de aprenderem com os outros: “Gostei muito de fazê-lo e constatei que entendi muito os conteúdos propostos. Foi bem elaborado, organizado com muitos links, fiz muita pesquisa e tive uma avaliação justa. (E7); “Percebi que, observando as combinações feitas com a professora, estávamos livres para abordar os assuntos da nossa maneira. No início optei por fazer um resumo das aulas e de dar certo destaque a alguns pontos. Depois, à medida que fui me familiarizando mais com a proposta, entendi que o essencial era fazer constar mais da minha reflexão particular e menos do conteúdo em si. Sendo assim, fiquei muito satisfeita com o resultado do que produzi.” (E8); “Aprendi com os blogs dos colegas. Foi interessante ver como formatavam, as ideias que tiveram, as imagens que escolheram, as informações originais que enriqueceram cada assunto. Cada um acrescentou muito conhecimento à sua maneira e perspectiva.” (E4); “De uma maneira geral, foi uma experiência riquíssima, um método de ensino/aprendizagem e de avaliação inspirador e motivador. [...] Me senti encorajada e acolhida nesta UC.” (E4).

A opção de ter sido criado um e-portfólio abre a oportunidade para que haja continuidade. Alguns estudantes relatam que gostariam de continuar “alimentando” os seus portfólios para partilha ou mesmo para consulta própria: “pretendo continuar atualizando o meu portfólio com leituras e reflexões que podem ser úteis para o futuro da minha trajetória acadêmica.” (E8)

O portfólio tem sido alvo de bastante atenção atualmente, contudo, estudos recentes apontam que esta prática ainda é pouco valorizada: “Os ‘Testes/Exames Escritos’ surgem como os métodos mais valorizados pelos professores, enquanto os ‘Portfólios e Reflexões’ são os menos valorizados” (Flores, Pereira e Fernandes, 2019, p. 90). As razões desta preferência por testes e exames escritos pode se dar tanto pela subjetividade da avaliação por portfólio quanto pela alta demanda e densidade de trabalhos para ler. Além, claro, da falta de abordagem desta estratégia de



ensino-aprendizagem-avaliação durante a formação inicial dos professores que, em algumas ocasiões, sequer conhecem esta opção: “Conheci este modelo de avaliação durante o curso de mestrado. Poderia já ter usado com meus alunos algo parecido, se durante a licenciatura este tema tivesse sido abordado.” (E8)

### **As práticas futuras.**

No final da reflexão, os estudantes demonstraram interesse em implementar o portfólio nas suas práticas de ensino-aprendizagem-avaliação, independentemente da faixa etária com a qual trabalham: “a experiência de poder construir a aprendizagem de forma autorreguladora nos leva a fazer uso destas metodologias, imagino que seria como nos moldes apresentados nesta UC.” (E5); “Sim. Pretendo utilizar com os meus alunos do ensino médio da mesma forma.” (E7)

Enxergar os benefícios e buscar multiplicar os mesmos também foi um dos resultados obtidos: “Assim como para mim foi uma tarefa muito proveitosa, gostaria de poder proporcionar aos meus alunos a mesma chance.” (E8); “Hoje me sinto empolgada em publicar minhas ideias.” (E2)

### **Considerações finais**

Apesar de não ser um conceito absolutamente novo, o uso do portfólio como estratégia de ensino-aprendizagem-avaliação foi, de forma geral, uma experiência nova para os estudantes. Eles conseguiram, no final do processo, avaliar as possibilidades que esta estratégia de avaliação propicia. A construção do portfólio contribuiu de forma diferente com diferentes necessidades dos estudantes. Para alguns, o desafio a ser superado era a falta de familiaridade com as TIC. Para outros, era a falta de experiência com a pesquisa. Já outros, não falantes nativos de português, tiveram de vencer a barreira linguística para que conseguissem se expressar de forma clara e satisfatória. A conquista pessoal de cada um foi diferente, mas todos afirmam que esta proposta contribuiu para que, no final do semestre, ficassem satisfeitos com os seus trabalhos.

Percebe-se, a partir dos relatos dos estudantes, que há uma convergência de opiniões acerca da experiência promovida pela UC. Os estudantes perceberam vantagens no final deste processo. Muitos falam da oportunidade de exercitar e usar a criatividade, do desenvolvimento de competências relacionadas com as TIC, de pensar reflexivamente. Contudo, todos estes aspetos têm em comum a relação com a autonomia dos estudantes. Trabalhar de forma autónoma foi uma característica desta estratégia, e este conceito foi percebido pelos estudantes.

## O portefólio: contributo para um ambiente de aprendizagem individualizado

As possibilidades de um portefólio no ambiente educativo são as mais diversas, e, hoje, estes estudantes, que na sua maioria são docentes, enxergam estas possibilidades com mais clareza, quando feita a comparação com o período anterior à realização da UC. Cabe ressaltar que os cursos de licenciatura deveriam usufruir desta estratégia com mais regularidade, muitos estudantes relataram não ter tido qualquer contato pretérito, quando das suas formações iniciais, com um portefólio.

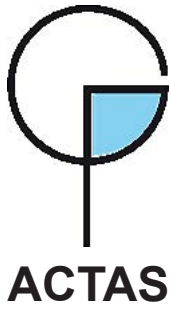
Promover um ambiente em que a aprendizagem se dá pela avaliação, onde ambas estão integradas, deverá ser um desígnio do ES. Villas Boas (2006, p. 25) salienta que: “[...] avalia-se para promover a aprendizagem dos alunos. Enquanto o trabalho se desenvolve, a avaliação também é feita. Aprendizagem e avaliação andam de mãos dadas – a avaliação sempre a ajudar a aprendizagem”.

Foram meses de leituras, reflexões e revisões de práticas que culminaram no desenvolvimento de um e-portefólio e, posteriormente, na escrita deste texto como forma de relatar as perceções dos estudantes acerca do uso do e-portefólio como estratégia de ensino-aprendizagem-avaliação. Sem uma cultura de avaliação que tenha a participação dos estudantes, esta dificilmente será justa e motivará os sujeitos a irem sempre um pouco além, no sentido da autotransformação.

### Referências

- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Coelho, C., & Campos, J. (2003). *Como abordar... O portfolio na sala de aula*. Porto: Areal Editores.
- Costa, F. A. (2012). *Repensar as TIC na educação: O professor como agente transformador*. Carnaxide, Portugal: Santillana.
- Flores, M. A., Pereira, D., & Fernandes, E. (2019). Métodos de avaliação: a visão dos estudantes e dos professores. Em M. A. Flores, *Avaliação no ensino superior: conceções e práticas* (pp. 75-99). Santo Tirso: De Fecto Editores.
- Méndez, J. Á. (2001). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto: Edições ASA.
- Morgado, J. C., Alves, M. P., Borralho, A., Fialho, I., & Cid, M. (2014). Ensino, aprendizagens e avaliação no ensino superior: entre a conformidade e a inovação. In D. Fernandes, A. Borralho, C. Barreira, A. L. Monteiro, D. Catani, E. Cunha, & M. P. Alves, *Avaliação, ensino e aprendizagem no ensino superior em Portugal e no Brasil: realidades e perpetivas* (pp. 21-44). Lisboa: EDUCA.

- Perrenoud, P. (1993). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In A. Estrela, & A. Nóvoa, *Avaliações em educação: novas perspectivas* (pp. 171-191). Porto: Porto Editora.
- Sá, S. E. (2015). *Ensino, aprendizagem e avaliação no Ensino Superior: perspetivas e práticas*. Tese de doutoramento, Universidade do Minho, Braga.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Villas Boas, B. M. (2006). *Portefólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico*. Porto: Edições ASA.



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Evaluación del aprendizaje en educación superior desde la perspectiva de los  
estudiantes

Assessment of learning in higher education from the perspective of students

Sandra Milena Díaz López

Directora de Currículo, Pedagogía y Didáctica, Universidad de La Salle. Colombia.

Nota de los autores

Sandra Milena Díaz López.

[smdiaz@lasalle.edu.co](mailto:smdiaz@lasalle.edu.co)

### Resumen

El presente documento reporta un proceso de investigación desarrollado en el marco de un proyecto institucional para el fortalecimiento de la cultura de la evaluación. Por tanto, se presenta la valoración que hacen los estudiantes de educación superior sobre las prácticas evaluativas implementadas por sus docentes, en función de su definición, sus características, los agentes que en ellas intervienen y finalmente, el uso que se da a los resultados. Para la recolección de los datos se diseñó una encuesta mediante escala de Likert con un total de 24 ítems. Los datos obtenidos evidencian la alta confiabilidad del instrumento diseñado y permiten afirmar que los estudiantes valoran la coherencia, claridad y transparencia de la evaluación, pero no comparten la misma apreciación respecto a elementos como la inclusión de sus pares como agentes evaluadores, la utilidad de los resultados para la cualificación de las prácticas de sus maestros y la integralidad de la evaluación, de modo que involucre no solo conocimientos sino además procedimientos y actitudes. En consecuencia, se hace necesario desarrollar dinámicas que involucren una evaluación y retroalimentación 360° no solo en relación con los actores que intervienen sino además en lo que corresponde a las dimensiones y aspectos a valorar.

*Palabras clave:* evaluación del aprendizaje, percepción de los estudiantes, educación superior

### Abstract

This paper reports a research process developed as part of an institutional project with the intention of strengthen the assessment culture. Thus, it is presented the valuation made by Higher Education students regarding assessment practices implemented by their teachers; in order of mean its definition, characteristics, stakeholders and finally, the results application. To collect data, it was designed a survey based on Likert Scale with 24 items. The gathered data demonstrate the high reliability of the instrument designed and allows confirming that students value the coherence, clarity and accuracy of the assessment. However, they do not consider the same about elements as the inclusion of their peers as evaluators, the utility of results for qualification of teacher's practices and the completeness of evaluation, so that it involves not only the knowledge, but also procedures and attitudes. Consequently, it is necessary to develop dynamics that include assessment and feedback 360°, not only regarding the stakeholders, but also in what is about dimensions and aspects to value.

*Keywords:* assessment of learning, perspective of student, higher education

### **Hacia la consolidación de la cultura de la evaluación**

En el marco de los horizontes institucionales establecidos en el Enfoque Formativo Lasallista (EFL), la Universidad de La Salle de Colombia promueve un proceso de cualificación permanente de las prácticas de enseñanza de sus maestros y de aprendizaje de sus estudiantes, fundamentadas en la filosofía del acompañamiento fraterno y la formación integral.

El énfasis lasallista manifiesta explícitamente la importancia que contiene la relación pedagógica como posibilidad de formación; en ésta, la comunicación, la interacción y la vinculación de los agentes formativos, a través de varias dinámicas de saber, no solo referidas a la dimensión cognitiva y epistémica, sino también personal y existencial, se constituyen en valiosa oportunidad para la potenciación y el desarrollo humano integral. (EFL, p. 16)

En este sentido, surge la apuesta por adelantar acciones que contribuyan al fortalecimiento de la cultura de la evaluación, para lo cual se establece como primera fase del proceso, el levantamiento de un diagnóstico que nos permita conocer la percepción de los estudiantes sobre el proceso de evaluación de sus aprendizajes, la percepción de los docentes sobre la evaluación de su labor, y la percepción de los directivos académicos sobre la valoración de sus desempeños.

Los resultados reportados en esta comunicación corresponden a la identificación de la percepción que los estudiantes, de los distintos programas de formación de pregrado y posgrado, tienen sobre la valoración de sus aprendizajes, desde la revisión de diferentes dimensiones: la definición de la evaluación, la identificación de sus características, los agentes que intervienen en el proceso y finalmente, el uso que se hace de los resultados obtenidos.

El punto de partida del presente documento es la revisión de algunos fundamentos teóricos asociados a la evaluación del aprendizaje, los cuales nos permitirán reconocer la diferentes aproximaciones hechas a la definición de este proceso que resulta determinante para la promoción de las competencias y la valoración de los progresos del estudiante; enseguida presentamos los procedimientos e instrumentos utilizados para la recolección de información y las características psicométricas de la escala diseñada para los fines establecidos. En tercer lugar, se exponen los resultados encontrados mediante la aplicación del instrumento y se presenta un análisis sobre estos

hallazgos. Por último, se esbozan algunas consideraciones finales que nos convocan a una reflexión sobre las dinámicas implementadas en la institución para la valoración de los aprendizajes.

### **La evaluación del aprendizaje**

La evaluación del aprendizaje permea todo el proceso formativo y por tanto, la revisión de las dinámicas que se desarrollan en el aula de clase para la valoración de los desempeños resulta fundamental para comprender la eficiencia de las estrategias e instrumentos usados. Alrededor de esta problemática, los estudios no han impactado de manera significativa en el cambio de concepciones y, de hecho, algunos autores coinciden en resaltar la ausencia de investigaciones sistemáticas y pertinentes asociadas a este tema, entre otras cosas, por la dificultad que comporta el abordaje de un proceso tan complejo y por el recelo que puede despertar en algunos docentes, en tanto las dinámicas de valoración del aprendizaje se constituyen además en una radiografía de las prácticas de enseñanza.

Además, no se puede desconocer que las prácticas evaluativas deben ser comprendidas y analizadas en el contexto en el que se desarrollan. En efecto, como lo afirma (D. Fernandes, 2010) “a avaliação está situada num contexto em que se evidenciam as mais variadas práticas sociais, concepções, interesses, valores ou políticas por parte dos diversos intervenientes” (p. 18).

Específicamente la evaluación en el aula debe ir más allá de lo meramente sumativo, y garantizar un ejercicio constante de mejoramiento, es decir evaluación para el aprendizaje, también llamada evaluación formativa en la que se recogen los matices de procesual, dinámica, y especialmente de evaluación auténtica de la que se destaca “su carácter realista y relevante, es decir que se evalúe el “saber hacer” en las mismas situaciones, reales o simuladas, para las que se prepara” (Fernández, 2017, p. 2). Por tanto, si se trata de una evaluación realmente auténtica, las características de ella deben ser claramente percibidas en las experiencias de aprendizaje que tienen los estudiantes. (Barreira, Boavida, & Araújo, 2006; Camacho & Díaz, 2013)

Justamente, una primera aproximación sobre la concepción de la evaluación permitirá determinar cuáles son las formas de concebirla, de comprenderla y de experimentarla en una práctica formativa real. Esta mirada se determina en muchos casos por el tipo de verbo usado para su definición: *valorar, examinar, medir, verificar, calificar*, entre otros, que puede corresponder tanto a la representación de quien evalúa como que quien es evaluado. Como lo afirma Hadji (1994), no se pueden delimitar las prácticas en la rigidez del discurso que establezca una frontera segura

entre lo que es y no es evaluación, de tal manera que lo que se podría hacer es determinar lo que estas prácticas tienen en común y lo que justifica el uso del mismo término para designarlas. En este sentido, la evaluación puede ser asumida desde la verificación de lo aprendido, la identificación del progreso de un estudiante, la estimación del nivel de desarrollo de competencias, la asignación de una calificación, entre otros.

Igualmente, y en concordancia con las múltiples definiciones, a la evaluación se asocian una serie de características que evidencian su esencia en determinados contextos. Una de las más destacadas, en el marco de la formación por competencias, es su carácter integral, evaluación que según Perez (2014):

“Abarca el perfeccionamiento y la mejora de todas las dimensiones específicamente humanas para que las nuevas generaciones puedan abordar, con razonables posibilidades de éxito, los desafíos con que deberían enfrentarse, tanto en el ámbito de lo personal como de lo social, en las relaciones humanas, familiares, amicales o cívicas, en el ocio y en la profesión...” (p. 22).

En esta misma línea, otro rasgo que debe caracterizar la evaluación es su carácter formativo, comprendido desde la contribución a la mejora continua (Stake, 2006), el protagonismo de la retroalimentación efectiva y oportuna (Fernandes, 2005) y su autenticidad y dinamismo (Fernández, 2017).

Además de estas múltiples características, también es importante dar cuenta de los agentes involucrados en este proceso, de modo que a la tradicional mirada vertical y única del docente, se suma el juicio de valor que puede emitir tanto el estudiante evaluado como sus pares con quienes construye y experimenta el proceso de aprendizaje. Esto implica una retroalimentación 360 es decir una valoración en la que intervienen diversos *stakeholders* y que permite una mejor comprensión de las fortalezas, debilidades y resultados en un determinado tiempo (Moreno, 2013). Para el caso específico de la evaluación de los aprendizajes implica, según (Alves, Aguiar y Oliveira, 2014), unas tareas específicas para cada uno de los actores: Estudiantes (Autoevaluación, autoregulación, metacognición, autonomía), Docente (heteroevaluación, acompañamiento, monitorización y contextualización de contextos), pares (Coevaluación, cuestionamiento crítico).

Finalmente, en relación con los resultados de la evaluación, evidentemente estos deben permitir identificar avances y dificultades en el desarrollo de las competencias previstas, pero además deben convertirse en un insumo permanente para la cualificación de los procesos de



enseñanza. Es decir que estos resultados deben apuntar no solo a la verificación de los aprendizajes sino además a la mejora permanente de los procesos. En efecto, según el informe de la OCDE (2013): “While transparency of information, high-quality data, and the accountability of school agents are essential for a well-functioning evaluation and assessment system, it is important to ensure that the existing data and información are actually used for development and improvement”.

### Metodología

Para el alcance del objetivo propuesto y con el fin de garantizar el anonimato de los encuestados, se diseñó un cuestionario aplicado online en el I semestre de 2019. Este instrumento fue enviado a todos los estudiantes de la Universidad, tanto de los programas de pregrado como de posgrado y se obtuvieron respuestas de 603 estudiantes.

Además de los datos de caracterización asociados al programa en el que se encuentra inscrito el estudiante, el número de créditos académicos cursados y el promedio ponderado acumulado, el instrumento incorpora una escala que cuenta con 24 ítems, distribuidos en diferentes dimensiones, así: 1. definición, se indaga por la concepción que tienen los estudiantes sobre la evaluación (8 ítems); 2. características (8 ítems) se cuestiona sobre rasgos como coherencia, claridad, transparencia, objetividad, dialógica, integral, formativa, equilibrada entre otros, que deben estar garantizados en un proceso de evaluación; 3. **los agentes**, en este parte se indagó sobre los procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, por lo que solo se incorporaron 3 ítems; 4. uso de los resultados de la evaluación en el que se incorporaron 5 ítems, asociados a aspectos como el uso para la cualificación de las prácticas de enseñanza, de aprendizaje, entre otros.

Para la validación del instrumento se realizó un ejercicio de pilotaje, de modo que fue enviado a 6 estudiantes de diferentes áreas de formación: Ciencias agropecuarias, Ciencias económicas, Ciencias de la Educación, Ingeniería y Ciencias del Hábitat, a quienes se les solicitó dar respuesta al instrumento, contabilizar el tiempo que les llevaba dar respuesta a todas las preguntas, luego hacer un comentario sobre cada uno de los ítems para sugerir los ajustes que consideran necesarios para garantizar su claridad y precisión y finalmente, diligenciar una rúbrica de valoración de la encuesta con ítems como claridad, pertinencia, adecuación, suficiencia. De

acuerdo con los resultados obtenidos en esta fase, el instrumento cumplía con los objetivos previstos.

En relación con la consistencia interna de la escala, los datos evidencian un alto grado de confiabilidad con un  $\alpha = .952$ , que corresponde a un nivel catalogado como muy bueno (Pestana & Gageiro (2003); lo propio ocurre con cada ítem, atendiendo además a la correlación con la escala total. En este sentido, se destacan además las correlaciones estadísticamente significativas que se presentan entre las diferentes dimensiones propuestas en el instrumento. (ver Tabla 1)

Tabla 1

*Medias (M), desviaciones típicas (DT), alfas de Cronbach ( $\alpha$ ) y correlaciones entre las dimensiones de la escala de percepción sobre evaluación del aprendizaje*

Dimensión	N ítems	M (DT)	$\alpha$	DEF	CAR	AGE	USO
Definición	8	3.68 (0.75)	.88	1			
Características	8	3.77 (0.77)	.90	.802**	1		
Agentes	3	3.67 (0.83)	.69	.670**	.640**	1	
Uso de resultados	5	3.62 (0.85)	.84	.710**	.702**	.615**	1

Nota: \*\* $p < .001$  (bilateral)

Este análisis nos permitió verificar altos índices de correlación (valores superiores a .50) en la mayoría de los ítems y por tanto, confirmar la alta confiabilidad de la escala propuesta.

## Resultados

De acuerdo con los objetivos planteados, podemos afirmar que los estudiantes presentan una media de  $M=3.70$  ( $DT=0.70$ ), de valoración general para la evaluación, es decir una media de toda la escala que traduce una posición concordante con los ítems propuestos, aunque no representa una ponderación altamente positiva.

Ahora bien, una mirada detallada a cada uno los ítems valorados por los estudiantes, nos permite determinar que las valoraciones más altas, corresponden a los indicadores: *La evaluación*

*se caracteriza por ser coherente, hay relación entre lo establecido por los docentes en sus syllabus y aquello que se evalúa (M=4.02; DT=0.83); la evaluación se caracteriza por ser clara, los criterios de evaluación establecidos por el profesor en sus syllabus son claros y evaluables (M=4.01; DT=0.88) y La evaluación se caracteriza por ser transparente, las reglas y criterios de evaluación establecidos por sus profesores en los syllabus se aplican de manera transparente (M=3.94; DT=0.88).*

Estos datos nos llevan a pensar que hay coherencia entre aquello que se declara en los syllabus como instrumentos de planeación microcurricular y las prácticas que se realizan en el aula de clase en torno a la evaluación y que las condiciones básicas de la evaluación, en función de su carácter de transparencia y claridad, están garantizadas en un buen porcentaje.

En contraste, los ítems menos valorados son: *En la evaluación de los aprendizajes participan los compañeros de clase desde un ejercicio de coevaluación (M=3.36; DT=1.1); la evaluación de los aprendizajes se caracteriza por ser integral, además de conocimientos se valoran actitudes y habilidades (M=3.42; DT=1.2) y los resultados se usan para mejorar las prácticas de evaluación de los profesores (M=3.46; DT=1.2).*

A juzgar por estas respuestas, resulta evidente que es necesario fortalecer los procesos de coevaluación, de modo que la valoración de los desempeños no se circunscriba a la valoración que de ellos realicen los propios estudiantes y los profesores, sino que además se promuevan ejercicios de valoración conjunta con los pares, es decir que se promueva un ejercicio de evaluación y retroalimentación 360° (Moreno, 2013; Alves, Aguiar y Oliveira, 2014 )

Igualmente, resulta imperativo desarrollar una evaluación que realmente esté soportada en un marco de formación integral, tal como lo propone la institución en su enfoque formativo y que además de ello, corresponda a un auténtico ejercicio de evaluación por competencias, lo que implica la valoración no solo de saberes o componentes cognitivos, sino además de procedimientos e incluso de actitudes, tal como se concibe un proceso de evaluación integral tal como lo sugiere Pérez (2013).

Finalmente, se destaca el llamado que realizan los estudiantes para que los resultados de la evaluación de los aprendizajes también permitan la cualificación de las prácticas de los docentes, es decir que no solamente permitan identificar aquellos aspectos que deben ser reforzados en los desempeños de los estudiantes, sino además aquellas estrategias de enseñanza que pueden no ser tan eficaces para garantizar los aprendizajes y que por tanto, deben ser ajustadas para mejorar las

prácticas formativas, lo que implica un balance entre la verificación y el mejoramiento permanente, según lo propuesto por la OCDE (2013).

### **Consideraciones finales**

Dinamizar la reflexión sobre la evaluación en educación superior, implica no solamente una revisión y discusión sobre las estrategias e instrumentos implementados por los docentes, sino además una revisión de la percepción que sobre ellos tienen los estudiantes, al ser los protagonistas del proceso que se constituye en objeto de evaluación, es decir el aprendizaje.

En este sentido, reconocer que, según los estudiantes, estas prácticas no logran involucrar diferentes aspectos de la formación integral y diferentes componentes de una evaluación formativa, nos lleva a considerar la pertinencia de emprender procesos de formación y construcción con los docentes de educación superior para generar una cultura de la evaluación 360°, en relación con los objetos de evaluación; los objetivos de la misma; los agentes que participan y la retroalimentación ofrecida; y finalmente, el usos de los resultados.

Esto implicaría integrar diferentes aspectos que se articulen con las transformaciones propuestas para las dinámicas de formación, es decir que la evaluación no se quede atrás de las innovaciones en las didácticas y que por el contrario, se actualice a su mismo ritmo con la implementación de estrategias e instrumentos alternativos y auténticos, lo que supone “la introducción de nuevos instrumentos y técnicas capaces de dar cuenta de cómo un alumno establece relaciones sociales, qué actitudes desarrolla, qué objetivos alcanza, y en general, cómo emplea sus recursos para afrontar los problemas que se presentan en las diferentes situaciones en las que interviene” (Álvarez, 2014).

En consecuencia, una evaluación 360° será aquella que articule: la valoración de los progresos, la verificación de los aprendizajes, y la promoción y mejoramiento continuo; además que convoque una mirada desde la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación; que dé cuenta de los conocimientos, procedimientos y actitudes y, finalmente, cuyos resultados permitan no solamente decisiones en relación con la promoción de los estudiantes en función de su desempeño, sino además la implementación de planes que permitan mejorarlo de manera permanente, además de revisar y cualificar las prácticas de enseñanza.

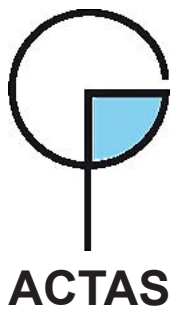
## Referencias

- Álvarez, P. (2014). *La formación del profesorado de ELE en evaluación auténtica de competencias*. Tesis doctoral. Universidad de Vigo.
- Alvis, P., Aguiar, M & Oliveira, L. (2014). Para uma modelização da avaliação das aprendizagens no ensino superior: o modelo feedback 360°. In. D. Fernandes et al. (Orgs.), *Avaliação, ensino e aprendizagem no ensino superior em Portugal e no Brasil: Realidades e Perspetivas*. (pp. 475-496). Lisboa: Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Barreira, C., Boavida, J. & Araújo, N. (2006). Avaliação formativa, novas formas de ensinar e aprender. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 40(3), 95-133.
- Camacho, C., & Díaz, S. (2013). *Formación por competencias. Fundamentos y estrategias didácticas, evaluativas y curriculares*. Bogotá: Editorial Magisterio
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2010). Acerca da articulação de perspetivas e da construção teórica em avaliação educacional. In M. Esteban & A. Afonso (Orgs.), *Olhares e interfaces. Reflexões críticas sobre a avaliação* (pp. 15- 44). Sao Paulo: Cortez Editora.
- Fernández, S. (2017). Evaluación y aprendizaje. *MarcoELE Revista de Didáctica ELE*, 24, pp.1-43.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo: Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Moreno, M. (2013). Towards a Flexible Assessment of higher education with 360-degree feedback. In. Proceedings of the International Conference on Information Technology Based Higher Education and Training ( ITHET). (pp 1-7). Doi: 101109/ITHET. 2013.6671041
- OCDE (2013). *Synergies for better learning, an international perspective on evaluation and assessment*. Disponible en: <http://www.oecd-ilibrary.org/>
- Pérez Juste, R. (2014). *Evaluación de programas Educativos* (2ª. ed.). Madrid: Editorial la Muralla.

Pestana, M., & Gageiro, J. (2003). *Análise de dados e Ciências Sociais: A complementariedade do SPSS* (3ª. ed). Lisboa: Edições Sílabo.

Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Editorial Grao: Barcelona.

Universidad de La Salle (2008). *Enfoque Formativo Lasallista*. Bogotá: Imagen editorial.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Autoavaliação das escolas de Ensino Artístico na opinião dos diretores de escolas

Self-assessment of schools of Art Education in the opinion of school principals

Catarina Amorim (<http://orcid.org/0000-0001-9398-9433>)\*, Maria da Graça Bidarra  
(<https://orcid.org/0000-0001-7150-4087>)\*, Carlos Barreira (<http://orcid.org/0000-0001-6137-2842>)\*

\*Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Nota de los autores

Projeto financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (SFRH/BD/128541/2017),  
Rua do Colégio Novo, 3000-115 Coimbra, [kataryna\\_3@hotmail.com](mailto:kataryna_3@hotmail.com), [gbidarra@fpce.uc.pt](mailto:gbidarra@fpce.uc.pt),  
[cabarrei-ra@fpce.uc.pt](mailto:cabarrei-ra@fpce.uc.pt)

## Resumen

O presente estudo tem como objetivo conhecer essencialmente os processos de autoavaliação das escolas de Ensino Artístico de Portugal, sendo que a maioria das escolas são de caráter privado, pelo que não têm sido contempladas no quadro da Avaliação Externa de Escolas (AEE), ainda que a mesma esteja prevista para o 3.º ciclo de AEE que este ano letivo deu início (2018/19). Para o efeito, recorreu-se à elaboração de inquérito por questionário, em versão online, dirigido aos diretores das escolas públicas e privadas com vista a fazer uma caracterização das Escolas de Ensino Artístico e dos processos de autoavaliação. Quanto aos dados dos questionários, a que responderam 57 diretores, verificámos que a maioria dos inquiridos refere que na sua escola não existe uma equipa de autoavaliação, bem como não tem processos de autoavaliação implementados, embora existam diferenças entre as escolas públicas e privadas.

*Palavras-chave:* Autoavaliação de Escolas, Processos e Práticas de Autoavaliação, Ensino Artístico.

## Abstract

The present study aims to know essentially the self-assessment processes of the Schools of Arts Education of Portugal, and most of the schools are private, so they have not been contemplated in the framework of the External Evaluation of Schools (ESA), even though the same is planned for the 3rd cycle of ESA that this school year began (2018/19). For this purpose, a questionnaire was developed, in an online version, directed to the directors of public and private schools in order to characterize the Schools of Artistic Education and the processes of self-evaluation. Regarding the data of the questionnaires, answered by 57 directors, we verified that the majority of the respondents stated that in their school there is no self-assessment team, as well as no self-evaluation processes implemented, although there are differences between public and private schools.

*Keywords:* Self-evaluation of schools, processes and practices of self-evaluation, artistic teaching

## Introdução

A “autoavaliação é o processo pelo qual uma escola é capaz de olhar criticamente para si mesma com a finalidade de melhorar posteriormente os seus recursos e desempenho” (ESIS, 2000, citado por Alaiz, Góis & Gonçalves, 2003, p.19), reconhecendo à escola a capacidade para avaliar a realidade escolar a partir de processos de autorreflexão com vista à melhoria organizacional (Bolivar, 2012). Estudos realizados referem-se à ausência de uma cultura de autoavaliação nas escolas em Portugal (Barreira, Bidarra & Vaz Rebelo, 2011; Bidarra, Barreira & Vaz Rebelo, 2011), sendo por isso uma das principais áreas de melhoria apontada tanto nos relatórios, do primeiro como do segundo ciclo de AEE, publicados na página da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC).



Com o presente artigo pretendemos apresentar os dados preliminares de um inquérito por questionário aos diretores de escolas de Ensino Artístico em Portugal, para as identificar e caraterizar, bem como os processos de avaliação e autoavaliação desenvolvidos nestas escolas. Pelo facto de grande parte das escolas de Ensino Artístico ser de carácter privado e, por isso, não ter sido ainda objeto do programa Nacional de AEE, pretendemos saber se existem diferenças entre as escolas públicas e as privadas concretamente quanto aos processos de autoavaliação.

### **Metodologia**

O inquérito por questionário foi construído com base na análise de conteúdo feita a onze relatórios da AEE de Ensino Artístico e da revisão da literatura sobre a temática da autoavaliação das escolas, tendo sido necessário validar o conteúdo do inquérito por questionário de forma a saber se os dados obtidos traduzem a realidade estudada. Embora o inquérito por questionário esteja subdividido em três grupos, pretendemos neste trabalho apresentar os dados preliminares referentes ao primeiro que visa caraterizar socioprofissionalmente os diretores e as escolas de Ensino Artístico que dirigem, bem com conhecer os processos de avaliação, através da resposta (sim/não) a sete itens, e mais especificamente os processos de autoavaliação através de 25 itens de resposta fechada (sim/não/não aplicável) organizados em quatro categorias: *organização e sustentabilidade da autoavaliação, planeamento estratégico da autoavaliação, consistência das práticas de autoavaliação e impacto das práticas de autoavaliação*.

Depois de realizada uma revisão entres pares/acordo de juízes e o preenchimento do inquérito por um diretor de uma escola de Ensino Artístico, procedeu-se a uma entrevista informal de forma a analisarmos as respostas dadas e as dificuldades sentidas. Assim, foram efetuadas ligeiras alterações na elaboração de alguns itens para possuírem maior clareza.

De forma a alcançarmos um maior número de diretores de escolas de Ensino Artístico, optámos por fazer a aplicação do inquérito por questionário *online*, enviando o *link* para as escolas. No total o questionário foi enviado para 159 escolas de Ensino Artístico de Portugal, tendo sido devolvidos 57 questionários devidamente preenchidos, com uma taxa de resposta de 37,11%.

## Resultados

De seguida iremos apresentar os principais resultados apurados. Na tabela 1 é realizada uma caracterização dos inquiridos segundo o género, a idade, as habilitações académicas, o tempo de serviço até 31 de agosto de 2018 e a sua formação.

Tabela 1  
*Caraterização dos diretores das Escolas de Ensino Artístico*

	<i>Variáveis</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Género	Masculino	32	56.1
	Feminino	25	43.9
Idade	Menos de 30 anos	3	5.3
	31 a 40 anos	20	35.1
	41 a 50 anos	22	38.6
	Mais de 50 anos	12	21.1
Habilitações Académicas	Bacharelato	2	3.5
	Licenciatura	12	21.1
	Pós-Graduação	3	5.3
	Mestrado	32	56.1
	Doutoramento	8	14
Tempo de Serviço	Menos de 8 anos	7	12.3
	8 a 19 anos	33	57.9
	20 a 30 anos	10	17.5
	Mais de 30 anos	7	12.3
Formação nas diferentes áreas	Administração e gestão escolar		
	Sim	15	26.3
	Não	42	73.7
	Supervisão pedagógica/formação de Formadores		
	Sim	20	35.1
	Não	37	64.9
	Avaliação de escolas		
	Sim	12	21.1
	Não	45	78.9

A maioria dos inquiridos é do sexo masculino (56.10%), possui uma idade compreendida entre 41 a 50 anos (38.60%) e, também, como grau académico o mestrado (56.10%), sendo de realçar que 14% possui o doutoramento. Quanto ao tempo de serviço até 31 de agosto de 2018, a maioria tem entre 8 a 19 anos (57.9%). Relativamente à formação nas áreas da administração e gestão escolar, supervisão pedagógica/formação de formadores e avaliação das escolas a maioria dos inquiridos 73.7%, 64.9% e 78.9% respetivamente não possui formação nestas áreas. De realçar que, das três áreas, a que tem maior percentagem de “sim” é a supervisão pedagógica e formação de formadores com 35.10%.

## Autoavaliação das escolas de Ensino Artístico na ótica dos diretores

Na tabela 2 fazemos a caracterização das escolas, segundo o tipo de estabelecimento, a região, a tipologia, os regimes de ensino e os cursos.

Tabela 2

### *Caraterização das escolas de Ensino Artístico*

<i>Variáveis</i>		<i>n</i>	<i>%</i>
Tipo de estabelecimento	Público	7	12.3
	Privado	50	87.7
Região	Norte	28	49.1
	Centro	21	36.8
	Sul	6	10.5
	Açores	1	1.8
	Madeira	1	1.8
Tipologia	Conservatório/Academia/Escola de Música e/ou Dança	50	87.7
	Agrupamento de escolas	1	1.8
	Escola Artística	6	10.5
	Outra	0	0
Regime de ensino	Integrado	7	4.46
	Articulado	51	32.48
	Supletivo	44	28.03
	Livre	45	28.66
	Profissional	4	2.55
Cursos	Outro	6	3.82
	Música	46	58.23
	Dança	21	26.48
	Teatro	7	8.86
	Outro	5	6.33

A maioria das respostas obtidas são de diretores de escolas privadas (87.7%), no entanto é pertinente referir que o inquérito foi enviado apenas a onze escolas públicas (taxa de resposta de 63.64%) *versus* 148 escolas privadas (taxa de resposta de 33.78%). De ressaltar que a maioria das escolas de Ensino Artístico são de carácter privado. Quanto à região de Portugal onde se localizam as escolas a maioria delas são do Norte (46.67%), sendo de referir que a taxa de resposta nesta região foi de 46.67% (60 escolas), no Centro de 67.74% (31 escolas), no Sul 9.38% (64 escolas), nos Açores 33.33% (3 escolas) e na região da Madeira 100% (1 escola). A região Sul é a que tem um maior número de escolas, no entanto é a que tem a taxa de resposta mais baixa.

A maioria dos inquiridos são diretores de Conservatório/Academia/Escola de Música e/ou Dança (87.7%), sendo pertinente referir que a maioria das escolas de Ensino Artístico têm a nomenclatura de Conservatórios/Academias/Escolas de Música e/ou Dança. Quanto aos regimes de ensino a maioria dos inquiridos respondeu que a sua escola possui o regime articulado (32.48%), sendo que na mesma escola pode haver mais do que um regime de ensino. E na maioria das escolas de Ensino Artístico são ministrados essencialmente cursos de música (58.23%).

Quanto à caracterização dos processos de avaliação passa por verificar se a escola de Ensino Artístico já foi alvo de algum processo de AEE, se tem uma equipa de autoavaliação, se o diretor integra essa mesma equipa ou se possui um “amigo crítico”, se a escola tem um processo de autoavaliação ou se tem assessoria de alguma instituição, se a escola já participou no programa de acompanhamento da ação educativa promovido pela IGEC (cf. Tabela 3).

Tabela 3

*Caraterização dos processos de avaliação das escolas de Ensino Artístico*

	<i>Variáveis</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
A escola já foi alvo de um processo de avaliação externa	Sim	38	66.7
	Não	19	33.3
	↳ <u>Por parte de que</u>		
	<u>instituição:</u>		
	IGEC	28	70
	Outra	12	30
A escola tem equipa de autoavaliação	Sim	22	38.6
	Não	35	61.4
O diretor integra a equipa de autoavaliação	Sim	16	72.73
	Não	6	27.27
A equipa de autoavaliação integra um “amigo crítico”	Sim	8	36.36
	Não	14	63.64
Na escola existe um processo de autoavaliação	Sim	25	43.9
	Não	32	56.1
O processo de autoavaliação tem a assessoria de alguma instituição	Sim	0	0
	Não	25	100
A escola já participou no programa de acompanhamento da ação educativa promovido pela IGEC	Sim	3	5.3
	Não	54	94.7

Analisando a tabela 3 podemos dizer que a maioria das escolas já foi alvo de um processo de AEE (66.7%), a sua maioria pela IGEC (70%), havendo também outras instituições que

efetuaram avaliações externas às escolas de Ensino Artístico. De referir que algumas delas já foram alvo de mais do que uma avaliação externa por parte de instituições diferentes.

Quanto à existência de uma equipa de autoavaliação na escola, a maioria dos inquiridos responde que não (61.4%). Dos que responderam que existe equipa de autoavaliação na escola (38.6%), na maioria delas o diretor faz parte da equipa (72.73%). Relativamente à equipa integrar um “amigo crítico”, a maioria responde que não (63.64%). Por outro lado, a maioria das escolas também não possui processo de autoavaliação (56.10%), sendo uma taxa mais baixa do que a referente às equipas de autoavaliação, o que significa que algumas escolas apesar de não possuírem uma equipa de autoavaliação, têm um processo de autoavaliação implementado. Grande parte dos processos de autoavaliação foram iniciados a partir do ano letivo 2011/2012, coincidindo com o início do segundo ciclo de AEE.

Nas escolas com processo de autoavaliação não existe, de forma geral, assessoria de nenhuma instituição. Quanto ao facto de a escola já ter participado num programa de acompanhamento da ação educativa promovido pela IGEC, a maioria dos inquiridos responde que não (94.7%). Iremos agora verificar as diferenças existentes entre as escolas públicas e as privadas relativamente aos processos de avaliação (cf. Tabela 4).

Tabela 4

*Caraterização dos processos de avaliação das escolas públicas e privadas de Ensino Artístico*

	Variáveis	%	
		Públicas	Privadas
A escola já foi alvo de um processo de avaliação externa	Sim	71.4	66
	Não	28.6	34
	↳ <u>Por parte de que instituição:</u>		
	IGEC	100	65.71
	Outra	0	34.29
A escola tem equipa de autoavaliação	Sim	100	30
	Não	0	70
O diretor integra a equipa de autoavaliação	Sim	28.6	93.33
	Não	71.4	6.67
A equipa de autoavaliação integra um “amigo crítico”	Sim	42.9	33.33
	Não	57.1	66.67
Na escola existe um processo de autoavaliação	Sim	85.7	38
	Não	14.3	62
O processo de autoavaliação tem a assessoria de alguma instituição	Sim	0	0
	Não	100	100
A escola já participou no programa de acompanhamento da ação educativa promovido pela IGEC	Sim	0	6
	Não	100	94

Verificámos que a maioria das escolas, quer públicas quer privadas, já foram alvo de processos de avaliação externa. No entanto, as públicas foram exclusivamente por parte da IGEC enquanto que as privadas para além da IGEC (65.71%) tiveram outras instituições.

Relativamente à existência de equipa de autoavaliação na escola, verifica-se uma grande diferença entre as escolas públicas e privadas. Todos os inquiridos das escolas públicas referem que na sua escola existe uma equipa de autoavaliação, enquanto que nas escolas privadas apenas 30% refere ter uma equipa de autoavaliação. Quanto ao facto de o diretor fazer parte da equipa de autoavaliação, também se verifica uma diferença assinalável, mas em sentido oposto, ou seja, apenas 28.6% dos inquiridos fazem parte da equipa de autoavaliação das escolas públicas, enquanto que 93.33% dos diretores fazem parte da equipa das escolas privadas. Relativamente à existência de um “amigo crítico” nas equipas de autoavaliação, quer nas escolas públicas, quer nas privadas, a maioria não tem.

Quanto ao processo de autoavaliação, verifica-se que a maioria dos inquiridos das escolas públicas (85.7%) refere ter, e apenas 38% dos inquiridos das escolas privadas dizem que sim. Comparando com a existência das equipas de autoavaliação, podemos concluir que, nas escolas públicas, apesar de todos os inquiridos referirem a existência de equipa de autoavaliação, o mesmo não se verifica com o processo de autoavaliação. Assim há escolas públicas que têm equipas de autoavaliação constituídas, no entanto não têm processos de autoavaliação implementados. O contrário acontece com os inquiridos das escolas privadas, onde verificámos que, apesar de apenas 30% dos inquiridos referirem a existência de equipas de autoavaliação, a percentagem sobe ligeiramente nos processos de autoavaliação para 38%, ou seja, há escolas privadas que não possuem equipas de autoavaliação constituídas, mas têm processos de autoavaliação implementados.

Iremos de seguida analisar as diferenças relativas aos processos de autoavaliação entre as escolas públicas e privadas (cf. Tabelas 5, 6, 7 e 8), segundo as categorias que estabelecemos, já referidas anteriormente, constituindo elas os referentes do 3º ciclo de AEE no que diz respeito ao domínio da autoavaliação (IGEC, 2019), que voltou a ser considerado um domínio autónomo, como no 1º ciclo de AEE, e não apenas um campo de análise do domínio Liderança e Gestão como no 2º ciclo de AEE.

Tabela 5

*Distribuição das percentagens dos itens referentes à categoria organização e sustentabilidade da autoavaliação das escolas públicas e privadas*

Categoria	Descrição dos itens		Sim %	Não %	Não aplicável %
Organização e sustentabilidade da Autoavaliação	3. O processo de autoavaliação é eficaz?	Públicas	50	16.7	33.3
		Privadas	89.5	5.3	5.3
	4. O processo de autoavaliação envolve a comunidade educativa?	Públicas	100	0	0
		Privadas	73.7	21.1	5.3
	5. A equipa de autoavaliação é representativa da comunidade educativa?	Públicas	33.3	66.7	0
		Privadas	63.2	21.1	15.8
	6. Existe uma equipa de autoavaliação estável?	Públicas	83.3	16.7	0
		Privadas	68.4	26.3	5.3
	14. O processo de autoavaliação realiza-se ao longo do ano letivo?	Públicas	83.3	16.7	0
		Privadas	57.9	36.8	5.3
14. O processo de autoavaliação realiza-se ao longo do ano letivo?	Públicas	83.3	16.7	0	
	Privadas	57.9	36.8	5.3	
21. Existem polos de autoavaliação (por exemplo, biblioteca escolar, áreas específicas da escola)?	Públicas	33.3	50	16.7	
	Privadas	15.8	57.9	26.3	
25. Já foram feitas tentativas para implementar um modelo de autoavaliação na escola que dirige?	Públicas	66.7	0	33.3	
	Privadas	57.9	26.3	15.8	

Quanto à organização e sustentabilidade da autoavaliação esta é favorável (a percentagem de “sim” é mais elevada), quer nas escolas públicas quer nas privadas. Os dados indicam-nos duas diferenças entre as escolas públicas e as privadas nesta categoria, nomeadamente: nas escolas públicas as equipas de autoavaliação não são representativas da comunidade educativa, ao contrário das escolas privadas; nas escolas públicas, a sua maioria, não atribui crédito no horário dos professores que fazem parte da equipa de autoavaliação (83.3%), enquanto que em 36.8% das escolas privadas é atribuído crédito no horário dos professores. Deste modo, é pertinente realçar que, o somatório da percentagem de “não” e “não aplicável” nas escolas privadas, em relação ao crédito no horário, é de 63.2%, ou seja, mais elevada que o “sim”.

Tabela 6

*Distribuição das percentagens dos itens da categoria planeamento estratégico da autoavaliação*

Cate- goria	Descrição dos itens		Sim %	Não %	Não aplicáve l %
Planea- mento estraté- gico da autoav- aliação	1. O processo de autoavaliação é abrangente/consistente?	Públicas	66.7	33.3	0
		Privadas	84.2	0	15.8
	2. Existe um plano estruturado para a autoavaliação?	Públicas	100	0	0
		Privadas	63.2	31.6	5.3
	13. O processo de autoavaliação é divulgado junto da comunidade educativa?	Públicas	83.3	0	16.7
		Privadas	63.2	31.6	5.3
	18. O processo de autoavaliação envolveu formação nesta área?	Públicas	66.7	33.3	0
		Privadas	15.8	78.9	5.3
22. Têm utilizado os materiais de autoavaliação disponibilizados pela IGEC?	Públicas	33.3	66.7	0	
	Privadas	15.8	68.4	15.8	
23. Têm utilizado o quadro de referência da avaliação externa de escolas para orientar o processo de autoavaliação?	Públicas	50	50	0	
	Privadas	31.6	57.9	10.5	
24. É utilizado um modelo ou referencial de autoavaliação, como por exemplo, o CAF?	Públicas	33.3	66.7	0	
	Privadas	5.3	78.9	15.8	

Na categoria do planeamento estratégico da autoavaliação verifica-se uma certa ambivalência quanto à sua estabilidade. Quanto às diferenças a assinalar, podemos verificar que na maioria das escolas públicas o processo de autoavaliação envolve formação nessa área (66.7%), o mesmo não se verifica nas escolas privadas (apenas 15.8% com formação). Por outro lado, as respostas quanto à utilização do quadro de referência da AEE nas escolas públicas estão entre o “sim” e o “não” (50%), enquanto que nas escolas privadas a maioria responde que não utiliza (57.9%).

Tabela 7

*Distribuição das percentagens dos itens da categoria consistência das práticas de autoavaliação*

Cate- goria	Descrição dos itens		Sim %	Não %	Não aplicável %
Consis- tência	7. As práticas de autoavaliação estão consolidadas?	Públicas	50	33.3	16.7
		Privadas	63.2	31.6	5.3
	8. Existe continuidade das práticas de autoavaliação?	Públicas	66.7	16.7	16.7



## Autoavaliação das escolas de Ensino Artístico na ótica dos diretores

das práticas de autoavaliação		Privadas	84.2	5.3	10.5
		9. O processo de autoavaliação permite identificar os pontos fortes e fracos do desempenho da escola?	Públicas	66.7	16.7
	Privadas	89.5	5.3	5.3	
	10. O processo de recolha e análise dos dados é rigoroso?	Públicas	100	0	0
		Privadas	73.7	21.1	5.3
	12. Os instrumentos de autoavaliação garantem a qualidade dos dados obtidos?	Públicas	83.3	0	16.7
		Privadas	84.2	0	15.8

Na opinião dos inquiridos há consistência das práticas de autoavaliação, pelo que as diferenças entre as escolas públicas e as escolas privadas, nesta categoria, não se verificam.

Tabela 8

*Distribuição das percentagens dos itens relativos à categoria impacto das práticas de autoavaliação*

Cate- goria	Descrição dos itens		Sim %	Não %	Não aplicá vel %
Impac to das práticas de autoavaliação	11. O processo de autoavaliação tem impacto na melhoria dos resultados?	Públicas	50	0	50
		Privadas	78.9	0	21.1
	15. Já foram implementadas ações de melhoria?	Públicas	50	33.3	16.7
		Privadas	73.7	5.3	21.1
	16. Já são visíveis os resultados das ações de melhoria desenvolvidas?	Públicas	50	0	50
		Privadas	57.9	15.8	26.3
	17. Existe um processo de monitorização e avaliação das ações de melhoria?	Públicas	33.3	33.3	33.3
		Privadas	42.1	31.6	26.3
	19. Criou-se um “observatório de qualidade”?	Públicas	16.7	83.3	0
		Privadas	21.1	68.4	10.5

Da leitura da tabela 8 verificámos, de uma forma geral, que os dados são favoráveis, em relação ao impacto da autoavaliação na melhoria da escola nas escolas privadas do que nas escolas públicas.

### Conclusão

Em jeito de conclusão, verificámos que a maioria das escolas de Ensino Artístico privadas não têm processos de autoavaliação implementados, possivelmente devido ao facto de ainda não terem integrado o programa nacional de AEE levado a cabo pela IGEC, embora a partir deste ano letivo, 2018/2019, passem a incluir também o referido programa. Contudo, as que têm processos de autoavaliação implementados parecem estar mais sustentados e desenvolvidos do que os das

escolas públicas, muito provavelmente pelo facto de estas perspetivarem os processos de autoavaliação como uma certa obrigatoriedade, considerando-os burocráticos e sem impacto nos resultados e no funcionamento da escola. Parece-nos ainda pertinente referir que, alguns dos diretores que mencionaram não ter processos de autoavaliação implementados, disseram também que já foram feitas tentativas para os colocar em prática. Ou seja, não possuem processos de autoavaliação, mas já tentaram, tendo havido possivelmente falta de apoio de uma equipa ou de um técnico especializado na área para ajudar a ultrapassar as dificuldades que, entretanto, foram surgindo na concretização da autoavaliação.

### Referências

- Alaiz, V., Góis, E., & Gonçalves, C. (2003). *Autoavaliação de escolas – pensar e praticar*. Porto: Edições ASA.
- Barreira, C., Bidarra, M. G, Vaz-Rebelo, M. (2011). Avaliação externa de escolas: Do quadro de referência aos resultados e tendências de um processo em curso. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Extra-Série, 81 – 94.
- Bidarra, M.G., Barreira, C. & Vaz-Rebelo, M. (2011). O lugar da autoavaliação no quadro da avaliação externa de escolas. *Nova Ágora*, 2, 39-42.
- Bolivar, A. (2012). *Melhorar os Processos e os Resultados Educativos. O que nos ensina a investigação*. Fundação Manuel Leão.
- IGEC (2019). *Terceiro ciclo da Avaliação Externa de Escolas*. Lisboa: IGEC.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Avaliação Externa de Escolas: contributos para a autonomia e a flexibilização do  
currículo

Schools' external evaluation: contributes to the autonomy and flexibilization of the  
curriculum

Conceição Lamela (ORCID 0000-0002-4928-7079)

Sofia Rodrigues (ORCID 0000-0002-9442-3658) José

Carlos Morgado (ORCID 0000-0002-1216-2264)

Universidade do Minho

Trabalho inserido no Projeto de Investigação "Mecanismos de mudança nas escolas e na inspeção. Um estudo sobre o 3º ciclo de Avaliação Externa de Escolas do Ensino Não Superior, em Portugal", com a referência PTDC/CED-EDG/30410/2017, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT)

## Resumo

Parece não suscitar controvérsia a ideia de que avaliação é hoje reconhecida como um elemento essencial na regulação dos processos de ensino-aprendizagem, do desenvolvimento profissional docente e do funcionamento da própria instituição educativa. Essa importância resulta, essencialmente, do papel que a avaliação desempenha ao nível do desenvolvimento do currículo e, por consequência, na mudança e melhoria das práticas educativas. Neste contexto, a avaliação externa de escolas (AEE) afigura-se como o tema central do estudo, constituindo a sua relação com outras medidas da política educativa em curso a questão a que procuraremos responder. Assim, importa averiguar até que ponto o referencial com base no qual se desenvolve o processo de AEE favorece, ou não, a flexibilização e a contextualização do currículo, essenciais na construção da autonomia curricular da escola e na consecução do sucesso pelos estudantes. Para a realização do trabalho procedeu-se a uma análise documental, dos relatórios de AEE das escolas e agrupamentos de escola de um concelho do Norte do País, definindo um corpus documental constituído pelo referencial do segundo ciclo da avaliação externa das escolas, pelos normativos subjacentes à temática em discussão e por um acervo bibliográfico de suporte. Ainda que possa parecer prematura a inventariação de dados nesta fase da investigação, acredita-se que este estudo disponibilizará subsídios relevantes para a análise e compreensão desta temática, que poderão servir de esteio a processos de tomada de decisão por parte dos interlocutores diretamente implicados no quotidiano das escolas.

*Palavras-chave:* avaliação externa; currículo; autonomia; flexibilização.

## Abstract

The idea that evaluation is now recognized as a vital element in the regulation of the teaching-learning procedures, the teachers' professional development and the performance of the educational institution does not seem to raise controversy. That importance results, essentially, from the role that evaluation plays at the level of the curricular development and, consequently, in the change and improvement of educational practices. In this context, the external evaluation of schools (EES) appears as the main theme of the study, being its relationship with other measures of the ongoing education policy the question we intend to answer. So, it is important to find out how far the referential in which the ESS is developed, favors or not, the flexibilization and the contextualization of the curriculum essentials in the construction of the school's curricular autonomy and in the achievement of success by the students. To carry out this work, we did a documentary analysis of the EES reports of the schools and school groupings of a school in the north of the country, defining a documental body established by the second cycle of the EES' referential, by the legal framework underlying the subject under discussion and by a bibliographic collection of support. Although it seems premature the inventory of the data in this step of the investigation, we believe that this study will provide relevant benefits for the analysis and understanding of this topic, that may serve as a support to the processes of decision-making by the interlocutors implied in the day-to-day of the schools.

*Keywords:* external evaluation; curriculum; autonomy; flexibilization.

Este estudo tem como objetivo central confrontar o referencial em que assentou o segundo ciclo da avaliação externa de escolas com as linhas de política educativa, relativas à autonomia e à flexibilização curricular, vertidas num conjunto de normativos publicados recentemente, para operacionalização por parte das escolas, de onde se destacam o Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, que homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória; o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que aprova o regime jurídico da educação inclusiva; e o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Tendo presente que todas estas medidas têm como foco o almejado sucesso educativo de todos os alunos, importará verificar o modo como as escolas e os seus atores educativos se estão a apropriar destas orientações e se o processo de avaliação externa a que as escolas são submetidas por parte da tutela tem constituído um impulsionador dessas medidas ou, pelo contrário, tem-se afigurado como um constrangedor ao processo de autonomia da escola. Não se poderá deixar de registar que apesar de já se ter iniciado o terceiro ciclo de avaliação externa das escolas, o estudo incide sobre resultados do segundo ciclo, uma vez que ainda não se dispõe de relatórios produzidos no âmbito deste último ciclo. De salientar, ainda, que apesar de alguns dos normativos mencionados neste estudo terem uma publicação relativamente recente, os mesmos decorrem de alguns projetos-piloto que abrangeram um conjunto considerável de escolas e cujas experiências se foram gradualmente alargando a todas as escolas públicas portuguesas.

### **1. Avaliação Externa das Escolas: uma reflexão necessária**

Em Portugal, o processo de avaliação externa de escolas tem início com a publicação da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, a qual aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, dando assim cumprimento ao previsto no artigo 49.º da Lei de Bases do Sistema Educativo. Este sistema estrutura-se com base na autoavaliação, a realizar “obrigatoriamente” em cada escola, e na avaliação externa, a desenvolver no âmbito nacional ou por área educativa. A responsabilidade de implementação da avaliação externa das escolas foi atribuída pelo Ministério da Educação à Inspeção Geral da Educação e Ciência, que inicia este processo no ano de 2006 com um projeto-piloto, alargando-se no ano seguinte à generalidade das escolas públicas portuguesas. De acordo com este normativo, o processo de avaliação das escolas baseia-se no grau de concretização do projeto educativo; na realização de atividades promotoras do desenvolvimento integral dos alunos; no desempenho dos órgãos de administração e gestão,

bem como das estruturas de orientação educativa; nos níveis de sucesso educativo dos alunos e, por último, na promoção de uma cultura de colaboração entre todos os elementos da comunidade educativa. Da análise deste quadro legislativo fica evidente a relação entre a autonomia e avaliação, porquanto a primeira só será verdadeiramente alcançada pelas escolas quando estas desenvolverem os seus próprios processos de avaliação, os quais deverão conduzir à gradual melhoria do serviço educativo prestado à comunidade, envolvendo e implicando todos os atores educativos. Perante esta conjuntura, parece inquestionável a ideia de que a avaliação externa pode ser um catalisador para a autonomia da escola, através do incremento de processos de flexibilização e contextualização do currículo. Um ensejo importante se tivermos em conta que a contextualização é hoje reconhecida como um pressuposto essencial para a concretização das tão almejadas aprendizagens significativas. No contexto das atuais políticas educativas será, então, de salientar a continuidade do processo de avaliação externa, agora a iniciar o seu terceiro ciclo, no alinhamento dos dois ciclos anteriores. Assim, a avaliação externa integra um conjunto de orientações legislativas que visam promover, ou incentivar, a autonomia curricular, através de processos de flexibilização e contextualização do currículo. Reportamo-nos concretamente à publicação do decreto que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e a avaliação das aprendizagens (Decreto-Lei n.º55/2018, de 6 de julho), bem como o que define os princípios e as normas que garantam a inclusão de todos os alunos tendo em vista o sucesso educativo e a igualdade de oportunidades (Decreto-Lei n.º54/2018, de 6 de julho), numa estreita relação e no sentido de responder ao preconizado no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 27 de julho) , documento central da ação educativa.

## **2. Autonomia e Flexibilização Curricular: questões emergentes**

Da análise dos normativos supracitados, sobressaem alguns conceitos que se afirmam como estruturantes da ação dos vários atores educativos. De entre estes, importa salientar a autonomia e a flexibilidade curriculares.

No que diz respeito à autonomia, esta deve ser entendida como a capacidade que qualquer entidade possui de se reger por leis próprias, com determinado grau de independência (Morgado, 2000). Nestes termos, e em conformidade com a lei, a autonomia escolar é o poder reconhecido à escola pela administração central para tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projeto educativo e em função das

competências e dos meios que lhe estão consignados (Decreto-Lei. n.º 115-A/98, de 4 de maio). Assim se compreende que os principais instrumentos de autonomia da escola sejam o projeto educativo, o regulamento interno e o plano anual de atividades (Formosinho, 2010).

A autonomia curricular é mais abrangente e engloba, simultaneamente, a autonomia científica e pedagógica (Morgado, 2003). Segundo Afonso (2015), a autonomia curricular está relacionada com a política curricular e gestão do currículo. É nesse sentido que Pacheco (2001) afirma que os professores têm autonomia ao nível da formulação dos objetivos de aprendizagem, da escolha de recursos didáticos, das metodologias de ensino e na escolha e aplicação dos critérios e modalidades de avaliação.

Para Morgado (2011, p. 397), a autonomia curricular é definida como

(...) a possibilidade de os professores tomarem decisões no processo de desenvolvimento curricular, tanto no que diz respeito à adaptação do currículo proposto a nível nacional às características e necessidades dos estudantes e às especificidades do meio em que a escola se insere, como no que se refere à definição de linhas de ação e à introdução de temáticas que julguem imprescindíveis para a sua plena formação.

É no contexto de construção da autonomia na escola que se compreende a crescente valorização dos processos de flexibilização e contextualização do currículo, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino, e se enquadram os normativos anteriormente referidos, nomeadamente os Decretos-Lei n.º 54/2018 e 55/2018.

Assim, a flexibilização curricular, entendida como capacidade de a escola gerir de forma contextualizada o currículo estabelecido a nível nacional, sem deixar de ter em atenção o previsto nas matrizes curriculares de base, pressupõe que se dotem as escolas de liberdade na implementação do currículo, com gestão autónoma ao nível dos tempos letivos, das metodologias, das infraestruturas e das formas de organização. Acresce o facto de que se o desenvolvimento curricular for feito à luz dos pressupostos referidos, permite enriquecer o próprio currículo com os conhecimentos, as capacidades e as atitudes que possibilitam desenvolver as competências estabelecidas no Perfil do Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Não se pode terminar esta referência sem salientar que o conceito de flexibilização do currículo que hoje pulula nos normativos e nos próprios discursos políticos e educativos é recente, surgindo na sequência do que até então referíamos como articulação curricular,

reconhecida como essencial na harmonização do currículo e na construção de um conhecimento mais globalizado e abrangente. Daí o conceito de articulação curricular continuar a marcar presença no referencial do terceiro ciclo de avaliação externa.

Em todo este empreendimento não podemos deixar de reconhecer a importância da avaliação externa, embora se trate de um artefacto que pode gerar efeitos contraditórios: por um lado, pode potenciar práticas de inovação curricular e de melhoria da ação educativa; por outro, pode constringer a ação dos atores educativos nesses domínios, o que, em nosso entender, resulta tanto do “fantasma” da punição como do receio de assumir riscos.

Foi com base nestes pressupostos que se decidiu analisar os relatórios de avaliação externa das escolas de um concelho da Região Norte do País, com o intuito de compreender se avaliação externa tem sido um catalisador da autonomia da escola e da articulação do currículo que aí se desenvolve.

### **3. Avaliação externa, autonomia e flexibilização curricular: a inevitável simbiose**

Da análise realizada com base nos relatórios referidos, sobressaem algumas considerações que importa partilhar, sobretudo se se pretender destacar a importância da avaliação na construção e operacionalização da flexibilização e autonomia curricular na escola.

Antes de iniciar essa partilha, importa lembrar que o referencial utilizado no segundo ciclo de AEE em que este estudo incide se estruturava em torno de três domínios de referência: (i) Resultados; (ii) Prestação do serviço educativo; e (iii) Liderança e Gestão.

Embora a análise procure privilegiar os considerandos produzidos pelas equipas de avaliação em torno da articulação curricular e da autonomia da escola, tal facto não é impeditivo de se lançar um breve olhar sobre os diferentes domínios que integram o referencial.

Assim, ao analisarmos os relatórios das escolas/agrupamentos de escolas constata-se que, embora exista uma clara tendência para contextualizar o domínio dos resultados, sistematizando-os em tornos das perspetivas académica, social e comunitária, os resultados académicos continuam a ser reconhecidos fundamentais para a avaliação e classificação da escola, fazendo sobressair a sua importância em termos academicistas, uma vez que o sucesso escolar, tanto em termos reais como simbólicos, continua “fortemente” dependente deles.

A centralidade dos resultados acaba por refletir-se num conjunto de medidas que as escolas implementam, tendo em vista a obtenção dos melhores desempenhos por parte dos estudantes. Assim se compreende que as direções das escolas/agrupamentos de escolas



privilegiem medidas tais como: constituição e continuidade de equipas pedagógicas, coadjuvações e assessorias em contexto de sala de aula, apoios educativos diretos, aulas de compensação, entre outras.

No domínio da prestação do serviço educativo são também destacadas as medidas no âmbito das coadjuvações e das assessorias a par do trabalho colaborativo e a planificação conjunta das atividades. São salientados os procedimentos adotados pelas escolas que consolidam o trabalho de colaboração entre os docentes, realçando o seu contributo para o reforço da articulação horizontal e vertical do currículo e para a sequencialidade das aprendizagens. A articulação curricular é assumida como uma estratégia pedagógica ao nível do planeamento do trabalho a realizar, desde logo pela determinação de tempos comuns de trabalho para os docentes, bem como na operacionalização de atividades e projetos. Estes constituem, igualmente, uma forma de contextualizar o currículo, numa ótica de valorização do contexto local e das particularidades dos seus alunos.

No campo da Liderança e Gestão surge em destaque, reforçando o já mencionado em tópicos anteriores, a valorização do trabalho colegial, fomentando a tomada conjunta de decisões, numa perspetiva de partilha de responsabilidades. Este aspeto é, de facto, assumido como central no desenvolvimento de uma cultura democrática no seio da organização escolar, onde o envolvimento e a participação de todos os membros da comunidade educativa são determinantes para a melhoria da qualidade do serviço prestado.

### **Considerações finais**

Realizado o necessário enquadramento conceptual e normativo da avaliação externa de escolas, da autonomia e da flexibilização curricular, importa salientar o modo como estas medidas de política educativa se relacionam, numa perspetiva de trazer eventuais contributos à melhoria da qualidade da escola.

Deste modo, a apreciação dos relatórios de avaliação externa das escolas que integram este estudo permitiu constatar que o processo da referida avaliação externa pode potenciar a operacionalização da flexibilização e autonomia curricular na escola. Da análise realizada sobressai a referência a aspetos indutores de práticas de inovação e de contextualização do currículo, definidas no seio da organização escolar, no âmbito das competências dos respetivos órgãos e estruturas internas, e que consubstanciam a flexibilização e autonomia curricular.

A valorização destas práticas ao nível da avaliação externa pode, em nome entendimento, alavancar a escola no sentido de se afirmar na sua singularidade, tendo sempre como objetivo central potenciar o desenvolvimento integral dos alunos e a promoção do seu sucesso educativo.

### **Referências**

- Afonso, A. E. (2015). O Papel do Professor na (Re)Construção do Currículo do 1º Ciclo do Ensino Secundário em Angola: das intenções às práticas. Tese de Doutoramento (policopiado). Braga: Universidade do Minho.
- Formosinho, J. (2010). A autonomia das escolas em Portugal (1987-2007). In J. Formosinho et al. (Eds.), A autonomia da escola pública em Portugal (pp. 43-55). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Morgado, J. C. (2000). A (des)construção da autonomia Curricular. Porto: Edições ASA
- Morgado, J. C. (2011). Projeto Curricular e Autonomia da Escola: das intenções às práticas. RBPAAE, v. 27, n. 3, 391-408.
- Pacheco, J. A. (2001). Currículo: teoria e práxis. Porto: Porto Editora.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

O desenho da figura humana como indicador desenvolvimental e afetivo de  
crianças com dificuldades escolares

The Human-Figure drawing as a developmental and affective indicator of  
children with school difficulties

Helena Rinaldi Rosa (<http://orcid.org/0000-0003-0068-4177>)\*

Walter José Martins Migliorini (<http://orcid.org/0000-0002-5665-6936>)\*\*

Marlene Alves da Silva (<http://orcid.org/0000-0002-8874-229X>)\*\*\*

\*Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

\*\* Departamento de Psicologia Clínica, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Assis

\*\*\* Pós-Doutorado no Departamento de Psicologia Clínica do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo e Psicóloga Clínica e Diretora da Orient Consultoria

Nota dos autores

Trabalhos 1 e 2: Processo FAPESP 2014/03223-3

Trabalho 3: Processo FAPESP 2018/09517-0 e Processo FAPESP

2018/20303-1 Trabalho 4: Processo FAPESP 2016/ 07109-6

### **Resumo**

O Simpósio aborda dificuldades escolares avaliadas pelo desenho da figura humana (DFH), apresentando pesquisas brasileiras recentes. O primeiro trabalho compara os indicadores emocionais dos desenhos de crianças com diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade com escolares sem queixas emocionais ou cognitivas. O segundo confronta os desenhos de crianças com dificuldades de aprendizagem – atendidas clinicamente em psicoterapia – com desenhos de escolares sem queixas. O terceiro apresenta um caso de uma criança vítima de *bullying* na escola, ilustrando o uso projetivo do desenho da figura humana e a confluência com indicadores emocionais e cognitivos. Finalmente, o último compara os desenhos de crianças brasileiras de escolas públicas e particulares (não está incluído por falta de espaço).

*Palavras-chave:* Desenho de Figuras Humanas; Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade; dificuldades escolares; avaliação psicológica; *bullying*.

### **Abstract**

The Symposium addresses school difficulties assessed by the Human Figure Drawing test, as assessed by Brazilian researchers recently. The first work compares the emotional indicators of the drawings of children diagnosed with Attention Deficit and Hyperactivity Disorder (ADHD) with students without emotional or cognitive complaints. The second study compares the drawings of children with learning difficulties with drawings of schoolchildren without complaints. The third presents a case of a child victim of bullying at school, illustrating the possible uses of the drawing and the confluence of its results. Finally, the latter compares the designs of Brazilian children from public and private schools, representing different socioeconomic groups.

*Keywords:* human figure drawing; Attention Deficit Hyperactivity Disorder; school difficulties; psychological evaluation; bullying.

**Indicadores Emocionais no Desenho da Figura Humana de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (Helena Rinaldi Rosa, Betania Alves Veiga Dell' Agli, Leila Salomão de La Plata Cury Tardivo, Antônio Augusto Pinto Junior, Marlene Alves da Silva, Gabriel Okawa Belizário)**

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) tem sido tema recorrente e de difícil diagnóstico na clínica infantil. É um distúrbio bastante referido tanto na área da saúde quanto na da educação e atribuído com alta frequência às crianças brasileiras. Existe grande discussão, ainda, sobre os fatores etiológicos desse diagnóstico. Ainda que haja certo consenso acerca de uma predisposição genética, o mesmo ocorre também com a interferência de fatores ambientais. A necessidade de qualificar as avaliações que levam a esse diagnóstico foi o motivo da realização dessa pesquisa.

Uma das técnicas mais empregadas para a avaliação de crianças é o Desenho da Figura Humana (DFH) e seus diferentes sistemas de pontuação, tanto para avaliação de desenvolvimento quanto de aspectos emocionais. O objetivo deste trabalho é apresentar uma comparação do DFH de um grupo de crianças com diagnóstico de TDAH (clínico) com um grupo de crianças sem este diagnóstico.

**Método**

a) Participantes:

A amostra, selecionada por conveniência, foi composta por um grupo clínico que se originou de uma instituição de atendimento a crianças com TDAH, com 55 crianças de ambos os sexos (30 F e 25 M), de 6 a 11 anos de idade; este grupo foi emparelhado com um grupo controle de 55 escolares de mesmo sexo e idade. A descrição da amostra é apresentada abaixo:

Tabela 1

*Distribuição de frequência da amostra por grupo Clínico e Controle, sexo e idade*

Idade	Clínico(n=55)		Controle (n=55)		Total
	F	M	F	M	
<b>6</b>	1	0	1	0	2
<b>7</b>	2	3	2	3	10
<b>8</b>	8	6	8	6	28
<b>9</b>	7	10	7	10	34
<b>10</b>	10	4	10	4	28
<b>11</b>	2	2	2	2	8
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>25</b>	<b>30</b>	<b>25</b>	<b>110</b>

b) Material: Folhas sulfite brancas, lápis preto nº 2 e borracha.

c) Procedimentos:

As aplicações foram individuais e ocorreram na própria instituição de atendimento no grupo clínico e nas escolas, no grupo controle. As crianças fizeram os desenhos de um homem e de uma mulher e os desenhos foram pontuados de acordo com o sistema proposto por Koppitz (1973) para os Indicadores Emocionais (IEs) e os itens para triagem emocional propostos por Wechsler (2013) no Brasil.

## Resultados

As Tabelas 2 e 3 apresentam comparações entre as médias dos grupos Clínico e Controle na pontuação dos IEs, tanto para o método proposto por Koppitz quanto para o método de Wechsler.

Tabela 2

*Média, desvio padrão e teste t dos escores dos IE de Koppitz entre grupos Clínico e Controle*

Figura	Grupo	N	Média	DP	t	Sig.
Homem	Clínico	55	2.22	1.696	-1.308	0.194
	Controle	55	1.84	1.344		
Mulher	Clínico	55	2.16	1.813	-1.700	0.092
	Controle	55	1.67	1.139		

Significância requerida –  $p < 0.05$

Tabela 3

*Média, desvio padrão e teste t dos escores dos IE de Wechsler entre grupos Clínico e Controle*

Figura	Grupo	N	Média	DP	t	Sig.
Homem	Clínico	55	4.11	2.043	-5.505	<0.001
	Controle	55	2.16	1.642		
Mulher	Clínico	55	3.35	2.110	-4.611	<0.001
	Controle	55	1.60	1.852		

Significância requerida –  $p < 0.05$

Ocorreram diferenças significantes entre as médias de pontos de IEs dos dois grupos, tanto para a figura do homem quanto para a da mulher, apenas para os desenhos corrigidos pelo método proposto por Wechsler. Tais resultados sugerem que o método de Wechsler é mais sensível para discriminar crianças com e sem TDAH.

Os resultados obtidos na presente pesquisa divergem dos dados encontrados por Haghighi, Khaterizadeh, Chalbani, Toobaei e Ghanizadeh (2014), que encontraram diferenças significantes nos IEs propostos por Koppitz no DFH (1968), em crianças com TDAH. Zapata e

Cifuentes (2017) também obtiveram diferenças significantes para os indicadores propostos por Koppitz (1968) ao compararem o DFH com um dos testes de execução gráfica da Avaliação Neuropsicológica Infantil (ENI), numa amostra de 34 crianças com diagnóstico de TDAH.

Os IEs que discriminaram significantemente as crianças com TDAH foram: tamanho grande da figura, desenho de monstro ou figura grotesca e omissões, em especial de pernas e pés. Já nos itens de triagem emocional de Wechsler (2013), além desses são incluídos o traçado com desistências, omissão do nariz e presença de dentes. Esses resultados podem ser considerados ainda preliminares, pois foi empregada somente com um grupo clínico. Pesquisas com diferentes grupos clínicos são necessárias para se confirmar a validade dos indicadores para avaliação emocional, pois ainda se encontra menor comprovação para eles.

O resultados dessa pesquisa sugerem que os indicadores emocionais de Weshler (2013) parecem ser mais sensíveis para diferenciar entre crianças com TDAH e coontroles quando comparados aos Indicadores de Koppitz, fornecendo evidências de validade para esses indicadores.

### **O DFH em crianças com dificuldades de aprendizagem em contexto clínico (Marlene Alves da Silva; Helena Rinaldi Rosa; Luís Sérgio Sardinha)**

As dificuldades na aprendizagem têm causa multifatorial e são um grande problema na clínica com crianças, assim como no contexto escolar. O objetivo deste trabalho, recorte de pesquisa mais ampla coordenada pela proponente deste simpósio e tema de sua tese de livre docência, é apresentar uma comparação entre os desenhos feitos por crianças que apresentam tais dificuldades, em contexto ambulatorial, com os desenhos de escolares sem queixa de dificuldades emocionais, de aprendizagem ou de comportamento.

Foi empregado o Desenho da Figura Humana (DFH) avaliado pela escala proposta por Koppitz (1973), quanto aos itens que ela considerou maturacionais (Indicadores Maturacionais), que se estabilizam progressivamente após 11 ou 12 anos de idade, e também sua escala para identificação de problemas emocionais (Indicadores Emocionais).

#### **Método**

##### a) Participantes:

O grupo clínico foi composto por 22 crianças de ambos os sexos e foi emparelhado com um grupo controle de 22 escolares de mesmo sexo e idade, sem queixas.

##### b) Material:

Folhas sulfite brancas, lápis preto nº 2 e borracha.

c) Procedimentos:

As aplicações foram individuais e ocorreram na própria instituição de atendimento no grupo clínico e nas escolas, no grupo controle, cujas crianças tinham por critério de participação não apresentarem dificuldades de aprendizagem ou problemas emocionais, segundo a coordenação das escolas. As crianças fizeram os desenhos de um homem e de uma mulher e os desenhos foram pontuados de acordo com o sistema proposto por Koppitz para os Ims e para os IEs.

**Resultados**

As Tabelas 1 e 2 apresentam a comparação entre os grupos de crianças com e sem dificuldades de aprendizagem para os IMs propostos por Koppitz e para os IEs, respectivamente.

Tabela 1

*Médias, desvios padrão e testes t dos IM de Koppitz entre crianças com e sem dificuldades de aprendizagem*

Figura	Grupo	N	Média	DP	t	gl	Sig.
Homem	Clínico	22	15.41	4.827	-2.113	43	0.05
	Controle	22	17.95	2.935			
Mulher	Clínico	22	14.77	4.649	-2.401	43	0.05
	Controle	22	17.64	3.110			

Significância requerida –  $p < 0.05$

Os resultados da Tabela 1 indicam que existem diferenças significantes ( $p = 0.05$ ) dos IMs de Koppitz entre as crianças com e sem dificuldades escolares, sendo que o primeiro grupo apresenta médias menores nos dois desenhos.

Tabela 2

*Médias, desvios padrão e testes t dos IE de Koppitz entre crianças com e sem dificuldades escolares*

Figura	Grupo	N	Média	DP	t	gl	Sig.
Homem	Clínico	22	2.00	1.447	-4.198	43	<0.001
	Controle	22	0.55	0.739			
Mulher	Clínico	22	1.50	0.964	-3.633	43	0.001
	Controle	22	0.50	0.859			

Significância requerida –  $p < 0.05$

A Tabela 2 indica a existência de diferenças significantes tanto para o desenho do Homem ( $p < 0.001$ ) quanto para o da Mulher ( $p = 0.001$ ) entre crianças com e sem dificuldades escolares. Por essa tabela pode-se perceber que ocorreram diferenças significantes entre as médias de pontos de IEs dos dois grupos, com e sem dificuldades de aprendizagem, para as duas figuras. Koppitz (1973) constatou que, para diagnosticar a presença de problemas emocionais, era necessário um



## DESENHO DA FIGURA HUMANA E DIFICULDADES ESCOLARES

mínimo de dois indicadores. As crianças da amostra clínica obtiveram média maior de indicadores (2.0 para o Homem e 1.5 para a Mulher) e só atingiram os dois pontos estabelecidos por Koppitz no desenho do Homem, enquanto os escolares tiveram em média 0.5 ponto para as duas figuras. Na amostra de crianças com e sem TDAH foi diferente, pois o grupo Clínico apresentou mais de dois indicadores, enquanto o Controle, 1.67 e 1.84, porém as diferenças não foram significantes.

As relações entre dificuldades emocionais e o desempenho foram estudadas por meio das correlações entre os IMs e os IEs para cada desenho, em cada grupo (Clínico e Controle). Pode-se verificar a existência de uma relação inversa entre os dois tipos de indicadores, mesmo controlando a idade como covariável, conforme a Tabela 3.

Tabela 3

*Correlações entre IM e IE de Koppitz controlando a idade, entre grupo Clínico e grupo Controle e significância (p)*

	Homem		Mulher	
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Clínico	- 0.485	<0.001**	-0.484	<0.001**
Controle	- 0.412	<0.001**	-0.432	<0.001**

\*\*correlação significativa ao nível de 0.001 (2-tailed)

Os resultados apresentados na Tabela 2 demonstram que os IEs são sensíveis para diferenciar a amostra de crianças com dificuldades de aprendizagem, comparadas ao grupo controle. Esse dado poderia, assim, ser considerado evidência da validade dos IEs de Koppitz (1973) para o diagnóstico de problemas emocionais em crianças com dificuldades de aprendizagem. Já a partir dos resultados da Tabela 3, pode-se levantar a hipótese de que as dificuldades escolares demonstradas por crianças de 6 a 11 anos não estão relacionadas a atrasos maturacionais ou desenvolvimentais, mas a problemas emocionais. Apesar do pequeno tamanho da amostra (N = 22), os resultados obtidos mostram uma diferença muito grande entre as crianças com e sem dificuldades escolares nos IEs. Pode ser constatado que para o Desenho do Homem as crianças tiveram uma média de 2 pontos, que é considerada como limite para se considerar presença de problemas emocionais segundo Koppitz (1973).

No primeiro trabalho, a proposta de Wechsler (2013) diferenciou as crianças com TDAH. Os IEs de Koppitz (1973) discriminaram estas crianças e o grupo clínico de crianças com dificuldades escolares, mas isso não ocorreu com as crianças com TDAH. Nos dados da literatura também não há unanimidade nos resultados. Enquanto Özer (2010) não encontrou dados confirmando a validade dos IEs na avaliação de crianças de clínica psicológica de uma

universidade pública, López, Luchetti e Brizzio (2013) encontraram maior frequência de IEs em crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas comportamentais, em crianças argentinas em atendimento ambulatorial.

### **O Desenho da Figura Humana, com história (DFH-H) de uma criança sofrendo bullying, em contexto escolar** (Walter José Martins Migliorini; Helena Rinaldi Rosa)

O Desenho da Figura Humana, com História (DFH-H) é um procedimento simples, barato, de fácil aplicação, que vem sendo utilizado por estudantes universitários, (1) em um serviço público de triagem e acompanhamento psicoterápico de crianças e adolescentes, com queixas de dificuldades escolares e/ou dificuldades emocionais; (2) em contexto escolar. Do ponto de vista técnico, trata-se um estímulo de apercepção temática que se alinha à tradição em Psicologia de centralizar na figura humana o processo diagnóstico e interventivo e cuja vantagem é a universalidade da própria representação da figura humana. Nosso objetivo é descrever o procedimento, apresentar um estudo de caso e uma abordagem de interpretação dos resultados que focaliza indicadores (1) cognitivos e (2) emocionais e (3) projetivos, os quais, evidentemente, se sobrepõem. Os dados foram obtidos por meio da aplicação do procedimento, em contexto escolar.

#### **Método**

O DFH-H foi inspirado no Desenho-Estória de Trinca (1997) e na tradição em avaliação psicológica (Goodenough, 1961; Harris, 1981; Koppitz, 1973), podendo ser utilizado por profissionais da área da Saúde e Educação. A avaliação dos resultados depende do foco de interesse e dos recursos técnicos do profissional que o utiliza. De modo geral, o procedimento consiste em solicitar um único desenho de uma pessoa, seguido de uma história sobre o desenho, inquérito (quando necessário) e um título. O material a ser utilizado é (1) uma folha de sulfite; (2) lápis preto nº2 apontado e (3) borracha.

#### **Procedimento**

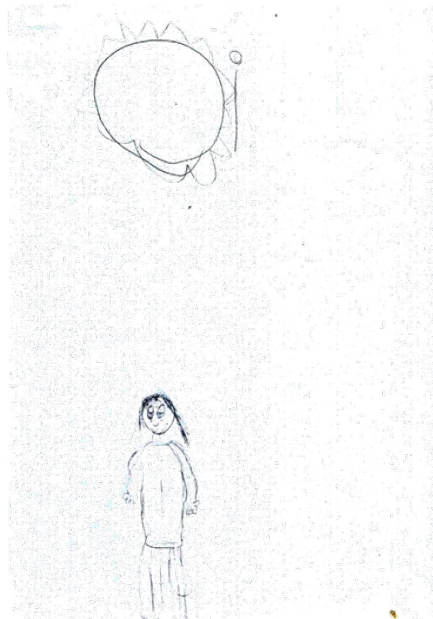
As seguintes instruções são lidas para a criança: *Nesta folha eu quero que você faça o desenho de uma pessoa. Faça o mais bonito que você puder. Leve o tempo que quiser e trabalhe com muito cuidado.* Se a criança fizer um desenho do tipo esquemático, como palitos, aceitar o desenho e pedir um outro que seja mais completo e que não seja de palitos; (2) se a criança pedir sugestões ou tiver dúvidas sobre como fazer alguma parte do desenho, deve-se dizer: *Faça da maneira como você achar melhor*, sem fornecer instruções específicas. Terminado o desenho e sem

## DESENHO DA FIGURA HUMANA E DIFICULDADES ESCOLARES

retirar a folha da frente da criança, o entrevistador solicitará a ela que conte uma história associada ao desenho: *Você, agora, olhando o desenho, pode inventar uma história, dizendo o que acontece.* Lembrando que a história deve ser registrada por escrito, durante a entrevista, seja pela criança ou pelo entrevistador. Em seguida, o entrevistador pode fazer algumas perguntas informais para esclarecer alguns aspectos ambíguos dos desenhos, dizendo (Rosa, 2018): *Fale alguma coisa sobre o seu desenho.* Se a criança não identificar espontaneamente uma parte ambígua do desenho, o examinador pode perguntar (apontando): *“O que é isto?”* As respostas das crianças devem ser anotadas (em outra folha) e a identificação das partes deve ser feita diretamente nos desenhos. Não é necessário fazer perguntas sobre aspectos claros do desenho. Para finalizar, solicita-se que dê um título para a história.

### Resultados

O DFH-H foi aplicado individualmente, em contexto escolar, em um menino de dez anos de idade, vítima de *bullying* na escola. Observa-se que ele precisou de incentivo do entrevistador para contar uma história e que hesita ao especificar se o personagem é um menino ou uma menina.



*Figura 1*  
*DFH-H de um menino de 10 anos de idade.*

**História:** *Ele está olhando para o sol. O sol tem uma barrinha do lado para fazer “oi”! Ele está olhando para o céu. É bonito! Ele ia cair e os amigos o ajudaram e ele estava olhando para o céu para agradecer a Deus. Ele tropeçou numa casca de banana. Não machucou, porque os amigos dele seguraram ele. Ele agradeceu a Deus os amigos dele.*

**Título:** *A menina e o sol*

**Inquérito:** Psicólogo: *É uma menina ou um menino?*

Menino: (pausa) ...*tudo bem, é uma pessoa.*

## **Discussão**

O desenho obteve 16 pontos na avaliação dos Indicadores Maturacionais de Koppitz (1973), o que corresponde a um desempenho abaixo do Percentil 5 (17 pontos), classificado como limítrofe nos aspectos desenvolvimentais, para crianças de sua idade, conforme Rosa (2006). Apresentou também os seguintes Indicadores Emocionais: (1) sombreamento do corpo e membros, (2) transparência e (3) omissão do nariz. Koppitz (1973) assinalou que a presença de dois Indicadores Emocionais, já indicariam a possibilidade de dificuldades emocionais e necessidade e a necessidade de encaminhamento da criança para avaliação psicológica.

A análise projetiva foi realizada por meio de livre inspeção, baseada na experiência dos pesquisadores e nos pontos focais para entender os desenhos propostos por (2004), observando-se: (1) desenho pobre para um menino de dez anos de idade, (2) figura humana desvitalizada e de olhos, aparentemente, fechados, (3) um objeto (sol) parece despencar sobre a figura, que está impassível diante de algo tão grave (a própria criança? Os adultos ao seu redor?). Há um mecanismo (formação reativa?) que nega e converte os acontecimentos em seu oposto: é ajudada pelos colegas, mas está só; o céu é bonito, mas está desabando. Há também certa ambiguidade em relação ao sexo do personagem, o que leva a pensar que o *bullying* poderia estar relacionado às questões de gênero, a evitar conflitos de identidade ou ao desejo de preservar a indiferenciação tal qual uma criança mais nova.

Esse resultado é corroborado quando adotados os critérios de Hammer (1981) e Van Kolck (1984), assim como Furth (2004) e Machover (1949), que indicam a presença de: (1) linha no meio do corpo que vai até o chão (eixo de equilíbrio?), (2) elementos concentrados no lado esquerdo inferior da folha, (3) tamanho pequeno (inibição?), (4) distorções e assimetria dos membros (imagem corporal não bem estabelecida?), (5) transparência (imaturidade, segundo Koppitz, 1973, p. 60) e (6) sombreado no corpo.

## **Conclusões**

O caso apresentado revela o impacto do *bullying* na escola, na perspectiva da própria criança e de possíveis consequências em seu desenvolvimento emocional e intelectual. O sofrimento comunicado é dramático e implica em dificuldade no contato da criança com o mundo:

os olhos fechados sugerem dificuldade em enfrentar as agressões ou remetem a um ambiente – adultos e crianças – que não vê ou faz “vistas grossas” às dificuldades do personagem. Neste estudo de caso, o DFH-H mostrou-se sensível para captar esse sofrimento e os prejuízos emocionais e cognitivos associados. Fazem-se necessárias mais pesquisas, com amostras mais amplas bem como estudos clínicos, para confirmar o emprego desse procedimento. As consequências do *bullying*, tão frequente e banalizado por aqueles que a praticam, representam um grave problema no nível individual, social e escolar.

### **Influência do tipo de escola no Desenho da Figura Humana de escolares (Eliete Ferreira Vilas Bôas; Helena Rinaldi Rosa; Marlene Alves da Silva; Luís Sérgio Sardinha)**

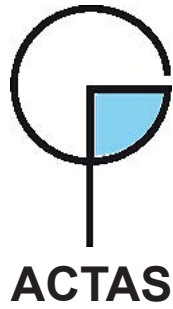
Pelo baixo custo e grande aceitabilidade, o teste do Desenho da Figura Humana tem sido um dos instrumentos mais utilizados na avaliação psicológica infantil. Este estudo investigou a sensibilidade das propostas de Weschler (DFH-III) e de Koppitz para identificar diferenças socioeconômicas, por meio de Indicadores Maturacionais, entre 421 crianças de 6 a 11 anos de idade, sem queixas psicológicas. O tipo de escola foi utilizado como indicador do nível socioeconômico, sendo que os participantes eram estudantes de escolas públicas e particulares. Foram solicitados os desenhos do homem e da mulher, que foram realizados dentro do ambiente escolar e sem prejuízo das atividades escolares, sendo excluídos os desenhos de crianças que a coordenação da escola indicou como apresentando algum tipo de dificuldade. Os desenhos foram pontuados pelos dois sistemas de pontuação. O DFH-III se mostrou sensível para diferenciar variáveis socioeconômicas tanto para o desenho do homem quanto para o desenho da mulher, o mesmo ocorrendo para o sistema de pontuação desenvolvido por Koppitz que demonstrou diferenças significantes entre estudantes de escolas públicas e particulares nos desenhos do homem e da mulher. Os resultados sugerem uma sensibilidade superior do sistema de pontuação DFH-III na identificação de diferenças socioeconômicas em relação ao sistema de Koppitz.

### **Referências**

- Furth, G. M. (2004). O mundo secreto dos desenhos: uma abordagem junguiana da cura pela arte (G. Gerheim, Trans.). São Paulo: Paulus.
- Goodenough, F. L. (1961). *Test de inteligencia infantil por medio del dibujo de la figura humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Haghighi, M., Khaterizadeh, M., Chalbani, G., Toobaei, S., & Ghanizadeh, A. (2014). Comparing the Drawings of Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder with Normal Children. *Iranian Journal of Psychiatry*, 9(4), 222–227. Disponível em

- <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4361825/pdf/IJPS-9-222.pdf>, acessado em 15/agosto/2018.
- Hammer, E.F. (1981). *Aplicações clínicas dos desenhos projetivos*. Rio de Janeiro: Interamericana.
- Harris, D. B. (1981). *El Test de Goodenough: revisión, ampliación e actualización*. Barcelona/Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Koppitz, W. L. (1973). *El dibujo de la figura humana en los niños*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe.
- López, L.; Luchetti, Y., & Brizzio, A. (2013). Indicadores emocionales del DFH y su relación con los motivos de consulta psicológica en niños. *Anuario de investigaciones*, 20(1), 369-376. Recuperado em 13 de agosto de 2018, de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1851-16862013000100039&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862013000100039&lng=es&tlng=es).
- Machover, K. (1949). *Personality projection in the drawing of the Human Figure*. Springfield: Charles C. Thomas.
- Özer, S. (2010). A comparison of clinical and non-clinical groups of children on the Bender-Gestalt and Draw a Person Tests. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. Elsevier, 5, 449-454. doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.121
- Rosa, H.R. (2006). *Teste Goodenough-Harris e Indicadores Maturacionais de Koppitz para o Desenho da Figura Humana: Estudo Normativo para crianças de São Paulo*. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Rosa, H. R. (2018). *Desenho da figura humana em crianças: indicadores emocionais, evidências de validade e precisão*. (tese Livre Docência). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo.
- Trinca, W. (1997). Apresentação e aplicação. In Vetor Walter Trinca (Org), *Formas de investigação clínica em psicologia: Procedimento de Desenhos-Estórias e Procedimento de Desenhos de Famílias com Estórias*. São Paulo: Vetor.
- Van Kolck, O.L. (1984). *Testes projetivos gráficos no diagnóstico psicológico*. São Paulo: E.P.U.
- Wechsler, S.M. (2003). *O Desenho da Figura Humana: avaliação do desenvolvimento cognitivo de crianças brasileiras*. Campinas: Lamp/PUC-Campinas.
- Wechsler, S. M. (2013). *Triagem dos indicadores emocionais DFH. Manual piloto*. Campinas: Lamp/PUC-Campinas.
- Zapata, E.A.M., & Cifuentes, V.V. (2017). Indicadores Emocionales y Madurativos en niños con Trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*. 9(2), 27-43. doi: <http://dx.doi.org/10.22335/rlct.v9i2.435>

**Agradecimentos:** Nossos agradecimentos aos alunos do curso de psicologia da Unesp de Assis e do IPUSP, que graciousamente colaboraram com a presente pesquisa.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Conceções e práticas de supervisão pedagógica

Conceptions and practices of pedagogical supervision

Margarida Amaral\*, Piedade Vaz-Rebelo\*\*, Graça Bidarra\*\*, Carlos Barreira\*\*,  
Lisete Mónico\*\*, Valentim Alferes\*\*

\*AE de Seia, \*\*FPCEUC

Nota de los autores

Margarida Amaral, Rua Dr. Abel Mota Veiga G15, 6270-433 Seia,  
mmafricano@gmail.com

## Resumen

Ancorada na problemática da avaliação da qualidade das escolas, surge a supervisão pedagógica como processo de organização e regulação, assumindo novas práticas, objectivando a melhoria da qualidade do trabalho docente e por inerência do ensino e aprendizagem. Atendendo a que o processo de supervisão enquanto objecto de representação é solidário da inserção socioprofissional dos sujeitos e produto da sua actividade simbólica, procurámos analisar as suas concepções sobre este processo e o perfil dos supervisores, bem como o modo como percebem as práticas que se desenvolvem nas escolas e o seu respetivo impacto. Com esta finalidade aplicou-se um inquérito por questionário aos professores das escolas que se destacaram no domínio da Prestação de Serviço Educativo. Os resultados mostram que o(s) modelo(s) de supervisão percebidos por professores são essencialmente não diretivos e colaborativos, embora se tenha registado uma multiplicidade de conceitos. Constatou-se também que as práticas da sua implementação são igualmente múltiplas, embora se destaquem as que ocorrem de forma indireta e informal, mesmo reconhecendo-se a sua vertente de acompanhamento, regulação, mediação e monitorização das práticas. Uma prática que integra a observação ocorre apenas de forma esporádica. Destaca-se a colaboração entre pares como facilitadora da melhoria da prática pedagógica. As práticas de supervisão pedagógica indirectas e informais são também as que emergem como tendo mais impacto, permitindo melhorar práticas e desenvolver capacidades e atitudes, através da troca de ideias, experiências e materiais, do trabalho colaborativo e da interação entre pares.

*Palavras chave:* Supervisão pedagógica, avaliação, colaboração, concepções, práticas.

## Abstract

Anchored in the quality evaluation of schools, pedagogical supervision emerges as a process of organization and regulation, assuming new practices, aiming at improving the quality of teaching work and inherent teaching and learning. of representation is solidary of the socio-professional insertion of the subjects and the product of their symbolic activity, we have tried to analyze their conceptions about this process and the profile of the supervisors, as well as the way they perceive the practices that develop in the schools and their respective impact. For this purpose a questionnaire survey was applied to the teachers of the schools that stood out in the field of Educational Service Provision. The results show that the supervisory model (s) perceived by teachers are essentially non-directive and collaborative, although a multiplicity of concepts have been registered. It is also observed that the practices of its implementation are also manifold, although those that occur in an indirect and informal way are highlighted, even though it recognizes its aspect of monitoring, regulation, mediation and monitoring of practices. A practice that integrates observation occurs only sporadically. It stands out the collaboration between pairs as facilitator of the improvement of the pedagogical practice. Indirect and informal pedagogical supervision practices are also those that emerge as having the most impact, allowing improving practices and developing skills and attitudes, through the exchange of ideas, experiences and materials, collaborative work and peer interaction.

*Keywords:* Pedagogical supervision, evaluation, collaboration, concepts, practices.



### **Método**

Com o intuito de caracterizar e alcançar o objecto de estudo da nossa investigação, começou-se pela elaboração de questões e definição de objetivos de investigação. Assim questionamo-nos sobre: - Quais as concepções dos professores relativamente à supervisão pedagógica?

Procurando dar resposta a estas questões, foi delineado o seguinte objetivo de estudo: - Conhecer as concepções que os professores têm sobre supervisão pedagógica e o perfil dos supervisores.

Recorremos ao inquérito por questionário dirigido a professores. Como afirma Tuckman (2005, p.16) “a investigação por inquérito tem um valor inegável como processo de recolha de dados (...) quando construídos adequadamente e se aplicam no quadro de uma investigação (...) podem ser utilizados como instrumentos de grande vantagem”.

De modo a concretizar da melhor forma o questionário, seguimos algumas etapas:

Subdividimos o conteúdo do questionário em cinco partes assentes em “duas grandes categorias de questões. Aquelas que se debruçam sobre factos e aquelas, ainda, que se debruçam sobre opiniões, atitudes, preferências, etc” (Freixo, 2011, p. 199).

Optámos, então, por um inquérito por questionário que incluiu a recolha de dados sociodemográficos e profissionais (I- Parte), um Inventário de Crenças sobre Supervisão (Glickman & Tamashiro, 1980), adaptado ao estudo das concepções de supervisão pedagógica (II - Parte), e escalas de perceção de práticas de supervisão, de colaboração e de impacto na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, construídas de acordo com os objetivos da investigação (III - Parte, IV- Parte, V- Parte). O objectivo a que pretendemos dar cumprimento com este trabalho, assenta na II Parte e IV Parte do Questionário.

Na Tabela 1 apresentamos a matriz do questionário na sua versão final:

**Tabela 1**  
**Dimensões do Questionário**

<b>I Parte - Dados sociodemográficos e profissionais</b>	
<i>Dimensões</i>	<i>Enfoque</i>
<b>Pessoal</b>	<b>Sexo</b> <b>Idade</b>
<b>Profissional</b>	<b>Tempo de serviço</b> <b>Habilitação Académica</b> <b>Departamento Curricular</b> <b>Grupo disciplinar</b> <b>Cargos</b> <b>Modalidade de profissionalização</b> <b>Nível de ensino que lecciona</b> <b>Situação profissional</b> <b>Experiência em observação de aulas/supervisão pedagógica</b>
	Caracterização dos professores nas dimensões consideradas
<b>II Parte - Conceções sobre supervisão pedagógica</b>	
<i>Dimensões</i>	<i>Enfoque</i>
<b>Opiniões face à supervisão pedagógica</b>	Dimensões gerais da supervisão pedagógica
	<b>Estilo diretivo</b>
<b>Conceções sobre a SP:</b>	<b>Estilo não diretivo</b> <b>Estilo colaborativo</b>
	Estilos de supervisão
<b>III Parte - Perceções dos professores sobre as práticas de supervisão pedagógica nas escolas</b>	
<i>Dimensões</i>	<i>Enfoque</i>
<b>Perceções sobre as práticas supervisivas nas escolas</b>	Incidência das práticas Modalidades das práticas Práticas de observação no âmbito da supervisão pedagógica Associação a lógicas de colaboração Relação com as lideranças
<b>IV Parte - O estatuto/perfil do supervisor</b>	
<i>Dimensões</i>	<i>Enfoque</i>
<b>Opinião dos professores sobre o estatuto/perfil do supervisor</b>	Formação especializada Lideranças intermédias Lideranças de topo Características pessoais do supervisor
<b>V Parte - Impacto das modalidades de trabalho colaborativo entre professores no âmbito da supervisão</b>	
<i>Dimensões</i>	<i>Enfoque</i>
<b>Perceção do impacto das diferentes modalidades de trabalho colaborativo entre professores no âmbito da supervisão</b>	Grau de frequência Grau de impacto

O inventário de crenças sobre supervisão (II – Parte) é constituído por 15 conjuntos de duas proposições (A e B), em que os respondentes escolhem a afirmação que está mais próxima da sua opinião, sendo que dez proposições identificam o estilo diretivo, dez identificam o estilo não diretivo e outras dez, o estilo colaborativo (Tabela 2), tendo-se procedido ao apuramento das

## CONCEÇÕES E PRÁTICAS DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

respostas de acordo com as instruções propostas por Glickman e Tamashiro (1980). No entanto, estudos posteriores (cf. por exemplo, Clarke & Collins, 2004) constataram algumas diferenças relativamente à estrutura proposta por Glickman e Tamashiro (1980).

**Tabela 2**  
**Dimensões das concepções de supervisão pedagógica**

DIMENSÕES	DESCRIÇÃO
Diretiva	<p>1.B - É importante para os supervisores ajudar os professores a conciliar as suas personalidades e estilos de ensino com a filosofia e a direção da escola.</p> <p>3.A - Uma forma eficaz de melhorar o desempenho do professor é formular objetivos individuais claros e criar incentivos significativos para alcançá-los.</p> <p>4.A - Se os professores forem deixados sozinhos, as melhorias ocorrem muito devagar, mas quando trabalham em conjunto num problema específico, a aprendizagem é rápida e a motivação mantém-se elevada</p> <p>6.A - O papel do supervisor durante as sessões de supervisão é tornar a interação positiva, para partilhar informações realistas e para ajudar os professores a planejar as suas próprias soluções para os problemas.</p> <p>8.A - Os professores podem sentir-se desconfortáveis e ansiosos se os objetivos em que serão avaliados não estão claramente definidos pelo supervisor.</p> <p>9.A - Todos os professores que participaram da decisão de realizar a ação deveriam comparecer na mesma.</p> <p>10.B - Vários professores percebem a necessidade de reforçar as suas capacidades na área do ensino.</p> <p>11.A - A equipa de supervisão deve definir os objetivos de uma oficina de formação uma vez que tem uma perspetiva ampla sobre as competências dos professores e as necessidades da escola.</p> <p>12.A - Definir objetivos com cada um em consonância com os objetivos da escola.</p> <p>14.B - Ajudar os professores a título individual a encontrarem os seus pontos fortes, competências e recursos para que cada um encontre a sua própria solução para o problema.</p>
Colaborativa	<p>1.A - É importante para os professores definir as suas próprias metas e objetivos de desenvolvimento profissional.</p> <p>2.B - Para serem eficazes nas suas salas de aula, os professores devem adquirir, na formação, conhecimentos e competências de utilização de estratégias e métodos de ensino com provas dadas ao longo dos anos.</p> <p>3.B - Os objetivos grupais/definidos de forma muito específica são gratificantes e úteis para alguns professores, mas são sufocantes para outros - alguns professores beneficiam com os objetivos em algumas situações, mas não em outras.</p> <p>5.B - Um supervisor, que é muito íntimo com os professores (seus pares), corre o risco de ser menos eficaz e menos respeitado do que um supervisor que mantém um certo grau de distância profissional com os supervisionados.</p> <p>7.A - Os supervisores devem permitir aos professores um elevado grau de autonomia e iniciativa dentro de limites definidos pela tutela.</p> <p>9.B - Os professores, independentemente do seu papel na realização da ação, devem ser capazes de decidir se esta é relevante para seu crescimento pessoal ou profissional e, caso contrário, não devem ser obrigados a participar.</p> <p>12.B - Tentar identificar os objetivos individuais dos professores, promovendo a sua própria melhoria.</p> <p>13.B - O professor e o supervisor decidem conjuntamente os objetivos e os métodos de observação</p> <p>14.A - Sugerir que os professores formem um grupo ad-hoc, ajudando-os a trabalharem em conjunto para resolver o problema.</p> <p>15.A - Explicar, durante uma conversa com o professor, por que razão a repreensão foi excessiva.</p>
Não-Diretiva	<p>2.A - Os professores que sentem que estão crescendo pessoalmente serão mais eficazes do que os professores que não experimentam um crescimento pessoal.</p> <p>4.B - As atividades do grupo podem ser agradáveis, mas a discussão individual e aberta com um professor sobre um problema e suas possíveis soluções leva a resultados mais sustentados.</p> <p>5.A - Um relacionamento aberto, confiante, caloroso e pessoal com os professores é o ingrediente mais importante na supervisão de professores.</p> <p>6.B - Os métodos e estratégias usados pelo supervisor numa sessão de supervisão visam o acordo dos professores sobre as necessidades de melhoria futura.</p> <p>7.B - Os supervisores devem dar instruções aos professores sobre métodos que os ajudarão a melhorar o seu ensino.</p> <p>8.B - As avaliações de professores não têm sentido se os professores não são capazes de definir, com os seus supervisores, os objetivos de avaliação.</p> <p>10.A - O supervisor percebe que vários professores têm falta de conhecimentos ou competências numa área específica, que resulta em desânimo, stress e num ensino menos eficaz.</p> <p>11.B - Os professores e a equipa de supervisão devem chegar a um consenso sobre os objetivos da formação, antes da realização de uma sessão de supervisão/oficina de formação.</p> <p>13.A - O supervisor sugere ao professor o que pode observar, mas o professor toma a decisão final sobre os objetivos e métodos de observação.</p> <p>15.B - Perguntar ao professor sobre o incidente, mas não expondo os seus juízos.</p>

No sentido de aprofundar a distribuição dos estilos e dada a larga predominância da pontuação elevada em vários estilos, procedeu-se a uma recodificação adicional, de acordo com os critérios apresentados na Tabela 3.

**Tabela 3**  
**Distribuição dos estilos de supervisão**

<b>1. Não diretivo</b>	<b>8 pontos ou superior</b>
<b>2. Colaborativo</b>	8 pontos ou superior
<b>3. Diretivo</b>	8 pontos ou superior
<b>4. Predominantemente colaborativo</b>	7 pontos no estilo colaborativo, 4 e 4 pontos nos estilos diretivo e não directivo (7,4,4)
	7 pontos no estilo colaborativo, 5 e 3 pontos diretivo ou não directivo (7,5,3)
<b>5. Predominantemente não directivo</b>	7 pontos não diretivo, 4 e 4 pontos diretivo ou colaborativo (7,4,4)
	7 pontos não diretivo 5 e 3 pontos diretivo ou colaborativo (7,5,3)
<b>6. Predominantemente diretivo</b>	7 pontos diretivo, 4 e 4 pontos não diretivo ou colaborativo (7,4,4)
	7 pontos diretivo 5 e 3 pontos não diretivo ou colaborativo (7,5,3)
<b>7. Colaborativo-não diretivo</b>	7, 6, 2
	6, 6, 3
	6, 7, 2
<b>8. Colaborativo - diretivo</b>	7, 6, 2
	6, 6, 3
	6, 7, 2
<b>9. Não – diretivo</b>	7. 7. 1
<b>10. Ecléticos</b>	não há predominância

Para proceder à análise dos dados dos outros itens do questionário, estes foram introduzidos no programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*, versão Statistics 22).

Para análise das variáveis constantes dos itens do inquérito por questionário foram escolhidas as medidas de tendência central: média e moda. No caso da média, a escolha deve-se ao facto de indicar para que valor tende a resposta dos inquiridos, sendo que tende a estabilizar em torno de um valor à medida que a amostra aumenta. Optou-se também pela moda por representar a resposta mais escolhida pelos inquiridos. Na generalidade dos casos, a moda tenderá a aproximar-se da média, sobretudo em grandes amostras. Contudo, há alguns casos específicos, em que a moda difere da média, sugerindo uma grande dispersão dos dados.

## Resultados

### Caraterização dos Inquiridos

Todos os departamentos estavam representados na nossa amostra. 70% dos participantes eram do sexo feminino e 30% do masculino. 71% apresentavam mais de vinte anos de serviço e 29% menos de vinte anos.

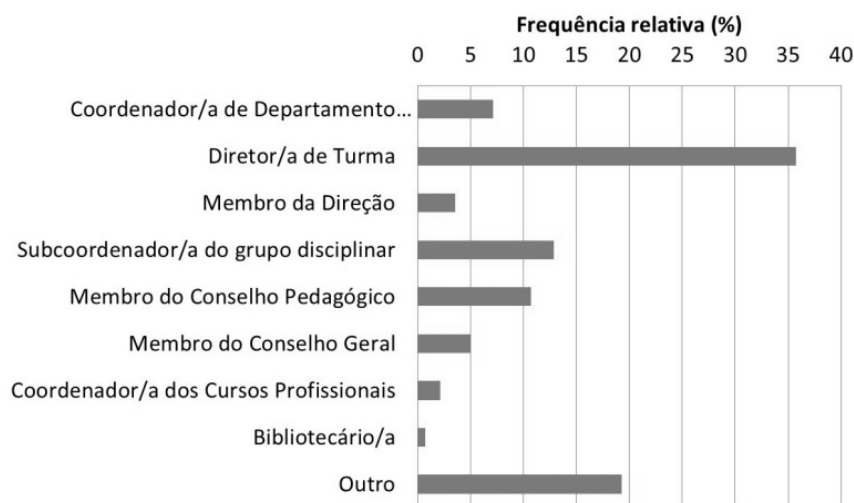
Relativamente ao tempo de serviço na carreira docente observou-se que apresenta um valor médio de 25,77 anos, (Tabela 4) com uma dispersão de valores de 32%, variando entre um mínimo de 0 anos e um máximo de 41 anos.

**Tabela 4**

### Resultados estatísticos: I.3. Tempo de serviço na carreira docente

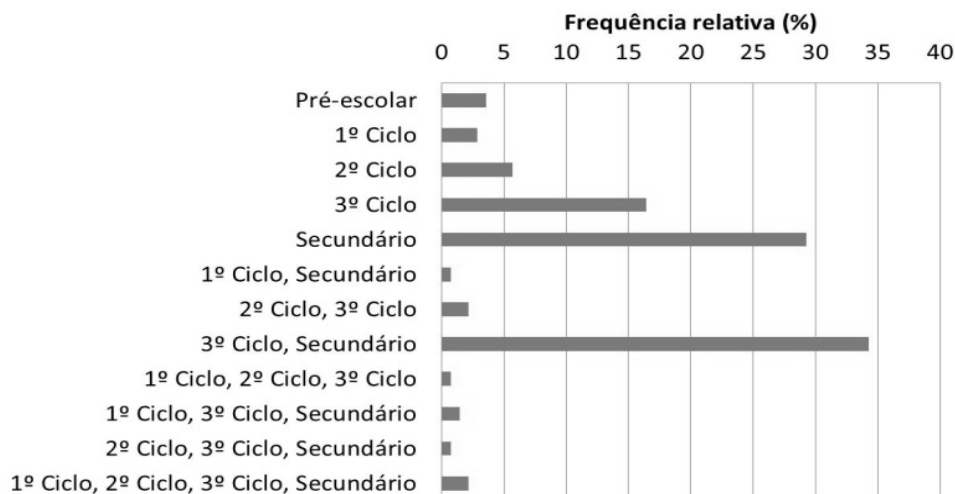
	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação	Mínimo	Máximo
I.3. Tempo de serviço na carreira docente	140	25,77	8,24	32%	0	41

Questionados sobre se desempenham outro cargo para além da docência, 68% da amostra desempenha cargos para além da docência. Esses cargos vão desde o de Coordenador(a) de Departamento até outro (não identificado) como se pode ver na figura seguinte:



**Figura 1 – Frequência relativa dos cargos exercidos para além da docência**

Sobre os níveis de ensino que leccionam, os resultados apresentam-se na Figura 2.



**Figura 2 – Frequência relativa dos níveis de ensino que leccionam**

No que respeita à situação profissional actual dos inquiridos, 87% respondem pertencerem ao Quadro de escola/ agrupamento, 6,4% pertencem ao Quadro de Zona Pedagógica, 5,7% são Contratados e 0,7% (um elemento) responde “Outra” (Tabela 5).

**Tabela 5  
Situação profissional actual**

	Frequência	Percentagem
Quadro de escola/ agrupamento	122	87,1
QZP	9	6,4
Contratado	8	5,7
Outra	1	,7
Total	140	100,0

A Experiência em Supervisão Pedagógica (SP), como supervisores/observadores/ avaliadores, dos nossos inquiridos é apresentada na Tabela 6.

**Tabela 6  
Experiência em SP**

	Frequência	Percentagem
Sem experiência	80	57,1
Com experiência	60	42,9
Total	140	100,0

## CONCEÇÕES E PRÁTICAS DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

Salienta-se, mais uma vez, que os professores intervenientes nesta investigação, detêm experiência de ensino, cerca de 43% tem experiência como supervisor /observador/avaliador e encontram-se na segunda metade da carreira docente.

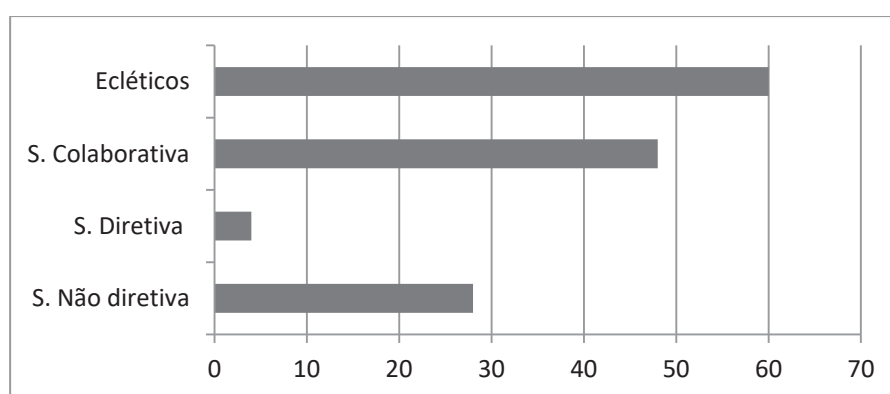
O facto de a grande maioria não responder mostra alguma resistência a expressarem-se sobre a problemática da SP, o que poderá estar relacionado com crenças e ideias (representações sociais) com que os inquiridos a evocam.

### Conceções sobre supervisão pedagógica

Cientes da complexidade e abrangência do conceito de supervisão pedagógica aplicámos o inventário de crenças de Glickman e Tamashiro (1980), procurando conhecer as concepções sobre supervisão dos nossos inquiridos.

Atendendo às afirmações com maior frequência ou seja, mais escolhidas pelos inquiridos, parece que a maioria dos inquiridos considera proeminente a autonomia dos professores, assim como o trabalho de equipa e, por conseguinte, a colaboração entre pares (supervisor e supervisionado).

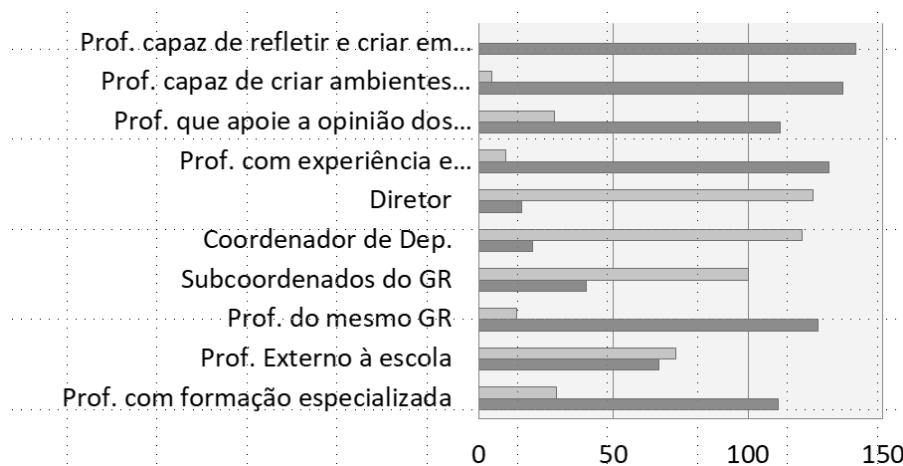
Os resultados da distribuição das frequências, para todos estilos de supervisão, de acordo com a codificação apresentada na Tabela 3, são apresentados na figura seguinte.



*Figura 3 – Frequência de Concepções de Supervisão Pedagógica*

### Opinião dos professores sobre o estatuto/ perfil do supervisor

A Figura 4 revela a opinião dos inquiridos sobre o estatuto/perfil do supervisor.



**Figura 1 – Frequência da opinião dos professores sobre o estatuto/perfil do supervisor**

### Discussão

Verifica-se que a maioria dos inquiridos se integra no estilo eclético. Dos três estilos considerados por Glickman, o colaborativo foi o mais escolhido e decididamente o estilo diretivo é o que apresenta menor frequência, foi apenas opção para dois dos 140 inquiridos. Podemos afirmar que a supervisão diretiva praticamente não tem expressão.

Vieira e Moreira (2011, p. 16), defendem “uma abordagem desenvolvimentalista da supervisão, onde o estilo do supervisor evolui à medida que a autonomia profissional” do supervisionado também evolui. Esta evolução parte do estilo diretivo, generalizado na formação inicial, em direção ao estilo não diretivo, que tem a preferência de quem se encontra no final da carreira (no nosso caso, dois professores com 40 anos de serviço). Como a maioria dos inquiridos se encontra a meio ou na segunda metade da sua carreira, justifica-se a alta percentagem de ecléticos. Por outro lado, a importância dada ao trabalho em conjunto, em equipa, em colaboração, abre caminho ao tipo colaborativo, pelo que os resultados apontam para a supervisão pedagógica ser plural, com predomínio de forma ligeira da supervisão colaborativa.

O perfil atribuído ao supervisor aponta para um professor com experiência, formação científica, formação especializada na área, capaz de desencadear a reflexão e o diálogo, afastando-se de um perfil burocrático, ligado ao exercício de cargos. Comprova-se a rejeição de um estilo mais diretivo, dando maior ênfase a um estilo que promova o acompanhamento, a criação de um bom ambiente de trabalho, espírito de equipa e entreajuda entre pares.

Da leitura global dos resultados encontrados podemos dizer que a acção do supervisor se assemelha a uma liderança partilhada através de *empowerment*. É evidente a tendência para o



## CONCEÇÕES E PRÁTICAS DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

estilo colaborativo ao que podemos ligar um estilo de liderança participativo, partilhado e democrático.

### Referencias

- Clarke, A., & Collins, J. (2004). Glickman's supervisory belief inventory: a cautionary note. *Journal of Curriculum and Supervision*, 20 (1), 76-87
- Freixo, M. J. V. (2011). *Metodologia Científica: Fundamentos, Métodos e Técnicas*. (3.<sup>a</sup> ed). Lisboa: Instituto Piaget.
- Glickman, C. D., & Tamashiro, R. T. (1980). Models of Supervision: Determining One's Beliefs Regarding Teacher Supervision. *NASSP Bulletin*, 64(440), 74-81.
- Tuckman, B. W. (2005). *Manual de Investigação em Educação – Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação*. (A. Rodrigues-Lopes, Trad., 3.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: CCAP, Ministério da Educação.



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

O currículo e a avaliação da formação profissional contínua na administração pública: um estudo comparativo entre Brasil e Portugal

Curriculum and Evaluation of Lifelong Professional Training in The Public Administration: A Comparative Study Between Brazil and Portugal

( 0000-0002-3108-744X) Alves, Maria Palmira\*, (0000-0001-6431-4509) Matos, Larissa Melo \*  
Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), Universidade do Minho

Maria Palmira Carlos Alves, [palves@ie.uminho.pt](mailto:palves@ie.uminho.pt)

Larissa Melo Matos, [larissamelomatos@gmail.com](mailto:larissamelomatos@gmail.com)

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com a referência UID/CED/00317/2019.

## Resumo

Esta comunicação apresenta uma pesquisa, em desenvolvimento no âmbito de doutoramento, acerca dos currículos da formação contínua, destinada a trabalhadores da Administração Pública. Analisamos tais currículos, identificando o modo como são organizados, implementados e avaliados no contexto das escolas de formação, em Portugal e no Brasil, com enfoque na abordagem da temática da diversidade. A lógica formativa é baseada em referenciais de desenvolvimento de competências, permitindo um estudo comparativo entre programas curriculares de organizações governamentais do Brasil (Escola Nacional da Administração Pública – ENAP) e de Portugal (Direção-Geral da Qualificação dos Trabalhadores em Função pública – INA). Problematiza-se, quer a abordagem educacional, quer o processo de transformação curricular a que são submetidos os conhecimentos veiculados para orientar os trabalhadores. Recorremos a uma abordagem indutiva enquanto método, a análises qualitativas e descritivas a partir de instrumentos de coleta de dados, tais como, documentos, registos, observação e entrevistas semiestruturadas. Espera-se que os resultados da pesquisa ajudem a compreender a que paradigma educacional e processo de curricularização estão submetidas as formações destinadas a trabalhadores públicos; a avaliar e a contribuir para o debate das questões que envolvem o atendimento da diversidade sob a perspectiva da elaboração, desenvolvimento e avaliação das políticas públicas; a fortalecer o desenvolvimento da formação de trabalhadores como subárea de pesquisa em Educação.

*Palavras-chave:* currículo, formação, funcionários públicos, globalização e diversidade.

## Abstract

This paper presents an on-going study, within a doctoral program, about the curricula of the life long training, concerning the professionals of public administration. We search about how are they organized, implemented, and evaluated in the context of the schools in Portugal and in Brazil, focusing in the thematic of the diversity. The formative approach is based on the framework of competence development, which supports a comparative study between curricular programs in governmental organizations in Brazil (National School of Public Administration, or ENAP) and in Portugal (Directorate-General of the Qualification of Public Servants, or INA). It is problematized, either the educational approach or the process of curriculum transformation that is presented in the principles conveyed to guide the professionals. An inductive approach is used, based mainly on qualitative and descriptive analysis, based on data collection instruments such as documents, record collection, observations and semi-structured interviews. It is hoped that the research results will help to understand to what educational paradigm and curricularization process are subjected the training destined to public workers; to evaluate and contribute to the debate on issues involving the care of diversity from the perspective of the elaboration, development and evaluation of public policies; to strengthen the development of the training for professionals of public administration as a research subarea in Education.

*Keywords:* curriculum, professional development, public service, globalization, diversity.

A investigação em desenvolvimento tem como ponto de partida a realidade vivenciada em um centro de formação para trabalhadores do serviço público, vinculada a uma Universidade pública *multicampi*, localizada no Estado do Pará, região norte do Brasil, marcada pelo

isolamento geográfico entre seus municípios e, em comparação com as outras regiões brasileiras, pelo segundo menor Índice de Desenvolvimento Humano - IDH, superando apenas a região Nordeste do país. Nesse contexto, o papel institucional dos espaços públicos de educação e formação torna-se ainda mais significativo pois, questões como justiça, igualdade de oportunidades, efetivação dos direitos, valores morais e éticos devem marcar prioritariamente a sua missão institucional. Apesar do tratamento dessas questões não ser privilégio do setor público, é nele que encontram maior identificação, pois as organizações públicas existem e atuam de maneira sistêmica, no sentido de resolver problemas públicos. Nessa grande rede de serviços públicos existe uma grande variedade de grupos profissionais, que servem sem restrição a todos os sujeitos da nação e também possuem necessidades e carências de competências, em função do seu contexto e tempo.

Assim, este estudo surgiu das preocupações com a seleção de competências que devem compor o currículo da formação, balizado pela necessidade de tratamento adequado à diversidade dos sujeitos, por critérios de modernização e exigências do atual contexto de globalização. Nesse ambiente, os novos contornos do Estado relacionados com a modernização e globalização exigem novos papéis que, ainda que contenham elementos técnicos, especificam-se essencialmente pela perspectiva comportamental, de saber fazer e ser. Com efeito, os novos papéis profissionais do atual contexto assemelham-se aos papéis sociais que eles devem assumir como cidadãos (Madureira, 2007, p. 74). Em um contexto global, onde a complexidade e a incerteza são permanentes, a administração pública só poderá transitar pela mudança e pelos novos contornos da sociedade se o currículo da formação contínua for capaz de acompanhar tais paradigmas. Seguindo essa linha de raciocínio, a pergunta que norteará a investigação é: de que modo é organizado, implementado e avaliado o currículo das formações para trabalhadores públicos no Brasil e em Portugal? A opção por um estudo comparativo decorre da percepção de que ambos os países partilham da mesma lógica formativa baseada nos referenciais de desenvolvimento de competências, possibilitando contribuir com o aumento da compreensão internacional acerca da educação por competências. Busca-se assim, explicar os diferentes contextos em que os currículos pesquisados são aplicados, suas abordagens temáticas, peculiaridades, diferenças e semelhanças e, por fim, avaliar se a diversidade enquanto temática se faz presente em currículos desenvolvidos em processos educacionais destinados a servidores públicos.

Esses currículos são desenvolvidos pelas escolas de serviço público, instituições que cumprem o papel de formar e qualificar os trabalhadores do serviço público a partir do reconhecimento das relações, dos direitos dos sujeitos e da modernização da gestão pública. Contudo, a incorporação da temática da diversidade na formação e capacitação de trabalhadores públicos, parece ainda necessitar de consolidação, pois:

No setor público, ainda não se conhece o entendimento que dirigentes, servidores e servidoras têm sobre o tema da diversidade. Pouco se sabe, até o momento, sobre como esse tema deveria ser administrado internamente pelos governos. A verdade é que o debate é recente, o conceito ainda está sendo incorporado e, por ora, não há consenso sobre o alcance do termo (ENAP, 2010, p. 21).

Essa constatação indica a necessidade de investigar o processo de desenvolvimento curricular e indagar sobre como vem acontecendo a incorporação das temáticas consideradas relevantes, dentre as quais, avaliar a inserção da temática da diversidade nos processos educativos desenvolvidos nas escolas de serviço público. Essa questão, aparentemente simples, enseja uma problemática importante, pois leva a refletir sobre qual a abordagem educacional e sobre qual processo de ‘transformação curricular’ (Pacheco, 2014) são submetidos os conhecimentos vinculados a orientar os trabalhadores públicos.

#### **Quadro teórico concetual**

A importância do debate sob a forma como o conhecimento vem sendo utilizado, organizado em disciplinas e selecionado a compor o currículo, possui estreita relação com a perspectiva do conhecimento enquanto poderoso instrumento ao serviço da experiência humana, onde o “conhecimento escolar representa uma forma de poder” (Pacheco, 2014, p. 33). É por intermédio do currículo escolar que o conhecimento considerado válido se distribui e se perpetua. A reflexão em torno do currículo, da visibilidade ou da invisibilidade de conhecimentos que o constituem, requer a análise das opções políticas quanto aos processos de educação e formação.

Em um mesmo sentido, existem determinantes sociais que tornam a Diversidade ‘campo de disputas’, hierarquizações, exclusões e violações de direitos humanos e sociais das pessoas e dos grupos em função da marcação de suas características físicas, sociais, intelectuais, sexuais, etc. No contexto de Estados democráticos de direito, qual a relevância da diversidade ser abordada nos currículos de processos formativos para funcionários públicos?

E em seu artigo 3º, a constituição brasileira reforça seu compromisso com o respeito à diversidade quando expressa enquanto princípio do país: “IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”

(Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, 1988, não paginado). Evidencia-se nos pressupostos expressos pela constituição nacional a estreita vinculação entre o respeito à diversidade e a noção de igualdade e direitos humanos, princípios basilares de Estados democráticos.

Do mesmo modo, enquanto país democrático, Portugal explicita em sua constituição, no Artigo 13º, da Constituição da República Portuguesa de 1976, o Princípio da igualdade, onde: “1. Todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei. 2. Ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica, condição social ou orientação sexual”. Ambos os países reconhecem em seus preceitos constitucionais a diversidade dos indivíduos no âmbito da agenda, elaboração, implementação e avaliação das dos direitos e políticas públicas, pois, em um estado democrático os indivíduos são sujeitos de direitos. Os trabalhadores públicos executam profissionalmente as leis do direito constitucional e demais instrumentos, viabilizando os serviços públicos. Esses são os trabalhadores responsáveis por desenvolver o ciclo das políticas públicas, compreendido por: agenda, formulação, implementação e avaliação, desde a primeira etapa: identificação de demandas sociais advindas de distintos segmentos sociais e de múltiplos participantes (agenda), até a última etapa: medição da geração de impacto da política e indicação dos ajustes necessários (avaliação).

Para que exista uma democracia é necessário, fundamentalmente, o reconhecimento da heterogeneidade social e a consideração dos interesses de todas as pessoas. Por sua vez, a sociedade democrática prevê a igualdade como princípio ético, que diante à diversidade, requer igualdade de tratamento aos diferentes grupos sociais (Montagner, 2010). Assim a noção de diferença ganha o mundo e as instituições que formam as sociedades democráticas de direito são chamadas a contribuir à promoção da superação das formas de preconceito e discriminação:

A sociedade brasileira vive profundas transformações que não podem ser ignoradas por nenhuma instituição democrática. Cresce no país a percepção da importância da educação como instrumento necessário para enfrentar situações de preconceito e discriminação e garantir oportunidades efetivas de participação de todos nos diferentes espaços sociais (Junqueira, 2009, p. 30).

Com efeito, os que detém o poder parecem definir a questão da diversidade e das diferenças como conhecimento válido de ser perpetuado na sociedade. E considerando, na linha de Pacheco (2016, p. 67), o currículo como “um itinerário de educação e formação, como uma

identidade cultural, histórica e socialmente contextualizada” nada é mais capaz de expor, reconhecer e expressar conhecimentos e abordagens sobre a questão da diversidade e tratamento das diferenças na escola do que o currículo. A análise criteriosa do que vem sendo compreendido enquanto abordagem curricular pode nos dar indícios das formas temáticas que estão sendo contempladas nessa base e se, tais estratégias curriculares representam possíveis contribuições ao desenvolvimento da cultura e concepção da diversidade no contexto dos serviços públicos aos cidadãos.

A problematização da relação currículo e diversidade assume a responsabilidade de “desinvisibilizar conhecimentos, culturas, experiências e histórias, até então não contempladas na organização curricular das escolas” (Carvalho & Schuchter, 2016, p. 520). Trata-se então da análise dos conhecimentos que são escolhidos para passar pelo processo de escolarização, ou seja, de seleção, organização e sequencialização do conhecimento escolar e a esse processo, Pacheco (2014, p. 31) denomina de “processo de transformação curricular”.

Nesse contexto, a educação e o processo de formação, entendido aqui como formação contínua (ou continuada) ou qualificação profissional, de trabalhadores da administração pública necessita ser pensado no sentido de reforçar o reconhecimento de que todas as pessoas, consideradas em suas necessidades individuais, são sujeitos de direitos. Esse estudo parte do princípio que o processo de transformação curricular dos percursos formativos de servidores públicos deve ter o debate da temática da diversidade, sob todas as suas dimensões (cor, raça, gênero, sexualidade, etc), enquanto princípio fundador de seus currículos, assumindo o desafio de abordar a questão da diversidade e seu reconhecimento.

Para isso, busca-se, também, observar nessa investigação de que modo a abordagem da diversidade se integra nos currículos dos processos de formação de servidores no Brasil e em Portugal? Acredita-se que um caminho possível de ser trilhado para dar resposta à questão é a abordagem da diferenciação curricular sobre a qual, afirma Pacheco (2014, p. 70): “a diferenciação curricular pressupõe a valorização da diversidade cultural, social e individual quando se analisam os fins da educação e da escola, bem como quando se estabelecem parâmetros para a seleção e organização do conhecimento escolar (...)”. Tal direcionamento implica a análise de fatores vinculados a sistematização, ordenação e estruturação dos currículos das escolas de formação de servidores públicos identificando a existência de diferenciação curricular em três níveis definidos por Pacheco (2014, p. 71):

## O currículo e a avaliação da formação contínua na administração pública

– Político administrativo; identificados nos tipos de conhecimentos, nos princípios de organização e estruturação de componentes locais, regionais, nacionais, nos planos curriculares ou áreas temáticas.

– De gestão; relaciona-se com a gestão de recursos materiais e humanos, diversificação de oferta e adoção de estratégias de inclusão.

– De realização; refere-se ao fazer pedagógico, organização do processo de ensino aprendizagem, abordagem de conteúdos, formulação de competências ou objetivos, escolhas metodológicas e processo avaliatório.

### Problema e objetivos

O desenvolvimento curricular na formação profissional contínua de trabalhadores públicos enseja um conjunto de questões sistemicamente complexas, mas também desafiantes, entre as quais a relação qualificação de trabalhadores públicos e efetivação dos direitos dos sujeitos, o desenvolvimento de competências e suas implicações curriculares e pedagógicas no contexto da formação de trabalhadores e outras mais. Para melhor visualização das relações possíveis e do foco investigativo proposto para esse projeto, apresenta-se o esquema presente na figura 1:

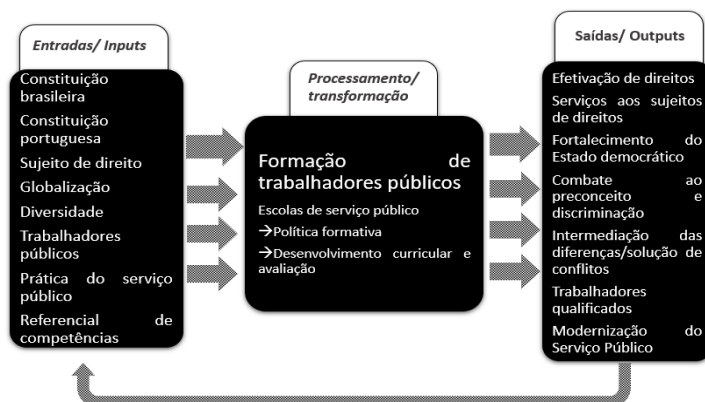


Figura 1 – Sistema de formação profissional contínua da administração pública

Essa investigação se propõe a analisar os currículos da formação profissional contínua na administração pública identificando o modo como são organizados, implementados e avaliados no contexto das escolas de formação, referências nacionais, para trabalhadores da administração pública, no Brasil e em Portugal.

Não se pode ignorar as semelhanças entre o aparelhamento normativo das duas nações, pois ambas as legislações definem a política, as diretrizes e o regime de desenvolvimento das formações e direcionam a coordenação dessas atividades educacionais estratégicas a entidades



(escolas) de repercussão nacional na qualificação dos trabalhadores públicos. Assim, no Brasil a coordenação da qualificação está sob a gestão da Escola Nacional de Administrações Pública – ENAP (<https://www.ena.gov.br/index.php/pt/>) e, em Portugal, compete à Direção-Geral da Qualificação dos Trabalhadores em Funções Públicas – INA (<https://www.ina.pt/index.php/sobrenos/instrumentos-gestao/quadro-sintese>).

Acredita-se que o trabalho comparativo proposto poderá ainda contribuir para o desenvolvimento da formação (educação) de trabalhadores públicos enquanto subárea temática de investigação científica, transversal a diversas áreas, tais como, psicologia e administração, mas que guarda uma estreita relação com os atuais debates na área da Educação e do desenvolvimento curricular, principalmente em relação aos referenciais de competências e suas implicações. Ademais, sob uma perspectiva mais abrangente, a comparação pode nos dar evidências quanto à existência de uma política de formação na administração pública comum entre os países.

Nesse contexto de problematização surge, a partir de questionamentos quanto ao papel dos processos educativos ofertados a esses trabalhadores, a seguinte pergunta norteadora: De que modo é organizado, implementado e avaliado o currículo das formações para trabalhadores públicos no Brasil e em Portugal?

Essa questão investigativa instiga aos seguintes objetivos:

- a) analisar como são projetadas, definidas, implementadas e avaliadas as ações educacionais das escolas pesquisadas;
- b) analisar a abordagem educacional e o processo de transformação curricular, a nível do conhecimento, que integra o currículo dos trabalhadores públicos;
- c) identificar diferenças e semelhanças entre as abordagens curriculares dos processos educativos para trabalhadores em funções públicas;
- d) identificar o que vem se tornando objeto e objetivo de ensino-aprendizagem em formações para trabalhadores da administração pública, relacionado com prevenção da violação de direitos fundamentais das pessoas e intermediação das variáveis da diversidade na resolução de conflitos;
- e) analisar quais temáticas se fazem presente em currículos desenvolvidos em processos educacionais destinados a trabalhadores públicos;
- f) analisar de que forma o tema da diversidade vem sendo abordado nos currículos prescritivos das formações para servidores no Brasil e em Portugal.

### **Metodologia**

Nessa proposta investigativa se processará uma abordagem indutiva enquanto método, fundamentada principalmente em análises qualitativas, aquelas que “vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais” (Gatti & Andre, 2008, p. 5). Para as autoras, a aplicação de métodos qualitativos em ciências da educação: “(...) trouxe grande e variada contribuição ao avanço do conhecimento em educação, permitindo melhor compreender processos escolares, de aprendizagem, de relações, processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade (...)” (Gatti & Andre, 2008, p. 9).

A escolha pela estratégia comparativa deriva da abertura para outros painéis e discussões extranacionais (Gil, 2008) outras ideias e horizontes que possam aprofundar a reflexão em torno dos desafios relativos ao desenvolvimento da temática da diversidade dos sujeitos no âmbito da formação de servidores públicos. Em síntese: “a concretização de uma ideia requer o exame das condições do campo onde se pretende a sua conversão em práticas” (Bray, Adamson & Manson, 2015, p. 21).

Em vista disso, esse estudo necessita prever a abertura para o alcance e delineamento de possíveis respostas e opta pela estratégia comparada baseando-se na: “(...) capacidade de o estudo comparado instituir-se em uma pluralidade de perspectivas, abordagens e metodologias ao mesmo tempo e indicar limites para compreensão dos fatos ou fenômenos educativos que compara, apresentando-se como um importante instrumento de conhecimento e de análise da realidade educativa (Silva, 2016, p. 213)

Através da leitura de relatórios de qualificação de servidores públicos e outros documentos governamentais, foram eleitas como *locus* investigativo as escolas de formação para administração pública reconhecidas enquanto referências nacionais de qualificação de trabalhadores públicos. Foram considerados os seguintes critérios: ser referência nacional na formação de funcionários públicos; atuar enquanto escola/instituição formadora de dirigentes ou administradores públicos; declarar envolvimento institucional com o processo de elaboração, efetivação, avaliação, avanço de políticas públicas direcionadas a efetivação dos direitos e melhoria na prestação de serviços públicos aos cidadãos; ter reconhecimento de documentos

governamentais oficiais; ter abrangência nacional em relação à proposição de formações direcionadas a servidores e funcionários públicos.

No contexto brasileiro, a instituição educativa alvo desse estudo é a Escola Nacional de Administração Pública (ENAP) e tem por missão “ desenvolver competências de servidores públicos para aumentar a capacidade de governo na gestão das políticas públicas os dirigentes e potenciais dirigentes do governo federal” (ENAP, 2018, s/p). No contexto português, identifica-se a Direção Geral da Qualificação dos Trabalhadores em Funções Públicas (INA). Integrado no Ministério das Finanças, tem como missão: “(...) promover o desenvolvimento, a qualificação e a mobilidade dos trabalhadores em funções públicas, através da gestão de competências e da avaliação de necessidades de pessoal face à missão, objetivos e atividades dos serviços públicos e gestão de carreiras (...)” (INA, 2018, s/p.).

Assumindo-se que as decisões curriculares se localizam em contextos e níveis (macro, meso e micro), pode relacionar-se cada etapa da investigação com os objetivos propostos para a mesma. Relaciona-se com isso as etapas de análise propostas por essa investigação e as técnicas que serão aplicadas em cada etapa, conforme figura 2:



Figura 2 – Esquema da investigação

Esse caminho metodológico é próprio de uma investigação qualitativa, num estudo exploratório e comparativo. Como técnicas de recolha de dados serão realizadas a análise bibliográfica e documental, observação e inquérito por entrevistas. As etapas correspondem a três diferentes estudos:

## O currículo e a avaliação da formação contínua na administração pública

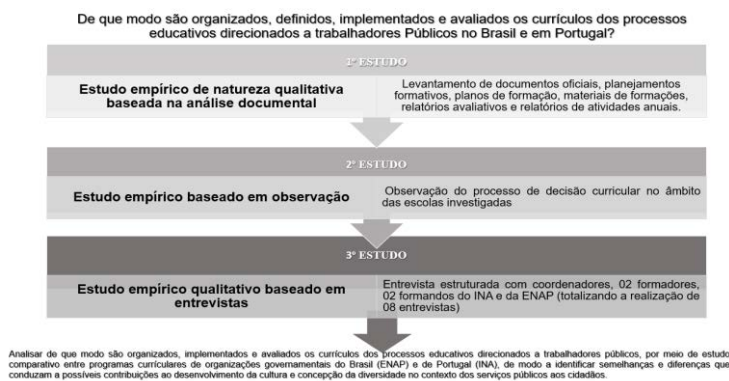


Figura 3 – Estudos da investigação

Quanto aos procedimentos de análise dos dados obtidos, elege-se a técnica de análise de conteúdo, concordando com Richardson (2012, p. 222) que considera que: “(...) o estudo dos símbolos e das características de comunicação é básico para compreender o homem, sua história, seu pensamento, sua arte e suas instituições”. Nesse sentido, os dados das entrevistas serão analisados através da análise de conteúdo, a partir das questões que comporão a própria entrevista semiestruturada. Trata-se de uma técnica de tratamento de dados que objetiva a interpretação do material qualitativo, por meio da descrição organizada, objetiva e sistemática das mensagens coletadas durante as entrevistas com os participantes.

### Referências

- André, M., & Gatti, B. A. (2008). Métodos Qualitativos de Pesquisa em Educação no Brasil: origens e evolução. Recuperado em 12 abril, 2018, de <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:KFhKDQrPF5cJ:https://www.uuffs.edu.br/pastas-ocultas/bd/pro-reitoria-de-pesquisa-e-pos-graduacao/repositorio-de-arquivos/arquivos-mdo-programa-de-formacao/modulo-vii-pesquisa-qualitativa-parte-ii/%40%40download/file+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>
- Bray, M., Adamson, B., & Manson, M. (Orgs.). (2015). *Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos*. Brasília: Liber Livro.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1988). Recuperado em 11 abril, 2018, de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)
- Constituição da República Portuguesa (1976). Recuperado em 11 abril, 2018, de <http://www.parlamento.pt/Legislacao/paginas/constituicaoorepublicaportuguesa.aspx>
- Escola Nacional de Administração Pública (ENAP). (2015). Canadá compartilha com Brasil casos de implementação de políticas de diversidade. Recuperado em 31 março, 2018, de

- [http://www.ena.gov.br/web/pt-br/noticias/-/asset\\_publisher/LviHFVBrASPU/content/canada-compartilha-com-brasil-casos-de-implementacao-de-politicas-de-diversidade/10191?sessionId=CE78955C2A9A6D69777DB7EAB737F238](http://www.ena.gov.br/web/pt-br/noticias/-/asset_publisher/LviHFVBrASPU/content/canada-compartilha-com-brasil-casos-de-implementacao-de-politicas-de-diversidade/10191?sessionId=CE78955C2A9A6D69777DB7EAB737F238)
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e Técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas. Recuperado em 11 abril, 2018, de <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>
- INA. (2018). Recuperado em 31 março, 2018, de <https://www.ina.pt/>
- Junqueira, R. D. (Org.). (2009). *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO. Recuperado em 11 abril, 2018, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001871/187191por.pdf>
- Madureira, C. (2005). *A formação profissional contínua no novo contexto da administração pública: possibilidades e limitações*. Rio de Janeiro, RJ: RAP.
- Montagner, P. (2010). *Diversidade e capacitação em escolas de governo: mesa-redonda de pesquisa-ação*. Brasília, DF: ENAP.
- Pacheco, J. A. (2014). *Educação, formação e conhecimento*. Coleção Educação e Formação. Porto: Porto editora.
- Pacheco, J. A. (2016). *Para a noção de transformação curricular*. Consultado em 11 abril, 2018, de <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/3510>
- Richardson, J. R. (2012). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. (3a ed.). São Paulo: Editora Atlas.
- Shuchter, T. M., & Carvalho, J. M. (2018). *Problematizando os conceitos de diversidade e identidade: os documentos da Secadi e as implicações para o currículo*. Recuperado em 11 abril, 2018, de <http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.v9i3.31690>
- Silva, F. (2016). Estudos comparados como método de pesquisa: a escrita de uma história curricular por documentos curriculares. *Rev. Bras. Educ.*, 21(64). Recuperado em 11 abril, 2018, de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782016000100209&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782016000100209&lng=pt&tlng=pt)



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Porquê, para quê, como, um projeto educacional/pedagógico para as crianças em  
idade pré-escolar?

Why, for what, how, an educational / educational project for pre-school  
children?

\*Ana Paula Couceiro Figueira, <https://orcid.org/0000-0001-5998-3046>

\*Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal

\*\* Célia Ribeiro, <https://orcid.org/0000-0002-1000-6890>

\*\* Universidade Católica Portuguesa, pólo de Viseu

\*\*\*Sofia Campos, <https://orcid.org/0000-0002-4696-3537>

\*\*\*Escola superior de saúde. Instituto politécnico de Viseu

Nota dos autores

Apcouceiro@fpce.uc.pt

### Resumo

Com o presente artigo pretende dar-se conta da concetualização de projeto, educativo/pedagógico, enfocando-se a necessidade de equacionar os seus fundamentos ou ideologias, as suas finalidades e os seus objetivos, bem como todos os restantes componentes instrumentais. Grosso modo, tenta operacionalizar-se e exemplificar-se as suas grandes questões: o quê, porquê, para quê e o como. E, embora se apresente, a título de exemplo, uma proposta ao nível do jardim-de-infância, a arquitetura sugerida é passível de extensões a outros, ou a todos, contextos e situações educativas.

*Palavras-chave:* Projeto, Plano, Programa, Componentes, Áreas de Potenciação do Desenvolvimento ou Taxonomias.

### Abstract

The present article intends to realize the design, educational / pedagogical, focusing on the need to equate its foundations or ideologies, its purposes and its objectives, as well as all other instrumental components. Roughly, it attempts to operationalize and exemplify its great questions: what, why, for what and how. And while an example is proposed as a kindergarten, the suggested architecture is amenable to extension to others, or to all, contexts and educational situations.

*Keywords:* Project, Plan, Program, Components, Areas of Potentiation of Development or Taxonomies.

## PROJETO PEDAGÓGICO/EDUCACIONAL

Hoje, a comunidade percebe a necessidade da educação pré-escolar para o desenvolvimento das próprias crianças.

De facto, por razões de vária ordem, hoje, não se discute já a necessidade da educação das crianças mais pequenas. Não, apenas, uma educação informal, mas, igualmente, uma educação mais formal, institucionalizada. Uma educação que preconiza não só objetivos de cariz assistencial e social, mas, e, talvez, fundamentalmente, finalidades pedagógicas, desenvolvimentistas. A participação em estruturas pré-escolares de elevada qualidade diminui a incidência de insucesso escolar. Dado que o insucesso escolar acarreta consigo consequências dramáticas ao nível do indivíduo e da sociedade, torna-se urgente que os serviços pré-escolares se expandam de tal modo a que todas as crianças na Comunidade Europeia neles possam participar (Bairrão & Tietze, 1995, p. 73). Igualmente, consensualmente aceite é a ideia da educação enquanto meio potencializador do desenvolvimento global e harmonioso do sujeito. Sem descurar ou menosprezar os aspetos mais protecionistas ou assistenciais, sociais estritos, se quisermos, a Educação, atualmente, deve perpassar, focalizando, os aspetos cognitivos, metacognitivos, linguísticos, psicomotores, afetivos, motivacionais, relacionais. É, em rigor, deste modo, que se deve traduzir e expressar o todo do indivíduo, independentemente da faixa etária em que se encontra. Hoje já se considera o desenvolvimento psicológico como objetivo e resultado da história das pessoas, nomeadamente dos processos educativos sistemáticos em que se envolverem. Se a conceção naturalista há já um certo tempo deu lugar à que acentuava a influência das experiências de vida, só mais recentemente é que se começou a prestar atenção ao papel do processo educativo intencional e sistemático no desenvolvimento dos sujeitos (Campos, 1990, p. VI). Todavia, como sabemos, o desenvolvimento é progressivo, cumulativo, associativo, integrador, processando-se de forma mais ou menos sequenciado. Talvez, por isso, se designe, mesmo, por desenvolvimento. Tem carácter dinâmico. É uma escalada, que se inicia na gestação e só termina com a morte. Sendo assim, embora em termos gerais se devam, então, preconizar estes aspetos ou objetivos para todos os níveis etários, tratando-se de grandes categorias, carecem ser operacionalizadas ou ramificadas e hierarquizadas, por forma a encontrarem-se especificidades para cada grupo de idade. Isto é, se genericamente podemos estabelecer as mesmas tipologias de metas ou finalidades para todos os indivíduos, se pretendermos intervir, de molde a potenciar o desenvolvimento individual, há que especificar, pormenorizando. Neste sentido, obviamente que um projeto educativo para crianças pequenas não



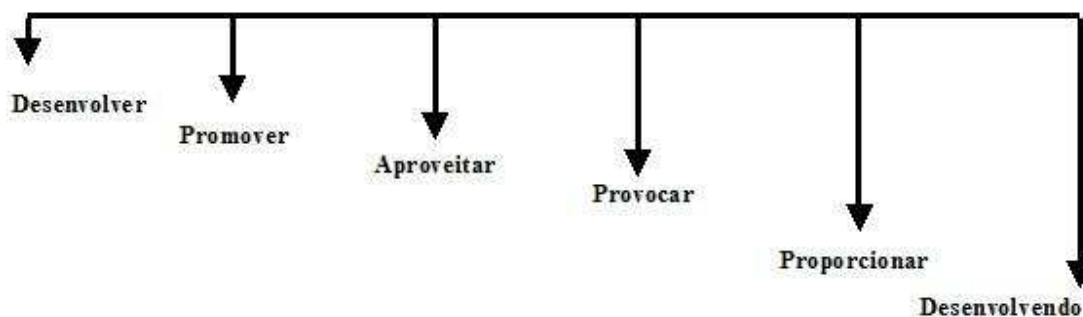
se confunde, nem se pode aproximar, de um projeto educativo para crianças em idade escolar, seja essa escolaridade a básica, secundária ou superior. Se em termos globais e gerais sim, não nos seus objetivos específicos de desenvolvimento. De facto, «Falar de projeto em educação significa falar de intenções e de adequação, podendo definir-se como "a exposição, adaptação e desenvolvimento dos objetivos e das experiências educativas que se pretendem a um nível, etapa, ciclo ou área de ensino ou educação concreta. Neste sentido, pode falar-se de Projeto Educativo quando nos referimos às intenções, objetivos, formas e experiências que uma comunidade educativa entende que deve prosseguir e proporcionar numa situação sociocultural determinada. O Projeto Curricular refere-se ao conjunto de experiências educativas que se propõem, porque apropriadas ou adequadas, a um nível, etapa, ou ciclo, ou a uma área.» (Vidal, Cárave & Florencio, 1991, p. 120). Especificando, os componentes de um projeto são, fundamentalmente: os objetivos e as atividades de aprendizagem. Operacionalizando, um projeto pressupõe referência a:

- \* atividades a proporcionar às crianças individualmente, em pequenos grupos ou em grande grupo,
- \* tipologias de atividades: iniciadas pelo educador, iniciadas pelas crianças,
- \* sequência temporal da atividades,
- \* quantidade e variedade de atividades e situações a proporcionar,
- \* variedade e tipos de materiais.(cf. Gaspar, 1990).

Um projeto, denunciando determinadas orientações, é um ponto de apoio para a prática pedagógico-educativa. É um conjunto de princípios, objetivos e estratégias, orientador das decisões práticas do educador. O educador não é o aplicador de um programa pré-estabelecido, antes, o construtor, um gestor de um projeto, elaborado e fundamentado, por si, a partir dos seus princípios orientadores articulados com os resultados da observação das situações reais. O educador deve construir esse Projeto com a equipa pedagógica, escutando os saberes das crianças e suas famílias, os desejos da comunidade e, também, a solicitações dos outros níveis educativos. (ME, 1997). Todavia, muito embora seja o desenvolvimento global e harmonioso a grande máxima, naturalmente que as prioridades derivam, ou podem depender, da orientação filosófica e psicológica subjacente. Daí a existência de instituições educativas que valorizem mais uns aspetos que outros, embora, por princípio, não negando a necessidade de todos eles. Ao analisarmos o percurso da educação pré-escolar, facilmente nos apercebemos que as ideologias e as orientações subjacentes sofreram evolução, decorrente, em larga medida, das leituras filosóficas, psicológicas

## PROJETO PEDAGÓGICO/EDUCACIONAL

e pedagógicas do ser humano. Visões essas que poderão ser conotadas, grosso modo, de racionalistas, maturacionistas, positivistas ou, ainda, cognitivistas e construtivistas, podendo variar em função do Estado, da instituição, ou, somente, do educador. Ou seja, os projetos das instituições, os objetivos que orientam a ação dos educadores, têm, sempre, de forma explícita ou implícita, global ou individualizada, uma representação, mais ou menos, específica do Homem. Naturalmente, as instituições vocacionadas para dar resposta a crianças pequenas não são marginais a este processo, e, à imagem de todas as outras, idealizada a criança, atuam e gerem toda a sua dinâmica em função dessas concepções. As práticas, as ações, enquanto espelho e reflexo das perspectivas filosóficas e psicológicas. Contudo, hoje, a comunidade científica e a prática aceita um ecletismo consciente, uma prática aglutinadora das diversas orientações ou modelos curriculares, valorizando-se todos os aspetos do desenvolvimento (cognitivo, linguístico, emocional, afetivo, relacional e social, psicomotor, artístico, criativo), permitindo às crianças vivências e experiências dinâmicas e ativas, partilhadas em ambientes alegres e estimulantes, conducentes a um desenvolvimento pleno, antecipatório de sucesso escolar. Neste sentido, então, para que todo o desenvolvimento se possa efetivar, as instituições deverão fundamentar a sua ação. Saber o que fazem e porque o fazem. Daqui resultando, naturalmente, um projeto educativo, pedagógico. Delineadas as metas e os objetivos a atingir, pensadas as estratégias, as tarefas e as atividades de concretização, há que as adequar às crianças a quem se dirige, reestruturando, sempre que julgado necessário. Um projeto é um esboço fundamentado. Não é por definição, nem deve ser, um instrumento estático, a implementar sem limites, antes, dinâmico, articulado e ajustado às necessidades e capacidades dos seus utentes, dos seus intervenientes. Deve ser um meio orientador dos educadores, elaborado e partilhado com os pais, aberto a sugestões, mesmo, da comunidade. Assim, situando-nos numa perspectiva de desenvolvimento plural, deve o educador



*\* conhecer a criança, saber que são diferentes,*

*\* compreendê-la, aceitá-la, ajudá-la a fazer progressos,*

*\* organizar espaços que permitam à criança utilizá-los, consoante os seus interesses e as suas necessidades,*

*\* organizar grupos de crianças que promovam, na criança, o espírito de interajuda, de comunicação,*

*\* colocar as crianças em contacto com a vida, proporcionando saídas, passeios ou trazendo outras pessoas à instituição,*

*\* criar um bom ambiente na instituição: alegria, segurança, boas relações interpessoais,*

*\* estabelecer ligações entre instituição-pais-comunidade: "A instituição não pode ser uma ilha isolada,"*

*\* viver projetos, aproveitando todas as situações para auxiliar a criança a realizar aprendizagens, mas, sempre, de acordo com o seu desenvolvimento,*

*\* criar, nas crianças, o gosto por aprender, partilhar,*

*\* não fazer por ela. Antes, ajudá-la a fazer, encorajá-la, incentivá-la,*

*\* baixar-se ao nível dela, para a compreender, mas não comportar-se como ela,*

*\* reforçar, elogiar, incentivar: sempre e imediatamente,*

*\* punir, de acordo com as regras estabelecidas, de forma sistemática e imediata,*

*\* criar regras (com os outros educadores e com as crianças): assegurar o seu cumprimento,*

*\* não entrar em contradição com os outros educadores: nas regras, nos reforços, nas punições. Deve existir sintonia e harmonia,*

*\* dividir tarefas, previamente, com os restantes educadores, para não haver conflitos, mal-entendidos, mau ambiente. Isto implica diálogo constante e preparação das tarefas. Não deve existir sobreposição das tarefas, antes divisão,*

*\* ajudar a criar um meio e uma atmosfera favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento,*

*\* fornecer o material, sugerir atividades e avaliar o desenvolvimento,*

*\* responder às crianças, em função do tipo de conhecimentos implicados nas tarefas,*

*\* ajudar a criança a desenvolver as suas ideias,*

*\* pensar antes de "criticar" e de "corrigir" (os trabalhos das crianças),*

*\* ajudar as crianças a fazer opções e a tomar decisões,*

*\* ajudar as crianças a resolverem os seus próprios problemas, incentivar a autonomia e a responsabilidade.*

## PROJETO PEDAGÓGICO/EDUCACIONAL

O desenvolvimento das crianças será tanto maior e mais efetivo, quanto maior for a articulação de esforços, de todos os educadores.

Todos são responsáveis, mas cada um deve saber o papel que lhe cabe.

Numa lógica e atitude interativa, sistémica, ecológica, preconiza-se o desenvolvimento da criança, estabelecendo relações com todo o contexto que a rodeia. Contexto mais próximo, como a família, com outras crianças, quer da instituição, quer outras com quem convive, com o pessoal da instituição, etc., quer contexto mais alargado.

Neste sentido, e, ainda, numa perspectiva multi e intercultural, de troca, de partilha, como se impõe, dado o contexto de atualização hipotética deste projeto, sem perda de identidade e individualidade, indiscutível, pretende-se, em termos globais o

### **Desenvolvimento cognitivo,**

**linguístico**

**emocional,**

**afectivo,**

**relacional e social,**

**psicomotor,**

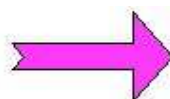
**artístico,**

**criativo**

sendo que, em termos **específicos e operacionais**, deve enfatizar-se

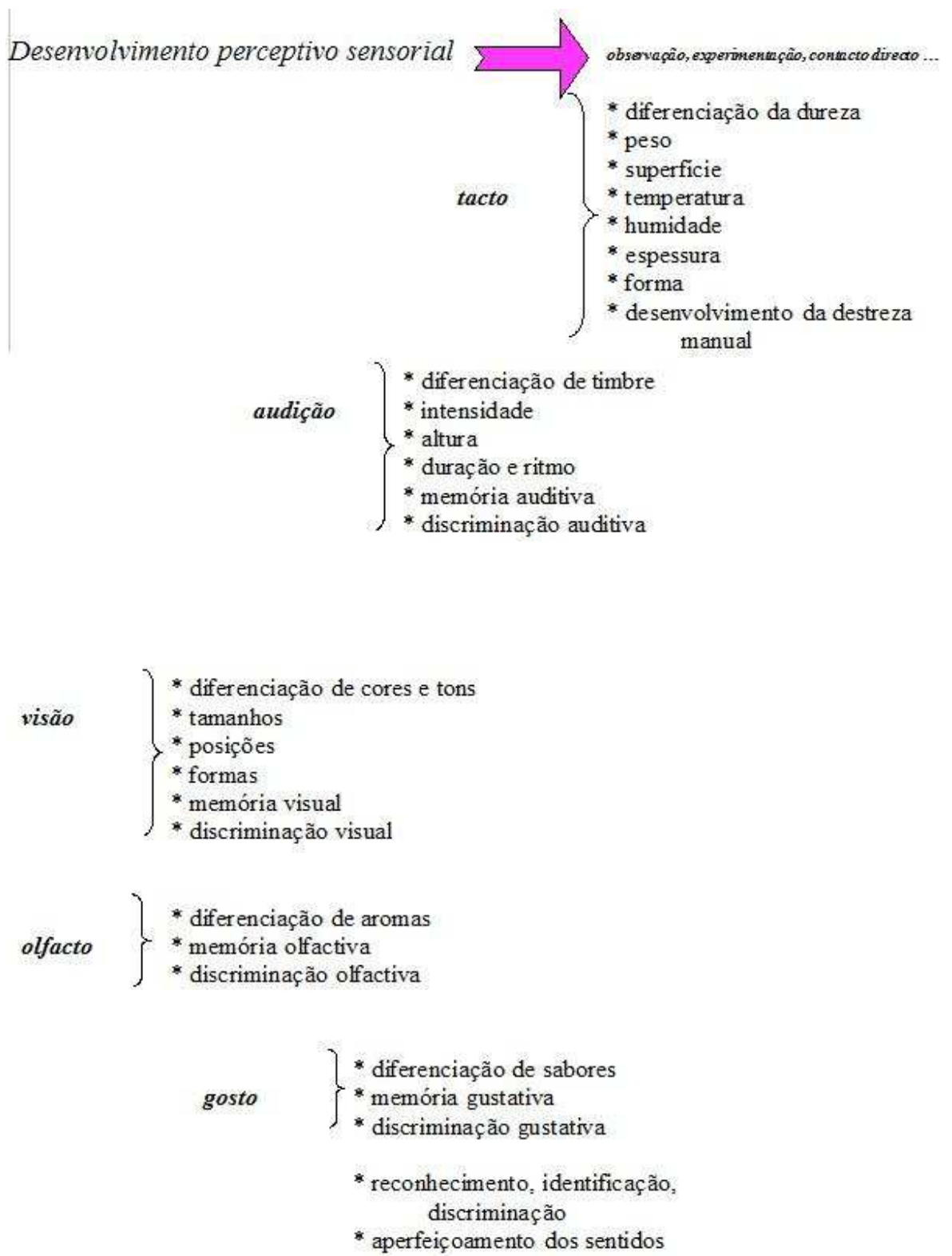


*Desenvolvimento socioafectivo*



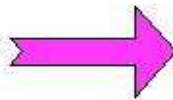
*Levar as crianças a (ã) ... tomar*

- \* consciência dos objectos
- \* consciência de si
- \* consciência do outro
- \* consciência do grupo
- \* cooperar
- \* socialização
- \* interajuda/responsabilidade
- \* partilha
- \* interiorização de regras (hábitos)
- \* desinibição
- \* autonomia
- \* segurança/equilíbrio emocional
- \* adaptação
- \* alegria



## PROJETO PEDAGÓGICO/EDUCACIONAL

### *Desenvolvimento estético*



*Levar as crianças a (ã) ...*

- \* observação
- \* expressão corporal
- \* estimular o sentido de comunicação estética, pela:
  - \* palavra
  - \* música
  - \* plástica
  - \* drama

### *Desenvolvimento cognitivo/intelectual*



- \* linguístico
- \* cognitivo – levar a criança a procurar explicações e a verificá-las
- \* observação
- \* exploração
- \* verificação
- \* iniciativa, curiosidade
- \* simbologia, triagens e seriações
- \* imaginação/criatividade
- \* raciocínio
- \* memória
- \* atenção
- \* interesse
- \* noções culturais
- \* desenvolvimento do pensamento lógico: simbolização, classificação, estruturação espacio-temporal

### *Desenvolvimento linguístico*



- \* audição
- \* aquisição de vocabulário
- \* dicção
- \* aperfeiçoamento da linguagem
- \* estruturação de frases
- \* noções culturais
- \* criatividade/imaginação
- \* expressão verbal, gestual e facial
- \* diálogo
- \* memória: auditiva e visual
- \* desinibição
- \* alegria
- \* comunicação: estimular a comunicação espontânea, a imaginação, a improvisação
- \* estruturação espacio-temporal

Mas, para a prossecução deste projeto, há, ainda, que estar atento a quem são as minhas crianças, que interesses manifestam, que grau de desenvolvimento apresentam.

Propondo atividades, tarefas, estratégias, sugestivas, com materiais adequados: canções, histórias, lengalengas, conversas e diálogos, fantoches, danças, dramatizações e teatros, vivência de festas representativas: aniversários, Natal, Páscoa, Carnaval, Magusto, ... (em função das diversidades culturais), visitas e passeios, recorte, desenho, pintura e digitinta, modelagem, jogos vários: simbólico, puzzles, de movimento, de computador, a partir de uma calendarização específica, por etapas, com prioridades, mas com alguma rotina, no dia-a-dia: momento de chegada e receção, momento de higiene, momento de atividades lúdicas (individuais e/ou em grupo; mais ou menos orientadas), momento de higiene, momento de refeição, momento de higiene, momento de repouso e do sono, momento de higiene, momento de atividades lúdicas (individuais e/ou em grupo), momento de preparação para a saída.

Somos de referir, assim, ao tentar tecer umas breves notas de fechamento, que, caso se cumpram tais quesitos, a probabilidade de crescimento, em todos os sentidos, é pluridimensional, holística.

### Referências

- Bairrão, J., & Tietze, W. (1995). *A educação pré-escolar na União Europeia*. Lisboa: IIE, Coleção Ciências da Educação.
- Campos, B. P. (Director). (1990). *Projecto Alcácer*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação, Textos de Educação.
- Evans, E. (1982). Curriculum models and early childhood education. In B. Spodek (Ed.), *Handbook of research in early childhood education* (pp. 107-134). New York: The Free Press.
- Ferreira Gomes, J. (1977). *A educação infantil em Portugal*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Gaspar, M. F. (1990). *Modelos curriculares em educação pré-escolar: Estudo das escolhas dos educadores*. Dissertação de Mestrado não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Gaspar, M. F. (1991). Implicações da teoria socio-maturacionista ou psicodinâmica no processo de desenvolvimento de um currículo em educação pré-escolar. *Psychologica*, 5, 91-101.
- Gaspar, M. F. (1991a). Os modelos curriculares behavioristas ou comportamentalistas em educação pré-escolar. *Psychologica*, 6, 91-104.
- Gaspar, M. F. (1998). (Re)conciliar o (irre)conciliável? As orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar e a teoria de Vygotsky. In Núcleo de Análise e Intervenção Educacional da F.P.C.E.U.C. (Ed.), *Ensaio em homenagem a Joaquim Ferreira Gomes* (pp. 349-357). Coimbra: Livraria Minerva.
- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. (1984). *A criança em acção* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ministério da Educação (Ed.). (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: ME, Departamento da educação básica, Núcleo de educação pré-escolar.

## PROJETO PEDAGÓGICO/EDUCACIONAL

- Raposo, N. V. (1980). Implicações pedagógicas da teoria de Jean Piaget. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 14, 116-155.
- Raposo, N. V. (1983). *Estudos de Psicopedagogia* (1ª ed.). Coimbra: Coimbra Editora, Lda.
- Raposo, N. V. (1995). *Estudos de Psicopedagogia* (2ª ed.). Coimbra: Coimbra Editora, Lda.
- Vidal, J. G., Cárave, G., & Florencio, M. A. (1991). *El proyecto educativo de centro. Una perspectiva curricular*. Madrid: (?).





# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (A  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

## Simposio

Prestação do Serviço Educativo nas Escolas Portuguesas: Da avaliação  
institucional às conceções e práticas dos atores educativos

Conceções e práticas de supervisão pedagógica

Conceptions and practices of pedagogical supervision

Margarida Amaral\*, Piedade Vaz-Rebelo\*\*, Graça Bidarra\*\*, Carlos Barreira\*\*,  
Lisete Mónico\*\*, Valentim Alferes\*\*

\*AE de Seia, \*\*FPCEUC

Nota de los autores

Margarida Amaral, Rua Dr. Abel Mota Veiga G15, 6270-433 Seia,  
mmafricano@gmail.com

## Resumen

Ancorada na problemática da avaliação da qualidade das escolas, surge a supervisão pedagógica como processo de organização e regulação, assumindo novas práticas, objectivando a melhoria da qualidade do trabalho docente e por inerência do ensino e aprendizagem. Atendendo a que o processo de supervisão enquanto objecto de representação é solidário da inserção socioprofissional dos sujeitos e produto da sua actividade simbólica, procurámos analisar as suas concepções sobre este processo e o perfil dos supervisores, bem como o modo como percebem as práticas que se desenvolvem nas escolas e o seu respetivo impacto. Com esta finalidade aplicou-se um inquérito por questionário aos professores das escolas que se destacaram no domínio da Prestação de Serviço Educativo. Os resultados mostram que o(s) modelo(s) de supervisão percebidos por professores são essencialmente não diretivos e colaborativos, embora se tenha registado uma multiplicidade de conceitos. Constatou-se também que as práticas da sua implementação são igualmente múltiplas, embora se destaquem as que ocorrem de forma indireta e informal, mesmo reconhecendo-se a sua vertente de acompanhamento, regulação, mediação e monitorização das práticas. Uma prática que integra a observação ocorre apenas de forma esporádica. Destaca-se a colaboração entre pares como facilitadora da melhoria da prática pedagógica. As práticas de supervisão pedagógica indirectas e informais são também as que emergem como tendo mais impacto, permitindo melhorar práticas e desenvolver capacidades e atitudes, através da troca de ideias, experiências e materiais, do trabalho colaborativo e da interação entre pares.

*Palavras chave:* Supervisão pedagógica, avaliação, colaboração, concepções, práticas.

## Abstract

Anchored in the quality evaluation of schools, pedagogical supervision emerges as a process of organization and regulation, assuming new practices, aiming at improving the quality of teaching work and inherent teaching and learning. of representation is solidary of the socio-professional insertion of the subjects and the product of their symbolic activity, we have tried to analyze their conceptions about this process and the profile of the supervisors, as well as the way they perceive the practices that develop in the schools and their respective impact. For this purpose a questionnaire survey was applied to the teachers of the schools that stood out in the field of Educational Service Provision. The results show that the supervisory model (s) perceived by teachers are essentially non-directive and collaborative, although a multiplicity of concepts have been registered. It is also observed that the practices of its implementation are also manifold, although those that occur in an indirect and informal way are highlighted, even though it recognizes its aspect of monitoring, regulation, mediation and monitoring of practices. A practice that integrates observation occurs only sporadically. It stands out the collaboration between pairs as facilitator of the improvement of the pedagogical practice. Indirect and informal pedagogical supervision practices are also those that emerge as having the most impact, allowing improving practices and developing skills and attitudes, through the exchange of ideas, experiences and materials, collaborative work and peer interaction.

*Keywords:* Pedagogical supervision, evaluation, collaboration, concepts, practices.

### **Método**

Com o intuito de caracterizar e alcançar o objecto de estudo da nossa investigação, começou-se pela elaboração de questões e definição de objetivos de investigação. Assim questionamo-nos sobre: - Quais as concepções dos professores relativamente à supervisão pedagógica?

Procurando dar resposta a estas questões, foi delineado o seguinte objetivo de estudo: - Conhecer as concepções que os professores têm sobre supervisão pedagógica e o perfil dos supervisores.

Recorremos ao inquérito por questionário dirigido a professores. Como afirma Tuckman (2005, p.16) “a investigação por inquérito tem um valor inegável como processo de recolha de dados (...) quando construídos adequadamente e se aplicam no quadro de uma investigação (...) podem ser utilizados como instrumentos de grande vantagem”.

De modo a concretizar da melhor forma o questionário, seguimos algumas etapas:

Subdividimos o conteúdo do questionário em cinco partes assentes em “duas grandes categorias de questões. Aquelas que se debruçam sobre factos e aquelas, ainda, que se debruçam sobre opiniões, atitudes, preferências, etc” (Freixo, 2011, p. 199).

Optámos, então, por um inquérito por questionário que incluiu a recolha de dados sociodemográficos e profissionais (I- Parte), um Inventário de Crenças sobre Supervisão (Glickman & Tamashiro, 1980), adaptado ao estudo das concepções de supervisão pedagógica (II - Parte), e escalas de perceção de práticas de supervisão, de colaboração e de impacto na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, construídas de acordo com os objetivos da investigação (III - Parte, IV- Parte, V- Parte). O objectivo a que pretendemos dar cumprimento com este trabalho, assenta na II Parte e IV Parte do Questionário.

Na Tabela 1 apresentamos a matriz do questionário na sua versão final:

Tabela 1  
Dimensões do Questionário

I Parte - Dados sociodemográficos e profissionais		
<i>Dimensões</i>		<i>Enfoque</i>
Pessoal	Sexo Idade	
Profissional	Tempo de serviço Habilitação Académica Departamento Curricular Grupo disciplinar Cargos Modalidade de profissionalização Nível de ensino que lecciona Situação profissional Experiência em observação de aulas/supervisão pedagógica	Caracterização dos professores nas dimensões consideradas
II Parte - Conceções sobre supervisão pedagógica		
<i>Dimensões</i>		<i>Enfoque</i>
Opiniões face à supervisão pedagógica		Dimensões gerais da supervisão pedagógica
	Estilo diretivo	
Conceções sobre a SP:	Estilo não diretivo Estilo colaborativo	Estilos de supervisão
III Parte - Perceções dos professores sobre as práticas de supervisão pedagógica nas escolas		
<i>Dimensões</i>		<i>Enfoque</i>
Perceções sobre as práticas supervisivas nas escolas		Incidência das práticas Modalidades das práticas Práticas de observação no âmbito da supervisão pedagógica Associação a lógicas de colaboração Relação com as lideranças
IV Parte - O estatuto/perfil do supervisor		
<i>Dimensões</i>		<i>Enfoque</i>
Opinião dos professores sobre o estatuto/perfil do supervisor		Formação especializada Lideranças intermédias Lideranças de topo Características pessoais do supervisor
V Parte - Impacto das modalidades de trabalho colaborativo entre professores no âmbito da supervisão		
<i>Dimensões</i>		<i>Enfoque</i>
Perceção do impacto das diferentes modalidades de trabalho colaborativo entre professores no âmbito da supervisão		Grau de frequência Grau de impacto

O inventário de crenças sobre supervisão (II – Parte) é constituído por 15 conjuntos de duas proposições (A e B), em que os respondentes escolhem a afirmação que está mais próxima da sua opinião, sendo que dez proposições identificam o estilo diretivo, dez identificam o estilo não

diretivo e outras dez, o estilo colaborativo (Tabela 2), tendo-se procedido ao apuramento das respostas de acordo com as instruções propostas por Glickman e Tamashiro (1980). No entanto, estudos posteriores (cf. por exemplo, Clarke & Collins, 2004) constataram algumas diferenças relativamente à estrutura proposta por Glickman e Tamashiro (1980).

Tabela 2  
Dimensões das concepções de supervisão pedagógica

DIMENSÕES	DESCRIÇÃO
Diretiva	<p>1.B - É importante para os supervisores ajudar os professores a conciliar as suas personalidades e estilos de ensino com a filosofia e a direção da escola.</p> <p>3.A - Uma forma eficaz de melhorar o desempenho do professor é formular objetivos individuais claros e criar incentivos significativos para alcançá-los.</p> <p>4.A - Se os professores forem deixados sozinhos, as melhorias ocorrem muito devagar, mas quando trabalham em conjunto num problema específico, a aprendizagem é rápida e a motivação mantém-se elevada</p> <p>6.A - O papel do supervisor durante as sessões de supervisão é tornar a interação positiva, para partilhar informações realistas e para ajudar os professores a planejar as suas próprias soluções para os problemas.</p> <p>8.A - Os professores podem sentir-se desconfortáveis e ansiosos se os objetivos em que serão avaliados não estão claramente definidos pelo supervisor.</p> <p>9.A - Todos os professores que participaram da decisão de realizar a ação deveriam comparecer na mesma.</p> <p>10.B - Vários professores percebem a necessidade de reforçar as suas capacidades na área do ensino.</p> <p>11.A - A equipa de supervisão deve definir os objetivos de uma oficina de formação uma vez que tem uma perspetiva ampla sobre as competências dos professores e as necessidades da escola.</p> <p>12.A - Definir objetivos com cada um em consonância com os objetivos da escola.</p> <p>14.B - Ajudar os professores a título individual a encontrarem os seus pontos fortes, competências e recursos para que cada um encontre a sua própria solução para o problema.</p>
Colaborativa	<p>1.A - É importante para os professores definir as suas próprias metas e objetivos de desenvolvimento profissional.</p> <p>2.B - Para serem eficazes nas suas salas de aula, os professores devem adquirir, na formação, conhecimentos e competências de utilização de estratégias e métodos de ensino com provas dadas ao longo dos anos.</p> <p>3.B - Os objetivos grupais/definidos de forma muito específica são gratificantes e úteis para alguns professores, mas são sufocantes para outros - alguns professores beneficiam com os objetivos em algumas situações, mas não em outras.</p> <p>5.B - Um supervisor, que é muito íntimo com os professores (seus pares), corre o risco de ser menos eficaz e menos respeitado do que um supervisor que mantém um certo grau de distância profissional com os supervisionados.</p> <p>7.A - Os supervisores devem permitir aos professores um elevado grau de autonomia e iniciativa dentro de limites definidos pela tutela.</p> <p>9.B - Os professores, independentemente do seu papel na realização da ação, devem ser capazes de decidir se esta é relevante para seu crescimento pessoal ou profissional e, caso contrário, não devem ser obrigados a participar.</p> <p>12.B - Tentar identificar os objetivos individuais dos professores, promovendo a sua própria melhoria.</p> <p>13.B - O professor e o supervisor decidem conjuntamente os objetivos e os métodos de observação</p> <p>14.A - Sugerir que os professores formem um grupo ad-hoc, ajudando-os a trabalharem em conjunto para resolver o problema.</p> <p>15.A - Explicar, durante uma conversa com o professor, por que razão a repreensão foi excessiva.</p>
Não-Diretiva	<p>2.A - Os professores que sentem que estão crescendo pessoalmente serão mais eficazes do que os professores que não experimentam um crescimento pessoal.</p> <p>4.B - As atividades do grupo podem ser agradáveis, mas a discussão individual e aberta com um professor sobre um problema e suas possíveis soluções leva a resultados mais sustentados.</p> <p>5.A - Um relacionamento aberto, confiante, caloroso e pessoal com os professores é o ingrediente mais importante na supervisão de professores.</p> <p>6.B - Os métodos e estratégias usados pelo supervisor numa sessão de supervisão visam o acordo dos professores sobre as necessidades de melhoria futura.</p> <p>7.B - Os supervisores devem dar instruções aos professores sobre métodos que os ajudarão a melhorar o seu ensino.</p> <p>8.B - As avaliações de professores não têm sentido se os professores não são capazes de definir, com os seus supervisores, os objetivos de avaliação.</p> <p>10.A - O supervisor percebe que vários professores têm falta de conhecimentos ou competências numa área específica, que resulta em desânimo, stress e num ensino menos eficaz.</p> <p>11.B - Os professores e a equipa de supervisão devem chegar a um consenso sobre os objetivos da formação, antes da</p>

---

realização de uma sessão de supervisão/oficina de formação.

13.A - O supervisor sugere ao professor o que pode observar, mas o professor toma a decisão final sobre os objetivos e métodos de observação.

15.B - Perguntar ao professor sobre o incidente, mas não expondo os seus juízos.

---

No sentido de aprofundar a distribuição dos estilos e dada a larga predominância da pontuação elevada em vários estilos, procedeu-se a uma recodificação adicional, de acordo com os critérios apresentados na Tabela 3.

Tabela 3  
Distribuição dos estilos de supervisão

1.	Não diretivo	8 pontos ou superior
2.	Colaborativo	8 pontos ou superior
3.	Diretivo	8 pontos ou superior
4.	Predominantemente colaborativo	7 pontos no estilo colaborativo, 4 e 4 pontos nos estilos diretivo e não directivo (7,4,4)
		7 pontos no estilo colaborativo, 5 e 3 pontos diretivo ou não directivo (7,5,3)
5.	Predominantemente não directivo	7 pontos não diretivo, 4 e 4 pontos diretivo ou colaborativo (7,4,4)
		7 pontos não diretivo 5 e 3 pontos diretivo ou colaborativo (7,5,3)
6.	Predominantemente diretivo	7 pontos diretivo, 4 e 4 pontos não diretivo ou colaborativo (7,4,4)
		7 pontos diretivo 5 e 3 pontos não diretivo ou colaborativo (7,5,3)
7.	Colaborativo-não diretivo	7, 6, 2
		6, 6, 3
		6, 7, 2
8.	Colaborativo - diretivo	7, 6, 2
		6, 6, 3
		6, 7, 2
9.	Não – diretivo	7. 7. 1
10.	Ecléticos	não há predominância

Para proceder à análise dos dados dos outros itens do questionário, estes foram introduzidos no programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*, versão Statistics 22).

Para análise das variáveis constantes dos itens do inquérito por questionário foram escolhidas as medidas de tendência central: média e moda. No caso da média, a escolha deve-se ao facto de indicar para que valor tende a resposta dos inquiridos, sendo que tende a estabilizar em torno de um valor à medida que a amostra aumenta. Optou-se também pela moda por representar a resposta mais escolhida pelos inquiridos. Na generalidade dos casos, a moda tenderá

a aproximar-se da média, sobretudo em grandes amostras. Contudo, há alguns casos específicos, em que a moda difere da média, sugerindo uma grande dispersão dos dados.

## Resultados

### Caraterização dos Inquiridos

Todos os departamentos estavam representados na nossa amostra. 70% dos participantes eram do sexo feminino e 30% do masculino. 71% apresentavam mais de vinte anos de serviço e 29% menos de vinte anos.

Relativamente ao tempo de serviço na carreira docente observou-se que apresenta um valor médio de 25,77 anos, (Tabela 4) com uma dispersão de valores de 32%, variando entre um mínimo de 0 anos e um máximo de 41 anos.

Tabela 4  
Tempo de serviço na carreira docente

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação	Mínimo	Máximo
I.3. Tempo de serviço na carreira docente	140	25,77	8,24	32%	0	41

Questionados sobre se desempenham outro cargo para além da docência, 68% da amostra desempenha cargos para além da docência. Esses cargos vão desde o de Coordenador(a) de Departamento até outro (não identificado) como se pode ver na figura seguinte:

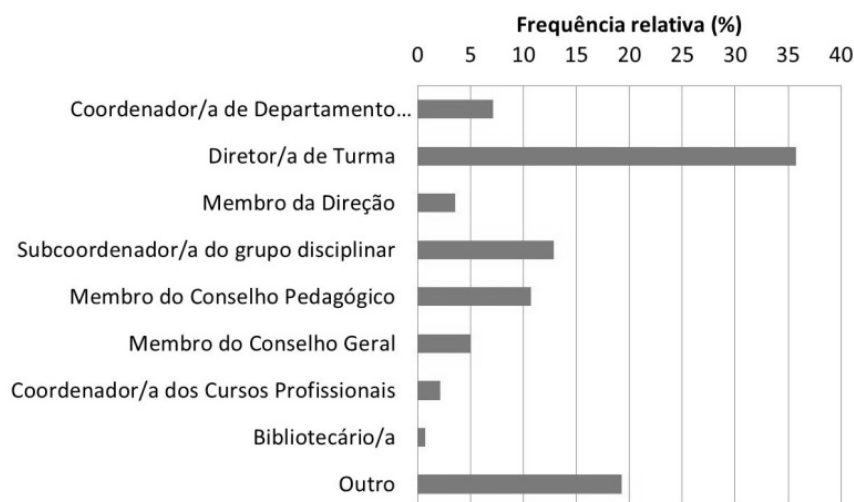


Figura 1 – Frequência relativa dos cargos exercidos para além da docência

Sobre os níveis de ensino que leccionam, os resultados apresentam-se na Figura 2.

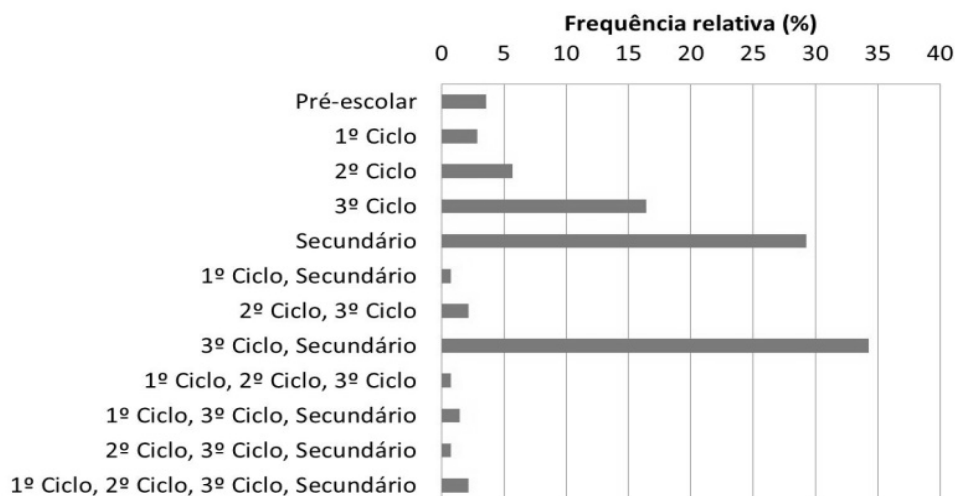


Figura 2 – Frequência relativa dos níveis de ensino que leccionam

No que respeita à situação profissional actual dos inquiridos, 87% respondem pertencerem ao Quadro de escola/ agrupamento, 6,4% pertencem ao Quadro de Zona Pedagógica, 5,7% são Contratados e 0,7% (um elemento) responde “Outra” (Tabela 5).

Tabela 5

Situação profissional actual

	Frequência	Percentagem
Quadro de escola/ agrupamento	122	87,1
QZP	9	6,4
Contratado	8	5,7
Outra	1	,7
Total	140	100,0

A Experiência em Supervisão Pedagógica (SP), como supervisores/observadores/ avaliadores, dos nossos inquiridos é apresentada na Tabela 6.

Tabela 6

Experiência em SP

	Frequência	Percentagem
Sem experiência	80	57,1
Com experiência	60	42,9
Total	140	100,0



Salienta-se, mais uma vez, que os professores intervenientes nesta investigação, detêm experiência de ensino, cerca de 43% tem experiência como supervisor /observador/avaliador e encontram-se na segunda metade da carreira docente.

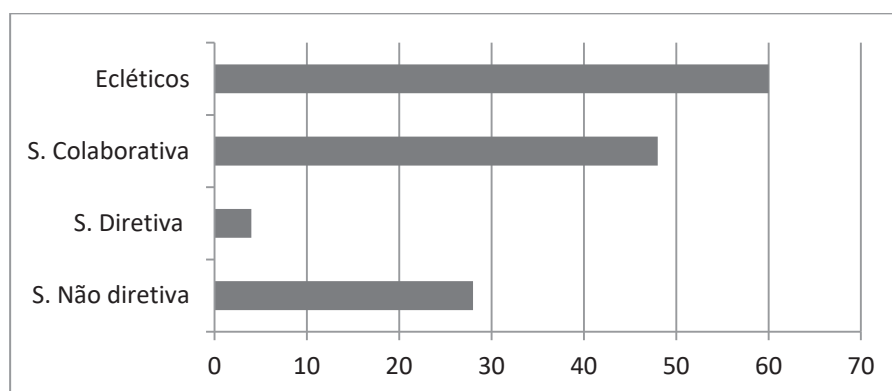
O facto de a grande maioria não responder mostra alguma resistência a expressarem-se sobre a problemática da SP, o que poderá estar relacionado com crenças e ideias (representações sociais) com que os inquiridos a evocam.

### **Concepções sobre supervisão pedagógica**

Cientes da complexidade e abrangência do conceito de supervisão pedagógica aplicámos o inventário de crenças de Glickman e Tamashiro (1980), procurando conhecer as concepções sobre supervisão dos nossos inquiridos.

Atendendo às afirmações com maior frequência ou seja, mais escolhidas pelos inquiridos, parece que a maioria dos inquiridos considera proeminente a autonomia dos professores, assim como o trabalho de equipa e, por conseguinte, a colaboração entre pares (supervisor e supervisionado).

Os resultados da distribuição das frequências, para todos estilos de supervisão, de acordo com a codificação apresentada na Tabela 3, são apresentados na figura seguinte.



*Figura 3 – Frequência de Concepções de Supervisão Pedagógica*

### Opinião dos professores sobre o estatuto/ perfil do supervisor

A Figura 4 revela a opinião dos inquiridos sobre o estatuto/perfil do supervisor.

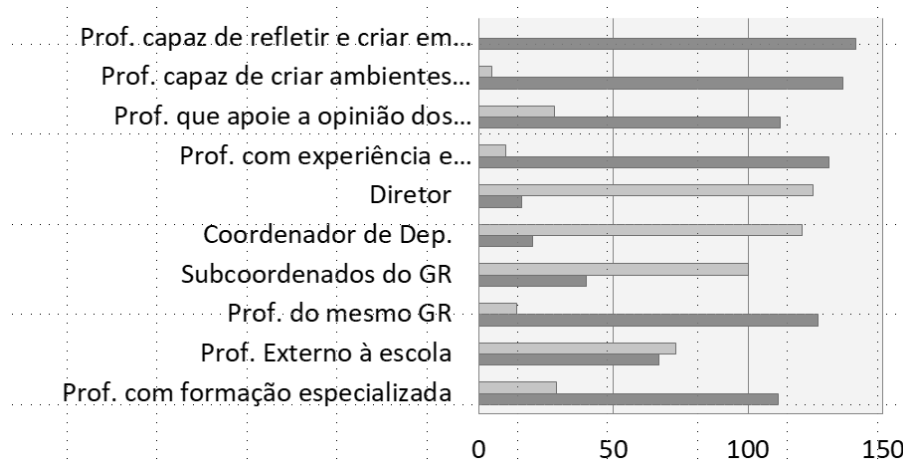


Figura 1 – Frequência da opinião dos professores sobre o estatuto/perfil do supervisor

### Discussão

Verifica-se que a maioria dos inquiridos se integra no estilo eclético. Dos três estilos considerados por Glickman, o colaborativo foi o mais escolhido e decididamente o estilo diretivo é o que apresenta menor frequência, foi apenas opção para dois dos 140 inquiridos. Podemos afirmar que a supervisão diretiva praticamente não tem expressão.

Vieira e Moreira (2011, p. 16), defendem “uma abordagem desenvolvimentalista da supervisão, onde o estilo do supervisor evolui à medida que a autonomia profissional” do supervisionado também evolui. Esta evolução parte do estilo diretivo, generalizado na formação inicial, em direção ao estilo não diretivo, que tem a preferência de quem se encontra no final da carreira (no nosso caso, dois professores com 40 anos de serviço). Como a maioria dos inquiridos se encontra a meio ou na segunda metade da sua carreira, justifica-se a alta percentagem de ecléticos. Por outro lado, a importância dada ao trabalho em conjunto, em equipa, em colaboração, abre caminho ao tipo colaborativo, pelo que os resultados apontam para a supervisão pedagógica ser plural, com predomínio de forma ligeira da supervisão colaborativa.

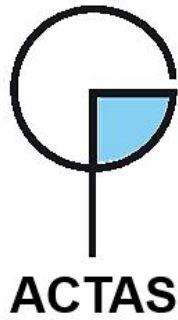
O perfil atribuído ao supervisor aponta para um professor com experiência, formação científica, formação especializada na área, capaz de desencadear a reflexão e o diálogo,

afastando-se de um perfil burocrático, ligado ao exercício de cargos. Comprova-se a rejeição de um estilo mais diretivo, dando maior ênfase a um estilo que promova o acompanhamento, a criação de um bom ambiente de trabalho, espírito de equipa e entajuda entre pares.

Da leitura global dos resultados encontrados podemos dizer que a acção do supervisor se assemelha a uma liderança partilhada através de *empowerment*. É evidente a tendência para o estilo colaborativo ao que podemos ligar um estilo de liderança participativo, partilhado e democrático.

### Referências

- Clarke, A., & Collins, J. (2004). Glickman's supervisory belief inventory: a cautionary note. *Journal of Curriculum and Supervision*, 20 (1), 76-87
- Freixo, M. J. V. (2011). *Metodologia Científica: Fundamentos, Métodos e Técnicas*. (3.<sup>a</sup> ed). Lisboa: Instituto Piaget.
- Glickman, C. D., & Tamashiro, R. T. (1980). Models of Supervision: Determining One's Beliefs Regarding Teacher Supervision. *NASSP Bulletin*, 64(440), 74-81.
- Tuckman, B. W. (2005). *Manual de Investigação em Educação – Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação*. (A. Rodrigues-Lopes, Trad., 3.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: CCAP, Ministério da Educação.



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Supervisão pedagógica e observação de classes em contexto escolar

Pedagogical supervision and observation of classes in a school context

Luiz Cláudio Queiroga (0000-0002-1021-3443)\*, Carlos Barreira (0000-0001-6137-2842)\*\*

\* Membro integrado do CEIS 20 - Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX - Universidade de Coimbra, Portugal, \*\* Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Portugal

Nota dos autores

[claudio.queiroga@gmail.com](mailto:claudio.queiroga@gmail.com), [cabarreira@fpce.uc](mailto:cabarreira@fpce.uc)

### Resumo

A supervisão pedagógica orientada pela observação de aulas entre pares é uma prática que em Portugal começa cada vez mais a ser implementada nas escolas e no seio do corpo docente devido aos efeitos positivos que pode desencadear no desenvolvimento profissional docente e organizacional da escola. O trabalho tem por objetivo essencial conhecer a opinião dos professores no que concerne ao impacto da supervisão pedagógica e observação de aulas no desenvolvimento profissional e organizacional. Foi aplicado um questionário construído para o efeito, denominado, "SPOA" - Questionário sobre Supervisão Pedagógica e Observação de Aulas em Contexto Escolar, ao qual responderam 95 professores que lecionavam em escolas públicas da região centro. Os resultados preliminares indicam que os professores entendem que a supervisão pedagógica e a observação de aulas, ainda, não têm impacto no desenvolvimento profissional e organizacional, no entanto consideram que a sua implementação pode fomentar a reflexão e melhoria das práticas letivas e educativas.

*Palavras-chave:* supervisão pedagógica, observação de aulas, desenvolvimento profissional, desenvolvimento organizacional.

### Abstract

Pedagogical supervision guided by the peer observation is a practice that in Portugal is increasingly beginning to be implemented in schools and within the teaching staff due to the positive effects it can have on the professional development of teachers and the school. The main objective of this work is to know the teachers' opinion regarding the impact of pedagogical supervision and class observation in professional and organizational development. A questionnaire was designed for this purpose, called "SPOA" - Questionnaire on Pedagogical Supervision and Class Observation in a School Context, which was answered by 95 teachers who taught in public schools in the central region. Preliminary results indicate that teachers understand that pedagogical supervision and class observation do not have an impact on professional and organizational development, however, they consider that their implementation can encourage reflection and improvement teaching and educational practices.

*Keywords:* pedagogical supervision, class observation, professional development, organizational development

## Introdução

A organização escolar como sistema regulador pressupõe um ambiente formativo, onde os docentes devem considerar válidos os princípios de colegialidade e colaboração, para que assim melhor possam fazer face às exigências atuais do sistema educativo. Entenda-se, então, a importância que neste contexto assumem as funções de liderança intermédia, por parte dos coordenadores de departamento, enquanto estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, que com a sua capacidade de observar e refletir sobre o trabalho desenvolvido nas escolas, possibilitem a sua constante adaptação às necessidades que continuamente se fazem sentir. Pressupõe-se, assim, a importância que neste quadro organizacional assumirá a supervisão pedagógica, repensada perante uma conceção abrangente e coletiva, numa prática dinamizadora de cultura colaborativa de trabalho entre pares, de mediação entre profissionais, de reflexão e investigação sobre as boas práticas de ensino, considerando as suas dimensões pedagógica, ética e política, tendo como fim o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, na melhoria da escola e das aprendizagens dos alunos. O conceito de supervisão pedagógica tradicionalmente esteve mais orientado para a formação inicial de professores. No entanto, uma nova perspetiva da organização escolar e um melhor entendimento da diversidade e significado das funções docentes implicam novas abordagens, que têm como consequência a ampliação daquele conceito mais para o acompanhamento e desenvolvimento da prática letiva e educativa dos professores, retirando-lhe a carga negativa que, de certa forma, lhe tem estado associada. Neste sentido, a perspetiva de supervisão em contexto real de ensino e de escola, através da observação de aulas entre pares, pode fomentar culturas colaborativas no seio da comunidade docente com forte impacto no desenvolvimento profissional e organizacional. Desta forma, o Ministério da Educação ciente da importância da supervisão pedagógica entre pares em contexto escolar no quadro formativo de professores, a partir de 2007, consagrou que a Avaliação de Desempenho Docente (ADD) fosse efetivada através de uma das possíveis estratégias elencadas por Alarcão (1996) e Vieira e Moreira (2011) que normalmente está associada à supervisão: a observação de aulas. Os professores são confrontados com a necessidade de interagirem no âmbito de uma avaliação que perspetiva a observação de aulas na dimensão científica e pedagógica, podendo esta, pela forma como for utilizada, desempenhar “um papel fundamental no processo de modificação do comportamento e da atitude do professor em formação” (Estrela, 1990, p. 60), criando “ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional” (Alarcão & Roldão, 2008, p. 54). Neste âmbito,

os resultados de uma investigação levada a cabo por Queiroga (2016) e Queiroga, Barreira e Oliveira (2019), indicam que a ADD pode assumir, se for utilizada numa perspetiva mais formativa, uma dupla orientação no desenvolvimento profissional, ao potenciar as competências pedagógicas dos docentes, mas também quando assumem o papel de avaliadores, constituindo um instrumento útil para a identificação de necessidades de formação. Perante estas valências a tutela, através da Avaliação Externa das Escolas (AEE), tem dado particular relevância a este campo de análise, estimulando o acompanhamento e supervisão das práticas letivas e educativas. Imbuídas pelo desafio, algumas escolas começaram já a implementar a observação de aulas entre pares em contexto de sala de aula. No entanto, esta conceção assente nas interações, reflexões sobre a prática docente e partilha de experiências, não está, até ao momento, a ser muito bem aceite pelos docentes. Desde logo pela relação que normalmente é estabelecida entre supervisão e ADD, estando esta mais orientada para o juízo de valor das competências profissionais e conotada com a avaliação que tende paradoxalmente para uma classificação. Por outro lado, muitos entendem que não possuem as competências necessárias para desempenharem a função de supervisor/observador. Mas, também, pelo facto de os professores preferirem isoladamente desenvolver as suas atividades em contexto de sala de aula, protegidos, longe de olhares críticos e mais expostos ao escrutínio público. De forma a apoiar a inserção da supervisão pedagógica como estratégia de regulação formativa em contexto escolar, alguns projetos começaram a ser implementados, sendo um deles desenvolvido no âmbito do consórcio entre a Universidade de Coimbra e a Universidade Aberta, intitulado “Observatório Virtual sobre Supervisão Pedagógica e Autoavaliação de Escolas”. Efetivamente, a importância da supervisão pedagógica e observação de aulas entre pares na escola, ganha semblante como uma prática reflexiva e de investigação entre docentes, que pode servir de regulação da aprendizagem e de estímulo ao desenvolvimento profissional. Neste contexto, a supervisão é fundamental no processo de formação dos professores, tendo como principal função apoiar e regular (Alarcão & Roldão, 2008), ao assumir “um papel muito importante na melhoria do desempenho docente nas diferentes atividades exercidas pelos professores, especialmente no que se refere à prática letiva” (Casanova, 2011, p. 103). Por outro lado, permite ir ao encontro de necessidades relacionadas com as práticas pedagógicas, no âmbito da formação contínua em contexto escolar e de sala de aula. A observação de aulas assume, assim, importância como uma estratégia de “construção de uma visão sobre a aula” (Vieira, 1993, p. 39),

sendo que, na opinião de Pinto (2011, p. 21), deve ser vista como “um processo fundamental de recolha de dados necessária à reflexão da prática pedagógica quotidiana, com vista ao desenvolvimento do professor e conseqüentemente ao sucesso educativo dos alunos”. Portanto, a observação de aulas pelos pares deve, acima de tudo, ser encarada numa perspectiva formativa de desenvolvimento das competências profissionais docentes, tentando, desta forma, inverter, segundo Moreira (2009), os dados que apontam para o facto de nas escolas portuguesas não se verificar, pela ainda escassa sistematicidade, os efeitos da utilização da observação de aulas como estratégia de acompanhamento da prática letiva e educativa. A inovação e experimentação de novas metodologias devem ser equacionadas num quadro regulador e partilhado, pelo que a supervisão pedagógica pode ser percecionada como uma “orientação entre pares, contribuindo para o desenvolvimento profissional do professor” (Pedras & Seabra, 2016, p. 295). Todavia, a supervisão pedagógica e observação de aulas não se cingem apenas a “uma atividade que visa o desenvolvimento e a aprendizagem dos profissionais” (Alarcão & Tavares, 2003, pp. 5, 6), tem também como função o desenvolvimento organizacional das escolas (Nolan & Hoover, 2011; Oliveira-Formosinho, 2002; Garmston, Lipton & Kaiser, 2002). Depreendemos destas ideias que a supervisão deve ser equacionada numa perspetiva de formação contínua de professores, com vista ao desenvolvimento pessoal e profissional, assumindo maior relevância quando, também, os alunos e a própria escola beneficiam do seu impacto e efeitos. A implementação da supervisão pedagógica com observação de aulas entre pares no seio da comunidade docente deve ser considerada um “instrumento de formação, inovação e mudança, situando-se na escola como organização em processo de desenvolvimento e de re/qualificação” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 5), e uma prática ao serviço da escola, que acompanha e apoia “o professor na aquisição de competências e de qualificações suplementares, que concorrerão para a melhoria dos resultados dos alunos” (Graça et al, 2011, p. 5).

## **Método**

### **Participantes**

O questionário foi aplicado a professores de vários departamentos curriculares e subcoordenações disciplinares que lecionam em diferentes agrupamentos de escolas da zona centro. A amostra inclui educadores de infância e professores do 1.º, 2.º, 3.º ciclos e secundário, num total de 95 que lecionam em escolas públicas da região centro, em que 67% são do sexo feminino e 33% do sexo masculino, dos quais 7 pertencem ao departamento curricular do Pré-Escolar, 12 ao



do 1.º Ciclo, 16 ao de Matemática e Ciências Experimentais, 13 ao de Ciências Sociais e Humanas, 8 ao de Educação Especial, 19 ao de Línguas e 20 ao de Expressões. Destes, 62% já efetuaram observação de aulas entre pares em contexto escolar, 67% não possuem formação em supervisão pedagógica e 58% não têm experiência profissional em supervisão pedagógica.

### **Instrumento**

Por forma a obter informação sobre as perceções dos professores sobre a supervisão pedagógica e observação de aulas em contexto escolar, elaboramos um inquérito por questionário, isto porque, como refere Coutinho (2011), é uma técnica com características mais abrangentes.

O instrumento foi construído para o efeito com base no “QOADD” – Questionário de Opinião sobre a Avaliação do Desempenho Docente (Queiroga, 2016) - nos referenciais teóricos, bem como na experiência vivida, enquanto supervisor e professor observado. O questionário sobre Supervisão Pedagógica e Observação de Aulas em Contexto Escolar, “SPOA”, está dividido em três partes. Na primeira pretendemos recolher os dados sociodemográficos, na segunda, que inclui 51 itens, abarca quatro categorias: *Conceções de Supervisão Pedagógica*; *Processo de Supervisão Pedagógica*; *Desenvolvimento Profissional*; e *Observação de Aulas*. Na terceira parte pretendemos saber qual o impacto da supervisão pedagógica e observação de aulas no desenvolvimento profissional e organizacional, bem como o nível de conhecimento e envolvimento dos professores no processo de supervisão pedagógica e observação de aulas. Utilizou-se uma escala de Likert de cinco pontos, *Concordo Totalmente*, *Concordo*, *Não Concordo nem Discordo*, *Discordo* e *Discordo Totalmente*, na segunda parte do questionário, enquanto na terceira parte foi utilizada uma escala de resposta com quatro níveis: *Nenhum*, *Pouco*, *Razoável*, *Muito* e *Elevado*.

### **Procedimentos**

Contactámos 9 professores, um de cada escola, da nossa confiança, para serem aplicadores. Informámo-los do âmbito e dos objetivos da investigação, tendo estes docentes demonstrado total disponibilidade em colaborar. Estipulou-se que o SPOA seria aplicado a professores de vários departamentos curriculares e subcoordenações. Alertámos para a necessidade, de antes de aplicarem o questionário, contextualizarem os participantes sobre o estudo e os procedimentos a adotar caso aceitassem colaborar. Aproveitámos para mencionar, que se possível, o questionário fosse recolhido de seguida, sendo necessário verificar também se algum item ou questão tenha

ficado por responder. Os resultados obtidos com o questionário foram analisados através do programa de tratamento estatístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 20.0. Para efetuar as análises estatísticas utilizámos técnicas de estatística descritiva, nomeadamente, médias, frequências e desvios padrão.

### **Resultados**

Vamos de seguida apresentar os resultados preliminares do questionário para conhecer a opinião dos professores acerca do impacto da supervisão pedagógica e observação de aulas no desenvolvimento profissional e organizacional. Apesar de constatar, da leitura e análise do Quadro 1 que 43,2% dos professores entendem que não há nenhum impacto da supervisão pedagógica e observação de aulas no seu desenvolvimento profissional, verifica-se, pelos dados provenientes do questionário, que para 63,2% dos participantes o processo de supervisão pedagógica deve ser utilizado numa perspetiva de ajuda ao desenvolvimento profissional docente. Com efeito, para 48,4% a vertente formativa do processo de supervisão pedagógica docente fomenta o desenvolvimento das práticas letivas dos professores, e 48,4% concordam que o *feedback* desenvolvido no âmbito do processo de supervisão contribui para melhorar o desempenho profissional. Tendo em conta estes resultados, podemos deduzir que apesar de, neste momento, o impacto da supervisão pedagógica e observação de aulas no desenvolvimento profissional não ser o desejável, os professores entendem que as envolvências processuais desencadeadas na supervisão pedagógica e observação de aulas entre pares podem regular, apoiar e ajudar formativamente os docentes, potenciando as suas competências profissionais, o que vai ao encontro das posições assumidas por Pedras e Seabra (2016) e Queiroga, Barreira e Oliveira (2019). Constata-se a importância atribuída pelos professores à supervisão entre pares em contexto escolar, pelo que a implementação desta prática, apesar da vinculação negativa associada à ADD, meramente considerada pelos professores como um instrumento de juízo de valor sobre as suas competências com fim classificativo (Queiroga, Barreira & Oliveira, 2019), começa a ser perspetivada como um meio adequado de formação contínua contextualizada de professores. Cientes de que a maioria das escolas ainda não utilizam a supervisão pedagógica ao nível da observação de aulas, por razões várias, pensamos que esta poderá vir a ser bem aceite pelos professores, com envolvência integrada, proactiva e efetiva em todo o processo, fazendo, de forma gradual, parte integrante das práticas reflexivas e de investigação dos professores, contribuindo, desta forma, para potenciar o desenvolvimento profissional.

Quadro 1- Impacto da supervisão pedagógica e observação de aulas no desenvolvimento profissional

Escala	Frequência	Percentagem
Nenhum	41	43,2%
Pouco	31	32,6%
Razoável	19	20%
Muito	4	4,2%
Elevado	0	0
Total	95	100%

Relativamente ao impacto da supervisão pedagógica e observação de aulas no desenvolvimento organizacional (cf. Quadro 2), verifica-se que 38,9% dos inquiridos entendem que atualmente a supervisão pedagógica e observação de aulas tem pouco impacto no desenvolvimento organizacional, sendo que 27,4% consideram mesmo não ter nenhum impacto. No entanto, os dados provenientes do questionário, relativamente à supervisão pedagógica e observação de aulas em contexto escolar, indicam que 56,8% dos professores concordam que a supervisão pedagógica promove o desenvolvimento organizacional da escola. Assim, “(...) a supervisão começa a ser perspectivada como formação continuada, potenciando o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional” (Queiroga, Barreira & Oliveira, 2019, p. 49).

Quadro 2- Impacto da supervisão pedagógica e observação de aulas no desenvolvimento organizacional

Escala	Frequência	Percentagem
Nenhum	26	27,4%
Pouco	37	38,9%
Razoável	24	25,3%
Muito	7	7,4%
Elevado	1	1,1%
Total	95	100%

### Discussão

Tendo em conta o objetivo traçado, podemos referir que o facto de os professores considerarem que a supervisão pedagógica e a observação de aulas não desencadeiam, ainda, impacto, quer ao nível do desenvolvimento profissional, quer ao nível do desenvolvimento organizacional, não quer dizer que não as considerem úteis e proficuas. Pelo contrário, podemos deduzir que os

professores entendem que a supervisão pedagógica e acompanhamento da prática letiva e educativa, tendo por base uma estratégia de observação de aulas entre pares, possibilita a reflexão e a melhoria das práticas pedagógicas, e conseqüentemente estimula o desenvolvimento profissional e organizacional da escola. Desta forma, entendemos que os professores estão recetivos para que nas escolas se efetivem práticas supervisivas entre pares, aceitando a sua inserção no âmbito de uma formação contextualizada e orientada para as necessidades sentidas nos contextos educativos.

### Referências

- Alarcão, I., & Roldão, M<sup>a</sup>. (2008). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Casanova, M<sup>a</sup>. (2011). *Desafios da avaliação do desempenho docente*. 8<sup>o</sup> Congresso Nacional de Administração Pública: Desafios e Soluções (pp. 97-111). Lisboa.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas. Teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina
- Estrela, A. (1990). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: INIC.
- Garmston, R., Lipton, L., & Kaiser, K. (2002). A psicologia da supervisão. In J. Oliveira-Formosinho (Org), *A supervisão na formação de professores II: Da organização à pessoa* (pp. 17-131). Porto: Porto Editora.
- Graça, A., Duarte, A., Lagartixa, C., Tching, D., Tomás, I., Almeida, J., & Santos, R. (2011). *Avaliação de desempenho docente: Um guia para a ação*. Lisboa: Lisboa Editora.
- Moreira, M<sup>a</sup>. (2009). A avaliação do desempenho docente: Perspetiva da supervisão pedagógica. In F. Vieira et al. (Orgs.), *Pedagogia para a autonomia: reconstruir a esperança na educação* (pp. 241-258). Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/10366/1/24.M.A.Moreira.pdf>.
- Nolan, J., & Hoover, L. (2011). *Teacher supervision and evaluation: Theory into practice*. USA: Jossey-Bass.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação de professores I: Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.

Simpósio - Prestação do Serviço Educativo nas Escolas Portuguesas: Supervisão pedagógica e observação de classes em contexto escolar

- Pinto, M<sup>a</sup>. (2011). Poder-se-á, através da observação de aulas, diagnosticar problemas pedagógicos e estudar estratégias da sua resolução. In M<sup>a</sup>. Pinto, M<sup>a</sup>, Lapo, A. Guedes, & P. Trindade (Orgs.), *Avaliação docente: Eu, tu e nós* (pp. 17-37). Alcochete: Alfarroba.
- Pedras, S., & Seabra, F. (2016). Supervisão e colaboração: contributos para uma relação. *Revista Transmutare*, 1( 2), 293-312. Retirado de <https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr>.
- Queiroga, L. (2016). *Avaliação do desempenho docente: Contributo da avaliação pelos pares para o desenvolvimento profissional dos professores* (Dissertação de Doutoramento). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Queiroga, L., Barreira, C., & Oliveira, A. (2019). *Supervisão pedagógica e desempenho docente – contextos colaborativos e papel dos pares para o desenvolvimento profissional*. Lisboa: Chiado Editora.
- Vieira, F., & Moreira, M<sup>a</sup>. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente. Para uma abordagem de orientação transformadora*. Cadernos CCAP-1- Ministério da Educação- Conselho científico para a avaliação de professores.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: Edições Asa.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Divergências entre avaliadores e avaliados sobre a avaliação do desempenho  
docente

Divergencies between evaluator teachers, and evaluated teachers about teaching  
performance assessment

Margarida S. Damião Serpa (0000-0002-2926-1437)\*, Susana G. Brilhante (0000-0003-1936-  
2055)\*\*

\* Universidade dos Açores/ CICS.NOVA.UAc, \*\* Docente de Matemática e Ciências Naturais -  
Escola Básica Integrada da Maia

[margarida.sd.serpa@uac.pt](mailto:margarida.sd.serpa@uac.pt)

## Resumo

A presente investigação visa destacar divergências de entendimento de questões da avaliação de desempenho docente entre avaliadores e avaliados. Discutem-se aspetos da avaliação de professores que têm a ver, no fundo, com a integração, numa mesma avaliação, de propósitos formativos com propósitos classificativos, uma conjugação complexa e nem sempre fácil de ser alcançada. Trata-se de estudo descritivo, centrado nas representações de catorze participantes, sendo seis avaliadores e oito avaliados, todos da área de Matemática e Ciências da Natureza do 2.º ciclo do ensino básico. Os dados foram recolhidos mediante entrevistas semiestruturadas e tratados por procedimentos de análise de conteúdo, tendo incidido nos registos de transcrição das mesmas. Os resultados permitem realçar que os avaliadores propendem a ver mais benefícios na avaliação do que os avaliados, embora não sejam avultados. Assim, para os avaliadores, a avaliação tem alguns aspetos positivos ao permitir certa cooperação e reflexão teoria-prática, sendo, nas aulas observadas, valorizados o dinamismo e a objetividade do docente, bem como a obtenção de melhores resultados pelos alunos. No discurso dos avaliados, a avaliação é basicamente indiferente, nem sempre permite uma reflexão propriamente produtiva e constitui controlo sobre o trabalho efetuado, sendo a utilização de materiais didáticos o aspeto que quase todos dizem ser valorizado por quem os observou, o que sugere uma visão de avaliação não propriamente destinada à ajuda nem melhoria das práticas profissionais.

*Palavras-chave:* avaliação de professores, desempenho docente, educação, escola, 2.º ciclo do ensino básico

## Abstract

This research aims to highlight if evaluators teachers, and evaluated teachers have different understanding about the benefits of teacher performance assessment. Basically, it discusses the possibility to integrate, in the same project of evaluation, formative and classifying purposes, a complex issue, and not always easy to manage. It is a qualitative and descriptive study. Fourteen Mathematics and Natural Sciences of Primary Education (K 10-12) teachers are participated in the study: six were evaluators teachers, and eight evaluated teachers. Data were collected by semi-structured interviews and analysed using content analysis procedures. The results show that the evaluators teachers see more benefits in evaluation than evaluated teachers, although they are few.

## DIVERGÊNCIAS ENTRE AVALIADORES E AVALIADOS

Thus, evaluators point out some positive view of evaluation because it promotes some collaboration and theory-practice reflection. At classes observed, evaluators highlight dynamism and objectivity of the teacher, as well the students' results like the most important issues of teaching. For the evaluated teachers, the view is different. Evaluation doesn't always allow a productive reflection and constitutes control over the work done. At classes observed, almost all evaluated teachers say that didactic materials were regarded, by evaluators, an important topic of their teaching. This second view suggests that performance assessment doesn't promote professional learning nor improve teaching practice.

*Keywords:* teacher evaluation, teacher performance, education, school, primary education



Ao abordar-se a avaliação de professores importa explorar, à partida, as suas possíveis funções pois os dispositivos e procedimentos a adotar em qualquer prática avaliativa não as podem ignorar, de modo algum, um alerta deixado, por exemplo, por Paquay (2004) ao abordar as tensões da avaliação de docentes. Aqui não se pretende fazer uma análise exaustiva dessas funções, mas apenas dar conta de duas grandes tendências, aliás recorrentemente apontadas na literatura da área. Neste sentido, a pergunta básica consiste em se saber para que vão servir os resultados da avaliação a efetuar? Que implicações terão no ensino? Isto independentemente de também se ter de equacionar o que será exigido e privilegiado nessa avaliação ao nível dos referentes, entre outros aspetos. A clarificação das funções dá sentido ao que se avalia e permite enquadrar os procedimentos a utilizar (Darling-Hammond, 1994), ajudando nas decisões a tomar sobre quem avalia, quem constrói o dispositivo de avaliação e como são asseguradas as condições da sua concretização.

Assim, diversos autores (Alves & Machado, 2010; Fernandes, 2008; Flores, 2009; Formosinho, Machado & Oliveira Formosinho, 2010; Paquay, 2004) referem, por um lado, um conjunto de funções que têm a ver com o controlo administrativo, tendencialmente burocrático, a verificação de normas prescritas, o acesso à profissão, a gestão e progressão na carreira, a atribuição de financiamentos e prémios ou a prestação de contas e, por outro, as funções de regulação do trabalho docente para a melhoria de desempenhos e do próprio profissionalismo, a identificação de fatores que possam constituir obstáculo ao bom funcionamento do sistema educativo ou a obtenção de melhores resultados pelos alunos. O primeiro grupo de funções alimenta-se basicamente da elaboração de sínteses sumárias e da classificação do avaliado, seja de forma direta, seja indireta.

De entre as funções apresentadas importa destacar a prestação de contas e o compromisso com a melhoria dos resultados escolares, pois em última instância as escolas existem para que as crianças e jovens aprendam. Note-se que a formalização da avaliação de desempenho tem vindo a tornar-se uma rotina nos mais diversos campos de atividade profissional, havendo na atualidade elevada preocupação por se determinar o impacto da ação de profissionais, programas e instituições. No entanto, determinar o impacto de um conjunto de ações não é tarefa fácil, dada a complexidade de fatores que podem interferir no evoluir das situações, incluindo os contextos em que os avaliados se encontram. Na educação, uma das formas mais simples, mas redutoras, de o fazer consiste em ter em conta na avaliação dos docentes resultados de testes dos alunos, uma situação que, para Mathis e Welner (2015), traz riscos para a profissionalização docente.

## DIVERGÊNCIAS ENTRE AVALIADORES E AVALIADOS

Segundo Darling-Hammond, Hyler e Gardner (2017), o desenvolvimento profissional implica uma aprendizagem profissional estruturada que suscita alterações nas práticas docentes no sentido de permitirem que os alunos alcancem melhores resultados. Portanto, o desenvolvimento profissional não se faz apenas de modo informal e está comprometido com a promoção contínua de bons resultados. Nestes termos, estas autoras (Darling-Hammond, Hyler & Gardner, 2017) referem uma série de características do desenvolvimento profissional, designadamente o domínio e valorização do conteúdo daquilo que se ensina, o envolvimento dos alunos em tarefas concretas e desafiadoras, a utilização adequada de diferentes estratégias de ensino e aprendizagem, a partilha de ideias e colaboração entre professores, a ajuda de especialistas, a reflexão e feedback sobre as práticas letivas e a existência de tempo suficiente para que o professor aprenda, modifique as suas práticas e faça reflexão sobre a evolução das mesmas. Daqui se deduz boa parte da estrutura de um sistema de avaliação que pretende estar centrado no desenvolvimento profissional dos professores. Outra questão será um sistema que se diz também dirigido ao desenvolvimento profissional dos professores, mas não cria espaço para que esse desenvolvimento profissional possa ocorrer, a não ser que se esteja a falar de um conceito bem diferente de desenvolvimento profissional. Face às características avançadas, a lecionação é a área central da ação do professor, pelo que faz todo o sentido que a avaliação docente também inclua a observação e ajuda ao seu desempenho em espaço de sala de aula. Quanto à articulação entre as funções destinadas à classificação dos docentes e as dirigidas ao seu desenvolvimento profissional, de modo a que ambas sejam cabalmente satisfeitas, parece haver necessidade de maior investigação sobre o assunto.

Assim, neste trabalho discutem-se aspetos da avaliação de professores a partir de um sistema de avaliação em que os professores são os avaliadores dos colegas, estando em causa, no fundo, a integração de propósitos formativos com classificativos, uma conjugação complexa e nem sempre fácil de ser alcançada, como antes comentado. Interessou ver até que ponto há divergências nas posições de avaliadores e avaliados em relação aos procedimentos que foram adotados na avaliação em que estiveram envolvidos, bem como a visão geral sobre os mesmos.

### **Método**

O presente estudo empírico é descritivo e baseia-se na análise das representações de catorze professores de Matemática e Ciências da Natureza do 2.º ciclo do ensino básico que já estiveram implicados em processos de avaliação docente. Destes professores, seis já tinham desempenhado o papel de avaliadores e os outros oito já tinham estado em situação de avaliados. Os dados foram

recolhidos mediante entrevistas semiestruturadas e tratados por procedimentos de análise de conteúdo, tendo incidido nos registos de transcrição das mesmas.

De forma a se compreender o contexto em que os discursos foram produzidos, importa clarificar que os professores avaliadores pertenciam aos Quadros de Nomeação Definitiva, apresentavam idades compreendidas entre trinta e quatro e quarenta e seis anos, três eram do sexo masculino e os outros do feminino, variando entre os onze e vinte e quatro anos o seu tempo de serviço. Os avaliados apresentavam idades compreendidas entre trinta e cinquenta e um anos, apenas um docente era do sexo masculino e o tempo de serviço variava entre quatro e vinte e cinco anos.

O sistema de avaliação experienciado pelos entrevistados consistia em observações de desempenho em sala de aula, tendo estes a oportunidade de escolher as turmas objeto dessa observação e a respetiva calendarização apenas em alguns casos. Consistia, ainda, num relatório de autoavaliação e em momentos de reflexão teórico-prática.

Sendo um estudo qualitativo, não são identificadas, em rigor, diferenças significativas entre avaliadores e avaliados. Não obstante, em termos relativos ao número de participantes deste estudo, destacam-se diferenças que evidenciem discrepâncias de posições de quatro ou mais docentes.

### Resultados

Recorde-se que neste estudo está em causa conhecer, em matéria de avaliação do desempenho docente, até que ponto as posições dos docentes avaliadores diferem das assumidas pelos colegas avaliados, embora também se pretenda conhecer a visão geral que têm do sistema de avaliação em que estão envolvidos. Num primeiro momento, interessou perceber se o sentido dado à profissão docente era coincidente ou diferia consideravelmente, tendo surgido aspetos positivos (Figura 1) e negativos (Figura 2) sobre a mesma.

Atração pela docência	Avaliadores (A)	Professores avaliados (P)
Facilidade em encontrar trabalho	A1	P2, P3, P8
Gosto por ensinar	A1, A2, A4, A5, A6	P1, P3, P4, P5, P6, P7, P8
Admitir ter perfil para a docência	A1, A3, A5	P1, P2

*Figura 1.* Aspetos que tornam a docência atrativa para avaliadores e avaliados

Tanto avaliadores como avaliados apontam, na sua maioria, as mesmas razões nas suas tomadas de posição face às motivações para a docência.

## DIVERGÊNCIAS ENTRE AVALIADORES E AVALIADOS

Desagrado pela docência	Avaliadores (A)	Professores avaliados (P)
Instabilidade profissional	A1, A3	P1, P3, P5, P7
Desvalorização da profissão	A1, A2, A3, A5, A6	P2, P3, P4, P5, P6, P7
Burocracia	A1, A4	P1, P4, P8

*Figura 2.* Aspetos que tornam a docência menos atrativa para avaliadores e avaliados

Ao referirem-se aos aspetos de desagrado com a docência, continua a observar-se semelhança de posições entre avaliadores e avaliados. Além disso, note-se que os aspetos ligados aos atrativos estão mais próximos da lecionação e que esta não é mencionada quando são comentadas situações de desagrado com a profissão.

Não deixa de ser curioso o facto de os discursos relativos à atração pela docência se terem produzido por referência ao início da profissão e os de insatisfação estarem associados a momentos que estavam a viver na altura. Tendo em conta isso, poderá concluir-se existir algum desencanto com o trabalho que realizam, mas não parece expressar-se de forma generalizada.

Já em termos propriamente avaliativos, procurou-se saber se o perfil do professor em jogo na avaliação, ou seja, aquele que os avaliadores estavam a usar, tinha a mesma leitura para avaliadores e avaliados (Figura 3).

Características do professor valorizado pelos avaliadores	Avaliadores (A)	Professores avaliados (P)
Obtém melhores resultados escolares	A1, A3, A6	
Apresenta mais evidências no relatório	A1, A2, A3, A5, A6	P2, P4, P8
Exibe materiais didáticos nas aulas observadas		P1, P2, P3, P5, P7, P8
Evidencia dinamismo e objetividade	A2, A4, A5, A6	P1, P4, P8

*Figura 3.* Características do professor mais valorizado durante a avaliação docente

Os dados realçam sobretudo que, no discurso dos avaliados, a utilização de materiais didáticos é o aspeto mais valorizado pelos avaliadores, algo que incide nos meios de ensino. No entanto, nenhum avaliador o menciona. Pode ainda observar-se a valorização dada pelos avaliadores aos resultados dos alunos, quando os avaliados não aludem aos mesmos. Estes resultados parecem mostrar alguma falta de discussão e/ou clarificação dos critérios de avaliação.

Quanto às perceções sobre as relações interpessoais havidas entre avaliador e avaliados (Figura 4), apontam para interações globalmente positivas, por ambas as partes.

Relações entre o avaliador e o avaliado	Avaliadores (A)	Professores avaliados (P)
Positiva	A1, A2, A4, A5, A6	P1, P3, P4, P5, P6, P7
Negativa		P1
Indiferente		P2, P8

*Figura 4.* Perspetivas sobre a relação interpessoal estabelecida entre avaliadores e avaliados

São resultados que refletem uma visão de relações respeitadas e minimamente colaborativas.

Na Figura 5, são apresentados os constrangimentos e/ou tensões que avaliados e avaliadores disseram ter experimentado durante o processo avaliativo.

Constrangimentos, dificuldades ou tensões	Avaliadores (A)	Professores avaliados (P)
Clima de escola	A2	P2, P3, P4, P6, P7, P8
Formação dos avaliadores	A1, A3, A5, A6	P1, P3, P4
Complexidade na gestão do processo		P2, P4
Burocracia	A2, A3, A5	P3, P5, P6, P7
Instrumentos de avaliação	A1, A4	P1, P8
Alterações do Quadro Legal	A1, A3	P1, P2, P3, P8

*Figura 5.* Opiniões sobre os constrangimentos, dificuldades ou tensões vividas no processo avaliativo

O foco das tensões mencionadas é basicamente o mesmo para avaliadores e avaliados, à exceção dos problemas criados ao nível do clima da escola que é massivamente referido pelos avaliados. Só um avaliador é que os refere. É possível que os avaliadores não se tivessem sentido diretamente afetados por esse clima negativo, mas, como veremos mais adiante, não são alheios em reconhecer a sua existência.

Relativamente à influência positiva da avaliação dos docentes no seu desenvolvimento profissional (Figura 6), não se observam diferenças relevantes entre avaliadores e avaliados e, em geral, são parcamente referenciadas.

Influência positiva no desenvolvimento profissional	Avaliadores (A)	Professores avaliados (P)
Promove o trabalho colaborativo	A1, A5, A6	P1
Fomenta a formação contínua	A1, A2, A3	P1
Promove a reflexão	A1, A3, A6	P4, P8
Melhoria da prática pedagógica	A1, A3	

*Figura 6.* Opiniões de avaliadores e avaliados sobre os benefícios da avaliação no desenvolvimento profissional

No entanto, são os avaliadores quem mais as expressam, mas não de forma massiva. Quase todos comentam algum proveito, o que só acontece com três avaliados.

Quanto aos efeitos negativos da avaliação no desenvolvimento profissional (Figura 7), a maioria de avaliadores e avaliados comenta o clima de escola.

Influência negativa no desenvolvimento profissional	Avaliadores (A)	Professores avaliados (P)
Clima de escola	A1, A3, A4, A6	P1, P2, P4, P5, P6, P7

*Figura 7.* Opiniões de avaliadores e avaliados sobre estragos causados pela avaliação no desenvolvimento profissional

Considerando estes dados associados ao item correspondente na Figura 5, verificamos que, dos 16 docentes entrevistados, apenas A5 não aludiu a efeitos negativos da avaliação de desempenho docente no clima de escola.

## DIVERGÊNCIAS ENTRE AVALIADORES E AVALIADOS

A Figura 8 documenta os aspetos que, na opinião dos entrevistados, não tiveram influência no desenvolvimento profissional.

Sem influência no desenvolvimento profissional	Avaliadores (A)	Professores avaliados (P)
Trabalho colaborativo	A2	P2, P3, P5
Formação contínua	A2	P1, P2, P3, P4
Prática pedagógica	A4, A5	P6, P7

*Figura 8.* Características do professor mais valorizado durante o processo de avaliação de desempenho

Não se observam diferenças relevantes entre avaliadores e avaliados, mas os avaliados são quem mais acentua a não promoção do seu desenvolvimento profissional a partir da avaliação docente.

Finalmente, na Figura 9, exploram-se, em termos hipotéticos, os aspetos desejáveis num sistema de avaliação do desempenho docente.

Aspetos desejáveis no sistema de avaliação	Avaliadores (A)	Professores avaliados (P)
Alteração de avaliador	A2, A4	P1, P5, P6, P7, P8
Relatório de autoavaliação sem aulas observadas		P3, P5, P6, P7
Mais aulas observadas sem relatório de autoavaliação	A1, A2, A3, A4, A5, A6	P1, P4
Periodicidade anual para todos os docentes	A3, A5, A6	P3, P5, P6, P7

*Figura 9.* Aspetos desejados por avaliadores e avaliados no sistema de avaliação

Os dados permitem perceber quais são, na opinião dos entrevistados, os dois elementos mais críticos de um sistema de avaliação de professores: a elaboração de um relatório de autoavaliação e as aulas observadas. Enquanto todos os avaliadores sugerem a existência de mais aulas observadas, mas sem relatório de autoavaliação, metade dos avaliados propõem a realização do relatório de autoavaliação, mas sem aulas observadas.

### Discussão

Em geral, os resultados deste trabalho apontam para a ideia de que, na perspetiva dos professores participantes, o sistema de avaliação de desempenho docente em que estiveram envolvidos dificilmente contribui para o desenvolvimento profissional dos avaliados, um resultado que coincide com o de outros estudos (Alves & Aguiar, 2013; Silva, 2015), sendo os avaliadores mais otimistas do que os avaliados nesta matéria.

De facto, as divergências encontradas obrigam a não se fazerem leituras lineares de um mesmo fenómeno. A diferença que evidenciou posições diametralmente opostas teve a ver com a necessidade de observação de aulas e de não realização do relatório de autoavaliação para os avaliadores, e a anuência com a realização do relatório de autoavaliação, mas não com a existência

de aulas observadas, por parte dos avaliados. Nem todos os avaliadores parecem confortáveis no seu papel, pois não há discursos que apontem para uma forte influência positiva da avaliação realizada, um dado que se coaduna com resultados de Luciano (2015) ao concluir que as maiores dificuldades que os coordenadores de departamento curricular admitem sentir estão relacionadas com a avaliação do desempenho docente, designadamente com a observação de aulas e a avaliação de pares. Estes dados permitem pensar que, para os avaliadores, a observação de apenas duas ou três aulas não constitui amostra suficiente para emitir apreciação sólida sobre o desempenho do colega observado ou, então, que necessitam de maior reflexão ou formação nesta área. Quanto ao desejo dos avaliados para que não sejam observados em situação letiva, tendo em conta que a lecionação é a área central da ação do professor, como referido anteriormente, estará sobretudo em causa o assegurar de condições para que essa observação seja proveitosa para o desenvolvimento profissional do avaliado. Relativamente à elaboração do relatório de autoavaliação, no contexto do conjunto dos resultados, parece que não deixa os avaliados tão vulneráveis quanto a observação de aulas. Já para os avaliadores a leitura do relatório constitui eventualmente uma tarefa de cariz mais burocrático, pois dizem valorizar a apresentação de evidências, mas, se estas não existem, apenas lhes resta acreditar nos relatos nele vertidos.

Quanto ao efeito negativo que ganhou maior expressão tanto para avaliadores como para avaliados, foi o clima de escola. É um resultado que se assemelha a conclusões de Alves e Aguiar (2013) que também apontam para a existência de diversos problemas no clima escolar. A par deste efeito negativo há baixo reconhecimento da promoção de trabalho colaborativo, quando este é considerado por Hargreaves (1998) como fator relevante para a troca de experiências e aprendizagens dos professores. A aceitação de que as práticas pedagógicas habituais tivessem sido alteradas também é residual, constituindo outro resultado que se harmoniza com referências de Darling-Hammond (2013) de que a maioria dos professores considera que a avaliação de que foram alvo não foi útil para as suas práticas de ensino.

Face às dificuldades e tensões já identificadas na avaliação do desempenho docente, reforça-se a ideia de ser necessário clarificar as suas funções e agir de modo articulado quando se pretende dar resposta a funções de diferente natureza. A avaliação com funções de controlo do trabalho docente não pode ignorar princípios gerais para o seu funcionamento, quando estiver em causa uma classificação: a) os avaliados têm o direito de conhecer, antes de decorrer o período de trabalho a que se reporta a avaliação, os critérios com que vão ser avaliados, tivessem participado ou não na

## DIVERGÊNCIAS ENTRE AVALIADORES E AVALIADOS

sua definição; b) os avaliados não devem ser “apanhados de surpresa” em situações avaliativas, pois o uso desta estratégia resulta de insuficiente previsão de instrumentos e de momentos de recolha de informação para fundamentar uma apreciação final; c) é aceitável que a avaliação não se prolongue no tempo quanto uma acentuadamente dirigida ao desenvolvimento profissional dos docentes; d) é preciso assegurar circunstâncias que garantam a imparcialidade, pois as decisões tomadas pelo avaliador não podem reverter em proveito próprio. Uma avaliação marcadamente dirigida ao desenvolvimento profissional dos docentes dispensa avaliadores externos para garantia de imparcialidade porque a sua lógica fundamenta-se na análise de práticas e partilha de conhecimentos e experiências para aperfeiçoamento das mesmas, bastando a imparcialidade que decorre do próprio saber e dever profissional. Neste caso, a presença de pessoas externas será relevante na qualidade de amigos críticos.

Uma avaliação de professores com elevadas preocupações com o desenvolvimento profissional dos avaliados não se realiza em quatro ou cinco dias dispersos, nem numa semana, porque os processos de mudança requerem tempo de assimilação, acompanhamento, discussão e monitorização da evolução das situações e dos resultados. Quando se aponta para que seja o professor a recolher evidências e a fazer prova das aprendizagens dos seus alunos (Darling-Hammond, 2010), está-se de certa forma a defender uma investigação constante, apurada e sistemática do próprio trabalho.

### Referências

- Alves, M. P., & Machado, E. A. (2010). Introdução. In M. P. Alves & E. A. Machado (Org.), *O pólo de excelência. Caminhos para a avaliação do desempenho docente* (pp. 9-12). Porto: Areal.
- Alves, M. P., & Aguiar, J. L. (2013). O sistema de avaliação de desempenho docente: tensões e desafios nas escolas e nos professores. In E. A. Machado, N. Costa & M. P. Alves (Org.). *Avaliação de Desempenho Docente: compreender a complexidade, sustentar a decisão* (pp. 125-166). Santo Tirso: De Facto.
- Darling-Hammond, L. (1994). Performance-based assessment and educational equity. *Harvard Educational Review*, 64 (1), 5-30.
- Darling-Hammond, L. (2010). *Evaluating teacher effectiveness. How teacher performance assessments can measure and improve teaching*. Washington: Center for American Progress.
- Darling-Hammond, L. (2013). *Getting teacher evaluation right: What really matters for effectiveness and improvement*. New York: Teachers College Press.



- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto: Learning Policy Institute.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação do desempenho docente: desafios, problemas e oportunidades*. Lisboa: Texto Editores.
- Flores, M. A. (2009). Da avaliação de professores: reflexões sobre o caso português. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2 (1), 240-256.
- Formosinho, J., Machado, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2010). *Formação, desempenho e avaliação de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Luciano, L. M. S. (2015). *Contributos do coordenador do departamento de ciências experimentais na avaliação e desenvolvimento profissional dos professores*. Dissertação de Mestrado. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Mathis, W. J., & Welner, K. G. (2015). Reversing the Deprofessionalization of Teaching. <https://nepc.colorado.edu/sites/default/files/publications/Mathis%20RBOPM-2.pdf>
- Paquay, L. (2004). L'évaluation des enseignants et de leurs enseignement: pratiques diverses, questions multiples! In L. Paquay (Dir.), *L'évaluation des enseignants: tensions et enjeux* (pp. 13-57). Paris: L'Harmattan.
- Silva, M. J. M. T. (2015). *Avaliação do desempenho docente e desenvolvimento profissional dos professores de Ciências: o papel do coordenador de departamento*. Dissertação de Mestrado. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Avaliação interativa em práticas de futuros docentes

Margarida S. Damião Serpa (0000-0002-2926-1437)\*, Leonor C. Oliveira  
(0000-0002-3982-2760)\*\*

\* Universidade dos Açores/CICS.NOVA.UAc, \*\* Docente na Escola Básica e Secundária  
da  
Graciosa

[margarida.sd.serpa@uac.pt](mailto:margarida.sd.serpa@uac.pt)  
[leonor.c.oliveira@edu.azores.gov.pt](mailto:leonor.c.oliveira@edu.azores.gov.pt)

## Resumo

A avaliação formativa é reconhecida como sendo relevante para a obtenção de bons resultados escolares, mas o facto de ter diferentes interpretações pode deixá-la dependente de procedimentos mais superficiais, simplificados ou mecânicos, afetando o seu potencial formativo. Neste trabalho são mobilizadas três perspetivas básicas de avaliação formativa, designadamente a de regulação retroativa, a de regulação interativa e a mista ao integrar a regulação retroativa e a interativa, mas é sobretudo privilegiada a análise de procedimentos especialmente ligados à segunda perspetiva. O estudo empírico apresentado é de tipo descritivo e visa analisar práticas de avaliação interativa de estagiários, de modo a se aferirem elementos cruciais do seu desenvolvimento, mobilizando dados de observação direta naturalista, recolhidos durante as suas práticas de lecionação com crianças de educação pré-escolar e de 1.º ciclo do ensino básico. Os resultados apontam para uma maior exploração de critérios, de questionamento e de feedback ao nível da educação pré-escolar, as apreciações estão mais centradas nas condições de trabalho e gestão das tarefas do que na qualidade dos produtos, dominam as perguntas de resposta fechada e o feedback é basicamente avaliativo, concluindo-se sobre a necessidade de se aprofundar a utilização de feedback de reorientação.

*Palavras-chave:* avaliação formativa, formação inicial, educação pré-escolar, 1.º ciclo do ensino básico.

## Abstract

Formative assessment is regarded as a powerful way to improve student achievement. However, formative assessment can have different meanings, and some of them can lead to superficial, simplified or mechanical procedures, affecting its formative potential. This study presents three basic perspectives of formative assessment. One is retroactive regulation, the other one is interactive regulation and the third one is mixed, integrating the regulation retroactive and the interactive one. In this paper, the second perspective will have a privileged analysis. The empirical study is descriptive and seeks to analyse practices of interactive assessment of trainees in order to identify crucial elements of their development. Data were collected by naturalist direct observation, during teaching practices of trainees with children of preschool and primary education (K 6-9). The results show that there is more exploration of criteria, questions and feedback at the level of preschool education. Assessment is more focused on the

## AVALIAÇÃO INTERATIVA EM PRÁTICAS DE FUTUROS DOCENTES

working conditions and management of the tasks than on the quality of products of children. Questions of closed answer are dominant, and feedback is basically evaluative, so it will be necessary to improve the use of descriptive feedback, clarifying learning strategies in order to overcome difficulties.

*Keywords:* formative assessment, initial training, preschool, primary education.

À medida que se estuda a avaliação formativa vão-se descobrindo potencialidades que encerra ou poderá encerrar de modo a apoiar e a facilitar os processos e resultados de quem aprende, sabendo que a sua configuração se prende com a forma como se perspectiva o ensino e a aprendizagem, bem como com os estilos de lecionação e cultura pedagógica adotados. Todos os docentes, intuitivamente, praticam avaliação formativa e procuram ajudar os seus alunos. No entanto, a vertente formativa dessa avaliação intuitiva é designada por Hadji (1999) de “avaliação de vontade formativa” porque tende a focar-se na boa intenção das estratégias de quem ensina e não nos resultados alcançados por quem deveria aprender. A investigação tem mostrado que há princípios e procedimentos avaliativos que podem agilizar as situações de ensino-aprendizagem, pelo que os docentes devem apropriar-se deles e assumi-los nas suas práticas letivas.

A avaliação é fundamentalmente um instrumento de regulação. Regulação porque, quando se faz uma apreciação, está-se a mostrar contentamento ou desagrado em relação a algo, por um lado, na expectativa de que esse algo seja mantido ou alterado ou, por outro, assumindo a responsabilidade por alterar o que é insatisfatório. No tema que nos ocupa, a avaliação formativa regula o ensino e a aprendizagem, mas a forma e os momentos em que ocorre essa regulação pode ser diversa. Neste sentido, a literatura tem referido perspectivas que apontam para a existência de regulação retroativa (e.g.: Allal, 1986), regulação interativa (e.g.: Black & Wiliam, 1998, 2009), e mista ao integrar a regulação retroativa e a interativa (e.g.: Torrance & Pryor, 2001).

Numa perspectiva de avaliação formativa de regulação retroativa, existe o ensino e na sequência deste procede-se à avaliação, incidindo esta nos objetivos pedagógicos previamente estabelecidos e sendo geralmente materializada através da aplicação de fichas formativas, preferencialmente de “resposta fechada”, ou da realização de pequenas tarefas que permitem verificar o que foi aprendido, bem como da utilização de grelhas de observação com itens relativos aos comportamentos esperados. Há, assim, alguma sequencialidade entre os momentos de ensino e os de verificação das aprendizagens alcançadas a partir desse ensino. É uma perspectiva de avaliação formativa que se ajusta a um ensino tendencialmente expositivo.

Ainda nesta perspectiva de avaliação formativa, as dificuldades poderão ser interpretadas em termos de falta de pré-requisitos (o problema é do aluno por não estar devidamente preparado para o ensino a ministrar), de escassez de tempo (o aluno necessita de mais tempo

## AVALIAÇÃO INTERATIVA EM PRÁTICAS DE FUTUROS DOCENTES

para fazer as aquisições previstas), de desadequação da programação (as tarefas não foram rigorosamente definidas e/ou as suas sequências não foram as mais apropriadas) e o *feedback* não foi devidamente aplicado em termos de frequência e oportunidade. Nesta lógica, a reformulação do ensino passa sobretudo por exercícios de recuperação, pois o ensino já foi ministrado. Nas palavras de Ferreira (2007, p. 13), a “avaliação era algo realizado à parte do processo de ensino-aprendizagem e consistia na medição do grau de consecução dos objetivos”.

Em relação à perspectiva de avaliação formativa de regulação interativa, podemos encontrar diversas nuances, desde as mais centradas em momentos de interação dinamizados pelo docente e com os alunos imersos na realização de tarefas (Black & Wiliam, 1998, 2009; King, 1994) às focadas em processos de autorregulação (Zimmerman, 1999; Boekaerts & Corno 2005), em que a criança ou o jovem planeia e executa o trabalho a realizar e as interações com o docente ocorrem fundamentalmente por solicitação destes. Nesta perspectiva de avaliação, não tem que existir necessariamente um ensino expositivo prévio, de modo a se evitar o erro de quem aprende. A ação do docente privilegia o aproveitamento dos potenciais conhecimentos de todos os alunos da turma, pois todos podem aprender com os colegas, bem como a apreensão das lógicas de quem aprende quando é confrontado com o material ou ações a dominar, pelo que o erro é encarado como uma oportunidade de aprofundamento das aprendizagens e de construção pessoal do conhecimento, possibilitando uma reorientação imediata. Esta perspectiva de avaliação está mais próxima de um ensino baseado em tarefas e na planificação do trabalho pelos alunos.

Ir-se-á seguir de certo modo o modelo de avaliação formativa de Black e Wiliam (1998, 2009) pelos elementos específicos avançados para a concretização desta modalidade de avaliação, embora Black (2015) já tivesse assumido que o mesmo necessita ser aprofundado no quadro da cultura pedagógica corrente. Trata-se de modelo direcionado para o trabalho em sala de aula e envolvendo basicamente o docente e os alunos, podendo estes atuar individualmente e de forma cooperativa com os colegas, passam-se a apresentar os elementos fundamentais da operacionalização da regulação interativa. São eles: a) o conhecimento e/ou definição dos objetivos a alcançar, bem como dos critérios de avaliação que irão determinar a sua consecução, uma operação que poderá ser realizada por qualquer um dos envolvidos na sala, sendo um elemento essencial dos processos de autorregulação; b) a apropriação da utilidade da tarefa a realizar e dos conteúdos envolvidos, bem como das relações que mantém com outras tarefas e

conteúdos, algo que será facilitado quando os alunos estão implicados na sua determinação; c) a recolha de evidências sobre as aprendizagens que entretanto se vão realizando, sendo o questionamento um instrumento fundamental nessa recolha, pelos desafios e raciocínios que pode proporcionar em relação às questões em estudo ou à justificação de determinada ação, podendo ser realizado também pelos alunos; d) o trabalho conjunto, a pares ou em pequeno grupo, e a partilha de apreciações descritivas, não classificativas, a partir de qualquer dos participantes em relação aos processos e produtos do trabalho que está entre mãos, permitindo que os alunos se ajudem mutuamente; e) a existência de feedback de apoio ou reorientação, na medida em que faculta pistas ou estratégias sobre o que poderá ser feito a seguir, possibilitando os alunos avançarem, não se limitando a uma feedback avaliativo, apenas indicativo de erros ou acertos.

Relativamente à avaliação formativa que combina a regulação interativa com a retroativa, colhe estratégias e procedimentos da regulação interativa, mas sugere-se (Biggs, 1995) a necessidade de alinhamento da avaliação decorrente da interação com o currículo estabelecido.

O modelo de avaliação formativa na aula de Torrance e Pryor (2001) aponta para muitos dos procedimentos de interação já relatados, mas realça outros de ligação com o balanço do programa formativo a alcançar. Estes autores referem-se sobretudo à necessidade de o professor fazer uma apreciação sumária da qualidade de trabalhos que se vão efetuando, a fim de atribuir uma nota que irá contribuir para a avaliação sumativa. Sustenta-se a ideia de que importa disponibilizar informação acerca do êxito atual do aluno em relação a objetivos a mais longo prazo. Associada a esta necessidade, também se sugere que a avaliação traduzida na atribuição de notas desempenhe uma função motivadora da aprendizagem.

De forma sintética, esta terceira perspetiva tem subjacente a ideia de que é preciso articular a avaliação formativa com a sumativa, tanto a nível interno como externo. Constitui uma área promissora para investigação no âmbito da avaliação das aprendizagens.

Como referido anteriormente, o foco do estudo empírico que a seguir se apresenta situa-se em aspetos da avaliação formativa de regulação interativa. Interessava que os estagiários, em ano final da sua formação inicial, se tornassem conscientes da natureza da sua atuação avaliativa e se apropriassem de instrumentos que, à luz dos conhecimentos atuais, são relevantes na concretização da avaliação formativa, fosse mediante a análise do respetivo funcionamento, fosse através da vivência de dificuldades que a correspondente concretização encerra. Assim, pretendeu-se esmiuçar as práticas

## AVALIAÇÃO INTERATIVA EM PRÁTICAS DE FUTUROS DOCENTES

de avaliação interativa de estagiários para desvendar que aspetos se relacionavam com a aplicação de critérios de avaliação, como se desenvolvia o questionamento e como surgia o *feedback* no decorrer da sua ação educativa.

### **Método**

Trata-se de investigação qualitativa de tipo descritivo, realizada aquando da lecionação de dois estagiários em duas turmas, uma de educação pré-escolar constituída por vinte crianças e a outra do 1.º ciclo do ensino básico contando com vinte e uma crianças. Os dados foram recolhidos através de observação direta naturalista, com anotações e registos apoiados por gravações, correspondendo, na educação pré-escolar, a quatro blocos de observação de sensivelmente sessenta minutos cada, e no 1.º ciclo verificaram-se registos de observação próximos a estes. A observação incidiu sobretudo em momentos orientados pelos estagiários, alguns relacionados com a exploração de histórias e outros com a concretização de experiências na área de Ciências, não tendo abrangido diretamente atividades de trabalho autónomo ou de pequeno grupo. O tratamento dos dados foi realizado através da técnica de análise de conteúdo. Foram contabilizadas 606 unidades de registo, tendo ficado distribuídas da seguinte forma: 156 correspondem ao levantamento do foco ou objeto das apreciações dos estagiários; 100 ligam-se à informação ou discussão de critérios de avaliação; 69 dizem respeito ao questionamento efetuado pelos estagiários e pelas crianças; 281, por fim, traduzem as formas de *feedback* usado tanto pelos estagiários como pelas crianças. Nas tabelas apresentadas posteriormente são apenas indicados os valores percentuais respeitantes às unidades de registo de cada uma delas. Note-se que, neste estudo, os dados quantitativos apresentados têm mero carácter ilustrativo da extensão de determinada prática avaliativa, sendo tão ou mais relevantes as categorias e subcategorias que emergiram da observação ou os excertos apresentados.

### **Resultados**

Como acabado de referir, as informações recolhidas foram sintetizadas em tabelas preenchidas com dados percentuais. Os comentários aos resultados mais relevantes poderão fazer-se acompanhar por excertos dos registos de observação.

Os dados da Tabela 1 relacionam-se com a utilização de critérios de avaliação, algo subjacente a qualquer apreciação, e, neste caso, remetem para a natureza daquilo que é apreciado.



Observa-se que há uma predominância do uso de apreciações na educação pré-escolar, se comparadas com as mobilizadas no 1.º ciclo, e recaem claramente na gestão da tarefa (33%), ou seja, em apreciações relacionadas com pedidos de atenção e de silêncio para que a tarefa se desenvolvesse sem complicações.

Tabela 1

*Foco das apreciações dos estagiários por níveis de ensino*

Foco das apreciações dos estagiários	Educação Pré-escolar (%)	1.º Ciclo EB (%)
Comportamento disciplinar	11	0
Gestão do espaço pedagógico	4	0
Gestão da tarefa	33	15
Qualidade do produto	9	15
Experiências e vivências das crianças	10	3

Se agregarmos os dois últimos itens em ambos os níveis de ensino, percebemos que as apreciações destinadas a clarificar diretamente aspetos instrutivos é inferior a 40%, mas distribuem-se de forma equilibrada por nível de ensino. É interessante observar que estes valores são alcançados sem que haja propriamente necessidade de se estarem a fazer inúmeras apreciações ao comportamento disciplinar (apenas 11%).

Embora não se tivesse procedido ao levantamento do foco das apreciações realizadas pelas crianças, a seguir apresentam-se, a título de exemplo, as considerações de uma criança de educação pré-escolar (5 anos), centradas na qualidade do produto e em diálogo com o estagiário, depois de ter olhado para o desenho de um pássaro realizado por um colega: “...eu vi ele pintar. Eu disse que estava muito feio” ... “está todo castanho” ... a cor “é muito escura” ... “está tudo fora do risco” ... “Ele não pintou direito, tem partes brancas, não vê?”.

Já na Tabela 2 procura-se perceber até que ponto há explicitação de critérios de avaliação, qual a reação das crianças aos mesmos e se são objeto de ajustamentos. Os dados permitem concluir que não há diferenças a assinalar entre os dois níveis de ensino e que, na generalidade, os critérios enunciados pelos estagiários são aceites e usados pelas crianças.

Tabela 2

*Informação e discussão de critérios de processo ou produto por níveis de ensino*

Informação ou discussão de critérios	Educação Pré-escolar (%)	1.º Ciclo EB (%)
Estagiário enuncia critérios	20	18
Criança comenta/usa critério do estagiário	26	22
Criança não acolhe ou recusa critérios	4	5
Estagiário diminui exigência de critérios	1	4

## AVALIAÇÃO INTERATIVA EM PRÁTICAS DE FUTUROS DOCENTES

No entanto, do total de critérios não acolhidos pelas crianças (9%), os estagiários procederam a maior número de reajustamentos com as crianças do 1.º ciclo. Um exemplo de uma situação destas ocorreu quando uma aluna, depois de ouvir o estagiário a explicar a tarefa proposta, disse que o exercício era difícil e que não conseguia fazê-lo, tendo então o estagiário resolvido diminuir o número de parágrafos pedidos para a produção textual.

A análise do questionamento (Tabela 3) foi direcionada para perguntas tanto dos estagiários como das crianças e recaiu apenas no tipo de pergunta, tendo em conta o grau de estruturação da resposta, ou seja, se a ação da criança se associava a uma resposta produtiva ou, pelo contrário, reprodutiva. As perguntas que exigiam da criança uma resposta estruturada a partir de um discurso pessoal e incluindo informação descritiva ou detalhada foram consideradas questões abertas, por exemplo, durante a abordagem do texto descritivo, “Como é a tua avó?”. Pelo contrário, as perguntas que apenas requeriam uma resposta em duas ou três palavras, por vezes na sequência de prévio “Sim” ou “Não”, foram consideradas respostas fechadas, por exemplo, a pergunta de uma criança, aquando da realização de uma experiência, “Podes dar-me um gelo?” e resposta do estagiário “Agora, não”.

Tabela 3

### *Questionamento dos estagiários e das crianças por níveis de ensino*

Tipo de questionamento	Educação Pré-escolar (%)		1.º Ciclo EB (%)	
	Estagiários	Crianças	Estagiários	Crianças
Questões abertas	9	0	3	0
Questões fechadas	58	23	4	3

Os dados mostram que o volume de perguntas é acentuadamente superior em educação pré-escolar (90%), tanto para os estagiários (67%) como para as crianças (23%) e que prevalecem em ambos os níveis de ensino as perguntas fechadas (81% em educação pré-escolar e 7% no 1.º ciclo). Não se obtiveram registos em que as crianças tivessem formulado perguntas abertas.

Por fim, a Tabela 4 aponta para as formas de uso do feedback.

Tabela 4

*Uso de feedback pelos estagiários e crianças por níveis de ensino*

Formas de feedback	Educação Pré-escolar (%)		1.º Ciclo EB (%)	
	Estagiários – Crianças		Estagiários – Crianças	
Indica que está correto	50	24	4	2
Valoriza produção correta	5	1	2	2
Assinala o erro ou ação descabida	7	1	1	0
Indevida ausência de feedback	1	0	0	0

O dado que mais sobressai nesta tabela é o recorrente uso de apreciações sobre o que está correto, tanto por parte do estagiário como por parte das crianças, na educação pré-escolar. No geral, observa-se um feedback avaliativo ou elementar.

É também importante referir que as crianças não tinham qualquer problema em dizer o que achavam dos trabalhos dos outros colegas e do estagiário. Elas faziam avaliações espontâneas, vindas das suas experiências, sem preocupações com as consequências das mesmas.

### Discussão

Era objetivo deste estudo examinar de forma sistemática alguns aspetos das práticas de avaliação interativa de estagiários em formação inicial de professores. Foi realizada alguma caracterização dessas práticas e espera-se que os resultados da mesma possam dar lugar a um maior investimento nas formas de questionamento e em feedback de reorientação, no quadro de uma intervenção pedagógica centrada na atividade da criança e ajustada aos assuntos em estudo.

Em geral, os dados evidenciam uma interação discursiva mais prolixa na educação pré-escolar, talvez devido à idade das crianças, na medida em que necessitam de um acompanhamento constante. A maior incidência de apreciações na criação de condições para a gestão da tarefa, em detrimento de apreciações sobre a qualidade do produto a alcançar, ou seja, na compreensão de conteúdos e fenómenos, também parece poder ser explicada pelo facto de as crianças ainda estarem em processo de aquisição de regras de funcionamento em grupo. Como contraponto desta situação, pode-se afirmar que, neste estudo, as crianças mais pequenas fizeram uso de critérios de avaliação quando estes foram partilhados, tornando-as mais conscientes do que lhes era exigido, e mostraram capacidade para avaliar e para argumentarem as suas avaliações.

## AVALIAÇÃO INTERATIVA EM PRÁTICAS DE FUTUROS DOCENTES

Quanto ao questionamento, Muijs e Reynolds (2005) afirmam que a exploração de informação factual é normalmente acompanhada de perguntas fechadas. No caso do estudo aqui apresentado, não se procedeu a uma análise sistemática do nível de complexidade das capacidades presentes em cada pergunta, mas, de facto, os estagiários assumem que estiveram mais preocupados com a obtenção de informação convergente, pois é aquela que, aparentemente, permite mostrar, de forma rápida, que houve aprendizagens. No entanto, o resultado obtido também pode estar relacionado com o facto de as crianças mais novas estarem numa fase de domínio de conceitos básicos, normalmente unívocos, bem como com a necessidade de se centrarem no trabalho, evitando dispersões, que são mais prováveis quando se faz apelo ao pensamento divergente. Assim, na interpretação do maior ou menor volume de questões abertas ou fechadas deve ser ponderado o nível etário, o funcionamento da turma e os conceitos ou assuntos em estudo.

Relativamente ao feedback, por um lado, embora possam existir dúvidas sobre a forma como foi determinada a eficácia da sua utilização, Kornell e Metcalfe (2014) consideram-no muito benéfico. No estudo que se apresenta não houve a preocupação de averiguar a eficácia do feedback, mas, tão só, perceber como surge em práticas letivas de formação inicial de professores. Por outro lado, a literatura mostra que é maioritariamente avaliativo, ou seja, referente à indicação de respostas certas e erradas (Herman, 2013), o que também foi verificado nos resultados alcançados. É possível que este tipo de feedback seja mais eficaz em tarefas simples, não requerendo a ativação de capacidades complexas.

### Referências

- Allal, L. (1986). Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In L. Allal, J. Cardinet & P. Perrenoud (Org.), *A avaliação formativa num ensino diferenciado* (pp. 175-209). Coimbra: Livraria Almedina.
- Biggs, J. (1995). Assessing for learning: some dimensions underlying new approaches to educational assessment, *The Alberta Journal of Educational Research*, *XLI* (1), 1-17.
- Black, P. (2015). Formative assessment – an optimistic but incomplete vision. *Assessment in Education: Principles*. 22, 161-177.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5 (1), 7-74.

- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the Theory of Formative Assessment. *Educational Assessment, Evaluation, and Accountability*, 21 (1), 5-31.
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: a perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: an International Review*, 54 (2), 199-231.
- Ferreira, C. A. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Hadji, C. (1999). *L'évaluation démystifiée*. Paris: ESF.
- Herman, J. L. (2013). *Formative assessment for next generation science standards: A proposed model*. Los Angeles, CA: University of California, National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST).
- King, A. (1994). Guiding knowledge construction in the classroom: effects of teaching children how to question and how to explain. *American Educational Research Journal*, 31 (2), 338-368.
- Kornell, N., & Metcalfe, J. (2014), The effects of Memory Retrieval, Errors and Feedback on learning. In V. A. Benassi, C. E. Overson & C. M. Hakala (2014). *Applying science of learning in Education Infusing Psychological science into the curriculum* (pp. 225-247). Divison 2, American Psychological Association.
- Muijs, D., & Reynolds, D. (2005). *Effective teaching. Evidence and practice*. London: SAGE Publications
- Torrance, H., & Pryor, J. (2001). Developing formative assessment in the classroom: using action research to explore and modify theory. *British Educational Research Journal*, 27 (5), 615-631.
- Zimmerman, B. J. (1999). Commentary: toward a cyclically interactive view of self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31 (6), 545-551.



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Perspetivas de docentes de História e de Geografia sobre avaliação das  
aprendizagens

Teachers' perspectives about assessment in History and Geography at junior  
secondary education

Margarida S. Damião Serpa (0000-0002-2926-1437)\*, Vanessa S. B. Vaz (0000-0002-4194-  
3211)\*\*

\* Universidade dos Açores/CICS.NOVA.UAc, \*\* Docente de História e de Geografia - Escola  
Básica Integrada da Maia

[margarida.sd.serpa@uac.pt](mailto:margarida.sd.serpa@uac.pt)

### Resumo

A literatura sobre avaliação tem feito uma progressiva clarificação da avaliação que acompanha os processos de aprendizagem e valorização da autorregulação dos alunos nesses processos, refutando a ideia de que a avaliação se circunscreve a questões de classificação. Assim, neste estudo ao nível do 3.º ciclo do ensino básico, pretende-se compreender a posição de docentes face à avaliação, de modo a se clarificar em que medida os seus discursos acentuam a avaliação ligada aos processos de aprendizagem, se aproximam preferencialmente de referências classificativas ou evidenciam a indicação de estratégias de articulação entre a avaliação formativa e a sumativa. Trata-se de investigação exploratória e narrativa, construída a partir de dez entrevistas, cinco dirigidas a docentes de História e as outras docentes de Geografia, tendo sido tratadas mediante análise de conteúdo. Conclui-se que as perspetivas de avaliação dos docentes entrevistados não diferem substancialmente em função da disciplina lecionada e estão mais próximas da avaliação como classificação, embora realcem a importância da avaliação formativa, a diversificação de instrumentos, a clarificação dos critérios de avaliação e evidenciem formas de relação entre a avaliação formativa e a sumativa.

**Palavras-chave:** avaliação formativa, avaliação sumativa, aprendizagem, história, 3.º ciclo do ensino básico.

### Abstract

The literature has been made a progressive clarification of formative assessment in classroom and the students' self-regulation, refuting the idea that the assessment is limited to classification issues. This study aims to understand the position of teachers about assessment, in order to clarify if their discourses emphasize assessment in learning processes, classification or ideas that let integration of formative and summative assessments. The research is narrative and analyses the discourses of five teachers of History and five of Geography, in junior secondary education. The data were collected by interview and having been treated through content analysis. Results show that the perspectives of the teachers interviewed are not substantially different in according to the subject taught and are closer to the assessment as a classification, although they stand out the importance of formative assessment, the diversification of instruments, the clarification of evaluation criteria, and some forms of the relation between formative and summative assessments.

**Keywords:** formative assessment, summative assessment, learning, history, junior secondary education.

## PERSPETIVAS DE DOCENTES DE HISTÓRIA E DE GEOGRAFIA SOBRE AVALIAÇÃO

Na atualidade, as modalidades clássicas de avaliação das aprendizagens, designadamente diagnóstica, formativa e sumativa, continuam a ser investigadas na procura de soluções para se ultrapassarem diferentes problemas e resultados menos satisfatórios dos sistemas educativos, pelo que, à partida, se considera viável a utilização de qualquer uma na melhoria do ensino.

Embora, tradicionalmente, a avaliação sumativa seja uma modalidade de referência (Bloom, Hastings & Madaus, 1971) e sobretudo associada à classificação, tem-se assistido a uma progressiva valorização e aprofundamento da avaliação formativa. Procuram-se, nesta, princípios ou modelos explicativos do seu funcionamento, desde os mais centrados em aspetos retroativos ou proactivos (e.g.: Allal, 1986), aos que acentuam a importância das interações e de clarificação dos critérios de avaliação como instrumentos potenciadores das aprendizagens (e.g.: Black & Wiliam, 1998, 2005; Herman, 2013), e ainda outros focados na autorregulação dos alunos, tanto em aspetos académicos como motivacionais (e.g.: Boekaerts, 1997; Boekaerts & Corno, 2005).

No sistema educativo português está prevista a utilização de diferentes modalidades ou tipos de avaliação, incluindo as mencionadas como clássicas, mas ao nível da legislação há aparentemente diferenciação de tratamento entre a avaliação formativa e a sumativa, possivelmente reflexo da pluralidade de sentidos que albergam e da complexidade que cada uma encerra. A avaliação formativa é referenciada como a principal modalidade de avaliação (DL n.º 17/2016, ponto 4, artigo 24.º-A), mas colhe orientações difusas, excetuando, por exemplo, o ser contínua e necessitar de variedade de instrumentos de recolha de informação. Já a avaliação sumativa visa a classificação e certificação (DL n.º 17/2016, ponto 3, artigo 24.º-A) e é objeto de regras muito específicas.

Sobre estas duas modalidades de avaliação, em termos genéricos, criou-se de alguma forma a ideia de que uma, a primeira, é desejável e a outra nem sempre é bem-vinda para a promoção das aprendizagens. Passa-se, então, a refletir de forma mais específica, mas breve, sobre estas duas modalidades de avaliação, alguns princípios e/ou estratégias clarificadoras da articulação ou relações que se podem estabelecer entre ambas e, por fim, o entendimento do sentido de rigor que ambas poderão ter. A secção termina com a explanação dos objetivos do estudo aqui apresentado.

A avaliação formativa, apesar de poder ser encarada desde diferentes perspetivas e são inúmeras as designações que, lato sensu, lhe poderão corresponder, está mais direcionada para a análise de conteúdos, tarefas, processos e competências (Serpa, 2010), ocorrendo frequentemente em situações interativas. Face a essa diversidade, a seguir apresentam-se algumas estratégias que



permitem concretizar a avaliação formativa, tendo como ponto de partida reflexões de Torrance e Pryor (2001) e de Black e Wiliam (2009): i) facilitar a apropriação dos objetivos e utilidade da tarefa, bem como dos respetivos critérios de êxito, especialmente quando não é concetualizada ou planificada pelo próprio; ii) possibilitar a existência de leituras sobre a tarefa e os conteúdos que envolve, mesmo que não correspondam numa primeira fase às exigências esperadas, mas permitem o conhecimento da forma como se enfrenta a tarefa; iii) assegurar questionamento sobre o conteúdo, os processos e as razões subjacentes à realização da tarefa, a fim de se colherem evidências ou provas daquilo que se sabe, entende ou pode fazer; iv) assegurar espaço para que todos os envolvidos possam apreciar de forma descritiva o trabalho em curso ou já finalizado, sem o intuito de o mesmo ser classificado; v) disponibilizar feedback sobre o que é feito e o que se poderá fazer para melhorar os processos e os resultados, procurando valorizar os produtos ou as ações já exitosas.

Quanto à avaliação sumativa, também pode ser entendida em diferentes sentidos e tem sido preferencialmente associada à aplicação de testes, à atribuição de notas, à concessão de diplomas (Allal, 1986), mas é uma operação diferente da classificação (Ribeiro, 1990). Pode proceder ao balanço do aprendido após determinado período de estudos, sem que a esse balanço se atribua uma classificação. Pyc, Agarwal e Roediger (2014) sugerem que as provas sumativas não classificativas sejam incorporadas na aula e na autorregulação. Parece ser contraproducente para a avaliação sumativa associá-la inexoravelmente à classificação. Sempre que há um programa formativo a cumprir, a avaliação sumativa tem o seu espaço como instrumento de balanço dos conhecimentos e competências pugnadas nesse programa. Bloom, Hastings e Madaus (1971) foram dos primeiros pensadores a usar como critério de diferenciação entre a avaliação formativa e sumativa as funções que cada uma desempenha. No entanto, a partir de práticas de ensino e de investigação na área, sabe-se que a avaliação formativa pode ser usada para classificar (e.g.: Henriques, 1992) e os resultados da avaliação sumativa para desencadear estratégias de melhoria de aspetos deficitários (Leal, 1992). Bloom, Hastings e Madaus (1971) também diferenciaram a avaliação formativa da sumativa usando como critério o grau de generalização ou transferência das aprendizagens, na linha do que atualmente se espera com a *deep learning*. Neste sentido, a avaliação sumativa possibilitaria a criação de relações entre conceitos e o aprofundamento de competências, para além das situações em que foram inicialmente trabalhadas. Quando qualquer tipo de avaliação pode desempenhar uma função formativa ou classificativa, o argumento da existência de um tipo de avaliação a partir de uma função fica naturalmente fragilizado. A avaliação sumativa não se limita apenas à avaliação

## PERSPETIVAS DE DOCENTES DE HISTÓRIA E DE GEOGRAFIA SOBRE AVALIAÇÃO

de conhecimentos separados e competências isoladas em espaço académico. Necessita incidir sobre os aspetos relevantes do correspondente programa formativo, defendendo a integração de conhecimentos e competências em contextos mais amplos. Esta forma de encarar a avaliação sumativa suscita novas reflexões sobre a possibilidade de ela se afirmar a partir da sua estrutura em estreita relação com o programa formativo que lhe está associado e ponderando o estilo de ensino em causa.

Relativamente às formas de articulação entre a avaliação formativa e a sumativa, importa destacar que se trata de uma articulação que excede a ação do professor, pois esta ação está também dependente: *i)* de avaliações sumativas externas padronizadas que funcionam a larga escala para a identificação de áreas deficitárias e ingenuamente se pretendem assumir como diagnóstico de casos singulares; *ii)* de políticas educativas que condicionam e podem limitar opções pedagógicas do docente; *iii)* da partilha e consensos possíveis em relação aos referenciais em jogo, dada a pluralidade de envolvidos e respetivos interesses; *iv)* de perspetivas e conceções dos diferentes atores educativos sobre a avaliação, pela valorização dada sobretudo a resultados que condicionam a vida escolar, pessoal e social do avaliado. Não sendo esta articulação apenas da responsabilidade do professor, Looney (2011), numa perspetiva de articulação entre avaliações internas e externas, sugere sobretudo estratégias que não deixam de implicar o envolvimento do professor, desde um maior domínio da praxis avaliativa à colaboração e comunicação com atores educativos e especialistas em avaliação.

Em todo o processo de articulação e sem ignorar a sua complexidade, parece fundamental a criação de mecanismos de comunicação entre avaliadores, apenas internos ou externos e internos, para se clarificarem e definirem referenciais avaliativos comuns, mas partilhados, numa atitude mais proativa do que retroativa.

Quando se aborda o rigor na avaliação, espera-se que ele exista e seja assegurado em qualquer prática avaliativa, mesmo que não conduza a uma classificação. House (1980) esclarece que a avaliação é afetada pela utilização de uma lógica racional e de uma lógica intuitiva. Enquanto a lógica racional permite criar mecanismos abstratos e partilhados de avaliação, a lógica intuitiva considera as circunstâncias em que se encontra o objeto avaliado e o confronto entre ambas as lógicas pode dar lugar a reajustamentos nas exigências ou argumentos que fundamentam a apreciação. A avaliação não é uma mera aplicação de regras, mas necessita de regras para orientar todo o processo avaliativo. Assim, a subtilidade da apreciação necessita atravessar a intransigência e

a imparcialidade colocada pela regra para, então, ponderar as circunstâncias daquilo que se avalia, de modo a se poder construir a sua credibilidade. A maneira como olhamos para a avaliação de modo mais objetivista ou subjetivista também condiciona a forma de a operacionalizar.

Quanto aos objetivos do presente estudo, prendem-se com: conhecer as posições dos professores face aos tipos e às funções da avaliação; compreender os critérios e os instrumentos de avaliação mais enfatizados pelos professores; perceber a relação de complementaridade estabelecida pelos professores entre a avaliação formativa e a sumativa; identificar o entendimento dos docentes relativamente ao rigor e à justiça das práticas avaliativas experimentadas; verificar se as perspetivas de avaliação diferem substancialmente entre os docentes de História e os de Geografia.

### **Método**

Este estudo é exploratório e de natureza qualitativa. Foi construído a partir das narrativas de dez docentes, cinco lecionando a disciplina de História e cinco a de Geografia. Todos possuem mais de dez anos de serviço e alguns já lecionaram no ensino profissional. Como técnica de recolha de dados, utilizou-se a entrevista semiestruturada, desenvolvida a partir de guião previamente elaborado. Todas as entrevistas foram realizadas por um único entrevistador, em sala reservada para o efeito, no final do ano letivo, após o término das aulas. Foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas, tendo sido sensivelmente trinta minutos a duração de cada uma. Para o tratamento dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo, incidindo em todos os discursos produzidos. Foi elaborado um sistema de categorias e a análise efetuou-se a partir de unidades de contexto, sabendo que cada uma correspondia a um entrevistado, identificado com H, no caso da disciplina de História, e com G, na de Geografia, associando-se a cada uma destas letras um algarismo identificador. Sendo um estudo qualitativo, sem aplicação de técnicas estatísticas, não são identificadas, em rigor, diferenças significativas entre docentes de ambas as áreas disciplinares em análise. No entanto, em termos relativos ao número de participantes deste estudo, destacam-se apenas as diferenças que evidenciem discrepâncias de posições de três ou mais docentes.

### **Resultados**

A apresentação dos resultados far-se-á a partir de figuras, sabendo que se exploram, em termos gerais, as posições dos docentes em relação às funções, momentos e critérios de avaliação. Posteriormente, os docentes clarificam as características e procedimentos que associam tanto à avaliação formativa como à sumativa, bem como as atividades que consideram comuns a ambas e

## PERSPETIVAS DE DOCENTES DE HISTÓRIA E DE GEOGRAFIA SOBRE AVALIAÇÃO

o tipo de relações que guardam entre si. Por fim, comentam-se as perspetivas que apresentam sobre o rigor da avaliação.

A Figura 1 evidencia funções sobretudo de natureza sumativa e classificativa, desde o balanço e quantificação de desempenhos ao uso dos resultados da avaliação como instrumento motivacional das aprendizagens. Todos os docentes de História comentam alguma destas funções e também os de Geografia, à exceção de G1.

Funções da avaliação	Prof. História	Prof. Geografia
Detetar dificuldades	H2	G1, G4
Fazer balanço de desempenhos	H1, H3, H4	G2, G3
Classificar, medir, quantificar	H2, H4	G3, G4
Motivar, despertar interesse	H2, H3, H4, H5	G3, G5
Perspetivar ações futuras	H1, H2	G5

*Figura 1.* Funções da avaliação assumidas por docentes de História e de Geografia

As outras duas funções indicadas apontam para a identificação de falhas e possíveis estratégias de superação, algo que, no fundo, pode ser comum a qualquer tipo de avaliação. Note-se a ausência da indicação explícita da deteção de potencialidades. Há, globalmente, semelhança de posições entre os docentes de História e de Geografia.

Quanto aos momentos em que supostamente ocorre a avaliação, na Figura 2, apenas um docente de História e outro de Geografia a enquadram durante as aulas.

Momentos de avaliação	Prof. História	Prof. Geografia
Durante a aula	H1	G5
Após cada aula	H1, H2, H3, H4	G2, G3, G5
Após uma semana de aulas		G1
Após um capítulo da matéria	H5	
Na altura dos testes	H3, H5	
No final do período		G4

*Figura 2.* Momentos que docentes de História e de Geografia consideram de avaliação

Todos os outros momentos de avaliação comentados remetem para a realização de um balanço mais ou menos alargado do trabalho efetuado. A avaliação “Após cada aula” pode indiciar que o docente, para além de ponderar os desempenhos dos alunos nessa aula, também pondera o seu desempenho docente e respetiva adequação à turma. As diferenças de discurso entre docentes de História e de Geografia não parecem relevantes.

Passando para a análise dos critérios de avaliação que os docentes entrevistados admitem usar (Figura 3), observam-se duas tendências, uma focada, por quase todos os docentes, no domínio

tendencialmente cognitivo (os dois primeiros itens) e outra em formas de estar e de envolvimento nas aprendizagens. Apenas G2 se situa, em exclusivo, nesta segunda tendência, não sendo destacada por H3 e H4 nem por G1, G3 e G5.

Critérios de avaliação	Prof. História	Prof. Geografia
Capacidades gerais do aluno	H3, H4, H5	G1, G3, G5
Desempenho cognitivo	H1, H2	G4, G5
Empenho e esforço	H1, H2, H5	G2
Comportamento disciplinar		G2, G4
Evolução das aprendizagens	H1	

*Figura 3.* Critérios de avaliação que docentes de História e de Geografia admitem usar

Note-se que o item relativo à “Evolução das aprendizagens” pode albergar desempenhos de qualquer domínio do desenvolvimento humano (cognitivo, social, intrapessoal, etc.), pelo que não foi associado a nenhuma das tendências acabadas de comentar. É comum ser utilizado quando os resultados ficam aquém de padrões esperados, passando a valorizar-se os progressos entretanto feitos.

Passando ao aprofundamento do sentido atribuído à avaliação formativa (Figura 4), importa realçar que o discurso utilizado não a agrega à classificação nem a números. Situa-a fundamentalmente em duas dimensões: a de frequência da sua aplicação, a que colhe maior número de docentes, e a das características e circunstância da turma particularmente ao nível dos seus objetivos, uma dimensão que se verifica na maioria dos docentes de História, sem que seja aludida por docentes de Geografia. Assim, encontra-se alguma diferença entre docentes de História e de Geografia, no sentido em que os primeiros destacam a necessidade de a avaliação formativa atender a objetivos e particularidades de cada turma.

Características da avaliação formativa	Prof. História	Prof. Geografia
Não incide em números	H1	G2
Depende dos objetivos da turma	H1, H2, H4	
Faz comparação passado-presente	H1	
Aplicação diária e contínua	H1, H2, H3	G2, G4

*Figura 4.* Características da avaliação formativa indicadas por docentes de História e de Geografia

Cruzando estes dados com os da Figura 2, observa-se que apenas H1 alude à avaliação como sendo de aplicação contínua, o que leva a deduzir que, para os restantes docentes que se pronunciaram sobre os momentos de avaliação, domina possivelmente uma visão de avaliação como classificação.

Pormenorizando os aspetos de concretização da avaliação formativa (Figura 5), por um lado, constata-se que a realização de fichas formativas é a atividade de maior confluência dos discursos

## PERSPETIVAS DE DOCENTES DE HISTÓRIA E DE GEOGRAFIA SOBRE AVALIAÇÃO

dos docentes de ambas as disciplinas, um procedimento normalmente associado a dinâmicas de avaliação valorizadoras de tarefas escritas.

Atividades e procedimentos da avaliação formativa	Prof. História	Prof. Geografia
Realização de fichas formativas	H2, H3, H4, H5	G1, G3, G4, G5
Registos da participação oral	H1, H5	
Execução de atividades práticas		G1, G2, G3, G4, G5
Debates	H1, H3, H4	
Construção de jogos didáticos	H1	G1
Questionamento de resposta fechada	H1, H5	
Visualização de filmes com guião	H5	G1

*Figura 5.* Atividades e procedimentos da avaliação formativa comentados por docentes de História e de Geografia

Por outro lado, percebem-se algumas diferenças entre docentes de ambas as disciplinas. Enquanto apenas o discurso de todos os docentes de Geografia acentua a execução de atividades práticas, apenas as falas da maioria dos docentes de História salientam a existência de debates.

Passando ao discurso sobre a concretização da avaliação sumativa, observa-se que os testes sumativos são o procedimento indicado por quase todos os docentes de ambas as disciplinas, denotando uma maior valorização da avaliação baseada em tarefas escritas, algo que já se havia concluído em relação à avaliação formativa com a alusão às fichas formativas.

Atividades e procedimentos da avaliação sumativa	Prof. História	Prof. Geografia
Súmula dos resultados do período	H1	G2
Realização de trabalhos	H3, H4	G1, G3, G5
Apresentação de trabalhos	H3, H4	G1, G3, G5
Aplicação de testes sumativos	H2, H3, H4, H5	G1, G3, G4, G5

*Figura 6.* Atividades e procedimentos da avaliação sumativa aludidos por docentes de História e de Geografia

Note-se que no discurso destes professores há procedimentos de avaliação sumativa de natureza diversa. Por um lado, a ideia que se acabou de comentar, ou seja, à avaliação sumativa corresponde a aplicação de instrumentos sumativos específicos, os “testes sumativos”. A adicionar a estes instrumentos há a realização e apresentação de trabalhos que requerem algum tempo para a sua concretização e, como tal, a possibilidade de obterem feedback processual, mas que não foram indicados nos procedimentos de avaliação formativa. Por outro lado, dois docentes (H1 e G2) alinham com o entendimento que a legislação dá à avaliação sumativa como súmula dos resultados do período ou ano escolar, para a atribuição de classificações.

Na Figura 7, podem-se apreciar as atividades que os docentes dizem ser comuns a ambos os tipos de avaliação que se tem vindo a comentar. Note-se que duas das atividades mencionadas remetem para a forma como os alunos se organizam, se a pares, em grupo ou individualmente, e as outras duas evocam as competências em jogo aquando da realização das tarefas em causa, ou seja, capacidades de pesquisa e de resolução de problemas. Observa-se, assim, que, na globalidade, as atividades referidas parecem apelar a situações de aprendizagem de alguma complexidade, requerendo feedback clarificador da tarefa enquanto decorre, sendo o produto final apreciado em termos classificativos.

Atividades comuns às avaliações formativa e sumativa	Prof. História	Prof. Geografia
Trabalho de pares e/ou de grupo	H2	G1, G3, G4, G5
Trabalhos individuais	H2	G3
Trabalhos de pesquisa/ investigação	H3, H4, H5	G3, G4
Análise de situações/ problemas	H2, H3, H5	

*Figura 7.* Atividades que os docentes de História e de Geografia consideram comuns entre a avaliação formativa e a sumativa

A este respeito também se verificam algumas diferenças no discurso dos docentes entrevistados, no sentido em que são sobretudo os docentes de Geografia que apontam para a realização de trabalhos de pequeno grupo e a maioria dos de História, em exclusivo, para a análise de situações problema.

Ainda explorando a relação que une ambos os tipos de avaliação (Figura 8), o discurso dos docentes acentua três aspetos dessa relação: *i)* a sequencialidade, no sentido em que a formativa precede a sumativa; *ii)* a intensidade do trabalho a elas associado, mais saliente na formativa; *iii)* a proximidade de resultados que deveria existir entre ambas. Parece tratar-se de informação estruturante para se aprofundar a compreensão da relação entre estes dois tipos de avaliação.

Relações entre as avaliações formativa e sumativa	Prof. História	Prof. Geografia
Ambas se relacionam de forma direta e determinante	H2	G1, G2, G5
A avaliação sumativa resulta da formativa	H5	G2, G3, G4
As fichas formativas preparam a avaliação sumativa	H2, H3, H4	G5
O trabalho na avaliação formativa é mais intenso do que na sumativa	H1, H2, H3, H4	G1, G2, G3, G4
Resultados da avaliação sumativa são semelhantes aos da formativa	H1, H2, H5	
Divergências de resultados entre ambas são indício de problemas	H2, H3, H4	G1

*Figura 8.* Relações entre as avaliações formativa e sumativa na ótica de docentes de História e de Geografia

A maior intensidade do trabalho na avaliação formativa é o aspeto realçado por quase todos os docentes entrevistados e são os docentes de História os que parecem mais sensíveis à proximidade de resultados destes dois tipos de avaliação.

## PERSPETIVAS DE DOCENTES DE HISTÓRIA E DE GEOGRAFIA SOBRE AVALIAÇÃO

Por fim, também nos interessou perceber que ideias os docentes tinham subjacentes ao rigor na avaliação que praticam (Figura 9). Foram apresentados argumentos que, de alguma forma, oscilaram entre a necessidade de se adotarem procedimentos rigorosos e o reconhecimento de subjetividade na avaliação, sem que houvesse diferenças a assinalar em função da disciplina lecionada.

Argumentos que validam o rigor da avaliação	Prof. História	Prof. Geografia
Objetividade	H2, H5	G2, G5
Confronto de resultados de diferentes avaliações	H3, H5	
Avaliação em equipa		G1
Avaliação debatida com os alunos	H1	G3
Os resultados não são certezas absolutas	H2, H3, H4	G4
Auto-crítica do avaliador		G3
Anos de experiência		G1, G5

Figura 9. Argumentos invocados por docentes de História e de Geografia para validar o rigor da avaliação

Importa ter presente que a avaliação em equipa pode dar resposta tanto a exigências de objetividade, no sentido de se aferirem critérios, como à recorrente partilha de leituras do objeto avaliado, numa perspetiva de avaliação marcadamente subjetivista.

### Discussão

Tratando-se de um estudo exploratório, os resultados alcançados apenas podem ser entendidos como possíveis tendências de resposta à problemática em análise. Por um lado, observa-se que a silhueta das classificações está imersa no discurso dos docentes, apesar de verbalizarem a importância da avaliação formativa, uma importância também referenciada na legislação e clarificada, com propostas de operacionalização, na literatura em avaliação. Acredita-se que o peso social que as classificações ganham terá de ser reequacionado de forma alargada, de modo a que estas não perturbem os processos de *deep learning* da responsabilidade do professor. Note-se que o discurso sobre autorregulação esteve ausente e foi genérico em relação à aprendizagem e avaliação cooperada. Destacou-se, no entanto, a necessidade de contextualização da avaliação ao nível da turma, não a reduzindo a mera aplicação de regras. Neste estudo, não se confirma que o discurso docente aponte para um modelo de avaliação focado essencialmente no apoio à aprendizagem. A este respeito, Pellegrino e Hilton (2013) referem a necessidade de se investigarem as conceções erróneas dos estudantes sobre determinada matéria, bem como a definição de competências que permitam suportar, em simultâneo, as avaliações formativas e sumativas.



Por outro lado, foram apresentados dados que poderão ajudar na reflexão sobre a articulação entre estas modalidades de avaliação, designadamente a sequencialidade, a intensidade de trabalho e a semelhança de resultados como possíveis critérios de diferenciação a explorar. Acresce equacionar igualmente as relações com as avaliações sumativas externas, particularmente exploradas por Looney (2011). Torna-se necessário explorar em estudos futuros até que ponto estas perspetivas resultam de uma frágil apropriação dos procedimentos da avaliação interativa e/ou de autorregulação dos alunos ou tendem a expressar a força que a avaliação sumativa tem no atual sistema de ensino e, como consequência, sobre os processos de ensino-aprendizagem.

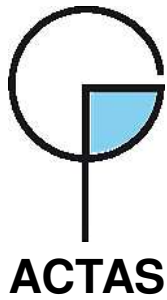
### Referências

- Allal, L. (1986). Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In Linda Allal, Jean Cardinet & Philippe Perrenoud (Org.), *A avaliação formativa num ensino diferenciado* (pp. 175-209). Coimbra: Livraria Almedina.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5 (1), 7-74.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the Theory of Formative Assessment. *Educational Assessment, Evaluation, and Accountability*, 21 (1), 5-31.
- Bloom, B. S., Hastings, J. T., & Madaus, G. F. (1971). *Handbook on formative and sumative evaluation of student learning*. New York: Mcgraw-Hill.
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: a new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7 (2), 161-186.
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: a perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: an International Review*, 54 (2), 199-231.
- DL n.º 17/2016, de 4 de abril.
- Henriques, M. P. R. (1992). *Pratiques d'évaluation dans l'enseignement primaire au Portugal*. Tours: Université François-Rabelais/ Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Herman, J. L. (2013). *Formative assessment for next generation science standards: A proposed model (CRESST Resource Paper No. 16)*. Los Angeles, CA: University of California, National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST).
- House, E. R. (1980). *Evaluating with validity*. Beverly Hills: Sage.
- Leal, M. L. A. D. S. C. (1992). *Avaliação da aprendizagem num contexto de inovação curricular*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências.
- Looney, J. W. (2011). Integrating formative and summative assessment: Progress toward a seamless system? *OECD Education Working Pappers*, 58.
- Pellegrino, J. W., & Hilton, M. L. (2012) (Eds.). *Education for life and work*. Washington: The National Academies Press.

## PERSPETIVAS DE DOCENTES DE HISTÓRIA E DE GEOGRAFIA SOBRE AVALIAÇÃO

- Pyc, M. A., Agarwal, P. C., & Roediger, H. L. (2014). Test-enhanced Learning. In *V. A. Benassi, C. E. Overson, & C. M. Hakala, Applying science of learning in Education Infusing Psychological science into the curriculum* (pp. 78-90). Division 2, American Psychological Association.
- Ribeiro, L. C. (1990). *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Serpa, M. S. D. (2010). *Compreender a avaliação*. Lisboa: Colibri.
- Torrance, H., & Pryor, J. (2001). Developing formative assessment in the classroom: using action research to explore and modify theory. *British Educational Research Journal*, 27 (5), 615-631.

## ÁREA 11. Necesidades Educativas Especiales



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Narrativas pessoais escritas por um estudante com deficiência intelectual por meio  
de um programa de ensino metatextual

Personal narratives written by a student with intellectual disability through a  
metatextual teaching program

Ana Paula Zaboroski ([orcid.org/0000-0003-0702-0963](https://orcid.org/0000-0003-0702-0963))\*, Jáima Pinheiro de Oliveira  
([orcid.org/0000-0002-0156-3804](https://orcid.org/0000-0002-0156-3804))\*

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Marília-SP/Brasil\*

Nota dos autores

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Ana Paula Zaboroski  
[anapaulazaboroski@yahoo.com.br](mailto:anapaulazaboroski@yahoo.com.br)

## Resumo

A pesquisa verificou o desempenho na produção de narrativas pessoais escritas por um estudante com deficiência intelectual no decorrer da realização de um programa de ensino metatextual. Participaram a professora que atua no Atendimento Educacional Especializado e o estudante. Foi realizada nas dependências da sala de recursos multifuncionais em uma escola municipal de uma cidade do Centro-Oeste do Estado do Paraná/Brasil. A implementação do programa foi caracterizada pelo delineamento experimental linha de base múltipla intrassujeitos associada ao critério móvel. O programa foi implementado pela professora com o estudante uma vez por semana durante 13 semanas. A sequência didática do programa foi constituída por 12 fases que estabeleciam a habilidade alvo e o critério de desempenho para a narrativa escrita daquela fase de acordo com o elemento da história ensinado por meio das estratégias metatextuais com instruções explícitas. A análise das narrativas na linha de base e condição experimental considerou a presença ou ausência e a organização com articulação entre os elementos na narração dos fatos ocorridos na história, classificando-as entre as Categorias I a VIII. Houve evolução na classificação das narrativas escritas pelo estudante, a qual variou da Categoria I à VIII, mantendo-se na Categoria VII. A progressão das fases do programa favoreceu elaboração de narrativas com todos os elementos que a compõem, entretanto, não houve articulação entre eles. Sugere-se para pesquisas futuras investigar outras estratégias de ensino que auxiliem estes estudantes a realizarem a articulação entre os elementos na narração dos fatos ocorridos na história.

*Palavras-chave:* Educação Especial, deficiência intelectual, prática pedagógica, escrita, programa de ensino metatextual.

## Abstract

The research verified the performance in the production of personal narratives written by a student with intellectual disability during the accomplishment of a program of metatextual teaching. Participated the teacher who works in the Specialized Educational Assistance and the student. It was held in the premises of the multifunctional resource room in a municipal school in a city in the Midwest of the State of Paraná / Brazil. The implementation of the program was characterized by the experimental design multiple baseline intrassujeitos associated with the mobile criterion. The program was implemented by the teacher with the student once a week for 13 weeks. The didactic sequence of the program was constituted by 12 phases that established the target ability and the performance criterion for the written narrative of that phase according to the element of the history taught through the metatextual strategies with explicit instructions. The analysis of the narratives in the baseline and experimental condition considered the presence or absence and the organization with articulation between the elements in the narration of the events occurred in history, classifying them between Categories I and VIII. There was an evolution in the classification of narratives written by the student, which varied from Category I to VIII, remaining in Category VII. The progression of the phases of the program favored the elaboration of narratives with all the elements that compose it, however, there was no articulation between them. It is suggested for future research to investigate other teaching strategies that help these students to articulate the elements in the narration of the facts that occurred in history.

*Keywords:* Special Education, intellectual disability, pedagogical practice, written, metatextual teaching program.

## NARRATIVAS ESCRITAS POR ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Alguns estudos acerca da alfabetização de estudantes com deficiência intelectual evidenciaram que eles possuem dificuldades expressivas na aprendizagem e desenvolvimento das habilidades da leitura e da escrita (Valentim, 2011; Oliveira, 2012; 2015). A pesquisa realizada por Oliveira (2015) expõe que 62,5% dos estudantes com deficiência intelectual possuem dificuldades significativas na realização dos conteúdos gerais da Língua Portuguesa. Contudo, eles também evidenciaram possibilidades de aprendizagem, principalmente com ajuda, as quais, de acordo com a autora, devem ser consideradas pelos professores a fim de impulsionar a escolarização destes estudantes.

Nesta perspectiva, Gombert (2013) relata que para a aquisição e o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas são necessárias atividades sistematizadas por meio do ensino formal, ou seja, da instrução e aprendizagem explícita. Em relação à consciência metatextual do tipo textual narrativo, na literatura há várias definições sobre os elementos que compõem a estrutura e organização da narrativa. Embora haja algumas nuances, os pesquisadores fazem menção aos seguintes elementos da narrativa: *personagens; ambiente* (lugar/espço e tempo); *introdução do assunto ou exposição; problema, complicação, tema, intriga dos personagens; ação, enredo, clímax; conclusão, desfecho, resolução; emoções dos personagens e narrador* (Morrow, 1986; Spinillo e Martins, 1997; Ferrari; Bouffard; Rainville, 1998; Giasson, 2000; Spinillo, 2001; Gancho, 2004; Koch e Elias, 2010; Marcuschi, 2010).

Esta pesquisa utilizou a definição proposta por Morrow (1986) que descreve a caracterização dos quatro elementos que compõem uma história: a) *Cenário* constituído pelo lugar, tempo e personagens presentes na história; b) *Tema* sendo o surgimento de um problema a ser resolvido pelo personagem principal ou pelos personagens; c) *Enredo* referindo-se à uma ou mais ações realizada(s) pelo(s) personagem(ns) na tentativa de resolver o problema e, d) *Resolução* descrevendo o momento em que o(s) personagem(ns) resolve(m) o problema. Estes elementos configuram a *sequência* em que aparecem na história.

Diante do exposto, o objetivo foi verificar o desempenho na produção de narrativas pessoais escritas por um estudante com deficiência intelectual no decorrer da realização de um programa de ensino metatextual.

## Método

### Participantes e local

Este trabalho apresenta dados parciais da tese da primeira autora, configurando em um recorte da pesquisa<sup>1</sup>. Participaram a professora Cristina que atua há 13 anos no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o estudante Danilo com 9 anos de idade, diagnosticado com deficiência intelectual, matriculado em 2018 no 3º ano do Ensino Fundamental e, em março deste mesmo ano começou a frequentar três vezes na semana o AEE. Juntamente com Danilo outros dois estudantes públicos-alvo da Educação Especial frequentavam o AEE. Estes estudantes participaram do programa de ensino, porém, não fizeram parte da amostra da pesquisa.

A pesquisa compreendeu o período de junho a dezembro/2018 e foi realizada nas dependências da sala de recursos multifuncionais, onde ocorre o AEE, em uma escola pública municipal de uma cidade do Centro-Oeste do Estado do Paraná/Brasil.

### **Delineamentos da pesquisa.**

A implementação do programa de ensino metatextual foi caracterizada pelo delineamento experimental linha de base múltipla intrassujeitos associada ao critério móvel (Almeida, 2003; Sampaio et al. 2008).

### ***Procedimentos para coleta dos dados.***

Primeiramente, o programa de ensino metatextual foi apresentado e orientado à professora Cristina pela pesquisadora durante quatro encontros de estudo, sendo realizado um encontro por semana com duração de aproximadamente 1h40min. Nestes encontros foram discutidos dois textos acerca da consciência metatextual voltada aos aspectos macrolinguísticos da estrutura e organização do tipo textual narrativo e, também, apresentado a sequência didática do referido programa de ensino, discutindo e orientando a professora em relação à utilização dos recursos pedagógicos e das instruções explícitas das estratégias metatextuais. Em seguida, realizou-se a linha de base e a condição experimental.

---

<sup>1</sup> A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP), *campus* de Marília-SP. Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e a fim de preservar suas identidades receberam nomes fictícios.

## NARRATIVAS ESCRITAS POR ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

### *Linha de base.*

A linha de base foi constituída por investigações acerca da presença ou ausência e da organização dos elementos que compõem a estrutura das narrativas escritas pelos estudantes com deficiência intelectual. A professora utilizou como recursos o livro da história Chapeuzinho Vermelho<sup>2</sup> e dez figuras em sequência plastificadas que representam a história (versão resumida e adaptada dos contos Grimm, confeccionadas por *designer* para esta pesquisa). Após ler a história do livro e recontá-la por meio das figuras em sequência, as instruções explícitas fornecidas pela professora ao estudante foram: “*Esta história aconteceu com a Chapeuzinho Vermelho. Agora pense em uma história que um dia aconteceu com você e faça o desenho desta história*”. Após Danilo realizar o desenho: “*Conte a sua história para mim. Agora, nesta folha de papel (pautada frente e verso), olhando para o desenho que fez escreva esta história que aconteceu com você*”. Não houve ajuda parcial ou total da professora na elaboração do desenho e escrita da narrativa. Foram realizadas, no mínimo, três sessões para a linha de base (Almeida, 2003). A pesquisadora esteve presente em cada sessão.

### *Condição experimental.*

O programa de ensino metatextual foi implementado pela professora Cristina com o estudante Danilo e demais alunos que frequentavam o AEE juntamente com ele. A pesquisadora acompanhou a implementação da sequência didática do programa de ensino por meio de videografações e anotações de campo (Vianna, 2003).

Considerando o delineamento critério móvel, a sequência didática foi constituída por 12 fases que estabeleciam a habilidade alvo e o critério de desempenho exigido na elaboração da narrativa pessoal escrita daquela fase de acordo com o elemento da história ensinado por meio das estratégias metatextuais. Este programa totalizou 13 semanas, tendo início em meados de agosto até novembro/2018.

Um dos recursos utilizados no programa de ensino foram as dez figuras em sequência imantadas da história de Chapeuzinho Vermelho em sua versão resumida e adaptada dos contos Grimm, por meio da qual foi explicado aos estudantes os elementos da narrativa: cenário, tema, enredo e resolução. Cada fase possui instruções explícitas específicas acerca da caracterização de

---

<sup>2</sup> GRIMM, Jacob. Chapeuzinho Vermelho. Conta pra mim/Irmãos Grimm. Tradução Maria Cimolino, Grazia Parodi. São Paulo: Rideel, 2000.



cada elemento de acordo com a referida história. Em seguida, foi usado o outro recurso que consistiu em um quadro (cartolina) que foi sendo completado gradativamente conforme a apresentação dos elementos. Ao final de cada fase foi solicitada a elaboração de um desenho e, posteriormente, a produção escrita da narrativa vivenciada pelos estudantes. Os recursos utilizados por eles como apoio durante a elaboração da narrativa escrita foram as figuras da história de Chapeuzinho Vermelho do referido elemento ensinado; o quadro com a descrição dos elementos; o próprio desenho e, a partir da fase 2 do programa foi inserida a revisão da estrutura e organização da narrativa escrita elaborada na fase anterior por um dos estudantes. Durante a revisão, após a leitura oral da história a professora indagava os estudantes sobre quais seriam as características de cada elemento já trabalhado e em qual parte da narrativa escrita estavam presentes. Ao serem identificadas pelos estudantes a professora sublinhava na história a presença ou acrescentava os dados ausentes. Para cada elemento foi utilizada uma cor para a referida identificação das informações. Atingindo o critério de desempenho exigido para a história daquela fase, os estudantes passavam para a fase seguinte que determinava outra habilidade alvo e critério de desempenho. O tempo total da sessão do AEE era 2h, sendo destinado para a elaboração do desenho e escrita da narrativa pessoal, aproximadamente 50 minutos.

#### ***Procedimentos para análise dos dados.***

A análise da estrutura e organização das narrativas pessoais escritas considerou a presença ou ausência dos elementos que compõem a narrativa: a) *Cenário* constituído pelo lugar, tempo e personagens presentes na história; b) *Tema* sendo o surgimento de problema(s) que aconteceu(ram) com um ou mais personagens; c) *Enredo* narração de uma ou mais ações realizadas pelo(s) personagem(ns) na tentativa de resolver o(s) problema(s) da história e, d) *Resolução* descrevendo o momento em que o(s) personagem(ns) resolve(m) ou não o(s) problema(s) (Morrow, 1986). Também foi analisada a presença de sequência adequada ou inadequada na organização destes elementos na elaboração das narrativas e, a presença ou ausência de articulação das informações entre estes elementos, a fim de expressar de maneira clara os fatos ocorridos na história. As narrativas escritas foram classificadas em Categorias de I a VIII, apresentadas no Quadro 1 a seguir. A pesquisadora adaptou a classificação utilizada por Lins-Silva e Spinillo (2000), Oliveira e Braga (2012) e Zaboroski (2014).

## NARRATIVAS ESCRITAS POR ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Quadro 1. Descrição das categorias para a classificação das narrativas

<b>Categoria</b>	<b>Características principais de cada categoria de acordo com a presença ou ausência dos elementos da narrativa, sequência e articulação entre os elementos</b>
I	Presença de personagem(ns) e descrição de acontecimentos com ou sem uma sequência adequada dos fatos ocorridos.
II	Introdução do cenário com um ou mais personagens, descrição do lugar e/ou tempo no qual ocorre a história e o que fazia(m) o(s) personagem(ns) neste lugar e tempo. Pode haver ou não a presença de marcadores linguísticos convencionais de começo de história.
III	Presença das características da categoria II e o esboço de um possível problema que aconteceu com algum dos personagens da história.
IV	Presença das características da categoria II e a descrição clara de um ou mais problemas que aconteceram com um ou mais personagens da história.
V	Presença das características da categoria IV e a narração de uma ou mais ações realizadas por algum personagem na tentativa de resolver o(s) problema(s) da história.
VI	Presença das características das categorias III ou IV, porém há ausência de narração de ação na tentativa de resolver o(s) problema(s) com final simples e direto sem relação com o restante da história ou sem resolução do(s) problema(s).
VII	Presença das características da categoria V com final simples e direto com resolução do(s) problema(s). História completa evidenciando sequência adequada dos elementos cenário, tema(s), enredo(s) e resolução(ões) na elaboração da narrativa. Contudo, apesar de haver organização não há articulação entre os elementos da história, de forma que as frases soltas, contendo a informação principal de cada elemento, não expressam de maneira clara os fatos ocorridos na história.
VIII	Presença das características da categoria V com final simples e direto com resolução do(s) problema(s). História completa evidenciando sequência adequada dos elementos cenário, tema(s), enredo(s) e resolução(ões) na elaboração da narrativa e articulação entre os elementos, expressando de maneira clara os fatos ocorridos na história.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora baseado em Lins-Silva e Spinillo (2000); Oliveira e Braga (2012) e Zaboroski (2014).

### Resultados e Discussão

O desempenho do estudante Danilo na produção das narrativas pessoais escritas tanto na linha de base quanto na condição experimental do programa de ensino metatextual será apresentado, a seguir, por meio do Gráfico 1.

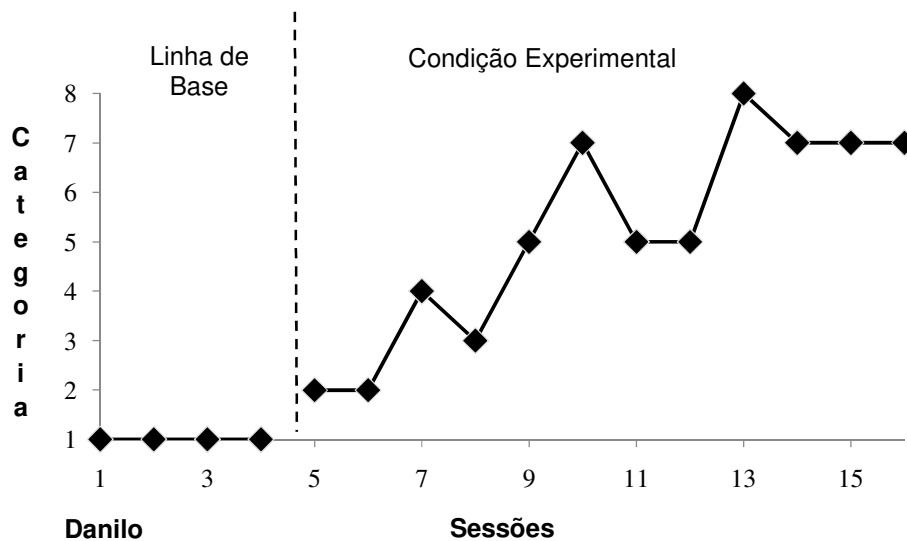


Gráfico 1. Desempenho de Danilo nas narrativas escritas durante a condição linha de base e experimental.

A condição de linha de base expõe que durante quatro sessões Danilo demonstrou estabilidade, evidenciando tendência e variabilidade semelhantes na estrutura das informações das produções escritas. Estas produções foram classificadas na Categoria I, definida pela presença de personagem(ns) e descrição de acontecimentos com ou sem uma sequência adequada dos fatos ocorridos, configurando em um texto descritivo e, portanto, não sendo consideradas como histórias pela ausência da estrutura e organização dos elementos que compõem a narrativa (Morrow, 1986). Além destas características, estas produções também não apresentaram paragrafação e título.

As 12 fases da condição experimental, correspondentes às sessões 5 a 16, evidenciaram que o estudante atingiu os critérios de desempenho exigidos na produção das narrativas pessoais escritas, apresentando evolução na classificação das categorias, as quais variaram da Categoria II à VIII. Danilo sempre necessitou de ajuda parcial da professora, a qual apontava para os recursos de apoio (descritos anteriormente) que demonstravam a sequência e a descrição das características de cada elemento presente na história. À medida em que o estudante escrevia o elemento, algumas vezes, Cristina fazia questionamentos sobre os fatos ocorridos na história pessoal, a fim de lembrá-lo da narrativa oral e, solicitava que escrevesse o que havia dito. De acordo com Oliveira (2015) os professores devem considerar as possibilidades de aprendizagem

## NARRATIVAS ESCRITAS POR ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

destes estudantes, principalmente diante da situação de ajuda, as quais podem impulsionar a escolarização deles.

A partir da fase 3 (sessão 7) sua narrativa revelou presença de paragrafação. Nesta fase a história foi classificada na Categoria IV devido à presença do cenário com a narração dos personagens, lugar e tempo e o tema, evidenciando uma situação problema. Também houve a elaboração coerente do título. Na fase 6 do programa de ensino metatextual (sessão 10) Danilo conseguiu elaborar sua narrativa com a presença e sequência de todos os elementos que compõem a história, entretanto, não houve articulação entre os elementos, de forma que as frases soltas contendo a informação principal de cada elemento, não expressavam de maneira clara os fatos ocorridos na história. Esta narrativa foi classificada na Categoria VII. Esta dificuldade em articular as informações para tornar a história mais coesa está relacionada com as limitações do funcionamento intelectual e às habilidades conceituais do comportamento adaptativo destes sujeitos (AAIDD, 2010; Valentim, 2011; Oliveira, 2012; 2015).

Na fase 9 (sessão 13) o estudante teve a narrativa classificada na Categoria VIII, pois organizou todos os elementos realizando a integração entre eles e os fatos ocorridos na história. Este desempenho enfatiza duas situações importantes e necessárias para favorecer a aprendizagem destes estudantes: a) a utilização de instruções explícitas que auxiliaram no desenvolvimento da consciência metatextual do tipo textual narrativo e, b) a ajuda parcial da professora com recursos de apoio para possibilitar a aprendizagem, conforme expõem os pesquisadores Gombert (2013) e Oliveira (2015). Apesar desta evolução, nas três fases seguintes, correspondentes às sessões 14 a 16, Danilo manteve suas narrativas pessoais classificadas na Categoria VII, conforme já havia apresentado este desempenho na fase 6 do programa de ensino. Todavia, nestas fases as narrativas demonstraram a presença do cenário e mais de um tema, enredo e resolução.

### **Conclusão**

Houve evolução na classificação das narrativas pessoais escritas pelo estudante com deficiência intelectual, a qual variou da Categoria I à VIII, mantendo-se na Categoria VII. A progressão das fases do programa de ensino metatextual revelou que Danilo elaborou narrativas com todos os elementos que a compõem: cenário, tema, enredo e resolução. Entretanto, apesar de haver organização e sequência, não houve articulação entre os elementos da história, de forma

que as frases soltas contendo a informação principal de cada elemento, não expressaram de maneira clara os fatos ocorridos na história.

Constatou-se também a importância das instruções explícitas fornecidas pela professora durante as estratégias metatextuais de ensino dos elementos que organizam e estruturam o tipo textual narrativo. O delineamento critério móvel permitiu avaliar criteriosamente os efeitos das instruções explícitas acerca dos elementos da narrativa sobre as elaborações das histórias pessoais escritas pelo estudante com deficiência intelectual. Conclui-se que o programa de ensino metatextual favoreceu a produção de narrativas pessoais escritas com a presença e organização de todos os elementos que constituem a história. Sugere-se para pesquisas futuras investigar outras estratégias de ensino que auxiliem estes estudantes a realizarem a articulação entre os elementos na narração dos fatos ocorridos na história.

### Referências

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2010). *Intellectual Disability: definition, classification, and systems of supports*. 11<sup>th</sup> Edition. Washington: AAIDD.

Almeida, M.A. (2003). Metodologia de delineamentos de pesquisa experimental intrasujeitos: relato de alguns estudos conduzidos no Brasil. In: Marquezine, M.C., Almeida, M.A. & Omote, S. (Org.). *Colóquios sobre pesquisa em educação especial*. (pp.63-99). Londrina: Eduel.

Ferrari, M., Bouffard, T. & Rainville, L. (1998). What makes a good writer? Differences in good and poor writer's selfregulation of writing. *Instructional Science*. Vol.26, pp. 473-488.

Gancho, C.V. (2004). *Como analisar narrativas*. Série Princípios 207. 7 ed. São Paulo: Ática.

Giasson, J. (2000). *Les textes littéraires à l'école*. Boucherville: G. Morin.

Gombert, J.E. (2013). Epi/meta versus implícito/explicito: nível de controle cognitivo sobre a leitura e sua aprendizagem. In: Maluf, M.R. & Cardoso-Martins, C. (Org.). *Alfabetização no século XXI: Como se aprende a ler e escrever*. (pp.109-123). Porto Alegre: Editora Penso.

Koch, I.V. & ELIAS, V.M. (2010). *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2 ed. São Paulo: Contexto.

Lins-Silva, M.E. & Spinillo, A.G. (2000). A influência de diferentes situações de produção na escrita de histórias. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Vol.13, n.3, pp.337-350.

## NARRATIVAS ESCRITAS POR ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Marcuschi, L.A. (2010). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionisio, A.P., Machado, A.R. & Bezerra, M.A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 2 ed. São Paulo: Parábola Editorial.

Morrow, L.M. (1986). Effects of structural guidance in story retelling on children's dictation of original stories. *Journal of Reading Behavior*. Vol.18, n.2, pp.135-152.

Oliveira, A.A.S. de. (2012). Aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual do ciclo I do Ensino Fundamental: o desempenho em leitura e escrita e a formação de professores. *Leitura: teoria e prática suplemento*, pp.1796-1807.

Oliveira, A.A.S. de. (2015). Avaliação da condição de alfabetização de estudantes com Deficiência Intelectual no contexto inclusivo. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives*. Dossiê Educação Especial: Diferenças, Currículo e Processos de Ensino e Aprendizagem II. Vol.23, n.31, pp.31-48.

Oliveira, J.P. & Braga, T.M.S. (2012). *PRONARRAR: Programa de intervenção metatextual: apoio para escolares com atraso no processo de alfabetização*. Curitiba-PR: CRV.

Sampaio, A.A.S., Azevedo, F.H.B., Cardoso, L.R.D., Lima, C., Pereira, M.B.R. & Andery, M.A.P.A. (2008). Uma Introdução aos Delineamentos Experimentais de Sujeito Único. *Interação em Psicologia*. Vol.12, n.1, pp.151-164.

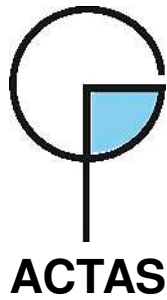
Spinillo, A.G. (2001). A produção de histórias por crianças: a textualidade em foco. In: Correa, J., Spinillo, A.G. & LEITÃO, S. (Orgs.). *Desenvolvimento da linguagem: escrita e textualidade*. (pp. 73-116). Rio de Janeiro: Faperj/Nau.

Spinillo, A.G. & Martins, R.A. (1997). Uma análise da produção de histórias coerentes por crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Vol.10, pp.219-248.

Valentim, F.O.D. (2011). *Inclusão de estudantes com deficiência intelectual: Considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar*. Dissertação não-publicada. Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília-SP.

Vianna, H.M. (2003). *Pesquisa em Educação: a observação*. Brasília: Plano Editora.

Zaboroski, A.P. (2014). *O gênero de histórias e atividades metatextuais como recursos da prática pedagógica na produção de narrativas escritas*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, Guarapuava-PR.



# XV CONGRESSO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña España  
Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACTAS)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Prática pedagógica com um estudante com deficiência intelectual:  
ensino colaborativo entre professoras da sala comum e do Atendimento  
Educativo Especializado?

Pedagogical practice with a student with intellectual disability:  
collaborative  
teaching between teachers of the common room and the Specialized Educational  
Assistance?

Ana Paula Zaboroski ([orcid.org/0000-0003-0702-0963](https://orcid.org/0000-0003-0702-0963))\*, Maria Amelia Ingles ([orcid.org/0000-0003-3833-1844](https://orcid.org/0000-0003-3833-1844))\*\*, Jáima Pinheiro de Oliveira ([orcid.org/0000-0002-0156-3804](https://orcid.org/0000-0002-0156-3804))\*  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Marília-SP/Brasil\*  
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa-PR/Brasil\*\*

Nota dos autores

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Ana Paula Zaboroski [anapaulazaboroski@yahoo.com.br](mailto:anapaulazaboroski@yahoo.com.br)

## Resumo

Os objetivos consistiram em identificar os recursos pedagógicos e as estratégias de ensino utilizadas para trabalhar a produção de narrativas escritas com um estudante com deficiência intelectual e, também, a frequência e a sistematização com a qual ocorre o diálogo entre as professoras da sala comum e do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Participaram duas professoras, do AEE e da sala comum, que atuam em uma escola municipal de uma cidade do Centro-Oeste do Estado do Paraná/Brasil. Ambas acompanham o estudante Danilo com 9 anos de idade, diagnosticado com deficiência intelectual, matriculado no 3º ano do Ensino Fundamental e no AEE. Foi realizada entrevista individual semiestruturada, a qual foi audiogravada e observação da prática pedagógica que foi videogravada. Os dados foram citados e codificados pelo *software* Atlas.ti para posterior análise de conteúdo pela pesquisadora. Identifica-se que os recursos utilizados pelas professoras são semelhantes, entretanto, as estratégias para ensinar a elaboração da narrativa escrita são diversificadas. A colaboração entre as professoras da sala comum e do AEE encontra-se no estágio inicial. Conclui-se que para haver compreensão e produção de narrativa escrita pelo estudante com deficiência intelectual são necessárias estratégias de ensino com instruções explícitas sobre a organização dos elementos que compõem a estrutura do tipo textual narrativo. As professoras precisam vivenciar alguns estágios até alcançarem o objetivo e atingirem verdadeiramente a colaboração. Esse processo envolve tempo e necessita do auxílio da gestão escolar e das políticas públicas para o seu desenvolvimento, sendo uma das dificuldades em efetivar o ensino colaborativo.

*Palavras-chave:* Educação Especial, deficiência intelectual, prática pedagógica, escrita, ensino colaborativo.

## Abstract

The objectives were to identify the pedagogical resources and teaching strategies used to work on the production of written narratives with a student with intellectual disability, as well as the frequency and systematization with which the dialogue between the teachers of the common room and the Specialized Educational Assistance (AEE). Two teachers, from the ESA and the common room, participated in a municipal school in a city in the Midwest of the State of Paraná/Brazil. Both accompany the student Danilo, 9 years old, diagnosed with intellectual disability, enrolled in the 3rd year of Elementary School and in the ESA. A semi - structured individual interview was conducted, which was audio - recorded and observation of the pedagogical practice that was videotaped. The data were cited and coded by Atlas.ti software for further content analysis by the researcher. It is identified that the resources used by the teachers are similar, however, the strategies to teach the elaboration of the written narrative are diversified. The collaboration between the teachers of the common room and the ESA is at an early stage. It is concluded that in order to understand and produce written narrative by students with intellectual disabilities, teaching strategies are required with explicit instructions on the organization of the elements that make up the structure of the narrative textual type. Teachers need to experience some stages until they reach the goal and truly achieve collaboration. This process involves time and needs the help of school management for its development, being one of the difficulties in effecting collaborative teaching.

*Keywords:* Special Education, intellectual disability, pedagogical practice, written, collaborative teaching.



## PRÁTICA PEDAGÓGICA COM ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Apesar de ter ocorrido alguns avanços nas ações pedagógicas e nas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes com deficiência intelectual, segundo Oliveira e Ruiz (2014) a produção científica nesta área e temática ainda é insuficiente. De acordo com Gombert (2013) para a aquisição e o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas são necessárias atividades sistematizadas por meio do ensino formal, ou seja, da instrução e aprendizagem explícita. Em relação à consciência metatextual do tipo textual narrativo, na literatura há várias definições acerca dos elementos que compõem a estrutura e organização da narrativa. Embora haja algumas nuances, os pesquisadores fazem menção aos seguintes elementos da narrativa: *personagens; ambiente* (lugar/espço e tempo); *introdução do assunto ou exposição; problema, complicação, tema, intriga dos personagens; ação, enredo, clímax; conclusão, desfecho, resolução; emoções dos personagens e narrador* (Morrow, 1986; Spinillo e Martins, 1997; Ferrari; Bouffard; Rainville, 1998; Giasson, 2000; Spinillo, 2001; Gancho, 2004; Koch e Elias, 2010; Marcuschi, 2010).

O ensino colaborativo se apresenta como uma estratégia e alternativa de ensino, além de caracterizar uma das formas de atuação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) voltado aos estudantes públicos-alvo da Educação Especial. As atividades desenvolvidas no AEE devem estar articuladas com a proposta pedagógica do currículo da sala comum, a fim de garantir a inclusão escolar por meio da participação e aprendizagem de todos os estudantes a partir de estratégias específicas, envolvendo adaptações curriculares (Brasil, 2008; 2009; 2011; 2015; Ferreira; Mendes; Almeida; Del Prette, 2007; Lago, 2014; Zaboroski et al. 2016).

A estratégia proposta por meio do ensino colaborativo caracteriza-se pela situação de o professor da sala comum trazer os conteúdos, o que prevê o currículo e o planejamento da escola, bem como os limites que enfrenta para ensinar os estudantes públicos-alvo da Educação Especial. Diante destes aspectos, o professor do AEE contribui com propostas de adaptação curricular, considerando as habilidades e necessidades dos estudantes, como também, as estratégias de ensino e recursos pedagógicos utilizados durante a prática docente (Zerbato; Vilaronga; Mendes; Paulino, 2013; Marin e Braun 2013).

Gately e Gately (2001) descreveram como ocorre o desenvolvimento da parceria entre os professores para atuar no ensino colaborativo e definiram três estágios com graus variados de interação e colaboração entre os professores. No *estágio inicial*, os professores se comunicam superficialmente na tentativa de estabelecer uma relação, demandando, a partir de então, a

necessidade de compreender o desenvolvimento do processo da colaboração para que não corram o risco de ficarem estagnados neste estágio. O segundo *estágio* é o *de comprometimento*, ocorrendo na relação entre os professores uma comunicação mais frequente, aberta e interativa, a qual possibilita que eles construam a confiança mútua necessária para trabalharem na perspectiva da colaboração. Sendo assim, no *estágio colaborativo*, os professores se comunicam e interagem abertamente, trabalham juntos e complementam um ao outro.

Os objetivos consistiram em identificar os recursos pedagógicos e as estratégias de ensino utilizadas para trabalhar a produção de narrativas escritas com um estudante com deficiência intelectual e, também, a frequência e a sistematização com a qual ocorre o diálogo entre as professoras da sala comum e do AEE.

## Método

### Participantes e local

Participaram da pesquisa<sup>1</sup> duas professoras e um estudante com deficiência intelectual. A professora Cristina atua há 13 anos no AEE e a professora Isabel leciona há dois anos na sala comum e, ambas acompanham o estudante Danilo com 9 anos de idade, diagnosticado com deficiência intelectual<sup>2</sup>, matriculado em 2018 no 3º ano do Ensino Fundamental e, em março deste mesmo ano começou a frequentar três vezes na semana o AEE. Juntamente com Danilo mais 23 alunos estavam matriculados na sala de aula comum e, outros dois estudantes públicos-alvo da Educação Especial frequentavam o AEE. Estes estudantes participaram de todas as atividades propostas, porém, não fizeram parte da amostra da pesquisa.

A pesquisa foi realizada nas dependências da sala de recursos multifuncionais, onde ocorre o AEE e, na sala de aula comum, ambas localizadas em uma escola pública municipal de uma cidade do Centro-Oeste do Estado do Paraná/Brasil.

---

<sup>1</sup> A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP), *campus* de Marília-SP. Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e a fim de preservar suas identidades receberam nomes fictícios. Este trabalho apresenta dados parciais da tese da primeira autora, configurando em um recorte da pesquisa.

## PRÁTICA PEDAGÓGICA COM ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

### **Procedimentos para coleta dos dados.**

Foi realizada com as professoras do AEE e da sala comum uma entrevista individual semiestruturada, a qual foi audiogravada e observação da prática pedagógica que foi videogravada. A entrevista teve como foco a identificação dos seguintes aspectos: a) recursos pedagógicos e b) estratégias de ensino utilizadas para trabalhar a produção de narrativas escritas com os estudantes e, c) diálogo entre as professoras.

Para a observação da prática pedagógica de cada professora foi utilizada uma filmadora digital GoPro Hero 4 afixada em um local das salas de aula que possibilitasse o registro das atividades desenvolvidas pelas professoras com os estudantes. Também foram realizadas anotações de campo (Vianna, 2003). As videograções foram feitas durante uma aula de Língua Portuguesa ou sessão de AEE, na qual o foco das professoras fosse trabalhar a produção de narrativas escritas com os estudantes.

### ***Procedimentos para análise dos dados.***

A transcrição dos áudios e videograções foram realizadas de forma integral com ajustes em relação às normas ortográficas e tratamento das falas como citação direta de autores (ABNT, 2002). Por meio do *software* Atlas.ti versão 8 *Windows*, os dados obtidos foram citados e codificados de acordo com os objetivos da pesquisa para posterior análise de conteúdo (Saldaña, 2013), sendo estabelecidas pela pesquisadora as seguintes categorias temáticas: a) recursos pedagógicos e estratégias de ensino da narrativa escrita; b) instruções fornecidas aos estudantes para a elaboração da narrativa escrita e, c) diálogo entre as professoras.

## **Resultados e Discussão**

Os relatos das áudios e videograções de ambas as professoras expõem as três categorias temáticas citadas anteriormente, as quais serão apresentadas a seguir. O Quadro 1 se refere à categoria dos recursos e estratégias de ensino da narrativa escrita:

---

<sup>2</sup> O diagnóstico da deficiência intelectual realizado por meio da avaliação psicoeducacional é feita por psicólogo(a) e pedagogo(a) da Secretaria Municipal de Educação. Esta avaliação é composta, principalmente, pela aplicação do teste padronizado WISC III e a avaliação pedagógica individual, dentre outros procedimentos complementares.

Quadro 1. Descrição dos recursos pedagógicos e estratégias de ensino da narrativa escrita

Professoras	Recursos pedagógicos	Estratégias de ensino
Cristina	Livros de literatura; Figura ou figuras em sequência; Vídeos de histórias.	Leitura oral e/ou reconto da história; Diálogo entre professora e estudantes sobre a história; Reprodução escrita.
Isabel	Livros de literatura; Figura ou figuras em sequência; Vídeos de histórias; Textos que despertem o interesse dos estudantes.	Escrita de frases; Produção textual coletiva a partir das frases/assunto proposto; Produção da narrativa escrita na lousa; Diálogo entre professora e estudantes sobre a história; Leitura oral da produção escrita.

*“Geralmente a partir de uma história, eu leio para eles e depois deles fazerem o reconto passamos para a escrita ou fazemos com tirinhas, eles contam a história e depois passa para o papel. Sempre antes da produção a gente faz essa conversa”.* Cristina

*“Geralmente uso mais imagens e cada aluno produz a sua frase. O texto fazemos de forma coletiva, juntando as frases, porque eles têm dificuldade em como começar a história, evoluir na história (...). Fazer os parágrafos. Estou indo devagar para eles entenderem melhor como fazer o texto. Muitos escrevem assim: a casa é azul e tem janela branca e acabou o texto!”*  
Isabel

Identifica-se que as professoras usam recursos pedagógicos semelhantes, contudo, as estratégias para ensinar a elaboração da narrativa escrita são diversificadas. Dentre os recursos o mais utilizado são as figuras, tanto em sequência quanto uma única figura e, a estratégia de ensino semelhante foi o diálogo entre as professoras e os estudantes sobre a história por meio de questionamentos a respeito dos fatos ocorridos. Em relação à produção escrita, na turma da professora Isabel a elaboração ocorre exclusivamente de maneira coletiva a partir de um assunto proposto e, a professora Cristina geralmente propõe a reprodução escrita da história.

A categoria temática referente às instruções fornecidas aos estudantes para a elaboração da narrativa escrita demonstra que se tratam de explicações gerais acerca dos elementos presentes na história, remetendo-se aos conceitos início, meio e fim, porém, sem defini-los e/ou associá-los aos fatos ocorridos na história:

*“Explico para eles que tudo tem um começo, um meio e um final. O texto precisa ter este começo que vai introduzir aquele assunto que eu quero falar. Ele tem que ter o meio e ele tem*

## PRÁTICA PEDAGÓGICA COM ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

*que ter um final que eu saiba que aquela história já terminou. Eles têm costume de escrever fim sem terminar o texto”. Cristina*

*“(...) a gente conversa sobre as histórias, começo, meio e fim (...). Do início onde que vai começar a história e o tempo, daí o meio o que vai acontecendo, como que vai se desenrolar a história e o terceiro parágrafo finalizando o que realmente se deu na história”. Isabel*

Durante a observação das práticas pedagógicas voltadas à produção das narrativas escritas as professoras utilizaram como recurso figuras, contudo, as estratégias e instruções foram diferentes.

A professora Isabel afixou na lousa três figuras que representavam algo: casa, brincar e ônibus. A instrução fornecida aos estudantes foi: *“escrevam uma frase para cada figura”*. Após cada um produzir a sua frase, eles escolheram por meio de votação uma das figuras, sendo selecionada a da casa. Em seguida, fizeram sugestões sobre a casa de quem gostariam de escrever, sendo decidido ser a casa da avó. Logo, receberam as seguintes instruções: *“vamos escrever no quadro (lousa) um texto coletivo. Cada um de vocês vai me dizendo a frase que escreveu sobre a casa e dando mais ideia e a professora vai escrevendo. (...) A questão do lugar é no interior? Na cidade? Onde que vai ser a nossa história?”*. Ao finalizar o parágrafo foi feita a leitura e, posteriormente, deu-se continuidade à produção escrita. Esta produção caracterizou-se pelo tipo textual descritivo, uma vez que, houve a descrição do lugar onde a casa se localiza, as pessoas que moram ou visitam esta casa e o que costumam fazer neste local.

A professora Cristina fez uso de três figuras em sequência que representavam a seguinte história: um menino que saiu para passear com o cachorrinho, ele escapou da coleira e depois o menino conseguiu recuperar o seu cão! As instruções fornecidas pela professora foram: *“Observem as figuras e contem a história”*. Os estudantes apenas descreveram as figuras. Sendo assim, Cristina os auxiliou parcialmente com indagações sobre a história, a fim de eles identificarem outras características que complementam os fatos ocorridos nela: *“mas e daí o que aconteceu depois que o cachorro escapou da coleira? Ele voltou? Como que o menino pegou esse cachorro? Ele foi embora sem o cachorro? Daonde que vem? Como que é aquele dia? Ou é a noite? Como o personagem se sentiu? Eu investigo mais coisas além de só uma descrição porque se deixar por conta deles, eles descrevem a imagem e está pronto o texto”*. Após os estudantes responderem os questionamentos a professora deu a seguinte instrução: *“Agora nesta folha escrevam a história que acabaram de contar”*.

Constata-se que ambas as professoras, dentre as estratégias de ensino, realizaram questionamentos aos estudantes sobre os fatos ocorridos na história, todavia, não houve definição e associação deles aos conceitos de início, meio e fim. Deste modo, as instruções em relação à estrutura da narrativa foram gerais, não sendo fornecidas instruções explícitas acerca dos elementos que compõem a estrutura e organização do tipo textual narrativo, imprescindíveis para o desenvolvimento da consciência metatextual conforme expõe Gombert (2013).

A professora Cristina fez indagações aos estudantes sobre as características que configuram o início da história, contudo, não expõe de forma explícita a definição de lugar ou espaço, tempo e personagens, assim como não especifica que estas três características são fundamentais para narrar de forma compreensível o início da história. Esta docente menciona sobre descrever as emoções dos personagens, mas também, não explica aos estudantes que na narrativa é possível apresentar estas informações ao leitor, sendo um dos elementos que a compõe. Os questionamentos acerca dos fatos ocorridos na história estão relacionados às três figuras e aos conceitos utilizados pelas professoras de que toda história tem um começo, meio e fim. Todavia, as indagações feitas aos estudantes não foram associadas aos fatos presentes na história que narram e descrevem o começo, meio e final da história. A pergunta *“como que o menino pegou esse cachorro?”* complementa a informação referente ao meio da história, configurando na narração da(s) ação(ões) realizada(s) pelo menino na tentativa de resolver o problema do cachorro que escapou da coleira. As questões: *“ele (cachorro) voltou? Ele (menino) foi embora sem o cachorro?”* caracterizam o final da história, narrando se o problema foi ou não resolvido.

Os relatos a seguir demonstram a categoria temática referente ao diálogo entre as professoras da sala comum e do AEE:

*“Conversamos na hora do lanche ou na minha hora atividade se ela (professora do AEE) não tem alunos no momento porque nossas horas atividades não são em dias comuns. A gente conversa alguma coisa, mas de sentar e elaborar atividades em conjunto não. É mais uma troca de ideias que fazemos”.* Isabel

*“Quando coincide a minha hora atividade com a da professora (sala comum) a gente tenta conversar e nos conselhos de classe. Tem também o momento do meu trabalho colaborativo. Ele acontece da seguinte forma: cada um mês ou um mês e meio eu troco o meu horário. Dispensando os meus alunos a tarde e eu venho no período da manhã. Eu vou para a sala*

## PRÁTICA PEDAGÓGICA COM ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

*de aula junto com a professora (ensino comum) e eu passo a manhã lá, acompanhando e discutindo sobre o trabalho dela daquele dia com a turma dela. Faço isso nas turmas dos alunos que frequentam aqui (sala de recursos). Isso acontece cinco a seis vezes no ano. Nesse dia sugiro algumas coisas que depois eu passo por escrito para elas. As atividades são elaboradas mais verbalmente, cada um (professor) elabora do seu jeito". Cristina*

Fica evidente que o diálogo entre as professoras não é frequente e quando ocorre geralmente é no momento do recreio ou no horário de hora atividade, mas, é necessário flexibilização, pois as horas atividades não são em dias comuns. Nota-se que estabelecem uma relação superficial, a qual não configura no estabelecimento do ensino colaborativo, apesar de a professora Cristina mencionar que o realiza. Os pesquisadores Gately e Gately (2001) descreveram como ocorre o desenvolvimento da parceria entre os professores para atuar no ensino colaborativo e definiram três estágios com graus variados de interação e colaboração entre os professores. De acordo com estes autores, no *estágio colaborativo* os professores se comunicam e interagem abertamente, trabalham juntos e complementam um ao outro e, em contrapartida, no *estágio inicial* os professores se comunicam superficialmente na tentativa de estabelecer uma relação, demandando, a partir de então, a necessidade de compreender o desenvolvimento do processo da colaboração. Além disso, as atividades trabalhadas com o estudante Danilo não são elaboradas em conjunto, conforme mencionadas por Gately e Gately (2001); Zerbato et al. (2013); Marin e Braun (2013).

### **Conclusão**

Os recursos pedagógicos utilizados pelas professoras são semelhantes, entretanto, as estratégias para ensinar a elaboração da narrativa escrita são diversificadas. As instruções fornecidas aos estudantes para a produção da narrativa se tratam de explicações gerais acerca dos elementos presentes na história, remetendo-se aos conceitos início, meio e fim, porém, sem defini-los e/ou associá-los aos fatos ocorridos na história. Conclui-se que para haver compreensão e produção de narrativa escrita pelo estudante com deficiência intelectual são necessárias estratégias de ensino com instruções explícitas sobre a organização dos elementos que compõem a estrutura do tipo textual narrativo. No que diz respeito ao ensino colaborativo, este configura-se em uma estratégia de ensino e uma das formas de atuação do AEE, todavia, a colaboração entre as professoras da sala comum e do AEE encontra-se no estágio inicial de colaboração. As

professoras precisam vivenciar alguns estágios até alcançarem o objetivo e atingirem verdadeiramente a colaboração. Esse processo envolve tempo e necessita do auxílio da gestão escolar para o seu desenvolvimento, sendo uma das dificuldades em efetivar o ensino colaborativo.

### Referências

Associação Brasileira de Normas Técnicas. (2002). *Informação e documentação - Citações em documentos – Apresentação NBR 10520*.

Brasil. (2008). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP.

Brasil. (2009). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009*. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União Brasília, nº190, 05 de outubro de 2009. Seção 01.

Brasil. (2011). Presidência da República. Casa Civil. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília-DF.

Brasil. (2015). *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília-DF.

Ferrari, M., Bouffard, T. & Rainville, L. (1998). What makes a good writer? Differences in good and poor writer's selfregulation of writing. *Instructional Science*. Vol.26, pp. 473-488.

Ferreira, B.C., Mendes, E.G., Almeida, M.A. & Del Prette, Z. Apª P. (2007). Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial. *Revista do Centro de Educação/Cadernos*. n.29, pp.1-7.

Gancho, C.V. (2004). *Como analisar narrativas*. Série Princípios 207. 7 ed. São Paulo: Ática.

Gately, S.E. & Gately, F.J.Jr. (2001). Understanding coteaching components. *The Council for Exceptional Children*. Vol.33, n.4, pp.40-47.

Giasson, J. (2000). *Les textes littéraires à l'école*. Boucherville: G. Morin.



## PRÁTICA PEDAGÓGICA COM ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Gombert, J.E. (2013). Epi/meta versus implícito/explicito: nível de controle cognitivo sobre a leitura e sua aprendizagem. In: Maluf, M.R. & Cardoso-Martins, C. (Org.). *Alfabetização no século XXI: Como se aprende a ler e escrever*. (pp.109-123). Porto Alegre: Editora Penso.

Koch, I.V. & ELIAS, V.M. (2010). *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2 ed. São Paulo: Contexto.

Lago, D.C. (2014). *Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual baseado no coensino em dois municípios*. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP.

Marcuschi, L.A. (2010). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionisio, A.P., Machado, A.R. & Bezerra, M.A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 2 ed. São Paulo: Parábola Editorial.

Marin, M. & Braun, P. (2013). Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. In: Glat, R. & Pletsch, M.D. (Org.). *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. (pp.49-64). Rio de Janeiro: EdUERJ.

Morrow, L.M. (1986). Effects of structural guidance in story retelling on children's dictation of original stories. *Journal of Reading Behavior*. Vol.18, n.2, pp.135-152.

Oliveira, A.A.S. de & Ruiz, D.F.R. (2014). As práticas pedagógicas na área da deficiência intelectual e os processos de ensino e aprendizagem: análise da produção científica nacional. *Plures. Humanidades* (Ribeirão Preto). Vol.15, n.1, pp.30-51.

Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers*. 2 ed. Los Angeles: SAGE.

Spinillo, A.G. (2001). A produção de histórias por crianças: a textualidade em foco. In: Correa, J., Spinillo, A.G. & LEITÃO, S. (Orgs.). *Desenvolvimento da linguagem: escrita e textualidade*. (pp. 73-116). Rio de Janeiro: Faperj/Nau.

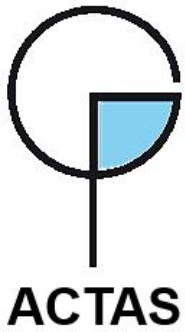
Spinillo, A.G. & Martins, R.A. (1997). Uma análise da produção de histórias coerentes por crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Vol.10, pp.219-248.

Vianna, H.M. (2003). *Pesquisa em Educação: a observação*. Brasília: Plano Editora.

Zaboroski, A.P., Antoszczyszen, S., Mata, S.P., Soriano, K.R., Flaminio, C.V. & Oliveira, A.M. (2016). Elementos da prática pedagógica do atendimento educacional especializado (AEE) como indicadores para aspectos da formação permanente de professores. *Anais do III Congresso Nacional de Formação de Professores e do XIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de*

*Educadores: por uma revolução no campo da formação de professores* [recurso eletrônico], 11 a 13 de abril de 2016. Águas de Lindóia. UNESP/Prograd. pp.2902-2913.

Zerbato, A.P., Vilaronga, C.A.R., Mendes, E.G. & Paulino, V.C. (2013). Discutindo o papel do professor de educação especial na proposta de co-ensino em um município do interior de São Paulo. *Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência – SEDPcD/Diversitas/USP Legal – São Paulo*. pp.1-12.



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

APROXIMACIÓN BIOGRÁFICA EN UN ESTUDIO SOBRE  
ALTAS CAPACIDADES: MENSA

BIOGRAPHICAL APPROACH IN A STUDY ON HIGH CAPACITIES:  
MENSA

María del Pilar González Fontao

[mpfontao@uvigo.es](mailto:mpfontao@uvigo.es)

Carmen Domínguez Caamaño

Universidad de Vigo

## RESUMEN

Numerosas personalidades de la historia han sido consideradas de altas capacidades y también muchas celebridades de nuestros tiempos lo son. En este trabajo se pretende ampliar el conocimiento sobre lo que realmente sucede en el mundo escolar a través del punto de vista de discentes implicados, personas anónimas de altas capacidades que aportan a través de sus testimonios una mirada personal de su proceso educativo.

Con base en un estudio cualitativo se pretende indagar de manera introspectiva en la experiencia escolar correspondiente a la etapa de Educación Primaria de personas de altas capacidades intelectuales. Con esta finalidad, a través de Mensa (asociación de personas de alto cociente intelectual) se han realizado varias entrevistas que han permitido conocer la trayectoria de diferentes personas descubriendo diversos aspectos relativos a la detección, de ser el caso cómo ha sido la actuación docente y la respuesta educativa recibida así como los ámbitos y aspectos que han propiciado el desarrollo de sus potencialidades o, por lo contrario, aquellos con los que se han sentido frustrados o aislados.

Finalmente se reflexiona acerca de la suficiencia de profesionales con adecuada formación para identificar y potenciar las habilidades que poseen dichas personas así como del establecimiento de medidas o actuaciones específicas de apoyo educativo con el fin de ofrecer y desarrollar una respuesta educativa ajustada a las necesidades desde los distintos niveles de actuación (centro educativo, familia y comunidad).

**PALABRAS CLAVE:** Altas Capacidades Intelectuales, talentos, intervención educativa.

**KEYWORDS:** High Intellectual Capabilities, talents, educational intervention.

## INTRODUCCIÓN

Hoy en día el aumento de la sensibilidad social sobre la necesidad de una adecuada atención a la diversidad ha dado lugar a que se lleven a cabo diversas y variadas prácticas en el ámbito educativo con el alumnado que presenta algún tipo de necesidad educativa a fin de garantizar el derecho a una educación plena y de calidad para todos. Partiendo del derecho a una adecuada identificación en atención a los estudiantes con altas capacidades intelectuales la actual legislación española (LOE, 2006; LOMCE, 2013) mantiene el reconocimiento de posibilidad de presentar necesidades específicas de apoyo educativo por lo que es muy importante determinar sus necesidades educativas de cara a poder organizar y proporcionar los apoyos que

necesiten en su propio contexto. Una inadecuada identificación e intervención educativa puede contribuir a manifestaciones de desmotivación, desarrollo de hábitos de estudio inapropiados, introversión, problemas conductuales, etc., que se deben evitar en lo posible.

Con este trabajo se pretende indagar, a partir de varias entrevistas acerca de la experiencia vivenciada en la etapa de Educación Primaria de un grupo de personas pertenecientes a la Asociación Mensa, cómo han percibido el desarrollo educativo en esta etapa, cómo se han sentido, cuáles han sido los aspectos positivos y negativos que recuerdan, si se han identificado tempranamente de sus necesidades, si se les ha proporcionado una adecuada respuesta educativa y sus opiniones acerca de las actuaciones que se deberían de llevar a cabo para favorecer el desarrollo de las capacidades y competencias de este colectivo.

### **ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES**

A lo largo de su historia el término “altas capacidades” ha sido expuesto a gran cantidad de nominaciones e interpretaciones lo que ha ocasionado en algunos contextos cierta confusión. Siguiendo a Belda (2012) el término “altas capacidades intelectuales” se refiere a unas capacidades excepcionales en una o varias áreas de conocimiento que se pueden manifestar en un rendimiento no continuo y con motivación para el desempeño de la tarea. Siguiendo a esta autora “los niños que las presentan son aquellos cuyas capacidades son superiores a las normales o a las esperadas para su edad o condición, ya sea en una o en varias áreas de la actividad humana y en cuyo desarrollo [...] influyen fuertemente contextos familiares, escolares y sociales (Belda, 2012, p.9).

La OMS (2016) mantiene en consideración lo que denomina como “persona superdotada” a aquella que presenta un CI igual o superior a 130. Pero siguiendo a Renzulli y Gaesser (2015), pocos son los investigadores que a día de hoy aceptan la medida aislada del CI o de una prueba de rendimiento como válida para evaluar la capacidad real de un niño que puede desenvolver a lo largo de su vida. Existen y hay que tener presentes otros indicadores como el estilo de aprendizaje, la creatividad, etc.

Considerando sus características Masdevall y Mir (2010) refieren la no conveniencia de establecer generalizaciones en este grupo ya que no suelen presentar rasgos con uniformidad sino que cada niño presenta un perfil diferente y único.

En general, podemos referir que los estudiantes con altas capacidades aprenden con rapidez cuando están motivados, muestran una mayor habilidad y destreza para resolver problemas, poseen un vocabulario avanzado, comprenden “de modo excepcional ideas complejas y/o abstractas”, manipulan, perciben y manejan las relaciones entre ideas, sucesos y personas, transfieren el aprendizaje, poseen un “comportamiento sumamente creativo”, muestran iniciativa a la hora de seguir proyectos ajenos..., tienen alta capacidad para el aprendizaje autodirigido, conforman su propio pensamiento, tienden a ser perfeccionistas, autocríticos y a sobresalir y poseen “una gran sensibilidad y consistencia hacia sí mismos y hacia los otros” (González Fontao M.P., 2010).

## **MENSA**

Mensa es una sociedad sin ánimo de lucro creada por Roland Berril y Lace Ware en 1946 para reunir a aquellas personas con cociente intelectual alto. Su principal objetivo ha sido acoger a aquellas personas cuyo CI se situase por encima del 2% de la población en una organización libre de políticas administrativas, raciales o religiosas de cara a ofrecerles un ámbito idóneo donde relacionarse con iguales y compartir experiencias.

En 1984 “Mensa España”, estableció su primer centro en Zaragoza y desarrolló pronto actividades en todo nuestro territorio. Esta asociación es miembro de la sociedad “Mensa Internacional” con sede en Londres compartiendo su legislación y sus estatutos (Estatutos Mensa España, Título 1, art.1).

En la actualidad, Mensa cuenta con más de 120.000 miembros repartidos por 100 países de todo el mundo. Existen organizaciones activas de Mensa en 50 países de Europa, América, África y Asia contando, actualmente, con nueve Mensas Emergentes (Bosnia & Herzegovina, China, Chipre, Filipinas, India, Indonesia, Luxemburgo, Macedonia, y Pakistán), con tres Mensas provisionales (Argentina, Colombia y México), y treinta y cinco Mensas Nacionales (Alemania, Australia, Austria, Bélgica, Brasil, España, Italia, Noruega, Polonia, Sudáfrica, Suecia, Japón, etc).

Forman parte de Mensa socios con todo tipo de estudios y de casi todas las ocupaciones: ejecutivos, oficinistas, médicos, obreros de fábrica, agricultores, amas de casa, abogados, policías, militares, científicos, estudiantes, maestros, etc. Todos ellos tienen unos derechos y deberes al pertenecer a la asociación.

Mensa desarrolla diversas actividades a través de conferencias, discusiones, publicaciones, grupos de interés especial, reuniones nacionales, regionales y locales, apoyo a proyectos de investigación relacionados con la inteligencia y cualquier otra que sirva a sus fines.

### **OBJETIVOS**

Este estudio tiene como pretensión general conocer cómo ha sido la experiencia de personas de altas capacidades intelectuales en su etapa de Educación Primaria. Con este propósito se podrá reflexionar sobre aquellos aspectos que hayan sido positivos o no tan positivos en su etapa de Educación Primaria relacionados con el centro educativo, los compañeros, los profesores, las preferencias en cuanto a asignaturas, las técnicas de estudio, los modelos de enseñanza y el papel de las familias.

Como objetivos específicos se pretende: indagar sobre la escolarización previa de personas de altas capacidades, conocer en qué momento y cómo se han identificado dichas capacidades, averiguar cómo ha sido el grado de intervención educativa en el caso particular de cada participante, descubrir la relevancia que ha supuesto a nivel de desarrollo personal la educación recibida a nivel formal, no formal e informal y finalmente, determinar pautas a tener en cuenta en los centros educativos para dar respuesta al alumnado de altas capacidades intelectuales.

### **METODOLOGÍA**

La metodología empleada tiene como base la investigación cualitativa desarrollada a través de la entrevista semiestructurada. Se realiza un estudio descriptivo (diseño de tipo biográfico/narrativo) caracterizado por describir de forma “fidel las vivencias, lo que ocurre, lo que la gente dice, cómo lo dice y de qué manera actúa”. De acuerdo con RAE (2019) se caracteriza por centrarse en los sujetos, adoptando perspectivas del interior del fenómeno a estudiar de manera integral (sobre lo que

interpretan y los significados que atribuyen a este); por ser un proceso inductivo porque el investigador/a interactúa con los/as participantes – y con los datos de los mismos – buscando respuestas a sus cuestiones.

Con la finalidad de definir la muestra participante nos pusimos en contacto con Mensa a través del correo electrónico explicando detalladamente qué era lo que pretendía hacer y cuáles eran los objetivos del estudio. Se entrevistó a 10 personas que se ofrecieron voluntariamente, 7 de sexo masculino y 3 de sexo femenino, de edades comprendidas entre 18 y 55 años y pertenecientes a diferentes ciudades de España.

El instrumento para la recogida de información ha sido una entrevista de elaboración propia conformada por 30 preguntas organizadas en diferentes categorías (escolarización previa, identificación de las altas capacidades, intervención educativa, desarrollo personal y actuaciones docentes). Las entrevistas se han realizado a través de Skype con una duración aproximada de 25 minutos grabando en audio el contenido de la misma. Tras realizar la transcripción natural se ha procedido a desarrollar el análisis de contenidos por categorías analizado pregunta por pregunta, aportando datos objetivos y subjetivos e interpretando los resultados.

## **RESULTADOS**

De las experiencias educativas referentes a la etapa de Educación Primaria de los entrevistados que han colaborado en el estudio se han extraído los siguientes resultados:

### *Escolarización previa*

En esta línea temática, en relación al comienzo de la etapa algunos entrevistados señalan que no recuerdan o no son conscientes de que les hubieran dicho que destacaban en algún aspecto en los años previos a su etapa de Educación Primaria pero si tuvieran que decir algo, la gran mayoría señala la afición a la lectura o el cálculo matemático, más excepcionalmente psicomotricidad, capacidad de expresión o afán por el conocimiento general:

“yo desde muy pequeño, sin tener mucha idea, opinaba sobre los astronautas en la luna, sobre Taiwán y cosas similares” (E7, miembro de Mensa, pregunta 1, líneas 3-4).



Otro entrevistado explica como en su caso llegaron a pensar (y así se ha comentado desde el colegio a sus padres) que era un poco raro y que podía llegar a tener algún problema.

“... mi madre me contó que le había dicho que pensaba que tenía algún problema” (E2, miembro de Mensa, pregunta 1, líneas 2-3).

Cuatro entrevistados informan que sus padres nunca les han comentado que podían tener algún talento específico. Otros indican que destacaban en diversos aspectos por su curiosidad (gusto por los documentales, el ajedrez o las diversas clases de dinosaurios...), comprensión lógica y resolución de problemas, pasión por instrumentos como el violín, por el dibujo o la cultura general.

Por último, de los diez entrevistados, nueve de ellos/as han indicado que se han iniciado en la lectura antes que sus compañeros. De esos nueve, tres han comenzado tanto a hablar, a andar y a leer antes, dos de ellos han comenzado a hablar y a leer antes que sus compañeros.

#### *Identificación de las altas capacidades*

De los diez entrevistados a uno de ellos se le identificó como de altas capacidades en 5º de Educación Infantil, otros cuatro han sido diagnosticados en 2º, 4º y 5º de Educación Primaria si bien a uno de ellos le llegaron los resultados cuando ya no estaba en el centro dónde se le realizaron las pruebas

“...cuyo resultado tardó años en llegar, de hecho yo estaba fuera del colegio y me enteré porque mi madre trabaja allí y que salió como que yo era posible superdotado”(E2, miembro de Mensa, pregunta 4, líneas 2-3-4).

El resto de los entrevistados han sido conocedores de su alta capacidad ya de adultos, con más de 20 años. De los diez entrevistados cuatro de ellos han sido diagnosticados a través de Mensa (a uno de ellos ya lo habían diagnosticado antes, pero quiso asegurarse con los test de la asociación). De los otros seis, dos han sido a través de diferentes tests, otro en un centro especializado en Valladolid, otra en un psicólogo en Barcelona, y finalmente otro en un psicólogo infantil.

En general, todos confirmaron que las pruebas que les realizaron para detectar si eran o no de altas capacidades eran de lógica, correlación de símbolos, problemas con dibujos o matrices, de patrones, encontrar el elemento que falta en una serie, analogías, comprensión lectora, matrices progresivas, rompecabezas, pruebas verbales, pruebas de

creatividad, problemas matemáticos, de figuras geométricas, series de memoria, estimulación de las inteligencias múltiples a través de preguntas sobre cultura general, vocabulario, problemas de psicomotricidad, puzzles, cubos, etc. Estas pruebas eran de dificultad creciente y cronometradas.

Seis de los entrevistados han tomado ellos mismos la iniciativa, como comenta una de ellas:

“la iniciativa la tomé yo porque, ya te digo, tengo un historial bastante complicado de ansiedad y todo eso, y en algún momento leí algo con lo que me sentí identificada, pero aún así, me decía “esto no puede ser, es imposible” y estuve 15 años desde la primera vez que dudé algo hasta que hice las pruebas”(E6, miembro de Mensa, pregunta 7, líneas 1-2-3-4-5).

De los otros cuatro, tres han sido identificados previamente por el profesorado del colegio, y un caso ha sido por petición de la madre en el momento en el que una amiga suya le advirtió sobre las posibles capacidades de su hijo. El resto de los entrevistados afirman que los docentes nunca les han propuesto para hacer pruebas de ningún tipo. Como nos indica una entrevistada:

“No, yo creo que ni se les pasaba por la cabeza, vamos, no sé si las conocerían pero no, en ningún momento.” (E6, miembro de Mensa, pregunta 9, líneas 1-2).

“Cuando se mencionó que me iban a pasar a mí las pruebas, hubo una docente que dijo que eso era imposible porque ella no vio nunca en veinte años de profesión que llevaba a un niño con altas capacidades, que eran extremadamente raros.” (E4, miembro de Mensa, pregunta 9, líneas 2-3-4-5).

En contraste con sus compañeros los entrevistados consideran que eran niños y niñas que obtenían buenas calificaciones sin esforzarse mucho, que tenían facilidad especialmente en las asignaturas de ciencias y que eran considerados por sus docentes como “niños/as listos/as”:

“Me consta que en Primaria mis profesores siempre decían que era “un tío listo”, y así se lo decían a mis padres y sacaba buenas notas. Hacía con facilidad las tareas de las asignaturas sobre todo las que eran más de lógica, matemáticas, y ese tipo de cosas“ (E1, miembro de Mensa, pregunta 9, líneas 1-2-3-4-5)

A nivel general eran alumnos que hacían las tareas rápidamente, que les sobraba el tiempo para dedicarse a hacer cualquier otra cosa en el aula (lectura, por ejemplo), mostraban facilidad de aprendizaje, capacidad de razonamiento, vocabulario fluido, capacidad de argumentación, pasión por temas concretos, instrumentos musicales, cultura general...

Todos los entrevistados, a excepción de una, responden que claramente ellos mismos se consideraban más inteligentes, creativos y que mostraban interés en aspectos no propios de su edad en contraste con sus iguales:

“Siempre he tenido muchísima curiosidad, me refiero, soy una persona que cuando leo algo, veo algo, siempre intento buscar el origen, eso sí que lo noté, leía bastante más que mis compañeros, que casi todos” (E10, miembro de Mensa, pregunta 11, 1-2-3).

### *Intervención educativa*

A nivel general los entrevistados consideran que a lo largo de su escolarización no se adoptaron adecuadas medidas de intervención educativa para atender a sus necesidades específicas.

De los diez entrevistados todos consideran que no han explotado al máximo su capacidad. Las dos personas que indican que pudieron estar cerca del máximo señalan que ha sido en parte por su auto exigencia y por buscar ellos por su cuenta todo a lo que no tenían acceso en el aula o centro. El resto comenta que han perdido mucho el tiempo y que ese tiempo lo podrían haber dedicado a hacer tareas más productivas. Afirman recordar que el conocimiento adquirido era muy básico y no se profundizaba y que, por culpa de ello, se han derivado problemas como la constancia. Uno de los entrevistados que afirma que si le hubieran exigido más hubiera asimilado e interiorizado ciertos conceptos que ahora mismo le cuestan ya de adulto:

“una consecuencia de aquello, que no soy una persona constante, nunca... si que noto, a diferencia de mis compañeros que nunca me tuve que esforzar mucho para poder aprobar” (E10, miembro de Mensa, pregunta 14, líneas 1-2-3).

Finalmente otro entrevistado apunta que:

“aquella época era como fábricas de tornillos donde teníamos que hacer las mismas fichas, los mismos ejercicios, los mismos juegos, todo lo mismo, yo simplemente acababa un poco antes, y me aburría, nada más” (E3, miembro de Mensa, pregunta 14, líneas 1-2-3).

Los entrevistados señalan que eran tratados exactamente igual que el resto por parte de sus docentes, salvo algunos que indican que como ya eran vistos tanto por los docentes como por los compañeros como los “sabelotodos” esperaban un poco más de ellos. Un entrevistado apunta que

“la diferencia de trato, por lo menos en lo que yo viví, en mi vivencia, se debía al comportamiento más que a la inteligencia” (E3, miembro de Mensa, pregunta 15, líneas 1-2).

Otro entrevistado indica que había docentes que le solventaban las dudas que le iban surgiendo, pero que había otros a los que realmente les incomodaba o molestaba que continuamente hubiese un alumno levantando la mano para preguntar

“acabaron haciendo que me diese corte preguntar por lo que me pudieran decir, había algunos profesores que tenían comentarios muy bordes, si me equivocaba “pues tú para ser tan listo como dices esta tontería”, entonces había algunos que les molestaba que hubiese un chico que destaca, que les hace preguntas incómodas” (E2, miembro de Mensa, pregunta 15, líneas 1-2-3-4-5).

Todos coinciden que normalmente los docentes no les exigían más que al resto, pero si que les proponían hacer más tareas, trabajos, etc. Dos de las entrevistadas señalan que se han sentido muy presionadas por el profesorado por el miedo a no cumplir sus expectativas y, en un caso particular, indica que por su familia también.

En dos casos se ha llevado a término la flexibilización del currículum por aceleración. Una entrevistada que fue promocionada de 5º de Primaria a 1º de la ESO aclara que cuando fue promocionada un curso han existido momentos en los que se ha sentido apartada y olvidada:

“ese momento si que es verdad que ha sido muy bueno, pero ha habido otros en los que se notaba que a veces te dejaban un poco de lado” (E4, miembro de Mensa, pregunta 12, líneas 1-2).

Todos los entrevistados coinciden en que bajo su punto de vista podrían haber promocionado un curso, y así lo indica uno de ellos:

“Yo diría que sí, yo recuerdo alguna vez haber empezado el curso y decir “Jesús pero si esto ya lo vimos el año pasado” (E1, miembro de Mensa, pregunta 28, líneas 1-2-3).

También coinciden en que el profesorado debería desarrollar un currículum más específico, más apropiado a los estudiantes de altas capacidades porque así la etapa de Educación Primaria hubiera sido más entretenida y además de estar más motivados/as no hubieran existido tantos momentos de aburrimiento ni se hubiese perdido tanto el tiempo.

Algunos de los entrevistados proponen subjetivamente la existencia de aulas de ampliación con el fin de no quedarse con el nivel básico de cada asignatura y poder ampliar ese currículum en aquellos aspectos en los que estuviesen más interesados.

### *Desarrollo personal*

La mayor parte de los entrevistados coinciden en que ha sido un aspecto positivo en sus vidas ser de altas capacidades intelectuales ya que les ha permitido aprender

cosas más rápido, dedicar más tiempo al ocio que a estudiar, sacar carreras con solvencia, tener curiosidad por diferentes aspectos, encontrar gente afín, disfrutar mucho y solucionar los problemas de manera eficiente. Por lo contrario, destacan aspectos en los que han tenido más dificultades para relacionarse, la capacidad de ir más allá y como resultado enterarse de cosas que mejor no saber o sentirse extraño o distinto al resto en ocasiones.

Los entrevistados señalan haber mostrado interés por temas concretos y que profundizaban en ellos de forma autónoma (lecturas de todo tipo, historia, navegar por internet, debatir en foros, ordenadores, geografía, mundo bursátil, tallado de madera, etc.

“desarrollé lo que es mi pasión digamos, que he mantenido hasta ahora, que es la bolsa, el mundo bursátil y desde entonces que me dedico a leer, estudiar y demás, así es como estoy en 1º de carrera y me sé los contenidos de todo lo que nos están dando” (E7, miembro de Mensa, pregunta 18, líneas 17-18-19-20)

En general afirman que se han esforzado más bien poco a la hora de realizar alguna actividad o prueba. Han estudiado el último día en el último momento y que únicamente se esforzaban cuando algo les motivaba o por la competición en sí.

En general todos se han sentido apoyados por su familia, a excepción de una entrevistada que señala que ella no compartía sus inquietudes con sus padres.

Algunos opinan que aunque no se hayan sentido aislados como tal en su etapa de Educación Primaria si que es verdad que al ser tan diferentes a sus compañeros o el no tener los mismos intereses se han sentido como que no pertenecían a ningún grupo. En palabras textuales,

“tenía amigas y podía ir con cualquiera, pero simplemente por el hecho de poder ir con cualquiera como que tampoco quería ir con nadie” (E4, miembro de Mensa, pregunta 21, líneas 3-4-5).

Otros afirman que se han sentido muy mal, muy apartados del grupo

“Mis recreos eran leyendo allí los libros que no podía leer normalmente, con el bocadillo en una mano y libro en la otra, encerrado en un retrete. Ese era mi nivel de soledad hace años” (E7, miembro de Mensa, pregunta 21, líneas 21-22-23).

Y finalmente el resto coincide en que tenían sus amigos (no un grupo muy numeroso) pero compañeros con los que pasaban el tiempo.

Con respecto al bullying, cinco de los entrevistados lo descartan, en cambio dos explican que en ocasiones sus compañeros se burlaban de ellos/as y los han hecho sentir mal. Finalmente tres de los entrevistados señalan que han sufrido bullying y uno de ellos ha sido cambiado de centro educativo por ese motivo.

“yo era el blanco, cualquier broma o cualquier debilidad que yo mostraba, siempre que me daba miedo cualquier cosa, o yo que sé o sentía miedo de algo o decía algo, eso lo utilizaban en contra mía siempre...”...para mi los 10 años que pasé en el colegio yo los cuento como una condena” (E6, miembro de Mensa, pregunta 23, líneas 1-2-3-4-8-9)

De otro lado, los entrevistados señalan que han ayudado en clase a los compañeros que necesitaban más refuerzo porque se lo solían pedir los profesores cuando veían que acababan antes. Además, coinciden en que al ser vistos por sus compañeros como “niños/as listos/as” solían preguntarles y acudir a ellos para que les ayudasen.

#### *Actuaciones docentes*

Algunos aspectos del aprendizaje recibido en el centro educativo que los entrevistados han recordado con agrado se circunscriben a la realización de experimentos en algunas materias como ciencias naturales donde se aplicaba la teoría en la práctica (plantando semillas, analizando la savia, etc), competiciones matemáticas, actividades en las que había que razonar, actividades en las que ibas encontrándote a ti mismo y te orientaban hacia tus intereses personales, el acceso a material, mezcla de alumnos con otros cursos, excursiones (salidas de aula), actividades libres, abiertas y flexibles, reconociendo del profesorado, etc. También apuntaron otros aspectos no tan positivos como: largas horas delante de los libros perdiendo el tiempo y aburriéndose, hacer y rehacer una y otra vez ejercicios del mismo tipo, la repetición de la información, quedarse con el conocimiento básico, establecer un límite y no pasar de él, haciendo que las personas que quieran ir más allá se estanquen en los conocimientos mínimos, información muy genérica, imposición de trabajos, deberes, etc.

A excepción de dos entrevistados que señalan que había profesionales adecuados para trabajar con personas de altas capacidades, ocho de ellos coinciden en que no había profesorado adecuado para atender a estudiantes de altas capacidades intelectuales, indican además que había falta de formación, desconocimiento de las altas capacidades y que se justifica con que en la mayor parte de los casos no fueron detectados por ellos.

“Sigue siendo un tema absolutamente desconocido y no saben cómo tratarlo ni lo conocen, ni les interesa. Y a mi me parece fundamental que a estos niños, por lo menos, se les enseñe, a gestionar lo que tienen” (E6, miembro de Mensa, pregunta, líneas 2-3-4-5).

En cuanto a los materiales, todos añaden que no había recursos para atender a los alumnos de altas capacidades, pero una de ellas indica que en su centro podían conseguirlos.

Con respecto al tipo de enseñanza desarrollada en el aula, lo que recuerdan los entrevistados eran modelos de enseñanza muy tradicionales, clases magistrales, apuntes, ejercicios del libro, fichas y exámenes, fundamentalmente memorísticas. En general prefieren clases más dinámicas, más flexibles, que sean más motivantes, competitivas e incluso algunos señalan que sean clases en las que puedas aprender por tu cuenta. Como señala una entrevistada,

“de los modelos y métodos de enseñanza está claro que la enseñanza está diseñada para mediocres pero que no motivan ni a los propios mediocres” (E9, miembro de Mensa, pregunta 29, líneas 1-2).

En prácticamente todos los casos coinciden en que ha faltado mayor atención a la diversidad, una detección que hubiera hecho posible trabajar con ellos atendiendo a sus necesidades, programas específicos para su desarrollo, barajar la posibilidad de flexibilizar el currículum acelerando un curso, un modelo más flexible, concienciar a los compañeros sobre las altas capacidades para evitar posibles dificultades sociales normalizando la situación. También comentan menor presión y agobio para este alumnado formando a profesores en altas capacidades intelectuales, escuchando y atendiendo a cada uno, conseguir que gestionen sus capacidades de la mejor manera posible, adecuada motivación, retos, estímulos, incidir sobre los puntos fuertes de cada uno, comprensión, salidas del aula ordinaria aunque,

“el problema de sacarlo del aula es probablemente que no desarrolle bien otras habilidades, a nivel social, por ejemplo” (E8, miembro de Mensa, pregunta 30, líneas)

Son muchos los aspectos que los entrevistados han echado de menos en su etapa de Educación Primaria, aspectos que consideran que habría que llevar a cabo para atender adecuadamente a una persona de altas capacidades intelectuales en el centro educativo en el que esté escolarizado.

## CONCLUSIONES

A continuación se muestran las conclusiones más relevantes acerca de las personas de altas capacidades intelectuales pertenecientes a Mensa.

### **En relación a la escolarización previa.**

La primera conclusión extraída está relacionada con la existencia por parte de los docentes de una escasa atención al alumnado que sobresale en el aula, lo que da lugar a que en la etapa de Educación Infantil se cuente con muy pocos casos de diagnóstico de alumnado de altas capacidades. La acción educativa en esta etapa se centra más en los niños que poseen algún talento específico y aquellos que son percibidos como sujetos que tienen alguna dificultad de aprendizaje. En general se considera que se debe observar todo lo que ocurre en el centro educativo y en el ámbito familiar analizando los intereses, comportamiento y actitud de los alumnos y diferenciando aquellos rasgos y manifestaciones que puedan indicar posibles talentos o capacidades excepcionales.

### **En relación a la identificación de las altas capacidades.**

Nos encontramos ante alumnos que, en su mayoría, han pasado desapercibidos por las aulas en los centros educativos en los que estaban escolarizados en Educación Primaria. Se debe concienciar al equipo educativo de la importancia de incidir en la identificación temprana del alumnado de altas capacidades a través de pruebas en el centro educativo al colectivo de la clase, localizando así posibles alumnos que se encuentren intelectualmente por encima de la media. Identificar a un alumno con capacidades superiores ya desde el inicio de su escolarización y tener adecuado seguimiento facilita el desarrollo pleno de todas las dimensiones de su persona, desarrollo que incluye éxito también en los aprendizajes académicos.

### **En relación a la intervención educativa.**

Muy pocos estudiantes han sido diagnosticados en la etapa de Educación Primaria lo que ha dado lugar a que no se haya posibilitado la maximización de sus capacidades. Los entrevistados que han sido identificados mantienen la percepción de que en el centro educativo no se han involucrado lo suficiente. Es fundamental que las decisiones que se tomen en cada centro garanticen la respuesta educativa que necesita



cada alumno y que contribuyan a la mejora de sus aprendizajes. Se trata de asegurar la orientación académica y personal que mejor responda a las necesidades y expectativas de cada alumno impulsando estrategias y procedimientos que den respuesta a la diversidad de manifestaciones del alumnado de altas capacidades al tiempo que se asegure la atención personalizada en la consideración de todos los ámbitos (intelectual, afectivo, emocional, social...) en su globalidad como aspectos importantes que van a incidir en su educación y desarrollo.

### **En relación al desarrollo personal.**

Se puede afirmar que el hecho de ser estudiantes con altas capacidades ha constituido una cualidad positiva en aspectos pragmáticos a consideración de los entrevistados. De forma general, les ha aportado muchas facilidades en el plano académico (comprender y retener más información, curiosidad extraordinaria y cuestionadora, rapidez en el aprendizaje, resolución de problemas eficiente, etc.) pero, en ocasiones, se han sentido desconectados y diferentes de los demás, han presentado problemas de desmotivación y aburrimiento por los cuales malgastaban gran parte de su tiempo, dificultades de regulación emocional y dificultades de ajuste social por regularidad de exclusión en algunos grupos. Es, por tanto, muy importante favorecer también el desarrollo social y emocional impulsando el respeto a la diferencia, los vínculos de amistad, la capacidad para resolver dificultades interpersonales, trabajar las normas, el respeto y la autoestima. Evitar el aislamiento y potenciar el sentimiento de pertenencia al grupo, impulsar las relaciones entre iguales a través de la colaboración y el trabajo en equipo posibilita en mayor medida la participación y aceptación del grupo.

### **En relación a las actuaciones docentes.**

Tras las experiencias referentes a la etapa de Educación Primaria los entrevistados consideran que es fundamental la coordinación del equipo docente para identificar y establecer propuestas de intervención coherentes que ayuden al alumnado a desarrollar sus capacidades y a obtener los mejores resultados educativos posibles. De la misma manera coinciden en que el profesorado ha de dejar de lado la metodología tradicional e impulsar estrategias y procedimientos que contribuyan a fomentar la motivación hacia el aprendizaje, la autonomía en el aprendizaje, la participación del alumnado... con actividades aplicadas a la vida real, de razonamiento y lógica

apropiadas a sus necesidades favoreciendo, por tanto, el desarrollo de un aprendizaje pleno y de calidad.

Por último, se considera importante el establecimiento de una relación fluida con las familias para definir pautas coherentes de actuación. Este escenario relacional ha de mantenerse en concordancia con la comunidad en la que habitan e interactúan, conociendo de esta manera cual es la importancia de la misma y cómo puede contribuir a alcanzar las metas propuestas manteniendo una participación eficaz y responsable. A fin de cuentas, además de desarrollar los conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes (saber, saber hacer, saber ser, saber estar) necesarios, el alumnado ha de aprender a movilizar todos sus recursos personales (saber actuar) para conseguir una realización personal, académica y social exitosa llegando a ser personas responsables, autónomas e integradas socialmente para ejercer la ciudadanía activa y para incorporarse en la vida adulta de manera satisfactoria, siendo capaces de adaptarse a nuevas situaciones y de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Belda, V. (2012). Alumnado con Altas Capacidades Intelectuales: Conceptualización, identificación e intervención desde el marco escolar y familiar. (Trabajo de fin de Grado). Universidad Internacional de la Rioja (UNIR). Barcelona.
- González Fontao, M.P. (2010). *Estudiantes con altas capacidades*. Santiago de Compostela: Andavira Editores.
- Masdevall, T., Mir, V. (2010): Altas capacidades en niños y niñas: detección, identificación e integración en la escuela y en la familia.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación. Boe 106.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa. Boe
- MENSAESPAÑA. (2015). *Estatutos de Mensa España*. España, DC: Autor.
- OMS (2016): *Qué son las altas capacidades intelectuales* (2016). Recuperado de: <http://www.altscapacidadesytalentos.com/>
- RAE (2019): Método (2019): *En RAE: Real Academia Española*. Recuperado de: <http://www.rae.es/>
- Renzulli J., Gaesser, A. (2015) “Un sistema multicriterial para la identificación del alumnado de alto rendimiento y de alta capacidad creativo-productiva” en *Revista de Educación*, nº368. Art. N°4.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Aspectos socioemocionais de estudantes com altas habilidades/superdotação: um  
olhar sobre a produção científica brasileira

Social-emotional aspects of students with high abilities or giftedness: a look at  
Brazilian scientific production

Bárbara Amaral Martins (<https://orcid.org/0000-0003-4278-1661>)\*, Clarissa Maria Marques  
Ogeda (<https://orcid.org/0000-0002-2293-8388>)\*\*, Ketilin Mayra Pedro (<https://orcid.org/0000-0002-1893-5002>)\*\*\*

\*Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Brasil, \*\*Universidade Estadual Paulista  
(UNESP), Brasil, \*\*\*Universidade do Sagrado Coração (USC), Brasil

## Nota dos autores

\*\*Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), processo número 2018/01362-7.  
“As opiniões, hipóteses e conclusões ou recomendações expressas neste material são de responsabilidade do autor(es) e não necessariamente refletem a visão da FAPESP”. Contato: [clarissaogeda@gmail.com](mailto:clarissaogeda@gmail.com)

## Resumo

As habilidades socioemocionais são essenciais para um convívio mais harmonioso em sociedade. Tendo como foco a superdotação, a literatura revela que esses aspectos recebem menor importância, por parte dos pesquisadores, em favor dos aspectos cognitivos. Nesse contexto, temos por objetivo identificar e analisar a produção científica brasileira sobre os aspectos socioemocionais de estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD). Consultamos três bases de dados: Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Periódicos CAPES. Os descritores utilizados foram Altas Habilidades, Superdotação, Precocidade, Talento e Dotação. Ao realizarmos as pesquisas nas bases de dados, tendo-se como recorte cronológico o período de 2009 a 2018, encontramos um total de 187 produções. Para este artigo, a partir da leitura dos títulos e palavras-chave, selecionamos as produções que versavam sobre aspectos socioemocionais, as quais somaram nove: quatro artigos científicos publicados em periódicos, quatro dissertações de mestrado e uma tese de doutorado. Na sequência, a exploração do material permitiu a categorização temática, tendo-se como resultado a seguinte distribuição dos trabalhos: Desenvolvimento socioemocional (4), Motivação (2), Resiliência (2) e Autoconceito (1). Os resultados sugerem que existem diferenças entre estudantes que apresentam ou não AH/SD e que a escola deve estar atenta ao desenvolvimento dos aspectos socioemocionais dos estudantes.

*Palavras-chave:* Altas habilidades, Superdotação, Aspectos socioemocionais.

## Abstract

Social-emotional skills are essential for a more harmonious socializing. With a focus on giftedness, the literature reveals that these aspects receive lesser importance on the part of researchers in favor of cognitive aspects. In this context, we aim to identify and analyze the Brazilian scientific production on the social-emotional aspects of students with high abilities or giftedness. We consulted three databases: Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) and CAPES Periodicals. The descriptors used were High Abilities, Giftedness, Precocity and Talent. When performing the research in the databases, taking as a chronological cut the period from 2009 to 2018, we found a total of 187 productions. For this article, from the reading of the titles and keywords, we selected the productions that dealt with social-emotional aspects, which added nine: four scientific papers published in journals, four master's dissertations and one doctoral thesis. Subsequently, the exploitation of the material allowed thematic categorization, resulting in the following distribution of the works: Social-emotional development (4), Motivation (2), Resilience (2) and Self-concept (1). The results suggest that there are differences between students who present or not high abilities or giftedness and that the school should be attentive to the development of students' social-emotional aspects.

*Keywords:* High abilities, Giftedness, Social-emotional aspects.

## ASPECTOS SOCIOEMOCIONAIS DA SUPERDOTAÇÃO

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394 (1996), estabelece que os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (AH/SD) compõem o público da Educação Especial e podem dispor de serviços especializados nas escolas regulares. No que concerne aos estudantes com AH/SD, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva os define como aqueles que “demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, 2008, p. 9).

Esses discentes têm o direito de frequentar o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o qual é “ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos” (Resolução CNE/CEB n. 4, 2009, p. 1), no período contrário ao que estuda em classe comum. Além disso, pode (e deve) dispor de estratégias de enriquecimento curricular ou aceleração de estudos no ensino regular. A necessidade de intervenção educativa se faz em virtude da facilidade e rapidez com que eles aprendem, o que os diferencia substancialmente dos outros e pode resultar em desmotivação e aborrecimento quando o ensino está aquém de seus conhecimentos e habilidades. Nesse sentido, Alencar (2012) salienta que o ensino é pensado para o aluno médio ou abaixo da média, sem maiores preocupações com aqueles que apresentam AH/SD, havendo inclusive, professores que ficam apreensivos diante da possibilidade de receber um aluno com AH/SD, devido ao receio de perguntas e comentários que podem fazer.

Na concepção de Renzulli (1978), tais estudantes possuem três traços humanos básicos: habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e altos níveis de criatividade.

Além disso, a literatura aponta uma série de características apresentadas por esses indivíduos (Martins, 2013). Mesmo sob a referência de diferentes enfoques teóricos, e com a ressalva de que não existe um perfil preestabelecido para esse público, há convergência na associação de determinadas características com a presença de AH/SD, como por exemplo: extenso vocabulário, perfeccionismo, independência, curiosidade, senso de justiça entre outras.

Com relação ao aspecto socioemocional, Dabrowsky (1964) identificou nos indivíduos superdotados cinco áreas de sobre-excitabilidade, são elas: psicomotriz, sensorial, intelectual, imaginativa e emocional.

Algumas características, quando muito intensas, podem desencadear problemas. O perfeccionismo, por exemplo, apresentado em altos níveis, acaba por exigir padrões de desempenho irrealistas e, conseqüentemente, resulta em insatisfação e descontentamento. Do mesmo modo, senso de justiça e sobre-excitabilidade emocional podem ocasionar frustrações em convívio social, questionamentos e conflitos a respeito de si e de seus potenciais e sentimento de impotência, visto que o estudante toma consciência de problemas sociais, os quais não consegue resolver. Apesar de o autoconceito positivo ser bastante comum, existe a possibilidade de que perceba suas peculiaridades como anormalidade e opte por isolar-se socialmente, vindo a desenvolver uma imagem negativa de si (Alencar e Fleith, 2001; Martins, 2013).

Também a sobre-excitabilidade imaginativa pode ser confundida com desatenção e a psicomotora pode levar a comportamentos de hiperatividade, podendo ocasionar graves erros de diagnóstico e encaminhamentos equivocados (Hartnett, Nelson, e Rinn, 2004).

Oliveira (2016) em uma revisão bibliográfica dos aspectos socioemocionais em produções brasileiras identificou que parte das pesquisas apontam que esses estudantes apresentam déficits no aspecto socioemocional, sendo que as dificuldades mais citadas são isolamento social, distanciamento dos pares, se sente diferente e não se adapta ao contexto social, raiva por não atingir a perfeição, sentimento de inadequação, hostilidade, comportamento agressivo, irritabilidade, insegurança, baixa autoestima, depressão, ansiedade e ideação suicida.

Entretanto outras pesquisas contrariam esses achados, e apontam que esses estudantes apresentam melhores habilidades socioemocionais que a média dos pares. Entre as características positivas foram citadas a responsabilidade, assertividade, civilidade, autocontrole, expressão de sentimento positivo, capacidade de resolver problemas, bom humor, habilidade de liderança e autoestima elevada (Oliveira, 2016).

Dificuldades de ajustamento nos diversos ambientes podem ocorrer principalmente quando esses estudantes não são identificados e atendidos em suas necessidades. Alencar (2012) acrescenta ainda, o nível de inteligência em associação a outras variáveis como um fator agravante.

## ASPECTOS SOCIOEMOCIONAIS DA SUPERDOTAÇÃO

Especialmente investigações junto a alunos com Quociente Intelectual extremamente elevado, por exemplo, QI igual ou superior a 180, têm apontado esse tipo de dificuldade paralelamente a outras de caráter emocional, que são menos frequentes entre superdotados, cujo QI esteja na faixa de 130 a 170 (Alencar, 2012, p. 87).

Daniel Goleman (1995) afirma que o Quociente de inteligência (QI) tradicional (avaliado pela inteligência lógico-matemática ou verbo-linguística) contribui em apenas 20% para o sucesso na vida, ao passo que a inteligência emocional é a responsável pelos 80% restantes, sugerindo que essas competências são novas maneiras de ser inteligente.

No Brasil, a partir de 2020 as escolas vão ter que incluir o desenvolvimento das habilidades socioemocionais no currículo, como previsto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), essas são tidas como necessárias para resolver as demandas complexas da vida cotidiana e do pleno exercício da cidadania e atuação no mundo do trabalho. São apontadas dez competências gerais da Educação Básica entre elas:

[...] cuidar de sua saúde emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas [...] exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza [...] agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Base Nacional Comum Curricular, 2017, s/n).

Nesse contexto, este estudo tem por objetivo identificar e analisar a produção científica brasileira sobre os aspectos socioemocionais de estudantes com altas habilidades/superdotação.

### **Método**

Este estudo de revisão de literatura foi desenvolvido a partir de três bases de dados: Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Periódicos CAPES.

Estabeleceu-se como recorte cronológico o período de 2009 a 2018, e, considerando-se que no Brasil, não existe um consenso sobre a nomenclatura mais adequada para referir-se às pessoas com AH/SD, foram utilizados os seguintes descritores: Altas Habilidades, Superdotação, Precocidade, Talento e Dotação. As fontes consultadas nos remeteram a 20 teses, 81 dissertações e 86 artigos e a partir da leitura dos títulos e palavras-chave, identificamos os trabalhos que focalizaram aspectos socioemocionais no desenvolvimento das pesquisas científicas.

Os dados foram sintetizados em quadros de registro e submetidos à Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016). Essa autora enseja uma técnica de análise por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos. Na primeira etapa, nomeada pela autora como pré-análise, foi realizada a “leitura flutuante” (Bardin, 2016, p. 126) dos resumos e assim foi constituído o corpus a ser submetido à análise. Na segunda etapa, denominada pela autora de “exploração do material” foram realizadas novas leituras nos resumos e se necessário do trabalho completo e identificados os temas levantados. Essa categorização tem como objetivo fornecer uma “representação simplificada dos dados brutos” (Bardin, 2016, p. 149) e foi resultante da classificação analógica e progressiva dos elementos, o denominado “procedimento por acervo”. Para a determinação das categorias foram consideradas a exclusão mútua, a homogeneidade, a pertinência a objetividade e fidelidade e a produtividade, respeitando os pressupostos de Bardin (2016). Procedemos, assim, à terceira etapa, destinada ao tratamento dos resultados obtidos, de modo a envolver inferências e interpretações.

### Resultados e Discussão

Foram localizados nove trabalhos sobre aspectos socioemocionais de estudantes com AH/SD. A Tabela 1 apresenta a distribuição dessas produções segundo o tipo e o ano de publicação.

Tabela 1

*Distribuição das produções científicas segundo o tipo e o ano de publicação*

Tipo	Ano									Total
	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	
<b>Artigo</b>	0	1	0	0	0	0	0	0	3	4
<b>Dissertação</b>	0	0	1	0	2	0	0	1	0	4
<b>Tese</b>	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
<b>Total</b>	0	1	2	0	2	0	0	1	3	9

*Nota:* Elaboração própria.



## ASPECTOS SOCIOEMOCIONAIS DA SUPERDOTAÇÃO

Considerando-se o montante de 101 teses e dissertações sobre AH/SD defendidas e 86 artigos publicados em periódicos durante a última década, observa-se que não houve uma produção expressiva acerca dos aspectos socioemocionais dos estudantes com AH/SD nesse período, de maneira que a produção oscilou de zero a três trabalhos por ano.

Teses e dissertações são de autoria individual enquanto que os artigos encontrados têm entre um e três autores. Em relação às universidades a que os pesquisadores estavam vinculados no momento da produção, verifica-se a relevante participação da Universidade Federal do Paraná, de onde provêm os autores de cinco trabalhos. Na sequência, dois pesquisadores possuíam vínculo com a Universidade de Brasília; um, com a Universidade Federal de Santa Maria; um, com a Universidade Federal de Juiz de Fora; um, com a Universidade Salgado de Oliveira (a única universidade privada) e um, com a Universidade do Minho – Portugal . Nesse sentido, destaca-se a importância das universidades públicas, em especial, as federais, na produção de conhecimento científico no Brasil.

A tese e as dissertações localizadas são todas provenientes de programas de pós-graduação em Educação. Já os artigos, em sua maioria, foram publicados em revistas de Psicologia (3), com apenas um deles divulgado em periódico da área educacional.

No que se refere aos procedimentos metodológicos para a coleta de dados, quatro estudos envolveram a aplicação de escalas ou instrumentos congêneres; quatro, contaram com entrevistas; um, com observação; um, ocorreu por meio de técnicas psicodinâmicas e psicodramáticas; outro, por estudo de caso e, um deles, caracteriza-se como ensaio teórico. Nota-se que alguns estudos envolveram mais de um procedimento para a recolha de dados. Essas pesquisas contaram com a participação de estudantes em diferentes faixas etárias, matriculados desde o Ensino Fundamental I até o Ensino Superior, e uma das investigações incluiu, ainda, professores e familiares dos discentes.

A análise de conteúdo das produções científicas nos permitiu agrupá-los em quatro categorias: (a) Desenvolvimento socioemocional, (b) Motivação, (c) Resiliência e (d) Autoconceito, as quais serão apresentadas e discutidas a seguir.

a) Desenvolvimento socioemocional. Trancoso (2011) investigou as percepções de alunos superdotados com relação ao desenvolvimento socioemocional e desempenho acadêmico. Foram sujeitos 45 estudantes de 8 a 12 anos da sala de recurso de uma cidade no sul do Brasil. Foi utilizada uma abordagem quantiqualitativa de pesquisa, por meio de instrumentos

padronizados (Escala de autoestima e autoconceito; Inventário de crenças de controle, agência e competência; e o Inventário multimídia de habilidades sociais para crianças) e uma entrevista semiestruturada. Os resultados sugerem que os estudantes têm entendimento do que seja o fenômeno, têm autoconceito e autoestima altamente elevados e se percebem como habilidosos socialmente, com um pequeno número sugerindo déficits nesse contexto. Percebem também, as expectativas dos pais, professores e colegas como positivas e desafiadoras. Nos resultados dos instrumentos padronizados, o desenvolvimento socioemocional foi relacionado ao desempenho acadêmico sendo que boa parte da amostra apresentou rendimento acadêmico na média ou pouco acima dela.

Piske (2013) investigou a percepção de cinco estudantes com AH/SD do ensino fundamental, bem como de suas famílias e seus professores com relação ao desenvolvimento socioemocional, considerando a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky. Foram levantados quatro núcleos de significação: o contexto escolar como lugar de expressão de sentimentos e emoções, a mediação do professor no processo de ensino-aprendizagem e o atendimento educacional especializado. Os resultados sugerem que a percepção das crianças e das famílias com relação ao desenvolvimento socioemocional é positiva de modo geral, mas não coincide com a das professoras, indicando um não reconhecimento das limitações por parte dos estudantes e suas famílias. Para os docentes, esses estudantes apresentam dificuldades como ansiedade, perfeccionismo e excesso de cobrança.

Oliveira, Barbosa e Alencar (2015) objetivaram apresentar os conceitos centrais da Teoria da desintegração positiva de Dabrowsky, enfatizando o conceito de sobre-excitabilidade. Apesar dessa teoria não ter sido elaborada para o estudo do superdotado, essa é considerada um indicador da superdotação. Os autores concluem que apesar de apresentar certas limitações, é possível afirmar que esse referencial auxilia na elucidação de aspectos relacionados ao emocional desses indivíduos e constitui uma base sólida para a identificação e o atendimento.

Machado e Stolz (2017) objetivaram investigar as implicações da arte e da criatividade no desenvolvimento sociomemocional de dez estudantes com AH/SD matriculados na sala de recursos de um município do sul do Brasil. Por meio de observação e uma entrevista semiestruturada constataram que a arte e a criatividade constituem instrumentos auxiliares no processo de lida com o mundo interior e possibilitam oportunidades de utilização do potencial criativo e inovador.

## ASPECTOS SOCIOEMOCIONAIS DA SUPERDOTAÇÃO

b) **Motivação.** Silva e Mettrau (2010) investigaram os aspectos motivacionais intrínsecos e extrínsecos que indicam as estratégias utilizadas pelos estudantes superdotados para favorecer a manutenção dos traços da motivação. Foram participantes 52 estudantes do ensino médio do Rio de Janeiro. O instrumento de coleta utilizado foi a Escala de motivação escolar e os resultados indicam a motivação intrínseca como principal característica desses estudantes, que resulta em um alto nível de envolvimento com a tarefa.

Fleith (2017) comparou alunos superdotados e não superdotados em relação à percepção do clima em sala de aula para a expressão da criatividade, do ambiente familiar e motivação para aprender. Foram sujeitos da pesquisa 107 alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, sendo que 41 destes frequentavam um programa de atendimento para estudantes superdotados. Para a realização da coleta de dados, foram utilizados três instrumentos: Escala sobre clima para a criatividade em sala de aula, Escala de Avaliação da Motivação para Aprender de Alunos do Ensino Fundamental e Escalas de Qualidade de Interação Familiar. Sobre o clima em sala de aula, estudantes superdotados e não superdotados apresentam percepções parecidas. Em relação à motivação, observou-se que a motivação intrínseca mostrou-se mais elevada, sendo que ao analisar apenas a motivação extrínseca, verifica-se que esta é mais elevada nos alunos não superdotados. O ambiente familiar foi avaliado de modo positivo por todos os estudantes. Os achados da pesquisa, de modo geral, indicam que há uma correlação significativa entre ambiente familiar, motivação para a aprendizagem e clima de sala, indicando que a criatividade é uma característica sistêmica, que é influenciada por diversas variáveis internas e externas.

c) **Resiliência.** Paludo (2013) buscou investigar a constituição da identidade superdotado e o papel da resiliência no estudante superdotado, tendo como base o Sistema Teórico da Afetividade Ampliada, que explica o desenvolvimento do ser humano por meio da análise interrelacional de quatro dimensões: identidade (dimensão configurativa), *self* (dimensão recursiva), alteridade (dimensão moduladora) e resiliência (dimensão criativa). Foram sujeitos da pesquisa onze adolescentes já diagnosticados, da faixa etária de 11 a 15 anos, atendidos em uma sala de recursos no sul do Brasil. Para a coleta dos dados foram utilizadas escalas psicológicas, o instrumento “Expressões incompletas” e um roteiro de entrevista semiestruturada. A autora conclui que a maneira como a identidade superdotado é compreendida exerce influência direta sobre a aceitação ou rejeição da mesma. Com relação a resiliência, constatou que os participantes

fazem uso acentuado dessa capacidade o que gera um maior número e mais qualidade nos recursos utilizados pelo estudante.

Bulhões (2016) realizou um estudo de caso da história de vida de um estudante superdotado e suas representações no que concerne a identidade resiliente. As entrevistas foram guiadas por tópicos, e, por meio de narrativas suscitadas pela experiência de obras filmicas sobre a temática das AH/SD e da resiliência. Também foram coletados dados visuais de fotografias produzidas pelo próprio sujeito e transformados em dados verbais por meio da narrativa do mesmo. O material foi transcrito e analisado valendo-se do método da análise de conteúdo. Conclui que o sujeito se reconhece como uma pessoa com AH/SD e acredita que esse fato se deve a identificação precoce, se considera ainda uma pessoa resiliente e acredita que a melhor maneira de desenvolver a resiliência é ser autoconsciente e se valer da razão. Para ele, resiliência é movimento, contrário a estagnação.

d) Autoconceito. O estudo de Correia (2011) investigou e compreendeu o processo de construção do autoconceito, durante a fase de passagem para a adolescência, por meio de procedimentos e estratégias educacionais de apoio psicológico. Participaram da pesquisa, inicialmente, 13 estudantes que frequentavam salas de recursos de escolas públicas da cidade de Curitiba/Paraná. O instrumento “Construindo o Caminho”, elaborado pela própria pesquisadora, foi utilizado para coleta dos dados. Permaneceram até o final da pesquisa apenas seis estudantes, sendo que os resultados principais apontaram que as dificuldades de adaptação e socialização aconteceram desde o início da vida escolar, prejudicando a construção do autoconceito. Os números de transferências de escola também chamam a atenção, e apontam o despreparo dos professores e da comunidade escolar em receber e atender o estudante superdotado. As oficinas educativas, propostas por meio do instrumento utilizado, configuraram-se em uma boa estratégia para a escuta e acolhida dos estudantes superdotados, de modo que estes pudessem compreender os conflitos cotidianos e traçar novas perspectivas.

### **Considerações finais**

Apesar da importância dos aspectos socioemocionais para o desenvolvimento e a expressão das altas habilidades, bem como para a convivência social, ainda são poucos os estudos brasileiros que se dedicam a analisar o assunto, no referente ao estudante com AH/SD. Com base nas pesquisas apresentadas, observa-se que a resiliência é uma característica presente nesse público, assim como a motivação se diferencia na comparação

## ASPECTOS SOCIOEMOCIONAIS DA SUPERDOTAÇÃO

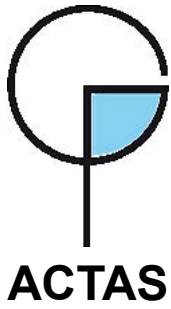
com estudantes sem AH/SD. Os estudantes com AH/SD possuem maior motivação intrínseca, enquanto no outro grupo, prevalece a motivação extrínseca.

Em relação ao desenvolvimento socioemocional, destacam-se os benefícios promovidos pela arte e a criatividade para esse tipo de desenvolvimento; a presença de sobre-excitabilidade, e a diferença na percepção de estudantes, professores e familiares. Professores observam traços de ansiedade, perfeccionismo e altos níveis de cobrança nos estudantes, sem que estes e seus familiares os percebam. Talvez essa diferença seja decorrente da comparação que o professor é capaz de fazer a partir do grupo que compõem a classe. Também se constatou que a maioria dos estudantes com AH/SD apresenta autoconceito positivo, autoestima elevada e se percebe como socialmente habilidosa. Dificuldades de adaptação e socialização em ambiente escolar podem provocar prejuízos ao autoconceito, sendo necessária a atenção dos educadores para esses aspectos.

### Referências

- Alencar, E. M. L. S. (2012). O aluno com altas habilidades na escola inclusiva. In: L. C. Moreira & T. Stoltz (Coords.). *Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação* (pp. 85-94). Curitiba: Juruá.
- Alencar, E. M. L. S. & Fleith, D. S. (2001). *Superdotados: determinantes educação e ajustamento*. São Paulo: EPU.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70.
- Base Nacional Comum Curricular* (2017). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME. Recuperado de <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>
- Bulhões, P. F. (2016). *O cinema e a história de vida: representações de um estudante com altas habilidades/superdotação acerca da identidade resiliente*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Brasil.
- Correia, G. B. (2011). *O autoconceito de estudantes com altas habilidades/superdotação na vivência da adolescência*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil.
- Dabrowski, K. (1964). *Positive disintegration*. Boston: Little Brown.
- Fleith, D. S. (2016). Criatividade, Motivação para Aprender, Ambiente Familiar e Superdotação: Um Estudo Comparativo. *Psic.: Teor. e Pesq.* 32, 1-9. Consultado em <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v32nspe/1806-3446-ptp-32-spe-e32ne211.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2019.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam.
- Hartnett, D. N., Nelson, J. M., & Rinn, A. N. (2004). Gifted or ADHD? The Possibilities of Misdiagnosis. *Roeper Review Winter*, 26(2), 73-76.

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)
- Machado, C. L. & Stoltz, T. (2017). Arte, criatividade e desenvolvimento socioemocional de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD): considerações a partir de Vygotsky. *Revista Educação Especial*, 30(58), 441-454.
- Martins, B. A. (2013). *Alunos precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação no ensino fundamental I: identificação e situação (des)favorecedoras em sala de aula*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, Brasil.
- Oliveira, A. P. de (2016). *Habilidades sociais e problemas de comportamento de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação: caracterização, aplicação e avaliação de um programa de intervenção*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru.
- Oliveira, J. C., Barbosa, A. J. G., & Alencar, E. M. L. S. (2015). Contribuições da Teoria da Desintegração Positiva para a Área de Superdotação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 33, 1-9.
- Paludo, K. I. (2013). *Altas habilidades/superdotação sob a ótica do sistema teórico da afetividade ampliada: relações entre identidade e resiliência*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil.
- Piske, F. H. R. (2013). *O desenvolvimento socioemocional de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) no contexto escolar: contribuições a partir de Vygotsky*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil.
- Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* (2008). Brasília, DF: MEC. Recuperado de [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192)
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Re-examining a definition. *Phi Delta Kappa*, 60(3), 180-84.
- Resolução CNE/CEB n. 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF: MEC. Recuperado de [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)
- Silva, I. & Mettrau, M. B. (2010). Talento acadêmico e desempenho escolar: a importância da motivação no contexto educacional. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 1(2), 216-234.
- Trancoso, B. S. (2011). *Percepções de alunos superdotados acerca das relações entre o desenvolvimento socioemocional e o desempenho acadêmico*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil.



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Ages and Stages Questionnaires: Perceções de profissionais de educação em  
Portugal

Ages and Stages Questionnaires: Perceptions of education professionals in Portugal

Rita Laranjeira (<https://orcid.org/0000-0002-5843-5395>)\*,

Ana Serrano (<https://orcid.org/0000-0002-6117-4050>)\*

\*Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal

Nota dos autores

Rita Laranjeira: [ritadri@gmail.com](mailto:ritadri@gmail.com)

### Resumo

O Ages & Stages Questionnaires (ASQ) é um instrumento de rastreio que apresenta os requisitos para a identificação precoce por profissionais (saúde e educação). Pretende-se que seja preenchido por pais ou prestadores de cuidados com a colaboração dos profissionais na interpretação dos resultados. Em Portugal, este instrumento foi traduzido, aferido e adaptado para a população infantil e denomina-se ASQ-PT. A finalidade do estudo qualitativo realizado foi compreender as perceções de profissionais de educação sobre a utilização do ASQ-PT e a colaboração das famílias no rastreio e perceber se o instrumento ajuda os profissionais a valorizar a participação dos pais. Fizemos uma apresentação do instrumento em doze instituições de educação em três áreas distintas de Portugal a fim de poder ser utilizado por profissionais e famílias. Após o rastreio, realizámos entrevistas às profissionais. Concluímos que as desvantagens do rastreio com o ASQ-PT podem ser ultrapassadas através de mais formação para as profissionais acerca do instrumento e sua utilização, de mais informação para as famílias e de um maior envolvimento dos profissionais no processo. Com este rastreio as profissionais validaram as suas preocupações sobre o desenvolvimento das crianças e orientaram a sua intervenção para o desenvolvimento de novas competências nas crianças. Sobre a colaboração das famílias, as profissionais aferiram que o ASQ-PT trouxe conhecimento sobre desenvolvimento às famílias, tornando-as mais atentas e reflexivas acerca do desenvolvimento da sua criança, capacitando-as na ajuda para a aquisição de novas competências.

*Palavras-chave:* identificação precoce, profissionais de educação, rastreio de desenvolvimento, capacitação das famílias

### Abstract

Ages & Stages Questionnaires (ASQ) is a screening instrument that presents the requirements for professionals (health and education) early identification. Is intended to be completed by parents or carers with professionals' collaboration on the results interpretation. In Portugal, this instrument was translated, standardized and adapted for the child population and is called ASQ-PT. The qualitative study's purpose was to understand the education professionals' perceptions on the use of the ASQ-PT and families' collaboration in the screening and to understand if the instrument helps professionals to value parents' participation. We presented the instrument in twelve educational institutions in three different areas of Portugal in order to be used by professionals and families. After the screening, we conducted interviews with professionals. We conclude that screening disadvantages with ASQ-PT can be overcome through further professionals' training with the instrument and its use, more information for families and more professionals' involvement within the process. With this screening, professionals validated their concerns about children's development and guided their intervention to develop new skills in children. About families' collaboration, professionals realized that ASQ-PT brought families knowledge on development, making them more attentive and reflective about their child's development, empowering them to help the acquisition of new skills.



## ASQ: PERCEÇÕES DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO EM PORTUGAL

*Keywords:* Early identification, education professionals, development screening, family's empowerment

Na área do desenvolvimento encontra-se validada a existência de períodos críticos, sobretudo durante os primeiros anos, quando a criança está mais suscetível a experiências de aprendizagem (Peterson, 1988). A identificação de problemas de desenvolvimento nas crianças é então de grande importância para se instituir uma intervenção adequada e atempada antes que as dificuldades interfiram de forma significativa nas suas vidas e nas das suas famílias. A identificação precoce é essencial para se assegurar que todas as crianças têm a ajuda necessária para crescer e aprender. No entanto, verifica-se que muitas crianças continuam a ser identificadas tardiamente devido à sutileza dos seus atrasos de desenvolvimento, isto é, estes não são significativos e ocorrem em crianças que aparentemente têm um desenvolvimento adequado à sua faixa etária. Para que esta identificação ocorra é fundamental rastrear de forma sistemática as crianças a intervalos regulares, devido às rápidas mudanças ao nível do desenvolvimento que ocorrem nos primeiros anos (American Academy of Pediatrics [AAP], 2001; Squires, Twombly, Bricker e Potter, 2009).

O rastreio de desenvolvimento é um procedimento de avaliação realizado de forma rápida que permite detetar e identificar as crianças que apresentam problemas de desenvolvimento, as que se encontram em risco de vir a apresentar atraso de desenvolvimento, necessitando de uma avaliação formal, e as que têm um desenvolvimento adequado à sua faixa etária (Meisels, 1989; AAP, 2001; Glascoe, 2005).

A existência de um sistema de rastreio de desenvolvimento em Portugal permitiria detetar, o mais precocemente possível, as crianças com problemas de desenvolvimento ou em risco de os vir a apresentar. Para a criação e implementação de um sistema de rastreio, é crucial existir uma colaboração efetiva entre instituições e profissionais de forma a ser realizado a todas as crianças e permitir um envolvimento mais ativo dos profissionais de educação, enquanto elementos fundamentais ao nível da prevenção primária.

Os educadores de infância devem conhecer de forma aprofundada o desenvolvimento da criança, tendo sempre como base um referencial de desenvolvimento para a promoção de competências. Estes profissionais também avaliam as crianças com vista a compreender o seu desenvolvimento, identificar os progressos, as dificuldades e os comportamentos que apresentam uma influência direta na sua aprendizagem, planificar a adequação do processo educativo para estimular a aquisição de novas competências, promover uma relação mais estreita entre o contexto educativo e a família e a partilha de informação acerca das crianças (Brassard e Boehm, 2011). As famílias necessitam estar envolvidas neste processo para poderem dar informação acerca do

desenvolvimento e das necessidades da sua criança, a fim de ganharem consciência da importância que têm no desenvolvimento dela e estarem envolvidos no contexto educativo.

A avaliação realizada às crianças pelos profissionais de educação é formativa e pressupõe-se que seja um processo dinâmico que ajuda o educador de infância a identificar formas de facilitar a aprendizagem de cada criança (Dunphy, 2008 cit. por Silva, 2012). A avaliação normativa não se enquadra, então, no objetivo da avaliação realizada às crianças, uma vez que não se pretende situar o nível de desenvolvimento das crianças. O registo desta avaliação deve ser realizada de forma descritiva e visa organizar, operacionalizar e integrar todas as respostas às necessidades e expectativas da criança e da sua família. No entanto, um dos papéis dos profissionais de educação é o de detetar e encaminhar para a Intervenção Precoce (IP) crianças com problemas de desenvolvimento, pelo contacto privilegiado que têm com as crianças, pelos conhecimentos que devem ter acerca de desenvolvimento e aprendizagem e porque conseguem ter um afastamento, do ponto de vista emocional, que lhes permite mais facilmente tomar decisões e agir (Castro e Gomes, 2000).

Consideramos o *Ages & Stages Questionnaires* (ASQ) um instrumento de rastreio preciso, com resultados positivos e significativos na identificação de problemas de desenvolvimento nas crianças. Promove a participação da família, no sentido de, em conjunto com profissionais de saúde e de educação, identificarem as capacidades e dificuldades das crianças e, ao mesmo tempo, criarem oportunidades promotoras de novas competências. É fruto do trabalho realizado desde 1980 por Diane Bricker e Jane Squires e seus colaboradores (Squires et al, 2009), encontrando-se atualmente na sua 3ª Edição - ASQ-3.

Este instrumento é de fácil administração, prevendo-se que seja preenchido por pais e prestadores de cuidados com a colaboração de profissionais para interpretação dos resultados obtidos. É composto por 21 questionários distribuídos por intervalos de idade bem definidos - 2, 4, 6, 8, 9, 10, 12, 14, 16, 18, 20, 22, 24, 27, 30, 33, 36, 42, 48, 54 e 60 meses – e rastreia crianças entre 1 mês e os 66 meses. Cada questionário tem 30 questões, escritas de forma simples, que abrangem 5 domínios de desenvolvimento: comunicação, motricidade grossa, motricidade fina, resolução de problemas e área pessoal e social. Tem ainda uma secção de generalidades que se centra nas preocupações e dúvidas dos pais relativas à sua criança.

O ASQ-3 já se encontra aferido e adaptado para a população infantil portuguesa e denomina-se ASQ-PT (Lopes, Graça, Teixeira, Serrano, Squires, 2015).

## **Metodologia**

Esta investigação teve como ponto de partida os estudos desenvolvidos por Lopes (2013), Teixeira (2013) e Graça (2013) para a realização da tradução, da aferição e da adaptação do ASQ-3 para a população infantil portuguesa. Dando continuidade a estes estudos, pretendeu-se então conhecer a perceção dos profissionais de educação, que têm um papel ao nível da prevenção primária, sobre o ASQ-PT e o envolvimento da família no processo de rastreio.

### **Participantes**

Os participantes deste estudo foram 49 profissionais de educação – 47 educadoras de infância, uma psicopedagoga e uma diretora técnica (com formação em radioterapia) - de doze instituições de educação - instituições particulares de solidariedade social, instituições privadas e Agrupamentos de Escola – com valência de creche e/ou jardim de infância de três áreas geográficas distintas de Portugal: Norte, Centro e Lisboa e Vale do Tejo. Em cada uma destas áreas foi definida uma Equipa Local de Intervenção (ELI) com a qual desenvolvemos também o estudo. O critério de inclusão para os profissionais de educação foi o de exercerem funções em instituições de educação na área de abrangência da ELI. O critério de exclusão foi a indisponibilidade para participar no rastreio com o ASQ-PT.

### **Procedimentos**

Este estudo desenvolveu-se numa série de etapas descritas de seguida:

Etapa 1 – Pedido de autorização - Para ser possível a utilização do instrumento de rastreio de desenvolvimento ASQ-PT e a realização do rastreio, foram pedidas todas as autorizações necessárias ao desenvolvimento deste estudo. Foi também solicitada autorização aos profissionais e às famílias cujas crianças foram rastreadas com o ASQ-PT, seguindo os procedimentos éticos do consentimento informado e garantia de anonimato dos participantes. Assim, cada profissional preencheu de forma voluntária o documento de consentimento informado para participação no estudo e na entrevista.

Etapa 2 – Apresentação do estudo e do instrumento de rastreio – Em cada instituição de educação, foi agendada uma apresentação do estudo e do ASQ-PT. Após a sua realização, os profissionais puderam manifestar a sua intenção de participar ou não no estudo.

Etapa 3 – Recolha de dados - Numa primeira fase da recolha de dados foi realizado o rastreio de desenvolvimento com o ASQ-PT. De seguida, realizámos entrevistas de grupo semiestruturadas

aos profissionais que participaram no estudo, tendo sido desenvolvido para o efeito um guião de entrevista que, de acordo com os objetivos traçados, foi organizado tendo em conta as informações que se pretendiam obter. A decisão de realizar a entrevista em grupo com os profissionais foi baseada na intenção de conhecer a opinião do grupo ao invés de ter a perspetiva de cada profissional separadamente. Conseguimos desta forma entender melhor a opinião de cada profissional enquanto indivíduo e enquanto elemento de um grupo (Sampieri, Collado e Lucio, 2006).

A entrevista teve como objetivos:

- conhecer as vantagens e desvantagens da utilização do ASQ-PT;
- perceber qual a colaboração das famílias durante a utilização do ASQ-PT;
- perceber como o ASQ-PT ajuda os profissionais a valorizar a participação dos pais.

Etapa 4 – Análise de dados - Todas as entrevistas foram transcritas e enviadas aos profissionais para verificação da informação recolhida, conseguindo-se assim averiguar a sua concordância relativamente ao conteúdo da entrevista e se as transcrições transmitiam as suas perceções. Posteriormente realizámos uma análise de conteúdo dos dados obtidos, onde foram identificados temas, categorias e subcategorias.

## **Resultados**

Com as entrevistas realizadas às profissionais de educação pretendemos conhecer as suas perceções acerca da utilização do ASQ-PT, o processo de identificação de crianças com problemas de desenvolvimento e o conhecimento sobre o processo de referenciação para o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI).

Verificámos que nem todas as profissionais conhecem o procedimento de referenciação para o SNIPI, sendo que maior parte desconhece quem pode fazer a referenciação. Algumas das profissionais nunca fizeram uma referenciação sozinhas e tiveram sempre a colaboração de elementos da ELI que as ajudam ou lhes preenchem as fichas de referenciação. Em 4 instituições nunca foi sentida a necessidade de referenciar crianças e, em algumas destas instituições, após o rastreio, as profissionais referenciaram crianças para o SNIPI pela primeira vez.

Acerca da identificação de problemas de desenvolvimento nas crianças, as profissionais referiram que o fazem principalmente através: do comportamento da criança (10 instituições), isto é, a forma de estar e de reagir às situações do dia-a-dia, a iniciativa da criança, o tempo de execução das tarefas; das competências que as crianças devem adquirir numa determinada faixa etária (9

instituições); das diferentes áreas de desenvolvimento (6 instituições); da comparação entre crianças da mesma idade (5 instituições), apesar de ser referido pelas profissionais que este método não deveria ser utilizado pois não se devem comparar as crianças; da rotina do dia-a-dia (5 instituições).

Em todas as instituições foi referida a utilização de fichas de diagnóstico, plano individual e fichas de avaliação como forma de avaliar as crianças. Estes documentos foram construídos pelas profissionais ou têm por base documentos oficiais, como é o caso dos planos individuais utilizados na creche (Instituto de Segurança Social, 2010).

A maior parte das famílias preencheu o questionário de rastreio em casa e houve poucas profissionais envolvidas nesta etapa. Um pequeno número de famílias solicitou ajuda pontual às profissionais para validarem algumas respostas e 2 profissionais colaboraram no preenchimento dos questionários devido às dificuldades de compreensão demonstradas por parte dos pais.

Sobre o processo, as profissionais de 2 instituições identificaram como positiva a forma como foi organizado o rastreio e, segundo a profissional 1 da instituição 9, *“As etapas todas do processo estavam bem delineadas”*.

Para as profissionais de 8 instituições foi importante o resultado do rastreio ir ao encontro das suas perceções acerca das crianças, *“Algumas coisas também coincidem com a avaliação que tinha sido feita no final do 1º período. Foi um reforço, vá lá”* (profissional 1 – instituição 7). Este instrumento permitiu também validar as preocupações das profissionais de 7 instituições, *“fundamenta um bocadinho aquilo que eu acho deles. (...) ajuda-nos às vezes a tirar pequenas questões ou a consolidar a dúvida que temos”* (profissional 1 – instituição 5).

A utilização do ASQ-PT, segundo as profissionais, contribui para uma identificação precoce e um consequente encaminhamento, indo também ao encontro de uma necessidade das profissionais no sentido de validar as suas preocupações, *“Se calhar era uma forma de nos ajudar também na própria referência, já tínhamos alguns elementos (...) porque às vezes a nossa dificuldade é isso”* (profissional 6 – instituição 8). Com este instrumento as profissionais de educação conseguem identificar as dificuldades das crianças, podendo utilizá-lo como complemento à avaliação que realizam e como orientação para a sua intervenção com as crianças, visto que permite perceber as áreas de desenvolvimento em que existem maiores dificuldades e, ao mesmo tempo, alertar os pais onde deve existir um maior investimento de forma a que essas

dificuldades sejam ultrapassadas, *“já estou a ver este instrumento como ponto depois de partida para trabalhar aspetos que saiam negativos do seu preenchimento”* (profissional 1 – instituição 4).

Segundo as profissionais de educação, o ASQ-PT tem vantagens para a família, sendo a mais importante o conhecimento, que traz aos pais, sobre desenvolvimento porque *“eu acho que os pais não fazem ideia nem se preocupam com estes pontos que estão referidos no inquérito”* (profissional 2 – instituição 9). O preenchimento do ASQ-PT capacitou as famílias, *“É uma maneira de eles também conseguirem através de um instrumento perceber se realmente a criança precisa de ser estimulada e em que aspetos ou se estão a fazer um bom trabalho.”* (profissional 1 – instituição 6), e promoveu o seu interesse, reflexão e responsabilização acerca do desenvolvimento da criança, ajudando a identificar preocupações e a despistar dificuldades, *“acho que os ajuda a refletir um bocadinho, a parar um bocadinho para pensar, a observar com outros olhos, acho que é importante”* (profissional 2 – instituição 8).

Uma das desvantagens para os profissionais no rastreio diz respeito à sua atuação com os pais, *“Sim, porque às vezes a grande dificuldade é nós tentarmos transmitir aos pais... (...) Sem magoar e eles aceitarem”* (profissional 1 – instituição 7), pelo facto de poder haver dificuldade de aceitação. Por esse motivo, há profissionais de educação que conversam com os pais para que as crianças sejam primeiro encaminhadas para os profissionais de saúde, pretendendo que as suas preocupações sejam validadas por estes profissionais, o que nem sempre acontece. Consideram que é mais fácil serem os profissionais de saúde a abordar as famílias acerca das dificuldades da criança, pois a aceitação é diferente.

Profissionais de 3 instituições referiram como desvantagem o facto de pais e profissionais terem diferentes perceções sobre o desenvolvimento da criança, o que pode dificultar a abordagem das profissionais acerca das suas preocupações. No que respeita às famílias, a maior desvantagem encontrada foi a possível existência de falta de rigor dos pais nas respostas, *“Aí eu atribuo toda a carga emocional e aquilo que os pais querem ver, não é, na realidade. Já falámos sobre isso mas de facto há disparidade entre o que os pais registam e aquilo que se fosse eu a fazer registaria”* (profissional 3 – instituição 8). No entanto, sentem muitas vezes que as suas preocupações soa desvalorizadas pelos profissionais de saúde.

### **Discussão dos resultados**

Sobre o preenchimento do ASQ-PT, os questionários foram maioritariamente preenchidos pelos pais em casa e algumas famílias pediram ajuda às profissionais devido a dificuldades de interpretação ou para confirmar respostas. Estes resultados validam a capacidade dos pais refletirem e completarem com precisão o questionário, mesmo que não sejam apropriados para todos os pais (Squires, Bricker e Potter, 1997).

Consideramos que as desvantagens apresentadas pelas profissionais podem ser ultrapassadas através da realização de formação acerca do ASQ-PT, de identificação precoce e de IP para que tenham um conhecimento mais aprofundado no desenvolvimento do programa de rastreio e para uma maior divulgação da IP. Um aumento do seu envolvimento no processo de colaboração com as famílias permitiria que sentissem maior segurança na implementação de um programa de rastreio.

A referência à falta de rigor das famílias no preenchimento dos questionários pode surgir devido ao facto de os profissionais ainda serem vistos como especialistas (Carvalho et al, 2016) e a alguma dificuldade em confiar nas respostas dadas pelas famílias, apesar de a maior parte dos resultados ir ao encontro das expectativas dos profissionais acerca do desenvolvimento das crianças.

Ao identificar crianças com problemas de desenvolvimento, a maior parte das profissionais enfatizou o facto de as suas preocupações não serem valorizadas pelos profissionais de saúde. As profissionais consideram que deveria existir um trabalho conjunto, tal como o previsto nos objetivos do Programa Nacional de Saúde Infantil e Juvenil (Direção-Geral da Saúde, 2013), e maior confiança nas suas competências.

Como vantagens, as profissionais consideraram que o ASQ-PT é uma mais-valia para aliviar as suas dúvidas, valida as suas preocupações, é mais preciso na deteção específica de problemas de desenvolvimento e é um ponto de partida na orientação para a aquisição de novas competências nas crianças. Sobre o envolvimento das famílias, as profissionais referiram que o ASQ-PT promove a atenção e reflexão dos pais acerca do desenvolvimento das crianças e desperta-os para o que é o desenvolvimento esperado.

As vantagens apresentadas vão ao encontro dos resultados do estudo realizado com profissionais de educação por Della Barba, Mazak, Miyamoto e Ramos (2018) no Brasil, onde perceberam que a utilização do ASQ fortalece a colaboração e a relação com a família e o conhecimento sobre a vida diária das crianças. Este instrumento tem os requisitos para ser usado



na educação de infância, contribuindo para melhorar o desenvolvimento da criança e promovendo a compreensão dos pais sobre o desenvolvimento.

Consideramos que o ASQ-PT é um instrumento que traz benefícios ao trabalho desenvolvido pelos profissionais de educação em Portugal, sendo um novo recurso para identificar crianças precoces com problemas de desenvolvimento. A sua utilização é vista como uma mais-valia no trabalho destes profissionais ao validar as suas preocupações e contribuir para uma identificação precoce. Além disso, uma colaboração mais próxima entre profissionais e famílias permitiria um trabalho conjunto de forma a promover as competências das crianças.

### Referências

- American Academy of Pediatrics (2001). Committee on Children with Disabilities. Policy Statement: Developmental Surveillance and Screening of Infants and Young Children. *Pediatrics*, 108, 192-196. <https://doi.org/10.1542/peds.108.1.192>
- Brassard, M.R., & Boehm, A.E. (2011). *Preschool Assessment: Principles and Practices*. New York: Guilford Press.
- Carvalho, L.; Almeida, I.C.; Felgueiras, I.; Leitão, S.; Boavida, J.; Santos, P.C.; Serrano, A.; Brito, A.T.; Lança, C.; Pimentel, J.S.; Pinto, A.I.; Grande, C.; Brandão, T.; Franco, V. (2016). *Práticas Recomendadas em Intervenção Precoce na Infância: Um Guia para Profissionais* (1ª ed.). Coimbra: Associação Nacional de Intervenção Precoce.
- Castro, S., & Gomes, I. (2000). *Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Della Barba, P.C.S.; Mazak, M.S.R.; Miyamoto, E.E.; & Ramos, M.M.A. (2018). O Ages and Stages Questionnaires (ASQ-BR) e ações colaborativas entre pais e educadores. *Temas em Educação e Saúde*, v. 14, nº 1, jan-jul, 31-40. <https://doi.org/10.26673/rtes.v14.n1.2018.10581>
- Direção-Geral da Saúde (2013). *Saúde Infantil e Juvenil: Programa Nacional*. Lisboa: Direção-Geral da Saúde.
- Glascoe, F.P. (2005). Screening for Developmental and Behavioral Problems. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 11, 173-179. <https://doi.org/10.1002/mrdd.20068>

- Graça, P. (2013). *Aferição para a população portuguesa da Escala de Desenvolvimento: Ages & Stages Questionnaires (ASQ3) dos 30 aos 60 meses*. Tese de doutoramento não publicada. Universidade do Minho, Portugal.
- Instituto de Segurança Social (2010). *Creche – Manual de Processos-Chave* (2ª Edição). Lisboa: Instituto de Segurança Social.
- Lopes, S., Graça P., Teixeira, S., Serrano, A.M. & Squires, J. (2015). Psychometric properties and validation of Portuguese version of Ages & Stages Questionnaires (3rd edition): 9, 18 and 30 Questionnaires. *Early Human Development*, 91, 527–533. <https://doi.org/10.1016/j.earlhumdev.2015.06.006>
- Lopes, S. (2013). *Aferição para a população portuguesa da Escala de Desenvolvimento: Ages & Stages Questionnaires (ASQ3) dos 2 aos 12 meses*. Tese de doutoramento não publicada. Universidade do Minho, Portugal.
- Meisels, S.J. (1989). Can Developmental Screening Tests Identify Children Who Are Developmentally at Risk? *Pediatrics*, 83(4), 578-585. <https://pediatrics.aappublications.org/content/83/4/578>
- Peterson, N.L. (1988). *Early intervention for handicapped and at-risk children: An introduction to Early Childhood-Special Education*. Denver: Love Publishing Company.
- Sampieri, R.H.; Collado, C.F.; & Lucio, P. B. (2006). *Metodología de la investigación* (4th Edition). Santa Fé: McGraw-Hill.
- Silva, I.L. (2012). Problemas e dilemas da avaliação em educação de infância. In Cardona, M.J., & Guimarães, C.M. *Avaliação na Educação de Infância*. Viseu: Psicosoma, pp. 151-170.
- Squires, J., Bricker, D., & Potter, L. (1997). Revision of a parent-completed development screening tool: Ages and Stages Questionnaires. *Journal of Pediatric Psychology*, 22, 313-328. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/22.3.313>
- Squires, J., Twombly, E., Bricker, D., & Potter, L. (2009). *ASQ-3 User's Guide*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Teixeira, S. (2013). *Aferição para a população portuguesa da Escala de Desenvolvimento: Ages & Stages Questionnaires (ASQ3) dos 14 aos 27 meses*. Tese de doutoramento não publicada. Universidade do Minho, Portugal.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

El alumnado con altas capacidades intelectuales en Educación Secundaria en la  
ciudad de León

Gifted students in secondary education in León

Anaïs Quiroga-Carrillo (<https://orcid.org/0000-0002-0705-8921>)\*, Cristina Varela Portela  
(<https://orcid.org/0000-0001-5650-5284>)\*, Paula Outón Oviedo (<https://orcid.org/0000-0003-2837-6408>)\*

\* Grupo de Investigación ESCULCA-USC, Rede de Investigación RIES, Facultade de Ciencias  
da Educación, Universidade de Santiago de Compostela

Nota de los autores:

Anaïs Quiroga-Carrillo

Dirección postal: Rúa Xosé María Suárez Núñez, s/n, Facultad de Ciencias de la Educación-  
Campus Vida, 15782, Santiago de Compostela  
Correo electrónico: [anais.quiroga.carrillo@usc.es](mailto:anais.quiroga.carrillo@usc.es)

## Resumen

Las estadísticas muestran que en España existe una falta generalizada de diagnósticos y que las medidas de atención a la diversidad resultan, muchas veces, insuficientes. El objetivo principal de este trabajo es examinar la situación del alumnado con altas capacidades intelectuales de los centros que imparten Educación Secundaria Obligatoria en la ciudad de León. Para ello se ha realizado una investigación en 21 centros educativos empleando un cuestionario diseñado *ad hoc*, aplicado a modo de entrevista estructurada, dirigido a los y las profesionales encargadas de la atención al alumnado con altas capacidades de cada centro educativo objeto de estudio. El análisis e interpretación de la información mostró lo que la literatura científica refleja: el alto índice de alumnado con altas capacidades sin diagnosticar. En el curso 2015/2016, del total de la población escolar de León, solo un 0.52% está diagnosticado con altas capacidades. Asimismo, las respuestas de los y las profesionales indicaban una falta de consenso sobre cómo debe evaluarse la inteligencia (todavía seguimos asistiendo a tener como único indicador el cociente intelectual) y, en varias ocasiones, una falta de concienciación con respecto a las necesidades reales de estos chicos y chicas. Con este estudio se espera dilucidar la situación del alumnado con altas capacidades en la ciudad de León, y que este sirva de referencia para comenzar a trabajar sobre esta línea de investigación.

*Palabras clave:* altas capacidades intelectuales, alumnado con necesidades educativas especiales, atención a la diversidad, educación secundaria obligatoria

## Abstract

Statistics reveal a mainstream gap of diagnosis in Spain and that the measures of attention to diversity prove to be insufficient in many cases. The main objective of this study is to examine the situation of gifted students in the Secondary Education centres of León. For this aim to be realized, we have conducted an investigation in 21 educational centres using an *ad hoc* questionnaire administered as a structured interview. The participants were the professionals in charge of the attention to giftedness in each educational centre. The data analysis reveals what scientific literature captures: a high rate of undiagnosed gifted students. In the 2015/2016 academic year only an 0.52% of the total school population was diagnosed with giftedness. Likewise, the answers of the participants to the questionnaire reflect a lack of consensus over the evaluation of intelligence and an absence of awareness towards the real needs of gifted boys and girls. With this study we intend to clarify the situation of these students in the city of León in order to start working on this line of research.

*Keywords:* giftedness, special needs students, attention to diversity, compulsory secondary education

Las altas capacidades intelectuales son un ámbito de interés —y preocupación— constante entre los y las profesionales de la educación. En la actualidad se ha desarrollado una amplia literatura sobre discapacidades que afectan a la cognición y sobre la necesidad de una adecuada atención educativa. Empero, las altas capacidades continúan siendo un campo desconocido para muchos y muchas docentes, debido, en gran parte, a la falta de herramientas y estrategias proporcionadas para su tratamiento (Higuera-Rodríguez, 2017).

El inicio del estudio de la sobredotación se encuentra en los modelos psicométricos, que conciben la inteligencia como algo innato, potencial y estable. Esta perspectiva evolucionó hacia una concepción factorialista, que divide la capacidad intelectual en subestructuras o componentes, reconociendo la existencia de múltiples componentes intelectuales (Jiménez, 2011). Posteriormente surgen los modelos basados en el rendimiento, según los cuales un sujeto sobredotado debe mostrar niveles altos de creatividad, capacidad cognitiva, habilidad social, entre otros (Luque-Parra, Hernández-Díaz, y Luque-Rojas, 2016). Gracias a la psicología cognitiva nacen los modelos cognitivos, que reconocen la inteligencia a partir de tareas bien desarrolladas. Finalmente, aparecieron los modelos socioculturales, que consideran los factores externos, como la familia y la sociedad, como los agentes principales en la sobredotación intelectual (Rayo, 2015).

De este modo, la definición tradicional de la sobredotación ha estado basada en la medición de la inteligencia general a través de pruebas estandarizadas, considerando que el niño superdotado es aquel que tiene un cociente intelectual mayor que 130 (Vallejo y Morata, 2015). Actualmente sabemos que inteligencia y sobredotación son constructos complejos que no se limitan a manifestarse en puntuaciones excepcionalmente altas en determinadas pruebas, aunque es cierto que no existe una definición común y consensuada en la literatura científica (Fernández y García, 2013; Luque-Parra et al., 2016).

La evolución de todas las teorías anteriormente expuestas ha contribuido a la aparición de distintos conceptos que es necesario diferenciar: sobredotación intelectual, talento y altas capacidades intelectuales.

La sobredotación intelectual se refiere a la disposición de un número elevado de recursos en todas las aptitudes intelectuales y, sobre todo, en su capacidad de interrelación (Jiménez, 2011). El talento se corresponde con una elevada aptitud en un ámbito específico, mientras que en el resto se presentan niveles normales e incluso deficitarios. La persona con talento simple destacaría en un área, mientras que la que posea un talento complejo combinará distintas aptitudes concretas

(González y Gilar, 2011). Las altas capacidades se definen como la diversidad existente en la inteligencia excepcional, y agrupa la sobredotación con todos los talentos y las habilidades desarrolladas a través de la experiencia. De este modo, una persona con altas capacidades intelectuales es aquella que presenta cualquiera de las múltiples manifestaciones anteriormente definidas y que, consecuentemente, requiere una atención educativa especial (Higueras-Rodríguez, 2017).

Otro término igualmente importante es el de disincronía, acuñado en 1985 por Terrassier. Según García-Ron y Sierra-Vázquez (2011), tiene una dimensión evolutiva y hace referencia al desfase que puede darse entre diferentes niveles del desarrollo. Es un fenómeno habitual en todos los casos de precocidad y se manifiesta en conductas o capacidades intelectuales propias de alumnos/as con más edad, contrapuestas a los niveles de madurez y experiencia normales para la edad del niño/a.

En España, la atención a este alumnado en el sistema educativo se realiza desde la Atención a la Diversidad, que comienza con una valoración educativa dirigida a una intervención psicopedagógica (Luque-Parra et al., 2016). Según la normativa educativa actual —Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)—, son los/as orientadores/as de los Centros de Educación Secundaria o los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Educación Infantil o Educación Primaria quienes se encargan de realizar la identificación, evaluación y seguimiento de esta necesidad. Este proceso está orientado a recoger toda la información que ayude a entender la conducta de estos alumnos y alumnas y diseñar la respuesta educativa adecuada a su diversidad (Hervás y Prieto, 2000). Aunque no existe acuerdo sobre la etapa más adecuada en la que realizar este tipo de detecciones, se recomienda que sea lo más temprana posible (Chamberlin, Buchanan, & Vercimak, 2007).

La detección puede ser realizada por los padres o por el profesorado, quienes pueden utilizar medidas formales —pruebas psicométricas, calificaciones escolares y otros test de rendimiento—, informales —cuestionarios o autobiografías— y mixtas (Luque-Parra et al., 2016). La segunda parte de este procedimiento se corresponde con la evaluación diagnóstica. Este proceso concluye con la elaboración de un informe de valoración psicopedagógica, cuyo objetivo es aportar información, orientaciones y propuestas que faciliten al centro el despliegue de estrategias organizativas y metodológicas que favorezcan el desarrollo emocional y académico de este alumnado (López y Fernández, 2014).

Una vez finalizada esta primera fase, se evaluarían las medidas que mejor se ajustasen a las necesidades del alumno o alumna para comenzar a aplicarse desde el Equipo o Departamento de Orientación del centro educativo. González y Gilar (2011) describen brevemente las tres medidas sobre las que se suele centrar la intervención con este alumnado:

1. Aceleración o flexibilización curricular. Se basa en la incorporación del alumno/a en cursos superiores.
2. Agrupamiento o segregación curricular. Consiste en reunir al alumnado con altas capacidades en aulas o incluso en centros especiales.
3. Enriquecimiento curricular. Se diseñan programas ajustados a las características propias de cada alumno/a. También se denomina adaptación curricular individualizada.

Existen otras medidas, como actividades de tutorías, la mentoría, el *homeschooling*, la enseñanza individualizada dentro de la clase, el entrenamiento metacognitivo y la diversificación (Jiménez, 2011).

### **Objetivos**

Concretamente, este trabajo tiene como objetivos principales:

- Identificar las principales necesidades del alumnado con altas capacidades según las perspectivas de los y las orientadoras de los centros que imparten Educación Secundaria en la ciudad de León.
- Indagar sobre la efectividad de las medidas de atención a la diversidad para el alumnado con altas capacidades intelectuales aplicadas en estos centros.

### **Método**

#### **Participantes**

Para esta investigación, de carácter no experimental y descriptivo, se realizó un muestreo intencional no probabilístico, ya que se buscó la participación de todos/as los/as orientadores/as de Educación Secundaria de la ciudad de León. Así, la muestra del estudio comprende 21 centros educativos (8 de carácter público y 13 concertados), representados por los jefes del Departamento de Orientación u otros miembros. Los 13 centros concertados imparten también Educación Primaria, por lo que se han obtenido datos sobre el alumnado con altas capacidades de ese ciclo.

#### **Materiales**

Para la consecución de los objetivos propuestos se ha diseñado un cuestionario semiestructurado *ad hoc* que aborda aspectos como el número de alumnos/as detectados/as, el

proceso de diagnóstico e intervención a seguir, la formación de los y las profesionales en este ámbito, las medidas de atención a la diversidad más utilizadas, entre otros.

Contiene un total de 42 preguntas repartidas en seis apartados diferentes, de las cuales 22 son abiertas y 20 cerradas. También incluye 9 escalas de tipo Likert con puntuaciones del 1 al 4. Para las preguntas sobre detección y evaluación se utilizaron las características generales recopiladas por Luque-Parra et al. (2016), y las clínicas, recogidas en el estudio de García-Ron y Sierra-Vázquez (2011).

### **Procedimiento**

Este estudio consta de una serie de etapas que, entendidas holísticamente, conformaron el proceso de investigación:

1. Revisión bibliográfica: esta fase hace referencia a la literatura científica que permitió la realización de la fundamentación teórica de la investigación.
2. Diseño del instrumento: con esta base teórica se diseñó el cuestionario que vertebraría todas las entrevistas posteriores.
3. Selección de la muestra y contacto con los centros: esta etapa comprende el estudio de los centros educativos de la ciudad de León y el contacto por vía telefónica para explicarles el objeto del estudio y establecer las fechas para las entrevistas.
4. Realización de las entrevistas: se abarca el trabajo de campo, es decir, la aplicación de los cuestionarios en las entrevistas concertadas, con una duración de entre 30 y 60 minutos, aproximadamente. Las entrevistas se realizaron presencialmente, salvo una que fue respondida por correo electrónico debido a la imposibilidad de acordar una fecha.
5. Análisis de la información y presentación de resultados: inmediatamente después de la realización de las entrevistas, los datos fueron volcados a una base de datos informática para proceder con el análisis estadístico. Con las preguntas cuantitativas se utilizó con el paquete IBM-SPSS, versión 24, y para la información cualitativa empleamos el software NVivo 11.

## **Resultados**

### **Presencia del alumnado con altas capacidades**

En la Tabla 1 se recogen los datos obtenidos sobre la presencia del alumnado con altas capacidades en Educación Secundaria y Bachillerato de los 21 centros entrevistados.



Tabla 1

*Distribución del alumnado con altas capacidades en función del tipo de centro*

Tipo de centro	Alumnado escolarizado	Alumnado con altas capacidades
Institutos públicos	4.889	24
Centros concertados	3.416	19
TOTAL	8.305	43

En el curso 2015/2016, del total del alumnado escolarizado, un 0.52% está diagnosticado con altas capacidades, siendo chicos el 70.1%. Solo un centro supera el 2.28% que la normativa señala como esperable. De los demás centros, solo dos están por encima del 1%. Los centros concertados aportaron también datos sobre alumnos diagnosticados en Educación Primaria: 24. En la Tabla 2 se muestran las etapas y cursos escolares a los que pertenecen.

Tabla 2

*Etapas y cursos escolares del alumnado con altas capacidades*

Etapa o curso		Número	Porcentaje
Educación Secundaria Obligatoria	1º ESO	7	16.3%
	2º ESO	5	11.6%
Bachillerato	3º ESO	8	18.6%
	4º ESO	12	27.9%
TOTAL		11	25.6%

Como puede observarse, la mayor parte del alumnado con altas capacidades se concentra en 4º de la ESO y en Bachillerato. Siete de los centros no tenían en el momento ningún/a alumno/a con altas capacidades (33.3%), pero 4 de ellos afirmaron haber tenido alguno/a en cursos anteriores. Dos centros reconocieron que nunca habían llevado a cabo una evaluación psicopedagógica de este tipo.

Además, se preguntó a los/as orientadores/as si tenían en el centro algún profesional formado específicamente en el ámbito de las altas capacidades. Solo 4 (19%) contestaron afirmativamente, siendo 3 de ellos colegios concertados.

**Detección e intervención**

Las preguntas de este apartado solo se plantearon a aquellos centros que tenían o habían tenido en cursos anteriores alumnos/as con altas capacidades intelectuales (18 en total). Se comenzó pidiendo a los orientadores que valorasen del 1 al 4 (siendo 1 poco, y 4 mucho) con qué frecuencia observaban una serie de características a la hora de identificar a este alumnado. Sus respuestas se exponen en la Tabla 3.

Tabla 3

*Frecuencia con la que observan características específicas del alumnado con altas capacidades*

Característica	Media ponderada
Aprende rápidamente	3.6
Aprende con menos esfuerzo que los demás	3.6
Buena memoria	3.4
Alta curiosidad	3.5
Realiza muchas preguntas	3.0
Gran interés por experimentar	3.4
Vocabulario amplio	3.6
Gusto por resolver problemas	3.3
Gran capacidad para la comprensión	3.8
Autodidacta	3.4
Pensamiento abstracto y complejo	3.8
Gran idealismo y sentido de la justicia	3.0
Alta sensibilidad	2.9
Gran profundidad emocional	2.9
Preocupación por cuestiones existenciales	3.1
Divergencia metodológica	3.1

Los y las orientadoras afirmaron que las señales más frecuentes son la capacidad para la comprensión y el pensamiento abstracto y complejo, seguido de la rapidez en el aprendizaje, el esfuerzo aplicado en el mismo y vocabulario amplio.

En este mismo ítem se pidió que añadiesen alguna otra característica. Tres profesionales mencionaron “habilidades sociales pobres” y “perfeccionismo”, mientras que otros dos coincidieron en “desmotivación”, “individualidad” y “problemas de conducta”.

Se les preguntó también si podían describir el proceso que se llevaba a cabo desde su centro en la identificación de este alumnado. Todas las personas entrevistadas lo explicaron según lo exigido por la normativa educativa. En cuanto a la coordinación de los profesionales en este proceso, todos/as se ciñeron a reuniones periódicas con el profesorado.

Por otro lado, se planteó una pregunta de respuesta múltiple acerca de las medidas que utilizaban para atender a estos chicos y chicas. Todos los centros mencionaron el enriquecimiento, aunque la aceleración también obtuvo una puntuación elevada (55.6%). Se aportaron también otras medidas como el aprendizaje por proyectos, la cotutoría y el aprendizaje cooperativo. En cuanto a la medida más utilizada, el 88.9% coincidió en que era el enriquecimiento.

A continuación, se señalaron una serie de áreas para que los y las orientadoras valorasen del 1 al 4 el grado de mejora (siendo 1 poco, y 4 mucho) que presentaban en ellas el alumnado al que se le había aplicado alguna medida de atención a la diversidad. Las medias obtenidas (en una escala del 1 al 4) se pueden observar en la Figura 1.

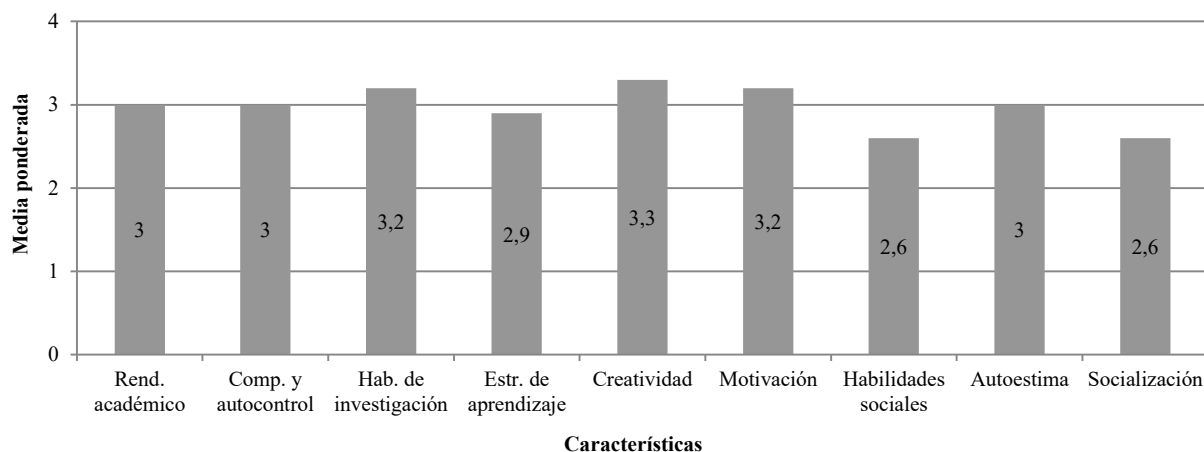


Figura 1. Ámbitos de mejora del alumnado con altas capacidades

Las áreas en las que comentaron que presentaban mejoras fueron “creatividad”, “habilidades de investigación” y “motivación”, seguidas de “rendimiento académico”, “autoestima” y “autocontrol”. La mayoría de los/as orientadores/as mencionaron que, aunque las habilidades sociales eran un área que debía trabajarse especialmente con este alumnado, los programas disponibles no las fomentaban.

Igualmente, indagamos en el grado de implicación con respecto a la atención al alumnado con altas capacidades de profesores, familias y alumnos/as.

Tabla 4

*Grado de implicación de profesores, familias y alumnos/as*

Colectivo	Media
Profesores	2.7
Familias	3.5
Alumnos	3.4

Tal y como podemos comprobar en la Tabla 4, los/as profesionales consideraron que la implicación del profesorado era algo deficiente y que resultaba difícil implicarles en programas individualizados.

### Otras valoraciones y resultados

En este apartado describiremos los resultados obtenidos del análisis de la información cualitativa de las entrevistas. En primer lugar, se les preguntó acerca de la experiencia que tenían con este alumnado con el fin de conocer si a lo largo de su trayectoria como orientadores/as habían tenido bastante contacto con las altas capacidades o si su experiencia se limitaba a casos concretos. Solamente 2 profesionales tenían en ese momento más de 5 alumnos diagnosticados.

Una orientadora, especializada en las altas capacidades, comentó que existía una gran diferencia en la atención de las altas capacidades en comparación con otras necesidades educativas, ya que estos niños y niñas presentan una gran curiosidad hacia prácticamente todo. Pero para ello es necesario que estén motivados/as, lo que requiere de un ajuste en las metodologías, promoviendo la investigación, la reflexión y la participación.

La mayoría de profesionales señala que presentan muchos problemas de tipo socioemocional: les cuesta socializar con sus iguales y tienen unas habilidades sociales pobres. Esto puede revertir en una baja autoestima y en problemas de adaptación. Se puntualizó que tienen una gran capacidad de empatía, pero que no saben gestionar adecuadamente sus emociones. De igual forma, existe mucho rechazo social por parte de sus compañeros/as, lo que les genera sentimientos de incompreensión. Muchos/as, para evitar este rechazo, optan por pasar desapercibidos/as o sacar malas notas a propósito.

En lo que sí parece haber consenso es en que estos chicos y chicas se aburren: el contenido curricular es insuficiente y les resulta excesivamente repetitivo. No hacen las tareas o las abandonan porque no sienten interés alguno. También señalan que las metodologías son demasiado rígidas y que no se adaptan a sus necesidades, lo que deriva, en la mayor parte de los casos, en un rendimiento académico deficiente en comparación con sus capacidades —el fracaso escolar es una problemática frecuente en este alumnado—.

Las principales carencias del sistema educativo que detectaron los y las orientadoras fueron la falta de recursos humanos y económicos, la dificultad para realizar atenciones individualizadas, la insuficiencia de las medidas de atención a la diversidad, la carencia de formación especializada en altas capacidades y la obsolescencia del currículo académico.

### **Conclusiones**

En primer lugar, los resultados muestran una gran falta de diagnósticos y algunas deficiencias en la atención de este alumnado, que depende en buena medida de la formación voluntaria en altas capacidades de profesores/as y orientadores/as. El número de profesionales que han optado por una formación específica en este ámbito es muy reducido, lo que dificulta que las necesidades de este alumnado puedan ser debidamente atendidas.

Ante esta situación, es necesario promover una mayor visibilización de las altas capacidades, ofreciendo más recursos económicos, humanos e institucionales, y ofertando una mayor formación especializada a los y las profesionales de la educación. En este sentido, con el fin de poder realizar

más identificaciones y diagnósticos, deberían renovarse los parámetros para identificar a un/a alumno/a con altas capacidades, ya que actualmente se continúa valorando exclusivamente el cociente intelectual (mayor de 130).

Por otro lado, las medidas proporcionadas por la Administración, aunque hayan resultado beneficiosas y hayan logrado mejoras en algunos ámbitos académicos del alumnado atendido, en general resultan escasas y poco eficientes según los y las orientadoras. Hay desacuerdo sobre si la flexibilidad es una medida apropiada, ya que parece que provoca desequilibrios emocionales en algunas ocasiones (García-Barrera y De la Flor, 2016). El enriquecimiento debe aplicarse siempre que implique una forma distinta de aprendizaje y no represente una mera ampliación del material dado en clase (Ramírez y Chávez, 2012). Además, la atención prestada en comparación con otras necesidades especiales es significativamente menor.

Aun con las limitaciones que presenta —como la restricción geográfica o no incluir centros de Educación Primaria—, con este estudio se ha intentado dilucidar la situación del alumnado con altas capacidades en la ciudad de León, y que sirva de referencia para comenzar a trabajar sobre esta línea de investigación, entendiendo que el fin último es el avance en el conocimiento científico para la acción pedagógica.

### Referencias

- Chamberlin, S., Buchanan, M., & Vercimak, D. (2007). Serving twice-exceptional preschoolers: Blending gifted education and early childhood special education practices in assessment and program planning. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(3), 372-394. doi: 10.1177/016235320703000305
- Fernández, C. J., y García, R. (2013). Los alumnos más capaces en España. Normativa e incidencia en el diagnóstico y la educación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(1), 7-24. doi: 10.5944/reop.vol.24.num.1.2013.11267
- García-Barrera, A., y De la Flor, P. (2016). Percepción del profesorado español sobre el alumnado con altas capacidades. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 129-149. doi: 10.4067/s0718-07052016000200008
- García-Ron, A., y Sierra-Vázquez, J. (2011). Niños con altas capacidades intelectuales. Signos de alarma, perfil neuropsicológico y sus dificultades académicas. *Anales de Pediatría Continuada*, 9(1), 69-72. doi:10.1016/s1696-2818(11)70010-5

- González, C., y Gilar, R. (2011). Dificultades de desarrollo y aprendizaje asociadas a la superdotación y las altas habilidades. En J. L. Castejón y L. Navas (Eds.), *Dificultades y trastornos del aprendizaje y del desarrollo en Infantil y Primaria* (pp. 407-452). Alicante: Editorial Club Universitario.
- Hervás, R. M., y Prieto, M. D. (2000). Competencias del psicopedagogo en la evaluación del superdotado. *FAISCA. Revista de Altas Capacidades*, 8, 86-103.
- Higueras-Rodríguez, L. (2017). Intervención educativa en el alumnado con altas capacidades. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 12(1), 69-81. doi: 10.15359/rep.12-1.4
- Jiménez, A. (2011). Alumnado con altas capacidades. En M. A. Lou (Dir.), *Atención a las necesidades educativas específicas. Educación Secundaria* (pp. 129-146). Madrid: Editorial Pirámide.
- López, R. M., y Fernández, D. (2014). Diagnóstico y orientación de los alumnos de altas capacidades. *Revista Padres y Maestros*, 358, 12-18. doi: 10.14422/pym.v0i358.4069
- Luque-Parra, D. J., Hernández-Díaz, R., y Luque-Rojas, M. (2016). Aspectos psicoeducativos en la evaluación del alumnado con Altas Capacidades Intelectuales: análisis de un caso. *Summa Psicológica*, 13(1), 77-88. doi: 10.18774/448x.2016.13.263
- Ramírez, Z., y Chávez, B. I. (2012). Evaluación de la eficacia de tres programas de enriquecimiento de la creatividad. *Revista de Investigación y Divulgación en Psicología y Logopedia*, 2(2), 35-40.
- Rayo, J. (2015). Identificación y valoración. En E. Infante (Coord.), *Manual shining de atención a las altas capacidades intelectuales* (pp. 115-151). Sevilla: Editorial Aconagua Libros.
- Vallejo, P., y Morata, M. F. (2015). Intervención psicoeducativa en un caso de altas capacidades. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 2(1), 69-74.



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Las estrategias aritméticas en la escuela elemental tardía

Arithmetic strategies in late elementary school

Leire Pérez (0000-0002-2477-847X), Yariel Hernández (0000-0002-3642-6332), Ángeles Conde  
(0000-0002-7061-2171), Sonia Alfonso (0000-0002-2208-6824), Valentín Iglesias-Sarmiento  
(0000-0002-3300-1718).

Universidad de Vigo

## Resumen

Este estudio analizó las estrategias aritméticas manejadas por un total de 138 alumnos de 4º, 5º, y 6º de Educación Primaria, clasificados en tres grupos de competencia aritmética: dificultades de aprendizaje en matemáticas (DAM;  $n = 51$ ), competencia normal (CN;  $n = 60$ ) y alto rendimiento (AR;  $n = 27$ ). Se evaluaron las estrategias utilizadas para resolver las tareas de suma, resta, multiplicación y división a través de la batería BANEVHAR, en una sesión individual para cada participante. Los resultados señalaron efectos principales del nivel educativo en la utilización de la estrategia de recuperación de hechos en las tareas de suma ( $p < .01$ ), resta ( $p < .001$ ) y división ( $p < .001$ ) y en el manejo de las estrategias individualizadas con restas ( $p < .05$ ) y divisiones ( $p < .05$ ). También se localizaron efectos significativos del grupo de competencia que señalan que los niños con DAM acudieron menos veces a la estrategia de recuperación que los de AR en tareas de suma ( $p = .001$ ) y resta ( $p = .001$ ). Los análisis de seguimiento mostraron como los grupos con DAM y CN consolidan entre 4º y 6º curso la estrategia de recuperación de hechos de la suma, la resta y la multiplicación. Parece que en estos niveles educativos todavía se produce en los grupos con DAM y CN un progreso desde estrategias inmaduras hacia la recuperación directa de los hechos, mientras los niños del grupo con AR parecen dominar esta estrategia al acceder al 4º curso.

*Palabras clave:* aritmética mental, estrategias, dificultades de aprendizaje en matemáticas (DAM), competencia normal (CN), alto rendimiento (AR).

## Abstract

This study analyzed the arithmetic strategies used by a total of 138 students in 4th, 5th, and 6th grades of Primary Education, classified into three groups of arithmetic competence: learning difficulties in mathematics (DAM;  $n = 51$ ), normal competence (CN;  $n = 60$ ), and high performance (AR;  $n = 27$ ). The strategies used to solve the tasks of addition, subtraction, multiplication and division through the BANEVHAR battery were evaluated in an individual session for each participant. The results indicated main effects of the educational level in the use of the strategy of recovery of facts in the tasks of addition ( $p < .01$ ), subtraction ( $p < .001$ ) and division ( $p < .001$ ) and in the management of the individualized strategies with subtractions ( $p < .05$ ) and divisions ( $p < .05$ ). Significant effects of the competency group were also found, indicating that children with AMD used the recovery strategy less often than those with RA in addition ( $p = .001$ ) and subtraction ( $p = .001$ ) tasks. Follow-up analyses showed how groups with MAD and NC consolidate between 4th and 6th grade the recovery strategy of addition, subtraction and multiplication facts. It seems that in these educational levels there is still a progress from immature strategies towards direct recovery of the facts in the DAM and CN groups, while the children in the AR group seem to dominate this strategy when they enter the 4th grade.

*Keywords:* mental arithmetic, strategies, mathematical learning disability (MLD), typical achieving (TA), high achieving (HA).



El estudio de la matemática temprana ha despertado gran interés a lo largo de los últimos años, especialmente en lo referido a cómo los niños de los cursos finales de Educación Infantil (e.g., Geary, Hoard, Byrd-Craven, Nugent y Numtee, 2007; Schmitt, Geldhof, Purpura, Duncan y McClelland, 2017) y los primeros cursos de la escuela elemental (e.g., Traff, Olsson, Skagerlund y Ostergren, 2018) acceden y consolidan la aritmética simple. A partir de 4º grado la investigación se ha ido vinculando a habilidades más complejas como las fracciones, la geometría o la resolución de problemas ya que se considera que en los últimos cursos de la escuela elemental los niños ya han adquirido las habilidades aritméticas con dígitos simples y multidígitos. Sin embargo, algunos informes educativos como el Program for International Student Assessment (PISA), sitúan a un 7% del alumnado español 4º de EP en un nivel muy bajo y a un 3% del alumnado en el nivel avanzado, (OECD, 2016). Estos datos continúan demandando conocimiento respecto al rendimiento aritmético diferencial mostrado por los niños de los últimos cursos de la escuela elemental.

Cuando los niños se enfrentan a problemas de aritmética simple habitualmente no utilizan a una estrategia única, sino que acuden a una miscelánea de ellas Geary (1993). Desde el punto de vista evolutivo, en un primer momento, los niños intentarían recuperar el resultado directamente de la memoria a largo plazo (Siegler, 1988). Cuando esto no es posible, es decir, cuando la respuesta correcta no ha podido ser recuperada, se sustentan en estrategias de apoyo, como el conteo (Siegler, 1996).

Estos procedimientos de conteo se ejecutan unas veces con la ayuda de los dedos y otras veces de forma oral. Los dos procedimientos de conteo más frecuentemente utilizados, tanto si emplean sus dedos como si no, se denominan *min* (o contar a partir del mayor) y *sum* (o contar todo) (Fuson, 1982). A veces, los niños pueden utilizar el valor del sumando más pequeño y luego contar por encima el sumando mayor, lo que se denomina procedimiento *max*. Desde este punto de vista, la utilización de los procedimientos de conteo parece seguir a la utilización de procesos con sede en la memoria (i.e., la recuperación directa de la memoria o la descomposición). A este respecto, Geary y Hoard (2005) señalaron que mediante los procedimientos de conteo se crean asociaciones entre los problemas y las respuestas generadas a través del conteo. Distintos estudios evolutivos han señalado que desde edades tempranas, la mayor parte de los niños utilizan distintas estrategias de apoyo basadas en el conteo (Geary, Hoard, Byrd-Craven y DeSoto, 2004; Jordan, Levine y Huttenlocher, 1995) y en hechos derivados (Baroody, Ginsburg y Waxman, 1983; Dowker, 2005). Así, los niños emplean distintos principios conceptuales básicos como la propiedad

conmutativa, la propiedad asociativa o los principios inversos suma/resta y multiplicación/división como soporte para resolver problemas aritméticos (Dowker, 2003; Fuson y Burghardt, 2003).

En todo caso, muchos de los niños con dificultades de aprendizaje en matemáticas (en adelante DAM) no consiguen progresar en la misma medida (Geary y Hoard, 2001), posiblemente debido a problemas altamente persistentes en el almacenamiento o en el acceso a los hechos aritméticos desde la memoria a largo plazo (Garnett y Fleischner, 1987).

La mayoría de investigaciones se han centrado en la recuperación directa de los hechos de la memoria a largo plazo ya que proporciona la automatización que es necesaria para resolver de forma eficaz tareas aritméticas más complejas (Geary, Hamson, Hoard, 2000; Mazzocco y Thompson, 2005). Sorprendentemente, se localizan pocas investigaciones referidas a la utilización de estrategias de hechos derivados en niños con dificultades aritméticas. La literatura señala que los niños con DAM cometen más errores, son más lentos y recurren con más frecuencia a procedimientos inmaduros (Geary et al., 2004) y que el uso de estrategias no cambia de forma significativa de un curso para otro, aunque la mayoría de estos niños llegan a alcanzar unas habilidades procedimentales normales (Geary y Hoard, 2001).

Dowker (2005) encontró que los niños más competentes en tareas de cálculo mental manejaban mayor variedad de estrategias de apoyo que sus iguales en los primeros niveles de la escuela elemental. También, Hope y Sherrill (1987) indicaron que, mientras los alumnos con DAM de educación secundaria superior resolvían los problemas de cálculo complejo presentados de forma oral (e.g.,  $20 \times 30$ ) acudiendo al mismo procedimiento que utilizarían en una tarea de cálculo escrito, los niños con AR manejaban estrategias conceptuales diferentes (e.g.,  $8 \times 99 = 8 \times 100 - 8 \times 1$ ). Resultados similares hallaron Hoard, Geary, Bryrd-Craven y Nugent (2008) en niños superdotados de 1º grado cuando resuelven tareas de sumas.

En este contexto, este estudio se centró en analizar las estrategias manejadas en tareas de aritmética mental por niños de los últimos niveles de Educación Primaria (4º, 5º y 6º) y diferenciarlas entre tres grupos de logro seleccionados: DAM, competencia normal (en adelante CN) y alto rendimiento (en adelante AR). Concretamente, se pretende contestar a tres cuestiones: (1) ¿existen diferencias entre estos niveles educativos en las estrategias manejadas?; (2) ¿puede diferenciarse a los grupos de competencia de acuerdo con las estrategias utilizadas?; (3) ¿hay un progreso evolutivo en la adquisición en estos grupos a lo largo de los tres cursos estudiados?

## **Método**

### **Participantes**

La muestra abarcó un total de 138 alumnos (71 niños y 67 niñas) escolarizados en los tres niveles finales de la Educación Primaria (49 de cuarto, 46 de quinto y 43 de sexto) en ocho centros pertenecientes a la comunidad gallega. Ninguno de los niños presenta otras necesidades específicas de apoyo educativo.

El criterio operacional para la selección de los 51 sujetos (20 de cuarto, 17 de quinto y 14 de sexto) del grupo con DAM fue una puntuación estándar igual o menor que 85 en la escala Global de la batería neuropsicológica de evaluación de las habilidades aritméticas (BANEVHAR; Iglesias-Sarmiento, 2009). Para la selección de los 60 niños del grupo de CN (20 de cada nivel educativo) se estableció como criterio cuantitativo puntuaciones estándar entre 86 y 114 en la Escala Global de la BANEVHAR. Finalmente, se asignaron 27 niños al grupo de AR (9 de cada nivel educativo) con una puntuación estándar igual o superior a 115 en la Escala Global de la BANEVHAR.

### **Medidas**

Se administró la BANEVHAR para la evaluación de la competencia aritmética. La batería incluye cuatro escalas que analizan el conteo, el procesamiento numérico, la comprensión conceptual y el cálculo en forma de puntuaciones normalizadas (100,15). También una escala global que se utilizó como estimador del rendimiento aritmético. La fiabilidad de esta escala fue de .93.

Para la investigación experimental de las estrategias manejadas se utilizó la información cuantitativa y cualitativa que nos proporcionaron las tareas de aritmética mental de la escala de Cálculo de la BANEVHAR. Las tareas se presentan verbalmente por el evaluador y el niño contesta en voz alta. Todos los ítems son problemas sencillos que pueden ser resueltos mediante la recuperación directa de los hechos y reglas aritméticas apropiadas y existe una lista de estrategias concretas para la suma, resta, multiplicación y división.

### **Procedimiento**

Todos los niños fueron evaluados en su colegio de origen, tras el consentimiento de padres y centro educativo. La evaluación se llevó a cabo al final del curso escolar de forma individual y en una única sesión de aproximadamente dos horas.

## Data analysis

Los resultados fueron analizados a partir de distintos Análisis Múltiples de la Varianza (MANOVA) en los que se manejaron como variables independientes el nivel educativo (4º, 5º y 6º) y el grupo de competencia aritmética (DAM, CN y AR). Se utilizaron como variables dependientes los resultados alcanzados en torno a las estrategias empleadas por los niños en cada operación. Para los contrastes *post hoc* se recurrió al método de Bonferroni.

El análisis estadístico de las variables se llevó a cabo con la aplicación informática Statistical Product and Service Solutions (SPSS) en su versión 18.

## Resultados

### Estrategias manejadas, por nivel educativo, en las tareas de aritmética mental.

El MANOVA (véase Tabla 1) señaló efectos significativos del nivel educativo respecto a la recuperación de los hechos de la suma,  $F(2,110) = 4.859, p = .01$ . Los análisis de comparaciones múltiples mostraron que los alumnos de 4º usaron la estrategia de recuperación en menos ocasiones que los alumnos de 5º y 6º, aunque sólo respecto a estos últimos la diferencia adquirió significación estadística ( $\Delta M = -24.04, p < .001$ ).

Tabla 1

*Estrategias manejadas en la resolución de las tareas de cálculo mental (en porcentajes), organizadas por nivel educativo*

Tarea	Estrategia	4º	5º	6º	F	p
Suma	Recuperación	68.29	79.45	92.33	4.859	.010**
	Conteo verbal	1.70	3.95	.90	1.222	.299
	Conteo dedos	.39	.50	.28	.087	.917
	Individualizadas	18.13	11.96	5.88	2.305	.105
Resta	Recuperación	59.25	77.65	94.10	7.067	.001***
	Conteo verbal	2.24	4.07	2.08	.371	.691
	Conteo dedos	14.23	3.22	.00	2.644	.076
	Individualizadas	24.29	15.06	3.70	3.514	.033*
Multiplicación	Recuperación	76.77	85.61	92.59	2.694	.072
	Conteo verbal	5.83	1.14	1.85	.604	.548
	Individualizadas	11.98	11.08	4.86	1.682	.191
División	Recuperación	52.45	76.10	83.23	7.065	.001***
	Conteo verbal	8.51	6.50	1.82	.642	.528
	Conteo dedos	1.17	.18	.11	.233	.793
	Individualizadas	32.05	14.29	14.64	4.566	.013*

Nota: \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ .

Respecto a la resta, se localizaron efectos significativos del nivel educativo en la recuperación de los hechos [ $F(2, 112) = 7.067, p = .001$ ] y en el manejo de las estrategias individualizadas [ $F(2, 112) = 3.514, p < .05$ ]. Los análisis *a posteriori* denotaron que los alumnos de 4º recuperaron los hechos de forma automática menos veces que los alumnos de 5º ( $\Delta M = -18.4$ ,

$p < .05$ ) y 6° ( $\Delta M = -34.85$ ,  $p < .001$ ). Igualmente, los alumnos de 5° recuperaron directamente en menos ocasiones que los alumnos de 6° ( $\Delta M = -16.45$ ,  $p = .05$ ). Por otro lado, los alumnos de 4° se apoyaron más en estrategias de tipo individualizado, aunque en este caso sólo fue significativa la diferencia respecto a los alumnos de 6° ( $\Delta M = 11.36$ ,  $p < .01$ ).

En cuanto a la multiplicación, no reflejó diferencias de carácter significativo atribuibles al nivel educativo en ninguna de las estrategias analizadas ( $p > .05$ )

Finalmente, se localizaron efectos principales del nivel en la recuperación de los hechos [ $F(2, 102) = 7.065$ ,  $p = .001$ ] y las estrategias individualizadas [ $F(2, 102) = 4.566$ ,  $p < .05$ ] en la división. Los análisis *post hoc* indicaron que los alumnos de 4° usaron la estrategia de recuperación con menos frecuencia que los alumnos de 5° ( $\Delta M = -23.65$ ,  $p = .01$ ) y 6° ( $\Delta M = -30.68$ ,  $p = .001$ ). A su vez, emplearon estrategias individualizadas (como la inversión multiplicación/división) en mayor grado que los alumnos de 5° ( $\Delta M = 17.76$ ,  $p < .05$ ) y 6°, aunque en este caso sólo rozó la significación estadística ( $\Delta M = 17.41$ ,  $p = .056$ ).

### **Estrategias manejadas, por grupo de competencia, en las tareas de aritmética mental.**

Los resultados de los MANOVAs revelaron efectos principales de los grupos de competencia aritmética en la recuperación de los hechos de la suma [ $F(2, 110) = 4.995$ ,  $p = .01$  y resta] [ $F(2, 112) = 4.736$ ,  $p < .05$ ] (véase Tabla 2). Los contrastes *a posteriori* establecieron que el grupo con DAM recuperó directamente menos veces que el grupo de AR los hechos de la suma ( $\Delta M = -23.83$ ,  $p = .001$ ) y resta ( $\Delta M = -28.31$ ,  $p = .001$ ).

Tabla 2

*Estrategias manejadas en la resolución de las tareas de cálculo mental (en porcentajes), organizadas por grupo de competencia aritmética*

Tarea	Estrategia	DAM	CN	AR	F	<i>p</i>
Suma	Recuperación	70.95	80.32	94.78	4.995	.008**
	Conteo verbal	3.56	2.13	.00	1.672	.193
	Conteo dedos	.55	.44	.00	1.237	.294
	Individualizadas	15.81	12.57	4.13	1.776	.174
Resta	Recuperación	65.65	78.57	93.966	4.736	.011*
	Conteo verbal	3.89	2.75	.83	.835	.436
	Conteo dedos	11.57	3.65	.00	2.154	.121
	Individualizadas	18.89	15.03	5.00	1.194	.307
Multiplicación	Recuperación	81.72	84.37	92.50	1.432	.243
	Conteo verbal	3.88	2.46	2.08	.953	.389
	Individualizadas	11.27	9.67	5.21	.510	.602
División	Recuperación	65.92	71.96	79.62	.752	.474
	Conteo verbal	4.27	8.32	.38	1.236	.295
	Conteo dedos	.00	.77	.38	.531	.589
	Individualizadas	23.93	16.92	19.62	.677	.510

Nota: \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ .

## Estrategias manejadas, por grupo de competencia y nivel educativo

Los análisis llevados a cabo con el grupo con DAM (véase Tabla 3) denotaron diferencias significativas entre los niveles educativos en la recuperación de los hechos de la resta, [ $F(2, 42) = 5.010, p < .05$ ], en la recuperación de los hechos de la multiplicación [ $F(2, 41) = 4.029, p < .05$ ] en el manejo del conteo verbal en la tarea de suma [ $F(2, 41) = 3.082, p = .05$ ] y en el conteo con los dedos en la tarea de resta [ $F(2, 41) = 4.131, p < .05$ ]. Los análisis *a posteriori*, señalaron que los niños de 4° utilizaron menos la recuperación directa que los de 6° en la resta ( $\Delta M = -42, p < .01$ ) y multiplicación ( $\Delta M = 16.09, p < .05$ ) y se apoyaron más en estrategias inmaduras como el conteo verbal en la suma ( $\Delta M = -2.61, p < .05$ ) y con los dedos en la resta ( $\Delta M = 26.16, p < .05$ ).

Tabla 3

*Estrategias manejadas en la resolución de las tareas de cálculo mental (en porcentajes), organizadas por nivel educativo y grupo de competencia aritmética*

Tarea	Estrategia	4°			5°			6°		
		DAM	CN	AR	DAM	CN	AR	DAM	CN	AR
Suma	Recuperación	62.80	67.63	90.43	69.57	81.74	93.48	87.83	92.07	99.38
	Conteo verbal	.00	3.86	.00	8.15	2.17	.00	2.61	.26	.00
	Conteo dedos	.00	.89	.00	.94	.35	.00	.90	.06	.00
	Individualizadas	17.87	20.77	9.57	18.48	10.00	3.80	7.83	6.91	.62
Resta	Recuperación	48.15	62.73	86.67	68.49	77.29	96.88	90.15	95.83	95.83
	Conteo verbal	.00	5.09	.00	6.25	3.12	2.08	6.82	.00	.00
	Conteo dedos	26.16	6.25	.00	3.13	4.58	.00	.00	.00	.00
	Individualizadas	25.69	25.93	13.33	22.14	15.00	1.04	3.03	4.17	3.57
Multiplicación	Recuperación	90.63	74.02	74.54	93.45	78.91	88.96	74.54	97.73	89.12
	Conteo verbal	.00	5.64	7.64	5.95	3.12	.00	7.64	2.27	.00
	Conteo dedos	.00	2.94	7.41	.60	2.86	2.50	7.41	.00	1.16
	Individualizadas	9.38	14.95	10.88	.00	15.10	8.54	10.88	.00	9.72
División	Recuperación	42.66	58.37	53.85	71.98	73.27	90.38	81.47	83.33	85.71
	Conteo verbal	9.09	10.18	1.54	3.85	10.96	.00	.00	3.63	.00
	Conteo dedos	.00	2.26	.00	.00	.00	.96	.00	.21	.00
	Individualizadas	38.81	23.98	44.62	16.48	15.00	8.65	18.53	12.39	14.29

En lo referente al grupo de CN solo se localizaron diferencias significativas entre los distintos niveles educativos en la recuperación de los hechos de la suma [ $F(2, 52) = 4.732, p < .05$ ] y resta [ $F(2, 53) = 6.516, p < .01$ ]. Los análisis *a posteriori* indicaron que los niños de 4° utilizaron menos la recuperación que los de 6° en la suma ( $\Delta M = -24.44, p = .01$ ) y resta ( $\Delta M = -33.1, p < .01$ ).

En torno al grupo de AR no resaltaron diferencias significativas atribuibles al nivel educativo en lo referente al manejo diferencial de las distintas estrategias analizadas ( $p > .05$ ).

## Discusión

Este estudio analizó las estrategias manejadas en tareas de aritmética mental por niños con DAM, CN y AR de los tres últimos cursos de Educación Primaria. En primer lugar, se trataba de examinar diferencias entre los niveles educativos en las estrategias manejadas. En segundo lugar, explorar los grupos de competencia de acuerdo con las estrategias utilizadas. Finalmente,

comprobar si existe un progreso evolutivo en la adquisición en estos grupos a lo largo de los tres cursos estudiados.

Haciendo referencia al primer objetivo, los resultados obtenidos señalan que los niños de 4º recurren a la estrategia de recuperación de los hechos menos veces que los de 6º grado en la suma, la resta y la multiplicación, y que los de 5º en la resta y la división. Estas diferencias entre los niveles en la recuperación de los hechos se aprecia entre 5º y 6º en la resta. Los datos también revelan que en 4º los niños se apoyan más en estrategias individualizadas que los de 6º. De entrada, estos datos proporcionan información novedosa en el sentido de que el progreso establecido en la automatización de la recuperación de los hechos (Geary y Hoard, 2005) se extiende a los niveles finales de la escuela elemental española.

Respecto al segundo objetivo, cabe señalar que los niños con DAM manejan la estrategia de recuperación de los hechos como principal en todas las operaciones lo que da continuidad a los argumentos de Geary y Hoard (2001) en el sentido que los niños con DAM consiguen alcanzar al final de la escuela primaria estrategias adecuadas. En todo caso, en el caso de la suma y la resta todavía acuden a esta estrategia menos veces que sus iguales en la línea establecida con niños de niveles inferiores por Geary et al. (2004).

Por otro lado, en lo referido al tercer objetivo, los datos obtenidos parecen apuntar a que en estos niveles educativos todavía se produce en los grupos con DAM y CN un progreso desde estrategias inmaduras hacia la recuperación directa de los hechos de la suma, la resta y la multiplicación., lo que apunta hacia una competencia aritmética que todavía se está consolidando en ambos grupos. Estos datos pueden resultar sorprendentes en el caso del grupo con CN. En este estudio se ha dividido el grupo control en alumnado con CN y AR. El grupo con AR presenta estrategias de recuperación consolidadas desde el 4º grado educativo. Esta diferenciación podría explicar las diferencias localizadas respecto a otros estudios.

En lo referido al grupo con DAM, los resultados obtenidos extienden a estos grados educativos las conclusiones de la literatura que enmarca estas dificultades en los primeros cursos de la escuela elemental (e.g. Geary et al., 1999; Traff et al., 2018). Además, estos resultados contrastan con los encontrados por Ostad (1997) en su estudio longitudinal que señaló problemas de recuperación de hechos en niños con DAM en el 7º curso. Las principales diferencias entre estos dos estudios devienen del criterio de selección (más restringido en este estudio) y del carácter longitudinal del primero. En esta línea podría ser interesante desarrollar un estudio longitudinal

que pueda profundizar con la misma muestra en el análisis de las estrategias. En todo caso, en la línea de Andersson (2008) los datos parecen indicar que no se podría considerar el déficit en recuperación de hechos como una característica explícita de los niños con DAM, ya que en el presente estudio ese déficit se consolida al final de la escuela elemental, alcanzando un porcentaje similar a sus iguales.

En resumen, los resultados de este estudio parecen señalar que al final de la escuela elemental todavía se produce un progreso en las estrategias aritméticas en los grupos con DAM y CN. La introducción de un grupo con AR introduce matices importantes respecto a los datos proporcionado por la literatura ya que éstos parecen alcanzar el dominio de la recuperación de los hechos cuando acceden al 4º curso. Además, se consolida la idea de que el grupo con DAM consigue utilizar la estrategia de recuperación de los hechos de forma mayoritaria al final de la escuela elemental.

En todo caso, el estudio presenta como principal limitación el tratamiento transversal de los datos. Del mismo modo, los resultados deben interpretarse al amparo del instrumento utilizado para su selección ya que podría provocar diferencias respecto a otros estudios.

### Referencias

- Andersson, U. (2008). Mathematical competencies in children with different types of learning difficulties. *Journal of Educational Psychology*, 100, 48–66. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.48>
- Baroody, A. J., Ginsburg, H. P. y Waxman, B. (1983). Children's use of mathematical structure. *Journal for Research in Mathematics Education* 14(3), 156-168. <https://doi.org/10.2307/748379>
- Dowker, A. D. (2003). Young children's estimates for addition: The zone of partial knowledge and understanding. En A. J. Baroody y A. Dowker (Eds.), *The development of arithmetic concepts and skills: constructing adaptative expertise* (pp. 243-266). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Dowker, A. D. (2005). Individual differences in arithmetic. Implications for Psychology, Neuroscience and Education. Hove, UK: Psychology Press. <https://doi.org/0.4324/9780203324899>



- Fuson, K. C. (1982). An analysis of the counting-on solution procedure in addition. En T. P. Carpenter, J. M. Moser, & T. A. Romberg (Eds.), *Addition and subtraction: A cognitive perspective* (pp. 67–81). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Fuson, K. C. y Burghardt, B. C. (2003). Multidigit addition and subtraction methods invented in small groups and teacher support of problem solving and reflection. En A. J. Baroody y A. Dowker (Eds.), *The development of arithmetic concepts and skills: constructing adaptive expertise* (pp. 267-304). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Garnett, K. y Fleischner, J. E. (1987). Mathematical disabilities. *Pediatric Annals*, 16(2), 159-176.
- Geary, D. C. (1993). Mathematical disabilities: Cognitive, neuropsychological and genetic components. *Psychological Bulletin*, 114, 345-362. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.114.2.345>
- Geary, D. C., Hamson, C., y Hoard, M. (2000). Numerical and arithmetical cognition: A longitudinal study of process and concept deficits in children with learning disability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 77, 236–263. <https://doi.org/10.1006/jecp.2000.2561>
- Geary, D. C. y Hoard, M. K. (2001). Numerical and arithmetical deficits in learning-disabled children: Relation to dyscalculia and dyslexia. *Aphasiology*, 15, 635-647. <https://doi.org/10.1080/02687040143000113>
- Geary, D. C. y Hoard, M. K. (2005). Learning disabilities in arithmetic and mathematics. Theoretical and empirical perspectives. En J. I. D. Campbell (Ed.), *Handbook of Mathematical Cognition* (pp. 253-267). Hove, UK: Psychology Press.
- Geary, D. C., Hoard, M. K., Byrd-Craven, J. y DeSoto, M. C. (2004). Strategy choices in simple and complex addition: Contributions of working memory and counting knowledge for children with mathematical disability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 88, 121-151. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2004.03.002>
- Geary, D. C., Hoard, M. K., Byrd-Craven, J., Nugent, L., y Numtee, C. (2007). Cognitive mechanisms underlying achievement deficits in children with mathematical learning disability. *Child Development*, 78, 1343–1359. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01069.x>

- Geary, D. C., Hoard, M. K., Nugent, L. y Byrd-Craven, J. (2008): Development of Number Line Representations in Children With Mathematical. *Learning Disability, Developmental Neuropsychology*, 33:3, 277-299. <https://doi.org/10.1080/87565640801982361>
- Hope, J. A. y Sherrill, J. M. (1987). Characteristics of unskilled and skilled mental calculators. *Journal for Research in Mathematics Education*, 18, 98-111. <https://doi.org/10.2307/749245>
- Iglesias-Sarmiento, V. (2009). *Dificultades de aprendizaje en el dominio aritmético y en el procesamiento cognitivo subyacente* [Learning difficulties in the mastery of arithmetic and in the underlying cognitive processing]. (Doctoral dissertation). Available from ProQuest database. (UMI No. AAT 3386296)
- Jordan, N. C., Levine, S. C. y Huttenlocher, J. (1995). Calculation abilities in young children with different patterns of cognitive functioning. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 53-64. <https://doi.org/10.1177/002221949502800109>
- Mazzocco, M. M. M., y Thompson, R. E. (2005). Kindergarten predictors of math learning disability. *Learning Disabilities Research & Practice*, 20, 142–155. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2005.00129.x>
- OECD (2016). Programme for International Student Assessment (PISA). Paris, France: Author.
- Schmitt, S. A., Geldhof, G. J., Purpura, D. J., Duncan, R., y McClelland, M. M. (2017). Examining the relations between executive function, math, and literacy during the transition to kindergarten: A multi-analytic approach. *Journal of Educational Psychology*, 109(8), 1120-1140. <https://doi.org/10.1037/edu0000193>
- Siegler, R. S. (1988). Individual differences in strategy choices: Good students, not-so-good students, and perfectionists. *Child Development*, 59(4), 833-851. <https://doi.org/10.2307/1130252>
- Siegler, R. S. (1996). *Emerging minds: the process of change in children's thinking*. Nueva York: Oxford University Press.
- Träff, U., Olsson, L., Skagerlund, K. y Östergren, R. (2018). Cognitive mechanisms underlying third graders' arithmetic skills: Expanding the pathways to mathematics model. *Journal of Experimental Child psychology*, 167, 369-387. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.11.010>



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

**Desenvolvimento de Habilidades Socioprofissionais em Indivíduos com  
Necessidades Especiais: Avaliação de um programa de Intervenção**

**Development of Socioprofessional Skills in Individuals with Special Needs:  
Evaluation of an Intervention Program**

Maria da Glória Franco\* (0000-0001-8634-9120), Ana Sofia Rodrigues\*, Nuno Rodrigues\*,  
Simone Telo\*\*

\*Universidade da Madeira, \*\* Centro de Reabilitação Psicopedagógica da Sagrada Família

Autor de Contacto:

Maria da Glória Franco

E-mail: gloria@uma.pt

Endereco: Universidade da Madeira, Campus da Penteada, 9020- 105 Funchal

### Resumen

A transição para a vida adulta é um marco importante na vida de qualquer sujeito e, entre outros desafios, implica a entrada no mundo do trabalho. Contudo, ainda se verifica uma baixa empregabilidade na população com incapacidade, quer por barreiras existentes no meio, quer por preconceitos. Tendo em conta que as habilidades sociais e socioprofissionais têm sido cada vez mais valorizadas neste contexto, torna-se fundamental desenvolvê-las junto desta população, de forma a aumentar a probabilidade de iniciarem a prática laboral. Posto isto, o presente estudo visa perceber se o programa de intervenção “Sou Capaz – Programa de Desenvolvimento de Habilidades Socioprofissionais” promove melhorias nas habilidades socioprofissionais destes sujeitos, e se essas melhorias se mantêm ao longo do tempo. Assim sendo, constituíram-se dois grupos de 5 sujeitos uma IPSS do Funchal, PORTugal. Esta investigação pressupõe um estudo de caso do tipo descritivo, recorrendo a uma abordagem qualitativa, no qual se utilizou a metodologia *multiple probe design*. Como instrumento de avaliação utilizou-se o Registo de Observação de Habilidades Sociais Profissionais (ROHSP). Os resultados apontam para uma tendência crescente ao longo das avaliações, em ambos os grupos.

*Palabras clave:* Incapacidade intelectual, necessidades especiais, habilidades sociais, habilidades socioprofissionais,

### Abstract

The transition to adult life is an important milestone in the life of any individual and, among other challenges, entails entering the world of work. However, there is still a low employability in the disabled population, due to existing barriers in the environment, or due to prejudices. Taking into account that social and socio-professional skills have been increasingly valued in this context, it is fundamental to develop them with this population, in order to increase the probability of starting the work practice. Thus, the present study aims to understand if the intervention program "Be Able-Socioprofessional Skills Development Program" promotes improvements in the socio-professional skills of these subjects, and if these improvements are maintained over time. Thus, two groups of 5 subjects were constituted in an IPSS of Funchal, Portugal. This investigation presupposes a case study of the descriptive type, using a qualitative approach, in which the *multiple probe design* methodology was used. The Professional Social Skills Observation Registry (ROHSP) was used as an evaluation tool. The results point to an increasing trend throughout the assessments in both groups.

*Keywords:* Disability, special needs, social skills, socio-occupational skills.

A transição entre a infância e a vida adulta é uma fase desenvolvimental desafiante para qualquer indivíduo, pois implica a mudança de um estado de dependência para a emancipação. Começar a ser adulto, na nossa sociedade, pressupõe a obtenção de estabilidade na vida profissional, financeira, familiar, pessoal e afetiva (Ribeiro, 2009). A aquisição da independência acarreta dificuldades para todos os indivíduos, mas estas são acrescidas para aqueles que se afastam do padrão normal – indivíduos com necessidades especiais (NE) – pois são, por vezes, discriminados pela sociedade (Marques, 2013). O Decreto Legislativo Regional nº 33/2009/M de 31 de dezembro, no artigo 6º, alínea l), define transição para a vida adulta, para os indivíduos com NE como “(...) a continuidade do percurso de vida da pessoa com necessidades educativas especiais após a idade limite de conclusão da escolaridade obrigatória, podendo o mesmo ser concretizado em contexto profissionalizante, ocupacional ou outro” (p.8834). É fundamental preparar esta transição para o mundo do trabalho, porque, caso não seja bem-sucedida, poderá comprometer o projeto de vida futura do sujeito, com consequências para a autoestima e para as expectativas do mesmo, que podem ser irreversíveis (Marques, 2013; Santilli et al., 2014). Morgado, citado em Ferreira (2012), ressalva que, para os indivíduos com necessidades especiais, uma transição suave dependerá igualmente das estruturas organizacionais, do contexto e da natureza/especificidade das necessidades, verificando-se, contudo, menos oportunidades de emprego para estes indivíduos. Recomenda-se, portanto, que estes sujeitos passem, ao longo do percurso escolar, por várias transições para o ambiente social, aumentando as possibilidades de atingirem oportunidades educacionais e de formação idênticas aos restantes indivíduos (Fernandes & Lima-Rodrigues, 2016; Ferreira, 2012).

Nos últimos trinta anos, verificaram-se várias alterações em termos legislativos para que os indivíduos com incapacidade fossem integrados mais facilmente no mercado de trabalho (Raposo, 2013). Porém, apesar de todas as convenções internacionais já realizadas, e de Portugal ter uma legislação que se encontra em consonância com as conclusões atingidas nessas convenções, “(...) a verdade é que, na prática, a integração plena de cidadãos com deficiência no mercado de trabalho está longe de ser conseguida” (Raposo, 2013, p.33). De acordo com Pereira-Guizo, Del Prette e Del Prette (2012), a colocação de pessoas com incapacidade no mercado de trabalho é uma circunstância recente, que tem sido discutida através da criação de legislação apropriada para o efeito, mas verifica-se que são ainda em número reduzido as empresas que apostam nesta população, quer por falta de experiência dos candidatos para realizar determinadas tarefas e para

trabalhar em grupo, quer pelo baixo nível de educação e/ou pela falta de programas de desenvolvimento interpessoal que preparem os profissionais para lidar com as exigências do mercado de trabalho (Pereira-Guizo et al., 2012). A lógica da exclusão social consequente da desinformação e de preconceitos conduz a atitudes e práticas que restringem o número de possibilidades e dificultam o acesso de indivíduos com necessidades especiais ao mercado de trabalho (Toldrá, Marque, & Brunello, 2010). Não obstante, os resultados dos estudos já efetuados indicam que as pessoas com incapacidade, se devidamente instruídas, podem demonstrar plena competência no desenvolvimento das atividades que lhe forem atribuídas, conseguindo assim adaptar-se ao mercado de trabalho competitivo. Os estudos indicam igualmente que as suas atitudes no trabalho – no que diz respeito ao relacionamento com os outros, pontualidade, assiduidade, boa apresentação e respeito das normas – vão ao encontro do que é expectável para os restantes colaboradores (Mendes, Nunes, Ferreira, & Silveira, 2004).

Para as pessoas com incapacidade, começar uma atividade profissional fora dos meios de proteção significa, entre outras coisas, abandonar a sua condição de “diferente” e experimentar a rotina diária dos restantes indivíduos, lutando pela sua sobrevivência e manutenção. A inserção no mercado de trabalho de pessoas com incapacidade é também uma forma fundamental de minimizar a estigmatização (Mendes et al., 2004). O trabalho atua como uma das principais vias de inclusão social, pois permite ao indivíduo beneficiar de uma vida mais independente e autónoma. Tem igualmente um efeito reabilitador na sua vida, pois contribui para o aumento da autoestima, do nível de ajustamento e realização pessoal, interação social, sentimento de pertença e capacidade, e construção de identidade (Mendes et al., 2004; Santilli et al., 2014; Toldrá et al., 2010). Assim sendo, a educação para o trabalho deveria ser uma área prioritária junto desta população. É importante capacitar as pessoas com necessidade especiais para exercerem uma atividade profissional, assim como auxiliá-los no processo de inserção no mercado de trabalho (Mendes et al., 2004).

A literatura refere que grande parte das tarefas e atividades profissionais ocorrem em situações interativas, justificando a valorização superior, na atualidade, da capacidade do trabalhador para se relacionar de forma adequada com as mais diversas pessoas, o que fomenta o desempenho profissional e, ao mesmo tempo, pode gerar um clima organizacional harmonioso e estimulante (Del Prette & Pereira, 2008). Os Programas de Educação para o Trabalho têm, como objetivo, desenvolver, para além de habilidades específicas, atitudes e hábitos para o trabalho, o

que significa que eles não visam somente “profissionalizar”, mas também favorecer a inserção social no emprego e preparar para um mercado competitivo. Torna-se fundamental expandir as perspectivas de vida dos indivíduos com necessidades especiais, principalmente no que diz respeito ao relacionamento interpessoal, pois, quando estes indivíduos integram o mercado de trabalho, mesmo que estejam tecnicamente capacitados, socialmente são “desconhecidos” (Mendes et al., 2004). São desconhecidos, porque ao serem afastados da sociedade e educados em instituições específicas, no momento de chegada ao mercado de trabalho, ninguém os conhece, o que dificulta a interação com os outros e o relacionamento social adequado.

Posto isto, definiu-se como objetivo geral desta investigação avaliar a eficácia do programa “Sou capaz – Programa de Desenvolvimento de Habilidades Socioprofissionais”, depois de implementado num grupo de indivíduos com incapacidade intelectual.

### **Método**

O procedimento utilizado, neste estudo, para a recolha de dados sobre o programa “Sou Capaz”, denomina-se “multiple probe design”. Esta metodologia permitirá definir qual o nível inicial do indivíduo, bem como o que acontece quando a intervenção é aplicada. Para isto, foi realizada uma série de avaliações: avaliações iniciais (baseline) antes da manipulação da variável independente; uma avaliação inicial de cada passo na sequência da intervenção; uma avaliação adicional em todos os passos, após o critério de estabilidade ser atingido em cada um deles. Em seguida, procede-se à análise dos resultados obtidos, de forma a verificar se há modificação no comportamento dos indivíduos após a intervenção, esperando-se que não existam modificações no comportamento dos indivíduos pertencentes ao grupo que não está a ser intervencionado (Horner & Baer, 1978).

### **Participantes**

Participaram no estudo 10 indivíduos adultos institucionalizados, com idades compreendidas entre os 20 e os 32 anos de idade, escolhidos tendo em conta os seguintes critérios de inclusão: ter idade igual ou superior a 18 anos; apresentar necessidades especiais; estar a concluir ou já ter concluído a formação profissional; não estar a trabalhar, mas ambicionar a entrada no mercado de trabalho; e consentir a participação na investigação. Estes critérios foram definidos com base nos critérios utilizados por Pereira-Guizo et al. (2012) na sua investigação. Tendo em conta a metodologia adotada, os participantes foram divididos em dois grupos de 5 elementos. Ambos os grupos eram compostos por três participantes do sexo feminino e dois do sexo masculino, com idades semelhantes, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos ( $t = -0,321$ ,  $gl = 8$ ;  $p = .76$ ). De entre os participantes, apenas um havia concluído o 12º ano.

## Instrumentos

O programa foi avaliado através do Registo de Observação de Habilidades Sociais Profissionais (ROHSP). Este instrumento consiste na gravação em vídeo de três situações específicas e estruturadas, nomeadamente uma situação de entrevista de emprego, uma situação de cooperação no trabalho, isto é, de prestação de auxílio a um colega, e uma situação de facilidade em lidar com a crítica de um superior. As situações estruturadas exigem as seguintes habilidades socioprofissionais: entrevista de emprego (saudar, apresentar-se a outra pessoa, responder e fazer perguntas, revelar-se e despedir-se); cooperação no trabalho (iniciar uma conversa, expressar compreensão/sentimentos e expressar opinião); e facilidade em lidar com a crítica de um superior (desculpar-se, admitir o erro, expressar intenção de mudança de comportamento e expressar opinião). A observação em situações estruturadas tem como vantagens o controlo sobre as exigências ambientais, assim como a utilização de condições padronizadas que possibilitam quer a replicação quer a observação de comportamentos que ocorrem com baixa frequência (Del Prette & Pereira, 2008; Pereira-Guizo et al., 2012).

A gravação das situações foi feita individualmente e demorou cerca de 10 minutos. Cada situação foi posteriormente hétero avaliada pela investigadora e por um avaliador externo, de acordo com o roteiro definido no Registo de Observação de Habilidades Sociais Profissionais (ROHSP), cuja escala de resposta pressupõe 5 níveis (1 = Totalmente insatisfatório, 5 = Totalmente satisfatório) (Del Prette & Pereira, 2008; Pereira-Guizo et al., 2012). O índice de concordância entre avaliadores reportado por Del Prette e Pereira (2008) para este instrumento é bom, de 90.20% para a entrevista de emprego, 82.35% para a situação de cooperação no trabalho e de 79.41% para a facilidade em lidar com a crítica do supervisor.

De forma a estimar a confiabilidade da avaliação das gravações efetuadas no presente estudo a concordância interavaliadores foi estimada através do cálculo do Coeficiente de Correlação Intraclasse (CCI). A análise baseou-se no modelo de efeitos aleatórios (*Two-Way Random-Effects Model*), avaliando-se a concordância por consistência (Koo & Li, 2016). Os resultados obtidos, bem como a respetiva interpretação da magnitude de concordância, estão explicitados na tabela 1. Como se pode constatar, os índices de acordo interavaliadores obtidos no presente estudo podem classificar-se como moderados (Hallgren, 2012; Koo & Li, 2016), viabilizando, portanto, o cálculo das pontuações globais para cada uma das situações estruturadas do ROHSP – entrevista de emprego, cooperação no trabalho e facilidade em lidar com a crítica de um superior.



**Tabela 1***Análise da Confiabilidade do ROHSP*

	Correlação Intraclasse	Teste F				Magnitude de Concordância
		Valor	gl1	gl2	Sig	
<b>Total</b>	.617	2.609	466	466	.00	Moderada
<b>Entrevista de Emprego</b>	.561	2.280	193	193	.00	Moderada
<b>Cooperação no Trabalho</b>	.515	2.061	155	155	.00	Moderada
<b>Facilidade em Lidar com a Crítica</b>	.697	3.298	116	116	.00	Moderada

**Procedimentos**

Os dados foram recolhidos numa instituição particular de solidariedade social (IPSS) do Funchal (Portugal), inicialmente fundada para dar resposta às necessidades de atendimento de crianças/jovens do sexo feminino, com incapacidade, no que diz respeito à saúde e à assistência psiquiátrica, e seguiu-se o seu protocolo de proteção de e devidas considerações éticas (não se causar quaisquer danos físicos ou psicológicos aos participantes; anonimato e confidencialidade, destruição das gravações vídeo, direito a conhecer os principais resultados e conclusões do estudo).

Num primeiro momento, em reuniões individuais deu-se o objetivo da investigação e o programa aos participantes, assinou-se o consentimento informado e preencheu-se a ficha de recolha de dados pessoais. Num segundo momento, novamente realizado em reuniões individuais de aproximadamente 20 minutos, procedeu-se à gravação de três situações distintas - entrevista de emprego, cooperação no trabalho e facilidade em lidar com a crítica – que serão posteriormente analisadas à luz do Registo de Observação de Habilidades Sociais Profissionais (ROHSP). Neste segundo momento, e tendo em conta as diretrizes de realização dos *role-play* acima descritos, houve a necessidade de solicitar o auxílio de um indivíduo pertencente à instituição. O indivíduo foi previamente informado sobre as questões inerentes à investigação, bem como sobre o papel que deveria representar na situação em questão, dando assim o seu consentimento.

No que concerne às sessões do programa, foram realizadas 14 sessões de, aproximadamente, 45 minutos cada, duas vezes por semana, durante dois meses. Os temas desenvolvidos nas sessões estavam organizados em três módulos:

**Módulo I:** postura profissional – responsabilidade, assiduidade, pontualidade, gestão financeira, apresentação física e respeito pela farda;

**Módulo II:** habilidades na interação – comunicação, feedback, assertividade, empatia, resolução de problemas/conflitos, lidar com a crítica e oferecer ajuda;

**Módulo III:** habilidades na procura de emprego – procurar emprego, concorrer a um emprego, preencher um currículo, realizar uma entrevista de emprego, cidadania e civismo (conhecer os direitos e deveres dos trabalhadores).

As sessões foram organizadas em 3 partes: uma fase inicial, na qual se fazia o sumário das sessões anteriores; uma fase central, na qual se aplicava as atividades previamente planeados (e.g. ensaios comportamentais e análise de vídeos); e uma fase final, na qual se solicitava um feedback da sessão e se fazia um registo do mesmo.

Os grupos beneficiaram da intervenção em momentos distintos – o grupo um beneficiou do programa entre janeiro e março; o grupo dois entre março e maio. Entre o fim da intervenção com o primeiro grupo e o início da intervenção com o segundo grupo, realizou-se uma avaliação individual com o ROHSP. Os momentos de avaliação repetiram-se ainda no fim da intervenção com o segundo grupo e num momento posterior (*follow-up*), tal como demonstrado no quadro 2. É fulcral ainda salientar que os dois grupos tiveram o mesmo número de momentos de avaliação, e que as avaliações se realizaram com um intervalo de dois meses, à exceção do *follow-up*.

**Quadro 1.** *Desenho da investigação.*

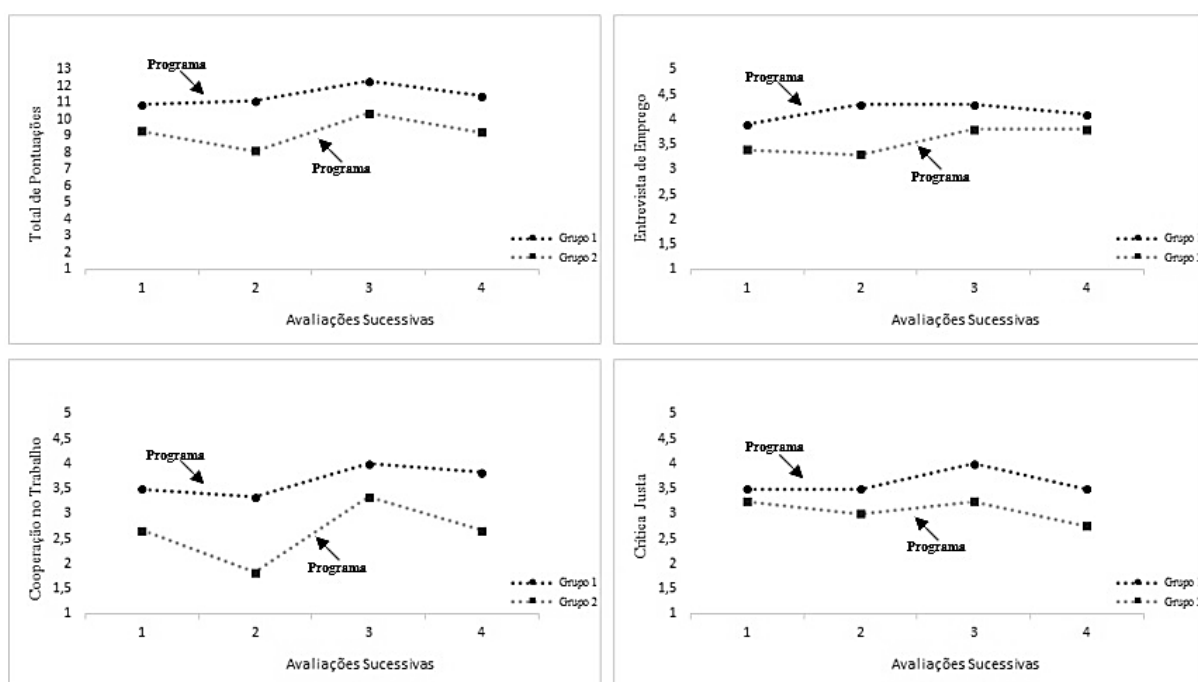
Grupo	<u>1ª Avaliação</u> 22 – 26 Jan	Programa	<u>2ª Avaliação</u> 26 – 31 Mar	Programa	<u>3ª Avaliação</u> 28 – 31 Mai	<u>4ª Avaliação</u> 18 – 22 Jun
G1	X	X	X		X	X
G2	X		X	X	X	X

### Resultados

O gráfico do Total de Pontuações permite constatar que os participantes do grupo um apenas apresentaram, na visão dos avaliadores, um aumento no seu desempenho na segunda avaliação da entrevista de emprego, isto é, após a intervenção. Por sua vez, a hetero avaliação dos participantes do grupo dois revela um aumento das pontuações também após a intervenção, nas três situações estruturadas. O teste de Mann-Whitney revelou diferenças significativas entre os grupos em todos os momentos após a primeira avaliação (segunda avaliação:  $U = 1, z = - 2.40, p < .05$ ; terceira avaliação:  $U = 3, z = - 1.98, p = .05$ ; quarta avaliação:  $U = 2, z = - 1.96, p = .05$ ).

Ao explorar as diferenças entre os grupos para cada situação específica, na Entrevista de Emprego constata-se que, contrariamente ao expectável, não se observaram diferenças estatisticamente significativas entre o grupo um ( $Md = 4.30$ ) e o grupo dois ( $Md = 3.30$ ) no segundo momento de avaliação ( $U = 4, z = - 1.79, p = .074$ ), considerando um nível de significância de .05. Contudo, esta diferença é marginalmente significativa para  $p = .10$ , e corresponde a um

tamanho de efeito elevado ( $r = 0.57$ ) de acordo com o critério de Cohen (1988). Tal significa que o primeiro grupo evoluiu após a intervenção, demonstrando a eficácia do programa no mesmo, devendo, no entanto, ser cautelosa a sua generalização dado o tamanho reduzido da amostra. Do mesmo modo, o programa teve impacto no grupo dois, nesta dimensão relativa à entrevista de emprego, na medida em que não se observam diferenças estatisticamente significativas na terceira avaliação ( $U = 8, z = - 0.95, p = .34$ ), o que significa que o segundo grupo ( $Md = 3.80$ ) também evoluiu após a intervenção, aproximando o seu resultado do primeiro grupo ( $Md = 4.30$ ) que, neste caso, representa a *baseline*. No último momento de avaliação (*follow-up*), as medianas indicam um ligeiro decréscimo dos resultados no primeiro grupo, o que poderá dever-se ao facto de a intervenção ter sido realizada há mais tempo.



**Figura 1.** Mediana das cotações obtidas nas três situações estruturadas do ROHSP ao longo das avaliações, para cada grupo, e total de pontuações.

No que concerne à segunda situação relativa à Cooperação no Trabalho, verificam-se diferenças significativas entre os grupos nos três momentos que decorrem após a primeira intervenção realizada. Na segunda avaliação, o grupo um ( $Md = 3.33$ ) e o grupo dois ( $Md = 1.83$ ) diferem de forma estatisticamente significativa ( $U = 0.50, z = - 2.52, p = .012$ ), tal como expectável. Todavia, esta diferença não se traduz numa evolução do primeiro grupo, mas sim num decréscimo do segundo grupo. Na terceira avaliação, o grupo um ( $Md = 4.00$ ) e o grupo dois ( $Md = 3.33$ )

diferem de forma estatisticamente significativa ( $U = 3, z = - 2.01, p = .045$ ) e, embora neste momento fosse expectável que os resultados dos grupos se aproximassem, ou seja, que não houvesse diferenças significativas entre eles, isso de facto não acontece, o que não implica que não se verificou uma evolução do segundo grupo após a intervenção. Esta evolução existe e é verificável, de um ponto de vista descritivo, através da análise das medianas. Na quarta avaliação, os grupos um ( $Md = 3.83$ ) e dois ( $Md = 2.67$ ) diferem de forma estatisticamente significativa ( $U = 0, z = - 2.45, p = .014$ ), registando ambos uma descida nos resultados.

Quanto à terceira situação analisada – Facilidade em lidar com a Crítica – na segunda avaliação, o grupo um ( $Md = 3.50$ ) e o grupo dois ( $Md = 3.00$ ) apresentam diferenças estatisticamente significativas ( $U = 1.50, z = - 2.31, p = .021$ ), tal como expectável. Contudo, esta diferença não se deve a uma evolução do primeiro grupo, mas sim a uma descida no resultado do segundo grupo. Na terceira avaliação, não se verificam diferenças estatisticamente significativas ( $U = 4.50, z = - 1.68, p = .094$ ) entre o grupo um ( $Md = 4.00$ ) e o grupo dois ( $Md = 3.25$ ), tal como esperado, atendendo a que, neste mesmo de avaliação, o grupo dois também já havia beneficiado do programa de intervenção e, por isso, os seus resultados deveriam aproximar-se dos resultados do primeiro grupo. Na última avaliação, não se registam, como se esperava, diferenças significativas entre os grupos, embora os resultados tendam a decrescer em ambos os casos.

### Discussão

No que concerne à aquisição de habilidades socioprofissionais (ROHSP), os resultados apontam para uma tendência crescente ao longo das avaliações, em ambos os grupos. No entanto, o primeiro grupo atingiu resultados mais elevados nas habilidades avaliadas por este instrumento – Entrevista de Emprego, Cooperação no Trabalho e Facilidade em Lidar com a Crítica – do que o segundo grupo. Observam-se ainda resultados mais elevados, ainda que ligeiramente, após a intervenção, principalmente para o segundo grupo, demonstrando assim a eficácia do programa. Estes resultados eram expectáveis tendo em conta os resultados obtidos por Pereira-Guizo e seus colaboradores (2012), e representam a aquisição, de uma forma mais evidente no grupo dois, de habilidades inerentes a uma situação de entrevista de emprego, cooperação no trabalho e de facilidade em lidar com a crítica.

A situação que se distancia mais dos resultados obtidos pelos autores do estudo de comparação é a situação de Cooperação no Trabalho. Tendo em conta que as outras duas situações – Entrevista de Emprego e Facilidade em Lidar com a Crítica, ambas dependentes apenas do

desempenho do sujeito – obtiveram resultados expectáveis, e sendo esta a única situação que implica o relacionamento com o outro, os resultados poderão estar associados ao défice que os sujeitos com incapacidade intelectual demonstram na sua adaptação social (Alonso & Bermejo, 2001; APA, 2013). A presente constatação permite refletir sobre a importância de, no futuro, trabalhar esta habilidade de uma forma diferente, despendendo maior tempo na intervenção e dando-lhe possivelmente um maior enfoque.

No que diz respeito à evolução dos resultados ao longo do tempo, estes tenderam a estabilizar ou a registar ligeiros decréscimos entre a terceira e a última avaliação. É de salientar ainda que, com exceção da situação de Facilidade em Lidar com a Crítica, não se verificou, para nenhum dos grupos, uma pontuação final inferior à inicial, o que, mais uma vez, indicia que houve um desenvolvimento, ainda que não significativo, das habilidades dos indivíduos. Os resultados vão, em parte, ao encontro dos evidenciados por Pereira-Guizo e seus colaboradores (2012), pois estes afirmam que os resultados tenderam a estabilizar, para os dois grupos, entre a terceira e a quarta avaliação. Os ligeiros decréscimos observados podem, em certa parte, ter sido influenciados pela complexidade da habilidade trabalhada, pelo tempo de implementação do programa ou pela desmotivação dos indivíduos, pois, embora lhes tenha sido explicado várias vezes, afirmavam não perceber o motivo da realização do mesmo procedimento em quatro momentos distintos, reforçando, desta feita, a necessidade de, em estudos futuros, repensar o design e o procedimento de recolha de dados adotado.

### Referencias

- Alonso, M. A., & Bermejo, B. G. (2001). *Atraso Mental: Adaptação social e problemas de comportamento*. Amadora: McGraw-Hill.
- American Psychiatric Association. (2013). *DSM-5: Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais* (5ª ed.). Lisboa: Climepsi Editores.
- Del Prette, A., & Pereira, C. S. (2008). Procedimentos de Observação em Situações Estruturadas para Avaliação de Habilidades Socioprofissionais de Adolescentes. *Psicolog, 1* (1), 55-67.
- Fernandes, H. E., & Lima-Rodrigues, L. M. (2016). A Transição para a Vida Ativa em Jovens com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais: O caso da CERCIMB/Portugal. *Journal of Research in Special Educational Needs, 16* (1), 1055–1060. doi:10.1111/1471-3802.12134.

- Ferreira, S. S. (2012). *Transição para a Vida Pós-Escolar de Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Viseu: PsicoSoma
- Hallgren, K. A. (2012). Computing Inter-Rater Reliability for Observational Data: An overview and tutorial. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, 8 (1), 23-34.
- Horner, R. D., & Baer, D. M. (1978). Multiple-Probe Technique: A variation of the multiple baseline. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11 (1), 189-196. doi:10.1901/jaba.1978.11-189.
- Koo, T. K., & Li, M. Y. (2016). A Guideline of Selecting and Reporting Intraclass Correlation Coefficients for Reliability Research. *Journal of Chiropractic Medicine*, 15, 155-163. doi:10.1016/j.jcm.2016.02.012.
- Marques, M. O. (2013). *Transição para a Vida Adulta de Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Que perceções da escola? Manuscrito não publicado*. Viseu: Universidade Católica Portuguesa.
- Mendes, E. G., Nunes, L. R., & Silveira, L. C. (2004). Estado da Arte das Pesquisas sobre Profissionalização do Portador de Deficiência. *Temas em Psicologia da SBP*, 12 (2), 105-108.
- Pereira-Guizo, C. S., & Del Prette, Z. A. (2012). Evaluation of a Professional Social Skills Program for Unemployed People with Physical Disability. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25 (2), 265-274. doi:10.1590/S0102-79722012000200008.
- Raposo, C. C. (2013). *A Integração de Cidadãos Portadores de Deficiência no Mercado de Trabalho. Manuscrito não publicado*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Ribeiro, C. S. (2009). *Inclusão Social de Jovens com Deficiência Mental: O papel da formação profissional. Manuscrito não publicado*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinett.
- Santilli, S., Nota, L., Ginevra, M. C., & Soresi, S. (2014). Career Adaptability, Hope and Life Satisfaction in Workers With Intellectual Disability. *Journal of Vocational Behavior*, 85, 67-74. doi:10.1016/j.jvb.2014.02.011.
- Toldrá, R. C., Marque, C. B., & Brunello, M. I. (2010). Desafios para a Inclusão no Mercado de Trabalho de Pessoas com Deficiência Intelectual: Experiências em construção. *Revista de*

Desenvol. Hab. Socioprofissionais Indivíduos NE

*Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, 21 (2), 158-165.

doi:10.11606/issn.2238-6149.v21i2p158-165.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Detección de signos neurológicos menores en población infantil: Implicaciones  
psicoeducativas

Detection of minor neurological signs in children: Psychoeducational  
implications

Santiago López Gómez <https://orcid.org/0000-0001-9519-4722>

Rosa M<sup>a</sup> Rivas Torres

Universidad de Santiago de Compostela.

Nota de los autores

Dpto de Psicología Evolutiva y de la Educación.

[santiago.lopez.gomez@usc.es](mailto:santiago.lopez.gomez@usc.es)



## Resumen

La presencia de determinadas manifestaciones neuropsicológicas leves, a modo de signos neurológicos menores, pueden ser indicativas de un retraso en el desarrollo debido a una disfunción cerebral o a una posible inmadurez del SNC. En determinados casos dan lugar a dificultades y/o trastornos en el aprendizaje y en el desarrollo que inducen a que el niño/a fracase escolarmente. En el presente estudio valoramos el comportamiento de un grupo de niños ante una serie de actividades que evidencian la presencia de Signos Neurológicos Menores (SNM). La aplicación de la prueba va a permitir conocer en qué sujetos se detectan alteraciones o retrasos neurológicos leves, menores o blandos. El estudio tiene como objetivo: explorar la presencia de signos neurológicos menores (SNM) en población española de edades comprendidas entre los 3 y los 6 años. Método: se ha aplicado una adaptación de la sub-prueba de "signos neurológicos blandos y agudeza sensorial" de la Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI. Matute, 2007) en una muestra (N=94) de niños de entre 3 y 6 años. Se ha valorado la presencia de SNM en dichas edades. Resultados: A través del análisis de resultados de este estudio descriptivo-comparativo, se han podido establecer diferentes perfiles preliminares que describen una adquisición heterogénea en los dominios y habilidades infantiles y, a su vez, la presencia diferencial de SNM en función de las edades estudiadas. Conclusiones: destacar la importancia de la identificación de la presencia de SNM y de su perfil de aparición durante los primeros años de vida, pues permite evitar el desarrollo y consolidación de dificultades en los procesos del aprendizaje infantil, disminuyendo el potencial efecto adverso en su desarrollo y aprendizajes.

*Palabras clave:* Signos Neurológicos Menores, Aprendizaje, Neuropsicología infantil, Desarrollo.

## Abstract

The presence of certain mild neuropsychological manifestations, in the form of minor neurological signs, may be indicative of delayed development due to brain dysfunction or possible CNS immaturity. In certain cases they lead to difficulties and/or disorders in learning and development that induce the child to fail at school. In the present study, we assess the behaviour of a group of children when faced with a series of activities that show the presence of Minor Neurological Signs (MNS). The application of the test will allow us to know in which subjects slight, minor or soft neurological alterations or delays are detected. The aim of the study is to explore the presence of minor neurological signs (MNS) in the Spanish population aged between 3 and 6 years. Method: an adaptation of the subtest of "soft neurological signs and sensory acuity" of the Child Neuropsychological Evaluation (ENI. Matute, 2007) has been applied in a sample (N=94) of children between 3 and 6 years old. The presence of MNS at these ages has been assessed. Results: Through the analysis of the results of this descriptive-comparative study, it has been possible to establish different preliminary profiles that describe a heterogeneous acquisition in the domains and abilities of children and, at the same time, the differential presence of MNS depending on the ages studied. Conclusions: to emphasize the importance of identifying the presence of MNS and its appearance profile during the first years of life, since it allows avoiding the development and consolidation of difficulties in the processes of infant learning, diminishing the potential adverse effect in its development and learning.

*Keywords:* Minor Neurological Signs, Learning, Neuropsychology for children, Developmental.

La valoración del neurodesarrollo infantil es una condición necesaria para detectar posibles alteraciones y problemas diversos en el desarrollo. Entendemos el neurodesarrollo como un proceso continuo de adquisición de habilidades, capacidades, conocimientos, actitudes y funciones que se presentan a lo largo de la vida. Sin duda, está influido por diversas variables tanto de naturaleza biológica como sociodemográfica y ambiental. Es evidente que el neurodesarrollo se manifiesta a modo de cambios sistemáticos en el individuo y que se observan en sus conductas, pensamientos o sentimientos. Y son justamente esas conductas observables uno de los mejores indicadores para apreciar la posible existencia de algún daño, déficit o retraso.

Podemos enumerar diversos factores de riesgo, tanto prenatales, como perinatales y posnatales que provocan diversas alteraciones en el desarrollo. Se confirma la existencia de una serie de alteraciones menores, provocadas por una disfunción cerebral o inmadurez en el SNC, que suelen pasar desapercibidas al ser menos obvias, y cuya manifestación principal se presenta a nivel de pequeños déficits en tareas de tipo motriz y psicomotriz en los primeros años y que se expresan más tarde a modo de trastornos o dificultades de aprendizaje durante los primeros años escolares. Se trata de la presencia de Signos Neurológicos Blandos o Menores (SNM), causantes, en ocasiones, de retrasos evolutivos en el desarrollo y que se manifiestan con importantes déficits en diferentes ámbitos del desarrollo y, conforme se inicia la escolarización, se expresan también a modo de dificultades con los aprendizajes instrumentales (Ardila y Rodelli, 2007; Ardila, Roselli y Matute, 2005; Schonfeld, Shaffer y Barmack, 1989).

En la actualidad podemos evidenciar diversas conceptualizaciones con respecto a los signos neurológicos blandos (SNM). No obstante, podemos definirlos como: alteraciones o anormalidades neurológicas leves o menores, poco destacables, debidas a una disfuncionalidad cerebral o inmadurez en el SNC que no comportan síndromes neurológicos específicos. Esa disfuncionalidad cerebral o inmadurez en el SNC aumenta el número de signos neurológicos provocando trastornos y dificultades en el desarrollo y en el aprendizaje en los niños/as (Fernández, Pérez y Carreró, 1997; Portellano, 2008). La persona que posee signos de este tipo no muestra rasgos fijos o transitorios de lesiones o trastornos neurológicos (Shaffer *et al.*, 1985), pues son signos discretos en intensidad, inconstantes en su evocación, variables en el tiempo y con un sustrato lesional incierto.

Al respecto, es necesario diferenciar los signos neurológicos menores de los signos neurológicos mayores. Estos últimos implican lesiones cerebrales graves que se expresan habitualmente en discapacidades mayores, siendo la expresión explícita de las lesiones

neuroanatómicas y funcionales de mayor gravedad en el sistema nervioso, generalmente de origen prenatal –véase tumores, malformaciones, hemiplejias, etc– (Portellano, 2008).

Se entiende así, que los signos mayores implican un daño o lesión cerebral que llevan asociados problemas de mayor gravedad que afectan al funcionamiento intelectual del niño/a de una forma más pronunciada. Por el contrario, los signos neurológicos menores implican un retraso en el desarrollo debido a una disfunción cerebral o inmadurez del SNC que dan lugar a dificultades y/o trastornos en el aprendizaje y en el desarrollo que inducen a que el niño/a fracase escolarmente (Fernández *et al.*, 1997; Portellano, 2008).

De acuerdo con estas características anteriores, podemos indicar que la expresión de los SNM es heterogénea pero, en lo que no hay lugar a dudas es que, su expresión evidencia algún tipo de “maduropatía” que, de manera habitual, se observa durante los primeros años de vida, aunque su valor resulte en ocasiones poco consistente o incierto.

Desde la Medicina, concretamente desde la Neuropediatría se ha venido utilizando el término bajo la denominación de Daño o Disfunción Cerebral Mínima (DSM) caracterizada por un incremento de los signos neurológicos menores, que acompañan a las alteraciones cognitivas, perceptivas, psicomotoras o conductuales que presenta el niño. Al respecto, los niños/as que han sufrido algún tipo de agresión en el sistema nervioso durante el embarazo, en el período perinatal o en los primeros años de vida, debido a factores genéticos o adquiridos, muestran síntomas o signos neurológicos discretos. Estos eran los signos neurológicos menores (Portellano, 2008).

Este tipo de signos también son relacionados con trastornos comportamentales (Uslu, Gül Kapçı y Öztop, 2007), con el Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad (TDAH) (Cardo, Casanovas, de la Banda y Servera, 2008), las dificultades de aprendizaje y el bajo rendimiento académico (Ardila, 1996; Cardo *et al.*, 2008; Mateos y López, 2011; Mulas y Morant, 1999; Naveen y Prathap, 2011; Schonfeld, Shaffer y Barmack, 1989).

En los últimos años, y en relación a la amplitud de estudios realizados, se confirma que los signos neurológicos menores representan un elemento clínico objetivo en la evaluación de trastornos psiquiátricos graves (Dimitri-Valente, Rigucci, Manfredi, Girardi y Ferracuti, 2014).

Bajo estas consideraciones precedentes, la detección de los SNM de forma precoz podría considerarse un predictor del fracaso escolar. Este aspecto, en última instancia sirve para que podemos corregir, a través de la estimulación oportuna, aquellas habilidades neuroevolutivas que no muestren un adecuado nivel de afianzamiento dentro del nivel de desarrollo.

Los SNM se pueden evaluar a través de una evaluación directa o indirecta. La primera de ellas, la evaluación directa implica una exploración a través de tareas y pruebas específicas que evocan a los mismos. Por ejemplo, se puede llevar a cabo una evaluación directa a través de la subprueba de “signos neurológicos blandos y agudeza sensorial” Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI) (Matute, Rosselli, Ardila, y Ostrosky, 2007), o del Test discriminativo Neurológico Rápido (QNST) (Mutti, Sterling y Spalding, 1974-1978).

Por otro lado, en la evaluación indirecta se valorarán indicadores que evidencian el funcionamiento de los SNM, pero cuya exploración no se realiza de manera específica para determinar su funcionamiento real. Es decir, se describe su funcionamiento a través de inducciones al realizar otras tareas en las que se despliega y observa el funcionamiento de los mismos.

En la presente investigación, se estudia y describe el perfil de desarrollo en cuanto a la presencia de SNM en niños de 3 a 7 años. Hemos utilizado la sub-prueba de “Signos neurológicos blandos y agudeza sensorial” de la Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI) (Matute *et al.*, 2007).

#### MÉTODO

La presente investigación se trata de un estudio tipo descriptivo. El diseño es descriptivo-comparativo. Tiene como propósito medir y describir la presencia de signos neurológicos menores y su desarrollo y adquisición a través de la edad. Para ello, se comparan las respuestas y acciones a una serie de tareas en diferentes edades.

##### *Participantes*

El tipo de muestreo empleado para la presente investigación es no probabilístico por cuotas, dada la naturaleza del estudio. Se trata de un grupo de sujetos de diversas edades a los cuales pudimos aplicar el instrumento. La muestra diana está compuesta por niños de entre 3 y 6 años (N= 94) (Tabla 1).

Tabla 1. *Edad y sexo de la muestra*

EDAD	SEXO		TOTAL
	MASCULINO	FEMENINO	
3	8	10	18
4	15	14	29
5	10	10	20
6	9	18	27
<b>Total</b>	42	52	94

## Materiales

Se ha utilizado la subprueba de “Signos neurológicos blandos y agudeza sensorial” de la Batería de Evaluación Neuropsicológica Infantil –ENI– (Matute *et al.*, 2007). Hemos utilizado la versión original con unos mínimos cambios idiomáticos que no alteran la esencia de la prueba.

La sub-prueba de evaluación de signos neurológicos blandos se compone de 34 ítems clasificados en torno a 10 variables, aunque alguna de las variables está carente de ítems. Incorpora un listado de palabras para evaluar la articulación del sujeto en caso de que fuese necesario. Se le añaden a todo esto, cuatro descriptores referidos a los datos del sujeto, como son: el nombre y apellidos, la referencia, la fecha de nacimiento y la fecha en la que la prueba ha sido realizado. Para proteger los datos y la intimidad de la población experimental se ha modificado el apartado de los descriptores, utilizando para la investigación únicamente el sexo del sujeto y su fecha de nacimiento.

Los 34 ítems que componen la sub-prueba se agrupan en algunas de las 10 variables (véase Tabla 2): marcha, garre de lápiz, articulación, agudeza visual, agudeza auditiva, discriminación derecha-izquierda, seguimiento visual, extinción, disdiadococinesis y movimientos de oposición digital.

Tabla 2. *Variables e ítems de la sub-prueba “signos neurológicos blandos y agudeza sensorial” del test ENI.*

VARIABLE	ÍTEM	
1. Marcha	1. Andar por la línea	
	2. Andar de puntas	
	3. Saltar pie derecho	
	4. Saltar pie izquierdo	
2. Agarre del lápiz		
3. Articulación		
4. Agudeza visual		
5. Agudeza auditiva	5. Derecho	
	6. Ambos	
	7. Izquierdo	
	8. Ambos	
	9. Derecho	
	10. Izquierdo	
	11. Derecho	
	12. Ambos	
	13. Izquierdo	
	6. Discriminación derecha-izquierda	14. ¿cuál es tu mano izquierda?
		15. Muéstrame tu ojo derecho
		16. Muéstrame cual es mi mano derecha
		17. Con tu mano izquierda muéstrame tu rodilla derecha
18. Muéstrame mi oreja izquierda		

7. Seguimiento visual	
8. Extinción	
8.1. Extinción táctil	19. Derecha
	20. Izquierda
	21. Ambas
	22. Ambas
	23. Derecha
	24. Ambas
	25. Izquierda
8.2. Extinción auditiva	
8.3. Extinción visual	26. Derecha
	27. Izquierda
	28. Ambas
	29. Ambas
	30. Derecha
	31. Ambas
	32. Izquierda
9. Disdiadococinesis	
10. Movimientos de oposición digital	33. Derecha
	34. Izquierda

Se trata de una escala de observación de tipo verbal y numérico, donde los ítems son valorados en función del grado de adquisición del sujeto, así por ejemplo “correcto es un 0, con dificultad es un 1, incorrecto es un 2” o “normal es un 0, con dificultad es un 1, incapacidad es un 2” y como último ejemplo “agarre normal es un 0, agarre anormal es un 2”. La escala siempre va del 0 que se considera correcto, normal, buena, rápido y preciso; al 2 que se entiende como incorrecto, anormal o con incapacidad; sin olvidar el 1 que significa con dificultad, lento o rigidez. La puntuación máxima que se puede obtener es de 24 puntos.

#### *Procedimiento*

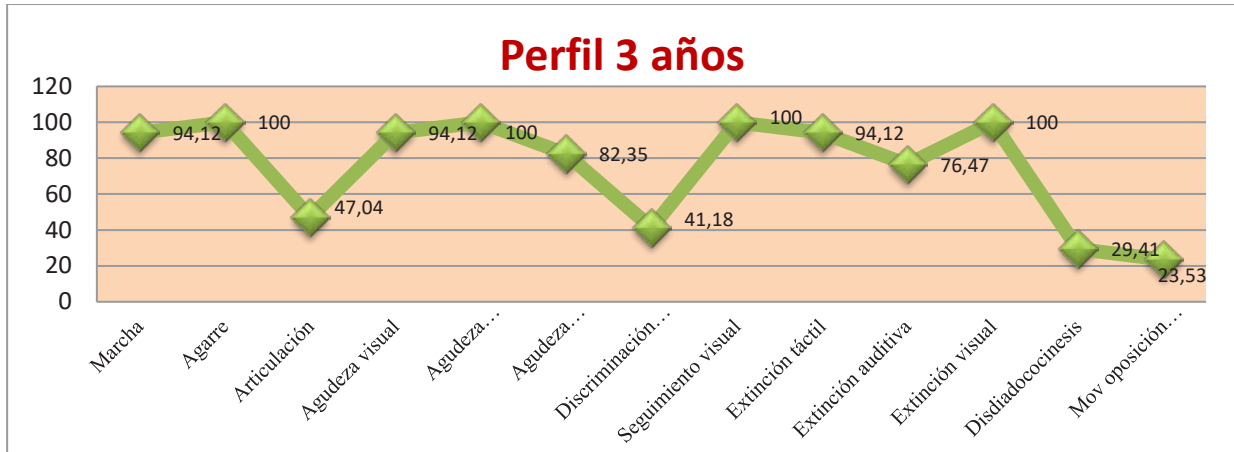
Se ha aplicado la subprueba de la ENI a cada niño, haciendo una valoración individual de cada sujeto y recogiendo las puntuaciones de los mismos. Posteriormente se han calculado las puntuaciones medias de los niños en función de su grupo de edad.

#### RESULTADOS

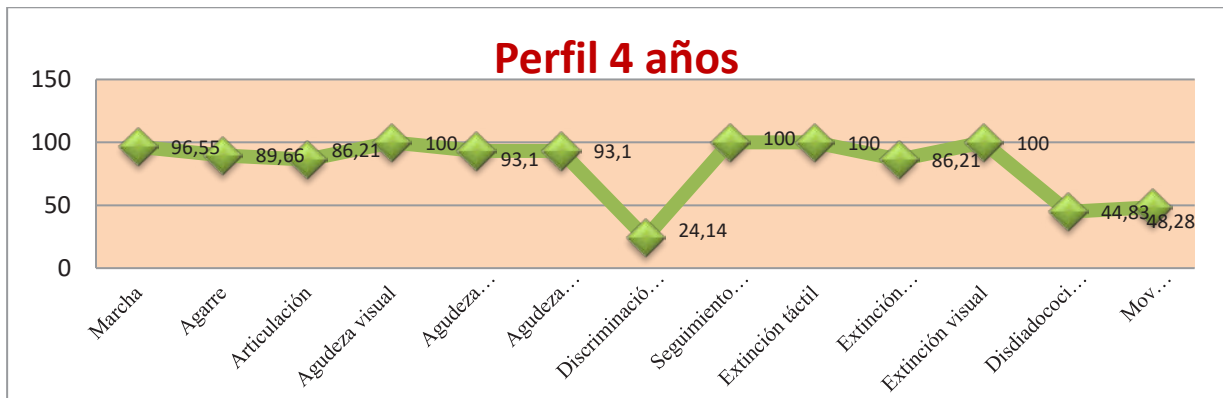
Presentamos, a modo de perfiles, los resultados encontrados en las diferentes subpruebas y en base a las diversas edades. Los cálculos están realizados a partir de las puntuaciones medias obtenidas por los niños/as en su edad.

*Perfil de resultados de 3 años.* En general destacan las altas y correctas adquisiciones en los diversos dominios. Este hecho evidencia la presencia de escasos signos neurológicos menores

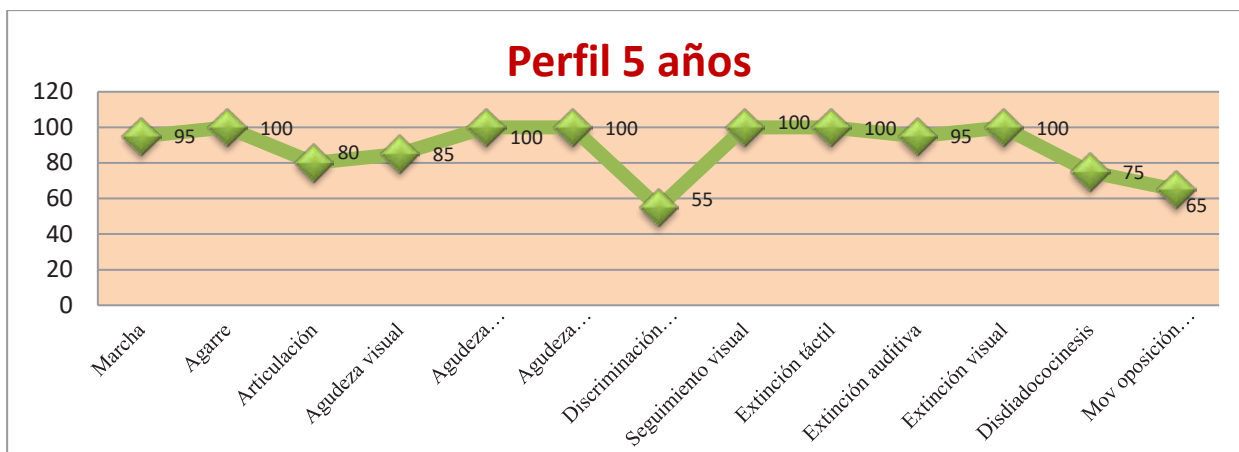
que habría que describir en casos concretos. A nivel general, los Movimientos de oposición digital y las Disdiadococinesis muestran valores que representan todavía vagas adquisiciones. Esto se mantiene con escasas variaciones en el resto de los perfiles. La Discriminación derecha-izquierda y la Articulación también muestran escasos logros.



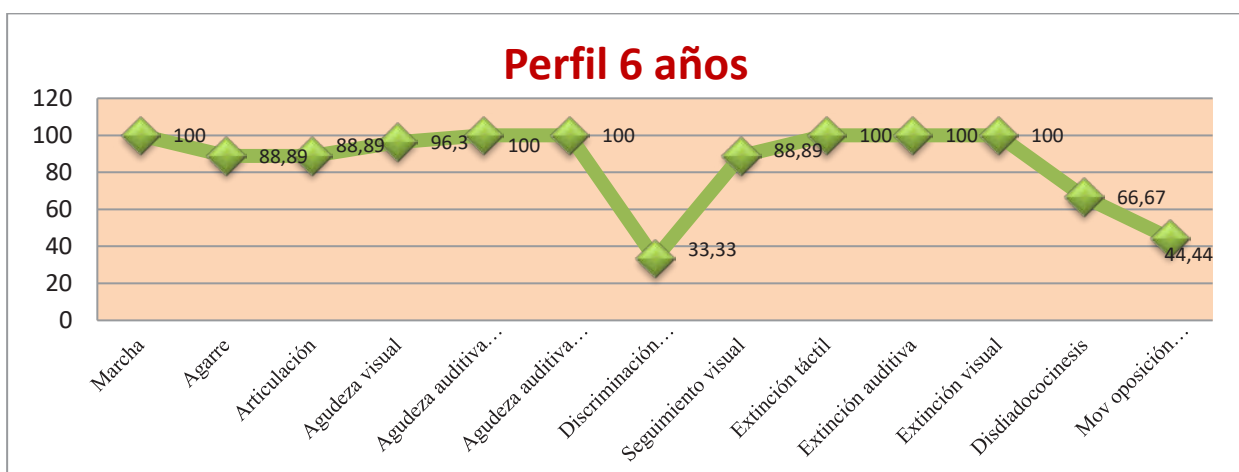
*Perfil de resultados para 4 años.* La Discriminación derecha-izquierda describe niveles de escaso desarrollo. Conjuntamente, destacan los pocos dominios para realizar Movimientos de oposición digital y las Disdiadococinesis.



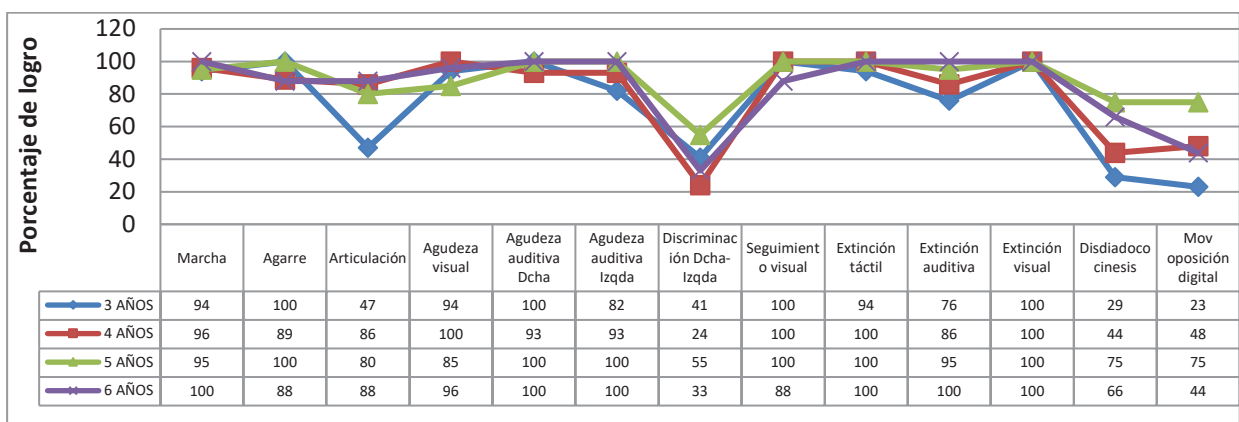
*Perfil de resultados para 5 años.* Los logros se van consolidando y ya todos los dominios superan el promedio. Destacan la presencia de menores logros en Discriminación derecha-izquierda y Movimientos de oposición digital.



*Perfil de resultados para 6 años.* Considerando el perfil de dominios, descienden ligeramente las puntuaciones en logros en Discriminación derecha-izquierda y Movimientos de oposición digital. Cabe apuntar a un posible sesgo en el tamaño muestral.



*Perfil global.* Los dominios suelen destacar sobre las dificultades, si bien, las tareas que mayores retos manifiestan en la descriptiva de los perfiles, son: Discriminación derecha-izquierda, Disdiadococinesis y realización de Movimientos de oposición digital.





## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El proceso de adquisición y de dominio de los signos neurológicos blandos ha puesto de manifiesto una serie de hallazgos muy interesantes para las diferentes edades.

A nivel general, desde la perspectiva del neurodesarrollo sobresalen algunas habilidades en las que ya desde los 3 años los niños se manifiestan hábiles, pues las consiguen realizar de manera exitosa en un alto porcentaje de sujetos, son: Marcha, Agarre, Agudeza Visual y Auditiva, Extinción Táctil y Visual.

Desde esta descriptiva global, las tareas que mayores dificultades manifiestan, son: Articulación, Discriminación derecha-izquierda, Disdiadococinesis y Realización de movimientos de oposición digital; especialmente los 3 últimos.

De manera notoria, a los 3 años los procesos adquiridos son significativamente inferiores que a los 5 y 6. Hay algunos procesos adquiridos por prácticamente una amplia mayoría de los sujetos son: Marcha, Agarre del lápiz, Agudeza visual, Agudeza auditiva, Seguimiento visual, Extinción táctil y Extinción visual.

Prácticamente el 85% de los niños manifiesta un adecuado dominio en las diferentes tareas propuestas, a excepción de las habilidades para la Discriminación derecha-izquierda, Disdiadococinesis y realización de Movimientos de oposición digital. Pueden considerarse estos últimos como procesos de adquisición más tardía, pues sólo un pequeño número de sujetos los supera hábilmente con anterioridad a los 6 años.

Estos resultados deben valorarse considerando varios aspectos: es necesario tener estudios normativos para poder valorar si el dominio de una habilidad o su falta, responde a un déficit o a una adquisición normalizada. Esto nos permite determinar si un niño/a tiene respuestas adecuadas a su edad o, por el contrario, muestra retrasos que evidencian la presencia de signos neurológicos menores (SNM). La importancia de la detección de esos SNM y de su perfil de aparición durante los primeros años de vida, nos permite concretar los hitos del desarrollo y, por otro lado, determinar con mayor especificidad las dificultades en los procesos del aprendizaje infantil. El objetivo último será disminuir su potencial efecto adverso en el desarrollo y consecuentemente en los aprendizajes y dominios.

La presencia de SNM, que se expresan por una falta de destreza y logro en ciertas tareas, que desde el punto de vista del neurodesarrollo la mayoría de los sujetos realiza correctamente, puede ser indicativa de déficits neuroevolutivos que se podrían manifestar a edades más tardías,

precisamente con el inicio de la escolarización, en el aprendizaje de las habilidades instrumentales (lectura, escritura y cálculo).

## Referencias

- Ardila, A. y Rosselli, M. (2007). *Neuropsicología clínica*. México: Manual Moderno.
- Ardila, A., Rosselli, M. y Matute, E. (2005). *Neuropsicología de los trastornos del aprendizaje*. México: Manual Moderno.
- Cardo, E., Casanovas, S., De la Banda y Servera, M. (2008). Signos neurológicos blandos: ¿tienen alguna utilidad en la evaluación y diagnóstico del trastorno por déficit de atención/hiperactividad? *Revista de neurología*, 46(1), 51-54. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/5550575\\_Soft\\_neurological\\_signs\\_are\\_they\\_of\\_an\\_y\\_value\\_in\\_the\\_assessment\\_and\\_diagnosis\\_of\\_attention\\_deficit\\_hyperactivity\\_disorder](https://www.researchgate.net/publication/5550575_Soft_neurological_signs_are_they_of_an_y_value_in_the_assessment_and_diagnosis_of_attention_deficit_hyperactivity_disorder)
- Dimitri-Valente, G., Rigucci, S., Manfredi, G., Girardi P. & Ferracuti, S. (2012). Neurological soft signs: significato e rilevanza nel corso della patologia psichiatrica. Uno screening obiettivo veloce per psicosi? Neurological soft signs: meaning and relevance along the course of psychiatric illness. An objective and fast screening for psychosis? *Rivista di psichiatria*, 47(6), 465-478. Recuperado de [http://www.rivistadipsichiatria.it/r.php?v=1183&a=13090&l=18467&f=allegati/01183\\_2012\\_06/fulltext/02-Dimitri%20\(465-478\).pdf](http://www.rivistadipsichiatria.it/r.php?v=1183&a=13090&l=18467&f=allegati/01183_2012_06/fulltext/02-Dimitri%20(465-478).pdf)
- Fernández, J.M, Pérez, A. y Carreró, P. (1997). Signos neurológicos blandos en Psiquiatría. En S. Crego y D. Lorda (Eds.), *La esquizofrenia hoy: Vol 1* (pp 361-368). Vigo: Asociación Galega de Saúde Mental.
- Mateos, R. y López, C. (2011). Dificultades de aprendizaje. Problemas del diagnóstico tardío y/o del infradiagnóstico. *Revista Educación Inclusiva*, 4(1), 103-112. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=783480>
- Matute, E., Rosselli, M., Ardila, A. y Ostrosky, F. (2007). *ENI. Evaluación Neuropsicológica Infantil*. México: El Manual Moderno.
- Mulas, F. y Morant, A. (1999). Niños con riesgo de padecer dificultades en el aprendizaje. *Revista de neurología*, 28(2), 76-80. Recuperado de [http://www.jmunoz.org/files/9/Necesidades\\_Educativas\\_Especificas/dificult\\_aprendizaje/documentos/mulas-ninos\\_con\\_riesgo\\_de\\_padecer\\_trastornos\\_de\\_aprendizaje.pdf](http://www.jmunoz.org/files/9/Necesidades_Educativas_Especificas/dificult_aprendizaje/documentos/mulas-ninos_con_riesgo_de_padecer_trastornos_de_aprendizaje.pdf)
- Mutti, M., Sterling, H. & Spalding, N. (1974/1978). *Quick Neurological Screening Test*. California: Academic Therapy Publications.
- Naveen, T. & Prathap, T. (2011). Soft Neurological Signs in Drug-Free People With Schizophrenia With and Without Obsessive-Compulsive Symptoms. *The Journal of Neuropsychiatry and Clinical Neurosciences*, 23(1), 68-73. Recuperado de <http://psychiatryonline.org/data/Journals/NP/4317/jnp00111000068.pdf>
- Portellano, J.A. (2008). *Neuropsicología infantil*. Madrid: Síntesis.
- Schonfeld, I.S., Shaffer, D. y Barmack, J.E. (1989). Neurological soft signs and school achievement: The mediating effects of sustained attention. *Journal of Abnormal Child Psychology* 17(6), 575-596. doi: 10.1007/BF00917723
- Shaffer, D., Schonfeld, I., O'Connor, P.A., Stokman, C., Trautman, P., Shafer, S. et al. (1985). Neurological Soft Signs. Their relationship to Psychiatric Disorder and Intelligence in childhood and adolescence. *Archives of General Psychiatry*, 42, 342-351. Recuperado de

<http://my.ccny.cuny.edu/prospective/socialsci/psychology/faculty/upload/Shaffer-Schonfeld-et-al-Archives-1985.pdf>

Uslu, R., Gül Kapçı, E. & Öztop, D. (2007). Neurological soft signs in comorbid learning and attention deficit hyperactivity disorders. *The Turkish Journal of Pediatrics*. 49(3), 263-269.  
Recuperado de [http://www.turkishjournalpediatrics.org/pediatrics/pdf/pdf\\_TJP\\_421.pdf](http://www.turkishjournalpediatrics.org/pediatrics/pdf/pdf_TJP_421.pdf)



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

**EL ALUMNO CON TDAH: LENGUAJE, DESARROLLO Y  
APRENDIZAJE**

**THE STUDENT WITH TDAH: LANGUAGE, DEVELOPMENT AND  
LEARNING**

Santiago López Gómez <https://orcid.org/0000-0001-9519-4722>

Rosa M<sup>a</sup> Rivas Torres

Universidad de Santiago de Compostela.

Nota de los autores

Dpto de Psicología Evolutiva y de la Educación.

[santiago.lopez.gomez@usc.es](mailto:santiago.lopez.gomez@usc.es)

## Resumen

El Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), es un síndrome conductual complejo con bases neurobiológicas que conlleva la implicación de un fuerte componente genético. Es una patología que afecta entre un 5 y un 10% de la población infanto-juvenil, uno de los problemas de mayor prevalencia en la clínica neuropsicológica infantil, siendo más común en los niños. La característica esencial del trastorno por déficit de atención con hiperactividad es un persistente nivel de desatención y/o hiperactividad/impulsividad que interfiere con el funcionamiento o el desarrollo. Es uno de los problemas que más evidenciamos en nuestras aulas y una de las causas más frecuentes de fracaso escolar, a lo que se suman diferentes problemas de tipo social, familiar y escolar en edades tempranas. El síndrome aparece en la infancia, aunque puede persistir y manifestarse en la edad adulta. El cuadro sintomático del TDAH es heterogéneo, tanto desde el punto desde el punto de vista clínico como desde la perspectiva evolutiva. Sus características principales son la presencia de labilidad atencional, estilo comportamental impulsivo, hiperactividad estéril, psicomotricidad torpe, y fragilidad de los mecanismos adaptativos del entorno. Las manifestaciones del TDAH suelen hacerse evidentes a partir de tres años, intensificándose a partir de los seis años, durante la etapa escolar y evidenciándose incluso en la edad adulta, donde pueden mostrarse con gran deterioro, ansiedad, la presencia de trastornos disruptivos y abuso de sustancias. En el presente estudio se realiza un recorrido actualizado por el TDAH. Concretamente, nos centramos en explorar algunas cuestiones implicadas directamente con el lenguaje, el desarrollo y el aprendizaje, desde la perspectiva educativa, del alumno con TDAH. El objetivo último es valorar y visibilizar aquellos aspectos que definen mejor al alumno con TDAH de cara a poder identificarlo y trabajarlo con mejores resultados en el aula.

*Palabras clave:* TDAH, Lenguaje, Desarrollo, Aprendizaje.

## Abstract

Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) is a complex behavioral syndrome with neurobiological bases that involves a strong genetic component. It is a pathology that affects between 5 and 10% of the infantile-juvenile population, one of the most prevalent problems in the infantile neuropsychological clinic, being more common in children. The essential characteristic of attention deficit hyperactivity disorder is a persistent level of inattention and/or hyperactivity/impulsivity that interferes with functioning or development. It is one of the most evident problems in our classrooms and one of the most frequent causes of school failure, to which are added different social, family and school problems at an early age. The syndrome appears in childhood, although it can persist and manifest itself in adulthood. The symptom picture of ADHD is heterogeneous, both clinically and evolutionarily. Its main characteristics are the presence of attentional lability, impulsive behavioral style, sterile hyperactivity, clumsy psychomotricity, and fragility of the adaptive mechanisms of the environment. The manifestations of ADHD usually become evident after three years, intensifying after six years, during the school stage and even evident in adulthood, where they can show great deterioration, anxiety, the presence of disruptive disorders and substance abuse. In the present study an updated tour of ADHD is carried out. Specifically, we focus on exploring some issues directly involved with the language, development and learning, from the educational perspective, of the student with ADHD. The ultimate goal is to assess and make visible those aspects that best define the student with ADHD in order to identify and work with better results in the classroom.

*Keywords:* ADHD, Language, Development, Learning.

## INTRODUCCIÓN

El Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), es un síndrome conductual con bases neurobiológicas que conlleva la implicación de un fuerte componente genético. Es una patología que, según los últimos estudios, afecta entre un 5 y un 10% de la población infanto-juvenil, siendo más común en los niños (Polanczyk, 2007).

La característica esencial del trastorno por déficit de atención con hiperactividad es un persistente nivel de desatención y/o hiperactividad/impulsividad que interfiere con el funcionamiento o el desarrollo (APA, 2013).

El trastorno por déficit de atención con hiperactividad es, en la actualidad, uno de los problemas más frecuentes en la clínica neuropsicológica infantil. Se ha convertido, en los últimos años en un auténtico problema de salud pública, al ser uno de los trastornos más descritos e investigados de la psiquiatría y la psicopatología infantil. Esto está provocado, sobre todo, por las altas tasas de prevalencia que sugieren los estudios, y que afectan de un 3 a un 10% de la población escolar. Si bien, en la actualidad se han ido erigiendo distintas voces que se cuestionan y evidencian un sobrediagnóstico en el TDAH, debido, sobre todo, a una falta de rigor en la consideración de los síntomas del TDAH y en cuestionables procesos de evaluación del niño (Bruchmüller, Margraf y Schneider, 2012; Cardo *et al.*, 2011; Narbona, 2001).

El Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) es, sin duda alguna, una de las causas más frecuentes de fracaso escolar, a lo que se suman diferentes problemas de tipo social, familiar y escolar en edades tempranas. El síndrome aparece en la infancia, aunque puede persistir y manifestarse en la edad adulta (Satterfield *et al.*, 2007). El cuadro sintomático del TDAH es heterogéneo, tanto desde el punto de vista clínico como desde la perspectiva evolutiva. Sus características principales son la presencia de labilidad atencional, estilo comportamental impulsivo, hiperactividad estéril, psicomotricidad torpe, y fragilidad de los mecanismos adaptativos del entorno.

De manera habitual, se ha relacionado con una situación clínica típica de la infancia y la adolescencia, no obstante, en la actualidad el TDAH tiende a describirse como un trastorno crónico sintomáticamente evolutivo (Yoshimasu *et al.*, 2012). Los niños muestran inquietud y dispersión en los primeros años de edad (Wilens *et al.*, 2002), si bien, se ha constatado a partir de estudios retrospectivos de grabaciones y de entrevistas familiares que, a edades muy tempranas, incluso con

pocos meses de vida, ya se pueden observar, en algunas ocasiones, estos síntomas (Larsson, Aurelius, Nordberg, Rydelius y Zetterström, 1995).

Las manifestaciones del TDAH suelen hacerse evidentes a partir de tres años, intensificándose a partir de los seis años, durante la etapa escolar y evidenciándose incluso en la edad adulta, donde pueden mostrarse con gran deterioro, ansiedad, la presencia de trastornos disruptivos y abuso de sustancias (Wilens, Biederman y Spencer, 2002).

En el presente estudio se realiza un recorrido actualizado por el TDAH. Concretamente, nos centramos en explorar algunas cuestiones implicadas directamente con el lenguaje, el desarrollo y el aprendizaje, desde la perspectiva educativa, del alumno con TDAH. El objetivo último es valorar y visibilizar aquellos aspectos que definen mejor al alumno con TDAH.

### **EL ALUMNO CON TDAH: LEGUAJE Y DESARROLLO**

Los niños con TDAH tienen el perfil educativo que vendría a describirse como alumnos con un aprendizaje lento. Esto se debe a que tienen algunas dificultades para seguir un ritmo normal en el aula debido a sus problemas de memoria, menor capacidad de expresión y de comprensión para manejar y procesar estímulos verbales, así como conflictos para evocar y recuperar la información aprendida. Esto se traduce en una gran dificultad para finalizar sus tareas, escasa mantenimiento de la atención, presentar un bajo nivel de perseverancia y una falta para manejar y controlar de asertividad en relación no sólo con la autoridad que representa sobre todo el maestro, sino también con el resto de compañeros (Vaquerizo-Madrid *et al.*, 2005).

Desde el punto de vista psicoeducativo es posible describir las características del niño con TDAH atendiendo a tres grandes dimensiones, a saber: en su procesamiento y habilidades cognitivas, en sus aprendizajes y dificultades escolares (Boyle, 2011) y, por último, considerando su comportamiento social y sus trastornos de conducta.

En cuanto a sus respuestas cognitivas, frente a habilidades que requieren de cierta complejidad, como sucede en el caso del razonamiento abstracto, muestra muchas dificultades. El razonamiento abstracto exige de una gran capacidad para la atención, para manejar diferentes datos, operar con ellos y buscar una respuesta adecuada a la presentación del problema, y son procesos que les resultan complejos y difícilmente obtienen en ellos resultados exitosos. Al mismo tiempo, dentro de esta categoría cabe destacar la inmadurez perceptivo-motriz y los procesos y habilidades que agrupa, sobre todo las relacionadas con la torpeza psicomotora (Spira y Fischel, 2005). Parece, asimismo, que se comprueba la existencia de un déficit en la integración sensorial, visual y auditiva,

que se ve mejorado a partir de un procesamiento perceptivo multimodal (Krüger, Krüger, Hugo y Campbell, 2001).

Por todo ello, estas dificultades se van a mostrar y hacerse más evidentes en la escuela y en los aprendizajes escolares, dado el tipo de comportamiento y considerando las tareas que en ella se exigen (Boyle, 2011; Mayes, Calhoun y Crowell, 2000). Así, la escuela, en muchas ocasiones provoca que las conductas hiperactivas se vuelvan más evidentes.

En cuanto se refiere a los comportamientos desplegados en las interacciones sociales, se encuentra que, debido sobre todo a su falta de control de impulsos y a su escasa regulación conductual, tienen problemas con los demás, con los procesos de interacción social, con los juegos y sus normas, en los cuales surgen conflictos y en ocasiones incluso choques de agresividad (Barkley, 2006). Este hecho conlleva que los compañeros eviten su contacto, viéndose privados de relaciones con sus iguales y restándole las posibilidades de poder realizar nuevas amistades o de estar con sus familiares.

También puede ocurrir, tal y como se observa en diversas ocasiones, que el niño, de manera reactiva a sus problemas, aprenda a hacer rápidamente nuevos amigos, pero dada su impulsividad e irreflexividad, termine por convertirse en el “gracioso”, el “líder” o el “payaso” del grupo, realizando acciones arriesgadas que los demás no se atreven, como enfrentarse a los mayores, a un profesor, cometer pequeños robos, actos de desobediencia, etc. Aunque este tipo de conductas no hacen más que agravar el problema y esconderlo en una buena imagen del niño hacia su grupo. No obstante, detrás de las mismas sólo se esconde la frustración de sentirse inferior y de no alcanzar los mismos resultados que los demás (APA, 2013; Pliszka, 2009).

Ahora bien, aunque estemos ante niños con un CI y unas habilidades cognitivas normales, no es infrecuente que nos encontremos en ellos un alto índice de fracaso escolar (Strine *et al.*, 2006). El niño, debido a su conducta inatenta e impulsiva, va descolgándose de las tareas de clase, mostrando cada vez mayores dificultades para seguir el ritmo normal de sus compañeros, con lo que consigue, gradualmente, ampliar las distancias entre su rendimiento y el que cabría esperar para alcanzar unos buenos resultados. Además, reflejo de los síntomas característicos del trastorno, estos alumnos, de manera habitual, presentan dificultades en tareas que requieran una atención sostenida, así como en actividades en las que es preciso trabajar de manera razonada, memorizando un material para su posterior recuperación. Lo mismo que se observa a la hora de realizar tareas escolares en las que debe seleccionar, clasificar o fragmentar los estímulos, para centrar su atención



en unos excluyendo otros y mostrando errores en su ejecución (Puentes-Rozo, Barceló-Martínez y Pineda, 2008).

### LENGUAJE Y APRENDIZAJE EN EL TDAH

La disfunción del desarrollo inherente al TDAH podría resumirse en dos áreas, el aprendizaje y la comunicación. 1) Los trastornos del aprendizaje (TA) incluyen los problemas de la lectura (dislexia), la expresión escrita y las matemáticas. 2) Los trastornos de la comunicación a la expresión lingüística (dificultades para encontrar la palabra adecuada y usar de manera apropiada las reglas gramaticales), la articulación fonológica del habla y la fluencia verbal.

Aunque los estudios no resultan concluyentes, parece que los problemas de aprendizaje que se observan en los alumnos con TDAH, ya desde edades tempranas, no parecen estar causados por déficits cognitivos, sino que, como expresan Daley *et al.* (2010), van a ser los síntomas nucleares del TDAH los que afecten a la naturaleza de las dificultades. Los alumnos con TDAH presentan un riesgo mayor de tener dificultades en sus aprendizajes escolares (Strine *et al.*, 2006).

Considerando los trastornos del aprendizaje de manera específica, nos podemos encontrar diversas dificultades que se expresan a modo de dificultad específica del aprendizaje, concretamente las recogemos en la Tabla 1 (Fundación CADAH, 2009).

Tabla 1. *Principales dificultades de aprendizaje en el TDAH*

- <i>Dificultades en la lectura</i> (Daley y Birchwood, 2010; Kemple, Gustafson y Samuelson, 2011; Willcut <i>et al.</i> , 2006)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comete errores de omisión, adición y sustitución.</li> <li>- Muestran dificultades con algunos grupos consonánticos.</li> <li>- Comprensión lectora deficiente.</li> <li>- Desmotivación para la lectura.</li> <li>- Lectura lenta, silabeante o precipitada.</li> <li>- Pérdida de la lectura.</li> </ul>
- <i>Dificultades en la escritura</i> (Mayes y Calhoun, 2007; Vaquerizo-Madrid, Macías-Pingarrón y Márquez-Armenteros, 2004)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Errores de unión de palabras, fragmentación, adición de letras, omisión, sustitución y/o repetición de letras, sílabas o palabras.</li> <li>- Caligrafía pobre y desorganizada.</li> <li>- Disortografías; problemas con las normas ortográficas y su automatismo.</li> <li>- Dificultades gráficas y el dibujo.</li> </ul>
- <i>Dificultades en matemáticas</i> (Lahey et al, 1998; Mayes y Calhoun, 2007)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pobre comprensión de los enunciados.</li> <li>- Errores para aplicar los signos en las operaciones.</li> <li>- Dificultad para abstraer los conceptos matemáticos.</li> <li>- Errores y problemas ante el cálculo.</li> </ul>

En líneas generales, en relación a su comunicación, podemos afirmar que los niños con TDAH tienen diversas alteraciones y dificultades implicadas sobre todo en el ámbito fonético, semántico, en el manejo de la información, en el procesamiento morfosintáctico y lingüístico, y en las habilidades pragmáticas y metalingüísticas (Tabla 2) (Kim y Kaiser, 2000; Vaquerizo-Madrid, Estévez-Díaz y Pozo-García, 2005; Ygual-Fernández, 2011).

Tabla 2. *Principales dificultades del lenguaje en el alumno con TDAH*

Dificultades en fonético-fonológica y en la producción del habla (Kim y Kaiser, 2000).	Aunque la variabilidad encontrada es muy amplia, a nivel general los sujetos con menos edad presentan mayores tasas de errores, distorsiones y procesos de simplificación del habla que coexisten conjuntamente con dominios fonoarticulatorios adecuados, mientras que en la adultez nos encontramos con la presencia de déficits articulatorios. Se ha sugerido que dichas dificultades podrían derivar de déficits con la atención auditiva, pero también se ha reportado que podría tener también su origen en una falta de control y organización secuencial fonológica y sintáctica del habla (Tannock, 2000).
Problemas graves en las tareas que requieren organización semántica.	Muestran una pobre memoria de trabajo verbal y, de manera especial, dificultades narrativas (Barkley, 1997). Se observan dificultades en el empleo del vocabulario, incluso en aquel que pueden definir, pues no logran establecer adecuadamente tareas de relación semántica.
Escaso manejo de la información.	La información es escasa y está más desorganizada, las historias que desarrollan están menos cohesionadas y tienen muchos más errores al recordar (Vaquerizo-Madrid <i>et al.</i> , 2005). En tareas funcionales presentan una menor organización del texto, cometiendo más errores de ortografía y de puntuación (Capellini <i>et al.</i> , 2011; Mathers, 2006). Se informa asimismo de errores en tareas de fluidez léxicas, en las que muestran perseveraciones y que están ligadas a sus dificultades con el control inhibitorio (Barkley, 1997).
Dificultades en el procesamiento morfosintáctico	Tanto en el plano comprensivo como en el expresivo, con mayores dificultades para el manejo de tiempos verbales, o la coordinación de morfemas de número o la utilización de partículas comparativas (Cohen <i>et al.</i> , 2000).
Afectación ligera de las tareas lingüísticas	Debido a que requieren de un adecuado nivel de atención y control inhibitorio. Estos chicos pierden mucha información verbal a causa de su disfunción ejecutiva (Vaquerizo-Madrid <i>et al.</i> , 2005).
Alteraciones pragmáticas	Se observan en las interacciones conversacionales, mientras que su conocimiento pragmático parece tener un buen desarrollo (Kim y Kaiser, 2000).
Déficits en habilidades metalingüísticas (Agapitou y Andreou, 2008),	Condicionan y median en otras habilidades posteriores, de forma que se configuran como las habilidades fundamentales de alfabetización y de las habilidades instrumentales emergentes (Sims, 2011).

Todo ello distingue el TDAH de la población general y de los niños con trastorno específico del lenguaje (TEL). Estos últimos pueden manifestar signos de déficit de atención derivados de las dificultades para comprender el lenguaje, pero no tienen afectación de la función ejecutiva.

Además, se describe una notoria torpeza social que deriva de la problemática comunicativa y no sólo de la escasa regulación conductual y emocional. Las competencias sociales se ven, por ello, bastante mermadas. Muchos de estos chicos tienen dificultades en la interacción social, en la empatía y, especialmente, en las habilidades comunicativas. Los recursos imaginativos para la comunicación no verbal y para la conversación se encuentran restringidos.

### **LENGUAJE Y DESARROLLO EN EL NIÑO CON TDAH**

Las diferentes dimensiones del lenguaje tienen un aspecto central en el buen desarrollo de las relaciones sociales, así como de las habilidades adaptativas de los niños. Las limitaciones en su adquisición posibilitan la presencia de dificultades importantes, no solo para el desarrollo de problemas académicos, sino también a nivel comportamental y emocional.

El trastorno más frecuentemente descrito es el retraso en la comprensión del lenguaje (Cohen *et al.*, 2000; Posner *et al.*, 2007) seguido de los problemas en la motricidad fina (Kim y Kaiser, 2000) y de la coordinación, especialmente la visomotora (Lorenzo, Díaz, Ramírez y Cabrera, 2013; Spira y Fischel, 2005).

En preescolar pueden verse los primeros problemas en el aprendizaje del vocabulario (Spira y Fischel, 2005), lo que implica limitaciones para el aprendizaje de familias léxicas importantes, como para los colores, los días de la semana, los números o las letras.

La atención durante la edad preescolar es inmediata, involuntaria y está dirigida a estímulos llamativos y novedosos. Sin embargo, la atención voluntaria se va desarrollando de forma externa para el niño y está dirigida por el adulto a través del gesto y la palabra. Esta primera implicación del lenguaje en el desarrollo del control ejecutivo es interesante (Vaquerizo-Madrid *et al.*, 2005), pues define que determinados problemas lingüísticos puedan ir asociados a algunos déficits atencionales, vinculando, tal vez de forma poco significativa, las limitaciones de vocabulario en infantil a un subtipo de predominio desatencional (Sasser y Bierman, 2011).

Podría resultar que la influencia del modelo del lenguaje adulto tenga una importancia en la génesis del curso evolutivo del niño con TDAH, tal y como manifiestan diversos estudios (Vaquerizo-Madrid *et al.*, 2005). Al respecto, parece que el adulto, a través de su lenguaje, podría contribuir a la formación de una atención voluntaria que desorganiza la actividad del niño y fuese facilitadora de la conducta hiperactiva. Dicho modelo de interacción, a su vez, contribuye a la disfunción en el lenguaje del niño.

En el desarrollo lingüístico influyen también otros factores, y entre ellos el desarrollo de la coordinación motora. Pensemos en la fuerte implicación de la planeación ideomotora y del dominio en las praxias buco-linguo-faciales para poder realizar la correcta articulación de un fonema, sílaba o palabra. De ahí que la torpeza motora es mucho más frecuente entre los chicos con TDAH que entre la población general (cerca de 35% más). Al respecto, en diversos estudios (Iwanaga, Ozawa, Kawasaky y Tsuchida, 2006; Kim y Kaiser, 2000; Posner *et al.*, 2007) se ha puesto de relevancia a edades tempranas que los alumnos con rasgos de hiperactividad presentan un mayor número de problemas en la motricidad fina, que se traducen en una ausencia en la precisión para alcanzar un adecuado grado de control en las destrezas motoras del habla.

Este trastorno en el desarrollo de la ejecución del movimiento y en el establecimiento de secuencias motoras se ha asociado específicamente a dificultades en la comprensión del lenguaje (Cohen *et al.*, 2000). Algunos de esos niños tienen torpeza verbal, notoria por una falta de coordinación, agilidad y velocidad en el habla, o por el impedimento para repetir el mismo movimiento fonatorio de manera equivalente. Entre los antecedentes familiares de los niños con DAMP (“*Deficits in attention, motor control and perception*” combinación de déficit de atención, torpeza y déficit perceptivo visual en ausencia de retraso mental y parálisis cerebral) se ha observado la presencia de problemas del lenguaje en sus padres, y en el cronograma de su desarrollo psicomotor anomalías del desarrollo lingüístico en más del 65% de los casos. El trastorno fonológico observado en la evolución del neurodesarrollo de los niños con DAMP y TDAH parece ser además un buen marcador pronóstico, porque se ha relacionado con el trastorno en edades posteriores de la lectoescritura (Vaquerizo-Madrid *et al.*, 2005).

La motricidad gruesa también se ha revelado como un factor a considerar en el desarrollo de las habilidades comunicativas. El control del equilibrio, el control postural, la coordinación dinámica, entre otros, son factores que favorecen el desarrollo infantil y la adquisición de diversos aprendizajes. Al respecto se han encontrado que los déficits en el dominio de la motricidad gruesa pueden estar asociados, de manera significativa a grupos de alumnos con TDAH en educación infantil (Iwanaga *et al.*, 2006; García-Pérez, Expósito-Torrejón, Martínez-Granero, Quintanar-Rioja y Bonet-Serra, 2005)

Tal y como hemos indicado, diversas investigaciones señalan que los alumnos con TDAH en edad escolar presentan más problemas que los niños/as sin TDAH. Se han evidenciado en diversos estudios, dificultades en los alumnos preescolares con TDAH en aspectos relacionados

con las habilidades verbales y el lenguaje, y en concreto en habilidades como fluidez fonológica y semántica (Posner *et al.*, 2007), problemas de memoria a corto plazo verbal (Mariani y Barkley, 1997) y escasa habilidad para recordar frases largas (Cohen *et al.*, 2000). También los niveles de vocabulario se han observado más reducidos en los niños con TDAH en la edad de educación infantil (Sasser y Bierman, 2011).

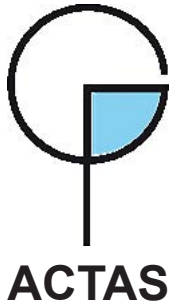
Los niños con TDAH poseen un nivel de habla aparentemente normal, sin embargo, es posible identificar en su discurso la presencia de rasgos clínicos de TEL en mayor o menor grado. Vaquerizo-Madrid *et al.* (2005), resumen una serie de cuestiones a valorar en la comunicación del alumno con TDAH, que se describe en los siguientes rasgos:

- La longitud media de la frase es más reducida. Al respecto muestran un uso inadecuado en cuanto a términos temporales y de la narrativa oral, que son buenos indicadores de un posible TEL en niños con déficit de atención.
- Presentan dificultades para producir una historia cuando la información no está visualmente presente y la secuencia no es previsible, producto de la escasa capacidad de planificación de que disponen.
- Los niños con TDAH tienen dificultades narrativas. En las tareas complejas que requieren de un determinado nivel de planificación, organización y regulación ejecutiva de la conducta muestran mayores problemas que en niños no afectados. Sin embargo, no se encuentran diferencias significativas en la comprensión y en su capacidad de síntesis, esto es, para extraer las ideas principales de las historias. No obstante, proporcionan una menor cantidad de información, son más desorganizados, produciendo historias inconexas y con mayores errores en la especificidad de los detalles.
- Estos problemas narrativos se ponen de manifiesto no sólo en la expresión verbal (conversacional), sino también en la función escrita, así como en otras habilidades de representación gráfica como a través del dibujo.
- Los niños con TDAH presentan una producción verbal excesiva. Manifiestan mayor ambigüedad e imprecisión para transmitir la información y resultan ser poco eficaces en el contexto comunicativo. Presentan déficits en la comprensión de intencionalidad comunicativa de su interlocutor, y no respetan los turnos de palabra y valorando y juzgando erróneamente los comportamientos emocionales durante la conversación.

## Referencias

- Agapitou, P. y Andreou, G. (2008). Language deficits in ADHD preschoolers. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 13(1), 39-49.
- American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.) (DSM-5). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing (Trad. Cast. (2014). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (5ª Ed) (DSM-5)*. Madrid: Editorial Médica Panamericana).
- Barkley, R.A. (2006). Comorbid disorders, social and familial adjustment and subtyping. En R. A. Barkley (ed), *Attention deficit hyperactivity disorder: handbook for diagnosis and treatment* (pp. 184-218). The Guilford Press. New York.
- Boyle, C.A., Boulet, S., Schieve, L.A., Cohen, R.A., Blumberg, S.J., Yeargin-Alsopp, et al. (2011). Trends in the Prevalence of Developmental Disabilities in US Children, 1997–2008. *Pediatrics*, 127(6),1034-42. Doi: Doi: 10.1542/peds.2010-2989
- Bruchmüller, K., Margraf, J., & Schneider, S. (2012). Is ADHD diagnosed in accord with diagnostic criteria? Overdiagnosis and influence of client gender on diagnosis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 80, 128-138.
- Capellini, S., Fusco, N., Oliveira, A., Moura, N., Dalva, M., Antunes, L.C...Ygual-Fernández, A. (2011). Hallazgos de neuroimagen y desempeño ortográfico de estudiantes con trastorno por déficit de atención con hiperactividad según la semiología de los errores. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 31(4), 219-227.
- Cardo, E., Servera, M., Vidal, C., Azua, B., Redondo, M. y Riutort, L. (2011). Influencia de los diferentes criterios diagnósticos y la cultura en la prevalencia del trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Rev. Neurol*, 52 (Supl 1), 109-117.
- Cohen, N.J., Vallance, D.D., Barwick, M., Im, N., Menna, R., Horodezky, et al. (2000). The interface between ADHD and language impairment: an examination of language, achievement, and cognitive processing. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* 41, 353–362.
- Daley, D. y Birchwood, J. (2010). ADHD and academic performance: why does ADHD impact on academic performance and what can be done to support ADHD children in the classroom? *Child: care, health and development* 36(4), 455-464.
- Fundación CADAH. (2009). TDAH en el aula: guía para docentes. Santander: Author. Recuperado de: [http://www.fundacioncadah.org/web/doc/index.html?id\\_doc=46](http://www.fundacioncadah.org/web/doc/index.html?id_doc=46)
- García-Pérez, A., Expósito-Torrejón, J., Martínez-Granero, M.A., Quintanar-Rioja, A. y Bonet-Serra, B. (2005). Semiología clínica del trastorno por déficit de atención con hiperactividad en función de la edad y eficacia de los tratamientos en las distintas edades. *Revista de neurología*, 41(9), 517-524.
- Iwanaga, R., Ozawa, H., Kawasaki, C.H. y Tsuchida, R. (2006). Characteristics of sensory-motor, verbal and cognitive habilitéis of preschool boys with attention déficit/hyperactivity disorder combined type. *Psychiatry and clinical neurosciences*, 60, 37-45.
- Kim, O.H. y Kaiser, A.P. (2000). Language characteristics of children with ADHD. *Communication Disorders Quaterly Spring*, 21, 154-165. Doi: 10.1177/152574010002100304
- Krüger, R.J., Krüger, J.J., Hugo, R. y Campbell, N.G. (2001). Relationship Patterns Between Central Auditory Processing Disorders and Language Disorders, Learning Disabilities, and Sensory Integration Dysfunction. *Communication Disorders Quarterly*, 22, 87-98.
- Lorenzo, G., Díaz, M., Ramírez, y Cabrera, P. (2013) Motricidad fina en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Revista Cubana de neurología y neurociencias*, 3(1), 13-17.

- Mathers, M. (2006). Aspects of language in children with ADHD: Applying functional analyses to explore language use. *Journal of Attention Disorders*, 9, 523-533.
- Mayes, D.S., Calhoun, S.L., Crowell, E.W. (2000). Learning disabilities and ADHD: Overlapping spectrum disorders. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 417-424.
- Narbona, J. (2001). Alta prevalencia del TDAH: ¿niños trastornados o sociedad maltrecha? *Rev. Neurol*, 32(3), 229-231.
- Pliszka, S.R. (2009). *Treating ADHD and Comorbid Disorders. Psychosocial and Psychopharmacological interventions*. New York: The Guilford Press.
- Polanczyk, G., Silva, M., Lessa, B., Biederman, J., Rohde, L.A. (2007). The worldwide prevalence of ADHD: a systematic review and metaregression analysis. *American Journal of Psychiatry*, 164, 942-948.
- Posner, K., Melvin, G., Murray, D., Gugga, S., Fisher, P., Krobala, A., et al. (2007). Clinical presentation of Attention-Deficit Hyperactivity Disorder in preschool children. The Preschoolers with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder Treatment Study (PATS). *Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology*, 17(5), 547-562.
- Sasser, T. y Bierman, K. (2011). Inattention and Impulsivity: differential impact on school readiness capacities. *SREE (The Society for Research on Education Effectiveness) Conference Abstract Template*. Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED518857.pdf>
- Satterfield, J.H., Faller, K.J., Crinella F.M., Schell, A.M. Swanson, J.M. y Homer L.D. (2007). A 30-year prospective follow-up study of hyperactive boys with conduct problems: adult criminality. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 26, 56-64.
- Sims, D.C. (2011). The relation between Attention/Deficit Hyperactivity Disorder characteristic behaviors and emergent literacy skills. *Electronic Theses, Treatises and Dissertations. Paper 1712*. Recuperado de: <http://diginole.lib.fsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4642&context=etd>
- Spira, E.G. y Fischel, J.E. (2005). The impact of preschool inattention, hyperactivity, and impulsivity on social and academic development: a review. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(7), 755-773.
- Strine, T., Lesesne, C. A., Okoro, C., McGuire, L., Chapman, D., Balluz, L., et al. (2006). Emotional and behavioral difficulties and impairments in everyday functioning among children with a history of attention-deficit hyperactivity disorder. *Preventing Chronic Disease: Public Health Research, Practice and Policy*, 3,1-10.
- Tannock, R. (2000). Language, reading and motor control problems in ADHD: a potential behavioral phenotype. En L. Greenhill (ed), *Learning disabilities. Implications for Psychiatric Treatment. Review of psychiatric series, vol. 19*. Washington. American Psychiatric Press.
- Vaquerizo-Madrid, J., Estévez-Díaz, F. y Pozo-Garíá, A. (2005). El lenguaje en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad: competencias narrativas. *Revista de Neurología*, 41(Sup 1), 83-89.
- Wilens, T.E., Biederman, J. y Spencer, T.J. (2002). Attention deficit/hyperactivity disorder across the lifespan. *Annual Review of Medicine*, 53, 113-131.
- Ygual-Fernández, A. (2011). Los trastornos del lenguaje en el trastorno por déficit de atención por hiperactividad. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 31(4), 181-182.
- Yoshimasu, K., Barbaresi, W.J., Colligan, R.C., Voigt, R.G., Killian, J.M., Weaver, A.L., et al. (2012). Childhood ADHD is strongly associated with a broad range of psychiatric disorders during adolescence: a population-based birth cohort study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(10), 1036-43. Doi: 10.1542/peds.2012-2354



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

¿Qué mide la “teoría de la mente” de la NEPSY-II?: Aportación de una nueva  
utilidad en el ámbito clínico.

What measures the "theory of mind" of the NEPSY-II?: Contribution of a new  
utility in the clinical field.

Leyre Gamba Echeverría (<https://orcid.org/0000-0002-7422-6294>\*, Nerea Crespo-Eguílaz \*\*  
<https://orcid.org/0000-0003-3778-7655>

Facultad educación y psicología (Universidad de Navarra), Clínica Universidad de Navarra

Financiado por Proyectos PIUNA Universidad de Navarra. Autor de contacto: Leyre Gamba  
([lgamba@alumni.unav.es](mailto:lgamba@alumni.unav.es))



## Resumen

Las teorías de la coherencia central y de la mente son hipótesis explicativas del trastorno del espectro del autismo (TEA). El objetivo de esta investigación es analizar la tarea verbal de la subprueba “Teoría de la mente” de la NEPSY-II puesto que en nuestra experiencia clínica parece no discriminar a pacientes con TEA. La muestra está formada por 194 controles y un grupo clínico de 41 afectados de: TEA nivel 1 (n=9); trastorno de aprendizaje procedimental (n=22); y trastorno por déficit de atención e hiperactividad (n=10). Se realizan ANOVA, análisis discriminante y análisis factorial. La Nepsy-II no discrimina bien a los sujetos con TEA-nivel I. Se aporta una nueva corrección que permite detectar estas dificultades además de un uso adicional de la prueba como medida de coherencia central.

*Palabras clave:* autismo, teoría de la mente, NEPSY-II, coherencia central, TANV.

## Abstract

The theory of central coherence and the theory of the mind are explanatory hypotheses of autism spectrum disorder (ASD). The objective of this research is to analyze the verbal task of the subtest "Theory of the mind" of the NEPSY-II. The sample consists of a control group of 194 and a clinical group of 41 affected: ASD level 1 (n = 9); procedural or non-verbal learning disorder (n = 22); and attention deficit hyperactivity disorder (n = 10). ANOVA, discriminant analysis and factor analysis are performed. The law is not discreet with the subjects with ASD-level I. It is a new correction. .

*Keywords:* autism, theory of mind, NEPSY-II, central coherence, NVLD.

### **Introducción**

El concepto de *teoría de la mente* se refiere a la habilidad para atribuir creencias, sensaciones y deseos a las otras personas y comprender que son distintos de los nuestros (Artigas-Pallarés y Narbona, 2011); es decir, la capacidad para comprender y predecir la conducta de otras personas, sus conocimientos, intenciones y creencias (Tirapu-Ustarroz, Pérez-Sayés, Erekatxo-Bilbao y Pelegrín-Valero, 2007). Con los trabajos de Premack y Woodruff con chimpancés (1978) y posteriormente del grupo de Baron-Cohen (1985) con estudios de la comprensión social en niños pequeños, se estableció la hipótesis de que las personas con trastorno del espectro del autismo (TEA) tienen una incapacidad para atribuir estados mentales independientes a uno mismo y a los demás con el fin de predecir y explicar los comportamientos (Baron-Cohen, Leslie y Frith, 1985; Leslie, 1987). El estudio de Wimmer y Perner (1983) con la clásica historia de Sally y Anne ilustra esta teoría. Por otro lado, la *teoría de la coherencia central* postula que las pautas atencionales y perceptuales características del autismo son el resultado de poseer una coherencia central débil (Plaisted, 2000; López y Leekam, 2007; Noens y Van Berckelaer-Onnes, 2008). Está demostrado que las personas con TEA a menudo tienen un estilo de procesamiento de información que favorece el procesamiento de los detalles más que el significado global, siendo este enfoque explicado como coherencia central débil (Frith, 1989; Nydén, Hagberg, Goussé y Rastam, 2011). Las dificultades específicas para la comprensión rápida, simultánea y coherente de imágenes o escenas complejas (por tanto una dificultad en coherencia central) forman también parte del perfil neuropsicológico de otros trastornos del neurodesarrollo como el trastorno de aprendizaje procedimental (TAP) (Gillberg 2003 y 2009; Crespo-Eguílaz y Narbona, 2011 y Crespo-Eguílaz y cols, 2012).

El objetivo de esta investigación es analizar la tarea verbal de la subprueba “Teoría de la mente” de la NEPSY II (TM-N) (Korkman, Kirk y Kemp, 2014), la cual evalúa las capacidades de la Teoría de la Mente desde los 3 a los 16 años, puesto que en nuestra experiencia clínica neuropsicológica parece no discriminar a pacientes afectados de TEA.

### **Método**

Se aplica la TM-N a una muestra formada por un grupo control de 194 escolares de un centro educativo ordinario (76 varones y 118 niñas) y un grupo clínico de 41 pacientes de

Neurología Pediátrica afectos de: TEA nivel 1 (n=9); trastorno de aprendizaje procedimental o no verbal (TAP, n=22); y trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH, n=10). Todos ellos con inteligencia normal y edad comprendida entre 6-11 años.

A partir de la puntuación directa obtenida en la prueba TM-N, se comparan las medias resultantes entre los grupos (ANOVA) concluyéndose que no hay diferencias significativas entre los grupos control y TEA, ni entre el grupo TEA y el resto de los grupos clínicos. Además, el análisis discriminante concluye que solo se clasifican bien un 40% de los escolares con TEA y un 60,8% de los pertenecientes al grupo control. En segundo lugar, se realiza un análisis factorial con los métodos “*componentes principales*” y “*rotación Varimax-Kaiser*” ( $KMO=0,86$  y  $MSA=0,71$ ) y se obtienen 2 factores.

### **Resultados y discusión**

Consideramos que uno de los factores obtenidos en el análisis factorial mide teoría de la mente (ítems 1, 2, 5, 6, 7 y 8) y el otro factor coherencia central (ítems 9, 11 y 12); esto es, la capacidad para integrar las partes en un todo y dotarlo de significado coherente. Se eliminan los ítems que no se ven representados en ninguno de estos constructos. Se obtienen los estadísticos descriptivos de estas dos nuevas variables en el grupo control como estadísticos descriptivos de referencia de 6-11 años.

En el grupo clínico, corregimos el rendimiento de cada participante de acuerdo a estas dos nuevas medidas; se tipifican las puntuaciones al compararlas con el grupo control de referencia. Se obtienen así los perfiles de rendimiento y se comparan las medias intergrupo (ANOVA). En nuestra nueva variable *Teoría de la mente*, ahora sí se observan diferencias significativas entre el grupo control y TEA-nivel I ( $p=.018$ ) pero no entre el grupo control y los grupos TAP ( $p=.053$ ) y TDAH ( $p=.917$ ). El déficit de esta función cognitiva en niños con TEA ha sido ampliamente estudiado y es una de las teorías explicativas del autismo (Baron-Cohen y cols., 1985). En la nueva variable *Coherencia central* se observan diferencias significativas entre los grupos control y TAP ( $p=.001$ ) pero no entre el grupo control y los grupos TEA ( $p=.926$ ) y TDAH ( $p=.499$ ). Como se ha mencionado anteriormente, está demostrado que los niños con trastorno de aprendizaje procedimental tienen dificultades para percatarse rápidamente de la coherencia o incoherencia de

## ¿QUÉ MIDE LA “TEORÍA DE LA MENTE” DE LA NEPSY-II?

un material complejo y describirlo verbalmente (Crespo-Eguílaz y Narbona, 2009; Crespo-Eguílaz y cols., 2012).

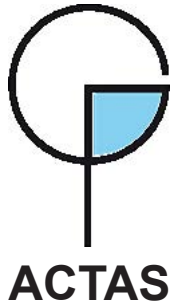
### Conclusión

Se confirman nuestras sospechas en consulta que la parte verbal de la subprueba TM de la NEPSY-II no discrimina bien a los sujetos con TEA-nivel I. Esta nueva corrección e interpretación que aportamos permite detectar las dificultades en teoría de la mente respecto a escolares típicos. Además, aportamos un uso adicional de la prueba como medida de coherencia central que ha demostrado ser útil para identificar a los pacientes con TAP.

### Referencias

- Artigas-Pallarés, J. y Narbona, J. (2011). *Trastornos del neurodesarrollo*, Barcelona: Viguera.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., y Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*, 21 (1), 37-46.
- Crespo-Eguílaz, N. y Narbona, J. (2009). Trastorno de aprendizaje procedimental: características neuropsicológicas. *Revista de Neurología*, 49 (8), 409-416.
- Crespo-Eguílaz, N., y Narbona, J. (2011). Dificultades en la percatación rápida de incongruencias en el trastorno de aprendizaje procedimental: posible disfunción de la coherencia central.
- Crespo-Eguílaz, N., Narbona, J., y Magallón, S. (2012). Disfunción de la coherencia central en niños con trastorno de aprendizaje procedimental. *Revista de Neurología*, 55 (9), 513-519.
- Frith, U. (1989). *Autism: explaining the enigma*. Oxford: Basil Blackwell.
- Gillberg, C. (2003). Deficits in attention, motor control, and perception: a brief review. *Arch Dis Child*, 88, 904-10.
- Gillberg, C. (2009). Developmental and neuropsychiatric disorders of childhood. En Aicardi, J., Bax, M. y Gillberg, C. (Eds), *Diseases of the nervous system in childhood* (3 ed.) (pp.889-901). London: Mac Keith Press.
- Korkman, M., Kirk, U. y Kemp, S. (2014) *NEPSY-II: Evaluación Neuropsicológica Infantil*. Madrid: Pearson Ediciones.
- Leslie, A. M. (1987). Pretense and representation: The origins of "theory of mind.". *Psychological review*, 94 (4), 412.

- Noens, I. L., y Van Berckelaer-Onnes, I. A. (2008). The central coherence account of autism revisited: Evidence from the ComFor study. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2(2), 209-222.
- Nydén, A., Hagberg, B., Goussé, V. y Rastam, M. (2011). A cognitive endophenotype of autism in families with multiple incidence. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5 (1), 191-200.
- Plaisted, K. (2000). Reduced generalization in autism: an alternative to weak central coherence. En Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg y D. J. Cohen (Eds.), *Understanding other minds* (2a Ed.) (pp. 222-250). Oxford: Oxford University Press.
- Premack, D. y Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and brain sciences*, 1 (4), 515-526.
- Tirapu-Ustárrroz, J., Pérez-Sayes, G., Erekatxo-Bilbao, M. y Pelegrín-Valero, C. (2007). ¿Qué es la teoría de la mente. *Revista de Neurología*, 44 (8), 479-489.
- Wimmer, H., y Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13 (1), 103-128.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Dificultades en coherencia central en el trastorno de aprendizaje  
procedimental-no verbal

Central coherence difficulties in nonverbal learning disorder

Leyre Gamba Echeverría (<https://orcid.org/0000-0002-7422-6294>)\*, Nerea Crespo-Eguílaz \*\*  
<https://orcid.org/0000-0003-3778-7655>

[Facultad educación y psicología (Universidad de Navarra), Clínica Universidad de Navarra ]

Financiado por Proyectos PIUNA Universidad de Navarra. Autor de contacto: Leyre Gamba  
([lgamba@alumni.unav.es](mailto:lgamba@alumni.unav.es))

### Resumen

La coherencia central puede definirse como la tendencia que tiene el sistema cognitivo a integrar la información en representaciones de alto nivel con significado. El objetivo de esta investigación es analizar el perfil neuropsicológico del TAP, analizando concretamente esta función cognitiva. La muestra está formada por 195 controles y un grupo clínico de 15 pacientes con TAP y déficit de atención y 15 con trastorno por déficit de atención e hiperactividad de edades comprendidas entre 6 y 11 años. Se les aplica la prueba de coherencia central diseñada. Se realizan análisis factorial, estudio de fiabilidad y análisis discriminante además de ANOVA. Los alumnos afectados de TAP tienen dificultades en coherencia central y éstas no son explicadas por el déficit de atención.

*Palabras clave:* coherencia central, TAP, TANV, TEA.

### Abstract

Central coherence can be defined as the tendency of the cognitive system to integrate information in high-level representations with meaning. The objective of this research is to analyze the neuropsychological profile of the TAP, specifically analyzing this cognitive function. The sample consists of 195 controls and a clinical group of 15 patients with TAP and attention deficit and 15 with attention deficit hyperactivity disorder between the ages of 6 and 11 years. The central coherence test is applied. Factor analysis, reliability study and discriminatory analysis are performed in addition to ANOVA. Students affected by TAP have difficulties in central coherence and are not explained by attention deficit.

*Keywords:* Central coherence, NLD, ASD.

## Introducción

La función de coherencia central es la tendencia que tiene el sistema cognitivo a integrar la información en representaciones de alto nivel con significado (Frith, 1989; 2003). Es decir, la coherencia central se refiere a la tendencia normal para procesar la información entrante de forma global y en su contexto, darle sentido y conocer su estructura y significado (Noens y van Berckelaer-Onnes, 2008). En la literatura mayoritariamente se ha descrito la parte visual de la misma, no tanto la verbal, la cual está relacionada con algunas dimensiones del uso pragmático del lenguaje (Gambra, Magallón y Crespo-Eguílaz, 2017). Esta disfunción en la coherencia central característica del trastorno del espectro del autismo (TEA) (López y Leekam, 2007) puede observarse también en otros trastornos del neurodesarrollo como el trastorno de aprendizaje procedimental (TAP) (Gillberg 2003 y 2009; Crespo-Eguílaz y Narbona, 2011 y Crespo-Eguílaz y cols, 2012), también denominado trastorno de aprendizaje no verbal; es decir, no es un rasgo específico del autismo.

La realización rápida de tareas que implican coherencia central es fundamental en el aprendizaje y en la conducta social (Crespo-Eguílaz, Narbona y Magallón, 2012). El déficit en esta función cognitiva implica dificultades específicas para procesar simultáneamente la información percibida y para darle un significado coherente e integrador y un estilo cognitivo caracterizado por la tendencia al procesamiento de los detalles. Por tanto, presentar una coherencia central débil conlleva dificultades en la comprensión contextual de las situaciones sociales y en la adaptación a las mismas (López y Leekam, 2007).

El trastorno de aprendizaje procedimental o no verbal suele infra-diagnosticarse debido a que los síntomas se confunden con frecuencia con otros trastornos como los TEA o el trastorno de aprendizaje sin especificar. En el DSM-5 no se ha incluido, aunque la sintomatología puede solaparse con trastorno del desarrollo de la coordinación, el trastorno por déficit de atención e hiperactividad y el trastorno de la comunicación social. Se caracteriza especialmente por una perturbación de la coordinación motora, aunque la causa explicativa del mismo reside en la dificultad para automatizar habilidades perceptivo-motoras y rutinas cognitivas. De ahí surge el nombre del trastorno, ya que la afectación principal reside en la memoria procedimental. Así pues, las personas que lo padecen no sólo muestran torpeza motora (trastorno del desarrollo de la



coordinación), sino también déficit en la integración visoespacial, coherencia central, en la pragmática, la atención, en la lectoescritura y el cálculo y en habilidades sociales (aunque a diferencia del autismo, si hay deseabilidad social) (Crespo-Eguílaz y Narbona, 2009 y Crespo-Eguílaz, Magallón y Narbona, 2014; ver tabla I).

<b>TRASTORNO DE APRENDIZAJE PROCEDIMENTAL</b>
<b>A. Características constantes</b>
A.1. Psicomotricidad deficitaria: trastorno de coordinación motora según el DSM-IV-TR.
A.2. Rendimiento bajo en las pruebas neuropsicológicas que evalúan praxias constructivas.
<b>B. Características opcionales</b> (exigible la presencia de, al menos, dos de ellas)
B1. Discrepancia entre las habilidades intelectuales verbales y perceptivo-manipulativas.
B2. Dificultades específicas en el aprendizaje escolar en la lectura y/ o cálculo.
B3. Presencia de problemas en las relaciones sociales.
<b>C. Criterios de exclusión:</b> la sintomatología no se explica por la presencia de retraso mental, trastorno específico del lenguaje, trastorno por déficit de atención-hiperactividad o trastorno generalizado del desarrollo.

Tabla I. Criterios diagnósticos del TAP (Crespo-Eguílaz y Narbona, 2009)

Como se ha mencionado anteriormente, está demostrado que los niños con TAP tienen dificultades para percatarse rápidamente de la coherencia o incoherencia de un material complejo y describirlo verbalmente. Las dificultades específicas para la comprensión rápida, simultánea y coherente de imágenes o escenas complejas (por tanto una dificultad en coherencia central) forman parte por tanto del perfil neuropsicológico del TAP (Crespo-Eguílaz y Narbona, 2009; Crespo-Eguílaz y cols., 2012).

Es necesario contar con pruebas que evalúen esta dimensión así como tener definidos una serie de métodos y estrategias de intervención que todavía son difusos. (Gambra, Magallón y

Crespo-Eguílaz, 2017). Como no se dispone apenas de pruebas psicopedagógicas para su evaluación, nuestro equipo diseñamos la Prueba de Coherencia Central-PCC, que actualmente está en fase experimental (Gambra, Crespo-Eguílaz y Magallón, 2019). En un primer lugar se realizó un estudio piloto con una muestra de escolares sanos de 6 a 9 años (Gambra, Crespo-Eguílaz y Magallón, 2018), que concluyó que la batería era válida y fiable, y posteriormente se amplió la muestra hasta los 11 años y se reafirmó la hipótesis (Gambra, Magallón y Crespo-Eguílaz, 2019).

### **Método**

La muestra está formada por 195 controles (76 varones y 119 niñas) de un centro educativo ordinario y un grupo clínico formado por 15 pacientes con TAP y déficit de atención (13 niños y 2 niñas) y 15 con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH; 10 niños y 5 niñas); todos ellos con inteligencia normal y de edades comprendidas entre 6 y 11 años.

Se les aplica la prueba de coherencia central-PCC diseñada. Para la inclusión de cada participante en su grupo diagnóstico se han seguido los criterios del DSM-5 de: trastorno por déficit de atención con hiperactividad (grupo TDAH); trastorno del desarrollo de la coordinación más trastorno del desarrollo neuroconductual no especificado (grupo TAP). La codificación de los anteriores trastornos en las clasificaciones internacionales es la siguiente: grupo TDAH (DSM-5: 314; Clasificación Internacional de Enfermedades, décima revisión, CIE-10: F90), grupo TAP (DSM-5: 315.4 y 315.9; CIE-10: F80 y F82). Todos los sujetos poseen una capacidad intelectual normal, evaluado con la escala de inteligencia de Wechsler para niños-IV y/o el test de vocabulario en imágenes Peabody-III y el Test de matrices progresivas Raven.

Se realizan los siguientes análisis estadísticos con el programa SPSS v. 15.0: análisis factorial, con los métodos ‘componentes principales’, y ‘rotación Varimax-Kaiser’, para agrupar los 82 ítems del cuestionario; estudio de fiabilidad de las nuevas escalas; y análisis discriminante, para comprobar si clasifica bien a los sujetos con coherencia central débil. Se compara el rendimiento entre el grupo control y los demás grupos, y entre los grupos clínicos entre sí (ANOVA).

## Resultados y discusión

Previo análisis factorial de los 82 ítems del cuestionario, con la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO: 0,83) y la medida de adecuación de la muestra para cada variable (MSCA: 0,71) mayores que 0,5; lo cual indica una buena adecuación de los datos a un modelo de análisis factorial. Se obtienen cuatro factores en la PCC que explican el 63% de la varianza total: Absurdo verbal, Partes-todo, Absurdo visual y Verbal contextual. Las correlaciones entre los cuatro factores en el grupo control son significativas.

Obtenemos los estadísticos descriptivos de cada uno de ellos, de 6 a 11 años, y los utilizamos como grupo de referencia. En los grupos clínicos se tipifican las puntuaciones y se obtienen los perfiles de rendimiento en cada factor.

El grupo TAP rinde significativamente por debajo del grupo control en todos ellos ( $p < .05$ ), mientras el grupo TDAH rinde dentro de la normalidad.

Se realiza ANOVA para ver las diferencias entre ambos grupos clínicos siendo significativas en todos los factores excepto en Absurdo visual. Hay que tener en cuenta que ambos grupos manifiestan déficit de atención, pero las dificultades señaladas sólo caracterizan al TAP.

Por último, se realiza un análisis discriminante en los grupos control y TAP según el rendimiento obtenido en la PCC y se concluye que la prueba clasifica correctamente al 76,5% de estos participantes.

## Conclusión

A modo de conclusión, los alumnos afectos de TAP tienen dificultades en coherencia central y éstas no son explicadas por el déficit de atención. Por tanto, se reafirma la hipótesis que la coherencia central débil es una de las características del perfil neuropsicológico de los escolares con trastorno de aprendizaje procedimental.

## Referencias

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5)*. American Psychiatric Pub.

## Dificultades en coherencia central en el TAP-no verbal

- Crespo-Eguílaz, N. y Narbona, J. (2009). Trastorno de aprendizaje procedimental: características neuropsicológicas. *Revista de Neurología*, 49 (8), 409-416.
- Crespo-Eguílaz, N., y Narbona, J. (2011). Dificultades en la percatación rápida de incongruencias en el trastorno de aprendizaje procedimental: posible disfunción de la coherencia central.
- Crespo-Eguílaz, N., Narbona, J., y Magallón, S. (2012). Disfunción de la coherencia central en niños con trastorno de aprendizaje procedimental. *Revista de Neurología*, 55 (9), 513-519.
- Crespo-Eguílaz, N., Magallón, S., Narbona, J. (2014). Procedural skills and neurobehavioral freedom. *Frontiers in Human Neuroscience*. doi: 10.3389/fnhum.2014.00449.
- Frith, U. (1989). *Autism: explaining the enigma*. Oxford: Basil Blackwell.
- Frith, U. (2003). *Autism: explaining the enigma*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Gambra, L., Crespo-Eguílaz, N., y Magallón, S. (2017). Uso pragmático del lenguaje y la función cognitiva de coherencia central. *Revista De Estudios E Investigación En Psicología Y Educación*, 10-12.
- Gillberg, C. (2003). Deficits in attention, motor control, and perception: a brief review. *Arch Dis Child*, 88, 904-10.
- Gillberg, C. (2009). Developmental and neuropsychiatric disorders of childhood. En Aicardi, J., Bax, M. y Gillberg, C. (Eds), *Diseases of the nervous system in childhood* (3 ed.) (pp.889-901). London: Mac KeithPress.
- López, B. y Leekam, S. (2007). Teoría de la coherencia central: una revisión de los supuestos teóricos. *Infancia y Aprendizaje*, 30, 439-457.
- OMS. (1992). *CIE 10: trastornos mentales y del comportamiento*. Meditor.
- Noens, I. L., y Van Berckelaer-Onnes, I. A. (2008). The central coherence account of autism revisited: Evidence from the ComFor study. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2(2), 209-222.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Formação em altas habilidades/superdotação e sua influência sobre a autoeficácia  
de professores

Training in high abilities or giftedness and its influence on teacher self-efficacy

Bárbara Amaral Martins (<https://orcid.org/0000-0003-4278-1661>)\*, Miguel Claudio Moriel  
Chacon (<https://orcid.org/0000-0002-6473-8958>)\*\*

\*Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Brasil, \*\*Universidade Estadual Paulista  
(UNESP), Brasil

Nota dos autores

Contato: [barbara.martins@ufms.br](mailto:barbara.martins@ufms.br)

## Resumo

Uma escola inclusiva é aquela que se adapta para atender às necessidades de qualquer estudante, inclusive, os que integram o público-alvo da educação especial, os quais devem aprender e participar em contexto de ensino regular. A área da educação especial também abarca as altas habilidades/superdotação (AH/SD) e os alunos com tal particularidade requerem medidas educacionais apropriadas ao desenvolvimento máximo de suas potencialidades. O oferecimento dessas medidas exige planejamento e implementação de estratégias pedagógicas condizentes com as necessidades dos estudantes, o que perpassa pela formação de professores. Além disso, acredita-se que, mais do que possibilitar a aquisição de conhecimentos, a formação docente pode favorecer o fortalecimento das crenças de autoeficácia docente, compreendida como o juízo que o professor faz sobre suas capacidades para o desempenho da função. Sendo assim, temos por objetivo investigar as influências de um curso de formação de professores em altas habilidades/superdotação sobre a autoeficácia docente. Contou-se com a participação de 14 professores graduados em Pedagogia que atuavam nas redes de ensino dos municípios de Corumbá e Ladário, no estado do Mato Grosso do Sul, Brasil. Com enfoque quase-experimental, optou-se pelo método teste-reteste. Este estudo encontra-se em andamento e os resultados preliminares apontam para os benefícios da formação em relação à autoeficácia docente no trabalho com estudantes que apresentam AH/SD.

*Palavras-chave:* Formação de professores, Autoeficácia docente, Superdotação, Educação Especial.

## Abstract

An inclusive school is one that is adapted to meet the needs of any student, including those in the special education target audience, who must learn and participate in a regular educational environment. The area of special education also encompasses high abilities or giftedness and students with such particularity require appropriate educational measures to maximize their potential. The provision of these measures requires planning and implementation of pedagogical strategies that are aligned with the needs of the students, which includes teacher training. In addition, it is believed that, besides to enable the acquisition of knowledge, teacher training can favor the strengthening of teachers' self-efficacy beliefs, understanding as a teacher's judgment about their abilities to play the role. Thus, we intend to investigate the influences of a teacher training course in high abilities or giftedness in the teacher's self-efficacy. It counted on the participation of 14 teachers graduated in Pedagogy that worked in Corumbá and Ladário municipalities educational networks, in the Mato Grosso do Sul state, Brazil. With a quasi-experimental approach, we chose the test-retest method. This study is ongoing and the preliminary results point to the benefits of training in relation to teacher self-efficacy in working with students with high abilities or giftedness.

*Keywords:* Teacher training, Teacher self-efficacy, Giftedness, Special education.

## FORMAÇÃO E AUTOEFICÁCIA DOCENTE

A educação é de extrema relevância para o desenvolvimento humano, pois este não é simplesmente determinado por aspectos orgânicos, uma vez que, ao lado do percurso biológico, orienta-se também por um percurso que é cultural. Segundo Vygotsky (1981), o aparecimento das funções psicológicas superiores (ex: formação de conceitos, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato etc.) deve-se à imersão sociocultural. Assim, os indivíduos iniciam seu desenvolvimento no campo intersubjetivo para posteriormente atingir o campo intrasubjetivo, isto é, o desenvolvimento deriva da internalização das relações sociais. Posto isso, a segregação de estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE) não se justifica, visto que, embora apresentem desenvolvimento atípico, este é norteado pelas mesmas leis que regem o desenvolvimento típico (Vygotsky, 1993). Dessa maneira, Kassar (2013) salienta a importância dos estímulos promovidos pelo meio sociocultural, onde a escola ocupa papel de destaque.

Dada a sua importância tanto em âmbito individual quanto social, a educação é um direito de todos, inclusive dos estudantes público-alvo da educação especial, compreendidos como os que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 2013). Contudo, a escola não é uma instituição apartada da sociedade, pelo contrário, a integração existente entre ambas faz com que exerçam impactos mútuos, bem como recebam as influências das mesmas forças políticas. Nesse sentido, os interesses econômicos que regem a sociedade capitalista instalam na escola, princípios que são condizentes com a lógica de mercado, como a competitividade e a meritocracia, os quais justificam a exclusão social (Carvalho, 2014).

A inclusão escolar é uma das medidas necessárias para romper com a exclusão, mas destaca-se que não é destinada exclusivamente ao público-alvo da educação especial, porém, é este o público desta investigação, mais precisamente, os alunos com altas habilidades/superdotação, compreendidos como os que “[...] demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, 2008, p. 21).

A inclusão é um processo voltado para a promoção de uma sociedade com organização distinta da atualmente apresentada, para que possa garantir o pleno desenvolvimento e o exercício da cidadania de todos, sem que as características físicas, cognitivas, comportamentais, culturais

ou psicossociais sejam consideradas impeditivas (Fonseca, Capellini, e Lopes Junior, 2010; Magalhães; Cardoso, 2011). Aliás, a inclusão escolar não pode ser confundida com inserção física, pois exige que sejam providenciadas as condições para que todos possam aprender, envolvendo a utilização de recursos de natureza material e humana.

No tocante aos recursos humanos, salienta-se a preponderância da formação docente, pois, na ausência de conhecimentos teórico-práticos sobre a inclusão, e em especial, as altas habilidades/superdotação, o professor tende a orienta-se por suas vivências anteriores, podendo guiar-se, ainda, pelo senso comum ou não realizar intervenções pedagógicas por falta de experiência prévia com esse alunado (Martins e Chacon, 2015).

Assim, destaca-se que a formação não deve ser exclusivamente teórica, pois o professor pode apresentar dificuldade em vincular esses conhecimentos à realidade educacional, vindo a acreditar que teoria e prática não se relacionam (Miranda, Dall'acqua, Heredero, Giroto, e Martins, 2013, p. 41). Para os autores, a atividade docente exige comprometimento com o outro para que o desenvolvimento ocorra, fazendo com que a formação predominantemente teórica não seja suficiente para sustentar sua atuação.

Segundo Vitaliano (2010), é comum que os professores se queixem de despreparo para trabalhar com alunos público-alvo da educação especial, bem como essa necessidade de formação docente é amplamente reconhecida na literatura, porém, sem haver indicações claras para sua concretização. Para Caramori (2016), a formação continuada é indispensável e deve orientar-se pela resolução dos problemas educacionais, com foco na cooperação. De acordo com Vieira e Ramos (2012), a formação continuada possibilita que o professor pesquise, reflita e reorganize sua prática para que possa encontrar maneiras de ensinar a todos os alunos. Ademais, os benefícios da formação para a inclusão escolar se estendem para o fortalecimento das crenças de autoeficácia docente (Azzi, Polydoro, e Bzuneck, 2006), que correspondem ao julgamento que o professor faz sobre suas capacidades para ensinar e envolver os alunos, mesmo os que apresentam alguma dificuldade (Tschannen-Moran e Hoy, 2001).

O nível de autoeficácia é proporcional à quantidade de dedicação e persistência empregada em determinada tarefa, pois existe a tendência de que as pessoas evitem as atividades para as quais não acreditam possuir as habilidades exigidas, de modo a preferir direcionar seus esforços àquelas em que visualizam possibilidades de êxito (Bandura, 1997; Navarro, 2007). Segundo Bandura (1997), as principais fontes de autoeficácia são: experiências de domínio,



## FORMAÇÃO E AUTOEFICÁCIA DOCENTE

experiências vicárias, persuasão verbal ou social e, estados fisiológicos e afetivos. Neste estudo, enfatizamos as potencialidades das experiências vicárias. Estamos constantemente observando modelos de formas de agir, habilidades e motivação, os quais nos são apresentados pelas pessoas de nosso convívio, seja por escolha ou obrigação, bem como pelas tecnologias da informação e comunicação (modelação simbólica). Esses modelos exercem influência sobre o nosso comportamento, hábitos e habilidades, entre outros (Bandura, 1997).

O objetivo desta pesquisa é verificar se um curso de formação docente baseado em experiências vicárias produz efeitos na autoeficácia de professores para a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação.

### **Método**

Com o intuito de investigarmos a relação entre autoeficácia e formação docente, convidamos professores das redes públicas de ensino dos municípios de Corumbá e Ladário, no Mato Grosso do Sul, Brasil, para participar de um curso sobre a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação. O grupo foi composto por 14 participantes, majoritariamente mulheres (92,86%), havendo somente um homem entre os integrantes. Todos eram graduados em Pedagogia e atuavam no Ensino Fundamental I.

O curso ocorreu entre os meses de novembro e dezembro de 2016 e teve duração de 10 encontros, os quais se realizaram nas dependências da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus do Pantanal, na cidade de Corumbá-MS. Os encontros ocorriam de duas a três vezes por semana, no período noturno e apresentavam como diferencial o uso de vídeos com imagens de situações reais de inclusão bem-sucedida em sala de aula, envolvendo estudantes com altas habilidades/superdotação, em razão da importância das experiências vicárias na construção e fortalecimento das crenças de autoeficácia (Bandura, 1997).

As filmagens tinham duração média de 15 minutos e eram analisadas coletivamente a partir do “Protocolo de Observação de Situações Educacionais Inclusivas” (Martins, 2018). Os conteúdos do curso abrangiam a legislação, o uso de estratégias educacionais inclusivas (conteúdos, metodologias e avaliação), o desenvolvimento de habilidades sociais e o trabalho colaborativo com familiares e outros profissionais, sempre partindo de um estudo de caso.

Os efeitos da formação sobre a autoeficácia dos professores foram mensurados a partir da *Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas* (EEDPI). Este instrumento, originalmente denominado *Teacher Efficacy for Inclusive Practices* (TEIP) Scale (Sharma, Loreman, e Forlin,

2012), foi previamente traduzido e adaptado para a realidade brasileira, originando outras duas versões: Deficiência intelectual e altas habilidades/superdotação (Martins, 2018). A escala do tipo *Likert* apresenta seis alternativas para cada item: *discordo totalmente, discordo, discordo parcialmente, concordo parcialmente, concordo e concordo totalmente*. Neste estudo, usamos a versão adaptada para altas habilidades/superdotação.

O grupo de participantes preencheu a versão da EEDPI para altas habilidades/superdotação em três situações: na matrícula, no primeiro dia de curso (dois meses após a matrícula) e em seu encerramento, sendo atribuída uma pontuação individual a cada participante nos diferentes momentos. Contudo, aqui só serão considerados os resultados dos preenchimentos ocorridos na abertura e encerramento da formação (Pré-teste e Pós-teste). Juntamente com a análise estatística descritiva, realizou-se a análise da significância das diferenças intragrupo com a utilização da Prova de Wilcoxon, nas duas etapas da pesquisa.

### **Resultados e Discussão**

A educação é um direito de todo e qualquer cidadão, mas a efetivação desse direito para os pertencentes do público-alvo da educação especial não tem se constituído como uma tarefa simples. Entre os entraves para a realização da educação verdadeiramente inclusiva, estão as queixas apresentadas pelos professores no que se refere à falta de conhecimentos e habilidades para o ensino desse alunado.

Conforme Vitaliano (2010, p.13), o oferecimento de uma única disciplina sobre educação especial/inclusiva nos cursos de formação de professores, mesmo que muito bem estruturada, não basta para que os futuros docentes estejam adequadamente formados para incluir a todos os alunos. Nesse sentido, destacam-se as contribuições da formação continuada, que possibilita o estudo e a reflexão crítica e compartilhada da realidade escolar (Carvalho, 2016).

Sob esse prisma, o presente estudo pretendeu investigar os efeitos de um curso de formação continuada sobre altas habilidades/superdotação na autoeficácia de professores, tendo como diferencial o uso de experiências vicárias por meio de vídeos.

A tabela a seguir apresenta a pontuação total obtida pelos participantes do estudo no início (pré-teste) e ao final (pós-teste) do curso. Observa-se que o total de pontos da escala aplicada poderia variar de 16 a 96.

Tabela 1

*Pontuações do grupo de participantes nos pré e pós-testes*

Etapas	Variação (min–max)	Média	Desvio padrão	Mediana	Dispersão (Q1-Q3)
Pré-teste	44 - 88	68,21	11,36	68,50	62,25 - 75,25
Pós-teste	49 - 93	75,36	13,16	78,00	66,00 - 88,00

*Nota:* Elaboração própria.

Ao realizar o pré-teste, o grupo de participantes apresentou pontuação mínima de 44, e máxima de 88, com média de 68,21, desvio padrão de 11,36 e mediana de 68,50 (quartil 1 de 62,25 e quartil 3 de 75,25). Ao final de 10 encontros, o pós-teste revelou um aumento na pontuação, com mínima de 49 e máxima de 93, média de 75,36, desvio padrão de 13,16 e mediana de 78 (quartil 1 de 66 e quartil 3 de 88).

Utilizamos a Prova de Wilcoxon para avaliar a significância da alteração nos resultados entre o pré-teste e o pós-teste, a partir da comparação intragrupo, que corresponde ao cotejo do grupo consigo mesmo nas diferentes etapas da pesquisa. A comparação revelou  $p = 0,04$ , que nos permite rejeitar a hipótese nula assumindo que as diferenças intragrupo são estatisticamente significantes. Diante dos resultados, notam-se os benefícios e potencialidades da formação docente baseada em experiências vicárias para o fortalecimento da autoeficácia docente em relação ao trabalho com a inclusão do estudante com altas habilidades/superdotação. Bandura e Menlove (1968) empregaram experiências vicárias em vídeo ao tratamento de fobia a cães apresentada por crianças e comprovaram a efetividade da técnica, também chamada de modelação simbólica. Esse estudo demonstrou que a eficácia da exibição de múltiplos modelos é maior que a de um único modelo.

A autoeficácia docente exerce influências sobre a maneira de se conduzir o processo de ensino e aprendizagem, assim como o estabelecimento das relações entre professor e aluno, que são impactantes na motivação e no rendimento dos estudantes. Além disso, as crenças de autoeficácia estão relacionadas “[...] com as estratégias de ensino, as decisões instrutivas e a motivação do professorado” (Navarro, 2007, p. 138). Dada à magnitude das influências exercidas, a autoeficácia docente não pode ser negligenciada pelas instituições formadoras,

sobretudo, no que tange à inclusão escolar. Nessa perspectiva, várias pesquisas têm sido realizadas no sentido de associar formação e aumento da autoeficácia docente para a inclusão.

Boomgard (2013) conduziu uma investigação a partir do oferecimento de um curso *online* sobre autismo, promovido por uma universidade pública da Califórnia, envolvendo discussões e tarefas de autorreflexão, com vistas a propiciar alterações na autoeficácia e *burnout* de professores de educação especial e regular. O curso se desenvolveu ao longo de 16 semanas e a cada três semanas ocorria um fórum de discussões e registro de autorreflexões sobre os conteúdos do curso. Após a realização de cinco fóruns, foi constatado um aumento significativo na autoeficácia dos participantes acerca do trabalho com alunos autistas a partir dos instrumentos preenchidos antes e após a formação.

Em Hong Kong, Chao, Chow, Forlin e Ho (2017) analisaram as alterações na autoeficácia dos professores que realizaram um curso de formação continuada com duração de uma semana, a respeito do ensino de alunos com necessidades educacionais especiais. Verificou-se, com base no método teste-reteste, que houve um aumento significativo na autoeficácia dos participantes. Porém, a testagem inicial indicou as médias: 6,03; 6,25 e 6,12, nas três subescalas do instrumento utilizado, passando respectivamente para: 6,35; 6,50 e 6,42. Considerando-se que a pontuação poderia variar entre 1 e 9, a autoeficácia dos participantes permaneceu sendo moderadamente positiva.

É possível que esses resultados não tenham se mostrado mais satisfatórios em razão da ausência de maior relacionamento com a realidade prática, pois, conforme Peebles e Mendaglio (2014), mesmo que a formação teórica possa favorecer a percepção de autoeficácia, ao se relacionar com vivências práticas, os resultados tendem a ser ainda mais positivos. Ao verificarem as influências de um curso sobre inclusão na formação inicial de professores matriculados em uma universidade do Canadá, os autores encontraram que a relação com a prática potencializa os efeitos da formação. O curso tinha duração de 10 semanas destinadas a estudos teóricos, seguidas de outras três, para o desenvolvimento de atividades de campo em escolas da comunidade. Tanto no início do curso quanto ao final na formação teórica e após a experiência de campo, foi realizada a aplicação de um instrumento para medir a autoeficácia dos estudantes. A pontuação da escala completa poderia variar de 18 a 108 e as médias obtidas nos diferentes momentos foram respectivamente: 76,45; 80,65 e 83,98. Assim, verificou-se que o curso resultou em ganhos significativos para a autoeficácia dos participantes tanto a partir dos

estudos teóricos quanto com base na experiência prática. Esses dados nos revelam que a formação docente, ao relacionar-se com a prática, intensifica os benefícios para a construção de crenças de autoeficácia.

Similarmente, Burton e Pace (2009) conceberam um modelo de formação inicial de professores voltado para o ensino de matemática a alunos com deficiência nos Estados Unidos. O objetivo da formação era favorecer a autoeficácia e as atitudes dos futuros docentes para a inclusão e o curso foi oferecido e analisado durante três anos. Em sua primeira edição, contou com 13 participantes, tendo oito, na segunda, e cinco, na terceira. Nos dois primeiros anos, o curso dividia-se em dois módulos teóricos e os resultados das análises estatísticas revelavam mudanças inexistentes ou mínimas na autoeficácia e atitudes para inclusão apresentadas pelos cursistas. Por essa razão, os pesquisadores incluíram um módulo de caráter prático à terceira edição. Tratava-se de um módulo destinado ao estudo mais profundo de estratégia de ensino, contando ainda, com a exibição de um vídeo sobre a inclusão escolar de uma menina com deficiência intelectual e o desenvolvimento de tutoria em matemática junto a estudante com deficiência por um período de 20 horas. Essa experiência prática era registrada em um diário de campo, o qual foi qualitativamente analisado e apontou para o aumento da autoeficácia e da confiança dos futuros professores, bem como para a mudança de atitudes em relação ao ensino de matemática a alunos com deficiência.

Dessa maneira, salienta-se a importância de relacionar teoria e prática na formação de professores em educação especial/inclusiva. Para isso, o uso de vídeos com experiências vicárias, a serem discutidas e analisadas coletivamente, mostra-se uma alternativa promissora para o fortalecimento das crenças de autoeficácia docente diante da inclusão do estudante com altas habilidades/superdotação.

### **Considerações finais**

Este estudo teve por objetivo investigar os efeitos de um curso de formação continuada sobre altas habilidades/superdotação na autoeficácia docente. Trata-se de um recorte de uma pesquisa mais abrangente, ainda em andamento. Durante o referido curso, procurou-se associar teoria e prática a partir da integração de estudos de casos e análise de vídeos com experiências vicárias ao estudo das leis, estratégias pedagógicas inclusivas, habilidades sociais e colaboração entre professores, familiares e outros profissionais. Os resultados apontaram que a formação

docente sobre a inclusão de estudantes com altas habilidades/superdotação baseada em experiências vicárias contribui para o fortalecimento das crenças de autoeficácia dos professores.

Esta pesquisa apresenta como limitações, o baixo número de participantes e a ausência de grupo controle.

### Referências

- Azzi, R. G., Polydoro, S. A. J., & Bzuneck, J. A. (2006). Considerações sobre a auto-eficácia docente. En R. G. Azzi & S. A. J. Polydoro (Eds.). *Auto-eficácia em diferentes contextos* (pp. 149-159). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. & Menlove, F. L. (1968). Factors determining vicarious extinction of avoidance behavior through symbolic modeling. *Journal of Personality and Social Psychology*, 8(2), 99-108.
- Boomgard, M. C. (2013). Changes in perceived teacher self-efficacy and burnout as a result of facilitated discussion and self-reflection in an online course designed to prepare teachers to work with students with autism. Tese de Doutorado, Universidade de São Francisco, Estados Unidos.
- Burton, D., & Pace, D. (2009). Preparing Pre-Service Teachers to Teach Mathematics in Inclusive Classrooms: A Three-Year Case Study. *School Science and Mathematics*, 109(2), 108-115.
- Caramori, P. M. (2016). Formação docente e inclusão escolar: desafios e nós a serem superados. En R. U. C. Carneiro, M. J. C. Dall'Acqua, & P. M. Caramori (Eds.), *Educação especial e inclusiva: mudanças para a escola e sociedade* (pp. 33-64). Jundiaí, SP: Paco Editorial.
- Carvalho, R. E. (2014). *Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. 6. ed. Porto Alegre: Mediação.
- Carvalho, R. E. (2016). *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*. 11. ed. Porto Alegre: Mediação.
- Chao, C. N. G., Chow, W. S. E., Forlin, C., & Ho, F. C. (2017). Improving teachers' self-efficacy in applying teaching and learning strategies and classroom management to students with special education needs in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 66, 360-369.

## FORMAÇÃO E AUTOEFICÁCIA DOCENTE

- Fonseca, K. A., Capellini, V. L. M. F., & Lopes Junior, J. (2010). Flexibilização e adaptação curricular no processo de inclusão escolar. En T. G. M. Valle & A. C. B. Maia (Orgs.). *Aprendizagem e comportamento humano* (pp. 17-33). São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Kassar, M. C. M. (2013). Neurologia e implicações pedagógicas. En S. M. F. Meletti & M. C. M. Kassar (Eds.). *Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades* (p. 77-107). Campinas, SP: Mercado das Letras.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (1996). Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)
- Magalhães, R. C. B. P., & Cardoso, A. P. L. B. (2011). Educação especial e educação inclusiva: conceitos e políticas educacionais. En R. C. B. P. Magalhães (Org.). *Educação inclusiva e escolarização: política e formação docente* (pp. 13-33). Brasília: Liber Livro.
- Martins, B. A. (2018). *Formação e autoeficácia docente para práticas inclusivas: explorando experiências vicárias*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, Brasil.
- Martins, B. A. & Chacon, M. C. M. (2015). Precocidade e altas habilidades/superdotação: formação e suporte a educadores. En J. P. Oliveira, S. Antoszczyszen, S. P. Mata, & K. R. Soriano. *Educação Especial: suportes para o desenvolvimento infantil e os processos educativos* (pp. 6-18). Editora Apprehendere.
- Miranda, M. J. C., Dall’Acqua, M. J. C., Heredero, E. S., Giroto, C. R. M., & Martins, S. E. S. O. (2013). *Inclusão, educação infantil e formação de professores*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Navarro, L. P. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario: Eficacia percibida e práctica docente*. Madrid: Narcea, S. A. de ediciones.
- Peebles, J. L. & Mendaglio, S. (2014). The impact of direct experience on preservice teachers’ self-efficacy for teaching in inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1321-1336.
- Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* (2008). Brasília, DF: MEC. Recuperado de [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192)

- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Vieira, A. B. & Ramos, I. O. (2012). Formação continuada de professores no contexto da inclusão escolar: diálogo com os desafios e as possibilidades da escola. En M. L. Almeida & I. O. Ramos (Eds.). *Diálogos sobre práticas pedagógicas inclusivas* (pp. 55-70). Curitiba: Appris.
- Vitaliano, C. R. (2010). *Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*. Londrina: EDUEL.
- Vygotsky, L. S. (1981). The genesis of higher mental functions. En J. V. Wertsch (Ed.). *The concept of activity in soviet psychology* (pp.144-189). New York: Sharpe.
- Vygotsky, L. S. (1993). *Obras Escogidas*, Tomo II. Madrid: Visor.





# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Musicoterapia e competências de comunicação na Síndrome de Dravet:  
uma investigação-ação

Music therapy and communication skills in Dravet's syndrome: an action research

Ana Pinto (0000-0002-5028-4481)\*, Emília Martins (0000-0002-3438-452X)\*\*, Francisco  
Mendes (0000-0001-8504-8675I)\*\*, Rosina Fernandes (0000-0002-6630-9831)\*\*

\*Técnica Superior de Educação Social, \*\*ESEV e CI&DEI - IPV

Rosina Fernandes: [rosina@esev.ipv.pt](mailto:rosina@esev.ipv.pt)

## Resumo

A musicoterapia tem evidenciado efeito coadjuvante de terapêuticas farmacológicas, sobretudo em situações que afetam processos cerebrais com implicações a nível cognitivo, funcional, comunicacional, relacional e emocional, de natureza refratária e, frequentemente, inacessíveis através de outros estímulos. É neste contexto que a musicoterapia tem vindo a ser utilizada na Síndrome de Dravet (SD). Procurou-se perceber o impacto da Musicoterapia no âmbito dos comportamentos associados a problemas de conduta, hiperatividade, sintomas emocionais, relação com os pares, comunicação e sentimentos de prazer e bem-estar, numa jovem de 22 anos, com SD. Recorreu-se a um estudo quantitativo de sujeito único, não experimental, através de uma investigação-ação, em que participaram mãe, pai, musicoterapeuta e ajudante de ação direta. Os dados recolheram-se através da versão portuguesa do *Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ) e da Escala de Avaliação de LMA Adaptada - *Freedom to move*. Realizaram-se avaliações de pré e pós teste e intermédias. Na análise de dados assumiu-se o nível de confiança de 95%. Para além das análises descritivas (médias e desvio padrão), recorreu-se ao teste de Friedman e ao Wilcoxon. Registou-se melhoria nas dimensões de sentimento de prazer e bem-estar ( $X^2_F(9)=60.19$ ,  $p\leq.05$ ) e conexão e comunicação com os outros ( $X^2_F(9)=74.964$ ,  $p\leq.05$ ), com maior evolução a partir da 3<sup>a</sup> sessão, estabilizando à 6<sup>a</sup>. No SDQ não se registaram alterações estatísticas, com tendência para algumas evoluções positivas ligeiras. Segundo os participantes, a Musicoterapia cumpre papel importante facilitador na promoção de capacidades, especialmente ao nível da comunicação.

*Palavras-chave:* musicoterapia, síndrome de Dravet, competências de comunicação, bem-estar

## Abstract

Music therapy has shown a support effect of pharmacological therapies, especially in situations that affect brain processes with cognitive, functional, communicational, relational and emotional consequences, of a refractory nature and often inaccessible through other stimuli. Consequently, the music therapy has been used in Dravet Syndrome (DS). We sought to understand the impact of Music Therapy in behaviours associated with conduct problems, hyperactivity, emotional symptoms, relationship with peers, communication competencies and feelings of pleasure and well-being in a 22-year-old young female with DS. This is a non-experimental, quantitative and single subject study, through an action-research method, in which the mother, father, music therapist and caregiver participated. Data were collected through the Portuguese version of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) and the Adapted LMA Rating Scale - Freedom to move. Pre and post-test as well as intermediate test were carried out. In the data analysis, the 95% confidence level was assumed. In addition to the descriptive analyses (means and standard deviation), the Friedman and the Wilcoxon tests were used. There was improvement in the dimensions of feeling of pleasure and well-being ( $X^2_F(9) = 60.19$ ,  $p\leq.05$ ) and connection and communication with others ( $X^2_F(9) = 74.964$ ,  $p\leq.05$ ), with greater evolution from the 3rd session, stabilizing in the 6th. In the SDQ, there were no statistical differences, with a trend towards some slight positive evolutions. According to the participants, Music Therapy plays an important facilitating role in the promotion of abilities, especially at the level of communication.

*Keywords:* music therapy, Dravet syndrome, communication competencies, wellbeing

A Síndrome de Dravet (SD) é considerada uma encefalopatia desenvolvimental e epilética catastrófica e refratária (resistente ao tratamento medicamentoso), com episódios frequentes de crises prolongadas, muitas vezes associadas a mudanças de temperatura ou fotossensibilidade (Knupp & Wirrell, 2018), com consequências severas a nível cognitivo, comportamental e motor, características autistas e risco elevado de morte prematura (Richards et al., 2018). Foi descrita pela primeira vez em 1978, enquanto epilepsia mioclónica da infância (Dravet, 1978), havendo referências variáveis à sua incidência: 1:15700 em população americana (Wu et al., 2015), 1:22000 na Dinamarca (Bayat Hjalgrim, & Moller, 2015), ou 1:49000 no Reino Unido (Brunklaus, Ellis, Reavey, Forbes, & Zuberi, 2012). Em Portugal, estimam-se cerca de 500 casos, ainda que 100 corretamente diagnosticados (Dravet Portugal, 2019), deste quadro altamente comprometedor da qualidade de vida (Lagae, Brambilla, Mingorance, Gibson, & Battersby, 2018).

O diagnóstico pode ocorrer nos primeiros dois anos de vida, com apresentação inicial de uma ou mais crises epiléticas prolongadas, associadas a um qualquer estado febril ou vacinação (Knupp & Wirrell, 2018). O tratamento medicamentoso comum na epilepsia não se evidencia muito eficaz na SD, podendo mesmo exacerbá-la, tornando o diagnóstico e a terapia de precisão indispensáveis (Lopez-Santiago & Isom, 2019). Neste contexto, abre-se um espaço enorme para a investigação no domínio terapêutico, incluindo terapias complementares.

O recurso a experiências musicais com objetivos terapêuticos para manutenção, desenvolvimento ou recuperação de determinadas funções (musicoterapia) tem sido alvo de progressivo interesse da literatura científica. A musicoterapia tem evidenciado um efeito coadjuvante de terapêuticas farmacológicas, sobretudo em situações que afetam processos cerebrais com implicações cognitivas, funcionais, comunicacionais, relacionais e emocionais, de natureza refratária e, frequentemente, inacessíveis através de outros estímulos. Acresce que os processos cerebrais ativados sob a influência da música podem ser generalizados a outras funções não musicais (Galinska, 2015). A música facilita a comunicação não-verbal (expressão facial, gestos e linguagem corporal), melhorando a possibilidade de interagir e facilitando a expressão emocional e a integração social (Areias, 2016, Galinska, 2015; Salimpoor, Benovoy, Larcher, Dagher, & Zatorre, 2011). A musicoterapia procura melhorar o bem-estar e a qualidade de vida, através da prevenção, educação, tratamento ou reabilitação, numa variedade de problemáticas: perturbações da linguagem e comunicação, dificuldades de aprendizagem específicas, hiperatividade, perturbações de atenção e concentração, perturbações do desenvolvimento ou

défices sensoriais, em crianças, adultos e idosos (Corona, Perrotta, Flammia, & Cozzarelli, 2012). É neste contexto que a musicoterapia tem vindo a ser utilizada na SD, havendo, porém, muito caminho a percorrer no campo das evidências científicas, também por se tratar de um quadro raro. Há estudos que revelam um efeito positivo da música em situações refratárias de epilepsia, com diminuição da duração e frequência das crises (Narodova, Shnayder, Narodova, Dmitrenko, & Artyukhov, 2018). Destacam-se, entre eles, os efeitos positivos da Sonata para dois Pianos K448, de Mozart, quer em trabalhos isolados (Hernando-Requejo, 2018; Lin, Lee, Wei, Mok, & Yang, 2014), quer em revisões sistemáticas (Dastgheib et al., 2014). O piano parece desempenhar um papel fundamental, pois Lin et al. (2010) não concluíram pelo mesmo efeito redutor das descargas da epilepsia na versão de instrumento de cordas da K448. Neste estudo, procurou-se perceber o impacto da Musicoterapia no âmbito dos comportamentos associados a problemas de conduta, hiperatividade, sintomas emocionais, problemas na relação com os pares, comunicação e sentimentos de prazer e bem-estar, numa jovem de 22 anos, com SD, a frequentar um Centro de Acolhimento Ocupacional (CAO) e sessões de Musicoterapia.

### **Método**

Realizou-se um estudo quantitativo de sujeito único, de carácter não experimental, através de uma investigação-ação.

### **Participantes**

O caso centra-se numa jovem de 22 anos, com SD, com dificuldades na comunicação verbal e não-verbal, na interação social e imaginação, com estereotípias e comportamentos restritos e repetitivos. A jovem frequentou a educação pré-escolar e iniciou o 1º ciclo aos 8 anos de idade, com o apoio de uma professora de Educação Especial e, aos 11 anos, com frequência simultânea da Escola de Ensino Especial do Centro de Acolhimento Ocupacional (CAO) e da Associação de Paralisia Cerebral (APC), onde fazia hidroterapia. Foi admitida definitivamente no CAO em 2013, aos 18 anos, incluindo-se a musicoterapia nas atividades frequentadas, ao que mostra bastante agrado e recetividade. Tem um atendimento individualizado, ainda que tivesse iniciado em grupo.

A nível social, gosta de interagir com outras pessoas, evidenciando as suas preferências, mas apresenta comportamentos desadequados persistentes: birras em várias situações (especialmente às refeições), recusa em comer e sentar (contrariando o que lhe é proposto ou pretendido), levanta-se e muda de sítio com frequência. Ocupa os tempos livres a folhear revistas, ver televisão, brincar com animais e a realizar algum exercício físico (nomeadamente passeadeira),

mas sem grande persistência (desiste pouco tempo volvido). Apresenta várias limitações na comunicação oral, tanto na expressão como no vocabulário (quase reduzido a palavras dissilábicas: "olá" "mama", "mana", "anda"), mas compreende o que lhe é dito. Demonstra afetos e apresenta manifestações de humor (contentamento e descontentamento), através de sorriso e outras expressões faciais. Reage muito bem à música e aos estímulos sensoriais. Em termos de autonomia funcional, desloca-se sozinha com alguma dificuldade e necessita de ajuda para a higiene pessoal.

Participaram, ainda, no estudo, adultos com papel significativo no quotidiano da jovem, como sejam elementos da família (mãe e pai) e intervenientes nas sessões de musicoterapia (musicoterapeuta e ajudante de ação direta).

### **Instrumentos**

A versão portuguesa do *Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ), de Goodman (1997) - Questionário de Capacidades e Dificuldades, adaptada por Fleitlich, Loureiro, Fonseca e Gaspar (2005), foi utilizada para avaliar comportamentos associados a problemas de conduta, hiperatividade, sintomas emocionais e problemas na relação com os pares, em crianças e adolescentes (2-17 anos). Arriscou-se a sua aplicação aos 22 anos da jovem, tendo em consideração o comprometimento cognitivo presente. Os 25 itens distribuem-se equitativamente por cinco subescalas (Sintomas Emocionais, Problemas de Comportamento, Hiperatividade, Problemas de Relacionamento com os Colegas e Comportamento Pró-Social), com pontuação de 0-10, sendo o total de dificuldades obtido pelo somatório da cotação das primeiras quatro das subescalas, com máximo de 40, permitindo classificar as dificuldades em três categorias: normativas, limítrofes e não normativas. Existem três versões deste questionário (para pais/mães, professores/educadores e crianças/adolescentes), cada uma com as respetivas versões de *follow-up*. Socorremo-nos da versão pais/mães e professores/educadores, cuja consistência interna tem variado, respetivamente, entre .60 e .70 e .65 e .85 (Abreu-Lima et al., 2010).

A Escala de Avaliação de LMA Adaptada - *Freedom to move* (Claro, 2012) é constituída por uma grelha de Observação suportada no modelo desenvolvido por Dunphy e Scott (2003) e permitiu registar os dados da observação de cada sessão. Os quatro blocos da grelha têm como objetivos específicos verificar a existências de alterações em oito domínios, tendo-se optado, apenas, pelos de "Sentimento de prazer e bem-estar" e "Conexão e comunicação com os outros" e respetivos subdomínios, em função dos objetivos do estudo. A cotação dos itens varia de 1 a 5 pontos, sendo que maior pontuação significa maior ajustamento de comportamento.

## Procedimento

Obtidas as autorizações necessárias e cumpridos os restantes procedimentos éticos, a mesma investigadora assistiu a 10 sessões semanais individuais de musicoterapia (de maio a outubro de 2017), de 30 a 40 minutos, como observadora não participante. O SDQ, por administração direta, foi respondido pelos pais da jovem, pela musicoterapeuta e pela ajudante de ação direta, antes das observações e depois da última observação efetuada.

O tratamento dos dados foi realizado com recurso ao *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS – IBM 24), assumindo-se o grau de confiança de 95%, valor de referência na área de ciências sociais e humanas. Efetuaram-se análises descritivas (frequências, médias e desvios padrão), bem como inferenciais não paramétricas, em virtude das características do estudo de sujeito único e do número reduzido de participantes. Recorreu-se ao teste de Friedman, por se tratar de medidas repetidas relativas a várias sessões observadas, para além do Wilcoxon nas comparações pré e pós teste do SDQ.

## Resultados

Os resultados relativos ao domínio “Sentimento de prazer e bem-estar” da LMA *Freedom to move* (Tabela 1) evidenciam uma assiduidade de 100% e valores médios muito próximos nos diferentes itens, registando-se o mais baixo nas vocalizações e o mais elevado na expressão facial.

Tabela 1

Resultados da subescala "Sentimento de prazer e bem-estar" (pontuação atribuída por sessão, em cada item, média e desvio padrão)

Itens	Sessão 1	Sessão 2	Sessão 3	Sessão 4	Sessão 5	Sessão 6	Sessão 7	Sessão 8	Sessão 9	Sessão 10	M	DP
A. Feedback informal	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	3.40	.516
B. Observação direta	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	3.40	.516
C. Expressão facial	3	3	3	4	3	4	4	4	4	4	3.60	.516
C. Postura	2	3	2	3	3	4	4	4	5	5	3.50	1.080
C. Relacionamentos	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	3.40	.516
D. vocalizações	2	3	2	3	3	3	4	4	4	5	3.30	.949
E. Assiduidade	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5.00	.000
F. Nível de envolvimento	2	3	2	4	3	4	4	4	4	5	3.50	.972
G. Nível de entusiasmo	3	3	2	4	3	4	4	4	4	4	3.50	.707

A sessão 7 parece apresentar-se como um ponto charneira, a partir da qual as médias atingem o valor 4, sem regressão e, nalguns casos, subiram para o máximo (postura, vocalizações e nível de envolvimento). É de salientar que aqueles três aspetos foram os que iniciaram com um

## MUSICOTERAPIA E COMUNICAÇÃO NA SÍNDROME DRAVET

valor mais baixo, de 2. A 3ª sessão apresenta-se como um momento de maior instabilidade, acontecendo descidas para nível 2 em 4 dos 9 itens (postura, vocalizações, envolvimento e entusiasmo). A postura, o envolvimento e entusiasmo foram os aspetos mais instáveis na jovem, traduzindo-se, em comportamentos de levantar inicialmente quando queria, ausência de resposta às solicitações da musicoterapeuta e sentar-se de lado como forma de protesto. Nas duas últimas sessões, verificou-se uma significativa alteração nesse comportamento - chegou a ir buscar a sua própria cadeira, a sentar-se direita e a interagir com a musicoterapeuta sem contestação.

No teste de Friedman, verificam-se alterações significativas ( $X^2_F(9) = 60.199, p \leq .05$ ), cujas comparações múltiplas (Tabela 2) mostram a importância da sessão 7, bem como a proximidade da sessão 3 com o momento inicial das observações, ou seja, sessão até à qual se registou instabilidade nos resultados dos comportamentos observados. Refira-se, como registo adicional, a utilização do piano, pela primeira vez, na 4ª sessão, com utilização exclusiva a partir da sessão 6.

Tabela 2  
*Resultados da subescala “Sentimento de prazer e bem-estar” (Teste Friedman)*

Sessões	Estatística de Teste	Sig.	Sig. Ajustado
3 – 7	- 4. 889	.001	.028
3 – 8	- 4. 889	.001	.028
3 – 9	- 5. 167	.000	.013
3 – 10	- 5. 722	.000	.003
1 – 7	- 4. 667	.001	.048
1 – 8	- 4. 667	.001	.048
1 – 9	- 4. 944	.001	.024
1 – 10	-5. 500	.000	.005

Quanto ao domínio “Conexão e comunicação com os outros” (Tabela 3), os valores médios mais baixos referem-se à confiança ao expressar-se, único item com valores de base de nível 2, por contraste com todos os outros de nível 3, seguido do uso do espaço pessoal e do contacto físico apropriado, este último com nível 3 em todas as observações, mudando para nível 4 na última. No extremo oposto, com média mais elevada, situa-se a energia dirigida aos colegas, sendo o único item que atinge nível máximo (5), na 8ª e 10ª sessões.

Todos os itens deste domínio terminam com pontuação elevada ( $\geq 4$ ), subindo pelo menos 1 nível ao longo das 10 sessões; porém, os valores finais deste domínio são mais baixos do que no sentimento de prazer e bem-estar. A 6ª sessão parece constituir-se como fundamental na progressão ao nível da conexão e comunicação com os outros, porquanto se registam subidas irreversíveis até

à 10ª sessão, evolução que já se desenhava na 4ª sessão, mas uma regressão em 8 dos 11 itens na sessão 5 destacou a sessão 6 pela positiva.

Tabela 3

Resultados da subescala "Conexão e comunicação com os outros" (pontuação atribuída por sessão, em cada item, média e desvio padrão)

Itens	Sessão 1	Sessão 2	Sessão 3	Sessão 4	Sessão 5	Sessão 6	Sessão 7	Sessão 8	Sessão 9	Sessão 10	M	DP
A. Energia dirigida aos colegas	3	3	3	4	3	4	4	5	4	5	3.80	.789
B. Contacto visual	3	2	2	4	3	4	4	4	4	4	3.40	.843
C. Uso do espaço pessoal	3	3	3	3	2	3	3	3	4	4	3.10	.568
D. Iniciação do contacto	3	3	3	4	3	4	4	4	4	4	3.60	.516
E. Manutenção do contacto	3	3	3	3	2	4	4	4	4	4	3.40	.699
F. Libertação do contacto	3	3	2	3	3	3	4	4	4	4	3.30	.675
G. Resposta do contacto	3	3	3	4	3	4	4	4	4	4	3.60	.516
H. Contacto físico apropriado	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3.10	.316
A. Interação verbal expressiva	3	3	3	4	2	4	4	4	4	4	3.50	.707
B. Interação verbal apropriada	3	3	2	3	3	4	4	4	4	4	3.40	.699
C. Confiança ao expressar-se	2	3	1	3	1	4	4	4	4	4	3.00	1.247

A evolução significativa positiva é confirmada pelo teste de Friedman ( $X^2_F(9) = 74.964$ ,  $p \leq .05$ ), cujas comparações múltiplas (Tabela 4) confirmam o relevo da sessão 6 como ponto de viragem, ao que não deve ser alheia a involução já referida na 5ª sessão e a opção exclusiva pelo piano.

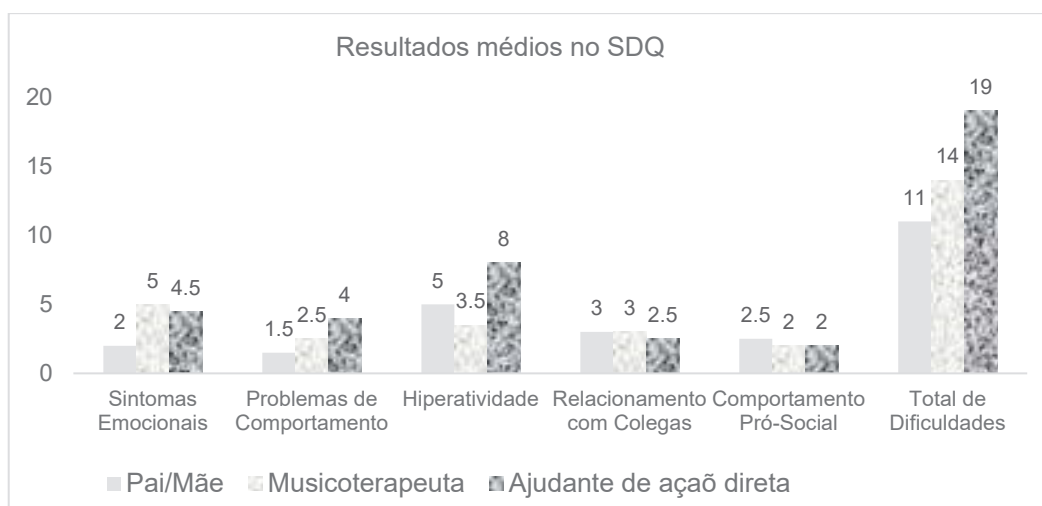
Tabela 4

Resultados da subescala "Sentimento de prazer e bem-estar" (Teste Friedman)

Sessões	Estatística de Teste	Sig.	Sig. ajustado
5 – 6	- 4. 227	.001	.048
5 – 7	- 4. 636	.001	.015
5 – 8	- 4. 909	.000	.006
5 – 9	- 5. 045	.000	.004
5 – 10	- 5. 773	.000	.000
3 – 7	- 4. 545	.000	.019
3 – 8	- 4. 818	.000	.009
3 – 9	- 4. 955	.000	.006
3 - 10	-5. 682	.000	.000

No que respeita às perceções dos pais, musicoterapeuta e auxiliar de ação direta sobre o progresso nas capacidades e dificuldades avaliadas pelo SDQ, refira-se, de um modo geral, a ausência de diferenças estatísticas entre os dois momentos (pré e pós teste). Em termos descritivos (Figura 1), destaca-se a maior perceção de dificuldades no total da escala pela ajudante de ação direta, sendo os pais quem menos valoriza as dificuldades da jovem.





*Figura 1.* Resultados médios no SDQ relativos aos pais, musicoterapeuta e ajudante de ação direta.

Considerando os valores de referência para interpretação dos resultados do SDQ da versão portuguesa para pais e professores, os pais colocam a jovem dentro dos parâmetros normais (0-13), enquanto a musicoterapeuta o faz nos valores limítrofes (14-16) e a ajudante de ação direta ao nível da anormalidade (17-40).

Em termos de valores médios dos adultos respondentes, constata-se que as respostas da ajudante de ação direta remetem para médias consideradas valores anormais, nos problemas de comportamento (4-10), hiperatividade (7-10) e comportamento pró-social (0-4), situando-se os sintomas emocionais entre o limítrofe (4) e o anormal (5-10) e o relacionamento com os colegas entre o normal (0-2) e o limítrofe (3). Os pais apenas classificam o comportamento pró-social como anormal e o relacionamento com os colegas no limítrofe. Na opinião da musicoterapeuta, os sintomas emocionais e o comportamento pró-social estão na anormalidade, enquanto os problemas de comportamento entre o normal e o limítrofe e o relacionamento com os colegas no limítrofe.

### Discussão

Confirmamos uma progressão positiva ao longo das sessões em grande parte das áreas em análise (especialmente na postura, comunicação verbal/vocalizações, nível de envolvimento e energia dirigida de forma apropriada). Destacam-se melhorias significativas do pré para o pós teste, quer nos sentimentos de prazer e bem-estar, quer na conexão e comunicação com os outros, à semelhança do que é descrito na literatura sobre o efeito da musicoterapia neste tipo de competências (Areias, 2016; Corona, Perrotta, Flammia, & Cozzarelli, 2012).

Quanto ao SDQ, apesar das alterações não se revelarem estatisticamente significativas, há registos de evolução favorável no comportamento pró social avaliado pelos pais, nos problemas de comportamento, na perspetiva de pais e musicoterapeuta, bem como nos sintomas emocionais e no relacionamento com os colegas, percecionadas pela ajudante de ação direta. Seria necessário mais tempo de estudo para perceber o efeito da dimensão temporal numa problemática em que as mudanças acontecem lentamente e mesmo as terapias convencionais não produzem os efeitos conseguidos noutras perturbações semelhantes (Lopez-Santiago & Isom, 2019). A literatura tem realçado um impacto positivo da musicoterapia neste tipo de competências na SD e noutras síndromes em que as dificuldades comunicacionais e relacionais são importantes (Areias, 2016; Galinska, 2015; Narodova, Shnayder, Narodova, Dmitrenko, & Artyukhov, 2018). Acresce que, podendo o diagnóstico ocorrer nos primeiros dois anos de vida, fará sentido iniciar a intervenção precocemente, diríamos mesmo, fazê-la coincidir com o diagnóstico. Registamos um início muito tardio no caso em estudo (18 anos). Por último, nem todos os instrumentos e condições contribuem do mesmo modo para o efeito pretendido, surgindo a utilização de instrumento único e, concretamente, do piano, como um elemento fundamental no processo evolutivo (a confirmá-lo, a evolução na sessão 4 – introdução do piano, com regressão na 5 - utilização de mais instrumentos e subida definitiva a partir da sessão 6 – uso exclusivo do piano). Também Lin et al. (2010) haviam revelado resultados positivos com a utilização do piano comparativamente a instrumentos de cordas, no que respeita à Sonata K448 de Mozart. Podemos concluir que, na perspetiva dos participantes que lidam diariamente com a jovem, a Musicoterapia cumpre um papel importante como meio facilitador na promoção de capacidades, especialmente ao nível da comunicação. O efeito da musicoterapia na SD ainda está longe de se tornar uma evidência científica sólida (Maguire, 2012); fica aberta uma porta de exploração que, atendendo à raridade da síndrome, deve apostar no estudo de caso qualitativo e quantitativo de sujeito único, tentando minimizar variáveis confundentes. Ficou evidente a necessidade de explorar aspetos relativos ao início e tempo de intervenção, bem como à tipologia de instrumentos e de música.

### Referências

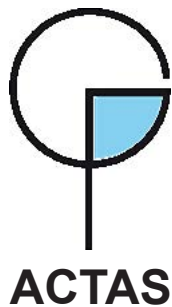
- Abreu-Lima, I., Alarcão, M., Almeida, A., Brandão, T., Cruz, O., Gaspar, M., & Santos, M. (2010). *Avaliação de intervenções de educação parental: Relatório* [Assessment of parental education interventions: Report]. Retrieved from [http://www.cnpcjr.pt/preview\\_documentos.asp?r=3493&m=PDF](http://www.cnpcjr.pt/preview_documentos.asp?r=3493&m=PDF)

## MUSICOTERAPIA E COMUNICAÇÃO NA SÍNDROME DRAVET

- Areias, J. (2016). A música, a saúde e o bem estar. *Nascer e crescer*, 25 (1), 7-10. <http://www.scielo.mec.pt/pdf/nas/v25n1/v25n1a01.pdf>
- Bayat, A., Hjalgrim, H., & Moller, R. S. (2015). The incidence of SCN1A-related Dravet syndrome in Denmark is 1:22,000: a population-based study from 2004 to 2009. *Epilepsia*, 56(4), 36-39. <http://doi.org/10.1111/epi.12927>
- Brunklaus, A., Ellis, R., Reavey, E., Forbes, G. H., & Zuberi, S. M. (2012). Prognostic, clinical and demographic features in SCN1A mutation–positive Dravet syndrome. *Brain.*, 135, 2329-2336. <http://doi:10.1093/brain/aws151>
- Claro, C. P. (2012). *Avaliação de um programa de dança em jovens com necessidades educativas especiais*. (Dissertação de Mestrado Educação Especial). Obtido de Repositório da Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana: <http://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/5149>
- Connolly, M. B. (2016). Dravet Syndrome: Diagnosis and long-term course. *Canadian Journal of Neurological Sciences*, 43, S3-S8. <http://doi.org/10.1017/cjn.2016.243>
- Corona, F., Perrotta, F., Flammia, A., & Cozzarelli, C. (2012). Music therapy a special mediator for the school integration. *Journal of Education*, 2 (1), 36-40.
- Dastgheib, S. S., Layegh, P., Sadeghi, R., Foroughipur, M., Shoeibi, A., & Gorji, A. (2014). The Effects of Mozart's Music on Interictal Activity in Epileptic Patients: Systematic Review and Meta-analysis of the Literature. *Current Neurology and Neuroscience Reports*, 14(1). <http://doi.Artn 42010.1007/S11910-013-0420-X>
- Dunphy, K. & Scott, J. (2003). *Freedom to Move. Movement and dance for people with intellectual disabilities*. Eastgarden NSW: MacLennan & Petty.
- Dravet, C. (1978). Les epilepsies graves de l'enfant. *Vie Med.*, 8, 543-548.
- Fleitlich, B., Loureiro, M., Fonseca, A., & Gaspar, F. (2005). Questionário de capacidades e dificuldades (SDQ-Por) [Strengths and Difficulties Questionnaire, Portuguese Version]. Retrieved from [www.sdqinfo.org](http://www.sdqinfo.org).
- Dravet Portugal. (2019). *Síndrome de Dravet*. <http://dravet.pt/sindrome-dravet/>
- Galinska, E. (2015). Music therapy in neurological rehabilitation settings. *Psychiatria Polska*, 49(4), 835-846. <http://doi:10.12740/Pp/25557>
- Hernando-Requejo, V. (2018). Epilepsy, Mozart and his sonata K. 448: is the 'Mozart effect' therapeutic? *Revista De Neurologia*, 66(9), 308-314. <http://doi: 10.33588/rn.6609.2017460>

- Knupp, K. G., & Wirrell, E. C. (2018). Treatment Strategies for Dravet Syndrome. *CNS Drugs*, 32(4), 335-350. <http://doi: 10.1007/s40263-018-0511-y>
- Lagae, L., Brambilla, I., Mingorance, A., Gibson, E., & Battersby, A. (2018). Quality of life and comorbidities associated with Dravet syndrome severity: a multinational cohort survey. *Dev Med Child Neurol*, 60(1), 63-72. <http://doi: 10.1111/dmcn.13591>
- Lin, L. C., Lee, M. W., Wei, R. C., Mok, H. K., Wu, H. C., Tsai, C. L., & Yang, R. C. (2012). Mozart K.545 Mimics Mozart K448 in Reducing Epileptiform Discharges in Epileptic Children. *Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine*. <http://doi: Artn 60751710.1155/2012/607517>
- Lin L. C., Lee, W. T., Wu, H. C., Tsai, C. L., Wei, R. C., Jong, Y. J. et al. (2010). Mozart K448 and epileptiform discharges: effect of ratio of lower to higher harmonics. *Epilepsy Res.*, 89(3), 238–245.
- Lopez-Santiago, L., & Isom, L. L. (2019). Dravet Syndrome: A Developmental and Epileptic Encephalopathy. *Epilepsy Curr*, 19(1), 51-53. <http://doi: 10.1177/1535759718822038>
- Maguire, M. J. (2012). Music and epilepsy: A critical review. *Epilepsia*, 53(6), 947-961. <http://doi: 10.1111/j.1528-1167.2012.03523.x>
- Narodova, E. A., Shnayder, N. A., Narodova, V. V., Dmitrenko, D. V., & Artyukhov, I. P. (2018). The Role of Non-Drug Treatment Methods in the Management of Epilepsy. *International Journal of Biomedicine*, 8(1), 9-14. [http://doi: 10.21103/Article8\(1\)\\_BR](http://doi: 10.21103/Article8(1)_BR)
- Richards, K. L., Milligan, C. J., Richardson, R. J., Jancovski, N., Grunnet, M., Jacobson, L. H., . . . Petrou, S. (2018). Selective NaV1.1 activation rescues Dravet syndrome mice from seizures and premature death. *Proc Natl Acad Sci*, 115(34), E8077-E8085. <http://doi: 10.1073/pnas.1804764115>
- Salimpoor, V., Benovoy, M., Larcher, K., Dagher, A., & Zatorre, R. (2011). Anatomically distinct dopamine release during anticipation and experience of peak emotion to music. *Nature neuroscience*, 14 (2), 257-262. <http://doi: 10.1038/nn.2726>
- Wu, Y. W., Sullivan, J., McDaniel, S. S., Meisler, M. H., Walsh, E. M., Li, S. X., & Kuzniewicz, M. W. (2015). Incidence of Dravet Syndrome in a US Population. *Pediatrics*, 136(5), 1310-1315.

Agradecimentos: Ao CI&DEI - Instituto Politécnico de Viseu.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

O Transtorno do Espectro Autista nas produções científicas nacionais e sua relação  
com a escola

Autism Spectrum Disorder in national scientific productions and relationship with  
school

Emely Kelly Silva Santos Oliveira (0000-0002-4993-6411)\*, Karen Regiane Soriano (0000-0003-3109-4436)\*\*, Camila Boarini dos Santos (0000-0001-5594-0305)\*\*\*, Jáima Pinheiro de Oliveira (0000-0002-0156-3804)\*\*\*\*

\*Mestranda em Educação – Universidade Estadual Paulista (UNESP/Marília), \*\*Doutoranda em Educação – Universidade Estadual Paulista (UNESP/Marília), \*\*\*Mestranda em Educação e Docente Substituta – Universidade Estadual Paulista (UNESP/Marília), \*\*\*\*Professora Assistente Doutora – Universidade Estadual Paulista (UNESP/Marília)

Nota dos autores

Financiamento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) Autor de contato: Emely Kelly Silva Santos Oliveira – [emelyk.oliveira@outlook.com](mailto:emelyk.oliveira@outlook.com)

## Resumo

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado por prejuízos nas áreas da comunicação, comportamento e interação social. Neste sentido, o objetivo deste estudo foi analisar de que modo o TEA se relaciona com a escola nas produções científicas de um evento nacional na área de Educação Especial. Tratou-se, portanto, de um estudo de natureza qualitativa, mais especificamente de revisão de literatura, sobre TEA, publicados nos anais das duas últimas edições do Congresso Brasileiro de Educação Especial: 2016 e 2018. Os descritores em português utilizados para localização dos trabalhos foram TEA e autismo, sempre articulados ao termo booleano “AND”: “TEA AND Inclusão” e “autismo AND inclusão”. Depois de realizadas as buscas e selecionados os resumos, os dados foram analisados pelo programa Interface de R *pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*, IRaMuTeQ. Para a análise dos textos nesse *software*, foi construído um *corpus* com resumo de todos os textos encontrados. As variáveis estabelecidas foram: idade, intervenção, contexto e profissionais envolvidos. Os resultados indicaram temas a serem analisados, dentre os quais mais se destacaram: a metodologia de pesquisa utilizada nos estudos; as práticas e recursos envolvidos no processo de aprendizagem do público-alvo; os participantes e profissionais envolvidos; os diferentes contextos de aplicação; e os aspectos relacionados especificamente ao desenvolvimento de alunos com autismo. De modo geral, foi possível observar que todos os resultados abordaram, de alguma forma, a intervenção de diferentes profissionais relacionados à educação, para o desenvolvimento de habilidades nas áreas da comunicação, comportamento e interação social.

*Palavras-chave:* educação especial, autismo, pesquisa científica.

## Abstract

Autistic Spectrum Disorder (ASD) is characterized by impairments in the areas of communication, behavior and social interaction. In this sense, the objective of this study was to analyze how the ASD relates to the school in the scientific productions of a national event in the Special Education area. It was therefore a qualitative study, more specifically a literature review, on ASD, published in the annals of the last two editions of the Brazilian Congress of Special Education: 2016 and 2018. The Portuguese descriptors used to locate the works were TEA and autism, always articulated to the Boolean term "AND": "TEA AND Inclusion" and "autism AND inclusion". After the searches were carried out and the abstracts selected, the data were analyzed by the Interface program of R *pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*, IRaMuTeQ. For the analysis of the texts in this software, a corpus was constructed with a summary of all the texts found. The established variables were age, intervention, context and professionals involved. The results indicated topics to be analyzed, among which the most were: the research methodology used in the studies; the practices and resources involved in the learning process of the target audience; the participants and professionals involved; the different contexts of application; and aspects specifically related to the development of students with autism. In general, it was possible to observe that all the results approached, in some way, the intervention of different professionals related to education, for the development of skills in the areas of communication, behavior and social interaction.

*Keywords:* special education, autism, scientific research.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) de acordo com a *American Psychiatric Association* [APA] (2014) é caracterizado por déficits em dois domínios centrais, a comunicação social e interação social, e padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses e atividades (APA, 2014).

A prevalência estimada para o transtorno é de aproximadamente uma em cada 68 crianças, representando um aumento crescente nesses diagnósticos (Centers For Disease Control And Prevention, 2014). Com base nestes dados estatísticos, conseqüentemente tem sido observado maior número de alunos matriculados nas escolas com o diagnóstico de TEA.

Levando em consideração as taxas de prevalência e as características do transtorno, é imprescindível fornecer atenção especializada, uma vez que tais manifestações podem ser barreiras no processo de ensino e aprendizagem para este público. Assim, o desenvolvimento do processo educacional de estudantes com TEA demanda uma série de adaptações que abrange desde os aspectos da formação de profissionais até o ambiente escolar no qual estão inseridos.

Segundo Neves, Antonelli, Silva, e Capellini (2014) as especificidades que permeiam esse transtorno têm sido cada vez mais um desafio no ambiente escolar e as alterações comportamentais, de comunicação e interação social, manifestadas, levam a criança com autismo a apresentar necessidades educacionais especiais, principalmente relacionadas ao currículo.

Em Educação Especial, a qualidade de ensino das pessoas com TEA é constantemente discutida e reavaliada. Sua eficácia terá influência direta na formação social da pessoa do público-alvo da Educação Especial, fornecendo-lhe os conhecimentos necessários para a vida. Assim, os recursos utilizados na promoção da formação social devem ser adequados às necessidades de cada pessoa (Jannuzzi, 2004).

No Brasil alguns estudos têm sido desenvolvidos na área, como o de Oliveira, E., Oliveira, J., Soriano, Ferreira e Martins (2017) que buscou identificar e caracterizar produções científicas nacionais produzidas entre os anos de 2008 e 2016 cuja temática abordasse a Comunicação Alternativa e a Alfabetização no contexto da escolarização de alunos com TEA, e mais especificamente, quais as estratégias e práticas multidisciplinares e pedagógicas desenvolvidas estariam voltadas para esse público.

Neste sentido, o objetivo deste estudo foi analisar de que modo o TEA se relaciona com a escola nas produções científicas publicadas nos anais de resumos do Congresso Brasileiro de

Educação Especial, compreendendo as duas edições mais recentes respectivas aos anos de 2016 e 2018.

### **Método**

Com base nos objetivos traçados, esta pesquisa tratou-se, portanto, de um estudo de natureza qualitativa, mais especificamente de revisão de literatura, sobre TEA, publicados nos anais de resumos do Congresso Brasileiro de Educação Especial, compreendendo as edições de 2016 e 2018, ou seja, as duas últimas edições.

Medrado, Gomes e Nunes-Sobrinho (2014) indicaram que pesquisas de revisão sistemática da literatura possibilitam aos pesquisadores que a realizam, traçarem um panorama do que já tem sido realizado na área em questão e, de forma ainda mais especial, auxiliam na intervenção em muitas situações, evitando tentativas com diferentes recursos, especialmente quando já se tem algum indício de sucesso com um recurso específico.

A escolha do Congresso Brasileiro de Educação Especial se deu pela consistência e reconhecimento de tal evento para a área de Educação Especial, sendo considerado um, senão o mais, importante evento no Brasil sobre o tema. Ainda neste sentido, os anos para busca foram considerados pela alteração realizada em 2014 pela *American Psychiatric Association* (APA, 2014) quanto à nomenclatura como Transtorno do Espectro Autista, ou seja, foram consideradas as duas edições posteriores a essa alteração.

Posteriormente, os descritores em português selecionados para localização dos trabalhos publicados foram TEA e autismo, sempre articulado ao termo booleano “AND”. Desta forma, as buscas foram realizadas com os seguintes descritores: a) “TEA AND Inclusão” e “autismo AND inclusão”.

É importante ressaltar que o termo autismo continuou sendo objeto de pesquisa e de nomenclatura em muitas pesquisas e, por isso, foi considerado desta forma nas buscas do presente estudo.

Depois de realizadas as buscas e selecionados os resumos para análise na íntegra, sendo 14 no total, os dados foram analisados pelo programa Interface de R *pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*, IraMuTeQ (2014). Tal *software* apresenta rigor estatístico e permite aos pesquisadores utilizarem diferentes recursos técnicos de análise lexical. Esse programa permite realizar análises estatísticas sobre *corpus* textuais e sobre tabelas indivíduos/palavras.



Para a análise dos textos nesse *software*, foi construído um *corpus* com o resumo de todos os textos encontrados a partir da pesquisa no banco de dados. Esse *corpus* levou em consideração as orientações para a validação e análise realizadas pelo IraMuTeQ (2014). As variáveis estabelecidas na presente pesquisa foram: idade, intervenção, contexto de aplicação e profissionais envolvidos.

Ainda sobre a análise realizada, alguns termos foram excluídos por serem artigos definidos ou indefinidos, adjetivos ou ainda, termos presentes em todos os resumos por serem parte da própria definição de itens relacionados aos aspectos metodológicos, como “objetivo”, “estudo”, “resultado”, dentre outros.

### Resultados

Após todos os procedimentos metodológicos de validação e análise textual, foram geradas pelo IraMuTeQ (2014) seis classes decorrentes da proximidade lexical, sendo o aproveitamento do *corpus* analisado de 70,65%. As classes geradas pelo *software*, estão representadas na Figura 1:

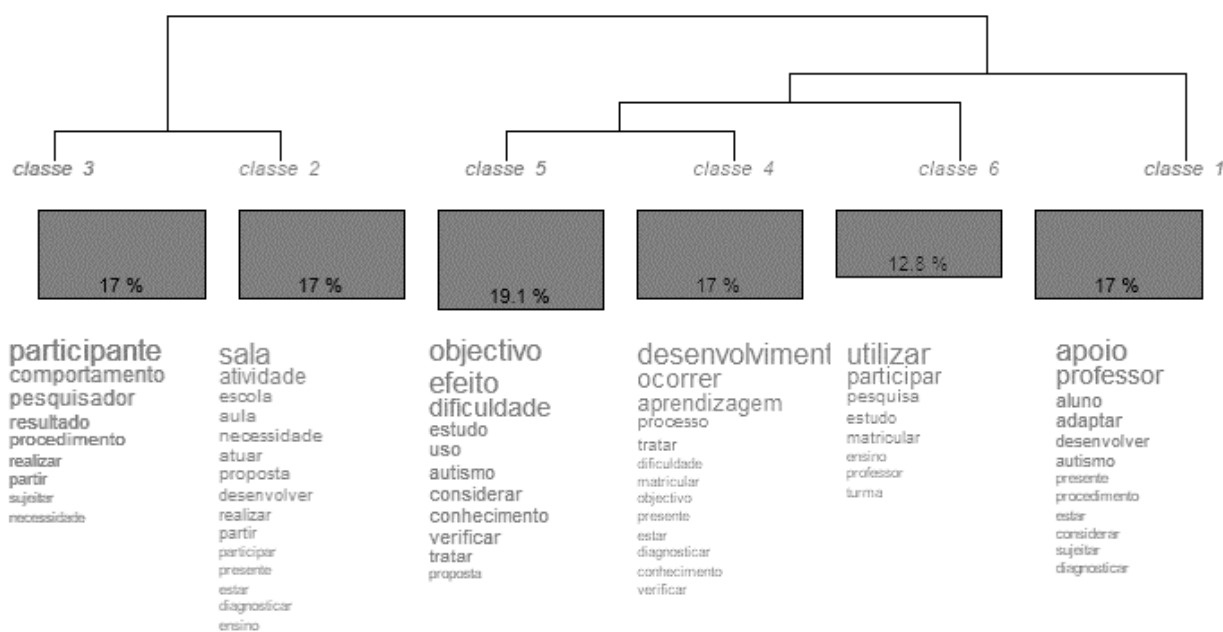


Figura 1. Dendrograma de classes sobre Transtorno do Espectro Autista nas edições de 2016 e 2018 do Congresso Brasileiro de Educação Especial.

Fonte: Dados obtidos a partir do uso do *software* IraMuTeQ. Versão 0.7 Alpha 2. 2014.

De acordo com a Figura 1 e com os objetivos do presente estudo, foi possível observar que as seis classes lexicais geradas pelo *software* para discussão são ramificações de quatro temas,

## TEA NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS E A ESCOLA

da seguinte forma reagrupadas: a) práticas e recursos envolvidos no processo de aprendizagem do público-alvo: contendo sugestões da classe 1; b) os participantes e profissionais envolvidos e os diferentes contextos de aplicação: contendo sugestões das classes 2 e 3; c) aspectos relacionados especificamente ao desenvolvimento de alunos com TEA: contendo sugestões das classes 4 e 5; e d) a metodologia de pesquisa utilizada nos estudos: contendo sugestões da classe 6. Cada um desses temas será discutido separadamente.

Outro aspecto relevante que o *software* utilizado disponibiliza é o de análise de similitude, no qual as relações entre os temas ficaram bastante claras, conforme a Figura 2:

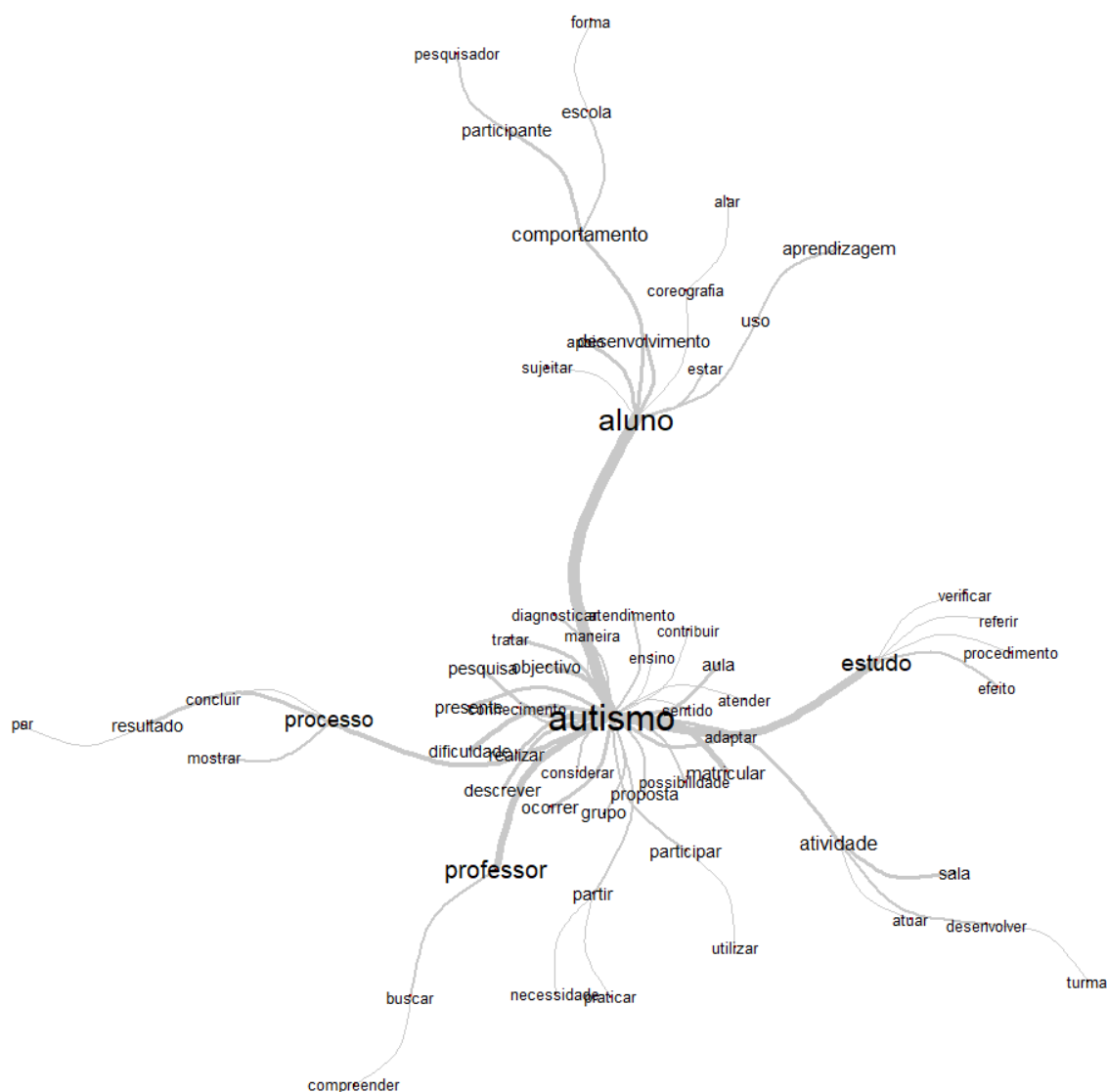


Figura 2. Similitude dos termos em relação às classes geradas sobre Transtorno do Espectro Autista nas edições de 2016 e 2018 do Congresso Brasileiro de Educação Especial.

Fonte: Dados obtidos a partir do uso do *software* IraMuTeQ. Versão 0.7 Alpha 2. 2014.

Esta Figura permite observar, por exemplo, que “aluno” está sempre conectado às palavras comportamento, desenvolvimento, aprendizagem, dentre outras e que “autismo” é a temática, de fato, central do estudo, de forma que se relaciona a palavras como professor, aluno, processo, dentre outros.

De forma geral, as classes temáticas se relacionam de forma bastante objetiva, conforme discutido a seguir.

### **Discussão**

#### *a) práticas e recursos envolvidos no processo de aprendizagem do público-alvo.*

Algumas práticas e recursos podem ser utilizados pelos profissionais para favorecer o processo de aprendizagem dos alunos com TEA. A observação do comportamento por exemplo, pode identificar eventos que precedem comportamentos inadequados sinalizando indicadores ambientais que poderiam ser evitados para favorecer comportamentos adequados, além disso adaptação curricular, metodologias de ensino, entre outras práticas, podem favorecer este processo.

O estudo de Capobiango e Hoffert (2016) teve como objetivo permitir o acesso ao conhecimento científico por meio de mapas conceituais para facilitar o processo de ensino e aprendizagem no ensino de Ciências de alunos com TEA. Após a prática, constatou-se que a eficácia da intervenção pedagógica, não se configurou apenas como uma estratégia de sucesso de aprendizagem de alunos com TEA, mas como garantia de aprendizagem de todo o grupo.

#### *b) participantes e profissionais envolvidos e os diferentes contextos de aplicação.*

A intervenção multidisciplinar, como um processo que abrange diferentes visões e profissionais, promove um trabalho intersetorial desenvolvendo ações que buscam a promoção de impactos positivos nas condições de vida dos indivíduos e da comunidade. Tendo um olhar abrangente ao sujeito e à situação – problema, o trabalho multidisciplinar torna-se indispensável durante as estratégias de inclusão (Pinto et al., 2012; Rocha, Baleotti & Zafani, 2018).

Na análise dos estudos selecionados foi identificada a participação de profissionais das áreas da saúde e da educação, dentre eles a participação de Professores (n=13), Terapeutas Ocupacionais (n=4), Fonoaudiólogos (n=2), Fisioterapeutas (n=1) e Psicólogos (n=1). Levando em conta as diferentes formações profissionais que compuseram os participantes dos estudos, isto

retrata a importância da pluralidade profissional na área educacional e reforça a importância do trabalho colaborativo no processo educacional de estudantes com TEA.

Mendes (2008) apontou que o trabalho colaborativo no contexto escolar é estratégia em ascensão, e que tem se mostrado efetiva, tanto para solucionar problemas diversos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) quanto para promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores.

*c) aspectos relacionados especificamente ao desenvolvimento de alunos com autismo.*

A escola, tanto o espaço físico, quanto as pessoas que a frequentam, precisam ser preparadas para receber um aluno com deficiência, sendo essa uma temática que pode ser abordada de diferentes maneiras e que deve ser vista não apenas pelos alunos e professores, mas também pelos responsáveis das crianças, de modo a conscientizá-los do quanto o processo de incluir é gratificante na construção do conhecimento de seus filhos. Para o educando com TEA, o ambiente escolar apresenta muitos estímulos, principalmente os visuais e auditivos, que podem ser perturbadores, tornando-se necessários cuidados em relação aos estímulos sensoriais presentes no contexto a fim de que não prejudique a participação do aluno nas atividades (Brito & Sales, 2014).

*d) metodologia de pesquisa utilizada nos estudos.*

Os procedimentos metodológicos adotados nos estudos analisados contemplaram: Observação do comportamento de estudantes com TEA (n=3); Adequação de material e recursos pedagógicos (n=4); Estratégias de intervenção (n=7) com o uso do *Treatment and Education of Autistic and Related Communication Children* (TEACCH), da *Applied Behavior Analysis*–Análise comportamental aplicada (ABA) e do *Picture Exchange Communication System* (PECS), além de entrevistas semiestruturadas com os participantes (n=3).

### **Conclusão**

De forma geral, o presente estudo permitiu observar que todos os resultados abordaram, de alguma forma, a intervenção de diferentes profissionais relacionados à educação, para o desenvolvimento de habilidades nas áreas da comunicação, comportamento e interação social.

Conclui-se, assim, que os objetivos foram alcançados e que pesquisas futuras tanto na área da educação, quanto da saúde, podem auxiliar em intervenções com estudantes com TEA em ambiente escolar.

### Referências

- American Psychiatric Association. (2014). *Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais* (DSM-5). Porto Alegre: Artmed.
- Brito, A., & Sales, N. (2014). *TEA e inclusão escolar: um sonho mais que possível*. São Paulo: Edição do autor.
- Capobianco, R., & Hoffert, L. (2016, novembro). Mapa conceitual: estratégia pedagógica para o ensino de Ciências de alunos com TEA. In: *Congresso Brasileiro de Educação Especial*. São Carlos, SP, Brasil, 7.
- Centers For Disease Control And Prevention. (2014). Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2010. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 63(2), 1-21.
- Iramuteq. (2014). (Versão 0.7 Alpha 2) [Software Livre]. Desenvolvido por Pierre Ratinaud. Acesso em 05 out. 2015. [www.iramuteq.org](http://www.iramuteq.org)
- Jannuzzi, G. M. (2004) Cresce o engajamento da sociedade civil e política nesta educação. In: Januzzi, G. M. Org.). *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. pp. 67-136. Campinas: Autores Associados.
- Medrado, C., Gomes, V. M., & Nunes Sobrinho, F. P. (2014). Atributos teórico-metodológicos da revisão sistemática das pesquisas empíricas em Educação Especial: evidências científicas na tomada de decisão sobre as melhores práticas inclusivas. In: Nunes, L. R. O. P. (Org.). *Novas trilhas no modo de fazer pesquisa em Educação Especial*. pp. 105-126. São Carlos: M&M Editora, ABPEE.
- Mendes, E. G. (2008). Caminhos da pesquisa sobre formação de professores para inclusão escolar. In: Mendes, E. G., Almeida, M. A., & Hayashi, M. C. P. I. *Temas em educação especial: conhecimento para fundamentar a prática*. pp. 92-126. Araraquara: Junqueira e Marin; Brasília: CAPES-PROESP.
- Neves, A. J., Antonelli, C. S., Silva, M. G. C., & Capellini, V. L. M. F. (2014). Escolarização formal e dimensões curriculares para alunos com autismo: o estado da arte da produção acadêmica brasileira. *Educação em Revista*, 30(2), 43-70. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982014000200003>

## TEA NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS E A ESCOLA

- Oliveira, E. K. S. S., Oliveira, J. P., Soriano, K.R., Ferreira, A.C. & Martins, P. T. (2017, agosto). Análise da produção científica que aborda as temáticas de alfabetização e comunicação alternativa em crianças autistas. *Anais do Congresso Brasileiro de Comunicação Alternativa*, Natal, RN, Brasil, 7.
- Pinto, R. N. M., Torquato, I. M. B, Collet, N, Reichert, A. P. S., Souza-Neto, V. L., & Saraiva, A. M. (2016). Autismo infantil: impacto do diagnóstico e repercussões nas relações familiares. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 37(3).
- Rocha, A.N.D.C., Baleotti, L. R., & Zafani, M. D. (2018). As relações intersetoriais entre saúde e educação: contribuições para a formação em Terapia Ocupacional. In: Silva, R. A. S, Bianchi, P. C., Calheiros, D. S. (Org.). *Formação em Terapia Ocupacional no Brasil: pesquisas e experiências no âmbito da graduação e pós-graduação*. pp. 197-210. São Paulo: FiloCzar.

Agradecimento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Percepções de professores do ensino fundamental acerca da deficiência intelectual

Perceptions of elementary school teachers about intellectual disability

Jussania Basso Bordin (<https://orcid.org/0000-0003-0526-0293>)\*, Neusa Maria John Scheid  
(<http://orcid.org/0000-0003-1638-6019>)\*\* , Iara Caierão (<https://orcid.org/0000-0003-2207-8557>)\*\*\*

\*Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Brasil

\*\* Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Brasil

\*\*\* Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Brasil

Nota dos autores

Correspondência: Jussania Basso Bordin - [jussaniab@gmail.com](mailto:jussaniab@gmail.com)

### Resumo

O objetivo do estudo foi identificar se os professores possuem conhecimentos acerca da singularidade do aprender em crianças com deficiência intelectual e como esses são operacionalizados na prática docente. A pesquisa de abordagem qualitativa, com caráter descritivo, foi realizada em um município do Estado do Rio Grande do Sul/Brasil. Para a coleta de dados, foram utilizados dois instrumentos: um questionário e uma entrevista semiestruturada. A análise dos dados foi baseada essencialmente na análise de conteúdo dos dados construídos a partir dos questionários e das entrevistas. A partir da leitura das respostas dos sujeitos foram construídas cinco categorias que embasaram a análise neste estudo. Os resultados apontam que há pouca clareza quanto aos conhecimentos acerca da singularidade do aprender da criança com deficiência intelectual e pouca percepção sobre como promover e mediar o processo de aprendizagem escolar destes sujeitos. Ficou evidente a necessidade de formação docente voltada à realidade de cada escola, com espaços de reflexão e aprofundamento teórico sobre os processos de desenvolvimento humano, principalmente os processos de aprendizagem da criança com deficiência intelectual, para que o professor se sinta apoiado e fortalecido frente às necessidades e dificuldades de seu fazer pedagógico.

Palavras-chave: Mediação da Aprendizagem. Deficiência Intelectual. Inclusão escolar.

### Abstract

The objective of the study was to identify if teachers have knowledge about uniqueness of learning in children with intellectual disabilities and how these are operationalized in teaching practice. The qualitative research, with a descriptive character, was held in a municipality of the State of Rio Grande do Sul / Brazil. Two instruments were used to collect data: a questionnaire and a semi-structured interview. Data analysis was based essentially on content analysis of data constructed from questionnaires and interviews. From the readings of the subjects' answers, five categories had been constructed to support the analysis in this study. The results indicate that there is little clarity about the knowledge about the uniqueness of the learning of the child with intellectual disability and little perception about how to promote and mediate the learning process of these subjects. There is a need for teacher training for the reality of each school, with spaces for reflection and theoretical deepening on human development processes, especially the learning processes of children with intellectual disabilities, so that the teacher feels supported and strengthened in the face of needs and difficulties of their pedagogical work.

Key words: Mediation of Learning. Intellectual Disability. School inclusion.



Registros históricos apontam que, por muitos séculos, as pessoas com deficiências ficaram à margem da sociedade. Período em que os processos de exclusão foram sendo disseminados pelo predomínio de valores e práticas que reforçavam a marginalização e o preconceito em relação à pessoa com deficiência, marcado por fases que passaram pelo abandono, extermínio, segregação, integração, chegando, nos dias atuais, ao processo de inclusão (Pessotti, 1984).

Nesse contexto, em decorrência das diversas transformações sofridas pela sociedade e da evolução no campo científico, as concepções sobre deficiência foram se modificando e ampliando, desde sua concepção enquanto alteração do estado mental, passando a condição humana, até a visão recente de situação de deficiência (Aranha, 2001). Com isso, ampliaram-se as discussões acerca da igualdade de direitos e oportunidades à pessoa com deficiência, devendo a sociedade reorganizar-se para contemplar tais aspectos.

A expressão deficiência intelectual é de uso recente na literatura e vem substituir os termos deficiência mental e retardo mental, embora esse último ainda seja utilizado na literatura médica. Sasaki (2003) aponta para a importância de se utilizar a terminologia adequada. Nesse sentido, a palavra intelectual seria mais adequada por referir-se ao funcionamento intelectual de maneira mais específica, não abrangendo o funcionamento da mente como um todo. Por sua vez, o termo deficiência seria mais adequado para esclarecer a confusão que ainda existe entre deficiência e doença. Essas diferentes posições afetam a significação da pessoa para si mesma e a maneira como é vista pela sociedade.

De acordo com a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência são assim consideradas aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, uma vez que esses, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (ONU, 2006).

O estudo em pauta teve como foco específico a deficiência intelectual (DI). Para tanto, foi tomado como referência o conceito de DI elaborado pela Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD), anteriormente denominada Associação Americana de Retardo Mental (AAMR).

De acordo com a AAIDD, a deficiência intelectual “é caracterizada pela limitação significativa tanto no funcionamento intelectual como no comportamento adaptativo que se

expressam nas habilidades conceituais, sociais e práticas. A deficiência origina-se antes dos 18 anos de idade” (AAIDD, 2010, p. 1).

Nessa perspectiva, a deficiência intelectual é conceituada observando-se cinco dimensões: habilidades intelectuais, comportamento adaptativo, participação, interação e papéis sociais, contexto e saúde. Dessa forma, para melhorar os resultados pessoais com relação à independência, interação social, participação na escola e comunidade, bem estar pessoal, entre outros, a deficiência intelectual deve ser considerada sempre a partir de uma abordagem contextualizada a qual envolve os comportamentos funcionais juntamente com os serviços de apoio e de adaptação no ambiente, promovendo um melhor desenvolvimento da pessoa nos diferentes ambientes.

Ao considerar as dimensões adaptativas, contextuais e de participação social, a AAIDD (2010) postula que tanto os contextos nos quais a pessoa vive, como a identificação dos apoios necessários e o efetivo provimento dos mesmos, favorecem o desenvolvimento, a aprendizagem, a qualidade de vida, o bem-estar e a participação social do indivíduo com deficiência intelectual.

Nesse sentido, é necessário que os “apoios sejam colocados na centralidade do conceito de deficiência intelectual”( Motta, 2014, p. 31). Assim, a identificação dos apoios, considerando sua intensidade, frequência, duração e domínios de aplicação, deve fazer parte dos diferentes projetos e momentos da vida da pessoa com deficiência intelectual, como estimuladores de suas funções e habilidades, seja nos contextos de desenvolvimento humano, relações interpessoais, ensino-aprendizagem, participação escolar, família, vida comunitária, bem-estar pessoal, saúde, segurança, comportamento, dentre outros.

Pesquisadores como Omote (1994), Glat (2004; 2009), Bueno (2004), entre outros, defendem a ideia de que a deficiência não é fruto apenas de condições orgânicas, mas se constitui socialmente, a partir dos processos de interação da pessoa com seu meio social e cultural. Sob esta ótica, a deficiência é entendida como um “fenômeno complexo a partir do entrelaçamento dos aspectos biológicos e socioculturais. Cada um deles não pode ser pensado apenas em si mesmo, mas na sua inter-relação” (Pletsch, 2010, p. 107). Assim, características específicas da deficiência não deveriam limitar as expectativas da escola em relação ao aluno com deficiência, nem tão pouco, as oportunidades que lhes serão oferecidas.

Neste cenário, a pesquisa propôs-se a identificar se o professor percebe a singularidade do aprender da criança com deficiência intelectual e, nesse caso, como suas práticas demonstram

isso. Ou seja, o que está sendo pensado sobre a aprendizagem da criança com deficiência intelectual, como ela se processa, quais os instrumentos facilitadores desse processo e quais as percepções e práticas de professores a respeito da maneira como a criança com deficiência intelectual desenvolve sua aprendizagem.

### **Método**

O estudo foi realizado por meio de pesquisa de campo com enfoque qualitativo. A abordagem qualitativa “parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo subjetivo e a subjetividade do sujeito”( Chizzotti, 2010, p.79).

Quanto aos fins, foi um estudo de caráter descritivo, trabalhando-se a partir da análise e interpretação dos dados coletados no percurso da pesquisa de campo. Quanto aos meios, foi uma pesquisa de campo, por tratar-se de uma investigação empírica realizada em dezoito escolas de um município do Rio Grande do Sul/Brasil, no ensino fundamental. Em todas as escolas, constavam matrículas de alunos com deficiência intelectual.

No conjunto teórico desta pesquisa, foram contemplados estudos bibliográficos que embasaram a construção de diálogo com os dados coletados na pesquisa de campo. O referencial teórico e bibliográfico foi pesquisado em livros da área da educação, artigos eletrônicos, documentos oficiais e digitais e disponíveis para consulta no portal de periódicos da CAPES. Os dados obtidos serviram de aporte científico e histórico para a pesquisa.

### **Participantes**

O universo da pesquisa foi constituído por 122 professores que atuam nas respectivas escolas estaduais, municipais, particulares e de educação especial, no nível de ensino fundamental (1º ao 9º anos), no município de Frederico Westphalen, e trabalham diretamente com alunos com deficiência intelectual. Destes, 86 responderam aos questionários, tornando-se sujeitos do estudo. Assegurando sigilo e anonimato aos participantes, as escolas foram identificadas por letras (EA, EB,... En) e os participantes por letras e números (P1, P2,... Pn).

### **Instrumento**

Para a coleta de dados, foram utilizados dois instrumentos: um questionário e uma entrevista semiestruturada. No questionário foram registradas as informações sobre dados referentes à idade, tempo de magistério, disciplina lecionada, turma, informações sobre o tempo que ministra aula para estudantes com deficiência intelectual e se gostaria de participar de uma

entrevista com a pesquisadora. Na segunda parte, foram respondidas questões fechadas com respostas conforme uma escala tipo Likert, e abertas de modo que os participantes tivessem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. A entrevista semiestruturada foi realizada com participantes que manifestaram anteriormente sua concordância em participar da mesma. As respectivas entrevistas foram gravadas e, após, transcritas pela pesquisadora.

### **Procedimento ético e de coleta de dados**

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) – Rio Grande do Sul/Brasil, sob o parecer nº 1.970.195. Os dados foram coletados pela própria pesquisadora em duas etapas. Na primeira etapa, foi solicitada a autorização dos participantes, mediante a assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual foram informados sobre o direito de retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa; ainda, sendo assegurado sigilo e anonimato. Foram informados sobre os objetivos da pesquisa e distribuídos os questionários para a totalidade de docentes que integraram o estudo. Na segunda etapa, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas com seis professores que manifestaram anteriormente sua concordância em participar da mesma. Os professores foram entrevistados individualmente. As respectivas entrevistas foram gravadas e, após, transcritas. Não houve intercorrências durante as entrevistas.

### **Procedimento de análise de dados**

A análise dos dados foi baseada essencialmente na análise de conteúdo dos resultados dos questionários e entrevistas, inspirada pela Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Os dados foram analisados por meio de leituras e releituras das informações coletadas, com base nas quais foram constituídas as categorias emergentes no estudo.

### **Resultados e discussão**

O modo como os professores se posicionam diante da inclusão escolar da criança com deficiência intelectual é diferente de um profissional para outro, especialmente diante dos desafios que se apresentam para o desenvolvimento da aprendizagem desses sujeitos.

Neste sentido, a análise reflexiva dos dados possibilitou identificar diferentes percepções de professores do ensino fundamental sobre a deficiência intelectual. Os dados foram cotizados à luz de pensadores e teóricos no intuito de respaldar as reflexões e apontamentos apresentados.

O trabalho da análise dos dados permitiu a identificação de ideias comuns que se repetiram, conduzindo a estruturação de categorias: O perfil dos professores que atuam com

alunos com DI; Percepção da singularidade do aprender da criança com deficiência intelectual; O professor na promoção da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual: sentimentos do professor e saberes que julga necessários; As condições da escola na promoção da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual; Práticas do professor para a promoção da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.

Com relação ao perfil dos professores que atuam com alunos com DI chama atenção o fato de que 24,42% dos participantes não responderam há quanto tempo ministram aula a alunos com deficiência intelectual. Este é um dado significativo que remete a questão histórica da invisibilidade da pessoa com deficiência o que representa, neste caso, a não percepção de sua presença em sala, ou ainda, a não percepção da necessidade de um ensino diferenciado. Embora esteja em construção uma sociedade e escola inclusivas, os resquícios de séculos de exclusão sofridos pela pessoa com deficiência ainda podem ser facilmente percebidos, especialmente nas diversas barreiras atitudinais, presentes em todos os setores da sociedade, entre eles, a escola.

Compreender que os processos de aprendizagem são singulares, ou seja, que cada pessoa tem um modo próprio e singular de lidar com as informações, elaborá-las, processá-las para construir conhecimentos é importante para o sucesso da aprendizagem de qualquer criança, mas é essencial para a criança com deficiência intelectual.

De acordo com Vigostky (2007), a partir das interrelações com o outro social, o sujeito se constitui e constrói significados, apropria-se da cultura e do conhecimento, desencadeando seu desenvolvimento. Este é um processo que ocorre com todos os sujeitos, independente de sua condição.

Com relação à percepção do professor sobre a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, a quase unanimidade dos professores aponta para uma aprendizagem “lenta”.

No contexto escolar a deficiência intelectual se apresenta, em sua complexidade, evocando o conceito de inteligência e a nossa compreensão sobre ele. Pensar a educação escolar da criança com deficiência intelectual demanda um amplo entendimento acerca dos processos implicados no desenvolvimento humano e não apenas no desenvolvimento da aprendizagem escolar. De acordo com Vygotsky (1998), os princípios que regem o desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual são os mesmos das outras pessoas, somente com alterações na organização da estrutura no decorrer desse desenvolvimento. O que deve ser considerado no processo de ensino-aprendizagem, pois a criança com deficiência possui um funcionamento

diferente, desenvolve-se de um modo peculiar e por isso sua educação não deve ser minimalista, nem reducionista. Para o autor a educação das crianças com deficiência deve ser a mesma educação das crianças que não a possuem. Por isso, considerava a necessidade de se tomar as leis gerais do desenvolvimento da criança e, a partir daí, estudar o que é peculiar à criança com deficiência intelectual, ao sujeito concreto.

Ainda, de acordo com o autor, “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (Vygotsky, 2007, p.100).

Neste sentido, Vigotsky (2007) se refere à organização de formas alternativas e recursos especiais de desenvolvimento, com objetivos, estratégias e recursos diferenciados e bem definidos, conforme as necessidades apresentadas pelo aluno. As possibilidades apresentadas pela criança devem ser o ponto de partida da prática educativa.

Para tanto, a escola e o professor necessitam ter uma concepção clara de sujeito, de deficiência, de desenvolvimento e de aprendizagem para conhecer e compreender melhor as características da criança com deficiência intelectual. A partir disso, propor ações que fortaleçam e ampliem o desenvolvimento cognitivo e as práticas sociais destes sujeitos.

Também foram encontrados indícios de descrédito quanto ao desenvolvimento da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. A fala de muitos professores, de que esses alunos não aprendem, expõe um olhar voltado para o que falta no sujeito, uma concepção excludente e estigmatizadora sobre a deficiência. Diante disso, Mantoan (1989) esclarece que perceber o aluno com deficiência intelectual como um sujeito capaz de agir e pensar por si próprio é um desafio para o professor, pois implica compreender a deficiência não a partir de seus déficits ou impedimentos, mas sim pelo que pode ser desenvolvido cognitivamente, emocional e socialmente.

Ao tratar do professor na promoção da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, as falas trouxeram à tona dois importantes aspectos: os sentimentos do professor diante do aluno com deficiência e os saberes que os professores consideram necessários para trabalhar com os alunos com deficiência.

Ficou explícito que os alunos com deficiência despertam, no professor, emoções e sentimentos com os quais, muitas vezes, ele não consegue lidar. Muitos professores se mostraram desmotivados para trabalhar com alunos com deficiência. “O impacto causado ante o

aluno com deficiência gera angústia e dúvidas sobre como ensinar, revelando a necessidade de criar-se um espaço para que os professores possam pensar coletivamente e transformar suas ações no trabalho” (Freitas e Monteiro, 2016, p.34).

Vygotsky (2007) afirma que a maneira do professor ensinar, mediar, lidar com as dificuldades na sala de aula, pode ressaltar os sentimentos de afeto, de pertença ao grupo, ou, ao contrário, fazer com que o aluno se sinta excluído por não perceber-se como membro grupo.

Desta maneira, o olhar dirigido ao aluno reflete o pensamento e o sentimento de quem o faz. Mantoan destaca que as ações educativas de uma escola inclusiva devem ser norteadas pelo “convívio com a diferença e a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o aluno, pois contempla sua subjetividade, embora construída no coletivo das salas de aula”(Mantoan , 2015, p.35). Por certo, o aluno com DI não é o sujeito idealizado pela escola, é outro sujeito, cuja identidade não é determinada por modelos ideais.

A insegurança de muitos professores acerca do trabalho que desenvolvem em sala de aula e o fato de não sentirem-se suficientemente qualificados para facilitar a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual pode justificar-se pela falta de conhecimentos apontada por eles próprios. Sob este aspecto, foi possível constatar que a maioria dos participantes do estudo possui formação em nível de pós-graduação. Contudo, a falta de formação para atuar com alunos com deficiência intelectual foi a queixa recorrente. Considerando a escolaridade dos sujeitos do estudo, os dados parecem contraditórios. Skliar (2006, p. 31) adverte para a falta de consenso sobre o significado de “estar preparado”. Os professores possuem um discurso de que a formação que possuem não os capacita para trabalhar com alunos com DI.

A discussão acerca dos saberes e competências necessários ao professor no seu fazer pedagógico tem sido objeto de estudo de diversos autores, entre eles Perrenoud (2000, 2002), Nóvoa (1995, 1997), Cunha (2012), Tardif (2012), Gauthier (2006), Pimenta (2009). Estes autores afirmam que os saberes adquiridos pelos professores ao longo de sua formação, bem como, os saberes construídos por estes no decorrer de sua trajetória profissional formam sua identidade profissional e determinam a maneira particular de cada profissional desenvolver seu trabalho.

O estudo evidenciou que muitos professores não possuem clareza acerca do que é necessário saber para se chegar a um equilíbrio entre os conhecimentos científicos e a prática pedagógica, de modo a permitir ao professor estabelecer relações entre os diferentes

conhecimentos e interligar o mundo escolar e o mundo vivido do aluno. Fica evidente a necessidade de superar a fragmentação entre os diferentes saberes que constituem o contexto escolar.

No tocante às condições da escola na promoção da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, o professor concorda que a escola tem condições para dar a orientação de que necessita, no entanto não o faz, ficando o professor desassistido com relação a este aspecto. Embora a legislação garanta o acesso e a permanência de todos os alunos na escola, com igualdade de condições, a estrutura ofertada pelo sistema educacional nem sempre é adequada.

Glat, Pletsch e Fontes (2007) afirmam que a promulgação de leis e diretrizes pedagógicas não garante o seu cumprimento. Um sistema de Educação Inclusiva requer a reorganização da cultura, estrutura e funcionamento da escola, metodologia e recursos, conscientizando e garantindo que os profissionais estejam preparados para esta realidade.

No tocante às práticas do professor para a promoção da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, foi possível constatar que as ideias que o professor possui acerca da deficiência intelectual direcionam as práticas que ele realiza em sala de aula. Cada um, a sua maneira, conduz o processo de aprendizagem atribuindo maior significação ao que considera relevante. Para alguns, a deficiência ainda é vista na perspectiva das limitações produzidas e por isso suas práticas não contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. Todavia, um número crescente de professores já percorre o caminho inverso e percebe a deficiência não a partir das faltas que esta produz, mas a partir das possibilidades que podem ser desenvolvidas, conduzindo a um novo olhar e um fazer pedagógico mais efetivo para desenvolvimento e aprendizagem da criança com deficiência intelectual.

Os resultados obtidos permitem inferir que é vasto o conhecimento que circula nas escolas. Todavia, há pouca clareza quanto aos conhecimentos acerca da singularidade do aprender da criança com deficiência intelectual e como estes podem ser operacionalizados na prática docente. Muitos professores ainda não têm a percepção de como podem promover e mediar o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual, dificultando a compreensão de seu papel como mediadores do processo de aprendizagem. Todavia, uma formação pedagógica específica, a partir dos desafios e dificuldades enfrentados no cotidiano escolar desses professores, poderá, em muito, contribuir para um cenário mais positivo, tanto para os docentes como para o aluno.



## Referências

- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2010). *Intellectual disability: definition, classification, and systems of supports*. (11ª ed.). Washington, DC: AAIDD. Disponível em: <http://www.aaid.org/>
- Aranha, M. S. F. (2001). Paradigmas da relação entre a sociedade e as pessoas com deficiência. *Revista do Ministério Público do Trabalho*. Procuradoria-Geral do Trabalho, Brasília, n. 21.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Bueno, J. G. S. (2004). *Educação Especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. EDUC, São Paulo.
- Chizzotti, A. (2010). *Pesquisa em ciências humanas e sociais* (11ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Cunha, M. I. da (2012). *O bom professor e sua prática* (24ª ed.). Campinas, São Paulo: Papirus.
- Freitas A. P. de; Monteiro M. I. B. (2016) “Olhar” e pensar o ensino para alunos com deficiência: os saberes produzidos em contexto colaborativo. *Revista Lusófona de Educação*, 34, p. 143-159. Disponível em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/issue/view/698>.
- Gauthier, C. (2006). *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente* (2ª ed). Francisco Pereira: Unijuí.
- Glat, R. (2004). *A integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão* (3ª ed.). Rio de Janeiro: Editora 7 Letras.
- Glat, R. (2009). *Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental*. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras.
- Glat, R., Pletsch, M. D., Fontes, R. de S. (2007). Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. *Revista educação*. Santa Maria, v. 32, DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/19846444>, nº 2, p. 343-356.
- Mantoan M. T. E. (2015). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como Fazer?* São Paulo: Sumus.
- Mantoan M. T. E. (1989). *Compreendendo a Deficiência Mental: novos caminhos educacionais*. São Paulo: Scipione LTDA.
- Motta, L. L. (2014). *Deficiência intelectual: um estudo sobre o processo diagnóstico multidimensional*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília). Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/123456789/1836>

- Nóvoa, A. (1995). O passado e o presente dos professores. In: *Profissão professor* (2ª ed.). Porto: Porto.
- Nóvoa, A. (1997). Formação de professores e formação docente. In: *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Omote, S. (1994). Deficiência e não deficiência: recortes do mesmo tecido. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 1, n. 2, p. 65-74. Disponível em <http://cienciaparaeducacao.org/eng/publicacao/omote-s-deficiencia-e-nao-deficiencia-recortes-do-mesmo-tecido-revista-brasileira-de-educacao-especial-piracicaba-v-1-n-2-p-65-73>.
- Organização das Nações Unidas. (2006). *Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência*. ONU
- Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas Competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Pessotti, I. (1984) *Deficiência Mental: da superstição à ciência*. São Paulo: T. A. Queiroz: Ed. da Universidade de São Paulo.
- Pimenta, S. G. (2009). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: Pimenta, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente* (7ª ed). São Paulo: Cortez, p. 15-34.
- Pletsch, M. D. (2010). *Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas*. Rio de Janeiro: NAU Editora.
- Skliar, C.(2006). A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: Rodrigues, D.(Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, p. 15- 34.
- Tardif, M.(2012). *Saberes Docentes e Formação Profissional* (13ª ed). Petrópolis: Vozes.
- Vygotsky, L. S.(1998). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S.(2007). *A Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Perspectivas na inclusión educacional da persoa  
com deficiência no ensino superior

Perspectives In The Educational Inclusion Of The  
Person With Deficiency In Higher Education

Maria Teresa Rocha Triñanes

Faculdades Integradas Maria Imaculada – FIMI

## RESUMO

O ensino superior (ES) inclusivo, firmado na Educação para Todos, recebe matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). Brasil assegura adequações educacionais a esses alunos. Objetivo responder ao questionamento: como garantir a presença e aprendizagem exitosas deste aluno? A identidade profissional é uma característica que se constrói ao longo da trajetória pessoal pautada nas interações relacionais, sua herança social, suas vivências nos diferentes ambientes de vida que trazem suas marcas individuais. Metodologia: revisão bibliográfica: documentos internacionais, nacionais e estudos de autores nesta temática. Resultado: observa-se o ES organizando-se à inclusão do aluno diferente sendo desafiador para ambos. Conciliar o ES com a educação especial: medida de julgamento de valor sobre a produtividade da vida acadêmica. Percebe-se sua “nudez” sobre o fazer pedagógico acadêmico articulado com as proposições da Educação Especial. Ressignificar a educação inclusiva: fomento da capacitação exitosa e inserção no mercado de trabalho da pessoa com NEE certificada em 3º grau.

**Palavras-chave:** Ensino Superior. Inclusão. Deficiências.

## ABSTRACT

Inclusive higher education (HE), established in Education for All, enrolls students with special educational needs (SEN). Brazil ensures educational adequacy to these students. This study aims to answer the question: how to guarantee a successful presence and learning of this student? Professional identity is a characteristic that is built along the personal trajectory based on the relational interactions, their social heritage, their experiences in the different environments of life that bring their individual marks. Methodology: a bibliographical review of international and national documents and studies in this subject. Result: the HE is organizing itself to include the different student, which is defying for both. Reconcile HE with special education: a measure of judgment on the productivity of academic life. Its "bareness" is observed regarding the pedagogical academic practice articulated with the Special Education propositions. Reframe inclusive education: foster successful training and insertion in the job market of the person with SEN certified in 3rd grade.

**Keywords:** Higher Education. Inclusion. Deficiency.

O Ministério da Educação envia o Aviso Circular nº 277 (BRASIL, 1996a), aconselhando ao ES, que busque uma adequação educacional às pessoas com deficiência que viessem a alcançar níveis cada vez mais elevados do seu desenvolvimento acadêmico.

As IES organizam-se, a seus tempos, à inclusão dos alunos com deficiência (e seus desafios), distinguindo-se em um paradigma inovador “de pensamento e ação, no sentido de incluir todos os indivíduos em uma sociedade cuja diversidade está se tornando mais uma norma do que exceção” (FISCHER, 2014, p.190).

Mas como garantir a permanência e aprendizagem efetiva do aluno com NEE nos espaços acadêmicos do ensino superior? Tentar responder a este questionamento é o objeto deste estudo que utilizou pesquisa bibliográfica, como ação investigativa, na revisão dos documentos oficiais da Secretaria de Educação Superior (SESu) e de documento internacional, garantidos pela Organização das Nações Unidas (ONU), no intuito de clarificar as propostas de inclusão educacional para o Ensino Superior que dispõe sobre a equalização das oportunidades de formação acadêmica para todos que desejam as IES na perspectiva de formação da identidade profissional desse aluno.

A partir desta visão de inclusão educacional, calcada na diversidade humana, o sujeito com NEE pode vislumbrar sua inserção no Ensino Superior apoiando-se, preferencialmente, nos documentos nacionais: Censo da Educação Superior (INEP/MEC, 2017); no Aviso Circular n 277/NEC/GM, de 8 de maio de 1996 (BRASIL, 1996a), sobre condutas de acesso e permanência nas IES; e, no documento nacional garantido pela ONU: Ratificação da Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, de 09 de Julho de 2008 (BRASIL, 2008a).

O ensino superior, de forma ainda tímida, têm recebido matrículas de alunos com NEE nos últimos anos, apoiado no Aviso Circular nº 277/MEC/GM (BRASIL, 1996a), “que solicita a execução adequada de uma política educacional dirigida às pessoas com necessidades especiais, que venham a alcançar níveis cada vez mais elevados do desenvolvimento acadêmico”. Assegurando o acesso e permanência desses alunos às IES “no sentido que oferece inúmeras sugestões e estratégias que poderão ser adotadas pelas IES, de modo a garantir o acesso de pessoas superdotadas, ou com deficiência visual, ou auditiva, ou intelectual, ou física” no ambiente acadêmico, “afinal, aquele que foi instituído como improdutivo e ineficiente começa a chegar aos bancos universitários” (MOREIRA, 2014, p.133).

## EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR

O sistema educacional no Brasil com a Educação Inclusiva como transversal aos níveis de ensino, em tempos atuais, legitima a todos, com igualdade de oportunidades, o direito a uma trajetória escolar plena, na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, oportunizando a chegada do aluno com NEE nos exames vestibulares para seu acesso ao Ensino Superior (ES) completando sua formação, na perspectiva de inserção no mercado de trabalho.

Segundo a Ratificação da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2008a), em seu Artigo 24 - §5, sobre a Educação: [...] as pessoas com deficiência possam ter acesso à educação comum nas modalidades de: ES, treinamento profissional, educação de jovens e adultos e aprendizado continuado, sem discriminação e em igualdade de condições com as demais pessoas. (grifo meu).

Castro e Almeida (2014, p.189) trazem evidências de que “um dos facilitadores mais citados pelos alunos pesquisados foi o serviço de apoio. Fica evidente que o conceito de educação inclusiva precisa ser ressignificado entre todos os atores e, também, sobre currículo, atividades acadêmicas e avaliação no ES, desencadeando atitudes articulatórias necessárias que atenderá às expectativas da pessoa com NEE no curso requerido, fomentando sua qualidade de vida que engloba, também, sua capacitação e inserção no mercado de trabalho em sua comunidade.

### ENSINO SUPERIOR: EDUCAÇÃO ESPECIAL: CURRÍCULO e AVALIAÇÃO/PROMOÇÃO

Para clarificar os direitos da pessoa com deficiência quanto às suas garantias de democratização das condições de sua permanência, inclusão e acessibilidade no ES, destacam-se alguns marcos legais.

Em 1999, o MEC lança a Lei nº7853/89, e que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiências (BRASIL, 1999). O Artigo 27 dá ênfase nos espaços acadêmicos de nível superior no tocante à oferta de “adaptações de provas e apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno com deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas” (MOREIRA, 2014, p.141).

O termo “apoio” pode apontar para a concepção estigmatizadora da pessoa com deficiência na comunidade acadêmica aumentando as barreiras atitudinais desta, passíveis de caminharem para a exclusão do mesmo. Goffman (1988, p.17) coloca que as atitudes das pessoas comuns têm para com a pessoa diferente como um estigma “e os atos que empreendemos em

relação a ela são bem conhecidos na medida em que são as respostas que a ação social benevolente tenta suavizar e melhorar”.

O significado de “apoio” está colocado como algo benevolente, assistencialista, que tranqüiliza, que ampara, que auxilia e que compreende minimizando a responsabilidade docente para com o aluno diferente, levando à reflexão sobre as ações pedagógicas inclusivas para a educação dos mesmos no ensino superior. Lutar contra as limitações advindas das deficiências tange questões sociais e históricas apontando, no espaço acadêmico superior, reproduções assistencialistas que colocam em cheque os movimentos deste ensino, que pretende ser inovador e de melhor qualidade, tendo a mediação como a “menina dos olhos” para a aprendizagem. Esta possibilidade “exige que o professor faça pontes entre o contexto socio-cultural e profissional e a condição de aprendizagem dos estudantes, mediada pelo conteúdo e as relações de diálogo reflexivo e crítico que minimizam as barreiras pedagógicas”.

As barreiras pedagógicas, segundo estudos de Castro e Almeida (2014), mais verbalizadas pelos alunos com NEE no ES são: relacionamento com os colegas (por falta de informação sobre a deficiência), a falta de preparo dos professores para identificar as NEE; e, “[...] a falta de crédito dos professores em relação ao aluno diferente” (p.89). Nesta linha de reflexão, também estudos de Santos (2009 apud CASTRO; ALMEIDA, 2014) colocam que: “Se o docente universitário não acredita que o aluno com deficiência é capaz de aprender a profissão e de concluir a sua formação com sucesso, muito dificilmente buscará auxílio e fará adaptações na sua prática, o que dificulta o sucesso do seu aluno” (p.189).

Fica explícita a necessidade da presença do professor especializado, que é essencial para a articulação da educação inclusiva às atividades acadêmicas do aluno com deficiência, uma vez que o corpo docente das IES não possui conhecimentos suficientes sobre a prática dos processos e instrumentos que validem as práticas pedagógicas e sociais que darão conta do aluno com deficiência nesse espaço. Assim, evidenciaria a interdependência da educação comum com a educação especial, esta concebida politicamente como modalidade de ensino.

Acredita-se que em um primeiro momento poderá ocorrer o caráter salvacionista do profissional do atendimento educacional especializado (AEE) no ensino superior, para “mediar a mediação” (se assim pode-se referir), uma vez que não se tem uma nítida concepção sobre quais seriam “as provisões de adaptações **razoáveis** para pessoas com deficiência” (BRASIL, 2015) para dar conta da acessibilidade ao conhecimento e vida acadêmica para as mesmas. Por

exemplo: quando uma pessoa com deficiência visual obtém acesso ao ensino superior, não será só de material impresso no Sistema Braille que irá suprir suas necessidades acadêmicas. Serão necessários atendimentos especializados em orientação e mobilidade para os diferentes espaços acadêmicos; orientações de saúde e higiene; demarcações arquitetônicas; avisos nos murais em Braille (MOREIRA, 2014) etc... Tais adaptações estariam no âmbito da Educação Especial que precisa encontrar eco na legislação nacional que rege as IES para que possa dar acesso pleno e legítimo, garantir a permanência e dar suporte pedagógico adequado às especificidades dos seus alunos com quaisquer que sejam as deficiências.

Fica a pergunta: a que se refere, então, o termo: adaptações “razoáveis” para o aluno com NEE que possam garantir a permanência e a sensação de pertencimento do mesmo, à comunidade acadêmica?

A idéia de conciliação do ES com a educação especial talvez esteja na medida de julgamento de valor calcado nos processos inclusivos criados, no currículo e na produtividade da vida acadêmica. Os meios necessários ficariam, então, na esfera da fusão da Educação Especial com o Ensino Superior na proposição política de ação pedagógica com vistas à diversidade que acolhe; e, na promoção de ambientes onde alunos com NEE interatuem (produzem conhecimento), intervindo precocemente nos aspectos sociais, porventura mal cuidados, podem acarretar sensações de incapacidade, criando ao aluno sucessivas situações de desvantagem (CORREIA, 2006).

Os processos inclusivos viáveis interrelacionar-se-ão na medida em que não se rapine os obstáculos e sim que os enfrente resignificando os potenciais e competências do aluno diferente no ES que pretende dar conta dos conteúdos curriculares dentro dos parâmetros de adequações adaptativas, extinguindo as baixas expectativas preconcebidas dos atores do intorno deste aluno. Na vivência acadêmica do ES, as desconsiderações em relação a este sujeito paulatinamente serão resignificadas não o equiparando por baixo, pois sabe-se do caráter positivo do viver entre pares no ambiente de ensino favorecendo o enfrentamento de desafios e atingindo novas habilidades. Segundo Correia (2006): “[...] assegurar aos alunos com NEE [...] em adequações curriculares eficazes [...] desenvolvendo suas competências, [...] na qual se pretende que venham a tornar-se elementos mais autônomos e produtivos” (p.271).

Ainda que nas melhores intenções de cumprimento da legislação nacional, as práticas educacionais inclusivas no ensino superior, podem gerar impasses, que na ausência de olhar



cuidadoso, podem fazer sugerir o que Freitas (2002) afirma sobre o conceito de exclusão educacional “a eliminação adiada”.

### **Currículo**

Um currículo dinâmico tem como uma de suas características a flexibilidade para adequações que venham a atender as expectativas de seu público alvo, pessoas com deficiências, tornando-as adaptativas e acessíveis, “não no sentido de empobrecer o conteúdo a ser trabalhado, [...] mas por meio de alternativas metodológicas e avaliativas que atendam às necessidades individuais, favoreçam o acesso aos diferentes âmbitos do currículo e a construção de conhecimento” (CAPELLINI, 2018, p.48).

É necessário que a equipe de professores analise os possíveis obstáculos do ensino e da aprendizagem na esfera do aluno com NEE no ensino superior, para que este não seja abstrato em sua presença e a docência possa traçar caminhos mais dinâmicos, com abordagens colaborativas e equalizadas neste espaço. Para Correia (2006) “o princípio da inclusão não deve ser tido como um conceito inflexível, mas deve permitir que um conjunto **de opções** seja considerado sempre que a situação o exija” (grifo meu) (p.244), e que seja planejado conforme as potencialidades e fragilidades dos alunos diferentes, realizando ajustes curriculares no atendimento às suas especificidades.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017b/c) traz a orientação de que todos os alunos têm o direito às aprendizagens essenciais, e o desenvolvimento de sua autogestão sob o ponto de vista de educação integral, ou seja o indivíduo na sua totalidade: social (responsabilidade/cidadania), cultural (identidade/pertencimento), física (bem estar), intelectual (valorizar, acessar, produzir e usar conhecimento) e emocional. Porém, nota-se, na mesma, a ausência da Educação Especial e a garantia de se adaptar o currículo para alunos com NEE no ensino superior. Nela está claro **apenas** a garantia do uso dos recursos adaptativos para aprendizagem do currículo. Assegura, também, que o trabalho coletivo da equipe pedagógica estará pautado nas tomadas de decisões em conjunto e na responsabilidade dos mesmos; tendo enquanto consciência educativa responsável, o firme propósito de escudar seus direitos legítimos, caso, por ventura, não sejam consideradas suas especificidades peculiares.

Neste contexto, sugere-se que criem-se caminhos alternativos que não sejam técnicas ou recursos, mas sim que se desenvolvam conjuntos de ações, com as adequações necessárias às NEE, na medida que se conheça o aluno, na premissa de que a didática do professor (que aprende

com o aluno diferente), favorece o aluno com NEE tornando sua participação mais efetiva e significativa no ES. Indo na contra mão do que se evidencia nos dados coletados em pesquisa de Castro e Almeida (2014) que: “[...] as principais barreiras pedagógicas encontradas são referentes à didática em sala de aula, à utilização de métodos inadequados, à falta de preparo dos professores para identificar as NEE dos alunos com deficiência e a carência de materiais adaptados” (p.188).

Tentando salvar esta lacuna no currículo, metodologias ativas surgem nas quais os conteúdos curriculares são refletidos e vivenciados, estimulando as competências de todos os alunos, favorecendo o empoderamento do aluno para com a temática de conhecimento proposta (quer sejam problemas ou em projetos de desenvolvimento do conhecimento) que leva a um “auto feed-back”, e até mesmo a multiplicar com seus colegas (COHEN, 2017).

### **Avaliação/promoção**

Em documento nacional (BRASIL, 2003b), encontra-se a orientação para que as adequações avaliativas sejam selecionadas com foco na escolha de técnicas e instrumentos vários. Propõem modificações sensíveis na forma de apresentação das mesmas, na sua linguagem, de um modo diferente do que para os demais alunos de modo que atenda às peculiaridades dos que apresentam NEE. Peculiaridades estas no âmbito biológico, intelectual, motor, emocional, social, comunicação e linguagem; seu nível de competência curricular (conhecimentos prévios); e, seu estilo de aprendizagem (motivação, capacidade de atenção, interesses acadêmicos, estratégias próprias de aprendizagem, tipos preferenciais de agrupamentos que facilitam a aprendizagem e condições físico-ambientais mais favoráveis para aprender). Sabe-se que necessita que seja formativa e contínua, integradas nas atividades propostas no dia a dia em contexto educacional.

O processo avaliativo, neste ambiente, precisa ser revisto para que seja verificado quanto à possibilidade de se estar promovendo hierarquias de valores (VICTOR, OLIVEIRA; 2016) suscitando comparações entre os alunos que possam a vir minimizar a participação de determinados alunos que talvez não se saiam tão bem às atividades acadêmicas. É preciso cuidado e um olhar mais potenciador, salvaguardadas as fragilidades encontradas em processo. Então, é preciso repensar a avaliação que possa confundir: “[...] confunde avaliação com mensuração e envolve instrumentos inadequados. [...] O bom senso é importante para não supervalorizar um instrumento” (CAPELLINI, 2018, p.123).

No caso de não serem atingidos os objetivos curriculares, o aluno poderá beneficiar-se da “adequação de temporalidade” que significa “um tempo estendido” - que não é caracterizado como dependência (Dp) de área curricular - para aprendizagem não conquistada no semestre acadêmico, devido ao déficit de qualquer uma das 10 competências pregadas pela BNCC (BRASIL, 2017b/c) desvalorando sua vida acadêmica e a formação de sua identidade profissional.

## **RESULTADOS REFLETIDOS: VIDA ACADÊMICA E IDENTIDADE PROFISSIONAL**

Deduz-se que a legislação nacional, o currículo universalizado, suas avaliações, ao garantirem uma IES para todos, ainda derrapam para com o aluno com necessidades educacionais especiais nela incluído, revivendo modelos, até certo ponto, “integracionistas” (foco na deficiência), pois se busca o aluno comum como dominante no currículo.

Assim, para que se possa pensar em perspectivas de conclusão no ES e de inserção no mercado de trabalho produtivo na comunidade na qual pertence o sujeito diferente, é preciso pesquisar sobre sua “identidade profissional” que, para Carneiro (2005), é a “forma como cada um estrutura, organiza e vive o seu itinerário formativo” (p.38).

A identidade profissional é uma característica que se constrói ao longo da trajetória pessoal pautada nas interações relacionais, sua herança social, suas vivências nos diferentes ambientes de vida que trazem suas marcas individuais. Cada sujeito com suas especificidades quer sejam limitadoras ou não, desempenhará, com maneiras próprias, suas atividades e demandas sociais seja na vida pessoal, seja em sua vida profissional.

Em tempos atuais, nota-se a lenta eliminação de barreiras que obstaculizam permanência acadêmica plena e exitosa dos sujeitos com NEE, favorecendo-lhes assim, a conquista de vida participativa com equidade (BRASIL, 2018), fomentando o ainda discreto crescimento de sua ação profissional no mercado de trabalho

Cada identidade profissional busca sua qualificação em um mercado de trabalho que hoje é possível, observada sua limitação, tornando-a produtiva, realizada, sustentada em seu projeto pessoal enquanto cidadã. Conforme parágrafo 1º do Decreto 7234/10, de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES: em seu artigo 3º, fica assegurado que o PNAES será colocado em prática articulado com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, favorecendo o atendimento de estudantes no ES matriculados em seus

cursos de graduação presencial das instituições federais (BRASIL, 2010). Garantido também no decreto nº 9.546, de 30 de outubro de 2018 (BRASIL, 2018), para o SISu que excluía a previsão de adaptação das provas físicas para candidatos com deficiência e estabelecia que os critérios de aprovação dessas provas fossem os mesmos aplicados aos demais candidatos, que colocava a instituição de 3º grau em “saia justa” ao receber a pessoa diferente em seu vestibular unificado.

Articular estas esferas requer aprofundamento das interfaces da ética e dos valores, estes tão arraigados culturalmente, que se iluminam à uma “adesão voluntária” de todos e para todos, assumindo como uma atribuição docente em uma ação educacional quase que ideológica, que cria novos caminhos alternativos. Requer também a ressignificação da força das IES na elaboração de políticas públicas que legitimem, com dignidade, o aluno com deficiência nela matriculado.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, pode-se perceber que a educação comum e a inclusão estão entrelaçadas na política educacional em um compromisso global, desde que o ES conheça e reconheça seus alunos diferentes enfrentando seus desafios.

Ao se acatar legalmente o acesso da pessoa com NEE no 3º grau, atendendo à demanda social, percebe-se sua “nudez” sobre o fazer pedagógico articulado com as proposições da Educação Especial como transversal à grade curricular, tentando garantir a presença, o desenvolvimento de autogestão e aprendizagem efetiva desse no espaço acadêmico, que oferece uma formação (da escolaridade à inserção social e profissional) na qual se tornará protagonista e não vítima.

### Referências

- BRASIL. (1996a) Ministério da Educação. *Aviso Circular nº 277/MEC/GM, de 8 de maio de 1996*. Dirigido aos Reitores das IES, solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades educacionais especiais, Brasília, DF.
- \_\_\_\_\_. (2003a) *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais - 1994*. UNESCO.
- \_\_\_\_\_. (2003b) *Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais / coordenação geral: SEESP/MEC; organização: Maria Salete F. A. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003*.
- \_\_\_\_\_. (2007) Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de

Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério Da Justiça, UNESCO, 2007.

\_\_\_\_\_. (2008a) *Decreto-Legislativo nº 186/08, de 9 de julho de 2008*. Ratificação da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assinado pelo presidente do Senado Federal, Senador Garibaldi Alves Filho, e publicada em 10 de julho de 2008.

\_\_\_\_\_. (2010) *Decreto 7234/10 | Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010*. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES.

\_\_\_\_\_. (2015) *Lei nº 13.146m de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

\_\_\_\_\_. (2016) *Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016*. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiências nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

\_\_\_\_\_. (2017a) Ministério da Educação. INEP. *Censo da Educação Superior – Notas Estatísticas 2017*, da Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED). Dispõe sobre alunos com necessidades especiais no ensino superior. Dados estatísticos por cursos de graduação presenciais. Brasília: DF: INEP.

\_\_\_\_\_. (2017b) *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

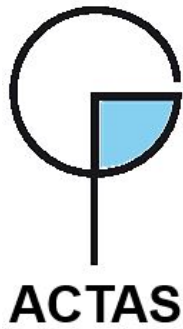
\_\_\_\_\_. (2017c) *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica.

\_\_\_\_\_. (2018) *Decreto nº 9.546, de 30 de outubro de 2018* **PARA** excluir a previsão de adaptação das provas físicas para candidatos com deficiência e estabelecer que os critérios de aprovação dessas provas possam seguir os mesmos critérios aplicados aos demais candidatos.

CAPELLINI, V. L. M. F. (2018b) *Adaptações curriculares na inclusão escolar: contrastes e semelhanças entre dois países*. 1ª ed. Curitiba (PR): Appris.

CASTRO, S. F.; ALMEIDA, M. A. (2014) *Ingresso e permanência de alunos com deficiência em Universidades Públicas Brasileiras*. In: Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, v.20, n.2, p.179-194.

- COHEN, M. (2017) Alunos no centro do conhecimento. Disponível em:  
<http://www.revistaeducacao.com.br/foco-no-aluno/> Acesso em: 23 fev. 2019.
- CORREIA, L. M. (2006) *Dez anos de Salamanca, Portugal e os alunos com necessidades educativas especiais*. In: RODRIGUES, David. *Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva*. David Rodrigues, Org. São Paulo (SP): Summus.
- FISCHER, J. (2014) *Inclusão de acadêmicos com deficiência na universidade: possibilidades e desafios*. In: *Para além da educação especial: avanços e desafios de uma educação inclusiva/organização* Silvia Ester Orrú. – RJ: Wak Editora.
- FREITAS, L. C. (2002) *A internalização da exclusão*. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas. v. 23, n. 80, p. 299 – 325. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: maio de 2008.
- MITTLER, P. (2003) *Educação Inclusiva: contextos sociais*. Trad. Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre (RS): Artmed.
- MOREIRA, L. C. (2014) *O acesso do aluno com deficiência à universidade: em discussão as bancas especiais e o sistema de reservas de vagas*. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; BUSTO, Rosângela Marques; FUJISAWA, Dirce Shizuko (Org.). *Reflexões, experiências e práticas sobre inclusão*. São Carlos (SP): ABPEE: Marquezini & Manzini.
- RODRIGUES, D. (2006) (Org.) *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo (SP): Ed. Summus.
- SANTOS, A. F. (2009) *Educação inclusiva no ensino superior: o docente universitário em foco*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG.
- VICTOR, S. L.; OLIVEIRA, I. M. (Org.) (2016) *Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: concepções e práticas educacionais*. Marília: ABPEE.



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

## **IMPORTANCIA DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN CONTEXTOS INCLUSIVOS**

Maria del Pilar González Fontao  
mpfontao@uvigo.es  
Universidad de Vigo

## RESUMEN

Este trabajo se sitúa en la actual corriente de lucha contra la exclusión escolar y propone trabajar sobre la base de la diversidad en los centros educativos tratando de proyectar un enfoque de enseñanza-aprendizaje inclusivo. Se destaca su relevancia al permitir compartir las experiencias formativas admitiendo la posibilidad de desarrollar competencias genéricas, específicas y de carácter transversal así como observar y reflexionar sobre las actitudes y valores que se ponen en acción. En su conjunto se destaca la importancia de la adopción de criterios y herramientas cooperativas como un paso importante para transformar el carácter impersonal de algunas clases y la forma de superar muchas barreras de aprendizaje.

**Palabras clave:** inclusión educativa, exclusión escolar, aprendizaje cooperativo.

### Introducción

A lo largo de los últimos años el replanteamiento de la educación hacia el reconocimiento de la heterogeneidad del alumnado fomentando al mismo tiempo la aceptación y potenciación de la diversidad como un valor y recurso educativo tiene como finalidad del intento de reducir la exclusión en los centros educativos y en las aulas ordinarias.

Educación en la diversidad implica conocer y reflexionar sobre las diferencias individuales y las necesidades educativas que surgen con las mismas tomándolas como referencia en el contexto escolar y la cultura educativa modificando, de esta forma, la acción didáctica en los elementos que se precise. Este concepto no es sólo el eje vertebrador de los sistemas educativos vigentes sino que es un aspecto clave en el reconocimiento de la igualdad de oportunidades en una sociedad democrática y globalizada como la nuestra.

Con el presente trabajo se muestran una serie de ideas y sugerencias para trabajar sobre la base de la diversidad en los centros educativos tratando de proponer un enfoque de enseñanza-aprendizaje inclusivo y de calidad que sea capaz de responder a todas las demandas, necesidades y diferencias individuales en el alumnado.

El planteamiento de una escuela para todos y, por tanto, la presencia de alumnado con diferentes competencias, capacidades y habilidades en una misma aula exige una planificación curricular muy flexible y ajustada a las realidades presentes. Con el propósito de desarrollar estrategias que permitan ayudar a los estudiantes a vivir desde la perspectiva de la diversidad y aprender a valorarla de forma positiva, tomamos como base la estructuración cooperativa del aprendizaje poniendo de manifiesto que admite la



posibilidad de aprender juntos en una misma aula alumnos diferentes, lo que evidencia su potencial y significativa contribución al logro de la escuela con todos y de todos.

## **1. Ideas centrales de la escuela inclusiva: aprender juntos estudiantes diferentes.**

El concepto de Educación Inclusiva ha adquirido un énfasis especial durante los últimos años en el contexto educativo internacional. Si bien tuvo su origen en el movimiento REI (Regular Education Initiative), surgido en EEUU a mitad de los años 80 en base a la polémica suscitada con la reforma de enseñanza que se alentaba desde la Administración, esta plataforma de lanzamiento de la inclusión adquirió un sentido cada vez más genérico a través de una serie de Convenciones, Conferencias y Declaraciones Internacionales de la mano de organismos como la ONU (1989, 2006) y UNESCO (1994, 2008) que representaron grandes hitos en el camino a la inclusión.

Siguiendo el recorrido de consolidación ideológica, debemos significar el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidido por Jacques Delors (1996) en el que se establece la necesidad de que la *educación llegue a todos*:

“La educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal.” Delors, (1996, p. 9)

El Informe establece que la educación debe fundamentarse en cuatro pilares (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser) que serán los principios sobre los que la educación y los sistemas educativos han de desarrollar sus competencias y sus currículos. De estas bases se desprende la defensa inequívoca de una educación que luche contra la exclusión a partir de la aceptación y potenciación de la diversidad.

Esta apuesta por la escuela inclusiva será nuevamente reafirmada, entre otros muchos eventos, con la 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE) organizada por la Oficina Internacional de la Educación de la UNESCO (OIE) en noviembre de 2008 en torno al tema: "La educación inclusiva: el camino hacia el futuro" (UNESCO, 2008). Posteriormente, en la Conferencia Mundial sobre la Educación Inclusiva, “Volviendo a Salamanca: Afrontando el reto, derechos y retórica actual” se manifiesta la relevancia mundial de la inclusión (Castillo-Briceño, 2015, p.133).

Tanto a través de la UNESCO como respecto a las políticas educativas europeas vigentes en la actualidad, la educación inclusiva se sustenta como la base principal de la igualdad de oportunidades para las personas con necesidades específicas de apoyo en los distintos contextos vitales.

En un intento de *aproximación conceptual* la UNESCO entiende la educación inclusiva como “un principio rector general para reforzar la educación de cara al desarrollo sostenible, el aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos y un acceso a las oportunidades de aprendizaje en condiciones de igualdad para todos los niveles de la sociedad” (Echeita, 2013, p.102). Otras aportaciones:

“La inclusión es, antes que nada, un asunto de derechos, una cuestión de justicia y de igualdad” (Blanco, 2005: 24).

“la educación inclusiva es un proceso para aprender a vivir con las diferencias de las personas. Es un proceso de humanización” (López Melero 2012: 4)

“La inclusión educativa no es sólo un sentimiento de pertenencia y de bienestar emocional y relacional al que se pueda llegar desde la periferia de la acción educativa sino que debe concebirse, asimismo, como la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de alta calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante” (Echeita 2013, p.107).

Desde esta perspectiva, Simón, Giné y Echeita (2016), indican que si se pretende conseguir una educación inclusiva se debe potenciar una relación dinámica y positiva entre los distintos miembros que constituyen la comunidad educativa puesto que “la educación inclusiva no solo persigue una educación para todos, sino también una educación con todos y de todos” (Lozano, Cerezo y Alcaraz, 2015).

A menudo se piensa erróneamente que los estudiantes “están incluidos desde el momento que están en el centro ordinario” (Ainscow et al, 2000: 24), sin percatarse de que se deben tener en cuenta una serie de factores que ayuden a que verdaderamente lo estén, con todas sus implicaciones, y no sólo aparezcan como «alumnos-mueble», separados tanto a nivel didáctico como metodológico y socioeducativo de lo que hace el resto de compañeros en el aula.

Por ello, no debe olvidarse que la inclusión educativa es un proceso orientado a proporcionar una respuesta apropiada a la diversidad de características y necesidades educativas del alumnado, a incrementar sus niveles de logro y participación en las experiencias de aprendizaje, así como también en la cultura y en la comunidad escolar reduciendo toda forma de discriminación, a fin de conseguir óptimos resultados académicos. Perspectiva que a su vez supone “un impulso fundamental para avanzar hacia una educación de mejor calidad para todos” (Murillo et al., 2012: 170).

Al respecto, Simón Rueda y Echeita (2013) apuntan una serie de dimensiones a las que hemos de prestar atención:

- La inclusión es un principio vinculado con el reconocimiento y la valoración de la diversidad humana, elementos a tener en cuenta por parte del sistema educativo y el profesorado.
- Es un proceso implicado con la tarea de educar para introducir mejoras e innovaciones y responder con total eficacia a la diversidad del alumnado.

## IMPORTANCIA DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN CONTEXTOS INCLUSIVOS

- Busca maximizar la presencia, la participación y el rendimiento de todos los estudiantes, sin excepción.
- Reconoce las barreras, pero también los recursos con la finalidad de emprender con ciertas garantías los procesos de mejora encaminadas a eliminar las barreras detectadas que pudieran dificultar el éxito educativo.

Las acciones del profesorado y las características de la inclusión deben girar en tres aspectos enunciados por Ainscow et al. (2006), presencia, participación, progreso, aprendizaje y logros:

- Presencia. Entendida como una dimensión relativa al acceso del alumnado al centro educativo donde se encuentra escolarizado teniendo en cuenta su diversa heterogeneidad. Desde el ámbito socioeducativo, se han de realizar aquellas intervenciones en el aula que faciliten un buen clima, eliminen los prejuicios y estén abiertas al otro, permitiendo que el alumnado pueda sentirse dentro de una misma comunidad.
- Participación. Relativa a la implicación activa de todo el alumnado en la vida escolar, trata de apreciar desde el primer momento la identidad de cada estudiante y la preocupación por su bienestar personal, relacionado con la autoestima, el compañerismo, etc. El propósito se dirige hacia la lucha contra la desigualdad social, generar estructuras comunicativas, traspasar la responsabilidad al alumnado al tiempo que se les proporcionan oportunidades de ser más incluidos, apoyados y centrados en su aprendizaje.
- Progreso, aprendizaje y logros. Hace referencia a la aspiración por parte del centro de adoptar las medidas necesarias para promocionar la calidad de todo el alumnado y optimizar el rendimiento escolar al máximo de sus capacidades y posibilidades. Esto consiste en que todo el alumnado consiga unas competencias académicas y sociales básicas que pueda aplicar en su vida cotidiana. Con esta variable se garantiza la equiparación de oportunidades para la inserción en la sociedad de forma positiva pero también una equidad social para lograr el acceso al conocimiento.

Analizadas las tres características que engloba la educación inclusiva, se supone llegar a la transformación de las aulas con la finalidad de alcanzar una educación de calidad que logre detectar y suprimir las barreras que puedan impedir el proceso de presencia, participación y rendimiento de todo el alumnado (Echeita, Simón Rueda, Verdugo, Sandoval, López, Calvo y González-Gil, 2009).

Puesto que la inclusión es un movimiento educativo global que pone su énfasis en todos los alumnos (no solo en algunos con “necesidades específicas”) a la vez que sitúa el foco de acción en el centro en su conjunto, los cambios deben ser globales y compartidos por todos.

Martínez (2005) expresa la aspiración del cambio hacia una escuela capaz de ofrecer una respuesta a la diversidad con calidad y equidad en los siguientes elementos: recuperar la credibilidad en la capacidad, la responsabilidad y el poder de la escuela en

la sociedad actual, donde tiene encomendadas varias funciones (función socializadora, función formativa, función acreditadora y función transformadora); cambiar el enfoque con el que observamos las dificultades educativas de los alumnos que conducen a la imputación del fracaso escolar a los propios alumnos por otro enfoque que nos responsabilice en ello; ampliar la mirada hacia nuestros alumnos (cuanto más sepamos de ellos mejor) y hacia nosotros mismos (visión global de lo que supone ser profesor); abandonar las rutinas que no valen y ampliar la oferta educativa teniendo en cuenta las necesidades de todos los alumnos; trabajar en equipo de forma coordinada huyendo de concepciones individualistas del trabajo docente ya que ni siquiera la propia escuela de forma aislada sería capaz de educar a los alumnos en el paradigma de la inclusión; trabajar con proyectos contruidos a través del diálogo entre todos; mejorar la calidad, a través de la formación y el nivel de compromiso del profesorado para asumir retos, conflictos y fracasos; y hacer visibles y dar la palabra a los auténticos protagonistas, es decir, a nuestros alumnos y, muy especialmente, a aquellos que se encuentran inmersos en procesos de exclusión.

En esta línea, Muntaner, Roselló, y De la Iglesia (2016) manifiestan que para que la inclusión sea una realidad son necesarios “cambios sustanciales en la cultura de los centros y las aulas, que afecta a las creencias, concepciones, ideas y principios del profesorado” (p.46). Esto implica un replanteamiento tanto a nivel organizativo como curricular y “la puesta en práctica de metodologías abiertas, flexibles y comunes” (p.46). En este sentido, estos mismos autores defienden que la educación inclusiva “exige reformar las estructuras generales, la pedagogía y los procedimientos de trabajo de la educación básica, pues se trata de un proceso permanente de eliminación de obstáculos a la asistencia escolar y al aprendizaje, tanto en la escuela como en la sociedad (p.39).

Por otra parte, un estudio realizado por Alonso et al. (2015) sobre el grado de implantación de la inclusión en los centros de enseñanza de educación primaria muestra que el cambio hacia prácticas de inclusión se ha iniciado utilizando el mismo soporte integrador que ha servido en la misión de acercamiento y cohesión de los dos sistemas educativos. Los datos cuantitativos refieren una tendencia integradora muy marcada (evaluaciones psicopedagógicas, informes psicopedagógicos, refuerzos educativos y adaptaciones curriculares individualizadas), frente a algunas prácticas inclusivas (planes de acogida, participación y colaboración en los proyectos de centro, programas de participación de las familias en la escuela, pautas innovadoras de organización y planificación del aula). En el análisis inferencial se indica que a menor experiencia docente mayor importancia se concede a la inclusión, y viceversa. En síntesis, este estudio ha puesto de manifiesto que “las tareas específicas encaminadas al alumnado con necesidades educativas específicas son más frecuentes en los centros educativos que las dirigidas a todo el alumnado. Por tanto, el proceso integrador sigue muy presente en las aulas en detrimento de la inclusión educativa (Alonso et al., 2015, p.41).

## 2. El aula inclusiva

Al igual que hemos comentado que la educación inclusiva requiere de un profundo proceso de transformación y de reforma de la cultura de las instituciones escolares, sostenemos esta razonamiento respecto al contexto del aula ordinaria. Aspirar a la consecución de aulas verdaderamente inclusivas exige un esfuerzo de replanteamiento de la inercia de las dinámicas que suelen desarrollarse en su interior y partir de una nueva concepción de los procesos de enseñanza-aprendizaje en los que se establezcan las condiciones organizativas y curriculares necesarias para potenciar esos contextos inclusivos.

### 2.1. El desarrollo organizativo como elemento posibilitador de una respuesta educativa inclusiva

El contexto organizativo viene a representar un medio en el que se puede favorecer u obstaculizar la inclusión del conjunto del alumnado en el aula ordinaria. Para su consecución es importante ofrecer flexibilidad en el uso de espacios, de tiempos, agrupamientos y polivalencia de los recursos así como coordinación entre los profesionales. Es importante garantizar que todos los estudiantes vean a la maestra cuando explica, que los estudiantes con dificultades no quedan relegados al fondo del aula, ambientes bien estructurados y organizados donde el orden les facilite sus tareas, rutinas diarias que les proporcionen confianza y seguridad, participar en las tareas de responsabilidad del aula: distribuir materiales, llevar control, responsable del día,...

De los distintos aspectos a considerar sobre los diferentes elementos personales, materiales y funcionales que comprende el desarrollo organizativo vamos a centrarnos en una propuesta de gran potencialidad inclusiva: *los agrupamientos flexibles*.

Considerando el aula ordinaria como el lugar propio de todos los alumnos, lugar en el que han de recibir la enseñanza que mejor se ajuste a sus necesidades, intereses y motivaciones, y donde han de participar, interaccionar y cooperar todos sus miembros, uno de los recursos que facilita la atención a la diversidad en la forma de trabajar es el agrupamiento de los estudiantes, lo que permite que interaccionen de forma diferente y con compañeros distintos.

Formas de agrupamiento en el aula:

- Gran grupo o grupo de clase. Todos los estudiantes participan en las tareas como un solo grupo.
- Grupos pequeños. La clase se organiza en pequeños grupos, de diferente tamaño o composición en función del objetivo que se pretenda lograr. Entre los tipos de grupos podemos considerar los grupos afines, grupos heterogéneos, tutoría entre pares y mentores.

Considerando el número de integrantes es aconsejable que cada grupo lo formen entre 2 y 6 componentes para asegurar que todos tengan la oportunidad de participar activamente. Cuando no se dispone de experiencia, el tiempo es corto o los materiales son escasos se recomienda que el grupo lo conformen 3 o 4 personas.

- Individual. Todos los alumnos tienen que realizar tareas que les suponen un desempeño personal de las mismas y llevarlas a cabo independientemente o con apoyo del docente, sean estas comunes a las de sus compañeros o se trate de algunas actividades individualizadas para que algún estudiante logre un aprendizaje específico.

## **2.2. El desarrollo curricular como elemento facilitador de una respuesta educativa inclusiva**

La enseñanza tradicional se ha asentado sobre supuestos pedagógicos de homogeneidad caracterizándose por la uniformidad del currículum (presión del currículo oficial, libros de texto pensados para el alumnado medio..), de los procesos de enseñanza-aprendizaje, el establecimiento de un ritmo común y, pensando en un alumno "intermedio" inexistente. Obviamente, desde estos parámetros ha sido evidente la exclusión de aquellos alumnos que no son capaces de seguir dicho ritmo. Esta exclusión se puede manifestar de dos formas distintas: a través de la salida del aula ordinaria para recibir determinados apoyos, o a través de la imposibilidad de participar de las actividades comunes del grupo-clase, a consecuencia del establecimiento de flujos de enseñanza paralelos dentro del mismo aula ordinaria (exclusión de la dinámica de clase).

Frente a este modelo de enseñanza que genera exclusión en parte del alumnado, se asienta el modelo de escuela comprensiva que aboga por el establecimiento de una enseñanza diversificada que, tomando como base el reconocimiento de la heterogeneidad del alumnado y de la necesidad de atenderla, sea capaz de ajustarse a las distintas necesidades, ritmos, características, intereses y motivaciones de cada uno de los alumnos del aula ordinaria, aproximándose de esta forma al principio de personalización de la enseñanza (Arnaiz 2012).

Es en esta vía de reconocimiento de la diversidad que lleva a ofrecer una respuesta educativa diversificada, en la que situamos nuestras propuestas para la planificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula ordinaria (González Fontao, 2010). Desde este escenario se vislumbra factible la inclusión educativa ya que es en ella donde los alumnos reciben todo aquello que precisan sin necesidad de abandonarla, a la vez que se posibilita la participación de todos de la misma dinámica y experiencias educativas del conjunto del grupo-clase.

Este proceso de diseño de propuesta diversificada (modelo comprensivo) trata de conformar un currículum en función de las características y necesidades de los alumnos del grupo-clase de modo que la forma de enseñar utilizada también se adapte y responda a ellas.

A continuación recogemos algunos aspectos que consideramos importantes a tener en cuenta para que un aula pueda considerarse inclusiva:

1. Saber que todos los alumnos/as pertenecen al grupo, que hay relaciones de aprecio y respeto mutuo, normas comunes y un sentido de compañerismo donde cada miembro aporta y recibe de los demás.

Incluir es acoger es dejar participar activamente en grupo, es compartir actividades, materiales, ... es querer aprender juntos para asegurar al máximo la participación de todos. Así pues, sentirse acogido, valorado y querido, en una escuela y en el aula es un requisito previo, imprescindible.

2. Compatibilizar el aprendizaje de contenidos con la de habilidades. Muchos contenidos que se imparten hoy en día no tienen mucho sentido, parecen un polvoriento vestigio del pasado. Ello no quiere decir que debamos eliminar el aprendizaje de contenidos, tal vez actualizarlos y conectarlos con el mundo del estudiante, pero sí enfatizar más el aprendizaje de habilidades, la búsqueda de información (como identificar información correcta, fiable, desinformación), la gestión de la información, técnicas de aprendizaje y la aplicación de los conocimientos adquiridos, resolver problemas completamente nuevos (con el valor emocional añadido que tiene su logro), esto es, *aprender a aprender*.

3. Fomentar la curiosidad y el interés en los estudiantes. Cualquier enseñanza que no consiga motivar a quienes la reciben está destinada al fracaso. Es importante partir de sus conocimientos previos, sus intereses y conectar con su mundo. Además de motivar, los estudiantes necesitan creer que pueden aprender y que lo que están aprendiendo es útil, relevante y significativo para ellos.

4. Solicitar esfuerzos dentro de posibilidades, aprendizajes que puedan lograr, tareas que puedan realizar con éxito. Fortalecer la responsabilidad, la disciplina y la constancia.

5. Proporcionar un ambiente estructurado y rico en estímulos que brinde oportunidades de aprendizaje a todos, adecuando las situaciones de enseñanza a las diferentes necesidades y capacidades de los estudiantes lo que se logra con diferentes recursos y materiales (música, murales, fotografías, tics, ...).

6. Educar en positivo Resaltar los aciertos, lo que está correcto, las respuestas mejor realizadas. La motivación va encauzada a la recompensa. De esta manera no sólo ayudamos a reforzar las buenas prácticas sino que, además, no creamos rechazo ante la actividad, miedo a equivocarse o salirse de la norma. Tomarse las cosas de forma positiva ayuda a vivir mejor.

7. Desarrollo emocional. Dar espacio a los sentimientos y emociones dentro del aula (la alegría, la tristeza, la inseguridad, la amistad, frustración, la resiliencia ...) procurando el bienestar de los alumnos. Dar lugar también al sentido del humor y la risa. Como señalan Fernández y Francia (1995) la alegría y el buen humor también se educan. Las personas disfrutan riendo, especialmente los niños. Puede ser muy enriquecedor que los

profesores y alumnos pasen tiempo divirtiéndose juntos en actividades lúdicas o analizando situaciones en clave de humor, sin reírse de nadie, riéndose juntos. Reírse ayuda a aliviar el estrés, reducir la tensión muscular, la ansiedad y el miedo. Fernández y Francia (1995) señalan que saber reírnos de nuestros errores y asperezas facilita reconducir situaciones que, de otro modo, aumentarían las tensiones y los conflictos. “El sentido del humor aplicado al campo educativo consigue que se mejoren y agilicen los procesos de enseñanza y aprendizaje y ayuda a mejorar la relación entre los agentes protagonistas de la educación (educador-educando). Dicho de otra manera más sencilla, por medio del sentido del humor se goza educando y se aprende riendo” (Fernández y Francia 1995:65).

8. Preservar y fomentar la capacidad de imagen y la creatividad. La creatividad siempre ha sido importante (González Fontao y Martínez, 2006) y cada vez lo será más en un mundo donde la tecnología y la robótica van haciendo desaparecer actividades repetitivas y trabajos menos cualificados. Las habilidades más valoradas van a requerir un despliegue de ingenio y creatividad y pasarán a estar vinculadas a resolución de problemas complejos, diseño de nuevos productos, desarrollo de software, análisis de datos, la toma de decisiones, el marketing, experiencias novedosas, etc.

La planificación educativa en las aulas, según Gregory y Chapman (2002), debe realizarse desde la diferenciación. Hay que crear entornos ricos que proporcionen oportunidades a todos para aprender adecuando las situaciones de aprendizaje a las diferentes necesidades y capacidades de los estudiantes. Para ello, es imprescindible organizar el aula atendiendo a las características de los estudiantes, crear un clima adecuado y utilizar diferentes agrupamientos planificando desde la diferenciación.

Esta línea de personalización de la enseñanza requiere adecuadas tomas de decisiones en los diferentes elementos curriculares. Una decisión clave en el proceso de enseñanza es determinar lo que se tiene que aprender. Para ello deberán plantearse qué *objetivos* son fundamentales y qué *contenidos* tienen que aprender todos los estudiantes, la base que deben de adquirir todos y a la que luego se van añadiendo contenidos en extensión o profundidad, en función de las posibilidades de los estudiantes.

Se trata de ver aquello que es o ha de ser común a todos los alumnos y que va a permitir su participación en experiencias comunes para, a partir de ahí, diversificar la respuesta educativa con el fin de que se ajuste a las características de todos ellos. Schumm *et al.* (1994) desarrollaron el modelo de la Pirámide para facilitar la tarea de selección y secuenciación de los contenidos en aulas donde se da la enseñanza multinivel. Se permite así a los docentes diseñar un currículo inclusivo y se posibilita a los estudiantes con necesidades especiales aprender en el marco del currículo general, adaptando los contenidos a diferentes niveles, capacidades, preferencias y aptitudes. El cuerpo de la Pirámide representa los niveles de aprendizaje y ayuda a los docentes a observar el contenido y priorizar los conceptos de cada unidad, graduar su dificultad y establecer su secuencia.

La *metodología* en el aula inclusiva es un elemento fundamental en el currículum. La utilización de diversas estrategias curriculares (aprendizaje cooperativo, centros de



interés, proyectos, resolución de problemas, contratos, etc.) va a permitir al profesor generar tareas y actividades en las que todos los alumnos tengan posibilidad de participación, al tiempo que propiciarán la cohesión del grupo de aula y el aprendizaje por parte de todos. La utilización de adecuadas técnicas didácticas (motivación, mapas conceptuales, metáforas, Phillips 66, debate, conversación, role-playing, ...) admiten el incremento de su aprovechamiento.

Además de contar con un amplio elenco metodológico que se aleje de la exclusiva atención individual del trabajo en el aula en virtud de la potenciación del aprendizaje en grupo, disponer de una gran variedad y riqueza de *recursos* (materiales didácticos que vayan más allá del habitual libro de texto, implicación en el aula de los distintos profesionales del centro y utilización de los propios miembros del aula como fuente generadora de apoyo, etc.) constituyen importantes aspectos de cara al logro de las correspondientes competencias en el aula ordinaria.

Otro elemento curricular que proponemos para responder a la diversidad en el aula inclusiva son las *tareas* a realizar por los estudiantes. La diversificación de las mismas así como la posible adecuación a diferentes estudiantes y grupos de estudiantes de manera que todos puedan tener la oportunidad de aprender o desarrollar capacidades desde sus conocimientos y nivel potencial.

A través de las adaptaciones de las tareas los docentes pueden dirigir al estudiante hacia aquellos elementos que son relevantes para su aprendizaje, para lograr sus objetivos y su desarrollo personal, en función de su nivel previo de aprendizaje, de sus capacidades e intereses. En algunos casos, las pautas para la adaptación de las tareas de los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo vienen establecidas en las adaptaciones curriculares, indicando los ajustes necesarios: apoyo individualizado, ampliación de tiempo, tareas específicas,...

En las aulas inclusivas, suele ser el docente quien determina las adecuaciones en las tareas que considera necesarias para un estudiante o grupos de estudiantes, reflejándolo en la planificación general del aula y en la de cada tema, especificando qué tareas se van a realizar de forma complementaria. Adaptar tareas no significa hacer una planificación diferente para los estudiantes con necesidades específicas sino que se trata de lograr que cada estudiante participe y aprenda en la medida y forma que le permitan sus posibilidades.

Con respecto a la *evaluación*, además de realizar una valoración de seguimiento procesual que admita la retroalimentación es importante valorar los estándares de aprendizaje logrados.

En suma, el planteamiento diversificado de la enseñanza exige, además de un gran esfuerzo de programación por parte del profesorado, la adopción de una nueva organización del aprendizaje en el aula. Es por ello que junto a este nuevo enfoque educativo entra en escena un nuevo invitado, los *grupos de aprendizaje cooperativos*, capaces de mejorar la aceptación de la diversidad, favorecer el rendimiento de todos los

alumnos, incrementar la autoestima y el interés por las tareas de aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales, mejorar las relaciones del alumnado tanto en cantidad como en calidad (relaciones de ayuda y estímulo) debido a la relación de interdependencia que se generan entre el alumnado, y posibilitar el apoyo dentro del aula ordinaria (Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Pujolàs, 2008).

### **3. Estructuración cooperativa del aprendizaje**

El aprendizaje cooperativo es una de las claves en las que se asientan las aulas inclusivas. Constituye una poderosa herramienta que facilita la atención a la diversidad dentro del aula ordinaria al impulsar la aparición de conductas prosociales basadas en la relación e interacción positiva y la resolución constructiva de tareas que contribuye a mejorar la aceptación de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo, reducir situaciones de exclusión educativa y promover relaciones multiculturales positivas reforzando vínculos entre alumnos que proceden de diferentes etnias, grupos sociales y culturales.

De este modo, el aprendizaje cooperativo viene a constituir una estrategia que facilita la incorporación de estudiantes de diversos niveles y habilidades dentro de una misma aula por lo que cada uno aporta su talento, destreza o conocimiento para optimizar o maximizar el aprendizaje de todos. Además de ello, es una vía idónea para la transmisión de aquellos valores que son indispensables para vivir en una sociedad diversa, multicultural y democrática.

Este enfoque metodológico se enmarca dentro de las distintas formas de trabajo en grupo. Se centra en el estudiante y utiliza pequeños grupos de trabajo permitiendo a los alumnos trabajar en la consecución de las tareas o proyectos que el profesor asigna.

Al trabajar en un ambiente en el que se fomenta la interacción entre el alumnado, además de promover una relación más intensa y de mayor calidad que reduce la exclusión, se confrontan distintos puntos de vista entre los miembros del grupo generando conflictos sociocognitivos que deberán ser resueltos asimilando perspectivas diferentes a la propia. Esta interacción significa también una mayor riqueza de experiencias educativas además de admitir habilidades cognitivas que resultarán del desarrollo de la capacidad creativa en la resolución de diferentes problemas a los que se deban enfrentar, tanto en el aula como fuera de ella.

Adicionalmente al desarrollo de habilidades y estrategias de interacción reforzando las relaciones interpersonales, esta estrategia metodológica promueve en los estudiantes la asunción del protagonismo del aprendizaje y el desarrollo de diversas competencias y habilidades. Al fomentarse la participación activa de todos los estudiantes en el proceso de aprendizaje se facilita la significatividad del mismo y se potencia el logro de contenidos conceptuales y procedimentales así como el aprendizaje de los referidos a actitudes, valores y normas.

Como pusimos de manifiesto, el aprendizaje cooperativo constituye una opción metodológica que valora positivamente la diferencia, la heterogeneidad e interpreta la diversidad como un recurso, no como un problema. La experiencia con este tipo de metodología pone de manifiesto no sólo mejoras obtenidas para el alumnado, sino

también aquellas que se refieren al profesorado y al centro educativo (Pedreira y González Fontao, 2014).

Cinco elementos que sustentan el aprendizaje cooperativo (Díaz Aguado, 2006; Pujolás, 2008):

- Interdependencia positiva entre los participantes. Todos los miembros del equipo tienen que tener claro que el objetivo es aprender y ayudar a aprender; en un equipo hay diferentes papeles que es necesario que se cumplan para que funcione. Como recoge Echeita (2006) “lo que yo aprenda o haga para resolver o completar una tarea te ayudará a ti en tu aprendizaje y viceversa”, “Trabajar y aprender contigo me beneficia”.
- Responsabilidad personal y rendimiento individual. Cada miembro del equipo tiene que ser y sentirse responsable del progreso y resultado final del grupo ya que individualmente deben asumir la responsabilidad de conseguir la meta prefijada. Teniendo en cuenta las palabras de Prieto (2007) la responsabilidad individual, significa, cada uno tiene que ser responsable de contribuir al aprendizaje y al éxito del grupo y además que el alumno tiene que demostrar públicamente sus competencias.
- Interacción promotora, cara a cara. El trabajo cooperativo se basa en la interacción directa “cara a cara” donde los miembros de los equipos deben relacionarse, interactuar y de alguna forma motivar a sus compañeros para el esfuerzo y el logro.
- Habilidades interpersonales y de grupos pequeños. Estas son necesarias para que el grupo funcione correctamente, tanto en el aprendizaje como las relaciones entre los integrantes. Echeita (2006) expone que para conseguir el éxito cooperativo son necesarias una serie de actitudes y destrezas interpersonales y de trabajo en grupo. Los estudiantes tienen que aprender a manejar las distintas situaciones que pueden surgir (conflictos, aceptación o no de algún compañero, roles que van apareciendo en los grupos, etc.).
- Evaluación grupal. A los alumnos hay que darles la oportunidad de evaluar el proceso de aprendizaje que ha llevado a cabo su grupo, pero esta evaluación siempre tiene que ir guiada y complementada por el docente.

### **Planificación de actividades en grupos cooperativos**

Para que el aprendizaje cooperativo sea efectivo proponemos una secuencia de pasos:

1. Establecer los *objetivos y las metas a alcanzar* con la actividad o tema a tratar, de manera que los alumnos se sientan motivados y comprometidos a la hora de trabajar para conseguirlos.
2. Organizar a los alumnos en *equipos* y asignar *distintas tareas* y funciones. Procurar que haya diversidad en cada grupo de trabajo, cuantos más talentos, habilidades y sensibilidades diferentes, más enriquecedora será la experiencia.
3. Explicar, con claridad, la *actividad de aprendizaje* que se persigue y la *interrelación grupal* deseada. Promover la *comunicación* y el *respeto* entre los alumnos, deben estar abiertos a compartir sus ideas y conocimientos con los demás, con confianza y sin miedos.

4. El docente ha de ejercer como *guía y conductor* de la actividad al principio dejando asumir paulatinamente *responsabilidad* al alumno de modo que puedan desarrollar sus propias ideas o proyectos, fomentar la responsabilidad, esfuerzo y compromiso.
5. Utilizar *técnicas y dinámicas variadas*. Poner en marcha distintos métodos y dinámicas como el trabajo por proyectos, la flipped classroom, webquests, grupos de discusión, experimentos, presentaciones en equipo, etc. así como actividades didácticas variadas que admitan variados métodos y dinámicas en su desarrollo.
6. Ofrecer *recursos* y el *tiempo* necesario para generar el debate y el contraste de ideas. Utilizar las nuevas tecnologías multiplica las posibilidades del aprendizaje y fomenta la interacción y el intercambio de ideas entre los miembros del grupo.
7. *Estructurar el proceso* en fases y supervisar, de forma continua, el desarrollo y la eficiencia de los grupos. Intervenir cuando sea necesario para proponer destrezas de cooperación y asistir en el aprendizaje conceptual.
8. Saber *pedir ayuda*. Enseñar a solicitar y proporcionar ayuda a los compañeros. Se espera que interactúen entre sí, que compartan ideas y materiales, apoyo y satisfacción en los logros académicos, que elaboren y expresen conceptos y estrategias aprendidas. Es positivo utilizar el “feedback” como herramienta de refuerzo y apoyo.
9. *Evaluación participativa* facilitando herramientas de autoevaluación y coevaluación. De este modo conocerán los criterios que se van a tener en cuenta a la hora de valorar los logros alcanzados.

Siguiendo a Varas, M. y Zariquiel (2011) recogemos una serie de técnicas de aprendizaje cooperativo siguiendo diversas fuentes y autores estructurándolas en técnicas de aprendizaje cooperativo informal y técnicas de aprendizaje cooperativo formal.

1. Las técnicas de aprendizaje cooperativo informal sirven como referencia para las tareas o procesos que permiten desarrollar. Se proponen técnicas para:
  - Promover la activación de los conocimientos previos: parejas de discusión enfocada introductoria, lo que sé y lo que sabemos, frase mural.
  - Orientar hacia los contenidos: el juego de las palabras, peticiones del oyente.
  - Presentar información: demostración silenciosa, cooperación guiada o estructurada, los cuatro sabios.
  - Promover la comprensión de las explicaciones: parada de tres minutos, parejas cooperativas de toma de apuntes, equipos de oyentes.
  - Promover la comprensión de las tareas: preparar la tarea, gemelos pensantes.
  - Promover la elaboración de planes de trabajo: plantear el trabajo que se va a realizar, proyectar el pensamiento II.
  - Promover la lectura comprensiva: parejas cooperativas de lectura, gemelos lectores.

## IMPORTANCIA DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN CONTEXTOS INCLUSIVOS

- Realización conjunta de ejercicios o actividades: cabezas juntas numeradas, 1 – 2 – 4, uno para todos, lápices al centro, parejas de ejercitación/revisión.
- Promover la resolución de situaciones-problema: situación problema, parejas cooperativas de resolución problemas.
- Generar y contrastar ideas y respuestas: parejas de detectives, folio giratorio.
- Promover la escritura de diversos tipos de textos: parejas de escritura y edición cooperativas, parejas cooperativas de escribientes.
- Promover la organización y elaboración de la información: mapa conceptual a cuatro bandas, la sustancia.
- Promover la investigación: búsqueda de información, parejas cooperativas de investigación.
- Promover la aclaración de dudas y corrección de errores: intercambiar dificultades, brindar respuestas, recibir preguntas.
- Promover debates y controversias sobre los contenidos: concordar – discordar, argumento y refutación.
- Promover la síntesis y recapitulación de lo aprendido: mapa conceptual mudo, inventariar lo aprendido en clase, scrabble.
- Promover el estudio y repaso conjunto: tutoría por parejas de toda la clase, control grupal, grupo de estudio, alumnos expertos.
- Promover la reflexión sobre el propio aprendizaje: galería de aprendizaje, collage de evaluación.
- Promover la profundización en los contenidos: seguir aprendiendo.
- Promover la transferencia y aplicación de los aprendizajes: por este medio resuelvo..., ejercicios para desarrollar la transferencia.

**2. Técnicas de aprendizaje cooperativo formal.** Las técnicas de aprendizaje cooperativo formal constituyen métodos más complejos que los informales y su duración puede extenderse a muchas sesiones. Exigen un alto nivel de destrezas cooperativas, derivadas tanto de las propias tareas como del alto grado de autonomía y autorregulación que suponen. A continuación presentamos algunas de las técnicas de aprendizaje cooperativo formal más difundidas:

- Trabajo en Equipo – Logro Individual (TELI)
- Torneo de juegos por equipos (TJE)
- Rompecabezas II
- Enseñanza acelerada por equipos (EAE)
- Lectura y escritura integrada cooperativa
- Aprender juntos
- Investigación grupal

En suma, esta tipología pone de relieve las potencialidades que ofrece la metodología del aprendizaje cooperativo como un recurso para atender a la diversidad pero también comprende la posibilidad de facilitación de contenidos a aprender teniendo en cuenta la

pluralidad de diferencias individuales y realidades personales que abarca un modelo educativo inclusivo.

A modo de conclusión, hemos constatado la importancia de establecer una cultura inclusiva en los centros educativos puesto que la diversidad del alumnado tiene derecho a recibir una educación escolar de calidad sin que sus capacidades, intereses, necesidades, etc. constituyan un factor de desigualdad o discriminación. Minimizar la exclusión también pasa por desarrollar la acción educativa en el aula ordinaria con una planificación desde y para los alumnos con prácticas educativas que utilicen diferentes estrategias. En este trabajo nos hemos centrado en las estructuras de aprendizaje cooperativas por constituir un enfoque metodológico que propicia el desarrollo de prácticas inclusivas. Con todo, es importante tomar conciencia y potenciar el compromiso de la transformación de la cultura escolar en los centros y aulas sensibilizando a todos los agentes implicados en la mejora de la calidad educativa que ayude a los egresados a ser mejores personas en esta sociedad multicultural.

### **BIBLIOGRAFIA:**

Ainscow, M.; Farrel, P. & Tweddle, D. (2000). Developing policies for inclusive education: a study of the local education authorities. *International Journal of Inclusive Education*, 4, 329-344.

Ainscow, M.; Booth, T. & Dyson, A. (2006) *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.

Alonso, J. D., Castedo, A. L., Justei, M.R.P., y Varela, E. V. (2015). Integração ou inclusão: O dilema educativo na atenção á diversidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(2), 31-50. Recuperado de [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0871-91872015000200003&lng=pt&tlng=en](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872015000200003&lng=pt&tlng=en)

Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 30 nº 1 · 2012, pp. 25-44

Blanco, R. (2005). Los docentes y el desarrollo de Escuelas Inclusivas. *Revista PRELAC*, 1, 174 - 177.

Castillo-Briceño, C. (2015). Posicionando la educación inclusiva: Una forma diferente de mirar el horizonte educativo. *Revista Educación*, 39(2), 123-152. DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v39i2.19902>

Díaz Aguado, M. J. (2006). Mejorar la convivencia a través de la cooperación y de la construcción de la no-violencia. *Revista de la Confederación Estatal de Padres y Madres de Alumnos*, Monográfico sobre la Construcción de la Convivencia en las Aulas, 85, 23-27

Fernández, J. D. & Francia, A. (1995) *Animar como humor, aprender riendo, gozar educando*. Madrid: CCS.

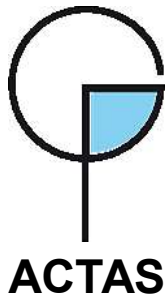
Gregory, G.H. y Chapman, C. (2002) *Differentiated Instructional Strategies*. Thousand Oaks, Ac: Corwin Press.

## IMPORTANCIA DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN CONTEXTOS INCLUSIVOS

- Muntaner, J. J., Roselló, M.J., y De la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 31-50. <http://dx.doi.org/10.6018/j/252521>
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI* (pp.91- 103). Madrid: Santillana/UNESCO.
- Echeita, G.; Simón Rueda, C.; Verdugo, M.A.; Sandoval, M. López, M. Calvo, I. y González-Gil, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educacion* 349 (pp. 153-178)
- Echeita (2006). *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones* Madrid: Narcea
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “voz y quebranto”. REICE. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 16 (2), 99-118. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2899>
- González Fontao, M.P. (2010). Intervención educativa del alumnado con altas capacidades: orientaciones organizativo-didácticas. En González Fontao, M.P. (Coord.). *Estudiantes de altas capacidades* (pp 125-140) Santiago de Compostela: Andavira.
- González Fontao, M.P. y Martínez, E.M. (2006). Recursos para la planificación de la enseñanza creativa. *Innovación Educativa*, 17 pp. 87-97.
- Pedreira, M. P., & González-Fontao, M. P. (2014). El aprendizaje cooperativo en un centro de primaria: una experiencia inclusiva. *Innovación educativa*, 24, 259-272.
- Johnson, D. V.; Johnson, R.T. & y Holubec, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- López Melero, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 26, pp. 131-160.
- Martínez, R. (2005). *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea
- Martínez, R; de Haro, R. y Escarbajal, A. (2010) Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista de educación inclusiva*, 3, nº 1
- Murillo, F. y Krichesky, G. (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio en Educación*. 10(1), 27-43.
- Moya, E. C., Moya, J. M., & El Homrani, M. (2015). El aula inclusiva. Condiciones didáctica y organizativas. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(3). Recuperado de <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/download/100/97>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (1989). *Declaración de los derechos del niño*. Nueva York: ONU. Disponible en [https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/CDN\\_06.pdf](https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/CDN_06.pdf)

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2006) *Informe mundial de seguimiento de educación para todos. La alfabetización un factor vital*. París: UNESCO. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001470/147000s.pdf>
- Pliego, N. (2011). El aprendizaje cooperativo y sus ventajas en la educación intercultural. *Hekademos. Revista educativa digital*, nº 8, 63-75
- Pujolàs, M. (2008). *Nueve ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Prieto, L. (2007). *El aprendizaje cooperativo*. Madrid: PPC.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Madrid: UNESCO y Ministerio de Educación y ciencia. Recuperado de: [http:// www.unesco.org/education/pdf/SALAMA-S.PDF.c](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA-S.PDF.c)
- UNESCO (2008). 48ª *Reunión de la Conferencia Internacional de Educación. La educación inclusiva. El camino hacia el futuro*. Documento final. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user-upload/Policy-Dialogue/48th-ICE/General-Presentation-48CIE-4-Spanish.pdf>
- Simón Rueda, C. y Echeita, G. (2013). Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. En H. Rodríguez & L. Torrego (Coords.), *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia: transformando la escuela* (pp. 33-65). Valladolid: Grupo Acoge, Universidad de Valladolid.
- Simón, C., Giné, C. y Echeita, G. (2016). Escuela, familia y comunidad: Construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 10(1), 25-42. Recuperado de [http://www.repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/1659/Art\\_SimonC\\_EscuelaFamiliaComunidad\\_2016.pdf?sequence=1](http://www.repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/1659/Art_SimonC_EscuelaFamiliaComunidad_2016.pdf?sequence=1)
- Schumm, J.S., Vaughn, S, y Leavell, A.G. (1994) Planning Pyramid: A framework for planning for diverse students' needs during content instruction. *The Reading Teacher*, 47, 608-615.
- Varas, M. y Zariquiel, F (2011) Técnicas formales e informales de aprendizaje cooperativo. En Juan Carlos Torrego (coord.) *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo*. Fundación SM: Madrid.





# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Expectativas de autoeficacia del alumnado en formación inicial para implementar  
prácticas inclusivas

Expectations of self-efficacy of students in initial training to implement inclusive  
practices

María Carmen Santos-González (0000-0001-7578-9251)\* y Olaya Queiruga-Santamaría (0000-  
0002-6293-6846)\*

\*Universidad de Santiago de Compostela

Contacto: [mcarmen.santos@uscusc.es](mailto:mcarmen.santos@uscusc.es)

Facultad de Formación de Profesorado

Universidad de Santiago de Compostela

Campus de Lugo

## Resumen

El trabajo que aquí presentamos forma parte de un estudio más amplio que tiene como finalidad conocer aquellos aspectos que puedan incidir en las necesidades formativas de los profesores noveles. Lo que aquí presentamos tiene como objetivo conocer las expectativas de autoeficacia del alumnado que está cursando los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria respecto a las prácticas inclusivas en su quehacer diario y en su desarrollo profesional futuro. Fundamentándonos en la teoría de autoeficacia de Bandura (1977), llevamos a cabo un estudio centrado en la formación inicial de los futuros maestros, y para lo cual establecemos como criterio seleccionar aquellos que cursan los últimos años del correspondiente Grado (cursos 3º y 4º) y que hayan realizado el prácticum al menos en alguno de los cursos. Para recoger la información hemos empleado la “Escala de autoeficacia para implementar prácticas inclusivas” (Sharma; Loreman y Forlin, 2012). Son 121 los sujetos que cumplimentan dicha escala, siendo los primeros resultados los que presentamos los referidos a su validación para la población objeto de estudio, donde podemos adelantar que dicha escala alcanza una fiabilidad alta ( $\alpha = .88$ ), y el análisis factorial llevado a cabo nos demuestra que es válida para nuestro objetivo. Así mismo sometemos a análisis el conjunto de respuestas múltiple, lo que nos permite concluir que el alumnado globalmente tiene unas altas expectativas de autoeficacia respecto a las prácticas inclusivas en su desempeño profesional futuro en el aula.

*Palabras clave:* Inclusión educativa, expectativas de autoeficacia, atención a la diversidad

## Abstract

The work presented here is part of a larger study that aims to discover those aspects that may have an impact on the training needs of new teachers. What we present here aims to meet the expectations of self-efficacy of the students who are pursuing degrees in early childhood education and primary education regarding inclusive practices in their daily work in their future professional development. Basing ourselves on the theory of Bandura (1977) self-efficacy, we carry out a study focused on the initial training of future teachers, and which establish criteria select those enrolled in the last years of the corresponding degree) 3rd and 4th courses) and has completed the work experience in at least one of the courses. To collect the information, we have used "Self-efficacy scale" to implement inclusive practices (Sharma; Loreman and Forlin, 2012). Are 121 subjects who completed the scale, the first results being that here those referred to its validation for the population under study, where we can anticipate that the scale reaches a high reliability ( $\alpha = .88$ ), and analysis factorial carried out shows that it is valid for our goal. Likewise we submit to analysis the multiple set of answers, allowing us to conclude that students globally has high expectations of self-efficacy regarding inclusive practices in their future professional performance in the classroom.

*Key words:* Inclusive education, expectations of self-efficacy, attention to diversity

## AUTOEFICACIA DEL ALUMNADO Y PRÁCTICAS INCLUSIVAS

En el ámbito educativo son numerosas las investigaciones que tratan la temática de la autoeficacia profesional (Klassen, Tze, Betts y Gordon, 2011). En el caso que nos ocupa, la autoeficacia y las prácticas inclusivas, más allá de la formación requerida al respecto, se ha de tener en cuenta también la relación e implicación del alumnado, así como habilidades y estrategias de enseñanza requeridas para desarrollar una enseñanza de calidad (Blonder, Benny y Jones, 2014), por lo que tal y como indica Gil-Flores (2016) “la autoeficacia constituye un factor especialmente relevante para optimizar la enseñanza” (p. 87).

El constructo de autoeficacia surge inicialmente de la teoría del aprendizaje social (Rotter, 1966), si bien, será Bandura (1977, 1986, 1993, 1997, 1999) el que posteriormente, a la luz de la teoría socio-cognitiva, desarrolle dicho constructo y dé una visión general del mismo, indicando que la autoeficacia está directamente relacionada con las creencias que las personas tienen sobre su capacidad a la hora de lograr resultados positivos ante una situación concreta, expresando además que “las creencias de autoeficacia constituyen un factor decisivo en el logro de metas y tareas de un individuo. Si las personas creen que no tienen poder para producir resultados, no harán el intento para hacer que esto suceda” (Bandura, 1997, p. 3). Es más, también plantea que “las evidencias indican que las creencias de los profesores en su autoeficacia determinan de manera parcial la estructuración de las actividades que llevan a cabo en sus aulas de clase” (p. 240).

Tschannen-Moran y Johnson (2011) indican que la evaluación de las capacidades reales del sujeto son la clave para alcanzar un rendimiento idóneo en un determinado ámbito. Según Bandura (1999), los docentes para sentir que son eficaces en su desempeño como tal, han de manejar dos niveles de pensamiento, por un lado, han de sentirse capaces, y por otro han de juzgarse capaces, lo cual implica competencia para una docencia de calidad, de manera que el sentimiento de autoeficacia actúa como un mecanismo que media entre sus conocimientos y su desempeño pedagógico (Covarrubias y Mendoza, 2013). Además, teniendo presente la capacidad de los profesores para crear un ambiente adecuado de aprendizaje (Pas, Bradshaw y Hershfeldt, 2012).

En diversos estudios llevados a cabo se concluyó que uno de los aspectos relevantes que influyen en las creencias de autoeficacia del profesorado es la experiencia como docente, siendo esta mayor en el profesorado en que se encuentra en activo que en los futuros profesores/as (De la

Torre y Arias, 2007), y siendo mayor en aquellos que llevan mayor tiempo ejerciendo su trabajo y por lo tanto mayor experiencia (Penrose, Perry y Ball, 2007; Wolters y Daugherty, 2007). Sin embargo, en el estudio llevado a cabo por de Klassen y Chiu (2010), pudieron constatar que la autoeficacia se incrementa al iniciar su labor y a lo largo de los años, pero desciende en las etapas finales de la carrera docente.

Por otra parte, cabe mencionar la importancia y la influencia que tienen otros elementos para que el profesorado alcance un sentimiento de autoeficacia, como son el contexto del aula, la escuela y el entorno, así como la comunidad educativa, las características de su alumnado, los colegas y la dirección del centro, serán variables que de suma importancia a la hora de llevar a cabo su práctica educativa. En definitiva, su eficacia personal vendrá determinada por sus capacidades para desarrollar su trabajo, teniendo presentes sus competencias cognitivas, afectivas y actitudinales (Bueno, 2004; Friedman y Kass, 2002). Según Rizvi y Elliot (2005) el sentimiento de autoeficacia del profesorado es fundamental en el desempeño de su profesión, junto con el liderazgo la práctica y la colaboración con sus colegas y otros profesionales.

El trabajo que se presenta versa fundamentalmente sobre las expectativas de autoeficacia en los futuros maestros de Educación Infantil y Educación Primaria ante la implementación de prácticas inclusivas en su futuro desempeño docente. Según Echeita, Simón, López y Urbina (2013) serían tres los aspectos o ejes que nos permitirán visualizar si dichas prácticas son precisamente inclusivas en una escuela inclusiva: presencia, participación y aprendizaje.

### **Método**

La recogida de la información se llevó a cabo una semana antes de la finalización del segundo semestre del curso académico 2018/2019, y bajo el criterio de que todo el alumnado que la cumplimentara hubiera cursado la materia del Prácticum al menos en uno de los cursos. Dicho criterio fue establecido con el objetivo que el alumnado que respondiera a la misma estuviera en algún momento de su formación inicial en contacto con un contexto real en el aula y centro educativo, a fin de poder así percibir sus competencias a la hora de llevar a cabo su práctica futura en el aula inclusiva atendiendo a la diversidad de alumnos y alumnas.

El diseño de la investigación es de carácter exploratorio, donde la metodología empleada tiene un enfoque cuantitativo. En cuanto a la técnica para la recogida de la información se empleó la Escala de Autoeficacia para Implementar Prácticas Inclusivas (TEIP) con una escala de medida tipo Likert de cinco pasos donde los puntajes altos representan rasgos positivos o deseables. Mide

## AUTOEFICACIA DEL ALUMNADO Y PRÁCTICAS INCLUSIVAS

la autoeficacia para implementar prácticas inclusivas en el aula (Sharma, Loreman, y Forlin, 2011). Consta de 18 ítems y según sus autores sus valores de confiabilidad, (alfa de Cronbach) oscilan entre .85 y .93.

El procedimiento para la selección de los participantes se llevó a cabo de forma intencional, acudiendo al aula donde se imparten varias asignaturas, y recogiendo información del alumnado que en aquel momento se encontraban en el aula. Posteriormente los datos fueron codificado y analizados con el programa Statiscal Packege for Social (SPSS.23)

La muestra está configurada por 121 alumnos y alumnas de 3º y 4º curso de los Grados de Educación Infantil, Educación Primaria y el doble Grado de Infantil y Primaria en la Facultad de Formación del Profesorado (USC – Campus de Lugo).

Según el sexo la gran mayoría son mujeres, el 84.3% frente al 15.7% de los hombres, y el intervalo de edad en la que se encuentran la mayor parte (87.3%) es entre los 18 y 24 años. Por otra parte, la titulación de acceso al Grado mayoritariamente indican que es el Bachillerato, ( 85.1% ), si bien hay 14% que la vía de acceso es la Formación Profesional, concretamente el Ciclo Superior de Educación Infantil. Tan sólo hay una alumna que accedió con otra titulación universitaria.

En cuanto al Grado que están cursando el 43.8% son alumnos/as de Educación Primaria, el 54.5% de Educación Infantil y tan sólo 2 alumnas están cursando el Doble Grado. Respecto al curso más alto en el que están matriculados el 76% pertenecen al 3º curso y el 24% a 4º curso. Respecto a la Mención Cualificadora que están cursando, la gran mayoría indica que ninguna, es decir, su opción fue generalista (60.3%), seguida de Educación Física, Audición y Lenguaje y Dirección de Centros respectivamente.

Por otra parte, la mayoría de los participantes indica no tener alguna persona cercana con discapacidad, el 71.1% frente al 28.9% que indica que si la tienen.

Tabla 1  
*Características de los participantes*

		Frecuencia	Porcentaje
Género	Masculino	19	15.7%
	Femenino	192	84.3%
Edad	18 a 24 años	106	87.6%
	25 a 30 años	14	11.6%
	31 a 35 años	1	.8%
Titulación de acceso	Bachillerato	103	85.1%

	FP	17	14%
	Otra titulación universitaria	1	.8%
Grado	Educación Primaria	53	43.8%
	Educación Infantil	66	54.5%
	Doble Grado	2	1.7%
Curso	3º Curso	92	76%
	4º Curso	29	24%
Mención	Ninguna	73	60.3%
	Artística	7	5.8%
	Ed. Física	16	13.2%
	Audición Lenguaje	13	10.7%
	Dirección Centros	9	7.4%
	Inglés	3	2.5%
Persona cercana con discapacidad	Si	35	28.9%
	No	86	71.1%

Siguiendo el trabajo de los autores que elaboraron la escala y validaron para población holandesa (Sharma, Loreman, y Forlin, 2011), pretendemos analizar la adaptación de dicho instrumento a la población objeto de estudio, a fin de en el futuro poder continuar con la investigación iniciada y poder abstraer conclusiones que puedan dilucidar aspectos concretos sobre la autoeficacia percibida de la práctica inclusiva en el aula de los futuros maestros, y sobre todo poder relacionarla con la formación inicial recibida.

Así pues, a fin de conocer la adecuación de la escala se procede a la validación de la misma, para lo cual se calcula, por un lado, la confiabilidad del instrumento y de cada una de sus variables aplicando a los resultados un índice equivalente del alfa para escalas ordinales; y por otro a través del análisis factorial de componentes principales se pretende contrastar la validez de dicha escala.

Posteriormente se someten los datos a análisis del conjunto de todas las respuestas emitidas a fin de conocer la valoración global de la autoeficacia percibida de los/as alumnos/as de los Grados, hacia las prácticas inclusivas en el futuro. Así mismo se da cuenta de aquellos aspectos que alcanzan una mayor y menor valoración.

### Resultados

Las pruebas psicométricas indican que el alfa de Cronbach global de la escala es alta, alcanzando  $\alpha = .889$ .

## AUTOEFICACIA DEL ALUMNADO Y PRÁCTICAS INCLUSIVAS

Tabla 2  
*Estadísticas de fiabilidad*

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
.886	.889	18

Como se muestra en la tabla 2, la confiabilidad de las variables varía entre .87 y .88, lo que implica la no eliminación de ninguna de ellas según los resultados obtenidos en la estadística total de elemento. Tal y como hemos indicado anteriormente se ajusta a la obtenida por los autores de la misma.

Tabla 3  
*Estadísticas del total de elemento*

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Podré explicar claramente mis expectativas respecto al comportamiento de los alumnos.	72.07	54.469	.452	.883
Seré capaz de calmar a un alumno que sea perturbador o alborotador.	72.10	54.640	.523	.880
Podré hacer que los padres se sientan confortables y a gusto cuando vengan a la escuela	71.69	55.151	.511	.881
Podré ayudar a las familias a apoyar a sus hijos para que tengan éxito en la escuela.	71.66	54.976	.527	.880
Podré medir con precisión la comprensión de los alumnos sobre lo que les enseñe.	72.07	55.846	.423	.884
Podré proporcionar desafíos apropiados para alumnos sobredotados.	71.60	52.043	.511	.882
Confío en mi capacidad de prevenir comportamientos disruptivos en el aula antes de que estos ocurran.	72.21	53.487	.573	.878
Podré controlar el comportamiento disruptivo en el aula.	72.16	53.750	.620	.877
Confío en mi capacidad de implicar a los padres de los alumnos con discapacidad en las actividades escolares.	71.80	54.310	.542	.880
Confío en mi capacidad de diseñar y planificar tareas de aprendizaje que respondan a las necesidades de los alumnos con discapacidad.	72.02	53.358	.597	.878
Seré capaz de hacer que los alumnos respeten las reglas del aula.	71.86	54.372	.575	.879
Podré colaborar con otros profesionales (terapeutas u otros especialistas) en el diseño de los planes	71.52	56.485	.401	.884

educativos de los alumnos con discapacidad.				
Podré trabajar con otros profesionales (por ejemplo, otros profesores, especialistas, auxiliares) para enseñar a los alumnos con alguna discapacidad en el aula.	71.50	56.369	.451	.883
Confío en mi capacidad de poner a los alumnos a trabajar juntos, por pares o en pequeños grupos.	71.53	56.551	.452	.883
Puedo utilizar diversas estrategias de evaluación (por ejemplo, portfolio, textos modificados, evaluación en función del desempeño, etc...).	71.71	55.657	.432	.883
Confío en mi capacidad de informar a los compañeros que saben menos sobre leyes y políticas educativas relativas a la inclusión de alumnos con discapacidad.	72.32	52.920	.513	.881
Confío en mi capacidad de lidiar y trabajar con alumnos que son físicamente agresivos.	72.25	52.138	.645	.876
Seré capaz de dar explicaciones alternativas o ejemplos, cuando los alumnos están confusos.	71.75	53.971	.622	.877

Posteriormente se comprueba si se puede llevar a cabo el análisis factorial, y se observa que la media de adecuación muestral KMO alcanza un índice de .84 y la prueba de esfericidad de Bartlett también indica que el modelo factorial es adecuado ( $p = .000$ ).

Tabla 4

*Descriptivos para la adecuación muestral al modelo factorial*

Prueba de KMO y Bartlett	
Medida KMO de adecuación de muestreo	.844
Aprox. Chi-cuadrado	850.529
gl	153
Sig.	.000

A fin de calcular la validez, se lleva a cabo un análisis factorial de componentes principales con rotación varimax, donde se obtienen cuatro factores, los cuales explican el 58.82% de la varianza.

Tabla 5

*Varianza total explicada*

Componentes	Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado
Componente 1	3.447	19.153	19.153
Componente 2	2.846	15.813	34.966
Componente 3	2.291	12.730	47.696



## AUTOEFICACIA DEL ALUMNADO Y PRÁCTICAS INCLUSIVAS

Componente 4	2.004	11.132	58.828
--------------	-------	--------	--------

Método de extracción: análisis de componentes principales.

En la tabla se muestran las variables que configuran cada factor.

Tabla 6

*Matriz de componentes rotada*

VARIABLES	Componentes			
	1	2	3	4
Podré proporcionar desafíos apropiados para alumnos sobredotados.	.704			
Podré medir con precisión la comprensión de los alumnos sobre lo que les enseñe.	.698			
Podré controlar el comportamiento disruptivo en el aula.	.633			
Confío en mi capacidad de prevenir comportamientos disruptivos en el aula antes de que estos ocurran.	.630			
Confío en mi capacidad de diseñar y planificar tareas de aprendizaje que respondan a las necesidades de los alumnos con discapacidad.	.626			
Confío en mi capacidad de lidiar y trabajar con alumnos que son físicamente agresivos.	.574			
Seré capaz de calmar a un alumno que sea perturbador o alborotador.	.535			
Seré capaz de dar explicaciones alternativas o ejemplos, cuando los alumnos están confundidos.	.451			
Podré hacer que los padres se sientan cómodos y a gusto cuando vengan a la escuela.		.849		
Podré ayudar a las familias a apoyar a sus hijos para que tengan éxito en la escuela.		.771		
Confío en mi capacidad de poner a los alumnos a trabajar juntos, por pares o en pequeños grupos.		.635		
Confío en mi capacidad de implicar a los padres de los alumnos con discapacidad en las actividades escolares.		.569		
Seré capaz de hacer que los alumnos respeten las reglas del aula.		.498		
Podré trabajar con otros profesionales (por ejemplo, otros profesores, especialistas, auxiliares) para enseñar a los alumnos con alguna discapacidad en el aula.			.842	
Podré colaborar con otros profesionales (terapeutas u otros especialistas) en el diseño de los planes educativos de los alumnos con discapacidad.			.821	
Puedo utilizar diversas estrategias de evaluación (por ejemplo, portafolio, textos modificados, evaluación en función del desempeño, etc...).			.644	
Podré explicar claramente mis expectativas respecto al comportamiento de los alumnos.				.834
Confío en mi capacidad de informar a los compañeros que saben menos sobre leyes y políticas educativas relativas a la inclusión de alumnos con discapacidad.				.688

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Coincidiendo con Sharma, Loreman y Forlin, (2011), los valores de confiabilidad de los factores, medidos con alfa de Cronbach oscilan entre .85 y .93, si bien en nuestro caso las variables se agrupan en 4 factores en vez de 3.

A dichos factores los hemos denominado de la siguiente forma:

- *Factor 1*: Eficacia para manejar conductas disruptivas. Configurado por 8 variables referidas fundamentalmente a aspectos relacionados con la conducta, si bien dos de las variables están referidas al diseño y planificación de tareas.
- *Factor 2*: Eficacia para la colaboración con las familias. Son 5 las variables agrupadas en este factor, y todas ellas están referidas a la relación y apoyo a las familias.
- *Factor 3*: Eficacia para la enseñanza inclusiva. Las 3 variables que lo configuran están relacionadas con la planificación y seguimiento del proceso de enseñanza/aprendizaje.
- *Factor 4*: Eficacia para la colaboración con los profesionales. Son dos las variables que lo configuran y están referidas a la autoeficacia referida a poder transmitir información, tanto de las características del alumnado, como de aspectos relacionados con la atención a la diversidad.

### **Valoración global de cada factor**

A fin de conocer la valoración global de cada factor sometemos a análisis el conjunto de todas las puntuaciones para cada factor, es decir, analizamos las respuestas múltiples para cada uno de los 4 factores a fin de poder comparar la valoración que hace el alumnado entre ellos.

Inicialmente calculamos la valoración global de todas las variables de la escala, donde podemos comprobar que los futuros maestros manifiestan altos porcentajes a la hora de valorar su eficacia docente en el futuro hacia las prácticas inclusivas. Globalmente un 40% atribuyen la puntuación más alta (mucho), y el 43.7% la sitúan en “bastante”, siendo tan sólo el .2% el que indica “nada”.

En la Figura 1 vemos claramente que es el factor 3, el referido a la “Eficacia para la enseñanza inclusiva”, el que alcanza la mayor valoración, frente al factor 1: “Eficacia para manejar conductas disruptivas” y el factor 4: “Eficacia para la colaboración con los profesionales” los que alcanzan una menor valoración.

Concretamente en el factor 3 globalmente el 60.3% de las puntuaciones son asignadas al mayor grado de valoración (“mucho”), frente al 29.6% en el factor 1 y el 27.3% en el factor 4. En el factor son alrededor del 50% de las valoraciones globales las atribuidas a mayor grado de valoración de la escala de medida.

## AUTOEFICACIA DEL ALUMNADO Y PRÁCTICAS INCLUSIVAS

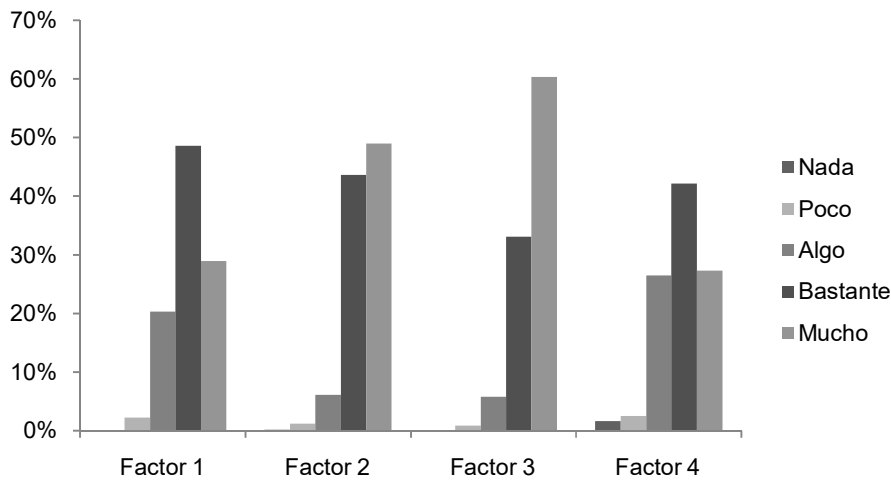


Figura 1. Distribución de la valoración global para cada factor

Respecto a las variables que alcanzan un mayor porcentaje pertenecen al factor 2 y 3, es decir, están referidas a la colaboración con las familias y a la enseñanza inclusiva. Así obtenemos que en la variable “podré ayudar a las familias a apoyar a sus hijos para que tengan éxito en la escuela” el 53.7% de las valoraciones corresponden al mayor puntaje de la escala (mucho), y en “podré hacer que los padres se sientan confortables y a gusto cuando vengan a la escuela” es el 49.6%, correspondientes ambas al factor 2.

Respecto al factor 3 son las referidas a “podré trabajar con otros profesionales (por ejemplo otros profesores, especialistas, auxiliares) para enseñar a los alumnos con alguna discapacidad en el aula”; “podré colaborar con otros profesionales (terapeutas u otros especialistas) en el diseño de los planes educativos de los alumnos con discapacidad”, y “confío en mi capacidad de poner a los alumnos a trabajar juntos, por pares o en pequeños grupos”, pertenecientes al factor 2 las que alcanzan la mayor valoración, situando sus puntuaciones entre el 61 y 65% en la graduación de “mucho”.

Las variables que alcanzan el menor grado de valoración pertenecen al factor 1 configurado fundamentalmente por aquellas relacionadas con los problemas de conducta en el aula, así tenemos que a la hora de valorar el aspecto relativo a “confío en mi capacidad de lidiar y trabajar con alumnos que son físicamente agresivos” y “confío en mi capacidad de prevenir comportamientos disruptivos en el aula antes de que estos ocurran” en ambos casos tan sólo el 23.1% indica “mucho”; y en la variable “podré controlar el comportamiento disruptivo en el aula” tan sólo el 20.7% de las valoraciones.

Destacar también que el aspecto referido a “confío en mi capacidad de informar a los compañeros que saben menos sobre leyes y políticas educativas relativas a la inclusión de alumnos con discapacidad”, es tan sólo el 24.8% de las puntuaciones otorgadas a la valoración más alta a esta capacidad.

### **Conclusiones**

Aunque son necesarios más datos sobre esta escala, los aquí presentados ofrecen propiedades psicométricas altamente satisfactorias. Nos permiten confirmar la adaptación de la escala para la población objeto de estudio, es decir, para conocer las expectativas de autoeficacia de los maestros en su formación inicial, en este caso en lengua castellana.

Por otra parte, hemos comprobado que nos permite identificar variables que definen al profesor con mayor autoeficacia para implementar prácticas inclusivas. Tal y como indica Dias (2017) en su validación para población de habla portuguesa, la escala puede ser empleada para tanto en la investigación, como en el diagnóstico y tratamiento de problemas relacionados con el contexto académico y escolar.

Hemos constado las altas expectativas de los maestros en su formación inicial respecto a las prácticas inclusivas como futuros docentes, sin embargo, hay aspectos que indican las necesidades o carencias en su formación, siendo el tratamiento de las conductas disruptivas, así como un mayor conocimiento de la legislación educativa vigente referida a la atención a la diversidad, el mayor desafío al que han de enfrentarse en el futuro en las aulas y centros inclusivos. Este aspecto ha de ser tenido en cuenta en sus planes de formación, sin obviar la mejora de las competencias al respecto de los futuros docentes, a fin llevar un cambio significativo y crear una cultura inclusiva en el contexto escolar.

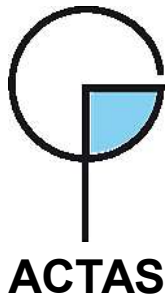
### **Referencias**

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unify ing theory of behavior al change. *Psychological Review*. Vol. 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ, US: Prentice Hall, Inc.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos Sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*. Vol. 28(2), 117-148.

## AUTOEFICACIA DEL ALUMNADO Y PRÁCTICAS INCLUSIVAS

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (1999). Ejercicio de la eficacia personal y colectiva en sociedades cambiantes. En A. Bandura (ed.). *Autoeficacia cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao: Desclé De Brouwer.
- Blonder, R., Benny, N., & Jones, M.G. (2014). Teachingself-efficacy of science teachers. En Evans, R.H., Luft, J., Czerniak, C. & Pea, C. (Eds.), *The Role of Science Teachers' Beliefs in International Classrooms*. Rotterdam: Sense Publishers, 3-15.
- Bueno, J. (2004). *La motivación del alumno en el aula*. Madrid: Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación.
- Covarrubias, C., &Mendoza, M. (2013). La Teoría de Auto Eficacia y el Desempeño Docente. *Estudios Hemisféricos y Polares*.Vol. 4(2), 123.
- De la Torre, M. J., & Arias, P. (2007). Comparative analysis of expectancies of efficacy in in-service and prospective teachers. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 23, 641-652.
- Dias, P.C. (2017). A autoeficácia dos professores para a implementação de práticas inclusivas: contributos para uma reflexão sobre a inclusão educativa. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro.Vol. 25(94), 7-25.
- Echeita, G., Simón, C., López, M., &Urbina, C. (2013). Educación inclusiva. Sistemas de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático. En Verdugo, M. y R. Sjalock (eds.), *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia*, Salamanca: Amaru.
- Friedman, I., & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: a classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 18.
- Gil Flores, J. (2016). Variables asociadas a la autoeficacia percibida por el profesorado de ciencias en Educación Secundaria. *Revista de Educación*. Vol. 373, 85-108.
- Klassen, R.M., Tze, V.M., Betts, S. .M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998-2009: signs of progress sorun ful filled promise? *Education a Psychology Review*. Vol. 23(1), 21-43.
- Klassen, R.M., &Chiu, M.M. (2010). Effects on teachers self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 102, 741-756.

- Pas, E. T., Bradshaw C. P., & Hershfeldt. P. A. (2012). Teacher- and school-level predictors of teacher efficacy and burnout: identifying potential areas for support. *Journal of School Psychology. Vol. 50.*
- Penrose, A., Perry, C., & Ball, I. (2007). Emotional intelligence and teacher self- efficacy: the contribution of teacher status and length of experience. *Issues in Educational Research. Vol. 17, 107-126.*
- Rizvi, M., & Elliot, B. (2005). Teachers' perceptions of their professionalism in government primary schools in Karachi, Pakistan. *Asia Pacific Journal of Teacher Education. Vol. 33.*
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs. Vol. 80.*
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2011). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices: An international validation. *Journal of Research in Special Educational Needs.*
- Tschannen-Moran, M., & Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: potential sources at play. *Teaching and Teacher Education. Vol. 27.*
- Wolters, C.A., y Daugherty, S.G. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy; their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology. Vol. 99, 181-193.*
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology. Vol. 25.*



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Actitudes hacia la inclusión educativa del alumnado de Educación Infantil y  
Primaria

Attitudes towards inclusive education of the pupils in pre-school and primary  
education

María Carmen Santos-González (0000-0001-7578-9251)\* y Olaya Queiruga-Santamaría (0000-  
0002-6293-6846)\*

\*Universidad de Santiago de Compostela

Contacto: [mcarmen.santos@usc.es](mailto:mcarmen.santos@usc.es)

Facultad de Formación de Profesorado

Universidad de Santiago de Compostela

Campus de Lugo

### Resumen

El siguiente estudio trata de describir las actitudes del alumnado de los grados de Educación Infantil y Primaria que están cursando los cursos de 3º y 4º hacia la inclusión educativa, y más concretamente hacia los niños y niñas que presentan alguna necesidad educativa específica, para lo cual la actitud del maestro en el aula y el centro es fundamental. Para ello se aplicó a 121 alumnos y alumnas en formación inicial el “Cuestionario de actitudes hacia la diversidad” Boer, Temmerman, Pijl y Minnaert (2012). Fundamentándonos en la teoría de Rosenberg y Hovland (1960) o teoría de los tres componentes de la actitud (afectivo, cognitivo y conductual), damos cuenta de forma descriptiva de las 17 variables referidas a aspectos relativos a la práctica educativa, así como a la inclusión en el grupo/clase, para ello inicialmente analizamos el conjunto de respuestas múltiple, lo que nos permite concluir que el alumnado en formación inicial globalmente tiene una buena actitud hacia la inclusión. Por otra parte, comprobamos que las variables referidas a aspectos relacionados con la conducta y comportamiento alcanzan una menor valoración. Además, tan sólo encontramos diferencias estadísticamente significativas para una de las variables en las valoraciones según el Grado que están cursando.

*Palabras clave:* Inclusión educativa, actitudes, necesidades educativas específicas

### Abstract

The following study attempts to describe the attitudes of students of nursery and primary grades who are pursuing courses of 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> towards inclusive education, and more specifically towards children who have any educational need specific, for which the attitude of the teacher in the classroom and the Centre is essential. This applied to 121 students in initial training "Questionnaire of attitudes toward diversity" Boer, Temmerman, Pijl and Minnaert (2012). Basing ourselves in Rosenberg and Hovland (1960), theory or theory of the three components of attitude (affective, cognitive and behavioral), we realize descriptively of the 17 variables related to aspects relating to educational practice, as well as the inclusion in the group/class, this initially analyze multiple set of answers, allowing us to conclude that the students in initial training globally has a good attitude towards inclusion. On the other hand, check variables referring to aspects related to the conduct and behavior to achieve a lower rating. In addition, only found statistically significant for one of the variables in ratings depending on the degree you are pursuing.

*Keywords:* Inclusive education, attitudes, specific educational needs



## INCLUSIÓN EDUCATIVA: ACTITUDES Y FORMACIÓN INICIAL

En las últimas décadas se vienen produciendo cambios y transformaciones en el ámbito educativo que afectan, tanto a las estructuras más profundas de las organizaciones educativas, como a todos los implicados en su quehacer diario. Como resultado de estas transformaciones se evoluciona hacia una dimensión de la escuela que contempla la inclusión de todo el alumnado independientemente de sus condiciones personales y sociales (Garzón, Calvo y Orgaz, 2016).

El avance y la superación en los modelos que se fundamenta la teoría del déficit, donde la educación especial y la educación compensatoria son las premisas que configuran dichos modelos educativos, supone el cuestionamiento del concepto de diversidad (Sales, Moliner, Amiama y Lozano, 2018). La diversidad es una característica inherente al ser humano, que a su vez forma parte de una comunidad con unas determinadas características contextuales, donde las personas tienen sus derechos de participación en sociedad desde un doble enfoque: inclusivo e intercultural, siendo uno de los principios de la inclusión en la que se sustenta la lucha contra la exclusión de los grupos más vulnerables (Arnáiz, 2004; Essomba, 2006; Kincheloe & Steinberg, 1999).

Con la declaración de Salamanca (1994), los modelos inclusivos empiezan a adquirir relevancia en el ámbito educativo, considerando que la inclusión es el medio más eficaz para educar a todos los alumnos en el sistema educativo ordinario independientemente de sus características y sus necesidades individuales (Unesco, 1994), siendo este el principio fundamental de una escuela que da respuesta a la diversidad del alumnado (Ainscow, 2012).

En la actualidad en los distintos sistemas educativos de los distintos países, se han introducido reformas centradas en las dimensiones de la inclusión, interculturalidad, democracia, equidad y educación para la ciudadanía, partiendo de enfoques constructivistas del aprendizaje. En España la ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas específicas está regulada por los principios de normalización e inclusión, establecido además en la legislación educativa (LOE, 2006; LOMCE, 2013), cuyo modelo está definido por la descentralización del Estado en materia de educación, así como por su nivel de concreción. Este aspecto influye directamente en la respuesta real que se da al reto de la inclusión (Verdugo, Amor, Fernández, Navas & Calvo, 2018).

El trabajo que se presenta tiene como objetivo fundamental conocer las actitudes hacia la inclusión educativa de los futuros maestros de Educación Infantil y Educación Primaria, es decir,

de los maestros en su formación inicial. Tal y como recoge Garzón et al. (2016, p. 26) “el éxito o fracaso de modelos inclusivos en los centros influyen distintos factores, uno de ellos son las actitudes del profesorado hacia la inclusión de personas con discapacidad en las aulas ordinarias” (Avramidis & Norwich, 2002; Dart, 2007; Scruggs & Mastropieri, 2003) y “otro el desarrollo de estrategias educativas inclusivas que implementa el profesorado en las que participan todos los alumnos” (Chiner, 2011).

Son numerosos los estudios llevados a cabo sobre las actitudes del profesorado hacia la inclusión educativa, sin embargo, mayoritariamente son las referidas al profesorado en activo. De Boer, Pijl y Minnaert (2011), dejaron patente que la mayoría del profesorado mantiene actitudes neutrales o negativas hacia la inclusión de este alumnado en clases ordinarias de educación primaria. Sin embargo, otros estudios demuestran que la actitud del profesorado depende de las características de los alumnos, los recursos con los que cuentan, el apoyo y el tiempo de dedicación disponible (Cardona, 2006; Cook & Cameron, 2010; Horne & Timmons, 2009; Huang & Diamond, 2009), siendo relevante también la formación que poseen al respecto (Cardona, 2006; Sánchez et al., 2008).

Los estudios de las actitudes hacia la inclusión de futuros profesionales de la educación son menos numerosos, sin embargo en la gran mayoría de ellos los resultados indican que se muestran favorables a la inclusión, aunque dichas actitudes están medidas por la formación o la experiencia con personas con necesidades educativas específicas (Forlin, Sharma & Loreman, 2007; Gao & Mager, 2011; Kim, 2011; Swain, Nordness & Leader-Janssen, 2012; Tárraga, Grau & Peirat, 2013 ; Stauble, 2009).

Respecto a la formación inicial del profesorado, investigaciones como la llevada a cabo por Sze (2009), donde en sus propios resultados y en la revisión de otros trabajos, comprueba además que muchos autores coinciden al afirmar que los futuros profesionales muestran una buena actitud hacia la inclusión, pero se sienten inseguros y poco formados para atender adecuadamente las necesidades de los alumnos con necesidades educativas específicas en el aula.

### **Método**

La recogida de la información se llevó a cabo una semana antes de la finalización del segundo semestre del curso académico 2018/2019, y bajo el criterio de que todo el alumnado que la cumplimentara hubiera cursado la materia del Prácticum al menos en uno de los cursos. Dicho criterio fue establecido con el objetivo que el alumnado que respondiera a la misma estuviera en

## INCLUSIÓN EDUCATIVA: ACTITUDES Y FORMACIÓN INICIAL

algún momento de su formación inicial en contacto con un contexto real en el aula y centro educativo, a fin de poder así percibir sus competencias a la hora de llevar a cabo su práctica futura en el aula inclusiva atendiendo a la diversidad de alumnos y alumnas.

Respecto al diseño de la investigación es de carácter exploratorio, donde la metodología empleada tiene un enfoque cuantitativo. En cuanto a la técnica para la recogida de la información se empleó el “Cuestionario de actitudes hacia la diversidad” de Boer, Temmerman, Pijl y Minnaert (2012), quienes validaron un instrumento para medir las actitudes de docentes, padres y compañeros hacia la inclusión, tomando como marco teórico la teoría de de Rosenberg y Hovland (1960). En esta ocasión se presenta el cuestionario dirigido a docentes y posteriormente validado en idioma español por Álvarez y Buenestado (2014).

La escala de medida es tipo Likert de cinco puntos donde los puntajes altos representan rasgos positivos o deseables. Consta de 17 ítems y según sus autores sus valores de confiabilidad inicialmente (alfa de Cronbach) es de .91, sin embargo, Álvarez y Buenestado (2014) en su versión española obtienen un  $\alpha=.83$ , donde además eliminan dos de las variables, quedando dicha escala reducida a 17 ítems. Antes de que los participantes contestaran a cada uno de los ítems, debían leer un caso que reflejaba las características de un niño (Juan) con hiperactividad. El procedimiento para la selección de los participantes se llevó a cabo de forma intencional, acudiendo al aula donde se imparten varias asignaturas, y recogiendo información del alumnado que en aquel momento se encontraban en el aula. Posteriormente los datos fueron codificado y analizados con el programa Statistical Package for Social (SPSS.23).

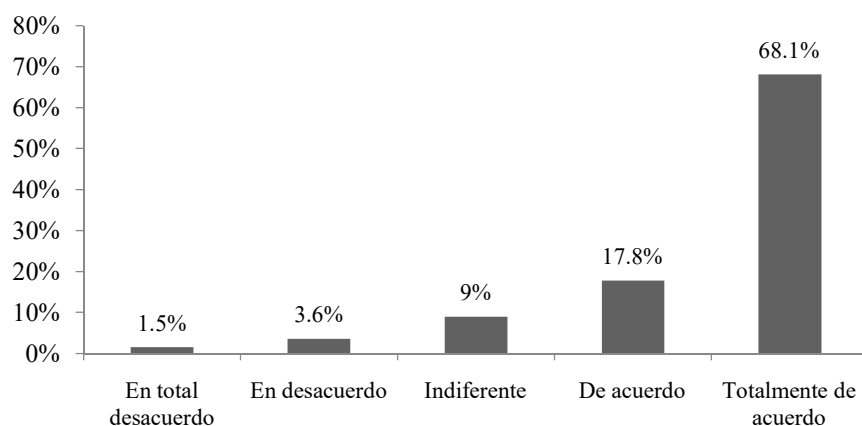
Tabla 1.

### *Características de los participantes*

		Frecuencia	Porcentaje
Género	Masculino	19	15.9%
	Femenino	100	84.1%
Edad	18 a 24 años	106	87.6%
	25 a 30 años	14	11.6%
	31 a 35 años	1	.8%
Titulación de acceso	Bachillerato	101	85.1%
	FP	17	14%
	Otra titulación universitaria	1	.8%
Grado	Educación Primaria	53	43.8%
	Educación Infantil	66	54.5%
Curso	3º Curso	90	76%
	4º Curso	29	24%
	Inglés	3	2.5%

## Resultados

Con la finalidad de conocer las actitudes del alumnado en su formación inicial hacia una educación inclusiva, inicialmente se procede a calcular la valoración global del conjunto de todas las puntuaciones, es decir, se analizan las respuestas múltiples para todas las variables sometidas a valoración. En el siguiente gráfico se ve claramente el alto grado de valoración alcanzado (“Totalmente de acuerdo”).



*Figura 1. Distribución global de la actitud hacia la inclusión educativa*

El análisis descriptivo de todas las variables pone de manifiesto que las puntuaciones obtenidas son altas, ya que la media en la mayoría de los casos se sitúa por encima del valor medio de la escala de medida, sobrepasando en una gran mayoría la graduación de 4 (“de acuerdo”).

Tabla 2

*Estadísticos descriptivos de las actitudes hacia la inclusión educativa*

	N	Media	Desviación estándar	Rango promedio
1. Estudiantes como Juan tienen derecho a ser educados en la misma clase que el resto de estudiantes que tienen un desarrollo normal.	119	4.83	.506	3
2. La inclusión NO es una práctica educativa deseable para estudiantes con un desarrollo normal.	119	4.43	1.203	4
3. Estoy dispuesto/a a animar a Juan a que participe en todas las actividades sociales de la clase normal.	119	4.87	.386	2
4. Se deberían crear todas las oportunidades para que Juan se desarrolle dentro del grupo-clase.	119	4.96	.200	1
5. Me siento incómodo/a incorporando estudiantes como Juan en una clase normal con otros estudiantes sin discapacidad.	119	4.56	1.056	4
6. Estoy dispuesto/a a adaptar los objetivos a cada estudiante.	119	4.84	.408	2
7. Los/as maestros/as de una clase normal NO pueden satisfacer las necesidades de los estudiantes como Juan.	119	3.75	1.518	4
8. Estoy dispuesto/a a adaptar el currículo para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes en función de su capacidad.	119	4.76	.517	3
9. NO me gustaría adaptar el currículo para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes.	119	4.71	.908	4
10. Me siento seguro/a a la hora de diseñar adaptaciones curriculares individualizadas.	119	3.65	.892	4
11. Estoy dispuesto/a a incluir estudiantes como Juan en una clase	119	4.83	.395	2

## INCLUSIÓN EDUCATIVA: ACTITUDES Y FORMACIÓN INICIAL

ordinaria con el apoyo necesario.				
12. Me siento seguro/a cuando llevo a la práctica adaptaciones curriculares individualizadas.	119	3.75	.799	3
13. Me siento seguro/a cuando corrijo/evalúo adaptaciones curriculares individualizadas.	119	3.73	.827	3
14. Estoy dispuesto/a a modificar el espacio físico del aula para la inclusión de estudiantes como Juan en clases normales.	119	4.85	.401	2
15. Tengo confianza en mí mismo/a para manejar comportamientos difíciles.	119	4.08	.759	3
16. Estoy dispuesto/a a adaptar mis habilidades comunicativas para asegurar que estudiantes como Juan se incorporen de manera normal.	119	4.86	.372	2
17. Es posible enseñar a niños y niñas con capacidades normales y aquellos otros con necesidades especiales en la misma clase.	119	4.59	.833	4

### Estructura de la valoración de las actitudes hacia la inclusión educativa

Con la finalidad de reducir el conjunto de variables observables que configuran la dimensión, en componentes de variables latentes que expliquen la información de las variables originales, se lleva a cabo el análisis de componentes principales para datos categóricos (CATPCA). Se obtiene así la estructura de la dimensionalidad según el agrupamiento de las nuevas variables (variables latentes), además del escalamiento de las características a diferentes niveles, cuantificándolas de forma óptima en la dimensión o componentes. Además, dicho procedimiento es adecuado al nivel de medida que se está a desarrollar, dado que el nivel de medida de las mismas es ordinal, es decir, categorías ordenadas.

Al llevar a cabo dicho análisis, intencionalmente consideramos la estructura del conjunto de variables configurada en dos dimensiones, alcanzando un índice de consistencia interna global muy alto (.907).

Tabla 3

#### *Resumen del modelo sobre las actitudes hacia la inclusión educativa*

Dimensión	Alfa de Cronbach	Varianza contabilizada	
		Total (autovalor)	% de varianza
1	.809	4.198	24.695
2	.660	2.638	15.519
Total	<b>.907</b>	6.836	40.213

Tabla 3

#### *Saturación en los componentes para las actitudes hacia la inclusión educativa*

	Dimensión	
	1	2
1. Estudiantes como Juan tienen derecho a ser educados en la misma clase que el resto de estudiantes que tienen un desarrollo normal.	.405	-.288
2. La inclusión NO es una práctica educativa deseable para estudiantes con un desarrollo normal.	.502	-.296
3. Estoy dispuesto/a a animar a Juan a que participe en todas las actividades sociales de la clase normal.	.531	-.307
4. Se deberían crear todas las oportunidades para que Juan se desarrolle dentro del grupo-clase.	.576	-.257
5. Me siento incómodo/a incorporando estudiantes como Juan en una clase normal con otros estudiantes sin discapacidad.	.572	-.030
6. Estoy dispuesto/a a adaptar los objetivos a cada estudiante.	.646	.026

SANTOS GONZÁLEZ, QUEIRUGA SANTAMARÍA

7. Los/as maestros/as de una clase normal NO pueden satisfacer las necesidades de los estudiantes como Juan.	.276	.218
8. Estoy dispuesto/a a adaptar el currículo para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes en función de su capacidad.	.685	-.106
9. NO me gustaría adaptar el currículo para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes.	.369	-.195
10. Me siento seguro/a a la hora de diseñar adaptaciones curriculares individualizadas.	.446	.729
11. Estoy dispuesto/a a incluir estudiantes como Juan en una clase ordinaria con el apoyo necesario.	.583	-.335
12. Me siento seguro/a cuando llevo a la práctica adaptaciones curriculares individualizadas.	.469	.730
13. Me siento seguro/a cuando corrijo/evalúo adaptaciones curriculares individualizadas.	.473	.722
14. Estoy dispuesto/a a modificar el espacio físico del aula para la inclusión de estudiantes como Juan en clases normales.	.443	-.410
15. Tengo confianza en mí mismo/a para manejar comportamientos difíciles.	.327	.531
16. Estoy dispuesto/a a adaptar mis habilidades comunicativas para asegurar que estudiantes como Juan se incorporen de manera normal.	.576	-.113
17. Es posible enseñar a niños y niñas con capacidades normales y aquellos otros con necesidades especiales en la misma clase.	.354	-.222
Normalización principal por variable		

- La dimensión 1 la podemos considerar como una medida global del conjunto de las actitudes, ya que las saturaciones de estas variables alcanzan valores aceptables. Para obtener esa medida generamos una variable (puntuaciones factoriales) considerada como variable global de las puntuaciones de cada alumno/a que denominamos “*Actitud global hacia la inclusión educativa*”, la cual va a ser tratada en análisis posteriores.
- En la dimensión 2 observamos que se establece un sistema bipolar, donde se contrastan o separan claramente tres grupos de variables, las referidas a aspectos relacionados con la *adaptación del currículum oficial* (polo positivo), frente a los otros dos grupos, referido el primero de ellos a la adaptación en la *planificación del profesorado* (polo negativo), y el otro grupo de variables referidas a *las prácticas inclusivas* (polo negativo).

La representación gráfica de estas dimensiones permite ver la agrupación de dichas variables en los dos polos. (Figura 2).

## INCLUSIÓN EDUCATIVA: ACTITUDES Y FORMACIÓN INICIAL

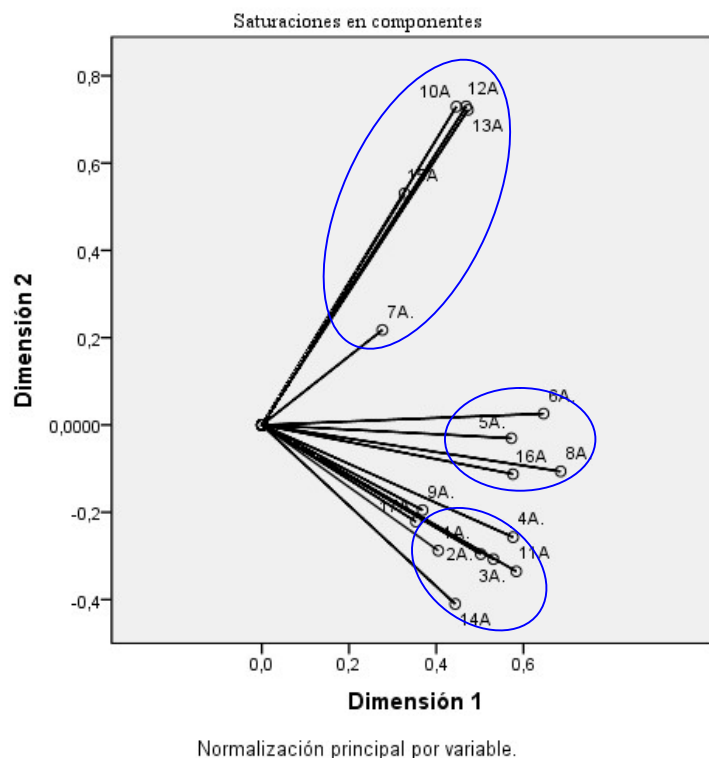


Figura 2. Saturación en los componentes de la actitud hacia la inclusión educativa

Como se puede ver en la Figura 3, las variables que configuran los componentes 2 y 3 referidas a la planificación y las prácticas inclusivas, son las que alcanzan la mayor valoración, frente a las del componente 1, referidas a la adaptación del currículum oficial.

### Rango promedio

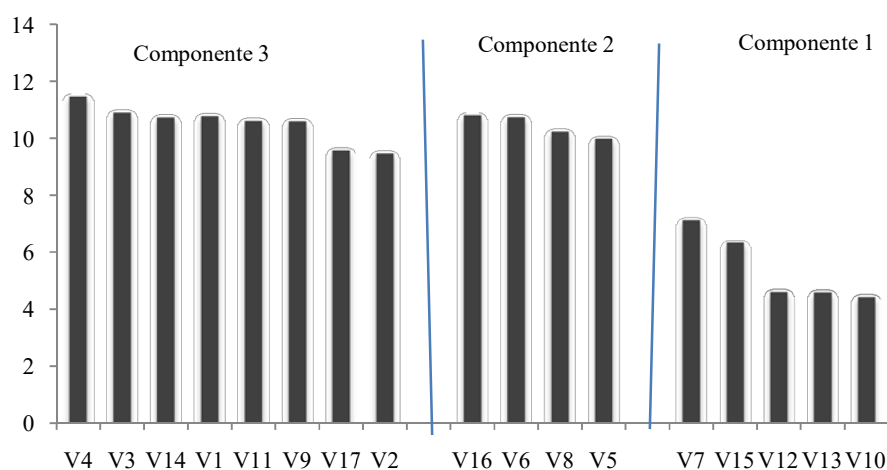


Figura 3. Ordenación de las variables en los factores para las actitudes hacia la inclusión

De dichas variables de las que consta la escala, es la referida a que “*Se deberían crear todas las oportunidades para que Juan se desarrolle dentro del grupo-clase*” la que alcanza el mayor porcentaje en el mayor grado de valoración, el 95.9% es atribuido a “totalmente de acuerdo” y el restante 4.1% a “de acuerdo”. Las referidas a su disposición a ayudar a niños como Juan en su y adaptar los espacios a sus necesidades, el alumnado indica entre el 80 y el 87% están totalmente de acuerdo.

En el componente 2 las mayores puntuaciones son otorgadas a las variables referidas a la adaptación de los contenidos y a las habilidades comunicativas del docente, siendo el 86% la mayor valoración otorgada, frente al 1.7% que indican “indiferente”.

Respecto al componente 3 se agrupan las variables que engloban actitudes respecto a las adaptaciones del currículum oficial, tanto las referidas a su diseño como a la práctica inclusiva y a la evaluación de las mismas. Alrededor del 45% indica que se siente seguro cuando diseña y lleva a la práctica las adaptaciones curriculares, así como cuando las evalúa (de acuerdo), frente a un 25% que manifiesta desacuerdo. Ninguno de los participantes otorga el mayor grado de valoración (muy de acuerdo) en ambas variables.

#### **Diferencias en la valoración de las actitudes hacia la inclusión educativa según el Grado**

A fin de determinar si las puntuaciones globales del alumnado asignadas según el Grado (Infantil y Primaria) que están cursando, se emplean las variables generadas a través de CATPCA. Se emplea la prueba t de la diferencia de medias para muestras independientes (t de Student) para el análisis de las dimensiones, a fin de conocer las diferencias globales, es decir, de las variables latentes cuyo nivel de medida es métrico.

Tabla 4

#### *Estadísticos de grupo para las actitudes según el Grado*

		Prueba de Levene de calidad de varianzas				
		F	sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
<b>V2</b>	Se asumen varianzas iguales	15.53	00	-2.04	117	<b>.04</b>
	No se asumen varianzas iguales			-1.98	94.67	<b>.05</b>
<b>V5</b>	Se asumen varianzas iguales	14.36	00	-2.00	117	<b>.04</b>
	No se asumen varianzas iguales			-1.93	91.99	<b>.05</b>
<b>V6</b>	Se asumen varianzas iguales	8.16	00	-2.06	117	<b>.04</b>
	No se asumen varianzas iguales			-1.94	77,73	<b>.05</b>
<b>V14</b>	Se asumen varianzas iguales	23.30	00	-2.31	117	<b>.02</b>
	No se asumen varianzas iguales			-2.17	74.02	<b>.03</b>

Son sólo cuatro las variables en las que se aprecian diferencias significativas entre las valoraciones que realiza el alumnado de Infantil y Primaria, favoreciendo en todas ellas al



## INCLUSIÓN EDUCATIVA: ACTITUDES Y FORMACIÓN INICIAL

alumnado del Grado de Educación Infantil. Dichas variables se agrupan en los componentes 2 y 3, en los cuales alcanzan el grado de valoración más alto.

A la hora de valorar la inclusión como una práctica negativa para el alumnado con un desarrollo normal, se obtiene que  $p=0.04$  considerando  $p\leq.05$ , siendo el alumnado de Infantil el que indica con el 86.5% “muy de acuerdo”, frente a los de Infantil que lo hacen con el 71% en dicho grado de valoración. Respecto a la variable referida sentirse incómodo con alumnado con discapacidad en el aula, que  $p=0.04$  considerando  $p\leq.05$ , también es el alumnado de Infantil el que valora más positivamente este aspecto, el 91% frente al 75.5% de Primaria. Este mismo porcentaje es alcanzado por el aspecto “estoy dispuesto/a a adaptar los objetivos a cada estudiante” ( $p=.04$  considerando  $p\leq.05$ ), aunque en este caso el alumnado de Infantil alcanza el 80% en este grado de valoración. Porcentajes similares alcanza el aspecto referido a “estoy dispuesto/a a modificar el espacio físico del aula para la inclusión de estudiantes como Juan en clases normales”, donde  $p=.02$  considerando  $p\leq.05$ , siendo la valoración del alumnado de Infantil del 92.5% en “muy de acuerdo”, frente a los de Primaria con el 79%.

### Conclusiones

La primera conclusión que hemos de resaltar es que el alumnado de los últimos cursos de los Grados de Infantil y Primaria manifiestan tener una buena actitud hacia la inclusión educativa. Dicha actitud es mayor en los aspectos referidos a su propio esfuerzo a fin de facilitar la inclusión al alumnado con algún tipo de dificultad.

Claramente en dichas actitudes diferencia las referidas a su propia labor como docente, referida fundamentalmente a la planificación de la enseñanza y puesta en marcha de las actividades, y de la adaptación del currículum oficial al aula inclusiva. Concretamente los resultados referidos a la adaptación del currículum oficial es uno de los aspectos menos valorados por el alumnado.

Los resultados indican que la realización de adaptaciones curriculares, así como su puesta en marcha, son las variables que alcanzan los menores porcentajes en su valoración. En dicha valoración también indican que hay diferencias significativas entre el alumnado del Grado de Infantil y el del Grado de Primaria. El alumnado de Infantil valora más positivamente este aspecto, posiblemente debido a las materias referidas a la atención a la diversidad incluidas en su plan de estudios, ya que el alumnado de Primaria sólo tiene esa posibilidad a través de materias de carácter optativo.

En definitiva, el estudio que se presenta alcanza resultados similares a otras investigaciones, es decir, los futuros maestros en formación inicial presentan una actitud positiva hacia la inclusión educativa. Por otra parte, los resultados indican la posible necesidad de formación respecto a esta temática, tanto teórica como práctica.

### Referencias

- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación inclusiva*. 5(1), 39-49.
- Álvarez-Castillo, J. L., & Buenestado-Fernández, M. (2014). Predictores de las actitudes hacia la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales en futuros profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*. 26(3), 627-645.
- Arnaiz, P. (2004). La educación inclusiva: dilemas y desafíos. *Educación, desarrollo y diversidad*. 7(2), 25-40.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*. 17(2), 129-147.
- Cardona, M. C. (2006). *Diversidad y educación inclusiva: enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Madrid: Editorial Alhambra.
- Chiner, E. (2011). Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula. Tesis doctoral, Universidad de Alicante.
- Cook, B. G., & Cameron, D. L. (2010). Inclusive teachers' concern and rejection toward their students: Investigating the validity of ratings and comparing student groups. *Remedial and Special Education*. 31(2), 67-76.
- Dart, G. (2007). Provision for Learners with Special Educational Needs in Botswana: A Situational Analysis. *International Journal of Special Education*. 22(2), 56-66.
- De Boer, A., Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*. 15(3), 331-353.
- De Boer, A., Timmerman, M., Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2012): The psychometric evaluation of a questionnaire to measure attitudes towards inclusive education". *European Journal of Psychology of Education*. 27(4), 573-589.
- Essomba, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas*. Barcelona: Graó.
- Forlin, C., Sharma, U., & Loreman, T. (2007). An international comparison of pre-service teacher attitudes towards inclusive education. *Disabilities Studies Quarterly*. 27(4). Recuperado de <http://dsq-sds.org/article/view/53/53>

## INCLUSIÓN EDUCATIVA: ACTITUDES Y FORMACIÓN INICIAL

- Gao, W., & Mager, G. (2011). Enhancing preservice teachers' sense of efficacy and attitudes toward school diversity through preparation: A case of one US inclusive teacher? education program. *International Journal of Special Education*. 26(2), 92-107.
- Garzón, P. et al. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*. 4(2), 25-45. Doi: <https://doi.org/10.5569/2340-5104.04.02.02>
- Horne, P. E., & Timmons, V. (2009). Making it work: Teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*. 13(3), 273-286.
- Huang, H. H., & Diamond, K. E. (2009). Early childhood teachers' ideas about including children with disabilities in programmes designed for typically developing children. *International Journal of Disability, Development and Education*. 56(2), 169-182.
- Kim, J. (2011). Influence of teacher preparation programmes on preservice teachers' attitudes toward inclusion. *International Journal of Inclusive Education*. 15(3), 355-377. Doi: 10.1080/13603110903030097
- Kincheloe, J. L., & Steinberg, S. R. (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.
- Sales, A., Moliner, O., Amiama, J. F. & Lozano, J. (2018). Escuela Incluida: Recursos y estrategias para la participación ciudadana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 23( 77), 433-458.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2003). *Inclusive classroom: Strategies for effective instruction*. New Jersey: Prentice Hall.
- Stauble, K. R. (2009). *Teacher attitudes toward inclusion and the impact of teacher and school variables*. Tesis doctoral, Universidad de Louisville, Estados Unidos.
- Swain, K. D., Nordness, P. D., & Leader-Janssen, E. M. (2012). Changes in preservice teacher attitudes toward inclusion. *Preventing School Failure*. 56(2), 75-81. Doi:10.1080/1045988X.2011.565386
- SZE, S. (2009). A literature review: Pre-Service teachers' attitudes toward students with disabilities. *Education*. 130(1), 53-56.
- Tárrega, R., Grau, C., & Peirat, J. (2013). Actitudes de los estudiantes del Grado de Magisterio y del Máster de Educación Especial hacia la inclusión educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 16(1). Recuperado de: <http://revistas.um.es/reifop/article/view/179441>
- Unesco (1994). Declaración de Salamanca y Marco de acción ante las necesidades educativas especiales. París: Unesco.
- Verdugo, M.A, Amor, A.M., Fernández, M., Navas, P., & Calvo, E.I. (2018). La regulación de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad intelectual: una reforma pendiente. *Siglo Cero*. 49(2).27-58.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Teatro na inclusão: Promoção da socialização num grupo de alunos com dois  
elementos com NEE

Theater in inclusion: Promotion of socialization in a group of students with two  
elements with Special Needs

Telmo Ferreira\* [orcid.org/0000-0001-8364-0932](https://orcid.org/0000-0001-8364-0932);

Paula C. Neves\*\* [orcid.org/0000-0001-7952-0161](https://orcid.org/0000-0001-7952-0161)

\*Professor/Ator de Teatro;

\*\* Instituto Politécnico de Coimbra- Escola Superior de  
Educação, Centro de estudos Interdisciplinares do Séc. XX  
(Ceis20)

Contacto: Telmo Ferreira – [teulmo@gmail.com](mailto:teulmo@gmail.com)

## Resumo

O Teatro tem-se afirmado como uma ferramenta importante na promoção da inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais, uma vez que influencia positivamente os níveis de interação social, o desenvolvimento de competências sociais e estimula a empatia e a cooperação. Apesar dos avanços da escola no sentido da inclusão, os alunos que apresentam diferenças físicas, características do seu diagnóstico clínico, são frequentemente discriminados pelos seus colegas, ficando à margem da maioria das interações na sua turma, levando a relações frágeis com implicações emocionais e desenvolvimentais relevantes. Neste trabalho apresenta-se um estudo exploratório, onde se utilizam técnicas teatrais para promover a socialização entre dois alunos com diferenças físicas visíveis características de alterações congénitas (síndrome fetal alcoólico) e genéticas (trissomia 21) e os seus colegas de turma. Foram realizadas 12 sessões de Teatro de 45 minutos ao longo de 2 meses, utilizando as técnicas de expressão dramática e do Teatro do Oprimido com o grupo (10 alunos com idades entre 13 e 16 anos). Foram recolhidos dados das interações entre pares pré e pós intervenção através do registo vídeo com os seguintes indicadores: proximidade física entre participantes, quantidade e qualidade das interações. A análise dos dados recolhidos nos dois momentos evidenciou um claro aumento da proximidade física, da quantidade e da qualidade das interações entre os diferentes elementos do grupo e os alunos com necessidades educativas especiais. Apesar natureza eminentemente exploratória do estudo, os resultados evidenciam o potencial do Teatro enquanto ferramenta educativa, a ser utilizada no contexto do sistema educativo.

*Palavras-chave:* Teatro; Inclusão; Expressão Dramática; Teatro do Oprimido; Necessidades Educativas Especiais;

## Abstract

Theater has been seen as an important tool in the promotion of the inclusion of students with Special Educational Needs, since it positively influences the levels of social interaction, the development of social competences and stimulates the empathy and cooperation. Despite the school's advances toward inclusion, students who present physical differences, characteristics of their clinical diagnosis, are frequently discriminated by their peers and being left out of most interactions in their class, that leads to frail relationships with relevant emotional and developmental implications. This

work presents an exploratory study that uses theatrical techniques to promote socialization between two students with visible physical differences characteristics of congenital (foetal alcohol syndrome) and genetic deformations (trisomy 21) and their classmates. Twelve theater sessions of 45 minutes were performed during 2 months, using the techniques of drama and theater of the oppressed with the group (10 students aged 13 to 16 years). Data were collected, from the pre and post intervention periods, through the video record with the following indicators: physical proximity between participants, quantity and quality of interactions. The analysis of data collected within two moments showed a clear increase in the physical proximity, quantity and quality of the interactions between the different elements of the group and the students with special educational needs. Despite the eminently exploratory nature of the study, the results highlight the potential of theater as an educational tool to be used in the context of the educational system.

*Keywords:* Theater; Inclusion; Drama; Theater of the Oppressed; Special Needs Education

Apesar dos avanços realizados pela escola no sentido da inclusão, a inserção de alunos com Necessidades Educativas Especiais em aulas regulares não produziu os resultados esperados ao nível da sua integração social (Teixeira & Kubo, 2008). Segundo Vygotsky (2001), o desenvolvimento de uma criança dá-se pelo meio da interação social, sendo através desta que se apropria dos modos de pensar e agir correntes do seu meio e adquire competências sociais imprescindíveis para a sua convivência em sociedade. No entanto, alunos que apresentam diferenças físicas do padrão, características do seu diagnóstico clínico, são discriminados pelos seus colegas, ficando de parte da maioria das interações realizadas dentro e fora das aulas (Moreira, 2014; Ray, 1985) o que conduz a um desenvolvimento insatisfatório das suas capacidades sociais e emocionais. Neste enquadramento, o Teatro afigura-se como uma das melhores ferramentas de desenvolvimento de capacidades do aluno para as quais a escola apresenta uma lacuna (Vygotsky, 2001). O Teatro, quando experienciado na sua função performativa (função em que os alunos participam como atores no processo), promove a socialização entre os participantes num ambiente de cooperação e criação artística. Apesar dos vários tipos de abordagens teatrais existentes no contexto educativo, os estudos incidentes nesta matéria indicam em comum os benefícios desta forma de arte em campos relevantes para o desenvolvimento global do aluno, como a socialização

(Costa, Faccio, Belloni, & Ludici, 2014; Korukcu, Ersan, & Aral, 2015), criatividade (Silva, 2012) e autoimagem (Connors, 1991). Nos estudos realizados com alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), as conclusões apontam para benefícios idênticos aos níveis da socialização (De la Cruz, 1998; Miller, Rynders, & Schleien, 1993) e da autoimagem (Beuge, 1993; Guimarães, 2012). São ainda referenciadas influências positivas deste tipo de atividades noutros aspetos específicos como a cooperação entre alunos com e sem NEE (Kempe & Tissot, 2012) assim como nas atitudes dos primeiros perante os segundos (Pires, 2012; Widdows, 1996). No entanto, e apesar da eficácia de programas que usam o Teatro na educação inclusiva começar a ser globalmente aceite, este campo de estudos encontra-se ainda numa fase inicial (Costa, Faccio, Belloni, & Ludici, 2014). Considerando o estado inicial do panorama de investigação neste domínio, pretende-se, através deste estudo de natureza exploratória, contribuir para evidenciar a influência do Teatro na socialização de alunos com NEE que apresentam diferenças físicas características do seu diagnóstico clínico e os seus colegas.

## **Método**

### **Objetivos**

Este estudo, de carácter exploratório, tem como objetivo evidenciar o potencial do Teatro enquanto ferramenta facilitadora e promotora de socialização de alunos com NEE (alunos X e Y). A operacionalização da variável socialização foi feita considerando os três indicadores propostos por Carter, Feldman, Asmus, e Brock (2015): proximidade física, volume e qualidade das interações entre pares. Neste contexto pretende-se verificar se a frequência de aulas de Teatro promove a proximidade física, o volume e a qualidade das interações entre estes alunos com NEE e os seus colegas da turma.

### **Participantes**

Para a realização do estudo foi seleccionada uma turma do 9º ano de escolaridade de uma escola pública, constituída por 10 alunos com idades entre os 13 e 16 anos, sendo 3 do sexo masculino e 7 do sexo feminino. Neste grupo de alunos estavam incluídos dois alunos com diferenças visíveis ao nível físico características do seu diagnóstico: o aluno X com 15 anos, com trissomia 21 e a aluna Y de 14 anos, com síndrome fetal alcoólico.

## **Procedimentos**

O estudo decorreu entre Abril e Junho de 2016, em três grandes momentos: avaliação inicial, intervenção teatral e avaliação final. Para a avaliação inicial e final foram realizados registos vídeo das atividades com recurso a três câmaras em três pontos diferentes da sala onde estas decorreram atividades de forma a facilitar a visualização correta da distância entre os alunos.

A avaliação inicial foi realizada durante uma atividade que decorreu numa aula regular, durou 20 minutos e foi coordenada pelo professor responsável de turma. Sem que os alunos tivessem algum tipo de instrução para a formação de grupos ou distribuição de funções, os alunos foram convidados a completar a frase “Para ser bom aluno não posso...” realizando três dramatizações. Os registos vídeo desta atividade permitiram traçar uma linha de base dos indicadores de socialização considerados para cada aluno da turma: proximidade física, volume e qualidade de interações.

A intervenção teatral, orientada por um professor de Teatro, foi realizada ao longo de 12 sessões semanais de 45 minutos que seguiram uma fusão de duas técnicas teatrais: a expressão dramática (Landier & Barret, 1991) e o Teatro do Oprimido (Boal, 1982). A Expressão dramática serviu como base de atuação nas sessões de Teatro e o Teatro do Oprimido foi introduzido como forma dos alunos mostrarem os problemas pessoais e, em conjunto, arranjam soluções para os mesmos. A organização das sessões teve como meta construir um pequeno espetáculo final para motivar os alunos e potenciar a sua cooperação. O programa das sessões foi organizado de forma a integrar a introdução ao jogo dramático, a expressão através de indutores, a introdução ao Teatro do Oprimido e a construção de um espetáculo a partir de improvisações, para ser apresentado no final de todo o processo.

Avaliação final. De forma a poder obter dados comparáveis com os recolhidos no momento da avaliação inicial, no final das 12 sessões de Teatro foi realizada uma nova avaliação com recurso a uma atividade que replicou exatamente tudo o que tinha sido feito na sessão inicial.

Para analisar os dados recolhidos a partir do registo vídeo, utilizou-se a metodologia utilizada por Carter, Feldman, Asmus e Brock (2015). Construiu-se uma grelha para registo e compilação dos três indicadores (proximidade física, volume e qualidade de interações) nas duas sessões filmadas: antes e depois das sessões de Teatro. A partir do visionamento das imagens das atividades registou-se numa grelha organizada em intervalos de 1 minuto, os dados relativos à



proximidade física, volume e qualidade de interações com os alunos X e Y. A cada minuto foi registado o seguinte:

1. Proximidade física - número de alunos próximos (alunos a pelo menos 1 metro de distância, com orientação corporal que indicasse disponibilidade para iniciar uma interação);
2. O volume de interações ocorridas com o aluno naquele minuto - quantidade e duração das interações com os pares;
3. Qualidade das interações - apreciação das características da interação e cotação com um valor (entre -1 e 2) a partir do seguinte critério: Interação negativa (-1), interações dirigidas de forma arrogante ou rude para o colega; Interação neutra (1), ações dirigidas a colegas apenas relativas ao funcionamento da atividade cuja intenção é neutra ou de caracterização impercetível; Interação positiva (2), sempre que um dos alunos se dirija ao seu colega de forma afável ou elogiosa.

### **Apresentação e discussão dos resultados**

Os dados recolhidos sobre cada variável foram organizados em parâmetros. No campo “proximidade física”, foi formado o parâmetro “tempo próximo” (tempo que os alunos X e Y tiveram colegas próximos de si) e o parâmetro “total de alunos” (quantidade de colegas que os alunos em questão estiveram próximos de si). Para o parâmetro “tempo próximo”, calculou-se o total de minutos em que o aluno esteve próximo de colegas. Para o parâmetro “alunos próximos”, calculou-se o total de colegas que o aluno teve perto de si em cada sessão. No campo “volume de interações” formaram-se dois parâmetros, o “número de interações” e o “tempo em interação”. Para o “número de interações” somou-se o número total de interações ocorridas. Para o “tempo em interação” calculou-se o total de minutos que o aluno esteve em interação. No campo “qualidade de interações”, consideraram-se dois parâmetros “total de interações” (somatório global dos valores obtidos na avaliação das interações) e “caraterísticas das interações” (média dos valores obtidos na avaliação das interações).

Uma vez que se pretende avaliar as alterações nas interações com dois alunos específicos, optou-se por apresentar os dados relativos a cada aluno separadamente nos indicadores e parâmetros considerados

#### **Aluno X**

Proximidade física - Nas atividades desenvolvidas durante a avaliação inicial X teve junto a si colegas por 43 vezes (total de alunos) tendo estado num total de 15 minutos com colegas próximos de si (tempo próximo). Nas atividades desenvolvidas após o final da intervenção, os

dados não evidenciam diferenças relevantes quanto ao número de alunos, mas verifica-se um aumento do tempo em que este esteve acompanhado. O aluno X teve por 42 vezes colegas perto de si, mas o “tempo próximo” foi maior, uma vez que teve junto de si colegas durante 19 minutos, mais 4 minutos do que na avaliação anterior. Ou seja, o aluno esteve menos tempo sozinho, sem qualquer colega nas proximidades, do que tinha estado antes da intervenção (Figura1).

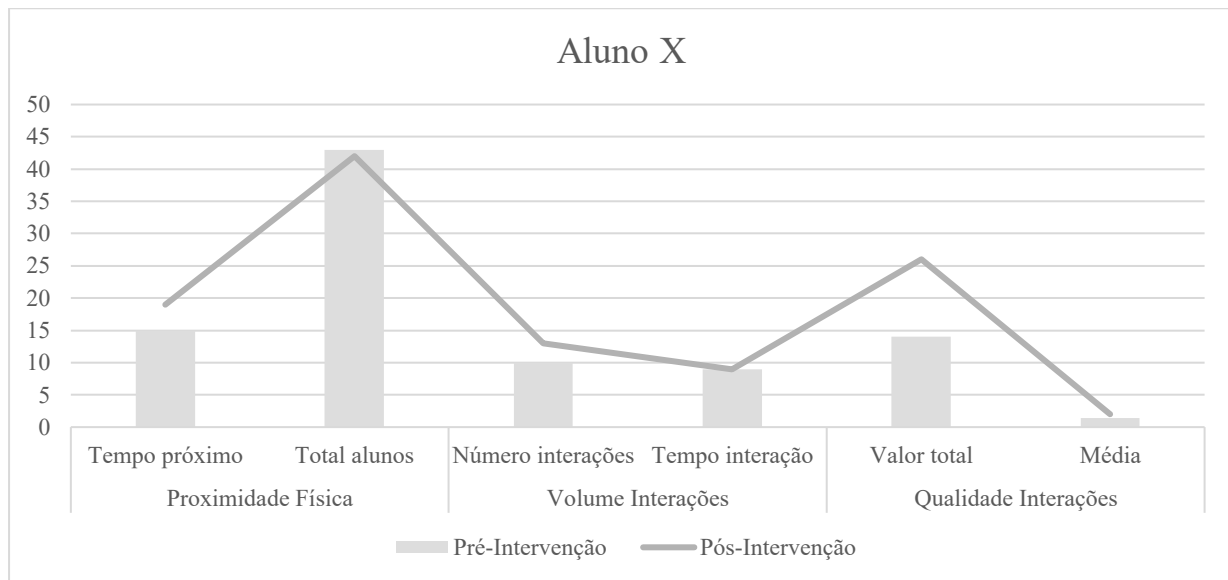


Figura 1 – Representação gráfica dos dados referentes à proximidade física; volume e qualidade de interações do aluno X, na avaliação pré e pós-intervenção.

Volume de interações - Durante os 20 minutos da atividade realizada antes da intervenção, X interagiu com colegas por 10 vezes, durante um total de 9 minutos. Na sessão pós intervenção, verificou-se um aumento no número de interações (13) embora o tempo em que esteve a interagir tenha sido o mesmo (9 minutos). A manutenção do tempo em interação perante o aumento do número de interações mostra que, apesar das interações não ocuparem mais tempo, existiu um crescimento na cadência das mesmas (Figura1).

Qualidade das interações - Na avaliação pré intervenção registaram-se 10 interações com o aluno X cotadas com um total de 14 pontos, com uma média de 1.4 pontos, o que evidencia uma maioria de interações positivas. Em termos absolutos registou-se apenas uma interação negativa e 3 avaliadas como neutras. Na avaliação final verificou-se um grande aumento no valor total das cotações das interações (de 14 pontos para 26) paralelamente a uma subida na média de 1.4 para 2. Uma média de 2 significa que todas as interações (13) com o aluno X foram avaliadas como

positivas, aspecto bastante relevante para a socialização deste aluno, que vivencia assim uma clara melhoria na qualidade das interações dos seus colegas consigo (Figura 1).

### Aluna Y

Proximidade física - Na avaliação da atividade desenvolvida antes da intervenção verificou-se que a aluna Y teve próximo de si 19 colegas durante um total de 15 minutos (dos 20 minutos que durou a atividade). Na avaliação pós intervenção registaram-se alterações positivas nos dois parâmetros. Aumentou o número de vezes que teve colegas próximos de si, de 19 para 34, bem como a duração dessa proximidade que passou de 15 para 17 minutos (esteve apenas afastada dos colegas durante 3 minutos). Apesar do valor obtido pós intervenção relativo ao tempo que a aluna passou próxima de colegas ainda não ter ascendido aos valores desejados denotam-se alterações bastante positivas neste parâmetro (Figura 2).

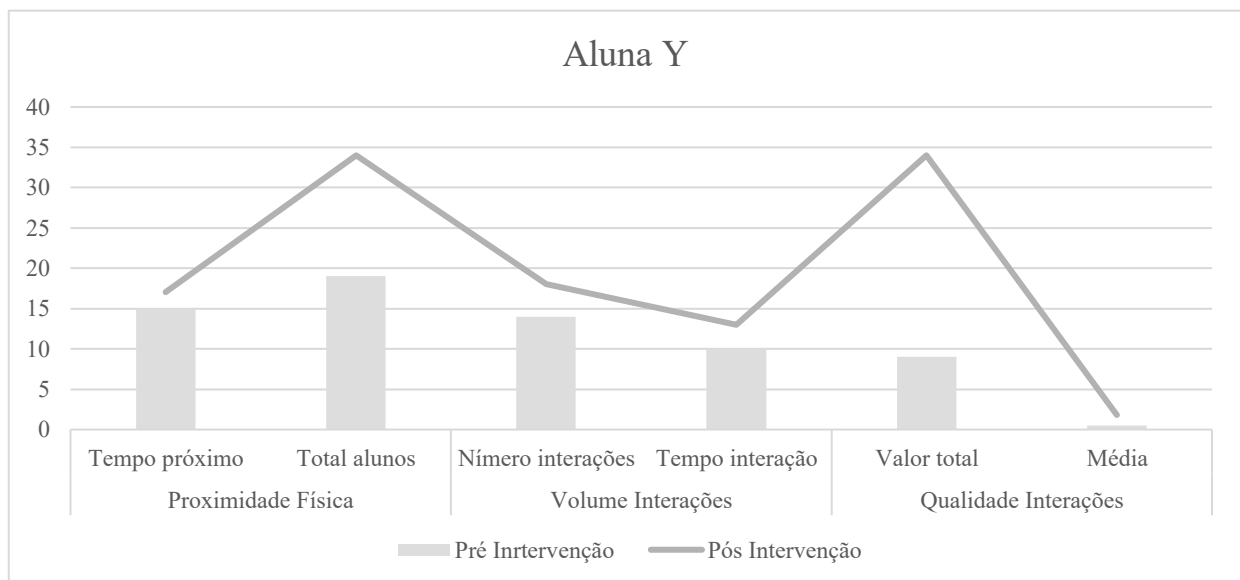


Figura 2 - Representação gráfica dos dados referentes à proximidade física; volume e qualidade de interações da aluna Y, na avaliação pré e pós-intervenção.

Volume de interações- Na avaliação pré intervenção a aluna Y interagiu 14 vezes durante um total de 10 minutos dos 20 que durou a atividade. Na avaliação final a aluna Y aumentou o número de interações (de 14 para 18) e a duração das mesmas que passaram de 10 para 13 minutos (Figura 2). Também aqui é evidente uma tendência de aproximação aos colegas e aumento de trocas sociais.

Qualidade de interações - Na avaliação pré- intervenção as interações com a aluna Y (14) foram avaliadas com 9 pontos com média de 0.6. As interações neste primeiro momento de avaliação foram na sua maioria (10) de qualidade neutra (cotação 1), havendo 3 interações

negativas (cotação -1) e apenas 1 positiva (cotação 2). Pós a intervenção há uma clara melhoria na quantidade e na qualidade das interações. De uma cotação 9 (pré intervenção) em 14 interações, para 34 (pós intervenção), uma vez que o número de interações também se alterou de 14 para 18. Também a média da cotação da qualidade das interações é superior (de 0.6 para 1.8) o que evidencia claramente uma melhoria na qualidade das interações. Não foram registadas interações negativas, houve apenas 2 classificadas como neutras (1) e 16 interações positivas (valor 2). À semelhança do que aconteceu com o aluno X também com a aluna Y houve melhoria na qualidade das interações com os seus pares sendo que no caso de Y esta melhoria é bastante significativa.

### **Considerações finais**

Na globalidade, os resultados indicam que após a participação nas sessões de Teatro, houve alterações no número e características das interações com os jovens observados. Os jovens X e Y interagiram com mais colegas, durante mais tempo e estas interações foram de maior qualidade. De realçar que a maior alteração se verificou na Qualidade de Interações onde não foram observadas quaisquer interações negativas por parte dos colegas (interações avaliadas como arrogantes ou rudes). No final da intervenção os alunos X e Y passaram a experienciar maioritariamente interações neutras (relacionadas com o funcionamento da atividade cuja intenção é neutra) ou positivas (comunicação afável ou elogiosa) por parte dos seus colegas. Não foi registada mais nenhuma interação negativa.

Estes resultados vão no mesmo sentido dos estudos Miller, Rynders e Schleien (1993) e Widdows (1996) que, recorrendo a técnicas teatrais - com vista à inclusão social - promoveram interações de melhor qualidade com alunos inicialmente excluídos e diminuíram, ou eliminaram totalmente em alguns casos, as interações negativas a si dirigidas.

Apesar deste estudo ser um estudo de cariz exploratório, podemos dizer que a participação deste grupo em sessões de Teatro promoveu a socialização entre os alunos com e sem NEE, uma vez que produziu alterações positivas na proximidade física entre alunos, no volume e na qualidade das suas interações. Acredita-se que, como a alteração de comportamentos para com os alunos X e Y foi fomentada através de uma estratégia que privilegia a empatia e a valorização de capacidades do grupo, as mudanças nos padrões de interação da turma, possam ser mais duradouras.

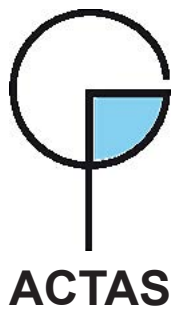
Contudo, sendo o presente estudo de natureza predominantemente exploratória, as conclusões devem estar limitadas ao contexto em que foi realizado. Esta área de investigação está ainda numa fase inicial (Faccio, Belloni, & Ludici, 2014), pelo que é ainda necessária mais

investigação neste domínio. No entanto, os resultados deste estudo podem ser considerados como mais um contributo para a investigação sobre Teatro e Inclusão e para a assunção de que, o Teatro, na sua vertente performativa, é uma importante ferramenta para o desenvolvimento de aspetos relacionados com a socialização. Neste sentido, importa questionar e refletir o sobre o espaço do Teatro no nosso sistema educativo.

### Referências

- Beuge, C. (1993). The effect of mainstreaming on attitude and self-concept using drama and social skills training. *Youth Theatre Journal*, 7, 19-22.  
<https://doi.org/10.1080/00220670309598801>
- Boal, A. (1982). 200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do Teatro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Carter, E., Feldman, R., Asmus, J. & Brock, M. (2015). Presence, proximity, and peer interactions of adolescents with severe disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children*, 82(2), 192–208. <https://doi.org/10.1177/0014402915585481>
- Connors, M. (1991). Louder than words . *PsycCritiques*, 36, 1092-1093.  
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1058>
- Costa, N., Faccio, E., Belloni, E., & Ludici, A. (2014). Drama experience in educational interventions. *5th World Conference on Educational Sciences - WCES 2013* (pp. 4977 – 4982 ). Padova, Itália: Department of Philosophy, Sociology, Education and Applied Psychology. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1058>
- De la Cruz, R. L. (1998). The effects of creative drama on social and oral language skills of children with learning disabilities. *Youth Theatre Journal*, 7, 89-95.  
[https://www.researchgate.net/publication/281826922\\_The\\_Effect\\_of\\_Drama\\_Education\\_on\\_Social\\_Skill\\_Levels\\_of\\_the\\_Students\\_Attending\\_Child\\_Development\\_Associate\\_Program](https://www.researchgate.net/publication/281826922_The_Effect_of_Drama_Education_on_Social_Skill_Levels_of_the_Students_Attending_Child_Development_Associate_Program)
- Guimarães, S. (2012). À descoberta dos palcos da inclusão. *European Review of Artistic Studies*, 3 (2), 16-64. <http://www.eras.utad.pt/docs/9%20TEATRO.pdf>
- Kempe, A., & Tissot, C. (2012). The use of drama to teach social skills in a special school setting for students with autism. *Support for Learning*, 27(3), 97-102.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2012.01526.x>

- Korukcu, O., Ersan, C., & Aral, N. (2015). The effect of drama education on social skill levels of the students attending child development associate program. *Social Science & Education*, 5, 192-202.  
[https://www.researchgate.net/publication/281826922\\_The\\_Effect\\_of\\_Drama\\_Education\\_on\\_Social\\_Skill\\_Levels\\_of\\_the\\_Students\\_Attending\\_Child\\_Development\\_Associate\\_Program](https://www.researchgate.net/publication/281826922_The_Effect_of_Drama_Education_on_Social_Skill_Levels_of_the_Students_Attending_Child_Development_Associate_Program)
- Landier, J.-C., & Barret, G. (1991). *Expression dramatique théâtre*. (M. Pinto, Trad.) Paris: Edições ASA.
- Miller, H., Rynders, J., & Schleien, S. (1993). *Drama: a medium to enhance social interaction between students with and without mental retardation (now called Intellectual and developmental disabilities)*. EUA: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Moreira, M. (2014). *Aceitação de alunos com nee pela turma*. Lisboa: Instituto Superior de Educação e Ciência.
- Pires, A. C. (2012). *Benefícios da expressão dramática*. *Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental: estudo de caso*. Beja: Escola Superior de Educação.
- Ray, B. M. (1985). Measuring the social position of the mainstreamed handicapped child. *Exceptional Child*, 52, 57-62. <https://doi.org/10.1177/001440298505200107>
- Silva, E. L. (2012). Teatro infantil na escola: instrumento para eficaz ensino das artes. *III Encontro Baiano de Estudos em Cultura*. Recôncavo da Bahia: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.  
<http://www3.ufrb.edu.br/ebecult/wp-content/uploads/2012/04/Teatro-infantil-na-escola-instrumento-para-eficaz-ensino-das-artes.pdf>
- Teixeira, F. C., & Kubo, O. M. (2008). Características das interações entre alunos com síndrome de down e seus colegas de turma no sistema regular de ensino. *Revista Brasileira de Educação*, 75-92. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382008000100007>
- Vygotsky, L. S. (2001). *Psicologia da arte*. (M. Fontes, Trad.) São Paulo: Martins.
- Widdows, J. (1996). Drama as an Agent for Change: drama, behaviour and students with emotional and behavioural difficulties. *Research in drama education: the journal of applied theatre and performance*, 1(1), 65–78. <https://doi.org/10.1080/1356978960010106>



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

O processo de escolarização de crianças com deficiência na educação infantil

The schooling process of children with disabilities in child education

Jáima Pinheiro de Oliveira (0000-0002-0156-3804)\*, Emely Kelly Silva Santos Oliveira  
(0000-0002-4993-6411)\*, Mariana Ferreira Monteiro (0000-0003-3453-429X)\*

\*Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)

Nota dos autores

Autor de contato: Jáima Pinheiro de Oliveira -

[jaima.oliveira@unesp.br](mailto:jaima.oliveira@unesp.br)

# ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

## Resumo

A produção científica na área de Educação Especial tem demonstrado implicações diretas no processo de escolarização de pessoas com deficiência, contribuindo para os seus avanços. Nesse contexto, este estudo teve como objetivo analisar as contribuições dessa produção de conhecimento para a inclusão escolar de crianças matriculadas na Educação Infantil. Os critérios para essa análise seguiram parâmetros nacionais de registro de produção acadêmica que consideraram a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Os descritores utilizados foram: Educação Infantil, Deficiência, Atendimento Educacional Especializado e Desenvolvimento Infantil. Estes descritores foram pesquisados utilizando o termo booleano AND junto à expressão Educação Especial, exceto a expressão Atendimento Educacional Especializado que foi pesquisada com Educação Infantil, por já conter uma especificidade em sua descrição. Os resultados indicaram um total de 3392 trabalhos, sem nenhum tipo de filtro. Após os filtros que seguiram os critérios adotados, restaram 117 trabalhos a serem analisados em sua íntegra. As produções selecionadas indicaram uma predominância de temas relacionados às práticas pedagógicas e adaptações curriculares como suportes da Educação Especial para a Educação Infantil. Uma das razões dessa natureza essencialmente descritiva dos serviços pode estar ligada à recente visibilidade dessa etapa de ensino. Os dados permitiram concluir que o aumento da produção científica relacionada à inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil parece estar acompanhando o crescimento da atenção em relação a essa etapa de ensino, especialmente nos últimos cinco anos que coincide com a sua obrigatoriedade em nível nacional.

Palavras-chave: deficiência, educação infantil, inclusão escolar, pesquisa científica.

## Abstract

Scientific production in the area of Special Education has demonstrated direct implications in the process of schooling of people with disabilities, contributing to its advances. In this context, this study aimed to analyse the contributions of this knowledge production to the school inclusion of children with disabilities enrolled in Early Childhood Education. The criteria for this analysis followed national parameters of record of academic production that considered the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD). The descriptors used were: Child Education, Disability, Specialized Educational Service and Child Development. These descriptors were searched using the term Boolean AND with the expression Special Education, except for the expression Specialized Educational Service that was researched with Child Education, because it already contains a specificity in its description. The results indicated a total of 3392 studies, without any type of filter. After the filters that followed the criteria adopted, there were 117 studies to be analysed in their entirety. The selected productions indicated a predominance of topics related to pedagogical practices and curricular adaptations as supports of Special Education for Child Education. One of the reasons for this essentially descriptive nature of services may be linked to the recent visibility of this stage of education. The data allowed to conclude that the increase in the scientific production related to the inclusion of children with disabilities in Child Education seems to be accompanying the growth of attention in relation to this stage of education, especially in the last five years, which coincides with its mandatory at the national level.

Keywords: disability, child education, scholar inclusion, scientific research.



É fato que todas as áreas de conhecimento abarcam elementos que nas produções científicas precisam ser investigados. No entanto, os pesquisadores precisam atentar-se também para a análise dessas produções, pois com esta medida é possível examinar, identificar e sistematizar os temas mais explorados, elencando lacunas para as novas necessidades científicas.

É para esse contexto que esta pesquisa pretende contribuir. Nos campos da Educação Especial e da Educação Inclusiva, diversas pesquisas apontam para os aspectos legais que sustentam os princípios da inclusão, quais sejam: a formação dos docentes para esta realidade que não é nova, porém que nos traz discussões recorrentes; a garantia do direito e os benefícios advindos da inclusão para as crianças do chamado público-alvo da Educação Especial; as vantagens para a comunidade, de modo geral, e para as famílias, em especial; as adaptações, tanto de ordem sensório-perceptivas, motoras, como humanas, especialmente aquelas voltadas ao currículo escolar para receber e oferecer um ensino de qualidade para todos. E, talvez uma das que mais geram polêmica em relação à rotina desses escolares: a importância e a necessidade de um Atendimento Educacional Especializado (AEE) articulado à sala de ensino regular.

Todos estes aspectos impulsionaram inúmeros avanços científicos e de práticas cotidianas, também (Oliveira & Araujo, 2019; Mendes & Almeida, 2012; Mendes, Cia & D’Affonseca, 2015). Nesse sentido, alguns estudos reforçam, também, o quanto é necessário dar uma maior atenção aos processos que antecedem a escolarização formal da criança ou, que antecedem fases fundamentais dessa escolarização, tais como, a alfabetização. Vitta, & Monteiro (2010), por exemplo, pontuam que a Educação Infantil, especialmente a fase do berçário, de zero a dezoito meses, pode contribuir significativamente para que perspectiva da inclusão ocorra da forma mais natural possível. Além disso, os autores alertam para o fato de que a percepção dos professores sobre esse processo é que irá conduzi-lo de maneira mais ou menos complexa e satisfatória.

Nesse sentido, é de extrema importância que tenhamos esforços para promover o processo de inclusão, desde o início do processo de escolarização dos sujeitos do público-alvo da Educação Especial. Esses esforços têm sido traduzidos especialmente nos avanços científicos e na legislação vigente. E nessa perspectiva e com base nesses pressupostos, as pesquisas na área de Educação Especial têm avançado com vistas a buscar soluções para compreender e fornecer apoio para o processo de escolarização desses estudantes, assim como fornecer suporte para a formação de professores, seja essa inicial ou permanente. Esse foi o contexto de realização dessa

## ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

pesquisa, cujo objetivo foi o de analisar as contribuições da produção de conhecimento da área de Educação Especial para a inclusão escolar de crianças com deficiência, matriculadas na Educação Infantil.

### **Método**

Esse estudo foi desenvolvido por meio de uma revisão sistemática de literatura relacionada ao tema proposto. A busca dessa revisão teve como base a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e os descritores utilizados foram: Educação Infantil, Deficiência, Atendimento Educacional Especializado e Desenvolvimento Infantil. Estes descritores foram pesquisados utilizando o termo booleano AND junto à expressão Educação Especial, exceto a expressão Atendimento Educacional Especializado que foi pesquisada com Educação Infantil, por já conter uma especificidade em sua descrição.

Buscou-se a produção de artigos científicos produzidos nos últimos dez anos, em razão da aprovação e implementação de diretrizes relacionadas à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008). Para padronização e organização dessa busca, foram utilizados alguns descritores que, de alguma forma, se aproximavam e dialogavam com os processos de escolarização de alunos com deficiência.

Chamou-se de filtro 1 (F1) os meios para seleção dos textos que foram analisados, num primeiro momento (período, títulos e resumos): período (últimos dez anos); os periódicos serem indexados; os títulos dos textos conterem pelo menos um dos descritores selecionados para essa busca e o resumo possuir, de alguma forma, aspectos voltados para a deficiência e à Educação Infantil.

Após este primeiro filtro (F1), que ocorreu ainda nas páginas da base de dados, os trabalhos foram abertos e, diante do item de Método, foi elaborada uma categorização dos estudos, chamada de filtro 2 (F2). Os estudos selecionados a partir de F2 foram divididos para estabelecer os critérios para o terceiro filtro (F3), que foram: pesquisas empíricas ou que contemplassem, de algum modo, coleta de dados em ambiente escolar; o foco do trabalho estar voltado às práticas pedagógicas inclusivas; observação destas em contexto escolar, bem como questões relacionadas ao AEE e intervenções de equipes multidisciplinares. Após esse filtro 3 (F3) é que foi realizada a leitura na íntegra destes textos e, posteriormente, sua categorização temática.

A análise final deste *corpus* selecionado pautou-se em seu conteúdo e norteou a explanação e compreensão das principais discussões apontadas nos trabalhos científicos, sendo possível o estabelecimento de quatro categorias: a) Práticas pedagógicas e adaptações curriculares na Educação Infantil; b) Organização e funcionamento dos serviços de Educação Especial na Educação Infantil; c) Formação de professores com perspectiva inclusiva para atuar na Educação Infantil e; d) Outras temáticas. Para este artigo, será dado foco à primeira categoria.

### Resultados

A seguir, apresentam-se nas tabelas 1, 2 e 3, as frequências de textos encontradas e selecionadas para análise, respectivamente, sem (F1) e com filtros (F2 e F3). De modo geral, as produções selecionadas indicaram uma predominância de temas relacionados às práticas pedagógicas e adaptações curriculares como suportes da Educação Especial para a Educação Infantil. Uma das razões dessa natureza essencialmente descritiva dessas práticas, muito possivelmente esteja ligada à recente visibilidade dessa etapa de ensino, no Brasil.

Tabela 1

Frequência de trabalhos encontrados a partir da combinação de descritores sem filtro (F1)

Descritores	Valor absoluto (n)	Valor relativo (%)
Educação Infantil AND Educação Especial	1007	30.0%
Deficiência AND Educação Especial	1408	41.0%
Deficiência AND Educação Infantil	252	7.5%
Desenvolvimento Infantil AND Educação Especial	676	20.0%
Atendimento Educacional Especializado AND Educação Infantil	49	1.5%
Total	3392	100%

Fonte: elaboração própria.

Tabela 2

Frequência de trabalhos encontrados a partir da combinação de descritores com o primeiro filtro (F2)

Descritores	Valor absoluto (n)	Valor relativo (%)
Educação Infantil AND Educação Especial	232	49.0%
Deficiência AND Educação Especial	156	33.5%
Deficiência AND Educação Infantil	21	4.5%
Desenvolvimento Infantil AND Educação Especial	24	5.0%
Atendimento Educacional Especializado AND Educação Infantil	38	8.0%
Total	471	100%

Fonte: elaboração própria.

**Tabela 3**

Frequência de trabalhos encontrados a partir da combinação de descritores com o segundo filtro (F3)

Descritores	Valor absoluto (n)	Valor relativo (%)
Educação Infantil AND Educação Especial	38	32.5%
Deficiência AND Educação Especial	65	55.5%
Deficiência AND Educação Infantil	4	3.5%
Desenvolvimento Infantil AND Educação Especial	2	1.5%
Atendimento Educacional Especializado AND Educação Infantil	8	7.0%
Total	117	100%

Fonte: elaboração própria.

*a) Práticas pedagógicas e adaptações curriculares na Educação Infantil*

De modo geral, no conteúdo dos textos selecionados, observou-se uma atenção para a descrição das ações do professor dentro da sala de aula ou no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a fim de transpor as barreiras oriundas da deficiência. Conti (2014), por exemplo, realizou uma pesquisa acerca da leitura e escrita em Salas de Recursos Multifuncionais, com enfoque para dois alunos pré-escolares com Deficiência Intelectual. A pesquisa destacou que a promoção de oportunidades de leitura compartilhada, permitiu que os alunos explorassem diferentes tipos de livros com autonomia. Além disso, a leitura e a “contação” de histórias para os alunos foram ações essenciais para a aquisição da postura de leitores, aumentando seu interesse por textos e livros e, conseqüentemente, ampliando o engajamento dos alunos nas atividades, de um modo geral. Ao investigar o currículo e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil, Cotonho (2014) apontou fragilidades nas propostas pedagógicas das professoras investigadas, permeadas pela desconexão entre professores generalistas e especialistas, o que ocasionava práticas no AEE descontínuas e apartadas no conteúdo geral da faixa etária, embora as professoras investigadas desejassem um AEE com dinamismo que transitasse com a sala regular. Os dados da pesquisa de Anunciação (2017) também dialogam com os aspectos citados.

Em sua tese, a pesquisadora, investigou o Ensino Itinerante. Os resultados evidenciaram a falta de um trabalho cooperativo entre professor regular, especialista e demais redes de apoio, incluída a família. Essa desarticulação advinha de desafios estruturais. Anunciação (2014)

defendeu ações que reiterassem que o aluno não pode ser concebido como “pertencente a defendeu ações que reiterassem que o aluno não pode ser concebido como “pertencente a alguém”, mas sim pertencente “à escola”.

Carneiro (2010) realizou um estudo de caso com uma criança a partir do acompanhamento de sua escolarização por um período de dois anos letivos em duas escolas de municipais do interior paulista. Esse acompanhamento se ateve às práticas pedagógicas direcionadas a esses alunos. Embora tenha identificado propostas de ensino e adaptações curriculares oferecidas e realizadas pela professora da sala comum, a pesquisadora identificou uma grande fragilidade no processo educacional percorrido pelo aluno e um processo inverso à inclusão, já que posteriormente, no momento de frequentar uma sala regular do primeiro ano, o aluno foi transferido para uma sala especial na segunda escola observada. Falta de comunicação com a família, sobreposição de atividades realizadas pela professora especialista, desvinculadas do conteúdo no qual a criança estava matriculada, e a indicação da professora especialista para transferir o aluno investigado para uma sala especial foram alguns dos impeditivos mencionados pela pesquisadora para a realização de uma prática inclusiva.

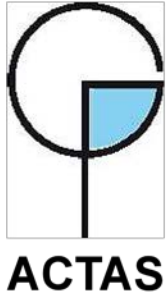
Em outro estudo, Santos (2017) objetivou analisar as práticas do Atendimento Educacional Especializado para a educação infantil nas Redes Municipais de Ensino (RME) de quatro municípios do estado do Rio Grande do Sul: Caxias do Sul, Porto Alegre, Santa Maria e Uruguaiana. A preocupação principal da autora era a organização do serviço e a formação de professores para atuar com as crianças com deficiência nessas redes. Os resultados indicaram que há formas distintas de organização dos serviços de apoio para a educação infantil e que esses serviços contam fundamentalmente com o trabalho colaborativo entre professores do AEE e da sala comum. Os resultados indicaram também que é de fundamental importância a parceria entre as redes municipais e as universidades locais para que esses serviços possam receber orientações e assessorias que favoreçam os processos de desenvolvimento e escolarização inicial. e assessorias que favoreçam os processos de desenvolvimento e escolarização inicial.

### **Considerações finais**

Os dados obtidos no estudo fazem um alerta para o fato de que as práticas pedagógicas favoráveis ao acesso de um currículo generalista precisam partir de uma concepção que compreenda a deficiência como uma condição que não é estática e cujas mudanças advêm das intervenções pedagógicas, podendo ser elas: adoções de adaptações curriculares, respeito ao ritmo específico do aluno, ensino colaborativo e estratégias diferenciadas (Fontes, et al., 2009).

## Referências

- Anunciação, L.M.R.L.A. (2017). Ensino itinerante na educação infantil: investigando as práticas docentes. Tese [Doutorado em Educação]. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- Carneiro, K.C.O. (2010). O processo de inclusão de uma criança com Síndrome de Down na Educação Infantil. Dissertação [Mestrado em Educação Escolar]. Universidade Estadual Paulista, Araraquara.
- Cotonho, L.A. (2014). Currículo e Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil: possibilidades e desafios à inclusão escolar. Tese [Doutorado em Educação]. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- Fontes, R.S.; Pletsch, M.D.; Braun, P.; Glat, R. (2009). Estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular. En: Glat, R. (Ed.). Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar, (pp. 45-62). Rio de Janeiro: 7letras.
- Mendes, E.G.; Almeida, M.A. (2012). A Pesquisa Sobre Inclusão Escolar em suas Múltiplas Dimensões Teoria, Políticas e Formação. Marília: Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial.
- Mendes, E.G.; Cia, F.; D’Affonseca, S. S. M. (2015). Inclusão Escolar e a avaliação do Público-alvo da Educação Especial. Observatório nacional de educação especial. São Carlos: Marquezine & Manzine.
- Oliveira, J. P.; Araujo, M. A. (2019). A participação de uma criança com Síndrome de Down em práticas pedagógicas na Educação Infantil. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara. v. 14. pp. 869-882. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v14iesp.1.12212>
- Santos, J.F. (2017). Atendimento educacional especializado para a educação infantil em redes municipais de ensino do estado do Rio Grande do Sul: Caxias do Sul, Porto Alegre, Santa Maira e Uruguaiana. Dissertação [Mestrado em Educação]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Vitta, F.C.F.; Vitta, A.; Monteiro, A.S.R. (2010). Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 16, pp. 415-428. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382010000300007>



## **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Inclusão educacional e os direitos da pessoa com deficiência no Brasil

Educational inclusion and the rights of the disabled person in Brazil

Miranda, Theresinha Guimarães - Orcid:  
0000.0002-7762-7739 Universidade Federal da Bahia-  
UFBA, Brasil  
[tmiranda@ufba.br](mailto:tmiranda@ufba.br)

## Resumo

Este trabalho busca refletir sobre a inclusão da pessoa com deficiência na perspectiva dos Direitos Humanos, partindo de uma concepção histórica até a atual Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei 13.146/2015. Pretende-se investigar como os direitos das pessoas com deficiência estão assegurados na legislação para atendimento às suas necessidades educativas especiais. Num primeiro momento, aponta os principais tratados internacionais a respeito da temática com a intenção de revelar que o paradigma educacional inclusivo tem como alicerce a evolução da discussão sobre os Direitos Humanos. Em um segundo momento, o foco recai sobre os avanços e desafios da Legislação Brasileira e os resultados de pesquisas que retratam a prática para uma construção do modelo educacional inclusivo. No Brasil, há uma vasta regulamentação na área educacional, programas governamentais e detalhadas normas, dentre as quais, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) sobre acessibilidade, o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) e o Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência – *Viver sem Limites* - que ilustram algumas das importantes e ambiciosas articulações intergovernamentais na área. No entanto, as políticas públicas nacionais para as pessoas com deficiência são muitas vezes fragmentadas ou confinadas a entes públicos e ganham contornos ainda mais complexos se levar em conta o arranjo federativo brasileiro e as responsabilidades da União, Estados e Municípios. Ainda, persiste um grande hiato entre o que estipula a lei e o que de fato é realizado no campo da inclusão das pessoas com deficiência no Brasil.

**Palavras-Chave:** Pessoa com Deficiência; Direitos Humanos; Inclusão Educacional.

## Abstract

This work seeks to reflect on the inclusion of people with disabilities in the perspective of Human Rights, starting from a historical conception up to the current Brazilian Law on Inclusion of Persons with Disabilities, Law 13,146 / 2015. It is intended to investigate how the rights of people with disabilities are guaranteed in the legislation to meet their special educational needs. At first, it points out the main international treaties on the subject with the intention of revealing that the inclusive educational paradigm is based on the evolution of the discussion on Human Rights. In a second moment, the focus is on the advances and challenges of Brazilian Legislation and the results of research that portray the practice for a construction of the inclusive educational model. In Brazil, there is extensive regulation in the educational area, government programs and detailed standards, among which the National Association of Technical Standards (ABNT) on accessibility, the National Human Rights Program (PNDH-3) and the National Rights Plan of Persons with Disabilities - *Living Without Limits* - which illustrate some of the important and ambitious intergovernmental articulations in the area. However, national public policies for people with disabilities are often fragmented or confined to public entities and gain even more complex contours if they take into account the Brazilian federal arrangement and the responsibilities of the Union, States and Municipalities. Still, a great gap exists between what stipulates the law and what is actually accomplished in the field of the inclusion of people with disabilities in Brazil.

**Keywords:** Person with Disability; Human rights; Educational Inclusion.



# Inclusão educacional e direitos da pessoa com deficiência no Brasil

## 1. INTRODUÇÃO

Este artigo pretende estabelecer um diálogo entre os Direitos Humanos e a atual Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI, Lei 13.146/2015, em relação à Educação. Para tanto, são analisados os principais tratados internacionais a respeito da temática com a intenção de revelar que o paradigma educacional inclusivo tem como alicerce a evolução da discussão sobre os Direitos Humanos, levando em conta a relação com a Educação Especial. Em um segundo momento, o foco recai sobre a contribuição da Educação para a garantia dos direitos humanos, em seguida destaca-se o papel da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (PcD), os avanços, desafios e o seu papel na construção do modelo educacional inclusivo.

Destaca-se a reflexão sobre a contribuição da educação para a garantia dos direitos humanos das pessoas com deficiência no contexto educacional brasileiro. Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a educação para pessoas com deficiência, “[...] constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis [...]” (BRASIL, 2007).

Esse paradigma educacional representa um novo olhar sobre a inclusão, pois [...] avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2007). Nessa perspectiva, é importante entender que a escola é local para a disseminação não apenas de diretrizes relacionadas aos direitos, mas para propagar uma cultura em direitos, espaço privilegiado para a convivência, para compreender e vivenciar a diversidade. Se a escola conseguir cumprir esse papel, é certo que haverá cada vez mais pessoas com deficiência nela incluídas e estas terão cada vez mais seus espaços respeitados. Mais do que incluí-las ou propiciar a construção do conhecimento acadêmico, é reconhecer a diferença, respeitá-las e assim auxiliá-las na busca de sua própria superação. Para tanto, o professor precisa ser mais que um transmissor de conhecimento no espaço escolar, precisa sentir-se e agir também como sujeito de direitos, o que requer que tenha uma formação específica para fazê-lo.

O paradigma de inclusão, que a LBI consolida, representa um novo olhar sobre a educação e a escola, pois avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2007).

Nessa perspectiva, é importante pontuar que a escola é local, nos seus espaços e tempos para a disseminação não apenas de diretrizes relacionadas aos direitos, mas para propagar uma cultura em direitos. Ela é, pois, um espaço privilegiado de realização e convivência, para compreender e implementar a diversidade em todas as suas dimensões e contradições e paradoxos.

Assim, a educação em direitos humanos favorece a inclusão de alunos com deficiências ao propiciar uma reflexão sobre os direitos de cada estudante. Questiona-se, no entanto, se existe equidade no atendimento ao direito às pessoas com deficiência, pois embora se observem avanços do aparato legal, não significa que a legislação tenha conseguido alterar a prática no cotidiano das escolas para pessoas com deficiência.

Este estudo é de caráter teórico, tendo como base os documentos legais que embasam a política de educação inclusiva, analisando como os direitos humanos estão assegurados na legislação em relação aos direitos das pessoas com deficiência.

## **2. BREVE PANORAMA DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL**

Historicamente, a pessoa com deficiência tem tido a sua visibilidade como sujeito de direitos condicionada ao empenho das políticas públicas para a participação na vida social. Ao longo de quase todo o século XX, a sociedade brasileira, suas agências formadoras e seus agentes empregadores regeram-se por padrões de normalidade. As pessoas com deficiência eram naturalmente compreendidas como fora do âmbito social. As medidas governamentais dirigidas a elas, igualmente – quando existiam – eram concebidas à parte das políticas gerais, o que favoreceu o desenvolvimento de instituições segregadas de atendimento educacional, oriundas da mobilização de familiares e amigos que respondiam, assim, ao descaso ou à atenção apenas residual do Estado. O próprio Estado disseminou tal modelo, criando também instituições especializadas, ou então classes especiais, ambiente segregado no interior de uma escola comum.

Nesse sentido, os direitos são construídos historicamente e dependem do contexto, do momento histórico, dos atores, que evoluem para a transformação dos direitos, criando as garantias necessárias e novas formas de reivindicação e luta, não bastando que sejam proclamados, pois necessitam ser protegidos e implementados. Bobbio (2004), ao referir-se aos direitos, considera que não se trata de justificar e sim proteger, não sendo um problema filosófico, mas, sim, político, pois [...] quando se trata de enunciá-los, o acordo é obtido com relativa facilidade, independentemente do maior ou menor poder de convicção de seu

fundamento absoluto; quando se trata de passar a ação, ainda que o fundamento seja inquestionável, começam as reservas e as oposições (BOBBIO, op cit, p.16).

A consolidação de uma cultura em direitos humanos não é tarefa fácil, especialmente em um país como o Brasil, marcado por imensas desigualdades, no qual parcela da população é excluída da participação ativa na sociedade e em que, muitas vezes, as pessoas não são, na prática, consideradas como seres humanos plenos de direitos. Como produto histórico e cultural, com a evolução da sociedade, novos direitos vão surgindo e como uma sociedade é diferente da outra em relação aos valores, regras, normas, costumes, não se pode falar em direitos iguais e aceitáveis em todas as sociedades,

[...] considerá-los como verdades evidentes em si mesmas; e, finalmente, a descoberta de que, num dado período histórico, eles são geralmente aceitos (precisamente a prova do consenso). O primeiro modo nos ofereceria a maior garantia de sua validade universal, se verdadeiramente existisse a natureza humana, e admitindo que existisse um dado constante e imutável [...] trata-se certamente de um fundamento histórico, e, como tal, não absoluto [...]. (BOBBIO, 2004, p.17-18).

O início da tentativa de universalização dos direitos ocorre com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pelas Nações Unidas em 1948 quando são delineados os direitos básicos. A declaração foi pensada em um momento em que o mundo enfrentava um período difícil, o Pós-Segunda Guerra Mundial. Buscavam-se novos alicerces ideológicos para as bases de uma cultura de paz, para se evitar novas guerras, promover a democracia, negociando conflitos e o fortalecimento dos direitos humanos. Mas, segundo Santos (1997, p.20), há uma intencionalidade nesse momento para direcionar a Declaração de Direitos,

[...] se observarmos a história dos direitos humanos no período imediatamente a seguir à segunda Guerra, não é difícil concluir que as políticas de direitos humanos estiveram em geral a serviço dos interesses econômicos e geopolíticos dos Estados capitalistas hegemônicos.

De certa forma, os direitos não são isentos à medida que passam a ser assumidos nas sociedades e estão a serviço de uma determinada classe, trazem consigo valores, afirmações, há interesses neles. Conforme Bobbio (2004), os direitos têm relação com o contexto no qual foram propostos, portanto, são históricos e modificam-se pelas necessidades que emergem a cada momento distinto, são produtos da civilização humana. “[...] os direitos emergem gradualmente das lutas que o homem trava por sua própria emancipação e das transformações das condições

de vida que essas lutas produzem (BOBBIO, op cit, p.16). Não basta proclamar um direito, mas, sim, são necessárias condições para fazer cumpri-lo, pois às vezes acontecem fatos que dificultam ou impedem a efetivação de um direito.

A preocupação com a promoção de uma educação voltada aos direitos humanos é recente, pois somente em 1995 tem início a década da educação em direitos humanos, que se encerrou em 2004. É com a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos e com o primeiro Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, aprovado em 2006, que o tema aparece com maior visibilidade.

Em relação à PcD, constata-se que a segunda metade da década de 90, período imediatamente posterior à Declaração de Salamanca (1994) ocorre um redimensionamento na atenção à pessoa com deficiência no campo da educação, colocando-a no centro de um imenso debate sobre conceitos, indicadores e políticas sociais.

Para frisar a responsabilidade do Estado brasileiro, constata-se que o mesmo consta como um dos países signatários de instrumentos internacionais, tais como a Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, compromete-se formalmente, em superar o tratamento preconceituoso e discriminatório dado às pessoas com deficiência. Essa Convenção é um divisor de águas nesse movimento, pois instituiu um novo marco de compreensão da deficiência (ONU, 2006) e reconhece a questão da deficiência como um tema de justiça, direitos humanos e promoção da igualdade. No Brasil, a Convenção foi ratificada em 2008, originando uma Ementa Constitucional, o que exigiu a revisão das legislações infraconstitucionais e o estabelecimento de novas bases para a formulação das políticas públicas destinadas à população com deficiência. Essa foi uma das exigências da Convenção a revisão imediata do conjunto de leis e ações do Estado referentes à população com deficiência.

Outro dispositivo legal de impacto na inclusão social das PcD foi o lançamento do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite, por meio do Decreto 7.612, de 17 de novembro de 2011, o Governo Federal ressalta o compromisso do Brasil com as prerrogativas da Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada pelo nosso país com equivalência de emenda constitucional. A proposta do Viver sem Limite é que a convenção aconteça na vida das pessoas, por meio da articulação de políticas governamentais de acesso à educação, inclusão social, atenção à saúde e acessibilidade.

Atualmente, a LBI o atual marco regulatório da inclusão veioe suscitar discussões em torno da temática em todo o país. Ela mostra que a pessoa com deficiência precisa ser

contemplada em todos os programas e políticas públicas. Independente da crise que o Brasil atravesse, não há desculpa para se ignorar direitos ou menosprezar qualquer cidadão.

### **3. A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA A GARANTIA DOS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**

As declarações e convenções acerca dos direitos humanos embasam as políticas para assegurar condições legais a todas as pessoas, garantindo seus direitos como ser humano. Todas as sociedades buscam a efetivação dos direitos humanos, entretanto há uma grande distância entre reconhecer e proclamar um direito e sua garantia na prática, pois por mais que existam legislações proclamando direitos em sociedades marcadas culturalmente por desigualdades e preconceitos, nem sempre se reconhecem direitos. Conforme Bobbio (2004, p.16) [...] o mais forte argumento [...] contra os direitos do homem, particularmente contra os direitos sociais, não é a sua falta de fundamento, mas a sua inexecutabilidade.

A Resolução 01/2012, do CNE, que estabelece as diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos, em seu artigo 2º, explicita como são compreendidos os direitos humanos:

Art. 2 - A Educação em Direitos Humanos, um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas (BRASIL, 2012).

Mas não basta apenas ter legislações tratando da questão, como nos exemplifica Benevides (2001, p.40): [...] de nada adiantará levar programas de direitos humanos para a escola se a própria escola não é democrática na sua relação de respeito com os alunos, com os pais, com os professores, com os funcionários e com a comunidade que a cerca.

Sendo a diversidade parte do ser humano, a escola, sobretudo a pública, espaço no qual há diferentes presenças, é o espaço para socialização, para onde convergem diferentes experiências, por isso ela não poderá se omitir nesse debate. Nesse sentido, é preciso tratar a diversidade com experiências e práticas concretas, construídas a partir dos sujeitos envolvidos com base em suas reivindicações e anseios, olhando-os com o seu olhar, com suas diversas identidades, legitimando uma prática que realmente atenda aos direitos humanos, porque a escola é espaço de socialização.

[...] a diversidade é entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. A construção das diferenças ultrapassa as características biológicas, observáveis a olho nu. Nessa perspectiva, no caso das pessoas com deficiência, interessa reconhecê-las como sujeitos de direitos e compreender como se construiu e se constrói historicamente o olhar social e pedagógico sobre a sua diferença (GOMES, 2008, p.34).

Nesse percurso, há pelo menos duas maneiras de compreender a deficiência. A primeira a entende como um impedimento de alguém e pode ser de ordem física, intelectual ou sensorial. Contudo, são as barreiras sociais que, ao ignorar os corpos com impedimentos, provocam a desigualdade. A deficiência não é um atributo dos impedimentos corporais, mas resultado da sua relação com a sociedade. Já a segunda forma de entender a deficiência sustenta que ela é uma desvantagem natural, devendo os esforços se concentrarem em reparar os impedimentos corporais, a fim de garantir a todas as pessoas um padrão de funcionamento típico à espécie. Nesse movimento interpretativo, os impedimentos corporais são classificados como indesejáveis e não simplesmente como uma expressão neutra da diversidade humana, tal como se deve entender a diversidade racial, geracional ou de gênero. Por isso, o corpo com impedimentos deve se submeter à mudanças para a normalidade, seja pela reabilitação, pela genética ou por práticas educacionais. Essas duas narrativas não são excludentes, muito embora apontem para diferentes ângulos do desafio imposto pela deficiência no campo dos direitos humanos.

Para a primeira compreensão, a do modelo social da deficiência, a garantia da igualdade entre pessoas com e sem impedimentos corporais não deve se resumir à oferta de bens e serviços biomédicos, mas é essencialmente uma questão de direitos humanos (DINIZ, 2007, p. 79). Para a segunda compreensão, a do modelo biomédico da deficiência, um corpo com impedimentos deve ser objeto de intervenção dos saberes biomédicos. Os impedimentos são classificados pela ordem médica, que descreve as lesões e as doenças como desvantagens naturais e indesejadas. Práticas de reabilitação ou curativas são oferecidas e até mesmo impostas aos corpos, com o intuito de reverter ou atenuar os sinais da anormalidade.

Com todas as mudanças na educação nas últimas décadas com vistas a uma escola inclusiva, há um número maior de pessoas com deficiência no seu interior e, apesar de toda a controvérsia em torno do assunto, o fato é que cada vez mais essas pessoas estarão incluídas. Para fortalecer essa concepção foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

### **4. A LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA (PCD)**

É no bojo das transformações, suscitadas pelo novo marco teórico e organizacional instaurado pela Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - CDPD (ONU, 2006), que foi gestada a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), também denominada Estatuto da Pessoa com Deficiência, a fim de assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e sua cidadania. Vale registrar que a LBI resultou de um longo processo de elaboração do estatuto da pessoa com deficiência, que teve inúmeras versões. Ao apensar todos os projetos de lei anteriores, foi necessária a sua reelaboração, tendo em vista o atendimento dos pressupostos da CDPD. Enquanto o Poder Público e a Sociedade Civil discutiam esses projetos de lei, a educação brasileira passava por um processo de alteração em decorrência dos compromissos assumidos no âmbito da CDPD.

Assim, a Lei nº 13.146/2015 compilou toda norma produzida no país e sua implementação parte de um conjunto de conquistas em fase de consolidação. Espera-se, portanto, que a LBI possa contribuir para ampliar e fortalecer o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, que nos últimos anos, contou com um conjunto de medidas alicerçadas em uma abordagem intersetorial de políticas públicas, visando à formação de professores, promoção da acessibilidade nos materiais didáticos, nos prédios escolares, no transporte escolar, assim como a implantação das salas de recursos multifuncionais para promover a oferta do atendimento educacional especializado – AEE. No cenário educacional onde se insere a LBI há um inegável avanço a ser consolidado e um longo percurso para seu aprimoramento.

A lei 13.146/2015 –Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), ou Estatuto da Pessoa com Deficiência tem a intenção principal de efetivar princípios e regras da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, conforme citado anteriormente, e adota o modelo biopsicossocial de deficiência, ao direcionar que os impedimentos físicos, sensoriais, mentais e intelectuais não produzem obstáculos por si só, mas são barreiras produzidas socialmente (arquitetônica, urbanísticas, de transporte, comunicação, atitudinais e tecnológicas), que impedem o exercício de direitos.

O novo paradigma da deficiência baseado nos direitos humanos é o modelo social, no qual o ambiente tem influência direta na liberdade da pessoa com limitação funcional, sendo fundamental estratégias políticas, jurídicas e sociais que possam minimizar ou excluir esses

obstáculos e as discriminações negativas permitindo as pessoas com deficiência demonstrar suas capacidades e usufruir de autonomia e independência para uma real inclusão social.

Para assegurar o direito de ir e vir da Pessoa com Deficiência, a LBI, nos artigos 3º e 53, consolida a acessibilidade como princípio e direito humano fundamentais. A acessibilidade é direito que garante à pessoa com deficiência viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social, e por isso a LBI não alterou os prazos já exauridos para adaptação e adequação dos prédios públicos e privados de uso coletivo. E trouxe novos elementos para exigir com maior rigor a acessibilidade, inserindo inclusive que o gestor ou servidor público que deixar de cumprir a exigência de requisitos de acessibilidade poderá ser punido.

O capítulo IV da LBI aborda o direito à educação, circunscrito entre os artigos 27 e 30. A leitura atenta do art. 27 evidencia a vinculação da aprendizagem às características físicas, sensoriais, intelectuais, às quais se vinculam também as habilidades, interesses e necessidades de aprendizagem, distanciando-se dos princípios da Convenção. Diz o referido artigo:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Considerando que cada pessoa é única e possui um conjunto de características individuais, a aprendizagem não se restringe ou se condiciona à compleição física, intelectual ou sensorial do sujeito, mas, resulta de sua plena interação sociocultural, conforme preconiza a CDPD.

A LBI por seu turno, estabelece que é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade, assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

A superação de qualquer forma de violência e discriminação no ambiente escolar, pressupõe a eliminação de todo tipo de preconceito, de acordo com os princípios da educação em direitos humanos, que alicerça a concepção de uma escola para todos e todas.

O art. 28 da LBI sintetiza importantes aspectos contidos na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC - 2008), e na Lei Nº13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação – PNE, para dispor sobre as incumbências do poder público, visando assegurar o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, especificando a oferta



de serviços e de recursos de acessibilidade, a institucionalização do atendimento educacional especializado – AEE no projeto político pedagógico da escola, a fim de garantir às pessoas com deficiência pleno acesso ao currículo, a oferta de formação de professores, a realização e pesquisas, a elaboração de plano de atendimento educacional especializado, a organização de recursos e de serviços, a disponibilização de professores para o AEE e demais profissionais de apoio, a acessibilidade às edificações, ambientes e atividades e a articulação intersetorial das políticas públicas.

A LBI preconiza a obrigatoriedade dos estabelecimentos particulares de qualquer nível e modalidade de ensino, cumprirem as incumbências estabelecidas pelo *caput* desse art.28, e ratifica o preceito constitucional, o qual determina que os estabelecimentos particulares de ensino devem seguir as leis gerais da educação nacional. Também proíbe, no § 1º, do referido artigo, a cobrança adicional de taxas de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas, referentes ao atendimento escolar de pessoas com deficiência.

O art. 30 tem o objetivo de orientar pontualmente os procedimentos de acessibilidade em exames nacionais organizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), considerando as especificidades de tais provas.

As estratégias para promoção de acessibilidade devem sempre ser adotadas com vistas à eliminação de barreiras e nunca com base, restritamente, na condição de deficiência, não sendo, portanto, generalizáveis. Cada pessoa apresenta suas especificidades e deve indicar os recursos e serviços de que necessita para participar em condição de igualdade com as demais pessoas.

A LBI (art.84) assegura o direito ao exercício da capacidade legal da pessoa com deficiência em igualdade de condições com as demais pessoas, que só será restringido excepcionalmente através das ações judiciais da curatela (interdição de alguns atos civis) ou da Tomada de Decisão Apoiada (faculdade da pessoa eleger duas pessoas de confiança para acompanhá-la na realização de certos atos). E a intenção será sempre proteger a pessoa com deficiência. Ela garante, ainda, a oferta gratuita no SUS de órteses, próteses, meios auxiliares de locomoção, medicamentos, etc.

Em relação à educação, os artigos 27/28 asseguram sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, no ensino regular público ou privado (inclusive no ensino privado não se pode mais cobrar taxa extra a alunos com deficiência).

Em relação à Justiça e seus órgãos (art. 79/83), assegura o acesso pleno da pessoa com deficiência pra reivindicar direitos, garantindo, no art.9º, VII, a prioridade processual.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora o processo de luta por garantia de direitos a uma educação inclusiva tenha se iniciado há algumas décadas e tenha havido avanços nas legislações, ainda se vivenciam limitações devido à complexidade que a questão apresenta. É um processo em construção. Não basta estar na escola, a educação inclusiva deve ser mais do que isso, é necessário compreender as diferenças como desafio à garantia do direito à educação plena. É necessário criar na escola uma cultura de direitos e de diálogo que valorize outras culturas. É preciso que todos os envolvidos nesse processo educativo se sintam sujeitos de direitos para repassar essa vivência para além dos muros da escola.

O processo histórico vivenciado pelas pessoas com deficiência para serem incluídas na sociedade e conquistar os direitos contemplados pela legislação tornam-se, não raras vezes, inócuos, face à impossibilidade de efetivação dos mesmos. Por outro lado, apesar das dificuldades práticas, essa legislação vem trazendo resultados diretos para a garantia do bem-estar e a promoção da dignidade das pessoas com deficiência no Brasil.

Assegurar vida digna não se resume só à oferta de bens e serviços médicos, mas exige também a eliminação de barreiras e a garantia de um ambiente social acessível às pessoas com impedimentos físicos, intelectuais ou sensoriais.

A educação em direitos humanos e para os direitos humanos é uma ferramenta para a mudança. Mudar nem sempre é tarefa fácil, já que as representações arraigadas nas sociedades, para se transformar, requerem tempo. Por mais que se fale em diversidade, há uma tendência natural, ainda presente, de considerar como positivos os valores impostos por determinada cultura, gerando estranhamento ou até rejeição em relação ao diferente, reagindo com atitudes preconceituosas. A presença da diferença nem sempre é vista como positiva, muitas vezes, trata-se do desigual de maneira negativa, com naturalidade, dependendo do contexto social, cultural ou das relações de poder presentes.

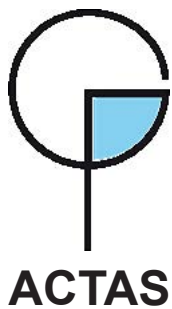
## REFERÊNCIAS

BENEVIDES, M. V. (2001). Educação em direitos humanos: de que se trata? *Convenit Internacional*, São Paulo, v.6, p.43-50,

BOBBIO, N. (2004) *1909 – A era dos direitos*. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier.

## Inclusão educacional e direitos da pessoa com deficiência no Brasil

- BRASIL (1994). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: UNESCO.
- BRASIL. MEC. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP, N. 01 de 2012 - Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*. Disponível em: [http://arquivo.campanhaeducacao.org.br/semana/2012/Resolucao1\\_30maio2012\\_DiretrizesEducacaoDH.pdf](http://arquivo.campanhaeducacao.org.br/semana/2012/Resolucao1_30maio2012_DiretrizesEducacaoDH.pdf) Acesso em: 26 out. 2014.
- BRASIL (2007). Ministério de Educação. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> Acesso em: 20 ago. 2015.
- BRASIL (2011). *Decreto nº 7612*, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite.
- BRASIL (2013) Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD). *Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência: Viver Sem Limite SDH-PR/SNPD*.
- BRASIL (2014). *Lei nº 13.005*, 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.
- BRASIL (2015). *Lei nº 13.146*, de 06 de junho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência BRASIL.
- DINIZ, Debora (2007). O que é deficiência. São Paulo: Editora Brasiliense.
- DINIZ, D.; BARBOSA, L e SANTOS, Wederson Rufino dos (2009). *Deficiência, Direitos Humanos e Justiça*. SUR - Revista Internacional de direitos Humanos, v. 6 • n. 11 • dez. 2009 p. 65-77.
- ESTEVÃO, C. V. (2013). Direitos Humanos, Justiça Social e Educação Pública. Repensar a escola pública como um direito na era dos mercados. In: EYNG, A.M. (Org.). *Direitos humanos e violências nas escolas: desafios e questões em diálogo*. Curitiba: CRV.
- GOMES, N.L. (2008). Diversidade e currículo. In: JANETE, B; SANDRA, D.P; ARICÉLIA R.N. (Org.). *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- MARIUSSI, M.I; GISI, M.L.; EYNG, A.M. (2016) A Escola e os Direitos Humanos da Pessoa com Deficiência. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 22, n. 3, p. 443-454.
- SANT'ANA, I. M. (2005). Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v.10, n.2, p.227-234. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a09.pdf> f Acesso em: 02 mar. 2015.
- SANTOS, B. S. (1997). Por uma concepção multicultural dos direitos humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n.48, p.11-32.
- ONU (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, de 10 de dezembro de 1948 proclamada pela resolução 217 A (III). Disponível em [http://www.pnud.org.br/popup/download.php?id\\_arquivo=1](http://www.pnud.org.br/popup/download.php?id_arquivo=1) . Acesso em: Out. 2016.
- ONU (2006). *Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência*. Organização das Nações Unidas.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Interés y manejo de las TIC por el alumnado de alta capacidad matemática

Interest and management of ICT by students with high mathematical ability

\* Ramón García-Perales (0000-0003-2299-3421), \*\* Ascensión Palomares-Ruiz (0000-0003-3350-2341), \*\*\* Antonio Cebrián-Martínez (0000-0001-6946-5488)

\* Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM), \*\* Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM),  
\*\*\* Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM)

Nota de los autores para correspondencia:

Ramón García Perales

Facultad de Educación de Albacete

Plaza de la Universidad 3, CP 02071

Albacete

Ramon.GarciaPerales@uclm.es

## Resumen

La utilización de las TIC en los centros educativos es imprescindible con vistas a atender de manera individualizada a las potencialidades existentes en cualquier escolar, aspecto central de la inclusión educativa. En este artículo hacemos referencia a aquellos más capaces, en este caso con alta capacidad matemática. La muestra participante ha sido de 22 escolares con alta capacidad matemática escolarizados entre 4º de la ESO y 1º de Bachillerato. Para el conocimiento del interés y manejo de las TICs, se ha utilizado un breve instrumento de 8 ítems de elaboración propia con vistas a valorar cómo utilizan los escolares más capaces las tecnologías emergentes actuales. Los resultados de esta variable se han puesto en relación con el sexo de los participantes y su itinerario formativo. De esta manera, los ítems 1, 2, 3, 5, 7 y 8 han sido los que han obtenido una valoración más alta. Por otro lado, los ítems 4 y 6 han sido los que alcanzan una valoración más baja. En definitiva, la incorporación de las TIC en el día a día ha sido rápida y ha alcanzado la esencia de cualquier contexto, derivando en una influencia fundamental en el desempeño diario de los ciudadanos. Sus posibilidades educativas son ilimitadas, entre otros fines se incluye la atención educativa de las potencialidades de aquellos escolares más capaces.

*Palabras clave:* alta capacidad matemática, tecnologías emergentes, sexo, centro escolar, inclusión educativa.

## Abstract

The use of ICT in educational centers is essential in order to attend individually to the potential existing in any school, a central aspect of educational inclusion. In this article we refer to those who are more capable, in this case with a high mathematical capacity. The participating sample has been of 22 schoolchildren with high mathematical capacity enrolled between 4th of ESO and 1st of Bachillerato. For the knowledge of the interest and management of ICT, a brief instrument of 8 items of own elaboration has been used with a view to assessing how current emerging technologies are used by the most capable schoolchildren. The results of this variable have been related to the sex of the participants and his formative itinerary. In this way, items 1, 2, 3, 5, 7 and 8 have been the ones that have obtained a higher valuation. On the other hand, items 4 and 6 have been the ones that achieve a lower valuation. In short, the incorporation of ICT in day to day has been rapid and has reached the essence of any context, resulting in a fundamental influence on the daily performance of citizens. Its educational possibilities are unlimited, among other purposes it includes educational attention to the potential of those students more capable

*Keywords:* high mathematical ability, emerging technologies, sex, school, educational inclusion.

Las TIC han irrumpido con fuerza como recurso material básico en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los desafíos que conlleva su integración son múltiples y de muy diverso tipo (Area, Gros, y Marzal, 2008; Cobo y Moravec, 2011), lo que deriva en una importante transformación de las prácticas docentes con vistas a la mejora de la calidad y la eficacia de los procesos educativos. Desde organismos nacionales como internacionales, se señala la necesidad de fomentar el trabajo de la competencia digital en las escuelas, favoreciendo la formación docente en este sentido y facilitando la integración de una cultura digital en las aulas (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013; UNESCO, 2019).

Con este artículo se ha pretendido conocer qué utilización hacen de las TIC un grupo de escolares detectados con alta capacidad matemática, sea en contextos formales, como no formales e informales. Fuera de los centros educativos, la incidencia de las TIC es determinante como recurso educativo e instrumento lúdico y de socialización (González, 2016; De Moya et al., 2011). Su heterogeneidad es manifiesta en cuanto a recursos y posibilidades de aprendizaje y su funcionalidad va mucho más allá de los entornos educativos.

La conexión existente entre el manejo que se hace de las TIC y las capacidades cognitivas superiores supone una posibilidad de estudio interesante, más si cabe en una sociedad en la que cada vez el protagonismo de estas tecnologías emergentes cobra una mayor importancia. Por otro lado, desde los centros educativos no siempre se ofrece la respuesta que este colectivo de escolares precisa (García-Perales y Almeida, 2019; Kim, 2016; Sak, 2016), la integración de las TIC en la intervención educativa con estos estudiantes podrá suponer un elemento motivador por sí mismo (García-Perales, 2018).

### **Método**

Los escolares participantes fueron seleccionados en el curso académico 2011/2012 tras la administración de la *Batería de Evaluación de la Competencia Matemática* (BECOMA), instrumento con elevados índices de fiabilidad y validez (García-Perales, 2014). Tras la aplicación de este instrumento, se establecieron siete niveles de rendimiento, siendo el 7 o superior en el que se ubicaron los escolares participantes en la presente investigación:

Tabla 1

*Niveles de rendimiento de la batería BECOMA*

Niveles	Intervalos	f	%	% válido	% acumulado
1	<= 8	14	2.0	2.0	2.0
2	9 – 18	88	12.4	12.4	14.3
3	19 – 28	165	23.2	23.2	37.5
4	29 – 38	184	25.8	25.8	63.3
5	39 – 48	159	22.3	22.3	85.7
6	49 – 58	80	11.2	11.2	96.9
7	59 – 68	22	3.1	3.1	100.0

Tal y como se observa en la Tabla 1, los escolares que conforman nuestra investigación, nivel 7 o superior, fueron 22 estudiantes o 3.1% de la muestra. Sus puntuaciones alcanzaron un valor medio de 61.45 (DT = 2.40). En la Figura 1 aparecen representadas gráficamente las puntuaciones alcanzadas por estos escolares:

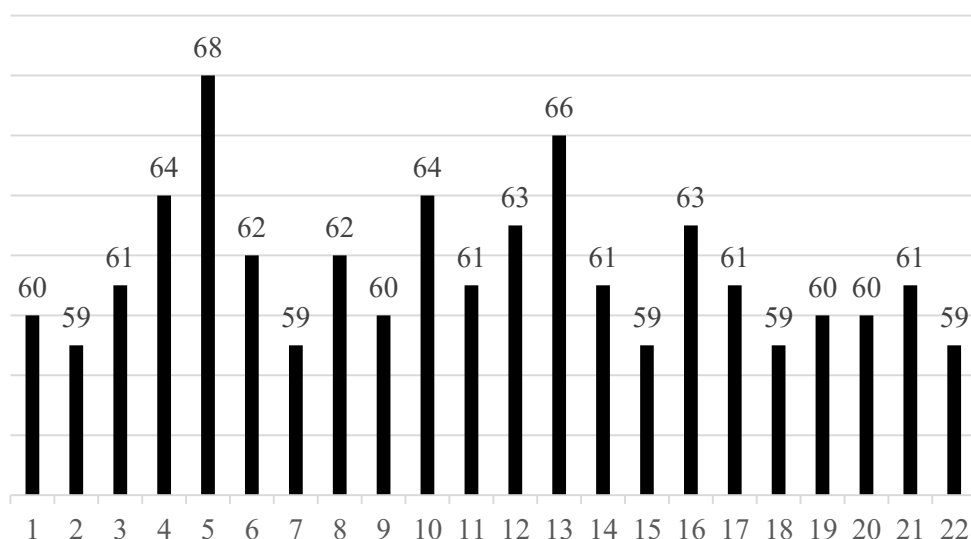


Figura 1. Puntuaciones de los escolares de nivel superior en la BECOMA

De estos escolares, 14 son de sexo masculino y 8 femenino, 20 no han repetido curso y cursan 1º de Bachillerato y 2 sí que han repetido y aparecen escolarizados en 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). En la Tabla 2 se indican estos niveles de escolarización y las opciones académicas de cada uno de los participantes:

Tabla 2

*Niveles de escolarización y opciones académicas de la muestra*

Nº escolar	Nivel de escolarización	Opción académica e itinerario
1	1º Bachillerato	Humanidades y Ciencias Sociales (Ciencias Sociales)

## LAS TIC EN ALUMNADO DE ALTA CAPACIDAD MATEMÁTICA

2	1º Bachillerato	Ciencias (Ciencias e Ingeniería)
3	1º Bachillerato	Ciencias (Ciencias e Ingeniería)
4	4º ESO	Enseñanzas Aplicadas
5	1º Bachillerato	Ciencias (Ciencias e Ingeniería)
6	1º Bachillerato	Ciencias (Ciencias e Ingeniería)
7	1º Bachillerato	Artes (Artes plásticas, diseño e imagen)
8	4º ESO	Enseñanzas Aplicadas
9	1º Bachillerato	Humanidades y Ciencias Sociales (Ciencias Sociales)
10	1º Bachillerato	Ciencias (Ciencias de la Salud)
11	1º Bachillerato	Ciencias (Ciencias de la Salud)
12	1º Bachillerato	Ciencias (Ciencias e Ingeniería)
13	1º Bachillerato	Ciencias (Ciencias e Ingeniería)
14	1º Bachillerato	Humanidades y Ciencias Sociales (Ciencias Sociales)
15	1º Bachillerato	Ciencias (Ciencias e Ingeniería)
16	1º Bachillerato	Ciencias (Ciencias de la Salud)
17	1º Bachillerato	Ciencias (Ciencias de la Salud)
18	1º Bachillerato	Humanidades y Ciencias Sociales (Ciencias Sociales)
19	1º Bachillerato	Ciencias (Ciencias e Ingeniería)
20	1º Bachillerato	Ciencias (Ciencias e Ingeniería)
21	1º Bachillerato	Ciencias (Ciencias e Ingeniería)
22	1º Bachillerato	Humanidades y Ciencias Sociales (Ciencias Sociales)

Las variables utilizadas en la presente investigación han sido las siguientes:

- Interés y manejo de las TIC (variable dependiente). Escala tipo Likert con una puntuación que oscila entre 1 y 5, equivalentes a Nada: 1; Poco: 2; Regular: 3; Bastante: 4 y Mucho: 5.
- Sexo (variable independiente dicotómica). Hombre o Mujer.
- Opción académica (variable independiente politómica). Se trata del itinerario cursado por el alumnado a lo largo del curso escolar 2017/2018 (Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha -JCCM-, 2015): Enseñanzas Académicas o Aplicadas para 4º de la ESO y Artes (dos itinerarios: Artes plásticas, diseño e imagen y Artes escénicas, música y danza), Ciencias (dos itinerarios: Ciencias de la Salud y Ciencias e Ingeniería) y Humanidades y Ciencias Sociales (dos itinerarios: Humanidades y Ciencias Sociales).

Como instrumento principal de esta investigación, hemos utilizado un cuestionario sobre interés y manejo de las TIC de elaboración propia. Este instrumento está formado de 8 ítems (IT) con vistas a valorar el interés y manejo de las tecnologías emergentes por parte de los escolares. El índice de fiabilidad Alpha de Cronbach entre los ítems del instrumento ha sido de .53. De esta forma, el cuestionario engloba los siguientes ítems: 1. Manejo con soltura el ordenador; 2. Participo en redes sociales; 3. Utilizo internet habitualmente para buscar información; 4. Me gustaría crear aplicaciones para el móvil; 5. Juego a videojuegos y con aplicaciones diariamente; 6. Me gusta el



campo de las tecnologías como posibilidad de trabajo en un futuro; 7. Mis padres me facilitan la utilización del ordenador, el teléfono móvil e internet; 8. En definitiva, dispongo diariamente de ordenador, teléfono móvil y acceso a internet.

Esta investigación se ha desarrollado en el curso académico 2017/2018. En todo momento, se ha garantizado la confidencialidad y anonimato de los datos obtenidos, además las familias de estos escolares y sus respectivos centros educativos han sido informadas de la investigación. Para el análisis de los resultados se ha utilizado el paquete estadístico SPSS en su versión 24.

### Resultados

En primer lugar, se señalan los resultados según la variable *Interés y manejo de las TIC*:

Tabla 3

*Resultados para la variable Interés y manejo de las TIC*

Nº escolar	I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7	I8	M
1	4	5	5	5	5	2	5	5	4.50
2	5	5	5	5	5	5	5	5	5.00
3	5	4	5	5	4	5	4	4	4.50
4	4	5	5	2	5	1	5	5	4.00
5	5	5	5	5	5	5	5	5	5.00
6	5	5	5	5	5	5	5	5	5.00
7	4	5	5	3	5	3	5	5	4.38
8	4	5	4	1	4	2	5	5	3.75
9	5	5	5	3	5	1	5	5	4.25
10	5	5	5	5	5	2	5	5	4.63
11	5	4	5	4	4	1	5	5	4.13
12	5	5	5	5	5	5	5	5	5.00
13	5	5	5	5	4	5	5	5	4.88
14	5	5	5	4	5	3	4	5	4.50
15	5	5	4	5	5	5	5	5	4.88
16	4	5	5	5	5	5	5	5	4.88
17	4	5	5	3	5	2	4	5	4.13
18	5	5	5	5	5	2	5	5	4.63
19	5	5	4	5	5	5	5	5	4.88
20	5	5	5	5	4	5	5	5	4.88
21	5	5	5	5	5	5	5	5	5.00
22	5	5	5	3	5	2	4	5	4.25
M	4.73	4.91	4.86	4.23	4.77	3.45	4.82	4.95	4.59
DT	.46	.29	.35	1.19	.43	1.65	.39	.21	.62

Como puede observarse, los ítems 2 “Participo en redes sociales”, 3 “Utilizo internet habitualmente para buscar información”, 7 “Mis padres me facilitan la utilización del ordenador, el teléfono móvil e internet” y 8 “En definitiva, dispongo diariamente de ordenador, teléfono móvil y acceso a internet”, han sido los que han obtenido una valoración más alta. Por otro lado, los ítems

## LAS TIC EN ALUMNADO DE ALTA CAPACIDAD MATEMÁTICA

4 “Me gustaría crear aplicaciones para el móvil” y 6 “Me gusta el campo de las tecnologías como posibilidad de trabajo en un futuro”, han sido los que alcanzan una valoración más baja.

En cuanto a los resultados de acuerdo al itinerario académico cursado, nos encontramos con los siguientes resultados en la Tabla 4:

Tabla 4

*Respuestas dadas por los escolares según los itinerarios académicos en los que están escolarizados*

Ítems	Aplicadas	Humanidades y CC.SS.	Ciencias de la Salud	Ciencias e Ingeniería	Artes	Total
<b>I1</b>						
1	0	0	0	0	0	0
2	0	0	0	0	0	0
3	0	0	0	0	0	0
4	2	1	2	0	1	6
5	0	4	2	10	0	16
<b>I2</b>						
1	0	0	0	0	0	0
2	0	0	0	0	0	0
3	0	0	0	0	0	0
4	0	0	1	1	0	2
5	2	5	3	9	1	20
<b>I3</b>						
1	0	0	0	0	0	0
2	0	0	0	0	0	0
3	0	0	0	0	0	0
4	1	0	0	2	0	3
5	1	5	4	8	1	19
<b>I4</b>						
1	1	0	0	0	0	1
2	1	0	0	0	0	1
3	0	2	1	0	1	4
4	0	1	1	0	0	2
5	0	2	2	10	0	14
<b>I5</b>						
1	0	0	0	0	0	0
2	0	0	0	0	0	0
3	0	0	0	0	0	0
4	1	0	1	3	0	5
5	1	5	3	7	1	17
<b>I6</b>						
1	1	1	1	0	0	3
2	1	3	2	0	0	6
3	0	1	0	0	1	2
4	0	0	0	0	0	0
5	0	0	1	10	0	11
<b>I7</b>						
1	0	0	0	0	0	0
2	0	0	0	0	0	0

	3	0	0	0	0	0	0	0
	4	0	2	1	1	0	0	4
	5	2	3	3	9	1		18
I8								
	1	0	0	0	0	0	0	0
	2	0	0	0	0	0	0	0
	3	0	0	0	0	0	0	0
	4	0	0	0	1	0		1
	5	2	5	4	9	1		21

Como puede observarse en la Tabla 4, en los ítems 1, 2, 3, 5, 7 y 8, todos los escolares han obtenido puntuaciones de bastante y mucho. Los dos escolares que cursan el itinerario de Aplicadas son los dos escolares que han repetido una vez curso, han manifestado puntuaciones bajas en los ítems 4 y 6, es decir, los dos que hacen referencia a intereses laborales de futuro en el campo tecnológico aunque, por otro lado, han mostrado resultados elevados en el resto de los ítems. Todos los escolares que cursan 1º de Bachillerato, itinerario de Ciencias e Ingeniería, han obtenido puntuaciones elevadas, escolares 2, 3, 5, 6, 12, 13, 15, 19, 20 y 21.

En cuanto al sexo, los resultados aparecen reflejados en la siguiente Tabla 5:

Tabla 5

*Respuestas otorgadas por el alumnado en función de su sexo*

Ítems	Hombre	Mujer	Total
I1			
	1	0	0
	2	0	0
	3	0	0
	4	2	4
	5	12	4
I2			
	1	0	0
	2	0	0
	3	0	0
	4	1	1
	5	13	7
I3			
	1	0	0
	2	0	0
	3	0	0
	4	2	1
	5	12	7
I4			
	1	0	1
	2	1	0
	3	2	2
	4	0	2

## LAS TIC EN ALUMNADO DE ALTA CAPACIDAD MATEMÁTICA

	5	11	3	14
I5				
	1	0	0	0
	2	0	0	0
	3	0	0	0
	4	3	2	5
	5	11	6	17
I6				
	1	1	2	3
	2	2	4	6
	3	1	1	2
	4	0	0	0
	5	10	1	11
I7				
	1	0	0	0
	2	0	0	0
	3	0	0	0
	4	2	2	4
	5	12	6	18
I8				
	1	0	0	0
	2	0	0	0
	3	0	0	0
	4	1	0	1
	5	13	8	21

Tal y como se observa en la Tabla 5, en los ítems 1, 2, 3, 5, 7 y 8, las mujeres han alcanzado puntuaciones similares a las de sus iguales. Sin embargo, en los ítems 4 y 6 existen diferencias entre sexos, obteniendo las mujeres puntuaciones más bajas. Para profundizar en este resultado, se han analizado las puntuaciones medias de cada participante. Así, tomando en consideración la Tabla 3, la mayoría de las mujeres participantes se encuadran dentro de las puntuaciones medias más bajas, 4.50 alumna 1, 3.75 alumna 8, 4.25 alumna 9, 4.63 alumna 10, 4.13 alumna 11, 4.50 alumna 14, 4.88 alumna 16 y 4.13 alumna 17. Se ha observado una brecha digital en cuanto al sexo y la escasez de mujeres en enseñanzas técnicas expresada en múltiples investigaciones (Cebrián-Martínez y García-Perales, 2018; García-Perales, 2016; González-Palencia y Jiménez, 2016; Jiménez, 2014; López-Navajas, 2014; Mc Ewen, 2013; OCDE, 2009; Preckel, Goetz, Pekrun, y Kleine, 2008; Palomares-Ruiz y Cebrián-Martínez, 2016; Palomares-Ruiz, García-Perales, y Cebrián-Martínez, 2017; Palomares-Ruiz, Cebrián-Martínez, y García-Perales, 2018).

### Discusión

A lo largo de este artículo se ha pretendido conocer las percepciones de escolares con alta capacidad matemática respecto al manejo de las TIC. De esta manera, según la variable *Interés* y

*manejo de las TIC*, los ítems 1, 2, 3, 5, 7 y 8 han sido los que han obtenido una valoración más alta. Por otro lado, los ítems 4 y 6 han sido los que alcanzan una valoración más baja.

Todos los escolares que cursan 1º de Bachillerato, itinerario de Ciencias e Ingeniería, han obtenido puntuaciones elevadas. Resulta llamativo que los dos escolares que cursan el itinerario de Aplicadas no han mostrado preferencia por salidas laborales en el campo tecnológico a pesar del interés por su manejo y de tener diagnosticada alta capacidad matemática. Se ha observado una discrepancia entre potencialidades y trayectoria y elecciones académicas.

En cuanto al sexo, en la mayoría de los ítems las mujeres han obtenido puntuaciones similares a las de sus iguales masculinos, aunque las puntuaciones promedio de las mujeres han sido más bajas. Aun así, se han obtenido puntuaciones llamativas en el caso de los ítems 4 y 6, ítems relacionados con el deseo de empleabilidad futura en campos de tipo técnico, confirmándose la brecha digital en cuanto al género y la escasez de mujeres en enseñanzas técnicas.

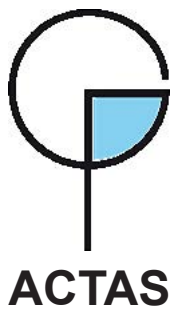
En definitiva, la educación ya no está basada exclusivamente en soportes de lápiz y papel. Los recursos multimedia de carácter interactivo y didáctico se han insertado en los procesos educativos con fuerza. Las comunidades educativas de los centros escolares no podrán estar ajenas a estos procesos de cambio e innovación. Dar una respuesta educativa integral forma parte de una educación de calidad. Los escolares con capacidades superiores podrán aprovecharse de las funcionalidades que estos recursos ofrecen, facilitándoles sacar a la luz sus potencialidades.

### Referencias

- Area, M, Gros, B., y Marzal, M. A. (2008). *Alfabetizaciones y tecnologías de la información y la comunicación*. Madrid: Síntesis.
- Cebrián-Martínez, A., y García-Perales, R. (2018). Una experiencia inclusiva de trabajo cooperativo a través de una wiki de aula. En M.J. León, & T. Sola (Coords.). *Liderando investigación y prácticas inclusivas*, (pp. 1921-1929). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Cobo, C., y Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- De Moya, M. V., Hernández, J. A., Hernández, J. R., y Cózar, R. (2011). Análisis de los estilos de aprendizaje y las TIC en la formación personal del alumnado universitario a través del

- cuestionario REATIC. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 137-156.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3743681>
- García-Perales, R. (2014). Diseño y validación de un instrumento de evaluación de la competencia matemática. Rendimiento matemático de los alumnos más capaces. Tesis de Doctorado para la obtención del título de Doctor en Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:Educacion-Rgarcia>
- García-Perales, R. (2016). Sexo femenino y capacidades matemáticas: desempeño de los más capaces en pruebas de rendimiento matemático. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Vol. 24(90), 5-29. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362016000100001>
- García-Perales, R. (2018). La respuesta educativa con el alumnado de altas capacidades intelectuales: funcionalidad y eficacia de un programa de enriquecimiento curricular. *Sobredotação*, 15(2), 131-152. <https://bit.ly/2tH4TmJ>
- García-Perales, R., & Almeida, L. S. (2019). Programa de enriquecimiento para alumnado con alta capacidad: Efectos positivos para el currículum. *Comunicar*, 60, 39-48. <https://doi.org/10.3916/C60-2019-04>
- González, M. (2016). Formación docente en competencias TIC para la mediación de aprendizajes en el Proyecto Canaima Educativo. *Telos*, 18(3), 492-507. <https://bit.ly/2Tfj6FV>
- González-Palencia, R., y Jiménez, C. (2016). La brecha de género en la educación tecnológica. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Vol. 24(92), 743-771. <https://doi.org/10.1590/s0104-403620160003000010>
- Jiménez, C. (2014). *El desarrollo del talento: Educación y alta capacidad. Lección Inaugural del Curso Académico 2014-2015 de la UNED*. Madrid: UNED. <https://canal.uned.es/mmobj/index/id/21559>.
- Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha (2015). Decreto 40/2015, de 15 de junio, por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. *Diario Oficial de Castilla-La Mancha*, 22 de junio de 2015, 120, 18872-20324.
- Kim, M. (2016). A meta-analysis of the effects of enrichment programs on gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 60(2), 102-116. <https://doi.org/10.1177/0016986216630607>

- López-Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*. Vol. 363, 282-308. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-188>
- Mc Ewen, B. (2013). How interests in science and technology have taken women to an engineering career. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*. Vol. 14(1), 1-22. [https://www.eduhk.hk/apfslt/v14\\_issue1/mcewen/index.htm](https://www.eduhk.hk/apfslt/v14_issue1/mcewen/index.htm)
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre de 2013, 295, 97858 - 97921.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2009). *Top of the class. High performers in science in PISA 2006*. París: PISA, OECD Publishing.
- Palomares-Ruiz, A., y Cebrián-Martínez, A. (2016). Una experiencia de Flipped Classroom o Aula Invertida en la Facultad de Educación de Albacete. En R. Roig-Vila (Ed.). *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje*, (pp. 2860-2871). Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Palomares-Ruiz, A., García-Perales, R., & Cebrián-Martínez, A. (2017). Integración de herramientas TIC de la Web 2.0 en Sistemas de Administración de Cursos (LMS) tipo Moodle. En R. Roig (Ed.). *Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa*, (pp. 980-990). Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Palomares-Ruiz, A., Cebrián-Martínez, A., & García-Perales, R. (2018). Integración de herramientas TIC de la Web 2.0 en el campus virtual universitario de la UCLM. (Estudio inter-sujetos). *REXE, Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. Vol. 3(Especial), 103-113. [https://doi.org/10.21703/rexe.especial3\\_20181031139](https://doi.org/10.21703/rexe.especial3_20181031139)
- Preckel, F., Goetz, T., Pekrun, R., y Kleine, M. (2008). Gender Differences in Gifted and Average-Ability Students: Comparing Girls' and Boys' Achievement, Self-Concept, Interest, and Motivation in Mathematic. *Gifted Child Quarterly*. Vol. 52(2), 146-59. <https://doi.org/10.1177/0016986208315834>
- Sak, U. (2016). EPTS Curriculum Model in the Education of Gifted Students. *Anales de Psicología*, 32(3), 683-694. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.3.259441>
- UNESCO (2019). *Descifrar el código: La educación de las niñas en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM)*. Francia: UNESCO.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Transição para a vida adulta dos alunos com NEE: Percursos formativos no sistema  
educativo português

Adulthood transition of students with SEN: Training pathways in the Portuguese  
education system

Luís Fânzeres (0000-0003-3790-206X) \*, Anabela Cruz-Santos (0000-0002-9985-8466), \*\*  
Sofia Santos (0000-0002-6654-564X) \*\*\*

\* CIEd, Instituto de Educação - Universidade do Minho, \*\* CIEd, Instituto de Educação -  
Universidade do Minho, \*\*\* Faculdade de Motricidade Humana, UIDEF – Instituto da  
Educação, Universidade de Lisboa

Nota dos autores

Luís Fânzeres, [luisfanzeres@gmail.com](mailto:luisfanzeres@gmail.com)



## *Resumo*

Este estudo teve como finalidade compreender as percepções e opiniões expressas pelos participantes, da importância da TVA no processo formativo destes alunos, a exercer funções em escolas e instituições, acerca dos percursos de formação no sistema educativo português. Baseado numa matriz metodológica orientada pelo positivismo com prevalência da metodologia quantitativa. O instrumento de recolha de dados consistiu num questionário construído para o efeito, com o intuito de se perceber as percepções dos participantes, tendo sido aplicado a uma amostra de 616 profissionais (professores, técnicos, monitores e outros) de todo o país. Segundo os resultados os participantes realçaram a importância do processo de TVA no percurso escolar, destacando, no entanto, a necessidade de uma maior articulação entre a escola e setor empresarial, de mais oferta de recursos especializados, através da criação de uma rede de apoio que possibilite a todos os profissionais obter todos os apoios e informações, ao nível da formação para a TVA, assim como alocação de outros técnicos na Escola. Destacam igualmente ser imperativo assegurar medidas concretas para a implementação da legislação existente, de forma a melhorar o processo, reajustando condicionantes como a certificação profissional destes alunos. No que respeita aos percursos de formação Cursos de Educação e Formação (CEF) e Plano Individual de Transição (PIT) os participantes consideram estas ofertas eficazes, mencionando, no entanto, no entanto, que no âmbito das ofertas formativas e no que respeita à inserção no mercado de trabalho, deveria existir uma maior articulação entre a escola e as entidades empregadoras.

*Palavras-chave:* Educação Especial; Transição para a Vida Adulta; Necessidades Educativas Especiais; Plano Individual de Transição; Inserção no Mercado de Trabalho

## *Abstract*

This study aimed to understand the perceptions and opinions expressed by the participants, the importance of TVA in the training process of these students, to perform functions in schools and institutions, about the training paths in the Portuguese educational system. Based on a methodological matrix guided by positivism with prevalence of the quantitative methodology. The data collection instrument consisted of a questionnaire built for this purpose, in order to understand the perceptions of the participants. A sample of 616 professionals (teachers, technicians, monitors and others) from all over the country was applied to one of the sample. According to the results, the participants emphasized the importance of the TVA process in the school course, emphasizing, nevertheless, the need for a greater articulation between the school and the business sector, of offering more specialized resources, through the creation of a support network that enables all professionals to obtain all the support and information, at the level of training for TVA, as well as allocation of other technicians at the School. They also emphasize that it is imperative to ensure concrete measures for the implementation of existing legislation, in order to improve the process,

adjusting conditions such as the professional certification of these students. Regarding the Education and Training Courses (ETC) and the Individual Transition Plan (ITP), the participants consider these offers efficacious, mentioning, however, that in the context of training offers and in terms of insertion in the labor market, there should be greater coordination between the school and employers.

*Keywords:* Special Education, Transition to Adult Life, Special Educational Needs; Individual Transition Plan; Insertion in the Labor Market

### **Finalidade**

O processo de Transição para a Vida Adulta (TVA) de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) assume-se de particular pertinência no panorama educativo atual, procurando responder às suas necessidades relativamente à promoção de aprendizagens vocacionadas para uma vida adulta de qualidade. A facilitação da transição para a vida adulta revela-se um suporte fundamental da educação destes alunos, orientando o desenvolvimento de todo o seu programa educacional. Uma das fases mais complexas, no âmbito da escolaridade obrigatória e universal, que surge no processo de intervenção dos adolescentes com NEE é a fase de Transição para a Vida Adulta (TVA) e consequente inserção no mercado de trabalho (Fânzeres, Cruz-Santos & Santos, 2017). O constructo da TVA exige um novo posicionamento face aos alunos com NEE, apostando-se na equidade, inclusão, participação e qualidade de vida dos mesmos. Esta temática assume-se de extrema relevância, como objeto de interesse e investigação por parte de diferentes intervenientes, considerando as dificuldades que jovens com (e sem) NEE encontram aquando da saída do período de escolarização, constatando-se a, ainda, escassez de estudos a nível nacional, nesta área (Santos, 2013)

Segundo Wehman et al. (2014), a TVA apresenta-se como importante e obrigatória uma vez que os alunos com NEE e o seu círculo familiar, têm que assumir algumas resoluções importantes sobre o futuro, tais como: opções sobre a habitação, educação, emprego, finanças e envolvimento social.

Kohler e Field (2003) referem que o processo de Transição potencia a promoção e facilitação da passagem para a vida após a escola, surgindo como suporte fundamental da educação dos alunos com NEE, devendo, por isso, orientar o desenvolvimento de todo o seu processo educativo.

Este trabalho de investigação teve como finalidade compreender as perceções e opiniões expressas pelos participantes e os empregadores acerca das ofertas formativas/percursos de

formação adotados no sistema educativo português como propostas eficazes para os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) com vista à sua inserção no mercado de trabalho. Assim, procurou-se responder a algumas questões no que concerne a todo o processo de TVA de alunos com NEE, nomeadamente quais são as perceções dos participantes relativamente ao processo de TVA destes alunos, assim como perceber as suas perceções relativamente aos percursos formativos adotados pelas escolas/ instituições no âmbito do processo de TVA de alunos com NEE.

### **Método**

Com o propósito de analisar as perceções dos profissionais relativamente à TVA dos alunos com NEE, utilizou-se, uma matriz metodológica orientada pelo positivismo com predomínio da metodologia quantitativa onde foi possível obter dados sobre um conjunto alargado de pessoas relativos a um certo número de questões pré-determinadas (Fernandes, 1991), dado que a sua complementaridade permitiu um nível mais profundo de aproximação à realidade.

Assim, através da descrição e interpretação dos resultados obtidos procurou-se analisar de que maneira a Escola se organiza, e que respostas educativas e recursos são implementados de modo a dar cumprimento ao definido no Decreto-Lei nº 3/2008, no que respeita à TVA de alunos com NEE, abrangidos pela medida educativa de CEI, que inclui obrigatoriamente um PIT.

### **Participantes**

Após o processo de levantamento de informações dos professores/técnicos e monitores de várias zonas do país, optou-se por fazer um levantamento a nível nacional.

Esta amostra foi constituída por 467 participantes (81%) do género feminino e 149 (19%) do género masculino, com tempo de serviço entre 16 e 20 anos, com idades compreendidas entre 40 e 49 anos dos quais 88.3% desenvolvem a sua atividade em estabelecimentos de rede pública e 43.3% exercem a função de Professores de Educação Especial As idades dos participantes variaram entre os 20 e os 50 anos, e em termos de experiência profissional com um intervalo de 5 a 25 anos de carreira, com a larga maioria (65%) detentora do grau de licenciatura, exercendo funções no presente ano como professores de educação especial (44.3%) e a exercer a sua atividade profissional em estabelecimentos de ensino público (88.3%).

### **Amostra**

Assim, e, relativamente à amostra, pretendeu-se que fosse o mais homogénea possível entre si. Por conseguinte, teve como base professores do 2º e 3º ciclo e secundário de todo o país, com

algum tipo de experiência com a TVA de alunos com NEE, bem como profissionais a trabalhar a mesma temática em instituições e outro tipo de estabelecimentos de ensino (DGEEC, DSEE, & DEEBS, 2012), assumindo como critério de inclusão que todos possuíssem algum tipo de experiência com a TVA de alunos com NEE, determinando-se o número de participantes,

Uma vez que o estudo abrangia um vasto universo populacional, optou-se pelo método de amostragem por Clusters, pois utiliza agrupamentos naturais de elementos da população, nos quais cada elemento pertence a um só grupo (Hill & Hill, 2008), baseados nas Nomenclaturas de Unidades Territoriais para fins Estatísticos (NUTS) (Regulamento nº 1059/2003). Assim, utilizou-se uma NUTT de nível II, abarcando 5 sub-regiões, (Norte, Centro, Região de Lisboa, Alentejo, Algarve, Região Autónoma da Madeira e Região Autónoma dos Açores), a fim de permitir a recolha, o tratamento e a difusão de estatísticas regionais harmonizadas, para que sejam comparáveis as zonas geográficas, bem como para assumir uma dimensão comparável em termos de população (PORDATA, 2013):

O cálculo amostral foi baseado nos dados disponíveis à data da construção da amostra utilizando da fórmula de cálculo através do software de pesquisa *Research Systems*<sup>1</sup> (ver Tabela 1).

Tabela 1

Cálculo da Amostra

NUT II	População		Intervalo de confiança	Nível de confiança	Tamanho da amostra	<i>n</i>
Portugal	123625	100%			597	597
Norte	43695	35,34%			205	207
Centro	27063	21,89%			131	133
Lisboa	31186	25,22%			151	151
Alentejo	8610	6,96%	4	95%	42	55
Algarve	5562	4,49%			27	29
R.A. Açores	3492	2,82%			17	20
R.A. Madeira	4017	3,24			19	21
Total Amostra					597	616

<sup>1</sup> - Retirada do site <http://www.surveysystem.com/sscalc.htm>

## **Instrumento**

O instrumento de recolha de dados consistiu num questionário construído para o efeito aplicado a 616 profissionais (professores, técnicos, monitores e outros) de todo o país.

O questionário era constituído por duas partes: a primeira é referente aos dados sociodemográficos relativos aos participantes, tendo na segunda parte, sido dividido em cinco grupos ou dimensões: TVA dos alunos com NEE; Adequações no Processo de Aprendizagem; Percursos de Formação Cursos de Educação e Formação (CEF); Percursos de Formação Planos Individuais de Transição (PIT) e TVA em relação ao Mercado de Trabalho. Cada dimensão engloba várias questões tipo escala de Likert, ou questões fechadas (sim/não), tendo no final uma pergunta aberta para uma resposta mais particularizada de acordo com a temática intrínseca a cada uma.

De acordo com as questões de investigação formuladas, construiu-se um conjunto de relações e associações entre as variáveis a incluir no estudo. Assim apresentam-se como variáveis dependentes as cinco dimensões do inquérito, bem como os itens que as constituem, como variáveis independentes o Género, a Idade, as Habilitações Académicas, Funções no presente ano letivo<sup>2</sup>, Tempo de serviço, Tipo de estabelecimento de ensino e Experiência profissional quer com Alunos a frequentar em contexto exclusivamente académico, quer com Alunos/formandos a frequentar em contexto de formação profissional e Áreas de formação oferecidas pela escola/instituição dos participantes da amostra.

### **Procedimentos e métodos de análise de dados.**

No processo de investigação foram considerados todos os princípios e requisitos éticos inerentes a uma investigação desta natureza. Tendo-se submetido o projeto ao Conselho de Ética da Faculdade de Motricidade Humana (CEFMH) tendo sido assinado o Compromisso Ético, tendo os participantes sido informados através do “Consentimento, Informado, Livre e Esclarecido. Como súmula de todo este processo o Conselho de Ética da Faculdade de Motricidade Humana, promulgou o Parecer de Positivo, com o nº 22/2015 considerando “que o mesmo está em conformidade com as diretrizes nacionais e internacionais para a investigação científica”.

Estabeleceu-se, a primeira versão do questionário, utilizando a Escala de Likert com perguntas, maioritariamente fechadas de quatro pontos, dado que, segundo DeVellis (2012), permite descobrir níveis de opinião, sendo particularmente útil e recomendado em instrumentos

---

<sup>2</sup> Referentes ao ano letivo 2013-2014

que pretendam medir opiniões, crenças ou atitudes para descrever, operacionalizar e identificar dimensões do universo cultural, pedagógico-didático e pessoal dos profissionais face à TVA dos alunos com NEE.

A aplicação do questionário assumiu três vertentes:

a) Envio através de correio eletrónico, a docentes e profissionais com o pedido do seu preenchimento e disseminação pelos colegas;

b) Da mesma forma foi enviado um pedido por correio eletrónico, para a sua disseminação, através da lista de entidades que promovem ações de formação contínua acreditadas, mais especificamente dos Centros de formação de associação de escolas por região<sup>3</sup>: Norte; Centro; Lisboa e Vale do Tejo; Alentejo; Algarve; Açores e Madeira, de acordo com a divisão por clusters/NUT II anteriormente definida; e

c) Envio, através de correio eletrónico, a inúmeros Diretores de Agrupamentos do país, explicando a finalidade e os procedimentos do estudo, solicitando a colaboração com o pedido de disseminação do inquérito, por todos os professores que se enquadrassem na amostra, através de uma hiperligação para o preenchimento do mesmo

Após o estabelecimento da primeira versão, procedeu-se a um conjunto de procedimentos metodológicos para garantir a sua validade, ao nível do conteúdo e do constructo, concretizada através da utilização do software *Portable IBM SPSS Statistics v22 for Windows*.

Com o propósito de analisar detalhadamente os resultados obtidos foram efetuados vários procedimentos estatísticos, na tentativa de encontrar diferenças relativamente às variáveis do inquérito, dado que através das amostras, i.e., de uma parte da população do local onde a investigação é realizada, é esperado que este estudo possa ser generalizado, ou inferido à população (Almeida & Freire 2008; Brace, Kemp, & Snelgar, 2012; Marôco, 2007).

### **Resultados**

No que se refere à importância da Escola no processo TVA em relação ao mercado de trabalho foi opinião dos participantes qualquer que seja a sua função, que a Escola assume um papel preponderante neste processo, o que se pode inferir pela análise dos resultados obtidos observa-se que o valor da associação se apresenta estatisticamente significativo ( $\chi^2 = 36.69$ ;  $p <$

---

<sup>3</sup> - <http://formacaoparaprofs.blogspot.pt/p/centros-de-formacao-acreditados-pelo.html>

05), inferindo-se que o processo de TVA iniciado na Escola, assume-se como fator importante para a inserção no mercado de trabalho.

Para tentar dar resposta à questão de quais os princípios e práticas das escolas/instituições na educação e transição dos alunos com NEE, calculou-se o valor da associação entre a Variável “Funções no Presente Ano Letivo” e o item “A Escola Possui as Condições Ideais”, que se apresentou estatisticamente significativo ( $\chi^2= 17.96$ ;  $p < .05$ ). Ao nível dos coeficientes observados não se registam diferenças significativas, verificando-se, no entanto, que a maioria dos respondentes consideram que a Escola não oferece as condições ideais para um processo de TVA de qualidade.

Os participantes realçaram a necessidade de diversificação dos intervenientes no processo TVA dos alunos com NEE, através da relação entre o valor da associação entre as variáveis *Variável Tipo de Estabelecimento de Ensino e o Item “Existência de uma Rede de Apoios (Assegurar Cooperação)”*, o valor apresenta-se estatisticamente, extremamente significativo ( $\chi^2= 37,879$ ;  $p \leq .01$ ), não se registando diferenças significativa, apesar da maioria dos respondentes considerar a existência de uma rede de apoios (assegurar cooperação), como fator de sucesso do processo de TVA, independente do tipo de estabelecimento de ensino.

A prática de CEF é considerada como uma prática eficaz no processo de TVA dos alunos com NEE em diversas variáveis sociodemográficas. Assim, no que respeita à relação das habilitações académicas dos participantes com a sua atividade docente ao nível de cursos CEF ( $\chi^2=18.88$ ;  $p=.00$ ) e de PIT ( $\chi^2=18.88$ ;  $p=.00$ ). Verificou-se, igualmente a existência de valores estatísticos extremamente significativos na relação da função profissional com a atividade docente ao nível de cursos CEF ( $\chi^2=52.55$ ;  $p=.00$ ) e do acompanhamento/ monitorização do PIT ( $\chi^2=64,77$ ;  $p=.00$ ).

### **Discussão**

Os participantes caracterizam a TVA como um processo que inclui ferramentas e métodos que asseguram uma transição adequada ao jovem. A adoção de políticas organizacionais e educativas adequadas e de programas integrados no processo de TVA vão permitir que os jovens adultos estejam mais vocacionados para o sucesso na transição da escola para o emprego (Arum & Shavit, 1995). Já Kohler e Field (2003) referem que o processo de Transição potencia a promoção e facilitação da passagem para a vida após a escola, surgindo como suporte fundamental da educação dos alunos com NEE, devendo, por isso, orientar o desenvolvimento de todo o seu

processo educativo. Os mesmos autores referem que a TVA facilita e reforça a participação assertiva dos alunos, em contextos regulares da comunidade, no período pós-escolar, devendo, toda a intervenção centrar-se em princípios fundamentais como a normalização e individualização.

Para Magalhães, (2014), esta reciprocidade implica que os sistemas educativos sofram influências do meio envolvente, económico e sociocultural, assumindo-se simultaneamente como um fator de transformação desse mesmo meio, uma vez que dispõe de um conjunto de percursos formativos flexíveis. Segundo Vieira, (2007) permitem a construção de uma qualificação profissional em função dos interesses e necessidades dos destinatários tendo por objetivo a aquisição ou o desenvolvimento de conhecimentos e competências nos domínios técnico e social, com vista à inserção dos alunos no mercado de trabalho (CIME, 2001).

A diversificação dos intervenientes no processo TVA dos alunos com NEE através da existência de uma rede de apoios/ parcerias é fundamental, sempre que suportado numa atitude colaborativa. Para Luecking e colaboradores (2015) as parcerias podem facilitar o processo para os jovens com deficiência desenvolver o autoconhecimento, explorar as opções de carreira, desenvolver habilidades e experiências, delinear um plano de carreiras e, finalmente, começar um percurso profissional

Os percursos formativos CEF e o PIT assumem, de acordo com a investigação, particular importância no processo TVA dos alunos com NEE. Para Vieira e Azevedo (2008), o processo de TVA implica a flexibilização e diversificação dos percursos educativos dos alunos, o fortalecimento das componentes vocacionais/profissionais, o acompanhamento pedagógico personalizado e a preferência pela vertente formativa na avaliação como fundamentos do modelo do ensino profissional em oposição a lógica do sistema regular de ensino.

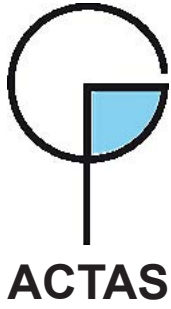
Assim os CEF surgem como uma oportunidade para os jovens poderem concluir a escolaridade obrigatória, através de um percurso flexível e ajustado aos seus interesses, cujo acesso está relacionado com o nível de habilitação escolar e profissional já alcançado, obtendo, no final de cada etapa uma qualificação escolar e profissional (Cardim, 2000; Costa, 2012; CIME, 2001; Vieira, 2007). Relativamente aos PIT a posição dos participantes vai ao encontro da literatura existente, uma vez que para a A.D.N.E.E, (2006), o PIT implica uma análise clara das possibilidades do jovem, avaliando as suas competências atuais, identificando os seus desejos e as suas expectativas, planeando e preparando com ele e com a sua família um consequente plano de carreira.



### Referências

- A.E.D.N.E.E. (2006). *Plano individual de transição: Apoiar a transição da escola para o emprego*. Retirado de <http://atuaescola.blogspot.pt/2009/11/materiais-apoios-educativos-plano.html>
- Almeida, L., & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia da educação*. Braga: Psiquilibrios.
- Arum, R., & Shavit, Y. (1995). Secondary vocational education and the transition from school to work. *Sociology of Education*, 187-204. doi: 1.2307/2112684.
- Brace, N., Kemp, R., & Snelgar, R. (2012). *SPSS for psychologists: A guide to data analysis using SPSS for Windows*. (5 th ed.). New York: Palgrave Macmillan.
- Cardim, J. (2000). *O sistema de formação profissional em Portugal* (Instituto para a Inovação na Formação). (2 ed.). Lisboa: Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional. Retirado de <http://www.cedefop.europa.eu/pt>
- CIME. (2001). *Terminologia de formação profissional: Alguns conceitos de base – III*. Lisboa: Comissão Interministerial para o Emprego.
- Costa, S. (2012). *O contributo dos cursos de educação e formação para jovens em contexto socioeconómico desfavorecido*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Nova de Lisboa, Lisboa. Retirado de <http://hdl.handle.net/10362/7613>
- DGEEC, DSEE, & DEEBS. (2012). *Educação em números - Portugal 2012*. Direção Geral de Educação e Ciência (Ed.).
- DeVellis, R. (2012). *Scale development: Theory and applications*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Fânzeres, L.; Santos, A. & Santos, S. (2017). A Transição para a vida adulta dos alunos com NEE: Perceções dos profissionais. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1): 1050-1054, doi: 10.1111/1471-3802.12133
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas de investigação em educação. *Noesis*. 18, 64-66.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2008). *Investigação por questionário*. Lisboa: Sílabo.
- Kohler, & Field, S. (2003). Transition-focused education foundation for the future. *The Journal of Special Education*, 37(3), 174-183. Thousand Oaks: SAGE Publications Inc,. doi: 1.1177/00224669030370030701
- Luecking, R. Deschamps, A., Allison, R., Hyatt, J., & Stuart C. (2015). *A guide to developing collaborative school-community-business partnerships*. Charlotte, NC: National Technical

- Assistance Center on Transition. Retirado de [transitionta.org/sites/defaultfiles/postsecondary/SCB%20Partnerships%20Guide.FINAL%201.pdf](http://transitionta.org/sites/defaultfiles/postsecondary/SCB%20Partnerships%20Guide.FINAL%201.pdf)
- Magalhães, C. (2014). *Ensino profissional como meio de preparação do formando, com vista a uma (re) inserção ou progressão no mercado de trabalho*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Porto. Universidade Lusófona do Porto.
- Marôco, J. (2007). *Análise estatística com o SPSS statistics* (3 ed.). Portugal: Edições Sílabo
- PORDATA. (2013). *O que são NUTS?*. Disponível em <http://www.pordata.pt/>. Retirado de <https://www.pordata.pt/O+que+sao+NUTS>, consultado em 22 de outubro de 2013
- Santos, S. (2013). Transição para a Vida Ativa. *Revista da Educação Especial e Reabilitação* 20: 81-96.
- Vieira, M. (2007). *Factores que promovem o sucesso educativo nas escolas profissionais*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Católica Portuguesa, Porto. Retirado de [https://www.essr.net/~jafundo/Mestrado\\_material\\_itgjkhnld/Material%20Prof%20Ilidia/Tese%20Mestrado\\_iv.pdf](https://www.essr.net/~jafundo/Mestrado_material_itgjkhnld/Material%20Prof%20Ilidia/Tese%20Mestrado_iv.pdf)
- Vieira, I., & Azevedo, J. (2008.) Factores que promovem o sucesso educativo nas Escolas Profissionais. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 7, 51 - 69.
- Wehman, P., Schall, C., Carr, S., Targett, P., West, M., & Cifu, G. (2014). Transition from school to adulthood for youth with autism spectrum disorder: What we know and what we need to know. *Journal of Disability Policy Studies*, 25(1), 1-12. doi: 1.1177/10442 07313518071



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Velocidad y exactitud de nominación en estudiantes españoles con y sin dislexia

Speed and accuracy of nomination in Spanish students with and without dyslexia

Paula Outón (0000-0003-2837-6408), M<sup>a</sup> do Carme Cambeiro (0000-0001-6749-8999) y  
Gabriela Míguez (0000-0002-3703-1543)\*

\*Universidad de Santiago de Compostela

Nota de los autores

Paula Outón Oviedo, Rúa Prof. Vicente Fráiz Andón, s/n. Campus Vida, 15782 Santiago  
de Compostela

## Resumen

La velocidad y exactitud de nominación es un indicador de dislexia ampliamente reconocido en lengua inglesa. Sin embargo, pocos estudios se han llevado a cabo sobre esta dificultad en el contexto español. En este trabajo se examina la velocidad y la exactitud de nominación en un grupo de alumnos españoles de 6º de Educación Primaria (31 niños y 27 niñas). Se utilizó un diseño descriptivo de dos grupos: un grupo de 18 sujetos con un diagnóstico de dislexia y un grupo de 40 buenos lectores igualados en edad al grupo anterior. Se administraron 7 tareas de nominación serial con diferente grado de familiaridad para evaluar la velocidad y exactitud de nombrar. Los resultados mostraron que los disléxicos son más lentos e inexactos que los buenos lectores, observándose mayor dificultad con los estímulos menos familiares. Este hallazgo concuerda con las investigaciones realizadas en este campo en otras lenguas.

*Palabras clave:* dislexia, nominación serial, exactitud, velocidad.

## Abstract

The speed and accuracy of the nomination is a widely recognized indicator of dyslexia in the English language. However, few studies have been carried out about this difficulty in the Spanish context. This paper examines the speed and accuracy of the nomination in a group of Spanish students of the 6th grade of Primary Education (31 boys and 27 girls). It is a descriptive design of two groups: a group of 18 subjects with a diagnosis of dyslexia and a group of 40 good readers matched in the age prior to the previous group. Seven serial nomination tasks with different degrees of familiarity were administered to evaluate the speed and accuracy of naming. The results have shown that dyslexics are slower and more inaccurate than good readers, observing greater difficulty with less familiar stimuli. This finding is consistent with the research conducted in this field in other languages.

*Keywords:* dyslexia, serial nomination, accuracy, speed.

## VELOCIDAD Y EXACTITUD DE NOMINACIÓN

La dislexia es un trastorno específico del aprendizaje que se caracteriza principalmente por dificultades en la exactitud y fluidez lectora y escritora y que no pueden explicarse por deficiencias visuales o auditivas, trastornos emocionales o conductuales, discapacidad intelectual o situaciones educativas “atípicas”. Se trata de un trastorno congénito, hereditario, con una base neurológica y que, a menudo, forma parte de un problema del lenguaje más profundo. De hecho, una de las dificultades asociadas a este trastorno, que ha despertado el interés de numerosas investigaciones en las últimas décadas, es el déficit en la *nominación serial rápida* –también, conocido como nominación rápida automática, velocidad de nominación, velocidad de procesamiento, etiquetado verbal o producción de palabras, entre otros–. Este déficit fue investigado inicialmente por Denckla y Rudel (1976), quienes comprobaron que los disléxicos se diferenciaban de los lectores normales y de niños con problemas de aprendizaje en la velocidad de nominación. Estas investigadoras diseñaron la famosa prueba de *Nominación Rápida Automática (RAN: Rapid Automated Naming)* (1974), que evalúa la velocidad con la que el sujeto nombra lo más rápido posible letras, dígitos, colores y objetos conocidos, presentados en una secuencia lineal, que se repiten al azar varias veces y que requieren el acceso a una única categoría semántica. Esta prueba constituyó el prototipo de tareas utilizadas en la gran mayoría de las investigaciones.

El déficit en las tareas de nominación ha despertado el interés de numerosas investigaciones que han tratado de explicar la relación entre la velocidad de nominación y la lectura, analizando los procesos que requieren ambas habilidades para poder comprender por qué los disléxicos fallan en esta tarea. Así, Kirby, Georgiou, Martinussen y Parrila (2010) señalan que la velocidad de nominación y la lectura comparten diferentes procesos cognitivos como el movimiento secuencial de los ojos a través de la página, la decodificación del estímulo en las fijaciones, el acceso a su representación mental, la activación de las instrucciones para nombrarlo, el movimiento de los ojos al siguiente estímulo antes de su articulación y el retroceso de los ojos al inicio de la línea siguiente. La similitud de procesos en ambas tareas lleva a algunos autores a considerar la tarea de nominación serial rápida como una representación microcósmica de la lectura (Wolf & Bowers, 1999). Para Torgesen y sus colaboradores la velocidad de nominación y la lectura están relacionadas a través del procesamiento fonológico, ya que ambas tareas miden la velocidad de acceso a la información fonológica almacenada en la memoria a largo plazo (Torgesen, Wagner, & Rashotte, 1994). También se ha relacionado con la velocidad de procesamiento general, ya que esta controla la velocidad con la que se ejecutan la mayoría de los procesos cognitivos y, por lo tanto, limita tanto la velocidad de

nominación como la velocidad lectora (Kail & Hall, 1994). Sin embargo, otros estudios señalan una contribución más directa a través de la conciencia fonológica o la articulación (Bowers & Wolf, 1993; Georgiou, Parrila, & Kirby, 2006). Desde esta última perspectiva, se ha propuesto la hipótesis del doble déficit (Wolf & Bowers, 1999), según la cual la dislexia estaría relacionada con un déficit en la velocidad de etiquetado (que dificultaría el acceso y la recuperación de los nombres de los estímulos presentados visualmente) y/o un déficit fonológico (que dificultaría la manipulación mental de los sonidos de las palabras). Más recientemente, Al Dahhan, Kirby, Brien y Munoz (2016) relacionan las dificultades de los disléxicos en la nominación de letras con el tiempo de articulación y los movimientos oculares, señalando que estos realizan fijaciones y pausas más largas y mayor número de saccades y regresiones.

Por otra parte, la utilización de las tareas de nominación se ha extendido más allá de los lectores de habla inglesa. Por ejemplo, las diferencias en la ejecución de tareas de nominación entre disléxicos y lectores normales han sido demostradas en lenguas con diferentes grados de regularidad ortográfica, como alemán (Brandenburg et al., 2017), español (Jiménez et al., 2009), francés (Ziegler, Castel, Pech-Georgel, & George, 2008), holandés (Bexkens, van den Wildenberg, & Tijms, 2015), italiano (Tobia & Marzocchi, 2014), y lenguas no alfabéticas, como el chino (Tong, McBride, Lo, & Shu, 2017) o el japonés (Wakamiya et al., 2011), entre otras. Sin embargo, pocos estudios se han llevado a cabo con estímulos de otras categorías semánticas diferentes a las de la prueba RAN, teniendo en cuenta el grado de familiaridad de las etiquetas y si estas producen diferencias entre disléxicos y normolectores.

## Método

### Objetivo

El estudio tuvo como propósito analizar a través de una prueba de etiquetado verbal en español la velocidad y la exactitud de nominación en un grupo de alumnos disléxicos y normolectores de 6º de Educación Primaria y examinar cómo influye la familiaridad con el estímulo en el rendimiento de diferentes tareas de nominación en ambos grupos de sujetos.

### Participantes

La muestra estuvo formada por 58 escolares de 6º de Educación Primaria de las comunidades Autónomas de Galicia y Cataluña (58.62% de Galicia y 41.38 % de Cataluña), cuyas edades variaban entre los 11 años y 2 meses y los 12 años y 8 meses ( $M = 11.43$ ;  $SD = 0.46$ ). Los

## VELOCIDAD Y EXACTITUD DE NOMINACIÓN

participantes fueron clasificados en dos grupos de estudio de acuerdo con la presencia o no de dificultades en lenguaje escrito: (1) el grupo de disléxicos, formado por 18 sujetos (9 varones y 9 mujeres) y con un diagnóstico de dislexia evacuado por un organismo legitimado al efecto, y el grupo de normolectores, formado por 40 sujetos (22 varones y 18 mujeres), de las mismas características que el grupo de dislexia, pero sin dificultades en lectura y escritura.

### **Instrumento**

El instrumento utilizado fue la Evaluación del Etiquetado Verbal – ETV (Outón, 2003). Se trata de una prueba basada en el test RAN de Denckla y Rudel (1976), aunque a diferencia de la versión original esta incluye la nominación serial en ocho tareas diferentes: frutas, animales, colores, números, instrumentos musicales, objetos de distinta categoría –miscelánea–, nociones espaciales y letras. Cada una de las tareas se presenta en una lámina DIN A-4, con formato de tabla de 5 columnas por 9 filas, en la que se distribuyen 5 estímulos que se repiten al azar 9 veces constituyendo series de 45 estímulos. Los estímulos de la prueba son: 5 frutas conocidas por los niños (manzana, naranja, plátano, limón y pera), 5 animales domésticos (perro, gato, cerdo, gallo y ratón), 5 colores básicos (negro, verde, azul, rojo y amarillo), 5 números de una sola cifra (uno, cinco, seis, siete y nueve), 5 instrumentos musicales (piano, guitarra, tambor, trompeta y pandereta), 5 objetos familiares de diferente campo semántico (tortuga, paraguas, linterna, carretilla y tobogán), 5 nociones espaciales (centro, arriba, izquierda, derecha y abajo) y 5 letras (a, o, b, d y m). La familiaridad con el estímulo se obtuvo a partir del desarrollo del vocabulario en niños con edades comprendidas entre 6 y 13 años (Justicia, 1995), siendo la frecuencia total del uso de las palabras de cada serie la siguiente: frutas, 824; animales, 4040; colores, 2262; números, 1400; instrumentos musicales, 151; miscelánea, 204; nociones espaciales, 295, y letras, 12919. La serie de letras no se administró, ya que se incorporó al diseño de la prueba en una fase posterior.

### **Procedimiento de recogida y análisis de datos**

Los alumnos fueron evaluados por una de las autoras y 2 examinadores catalanes, previamente entrenados en el manejo de la prueba ETV. La aplicación tuvo lugar dentro del horario escolar y en una sala aislada de ruidos y posibles interrupciones. En primer lugar, los sujetos eran instruidos en la tarea con dos láminas de entrenamiento: series de medios de transporte y series de material escolar. Seguidamente, se iniciaba la evaluación propiamente dicha, en la que el sujeto tenía que nombrar lo más deprisa posible los diferentes estímulos de cada fila en sentido izquierda a derecha y de arriba-abajo. Para no perderse en el transcurso de la actividad se instaba al sujeto a

utilizar su dedo índice al mismo tiempo que iba nombrando los diferentes estímulos. El sujeto debía utilizar la etiqueta correcta para cada estímulo, aunque también eran válidos algunos sinónimos. Si en algún momento el sujeto se olvidaba del nombre del estímulo, se le instruía a que dijese “paso” o “no sé”. El examinador recogía en un cuadernillo de registro los errores que cometía, las rectificaciones que realizaba y el tiempo de ejecución en segundos para cada tarea.

Los datos fueron analizados mediante el paquete estadístico SPSS en su versión 24. En primer lugar, se registraron los tiempos de ejecución y el número de errores para cada una de las tareas de nominación. En segundo lugar, se calcularon los estadísticos descriptivos para cada una de las tareas de nominación y para el total en el grupo de disléxicos y normolectores. Posteriormente, se llevó a cabo la prueba estadística *t* de Student para comparar si hubo diferencias significativas en el rendimiento de ambos grupos en dichas tareas.

### Resultados

La Tabla 1 recoge las medias y desviaciones típicas del número de errores en cada una de las tareas de nominación en disléxicos y normolectores, el estadístico de contraste y el nivel de significación del mismo. Como puede observarse, se evidencian diferencias significativas entre los grupos en el rendimiento global de la prueba y en las tareas de nominación de frutas, números, instrumentos musicales y miscelánea, cometiendo los disléxicos más errores que los normolectores de la misma edad cronológica. Sin embargo, aunque los disléxicos también cometieron más errores que los normolectores en las otras tareas, no se alcanzó el nivel de significación estadístico convencional ( $p = .051$ ).

Tabla 1

*Medias y desviaciones típicas del número de errores en las tareas de nominación de la Evaluación del Etiquetado Verbal en función de los grupos y el nivel de significación de contraste*

Tareas	Disléxicos		Normolectores		<i>t</i>	<i>p</i>
	M	DT	M	DT		
Frutas	1.56	2.09	0.28	0.78	3.40	0.001
Animales	0.26	0.56	0.18	0.55	0.57	0.570
Colores	0.22	0.55	0.10	0.38	0.98	0.329
Números	0.28	0.46	0.03	0.16	3.11	0.003
Instrumentos musicales	5.44	6.56	1.65	3.72	2.80	0.007
Miscelánea	3.61	7.24	0.58	1.57	2.55	0.014
Nociones espaciales	1.22	4.21	0.25	0.67	1.44	0.157



## VELOCIDAD Y EXACTITUD DE NOMINACIÓN

Total	12.56	16.52	3.05	4.18	3.44	0.001
-------	-------	-------	------	------	------	-------

Los resultados de los tiempos de ejecución se presentan en la Tabla 2. En términos generales, se observa que los disléxicos son más lentos en la ejecución de la prueba ETV que los lectores normales, obteniéndose diferencias significativas en todas las tareas. La nominación de instrumentos musicales y miscelánea fueron las tareas que les llevó más tiempo a ambos grupos, mientras que los números y colores fueron las que menos.

Tabla 2

*Medias y desviaciones típicas de los tiempos de ejecución en las tareas de nominación de la Evaluación del Etiquetado Verbal en función de los grupos y el nivel de significación de contraste*

Tareas	Disléxicos		Normolectores		<i>t</i>	<i>p</i>
	M	DT	M	DT		
Frutas	56.98	15.42	34.91	6.16	7.83	0.000
Animales	46.16	8.97	33.80	6.29	6.04	0.000
Colores	41.84	11.11	29.51	5.66	5.62	0.000
Números	24.82	6.59	18.21	2.68	5.47	0.000
Instrumentos musicales	66.39	27.52	41.23	9.15	5.22	0.000
Miscelánea	60.80	14.87	43.72	9.38	5.31	0.000
Nociones espaciales	51.32	11.80	36.42	5.98	6.41	0.000
Total	349.93	66.58	239.55	36.50	8.16	0.000

### Discusión

En este trabajo examinamos la velocidad y la exactitud de nominación en alumnos disléxicos y normolectores españoles de 6º de Educación Primaria. Los resultados mostraron que los disléxicos son más lentos e inexactos a la hora de nombrar series de estímulos conocidos que los buenos lectores de su misma edad, lo que corrobora los resultados de otras investigaciones que también han encontrado estas diferencias (Landerl et al., 2013; Layes, Ladonde, & Rebaï, 2016; Georgiou, Ghazyani, & Parrila, 2018). Esta mayor lentitud e inexactitud se incrementa especialmente en las series de instrumentos musicales y miscelánea y se reduce considerablemente en la serie de números. Ello podría interpretarse por el grado de familiaridad con los estímulos de las series, ya que la frecuencia total del uso de las palabras de miscelánea e instrumentos musicales por niños con edades comprendidas entre los 6 y 13 años es mucho más baja que la de otras series. Además, como señalan algunos autores, el incremento de exposición a los números durante la

enseñanza formal conlleva una automatización de los mismos (Norton & Wolf, 2012, Żesławska-Faleńczyk & Małyszczak, 2016). Otra posible explicación es que los estímulos alfanuméricos están formados por categorías cerradas con un número limitado y preciso de etiquetas, mientras que los estímulos no alfanuméricos conllevan categorías más ambiguas con múltiples nombres (Kirby et al., 2010).

El bajo rendimiento de los disléxicos en la serie de miscelánea también pudo estar influido por la utilización de campos semánticos diferentes, ya que la presencia de estímulos de la misma categoría facilita la recuperación de las etiquetas. Araújo, Faísca, Reis, Marques y Petersson (2016) encontraron que los tiempos de nominación eran menores cuando las imágenes estaban precedidas por una imagen de la misma categoría semántica en comparación con otras que no estaban relacionadas. En este sentido, Wolf (1986) señala que la alternancia de estímulos de diferentes categorías en las tareas de nominación exige tanto procesos de atención controlados como automáticos, mientras que las tareas de etiquetado verbal con el mismo tipo de estímulos demandan únicamente procesos atencionales automáticos.

En función de los resultados obtenidos en este estudio, consideramos que se necesita mayor investigación en el análisis del tipo de estímulo empleado en las tareas de nominación para conocer si estos varían en función de la edad y la frecuencia de uso de la etiqueta. Creemos que los estímulos alfanuméricos pueden ayudar a discriminar mejor a los disléxicos en las etapas iniciales del aprendizaje del lenguaje escrito, pero no tanto en etapas posteriores. No obstante, concluimos que la evaluación de la exactitud y velocidad de nominación serial puede ser una herramienta muy útil en la prevención y diagnóstico de las dificultades lectoras.

### Referencias

- Al Dahhan, N. Z., Kirby, J. R., Brien, D. C. & Munoz, D. (2016). Eye movements and articulations during a letter naming speed task: Children with and without dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 50 (3), 275-285. doi: 10.1177/0022219415618502

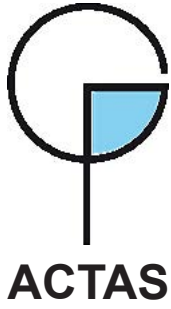
## VELOCIDAD Y EXACTITUD DE NOMINACIÓN

- Araújo, S., Faisca L., Reis, A., Marques, J. F., & Petersson, K. M. (2016). Visual naming deficits in dyslexia: An ERP investigation of different processing domains. *Neuropsychologia*, *91*, 61-76. doi: 10.1016/j.neuropsychologia.2016.07.007
- Bexkens, A., van den Wildenberg, W. P. M., & Tijms, J. (2015). Rapid automatized naming in children with dyslexia: Is inhibitory control involved? *Dyslexia. An International Journal of Research and Practice*, *21*, 212-234. doi: 10.1002/dys.1487
- Bowers, P. G., & Wolf, M. (1993). Theoretical links among naming speed, precise timing mechanisms and orthographic skill in dyslexia. *Reading and Writing*, *5*, 69-85.
- Brandenburg, J., Kleszczewski, J., Schuchardt, K., Fischbach, A., Büttner, G., & Hasselhorn, M. (2017). Phonological processing in children with specific reading disorder versus typical learners: Factor structure and measurement invariance in a transparent orthography. *Journal of Educational Psychology*, *109* (5), 709-726. doi: 10.1037/edu0000162
- Denckla, M. B., & Rudel, R. G. (1974). Rapid “automatized” naming of pictured objects, colors, letters and numbers by normal children. *Cortex*, *10*, 186-202. doi: 10.1016/S0010-9452(74)80009-2
- Denckla, M. B., & Rudel, R. G. (1976). Naming of objects by dyslexic and other learning-disabled children. *Brain and Language*, *3*, 1-15.
- Georgiou, G. K., Ghazyani, R., & Parrila, R. (2018). Are RAN deficits in university students with dyslexia due to defective access, impaired anchoring, or slow articulation? *Annals of Dyslexia*, *68*, 85-103. doi: 10.1007/s11881-018-0156-z
- Georgiou, G. K., Parrila, R., & Kirby, J. (2006). Rapid naming speed components and early reading acquisition. *Scientific Studies of Reading*, *10*, 199-220. doi: 10.1111/j.1467-9817.2010.01476.x
- Jiménez, J. E., Guzmán, R., Ortiz, R., Díaz, A., Estévez, A., García, E., ... Rojas, E. (2009). Validez discriminante de la batería multimedia Sicole-R-Primaria para la evaluación de procesos cognitivos asociados a la dislexia. *Revista de Investigación Educativa*, *27*, 49-71.
- Justicia, F. (1995). El desarrollo del vocabulario. Diccionario de frecuencias. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Kail, R., & Hall, L. K. (1994). Processing speed, naming speed, and reading. *Developmental Psychology*, *30*, 949-954. doi:10.1037/0012-1649.30.6.949

- Kirby, J. R., Georgiou, G. K., Martinussen, R., & Parrila, R. (2010). Naming speed and reading: From prediction to instruction. *Reading Research Quarterly*, 45(3), 341-362. doi: 10.1598/RRQ.45.3.4
- Landerl, K., Ramus, F., Moll, K., Lyytinen, H., Leppänen, P. H. T., Lohvansuu, K., ... Schulte-Körne, G. (2013). Predictors of developmental dyslexia in European orthographies with varying complexity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54 (6), 686-694. doi: 10.1111/jcpp.12029
- Layes, S., Lalonde, R., & Rebaï (2016). Study on morphological awareness and rapid automatized naming through word reading and comprehension in normal and disabled reading Arabic-speaking children, *Reading & Writing Quarterly*, 33(2), 123-140. doi: 10.1080/10573569.2015.1105763
- Norton, E. S., & Wolf, M. (2012). Rapid automatized naming (RAN) and reading fluency: Implications for understanding and treatment of reading disabilities. *Annual Review of Psychology*, 63, 427-452. doi: 10.1146/annurev-psych-120710-100431
- Outón, P. (2003). Diseño, implementación y evaluación de programas de intervención con disléxicos (Tesis doctoral). Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.
- Tobia, V., & Marzocchi, G. M. (2014). Cognitive profiles of Italian children with developmental dyslexia. *Reading Research Quarterly*, 49 (4), 437-452. doi: 10.1002/rrq.77
- Tong, X., McBride, C., Lo, J. C. M., & Shu, H. (2017). A three-year longitudinal study of reading and spelling difficulty in Chinese developmental dyslexia: The matter of morphological awareness. *Dyslexia. An International Journal of Research and Practice*, 23, 372-386. doi: 10.1002/dys.1564
- Torgesen, J. K., Wagner, R. K., & Rashotte, C. A. (1994). Longitudinal studies of phonological processing and Reading. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 276-286.
- Wakamiya, E., Okumura, T., Nakanishi, M., Takeshita, T., Mizuta, M., Kurimoto, N., & Tamai, H. (2011). Effects of sequential and discrete rapid naming on reading in Japanese children with reading difficulty. *Brain and Development*, 33, 487-493. doi: 10.1016/j.braindev.2010.12.008
- Wolf, M. (1986). Rapid alternating stimulus naming in the developmental dyslexias. *Brain and Language*, 27, 360-379.

## VELOCIDAD Y EXACTITUD DE NOMINACIÓN

- Wolf, M., & Bowers, P. G. (1999). The double-deficit hypothesis for the developmental dyslexias. *Journal of Educational Psychology, 91*, 415-438.
- Żesławska-Faleńczyk, A., & Małyszczak, K. (2016). Umiejętność szybkiego nazywania i jej związek z czytaniem w grupie dzieci polskojęzycznych z dysleksją. *Neuropsychiatria i Neuropsychologia, 11*, 47-55. doi: 10.5114/nan.2016.62249
- Ziegler, J. C., Castel, C., Pech-Georgel, C., & George, F. (2008). Lien entre dénomination rapide et lecture chez les enfants dyslexiques. *L'année psychologique, 108*(3), 395-421.



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

A Prática Instrumental Orff e a Inclusão dos Alunos com Perturbação Espectro do  
Autismo

The Orff Instrumental Practice and the Inclusion of Students with Autism Spectrum  
Disorder

Elisabete Gama (0000-0001-6609-3308 ), Ana Rodrigues da Costa (0000-0003-4428-2989)\*

\*Universidade Fernando Pessoa

### Resumo

A investigação realizada, debruçou-se essencialmente em compreender qual o impacto que a prática instrumental Orff exerce nos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo, quer nas sessões práticas aplicadas quer no recreio. O objetivo geral incidiu em avaliar se a prática instrumental Orff incluía os alunos com PEA, concomitantemente, os objetivos específicos, apuravam se a prática instrumental promovia a inclusão dos alunos com PEA nas sessões práticas e se essa prática fomentava a interação social entre pares no recreio. A metodologia adotada teve uma abordagem de cariz qualitativa, emergindo a Investigação-Ação como a metodologia central da investigação. Neste estudo de caso, participaram dez alunos do segundo ano de escolaridade, sendo um deles, um aluno com PEA (A1). Ao longo da investigação foram utilizados vários materiais: testes sociométricos, entrevistas e grelhas de observação aplicados ao longo de dez sessões de prática instrumental. Como resultados podemos observar que os jogos musicais e o trabalho musical desenvolvidos contribuíram para aprimorar o desenvolvimento pessoal e social dos alunos com PEA, mas também dos colegas que participaram, ampliando a compreensão e o respeito entre eles. A relação entre pares foi fortalecida pela prática instrumental, onde foi fomentada a partilha, a comunicação, a interação e entreajuda. A prática instrumental Orff é uma mais valia para a inclusão dos alunos com PEA, dado que ao longo das sessões práticas foi notório o crescimento do à-vontade, da interação social e da comunicação entre todos os elementos do grupo.

.Palavras-chave: prática instrumental orff, PEA, inclusão

### Abstract

The carried out research was essentially focused on understanding the impact of Orff's instrumental practice on students with Autism Spectrum Disorder (ASD), both in practical and recreational sessions. The main goal was to assess whether Orff's instrumental practice included students with ASD concomitantly, the specific objectives, ascertained if the instrumental practice promoted the inclusion of students with ASD in the practical sessions and if this practice fostered social interaction between peers in the playground. The methodology adopted had a qualitative approach,

with Research-Action emerging as the central research methodology. In this case study, ten students from the second year of schooling participated, one of them being a student with ASD (A1). Throughout the investigation several instruments were used: sociometric tests, interviews, observation grids and musical instruments. The instruments were used in practical sessions of music. As results we can observe that the musical games and the musical work developed contributed to improve the personal and social development of the students with ASD but also of the colleagues who participated, increasing the understanding and the respect between them. The relationship between peers was strengthened by instrumental practice, where sharing, communication, interaction and mutual aid were fostered. the instrumental practice of Orff is an added value for the inclusion of the students with ASD, since during the practical sessions it was notorious the growth of the will, of the social interaction and communication between all the elements of the group.

*Keywords:* instrumental practice of Orff, ASD, inclusive education.



### **A perturbação do espectro do autismo e a prática instrumental**

A perturbação do espectro do autismo (PEA) é reconhecida como uma perturbação neurodesenvolvimental que se revela precocemente no desenvolvimento, apresentando evidências antes dos dois anos de idade (Almeida, 2014; Oliveira, 2009). A criança com PEA pode apresentar habilidades variadas, nomeadamente, capacidades motoras, musicais, cálculos matemáticos intrincados, de memória entre outras. Este transtorno implica o desenvolvimento psiconeurológico, afetando a comunicação e interação social, podendo desta forma estar associado a um défice cognitivo. As características comuns e essenciais nas PEA, são: alterações da interação social; alterações da comunicação verbal e não verbal; alterações ao nível da imaginação (Coelho & Aguiar, 2013). A criação de um ambiente educativo estruturado e seguro, propicia o desenvolvimento da interação da criança com PEA (Freire, 2012). Acrescendo ao apoio individual é deveras importante que a criança tenha um tempo de interação com o seu grupo de pares (Lima, 2012). Este tempo deverá ser, não apenas social, mas também académico, onde a criança poderá colocar em prática os conhecimentos assimilados na terapia individual. O ensino estruturado tenta agilizar e facilitar os processos de aprendizagem, de autonomia e de comportamento, e emerge como uma resposta educativa específica para os alunos com perturbação do espectro do autismo (Rocha et al., 2016). Segundo os princípios orientadores de Educação Musical no ensino básico da Direção Geral da Educação, a Música insere-se na Educação Estética a que todos temos direito. A Música é uma forma do conhecimento da qual o som é a sua linguagem. As vivências musicais são a base de todas as aprendizagens (ME-DEB, 1991). As aulas de Educação Musical proporcionam que uma criança com PEA descubra o seu corpo e o espaço que a rodeia. Relativamente ao corpo, são usados batimentos corporais para interiorizar o conceito de ritmo e de instrumentos musicais. As atividades em que se enquadram a dança e os movimentos corporais são muito importantes porque viabilizam o contacto visual e o contacto físico (Gainza, 1996; Vaillancourt, 2009). Para Vaillancourt (2009), são várias as razões que fazem da música um utensílio interessante para as crianças com PEA, porque a música: cativa e sustenta a atenção; estimula e utiliza várias regiões cerebrais; organiza o tempo de forma clara e de fácil compreensão; proporciona um contexto social seguro e estruturado para a comunicação verbal e não-verbal; desencadeia o movimento; promove a interação e favorece a expressão de si próprio; retém-se na memória e nas emoções; favorece o progresso porque se encontra com outras crianças com aptidões diferentes; e proporciona, num

ambiente agradável, conhecimentos de novas aprendizagens. A música propicia o aumento da concentração, responsabilidade, memorização, autoconfiança, autodisciplina, sensibilidade entre outras áreas. A Educação Musical é um meio facilitador para que a criança desenvolva a sua aptidão musical e apreciação sensorial, bem como, comece a discernir os seus gostos musicais (Bréscia, 2003). Segundo Nascimento e Salcedo (2016, p. 37), “A Música pode ser usada como uma ótima ferramenta de vida com a sua inclusão no processo socioeducativo”. O papel da música na socialização é de extrema importância, nomeadamente para a criança com Perturbação do Espectro do Autismo, porque precisa de se sentir parte integrante do grupo e de ser aceite pelo mesmo, melhorando desta forma os níveis de isolamento e abrindo caminhos para o seu desenvolvimento (Diaz, 2012). As crianças mentalmente deficientes e/ou com PEA, regra geral, reagem à música, quando as restantes áreas declinaram. A música é um bálsamo para a tensão emocional, superando as dificuldades de fala e de linguagem (Bréscia, 2003). A metodologia de Carl Orff é, segundo Perry (2002), o momento para as crianças, expressarem as suas ideias e desenvolvê-las de forma natural, utilizando instrumentos e relacionando a música com o movimento e a dança. O método *Orff* é uma conceção pedagógica no ensino da música para crianças, derivado da obra *Musik für Kinder*, do compositor Carl Orff e Gunild Keetmann, publicada entre 1950 e 1954 (Matos, 1999). O instrumental *Orff* são os instrumentos de sala de aula. Estes instrumentos foram projetados e adaptados para que todas as crianças tivessem acesso à música. Todos os instrumentos de sala de aula, à exceção da flauta de bisel, são instrumentos de percussão: pele, madeira ou metal e a sua altura pode ser definida ou indefinida.

### **Método.**

Uma boa questão de partida tem de estar bem definida, suficientemente estruturada, até se saber com precisão quem constitui o objeto de observação e o quê, onde e quando se vai investigar. Este estudo assume uma importância redobrada no atual contexto educativo, não só porque são escassos os trabalhos de investigação que se centram nos efeitos da promoção da prática instrumental *Orff* na inclusão das crianças e dos alunos, como a inclusão constitui um desafio dos professores, da escola e da sociedade em geral. A questão central deste estudo pode ser formulada do seguinte modo: “Qual o impacto que a prática instrumental *Orff* exerce na inclusão dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo?” Desta questão decorre o objetivo geral: Avaliar se a prática instrumental promove a inclusão dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo.

Definido o objetivo geral, surgiram os objetivos específicos orientadores para este estudo: aferir se a prática instrumental *Orff* fomenta a interação social entre colegas, ao longo das sessões práticas; observar se a interação social entre pares melhorou, no recreio.

Tendo em conta os objetivos deste trabalho, optou-se por uma abordagem de cariz qualitativa, emergindo a Investigação-Ação. É uma investigação estimulada por uma procura da melhoria e compreensão das práticas e, por vezes, tende a mudar essas mesmas práticas e aprender como melhorá-las a partir dos efeitos das mudanças feitas. (Silvério, 2015).

### **Participantes.**

A amostra desta investigação concretizou-se num Centro Escolar dum Agrupamento de Escolas. Participaram neste estudo 10 crianças: 5 meninas e o mesmo número de meninos, com idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos ( $M= 7,5$ ) do 2º ano de escolaridade, do 1º ciclo do Ensino Básico. As crianças foram identificadas da seguinte forma: A1 (criança com PEA), A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9 e A10.

### **Materiais.**

A seleção criteriosa dos instrumentos para obtenção de dados a aplicar ao longo do processo de investigação é a base de sustentabilidade para os resultados finais. Nos estudos sociométricos, as opções de uma criança indicam a preferência dos outros em relação a ela, sendo as escolhas recíprocas indicadoras de amizade (Hall e McGregor, 2000). O teste sociométrico não é apenas um instrumento de diagnóstico individual; o estudo das relações interpessoais pode ser igualmente proveitoso (Bastin, 1966). O Teste Sociométrico ajuda a avaliar o grau de integração numa criança no grupo, ou seja, a perceber a maneira como se está a integrar (Northway e Weld 1999). Segundo os autores, o teste sociométrico consiste apenas em solicitar a cada elemento de um grupo que mencione as pessoas com quem gostaria de se associar em diversas situações. Este teste fornece a todas as crianças/jovens de um grupo a oportunidade de referir com quem gosta de brincar, trabalhar ou de estar em determinada situação. Um teste tipo pode ter várias formas. No entanto, todos os tipos de testes sociométricos têm uma coisa idêntica: todos pedem a cada um dos indivíduos de um grupo que refira com qual (ou quais) dos outros é que ele prefere estar, numa ou várias situações da vida real. O teste sociométrico 1, elaborado para este estudo é constituído por duas grelhas: uma para preencher antes da sessão e outra no final da sessão com a nomenclatura “Não Gosto”, “Gosto mais ou menos” e “Gosto” assinalando com uma cruz (x), de acordo com as opções dadas (“Não gosto”, “Gosto mais ou menos” ou “Gosto”). No atinente ao teste sociométrico

2, pretendíamos com este apurar a relação entre colegas, fora das sessões, incluindo apenas as áreas curriculares de Português, Matemática e Estudo do Meio, as áreas das expressões: Educação Física e Motora e Expressão Musical e a relação entre pares no recreio.

Neste teste cada aluno (do grupo variável de 4 a 10 elementos) escolhia os colegas com que mais gostava de trabalhar e brincar e os que gostava menos, aferindo-se assim as afinidades entre colegas. No teste sociométrico 2 elaborado para este estudo com duas questões: “Qual o colega preferido” e o “Menos preferido”, pretendia-se que cada criança assinalasse com uma cruz (x) vermelha, o colega “Menos preferido” e de verde, o colega “preferido”. A utilização deste teste sociométrico teve como finalidade aferir a relação entre colegas de uma forma mais ampla, englobando toda a turma, sendo aplicado apenas duas vezes: antes das sessões se iniciarem e depois das sessões terminarem. Teve ainda como objetivo perceber se também houve uma alteração comportamental com os restantes elementos da turma.

### **Procedimento.**

Efetuiu-se uma extensa pesquisa bibliográfica, construíram-se os testes sociométricos, as entrevistas, as fichas de observação e planificaram-se as sessões da prática instrumental. Antes de se iniciar o estudo submeteu-se o projeto à Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa. Após o parecer positivo, solicitou-se autorização à Direção do Agrupamento e a assinatura do consentimento informado pelos pais/encarregados de educação, após uma exaustiva explicação do estudo. No início de cada sessão foi entregue a cada aluno um crachá identificativo, ou seja, cada aluno foi referenciado por um código com A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9 e A10. Todos os alunos preencheram os testes sociométricos 1 e 2, à medida que iam sendo incluídos nas sessões, servindo este questionário para perceber a proximidade entre pares. Relativamente às sessões práticas estas foram elaboradas para desenvolver todo o trabalho de Instrumental *Orff*. Durante 10 semanas, em que se realizaram 10 sessões, desenvolveu-se a prática instrumental, recorrendo aos instrumentos de madeira, pele e metal. As duas primeiras sessões foram aplicadas apenas a A1, para trabalhar individualmente o repertório escolhido (“Máquina de Escrever” – Anderson; “Marcha Turca” – Mozart; “Os Toreadores” – Bizet; “ Dança Russa” – Tchaikovsky e “Marcha Radetsky” de Strass). Nas 3ª e 4ª sessões, foram adicionados as crianças A2, A3 e A4. As crianças A5, A6 e A7 foram inseridas nas 5ª e 6ª sessões. Por fim, as crianças A8, A9 e A10 foram inseridas nas 7ª e 8ª sessões. À medida que as crianças eram inseridas no grupo, A1 (criança com PEA) ia explicando as músicas previamente trabalhadas.

No que concerne às observações diretas durante as sessões práticas, estas serviram para apurar o interesse dos alunos pelo instrumental *Orff*, a demonstração de satisfação e bem-estar nas sessões práticas, a adesão às atividades propostas, a integração no grupo da prática instrumental, a revelação de desconforto perante os colegas, o isolamento e a aceitação do grupo. Também se observou a interação entre os diversos elementos. Estas observações eram registadas numa grelha ao longo das sessões práticas pela professora. Consistiam em observar e registar da forma mais objetiva possível para posteriormente interpretar os dados recolhidos. As grelhas de observação direta foram usadas para compreender as atitudes dos alunos nas sessões da prática instrumental *Orff*.

A entrevista foi um instrumento aplicado no final das 10 sessões para avaliar o que correu bem e mal, a relação entre colegas, aspetos a melhorar, a pretensão de repetir a atividade, entre outras questões.

### Resultados.

O objetivo deste teste sociométrico 1 era compreender que tipo de proximidade os alunos têm entre si no final das sessões. Relação positiva de A1 com os colegas. A1 terminou as sessões com um “Gosto” de todos os colegas, assim como A1 referiu gostar de todos os colegas. Concluiu-se que houve reciprocidade (figura 1).

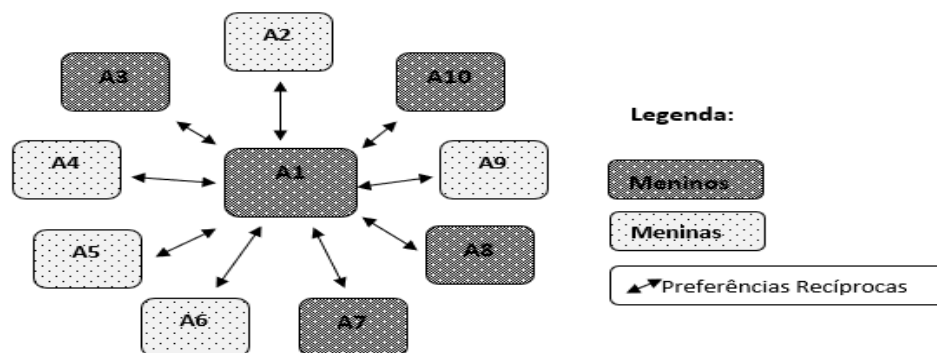


Figura 1. Sociograma resultante do teste sociométrico 1.

O seguinte sociograma (Figura 2) representa a relação dos 24 colegas da turma em relação a A1. No início das sessões A1 foi referenciado como o menos preferido por dois colegas. A restante turma assinalou as suas preferências nos colegas, com exceção de A1. A1 manifestou as suas

rejeições em dois elementos do sexo masculino, assinalando as suas preferências para uma menina e para um menino (Figura 2).

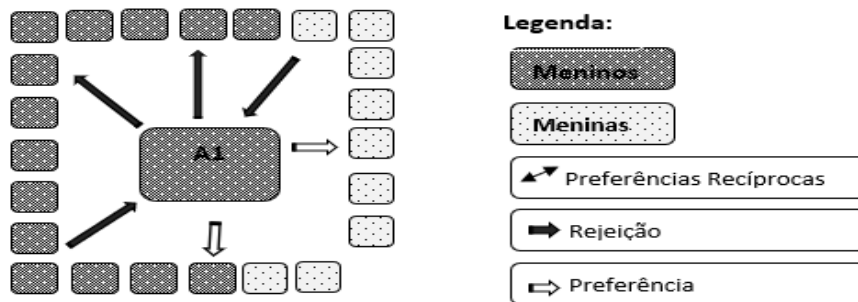


Figura 2. Sociograma resultante do teste sociométrico, antes das sessões.

Analisando o sociograma (Figura 3), pode-se concluir que no fim das sessões A1 deixou de ter rejeições e passou a ter duas preferências. Nas preferências, houve reciprocidade relativamente à relação com uma menina. No que se refere aos meninos, não houve reciprocidade de escolha, assim, A1 assinalou como preferido um menino, tendo sido também o preferido, mas por outro elemento masculino.

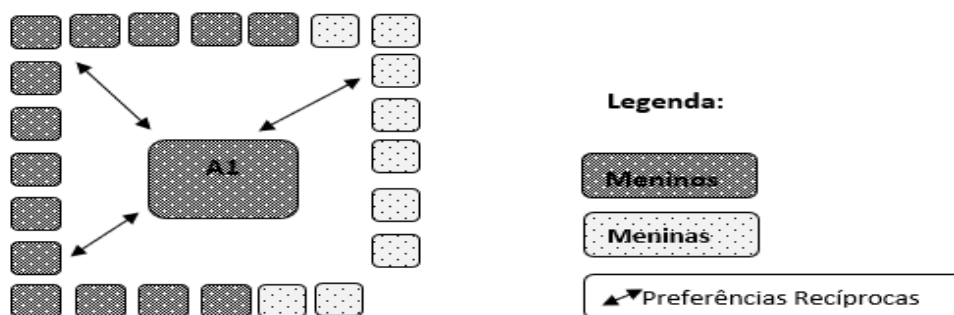


Figura 3. Sociograma resultante do teste sociométrico, depois das sessões.

### Discussão de Resultados.

Neste ponto vão ser observados e discutidos os resultados obtidos nesta investigação e apurar a existência das diferenças no relacionamento entre colegas no início e no fim das sessões e da integração/inclusão de A1 no grupo ao longo das sessões práticas. Relativamente aos objetivos : “Apurar se a prática instrumental promove a inclusão dos alunos com PEA na sala de aula” e “Aferir se a prática instrumental Orff fomenta a interação social entre colegas, ao longo das sessões práticas”, é afirmativo, tendo em conta os resultados obtidos nos testes sociométricos 1, 2 e 3. Assim, como refere Sousa (2005), a música instrumental e a sua prática é um meio de excelência para a promoção do desenvolvimento mental, físico, afetivo e social, pois permite que a criança usufrua de satisfações imediatas, independentemente da gravidade da sua patologia. Nas observações realizadas no recreio, A1 inicialmente encontrava-se isolado dos colegas e a brincar com os seus objetos pessoais, tendo sido notável que no decorrer das sessões começasse a interagir com as colegas do grupo, dando preferências às meninas A2 e A4. Assim, podemos afirmar que existem diferenças comportamentais na relação entre pares entre o início das sessões e o fim destas, ou seja, a relação de A1 (criança com PEA) com os pares quer durante as sessões de prática instrumental quer no recreio melhorou consideravelmente.

### **Conclusão.**

Em suma, a Prática instrumental Orff é uma das chaves para a inclusão dos alunos com perturbação do espectro do autismo, dado parecer existir uma relação saudável entre o mundo da música e o universo autista. Estas crianças necessitam de uma metodologia de ensino inovadora, estimulante e incentivadora, para que possam exteriorizar as suas qualidades infindáveis, talentos e potencialidades.

### **Referências**

- Almeida, S.I.M. (2014). *Genes envolvido na determinação do autismo*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Fernando Pessoa, Porto
- Bastin, G. (1966). *As técnicas sociométricas*. Lisboa: Moraes Editores
- Brécia, V. L. P. (2003). *Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva*. Campinas. São Paulo: Átomo.
- Coelho, A. M. e Aguiar, A. I. (2013). *Intervenção Psicoeducacional Integrada nas Perturbações do Espectro do Autismo – Um manual para pais e profissionais*. Porto: Edições Afrontamento.

- Diaz, F. (2012). O Professor e a Educação Inclusiva: Formação, práticas e lugares. *Vigotsky e a concepção sócio histórico cultural da aprendizagem* (pp.61-68). Salvador: EDUFBA
- Freire, C. M. P. (2012). *Comunicação e interação social da criança com perturbação do espectro do autismo*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa.
- Gainza, V. H. (1996). L'education sonore e musicale de l'enfant. *La revue de musicotherapie*, vol. XVI, n.º 6.
- Hall, L. J. e McGregor, J. A. (2000). A Follow – Up Study of the Peer Relationships of Children with Disabilities in an Inclusive School. *The Journal of Special Education*, 34, pp. 114-126.
- Lima, C. B. (2012). *Perturbações do Espectro do Autismo – Manual prático de intervenção*. Lisboa: Lidel.
- Matos, A. J. (1999). *Enciclopédia Geral da Educação*, vol. 6. Oceano. Alcabideche: MM Liarte- Editora de livros, Lda.
- ME-DEB (1991). *Programa de Educação Musical. Organização Curricular e Programas. Ensino Básico, 2º Ciclo. Volume I*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica.
- Nascimento, A.C. G. e Salcedo, D.A. (2016) O professor e a educação inclusiva: mediação cultural. *A Música como mediação cultural e transformação social para crianças autistas* (pp. 29-45). São Carlos: Pedro & João Editores.
- Northway. M. e Weld. L. (1999). *Testes Sociométricos*. Lisboa: Livros do Horizonte.
- Oliveira, G. (2009). Autismo: diagnóstico e orientação. Parte I – Vigilância. Rastreio e Orientação nos cuidados primários de saúde. *Acta Pediátrica Portuguesa*, 40(6), 278-287.
- Perry, J. C. (2002). A música na educação de infância. In B .Spodek,. *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Serviço de Educação e Bolsas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rocha, A.P. e Cruz, M. J. M. (2016). *A escola inclusiva: desafios*. Inspeção geral da educação (IGEC). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silvério, C. (2015). *Socialização e inclusão das crianças com necessidades educativas especiais através da dança. Um projeto de investigação-ação*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Sousa, A. (2005). *Psicoterapias Activas (Arte-Terapias)*. Lisboa: Livros Horizonte.



Matos, Costa

Vaillancourt, G. (2009). *Música Y Musicoterapia – Su importância en el desarrollo infantil*. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones.

Agradecimentos:

À Professora Doutora Ana Costa, orientadora deste projeto, à qual agradeço todo o encorajamento, disponibilidade, apoio e orientação.

Ao Dr. Patrício Pereira, Subinspetor Geral da Educação pelo incentivo e esclarecimento prestado ao longo deste estudo.

Ao Aluno “A1” por ter tido o enorme prazer de trabalhar com ele e simultaneamente ter aprendido um pouco do “seu mundo”.

Aos alunos “A2”, “A3”, “A4”, “A5”, “A6”, “A7”, “A8”, “A9” e “A10” que participaram de forma tão envolvente e colaborativa neste projeto.

A todos os Encarregados de Educação que tão prontamente aderiram a este projeto e autorizaram e incentivaram os seus educandos a participar no mesmo.

Ao meu marido, Fernando, que nunca me deixou desistir, dando-me coragem, entusiasmo e a motivação necessária para o cumprimento deste projeto.

A toda a minha família...



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Alumnado con alta capacidad intelectual: conceptualización, identificación e  
intervención en el ámbito educativo

Students with high intellectual ability: conceptualization, identification and  
intervention in the educational field

Ivana Iglesias González  
Universidad de Santiago de Compostela

## Resumen

Este trabajo sienta las bases sobre una revisión del estado de la cuestión sobre la AC en España. Para realizar una intervención educativa es necesario conocer qué es la alta capacidad, caracterizando el perfil del talento y la superdotación, qué características presenta este tipo de alumnado, qué procedimientos existen para la identificación, tanto desde un enfoque que contemple procedimientos estandarizados y no estandarizados, éste último está destinado únicamente para la identificación por parte del profesorado. Por otra parte, se tratará la respuesta que desde el marco legislativo se le ofrece al alumnado con AC. Finalmente, se resumen los hallazgos de este trabajo.

*Palabras clave:* alta capacidad, conceptualización, identificación, intervención, respuesta educativa.

## Abstract

This work is based on a review of high abilities in Spain. However, to carry out an educational intervention it is necessary to know what high ability is, characterizing the profile of talent and giftedness, what characteristics this type of student presents, which are the models that explain intellectual giftedness, what procedures exist for identification, both from an approach that includes standardized and non-standardized procedures, this later is intended only for identification by teachers. On the other hand, the answer that from the legislative frame is offered to the students with high ability. Finally, the findings of this work are summarized.

*Key words:* high ability, conceptualization, identification, intervention, conceptualization, educational response.

Existen muchos mitos acerca de la AC, el más conocido es que no necesitan apoyos educativos debido a que su inteligencia, en términos psicométricos, es mayor. Sin embargo, existe una relación entre altas ejecuciones intelectuales y rendimiento académico? Esta relación se da siempre? Es un grupo tan homogéneo como para creer que no necesitan apoyos educativos? Relacionado con este mito, también existe la creencia de que el alumnado con AC es fácil de identificar porque sobresalen notablemente respecto a sus iguales. Pero, es esto tan sencillo? Dónde está el límite entre un alumno/a que tiene un alto rendimiento escolar y el alumno/a superdotado/a o talentoso/a? Finalmente, el tipo de respuesta educativa que se le ofrece al alumnado con AC en qué criterios se basan? Se cubren las necesidades de este tipo de alumnado? De aquí cabe preguntarse qué es lo que caracteriza al alumnado con AC, a diferencia del alumno/a común?

### **Conceptualización de la AC intelectual**

Siguiendo a Elices, Palazuelo y Del Caño (2013) el término AC se refiere a una denominación genérica que debe aplicarse a quien destaca notablemente por encima del resto de compañeros en diferentes campos. Siegle propone utilizar el concepto de *gifted* para “aquellos individuos que demuestran altos niveles de aptitud (definida como una habilidad excepcional para aprender) o competencia (actuación o logro a nivel 10 o más) en uno o más dominios” (Siegle, 2013, p. 8).

En lo que sí hay consenso es en que este alumnado posee una capacidad cognitiva superior a la media respecto a la población de su misma edad, así como unas características determinadas. De este modo, se puede afirmar que la personas con AC “nace y se hace” debido a que la inteligencia tiene dos componentes: el innato y lo adquirido (Xunta de Galicia, 2003).

Talento, de acuerdo con Sánchez Aneas (2013, p. 72) se refiere a un “fenómeno cognoscitivo y emocional de la inteligencia humana que, en parte, es opuesto al concepto de superdotación, en cuanto a su mayor especificidad y a sus diferencias cuantitativas”. Para Del Caño, Elices y Palazuelo (2003, p. 26) se trata de un “conjunto de destrezas y habilidades que capacitan al individuo para dominar la información dentro de un área concreta del saber”.

Es posible diferenciar entre talento simple y talento complejo (Sánchez Aneas, 2013).

El talento simple designa a personas que presentan una habilidad, aptitud, competencia en una área específica (verbal o matemática) o en un tipo de procesamiento cognitivo (lógico, social o creativo). El talento simple sólo se da en un área específica, en el resto de ámbitos no presentan ningún tipo de ejecución excepcional.

El talento complejo caracteriza a personas que presentan una combinación de varias aptitudes específicas. Por ejemplo el talento académico resulta de combinar el talento verbal, el talento lógico y la gestión de memoria; o el talento artístico resulta de combinar la gestión perceptual, la aptitud espacial y el talento creativo.

La sobredotación/superdotación intelectual, a diferencia de talento, se refiere a las características personales de los individuos que poseen un elevado nivel de recursos, tanto en aptitudes como en capacidades cognitivas. De acuerdo con Renzulli y su Teoría de los Tres Anillos o puerta giratoria (1978,1994), se deben dar los tres criterios básicos, como si de una intersección de tres anillos se tratara: capacidad por encima de la media, altos niveles de creatividad y compromiso con la tarea. Arocas, Martínez y Samper (1994) definen al superdotado/a como el alumno/a que presenta un rendimiento intelectual superior en una gama amplia de capacidades y aptitudes además de aprender con facilidad en cualquier área que se le proponga.

### **Características del alumnado con AC intelectual**

Este alumnado presenta un perfil muy heterogéneo, como características comunes a todos ellos, de acuerdo con Sánchez Aneas (2013) y Blanco (2001) de forma específica, existen características en el plano social y/o emocional a las que se necesita atender en el plano educativo. Estas características se refieren tanto a nivel interno del alumno/a, como al nivel externo, es decir, en lo social.

En relación a las características internas y de autoconocimiento, está la autoconciencia de sí mismo, autopercepción que puede ser positiva o negativa, pueden ser demasiado autocríticos/as, pueden tener ideales o ambiciones muy elevados y presentar baja tolerancia a la frustración. Asimismo, el control emocional, el estado anímico y su exteriorización también puede ser una dificultad añadida debido a que este alumnado tiene una gran preocupación por temas éticos y/o morales lo que hace que le afecte más a nivel emocional

(Blanco, 2001). La motivación del alumnado con AC puede variar, por lo tanto, la motivación de logro es otro reto importante a trabajar en el aula. La segunda característica referida al plano social, y de acuerdo con Sánchez Aneas (2013), se refiere a problemas en relación a la empatía, ya que presentan una extraordinaria sensibilidad hacia sentimientos propios y de los demás (Blanco, 2001) y las habilidades sociales que se caracteriza por tener, o no, habilidades de liderazgo y popularidad, o la preferencia por relacionarse con personas de mayor edad.

No obstante, tal vez resulte más adecuado hablar de características teniendo en cuenta diferentes perfiles, según se trate de talento simple, complejo o superdotación intelectual.

El perfil de talento simple se caracteriza por la gran habilidad en un ámbito específico. Aunque cada talento simple presenta unas características específicas, es posible extraer unas características comunes. El alumnado con un talento simple en una área determinada sólo destaca en dicha área, los niveles de motivación están condicionados por el tipo de talento teniendo muy buen rendimiento en su área, pero un rendimiento igual o inferior al resto de compañeros en las otras áreas (Elices et al., 2013). Por ello, y en relación al aprendizaje escolar, su rendimiento sería irregular.

El perfil de talento complejo, talento próximo al polo de la superdotación, puede resultar dos tipos de talentos complejos: el talento académico y artístico.

Dentro de las características del talento académico tenemos: combinación y dominio de altos recursos de tipo verbal, lógico y de memoria, motivación por los contenidos tratados, así como gusto por tratar mayor diversidad de temas, gran capacidad de estructuración de información en la memoria, por lo que acceden rápido a la información (Elices et al., 2013). En cuanto al talento artístico, las características que predominan en este talento son: predominio de la simbolización visual (imágenes) sobre las palabras, menor organización metódica y mayor número de conexiones de informaciones sin lógica aparente, prefieren los problemas con respuestas múltiples a los que tienen una única solución. En cuanto al aprendizaje, es más limitado en la aplicación al contexto escolar si lo comparamos con el anterior.

El perfil de la superdotación intelectual designa a aquéllos que en sus características personales tienen un nivel elevado de recursos, en las capacidades cognitivas y en las

actitudes intelectuales (Gómez Masdevall y Mir, 2011). En general, el superdotado/a tiene curiosidad y necesita saber el porqué, buscando el sentido a las cosas. Son alumnos/as que presentan una gran versatilidad y flexibilidad, son muy buenos en todas las tareas y cumplen eficazmente con lo cometido (Del Caño et al., 2003).

### **Identificación del alumnado con AC**

Una respuesta educativa adaptada a las necesidades de un alumno/a debe partir de la identificación por parte de los especialistas correspondientes, orientador/a y/o psicólogo/a. La identificación de cualquier NEAE es fundamental para establecer el punto de partida y el mejor método de actuación e intervención con el objetivo de conseguir el desarrollo acorde a sus potencialidades (Arocas, et al., 1994; Sánchez Aneas, 2013; Junta de Andalucía, 2011).

Los primeros y mejores identificadores son la familia, el profesorado y los compañeros de clase debido a que son los más próximos al contexto del alumno/a. Sin embargo, en este trabajo se destaca el papel del profesorado en el proceso de identificación debido a su contacto constante con todos los discentes en el ámbito educativo. El profesor/a debe saber identificar un posible caso de AC en el aula, por lo que es necesario tener una adecuada formación sobre este tema (Procópio, 2016), aunque no le compete a éste diagnosticar una AC intelectual.

La condición necesaria para establecer un diagnóstico de AC se basa en la puntuación obtenida desde el enfoque psicométrico en los diferentes test que aportan un CI igual o superior a 130. Esta condición es necesaria, nos ofrece una orientación, pero no suficiente, pues debe ser complementaria con otra información relevante para poder ir perfilando la AC intelectual (Gómez Masdevall y Mir 2011; Barraca y Artola, 2004).

### **Instrumentos de evaluación**

Para la identificación existen una serie de procedimientos no estandarizados y estandarizados que nos ayudan a identificar y definir cuáles son las medidas educativas apropiadas a adoptar en cada caso.

Los métodos más comunes de identificación basándonos en Acereda y López, (2012), Gómez Masdevall y Mir (2011), Granado (2005) y Pfeiffer (2017) son:

- *Test de inteligencia*: aunque el uso de test y pruebas psicométricas ha sido el blanco de muchas críticas, todavía hay expertos en el tema que consideran que las puntuaciones del CI son pruebas esenciales y objetivas para medir la AC.
- *Test de aptitudes específicas* que están especialmente indicados para valorar los talentos. Para Genovard y Castelló (1990) estos test son importantes porque ofrecen una información muy detallada sobre la persona a la que se evalúa.
- *Test de creatividad y pensamiento divergente*, componente que propone Renzulli en su Modelo de los tres anillos y que tiene también cabida como un rango propio para la identificación de la AC.
- *Test de ejecución* que aportan información sobre el rendimiento académico y que son importantes para la identificación del talento académico.
- *Ámbito académico curricular* donde se trata de determinar el nivel de competencia mediante pruebas objetivas. Otra parte de evaluación de este ámbito se mide mediante pruebas subjetivas. Se trata de recopilar toda la información sobre expediente académico, capacidad de esfuerzo, calificaciones, resultados obtenidos, motivación, intereses, estilos de aprendizaje, etc. La evaluación de la competencia curricular se realiza mediante pruebas, cuestionarios, escalas que han sido elaborados basándose en los objetivos de curso para cada área o materia.

### **Pruebas subjetivas a disposición del profesorado**

Los procedimientos no estandarizados se utilizan con la finalidad de obtener información sobre las motivaciones e intereses del alumno/a (Genovard y Castelló, 1990). Los docentes, en este tipo de valoración tienen un mayor protagonismo debido a que son los encargados de aportar información sobre características que no son fácilmente determinadas mediante pruebas estandarizadas (Renzulli, 2005).

En el *ámbito académico curricular*, el profesorado deberá tener en cuenta el expediente académico del alumno/a para saber en qué destaca, el comportamiento, la manera de desenvolverse en el aula, el tipo de vocabulario, las preguntas que hace, la creatividad en los trabajos que realiza, las respuestas que formula, su expresión de aptitudes especiales y



analizar sus tareas escolares y, como consecuencia, conocer el rendimiento académico en cuanto a la creatividad, originalidad, vocabulario y expresión (Sánchez Aneas, 2013; Gómez, 2009). Para ello, se utilizan entrevistas individualizadas, observación, análisis del expediente académico, cumplimentación de cuestionarios, etc. (Barrera et al., 2008).

En el *ámbito Socio-afectivo y emocional* se tendrán en cuenta las relaciones interpersonales con compañeros/as de clase, con otros niños, con adultos, las habilidades sociales, liderazgo, autoconcepto, autoestima, capacidad de integración social, estado emocional, irritabilidad, tristeza, etc. (Barrera, Durán, González y Reina, 2008). Estos autores, indican que se debe prestar especial atención a: la adaptación personal, familiar, escolar y social, a los rasgos de personalidad propios de cada alumno/a (ansiedad, estabilidad emocional, introversión/extroversión, etc.), y a la motivación.

*En el contexto familiar*, y siguiendo a Barrera et al., (2008) se debe prestar atención a: estructura y composición de la familia, nivel sociocultural, acceso a recursos culturales y educativos extraordinarios, recursos económicos, relaciones del alumno/a con sus hermanos/as y con su familia, pautas educativas que utilizan con el alumno/a de AC - actitudes, interés, expectativas, criterios de uso del tiempo libre, etc., Por último, la relación familia-centro: colaboración, participación, intercambio de información, etc.

Desde una perspectiva global, se puede afirmar que existen numerosos instrumentos para el profesorado propuestos por expertos (Elices et al. 2013; Palazuelo, Del Caño y Elices, 2006; Acereda y López 2012; Gómez Masdevall y Mir, 2011; Granado, 2005; Sánchez Aneas, 2013; Pfeiffer, 2017).

### **Respuesta educativa**

La mayoría del alumnado talentoso/a o superdotado/a presenta NEAE, y tienen derecho a recibir el apoyo educativo y a que se atiendan sus necesidades educativas. Este alumnado necesita una intervención educativa que derive de la perspectiva integral del problema (Pomar y Díaz, 1998).

### **Marco legislativo: ley**

Los principales documentos que actualmente definen como ha de ser el tratamiento de cara al alumnado con AC son dos: el Decreto 229/2011 que regula la atención a la diversidad y la LOMCE, considerando la anterior ley, LOE 2/2006. El Decreto 229/2011, en su Art. 32 define:

*Se entiende por alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo aquel que requiera, de forma temporal o permanente, apoyos o provisiones educativas diferentes a las ordinarias por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por altas capacidades intelectuales, por incorporarse tardíamente al sistema educativo o por condiciones personales o de historia escolar.*

Dicho Decreto recoge una serie de medidas que se contemplan en el Proyecto Educativo de Centro a través del Plan de Atención a la Diversidad: *Medidas ordinarias y medidas extraordinarias.*

En lo referente a la LOMCE, en el art. 76 se establece que:

*Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades. Asimismo, les corresponde adoptar planes de actuación, así como programas de enriquecimiento curricular adecuados a dichas necesidades, que permitan al alumnado desarrollar al máximo sus capacidad.*

Para la elaboración de la intervención educativa a nivel curricular, desde el propio centro educativo debe contemplarse la organización de medidas específicas de apoyo educativo a través del Plan de Atención a la Diversidad (referido en el artículo 121 de la Ley orgánica 2/2006) e incluido en el Proyecto Educativo del centro.

### **Método**

En la búsqueda de las publicaciones científicas fueron analizadas las siguientes bases de datos: Dialnet, ERIC, *Psycinfo* y Google Académico. Además, hubo una amplia revisión de libros a partir de las referencias encontradas en los distintos documentos.

Se establecieron criterios de inclusión y exclusión para delimitar la búsqueda y obtener la información que se ajustaba al objetivo de este trabajo. Los criterios de inclusión utilizados fueron: artículos de revista, investigaciones científicas o libros que se centrasen en la intervención y valoración educativa, en la identificación y en la conceptualización del

alumnado con AC en Educación Primaria. Los criterios de exclusión fueron todos aquellos documentos que hablaran de la AC en relación a la edad que no fuera los cursos que comprende la etapa de Educación Primaria (6-12 años): “adultos” o “Educación Secundaria”. Otro criterio de exclusión fueron todos aquellos artículos que relacionaban la AC intelectual con otro tipo de trastorno. También se excluyeron todos aquellos documentos que relacionaban la alta capacidad con áreas curriculares específicas, con el ámbito familiar, con uno de los géneros (alumno/a) específicamente o con un estudio de caso concreto.

## **Resultados**

A partir de esta búsqueda, se obtuvieron un total de 482 resultados, de los cuales, tras la lectura de los resúmenes de las publicaciones, se descartaron los artículos repetidos y aquellos que no cumplían los objetivos de esta revisión. Es decir, estudios que no tratan la intervención e identificación y estudios que no estuvieran centrados en el ámbito de la Educación Primaria (total exclusión 462), siendo un total de 20 artículos y libros para poder realizar la revisión sistemática. Inicialmente se obtuvieron 11 publicaciones, pero se realizó una revisión de las referencias de los documentos seleccionados, lo que permitió identificar 9 publicaciones más.

## **Respuesta educativa en los centros escolares**

Los estudios analizados recogen que las principales medidas adaptadas para trabajar con alumnado de AC son: enriquecimiento, flexibilización o aceleración del curso escolar y, finalmente, los agrupamientos, ya sean parciales o totales.

Estas tres modalidades son por excelencia las que más éxito tienen dentro del marco escolar, y así lo destacan numerosos expertos sobre el tema (Elices et. al., 2013; Sánchez Aneas, 2013; Alonso, Arias, Boal, Expósito, León, López (...) y Otero, 2007; Granado, 2005; Martínez y Guirado, 2010). Asimismo, de acuerdo con Díaz y Bravo (2002) y Arocas, et al., (1994), la modalidad que dentro de estas tres tiene más éxito dentro del sistema educativo sigue siendo la aceleración o flexibilización del período escolar, y esto es debido fundamentalmente a que como aseveran Arocas, et al., (1994), los aspectos económicos que supone esta medida en contraposición a las otras dos. Sin embargo, la modalidad más recomendada por atender a las necesidades individuales de cada alumno/a con AC es el

enriquecimiento curricular (Ramos, 2008; Arocas y Vera, 2012; Pomar, Calviño, Irimia, Rodríguez y Reyes, 2014).

En cuanto al tipo de programas de intervención, la gran mayoría únicamente abordan el plano intelectual, es decir, sólo se centra en el desarrollo puramente conceptual. Existen diferentes tipos de programas, la mayoría de enriquecimiento curricular, entendiendo el enriquecimiento como una medida de adaptación del currículum general (Sánchez Aneas, 2013). Por lo tanto, esta medida exige una serie de modificaciones a nivel de contenidos, metodología, objetivos, recursos materiales etc., con la finalidad de avanzar en las posibilidades educativas de cada alumno/a en los elementos de acceso al currículum (Rodríguez, González- Castro, Álvarez, González- Pineda, Álvarez, Núñez, (...) y Vázquez, 2010).

Diferentes experiencias de enriquecimiento curricular tratan la importancia de elaborar programas de intervención que ayuden trabajar el pensamiento como una habilidad importante para trabajar el resto de contenidos de área. Otro tipo de enriquecimiento curricular, y de acuerdo con Arocas y Vera (2012) lo encontramos en el enriquecimiento basado en el método de proyectos por ser esta una medida que se ajusta especialmente a los alumnos con AC intelectual, ya que permite trabajar conceptos de varias disciplinas, implica a los estudiantes en las investigaciones para dar solución a un problema y les permite trabajar de manera autónoma y/o grupos para obtener un producto final.

## **Conclusiones**

A partir de la recopilación de la AC, se puede concluir que:

- No existe una definición unánime de AC, existiendo por tanto, diferentes definiciones según se trate de talento, simple o complejo, o superdotación. Sin embargo, a pesar de tratarse de un grupo heterogéneo, en lo que hay consenso es en muchas de las características que presenta el alumnado con AC.
- Es preciso destacar la necesidad de una identificación de la AC intelectual lo más detallada y precozmente posible, adaptando el proceso de enseñanza-aprendizaje a sus necesidades educativas.

- Existe una mucha variedad de métodos de identificación, tanto procedimientos estandarizados como no estandarizados. Estos dos procedimientos de identificación deben de tener un enfoque mixto.
- Es imperativo que los centros escolares desarrollen acciones destinadas a dar una respuesta educativa de calidad. Asimismo, existen muchas modalidades de respuesta educativa, y es preciso adaptar cada tipo de modalidad de respuesta educativa a las particularidades de cada alumno/a.
- El proceso de intervención debe responder a lo que establece la LOMCE, así como al Decreto 229/2011 en el que se regula la atención a la diversidad. Además, se necesita de una intervención pensada en las características del alumnado con AC, pensando en las necesidades cognitivas, emocionales y sociales.

La AC, como hemos podido observar, es un concepto multidimensional, que abarca distintas características, no solo cognitivos sino también variables que dependen del individuo y contexto, encontrándose todos ellos dentro de un continuo en el que introducimos las diferentes necesidades individuales de cada alumno/a. Por ello consideramos fundamental potenciar al máximo todos estos factores a través de diferentes estrategias y metodologías llevadas a cabo en el aula, teniendo presentes a todos los alumnos/as.

### Referencias bibliográficas

- Acereda, A. & López Puig, A. (2012). *La problemática de los niños superdotados*. Madrid: Síntesis.
- Alonso, L. Arias, L., Boal, M.T., Expósito, M, León, M, López, B., López, T, & Otero, P. (2007). Respuestas educativas con altas capacidades intelectuales. En Reyzábal, M.,V. (Eds.) *Respuestas educativas con altas capacidades intelectuales* (pp. 6-22). Madrid: Comunidad de Madrid. Consejería de educación.
- Arocas, E., Martínez, P. & Samper, I. (1994). *La respuesta educativa a los alumnos superdotados y/o con talentos específicos*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Arocas, E. & Vera, G. (2012). *Altas capacidades intelectuales. Programas de enriquecimiento curricular*. Madrid: COPE.
- Barraca, J., & Artola., T., (2004). La identificación de los alumnos a través de la EDAC. *EduPsykhé: Revista de psicología y psicopedagogía*, 3 (1), 3-18.

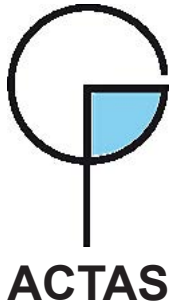
- Barrera, A., Durán R., González, J., & Reina C. L. (2008). *Manual de Atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales*. Sevilla: Junta de Andalucía. Recuperado de: [http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portalaerrores/documents/10306/1513789/altas\\_capacida.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portalaerrores/documents/10306/1513789/altas_capacida.pdf)
- Blanco, M.C. (2001). *Guía para la identificación y seguimiento de alumnos superdotados: educación primaria*. CISS Praxis: Bilbao.
- Castelló, A. (2008). Bases intelectuales de la excepcionalidad: un esquema integrador. *Revista Española de Pedagogía*, 66(240), 203-220.
- Del Caño, M., Elices, J.A. & Palazuelo, M. (2003). *Alumnos superdotados. Un enfoque educativo*. Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa: Junta de Castilla y León.
- Decreto 229/2011, de 7 de diciembre, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado de los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Galicia en los que se imparten las enseñanzas establecidas en la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 21 de diciembre de 2011, núm. 242, pp. 37487-37515.
- Díaz, O., & Bravo, A. (2002). Programa de enriquecimiento de ASAC (Asociación de Altas Capacidades). *FAISCA: Revista de altas capacidades*, 9, 111-125.
- Elices, J.A., Palazuelo, M. y Del Caño M. (2013). *Alumnos con altas capacidades intelectuales*.
- Genovard, C. & Castelló, A. (1990): *El límite superior. aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual*. Pirámide. Madrid.
- Gómez, F. (2009). Alumnado con altas capacidades intelectuales: conceptualización, identificación y respuesta desde el sistema educativo. *Hekademos. Revista Digital Educativa*
- Gómez Masdevall, M. & Mir, V. (2011). *Altas capacidades en niños y niñas. Detección, identificación e integración en la escuela y en la familia*. Madrid: Narcea.
- Granado, M.C. (2005). *El niño superdotado. Fundamentos teóricos y psicoeducativos*. Badajoz: Abecedario.
- Junta de Andalucía. Consejería de Educación (2011). *Plan de actuación para la atención educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por*

- presentar altas capacidades intelectuales en Andalucía*. Recuperado de: <https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/Planaltas.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 1-64.
- Martínez, M. & Guirado A. (2010). *Alumnado con altas capacidades*. Barcelona: Graó.
- Palazuelo, M., Del Caño, M. & Elices, J. (2006). Necesidades educativas de alumnos con alta capacidad intelectual. Detección e identificación en el aula. En L. Pérez (Coord.). *Alumnos con capacidad superior. Experiencias de intervención educativa* (pp.51-87). Madrid: Síntesis.
- Pfeiffer, S. (2017). *Identificación y evaluación del alumnado con altas capacidades. Una guía práctica*. La Rioja: UNIR.
- Pomar, C. & Díaz, O. (1998). Desmotivación académica del alumnado superdotado. *FAÍSCA: Revista de altas capacidades*, (6), 117-135.
- Pomar, C., Calviño, G., Irimia, A., Rodríguez, L., & Reyes, L., (2014). Los programas de enriquecimiento: desarrollo integral de las altas capacidades. *INFAD Revista de Psicología*,1(6), 27-32.
- Procópio, M. (2016). Altas capacidades/superdotación: identificación en el contexto de la formación del profesorado de ciencias. *San Gregorio*, 12, 45-57.
- Ramos J,F., (2008): La respuesta educativa al alumnado con altas capacidades desde el enfoque curricular: del plan de atención a la diversidad a las adaptaciones curriculares individuales. *FAISCA: Revista de altas capacidades*,13 (15), 40-49.
- Renzulli, J.S. (1978). What makes giftedness? Re-examining a definition. *Phi Delta Kappan*, (60), 180-184.
- Renzulli, J.S.(1994). El concepto de los tres anillos de la superdotación: un modelo de desarrollo para una productividad creativa., En Y. Benito, (Coord.) *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados* (pp.41–78). Salamanca: Amarú Ediciones.
- Renzulli, J.S. (2005). Equity, Excellence, and Economy in a System for Identifying Students in Gifted Education: A Guidebook. *The National Research Center on the gifted and talented* (pp. 11-55). Virginia: University of Connecticut. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?q=Equity%2c+Excellence%2c+and+Economy+in+a+System+f>

[or+Identifying+Students+in+Gifted+Education%3a+A+Guidebook&ft=on&id=ED505374](#)

- Rodríguez, C., González- Castro, P., Álvarez, D., González-Pineda, J.A., Álvarez, L., Núñez, J.C., González, L., & Vázquez, A. (2010). Un modelo educativo de adaptación curricular en alumnos con altas capacidades. *REIFOP*, 13(1), 147-158.
- Sánchez Aneas, A. (2013). *Altas capacidades intelectuales: Detección, evaluación y talentos*. Jaén: Formación Alcalá.
- Siegle, D. (2013). *The underachieving gifted child: recognizing, understanding and reversing underachievement*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Xunta de Galicia. Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. (2003). *Alumnado con sobredotación intelectual. Orientacións e respostas educativas*. Recuperado de <https://www.edu.xunta.gal/centros/ceipisaacperal/system/files/sobredotacion.pdf>





# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Perfil escolar de las mujeres extranjeras en prisión. Necesidades socioeducativas y  
propuestas de intervención

Educational profile of foreigner women in prison. Socio-educational needs and  
intervention proposals

Cristina Varela Portela (0000-0001-5650-5284), Anaïs Quiroga-Carrillo (0000-0002-0705-8921),  
Leticia López Castro (0000-0003-3801-0602)\*

\*GI ESCULCA Universidade de Santiago de Compostela

Nota de los autores

Cristina Varela Portela

Facultade de Ciencias da Educación, Campus Vida. Universidade de Santiago de Compostela  
[cristina.varela@usc.es](mailto:cristina.varela@usc.es)

### Resumen

Las personas extranjeras constituyen un colectivo sobrerrepresentado en las prisiones de nuestro país. Nuestra sociedad se caracteriza por la diversidad cultural y los centros penitenciarios no son ajenos a esta realidad. Es por ello por lo que se requiere una atención específica por parte de la Administración Penitenciaria. Esto se acentúa en mayor medida en el caso de las mujeres extranjeras, un colectivo que sufre una discriminación doble. Hemos utilizado una metodología cuantitativa, no experimental y descriptiva. La muestra productora de datos se compone de 159 internas extranjeras, a las que se administró un cuestionario a modo de entrevista semiestructurada. Los datos obtenidos ponen de manifiesto que el perfil escolar de estas mujeres presenta ciertas particularidades que ayudan a definir su trayectoria, y ahí reside la importancia de analizarlo de forma exhaustiva para justificar intervenciones posteriores acordes a sus necesidades específicas.

*Palabras clave:* mujeres extranjeras, prisión, educación intercultural

### Abstract

Foreigner people constitute an overrepresented group in the Spanish prisons. Our society is characterized by cultural diversity, and so are our penitentiary centers. Therefore, specific attention from prison administration is required. This becomes even more pronounced in the case of foreigner women, a group that suffers a double discrimination. A quantitative, non-experimental and descriptive investigation was conducted. The data-producing sample is composed of 159 female inmates, who were administered a questionnaire as a semi-structured interview. The obtained data reveal that the educational profile of those women evidences some particularities that define their trajectories. That is where the importance of analyzing it lies, in order to justify further interventions adjusted to their specific needs.

*Keywords:* foreigner women, prison intercultural education

## PERFIL ESCOLAR DE LAS MUJERES EXTRANJERAS EN PRISIÓN

La feminización del proceso migratorio que se ha producido en los últimos años en nuestro país se proyecta directamente en el contexto penitenciario. Además del cambio cuantitativo al que nos enfrentamos, es reseñable el cambio cualitativo que supone esta “feminización de las migraciones” ya que la mujer ha pasado de migrar como “dependiente familiar” a hacerlo de forma independiente. Esta realidad se ve reflejada en las prisiones; en la actualidad, más del 34% de los internos e internas en los centros penitenciarios españoles son extranjeros, porcentaje que se ve manifestado de igual modo en la población femenina. En este sentido, hablamos de espacios multiculturales que exigen actuaciones por parte de Instituciones Penitenciarias acordes a las peculiaridades del contexto. Las mujeres en prisión continúan representando un porcentaje muy bajo en relación a los hombres dentro del ámbito penitenciario, hecho que trata de justificar, en numerosas ocasiones, la invisibilidad en la que se ven inmersas (Almeda, 2003); máxime si se trata de extranjeras, quienes, en los últimos años representan un alto porcentaje. Es patente el histórico olvido por parte de la Investigación Pedagógica del estudio de la delincuencia, máxime de la institucionalizada, primando las aproximaciones en el campo de la Criminología o la Sociología. Esta nueva realidad demanda investigaciones sobre el perfil individual y social de estas mujeres y la intervención socioeducativa necesaria para lograr su integración social. Las extranjeras que ocupan estos espacios constituyen un colectivo con identidad propia que necesita intervenciones centradas en sus particularidades, ya que su perfil difiere del de las mujeres autóctonas. Se trata de mujeres jóvenes procedentes de América del Sur con un nivel educativo medio-alto y que son madres solteras. Justamente, la invisibilidad de las mujeres en el Sistema Penitenciario español, junto a la presencia de extranjeras, será nuestro interés primordial de estudio. Por todo ello, nos hemos planteado como objetivo principal analizar las características individuales y sociales de las mujeres extranjeras internas en los Centros Penitenciarios de nuestro país, y más concretamente su perfil escolar, con la finalidad de ofrecer un marco teórico a partir del cual articular programas de intervención pedagógica que nos permitan atender su problemática y mejorar sus posibilidades de reinserción social.

### **Método**

Para la elaboración de este trabajo hemos llevado a cabo un estudio descriptivo de encuesta a partir de un cuestionario sociobiográfico diseñado ad hoc. En este apartado pasamos a describir las características de las participantes en el estudio, el instrumento utilizado y el procedimiento de análisis.

## Participantes

En la presente investigación participaron 159 mujeres extranjeras que se encuentran en centros penitenciarios del territorio español. Para la elección de la muestra partimos de la explotación de los datos secundarios de la SGIP.

De este modo, realizamos un muestreo bietápico: en un primer nivel se eligieron los centros, siguiendo un muestreo no probabilístico intencional; y, en un segundo nivel, seleccionamos a las mujeres mediante un muestreo no probabilístico accidental.

Trabajamos con los 3 centros exclusivos de mujeres dependientes de la Administración General del Estado (Alcalá de Guadaira-Sevilla, Brieva-Ávila y Madrid I) y los módulos de mujeres de los centros penitenciarios de Teixeiro (A Coruña), A Lama (Pontevedra), Bonxe (Lugo) y Pereiro de Aguiar (Ourense).

Finalmente, han formado parte de la muestra invitada 262 internas (preventivas y penadas), si bien, al final, la muestra productora de datos se redujo a 159 (ver Tabla 1).

**Tabla 1.** Participantes

CENTRO	MUESTRA INVITADA	MUESTRA PRODUCTORA DE DATOS
ALCALÁ DE GUADAIRA (SEVILLA)	28	25
MADRID I MUJERES	138	96
BRIEVA (ÁVILA)	66	14
TEIXEIRO (A CORUÑA)	11	9
BONXE (LUGO)	6	5
A LAMA (PONTEVEDRA)	12	10
PEREIRO DE AGUIAR (OURENSE)	1	0
TOTAL	262	159

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a sus características generales, se trata de mujeres jóvenes (el 61.4% tiene menos de 36 años) y que proceden, principalmente, de América (62.3%) y Europa (28.9%).

Buena parte de ellas están solteras en el momento de ser entrevistadas (42.1%), casadas (22.4%) o viven en pareja (16.4%), y, a pesar de su juventud, mayoritariamente tienen hijos (76.8%), situándose la media en 1.69. En este sentido, un porcentaje importante (30.9%) afirma que su pareja ha estado o está en prisión. El 41.5% de las mujeres que forman parte de la muestra no vivía en España antes de entrar en nuestro sistema penitenciario, frente al 58.5% que sí lo hacía.

Están ya penadas (61.4%), es decir, cuentan con una sentencia firme. Justamente, están privadas de libertad por haber cometido delitos contra la salud pública (76.9%), y cumplen

## PERFIL ESCOLAR DE LAS MUJERES EXTRANJERAS EN PRISIÓN

condenas de entre 6 años y 1 día y 9 años (48.9%). La práctica totalidad de ellas (95.4%) ingresan en un centro penitenciario por primera vez. Además, no son consumidoras de drogas, ya que solo el 12.9% afirma haber consumido algún tipo de estupefaciente cuando vivía en libertad.

### **Instrumento**

El cuestionario sociobiográfico diseñado para esta investigación cuenta con 67 preguntas agrupadas en 7 categorías: perfil individual y familiar (8 ítems), proyecto migratorio (10 ítems), perfil escolar (11 ítems), trayectoria laboral (10 ítems), consumo de drogas (6 ítems), carrera delictiva/perfil criminológico (13 ítems), y vida en prisión (8 ítems). El cuestionario se compone, fundamentalmente, de preguntas cerradas (56) con categorías o alternativas de respuesta previamente definidas, y 11 abiertas.

Su validez queda garantizada por el proceso seguido en su elaboración. En primer lugar, llevamos a cabo un estudio bibliográfico para delimitar las diferentes dimensiones que debíamos recoger. En segundo lugar, sometimos el cuestionario a un juicio de expertos, y, finalmente, elaboramos el cuestionario definitivo con todas las consideraciones recogidas.

Para el pase del cuestionario hemos optado por hacerlo a modo de entrevista estructurada dadas las características del contexto y de la muestra seleccionada. Tras solicitar los permisos oportunos a la SGIP (Ministerio del Interior) se ha contactado con cada una de las prisiones para explicar los objetivos y el interés de la investigación. Así, las entrevistas se realizaron con cada una de las mujeres de forma individual.

### **Procedimiento**

El análisis estadístico de los datos se ha llevado a cabo con el paquete estadístico IBM-SPSS v.20. Realizamos, en primer lugar, un análisis descriptivo para ajustar las características de la muestra. Tras describir las variables, realizamos cruces estadísticos con respecto a su perfil escolar. Recurrimos a la prueba de Chi-cuadrado para comparar en qué medida las divergencias contempladas a nivel muestral podrían ser extrapoladas al resto de la población.

Cabe decir que los estudios sobre flujos migratorios en España demuestran que una de las características de la inmigración es que su proyecto migratorio incluye la conformación de su proyecto de vida en este país (Goig, 2004; Izquierdo, 2000; Pérez-Nievas y Vintila, 2011; Rodríguez, 2006).

## **Resultados**

Tratamos ahora de definir el perfil escolar de las mujeres que forman parte de la muestra. Para ello estudiaremos una serie de variables relacionadas que resumen las características escolares que más nos interesan.

Las primeras variables a analizar serán la asistencia o no a la escuela y si esa asistencia era o no regular (ver Tabla 2). Además, tratamos de conocer, en esta misma línea, la edad en la que comenzaron su escolarización (Tabla 3) y el tipo de centro al que asistieron (Tabla 4).

**Tabla 2.** *Ha ido a la escuela y asistencia*

	Sí	No
Ha ido a la escuela	98%	2%
Asistía con regularidad	93,4%	6,6%

**Tabla 3.** *Edad de comienzo en la escuela*

Edad comienzo escuela	Menos de 3 años	3 - 6 años	7 - 9 años	10 - 12 años	Más de 12 años	No sabe
	13,4%	59,1%	19,5%	3,4%	4%	0,7%

**Tabla 4.** *Tipo de escuela*

Tipo escuela	Pública	Religiosa	Privada	Militar
	80,3%	10,9%	8,2%	0,7%

El primero de los aspectos a tratar es la asistencia a la escuela. Sorprende el alto porcentaje de mujeres que sí ha ido a la escuela (98%) frente a las que no han ido (2%). Comienzan a asistir entre los 3 y 6 años (59,1%), e incluso, el 13,4% empezaron a frecuentar la escuela antes de esa edad. Además, el 19,5% inició sus estudios entre los 7 y los 9 años frente al 3,4% y el 4% que representan aquellas que lo han hecho entre los 10 y los 12 años y con más de 12, respectivamente. Este dato dependerá en gran medida del país de procedencia y de la edad de escolarización de cada uno de ellos. Por ejemplo, en la actualidad, la tasa de escolarización de las niñas que tienen 5 años en Uruguay es de 95,86% mientras que en Guatemala es 46,22%, siendo estos países los que representan los porcentajes más extremos en Latinoamérica; sin embargo, en el caso de Guatemala, cuando hablamos del siguiente rango de edad, que comprende entre los 6 y los 8 años, el dato sube a 85,81% (Siteal, 2011). Asimismo, los dos países más representados en la muestra presentan tasas similares (Colombia 71,21% y República Dominicana 76,46%).

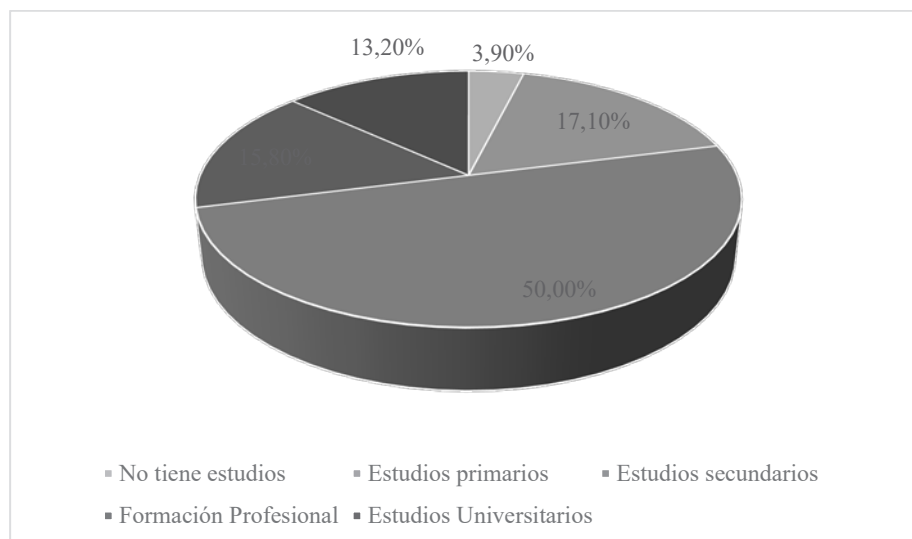
## PERFIL ESCOLAR DE LAS MUJERES EXTRANJERAS EN PRISIÓN

También es necesario tener en cuenta que el 93,4% asistía con regularidad, en caso contrario, los motivos para no hacerlo responden a la falta de recursos económicos de sus familias cuya consecuencia será la necesidad de comenzar a trabajar desde edades muy tempranas o el cuidado de hermanos. Estos motivos concuerdan con los citados por Yagüe y Cabello (2005) cuando presentan el abandono escolar de las internas como consecuencia de la necesidad de ayudar en casa, encontrar un empleo o simplemente porque no les gustaba.

Por otro lado, consideramos importante el hecho de que el 80,3% de estas mujeres han estudiado en centros educativos públicos, el 10,9% ha acudido a un centro religioso, el 8,2% a un centro privado, e incluso el 0,7% a una escuela militar.

Es el momento de analizar el nivel de estudios de las mujeres pertenecientes a la muestra (Figura 1).

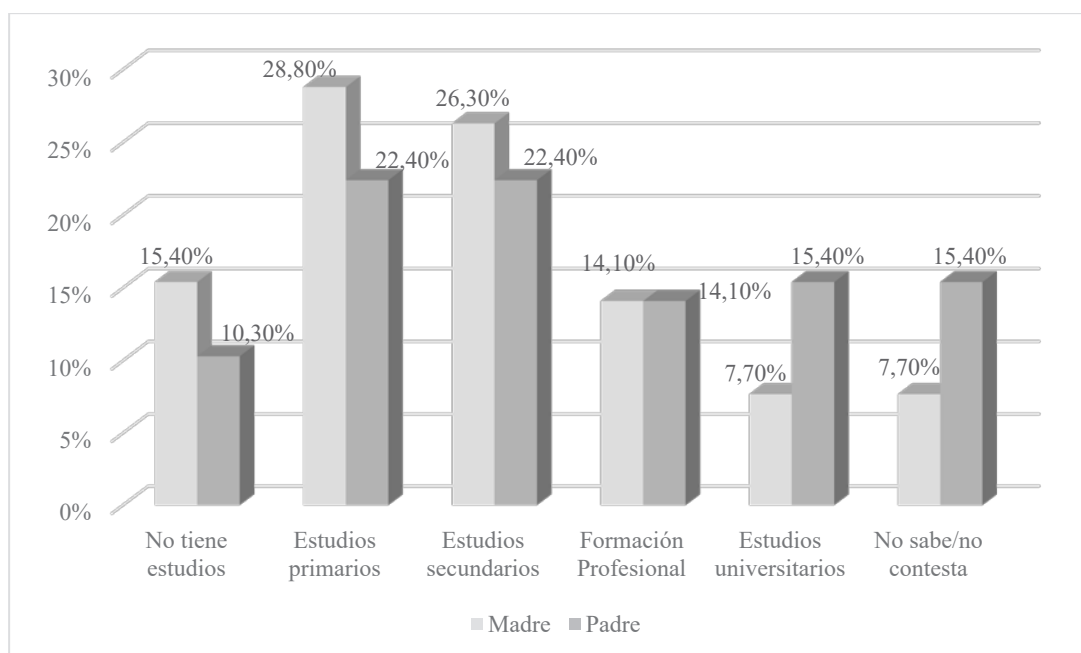
**Figura 1.** Nivel de estudios



El análisis que hemos llevado a cabo nos permite afirmar que este colectivo está compuesto por mujeres con un nivel de estudios medio-alto. La mitad cuenta con estudios secundarios (50%) y el 13,2% ha concluido una carrera universitaria. Únicamente el 3,9% asegura no tener estudios.

En esta misma línea, también nos hemos interesado por el nivel de estudios de su madre y de su padre (Figura 2).

**Figura 2.** Nivel de estudios de madre y padre



La mayor parte de las madres y padres de las internas cuenta con estudios primarios (28,8% y 22,4%, respectivamente) o secundarios (26,3% y 22,4%, respectivamente). En relación a los estudios universitarios, el porcentaje se incrementa cuando nos referimos a los padres, aumentando en casi 8 puntos porcentuales (7,7% frente a 15,4%).

La Formación Profesional es similar en los dos progenitores y, es bastante más alto el porcentaje de mujeres que no conocen los estudios de su padre que las que no conocen los de su madre (15,4% frente al 7,7%). Los que no tienen estudios representan un 15,4% en el caso de las madres, y un 10,3% para los padres.

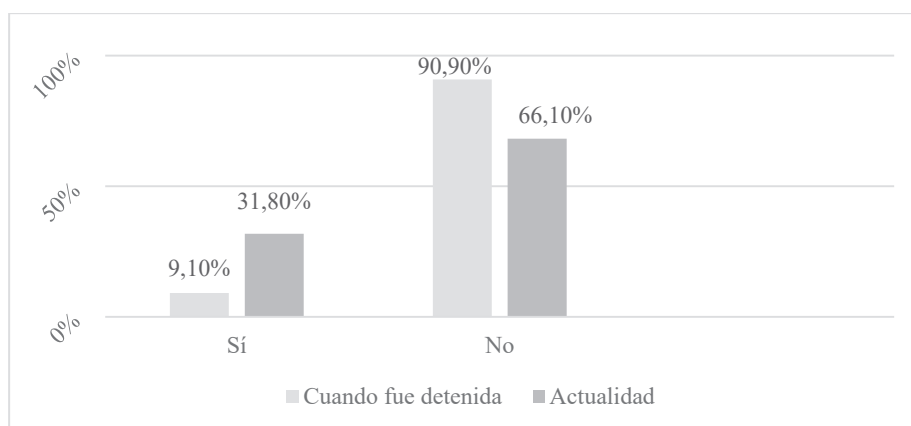
Por norma general, los padres cuentan con niveles de estudios más altos que las madres, lo cual podemos atribuir, en muchos casos, a las sociedades patriarcales de procedencia, en donde la posibilidad de estudio para las mujeres es más reducida que para los hombres.

Como podemos ver en la Figura 3, en ocasiones el centro penitenciario se convierte en un lugar en el que retomar de nuevo los estudios ya que ofrece unas oportunidades que, en muchos casos, no son accesibles en las circunstancias con las que las mujeres cuentan en el exterior.

**Figura 3.** *Estudiaba al ser detenida y en la actualidad*



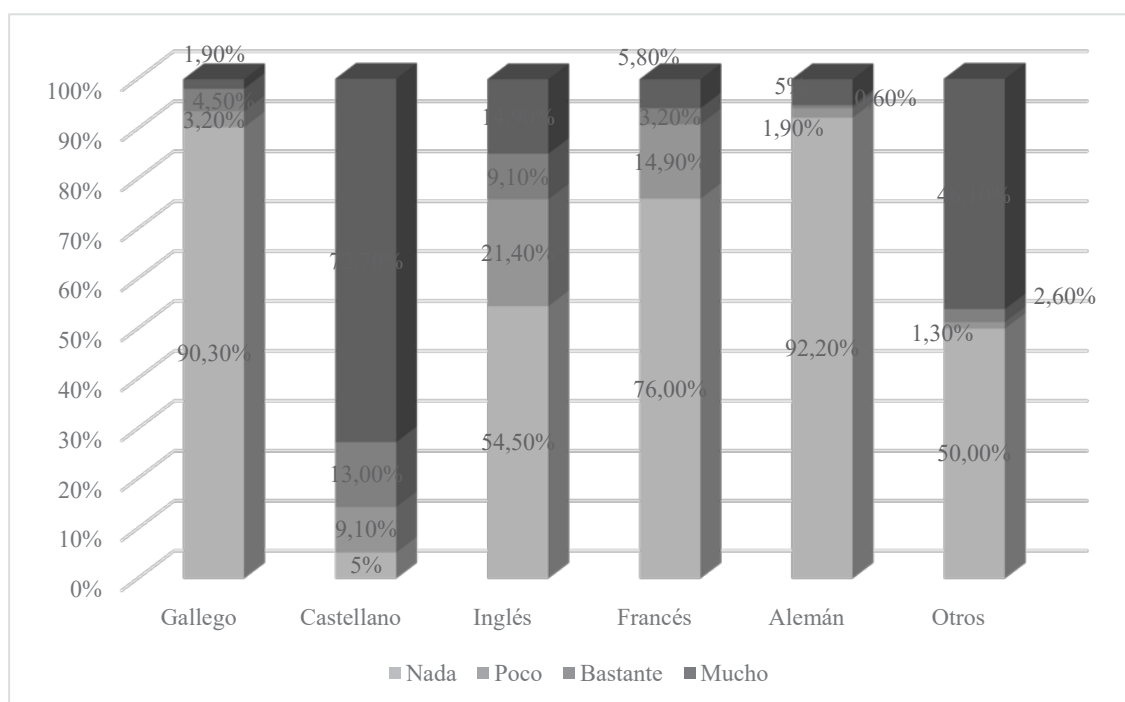
## PERFIL ESCOLAR DE LAS MUJERES EXTRANJERAS EN PRISIÓN



Así, el 90,9% de las mujeres no estudiaban cuando fueron detenidas, sin embargo, el porcentaje disminuye cuando se trata de analizar los estudios dentro de la prisión, puesto que el 31,8% está cursando algún tipo de estudios.

El idioma, cuyos datos se ven representados en la Figura 4, es uno de los principales hándicaps para aquellas personas que deciden emigrar a otro país y puede condicionar su integración social.

**Figura 4.** *Conocimiento de idiomas*



En este sentido, únicamente el 5% de las mujeres entrevistadas no tenían ningún conocimiento del castellano, lengua oficial en España, por ello, en algún caso hemos procedido a

traducir el cuestionario conforme se iban planteando las cuestiones y en otros casos, eran las propias internas las que hacían de intérpretes y nos facilitaban el trabajo en gran medida.

Al predominar las mujeres de Latinoamérica, la previsión de que conocerían el idioma era bastante alta y, en el caso de las no hispanohablantes han tenido distintas oportunidades a lo largo de su vida tanto en el exterior como en la propia prisión para, cuanto menos, entenderlo. Buena prueba de ello, es que el gallego es conocido en diferentes grados por un 9,6% de estas mujeres.

La lengua inglesa también es dominada por muchas de estas mujeres (el 54,5% afirma no tener ningún conocimiento de este idioma), siendo, el francés y el alemán más desconocidos (76% y 92,2%, respectivamente, no los conoce en absoluto). En “otros” están incluidos todos aquellos idiomas que representan la lengua materna de alguna de las mujeres de la muestra u otros que conocían al haberlos estudiado en algún momento de su vida, como pueden ser el italiano o el portugués.

### **Discusión**

Aunque los datos nos muestran el nivel educativo medio-alto de las mujeres pertenecientes a la muestra, las estadísticas señalan que las mujeres que delinquen se caracterizan por tener un bajo nivel de estudios y trabajos como los de Cervelló (2006) o Fernández Galán (2011) presentan un 40% de analfabetismo en este colectivo. Concretamente, Melis (2010) al centrarse en las características personales, psicológicas y sociofamiliares de las mujeres en prisión nos presenta las altas tasas de analfabetismo y nula cualificación profesional, añadiendo que este hecho estará correlacionado con ser menos competentes socialmente.

Como hemos visto, las mujeres aprovechan su estancia en prisión para ampliar sus estudios. Trabajos similares nos presentan que un 26,8% de las mujeres mejoran su nivel educativo durante su estancia en prisión (Fernández Galán, 2011).

### **Conclusiones**

Los resultados del estudio nos permiten afirmar que estas mujeres constituyen un grupo con identidad propia, cuyos principales rasgos difieren de las autóctonas: presentan un mayor nivel formativo y demandan más estudios complementarios dentro de prisión. Este colectivo tiene un nivel de estudios medio-alto: el 50% ha superado los estudios secundarios y el 13.2% ha concluido una carrera universitaria. Mientras que las diferentes investigaciones demuestran que la tasa de

## PERFIL ESCOLAR DE LAS MUJERES EXTRANJERAS EN PRISIÓN

analfabetismo en mujeres autóctonas, supera el 40%, cuando hablamos de extranjeras, únicamente el 3.9% asegura no tener estudios.

En definitiva, el perfil escolar de las mujeres extranjeras que se encuentran en estos centros se caracteriza por una escolarización temprana (entre los 3 y los 6 años), y su asistencia a la escuela, que son fundamentalmente públicas.

Cuentan, además, con un nivel de estudios relativamente alto puesto que la mayoría ha superado los estudios secundarios. En relación a sus progenitores, los padres tienen un nivel de estudios ligeramente más alto que las madres ya que estas superan en cinco puntos porcentuales a los padres en el caso de no tener estudios, sin embargo, son más conocedoras de los estudios específicos de sus madres, lo cual nos puede indicar que muchas de ellas no han tenido una convivencia normalizada con su progenitor.

No estudiaban en el momento de ser detenidas pero el porcentaje aumenta en la actualidad ya que el 30% está cursando algún nivel educativo en prisión. Conocen el idioma del país.

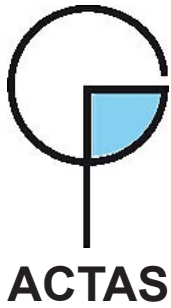
Prácticamente el total de ellas (98%) ha asistido a la escuela y el 80.3% lo ha hecho en un centro público, frente a aquellas que han ido a un centro religioso (10.8%), a un centro privado (8.2%) o a una escuela militar (0.7%). Aunque no estudiaban en el momento de ser detenidas (90.9%), el porcentaje disminuye cuando se analizan los resultados dentro de la prisión, puesto que el 31.8% está cursando algún tipo de estudios en la actualidad.

La literatura científica evidencia que las mujeres mejoran su nivel educativo durante su internamiento. Además, en ocasiones, el centro penitenciario se convierte en un lugar en el que retomarlos de nuevo, ya que ofrece unas oportunidades que, en muchos casos, no son accesibles en las circunstancias con las que las mujeres cuentan en el exterior.

Las necesidades que se derivan de estas características deben ser tenidas en cuenta a la hora de diseñar una oferta de programas de tratamiento que permita gestionar de forma efectiva su posterior puesta en libertad. La Administración Penitenciaria debe prestar especial atención a la respuesta educativa y a las demandas reales de este colectivo. Con esta investigación se esperan describir las necesidades de las mujeres extranjeras en prisión para, a partir de aquí, diseñar y desarrollar programas de intervención específicos.

### Referencias

- Almeda Samaranch, E. (2003). *Mujeres encarceladas*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Cervelló, V. (2006). Las prisiones de mujeres desde una perspectiva de género. *Revista General de Derecho Penal Iustel*, 5, 1-27.
- Fernandez Galán, R. (2011). *Exclusión social de las mujeres presas: Análisis de necesidades y su percepción del proceso de Rehabilitación en el Centro Penitenciario de Villabona*. Oviedo: Universidad de Oviedo, Departamento de Psicología.
- Goig, J. M. (2004). El derecho a la reagrupación familiar de los inmigrantes. *Teoría y Realidad Constitucional*, 14, 239-271. doi: 10.5944/trc.14.2004.6649
- Izquierdo, A. (2000). El proyecto migratorio de los indocumentados según género. *Papers: Revista de Sociología*, 60, 225-240. doi: 10.5565/rev/papers/v60n0.1040
- Melis, F. (2010). *Mujeres en Prisión*. Madrid: Fundación AGAPE.
- Pérez-Nievas, S., y Vintila, C. D. (2011). La reagrupación familiar en España y en Europa. *Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid*, 15, 143-167.
- Rodríguez, M. J. (2006). Herramienta metodológica “proyecto migratorio”. En E. Nogal (Coord.), *Trabajo Social e Inmigración* (pp. 113-123). Madrid: Colegio Oficial de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales de Madrid. Recuperado de <http://www.comtrabajosocial.com/documentos.asp?id=323>
- Siteal (2011). *Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. Tasa de escolarización para Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay*. Argentina: Autor.
- Yagüe, C., y Cabello, M. I. (2005). Mujeres jóvenes en prisión. *Revista de Estudios de Juventud*, 69, 30-49.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

La educación inclusiva actual. ¿Realidad o ficción? ¿Cómo la perciben las familias  
y el alumnado?

The current inclusive education. Reality or fiction? How do families and students  
perceive it?

Carolina Val-Rey\* (<https://orcid.org/0000-0001-9274-5613>)\*, Jesús López Vila\*\*

\*Universidade da Coruña

## Resumen

En el presente trabajo se pretende contraponer la teoría y normativa que rige al sistema educativo actual con la praxis real del mismo, en relación con la Atención a la Diversidad, la inclusión y la realización de adaptaciones y medidas individualizadas para lograr una relativa equidad de todo el alumnado. Para ello, se analizará la configuración legislativa de la educación y, paralelamente para comprobar la veracidad de esta legislación en la práctica, se presentará la perspectiva de una familia con dos hijos en edad escolar, uno en etapa obligatoria, y otro, postobligatoria. Mediante un estudio de caso, y una perspectiva biográfico-narrativa se pretende dar a conocer una realidad del sistema educativo actual mediante la figura de David, el hijo mayor de la familia, que tiene Síndrome de Down y se encuentra estudiando Formación Profesional de Grado Medio. A través de su historia, sus batallas y la lucha de sus padres, se podrá comprobar que el sistema educativo planteado sobre el papel dista mucho de la realidad a la que se enfrentan las familias que más apoyo necesitan para lograr lo que es un derecho, una educación de calidad para sus hijos.

*Palabras clave:* éxito escolar, Síndrome de Down, ayuda familiar y calidad de la Educación.

## Abstract

In the present work is intended to contrast the theory and regulations that govern the current educational system with the actual practice of it, in relation to attention to diversity, inclusion and implementation of adaptations and individualized measures to achieve a relative equity of all the students. For this, the legislative configuration of education will be analysed and, in parallel to verify the veracity of this legislation in practice, the perspective of a family with two children of school age will be presented, one in compulsory stage, and another, post-compulsory. Through a case study, and a biographical-narrative perspective, we intend to present a reality of the current educational system through the figure of David, the oldest son of the family, who has Down Syndrome and is studying Vocational Training. Through its history, its battles and the struggle of its parents, we can see that the education system raised on paper is far from the reality that families who need more support to achieve what is a right, a quality education for their children.

*Keywords:* School Success, Down Syndrome, Family Support and Quality of Education.

## LA EDUCACIÓN INCLUSIVA ACTUAL ¿REALIDAD O FICCIÓN?

El presente artículo, es una oportunidad para compartir la reflexión sobre la equidad educativa, que surge a partir de la contraposición de la realidad legislativa de la educación que plantea el marco ideal de desarrollo, con la realidad que viven las familias, sobre todo aquellas que tienen hijos con algún tipo de necesidad educativa.

Se parte de que el derecho a la educación de todos los ciudadanos españoles es reconocido en la Constitución de 1978 junto con otros valores como la libertad, la justicia y el pluralismo político. Sin embargo, el mero acceso a la educación no garantiza su calidad (Echeita y Ainscow, 2011). Es por ello por lo que el término “calidad” ocupa un importante lugar en los debates educativos, entendiendo la calidad como la posibilidad de dar una buena educación al alumnado, independientemente de sus condiciones y llegando así al término equidad (Pascual, 2006). Por ello, uno de los objetivos centrales de las escuelas es generar las máximas condiciones de aprendizaje para todo el alumnado garantizando así su desarrollo competencial y su éxito educativo (Sánchez-Santamaría y Ballester, 2015).

Sin embargo, si se analiza la desigualdad de la educación en lo referente a la igualdad de oportunidades, se puede observar que los resultados académicos o el acceso a estudios superiores viene condicionado por múltiples factores como las desigualdades sociales (Bolívar, 2005) o la pertenencia a un grupo con necesidades educativas, que son tradicionalmente marginados (Echeita y Ainscow, 2011).

Por ello, en todo el mundo, se están intentando llevar a cabo respuestas efectivas para todo el alumnado, independientemente de sus características y condiciones, tanto personales como sociales (Echeita y Ainscow, 2011). En el caso de la educación en España, se observa que tres de las principales leyes aprobadas desde 1990 se centran en el desarrollo de una enseñanza de calidad para todo el alumnado como un objetivo prioritario (Pascual, 2006).

Si se analiza el texto correspondiente al marco legislativo, se puede observar la progresión de los principios y medidas enunciados para lograr este objetivo. Desde 1990 con la promulgación de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, (LOGSE, 1990) se sitúa entre los principios fundamentales el desarrollo de una educación basada en los principios de igualdad y no discriminación, llegando a reconocer que pueden elaborarse materiales didácticos propios que ayuden a la superación de todo tipo de discriminaciones y barreras. Posteriormente, la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, (LOCE, 2002) recogía como principios de calidad la equidad, como garantía de una igualdad de

oportunidades de calidad para el pleno desarrollo de la personalidad, respetando los principios democráticos, los derechos y las libertades transmitiendo valores que ayuden a superar la discriminación, sea cual sea su origen.

Específicamente, la atención a la diversidad se aborda dentro de la Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de Educación, (LOE, 2006) contemplando medidas ordinarias y específicas para la educación primaria y secundaria (Márquez, Gutiérrez-Barroso y Gómez-Galdona, 2017). En lo que respecta a la Educación Primaria establece el apoyo en grupo ordinario, adaptaciones no significativas del currículo o refuerzo fuera del horario escolar, entre otras. Por su parte, en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) se contemplan agrupamientos flexibles, adaptaciones del currículo, flexibilización de la escolarización o planes de atención específicos (para el alumnado con graves carencias, están basadas en las adaptaciones curriculares significativas, para el alumnado con necesidades educativas especiales (Pérez-Jorge y Rodríguez-Jiménez, 2011).

La ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) o la Ley Wert fue aprobada, pero nunca estuvo exenta de polémica. Desde sus primeros borradores surgieron críticas hacia ella, que abarcan desde la gestión y reconocimiento del “talento”, hasta la atención a la diversidad. Si se analiza la atención a la diversidad y el desarrollo de la equidad, se puede deducir que se trata de una ley injusta, que selecciona al alumnado según sus capacidades y que produce un retroceso en lo que a la atención a las necesidades se refiere. Esta ley plantea medidas como la realización de Reválidas a final de ciertos cursos que llevarían a la clasificación del alumnado, refuerzos fuera del aula o programas de compensatoria que según afirma López-Melero (2016) desarticula el modelo anterior, de carácter comprensivo e inclusivo. Además, autores como Viñao (2016) afirman que esta ley no concibe la calidad de la enseñanza en relación con el gasto por alumno ni con la ratio de las aulas, sino con como se gestionen los recursos disponibles, llegando a afirmar que se puede mejorar la calidad con un menor gasto público en educación, algo realmente inviable. Márquez, Gutiérrez-Barroso y Gómez-Galdona (2017) realizaron un cuadro comparativo en el que muestran las principales diferencias entre las dos últimas leyes educativas en la atención a alumnado con necesidades educativas.



## LA EDUCACIÓN INCLUSIVA ACTUAL ¿REALIDAD O FICCIÓN?

Tabla 1

*Comparativa legislativa, LOE 2006 y LOMCE 2013, en cuanto al tratamiento de la atención a la diversidad*

LOE (2006)	LOMCE (2013)
Atención a la diversidad para conseguir el éxito escolar de todos y de conciliar la calidad de la educación con la equidad de su reparto.	Afirma que la naturaleza del talento difiere de un estudiante a otro, por lo que es misión del sistema educativo reconocer dichos talentos y potenciarlos
Propone sistema educativo flexible que facilite un aprendizaje a lo largo de la vida basado en el principio de una educación común con atención a la diversidad y con conexiones entre los distintos tipos de enseñanzas y formaciones.	Estructura educativa en abanico con opciones progresivamente divergentes hacia las que se canaliza al alumnado en función de su fortaleza y aspiraciones
Modelo de tronco único, con una diversidad de vías internas de valor equivalente y caminos de ida y vuelta entre la formación y la vida activa.	Modelo ramificado que separa a los alumnos mediante un sistema de pruebas externas en vías cada vez más diferenciadas y difícilmente reversibles
Función social de la educación. Subraya los principios de equidad, inclusión, cohesión social y ejercicio de la ciudadanía democrática.	Enfatiza la competitividad, la movilidad social, la integración y la empleabilidad, sin mencionar siquiera la equidad

*Nota:* Tabla extraída de Márquez, Gutiérrez-Barroso y Gómez-Galdona (2017), pp. 309.

Esto puede hacer pensar que en España se garantiza la equidad educativa para todo el alumnado, pero ¿realmente es una meta alcanzada en nuestro sistema educativo? La respuesta a esta pregunta es el objetivo central de esta investigación, es decir, se pretende conocer el estado real de los procesos de equidad y calidad educativa. Aunque, si se analizan ciertas evaluaciones del alumnado, como las realizadas por PISA, se puede llegar a ciertas conclusiones sobre si este es un objetivo alcanzado (Marchesi, 2006). Y, a pesar de que los informes acercan algunos resultados positivos, también hacen evidente que los alumnos obtienen los resultados esperados, acordes a ciertas condiciones como su nivel económico, su nivel social y sus características (Marchesi, 2004).

El mero análisis del tratamiento teórico de la Atención a la Diversidad, tan necesario para un desarrollo real de la equidad, no deja conocer como es la realidad. La legislación es similar a una declaración de intenciones, una base teórica que sustenta el desarrollo educativo, pero no siempre este planteamiento se corresponde con la realidad ya que no siempre se llevan a cabo las medidas y actuaciones planteadas. Por ello, se pueden plantear una serie de preguntas: ¿realmente se llegaron a aplicar todas las medidas planteadas en la LOE? ¿Hizo esta ley más fácil el camino a los niños y familias que más precisaban de estas medidas? ¿Qué oportunidades ofertan estas leyes tras acabar la Educación Secundaria Obligatoria para el alumnado con algún tipo de dificultad? ¿Son realistas? Entonces, ¿realmente se logró la equidad?

### 1. Método

Se presenta un estudio descriptivo de un caso concreto, el de una familia residente en A Coruña que tiene dos hijos en edad escolar y que conocen el coste de intentar lograr una educación

de calidad igualitaria para sus dos hijos. El objetivo del estudio es conocer y analizar en profundidad las percepciones de las familias sobre cómo se cumplen o no las premisas legislativas antes expuestas, y si consideran la equidad educativa una realidad para todo el alumnado.

### **1.1 Participantes**

En este estudio cualitativo ha participado el padre de una familia de cuatro miembros. Se trata de una persona con fuertes inquietudes sobre el sistema educativo y con gran implicación en la educación de sus hijos que lo ha llevado a desarrollar un profundo conocimiento sobre procesos de enseñanza-aprendizaje. Este conocimiento es derivado de la vinculación de la familia con el Proyecto Roma, al que se unieron tras el nacimiento del primero de sus dos hijos. Se trata de un proyecto educativo de carácter inclusivo que según López-Melero, Mancila y Solé (2016):

Se sustenta en los siguientes principios: (1) el respeto a las peculiaridades del alumnado, es decir, todo el alumnado es competente para aprender (proyecto confianza); (2) la construcción del conocimiento de manera social a través del trabajo cooperativo (proyectos de investigación); (3) convertir nuestras aulas como si fuese un cerebro (zonas de desarrollo y aprendizaje/ proceso lógico de pensamiento); (4) cualificar las relaciones interpersonales entre familias, profesorado y alumnado; (5) la mejora de la calidad de vida en la clase, es decir, la calidad de la enseñanza se garantiza a través de la democracia en las aulas; y (6) el respeto a la diferencia como valor o, lo que es lo mismo, entender las diferencias étnicas, de religión, de hándicap, de procedencia, etc., como mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje (p 51).

Su hijo mayor, que va a cumplir los 19 años, acabó su escolarización obligatoria hace dos años, obteniendo la titulación de Educación Secundaria Obligatoria. Desde entonces ha intentado continuar su formación mediante estudios reglados: en el curso escolar 2017-2018 realizó 1º de Bachillerato de Artes y en el presente curso se encuentra estudiando una Formación Profesional I (FP) en Técnico Auxiliar de Enfermería. Su hija menor, de 13 años, se encuentra cursando 1º de Educación Secundaria Obligatoria..

### **1.2 Materiales**

Para conocer la realidad de esta familia se planteó una entrevista abierta y no directiva en la que se formulaba una temática y a partir de ella, se pedía al participante que reflexionara, mostrara sus inquietudes, percepciones, opiniones y cualquier otra cosa que considerara relevante destacar.

## LA EDUCACIÓN INCLUSIVA ACTUAL ¿REALIDAD O FICCIÓN?

Para ello se formuló la siguiente situación, a partir de la cual se pedía una reflexión por parte del progenitor: *“Si pensamos en el Sistema Educativo actual, en como se articula (etapas, cursos...). Pensamos en un grupo de niños que va formándose un curso tras otro hasta llegar a niveles no obligatorios como la Formación Profesional o el Bachillerato. Sin embargo, nuestro objetivo es reflexionar sobre esos alumnos que por un motivo dado presentan cierta dificultad en su aprendizaje, sea permanente o puntual. Reflexiona el sistema educativo: ¿se garantiza el éxito de todo el alumnado?, ¿todos los alumnos son tratados igualmente?, ¿se garantiza que una formación reglada y de calidad en niveles obligatorios y postobligatorios?... Puedes realizarte estas u otras preguntas”.*

### 1.3 Procedimiento

El estudio se desarrolló en dos fases: en primer lugar, se realizó la entrevista que se exponía con anterioridad, para conocer las percepciones que poseen los familiares sobre la equidad planteada en la legislación y sobre su articulación real; en segundo lugar, tiempo después se solicitó al padre que elaborara una conclusión sobre el sistema educativo actual.

## 2. Resultados

A continuación, se presentan las principales ideas de la entrevista, redactadas por el padre:

*“A la hora de hacer balance de las diferencias que nos hemos encontrado a lo largo de estos años de como el sistema educativo afronta la educación de un/a niño/a con dificultades frente a como lo hace con cualquier niño/niña me atrevería a asegurar que la falta de confianza es la base sobre la se construye todo el itinerario educativo de las personas con hándicap, itinerario que cada vez acrecienta más la dificultad y que acaba desembocando en un camino sin salida.*

*Con David, desde el inicio, siempre se ha partido desde un posicionamiento de "no va a ser capaz", esto tipo de prejuicios no se han dado nunca con Victoria, de quien siempre se ha esperado que pudiese. Cuando un/una profesional de la educación se encuentra con un alumno/a del que no espera que pueda aprender, el alumno no aprende.*

*Todo lo que David ha aprendido del curriculum escolar ha sido enseñado en casa, no confiaban en que aprendiese a leer, escribir, sumar, restar, multiplicar, dividir, etc., por tanto nunca se lo enseñaron, de hecho ni siquiera confiaban en que pudiese permanecer en el aula sin molestar, ni se lo exigían. La falta de confianza era tal que no nos creían que fuese capaz de leer, escribir, etc , incluso tuvimos que aportar pruebas (vídeos) en los que se le podía ver realizando estas actividades.*

*Si por parte de la familia, sin conocimientos pedagógicos, se han alcanzado estos logros ¿A qué altura queda la capacidad de los profesionales de la educación y del propio sistema educativo? En el caso de personas con SD el itinerario que suele establecerse, no conozco ninguna persona con SD en la que, por parte del sistema educativo, se haya dado otro planteamiento distinto, es el siguiente: 1. Retrasar 1 año el ingreso en la etapa infantil, 2. Al finalizar la etapa infantil proponer la permanencia un año más en esta etapa, 3. En primaria sacar al alumno/a del aula para trabajar cuestiones diferentes a sus compañeros, 4. Repetición de curso, 5. Adaptación curricular y 6. Repetición extraordinaria.*

*Todas estas medidas suelen llevarse a cabo argumentando que el/la alumno/alumna no está maduro/a ¿Cómo creen que alcanzará mejor la madurez, estando entre coetáneos o con compañeros/compañeras de menor edad?*

*Estas actuaciones tienen una repercusión negativa enorme en los/las niños/niñas con dificultades, se comienza a construir el aislamiento de estas personas: se realiza el aislamiento físico al sacarlo del aula, aislamiento social ya que sus compañeros comienzan a percibirlo como diferente, aislamiento emocional, el propio/a niño/a tiende a aislarse por la falta de autoestima y de aceptación por parte de sus compañero/as; y aunque estas medidas, a pesar de que llevan poniéndose en práctica desde hace decenas de años, no han demostrado que mejoren las perspectivas de esto/as alumno/as, se sigue insistiendo en ellas.*

*Si a pesar de todo lo anterior, el/la alumno/a consigue superar la secundaria, se abre ante él/ella el abismo; pasamos de un escenario que trataba de acrecentar la diferencia con el resto de alumnos/alumnas a un entorno en el que no se contempla ningún tipo de medida para ayudar a las personas con dificultades, de un entorno que fomenta las adaptaciones (reducciones) curriculares a otro que no acepta ni siquiera adaptar los exámenes, no hablamos de adaptar los contenidos si no dar algún tipo de facilidad (redacción más comprensible de las preguntas, exámenes orales, evaluaciones por la evolución mostrada en el aula, etc.).*

*Todo lo anterior desemboca en medidas que acaban por llevar a esto/as jóvenes a talleres ocupacionales o a un mercado laboral fundamentado en la caridad hacia las personas con hándicap, con trabajos, si es que los consiguen, mucho más precarios que los del resto de la población lo que acaba por cerrar el círculo del aislamiento total.*

*En el caso de los/as alumnos/alumnas que presentan dificultades, pero no están etiquetados con un diagnóstico, al menos las 3 primeras medidas no se llevan a cabo, lo cual contribuye, desde*

## LA EDUCACIÓN INCLUSIVA ACTUAL ¿REALIDAD O FICCIÓN?

*nuestro punto de vista, a que sea más difícil que se lleguen a dar las 3 siguientes, así como el resto del escenario descrito anteriormente.*

*Podemos poner como ejemplo que con nuestra hija Victoria, que presentaba dificultades en lectura y escritura, desde el colegio nos trasladaron que deberíamos de realizarle pruebas para determinar si presentaba dislexia; las pruebas se llevaron a cabo en un gabinete ajeno al colegio, dieron positivas y nos trasladaron que debería de realizar exámenes orales, adaptarles los textos, etc., con la experiencia de su hermano decidimos no trasladar los resultados al colegio, para evitar etiquetarla y con todo lo que ello conlleva, y abordar desde casa acciones que le permitiesen mejorar en estos aspectos, a día de hoy ha superado sus dificultades y sus calificaciones hablan de una niña notable.”*

Como podemos observar, las familias con hijos que poseen alguna dificultad pueden percibir perfectamente las diferencias entre sus hijos y el resto de los alumnos. Las diferencias no solo se articulan sobre la falta de equidad, sino que el sistema educativo mantiene una clasificación del alumnado, incluso antes de conocer sus capacidades. Es notable destacar que si un alumno, digamos “normal”, presenta una dificultad puntual en una temática concreta, se piensa que puede superar las dificultades, sea cual sea su naturaleza. Sin embargo, si por el contrario el alumno que presenta la misma dificultad tiene una discapacidad o algún tipo de necesidad específica, la tendencia sigue siendo pensar que va a ser incapaz de superar dicha dificultad.

### 3. Discusión

Antes de establecer las conclusiones propias, derivadas del estudio, es necesario recoger las conclusiones y reflexiones recogidas por el padre: *“Me gustaría compartir con ustedes. la situación que se da en mi país con la sanidad. Ocurre que la práctica totalidad de los médicos tratan las enfermedades con antibióticos y analgésicos. La mayoría de las enfermedades responden a este tratamiento, sobre toda aquellas que incluso remitirían sin ningún tipo de medicación. Aquellos casos que más necesitan de la medicina, lamentablemente se quedan sin recibir un tratamiento adecuado; esto provoca que:*

- *Se cronifiquen, provocando una pérdida de calidad de vida importante.*
- *Problemas colaterales por la falta de salud*
- *En los casos más graves, la muerte del paciente.*

*Cuando desde distintos sectores de la sociedad se reclama a los médicos un cambio de la situación, estos se justifican argumentando que:*

- *Para la mayoría de los pacientes los tratamientos son efectivos*
- *Que tienen muchos pacientes y pocos recursos*
- *Incluso responsabilizan a los pacientes por haber contraído este tipo de enfermedades.*

*Resulta frustrante para nosotros comprobar como en otros ámbitos y otros países se realiza investigación y se busca cura para dolencias que hasta hace poco resultaban incurables (SIDA, Cáncer; Alzheimer; ELA, etc.) y para las cuales, en unos casos se ha logrado cura, y en otros, en tanto esta no llega, una mejor calidad de vida, se desarrollan fármacos personalizados y la vida de todos y cada uno de los pacientes es importante para los médicos; en nuestro país solo es importante la de aquellos pacientes menos graves, el resto son desahuciados antes de intentar curarlos, más allá del tratamiento estándar con analgésicos y antibióticos. Supongo que esto les resulta igual de indignante que a mí, si esto es así, los animo a seguir escuchando lo que viene a continuación.*

*Mi país no es un país del 3º mundo, es un país que se define como avanzado, demócrata y moderno, este país es España; es cierto que les he contado una pequeña mentira, esta situación no se da en la sanidad, se da en la educación, ello no resta ni un ápice a la gravedad del asunto.*

*En la mayoría de los casos, cuando un alumno llega al colegio, se encuentra con docentes que imparten sus clases como se viene haciendo desde al menos los últimos 100 años, el docente transmite los conocimientos para todos los alumnos de igual forma, el que logra asimilarlos estupendo, pero aquel que más necesita del maestro, recibe lo mismo que el resto; esto provoca que su dificultad se cronifique y le lleve al fracaso escolar; se vea apartado del acceso a la educación ( Sacándolo del aula, con adaptaciones curriculares , itinerarios educativos que llevan a un camino sin salida, etc.) en definitiva “la muerte cultural”.*

*¿Alguien cree que la medicina/educación puede avanzar sin investigación, sin cuestionarse lo establecido y buscar nuevos remedios para cada persona? ¿Cómo creen que hay más posibilidades de éxito, si el médico/docente confía en su capacidad para encontrar un remedio, si el paciente/alumno siente que hay alguien ocupado y preocupado en su curación/educación y siente que es importante, o si por el contrario ambos se dan por vencidos desde el inicio? ¿Permitirían ustedes que los médicos enviasen a aquellos pacientes que no responden al tratamiento convencional a centros de salud a malvivir, cuando no ya a esperar la muerte?*

## LA EDUCACIÓN INCLUSIVA ACTUAL ¿REALIDAD O FICCIÓN?

*Entonces ¿por qué permitimos que se haga esto en la docencia con los alumnos a los que el tratamiento estándar no les sirve?*

*Si no consentiríamos que los médicos responsabilizasen a los pacientes de su situación ¿por qué lo permitimos con los alumnos? No, no se extrañen de esto que digo ¿cuántas veces han dicho u oído decir: “No aprende”, “No es capaz”, “No vale” ¿Alguna vez se han dicho a ustedes mismos “No soy capaz de enseñar a fulanito” o “No valgo para enseñar a todos mis alumnos”? Entiendo que puede resultar reconfortante pensar que hay cosas imposibles de cambiar, en vez de tener que luchar por hacer lo que imposible se haga posible. ¿Pueden imaginar cómo sería nuestra sociedad sin personas que hubiesen pensado que era posible?*

- *En el Siglo XVII era una locura pensar en llegar a la luna, hoy no.*
- *En los años 70 todos los enfermos de SIDA morían, hoy no.*
- *En el Siglo XIX era imposible conversar con alguien que estuviese a más de 150 metros de distancia, hoy no.*

*Estos son solo algunos de los ejemplos de que la realidad se puede cambiar, solo hace falta confianza y emoción. Todos y cada uno de ustedes pueden cambiar la vida de sus alumnos, y ellos les cambiarán también las suyas porque es mucho más gratificante y satisfactoria esta actitud que el conformismo. Cuando tengan en su aula un alumno/a con dificultades de aprendizaje, no piensen que no puede, cuestionense ¿Cómo voy a ser capaz de enseñarle? Y alégrense de tenerle, el/ella les hará mejores docentes.”*

Poco es necesario añadir a las conclusiones establecidas por el padre, como observamos, la equidad es una tarea pendiente del sistema educativo. A pesar de los planteamientos legislativos, las medidas propuestas no son realmente llevadas a cabo. De momento, la resistencia de muchos centros, administraciones y profesorado a llevar a cabo adaptaciones y ciertas medidas de carácter comprensivo hace que el alumnado que más necesita su atención no obtenga los aprendizajes necesarios para una vida adulta y autónoma.

Bien es cierto que cada vez más profesionales e instituciones se unen a la senda de la equidad, además es necesario tener claro que muchos de los métodos planteados para la equidad (como los pictogramas, el apoyo visual o manipulativo) no solo van a favorecer al alumnado que presenta la necesidad, sino que beneficia a todo el alumnado. Prueba de esto son diferentes proyectos y planteamientos educativos, como el Proyecto Roma, que nos demuestran que es posible lograr el éxito de todo el alumnado sin renunciar a la calidad educativa.

#### 4. Referencias

- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, (3), 2, 42-69.
- Domínguez, Y. M., Gutiérrez-Barroso, J. y Gómez-Galdona, N. (2017). Equidad, Género y Diversidad En Educación. *European Scientific Journal, ESJ*, 13(7), 300.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa
- López Melero, M. (2016). La LOMCE, un cuadro tenebroso que no responde a la diversidad. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(2), 163-182.
- López Melero, M.; Mancila, I.; Sole, C. (2016). Escuela Pública y Proyecto Roma. Dadme una escuela y cambiaré el mundo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 85 (30.1), 49-56.
- Marchesi, A. (2004). El informe PISA: nada contribuye a mejorar lo esperado. *Aula*, 139, 9-16.
- Marchesi, A. (2006). El informe PISA y la política educativa en España. *Revista de Educación*, Número Extraordinario 2006, 337-355.
- Pascual, B. (2006). Calidad, equidad e indicadores en el sistema educativo español. *Pulso. Revista de educación*, (29), 43-58.
- Pérez-Jorge, D. & Rodríguez-Jiménez, M. (2011). Actitudes de los maestros hacia las necesidades especiales de los alumnos. En Alegre, O. (2011). *Investigación sobre competencias para la inclusión e interculturalidad*, 180-196. Madrid: Ariel
- Sánchez-Santamaría, J. S. y Ballester, M. G. (2014). Desarrollando el éxito educativo para todos: reflexiones, propuestas y retos conceptuales en torno a la equidad educativa. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(2), 85-104.
- Viñao, A. (2016). La Ley Orgánica de mejora de la calidad educativa (LOMCE) de 2013: ¿Una reforma más? *Historia y Memoria de la Educación*, 3, 137-170.





# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Dispositivo de acompañamiento a las necesidades educativas especiales, desde el  
trabajo psicopedagógico clínico

Guiding device to the special educational needs, from the psycho-  
pedagogical clinic job

AUTOR: Viviana Delfino

E-MAIL: [vivianadelfino2@gmail.com](mailto:vivianadelfino2@gmail.com)

## Resumen

La atención Psicopedagógica Clínica es el acompañamiento a niños y a niñas, con necesidades educativas especiales, que parte del trabajo en el consultorio, para generar un seguimiento y una intervención, que coopere con los procesos de inclusión escolares; dicho trabajo se organiza como un dispositivo. A partir de considerar las realidades educativas-sociales/de contexto, de salud y del sujeto en situación escolar, se proponen algunos tópicos, que permiten reconocer la importancia de la participación de nuestra disciplina en estos procesos.

*Palabras clave:* Psicopedagogía Clínica- Dispositivo- Necesidades educativas especiales- Acompañamiento a la inclusión- Intervención

## Abstract

The Psycho -pedagogical Clinic assistance is the support to children with special educational needs, which begins from the job in the clinic office, in order to generate some monitoring and intervention, that cooperates with the procedures of an integrated education; such work is organized as a device from the educational, social and context realities of health and the subject in an educational environment. These topics allow the recognition of the importance of our participation in these sort of processes.

*Keywords:* Psycho-pedagogical clinic- Device- Special Educational needs- Guiding for the inclusion -Intervention

La atención Psicopedagógica Clínica es el acompañamiento terapéutico a niños y a niñas, con necesidades educativas especiales, que parte del trabajo en el consultorio, es decir, de la intervención clínica, entendiéndola como la atención de uno a uno, prestando total observación a la singularidad de cada sujeto que llega a la consulta, para descubrir su naturaleza como aprendices, su particular modo de intercambio con su entorno; entendiendo al aprendizaje desde un sentido amplio del término, con connotaciones holísticas, involucrando por ende, desde su constitución biológica y neurobiológica/ funcional, su contexto de vida y modos de existencia desde un punto de vista filosófico y antropológico, sus vínculos familiares y de crianza, sus experiencias escolares, entre otros aspectos. La Psicopedagogía Clínica se va a recortar, entonces, en la tarea de analizar e interpretar la realidad de un sujeto, que en este caso, presenta algún diagnóstico que condiciona su naturaleza biológica, la funcionalidad de sus capacidades dispuestas para el aprendizaje, su situación escolar, llevada adelante en el uno a uno del consultorio, conformándonos así, como recursos humanos que la familia ha contratado en forma privada para generar el tratamiento desde el área.

Tal como se desarrolla en Argentina, la atención clínica psicopedagógica es un servicio que los padres buscan para sus hijos; es un trabajo cuyo encuadre es privado y particular, sosteniéndose entre acuerdos entre las partes intervinientes: familia y terapeuta.

El sentido clave de esta intervención es generar un seguimiento y un acompañamiento, que coopere con los procesos de inclusión escolares, desde el trabajo sobre el sujeto mismo y su condición como tal hasta el acuerdo pedagógico e institucional con los agentes escolares (docentes y auxiliares, directivos) y con toda la escuela en sí.

Para esto, lo que aquí se va a exponer, son ideas que hacen a la concepción de este trabajo, el cual se organiza como un dispositivo. Los fundamentos parten de considerar las realidades educativas-sociales/de contexto (leyes, escuelas, recursos disponibles de la institución en la cual se inserta el sujeto) para lo cual el psicopedagogo clínico debe salir del espacio de consultorio para entrar en los terrenos escolares; de salud (condición neurobiológica, sus condiciones físicas y mentales) trabajando con los diagnósticos y las perspectivas que se tengan sobre los mismos; y del sujeto en situación escolar (su capacidad para el aprendizaje sistematizado) como eje central de la tarea de intervención y colaboración para el fin de la inclusión. Se proponen en este trabajo algunas reflexiones que concluyen en describir

algunos tópicos, que permiten reconocer la importancia de la participación de nuestra disciplina, en estos procesos tan relevantes de nuestro tiempo, como lo es la inclusión social.

Se va a entender el concepto de dispositivo desde las premisas de Foucault (1977) y los posteriores desarrollos de Deleuze (1988) y de Agamben (2015), haciendo una lectura correlativa, a los fines didácticos y comunicacionales de este trabajo, con las acciones llevadas a cabo por la terapéutica psicopedagógica, acompañando a los sujetos con necesidades educativas especiales en ámbitos escolares.

Tal como lo define Foucault, en primer lugar, un dispositivo presenta una disparidad de elementos heterogéneos que lo componen, considerando como tales los dichos y no dichos (Vega, 2017). En el acompañamiento de un sujeto con necesidades educativas especiales, desde la intervención psicopedagógica clínica, algunos de los elementos reconocidos son: sujeto, familia, condición de salud/diagnóstico, médicos, terapia psicopedagógica, escuela, docentes, agentes de apoyo, contenidos curriculares, graduación, recursos edilicios, materiales y humanos dispuestos para la tarea inclusiva; sus discursos, perspectivas de análisis de la realidad del sujeto, miradas sobre el aprendizaje, el diagnóstico y la condición familiar; la interpretación y análisis de los recursos disponibles del sujeto tanto cognitivos como emocionales y sociales; intervenciones, trabajo desde el conocer y desde el saber, etc.

Como la idea de acompañamiento, a través de la organización de un dispositivo, implica salirnos del consultorio para entrar en instituciones educativas y entablar diálogo con los agentes que allí se encuentran, se consideran los siguientes tópicos: reconocer las lógicas escolares; interiorizarnos de las prácticas de aula; conocer a los docentes que llevan adelante el proceso pedagógico tanto como a las otras figuras de acompañamiento, establecidas por ley, en las escuelas; acordar concepciones y proyectar trabajos mancomunados, interdisciplinarios, donde tanto el conocer como el saber de cada uno, de cada disciplina, aporta al proceso inclusivo de un niño o una niña, desde los diversos roles y funciones. Otra característica de los dispositivos es que esos elementos heterogéneos se vinculan entre sí, condicionándose, conformando una red que se encuentra en constante cambio. Cada elemento hace un efecto sobre los otros, provocando por momentos resultados positivos y por otros, roces, contradicciones, tensiones.

Abordar los elementos antes descriptos, desde la intervención psicopedagógica clínica, pone en el trabajo la condición, que hace al mismo, de intervenir sabiendo que algunos de ellos cobran relevancia en un momento y situación dada, más que otros. Y que en el acompañamiento habrá que pensarlos estratégicamente, considerando la interrelación que pueda producir más eficacia, para alcanzar los objetivos preestablecidos, aquellos que hacen a la inclusión de un niño o de una niña con necesidades educativas especiales. Por momentos la prioridad podría estar dada en la familia, en otros en los docentes, en otros en la terapia – y así podríamos enumerar más situaciones-. Todos los agentes intervinientes deben entender esta lógica del dispositivo como única y singular para este sujeto en particular, para esta escuela, para este docente, para este tiempo y para estas circunstancias, lo que implica un tiempo de hablar y de poder decir (

Deleuze, 1988, citado por Vega, 2017) sobre todo aquello que haga falta nombrar para pensar, entre todos -y para todos- la inclusión como objeto de pensamiento y de reflexión, y como una práctica específica, que deberá organizarse según cada caso. La psicopedagogía clínica puede aportar mucho de esos elementos conceptuales y mucho también de lo que implica un devenir constante, dado que es en si misma también una práctica (Filidoro y otros, 2016), que va a analizar y a colaborar con otra práctica, la escolar.

La intervención específica del área psicopedagógica clínica contempla varios puntos de acción propios, dentro del dispositivo: conformar o promover y sostener los equipos de trabajo terapéuticos/escolares; tomar una posición ante el diagnóstico; describir la situación de aprendizaje del paciente/ estudiante, sus modos, su singularidad; colaborar con la organización de los procesos de enseñanza reconociendo las necesidades educativas con respecto a la agrupabilidad en la que se encuentra el paciente, en el aula; ayudar a plantear objetivos escolares sin perder de vista la integridad del paciente en su condición de aprendiz, de sujeto en plena evolución y desarrollo más allá de la su condición diagnóstica, de su contexto sociocultural.

Otra característica que describe Foucault (1977) es que, a partir de considerar la diversidad de movimientos intervinientes, de la interrelación que se da entre ellos, de la dinámica constante, aparecen siempre -y es preciso aprender a ver e interpretar- un juego de saberes y poderes que determinan relaciones de fuerza. Éstas se generan porque el dispositivo, y las acciones que se piensan llevar adelante, se incertan en una realidad determinada y única, que contempla sujetos – el paciente/estudiante, los docentes, los agentes de apoyo, el psicopedagogo, la familia, grupo de aula- y objetos – aprendizajes, procesos de enseñanza, conocimientos curriculares, aula, funcionamiento grupal- que van respondiendo a la situación urgente (Vega, 2017) que merece delimitarse, que no es más que el niño o la niña en situación de inclusión.

La mirada psicopedagógica, ante este entrelazado o trama de elementos, debe atender a que no se pierda de vista la productividad del dispositivo para los fines para los cuales fue creado, sabiendo que un elemento que se refuerce de más, que se estanque en intervenciones repetitivas, por ejemplo, que no permita la circulación de los poderes y saberes, que las tensiones se instalen en una única dirección, que se pierda la inteligibilidad de las relaciones y de sus efectos, y por ende, su materialidad, pone en riesgo la continuidad de un trabajo. Y con él, un tiempo de extraordinaria importancia para el sujeto que oficia siempre de eje principal a esta tarea.

En este punto cabe reforzar la idea de que el dispositivo se va a generar para lograr la mejor impronta inclusiva para el sujeto en cuestión, y que este entramado es productor de subjetividad, como lo plantean los tres autores consultados: Foucault va a considerar los dispositivos como generadores de prácticas subjetivantes (Fanlo, 2011), ubicando a los sujetos en lugares, inscribiendo sus cuerpos en un modo de ser, en una forma de ser; y que esto se genera por medio de las praxis, los saberes y los funcionamientos institucionales con sus posibles modos de inscribir. Un niño o una niña, con necesidades educativas

especiales, en un proceso de inclusión, será mirado, visto y considerado de tal o cual manera, según los discursos que sobrevuelan sobre él (lo que se dice y no se dice) y lo que se va a administrar de los recursos disponibles, para tal fin, viendo el modo en que se presenten y esten a disposición. Los aportes de Deleuze (1988), por su parte, a la relación entre dispositivo y subjetividad, va a decir que que justamente la organización de la trama de elementos no son universales sino circunstanciales, en relación directa a las necesidades que presenta el sujeto; se van analizando mientras acontece y en ese constante devenir, se producen los reajustes necesarios. El seguimiento es sobre la visibilidad del dispositivo, su inteligibilidad, su sentido histórico, para ligarse a los devenires propios de los modos de existencia de los sujetos. Agamben (2015) va a agregar que los dispositivos colaboran con las acciones de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, conductas, opiniones y discursos sobre los seres vivientes. Apela a la posición que un dispositivo va a generar en un sujeto, dentro de la red de relaciones de elementos. Tal como lo expresa Fanlo (2017) un sujeto resulta de la relación entre lo humano y los dispositivos que subjetivan, producen identidad, a la vez que generan una sujeción a un poder externo. La psicopedagogía clínica, acompaña entonces, el funcionamiento y el devenir de un dispositivo escolar, teniendo plena conciencia sobre la inclusión de un sujeto único y singular, entendiéndola como un modo posible de ser y estar del paciente/estudiante en una institución denominada escuela. La escuela como lugar para sujetarse, para ser sujetos.

La psicopedagogía debe acompañar dichos procesos, los discursos, los agentes, los elementos del orden material, la organización de esta trama sin perder de vista la subjetividad del niño o niña, el cuidado de la misma, su desarrollo y evolución saludable como un escolar dentro de lo educativo institucional y lo social que allí también se juega.

De la temporalidad de los dispositivos, así como de su anclaje en espacios determinados para sujetos singulares, cobra relevancia la idea de transición (Fanlo, 2017), donde coexisten lo que va dejando de ser con lo que deviene; es decir que un dispositivo se mueve en el tiempo, se transforma por su dinámica, se refuncionaliza, entra en crisis para reajustarse.

Trabajar desde estos fundamentos habilita a la psicopedagogía clínica a adoptar una posición de conocer y de saber, que va a entrar en diálogo con otras posiciones de conocimientos y de saberes, generando tiempo y espacio de trabajo compartido, discutido y retroalimentado, permitiendo que las experiencias que se lleven a cabo, sean realmente interdisciplinarias. El psicopedagogo o psicopedagoga resultan un elemento más, al igual que los constructos disciplinares, la praxis, lo discursivo, que se sabe en relación con otros elementos, que se sabe condicionante y condicionado por el resto de los elementos, por la realidad, por las acciones. Valorando el “entre” como el punto donde se encuentra un sujeto de la inclusión, que va desde sus avatares de vida y su modo de existencia, hacia un espacio de reconocimiento social como lo es la

escuela, sostenidos en su singular modo de aprender, con sus condicionantes biológicos/funcionales, sus capacidades, sus desarrollos psíquicos/emocionales, siempre preservados como parte de su subjetividad.

La psicopedagogía clínica debe luchar por conformar un dispositivo de trabajo inclusivo, preservarlo, ayudar a modificarlo, evaluarlo, ajustarlo acorde a lo microfísica del poder (Foucault, 1992) que allí se plasme, sin perder de vista las dimensiones del pensamiento que se entretienen en relación a los poderes y a los saberes, las relaciones discursivas, la interpretación de los fenómenos de la realidad del sujeto que se incluye y de la escuela que incluye, mucho más allá de las reglamentaciones u operatorias de se vierten desde las políticas inclusivas, aunque sin perderlas de vista.

### Referencias

Agamben, G (2015) ¿Qué es un dispositivo?. Anagrama

Carballeda, A. (2010) La intervención en lo social como dispositivo. Una mirada desde los escenarios actuales - TRABAJO SOCIAL UNAM VI Época • Número 1 diciembre 2010 Ciudad de México (p. 46 – 59) Consultado el 17/03/2019 en <http://revistas.unam.mx/index.php/ents/article/viewFile/23881/22460>

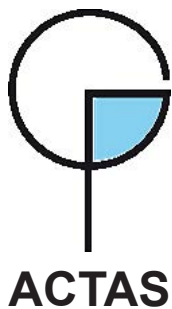
Deleuze, G. y otros (1990) Michel Foucault filósofo. Gedisa Editorial

Filidoro, N. y otros (2016) Prácticas Psicopedagógicas. Interrogantes y reflexiones desde/hacia la complejidad. Editorial Biblos.

Foucault, M (1992) Microfísica del poder. Genealogía del Poder. Ediciones de la Piqueta.

García Fanlo, L. (2011) ¿Qué es un dispositivo? Foucault, Deleuze, Agamben. A Parte Rei 74 Revista de Filosofía. Consultado el 17/03/2019 en <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei/fanlo74.pdf>

Vega, G. (2017) El concepto de dispositivo en M. Foucault. Su relación con la “microfísica” y el tratamiento de la multiplicidad- Nuevo itinerario. Revista digital de Filosofía Consultado el 11/03/2019 en <http://hum.unne.edu.ar/revistas/itinerario/revista12/articulo08.pdf>



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

VARIACIÓN DEL PERFIL SENSORIAL DE ALUMNOS CON TRASTORNO  
DEL ESPECTRO AUTISTA ESCOLARIZADOS EN UN CENTRO ORDINARIO  
VERSUS PERFIL SENSORIAL DE ALUMNOS NEUROTÍPICOS.

VARIATION OF THE SENSORIAL PROFILE IN ASD STUDENTS IN A  
MAINSTREAM SCHOOL IN RELATION TO NEUROTYPICAL STUDENTS

María Dolores Cárcel López (<https://orcid.org/0000-0002-0173-1070>)\*, Mercedes Ferrando  
(<http://orcid.org/0000-0001-9198-1390>)\*

Universidad de Murcia

Contacto: Mercedes Ferrando ([mferran@um.es](mailto:mferran@um.es)). Facultad de Educación, Universidad de  
Murcia, Campus de Espinardo. C.P. 30100



## Resumen

La Percepción sensorial se define como "el proceso neurológico que organiza la sensación del propio cuerpo y del entorno y permite utilizar el cuerpo de manera efectiva dentro del entorno". La forma de percibir los estímulos y reaccionar a ellos, influencia nuestras reacciones al ambiente que nos rodea y por tanto nuestra relación con otros. Los trastornos del desarrollo como el autismo (TEA) han sido ligados a una deficiencia en la percepción sensorial. Pocos estudios se han realizado tomando como referencia los patrones de procesamiento sensorial propuestos por Dunn (2001). En nuestro estudio han participado 45 alumnos (15 identificados con TEA y 30 neurotípicos) de edades comprendidas entre los 6 y los 18 años. Se registraron datos del Perfil Sensorial-2 de Dunn (2014) para cada alumno. Esta prueba ofrece tres tipos de puntuaciones referidas a los sistemas sensoriales (Auditivo, visual, táctil, movimiento, conductual); Patrón de procesamiento sensorial (patrón buscador, evitador, sensitivo o espectador). Se han analizado las diferencias en el patrón perceptivo dependiendo de la condición con o sin TEA, encontrándose diferencias estadísticamente significativas. Los alumnos con TEA muestran mayor diversidad en sus puntuaciones y unos perfiles perceptivos que podrían calificarse de "incoherentes", pudiendo mostrarse buscadores a la vez que evitadores en un mismo sensorio.

*Palabras clave:* Integración sensorial, trastornos del espectro autista, patrones de procesamiento sensorial.

## Abstract

Sensory perception is defined as "the neurological process that organizes the sensation of the body and the environment and allows the body to be used effectively within the environment". The way we perceive stimuli and react to them, influences our reactions to the environment that surrounds us and therefore our relationship with others. Developmental disorders such as autism (ASD) have been linked to a deficiency in sensory perception. Few studies have been conducted taking as reference the patterns of sensory processing proposed by Dunn (2001). In our study, 45 students (15 identified with ASD and 30 neurotypic) aged between 6 and 18 years participated. Data from the Dunn Sensory Profile-2 (2014) was recorded for each student. This test offers three types of scores related to sensory systems (Auditory, visual, tactile, movement, behavioral); Pattern of sensory processing (pattern seeker, avoider, sensitive or bystander). We analysed the differences in the perceptual pattern depending on the condition with or without ASD, finding statistically significant differences. Students with ASD show more diversity in their scores and some perceptible profiles that could be described as "incoherent", being able to show themselves searchers as well as avoiders in the same sensorium.

*Keywords:* sensory integration, autism spectrum disorders, patterns of sensory processing.

## PERFIL SENSORIAL DE ALUMNOS CON TEA

Todos los seres humanos desde que nacemos construimos las bases neurológicas de un correcto desarrollo de nuestro cerebro interactuando con el entorno. Esta interacción siempre está condicionada por los sentidos. Lo que nuestros sentidos perciben y la correcta decodificación de las señales permiten orquestar una conducta adaptativa adecuada de interacción física y social.

El desarrollo de la percepción está relacionado con la maduración del Sistema Nervioso Central, y con el crecimiento corporal del niño. Cualquier estímulo que percibimos debe ser procesado por nuestro sistema central e integrado con el resto de estímulos percibidos; es lo que conoce como procesamiento sensorial o integración sensorial. La doctora Jean Ayres (1989) la definió como “La integración sensorial es el proceso neurológico que organiza la sensación de nuestro propio cuerpo y del ambiente y hace posible el uso del cuerpo en forma efectiva dentro del ambiente”.

El proceso de integración sensorial juega un papel clave en el desarrollo y en el aprendizaje del niño. Tanto es así que una disfunción de la integración sensorial (que se produce porque el cerebro no funciona de forma natural y eficiente), hace que la organización o procesamiento del flujo de impulsos sensoriales por parte del cerebro no se hagan de forma correcta y por lo tanto la información que el individuo tiene sobre sí mismo y sobre el mundo no permite un comportamiento y conducta óptima. Cuando el cerebro no procesa bien la información sensorial, no dirige eficazmente el comportamiento.

Los procesos de integración sensorial se van perfeccionando a lo largo del ciclo vital, posibilitando dotar de significado la información recibida. A medida que estos procesos se automatizan el niño puede completar acciones cognitivas más complejas. William y Shellemberger (1994) propusieron un modelo de desarrollo del niño basado en la adquisición de los procesamientos de la información (Figura 1). Esta misma idea es retomada por Lárado y Berruezo (2009).

Dado que el SNC organiza las respuestas a partir de la experiencia sensorial, estos modelos enfatizan la importancia que el desarrollo armónico de cada sentido tiene en el objetivo de una correcta interacción de la persona con el medio. Así, por ejemplo, los sistemas del tacto y kinestésico son fundamentales para el funcionamiento del equilibrio, la orientación y el movimiento. Además, el sentido kinestésico ayuda a construir el concepto de esquema corporal y a su vez el tacto es el principal responsable en las primeras relaciones afectivas.

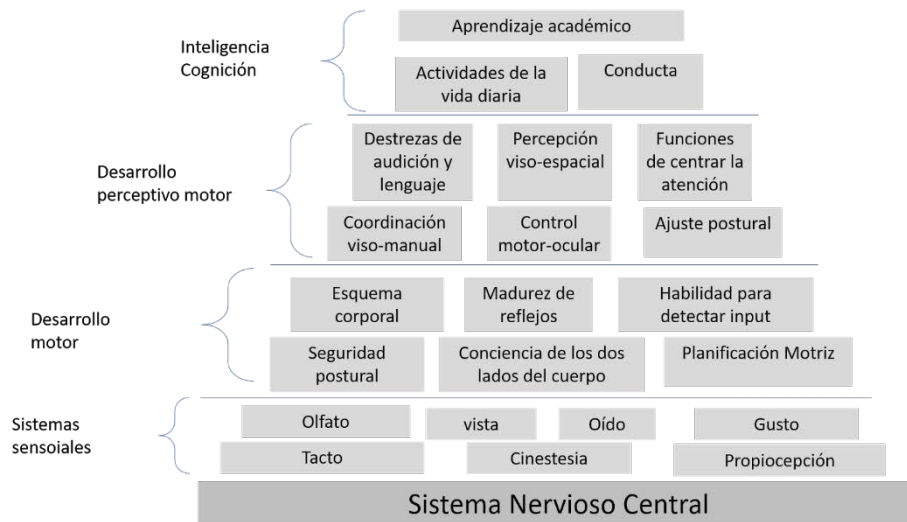


Figura 1. Modelo de William y Shellemberger (1994) adaptada de Cid (2012)

Antes de poder integrar la información sensorial ésta ha de ser registrada (la información de cada estímulo se registra por separado, y no todos los sistemas están activos a la vez); una vez es registrada se reconoce la intensidad de la percepción (lo cual corresponde con el proceso de modulación y regulación); para luego distinguir la relevancia del estímulo e interpretarlo; por último todas los estímulos que se han considerado importantes se integran, lo cual posibilita organizar una respuesta adaptativa a los requerimientos del contexto (Figura 2).

Debido a la idiosincrasia diferencial de cada organismo podemos mostrar diferentes respuestas en el proceso de organización y dotar de significación la información recibida.

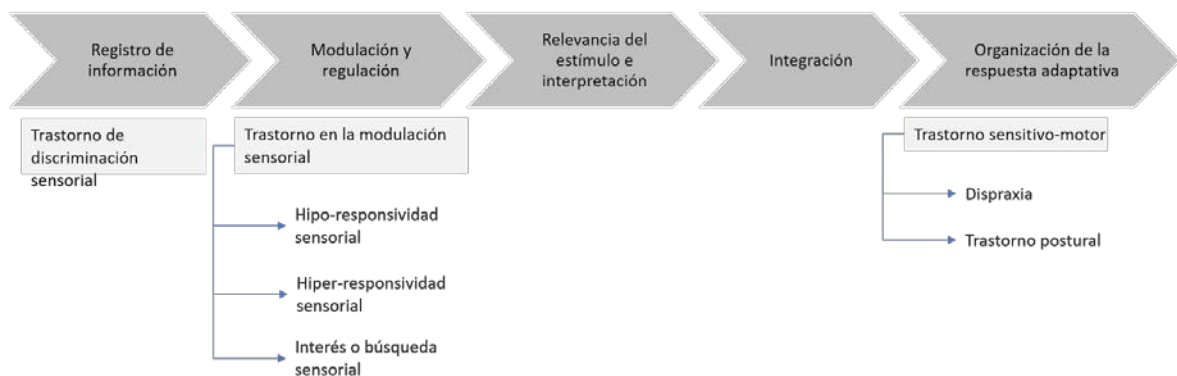


Figura 2. Fases del procesamiento sensorial y trastornos asociados a cada fase

¿Qué ocurre cuando un alumno presenta graves problemas de integración sensorial? Las distintas disfunciones en el Procesamiento sensorial afectan a cada una de estas fases (Figura 2) lo

que se traduce en serias dificultades para alcanzar la cumbre, esto es, si se alteran los procesos naturales y estructurales que cimentan la base de esta pirámide escalar a lo largo de la misma se convertirá en una quimera con un resultado infructuoso en el objetivo final que se persigue y que es el hilo conductor de nuestro trabajo: una respuesta adaptativa.

### **Modelo de Dunn**

Distintos autores han intentado analizar las diferencias en el procesamiento sensorial. Por ejemplo, Dunn (2001) ha propuesto un modelo de Procesamiento sensorial que se basa en los umbrales de modulación (altos o bajos) y la estrategia de respuesta (pasiva o activa). Según este modelo podemos encontrar 4 perfiles de alumnos según las combinaciones de umbral y respuesta:

1. *Los alumnos “buscadores”* son los que presentan una respuesta activa y un umbral alto. Buscadores: niños que son activos en sus respuestas comportamentales, parece que siempre están en movimiento buscando experiencias que estimulen un sentido en particular.
2. *Los alumnos “evitadores”* son quienes presentan una respuesta activa y un umbral bajo. Evitadores: Tiene una respuesta comportamental activa, Se distrae con facilidad y a menudo tiene dificultades para concentrarse en clase porque está prestando atención a cualquier estímulo del contexto.
3. *Los alumnos “sensitivos”* presentan una respuesta pasiva y un umbral bajo. Sensibilidad: son niños pasivos en sus respuestas comportamentales, tienen dificultad para mantenerse en una tarea, se distraen con facilidad y pueden ser irritables e insistentes.
4. *Los alumnos “espectadores”* son quienes tienen una respuesta pasiva y un umbral alto de percepción. Son niños que necesitan mucha estimulación, pero no la buscan. Tienen dificultad para prestar atención en clase y a menudo parecen desinteresados en la lección y las actividades.

### **Idiosincrasia del Autismo**

Basándose en este modelo se ha intentado explicar la idiosincrasia perceptiva de los niños con autismo. En los casos de TEA es bien sabido que existe una desintegración sensorial, lo cual se traduce en experiencias anómalas como sentir dolor con la lluvia, incomodidad al llevar ropa

nueva y sentirla como si fuera una lija de papel, sentir el tacto de los dedos como metal afilado (Grandin, 1995).

Dawson y Watling (2000) predijeron que podría encontrarse dos grupos dentro del espectro autista: aquellos con hipersensibilidades o una respuesta excesiva ante los estímulos sensoriales, y aquellos con hipo-sensibilidades.

O'Brian et al (2009), ven en los perfiles sensoriales un instrumento útil para diferenciar con gran precisión a los a los alumnos con desarrollo típico y a alumnos con autismo.

En este sentido, en el estudio de O'Brian et al (2009) se comparó el perfil sensorial de niños con autismo (n = 34); niños con otras dificultades de aprendizaje (n = 22) y niños con desarrollo normal (n = 33). Con una media de edad entorno a los 9 años. Se utilizó el cuestionario de Dunn (forma original de 1999), En este estudio el grupo con autismo obtuvo las puntuaciones más bajas en el total de la escala, seguido del grupo de otras dificultades de aprendizaje. Mientras que los alumnos de desarrollo normal obtuvieron las puntuaciones más elevadas. Tanto los alumnos con autismo como los alumnos con otras dificultades mostraron diferencias estadísticamente significativas con el grupo de desarrollo normal en todos los factores. Las diferencias entre los alumnos con autismo y los alumnos con otras dificultades se encontraron en hipersensibilidad auditiva y búsqueda de estímulos visuales.

En el estudio de Kern et al. (2007), se tomó una muestra de 103 personas diagnosticadas con autismo (desde los 3 hasta los 43 años de edad) y un grupo control de 103 personas emparejadas por sexo y edad. Se utilizó el cuestionario de Dunn en su forma original 1999. Se analizaron las diferencias entre los grupos para los cuatro cuadrantes: bajo registro (espectadores); buscadores de sensaciones; sensitivos; y evitadores. En todos hubo diferencias entre el grupo con autismo y el grupo control. Estas diferencias eran más agudas en edades tempranas, mientras que en la edad adulta el perfil de las personas con autismo tendía a asemejarse al del grupo control.

En el estudio de Herrmann Enríquez (2016) en el que participaron 32 niños con autismo y 30 controles de 4 a 10 años. Utilizó el Perfil sensorial-2 de Dunn. Sus resultados indicaron que los alumnos con autismo obtenían mayores puntuaciones que los alumnos del grupo control.

En el estudio de Sanz Cervera, et al. (2009) en Valencia participaron 84 niños de 5 a 8 años de edad de los cuales 41 habían sido diagnosticados con TEA, utilizaron el *Sensory Processing Measure* (SPM; Parham et al., 2007). Los resultados revelaron diferencias significativas entre el grupo TEA y el grupo de comparación tanto en la puntuación global como en todas las subescalas

## PERFIL SENSORIAL DE ALUMNOS CON TEA

del SPM–Home Form. Es importante resaltar que en comparación con el grupo control, el grupo de alumnos TEA obtuvo amplia heterogeneidad en las puntuaciones de todas las escalas. Por ello, los autores analizaron la relación entre el grado de severidad del espectro autista (medido con el GARS-2) y el perfil sensorial. Encontraron correlaciones significativas siempre superiores a .4 entre la puntuación del GARS-2 y las escalas del SPM.

### **Estudio empírico**

El objetivo de nuestro trabajo es estudiar el perfil de procesamiento sensorial en una muestra de alumnos españoles con TEA

#### **Muestra**

Los alumnos participantes se encontraban escolarizados en un colegio concertado de la Región de Murcia que es preferente de alumnado con estas características (un 12% de alumnado total del centro presenta esta patología).

En este estudio participaron un total de 45 alumnos de 6 a 18 años de edad; de los cuales, 15 (13 niños y 2 niñas) que mostraban diferentes niveles de funcionamiento cognitivo dentro del espectro del Trastorno Autista (TEA), aunque todos asistían a aulas ordinarias en la modalidad de escolarización de integración. Los otros 30 alumnos (14 niños y 16 niñas) eran neurotípicos.

#### **Instrumentos**

A todos se les administró la escala Perfil Sensorial-2 de Dunn (2014), que fue completada por sus profesores. Se trata de una prueba de 86 ítems referidos a comportamientos del niño, los cuales se valoran según su frecuencia (Siempre, frecuentemente, la mitad de las veces, ocasionalmente o no aplicable). Esta prueba ofrece tres tipos de puntuaciones referidas a los sistemas sensoriales (Auditivo, visual, táctil, movimiento, posición del cuerpo y oral); Patrón de procesamiento sensorial (estilo buscador, evitado, sensitivo o espectador). En su versión escolar también ofrece puntuaciones en cuatro factores referidos a: 1) si necesita ayudas externas para participar en el aprendizaje; 2) si muestra conciencia y atención en su entorno de aprendizaje; 3) su tolerancia en el entorno y 4) su disposición a aprender.

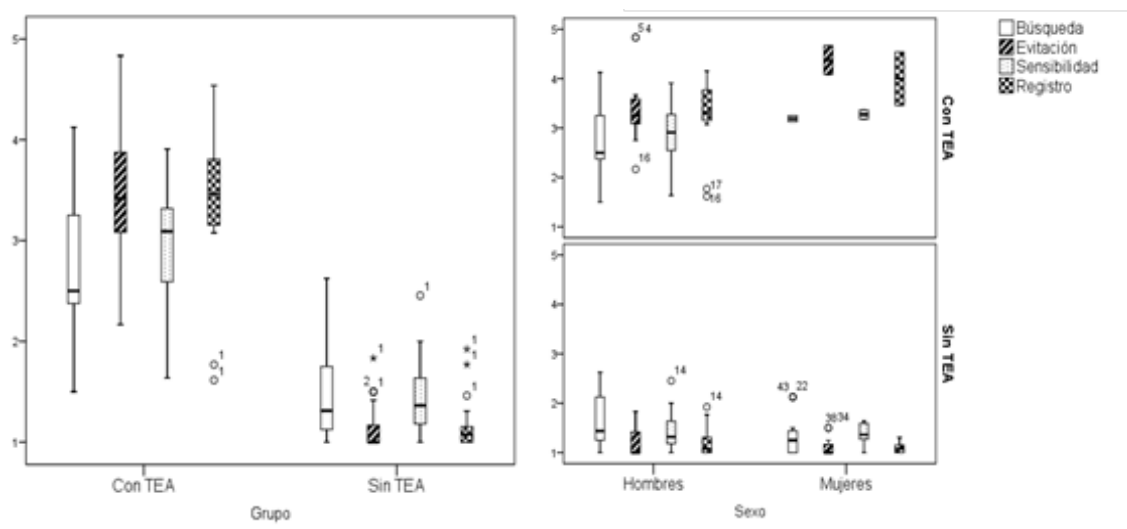
#### **Procedimiento y análisis de datos**

En esta investigación la escala fue completada por adultos cercanos al alumno, concretamente, se contó con la colaboración de los tutores de aula de los alumnos para completar el cuestionario Perfil Sensorial-2

Los datos fueron introducidos en el programa estadístico SPSS v.24. El cálculo de las puntuaciones de los cuadrantes se realizó sumando los ítems de cada cuadrante indicados por el manual y dividiendo por el número de ítems, de forma que todos los cuadrantes oscilan de 0 a 5 puntos. Se ha utilizado la prueba de U de Mann-Whitney para comparar el perfil sensorial de niños con TEA vs. niños no con TEA; y las diferencias atendiendo al género de los participantes.

### Resultados

En primer lugar, se hallaron los estadísticos descriptivos (Media y Desviación típica) según la condición de los participantes (con o sin TEA); y según su sexo (Tabla 1). La Figura 3 muestra las puntuaciones medias de los alumnos con y sin TEA en los patrones sensoriales medidos por el Perfil Sensorial-2. Se observa que los alumnos con TEA puntúan por encima de sus compañeros en todos los perfiles. También se observa que tienen mucha más dispersión en sus puntuaciones que los alumnos sin TEA. Los análisis de diferencia de medias, corroboraron que estos perfiles entre alumnos con TEA y sin TEA son estadísticamente significativos.



*Figura 3.* Gráfico de cajas de los perfiles de alumnos en los cuatro patrones de procesamiento sensorial (búsqueda, evitación, sensibilidad y registro) según su condición con o sin TEA (izquierda) y según su condición y sexo (derecha)

Al examinar los patrones de procesamiento según el sexo de los alumnos, se observa que en general los hombres muestran valores más dispersos (Figura 3, derecha). Las pruebas de U de Mann-Whitney indicaron la existencia de diferencias significativas en todos los patrones de procesamiento dependiendo del sexo. No obstante, estos resultados deberían tomarse con cierta

## PERFIL SENSORIAL DE ALUMNOS CON TEA

cautela, ya que en el grupo de alumnos con TEA sólo hay dos niñas, por lo que estos resultados podrían no ser tanto debidos al sexo como a la presencia del TEA.

Tabla 1. *Estadísticos descriptivos y comparación de medias*

	Búsqueda M (dt)	Evitación M (dt)	Sensibilidad M(dt)	Registro M(dt)
Alumnos Con TEA (n=15)	2.74 (0.68)	3.53 (0.79)	2.92 (0.63)	3.33 (0.78)
Alumnos Sin TEA (n=30)	1.48 (0.48)	1.13 (0.22)	1.41 (0.33)	1.14 (0.22)
Con TEA vs. Sin TEA *	U=25.5; p<.001	U=0; p<.001	U=8.5; p<.001	U=3.5; p<.001
Hombres (n=27)	2.13 (0.81)	2.24 (1.26)	2.13 (0.90)	2.18 (1.17)
Mujeres (n= 18)	1.56 (0.71)	1.46 (1.08)	1.59 (0.65)	1.41 (0.96)
Hombres vs. Mujeres *	U=123.5; P=.005	U=149.0; P=.023	U=161.5; P=.058	U=146.5; P=.023
Hombres Con TEA (n=13)	2.67 (0.71)	3.40 (0.76)	2.86 (0.66)	3.22 (0.76)
Hombres Sin TEA (n=14)	1.63 (0.52)	1.17 (0.27)	1.45 (0.42)	1.21 (0.30)
Mujeres con TEA (n=2)	2.13 (0.81)	2.24 (1.26)	2.13 (0.90)	2.18 (1.17)
Mujeres Sin TEA (n=16)	3.19 (0.09)	4.38 (0.41)	3.27 (0.13)	4.00 (0.76)

(\*) Se ha utilizado la prueba de U de Mann-Whitney

Llamó la atención que los alumnos con TEA que puntúan alto en búsqueda, también puntúan alto en los otros tres cuadrantes; mientras que los alumnos sin TEA puntuaban bajo en todos los cuadrantes; lo cual, a nivel teórico parece algo contradictorio. Se consideró obtener patrones de procesamiento para cada sentido, ya que un alumno puede buscar información visual, pero evitar la información auditiva.

La Figura 4 muestra el perfil sensorial “desglosado” de la alumna MVO. Debido a la distribución de los ítems en el cuestionario, los únicos sentidos donde quedan reflejados los 4 patrones de procesamiento son táctil y movimiento. El perfil de la alumna MVO para el sentido táctil se caracteriza por ser evitador a la vez que de registro; dos perfiles completamente opuestos: el primero se caracteriza por una respuesta activa y un umbral bajo, y el segundo se caracteriza por una respuesta pasiva y un umbral alto.



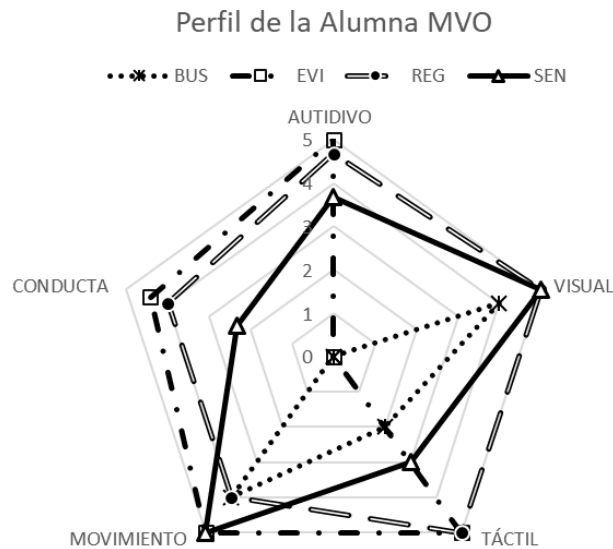


Figura 4. Perfil sensorial desglosado de la alumna MVO

### Discusión y conclusiones

El presente estudio ha intentado profundizar en el perfil sensorial de los alumnos con TEA, particularmente en los patrones de procesamiento sensorial propuestos por Dunn (2001). Aunque los perfiles sensoriales de los alumnos con autismo ya habían sido estudiados, la mayoría de las veces las comparaciones se centran en estudiar cada uno de los sensorios, pero no en estudiar los patrones de procesamiento en su conjunto (i.e. Kientz & Dunn, 1997; Tomchek, & Dunn, 2007).

El principal resultado del presente estudio es que los alumnos con TEA se caracterizan por un patrón sensitivo “descordinado” o “incoherente”. Resultados similares a los nuestros fueron encontrados por Ben-Sasson et al. (2007), quienes encontraron tres grupos de perfiles entre los infantes con TEA, uno de estos perfiles se caracteriza por tener una alta puntuación en hipo e hiper sensibilidad y alta puntuación en búsqueda de sensaciones.

Un perfil tan desajustado y tan contradictorio podría deberse a la combinación entre cuadrantes y sentidos concretos. Quizás un alumno puede ser un buscador en información visual, pero un evitador en información táctil. Al querer profundizar en esta relación nos vimos limitados por el propio cuestionario utilizado ya que no todos los patrones eran medidos en cada sentido. Aun así, se siguieron encontrando patrones contradictorios; por ejemplo, la alumna MVO tenía un perfil de registro y a la vez evitador en el sentido táctil.

Estos datos podrían interpretarse bajo el concepto de “fluctuación” del que habla Bogdasina (2007), según el cual la modulación de la percepción (en términos de Dunn el umbral perceptivo) puede cambiar completamente de un momento a otro (“día a día, hora a hora, e incluso a veces,

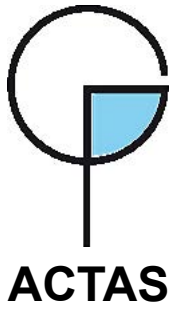
minuto a minuto”). De forma que, el mismo estímulo puede resultar insoportable en un momento dado y al siguiente momento resultar indiferente. Por ello, esta misma autora muestra continuamente su disconformidad con la simplicidad con la que se pretende estudiar las diferencias perceptivas en el autismo. En este sentido no podemos limitarnos a la hiper o hipo-sensibilidad, ya que de ser así los problemas perceptivos podrían solucionarse con adecuar el ambiente que rodea a estos alumnos. En realidad, la hipo-hiper sensibilidad son las consecuencias de las diferencias perceptuales, que pueden incluir la inhabilidad para filtrar información sensorial, el monoprosesamiento y el retraso en el procesamiento entre otros.

### Referencias

- Ayres, A. Jean (1989). *Sensory integration and Praxis Tests. Manual*. Los Angeles, CA: WPS. ISBN 978-0874243031.
- Ben-Sasson, A., Cermak, S. A., Orsmond, G. I., & Tager-Flusberg, H. (2007). Extreme sensory modulation behaviors in toddlers with autism spectrum disorders. *The American Journal of Occupational Therapy*, 61(5), 584.-592.
- Bogdashina, O. (2007). *Percepción sensorial en el autismo y síndrome de Asperger: experiencias sensoriales diferentes, mundos perceptivos diferentes*. Ávila, España: Asociación Autismo Ávila
- Cid, M. J. (2012). *Estimulación Multisensorial. Espacios Snozelen*. Presentación tomada de: <https://docplayer.es/17809392-Estimulacion-multisensorial-espacios-snoezelen.html>
- Dawson, G., & Watling, R. (2000). Interventions to facilitate auditory, visual and motor integration: A review of the evidence. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 415 – 421.
- Dunn, W. (1999). *Sensory Profile*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Dunn, W. (2001). The sensations of everyday life: Empirical, theoretical, and pragmatic considerations. *American Journal of Occupational Therapy*, 55(6), 608-620.
- Dunn, W. (2014) *Perfil sensorial-2*. Madrid: Pearson
- Herrmann Enríquez, A. C. (2016). *Estudio comparativo del perfil sensorial en niños de 4 a 10 años de la ciudad de Quito vs. perfil sensorial de niños con autismo de la fundación entra a mi mundo en el primer semestre de 2016* (Bachelor's thesis, PUCE).

- Kern, J. K., Garver, C. R., Carmody, T., Andrews, A. A., Trivedi, M. H., & Mehta, J. A. (2007). Examining sensory quadrants in autism. *Research in Autism Spectrum Disorders, 1*(2), 185-193.
- Kientz, M. A., & Dunn, W. (1997). A comparison of the performance of children with and without autism on the Sensory Profile. *American Journal of Occupational Therapy, 51*(7), 530-537.
- Lázaro, A., & Berruezo, P. (2009). La pirámide del desarrollo humano. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales, 34*(9), 2.
- O'Brien, J., Tsermentseli, S., Cummins, O., Happé, F., Heaton, P., & Spencer, J. (2009). Discriminating children with autism from children with learning difficulties with an adaptation of the Short Sensory Profile. *Early Child Development and Care, 179*(4), 383-394.
- Parham, L. D., Ecker, C., Kuhaneck, H., Henry, D. A., & Glennon, T. J. (2007). Sensory processing measure (SPM): Manual. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Sanz Cervera, P., Andrés, F., Inmaculada, M., Pastor Cerezuela, G., Puchol Fraile, I., & Herraiz Llongo, E. (2014). Relación entre el procesamiento sensorial y la severidad de la sintomatología en una muestra de niños con TEA. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*.
- T. Grandin, T. (1995). *Thinking in Pictures*, New York, NY: Doubleday,
- Tomchek, S. D., & Dunn, W. (2007). Sensory processing in children with and without autism: a comparative study using the short sensory profile. *American Journal of occupational therapy, 61*(2), 190-200.
- Williams, M.S. y Shellenberger, S. (1994). The Alert Program for self-regulation. American Occupational Therapy Association. Sensory Integration. Special Interest Section Newsletter, 17, 1-3.

Agradecimientos: Este estudio se ha realizado gracias a la colaboración e implicación de los profesores de Educación Infantil, Primaria, Secundaria del Colegio Gabriel Pérez Cárcel (Murcia, España).



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COMO  
GOVERNAMENTO DOS CORPOS DA DEFICIÊNCIA NA ESCOLA: DADOS  
PRELIMINARES

EDUCATIONAL ATTENTION SPECIALIZED SS GOVERNMENT OF  
BODIES OF DISABILITY AT SCHOOL: PRELIMINARY DATA

Liziane da Silva Barbosa\*, Helena Sardagna\*\*,

\*Universidade do Estado do Rio Grande do Sul , \*\*Universidade do Estado do Rio Grande do  
Sul

Contatos: Liziane da Silva Barbosa: [barbosalizzi@gmail.com](mailto:barbosalizzi@gmail.com), Helena Sardagna:  
[sardagn@terra.com.br](mailto:sardagn@terra.com.br)

## Resumo

Registrar/Inventar histórias, a partir dos dizeres de professores é um exercício que contribui para o enriquecimento acadêmico, pessoal e social. No trabalho em apresentação, pretende-se analisar como os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Região Litoral Norte do Rio Grande do Sul inventam suas estratégias pedagógicas para efetivar aprendizagens no espaço escolar. Para tanto o olhar investigativo será conduzido pelos conceitos cunhados por Michel Foucault, em especial a Governamentalidade, que nesse processo será usada como uma grade de inteligibilidade. Como ferramenta, então, o Governo Neoliberal contribui para evidenciar os discursos econômicos que incidem sobre as práticas de escolarização de crianças com deficiência. Além disso, verificar quais as concepções e governamentos são engendrados nesse espaço escolar para o corpo da deficiência, entendido aqui como parte explícita do processo investigativo que está no jogo da incidência do biopoder, mas sempre invisibilizado e tido como implícito nas invenções de governo.

Palavras Chave: Governamentalidade; Corpo da Deficiência; AEE; Governo

## Abstract

Register / Invent stories, from the words of teachers is an exercise that contributes to academic, personal and social enrichment. In the presentation paper, we intend to analyze how the teachers of the Specialized Educational Assistance (AEE) of the North Coast Region of Rio Grande do Sul invent their pedagogical strategies to effect learning in the school space. In order to do so, the investigative look will be driven by the concepts coined by Michel Foucault, especially Governmentality, which in this process will be used as a grid of intelligibility. As a tool, then, Neoliberal Governance contributes to evidence the economic discourses that focus on the schooling practices of children with disabilities. In addition, to verify which conceptions and rulings are engendered in this school space for the body of the deficiency, understood here as an explicit part of the investigative process that is in the game of the incidence of biopower, but always invisible and implicit in the inventions of governance.

Keywords: Governmentality; Body of the Disability; AEE; Governance

### **Introdução**

Em meio ao múnus acadêmico, é preciso destacar que esta dissertação é efeito de uma criação, de uma transformação. Mais que isso, é uma nova construção de subjetividades da pesquisadora. A acadêmica da Universidade do Estado do Rio Grande do Sul (UERGS), a professora de Ensino Fundamental da Rede Pública de Cidreira, a mulher que iniciou este projeto, já é outra, subjetivada por atravessamentos e leituras que possibilitaram uma reinvenção da pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERGS. Diante disso, a pesquisa desenhada nesse texto, também foi reinventada. Não foram os objetivos e as provocações que mudaram, mas sim os percursos. Os caminhos percorridos no desenvolver da pesquisa serviram para que as verdades, os ditos e os feitos fossem confrontados (FOUCAULT, 2014) e fossem desconstruídos no processo.

Muitas problematizações permearam o caminho que levou ao objetivo dessa pesquisa, que tem como provocação inicial a pergunta: Como os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Região Litoral Norte do Rio Grande do Sul inventam as estratégias pedagógicas que incidem sobre as pessoas com deficiência no espaço escolar? Com essa pergunta pretende-se que sejam evidenciados os governamentos engendrados nessas práticas que incidem diretamente no corpo e nas condutas dos estudantes com deficiência. Daí, emerge o objetivo de pesquisa:

Compreender e analisar como professores de AEE criam/inventam estratégias pedagógicas nas Salas de Recursos Multifuncional (SRMs), bem como evidenciar governamentos engendrados nessas práticas que incidem diretamente no corpo e nas condutas dos estudantes com deficiência.

A vontade de verdade estabelecida nesse movimento investigativo está associada ao primeiro modo de entender a governamentalidade, bem como as formas através das quais ela opera e incide sobre as práticas e condução de condutas dos professores do AEE, em relação à prática pedagógica exercida por eles. Sendo assim, a governamentalidade tomada como grade de inteligibilidade precede a compreensão de “quais técnicas discursivas estão envolvidas com a criação da realidade e como são estabelecidas as operações modernas de poder-saber” (FIMYAR, 2009, p. 52). Essas operações estão presentes nos processos de normalização prescritos nas ações pedagógicas dos serviços de AEE.

É preciso considerar que esses processos de normalização, ocorrem dentro da escola tratando-se, portanto, de processos de escolarização e das práticas pedagógicas e discursivas que os conduzem. Destacam-se, nesse sentido, as discursividades que perpassam a educação como um todo. Ainda que Foucault não tenha dado enfoque à educação, esta sempre permeou suas escritas através do sujeito de suas investigações. De acordo com Gadelha (2009), o sujeito sempre esteve em destaque nas arqueologias e genealogias feitas por Foucault e, no que refere à educação, serviu como “dobradiça”, entre a educação e os achados registrados pelo autor. Dessa forma, toda a análise em educação inspirada em seus conceitos é impactante, pois rompe com um padrão de análise crítica e binária evidenciando as emergências e possíveis origens de situações vividas na contemporaneidade.

### **Materiais e Métodos**

A proposição de pesquisa tem por objetivo fazer um estudo exploratório com caráter qualitativo, fazendo cruzamentos com dados quantitativos governamentais, para qualificar e enriquecer as análises, pois muitos dados demográficos coletados sistematicamente pelos Governos<sup>1</sup>, a respeito do desenvolvimento humano, contribuem para a compreensão temática. Apoiada em Foucault (1998, p. 213) procura-se, “uma dupla relação com a verdade: relação com seu próprio desejo, questionado em seu ser, e relação com o objeto de seu desejo reconhecido como ser verdadeiro”.

A pesquisa será executada seguindo quatro etapas que se complementam. São elas:

Etapa 1: Os participantes foram convidados a integrar um grupo virtual de conversa, onde foram provocados a conversar e descrever sobre o dia a dia no serviço de AEE.

Etapa 2: Dentre os participantes que aceitaram compor o grupo virtual, 6 (seis) aceitaram responder ao questionário elaborado com inspiração na técnica de livre evocação de palavras. Além deles, outros 5 (cinco) participantes também responderam ao mesmo questionário.

Etapa 3: Os participantes foram entrevistados sobre o tema, a partir de um roteiro orientador, organizado com base nos objetivos propostos.

Etapa 4: O exercício de análises dos dados coletados será realizado em um movimento de verificar quês regularidades, limites, potencialidades e recorrências emergem dos “escritos” e “ditos” dos participantes. Após a realização das 3(três) primeiras etapas o trabalho está centrado na analítica dos dados coletados, operando com as ferramentas conceituais descritas

anteriormente. O olhar é conduzido pela governamentalidade, a grade de inteligibilidade que escolhi operar.

### **Resultados e Discussões**

O processo analítico está em fase inicial sendo possível perceber algumas categorias emergindo dos dizeres dos professores participantes. Nesse primeiro momento, escolho comentar sobre duas categorias que se evidenciam importantes: A Narrativa sobre a Deficiência: um Marcador do Corpo; e, Saberes Especializados: o (Bio)Poder da Medicina e da Psicologia.

No que refere a primeira categoria, as narrativas sobre a deficiência apontam para marcadores do corpo do sujeito com deficiência. Expressões como: “um corpo de Estudo”; “Corpo Quebrado”; “[...] tu tem que ter pudor com teu corpo, tu não pode mostrar dessa maneira [...]”, “É a visão do corpo estranho[...]”; “[...] Uma falta de cuidado com o próprio corpo[...]”; “descoordenados”, entre outras tantas. Inspirada no texto: Biopolítica, de Pelbart (2007), busquei problematizar esse corpo a partir de associações teóricas com as quais entendo o mundo contemporâneo.

É necessário estabelecer que, não pretendo problematizar um corpo qualquer, mas sim um corpo humano; o corpo que Foucault (2002) inscreveu como Anormal, a partir de figuras capturadas pelos dispositivos de poder, desde a Idade Média. Trata-se de criar tessituras sobre um corpo que teve sua presença negada pelo poder soberano; a existência disciplinada e institucionalizada pela modernidade; e que, a sociedade contemporânea quer negar a incapacidade/limitação (termos usados desprendidos de juízos, apenas descritores), para negar as formas disformes da impotência: o corpo da deficiência.

Pelbart convida a pensar sobre o corpo considerando a incidência de poder sobre ele; em seu texto afirma que:

[...] o poder tomou de assalto a vida. Isto é, o poder penetrou todas as esferas da existência, e as mobilizou inteiramente, e as pôs para trabalhar. Desde os genes, o corpo, a afetividade, o psiquismo, até a inteligência, a imaginação, a criatividade. Tudo isso foi violado, invadido, colonizado; quando não diretamente expropriado pelos poderes (PELBART, 2007, p. 58).

Esses poderes, sob o imperativo de não mais abandonar o corpo disforme, capturam os corpos da deficiência em instituições normativas, submetendo-os a uma existência de superação das limitações impostas pelas deficiências. São prescritas, dessa forma, uma autonomia e mobilidade vigiada e produtiva. Tendo como objeto o movimento de subjetivação, cabe percorrer,



na história contemporânea, os caminhos trilhados pelos dispositivos do biopoder para produzir e alimentar os desejos de superação dos corpos da deficiência.

Os percursos de pesquisa aqui desenhada, no contexto biopolítico da educação inclusiva e especializada, apontam para o professor do AEE como figura que ilustra o interventor dos corpos da deficiência no ambiente escolar. Esse professor age como uma tática de subjetivação dos caminhos da superação a ser conquistada e do enforme desses corpos para atender as demandas prescritas. Tendo esse mesmo professor o próprio corpo para alimentar e dele fazer exemplo. Esse apontamento é pertinente no sentido de evidenciar táticas e estratégias de governamento na escola, em especial, no que refere a educação inclusiva e suas técnicas de normatividade e disciplinamento de corpos da deficiência, vistos como potências de sucesso educacional e social.

A segunda categoria se entrelaça com a discussão proposta na primeira, pois os Saberes Especializados: o (Bio)Poder da Medicina e da Psicologia estão presentes nos dizeres dos professores participantes no sentido de hierarquizar saberes, levando para a educação a incidência de outros governamentos no contexto do AEE.

Os participantes, em maioria recorrem a uma linguagem própria do saber médico, ou dos saberes da Psicologia, a saber, “Q.I.”; “anamnese”; “diagnóstico”; “apoio de fono, de psico, de neurologistas...”; “antes eles aceitavam parecer de psicólogo, agora não aceitam mais, tem que ser só de médicos...”; “Eu sempre digo que a DI é a mais difícil de ser comprovada porque demanda de médicos, de psicólogos, de tudo. Não é visível. Eu não posso questionar o que o médico diz, mas ela tem uma limitação...”.

Ao longo das transformações do pensamento e da sociedade ocidental, foram percebidos mudanças na forma como o poder incidiu sobre os corpos da deficiência. Foucault (2002) registrou a invenção de corpos da deficiência no período moderno, após a sociedade perceber a anormalidade como o inconveniente a ser corrigido. Esses sujeitos passaram a ser alvo de estratégias biopolíticas, trocando a incidência de poder que captura e torna o corpo da deficiência um recluso, para dar espaço a um corpo a ser incluído na esfera social. Essa mudança prescinde de necessidades do Capital que não quer mais manter o corpo da deficiência escondido e improdutivo. Nesse contexto, surgem fenômenos como a Institucionalização e Distribuições desses corpos. Um dos locais de Institucionalização é a escola.

É na instituição escola, dita inclusiva que ocorre o atendimento educacional especializado, também é nela que se evidenciam mazelas sociais, além dos processos

socializadores e de aprendizagem. “Em qualquer caso, a escola foi pensada e montada como a instituição capaz de mais efetivamente executar o projeto de instaurar uma nova ordem social e de proceder à produção desse novo personagem, carregado de racionalidade e cada vez mais responsável por si mesmo” (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 7).

A nova ordem contemporânea é incluir as pessoas com deficiência e educá-las. Em oposição a isso vêm as faltas: de estrutura, de formação, de preparo, de equipamentos, de recursos e de adaptações diversas. Dentre estas faltas, estão outros fatores que constituem as vulnerabilidades, tais como: estrutura familiar, distribuição de renda, alimentação adequada, oferta de estímulos adequados e de atendimentos em saúde (BARBOSA, 2016). Esses fatores foram apontados em achados de pesquisa e colocam em evidência muitas problemáticas do funcionamento escolar em relação ao público atendido.

Os dados evidenciam que mesmo que o AEE tenha o potencial educativo e a função de suplementar a educação, os saberes médicos e da psicologia são recorrentes produzindo uma verdade que confronta as diretrizes propostas para as SRMs.

### **Considerações Temporárias**

Genericamente, os movimentos de entender e executar a nova ordem do dia, no que refere à inclusão, permitem apontar as problemáticas e também defender as práticas inclusivas através de estudos e pesquisas. Com isso, noções de verdade e de certo e errado são inferidas. Essas noções recaem sobre as populações na medida em que se constituem verdades acadêmicas ou científicas; tornam-se então fator de subjetivação e convencimento para que mais pessoas sejam compelidas a cumprir a ordem do dia. Nesse sentido,

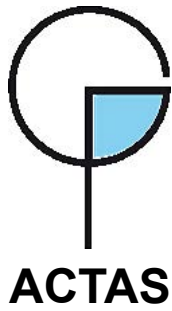
A suspeita sobre o próprio pensamento e suas pretensas verdades, a dúvida constante, a crítica radical, a experimentação cuidadosa e a permanente releitura do que parece já dado e tranquilo demandam esforços, em geral, extraordinários; mas são quase sempre compensadores. Tais esforços nos premiam com entendimentos mais refinados sobre o presente e nos abrem possibilidades para o futuro (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 12).

As suspeitas do recorte acima são as que recaem sobre a "vontade de verdade e potência" (FOUCAULT, 2008) das intenções dessa pesquisa e buscam evidenciar discursos acerca das temáticas que permeiam o campo da educação, mais intimamente no que tange às práticas inclusivas produzidas e reproduzidas nas escolas do Litoral Norte do Rio Grande do Sul.

Governmentalidade, poder, corpo da deficiência, estratégias, padronização, superação, governo neoliberal, generalização, resistência e vulnerabilidade, saúde, formação, nivelamento, impossibilidade, necessidade, adaptação, entre tantas outras palavras e conceitos evidenciados nos dados coletados. Como trazer a tona essas discussões sem criar governamentos outros que invalidem a inclusão e se tornem apenas regulamentos? Os dados preliminares evidenciam conceitos e discursos que denotam a condução de condutas e governamentos no campo da educação especial, é preciso duvidar das práticas e dos saberes estabelecidos como verdades, para compreender a quem interessa os efeitos produzidos por elas.

### Referências

- FIMYAR, O. Governamentalidade como ferramenta conceitual na pesquisa de políticas educacionais. *Educação & Realidade*, v. 34, n. 2, p. 35–56, 2009.
- FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- FOUCAULT, Michel. *Os anormais: Curso no College France (1974 - 1975)* Paulo: Martins Fontes, 2001
- SARDAGNA, Helena Venites. *Práticas normalizadoras na educação especial: um estudo a partir da rede municipal de ensino de Novo Hamburgo – RS (1950 a 2007)*, Novo Hamburgo: 2008.
- PELBART, P. Biopolítica. *Sala Preta*, v. 7, p. 57-66, 28 nov. 2007. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57320>. Acesso em: 25/11/2018.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e Educação: há algo de novo sob o sol? In: \_\_\_\_\_. (org.) et al. *Crítica Pós-estruturalista e Educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Na Oficina de Foucault. In: KOHAN, Walter Omar; GONDRA, José (Org.). *Foucault 80 Anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. P. 79-91.
- VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, v. 12, n. 1, 2010. p. 147-166.



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Projeto cinoterapia: forma de intervenção nas necessidades de saúde especiais

Kinotherapy project: a form of intervention in special health needs.

Cátia Rodrigues Mariano\*, Maria Emília Bigotte de Almeida\*\*

Psicóloga clínica no CASPAE\*, Presidente de direção do CASPAE\*\*

Nota dos autores

Autor para contacto [catia.rodrigues@caspae.pt](mailto:catia.rodrigues@caspae.pt)

## Resumo

A Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) é uma perturbação neurodesenvolvimental caracterizada por défices persistentes na comunicação social e na interação social e por padrões restritos de comportamentos, interesses e atividades. A cinoterapia pode ser definida como uma terapia assistida pelo cão, em que o mesmo exerce a função de facilitador do processo terapêutico. O principal objetivo deste projeto é verificar a eficácia da cinoterapia na melhoria dos comportamentos de autorregulação, comunicação e socialização de crianças com PEA, em contexto escolar. Participam 16 crianças com diagnóstico de PEA, que foram avaliadas numa fase pré e pós intervenção. No grupo de controlo o método educativo da Unidades de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo é o modelo *Treatment and Educacion of Autistic and Related Communications Handicapped Children* (TEACH) e no grupo experimental o método educativo é o mesmo, contudo com o apoio do cão ao longo das 40 sessões que têm a duração de 30 minutos. No grupo experimental espera-se que existam melhorias significativas nas medidas de irritabilidade e hiperatividade, nos processos de socialização, cognição social e na comunicação social.

*Palavras-chave:* Perturbação do Espectro do Autismo; Cinoterapia; Comunicação; Socialização; Autorregulação.

## Abstract

Autism Spectrum Disorder (ASD) is a neurodevelopmental disorder characterized by persistent deficits in social communication and interaction as well as by restricted patterns of behavior, interests, and activities. In kynotherapy, a dog it acts as a facilitator of the therapeutic process. This pilot-project has as main objective to study the effectiveness of the kynotherapy in the improvement of the behaviors of self-regulation, communication and socialization of children with ASD, in a school context. Of the pilot project, 16 children with a diagnosis of ASD, were evaluated in a pre-and post-intervention phase. In the control group the educational method of the Structured Teaching is the Treatment and Educacion of Autistic and Related Communications Handicapped Children (TEACH) model and in the experimental group the educational method is the same, however with there is the support of a dog during the 40 sessions, that have the duration of 30 minutes. In the experimental group, it is expected significant improvements in the measures of irritability and hyperactivity, as well as in the processes of socialization, social cognition and social communication.

*Keywords:* Autism Spectrum Disorder; Kynotherapy; Communication; Socialization; Self-regulation.

## Estudo

Em Portugal, todos os anos o número de crianças com Necessidades de Saúde Especiais (NSE) aumenta. As perturbações neurodesenvolvimentais são incapacitantes e dificultam a aprendizagem das crianças (Thayer et al., 1998). Cabe a nós profissionais minimizar a disfuncionalidade destas crianças atribuindo-lhes e concedendo-lhes competências para promover uma melhor qualidade de vida (Capucha, 2008).

Em 1943, é publicado o primeiro artigo que descreve casos clínicos de crianças com as características da PEA. (Kanner, 1943). A PEA é diagnosticada com base na observação comportamental da criança e nos indicadores de desenvolvimento atípico. Contudo, existem cada vez mais estudos que indicam a base genética e biológica da etiologia do autismo (Yenkoyan, Grigoryan, Fereshetyan, & Yepremyan, 2017). A PEA é uma perturbação neurodesenvolvimental diagnosticada com base nos défices persistentes na interação social, nos comportamentos comunicativos e por apresentar padrões restritos e repetitivos de comportamentos (APA, 2015). Nestas crianças a comorbilidade com outras perturbações também é frequente, tais como: perturbação de hiperatividade/défice de atenção, perturbações de humor e incapacidade intelectual. Na adolescência, as dificuldades de aprendizagem, a desmotivação, o comportamento desafiador e, por vezes, o abandono escolar são as características mais frequentes. As crianças com PEA exibem mais comportamentos desafiadores e inapropriados (Matson, Gonzalez, & Rivet, 2008; Matson, Wilkins, & Macken, 2008) e apresentam mais sintomas de stress, ansiedade e depressão do que outras crianças com outro género de psicopatologia (Leyfer et al., 2006; White, Oswald, Ollendick, & Scahill, 2009). Também podem apresentar outras características, tais como a irritabilidade, a hiperatividade, a dispraxia, entre outros (Gabriels et al., 2008). Alguns estudos (Lecavalier, Leone, & Wiltz, 2006; Schieve, Blumberg, Rice, Visser, & Boyle, 2007) indicam que os cuidadores de crianças com PEA apresentam índices de stress mais elevados quando comparados com cuidadores de crianças com outras patologias. Assim, a criança está integrada numa família, sendo esta a primeira forma de socialização da criança, promovendo o seu desenvolvimento ao nível social, emocional, físico e cognitivo. Contudo, a criança também faz parte da comunidade, sendo que quando a relação da família com a comunidade entra em desequilíbrio, o desenvolvimento da criança pode também ser alterado (Bronfenbrenner, 1994). Esta perspetiva surge do modelo ecológico de Bronfenbrenner (1994) que defende que a criança deve ser vista

como um ser biopsicossocial. Assim, apoiar e fornecer estratégias de intervenção efetivas às crianças com PEA é um desafio quer para a família quer para os profissionais educativos. O que propomos com este projeto é a aplicação de uma terapia complementar, promovendo uma melhoria na qualidade de vida da criança com PEA. A relação homem-animal está documentada desde os nossos ancestrais. No entanto, apenas a partir de 1960 devido a uma descoberta de Boris Levinson, começou a ser elaborada alguma investigação sobre os benefícios desta relação. Essas pesquisas fomentaram a que o National Institute of Health, em 1987, realizasse um dos workshops mais importantes sobre os benefícios para a saúde humana da relação homem-animal. Este workshop foi um marco histórico na promoção e no desenvolvimento das Intervenções Assistidas por Animais (IAA; NIH, 1987). A ideia de usar o cão em contexto clínico foi evidenciada por cientistas da Psicologia. A filha de Sigmund Freud, em 1937, Anna Freud verificou que na relação homem-cão existem processos semelhantes à compreensão emocional. Também nalguns instrumentos de avaliação se verifica que crianças criam mais facilmente vínculos emocionais com animais do que com adultos. Contudo, a reabilitação com recurso ao cão apenas se fundamentou e teorizou em 1960 com Boris Levinson. Boris Levinson percebeu que a presença do cão em contexto terapêutico melhorou a comunicação com o seu utente e acelerou o processo de terapia (Fine, 2010). Foi então proposto incorporar animais, como forma complementar, no processo de intervenção de crianças com PEA para a diminuição da sintomatologia e promoção de comportamentos funcionais e adaptativos (Fine, 2010).

As Intervenções Assistidas por Animais (IAA) podem ser divididas em três tipos: atividades assistidas por animais, a terapia assistida com animais e programas de animais de serviço (Muñoz Lasa et al., 2015). As atividades assistidas por animais são caracterizadas pelo seu carácter genérico. Os programas de animais de serviço – cães de assistência - são por exemplo os cães guia que apoiam o deficiente visual no seu dia-a-dia. Já a terapia assistida com animais (TAA) é uma intervenção formal, com eficácia comprovada, com objetivos terapêuticos precisos em que o animal age como um facilitador da terapia. Esta é aplicada conjuntamente com um programa de reabilitação que varia consoante o diagnóstico, sendo coordenada por uma equipa multidisciplinar, que regista o progresso do paciente e avalia os resultados (Muñoz Lasa et al., 2015).

A terapia assistida pelo cão com objetivos terapêuticos e/ou educacionais designa-se por cinoterapia. Nesta terapia o cão é um mediador do processo de intervenção. Atualmente, esta

terapia é utilizada nas diversas ciências para estabelecer uma ponte entre utentes e terapeutas e é utilizado como um estímulo dos órgãos sensoriais, do sentido cinestésico e do sistema límbico (Viau et al., 2010). Por consequência, são desencadeados nos utentes sentimentos de cuidado, confiança, empatia e compaixão (Ciari, Chelini, Lacerda, Rocha, & Otta, 2013; Fine, 2010). A ligação da criança-cão promove a aquisição de competências comunicacionais, competências pró-sociais, competências emocionais e promove a sensação de relaxamento (Fine, 1999). No caso específico das crianças com PEA, a cinoterapia promove a aquisição de autonomia, a comunicação pró-social e a melhoria da autoestima. O principal objetivo é a generalização destes comportamentos e sentimentos aos outros contextos, não sendo necessária a presença do cão.

A cinoterapia tem a sua eficácia comprovada em perturbações mentais e neurológicas (Kamioka et al., 2014). Por exemplo, num estudo de revisão realizado em 2015 verifica-se que crianças com PEA, após doze semanas de intervenção, aumentaram a sua autoestima, melhoraram as suas relações interpessoais, diminuíram o seu sedentarismo e aumentaram a sua autonomia (Maujean, Pepping, & Kendall, 2015). Também noutro estudo verifica-se que uma criança que interage com animais cria mais facilmente sentimentos de empatia e compaixão pelos outros, tem melhores estratégias de coping ao stress, melhor autocontrolo e autorregulação emocional (Fine, 2010). A cinoterapia é uma forma de complementar as estratégias terapêuticas mais tradicionais promovendo uma melhor colaboração e envolvimento da criança na terapia (Maujean et al., 2015). Em países como Brasil, Austrália, Noruega, Canadá a cinoterapia está inserida no protocolo de intervenção com crianças com problemas neurodesenvolvimentais (Sousa Magalhães, 2014). Com recurso à cinoterapia, nas crianças com PEA há a diminuição de hormonas responsáveis pelo stress (e.g. cortisol) (Viau et al., 2010) e o aumento de comportamentos pró-sociais (Marston, 2011). As crianças com PEA necessitam de intervenções que estimulem e promovam comportamentos pró-sociais e autonomia, que reduzam comportamentos disfuncionais e não adaptativos, quer na infância quer quando forem adultos.

### **Caracterização da amostra e procedimento estatístico**

A amostra do estudo é constituída por 16 crianças, das quais 10 são do género masculino e 6 do género feminino. As idades variam entre os 6 e os 11 anos. O grupo experimental (GE) é



composto por 8 crianças, 5 rapazes e 3 raparigas, com uma média de idades de 8,6 anos (DP = 1,30). Quanto às habilitações a média de anos de escolaridade é de 2 (DP= 0,99). Este grupo além do método educativo TEACH também teve intervenção com o Programa de Intervenção de Cinoterapia (PIC). O grupo de controlo (GC) é constituído por 8 elementos, 5 rapazes e 3 raparigas, com média de idade de 8,13 (DP=1,25) e uma média de 2 anos de escolaridade. Este grupo teve apenas como método educativo o TEACH. Não existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos em relação às variáveis sociodemográficas apresentadas. Contudo, foram observadas diferenças estatisticamente significativas do género face à idade, sendo que o género feminino apresenta uma média de idades superior ( $t(14) = -2,875; p > 0,05$ ).

Relativamente aos instrumentos a utilizar foi elaborado um documento de consentimento informado aos encarregados de educação. Foi aplicado um questionário sociodemográfico e elaborada uma entrevista. A *Entrevista* foi realizada com os encarregados de educação e professor de ensino especial. Esta entrevista foi orientada pela psicóloga clínica e teve como objetivos conhecer o contexto familiar da criança, identificar quais os comportamentos reforçadores e gratificantes para a criança e quais os comportamentos funcionais e disfuncionais de cada criança. Desta forma, a entrevista assume-se como um instrumento crucial para a avaliação adequada de cada participante de forma a realizar um plano individual de intervenção apropriado (Reis, Pereira, & Almeida, 2012). Para a avaliação das competências básicas, comunicativas, sociais e linguísticas da criança utilizou-se um *guião informal de entrevista* (Marinho, Gomes, Vieira, Antunes, & Teixeira, 2009). Para avaliar o perfil comportamental da amostra utilizou-se a *Escala de Avaliação dos Traços Autísticos* (ETA; *Escala de'avaluacio dels trests autistes*, Ballabriga, Escudé e Llaberia, 1994; versão portuguesa de Assumpção, Kuczynski, Gabriel, & Rocca, 1999) é um instrumento que consiste numa escala de observação direta da criança, composta por vinte e três subescalas, cada uma dividida em diferentes itens Esta é de fácil preenchimento e pode ser aplicada a crianças a partir dos 2 anos de idade. A Escala de avaliação dos traços autísticos (ATA) permite analisar o perfil comportamental da criança longitudinalmente, facilitando o registo da evolução e desenvolvimento da criança. No presente estudo o *alpha* Cronbach verificado foi de 0,83, o que indica que o instrumento tem uma consistência interna boa. Aplicamos também a *Escala Revista de Connors para Pais – versão revista (forma reduzida)* (SCP; Keith Connors, 1997; versão portuguesa de Rodrigues, 2005) que é um instrumento que avalia os problemas comportamentais

de crianças com idades entre os 6 e os 11 anos, tendo a versão para pais e para professores. Neste estudo utilizamos a versão para pais. No presente estudo o *alpha* Cronbach verificado foi 0,71, o que indica que o instrumento tem uma consistência interna razoável.

O Programa de Intervenção de Cinoterapia (PIC) tem como base a utilização de diversos jogos lúdicos, que visam estimular a comunicação, as diferentes funções cognitivas, a interação social e uma autorregulação adaptativa. São realizados exercícios, adaptados à capacidade de cada criança, com o objetivo de promover e estimular as competências comunicacionais, promover comportamentos de autorregulação adaptativos e promover o aumento comportamentos de socialização. À semelhança de outros estudos (Ciari et al., 2013; Eddy, Hart, & Boltz, 1988; Pawlik-Popielarska, 2010) o PIC teve a duração de um ano letivo (2016/2017) com um total de 40 sessões de cinoterapia, de 30 minutos e uma vez por semana. As sessões iniciaram-se com um cumprimento da Mel (a cadela de serviço) e com exercícios dinâmicos. No decorrer das sessões, esteve sempre em avaliação se o programa e as suas exigências estavam de acordo com as necessidades da amostra. A equipa multidisciplinar do projeto é constituída pelos encarregados de educação, pela psicóloga clínica, pelo professor de ensino especial, pelo professor titular de turma, pela técnica de terapia assistida por animais, por um treinador de cães e pelo cão de intervenções assistida por animais. Para a elaboração de um plano individual de intervenção adequado tivemos em conta o contexto familiar da criança, ouvindo os encarregados de educação. A análise estatística foi elaborada com recurso ao programa *Statistical Package for Social Science* (SPSS 20.0). Foram elaboradas estatísticas descritivas e estatísticas inferenciais. Estabeleceu-se um nível de significância de 0,05.

## **Resultados**

Apesar de ouvirmos falar cada vez mais das características das crianças com PEA e da possível etiologia da perturbação, os estudos experimentais sobre a eficácia de intervenções com este tipo de população ainda são escassos. Assim, o propósito desta investigação foi avaliar a eficácia da cinoterapia na promoção de comportamentos sociais, comunicacionais e de autorregulação adaptativos em crianças com diagnóstico de PEA. Propomos, com este estudo, contribuir empiricamente para a investigação nesta área científica, de forma a implementar a

cinoterapia como uma terapia efetiva das Unidades de Ensino Estruturado e do plano educativo individual. Espera-se com este estudo contribuir de forma científica na verificação da cinoterapia como uma terapia eficaz na promoção de comportamentos sociais, na promoção da comunicação e na promoção de comportamentos de autorregulação adaptativos.

Redefer e Goodman (1989) foram dos primeiros investigadores que realizaram um estudo experimental que comprova a eficácia da cinoterapia com crianças com diagnóstico de PEA. A corroborar os resultados obtidos nesta investigação está o estudo com crianças diagnosticadas com incapacidade intelectual que demonstrou que o uso da cinoterapia contribuiu para que a criança adquirisse comportamentos adaptativos e que os professores verificam uma influência positiva da cinoterapia nas crianças (Pawlik-Popielarska, 2010). À semelhança de outros estudos, os resultados indicam que com a cinoterapia ocorre o aumento de contacto com o outro, quer com a professora quer com os colegas (Esteves & Stokes, 2008).

Neste estudo podemos verificar a diminuição de frequência de comportamentos restritos e de estereotipia no grupo experimental, indicando que a cinoterapia foi eficaz na promoção de comportamentos de autorregulação adaptativos. Estes dados são semelhantes a um estudo experimental realizado com crianças internadas revela que as crianças em tratamento com a presença do cão de companhia revelam menos comportamentos ansiógenos do que outras crianças que não têm na sua presença o estímulo canino (Hansen, Messinger, Baun, & Megel, 1999; Kaminski, Pellino, & Wish, 2002).

Assim como num estudo de Eddy et al (1988), podemos retirar como resultado deste estudo no grupo experimental que com a presença do cão e a realização da cinoterapia promoveu a diminuição da atividade motora no grupo experimental (e.g. estereotipias) e o aumento da frequência de comportamentos sociais. Assim como neste estudo, também num estudo realizado com crianças se verifica uma associação positiva entre a intervenção com o cão de intervenções assistidas por animais e uma melhor aquisição de aprendizagem (Limond, Bradshaw, & Cormack, 1997). Neste estudo foram tidas em consideração algumas limitações. Uma das limitações prende-se com a não representatividade da amostra relativamente à população geral, pelo que os resultados não devem ser generalizados. Também se considera essencial, em estudos futuros, analisar o ambiente familiar e qual o impacto deste no progresso de competências comunicativas, sociais e interpessoais da criança. Os estudos realizados comprovam que as terapias assistidas por animais,

no geral, são uma intervenção complementar útil na promoção da melhoria de qualidade de vida de indivíduos com incapacidade intelectual. Também como neste estudo, existem trabalhos que comprovam que com recurso à cinoterapia, como uma terapia complementar, a interação social das crianças com PEA aumenta (Eddy et al., 1988; Esteves & Stokes, 2008; Muñoz Lasa et al., 2015). Podemos então concluir que a cinoterapia é uma terapia complementar eficaz na promoção de comportamentos de autorregulação, comunicação e socialização de crianças com PEA. Contudo, para testar o custo-benefício destas terapias, são necessários mais estudos com metodologias científico-experimentais (Maber-Aleksandrowicz, Avent, & Hassiotis, 2016; Muñoz Lasa et al., 2015).

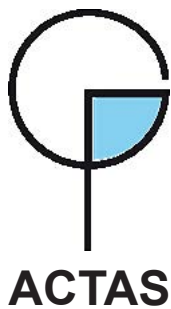
### Referências

- APA. (2015). Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais. (J. C.Fernandes, Ed.) (5th ed.). Lisboa: Climepsi Editores.
- Assumpção, F., Kuczynski, E., Gabriel, M. R., & Rocca, C. C. (1999). Escala da avaliação de traços autísticos (ATA): Validade e confiabilidade de uma escala para a deteção de condutas autísticas. *Arquivos de Neuropsiquiatria*, 57(1), 23–29. <http://doi.org/10.1590/S0004-282X1999000100005>
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In *International Encyclopedia of Education* (2nd ed., Vol. 3, pp. 37–43). Oxford: Elsevier. <http://doi.org/http://www.psy.cmu.edu/~siegler/35bronfenbrenner94.pdf>
- Capucha, L. (2008). Unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo: Normas orientadoras. Lisboa.
- Ciari, M. B., Chelini, M. O. M., Lacerda, J. R., Rocha, C. F. P. G., & Otta, E. (2013). Animal assisted therapy for autistic children: A pilot study of the evolution of dog/child relationship. *Journal of Veterinary Behavior: Clinical Applications and Research*, 8(4), e37. <http://doi.org/10.1016/j.jveb.2013.04.038>
- Eddy, J., Hart, L. A., & Boltz, R. P. (1988). The effects of Service Dogs on social acknowledgments of people in wheelchairs. *The Journal of Psychology*, 122(1), 39– 45. <http://doi.org/10.1080/00223980.1988.10542941>

- Esteves, S. W., & Stokes, T. (2008). Social Effects of a Dog ' s Presence on Children with Disabilities. *Anthrozoös*, 21(1), 5–15. <http://doi.org/10.1080/08927936.2008.11425166>
- Fine, A. H. (1999). *Handbook on Animal – Assisted Therapy: Theoretical foundations and guidelines for practice*. North. <http://doi.org/10.1016/B978-0-12-381453-1.10027-3>
- Fine, A. H. (2010). Animals in the lives of children. In C. S. P. University. (Ed.), *Handbook on animal-assisted therapy: Theoretical foundations and Guidelines for Practice*. (Third, pp. 225–230). California: Elsevier Inc.
- Gabriels, R., Agnew, J., Miller, L. J., Gralla, J., Pan, Z., Goldson, E., ... Hooks, E. (2008). Is there a relationship between restricted, repetitive, stereotyped behaviors and interests and abnormal sensory response in children with autism spectrum disorders? *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2(4), 660–670. <http://doi.org/10.1016/j.rasd.2008.02.002>
- Hansen, K., Messinger, C., Baun, M., & Megel, M. (1999). Companion animals alleviating distress in children. *Anthrozoos: A Multidisciplinary Journal of The Interactions of People & Animals*, 12(3), 142–148. <http://doi.org/10.2752/089279399787000264>
- Kaminski, M., Pellino, T., & Wish, J. (2002). Play and pets: The physical and emotional impact of child-life and pet therapy on hospitalized children. *Children's Health Care*, 31(4), 321–335. <http://doi.org/10.1207/S15326888CHC3104>
- Kamioka, H., Okada, S., Tsutani, K., Park, H., Okuizumi, H., Handa, S., ... Mutoh, Y. (2014). Effectiveness of animal-assisted therapy: A systematic review of randomized controlled trials. *Complementary Therapies in Medicine*, 22(2), 371– 390. <http://doi.org/10.1016/j.ctim.2013.12.016>
- Kanner, L. (1943). Austistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217– 250.
- Lane, H. B., & Zavada, S. D. W. (2013). When reading gets ruff: Canine-assisted reading programs. *Reading Teacher*, 67(2), 87–95. <http://doi.org/10.1002/TRTR.1204>
- Lecavalier, L., Leone, S., & Wiltz, J. (2006). The impact of behaviour problems on caregiver stress in young people with autism spectrum disorders. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(3), 172–183. <http://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2005.00732.x>
- Leyfer, O., Folstein, S., Bacalman, S., Davis, N., Dinh, E., Morgan, J., ... Lainhart, J. (2006). Comorbid psychiatric disorders in children with autism: Interview development and rates

- of disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(7), 849–861.  
<http://doi.org/10.1007/s10803-006-0123-0>
- Limond, J. A., Bradshaw, J. W. S., & Cormack, K. F. M. (1997). Behavior of children with learning disabilities interacting with a therapy dog. *Anthrozoos*, 10(2-3), 84– 89.  
<http://doi.org/10.2752/089279397787001139>
- Maber-Aleksandrowicz, S., Avent, C., & Hassiotis, A. (2016). A Systematic Review of Animal-Assisted Therapy on Psychosocial Outcomes in People with Intellectual Disability. *Research in Developmental Disabilities*, 49-50, 322–338.  
<http://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.12.005>
- Marinho, S., Gomes, A., Vieira, D., Antunes, E., & Teixeira, D. (2009). Perturbações do Espectro do Autismo: Avaliação das Competências Comunicativas, Sociais e Linguísticas., 268–281.
- Marston, L. (2011). How animals affect us: Examining the influence of human–animal interaction on child development and human health. *Anthrozoos: A Multidisciplinary Journal of The Interactions of People & Animals*, 24(3), 339–341.  
<http://doi.org/10.2752/175303711X13080435184438>
- Matson, J., Gonzalez, M., & Rivet, T. (2008). Reliability of the Autism Spectrum Disorder-Behavior Problems for Children (ASD-BPC). *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2(4), 696–706. <http://doi.org/10.1016/j.rasd.2008.02.003>
- Matson, J., Wilkins, J., & Macken, J. (2008). The Relationship of Challenging Behaviors to Severity and Symptoms of Autism Spectrum Disorders. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, 2(1), 29–44. <http://doi.org/10.1080/19315860802611415>
- Maujean, A., Pepping, C. A., & Kendall, E. (2015). A systematic review of randomized controlled trials of Animal-Assisted Therapy on psychosocial outcomes. *Anthrozoos*, 28(1), 23–36.  
<http://doi.org/10.2752/089279315X14129350721812>
- Muñoz Lasa, S., Máximo Bocanegra, N., Valero Alcaide, R., Atín Arratibel, M. A., Varela Donoso, E., & Ferriero, G. (2015). Intervenciones asistidas por animales en neurorehabilitación: Una revisión de la literatura más reciente. *Neurología*, 30(1), 1–7.  
<http://doi.org/10.1016/j.nrl.2013.01.012>

- Pawlik-Popielarska, B. M. (2010). The impact of kynotherapy in handicapped children. *Acta Neuropsychologica*, 8(1), 29–37.
- Redefer, L., & Goodman, J. (1989). Brief report: Pet-facilitated therapy with autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 19(3), 461–467. <http://doi.org/10.1007/BF02212943>
- Reis, H., Pereira, A. P., & Almeida, L. (2012). Avaliação do perfil desenvolvimental das crianças com perturbação do espectro do autismo: Construção e validação de um instrumento. In II Seminário Internacional: Contributos da Psicologia em Contextos Educativos (pp. 204–212). Braga: Universidade do Minho.
- Schieve, L., Blumberg, S., Rice, C., Visser, S., & Boyle, C. (2007). The Relationship Between Autism and Parenting Stress. *Pediatrics*, 119(Supplement 1), S114–S121. <http://doi.org/10.1542/peds.2006-2089Q>
- Sousa Magalhães, M. F. (2014). O recurso a animais nas intervenções em crianças com Perturbações do Espectro do Autismo. Universidade do Porto.
- Thayer, R. E., Branden, N., Fairburn, C., Pitkeathley, J., Emerson, D., Higbee, K. L., ... Kummerow, J. (1998). *The autistic spectrum: A guide for parents and professionals*. (1a ed.). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Viau, R., Arsenault-Lapierre, G., Fecteau, S., Champagne, N., Walker, C. D., & Lupien, S. (2010). Effect of service dogs on salivary cortisol secretion in autistic children. *Psychoneuroendocrinology*, 35(8), 1187–1193. <http://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2010.02.004>
- White, S., Oswald, D., Ollendick, T., & Scahill, L. (2009). Anxiety in children and adolescents with autism spectrum disorders. *Clinical Psychology Review*, 29(3), 216–229. <http://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.01.003>
- Yenkoyan, K., Grigoryan, A., Fereshetyan, K., & Yepremyan, D. (2017). Advances in understanding the pathophysiology of Autism Spectrum Disorders. *Behavioural Brain Research*, 2–33. <http://doi.org/10.1016/j.bbr.2017.04.038>



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

A contação de histórias para crianças com transtorno do espectro autista (TEA):  
relato de experiência

Storytelling for children with Autistic Spectrum disorder (TEA): Experience report

Viviane Cristina De Mattos Battistello (<https://orcid.org/0000-0002-0482-8927>)\*, Rosemari  
Lorenz Martins (<https://orcid.org/0000-0003-0658-5508>)\*\*  
[\*Universidade Feevale, \*\*Universidade Feevale]

Nota dos autores

Bolsista da Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível  
Superior-CAPES/Brasil- Viviane Cristina de Mattos Battistello- [vivimattos@feevale.br](mailto:vivimattos@feevale.br)



## Resumo

A contação de histórias utilizando um programa de adaptação de leitura com recurso de apoio visual, é uma alternativa para o desenvolvimento do letramento emergente de crianças pré-escolares com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Visto que as práticas de leitura apresentam papel relevante na socialização de crianças, pois incentiva a interação social, a autonomia e o letramento emergente. Nesse sentido, a presente pesquisa visa apresentar o relato de experiência da mediação de leitura realizada com o uso do Programa *Recall* utilizados pelos professores e pelos familiares de um menino e uma menina, ambos com 5 anos e diagnóstico de TEA, nível leve. Os resultados do estudo evidenciaram que as atividades desenvolvidas pelos familiares e pelos professores foram muito significativas para a ampliação do grau de letramento emergente das crianças pré-escolares com TEA, influenciando positivamente no processo de alfabetização, uma vez que o contato com meio letrado possibilita uma vivência com a cultura, com o sistema de escrita e de seus usos, sem deixar de lado o lúdico. Contudo, o estudo reafirmou resultados de pesquisas anteriores, que a mediação de leitura contribui para o desenvolvimento do letramento emergente de crianças com TEA, principalmente porque a intervenção precoce auxiliará posteriormente quando estiverem no processo de alfabetização.

*Palavras-chave:* Leitura, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Mediação de Leitura, RECALL.

## Abstract

Storytelling using a reading adaptation program with a visual support feature is an alternative for the development of emerging literacy in preschool children with autism spectrum disorder (TEA). Since reading practices have a relevant role in the socialization of children, it encourages social interaction, autonomy and emerging literacy. In this sense, the present research aims to present the experience report of reading mediation performed with the use of the Recall program used by teachers and relatives of a boy and a girl, both with 5 years and diagnosis of mild TEA. The results of the study evidenced that the activities developed by the relatives and teachers were very significant for the expansion of the degree of emerging literacy of preschool children with TEA positively influencing the process Literacy, since contact with a literate medium allows an experience with culture, with the writing system and its uses, without leaving aside the playful. However, the study reaffirmed results from previous researches, which the reading mediation contributes to the development of the emerging literacy of children with TEA, mainly because early intervention will help later when they are in Literacy process.

*Keywords:* reading, autistic Spectrum disorder (TEA), reading mediation, RECALL.

## A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA CRIANÇAS COM TEA

O presente estudo apresenta o relato de experiência a partir de uma prática de contação de histórias mediada pelos professores e familiares de crianças pré-escolares com Transtorno do Espectro Autista (TEA). É uma desordem do neurodesenvolvimento que se apresenta em graduações do leve ao moderado, trazendo prejuízos qualitativos na comunicação social associados a comportamentos repetitivos e interesses restritos, conforme DSM-5 (APA, 2014). Todavia, ainda é um grande “desafio” para as escolas receberem alunos com TEA, pois o ambiente necessariamente deverá ser organizado, o currículo e a metodologia adaptados para possibilitar a aprendizagem e para que o aluno possa participar das atividades da escola (Brande; Zanfelicce, 2012). Os estímulos provêm, especialmente, da contação de histórias, a partir de livros ou gibis ou até mesmo de explicações simples sobre curiosidades rotineiras. Além disso, a criança vivencia experiências que estimulam o desenvolvimento das habilidades relacionadas à oralidade, à leitura e à escrita. Ademais são importantes, no período de zero a seis anos, a qualidade e a frequência de experiências desafiadoras e lúdicas com vistas ao letramento e à exposição ao mundo letrado. O potencial de desenvolvimento de determinadas habilidades por parte das crianças será “muito restrito se suas experiências acontecerem em ambientes pouco letrados ou se as experiências ocorrerem em condições precárias para o desenvolvimento do letramento emergente” (Semeghini-Siqueira, 2011, P. 157). De acordo com aporte teórico de Sulzby e Teale (1991), o letramento emergente é um conjunto de habilidades prévias de leitura e escrita adquiridas pela criança no período compreendido entre o nascimento e a idade em que ela aprende a ler e escrever de forma convencional. E, por essa razão, faz-se necessário que a intervenção seja contextualizada conforme as características apresentadas pela criança. Nesse contexto, a prática de contação de histórias teve como objetivo geral estimular o desenvolvimento do letramento emergente, utilizando o programa de adaptação de leitura. O Programa RECALL (Reading to Engage Children with Autism in Language and Learning/ Leitura para Engajar Crianças com Autismo na Linguagem e Aprendizagem), tem o propósito de desenvolver a compreensão leitora, em específico, dos alunos com TEA que apresentem dificuldades em reciprocidade social, comunicação e linguagem, atenção compartilhada e inferências (WHALON et al., 2015). Isto posto, torna-se relevante que a criança participe de um ambiente que proporcione estímulos e que as pessoas com as quais convive tenham o costume de lhe contar histórias.

### **Método**

A pesquisa foi dividida em quatro partes. Em um primeiro momento, foi feita uma revisão bibliográfica sobre o TEA. Em um segundo, foram realizadas entrevistas com as professoras e com os familiares das crianças com TEA participantes da pesquisa e foi feito o levantamento dos dados sobre o perfil dos alunos com a escola. No terceiro momento, foram feitos o treinamento e a prática de leitura com os mediadores. No quarto momento, elaborou-se o produto deste estudo, o qual consistiu em uma proposta de prática contação de história com a adaptação de leitura (Recall), por meio do uso de perguntas e de imagens direcionadas ao entendimento da leitura do livro escolhido. O estudo caracteriza-se por ser um estudo de multicasos, seguindo os preceitos de Yin (2001); apresenta natureza qualitativo-descritiva, não experimental, de corte transversal de múltiplos casos, pois o estudo multicasos possibilita levantar evidências relevantes e de maior confiabilidade, se comparado aos estudos de casos únicos. Tendo em vista a relevância do tema pesquisado, realizou-se um levantamento de outros estudos acerca do letramento emergente de crianças com TEA, no entanto, foram encontradas poucas pesquisas sobre esse tema.

A pesquisa caracteriza-se, também, como aplicada, na medida em que busca produzir conhecimentos que possam ser utilizados na vida real; qualitativa, porque serão atribuídas interpretações a dados de naturezas diferentes; exploratória, porque irá propor atividades de letramento emergente para serem aplicadas por professores e familiares de crianças com TEA por meio da metodologia de estudo de multicasos. É pesquisa-ação, considerando que a pesquisadora/psicopedagoga está se envolvendo diretamente com o objeto de estudo.

Todos os participantes da pesquisa, familiares e professores dos alunos com TEA, receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual contém informações referentes ao projeto, tais como: objetivos da pesquisa, procedimento de coletas de dados e de utilização dos resultados para fins científicos, e garantia de preservação da identidade dos participantes, para confirmar a anuência da participação na pesquisa.

### **Participantes**

Participaram da pesquisa duas professoras da Educação Infantil e os familiares de duas crianças com diagnóstico de TEA de uma cidade do sul do Brasil, sendo os alunos, uma menina e um menino, nascidos entre 2013 e 2014, que frequentavam uma escola municipal de Educação Infantil (EMEI) no ano de 2018.

### **Procedimentos e Instrumentos**

A escola decidiu entrar em contato com os professores e com os familiares dos alunos com TEA candidatos a participarem da pesquisa para a entrega do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), que foi preenchido e assinado pelas pessoas convidadas para participarem deste estudo, autorizando a participação da criança. Após essa etapa, o projeto constituiu-se em: (1) Avaliação Diagnóstica; (2) Observação de um Momento de Leitura com os Professores e Familiares; (3) Prática de Leitura com Contação de Histórias utilizando o Programa RECALL;

### **Métodos de análise de dados**

Essa coleta foi realizada por meio de contação de histórias, por ser uma estratégia muito utilizada em sala de aula, em rodas de leitura, por meio de leitura compartilhada ou simplesmente manuseando livros. Trata-se de um momento importante por proporcionar o desenvolvimento de habilidades, como: saber ouvir, interpretar, argumentar e posicionar-se diante de algum fato.

A observação desses momentos é relevante, conforme Vianna (2003), porque são eficazes para o estudo e a análise de situações-problema em um determinado contexto e também para a coleta de dados de origem não verbal. Para facilitar o preenchimento da escala de letramento emergente, as horas do conto foram gravadas, para que as imagens pudessem ser analisadas pela pesquisadora posteriormente.

Por fim, foram elaboradas as sugestões de roteiro de perguntas para a prática de leitura, junto com os familiares, professores e a pesquisadora, para o desenvolvimento do letramento emergente das crianças com uso do Programa Recall. Concluída a descrição da metodologia utilizada para a realização do trabalho, na sequência, apresentam-se os resultados e a discussão dos dados coletados.

### **Resultados e Discussão**

Todavia, os resultados do estudo evidenciaram que as atividades de contação de histórias desenvolvidas pelos familiares e pelos professores foram muito significativas para a ampliação do grau de letramento emergente das crianças pré-escolares com TEA, influenciando positivamente no processo de alfabetização, uma vez que o contato com meio letrado possibilita uma vivência com a cultura, com o sistema de escrita e de seus usos, sem deixar de lado o lúdico. Os resultados foram obtidos a partir da leitura de livros previamente selecionados e do uso de cartões preparados com perguntas e um conjunto de três imagens para as respostas, sendo uma delas a correta. Foram usados os desenhos do site do Portal ARASAAC, os cartões de apoio visual foram plastificados,

encadernados e fixados por velcro, para facilitar o uso. Foram desenvolvidos dois roteiros de perguntas com o objetivo de instigar a imaginação e o entendimento dos leitores, sendo que um deles contemplou perguntas que começaram com as palavras: “Que, Quem, Onde, Quando, Qual a cor, Como, Por que”, objetivando a nomeação dos substantivos, verbos, etc. e o segundo contemplou estratégias de perguntas do tipo: “Completar, Completar Fonológico, Final Aberto, Evocar, Inferências, Identificação Emocional”, considerando uma pergunta por página (livro aberto). A segunda parte do encontro foi dedicada às orientações de utilização das estratégias do Programa Recall, que indicavam a leitura de cada página com o auxílio do roteiro de perguntas para verificar se a criança respondia adequadamente, entretanto, se a criança não conseguisse responder ou se respondesse à pergunta de maneira equivocada, o mediador deveria utilizar um tipo de leitura denominado estratégia PEEP (Prompt, Evaluate, Expand, Praise), ou seja, um protocolo com ajudas visuais estruturadas. O protocolo, cujo nome vem do inglês, propõe que se forneçam dicas (Prompt), que se avalie a resposta dada (Evaluate), que, em seguida, se expanda a resposta (Expand) e que se finalize com um elogio (Praise). Os resultados relevaram que as atividades desenvolvidas são muito significativas para a ampliação do grau de letramento emergente das crianças, podendo ser aumentado, conforme estímulos do ambiente, o que também pode influenciar positivamente no processo de alfabetização. Grande parte do sucesso escolar das crianças advém dos benefícios de um “ambiente familiar rico em eventos de letramento”, afirma Terzi (1995, p. 93). Fato que motiva para o envolvimento com a escrita e para o domínio do princípio alfabético, da leitura de faz de conta, para reconhecimento de palavras do cotidiano e do nome de maneira precoce.

### **Conclusão**

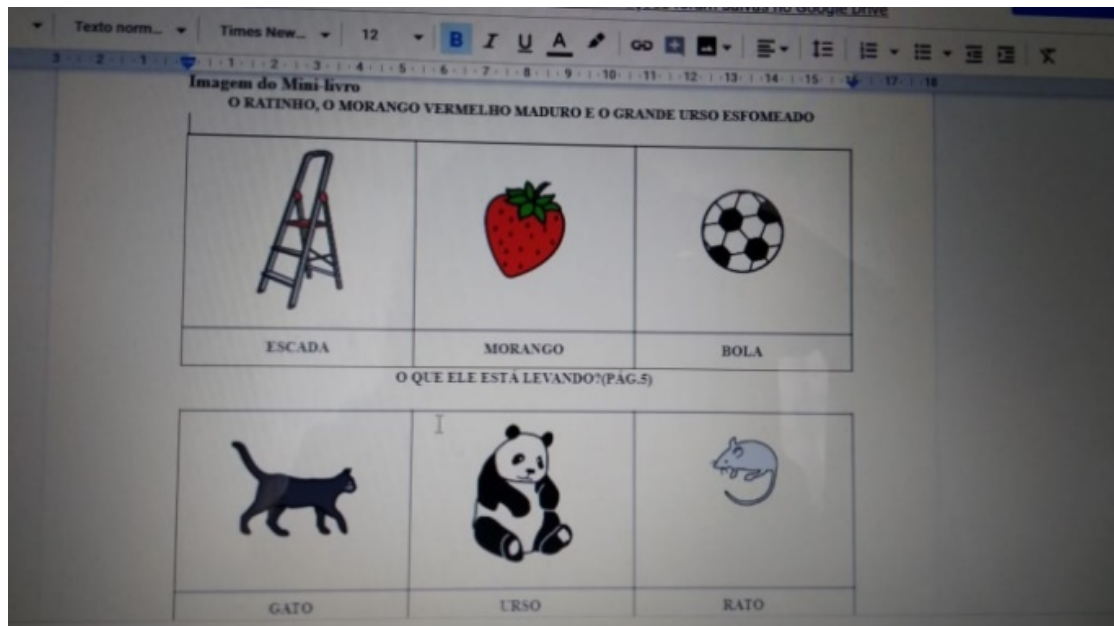
Salienta-se a relevância das práticas sociais de letramento iniciarem o mais cedo possível, para tanto, é necessário ampliar o ambiente de letramento emergente, com o uso de atividades de contação de histórias por meio da leitura compartilhada, no caso, usando o programa Recall, que também pode auxiliar no desenvolvimento da linguagem oral e escrita, o que contribui para o desenvolvimento da alfabetização de crianças com TEA. Ademais, aplicar essa intervenção com os componentes do letramento emergente a partir de conhecimentos e de habilidades prévios relacionados à leitura e à escrita na Educação Infantil favorecem as aprendizagens formais futuras de leitura e escrita no Ensino Fundamental.

### Referências

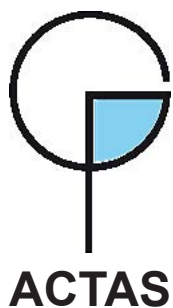
- APA, (2014). American Psychiatric Association. *Manual Diagnóstico E Estatístico De Transtornos Mentais*. Dsm-5, 5ª Edição, Porto Alegre: Artmed.
- Arasaac. *Portal Aragonés De La Comunicación Aumentativa Y Alternativa*. Disponível em: <http://www.arasaac.org/>. acesso em junho/2019.
- Brande A.C.; Zanfelicce, C. C. (2012). A Inclusão Escolar De Um Aluno Com Autismo: Diferentes Tempos De Escuta, Intervenção E Aprendizagens. *Revista De Educação Especial*, Santa Maria, V. 25, N42. P.43-56.
- Semeghini-Siqueira, I. (2011). Recursos Educacionais Apropriados Para Recuperação Lúdica Do Processo De Letramento Emergente. *Revista Brasileira De Estudos Pedagógicos*. Vol. 92, Nº 230, P. 148-165. Brasília.
- Sulzby, E.; Teale, W. (1991). Emergent Literacy. In: Barr, R.; Kamil, M.; Mosenthal, P.B.; Pearson, P.D. (Eds.) *Handbook Of Reading Research*, V.2. P. 727-757, New York: Longman.
- Terzi, Sylvia Bueno. (1995). *A Construção Da Leitura*. Campinas: Pontes.
- Walter, C. C. F.; Nunes, L. R. D. O. P. (2013). Comunicação Alternativa Para Alunos Com Autismo No Ensino Regular. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, V. 26, N. 47, P. 587-602.
- Whalon, K.; Delano, M.; Hanline, M.F. (2015). A Rationale and Strategy For Adapting Dialogic Reading For Children With Autism Spectrum Disorder: Recall, *Preventing School Failure: Alternative Education For Children And Youth*, V.57, N.2, P.93-101.
- Yin, Robert K. (2001). *Estudo De Caso: Planejamento E Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Apêndices

Figura 1- Imagem da seleção do roteiro de perguntas para a contação de histórias



Fonte: Autoria Própria



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Inclusão: Dificuldades e Desafios

Inclusion: Difficulties and Challenges

Maria Celeste de Sousa Lopes\*, Moura, Sara \*\*

\*ESEF – Escola Superior de Educação de Fafe\*\* ESEF – Escola Superior de Educação de Fafe

Nota dos autores

Toda a correspondência relativa ao trabalho deve ser remetida para [sara\\_moura18@hotmail.com](mailto:sara_moura18@hotmail.com).



### Resumo

A presente investigação, realizada no âmbito da Especialização em Educação Especial Domínio Cognitivo Motor, pretende compreender as dificuldades e os desafios existentes no processo de Inclusão. O estudo contou com a participação de escolas com a valência de Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Foi utilizado como instrumento de recolha de dados um inquérito por questionário. Comprovamos que as escolas inquiridas configuram, uma resposta educativa eficaz no processo de inclusão, colocando em prática a flexibilidade curricular no processo de ensino/aprendizagem. Foi possível verificar que os obstáculos existentes se prendem com a falta de recursos humanos e materiais e sobretudo, pelas turmas numerosas onde alunos com dificuldades diversas estão presentes em salas de aula sem ajuda de profissionais especializados.

*Palavras-chave:* Inclusão, Dificuldades, Desafios, Flexibilidade Curricular.

### Abstract

The present research, carried out under the Specialization in Special Education Cognitive Motor Domain, aims to understand the difficulties and challenges in the Inclusion process. The study counted on the participation of schools with the Valency of Pre-school Education and 1st Cycle of Basic Education. A questionnaire survey was used as a data collection tool. We have shown that the schools interviewed constitute an effective educational response in the inclusion process, putting curricular flexibility into the teaching / learning process. It was possible to verify that the existing obstacles are related to the lack of human resources and materials and, above all, by the large classes where students with diverse difficulties are present in classrooms without the aid of specialized professionals.

*Keywords:* Inclusion, Difficulties, Challenges, Curricular Flexibilities.

### **Inclusão: Dificuldades e Desafios**

Em 1994, com o objetivo promover uma educação para todos, perspectivando mudanças fundamentais para desenvolver a abordagem de Educação Inclusiva organizou-se em Espanha, em cooperação com a UNESCO, uma conferência que adotou os princípios, a política e as práticas na área das Necessidades Educativas Especiais. Baseou-se pelo princípio da Inclusão, reconhecendo a necessidade de atuar com o objetivo de criar “Escolas para todos” (UNESCO, 1994, p.3), sendo crucial que se “incluam todas as pessoas, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais.” (UNESCO, 1994, p.4).

Foi nesta conferência que se adotaram um conjunto de conceitos como “Inclusão” e “Escola Inclusiva” que passaram a fazer parte da linguagem dos diferentes intervenientes educativos. Portugal não ficou indiferente, tendo assumido na Declaração de Salamanca (1994) o compromisso de desenvolver uma educação implementada pelo respeito da diferença e pela diversidade, proporcionando a igualdade de oportunidades e direitos, podendo na época, definir o conceito de inclusão como uma “inserção do aluno com NEE, em termos físicos, sociais e académicos nas escolas regulares” (Correia, 2005, p.11).

Atualmente, no contexto do sistema educativo, o Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, constitui-se como uma das prioridades que aposta numa Escola Inclusiva de todos os alunos, independentemente das suas características pessoais e sociais, estabelecendo os princípios que garantam “a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (n.º 1 do artigo 1.º). Apresentando uma perspetiva claramente inclusiva, o novo decreto-lei, assume-se como suporte à implementação de mudanças significativas a nível organizacional do processo educativo. Introduce o princípio da flexibilidade do currículo, dando a possibilidade de práticas educativas que promovam a cooperação entre os alunos, eliminando a ideia de que se deve ensinar “tudo a todos como se todos fossem um só” (DGE, 2018, p.12), pois, segundo Formosinho (2007) o currículo de uma escola não pode apresentar-se de “tamanho uniforme, pronto-a-vestir de tamanho único”, devendo a escola, optar por um currículo que se encontre adaptado às características dos alunos, com o intuito de promover uma apropriação por parte de todos os intervenientes educativos. Elimina a categorização dos alunos, incluindo a “categoria”

Necessidades Educativas Especiais, abandona o modelo de legislação especial para alunos que anteriormente eram considerados especiais, implementa um continuum de respostas para todos os alunos e perspectiva respostas educativas e não categorias de alunos.

A nova legislação não pretende ignorar o caminho que Portugal tem vindo a construir sobre a inclusão, mas obriga a alterar a visão que a Escola tem sobre os alunos e toda a sua organização para responder às suas necessidades. A visão de uma Escola Inclusiva, como refere Rodrigues (2000), é apresentada como

uma evolução da escola integrativa. Na verdade, ela não é uma evolução, mas uma rutura, um corte, com os valores da educação tradicional. A Educação Inclusiva assume-se como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos. A Educação Inclusiva aposta na escola como comunidade educativa, defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos. É uma escola que reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhe um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade. (p. 10)

Como se pode verificar na Declaração de Salamanca (1994), “cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem” (alínea 1), garantindo uma “visão dicotómica da diferença” (Rodrigues, 2000, p.9) e compreendendo que “as diferenças entre os alunos na aprendizagem são equacionadas como positivas, uma vez que permitem desencadear processos de mudança na forma como as escolas e os professores organizam o currículo” (Madureira & Leite, 2003, p.9), por conseguinte, exige uma planificação flexível.

Corroborando com as palavras de Correia (2008) consideramos que o professor deve “partir para a diferenciação pedagógica, onde os seus objetivos de ensino se entrecruzam com os objetivos de aprendizagem desse mesmo aluno” (p.95), daí fazer sentido a introdução do conceito de flexibilidade curricular. A flexibilidade curricular, segundo Madureira e Leite (2003) é vista como um currículo aberto. Nesta linha de pensamento, flexibilizar é também integrar e articular para promover uma melhoria do desenvolvimento curricular. Ao privilegiar, na prática este princípio da articulação, estamos a criar um ambiente de aprendizagem coeso e integrado, pois, conseguimos que as crianças atribuam significado à realidade.

## INCLUSÃO: DIFICULDADES E DESAFIOS

No entanto, uma Escola Inclusiva deverá responder à heterogeneidade dos seus alunos, garantindo a qualidade de ensino/aprendizagem para todos eles, necessitando de uma reorganização estrutural: espaços, dinâmica de sala de aula, organização curricular, formas e critérios de avaliação e a consciencialização da importância de mudanças ao nível das práticas pedagógicas. Numa sequência lógica do que foi dito, pretende-se identificar os desafios e as dificuldades existentes no processo de inclusão, perceber se existe uma flexibilidade curricular e analisar se os profissionais têm oportunidade de um desenvolvimento contínuo relacionado com a Educação Inclusiva.

### **Método**

#### **Participantes**

Foram distribuídos 50 inquéritos mas apenas conseguimos recolher uma amostra de 34 docentes de cinco escolas públicas, envolvidas ao concelho de Felgueiras, com valências de Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. A maioria da amostra era do género feminino (91.2%), do escalão etário de 30 a 40 anos (50%). Grande parte da amostra, exercia a sua atividade profissional no 1.º Ciclo do Ensino Básico (47.1%), tendo entre 7 a 25 anos de tempo de serviço (38.2%) e todos, exceto um caso, já tinham trabalhado com crianças com Necessidades Educativas Especiais.

#### **Instrumentos e Procedimentos**

O instrumento de recolha de dados foi adaptado do *Manual de Apoio à Prática*, Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE, 2018). Os participantes responderam a um inquérito por questionário que envolveu questões de resposta fechada e questões de resposta aberta, o que exigiu uma análise de conteúdo, onde as respostas foram transcritas e analisadas tendo em conta os seguintes objetivos: Identificar os desafios e as dificuldades existentes no processo de inclusão, perceber se existe uma flexibilidade curricular e analisar se os profissionais têm oportunidade de um desenvolvimento contínuo relacionado com a Educação Inclusiva. O tratamento dos dados foi realizado através de uma análise estatística que passou por medidas de estatística descritiva (frequências absolutas e relativas).

## Resultados

Depois de analisar e organizar os dados dos 34 inquiridos retiramos diversas informações relativas aos nossos objetivos. Quando se inquerem os docentes sobre as atividades relacionadas com o desenvolvimento profissional contínuo, relacionado com Educação Inclusiva, 79.4% indicam que dispõem de um espaço na escola onde podem preparar materiais pedagógicos e discutir ideias. A maioria (52.9%) afirma que não organizam encontros com outros docentes, pais e elementos da comunidade sobre o desenvolvimento de salas de aula inclusivas e amigáveis da aprendizagem, tal como podemos verificar na tabela 1.

Tabela 1

*Desenvolvimento profissional contínuo.*

	Sim		Não	
	N.º	%	N.º	%
Frequerem workshops sobre o desenvolvimento de salas de aula e de escolas inclusivas, recebendo regularmente formação avançada.	19	55,9	15	44,1
Organizam encontros com outros docentes, pais e elementos da comunidade sobre o desenvolvimento de salas de aula inclusivas e amigáveis da aprendizagem.	16	47,1	18	52,9
Recebem apoio continuado com o objetivo de melhorar o domínio dos conteúdos disciplinares.	24	70,6	10	29,4
Dispõem de um espaço na escola onde podem preparar materiais pedagógicos e discutir ideias.	27	79,4	7	20,6

Tendo em conta que CI corresponde à afirmação “concordo inteiramente”, CP – “Concordo até certo ponto”, “D – Discordo” e “MI - Preciso de mais Informação”, podemos apreciar as respostas dos docentes às questões relacionadas com a educação inclusiva. Em cinza claro realçamos as respostas mais frequentes (moda). Apresentamos também, os valores das médias e dos respetivos desvios padrão. As questões com as quais os docentes estão mais em acordo foram os seguintes itens: “As aulas são planeadas em função das aprendizagens de todos os alunos” (67.6%) e “As estratégias de ensino/aprendizagem encorajam a participação de todos os alunos” (58.8%). Destacamos que uma percentagem (23,5%) “Concorda inteiramente” que “Os recursos da escola são distribuídos de forma justa para que possam apoiar a inclusão”. Na tabela 2, podemos observar e compara os dados descritos.

Tabela 2

*Educação Inclusiva.*

	CI	CP	D	MI	M	DE
As aulas são planejadas em função das aprendizagens de todos os alunos.	67,6	32,4	0,0	0,0	3,68	,47
As estratégias de ensino-aprendizagem encorajam a participação de todos os alunos.	41,2	58,8	0,0	0,0	3,41	,50
As atividades promovem a compreensão da diferença.	35,3	55,9	5,9	2,9	3,24	,69
A diversidade dos alunos é utilizada como recurso para o ensino/aprendizagem.	38,2	47,1	14,7	0,0	3,24	,69
Os recursos da escola são distribuídos de forma justa para que possam apoiar a inclusão.	23,5	55,9	17,6	2,9	3,00	,73
Nas escolas pratica-se uma flexibilidade curricular.	33,3	57,6	6,1	3,0	3,21	,69

*Legenda:* CI: Concordo Inteiramente, CP: Concordo Parcialmente, D: Discordo, MI: Preciso de mais informação.

A consistência interna dos itens relacionados com a educação inclusiva, analisada com o coeficiente Alfa de Cronbach, foi de .784 (razoável). A categorização dos valores de Alfa segue o publicado em Hill (2009).

Tabela 3

*Consciência Interna.*

	Cronbach's Alpha	N of Items
Educação Inclusiva	,784	6

A média dos valores obtidos na escala de educação inclusiva foi de 3.30, significativamente acima do ponto médio da escala,  $t(32) = 10.304, p = ,001$ . este valor situa as respostas um pouco acima do intervalo “Concordo até certo ponto”.

Tabela 3

*Estatísticas descritivas*

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Educação Inclusiva	2,50	4,00	3,30	0,44

A resposta à questão “Todas as crianças participam nas atividades de aprendizagem que se desenvolvem para todo o grupo”, motivou uma resposta unânime por parte dos docentes, pois, todos responderam afirmativamente. A justificação mais frequente era porque havia essa preocupação com o objetivo de minimizar as diferenças, respeitando-as e porque consideram que todas as crianças têm os mesmos direitos de participação, devendo sentir-se ativas em todas as atividades propostas.

Idêntica percentagem, correspondeu à questão que tencionava saber se os docentes consideravam como “pertinente a existência de uma flexibilidade curricular”. Concluímos que muitos defendem a flexibilização, pois, segundo as opiniões, flexibilizar o currículo é respeitar a diversidade porque é fundamental para o processo de ensino/aprendizagem dos alunos, embora nem sempre seja fácil adaptar o currículo e existindo casos em que respondem não a praticarem na sua instituição.

Quanto à questão relativa aos desafios e aos obstáculos do novo Decreto-Lei n.º 54/2018, é mencionado que o mesmo, apresenta uma ideologia positiva e bastante inclusiva mas são referidos, por vários inqueridos, obstáculos, como por exemplo, a grande dimensão das turmas, a falta de compreensão dos pais pelas medidas adotadas, a falta de recursos materiais e humanos (terapeutas, psicólogos etc...) e sobretudo, a falta de formação dos professores, pois, como podemos observar na análise da tabela 3, a maioria da amostra, afirma que não organizam encontros sobre o desenvolvimento de práticas inclusivas da aprendizagem.

### **Discussão**

Na sequência desta investigação refletimos que a escola deve ser mais do que um espaço onde se aprende a ler ou a escrever. O sistema educativo terá de se adaptar para que todos tenham acesso a uma educação de qualidade, capaz de responder a todas as necessidades e atender às diferenças individuais de cada aluno.

Tendo em conta todos os esforços e os desafios atualmente propostos para uma escola inclusiva, o processo de inclusão assenta numa perspetiva de encarar a diferença, compreendendo

## INCLUSÃO: DIFICULDADES E DESAFIOS

que esta é inerente a todos os indivíduos. A escola terá de continuar a encorajar os seus profissionais a pensar nela como uma instituição de todos e para todos, tendo pela frente um longo percurso e uma necessidade de se reestruturarem, agarrando novas estratégias que consigam responder às diferentes capacidades de aprendizagem dos seus alunos. As dificuldades e os desafios são enormes, a realidade é crítica e o processo de inclusão não poderá ser concretizado enquanto existir a necessidade de alterações tanto das práticas de ensino, como também do sistema educacional.

Quando questionamos os inquiridos relativamente ao desenvolvimento profissional contínuo verificámos que a maioria frequenta workshops sobre o desenvolvimento de salas de aulas inclusivas, recebem apoios com o objetivo de melhorar os conteúdos disciplinares e dispõem de um espaço na escola onde podem preparar materiais pedagógicos e discutir ideias. Estes fatores levam-nos a perceber que existe uma preocupação pelo desenvolvimento profissional docente que é entendido como um conjunto de experiências formais e informais que o professor tem ao longo da sua carreira (Fullan, 1991), considerando-se que o papel do professor se desenvolve ao longo da sua vida profissional. Corroborando ainda com as ideias de Sikes (1992), o desenvolvimento profissional é influenciado pelas ideologias do professor sobre a educação e o ensino. Este desenvolvimento pretende que haja uma reflexão das práticas tornando-se um processo contínuo que inclui experiências que promovam o crescimento do professor e da escola, pois considera-se que “o desenvolvimento profissional representa muito mais que a aquisição de novos conhecimentos e competências ou novas técnicas de ensino, não afetando apenas o professor, mas também a organização em que trabalha” (Antunes, 2012, p.71).

Segundo Marcelo (2005) existem quatro modelos de desenvolvimento profissional: modelo de desenvolvimento profissional autónomo, modelo de desenvolvimento curricular e organizacional, modelo de desenvolvimento através de investigação-ação e modelo de



desenvolvimento baseado na observação e supervisão. Na nossa investigação focámo-nos no modelo de adaptação do currículo e no desenvolvimento profissional que potenciam programas ou estão envolvidos em processos organizacionais mais específicos achando pertinentes pois, a capacidade de reflexão e de análise crítica da prática do professor são estratégias de desenvolvimento que favorecem a transformação das escolas em escolas reflexivas.

Grande percentagem dos inquiridos, responde “concordar parcialmente” com a prática de uma flexibilização curricular nas escolas onde lecionam, o que nos leva a inferir que ainda existe uma grande dificuldade em construir uma resposta educativa que satisfaça as necessidades educativas dos alunos, pois, a gestão flexível do currículo visa a promoção de um ensino de qualidade para todos. O educador/professor deverá gerir os seus métodos e as suas técnicas, para que o ensino promova aprendizagens centradas nas diferenças, através da criação de estratégias de intervenção educativa que se adaptem à problemática e às características individuais de cada aluno. Só assim se pode passar pela adaptação do próprio currículo.

Os educadores/professores inquiridos nesta investigação foram unânimes em afirmar que a heterogeneidade existente obriga a dinâmicas pedagógicas diferentes. As concordâncias das respostas passam pela adaptação de todas as atividades e na diversificação de estratégias de ensino/aprendizagem, defendendo que os alunos aprendem de formas diferentes e a ritmos diferentes, devendo ser o aluno o centro central das suas aprendizagens.

Atualmente, a escola passa a ser vista como uma instituição capaz de valorizar as diferenças de cada aluno, considerando-os como uma fonte de riqueza para o ensino aberto. A ideologia de uma Escola Inclusiva está associada a uma educação flexível e é organizada sob um mundo de diversidade.

Notamos que foram mencionados pelos participantes obstáculos para o processo de inclusão, como a falta de uma equipa multidisciplinar de apoio à Educação Inclusiva. Esta equipa

## INCLUSÃO: DIFICULDADES E DESAFIOS

multidisciplinar apresenta um papel crucial para assegurar que as escolas adotem uma visão estratégica com valores orientados para a inclusão, chegando a compreender o porquê de alguns dos inquiridos responderem que não participam em espaços de diálogo partilha, pois somos da opinião que a equipa multidisciplinar permite que haja uma “ dinamização de espaços de reflexão e formação, envolvendo toda a comunidade educativa, assim como a identificação de práticas coerentes e fundamentadas já desenvolvidas pelas equipas pedagógicas da escola podem constituir-se como meio potenciador de práticas inclusivas” (DGE, 2018, p.45). A ausência desta equipa, faz-nos compreender ainda, o facto de alguns elementos da amostra afirmarem que precisam de mais informações sobre a nova legislação e sobre a nova perspetiva de inclusão.

Verificamos ainda, que alguns dos inquiridos estão informados sobre a Educação Inclusiva e a flexibilidade curricular, tentando romper algumas práticas tradicionais mas existe muito a ser feito nesse sentido. Segundo Barroso (1995), não podemos continuar num sistema de ensino em que se ensina como se todos os alunos fossem um só. Sabemos que nem todas as escolas estão preparadas para lidar com a heterogeneidade que a invadiu e que existem algumas limitações. Necessitamos de sistemas flexíveis que possam adaptar-se às necessidades pela aprendizagem de todos os alunos ao longo do seu percurso escolar, porque corroboramos que construir uma escola verdadeiramente inclusiva não é apenas aceitar toda a diversidade, implica planeamento, envolvimento e um trabalho colaborativo entre os profissionais e a família.

Como reflexão final enumeramos as três hipóteses que criámos com esta investigação. A primeira passa pelas atitudes relacionadas com a Educação inclusiva. Estas variam em função da idade, pois com os dados do nosso estudo, os profissionais com mais de 40 anos têm atitudes mais positivas em relação à Educação Inclusiva embora a diferença não seja estatisticamente significativa.

A segunda hipótese remete-nos para a ideia que as atitudes relacionadas com a Educação Inclusiva variam em função do ciclo lecionado. Os profissionais que lecionam na Educação Pré-escolar têm atitudes mais positivas em relação à Educação Inclusiva em relação aos profissionais inquiridos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Na nossa investigação os docentes com menos de tempo de serviço têm atitudes mais positivas em relação à educação inclusiva.

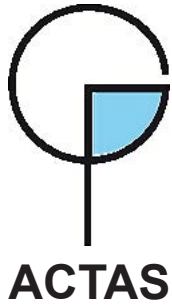
Terminamos refletindo que a criação de uma educação inclusiva é entendida como uma difusão de respeito e participação democrática. Como é mencionado na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), “as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos” (alínea 2). Permitir que os alunos diferentes partilharem espaços comuns, permite que a inclusão se torne um fator de transformação da sociedade. É urgente a criação de uma sociedade mais inclusiva, pois como verificamos a exclusão educacional é bastante marcado no nosso país, como mostram as estatísticas (GIASE, 2007).

### Referências

- Antunes, P.M.B (2012). *Web 2.0 no desenvolvimento profissional docente do ensino não superior*. Tese de doutoramento em Multimédia em Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, J. (1998). *Escolas, Projetos, Redes e Territórios: Educação de todos para todos e com todos*. Cadernos PEPT 2000, n. 16. Lisboa: Ministério da Educação.
- Correia, L. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- DGE. 2018. *Para uma Educação Inclusiva - Manual de Apoio à Prática*.
- Formosinho, J. (2007). *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*. Mangualde: Edições Pedagogo.

## INCLUSÃO: DIFICULDADES E DESAFIOS

- Fullan, M.G. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassel.
- Giase (2007). *Séries cronológicas: 30 anos de estatísticas de educação – Alunos 1977 a 2006* (vol. 2). Lisboa: GIASE.
- Madureira, I.; Leite, T.S. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rodrigues, D. (2001). A educação e a diferença. In D. Rodrigues (Ed.), *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 9-10) Porto: Porto Editora.
- Marcelo, C. (2009). *Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro*. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 08, pp. 7-22
- Sikes, P.J. (1992). Imposed change and the experienced teacher. In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds), *Teacher development and educational change* (pp. 36-35). London: Falmer.
- UNESCO (1994). Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área de necessidades educativas especiais. *Conferência Mundial de Educação Especial*. Salamanca: Espanha.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

As necessidades dos pais de crianças com perturbações do neurodesenvolvimento e  
intervenção socioeducativa

The needs of parents of children with neurodevelopmental disorders and socio-  
educational intervention

Sara Felizardo (<http://orcid.org/0000-0002-4763-687X>) \*,  
Esperança Ribeiro (<https://orcid.org/0000-0003-2936-9891>)\*\*  
\* Instituto Politécnico de Viseu, CI&DEI/CI&DETS, Portugal,  
\*\* Instituto Politécnico de Viseu, CI&DEI/CI&DETS, Portugal

Nota dos autores

Sara Felizardo: [sfelizardo@esev.ipv.pt](mailto:sfelizardo@esev.ipv.pt)

Esperança Ribeiro: [esperancaribeiro@esev.ipv.pt](mailto:esperancaribeiro@esev.ipv.pt)

### Resumo

O conceito de parentalidade pode ser definido como o conjunto de ações realizadas pelos pais/cuidadores, com o intuito de promover o desenvolvimento dos seus filhos usando, para o efeito, os seus recursos e apoios socioeducativos. As funções e tarefas da parentalidade implicam um maior nível de exigência e, por isso, maior desgaste em pais/cuidadores de crianças com Perturbações do Neurodesenvolvimento (PN). O presente estudo foi desenvolvido com o objetivo de analisar as necessidades das famílias de crianças com PN que recebem acompanhamento especializado por estruturas de apoio [(Serviço Pediátrico do Hospital (Hsp) e Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo (APPDA)] da região norte de Portugal e, verificar como variam em função de variáveis sociodemográficas, com o intuito de melhorar as estratégias de intervenção. Trata-se de um estudo quantitativo, do tipo exploratório, envolveu 56 participantes (34 pais apoiados pelo Hsp e 22 pais apoiados pela APPDA). Os instrumentos de recolha de dados utilizados foram os seguintes: questionário sociodemográfico e a versão portuguesa do *Family Needs Survey* (Bailey, Blasco, & Simeonson, 1992). Os resultados revelaram que as principais necessidades foram ao nível da informação, do apoio social e familiar e de natureza económica. Também se verificaram diferenças significativas nas necessidades parentais, em função do tipo e gravidade da perturbação da criança, contexto educativo e nível socioeconómico. Em conclusão, é necessário delinear programas de intervenção socioeducativa que incluam informação/formação sobre as dificuldades das crianças e serviços de apoio, bem como a otimização da rede informal de apoio.

*Palavras-chave:* perturbações do neurodesenvolvimento, parentalidade, necessidades, intervenção

### Abstract

The concept of parenting can be defined as the set of actions performed by parents / caregivers, aiming to promote the development of their children using their resources and socio-educational support. Parenting functions and tasks imply a higher level of demand and, therefore, greater stress on parents / caregivers of children with Neurodevelopmental Disorders (ND). The present study was developed to analyze the needs of families of children with ND who receive specialized support by support structures [(Pediatric Service of the Hospital (PsH) and Portuguese Association for Developmental Disorders and Autism (PADDA)] in the northern region of Portugal and to see how they vary according to sociodemographic variables in order to improve intervention strategies. This is a quantitative exploratory study involving 56 participants (34 PsH-supported parents and 22 PADDA-supported parents). The data collection instruments used were: sociodemographic questionnaire and the Portuguese version of the Family Needs Survey (Bailey, Blasco & Simeonson, 1992). The results revealed that the main needs were in terms of information, social and family support and of an economic nature. There were also significant differences in parental needs, depending on the type and severity of the child's disorder, educational background and socioeconomic status. In conclusion, it is necessary to design socio-educational intervention programs that include information / training on children's difficulties and support services, as well as the optimization of the informal support network.

*Keywords:* neurodevelopmental disorders, parenting, needs, intervention

### **Contextualização do estudo**

O *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, DMS5 (APA, 2013) conceptualiza as Perturbações do Neurodesenvolvimento (PN) como um conjunto de problemáticas com início no período do desenvolvimento, sendo caracterizadas por dificuldades específicas no funcionamento da criança/jovem, que comprometem dimensões pessoais, sociais, académicas e, de modo geral, na sua funcionalidade e participação nos contextos sociais de vida. Entre as perturbações, podem incluir-se limitações de aprendizagem específica, que afetam as funções executivas e o seu impacto na aprendizagem, bem como perturbações do desenvolvimento intelectual e outras limitações pessoais e relacionais.

Neste contexto, quando uma família é confrontada com uma criança PN, decorrente de problemas específicos, desencadeia um conjunto de reações emocionais quase sempre difíceis de gerir, uma vez que, o filho gerado não é o idealizado pelos pais (Felizardo, 2013; Felizardo, Ribeiro & Amante, 2016). O impacto de um diagnóstico de PN no contexto familiar e a capacidade para de ajustamento aos problemas da criança dependerá de um conjunto de fatores, tais como: a gravidade e o tipo de PN, o significado que cada família atribui à deficiência/incapacidade, o nível sociocultural, a personalidade dos pais/cuidadores e a sua capacidade de adaptação e, ainda, as experiências de vida de cada elemento do sistema familiar. O processo de ajustamento envolve reações complexas em todos os elementos e subsistemas do sistema familiar e níveis de stress e necessidades nos pais/cuidadores exigindo uma rede de suporte formal e informal eficaz (Felizardo, Ribeiro & Amante, 2016).

No processo de ajustamento à PN da criança, é importante que os pais/cuidadores e familiares assumam um papel ativo na sua educação e processo de desenvolvimento e aprendizagem, sendo que as questões da parentalidade merecem a nossa atenção, porquanto significam o suporte imediato e próximo da criança. Em linha com a recomendação do Conselho da Europa, na sua Recomendação 19, a parentalidade refere-se a todos os papéis que cabem aos



pais ou cuidadores para educar e cuidar os filhos devendo estar centrada na interação entre pais e filhos, o que implica direitos e deveres parentais orientados para o desenvolvimento e autorrealização da criança (*Council of Europe*, 2006). No mesmo sentido, Cruz (2005) refere que consubstancia o conjunto de ações promovidas pelas figuras parentais junto das crianças com o intuito de fomentar o seu desenvolvimento, utilizando para isso os recursos e apoios que dispõem no contexto da família e na comunidade.

As famílias de crianças com PN experienciam um conjunto de dificuldades e necessidades específicas que não são comuns em famílias de crianças com desenvolvimento típico. Simeonsson (2000) afirma que estas famílias sentem necessidades complexas, momentâneas ou contínuas ao nível da informação e do suporte social, bem como necessidade de informação sobre o funcionamento familiar e recursos, como explicar as dificuldades da criança/jovem a outros e os apoios dos serviços da comunidade, entre outras.

A literatura científica realça que as necessidades das famílias emergem em função de diversas variáveis, como: o tipo e severidade da problemática da criança/jovem, a idade do diagnóstico e os recursos providenciados. Os cuidadores de crianças mais pequenas apresentam maior necessidade de informação relativa ao crescimento e desenvolvimento da criança, à interação e comunicação entre pais/cuidadores e filhos, às brincadeiras, bem como necessidades de informação sobre os processos e técnicas de aprendizagem, ou mesmo a forma como lidar com os comportamentos da criança (Choi, Ji, Bae & Jang, 2019; Dunst & Espe-Sherwindt, 2016; Herwegena, Ashwortha & Palikara, 2018; McWilliam, 2012).

As intervenções com as famílias devem ser proativas e preventivas, no sentido de se identificarem sinais de potenciais riscos na criança/ família (Kiernan, Mitchell, Stansfield & Taylor, 2019), sendo que o objetivo deve ser a capacitação das famílias, sendo que o papel, funções e competências dos pais/cuidadores deve constituir uma componente central no âmbito da intervenção com as famílias (Dempsey & Dunst, 2004).

Neste contexto, o presente estudo pretende de analisar as necessidades das famílias de crianças com PN que recebem acompanhamento especializado por estruturas de apoio [(Serviço Pediátrico do Hospital (Hsp) e Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo (APPDA)] da região norte de Portugal e, verificar como variam em função de variáveis sociodemográficas e clínicas, com o intuito de melhorar as estratégias de intervenção.

## Método

Tendo em conta o objetivo enunciado, delineámos o presente estudo, de natureza quantitativa e do tipo exploratório-descritivo, é nosso propósito aferir as necessidades das famílias de crianças com PN, explorando, ainda o efeito de algumas variáveis sociodemográficas (habilitações académicas do cuidador, nível socioeconómico e contexto educativo da criança) e clínicas (tipologia e gravidade da PN).

### Participantes e instrumentos

A amostra por conveniência é constituída por 56 pais/cuidadores (34 apoiados pelo Hps e 22 apoiados pela delegação da APPDA). Como se pode observar na Tabela 1, relativa às características dos cuidadores, as idades variam entre os 25 e 59 anos ( $M=40.8\pm 7.0$ ). A maioria, ( $n=47$ , 83.9%) é do sexo feminino, tem mais de 40 anos ( $n=30$ , 53.6%;  $n=26$ , 46.4% com menos de 40 anos), 23 (41.1%) com o ensino básico, 17 (30.4%) do ensino secundário e 16 (28.6%) do ensino superior; a maioria ( $n=33$ , 58.9 %) é de baixo nível socioeconómico e 41.1% ( $n=23$ ) de nível médio.

No que diz respeito às crianças com PN, as idades variam entre 4 e 12 anos ( $M=9.1\pm 2.8$ ). A maioria é do sexo masculino ( $n=38$ , 67.9%); 76.8% ( $n=43$ ) tem mais de 6 anos ( $n=13$ , 23.2% com idade igual ou menor a 6 anos); na fratria, 48,2% ( $n=27$ ) são irmãos mais novos  $n=19$ , 33.9% são filhos únicos;  $n=10$ , 17.9% irmãos mais velhos), a maioria frequenta o ensino básico ( $n=43$ , 76.8%;  $n=13$ , 23.2% a educação pré-escolar); a maioria das crianças apresenta Perturbações do Espectro do Autismo/PEA ( $n=30$ , 60.7%;  $n=22$ , 39.3% outras PN); a maioria apresenta menor/moderada gravidade ( $n=38$ , 67.9%;  $n=18$ , 32.1% com elevada gravidade).

Os instrumentos de recolha de dados foram: *i*) questionário sociodemográfico, com questões sobre o cuidador (idade, estado civil, habilitações académicas e profissão) e sobre a criança (idade, sexo, tipo de PN, grau de gravidade, contexto educacional); *ii*) versão portuguesa do *Family Needs Survey*, o Inventário de Necessidades da Família (INF), adaptado da versão original (Bailey, Blasco & Simeonson, 1992). É constituído por 33 itens (em cada item questiona-se o cuidador se gostaria de ter o apoio do serviço, tendo três alternativas de resposta: Não/ Não sei/ Sim) agrupados em seis subescalas: Necessidades de Informação, Necessidades de Apoio Social e Familiar, Necessidades Económicas, Necessidades para Explicar a Outros, Necessidades de Serviços Institucionais e Comunitários e, finalmente, Precisa de Outra Ajuda Profissional.

Tabela 1  
*Caracterização dos pais/cuidadores (N=56)*

Variáveis	Mín.	Máx.	M	DP
Idade dos pais	25	59	40.89	7.00
		n		%
Sexo				
Feminino		47		83.9
Masculino		9		16.1
Categorias etárias				
≤ 40 anos		26		46.4
> 40 anos		30		53.6
Relação com a criança				
Pais		53		94.6
Outros familiares		3		5.4
Habilitações académicas				
Ensino Básico		23		41.1
Ensino Secundário		17		30.4
Ensino Superior		16		28.6
Nível Socioeconómico				
Baixo		33		58.9
Médio		23		41.1

## Procedimento

Os instrumentos foram aplicados nos contextos de apoio especializado, no contexto hospitalar (Hsp) e na APPDA, nos meses de fevereiro a maio. Foi assegurado o cumprimento das normas de natureza ética envolvidas em qualquer projeto de investigação e, neste sentido, os participantes foram informados acerca do propósito do estudo e do carácter voluntário da sua participação, tendo sido garantida a confidencialidade e o anonimato das suas respostas. Os dados foram recolhidos junto dos pais/ cuidadores, mediante consentimento informado.

No que diz respeito às análises estatísticas foram sido utilizados testes não paramétricos com o suporte do *Statistical Package for Social Sciences*, SPSS 25.

## Resultados

### Análises descritivas

Foram realizadas análises descritivas (frequências absolutas e relativas) aos resultados obtidos nas seis subescalas do *Family Needs Survey*. No que diz respeito à subescala "Necessidade de Informação", os itens mais referidos com "Sim" foram: "Necessidade de informação acerca de serviços que o meu filho poderá beneficiar no futuro" (n=48, 85.7%); seguindo-se "Necessidade de informação sobre como lidar com o comportamento do meu filho" e "Necessidade de informação acerca de qualquer problema ou deficiência que o meu filho possa ter" (n=38, 67.9%),

## NECESSIDADES DOS PAIS DE CRIANÇAS COM PERTURBAÇÕES

bem como “Necessidade de informação sobre como é que as crianças crescem e se desenvolvem” e “Necessidade de informação sobre como ensinar o meu filho” (n=33, 58.9%).

Quanto aos resultados na subescala “Necessidade de Apoio Social e Familiar”, verificou-se que os cuidadores referem “Necessidade de oportunidades para me encontrar e falar com pais de outras crianças com o mesmo problema que a minha” (n=31, 55.4%), bem como “Necessidade de ter alguém na família com quem possa falar sobre os problemas/preocupações” e Necessidade ter amigos com quem conversar” (n=24, 42.9%).

Na subescala “Necessidade Económica”, constatou-se que os cuidadores mencionam “Necessidade de ajuda para pagar despesas tais como: comida, casa, cuidados médicos, roupas ou transportes” (n=18, 32.1%), seguindo-se “Necessidade de ajuda para conseguir um emprego” (n=16, 28.6%) e “Necessidade de ajuda para pagar terapias, infantário ou outros serviços que a minha criança necessite” (n=15, 26.8%).

Na subescala “Necessidade de explicar a outros”, os resultados não são muito expressivos, sendo que a maioria referiu não precisar de apoio na generalidade dos itens. Contudo, alguns cuidadores referiram “Necessidade de ajuda para encontrar informação escrita sobre outras famílias que possuem uma criança como a minha” (n=25, 44.6%) e “Necessidade de ajuda para saber explicar o problema da minha criança a outras crianças” (n=20, 35.7%).

Em relação à subescala "Necessidade de Serviços Institucionais e Comunitários", constatou-se que os cuidadores também não apresentam necessidades muito expressivas de apoio. Contudo, os cuidadores assumiram “Necessidade de ajuda para encontrar um serviço de apoio social e educativo para a minha criança” (n=19, 33.9%) e “Necessidade de ajuda para encontrar um médico que me compreenda e conheça as necessidades da minha criança” (n=18, 32.1%).

Na subescala “Necessidade de Outras Ajudas Profissionais”, os resultados mais elevados foram nos itens “Necessidade de ter mais tempo para falar com os professores e terapeutas da minha criança” (n=24,42.9%) e “Necessidade de oportunidades para me encontrar e falar com pais de outras crianças com problemas” (n=19, 33.9%).

### **Análises inferenciais**

Efetuámos análises inferenciais e, para o efeito, utilizámos os testes não paramétricos *U* de Mann Whitney e Kruskal-Wallis. Assim, no que diz respeito ao efeito das habilitações académicas dos cuidadores nos resultados no *Family Needs Survey*, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas no total do inventário e na maioria das suas dimensões, exceto na

subescala “Necessidades económicas” ( $X^2_{KW}=8.754$ ,  $p=.013$ ), sendo que os cuidadores com habilitações menos elevadas (ensino básico e secundário) apresentam maiores necessidades de carácter económico. O mesmo ocorre no que concerne ao efeito do nível socioeconómico, tendo-se encontrado diferenças na mesma subescala ( $U=262.000$ ,  $p=.034$ ), com os cuidadores de nível socioeconómico mais baixo a apresentarem mais carências económicas.

Relativamente ao efeito da variável “tipo de perturbação da criança” (PN), tal como se pode observar na Tabela 2, existem diferenças significativas na subescala “Necessidades de Informação” ( $U=245.500$ ,  $p=.027$ ), verificando-se que os pais/cuidadores de crianças com Perturbações do Espectro do Autismo (PEA) evidenciam maiores necessidades de informação.

Table 2

*Diferenças no “Inventário de Necessidades da Família”, em função do tipo de perturbação*

Inventário de Necessidades da Família (INF) e subescalas	PEA	Outra PN	U	p
	MR	MR		
Necessidade de Informação	32.28	22.66	245.500	.027
Necessidade de Apoio Social e Familiar	29.28	27.30	347.500	.653
Necessidade Económica	26.51	31.57	306.500	.220
Necessidade de Explicar a Outros	29.53	26.91	339.000	.539
Necessidade de Serviços Institucionais Comunitários	29.25	27.34	348.500	.638
Necessidade de Outras Ajudas Profissionais	29.47	27.00	341.000	.570
Total – Inventário de Necessidades da Família (INF)	29.47	27.00	307.000	.260

No que diz respeito aos resultados das necessidades das famílias, em função da variável “nível de gravidade da problemática da criança”, como se pode analisar na Tabela 3, existem diferenças estatisticamente significativas nos resultados globais ( $U=198.500$ ,  $p=.012$ ) e parciais do inventário de necessidades da família, sendo que os cuidadores de crianças com perturbações de maior gravidade apresentam mais necessidades, especialmente nas subescalas "Necessidade de Informação" ( $U=215.500$ ,  $p=.023$ ) e "Necessidade Económica" ( $U=229.000$ ,  $p=.032$ ).

Table 3

*Diferenças no “Inventário de Necessidades da Família”, em função da gravidade da perturbação*

Inventário de Necessidades da Família (INF) e subescalas	Gravidade		U	p
	Baixa	Moderada		
	MR	MR		
Necessidade de Informação	25.17	35.53	215.500	.023
Necessidade de Apoio Social e Familiar	26.14	33.47	252.500	.112
Necessidade Económica	25.53	34.78	229.000	.032
Necessidade de Explicar a Outros	25.72	34.36	236.500	.053

## NECESSIDADES DOS PAIS DE CRIANÇAS COM PERTURBAÇÕES

Necessidade de Serviços Institucionais Comunitários	26.16	33.44	253.000	.086
Necessidade de Outras Ajudas Profissionais	27.45	30.72	302.000	.471
Total – Inventário de Necessidades da Família (INF)	24.72	36.47	198.500	.012

Quanto ao efeito da variável “contexto educativo da criança”, Tabela 4, verificam-se diferenças significativas no resultado total do INF ( $U=167.500$ ,  $p=.030$ ) e parciais, nas subescalas “Necessidade de Apoio Social e Familiar” ( $U=162.000$ ,  $p=.021$ ) e “Necessidade de Explicar a Outros” ( $U=181.500$ ,  $p=.047$ ).

Table 4

*Diferenças no “Inventário de Necessidades da Família”, em função do contexto educativo da criança*

Inventário de Necessidades da Família (INF) e subescalas	Contexto inclusivo		U	p
	Pré-escolar	Ensino Básico.		
	MR	MR		
Necessidade de Informação	35.31	26.44	191.000	.078
Necessidade de Apoio Social e Familiar	37.54	25.77	162.000	.021
Necessidade Económica	27.69	28.74	269.000	.825
Necessidade de Explicar a Outros	36.04	26.22	181.500	.047
Necessidade de Serviços Institucionais Comunitários	33.04	27.13	220.500	.208
Necessidade de Outras Ajudas Profissionais	30.38	27.93	255.000	.626
Total – Inventário de Necessidades da Família (INF)	37.12	25.90	167.500	.030

Isto significa que os cuidadores com crianças que frequentam contextos de educação pré-escolar apresentam mais necessidades de apoio social/familiar e de explicar aos outros informações sobre a problemática da criança.

### Discussão

Os resultados revelam que, em geral, as necessidades mais sentidas pelos cuidadores referem-se à carência de informação sobre a perturbação/dificuldades da criança e serviços de apoio, seguindo-se as necessidades de apoio social e familiar. Estes resultados são convergentes com os resultados de estudos dos contextos nacional (Carmo, 2004; Felizardo, 2013) e internacional (Choi, Ji, Bae & Jang, 2019; Herwegena, Ashwortha & Palikara, 2018), que realçaram o apoio social e familiar, bem como as necessidades de informação que devem ser abordadas no contexto da intervenção, em especial a informação sobre a forma de lidar com comportamentos desajustados da criança e os serviços futuros de suporte à família e à criança/jovem com PN. Também destacamos a necessidade que os pais/cuidadores referem de se encontrarem e partilharem com outros pais de crianças com problemas e experiências semelhantes.

Como refere McWilliam (2012), o apoio formal e informal ajuda os pais/cuidadores a compreenderem os estádios do desenvolvimento infantil. A troca de experiências informais com outros pais e amigos, bem como o apoio formal proporcionado por profissionais e serviços, potencia as competências parentais. A literatura enfatiza que o contato com outros pais promove a aprendizagem de novas estratégias e técnicas, desenvolvendo assim uma maior confiança e sentido de competência parental.

Neste contexto, é importante delinear programas e ações de intervenção parental/ familiar com o intuito de potenciar a capacitação e a participação dos pais/cuidadores no cuidado e educação das crianças/jovens (Dempsey & Dunst, 2004; Dunst & Espe-Sherwindt 2016; Dunst & Trivette, 2005; Felizardo, 2013).

### Conclusão

Pretende-se que estes resultados apoiem o desenvolvimento de planos de intervenção mais adequados às necessidades dos cuidadores. Para o efeito, sugere-se as seguintes linhas de intervenção socioeducativa:

*i)* Educação/ formação de pais/cuidadores na área de informação sobre temas que fundamentais, tais como: estratégias de promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças; interação e comunicação entre pais/cuidadores e criança; técnicas para lidar com o comportamento perturbador da criança; serviços que a criança pode beneficiar agora e no futuro.

*ii)* Intervenção na área do apoio social e familiar, em particular a promoção de encontros e troca de experiências entre pais de crianças com PN, bem como a promoção e estimulação da rede de apoio formal e informal (amigos, vizinhos, outros familiares).

*iii)* Gerir os grupos parentais (ou individualmente), levando em consideração os casos com maior necessidade: cuidadores de crianças menores (em contexto de educação pré-escolar), cuidadores de crianças com autismo (Verma & Kishore, 2009) e cuidadores de crianças com mais perturbações mais graves.

É importante continuar esta linha de pesquisa para melhor atender às necessidades específicas dos cuidadores e seus filhos. Além disso, é relevante estudar outras variáveis de funcionamento parental e familiar (*stress* parental, satisfação/ bem-estar, envolvimento parental e a efetividade do suporte social no processo de adaptação dos pais e da família à deficiência) (Dunst & Trivette, 2005; Espe-Sherwindt & Serrano, 2016; Felizardo, 2013).

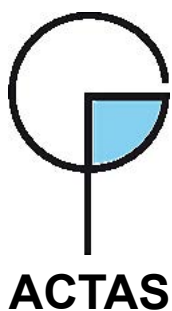
**Referências**

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, DSM5 (5th ed.). Washington, DC: Author.
- Bailey D. B. Jr., Blasco P. M., & Simeonsson R. J. (1992). Needs expressed by mothers and fathers of young children with disabilities. *American Journal of Mental Retardation*, 97(1), 1-10.
- Choi, E.K., Ji, Y., Bae, E., & Jang. M. (2019). Parents' Needs Concerning Their Children with Spina Bifida in South Korea: A Mixed Method Study. *Journal of Pediatric Nursing*, 47, 36-44. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2019.04.018>
- Council of Europe. (2006). *Recommendation Rec (2006) 19 of the Committee of Ministers to member states on policy to support positive parenting* (adopted by the Committee of Ministers on 13 December 2006 at 983<sup>rd</sup> meeting of Ministers' Deputies). Retrieved from <https://wcd.coe.int/wcd/ViewDoc.jsp?id=1073507&Site=CM>
- Carmo, M. (2004). *Influência das características das famílias em intervenção precoce na identificação das suas necessidades e na utilidade na sua rede de apoio social* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho, Braga, Portugal. Retrieved from <http://hdl.handle.net/1822/589>
- Cruz, O. (2005). *Parentalidade*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Dunst, C. J., & Espe-Sherwindt, M. (2016). Family-centered practices in early childhood intervention. In B. Reichow, B. A. Boyd, E. E. Barton, & S. L. Odom (Eds.), *Handbook of early childhood special education* (pp. 37-55). Switzerland: Springer International. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-28492-7\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-319-28492-7_3)
- Dunst, C. J., & Trivette, C. M. (2005). *Measuring and evaluating family support program quality*. Winterberry Press Monograph Series. Asheville, NC: Winrerberry Press.
- Espe-Sherwindt, M., & Serrano, A. M. (2016). It takes two: The role of family-centered practices in communication intervention. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiologia*, 36(4), 162-169. doi: 10.1016/j.rlfa.2016.07.006
- Felizardo, S.M.A.S. (2013). *Deficiência, família(s) e suporte social: contextos e trajetórias de desenvolvimento para a inclusão* (Tese do Doutorado). Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10316/21833>



- Felizardo, S. A., Ribeiro, E., & Amante, M. J. (2016). Parental adjustment to disability, stress indicators and the influence of social support. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 217C, 830-837. doi: 10.1016/j.sbspro.2016.02.157.
- Herwegena, JV, Ashwortha, M., & Palikara, O. (2018). Parental views on special educational needs provision: Cross-syndrome comparisons in Williams Syndrome, Down Syndrome, and Autism Spectrum Disorders. *Research in Developmental Disabilities*, 80, 102-111. doi:10.1016/j.ridd.2018.06.014
- Kiernan, J., Mitchell, D., Stansfield, J., & Taylor, C. (2019). Mothers' perspectives on the lived experience of children with intellectual disability and challenging behaviour. *Journal of Intellectual Disabilities*, 23(2), 175-189. doi: 10.1177/1744629517737149
- McWilliam, R. (2012). *Trabalhar com as Famílias de Crianças com Necessidades Especiais*. Porto: Porto Editora.
- Verma, R. K. & Kishore, M. T. (2009). Needs of Indian parents having children with intellectual disability. *International Journal of Rehabilitation Research*, 32 (1), 71-76. doi: 10.1097/MRR.0b013e32830d36b6

## ÁREA 12. Políticas y Reformas de la Educación Superior



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

AS RESSIGNIFICAÇÕES DO CURRÍCULO NO PROCESSO DE BOLONHA  
E O IM(PACTO) NA EMPREGABILIDADE

THE RESSIGNIFICATIONS OF THE CURRICULUM IN THE BOLOGNA  
PROCESS AND THE IM (PACT) IN EMPLOYABILITY

Geyza D'Ávila Arruda (<https://orcid.org/0000-0003-4847-7302>), José Augusto Brito Pacheco  
(<https://orcid.org/0000-0003-4623-6898>), Alfredo Macedo Gomes (<https://orcid.org/0000-0002-8827-297X>)

Geyza D'Ávila Arruda: Universidade do Minho, José Augusto Brito Pacheco: Universidade do  
Minho, Alfredo Macedo Gomes: Universidade Federal de Pernambuco

Nota dos autores

[geyzadavila@gmail.com](mailto:geyzadavila@gmail.com); [jpacheco@ie.uminho.pt](mailto:jpacheco@ie.uminho.pt); [alfredomgomes@gmail.com](mailto:alfredomgomes@gmail.com)

## Resumo

A definição de resignificar é o que preconiza esse trabalho, descrevendo os novos olhares que pairam sobre o currículo pós o Processo de Bolonha, bem como a despersonalização da sua essência (?). O Trabalho visa entender a materialização desse “novo” currículo nos índices da empregabilidade ocorridos antes e pós o Processo de Bolonha, através de um estudo comparativo na República Federativa do Brasil e a República Portuguesa. Os métodos teórico e empírico, serão usados no desenvolvimento da pesquisa, ou seja, observação, documentação, pesquisa bibliográfica, entrevistas e questionários. Os dados serão recolhidos através de análise documental e inquérito por entrevista. Os sujeitos do estudo serão diretores, coordenadores e estudantes dos cursos de Administração e Gestão da Universidade Federal de Pernambuco e da Universidade do Minho estando estes últimos em fase de conclusão do ensino superior nas respectivas instituições. As perspectivas dos empresários serão estudadas através das demandas de empregos aos órgãos CIEE (Centro de Integração Empresa Escola) no Brasil e GIP (Gabinete de Inserção Profissional) em Portugal. Os resultados da pesquisa têm seu mérito por se tratar de conhecimentos produzidos no âmbito do desenvolvimento do Processo de Bolonha e ser relevante no contexto profissional e sua interlocução com questões sociais dos dois países.

*Palavras-chave: Palavras-chave: Processo de Bolonha, desenvolvimento curricular, empregabilidade.*

## Abstract

The definition of rename is what advocates this work, describing the new looks that hang over the curriculum after the Bologna Process, as well as the depersonalization of its essence. The paper aims to understand the materialization of this "new" curriculum in the indices of employability that occurred before and after the Bologna Process, through a comparative study in the Federative Republic of Brazil and the Portuguese Republic. The theoretical and empirical methods will be used in the development of the research, that is, observation, documentation, bibliographic research, interviews and questionnaires. The data will be collected through documentary analysis and interview survey. The subjects of the study will be directors, coordinators and students of the last courses of Administration and Management

of the Pernambuco Federal University and Minho University. The perspectives of the entrepreneurs will be studied through the demands of jobs to the CIEE (Center for Integration of Business and School) in Brazil and GIP (Office for Professional Insertion) in Portugal. The research results may be of interest because of the knowledge produced within the framework of the Bologna Process development and for its relevance in the professional context and interlocution with social issues of the two countries.

*Keywords:* Bologna Process, curriculum development, employability.

## **Introdução**

Nossas reflexões principia com o questionamento do significado do Processo de Bolonha, o qual trás em seu acarbouço a mobilidade dos estudantes para fins acadêmicos e profissionais. A mobilidade, a empregabilidade e a competitividade são os objetivos a serem alcançados a partir da declaração de Bolonha. Essas dimensões na conjuntura do Ensino Superior regem as universidades dando seu significado e norteando seus preceitos pedagógico e formativo. Os novos mandamentos rompem com o paradigma educacional permitindo ao aluno, durante a sua formação, concretizar experiências de aprendizagem que correspondam às exigências do mercado de trabalho e da sociedade. Vislumbra-se que essa proposta da empregabilidade tenha a validação dos envolvidos a academia empunhando o seu currículo prescrito, mercado de trabalho com seu perfil voltado para produtividade e o governo com suas metas mundiais. A efetividade desse impacto no contexto educativo do ensino superior tem se evidenciado a nível formal com a criação de legislação apropriada em detrimento do operacional como reconhecimento dos graus e mobilidades, a implementação de estratégias de aprendizagem ao longo da vida, ensino centrado na aprendizagem do aluno e à definição dos resultados de aprendizagem.

### **Quadro metodológico**

O percurso de investigação do objeto deste estudo será construído optando-se pela metodologia quantitativa e qualitativa. É uma pesquisa quantitativa porque do ponto de vista desta abordagem, considera-se que tudo pode ser quantificável, o que significa traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las Barbetta, (2007). E no aspecto qualitativo, na análise dos dados coletados, o investigador consegue interpretá-los pelo contexto, pois um conhecimento profundo deste auxilia para a construção de uma consciência mais ampla na natureza da vida social. A utilização conjunta de abordagens quanti-qualitativo tem sido bastante evidenciadas por diversos autores, dentre eles, Triviños (1987) e Minayo (2014). Os autores enfatizam que tais abordagens podem ser complementares podendo haver interlocução entre ambas. Essa concepção é compartilhada com autores como Minayo (2014), que compreende que os conjuntos de dados qualitativos e quantitativos se complementam, pois, a realidade abrangida por eles interage de forma dinâmica permitindo compreender melhor a realidade observada. O foco neste caso é o de construir conhecimento e não simplesmente opinar sobre determinado contexto. Para Chizzotti a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre

o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante de processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (2017, p. 79).

Assim sendo, considera-se que a recolha e a análise dos dados não devem acontecer de forma separada do meio natural. Portanto, o presente estudo tem a finalidade de produzir novos conhecimentos acerca da relação do Processo de Bolonha com desenvolvimento curricular e o seu impacto na empregabilidade. Para isso, buscou-se ancoragem no referencial teórico de Bogdan e Biklen (1994), onde os autores explicitam que a “abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo”. (p. 49). Barbeta (2007), ratifica a importância da pesquisa científica com sua descrição da metodologia da área de estudo, bem como a metodologia estatística ambas alinhadas a fim de corroborar com o objetivo de pesquisa. Essa concepção é defendida também por Denzin e Lincoln (1994), para qual “a palavra qualitativa implica uma ênfase em processos e significados que não são examinados nem medidos (se chegarem a ser medidos) rigorosamente, em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência”. (p.4). Ancora-se ainda nas concepções de Moraes e Pacheco (2004) que sublinham a importância da natureza comparativa do estudo o qual requer uma metodologia suficientemente abrangente para estudar a realidade que é objeto de investigação. Nesse cenário, a pesquisa caracteriza-se como de caso, pois, corroborando com Dooley (2002): Investigadores de várias disciplinas usam o método de investigação do estudo de caso para desenvolver e produzir nova teoria, para contestar ou desafiar teoria, para explicar uma situação, para estabelecer uma base de aplicação de soluções para situações, para explorar, ou para descrever um objecto ou fenómeno (p. 343-344).

**Perspectiva da investigação.** A investigação vem sendo desenvolvida, com o intento de explorar e desvelar os parâmetros do currículo no Processo de Bolonha bem como a empregabilidade dos discentes, neste caso, os/as estudantes que buscam a inserção ou (re)inserção no mercado de trabalho, sobretudo nas atividades consoantes ao desenvolvimento

do seu percurso acadêmico. Esse desvelamento, conforme explicita Yin (2001) na perspectiva de estudo de caso é no processo de investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. Entende-se, portanto, que o caso é “um sistema limitado”, com fronteiras “em termos de tempo, eventos ou processos”, Creswell (2017). E a ação ocorre em um recorte, ou seja, num locus de pesquisa específico, que nesta pesquisa assenta-se no Centro de Integração Empresa Escola-CIEE no Brasil e Gabinete de Inserção Profissional-GIP em Portugal, nas questões envolvendo empregabilidade. No que se refere às Universidades nos dois países, nomeadamente a UMinho e a UFPE, os documentos analisados serão o Projeto Pedagógico do Curso, bem como outros documentos relacionados com o Ensino Superior. Serão selecionados documentos inerentes ao Processo de Bolonha, em especial aqueles que focam questões relacionadas a organização curricular dos cursos de Administração (Brasil) e Licenciatura em Gestão (Portugal) nas duas instituições.

*Alinhamento da pesquisa.* A empregabilidade como foco de estudo nesta área segue em virtude da identificação de lacunas na literatura do Processo Bolonha em questões dos seus parâmetros curriculares e empregabilidade. A pesquisa inicial sobre o Processo de Bolonha foi principalmente conceitual e focada em entender melhor o tema. Deste modo, reforçamos a importância de abordar um tema significativo e atual no campo do desenvolvimento curricular e empregabilidade, com ênfase no Processo de Bolonha, analisando-o como um recurso estratégico para estimular a autonomia e aprendizagem a partir da aquisição efetiva de competências, compatíveis com as necessidades do mercado de trabalho num contexto nacional e internacional. No que se refere ao entendimento de empregabilidade, tecer um conceito ou defini-lo não é matéria muito fácil, principalmente devido à diversidade conceitual existente sobre o termo. Portanto, não há uma única definição e também não há um consenso sobre seu significado. O que pode haver são negociações e apropriação do termo ao contexto de cada realidade e/ou país. Em virtude dessa complexidade que o conceito de empregabilidade apresenta, o intento dessa pesquisa é expor a noção de empregabilidade dentro do contexto histórico e definir a posição, o qual está ancorado nesse estudo: empregabilidade numa perspectiva comportamental, ou seja, enquanto a capacidade do estudante-trabalhador saber mobilizar e articular os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para o desenvolvimento de atividades com qualidade.

*Quadro teórico-conceitual.* Nas discussões sobre questões de política curricular serão utilizados autores do campo do currículo como: Pacheco (2005; 2013); Sacristán (2000); Goodson (1995); Gesser (2008) Moreira (1995); Santos e Santos (2017). O currículo ou a



política de currículo, nessa perspectiva é pensando justamente nas condições profissionais e de trabalho dos sujeitos. As instigações, para Valadas e Gonçalves (2002), perpassam pelo ensino superior que coincide com um período peculiar para o aluno onde ocorre o desenvolvimento físico, cognitivo, psicológico e social. Fazendo parte dessa experiência não somente os conhecimentos acadêmicos, mas trazendo um arcabouço de aprendizagens diferenciadas. O currículo, para Santos e Santos (2017), constitui, de fato, o conjunto de experiências que o aluno vivencia na escola. Sendo esses conteúdos escolares muitas vezes extrapolados em decorrência das experiências próprias. Portanto o propósito crucial do currículo é proporcionar aos alunos ensaios estimulantes em sua vida escolar, que facilitem sua inserção no mercado de trabalho. Segundo Gesser (2008), o currículo é defendido pelos pedagogos e investigadores como tendo um cunho social, cultural e histórico da realidade escolar, reunindo conhecimentos e possibilidades a fim de resolver problemas estimulando o pensamento crítico, dando ênfase a justiça social e equidade. Estudo realístico e criativo oportuniza, aos estudantes, um preparo melhor para a vida. Goodson (1997, pp. 17-18) partilha dessa concepção, explicitando que o currículo escolar é um artefato social, cujo planejamento permite a realização de objetivos humanos específicos. O autor concebe “o currículo como um conceito ilusório e multifacetado, de certo modo, um conceito «escorregadio», na medida em que se define, redefine e negocia numa série de níveis e arenas, sendo muito difícil identificar os seus pontos críticos.” Essa relação de preparo escola e aluno conduz, segundo Miragaia e Carvalho (2012), a uma retrospectiva no tempo onde possuir um curso superior fornecia ao estudante a certeza de ingresso no mercado de trabalho e a garantia de um emprego vitalício. Esse foi o conceito de empregabilidade no início do século XX, o qual diferenciava a capacidade dos indivíduos vir a estar empregados em uma sociedade industrial. Contudo, destacam Miragaia e Carvalho (2012) que, em decorrência da crise do petróleo e das inovações sociais e tecnológicas ocorridas nos anos 60 e 70 do século passado, foi criado um novo padrão de requisitos de empregabilidade onde a qualificação e aperfeiçoamento do conhecimento era uma imposição das empresas para que as escolas alinhassem seus ensinamentos com as necessidades do mercado de trabalho. Frente a esses e outros anseios do mercado de trabalho e sociedade global é que Iacobucci (2012) destaca as mudanças, através do Processo de Bolonha, onde o ensino superior europeu traspôs na década passada, em resposta a massificação do ensino superior, a saturação e dissipação do mercado de trabalho, a intensificação do caráter transacional da educação superior e a constituição de blocos regionais, entre outros. Sendo assim, Macedo (2017) ressalta que de acordo com o documento gerado em 2000 na Conferência Europeia das Conferências de Reitores e pela

Associação Europeia de Universidades, que o desenvolvimento de uma nação pode ser classificado de acordo com a influência da sua cultura nas demais nações. Ratificando as ideias desse documento, a declaração de Bolonha, a qual elenca entre outros objetivos o aumento da empregabilidade, a mobilidade dos cidadãos e a melhoria da competitividade internacional do ensino europeu. A Universidade ter se tornado o berço da empregabilidade e do pragmatismo desfaz o seu propósito primeiro da responsabilidade e da verdade. Essa distorção leva Bianchetti (2010) ao repúdio e indignação do que se tornou o Processo de Bolonha. Oportunizamos do ostracismo do autor para questionar o descompasso entre o desenvolvimento curricular, o Processo de Bolonha e a empregabilidade. Pereira e Cunha (2007) agregam com a dinâmica da aceleração do conhecimento destacando sua ressonância em diversos setores. No campo social, observam-se evidentes transformações nas relações, na forma e no conteúdo do trabalho, com consequências no executar dos profissionais. No ponto de vista econômico, verifica-se novidade nos parâmetros de comercialização e consumo de bens e serviços, concorrência entre instituições e com um maior uso da informação. O alcance rápido à informação conduz ao aumento do conhecimento e este, por sua vez, produz conhecimentos novos de forma cada vez mais rápida, não encontrando referência na nossa história. Os autores destacam que esse desenvolvimento vem propiciando um aumento na permuta de informações entre os agentes individuais e coletivos. Movimentos antes programados apenas com interesses locais são, nessa nova ordem mundial, debatidos a partir de uma visão nacional e internacional. Subscrevendo Harvey (2000), trazemos a questão capitalista do conhecimento que coaduna com o executar das profissões de Pereira e Cunha no que rege a questão econômica; esse fator proporcionou flexibilidade aos processos de trabalho, mercado, produtos e padrões de consumo, motivando uma “acumulação flexível”. Segundo o autor essas palavras remetem ao sentido de transformações aceleradas e desiguais nos modelos de desenvolvimento. Braga (1989) ressalta que as áreas de treinamento e educação foram as que sofreram a maior repercussão dessas mudanças, gerando uma nova forma de comportamento social e de trabalho. Essa passagem de economia de produção para de serviços segundo Pereira e Cunha (2007) estabeleceu a sociedade pós-industrial, requisitando da sociedade novos conhecimentos como diferencial tático. Fundamenta-se em Macedo (2017) para contemplar as lacunas da estrutura do conhecimento, bem como as demandas do ensino superior e do mercado de trabalho geradas pelos avanços tecnológicos, reconfigurações políticas, globalização e descompasso dos processos metodológicos e formativos presentes no sistema educacional. No desfasamento do mercado de trabalho encontra-se a busca por profissionais com formação multidisciplinar e interdisciplinar para

desempenhar atividades diversas. Surgiram então no fim do século XXI movimentos que desejavam reformular a Universidade no mundo, salientando, por exemplo o Processo de Bolonha nos países pertencentes à União Europeia (UE) e, o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI) do Ministério da Educação no Brasil. Esses aportes teóricos nortearam o nosso referencial e se alinharão às perguntas de pesquisa, a fim de serem sanadas ou retroalimentadas em novos questionamentos.

### Referências

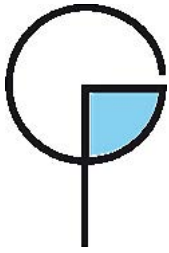
- Barbetta, P.A. (2007). *Estatística aplicada às ciências sociais*. 7. ed. Florianópolis: Editora da UFSC.
- Beck, U., Giddens, A., Lash, S., & Alborés, J. (1997). *Modernización reflexiva: política, tradición y estética en el orden social moderno*, Madrid: Alianza Editorial.
- Bettencourt, R. (2012). A abordagem das políticas educativas para a empregabilidade (Doctoral dissertation). Lisboa: Universidade Aberta de Portugal
- Bianchetti, L. (2010), O Processo de Bolonha e a intensificação do trabalho na universidade: entrevista com Josep M. Blanch. *Educação & Sociedade*, 31 (110), 263-285.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Braga, C. A. P. (1989). A economia mundial em 2010 e a revolução dos serviços. *Revista de Economia Política*, 9 (2), 94-107.
- Brito, E. (2012). As implicações do processo de Bolonha na formação de professores: Um estudo nas escolas superiores de educação em Portugal (tese de Doutoramento). Disponível em Ubi Thesis-Conhecimento Online. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Chizzotti, A. (2017). Pós-Graduação-Metodologia-Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais-Estudo de Caso. Editora Vozes.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publication(Doctoral dissertation)s.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. London: Sage publications.
- Ferreira, C. S. D. S. (2011). *O Processo de Bolonha e a nova identidade do Ensino Superior Europeu: estudo de caso do Departamento de Ciências do Desporto, Exercício e Saúde*(Master's thesis). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Gesser, V. (2008). A evolução histórica do currículo: dos primórdios à atualidade. *Revista*

*Contrapontos*, 2(1), 69-81.

- Goodson, I. F. (1995). *Currículo: teoria e história*. Petrópolis, Vozes.
- Goodson, I. F. (1997). *A Construção Social do Currículo*. Lisboa: Educa.
- Gouveia, M. F. B. P. (2014). *Gestão flexível do currículo rumo à diferenciação pedagógica. Contributos para a promoção de aprendizagens significativas: um estudo numa escola do 1º Ciclo do Ensino Básico da RAM*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Gouveia, R. M. O. (2017). *O desenvolvimento de competências-chave no ensino da contabilidade em Portugal: estudo exploratório sobre a perceção dos alunos* (Doctoral dissertation). Braga: Universidade do Minho.
- Harvey, D. (2000). *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. Trad. Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2001. HEGUETTE, Tereza Maria Frota. *Metodologias qualitativas na sociologia*. Petrópolis: Vozes.
- Iacobucci, G. (2012). *O Processo de Bolonha: um modelo europeu de reforma do ensino superior?: o impacto nas outras regiões do mundo (o caso da América Latina e do Brasil)*(Master's thesis). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Junior, P., & Rebouças, F. G. (2012). Entre comunicação e educação: o processo de Bolonha e as ações formativas em cursos de comunicação social/jornalismo em Portugal. *Revista Interin*, V.17, pp. 81-95. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná.
- Leal, R. J. P. D. M. (2017). *O desenvolvimento curricular em estrutura modular: um estudo do sistema modular em duas escolas profissionais* (Doctoral dissertation). Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Lima, J., & Pacheco, J. A. (2006). *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Macedo, B. (2017). O Processo de Bolonha: Discursos e dinâmicas da reformulação educacional nas universidades da União Europeia. Algumas reflexões. *Debater a Europa*, V.16, pp. 209-219.
- Major, G. C. D. S. (2016). *Discurso e diversidade cultural na escola: desafios ao desenvolvimento curricular* (Master's thesis). Lisboa: universidade Lusofónia.
- Malschitzky, N. (2004). *Empregabilidade: um modelo para a instituição de ensino superior orientar e encaminhar a carreira profissional dos académicos* (Doctoral dissertation). Florianópolis. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Manica, A. S. A. (2013). *Empregabilidade e procura do ensino superior: o caso da UA* (Master's thesis). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Martins, J. S. (2008). *Sociologia da fotografia e da imagem*. São Paulo: Editora Contexto

- Minayo, M. C. D. S. (2014). O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Editora Hucitec.
- Miragaia, D., & Carvalho, P. G. (2012). Análise das metodologias de avaliação da empregabilidade dos Graduados em Desporto de Portugal. *Motricidade*, 8(4), 26-37.
- Moraes, M. C., & Pacheco, J. A. (2004). Metodologia comparada. Algumas aproximações. *Formação de professores. Perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, A. F., & SILVA, T. T. D. (1995). Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. *Petrópolis: Vozes*.
- Moreira, A. F. (1995). O currículo como política cultural e a formação docente. *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes.
- Pacheco, J. A. (2013). Estudos curriculares: desafios teóricos e metodológico. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21(80), pp. 449-472.
- Pereira, E., & Cunha, M. (2007). Reflexões sobre as profissões - Reflexões no sistema de profissões. *Universidade Federal de Santa Catarina*, 12(24), 44-58.
- Quintas, H. (2006). Construção e desenvolvimento curricular em educação e formação de adultos: colocar a vida no currículo e o currículo na vida (Doctoral dissertation). Faro: Universidade do Algarve.
- Silva, T. T. D. (1995). Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes.
- Vosgerau, D. S. A. R., & Romanowski, J. P. (2014). Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. *Revista Diálogo Educacional*, V.14, N° 41, pp.165-189.
- Rodrigues, F. L. A. (2013). A formação de professores pós-Bolonha: a satisfação dos estudantes e docentes em Portugal. (Tese de doutoramento). Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Sacristán, J. G. (2000). O currículo avaliado. *Sacristán JG. O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed.
- Santos, L. L. (2017). Administrando o currículo ou os efeitos da gestão no desenvolvimento curricular. *Revista Educação*, N° 33, e166063-e166063.
- Silva, T. (21 de outubro de 2013). *O que se esconde por trás de uma nuvem de palavras?* [Mensagem de blog]. Recuperado de <http://tarciziosilva.com.br/blog/o-que-se-esconde-por-tras-de-uma-nuvem-de-palavras/> Acedido em 23.mai.2018.
- Sousa, I. M. de. A. B. (2011). Processo de Bolonha e mudanças na educação superior: um estudo no ensino superior politécnico português (Doctoral dissertation). Lisboa: Universidade Lusófona

- Triviños, A. N. S.(1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Valadas, S. T., & Gonçalves, F. R. (2002). As abordagens à aprendizagem de estudantes da Universidade do Algarve. *Pedagogia e apoio psicológico no ensino superior*. Faro: Universidade do Algarve.
- Vidich, A. J., & Lyman, S. M. (2000). Qualitative methods: Their history in sociology and anthropology. *Handbook of qualitative research*, 2, 37-84.
- Yin, R.K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman



**ACTAS**

# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía  
(ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Adaptação ao ES: A importância das variáveis sócio-afetivas para o  
rendimento académico no 1º ano

Adaptation to Higher Education: The importance of socio-affective variables  
for academic performance in the 1st year

Filipa Dinis; Centro de Investigação em Educação (CIE – ISPA), ISPA –  
Instituto Universitário (filipacdinis@gmail.com)

Ana Neves; ISPA – Instituto Universitário (anacarolinaneves12@gmail.com)

Carolina Costa; ISPA – Instituto Universitário (carolinapccosta@gmail.com)

Francisco Peixoto; Centro de Investigação em Educação (CIE – ISPA), ISPA –  
Instituto Universitário (fpeixoto@ispa.pt)

Leandro S. Almeida; Centro de Investigação em Educação (CIEEd), Instituto de  
Educação, Universidade do Minho

Rui Bártolo-Ribeiro, APPsyCI - Applied Psychology Research Center  
Capabilities & Inclusion, ISPA – Instituto Universitário

Joana R. Casanova; Centro de Investigação em Educação (CIEEd), Instituto de  
Educação, Universidade do Minho

Autor de correspondência: Francisco Peixoto (fpeixoto@ispa.pt)

### **Resumo**

A entrada no ensino superior é um momento marcante na vida dos indivíduos, sendo influenciada por diversos fatores. Neste estudo procuramos perceber quais os fatores mais importantes para uma boa adaptação ao ES no primeiro ano de universidade. Neste estudo participaram 349 estudantes que frequentavam o 1º ano do curso de Psicologia em duas instituições de ES. Na recolha de dados foram utilizadas uma escala de regulação da cognição, uma escala de autoeficácia, um questionário de expectativas, um questionário sobre as vivências académicas e um questionário sociodemográfico. Tendo em vista perceber o impacto destes diferentes aspetos para o rendimento académico dos estudantes no final do 1º semestre recorreu-se a uma análise de regressão hierárquica. Os resultados permitiram evidenciar que as variáveis sociodemográficas, a regulação da cognição e a autoeficácia não contribuem significativamente para os resultados académicos no final do 1º semestre. Por seu turno, as dimensões adaptação pessoal emocional, adaptação ao estudo e a pressão social apresentam efeitos significativos sobre o desempenho académico. Estes resultados serão discutidos à luz da importância das variáveis sócio-afetivas para a adaptação ao ES.

*Palavras-chave:* adaptação ao ES; vivências académicas; regulação da cognição; autoeficácia; expectativas académicas.

### **Abstract**

The transition into higher education is a defining moment in the life of an students, and it is influenced by several factors. In this study, we sought to understand the most important factors for a good adaptation to higher education in the first year of schooling. Participants were 349 participants who attended the first year of the Psychology course, in two higher education institutions. A scale of cognition regulation, a self-efficacy scale, a questionnaire of expectations, a questionnaire on academic experiences and a sociodemographic questionnaire were used. In order to understand the impact of these different aspects on the students' academic performance at the end of the first semester, a hierarchical regression analysis was used. The results showed that the sociodemographic variables, the regulation of cognition and self-efficacy did not contribute significantly to academic achievement at the end of the 1st semester. In turn, the dimensions of personal emotional adjustment, adaptation to study, and social pressure showed significant effects on academic performance. These results will be discussed in light of the importance of the affective variables for adaptation to higher education.

*Keywords:* adaptation to higher education; academic experiences; regulation of cognition; self-efficacy; academic expectations.



## VARIÁVEIS SÓCIO-AFETIVAS E DESEMPENHO NO ES

A educação superior tem sido apontada como fator de grande importância, tanto ao nível do desenvolvimento nacional, como europeu. Assim, a preocupação com a promoção do sucesso académico neste nível de ensino tem vindo a aumentar em diversos países (e.g., Vossensteyn et al., 2015). Tem-se, ainda, verificado um aumento no número de indivíduos que concluem um grau de formação superior (OCDE, 2016). De facto, o ingresso no Ensino Superior (ES) constitui um momento marcante na vida dos indivíduos; contudo, o sucesso não é garantido (Almeida, Araújo, & Martins, 2016; Casanova & Almeida, 2016) sendo influenciado por fatores a nível nacional, institucional e individual (Vossensteyn et al., 2015).

Uma forte componente do sucesso no ES é o desempenho académico, que resulta da junção de fatores motivacionais e habilidades de estudo, associadas, por exemplo, à gestão de tempo, à autorregulação e ao ajuste académico (Van Rooij, Jansen, & van de Grift, 2017), assim como a preparação académica individual dos estudantes, que pode ser vista através das notas dos alunos (Almeida, Soares, Guisande, & Paisana, 2007). Diversos recursos cognitivos e motivacionais determinam o rendimento académico dos estudantes (Araújo, 2017).

Se, conforme referido, tem sido verificado um aumento no número de alunos a ingressar o ES, também é verdade que este aumento surge acompanhado por uma maior diversidade por parte dos alunos que constituem o corpo estudantil. Nomeadamente, têm ingressado no ES não só alunos que finalizaram recentemente o ensino secundário, como também estudantes mais velhos (e.g., Costa, Araújo, Gonçalves, & Almeida, 2013). Por outro lado, tem sido apontado um aumento na proporção de mulheres (Newman-Ford, Lloyd, & Thomas, 2009), e de alunos de níveis socioculturais mais baixos, ou cujos pais não têm habilitações ao nível do ES (Yazedjian, Toews, & Navarro, 2009).

Deste modo, torna-se relevante compreender as diferenças introduzidas pelas variáveis acima referidas. Almeida et al. (2006) reportaram diferenças ao nível do desempenho dos alunos, consoante o seu género e nível sociocultural, com raparigas de níveis socioculturais mais elevados a apresentarem níveis de desempenho mais elevados. Tem ainda sido sugerido que, por reportarem níveis mais elevados de expectativas, as raparigas alcançam um melhor desempenho e melhores taxas de conclusão no ES (Wells, Seifert, & Saunders, 2013).

Já no que respeita à idade dos alunos, os resultados tendem a ser inconclusivos. Contudo, Costa e colaboradores (2013) demonstraram diferenças ao nível das expectativas, com alunos mais novos a apresentar níveis mais elevados de expectativas face ao ES. No que respeita a habilitações anteriores, as diferenças têm surgido, sugerindo um melhor desempenho por parte de alunos cujos pais apresentem níveis académicos mais elevados (e.g., Yazedjian et al., 2009).

Compreender a capacidade de regulação da cognição, por parte dos estudantes do ES, tem também sido apontada como uma variável de interesse, na adaptação a este nível de ensino. A metacognição pode ser definida pela capacidade de tornar um pensamento visível, isto é, de refletir sobre as competências adquiridas e as que ainda estão por adquirir (Rajabi, 2012). A regulação (meta)cognitiva, por sua vez, está relacionada com as competências de preparação e avaliação da aprendizagem e do desempenho (Efklides, 2008). Veenman, Elshout e Meijer (1997) indicam a orientação, o planeamento, a monitorização e a avaliação como principais competências metacognitivas. As competências de regulação cognitiva apresentam-se como indispensáveis para o seu sucesso académico, tendo vindo a ser demonstrado que alunos com mais estratégias de regulação cognitiva abordam a aprendizagem com uma maior profundidade (Bran, & Balas, 2011).

A autoeficácia, que se refere à capacidade percebida de um indivíduo para pôr em prática certas tarefas que se revelam necessárias para que consiga atingir um objetivo (Bandura, 1997), tem também sido apontada como uma forte preditora do desempenho académico (Pajares, 1996). A autoeficácia influencia a escolha de tarefas a realizar, assim como a quantidade de esforço posta na realização da tarefa escolhida e a persistência na realização da mesma (Bandura, 1997). Em estudos com alunos do ES, a autoeficácia tem demonstrado influenciar tanto a aprendizagem como a motivação (van Dinther, Dochy, & Segers, 2011).

Outra variável cuja relevância no ES tem vindo a ser estudada são as expectativas iniciais dos estudantes, isto é, os objetivos que os estudantes formulam especificamente para a sua vida no ES (Araújo & Almeida, 2015). Neste âmbito, os alunos apresentam diversas expectativas, relativas a temas como a possibilidade de desenvolvimento pessoal e de carreira, de aprendizagem ou de índole interpessoal, que, por sua vez, apresentam um efeito na sua transição para o ES (Almeida et al., 2016; Araújo & Almeida, 2015; Araújo, Costa,

Casanova, & Almeida 2014). Mais ainda, quando as expectativas dos estudantes não são correspondidas, é possível que os alunos desinvistam no seu sucesso académico, podendo tal levar ao abandono escolar ou a níveis mais baixos de desempenho (Almeida et al., 2016).

Após a entrada para o ES, o estudante depara-se ainda com diversas vivências de carácter académico, social, pessoal e vocacional. Têm sido estudadas as perceções dos alunos em relação à sua adaptação à instituição, ao curso, envolvimento em atividades extracurriculares, relacionamento com os colegas, com a família e gestão dos recursos económicos (Almeida, Soares, & Ferreira, 2000). Santos e Almeida (2001) demonstraram que as vivências se encontram associadas à realização e ao desempenho académico.

Por fim, tem-se verificado que as taxas mais elevadas de insucesso académico e de abandono do ES ocorrem no 1º ano deste ciclo educativo (e.g., Newman-Ford et al., 2009). Deste modo, o objetivo do presente estudo consiste em compreender quais os fatores mais importantes para uma boa adaptação ao ES, analisando o modo como as diferentes variáveis acima descritas predizem o desempenho académico de estudantes do 1º ano.

### **Método**

#### **Participantes**

Neste estudo participaram 349 estudantes ( $M_{idade}=20,45$ ;  $DP=5.49$ ), mais especificamente 280 raparigas e 63 rapazes, que frequentavam o 1º ano do curso de Psicologia em duas instituições de ES portuguesas, sendo uma pública e outra privada.

#### **Instrumentos**

Na recolha de dados foram utilizadas uma escala de regulação da cognição, uma de autoeficácia, um questionário de expectativas e um sobre as vivências académicas. Estas escalas foram acompanhadas por um questionário sócio-demográfico que nos permitiu aceder ao grau de escolaridade da mãe, bem como ao sexo e à idade dos participantes. *Regulação da Cognição* (Bártolo-Ribeiro, Peixoto, Casanova & Almeida, 2019). A medida de regulação da cognição ( $\alpha=0.847$ ) é constituída por 18 itens e permite obter uma medida relacionada com o grau de consciência de utilização de estratégias metacognitivas, associadas ao planeamento, monitorização, estratégias de correção e avaliação.

*Escala de Autoeficácia na Formação Superior*. (Vieira, Polydoro, & Casanova, 2010). A Escala de Autoeficácia na Formação Superior (AEFS) é composta por 20 itens

( $\alpha=0.931$ ) e tem como objetivo avaliar a autoeficácia dos estudantes, no que respeita aos desafios emergentes durante a formação superior.

*Questionário de Perceções Académicas – Expectativas* (Casanova, Almeida, Peixoto, Bárto-lo-Ribeiro, & Marôco, 2019). O Questionário de Perceções Académicas – Expectativas (QPA-Exp)) permite avaliar as expectativas dos estudantes no decurso das primeiras semanas no ES. É composta por 24 itens, distribuídos por seis dimensões: desenvolvimento pessoal e social ( $\alpha=0.749$ ), formação no emprego e na carreira ( $\alpha=0.792$ ), mobilidade internacional ( $\alpha=0.898$ ), envolvimento político ( $\alpha=0.734$ ), pressão social ( $\alpha=0.843$ ) e interação social ( $\alpha=0.850$ ).

*Vivências Académicas* (Almeida, Soares & Ferreira, 2000). Esta medida é composta por 42 itens e permite avaliar as vivências académicas dos estudantes em 5 dimensões: projeto de carreira ( $\alpha=0.865$ ), adaptação social ( $\alpha=0.895$ ), adaptação pessoal emocional ( $\alpha=0.899$ ), adaptação ao estudo ( $\alpha=0.823$ ) e adaptação institucional ( $\alpha=0.712$ ).

### **Procedimento**

Os dados sociodemográficos e a QPA-Exp foram recolhidos na primeira semana de aulas. Os participantes foram informados dos objetivos do estudo, bem como do seu caráter voluntário e confidencial, sendo-lhes também assegurado que todos os dados seriam trabalhados de forma anónima. As medidas de AEFS, de vivências académicas e de regulação da cognição foram aplicadas após cerca de dois meses do início do ano letivo, através do mesmo procedimento. Por fim, foram recolhidas as notas no final do 1º semestre, tendo sido solicitada autorização para tal aos estudantes, aquando da primeira recolha de dados. Posteriormente, os dados foram analisados com recurso ao software IBM SPSS (v. 25).

### **Análise de dados**

Tendo em vista perceber o impacto destes diferentes aspetos para o rendimento académico dos estudantes no final do 1º semestre recorreu-se a uma análise de regressão hierárquica. No primeiro bloco incluíram-se as variáveis sociodemográficas (i.e., idade, sexo e habilitações literárias da mãe), seguidas pela regulação da cognição; em terceiro a autoeficácia, em quarto as expectativas académicas e, por último, as vivências académicas.

### **Resultados**

Os resultados da regressão linear múltipla (Tabela 1) permitiram perceber que, de entre as variáveis analisadas, apenas as expectativas e as vivências académicas apresentam

## VARIÁVEIS SÓCIO-AFETIVAS E DESEMPENHO NO ES

dimensões que apresentam efeitos preditores significativos face ao rendimento dos estudantes. Mais especificamente, a adaptação pessoal emocional ( $\beta = 0.282$ ;  $t(16) = 2.801$ ;  $p = 0.006$ ) e a adaptação ao estudo,  $\beta = 0.557$ ;  $t(16) = 3.719$ ;  $p < 0.001$ , no que se refere às vivências académicas e a pressão social,  $\beta = -0.352$ ;  $t(16) = -4.227$ ;  $p < 0.001$ ), referente às expectativas académicas O conjunto de variáveis consideradas permite explicar 23% da variabilidade do rendimento académico no final do 1º semestre do 1º ano do curso,  $F(16, 149) = 2,708$ ;  $p = 0.001$ .

Tabela 1

*Modelos de regressão linear múltipla para prever o desempenho dos estudantes*

	Modelo 1			Modelo 2			Modelo 3			Modelo 4			Modelo 5		
	B	$\beta$	$p$	B	$\beta$	$p$	B	$\beta$	$p$	B	$\beta$	$p$	B	$\beta$	$p$
Idade	.01	.06	.42	.01	.05	.52	.01	.04	.58	-.03	-.14	.16	-.02	-.12	.19
Sexo	.21	.08	.32	.16	.06	.43	.17	.07	.41	.28	.11	.18	.07	.03	.75
HB	.03	.03	.71	.03	.03	.73	.07	.02	.84	.02	.02	.77	.02	.01	.86
RC				.27	.12	.12	.21	.09	.31	.23	.10	.25	-.02	-.01	.93
AE							.09	.06	.53	.10	.07	.48	.26	.17	.12
EEC										-.13	-.08	.40	-.14	-.09	.35
EDPS										.10	.07	.54	.05	.03	.74
EMI										-.05	-.06	.52	-.03	-.04	.69
EEP										.02	.01	.92	.07	.05	.63
EPS										-.26	-.32	.002	-.35	-.44	.000
EIS										-.01	-.01	.91	.09	-.09	.39
VPC													-.15	-.09	.33
VAS													-.18	-.107	.21
VPE													.28	.253	.006
VE													.56	.358	.000
VI													-.02	-.01	.91
R <sup>2</sup>		.009			.024			.027			.12			.23	
$\Delta R^2$		.009			.015			.002			.098			.101	

*Nota:* HB=Habilitações da mãe; RC=Regulação da cognição; AE=Autoeficácia; EEC=Expectativas de formação no emprego e na carreira; EDPS=Expectativas de desenvolvimento pessoal e social; EMI= Expectativas de mobilidade internacional; EEP=Expectativas de envolvimento político; EPS=Expectativas de pressão social; EIS=Expetativas de interação social; VAPC= Vivências de projeto de carreira; VAS= Vivências de adaptação social; VPE= Vivências de adaptação pessoal emocional; VE= Vivências de adaptação ao estudo; VI= Vivências de adaptação institucional.

### Discussão

Este estudo teve por objetivo analisar os efeitos de variáveis individuais e sociodemográficas sobre o desempenho académico dos estudantes do 1º ano, no final do 1º semestre. Os resultados apresentados evidenciaram efeitos significativos das variáveis sócio-

afetivas relacionadas com as expectativas e as vivências académicas associadas à adaptação ao estudo e à adaptação pessoal e emocional.

A dimensão expectativas de pressão social foi a dimensão das expectativas que se associou significativa e negativamente ao rendimento académico, mostrando que expectativas de pressão social mais elevadas se associam a níveis mais baixos de desempenho. Estes resultados contradizem o defendido por autores como Wells et al. (2013), que afirmam que alunos com uma maior propensão para considerar a pressão de outros como relevante, podem assumir um grau de compromisso mais elevado com o seu processo académico, levando a uma maior probabilidade de conclusão do curso. No entanto, sabe-se que estudantes que frequentem um curso com o qual não se identifiquem, tendem a apresentar um menor envolvimento com o seu curso (Almeida et al., 2016), pelo que alunos que frequentem um curso com a expectativa de satisfazer outros poderão não satisfazer a sua identidade vocacional, conduzindo a um desempenho mais baixo. Por outro lado, é também possível que estes alunos sintam uma ansiedade adicional, face a pressões externas para que sejam bem-sucedidos no ES (Almeida et al., 2016). Estes resultados deveriam, contudo, ser aprofundados em estudos futuros, por forma a melhor compreender os mecanismos envolventes na relação entre a pressão social e o desempenho académico.

No que se refere às vivências académicas, os resultados deste estudo corroboram resultados de investigações anteriores salientando a importância da adaptação ao estudo e da adaptação pessoal e emocional (Almeida, Soares, & Ferreira, 2000; Credé, & Niehorster, 2012; Rodríguez, Tinajero & Páramo, 2017; Santos & Almeida, 2001). Assim, aspetos associados à adaptação ao estudo como sejam a autorregulação na aprendizagem, os métodos de estudo, o acompanhamento das aulas, a consulta da bibliografia, e a organização dos apontamentos contribuem positivamente para o rendimento académico no ES (Almeida, Soares, & Ferreira, 2000; Santos & Almeida, 2001). Por outro lado, a importância da adaptação pessoal e emocional é também salientada nos resultados apresentados, como um dos antecedentes importantes para o sucesso académico dos estudantes do ES (Credé, & Niehorster, 2012; Rodríguez et al., 2017).

Este estudo apresenta algumas limitações, que devem ser tomadas em consideração para estudos futuros. Conforme tem sido apontado, o curso frequentado pelos alunos influencia o modo como as variáveis associadas à adaptação ao ES se relacionam entre si

(e.g., Almeida et al., 2016). Sendo que o presente estudo conta apenas com estudantes do curso de Psicologia, estes resultados não poderão ser generalizados para outras realidades, devendo ser realizados estudos específicos que contemplem diferentes cursos superiores. Ademais, a utilização apenas das notas do 1º semestre para avaliar o sucesso académico dos alunos pode ser tomada como limitação, dado que existem outras variáveis que se devem ter em consideração, quando se estuda o sucesso no ES (e.g., integração social; Yazedjian et al., 2009). Em estudos futuros, podem ainda considerar-se variáveis como a nota de ingresso no ES (Almeida et al., 2007), o facto de o curso ser ou não de primeira escolha, ou o compromisso dos alunos em concluir o ES (Araújo et al., 2014), para predizer o sucesso académico.

Apesar das limitações referidas, os resultados deste estudo permitiram evidenciar a importância de considerar, simultaneamente, variáveis anteriores ao ingresso no ensino superior (i.e., expectativas académicas) e variáveis referentes ao processo dos alunos nas instituições de ensino (i.e., vivências académicas), quando se estuda a adaptação dos alunos ao ES. Deste modo, torna-se relevante sensibilizar as instituições para a importância de desenvolver, junto dos seus alunos hábitos e métodos de estudo no 1º ano, visto que este fator contribui um melhor desempenho dos alunos (Van Rooij et al., 2017), assim como para a criação de mecanismos de apoio por parte das instituições de ES que consigam dar resposta às diferentes vulnerabilidades dos alunos. Ademais, considerando a relevância das expectativas de pressão social para o desempenho dos alunos, poderá ser importante realçar, junto dos alunos e familiares, a importância da motivação intrínseca dos alunos face ao seu curso de escolha (Richardson, Abraham, & Bond, 2012).

### Referências

- Almeida, L. S., Soares, A. P. C., Ferreira, A. G. (2000). Transição e adaptação à universidade. Apresentação de um questionário de vivências académicas (QVA). *Psicologia*, 14 (2), 189-207. <http://hdl.handle.net/1822/12069>.
- Almeida, L. S., Soares, A. P., Guisande, M. A., & Paisana, J. (2007). Rendimento académico no ES: Estudo com alunos do 1º ano. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 14(1), 207-220. <http://hdl.handle.net/1822/12071>

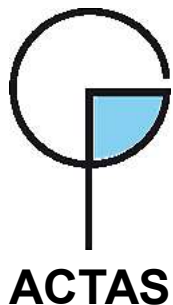
- Almeida, L. S., Araújo, A. M., & Martins, C. (2016). Transição e adaptação dos alunos do 1º ano: Variáveis intervenientes e medidas de atuação. In Almeida, L. S., & Vieira de Castro, R. (Orgs.), *Ser estudante no Ensino Superior: O caso dos estudantes do 1º ano* (pp. 146- 164). Braga, Universidade do Minho: Centro de Investigação em Educação.
- Almeida, L. S., Guisande, M. A., Soares, A. P., & Saavedra, L. (2006). Acesso e sucesso no ES em Portugal: Questões de género, origem sócio-cultural e percurso académico dos alunos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(3), 507-514. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722006000300020>
- Araújo, A. M. (2017). Sucesso no ES: Uma revisão e conceptualização. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*. Vol. 4, No. 2, 132-141. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.4.2.3207>
- Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2015). Adaptação ao Ensino Superior: O papel moderador das expectativas académicas. *Lumen Educare*, 1(1), 13-32. <https://revistas.unasp.edu.br/lumen/article/view/576/pdf>
- Araújo, A. M., Costa, A., Casanova, J., & Almeida, L. (2014). Questionários de Perceções Académicas – Expectativas: Contributos para a sua validação interna e externa. *Revista E-Psi: Revista Eletrónica de Psicologia, Educação e Saúde*, 4, 156-178.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bártolo-Ribeiro, R., Peixoto, F., Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2019). *Regulation of cognition: Validation of a short scale for Portuguese first-year university students*. Manuscrito submetido para publicação.
- Bran, C.N., & Balas, E. (2011). Metacognitive regulation and in-depth learning. A study on the students preparing to become teacher. *Procedia - Social and Behavioral Sciences II*, 107-111. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.01.043>.
- Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2016). Diversidade de públicos no Ensino Superior: Antecipando riscos na qualidade da adaptação e do sucesso académico em estudantes do 1.º ano. *Psicologia, Educação e Cultura*, 20(1), 27-45.



- Casanova, J. R., Almeida, L. S., Peixoto, F., Ribeiro, R.-B., & Marôco, J. (2019). Academic Expectations Questionnaire: A Proposal for a Short Version. *SAGE Open*, 9(1), 215824401882449. <https://doi.org/10.1177/2158244018824496>
- Costa, A., Araújo, A., Gonçalves, P., & Almeida, L. (2013). Expectativas académicas em alunos tradicionais e não-tradicionais de Engenharia. *Revista de Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 2(1), 63-74. <http://hdl.handle.net/1822/25527>
- Credé, M., & Niehorster, S. (2012). Adjustment to college as measured by the student adaptation to college questionnaire: A quantitative review of its structure and relationships with correlates and consequences. *Educational Psychology Review*, 24(1), 133–165. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9184-5>
- van Dinther, M., Dochy, F., & Segers, M. (2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational Research Review*, 6, 95-108. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.10.003>.
- Efklides, A. (2008). Metacognition. Defining its facets and levels of functioning in relation to self-regulation and co-regulation. *European Psychologist*, 13, 277–287. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.13.4.277>
- Newman-Ford, L., Lloyd, S., & Thomas, S. (2009). An investigation in the effects of gender, prior academic achievement, place of residence, age and attendance on first-year undergraduate attainment. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 1, 13-28. <https://doi.org/10.1108/17581184200800002>
- OCDE (2016). *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.187/eag-2016-en>.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic setting. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578. <https://doi.org/10.2307/1170653>
- Rajabi, S. (2012). Towards self-regulated learning in school curriculum. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 344-350. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.661>
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis, *Psychological Bulletin*, 138(2), 353-387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>
- Rodríguez, M. S., Tinajero, C., & Páramo, M. F. (2017). Pre-entry Characteristics, Perceived Social Support, Adjustemnt and Academic Achivement in First-Year Spanish

- University Students: A Path Model. *Journal of Psychology*, 151(8), 722-738. <https://doi.org/10.1080/00223980.2017.1372351>
- Santos, L., & Almeida, L. S. (2001). Vivências académicas e rendimento escolar: Estudo com alunos universitários do 1.º ano. *Análise psicológica*, 19(2), 205-217. <https://doi.org/10.14417/ap.354>
- Van Rooij, E., Jansen, E., & van de Grift, W. (2017). First-year university students' academic success: The importance of academic adjustment. *European Journal of Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1007/s10212-017-0347-8>
- Veenman, M., Elshout, J., & Meijer, J. (1997). The generality vs domain-specificity of metacognitive skills in novice learning across domains. *Learning and Instruction*, 7(2), 187–209. [https://doi.org/10.1016/s0959-4752\(96\)00025-4](https://doi.org/10.1016/s0959-4752(96)00025-4)
- Vieira D. A., Polydoro S., & Guerreiro-Casanova D. C. (2017). Escala Autoeficácia na Formação Superior (AEFS). In Almeida L. S., Simões M. R., & Gonçalves M. M. (Ed.), *Adaptação, desenvolvimento e sucesso académico dos estudantes do ensino superior: Instrumentos de avaliação* (pp. 111-123).
- Vossensteyn, J. J., Kottmann, A., Jongbloed, B., Kaiser, F., Cremonini, L., Stensaker, B., Hovdhaugen, & Wollscheid, S. (2015). *Dropout and completion in higher education in Europe: Main report*. European Union. <https://doi.org/10.2766/826962>.
- Wells, R. S., Seifert, T. A., & Saunders, D. B. (2013). Gender and realized educational expectations: The roles of social origins and significant others. *Research in Higher Education*, 54, 599-626. <https://doi.org/10.1007/s11162-013-9308-5>.
- Yazedjian, A., Toews, M. L., & Navarro, A. (2009). Exploring parental factors, adjustment, and academic achievement among white and hispanic college students. *Journal of College Student Development*, 50(4), 458–467. <https://doi.org/10.1353/csd.0.0080>.

Agradecimentos: Os autores agradecem a todos os estudantes que participaram no estudo, assim como aos docentes que disponibilizaram as suas aulas para que as recolhas pudessem ser realizadas.



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Universidades e territórios: uma didática socialmente responsável?

Universities and territories: a socially responsible didactic?

Bravo Nico (ORCID 0000-0002-8103-6237)\*

Lurdes Pratas Nico (ORCID 0000-0002-5162-3318)\*

[\* Centro de Investigação em Educação e Psicologia e Universidade Popular Túlio Espanca da  
Universidade de Évora/Portugal)

## Resumo

O território é uma variável incontornável da circunstância de qualquer universidade. É no território que esta se inscreve e desenvolve a sua atividade. É o território que, por vezes, promove a diferenciação das universidades quando estas aproveitam as especificidades dos contextos geográficos, sociais, humanos e culturais e os incorporam nas suas fileiras diferenciadas de investigação científica, qualificação e extensão. O território é, pois, fator de desenvolvimento das universidades e uma das suas mais estruturantes dimensões. Esta realidade é ainda mais relevante nos casos das universidades localizadas em territórios de baixa densidade e mais afastadas, geográfica, social e politicamente, dos territórios com maior protagonismo social e político.

A Universidade de Évora/UÉ, localizada na região Alentejo/Portugal, é uma instituição com uma particular relação com um território caracterizado por uma baixa densidade demográfica e uma realidade económica que revela alguma desvantagem, quando comparada com outras regiões portuguesas. Neste contexto, apresenta-se um projeto de extensão da UÉ: a Universidade Popular Túlio Espanca/UPTE, espaço de educação não formal aberto à participação da população da região.

A UPTE é, atualmente, uma rede educativa, não formal, intergeracional e de base popular, estruturada numa rede de sete polos em seis concelhos do Alentejo e assumindo a concretização de uma didática socialmente responsável assente na valorização do conhecimento académico e do conhecimento experiencial e na valorização dos recursos endógenos da região e das suas instituições mais representativas.

*Palavras-Chave: Ensino Superior, Universidades, Território, Responsabilidade Social*

## Abstract

Territory is an inescapable variable of the circumstance of any university. It is in the territory that this is inscribed and develops its activity. It is the territory that sometimes promotes the differentiation of universities when they take advantage of the specificities of geographic, social, human and cultural contexts and incorporate them in their differentiated ranks of scientific investigation, qualification and extension. The territory is, therefore, a factor of development of the universities and one of its most structuring dimensions. This reality is even more relevant in the case of universities located in low density areas and geographically, socially and politically more remote from territories with greater social and political prominence.

The University of Évora / UÉ, located in the Alentejo / Portugal region, is an institution with a particular relationship with a territory characterized by a low demographic density and an economic reality that shows some disadvantage when compared with other Portuguese regions. In this context, we present the results of an extension project of UÉ: Túlio Espanca Popular University / UPTE, an area of non-formal education open to the participation of the region's population.

The UPTE is currently an educational, non-formal, intergenerational and grassroots network, structured in a seven-pole network in six Alentejo counties and assuming the achievement of a socially responsible didactics based on the valorization of academic knowledge and experiential knowledge and in the valorization of the endogenous resources of the region and its most representative institutions.

*Keywords: Higher Education, Universities, Territory, Social Responsibility*

**A Universidade de Évora, o Alentejo e a Educação Popular:  
a fundação da Universidade Popular Túlio Espanca**

A Universidade de Évora encontra-se localizada na região Alentejo/Portugal, território caracterizado por uma baixíssima densidade populacional [22,4 (habitantes/Km<sup>2</sup>), em 2018 (PORDATA, 2019)], um, elevado e crescente, índice de envelhecimento [201,2 (habitantes com 65 ou mais anos/habitants com idades entre os 0 e os 14 anos), em 2018 (PORDATA, 2019)] e uma situação económica frágil. É neste enquadramento territorial, demográfico, social e económico que a Universidade de Évora desenvolve a sua atividade de investigação, formação e extensão.

Uma outra dimensão caracterizadora da realidade da região Alentejo decorre dos níveis de qualificação da população. De acordo com os últimos dados disponíveis (PORDATA, 2019), a população do Alentejo apresentava, em 1998 e em 2018, os seguintes níveis de escolaridade:

Tabela 1

*(Níveis de Escolaridade da população do Alentejo/Portugal em 2018)*

Nível de Escolaridade	Frequência Relativa (%)	
	1998 (N=664300)	2018 (N=618400)
Sem qualquer nível de escolaridade	26,70	10,07
1.º Ciclo do Ensino Básico	34,29	23,10
2.º Ciclo do Ensino Básico	14,40	10,13
3.º Ciclo do Ensino Básico	13,06	20,81
Ensino Secundário e pós-secundário	7,01	21,58
Ensino Superior	4,45	14,31

Neste contexto demográfico, social e económico, em 1999, a Universidade de Évora decide criar um projeto de extensão, com a finalidade de promover o acesso à cultura, à ciência e à educação, por parte da população alentejana. Nascia, nesse ano, a Universidade Popular Túlio Espanca-UPTE/UÉ (denominada, inicialmente, Universidade Sénior Túlio Espanca).

A UPTE/UÉ foi, desde a data da sua fundação, classificada, estatutariamente, como uma unidade científico-pedagógica da Universidade de Évora e assumiu, como finalidade da sua ação, “contribuir para a formação científica, cultural e técnica dos cidadãos do Alentejo, promovendo a

sua participação em dispositivos formativos indutores de estilos de aprendizagem ao longo da vida que estimulem e reforcem o gosto e o prazer de aprender”.

Desde a sua fundação, a UPTE/UE assumiu um modelo pedagógico baseado nos princípios da Educação Permanente (Faure, 1977) de matriz não formal e comunitária (Nico, 2017) e, preferencialmente, intergeracional. O seu modelo organizacional privilegiou a criação de uma rede de polos no território da região Alentejo, assentes no estabelecimento de parcerias de cooperação institucional entre a Universidade de Évora e instituições locais, nomeadamente autarquias e organizações da sociedade civil.

Assim, foram sendo instituídos os seguintes polos:

1. Polo de São Miguel de Machede (2009), integrando a Escola Comunitária de São Miguel de Machede;
2. Polo de Alandroal (2010), onde se integraram as atividades educativas já desenvolvidas pela Câmara Municipal e a Escola de Instrumentos Tradicionais de Hortinhas;
3. Polo de Viana do Alentejo (2010), integrando o Clube de Saúde Sénior e algumas atividades de educação em competências básicas já existentes;
4. Polo de Portel (2011), integrando a Universidade Sénior do Município, bem como algumas atividades culturais já existentes;
5. Polo de Canaviais/Évora (2016), que integrou a dinâmica educativa da Casa do Povo de Canaviais;
6. Polo de Reguengos de Monsaraz (2017), integrando algumas atividades desenvolvidas por grupos de jovens e de idosos;
7. Polo de Barrancos (2018), em que se integraram as atividades de natureza cultural já existentes no município.

No presente, a Universidade de Évora encontra-se em negociações tendo em vista a abertura de mais polos na região, sempre assentes em acordos de cooperação institucional.

### **O modelo organizacional e pedagógico da Universidade Popular Túlio Espanca**

Na dimensão organizacional e pedagógica, a UPTE/UE estabeleceu os seguintes critérios (Nico y Nico, 2018):

“1. Valorizar e integrar as dinâmicas educativas existentes em cada território:

O Alentejo é um território que exhibe uma grande dinâmica social e institucional, aí se encontrando diversos atores que desenvolvem a sua ação em áreas tão diversas como a cultura, o

recreio, o desporto, a saúde, o lazer, a educação popular e comunitária, o associativismo juvenil, as universidades seniores, as associações de idosos, os grupos informais, entre muitos outros exemplos. Em muitos dos concelhos alentejanos, o número destas instituições é muito significativo e a dinâmica que as mesmas desenvolvem é muito intensa, facto que proporciona, às suas populações, um significativo número de oportunidades de participação em atividades com dimensão educativa. A título de exemplo, refere-se o caso de Alandroal, que, em estudo realizado, nos anos 2008-2011, pelo Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora, apresentava 327 instituições ativas, as quais haviam proporcionando, no período de uma década (1997-2007), 734 aprendizagens com algum grau de estruturação (Nico, 2011).

Nestes contextos e com esta riqueza de atividade educativa, era fundamental que a parceria que se viesse a estabelecer entre a Universidade de Évora e o território, através das suas instituições mais representativas (autarquias locais), pudesse considerar, valorizar e promover as dinâmicas educativas já existentes, integrando-as numa nova rede de educação, dando-lhes, dessa forma, mais possibilidades de desenvolvimento.

A cartografia das instituições existentes no território, sinalizando e caracterizando as que exibem práticas com maior potencial educativo, permite um melhor conhecimento da realidade educativa, a sua, mais adequada e complementar, organização, em redes locais e poderá ser um ponto de partida extremamente interessante para a atividade de investigação científica, numa perspetiva de, com o conhecimento produzido, nela se poder intervir. Foi o que aconteceu em Alandroal, caso em que a extensão se aliou à pesquisa científica e à formação graduada e pós-graduada.

### 2. Respeitar a autonomia de cada projeto territorial

O desenvolvimento da rede de educação popular da UPTE/UÉ, para lá de tentar conhecer, valorizar e integrar a realidade educativa de cada contexto territorial, teve, também, a preocupação de respeitar a autonomia de cada experiência concreta, estimulando sempre a capacidade de cada rede local pensar, desenhar, concretizar e avaliar a respetiva atividade. Esta dimensão determinou que cada polo tivesse desenvolvido o seu projeto, de forma singular, convocando os parceiros que entendeu, alocando os recursos que considerou necessários e/ou possíveis, definindo os seus projetos e atividades, de acordo com os seus próprios critérios. Naturalmente que existem algumas características transversais que unem todos os polos da rede (educação popular, de perfil intergeracional, recorrendo e valorizando os recursos endógenos).

No entanto, a partir dessa base comum, cada experiência traçou o seu caminho e tem vindo a concretizá-lo, de forma autónoma, numa rede que coopera, mas que não impõe um modelo padronizado de atividades.

### 3. Promover o trabalho cooperativo

A par do respeito e da promoção da autonomia de cada polo, na rede de educação popular da UPTE/UÉ, promove-se, de forma sistemática, o trabalho cooperativo, através do qual, os diferentes polos participam nos processos de desenvolvimento da rede e da sua contínua inovação.

Através da cooperação, estabeleceram-se rotinas de trabalho colaborativo, construíram-se projetos comuns, partilharam-se experiências, esclareceram-se dúvidas e, variável muito importante para este projeto educativo, estabeleceram-se laços pessoais entre as pessoas: entre as que coordenam os polos da rede e entre as que participam nas atividades. Na realidade, na atualidade, a UPTE/UÉ é uma, alargada, família, no seio da qual há membros de todas as idades e origens geográficas, sociais económicas e culturais e de todos os saberes. A unir estas pessoas, um elemento comum: o prazer de aprender e de conviver.

### 4. Valorizar os conhecimentos científico e experiencial

Uma das linhas transversais do trabalho em desenvolvimento na rede de educação popular da UPTE/UÉ consiste na promoção de um diálogo, mutuamente enriquecedor de todos os saberes presentes nesse contexto: os saberes de perfil científico, resultantes do contributo da Universidade de Évora, e os saberes mais experienciais, resultantes do contributo do território alentejano, nos «*sotaques*» característicos de cada um dos diferentes contextos de cada polo.

De acordo com este princípio, têm vindo a promover-se projetos que procuram convocar, em simultâneo, as duas categorias de conhecimentos, no sentido de, no desenvolvimento dos mesmos, ser possível, a cada participante, enriquecer o conhecimento que já possui, com o conhecimento a que ainda não acedeu. Isto significa que, para o desenho e concretização destes projetos, são envolvidos docentes e discentes da Universidade de Évora e pessoas de cada um dos contextos, tentando-se avaliar a melhor forma de se construir um contexto de aprendizagem em que ambas as categorias de saberes se encontrem num plano equivalente e disponíveis para todos.

### 5. Promover a intergeracionalidade

O modelo educativo da rede de educação popular da UPTE/UÉ assume a intergeracionalidade como um dos seus princípios básicos.



Embora a dimensão demográfica, as exigências profissionais ou o perfil social das comunidades remetam a participação, em atividades educativas desta natureza, para as pessoas mais velhas, nos projetos de educação popular concretizados pela UPTE/UÉ, existe a, permanente e transversal, finalidade de juntar pessoas de todas as idades, em torno de atividades de aprendizagens, nas quais possam interagir.

É através de aprendizagens de perfil intergeracional que, nas comunidades locais, sempre se concretizou a transmissão do legado cultural das gerações mais velhas para as gerações mais jovens. Esta foi sempre uma dimensão estruturante dos contextos locais e comunitários de aprendizagem e uma das garantias de que a herança cultural não ficaria interrompida em qualquer das gerações.

### 6. Promover a participação ativa dos estudantes

A participação ativa de estudantes em atividades de educação popular da UPTE/UÉ tem sido um dos eixos estruturantes deste projeto educativo, desde o seu início.

A participação discente tem vindo a ser implementada, através de diversas estratégias: a participação livre, o recurso a bolsas institucionais de voluntariado ou através da modalidade mais estruturante de participação da UPTE/UÉ: o projeto *Janelas Curriculares de Educação Popular* (Nico y Nico, 2016). Neste projeto, os estudantes que se disponibilizem para participarem em atividades da UPTE/UÉ, serão convidados a integrarem-se nas dinâmicas educativas dos seus polos e, quando tal for possível e conveniente, a articularem essa sua participação com os seus docentes e envolvendo as suas aprendizagens, no plano curricular do plano de estudos do respetivo curso. Desta forma, a participação discente poderá enquadrar-se no âmbito das unidades curriculares frequentadas, nas quais podem substituir um segmento de aprendizagem ou a produção de elementos de avaliação pela respetiva participação em projetos de educação popular, nos quais demonstrem e apliquem, em contextos reais, os seus conhecimentos e competências académicas.

### 7. Considerar a realidade na investigação científica

Como já foi anteriormente referido, uma das finalidades do projeto da UPTE/UÉ consiste em promover um contacto, próximo e frequente, com os diversos contextos educativos da região Alentejo, em particular aqueles que se enquadram no âmbito da educação popular e com quem a Universidade de Évora tem vindo a estabelecer parcerias formais.

Esta proximidade da academia com a realidade educativa do território onde se encontra implantada tem permitido que as fileiras de investigação científica – nomeadamente a linha de trabalho Educação, Território e Instituições, do Centro de Investigação em Educação e Psicologia e a própria UPTE/UÉ, enquanto unidade científico-pedagógica da Universidade de Évora – tenham tido a oportunidade de interagir com dinâmicas educativas reais em contexto real e, conseqüentemente, recebido informação relevante acerca das mesmas. Este manancial informativo e experiencial tem sido determinante para a estruturação de parte do trabalho científico na fileira referida e de o conhecimento gerado pelo mesmo ter vindo a ser transferido para os territórios de origem. A elaboração das novas Cartas Educativas dos concelhos de Alandroal e de Portel são dois exemplos destes processos que cruzaram as atividades de extensão e de investigação científica.

#### 8. Privilegiar a investigação científica na intervenção na realidade

Como foi referido, no ponto anterior, a relação entre a investigação científica e os contextos territoriais e comunitários tem vindo a ser privilegiada, no modelo de organização e funcionamento da UPTE/UÉ. Este facto tem permitido uma intervenção com perfil científico na realidade educativa dos territórios.

As proximidade e interação entre os pilares da extensão e da investigação científica, para lá de robustecer a concretização da missão da universidade, permite, ainda, a existência de autênticos *laboratórios em contexto real*, nos quais se podem testar modelos teóricos e avaliar dos seus resultados ou, em sentido inverso, promover a emergência de racionalidades novas e singulares, a partir da observação e interpretação da própria realidade.

#### 9. Promover a presença da realidade na formação graduada e pós-graduada

Em todos os polos da UPTE/UÉ, ocorre a intervenção de estudantes da Universidade de Évora, nomeadamente, como já foi referido, os que frequentam a fileira de formação das Ciências da Educação. Este facto permite que, nos planos de formação destes estudantes, estejam disponíveis dois corredores complementares de aprendizagem:

- a) o corredor curricular formal, normal e decorrente da concretização dos planos de estudo e da frequência das diferentes unidades curriculares;
- b) o corredor não formal da educação popular, resultante das oportunidades de participação que os estudantes têm à sua disposição e nas quais podem aplicar os conhecimentos académicos, testando-os, validando-os e enriquecendo-os com os

conhecimentos experienciais do território e com os laços sociais que estabelecem com as pessoas com quem contactam.

### 10. Estar presente nas redes de comunicação

A divulgação da atividade da UPTE/UÉ tem sido uma preocupação, desde o início do projeto. Esta finalidade decorre do facto de o grupo de comunicação social «Diário do SUL» ser uma das instituições fundadoras e de, desde o primeiro momento, ter assumido uma dimensão educadora, na parceria que estabeleceu, com a Universidade de Évora, no âmbito da UPTE/UÉ.

A participação deste grupo de comunicação social, através dos seus órgãos de comunicação (jornal, rádio e TV na internet) possibilita, por outro lado, o estabelecimento de uma nova rede de educação popular, através do recurso a essas plataformas, que cobrem a totalidade do território alentejano.

O projeto «*Aula Telefonía*» nasceu desta parceria e tem vindo a ser desenvolvido, através da produção e realização de programas radiofónicos (com declinação em reportagens jornalísticas e programas televisivos). Neste projeto concreto, são seleccionados temas de relevância regional, que são abordados, alternadamente, na dimensão do saber científico ou na dimensão do conhecimento experiencial”.

### **O balanço**

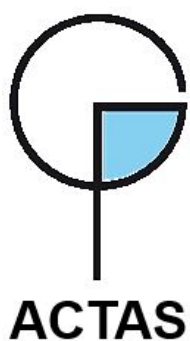
A UPTE/UÉ é, na atualidade, uma década após a sua fundação, um exemplo de como, na Universidade de Évora e na área das Ciências da Educação, se concretizou a missão da instituição de ensino superior, através do cruzamento entre as atividades de investigação científica, de formação e de extensão, a partir destas últimas.

Em todo este caminho já percorrido, para lá dos parceiros locais, com os quais a Universidade de Évora estabeleceu parcerias ativas, foi determinante, entre 2014 e 2019, o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian, através do seu Programa Gulbenkian Qualificação das Novas Gerações/Projetos de Desenvolvimento do Ensino Superior/Projetos Inovadores no Domínio Educativo. Através desta parceria, foi possível desenvolver os projetos «*Janelas Curriculares de Educação Popular no Ensino Universitário*» (2014-2016) e «*Currículo, Educação Popular e Responsabilidade Social na Universidade*» (2016-2018), no âmbito dos quais se promoveu, de forma mais ampla e decisiva, a participação dos estudantes em projetos da UPTE/UÉ.

### **Referências**

Faure, E. (1977). *Aprender a Ser*. Lisboa: Livraria Bertrand.

- Nico, B. (Coord.) (2011). *Arqueologia das Aprendizagens em Alandroal*. Mangualde: Edições Pedagogo. <http://hdl.handle.net/10174/2894>
- Nico, B. (2017). *Relatório da Unidade Curricular de Educação Comunitária*. Évora: Universidade de Évora (documento integrante do processo de candidatura à atribuição do Título Académico de Agregado em Ciências da Educação / policopiado)
- Nico, B. y Nico, L.P. (2016). *Janelas Curriculares de Educação Popular na Universidade de Évora: para um conhecimento académico mais humanista e solidário*. Ramada: Edições Pedagogo e Universidade Popular Túlio Espanca da Universidade de Évora. <http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/18917>
- Nico, L.P. y Nico, B. (2018). *Currículo, Educação Popular e Responsabilidade Social na Universidade*. Santo Tirso: De Facto Editores
- PORDATA (2019). Portal da Bases de Dados Portugal Contemporâneo. Recuperado de <https://www.pordata.pt>



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Estímulo à criatividade no contexto da pós-graduação

Fostering creativity in graduate education context

Denise de Souza Fleith (ORCID 0000-00001-7512-8023), Universidade de Brasília, Brasil

Nota da autora

Estudo realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e  
Tecnológico (CNPq).

Endereço: Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Campus Darcy Ribeiro, Brasília,  
DF 70910-900 Brasil  
E-mail: fleith@unb.br

## Resumo

Esta pesquisa teve como objetivo examinar o papel da criatividade no contexto da pós-graduação brasileira sob a ótica de estudantes e professores. Foram conduzidas entrevistas semiestruturadas com 12 participantes, seis discentes e seis docentes. Entre os tópicos abordados salientam-se: relevância da criatividade no contexto social, profissional e da pós-graduação, características do professor e do estudante criativo na pós-graduação, concepção de criatividade e práticas favoráveis e inibidoras à criatividade na pós-graduação. Utilizou-se a Teoria Fundamentada nos Dados para análise dos dados das entrevistas. Constatou-se que tanto estudantes como professores reconheceram a relevância da criatividade seja no âmbito acadêmico, na produção científica ou mesmo na vida cotidiana. Os participantes foram unânimes em afirmar que a criatividade está ligada a novas formas de solucionar problemas. Quanto ao perfil do professor e do aluno criativos, as características citadas pelos participantes foram motivação, questionamento e curiosidade. Parcerias, diferentes estratégias de ensino e interdisciplinaridade foram apontados como fatores promotores da criatividade. Por outro lado, avaliação de programas de pós-graduação, aulas repetitivas e burocracia foram barreiras à criatividade mencionadas pelos participantes.

Palavras-chave: criatividade, pós-graduação, educação superior, práticas pedagógicas

## Abstract

This research aimed to examine the role of creativity in the context of graduate studies from the perspective of students and professors. Semi-structured interviews were held with 12 participants, six students and six professors. Among the topics covered, we can highlight: relevance of creativity in the social, professional and graduate context; characteristics of the professor and the creative student, conception of creativity and educational practices that foster and inhibit creativity. The Grounded Theory was used to analyze the interviews data. It was found that both students and professors recognized the relevance of creativity either in the academic field, in scientific production or even in everyday life. Participants were unanimous in stating that creativity is linked to new ways of solving problems. Regarding the profile of the creative professor and student, participants mentioned the following characteristics: motivation, questioning and curiosity. Partnerships, different teaching strategies, and interdisciplinarity were pointed out as enhancing creativity. On the other hand, the participants mentioned the evaluation of graduate programs, repetitive classes and bureaucracy as barriers to creativity.

Keywords: creativity, graduate education, higher education, teaching practices

Diante de um cenário contemporâneo complexo, marcado por crises, dilemas, contradições e rápidas mudanças, a habilidade para criar tornou-se uma peça chave para indivíduos e sociedades. Para Csikszentmihalyi (2006), criatividade não é um luxo, mas uma necessidade nos dias atuais, pois auxilia o indivíduo a responder de forma produtiva e apropriada aos desafios e dificuldades enfrentadas tanto na vida pessoal quanto profissional.

Neste sentido, a escola ela é vista como um contexto privilegiado de oportunidades a serem desenvolvidas. Como é nesse ambiente que os indivíduos passam grande parte de suas vidas, faz sentido que vários autores sublinhem a importância da implementação de competências criativas, em diversos domínios do saber, ao longo do percurso escolar (Alencar, Fleith, & Pereira, 2017; Morais & Fleith, 2017; Omdal & Graefe, 2017). No Brasil, segundo Nakano e Wechsler (2007), a maior parte dos estudos realizados tem sido conduzidos no contexto da educação fundamental, em comparação às pesquisas realizadas na educação superior.

No cenário da pós-graduação, especialmente, são escassos as pesquisas acerca da criatividade. Lovitts (2005) defende a necessidade de uma pós-graduação criativa, pois a sociedade depende de ideias inovadoras para sobreviver e avançar. Segundo essa autora, a pós-graduação tem como metas a geração de pesquisadores criativos e a produção de teses que tragam contribuições originais às áreas de conhecimentos. Entretanto, não são poucos os obstáculos presentes no desenvolvimento da criatividade no contexto da pós-graduação. Exigências como tempo médio de titulação, autonomia intelectual, domínio teórico e metodológico e produtividade são fatores elencados por Kuenzer e Moraes (2005) como dificuldades vivenciadas pelos estudantes de pós-graduação. Zanella (2004) chama atenção para condições de trabalho do professor orientador, como prazos restritos para conclusão de trabalhos, parcerias diversificadas, produção em periódicos de excelência, dedicação cada vez maior ao programa, entre outras, que exigem também do docente muita criatividade. Este estudo teve como objetivo examinar o papel da criatividade no contexto da pós-graduação brasileira sob a ótica de estudantes e professores.

### **Método**

#### **Participantes**

Participaram deste estudo seis estudantes de pós-graduação, sendo cinco de doutorado e um de mestrado (três mulheres e três homens), e seis professores (duas mulheres e quatro homens) de uma universidade pública e uma particular da região centro-oeste de três áreas: Humanidades, Ciências Exatas e Ciências da Vida. A idade média dos estudantes foi de 34 anos, variando de 26 a 46 anos, ao passo que a dos professores foi de 56 anos, com

intervalo de 39 a 62 anos. Dada a dificuldade de seleção randômica da amostra neste estudo, uma vez que a participação dos sujeitos no projeto é voluntária, amostras de conveniência foram utilizadas.

### **Instrumento**

Utilizou-se uma entrevista semiestruturada, cujo roteiro incluiu questões relativas à(s): relevância da criatividade no contexto social, profissional e da pós-graduação, características do professor e do estudante criativo na pós-graduação, concepção de criatividade e práticas favoráveis e inibidoras à criatividade na pós-graduação. A duração média da entrevista com os estudantes foi de 25 minutos e a com os professores de 38 minutos. As entrevistas foram realizadas individualmente, gravadas e posteriormente transcritas.

### **Procedimentos e Análise de Dados**

Realizou-se contato via correio eletrônico com os professores para explicação do estudo e agendamento da entrevista. Ao final de cada entrevista, solicitava-se a cada professor que indicasse alunos de pós-graduação para participarem da pesquisa. Em seguida, procedeu-se ao contato e agendamento da entrevista com os estudantes também por intermédio do correio eletrônico. A Teoria Fundamentada nos Dados (Strauss & Corbin, 2008) foi utilizada para análise das entrevistas.

### **Resultados e Discussão**

Os dados provenientes das entrevistas foram organizados em categorias, que serviram de eixo para a análise das falas dos entrevistados. Com relação ao primeiro eixo, denominado Importância da Criatividade, todos os entrevistados reconheceram a relevância da criatividade seja no âmbito acadêmico, na produção científica ou mesmo na vida cotidiana. No entanto, percebe-se que enquanto os professores deram mais ênfase à importância da criatividade para o avanço do fazer científico, os estudantes ressaltaram sua relevância para a resolução de problemas no dia a dia e para o progresso da sociedade

Questionados sobre a Definição de Criatividade, os participantes foram unânimes em afirmar que ela está ligada a novas formas de solucionar problemas. Conceitos como inovação, criação e originalidade foram mencionados por todos os estudantes e professores. Ao expressar Estratégias e Fatores Promotores da Criatividade, os professores afirmaram que o perfil da turma criativa é caracterizado por clima informal, aulas desafiadoras e não repetitivas e pela diversidade de áreas de formação dos alunos. Nesse aspecto não houve muita diferença entre os pontos levantados por estudantes e professores. Quanto ao perfil do professor e do aluno criativos, as características citadas pelos participantes foram motivação,



## ESTÍMULO À CRIATIVIDADE NO CONTEXTO DA PÓS-GRADUAÇÃO

questionamento e curiosidade. Parcerias, trabalho em equipe, diferentes estratégias de ensino e interdisciplinaridade foram apontados por eles como fatores promotores da criatividade. Por outro lado, avaliação da pós-graduação, aulas repetitivas e burocracia para realizar projetos foram barreiras à criatividade mencionadas pelos participantes. Os resultados deste estudo podem contribuir para a formulação e/ou revisão de políticas públicas educacionais promotoras do desenvolvimento da criatividade no contexto da pós-graduação.

A partir dos resultados obtidos, pode-se perceber que tanto os alunos como os professores conferem muita importância à criatividade no contexto da pós-graduação, embora nem sempre sejam aplicadas práticas que estimulem o pensamento criativo. De modo geral, as respostas dos estudantes e professores com relação ao conceito e importância da criatividade foram ao encontro da literatura da área, que define uma resposta criativa como nova, eficiente, adequada e relevante para o contexto e considera o fenômeno criativo associado a múltiplos fatores de natureza pessoal, social, cultural e histórica que se combinam de diferentes maneiras (Csikszentmihalyi, 1999; Kozbelt, Beghetto, & Runco, 2010). Investir em condições estimuladoras da criatividade na pós-graduação significa traçar um desenho curricular flexível e interdisciplinar; incentivar intercâmbios interinstitucionais no país e no exterior; encorajar a flexibilidade de pensamento em sala de aula, evitando posturas dogmáticas; e promover a cultura de reconhecimento e valorização da criatividade.

### Referências

- Alencar, E. M. L. S., Fleith, D. S., & Pereira, N. (2017). Creativity in higher education: Challenges and facilitating factors. *Temas em Psicologia*, 25(2), 553-561. <http://doi.org/0.9788/TP2017.2-09>
- Csikszentmihalyi, M. (1999). Implications of a systems perspective for the study of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 313-335). New York: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, J. A. (2006). Foreword: Developing creativity. In N. Jackson, M. Oliver, M. Shaw, & J. Wisdom (Eds.), *Developing creativity in higher education* (pp. xvii-xx). New York: Routledge.
- Kozbelt, A., Beghetto, R. A., & Runco, M. A. (2010). Theories of creativity. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 20-47). New York: Cambridge University Press.
- Kuenzer, A. Z., & Moraes, M. C. M. (2005). Temas e tramas da pós-graduação em educação. *Educação e Sociedade*, 26, 1341-1362. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101->

73302005000400015

- Lovitts, B. E. (2005). Being a good course-taker is not enough: A theoretical perspective on the transition to independent research. *Studies in Higher Education, 30*, 137-154. <http://doi.org/10.1080/03075070500043093>
- Morais, M. F., & Fleith, D. S. (2017). Conceito e avaliação da criatividade. In L. S. Almeida (Ed.), *Criatividade e pensamento crítico. Conceito, avaliação e desenvolvimento* (pp. 19-44). Braga, Portugal: CERPSI.
- Nakano, T. C., & Wechsler, S. M. (2007). Criatividade: Características da produção científica brasileira. *Avaliação Psicológica, 6*, 261-270. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-04712007000200015](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712007000200015)
- Omdal, S. N., & Graefe, A. K. (2017). Investing in creativity in students. The long and short (term) of it. In J. A. Pluckert (Ed.), *Creativity & innovation. Theory, research, and practice* (pp. 205-221). Waco, TX: Prufrock Academic Press.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2008). *Pesquisa qualitativa: Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*. Porto Alegre: Artmed.
- Zanella, A. V. (2004). Atividade criadora, produção de conhecimentos e formação de pesquisadores: Algumas reflexões. *Psicologia & Sociedade, 16*, 135-145. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822004000100011>



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

¿Qué conoce el alumnado de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia  
sobre tutoría universitaria?

What do the students at the Faculty of Education at the University of Murcia know  
about university tutoring and career guidance?

Cristina González-Lorente (<https://orcid.org/0000-0001-7211-3862>) \*, Mirian Martínez-Juárez  
(<https://orcid.org/0000-0002-9618-0194>) \*, FRANCISO JAVIER PEREZ CUSO  
(<https://orcid.org/0000-0003-1376-1776>) \*, Natalia González Morga (<https://orcid.org/0000-0002-5544-4464>) \*, Pilar Martínez-Clares (<https://orcid.org/0000-0002-5649-931X>) \*

\* Universidad de Murcia

Nota de los autores

Autor de contacto: Mirian Martínez Juárez. Dirección postal: Campus Universitario de Espinardo.  
30100 Murcia (España). Dirección electrónica: [mmartinez@um.es](mailto:mmartinez@um.es)

## Resumen

En la actualidad, la tutoría goza de cierto recorrido en el ámbito universitario, aunque su desarrollo todavía dista de su concepción. A pesar del avance, su implementación y progreso en las aulas universitarias resulta complicado. La tutoría implica acompañamiento desde el ingreso del alumnado en sus estudios hasta la finalización, a partir de la integración de múltiples factores relacionados no sólo con lo académico. Este trabajo se plantea con la intención de profundizar hasta qué punto se avanza en ese continuo en el que la tutoría se desarrolla como una acción puntual o como un proceso continuo. El instrumento de recogida de información es el Cuestionario sobre Tutoría Universitaria para Alumnos (CUSTUA), diseñado ad hoc. Participan un total de 622 estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. El análisis e interpretación de los datos cuantitativos se realiza a través del programa estadístico SPSS v24. Los resultados muestran diferentes niveles de conocimiento sobre la tutoría universitaria entre el alumnado, además de un alto porcentaje de estudiantes que manifiestan no realizar ninguna sesión de tutoría durante el año académico. La primera conclusión que se extrae de estos resultados es la invisibilidad de la tutoría universitaria por parte del alumnado; ante ello es necesario cuestionarse las razones que motivan esta situación.

*Palabras clave:* tutoría universitaria, educación superior, plan de acción tutorial, calidad.

## Abstract

Presently, career guidance and tutoring enjoy a certain degree of presence in the university environment, although its development is still far from what it should be. Despite the progress, its implementation and progress in the university classrooms is complicated. Career guidance and tutoring involve continuous presence from the beginning of a student's university studies until graduation, from the integration of multiple factors that are not solely related to academics. This research aims to see exactly where career guidance and tutoring falls on the continuum with one end being periodic or one-time sessions and the other being continuous and deeply integrated in academic studies. The instrument for collecting information is an ad hoc designed questionnaire called Questionnaire of Career Guidance and University Tutoring for Students (CUSTUA, in Spanish). A total of 622 students participated from the faculty of education at the University of Murcia. The analysis and interpretation of the quantitative data is done through the statistical program SPSS v24. The results show different levels of knowledge about university tutoring among the students, as well as a high percentage of students who say they do not do any career guidance or tutoring during the academic year. The first conclusion drawn from these results is the lack of visibility of university tutoring by students. In lieu of this, it is necessary to question why there is invisibility for a crucial part of a student's academic experience.

*Keywords:* university career guidance and tutoring, higher education, guidance counseling and tutoring plan, quality.

Hace ya más de dos décadas de la planificación y desarrollo de los títulos de Grado en las universidades españolas. La tutoría universitaria se encontraba entre las novedades de la reforma, sobre todo, por su escasa tradición en la Educación Superior hasta ese momento, a diferencia del resto de etapas educativas.

A día de hoy la tutoría tiene cierto recorrido en el ámbito universitario, aunque su desarrollo dista de su concepción. Como demuestran distintos trabajos (Alonso-García, Rodríguez-García y Cáceres-Reche, 2018; Amor y Dios, 2017), este proceso se relaciona con el acompañamiento directo y personalizado del alumnado desde el ingreso en sus estudios universitarios hasta la finalización de los mismos, favoreciendo la transición desde la etapa educativa anterior, el aprovechamiento de su estancia formativa y su incorporación al mundo laboral, todo ello desde la integración de múltiples factores no sólo de carácter académico, sino también personal, social y profesional.

A pesar del avance normativo, teórico y empírico de los últimos años (López-Gómez, 2017), la implantación de la acción tutorial en las aulas universitarias resulta complejo, entre otros aspectos, por el elevado número de tipologías de tutoría existentes, lo que se refleja en la figura 1.

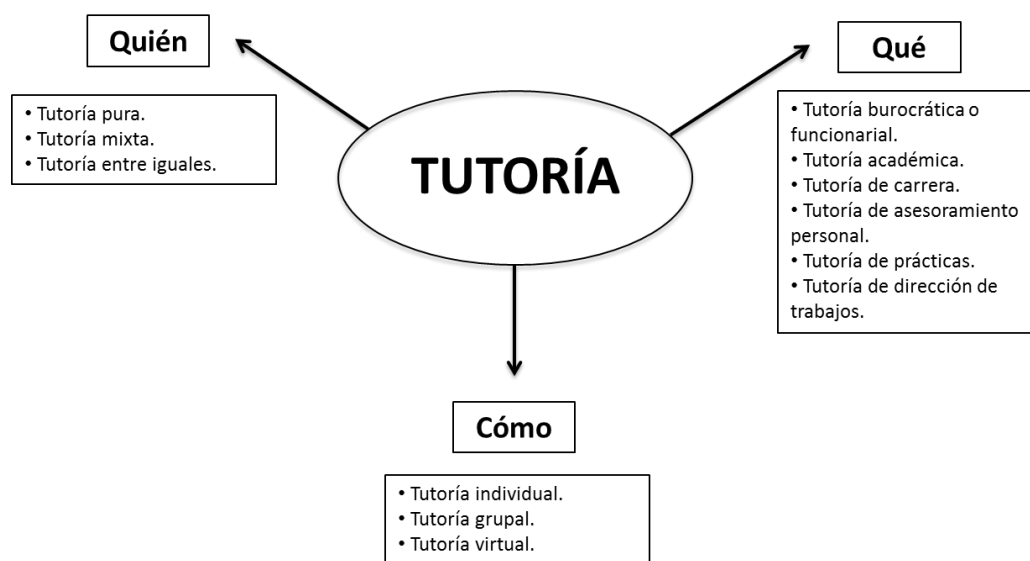


Figura 1. Tipologías de tutoría universitaria (Martínez, Martínez y Cusó, 2012).

En este sentido, dependiendo del responsable de llevarla a cabo (quién), el contenido o la temática a trabajar (qué) o el tipo de relación establecida entre las personas intervinientes (cómo), existen diferentes modos de organizarla.

Necesariamente la tutoría comporta una minuciosa y sistemática planificación y evaluación, imprescindible para aprovechar al máximo las virtualidades de este proceso, considerado no sólo un derecho del alumnado, sino un elemento de calidad de la educación y un deber que queda regulado en el estatuto del estudiante (Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre).

La respuesta a esta necesidad de planificación la ofrece el plan de acción tutorial, un documento institucional, en teoría, adaptado a las características y necesidades de cada centro universitario.

La Facultad de Educación de la Universidad de Murcia cuenta desde el curso 2010/2011 con el Plan de Orientación y Tutorías (POT), que ha ido transformándose a lo largo de estos años hasta caracterizarse por la integración de distintos programas, servicios de información y orientación de la Universidad de Murcia y agentes, lo que responde a una tipología de tutoría mixta (quién). Estos diferentes agentes se organizan atendiendo a una relación piramidal (Venegas-Ramos y Gairín, 2018), entre los que destaca el tutor de grupo, encargado de llevar a cabo la tutoría de carrera (qué) de manera grupal (cómo). En cambio, la responsabilidad de la tutoría académica, de prácticas o de dirección de trabajos recae sobre el profesorado encargado de impartir cada asignatura.

Ante esta organización ya consolidada, y para saber hasta qué punto se avanza en el continuo de lo puntual a lo procesual, en este trabajo se plantea un doble objetivo: 1) analizar el conocimiento de los estudiantes sobre la tutoría universitaria y 2) conocer el desarrollo de la misma a partir de la percepción de los propios estudiantes.

## **Método**

### **Enfoque metodológico y diseño de investigación**

Este trabajo forma parte de una investigación más amplia planteada desde un enfoque cuantitativo, con un diseño descriptivo y transversal, tipo encuesta.

### **Participantes**

Participan 622 estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, a través de un muestreo aleatorio simple, que se distribuyen entre los cursos de segundo (38.59%), tercero (25.24%) y cuarto (36.17%) de las titulaciones de Grado de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia: Educación Primaria (42.93%), Educación Infantil (26.21%), Pedagogía (15.76%) y Educación Social (15.11%). El 75.72% de los participantes son mujeres y un 26.95% compatibiliza sus estudios con un empleo remunerado.

## **Instrumento**

Para la recogida de información, se aplica el Cuestionario sobre Tutoría Universitaria para Alumnos (CUSTUA), diseñado *ad hoc* para esta investigación. Su finalidad es analizar el desarrollo de la tutoría de carrera y profundizar en el quehacer del tutor en el contexto universitario. Para ello, se incluyen diferentes escalas tipo Likert de 1 a 10 (donde 1 es igual a nada y 10 es igual a mucho), cuya fiabilidad y validez de constructo han sido analizadas positivamente mediante Alfa de Cronbach y Análisis Factorial Confirmatorio (Martínez, Pérez y González, 2018). En el caso de la escala empleada en este trabajo, el Alfa de Cronbach obtenida es de .757, mientras que en el resto de escalas se sitúa en puntuaciones superiores a .942.

## **Procedimiento**

El proceso de investigación en el que se encuadra este trabajo se inicia con el planteamiento del problema, relacionado con el contenido y desarrollo de la tutoría en la Universidad de Murcia, así como con el conocimiento de estudiantes y profesorado en cuanto a la misma. Posteriormente, se inicia la búsqueda y profundización en la bibliografía científica para concretar, entre otros, los objetivos que aparecen en este estudio. A continuación, se diseña el cuestionario descrito anteriormente como instrumento de recogida de información y se somete a un proceso de validación de contenido de tipo cualitativo mediante la técnica de juicio de expertos. Una vez validado, se procede a la recogida de los datos al inicio del curso académico 2017/2018 en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia y, posteriormente, se realiza el análisis e interpretación de los datos cuantitativos con la ayuda del programa estadístico SPSS v24. Por último, se redacta el informe de investigación del que se extrae este trabajo.

## **Resultados**

En respuesta al primero de los objetivos planteados, el alumnado de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia presenta diferentes niveles de conocimiento sobre la tutoría universitaria, como muestra la prueba de Friedman ( $\text{Chi-cuadrado}=811.028$ ;  $gl=4$ ;  $p=.000$ ) en función de los elementos analizados. Desde su propia experiencia y percepción, consideran de forma general tener un mayor conocimiento sobre los destinatarios de la tutoría universitaria y quiénes son los responsables de realizarla, con un valor medio en ambos casos superior o muy próximo a 7, en una escala cuyo valor máximo es el 10 (Tabla 1). Por el contrario, el conocimiento sobre el Plan de Acción Tutorial (PAT) no alcanza el valor medio de esta escala, lo que puede denotar las diferencias significativas que señala la prueba de Friedman.

Tabla 1

*Conocimiento sobre tutoría universitaria. Descriptivos y prueba Kruskal Wallis por cursos*

	TOTAL		SEGUNDO		TERCERO		CUARTO		CHI- CUADRADO (G.L.) SIG.
	MEDIA	D.T.	MEDIA	D.T.	MEDIA	D.T.	MEDIA	D.T.	
Qué es	6.58	2.43	6.23	2.43	6.45	2.24	6.97	2.50	13.084 (2) .001
A quién se dirige	7.51	2.22	7.43	2.23	7.46	2.06	7.62	2.33	2.663 (2) .264
Quiénes son los responsables de llevarla a cabo	6.98	2.56	7.11	2.64	6.79	2.44	7.00	2.56	2.794 (2) .247
Cómo se desarrolla	5.52	2.43	4.86	2.43	5.57	2.25	6.05	2.43	25.086 (2) .000
Conocimiento del PAT	4.56	2.72	4.23	2.92	4.84	2.64	4.63	2.58	5.872 (2) .053

Respecto al curso, como muestra la Tabla 1, las diferencias significativas se concentran principalmente en el concepto de la tutoría ( $p=.001$ ) y en su funcionamiento ( $p=.000$ ), en cuyos casos los estudiantes de último curso de Grado valoran con puntuaciones más altas, que el alumnado de segundo y tercer curso, su conocimiento respecto a estos dos aspectos claves de la tutoría universitaria.

Al realizar el análisis inferencial en función del sexo de los participantes no se encuentran diferencias significativas entre los cinco ítems propuestos sobre el conocimiento de la tutoría universitaria. Sin embargo, estas diferencias sí aparecen cuando se compara al alumnado participante por titulación (Tabla 2). En el caso de la valoración que el alumnado hace sobre su conocimiento respecto a los agentes encargados de llevar a la práctica la tutoría en la universidad, destaca la media notable de 7.34 ( $dt=2.39$ ) de los estudiantes de Educación Primaria frente al resto de titulaciones, cuya media se sitúa en torno al 6.5, con diferencias significativas de  $p=.018$  tras aplicar la prueba de Kruskal Wallis. Es reseñable el escaso conocimiento que presentan los estudiantes del Grado en Educación Social acerca del PAT ( $\bar{X}=2.96$ ;  $dt=2.36$ ) que, pese a ser una carencia generalizada, la valoración en dicha titulación es notablemente inferior al resto de Grados de la Facultad de Educación.



Tabla 2

*Conocimiento sobre tutoría universitaria. Descriptivos y prueba Kruskal Wallis por Grados*

	EDUCACIÓN PRIMARIA		EDUCACIÓN INFANTIL		PEDAGOGÍA		EDUCACIÓN SOCIAL		CHI-CUADRADO (G.L.) SIG.
	MEDIA	D.T.	MEDIA	D.T.	MEDIA	D.T.	MEDIA	D.T.	
Quiénes son los responsables de llevarla a cabo	7.34	2.39	6.77	2.54	6.62	2.97	6.58	2.47	10.079 (3) .018
Conocimiento del PAT	4.96	2.58	5.15	2.54	4.32	3.04	2.96	2.36	48.429 (3) .000

Además, se considera relevante, para profundizar en el conocimiento de la tutoría universitaria, analizar las posibles diferencias que pueden presentar al respecto los estudiantes que trabajan frente a aquellos que no tienen ninguna actividad remunerada al margen de sus estudios. La Tabla 3 recoge los principales resultados e indica que, de nuevo, es el conocimiento del PAT y los destinatarios de la acción tutorial donde aparecen diferencias significativas ( $p \leq .05$ ). En ambos casos, los estudiantes que no trabajan manifiestan tener un mayor conocimiento sobre estos aspectos que quienes compatibilizan sus estudios con un empleo.

Tabla 3

*Conocimiento sobre tutoría universitaria. Descriptivos y prueba U de Mann Whitney en función de la situación laboral de los estudiantes*

	TRABAJA		NO TRABAJA		U DE MANN WHITNEY	SIG.
	MEDIA	D.T.	MEDIA	D.T.		
A quién se dirige	7.11	2.47	7.65	2.12	27725.0	.034
Conocimiento del Plan de Acción Tutorial	4.05	2.76	4.73	2.70	26775.0	.006

Para dar respuesta al segundo objetivo y conocer más sobre el desarrollo de la tutoría universitaria, se considera importante determinar el número de sesiones que se realizan a lo largo del curso académico. La Tabla 4 recoge los resultados más relevantes clasificados por titulación, donde destaca el alto porcentaje de estudiantes que manifiestan no realizar ninguna sesión de tutoría durante el año académico (38.07%) o tan sólo entre una y dos sesiones (44.44%), bajando notablemente los porcentajes a partir de tres sesiones. La prueba chi cuadrado señala diferencias significativas (Chi-cuadrado=58.277; g.l.=12;  $p=.000$ ) destacando que más de la mitad de los estudiantes de Pedagogía manifiesta no recibir ninguna tutoría durante el año frente al 73.68% de estudiantes de Educación Infantil que señalan recibir de una a dos sesiones de tutoría al año.

Tabla 4

*Número de sesiones de tutoría al año. Porcentajes y distribución por Grado*

	EDU. PRIMARIA	EDU. INFANTIL	PEDAGOGÍA	EDU. SOCIAL	GLOBAL
Ninguna	41,44%	11,58%	56,70%	36,17%	38,07%
1-2 Sesiones	39,54%	73,68%	24,74%	48,94%	44,44%
3-4 Sesiones	7,98%	7,37%	6,19%	7,45%	7,47%
5-6 Sesiones	1,90%	1,05%	2,06%	1,06%	1,64%
Sólo a demanda	9,13%	6,32%	10,31%	6,38%	8,38%

Por último, también se analiza el número de sesiones de tutoría en función del curso de los participantes, tal y como se resume en la Tabla 5. Aparecen diferencias con valor  $p=.000$  (Chi-cuadrado=38.947; g.l.=8), siendo el segundo curso donde menos tutorías se realizan desde la percepción del alumnado (ninguna en un 53.19%), mientras que cerca del 50% de los estudiantes de tercer y cuarto curso manifiestan haber participado en una o dos sesiones de tutoría durante el año académico.

Tabla 5

*Número de sesiones de tutoría al año. Porcentajes y distribución por curso*

	NINGUNA	1-2 SESIONES	3-4 SESIONES	5-6 SESIONES	SÓLO A DEMANDA
Segundo	53,19%	31,91%	7,45%	1,60%	5,85%
Tercero	30,22%	47,48%	5,76%	1,44%	15,11%
Cuarto	30,18%	53,15%	8,56%	1,80%	6,31%

### Conclusiones

Este trabajo muestra un importante desconocimiento entre los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia sobre la tutoría universitaria, especialmente en los Grados de Pedagogía y Educación Social. Los principales vacíos de conocimiento están asociados a su funcionamiento y a la planificación de la misma, es decir, se relacionan, sobre todo, con el plan de acción tutorial. Por el contrario, el alumnado es más consciente de a quién se dirige la tutoría y quienes son los responsables de desarrollarla. En coherencia con estos datos, se puede afirmar que la tutoría es un espacio de desarrollo académico, personal, social y profesional reconocido por el propio estudiante, pero que no cuenta con la suficiente difusión. Álvarez González (2017) resalta en su trabajo, entre otros aspectos, la escasa difusión que desde los centros universitarios se le da a la tutoría entre el alumnado, lo que trae como consecuencia el desconocimiento del plan de acción tutorial.

El hecho de que el conocimiento del alumnado sea inferior al deseado dificulta que pueda beneficiarse de las potencialidades asociadas a la tutoría universitaria, lo que a su vez podría desencadenar una escasa adquisición y desarrollo de competencias necesarias para su adaptación al contexto universitario, la superación de su proceso formativo y la potenciación de su empleabilidad de cara a su inserción socio-laboral. Rodríguez, Calvo y Haya (2015) señalan reconducir esta situación con la elaboración de guías de trabajo, dirigidas al alumnado y al profesorado, en las que se refleje de manera clara, y sin burocracia, el proceso a seguir, con la intención de que sean de utilidad y fácil consulta.

Una escasa planificación, programación y coordinación a la hora de plantear la tutoría universitaria a lo largo del itinerario formativo del alumnado también puede estar vinculado directamente a ese desconocimiento. En este sentido, señalar que, pese al carácter general de las funciones asociadas a la figura de tutor de grupo en el POT de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, no se establece una periodicidad en el contacto con los estudiantes, ni tampoco los contenidos que serán abordados. Tan sólo se concreta que “salvo que hubiera situaciones urgentes, especiales o imprevistas que demanden respuesta, podría celebrarse, por cuatrimestre, una reunión con los delegados. Por lo demás, sería conveniente mantener contactos personales de carácter informal y comunicación periódica a través del Aula Virtual y/o correo electrónico” (p. 15). Tal vez por ello, la mayoría de los estudiantes manifiestan no haber realizado una sesión de tutoría, o sólo una o dos a lo largo del año académico, independientemente del Grado y curso al que pertenezcan.

No siempre resulta fácil para el profesorado la integración de la tutoría en el aula, sobre todo, cuando no se dispone de la formación adecuada, de una planificación sistemática y de los recursos pertinentes (Rodríguez, Calvo y Haya, 2015), además de un sistema de relaciones de coordinación y colaboración que integre a todos los responsables de diseñar, implementar y evaluar la tutoría (Venegas-Ramos y Gairín, 2018).

Si la tutoría universitaria se plantea como una o dos sesiones a lo largo del curso, carentes de contenido, en las que se recogen las opiniones del alumnado en relación a la marcha del año académico, se está llevando a cabo una acción puntual en la que la tutoría queda reducida a recoger las quejas de los estudiantes, por lo que cabe preguntarse, ¿es este el acompañamiento que pretendemos proporcionar al alumnado?

Trabajos como el de Alonso-García, Rodríguez-García y Cáceres-Reche (2018) o el de Giménez, Cortés y Motos (2018) constatan la necesidad de abordar distintos aspectos a lo largo de la permanencia de los estudiantes en los centros universitarios, como es el caso de procurar la adaptación e integración del alumnado al contexto universitario, apoyar e impulsar el desarrollo de su carrera o su itinerario formativo, así como facilitar su transición al mundo laboral.

La concepción actual de tutoría se aleja de acciones puntuales, focalizadas en momentos concretos y en intervenciones reactivas. Por el contrario, se enmarca en un modelo integrador de orientación (Álvarez González, 2017), caracterizado por el desarrollo de un proceso continuo, sistemático y participativo que tiene lugar a lo largo y ancho de la etapa universitaria y que parte o se centra en las características y necesidades del alumnado.

### Referencias

- Alonso-García, S., Rodríguez-García, A. M. y Cáceres-Reche, M. P. (2018). Análisis de la acción tutorial y su incidencia en el desarrollo integral del alumnado. El caso de la Universidad de Castilla La Mancha, España. *Formación Universitaria*, 11(3), 63-72.
- Álvarez González, M. (2017). Hacia un modelo integrador de la tutoría en los diferentes niveles educativos. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 21-42. doi: 10.6018/j/298501
- Amor, M. I. y Dios, I. (2017). La tutoría universitária: um espacio para la orientación personal, académica y professional en la formación inicial del professorado. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 119-130.
- Facultad de Educación de la Universidad de Murcia (2018). *Programa de Orientación y Tutoría (POT) de los títulos oficiales (Grado y Posgrado)*. Recuperado de: <https://www.um.es/documents/299436/10194793/pot18-19.pdf/3de8035d-ca8c-4024-824e-63566fbfee4a>
- Giménez, J. A., Cortés, M. T. y Motos, P. (2018). ¿Cómo valoran los estudiantes los procesos de tutoría universitaria? En REDINE (Ed.), *Innovative strategies for Higher Education in Spain* (pp. 27-38). Eindhoven, Países Bajos: Adaya Press.
- López-Gómez, E. (2017). El concepto y las finalidades de la tutoría universitaria: una consulta a expertos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(2), 61-78.
- Martínez, P., Martínez, M. y Pérez, J. (2012). Fundamentación de la tutoría universitaria. En M. I. Sánchez-Mora (Dir.), *Tutoría Universitaria. Un estudio del Plan Especial de Tutorías en la Universidad de Murcia*, (pp. 33-74). Murcia, España: Editum.

- Martínez, P., Pérez, J. y González, N. (2018). ¿Qué necesita el alumnado de la tutoría universitaria? Validación de un instrumento de medida a través de un análisis multivariante. *Educación XXI*, 22(1), 189-213. doi: 10.5944/educXXI.21302
- Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiantes Universitario. *Boletín Oficial del Estado*, 318, 31 de diciembre de 2010, pp. 109353-109380.
- Rodríguez, C., Calvo, A. y Haya, I. (2015). La tutoría académica en la evaluación superior. Una investigación a partir de entrevistas y grupos de discusión en la Universidad de Cantabria (España). *Revista Complutense de Educación*, 2(26), 467-481.
- Venegas-Ramos, L. y Gairín, J. (2018). Gestión y desarrollo de planes de acción tutorial en la universidad. Estudios de casos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(1), 125-143.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

El Título electrónico universitario en España. Una medida necesaria e  
inevitable en el EEES

The electronic university degree in Spain. A necessary and inevitable measure in  
the EHEA

Manuel Ángel Rodríguez Ruano (<https://orcid.org/0000-0001-6325-6992>)

Universidad de A Coruña

Nota de los autores

Alumno del programa oficial de doctorado en tecnologías de la información y las comunicaciones

### Resumen

Ya hace más de veinte años que España comenzó a modernizar su Administración introduciendo en sus procesos las tecnologías de la información y la comunicación, pero no sería hasta 2007 cuando se promulgó la Ley de acceso electrónico de los ciudadanos a los servicios públicos que obligaba a las administraciones públicas a garantizar a los ciudadanos el derecho a relacionarse electrónicamente con ellas. La Universidad se incorporó tardíamente a esta corriente, y algunos de sus procesos más importantes todavía permanecen fuera de la administración electrónica, como la expedición del título universitario oficial, que debe, obligatoriamente, estar en formato papel. Este retraso institucional respecto a la tendencia general de la sociedad, provocó que surgieran iniciativas privadas para cubrir esa necesidad, iniciativas que, por desgracia, carecen de respaldo legal y provocan confusión tanto entre el personal administrativo como entre los estudiantes egresados. Para que el título universitario oficial electrónico sea una realidad, se necesita la concurrencia de dos acciones: pequeños cambios en el marco legislativo y la definición técnica del documento que tendrá la consideración de título oficial original. Este nuevo documento electrónico sustituiría al actual en papel, permitiría la interoperabilidad, y mejoraría la seguridad.

*Palabras clave:* política educativa, título universitario, enseñanza superior, portabilidad.

### Abstract

It has been more than twenty years since Spain began to modernize its public administration by introducing information and communication technologies into its processes, but it was only in 2007 that the law on citizens' electronic access to public services was enacted, forcing public administrations to guarantee citizens the right to interact with them electronically. The University belatedly joined this trend, and some of its most important processes still remain outside electronic administration, such as the issuing of the official university degree, which must necessarily be in paper format. This institutional lag in relation to the general trend in society resulted in the emergence of private initiatives to cover this need, initiatives that unfortunately do not have legal backing and cause confusion among both administrative staff and graduate students. For the official electronic university degree to become a reality, two different actions are needed: small changes in the legislative framework and the technical definition of the document that will be considered the original official degree. This new eDocument would replace the current paper document, would allow interoperability, and would improve security.

*Keywords:* educational policy, academic degree, higher education, portability.

## Introducción

La incorporación de las tecnologías de la información y las comunicaciones a, prácticamente, todos los espacios de la actividad humana, han hecho familiares para nosotros expresiones difícilmente comprensibles tan solo unas décadas atrás: comercio electrónico, certificado digital, e-factura o administración electrónica.

Respecto a esta última, la Ley 39/2015 (LPACAP) propició un cambio de enfoque en la relación entre ciudadanía y administración pública, que, además de contribuir a la sostenibilidad del planeta, por la eliminación progresiva del papel, economizaría tiempo en las gestiones, incrementaría la seguridad de los datos al reducir los canales de comunicación y generaría una mayor sensación de control en el administrado sobre sus trámites, al permitirle un acceso asíncrono a ellos. Este cambio fue implementado en buena parte de los entornos administrativos, tanto a nivel estatal como local, pues la mayor parte de las comunicaciones entre administración y administrados se realiza ya electrónicamente: la declaración de la renta, la matrícula en cursos universitarios o las notas al móvil son tan solo algunos ejemplos.

En el ámbito de la educación superior, algunos actos administrativos han permanecido ajenos a la influencia digital, como la expedición de los títulos oficiales, cuya regulación es competencia exclusiva del Estado según el artículo 149.1.30 de la Constitución Española (CE). La expedición de dichos títulos está regulada por el RD 1002/2010, donde se indica que estos solo pueden ser impresos en un soporte documental físico, aunque con ciertas características técnicas recogidas en la misma norma. El retraso español en la implementación del Título universitario oficial electrónico presenta consecuencias más allá de las meramente logísticas, como son las relativas a su seguridad, tal como han denunciado recientemente algunas universidades e hicieron públicas los medios de comunicación.

En este trabajo mostraremos las condiciones legislativas y técnicas necesarias para desarrollar el Título universitario oficial electrónico, entre cuyas ventajas -además de las obvias como su expedición casi inmediata, la imposibilidad de extraviarlo o la dificultad de falsificarlo-, estaría el abaratamiento de su coste y -merced a su interoperabilidad-, el permitir que instituciones públicas y privadas, colegios profesionales o empresas puedan comprobar con un simple clic la autenticidad del documento que alguien pretende utilizar para acreditar su nivel académico, bien sea para acceder a otros estudios, obtener una beca o conseguir un puesto de trabajo.



### **Metodología**

Comenzamos por revisar las normas que regulan en España los puntos tratados en este trabajo: Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades; Real Decreto 1002/2010, de 5 de agosto, sobre expedición de títulos universitarios oficiales; Resolución de 21 de marzo de 2011, de la Dirección General de Política Universitaria, por la que se dictan instrucciones en materia de expedición de títulos universitarios oficiales; Orden ECI/2514/2007, de 13 de agosto, sobre expedición de títulos universitarios oficiales de máster y doctor; Orden ECD/760/2013, de 26 de abril, por la que se establecen los requisitos de expedición del título del programa Erasmus Mundus; y Ley 39/2015, de 1 de octubre, del Procedimiento Administrativo Común de las Administraciones Públicas (LPACAP).

En segundo lugar, se procedió a obtener información de aquellas universidades públicas que incluyeron en sus licitaciones para la impresión de títulos universitarios el servicio de título en formato electrónico o “copia digital auténtica”; también del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades; de la Fábrica Nacional de Moneda y Timbre, y de diferentes medios de comunicación. Los canales a través de los cuales se obtuvieron los datos fueron las páginas web oficiales y solicitudes directas a las instituciones, amparándonos en la Ley de transparencia, acceso a la información pública y buen gobierno (Ley 19/2013).

Los datos solicitados a las universidades fueron tan solo aquellos no disponibles en sus páginas web, como el número de títulos impresos en papel, número de títulos expedidos en formato electrónico, normativa sobre solicitud y expedición de títulos en formato electrónico, etc. En ocasiones, fue necesario acudir al Consejo de Transparencia autonómico o estatal para acceder a la información denegada o suministrada de forma incompleta por las universidades.

En tercer lugar, planteamos una revisión terminológica de conceptos relacionados con la expedición de títulos universitarios oficiales que, aun pareciendo idénticos, no lo son en absoluto, por lo que crean confusión tanto entre los funcionarios como entre los ciudadanos: copia auténtica, copia digital auténtica, e-título, título electrónico, etc.

Finalmente, una vez examinadas las leyes, clarificados los términos e interpretados los datos aportados por las universidades, elaboramos un documento en el que se ponían de manifiesto las debilidades que, en el contexto actual, presenta la expedición de los títulos en formato papel, a la vez que buscamos la forma de eliminarlas o, por lo menos, minimizarlas,

## EL TÍTULO ELECTRÓNICO UNIVERSITARIO EN ESPAÑA

mediante la propuesta de un modelo de Título universitario oficial electrónico con todas las garantías legales.

Las veintisiete universidades públicas –del medio centenar existente en nuestro país–, de las que hemos obtenido información para la elaboración de este trabajo son las siguientes (recordemos que solo se pidieron datos a aquellas que licitaron o incluían información en su Web institucional sobre el servicio de “título en formato electrónico” o “copia digital auténtica”:

Tabla 1

*Universidades consultadas.*

Alcalá	Alicante	Almería	Autónoma de Barcelona
Autónoma de Madrid	Burgos	Cádiz	Carlos III
Castilla-La Mancha	Complutense de Madrid	Extremadura	Girona
Granada	Huelva	Jaume I	La Laguna
Las Palmas	Lleida	Miguel Hernández	Oviedo
Politécnica de Cataluña	Politécnica de Madrid	Pompeu Fabra	Rey Juan Carlos
Rovira i Virgili	Salamanca	Valladolid	

### Antecedentes

En el sistema universitario español (SUE) encontramos dos tipos de instituciones, unas públicas y otras privadas. Ambas tienen personalidad jurídica y desarrollan sus funciones en régimen de autonomía y de coordinación entre ellas, pero mientras las primeras son entidades de derecho público, las privadas deberán adoptar alguna de las formas admitidas en Derecho (art. 2.1 LOU). Tanto las universidades públicas como las privadas tienen como función realizar un servicio público, que es la educación superior, mediante la investigación, la docencia y el estudio (art. 1.1 LOU).

En cuanto a la expedición del título universitario oficial por las universidades del SUE, el Estado es quien tiene la competencia exclusiva para regular “*las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales*”, (art. 149.1.30 CE).

El Real Decreto 1002/2010, de 5 de agosto, sobre expedición de títulos universitarios oficiales, define en su artículo 16 el soporte documental o físico de ese documento y sus requisitos, una cartulina “*de material especial con determinadas claves de autenticidad, normalizado en formato UNE A-3, de acuerdo con las prescripciones técnicas y de seguridad determinadas en el Anexo XI*”, y determina que el Director General de Política Universitaria será el encargado de indicar las condiciones de suministro de dichas cartulinas a las universidades. Las prescripciones técnicas y de seguridad, así como otros elementos exigidos en el Real

Decreto, están encaminados a evitar falsificaciones y, dado su carácter oficial, dotar de mayor seguridad al administrado.

Hasta el año 2011, todas las universidades –públicas y privadas-, debían obtener las cartulinas para sus títulos directamente del Ministerio de Educación, quien, a su vez las adquiría a la Real Casa de la Moneda - Fábrica Nacional de Moneda y Timbre (RCM-FNMT), mediante encomiendas de gestión en las que se especificaban las características técnicas y de seguridad del soporte. A partir de 2011, mediante Resolución del Director General de política universitaria, el requisito de encargar las cartulinas al Ministerio desaparece y las universidades pueden hacerlo a cualquier proveedor en el mercado, eso sí, respetando las condiciones técnicas de seguridad del soporte definidas en el anexo XI del RD 1002/2010, que, básicamente, eran las mismas que las impuestas hasta ese momento a la FNMT. De esto se concluye que, legalmente, el soporte de los títulos en España y sus características técnicas y de seguridad no han cambiado en los últimos 30 años y el único soporte permitido, a día de hoy, por el Estado, es el papel, tal y como se recoge en la Resolución de 21 de marzo de 2011 y reconoció, en un escrito de 12 de marzo de 2018, la Subdirección General de Títulos del Ministerio de Educación Cultura y Deporte *“La vigente regulación no ha previsto, hasta la fecha, la posibilidad de expedir un título oficial en otro soporte diferente del documento en papel”*.

Ese papel, la cartulina del título, debe incorporar, en el anverso, el Escudo Nacional, numeración alfanumérica y otros atributos, como colores, orlas y demás grafismos, que determinará cada Universidad, además de la estampación en seco del sello oficial. Aparte del texto impreso, la cartulina llevará la firma preimpresa del rector/a o rectores/as. Respecto a las firmas, el RD establece que solo las firmas del interesado/a y la del responsable de la unidad de títulos oficiales de la Universidad deben ser manuscritas.

En cuanto a la personalización, el Real Decreto establece otros requisitos, como la referencia expresa a que el título se expide en nombre del Rey, el nombre y apellidos de la persona interesada, lugar y fecha de su nacimiento, nacionalidad, fecha de finalización de los estudios, lugar y fecha de expedición, y otras menciones, como especialidades o diligencias, si procede. Por último, también en el anverso, se muestra una serie de claves oficiales como el código de la universidad, el del centro, el número de registro universitario y el asignado por el Registro Nacional de titulados universitarios oficiales.

En el reverso de la cartulina se harán constar los mismos datos de las claves oficiales con el fin de identificar las dos partes del título, y también se recogerá el lugar y firma del responsable de títulos oficiales de la Universidad que expide los títulos.

### **Título en formato electrónico o “copia digital auténtica”**

Existen universidades públicas y privadas en el SUE que están expidiendo el denominado “título electrónico” o “copia digital auténtica”. Como parte de este trabajo de investigación se ha requerido a las universidades públicas –invocando el derecho de acceso que otorga la Ley de Transparencia- información sobre cómo han regulado a nivel normativo ese producto nuevo, el número de títulos expedidos en ese formato y qué validez le otorgan. La pregunta no es baladí. El RD y la Subdirección General de Títulos, en escrito de 21 de marzo de 2018, afirman que el único soporte aceptado y válido para la expedición de los títulos oficiales universitarios es el papel, por lo que se puede deducir que lo que algunas universidades ofrecen bajo la etiqueta de “título electrónico” y “copia digital auténtica” no tienen la misma validez y eficacia que el título en formato papel. En otras palabras, ni el “título electrónico” ni la “copia digital auténtica” pueden sustituir en ningún contexto oficial, académico ni laboral, al título en papel, más allá del valor que el que le quiera dar el destinatario. ¿Por qué, entonces, algunas universidades ofrecen, e incluso cobran, por un producto sin valor legal alguno?

Pues bien, quizás la explicación esté en utilizar el artículo 27 de la LPACAP -que regula las copias auténticas de los documentos públicos administrativos o privados-, para diseñar un procedimiento de expedición de títulos en formato electrónico que algunas universidades llaman “copia digital auténtica”. A priori, la idea no parece mala, pero el resultado sí lo es, ya que la LPACAP recoge de forma expresa que *“las copias auténticas tendrán la misma validez y eficacia que los documentos originales”* siempre que se realicen garantizando la identidad del órgano que ha realizado la copia y su contenido. Del artículo 27 se desprende que solamente pueden existir “copias auténticas”, no “copias digitales auténticas”, y que su validez y eficacia dependen de que se garantice la identidad del órgano que realizó la copia y su contenido, y veremos cómo esto último no se cumple en el caso de las “copias digitales auténticas” ofertadas por algunas universidades.

En este sentido se ha pronunciado el Tribunal Administrativo de Recursos Contractuales de Castilla y León (TARCCL) *“... en ningún momento se contempla en ellos que la copia digital auténtica del título original tenga un valor legal en sí mismo, toda vez que tiene que ser copia de*

*un título legalmente expedido, siendo el hecho de ser copia auténtica del título lo que le confiere validez legal, según lo establecido en el artículo 27 de la Ley 39/2015...”*

Para poder garantizar el contenido, la Ley en su artículo 27.3.b) establece que “*Las copias electrónicas de documentos en soporte papel o en otro soporte no electrónico susceptible de digitalización, requerirán que el documento haya sido digitalizado y deberán incluir los metadatos que acrediten su condición de copia y que se visualicen al consultar el documento*”. Es necesario digitalizar el original para obtener la copia auténtica.

Una de las universidades del estudio (Jaume I), recoge en su normativa académica la posibilidad de expedir una “copia digital auténtica”, conforme al artículo 27 de la PACAP y al 38 de su Reglamento de administración electrónica, e incluso aporta un ejemplo de “copia digital auténtica” expedida por la institución. Sin embargo, podemos comprobar que el documento electrónico obtenido no garantiza en absoluto el contenido incluido en el original, pues faltan elementos que sí figuran en el original, como la firma manuscrita del interesado, la del responsable del departamento de títulos oficiales de la Universidad y la estampación en seco del sello oficial, entre otros. No se trata, como bien recoge el TARCCL, de obtener un documento con valor en sí mismo, sino que la copia auténtica obtenida tenga la misma eficacia y validez que el original. La firma manuscrita del interesado en el título en papel no es algo opcional, se trata de un elemento que no va preimpreso y que confiere mayor seguridad al documento oficial.

Realizar copias auténticas de títulos universitarios oficiales presenta un problema añadido al de la digitalización del título original, ya que solo podrían hacerlo las universidades públicas, al encontrarse las privadas excluidas del ámbito de la LPACAP.

Por otra parte, existen productos comerciales fruto de iniciativas privadas que crean confusión entre el estudiantado y personal administrativo universitario. Dichos productos, simples documentos en formato PDF, pretenden poseer la misma validez que la del título oficial en papel, cuando acabamos de ver que las únicas opciones válidas que contempla la ley son, o bien el título oficial en papel o la “copia auténtica” en formato electrónico. Esta última solo podría realizarse por un/a funcionario/a habilitado/a para dicha tarea, lo que excluiría a todas las universidades privadas españolas (más de treinta).

El título universitario oficial es válido en todo el territorio nacional (Artículo 3.3 RD 1002/2010). Si queremos que el título pueda surtir efecto en el extranjero es necesario realizar un acto administrativo previo denominado legalización (Apostilla de la Haya), consistente en

## EL TÍTULO ELECTRÓNICO UNIVERSITARIO EN ESPAÑA

comprobar la autenticidad de la firma que figura en el documento y en calidad de qué ha actuado la autoridad firmante del documento, para añadir al documento público una Apostilla que certifica la autenticidad de la firma. Es competencia de la Subdirección General de Títulos el reconocimiento de firmas de los títulos universitarios de carácter oficial y con validez en todo el territorio nacional (Orden de 16 de abril de 1990).

Pese a lo anteriormente expuesto, que se deduce de una simple lectura de la normativa estatal en vigor, encontramos una amplia lista de universidades desorientadas que, públicamente, licitan y exhiben muestras de productos que nada tienen que ver con el título universitario oficial ni la copia auténtica, lo que puede crear un perjuicio a sus egresados/as.

La “copia auténtica del título universitario oficial” podría existir como un documento electrónico avalado por la LPACAP, emitido exclusivamente por las universidades públicas y con sus propios recursos (bastaría con habilitar a un funcionario/a, por ejemplo el encargado del Registro) y sin costes añadidos, ya que esta actividad es una de las funciones del Registro. Sin embargo, la situación del sistema universitario español respecto a este asunto es un caos, como vamos a demostrar con los datos aportados por las propias universidades. Hay, por lo menos, veintisiete instituciones públicas de educación superior que firman convenios o licitan a través de procedimientos de contratación el servicio que unas llaman “título en formato electrónico”, otras “eTítulo”, otras “copia digital auténtica”, etc. De esas veintisiete, solo una dispone de normativa propia que regule su solicitud y expedición, mientras que las restantes, o bien reconocen no disponer de normativa o bien remiten a normas estatales (aun cuando estas no amparan el servicio que licitan). La mayoría de las universidades que licitaron y adjudicaron ese servicio, después no lo ofrecieron a sus egresados, es decir, sacaron a concurso algo que no llegó nunca a ver la luz.

Tabla 2

### *Resumen de la información suministrada por las universidades*

Universidad	Nº de títulos en “formato electrónico”	Normativa	Observaciones
Alcalá	0	No dispone	
Alicante	0	No dispone/No aporta	
Almería	8 874	No dispone	Convenio “Proyecto e-Título”
Autónoma de Barcelona	0	No dispone	
Autónoma de Madrid	0	No dispone	
Burgos	844	No dispone	
Cádiz	0	No dispone	
Carlos III	0	No dispone	

Castilla-La Mancha	1 501	No dispone	
Complutense de Madrid	No aporta	No aporta	
Extremadura	No aporta	No dispone	
Girona	0	No dispone	
Granada	0	No dispone	
Huelva	No aporta	No aporta	
<b>Jaume I</b>	<b>3 633</b>	<b>Sí dispone</b>	
La Laguna	0	No dispone	
Las Palmas de Gran Canaria	0	No dispone	
Lleida	0	No dispone	
Miguel Hernández	0	No dispone	
Oviedo	0	No dispone/No aporta	
Politécnica de Cataluña	0	No dispone	
Politécnica de Madrid	0	No dispone	
Pompeu Fabra	1 385	No dispone	
Rey Juan Carlos	741	No dispone	Producto “E-Título”
Rovira i Virgili	0	No dispone	
Salamanca	1 214	No dispone	
Valladolid	0	No dispone	

Si bien productos como el “eTítulo” o la “copia digital auténtica” parecen iniciativas empresariales modernas para el SUE, carecen de la cobertura legal necesaria para tener la misma validez y eficacia que el título original, mientras que sí la tendría la “copia auténtica”, disponible para las universidades públicas, pero no para las privadas, al no ser consideradas entidades de derecho público.

Una Universidad pública o privada puede certificar que un alumno es titulado por esa institución, y aunque esa certificación es válida, no sustituye al título universitario oficial. Solo la certificación supletoria provisional sustituye al título y goza de idéntico valor a efectos del ejercicio de derechos, en tanto no se produzca su expedición material (Art. 14.2 RD 1002/2010).

Ante este panorama de desigualdad jurídica y terminología caótica, teniendo en cuenta que tanto universidades públicas como privadas expiden títulos universitarios oficiales (tres millones entre 2010 y 2019); que hoy en día los estudiantes cambian de estudios, de universidad, e incluso de país con frecuencia, y que la tecnología actual permite desarrollos muy seguros, creemos que merece la pena –otros países ya lo han hecho-, abandonar el formato papel para los títulos universitarios oficiales y sustituirlo por el electrónico, en aras de la portabilidad e interoperabilidad de los datos. La iniciativa debe partir del Estado, así lo indica la Constitución, pero para poder implementar el Título Universitario Oficial Electrónico con validez oficial en todo el territorio español sería imprescindible realizar unas mínimas modificaciones legislativas y definir, desde el punto de vista técnico, el documento electrónico.

**Referencias**

- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 24 de diciembre de 2001, núm. 307, pp. 49400-49425
- Ley 39/2015, de 1 de octubre, del Procedimiento Administrativo Común de las Administraciones Públicas. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 2 de octubre de 2015, núm. 236, pp. 89343-89410
- Real Decreto 1002/2010, de 5 de agosto, sobre expedición de títulos universitarios oficiales. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 6 de agosto de 2010, núm. 190, pp. 68574-68609
- Orden ECI/2514/2007, de 13 de agosto, sobre expedición de títulos universitarios oficiales de máster y doctor. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 21 de agosto de 2007, núm. 200, pp. 35424-35431
- Orden ECD/760/2013, de 26 de abril, por la que se establecen los requisitos de expedición del título del programa Erasmus Mundus. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 7 de mayo de 2013, núm. 109, pp. 34382-34390
- Orden de 16 de abril de 1990 sobre legalización de documentos académicos españoles que han de surtir efecto en el extranjero. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 19 de abril de 1990, núm. 94, pp. 10576-10576
- Resolución de 21 de marzo de 2011, de la Dirección General de Política Universitaria de la Secretaría General de Universidades del Ministerio de Educación por la que se dictan instrucciones en materia de expedición de títulos universitarios oficiales.





# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

El plagio académico en la etapa universitaria: Percepción del alumnado de  
educación

Academic plagiarism in the university: Education students' perceptions

Ana M.<sup>a</sup> Porto Castro (<https://orcid.org/0000-0002-9410-5457>) \*, María Josefa Mosteiro García  
(<http://orcid.org/0000-0001-6354-3289>) \*, Enelina M.<sup>a</sup> Gerpe Pérez (<http://orcid.org/0000-0001-7560-4608>)

\* Universidad de Santiago de Compostela

Autora de contacto: Ana M<sup>a</sup> Porto Castro. Rúa Prof. Vicente Fráiz Andón, s/n. Campus  
Vida 15782 Santiago de Compostela. [anamaria.porto @usc.es](mailto:anamaria.porto@usc.es)

### Resumen

El plagio es hoy un tema relevante por sus implicaciones en distintos ámbitos, muy especialmente en el educativo. En este trabajo se analizan las percepciones del alumnado que cursa el Grado de Educación Infantil y el Grado de Educación Primaria en la Universidad de Santiago de Compostela en relación a su actuación y la de sus compañeros/as durante sus estudios universitarios en el proceso de elaboración de sus trabajos académicos. Para ello, se efectuó un estudio cuantitativo, descriptivo, con una muestra de 493 estudiantes a quienes se aplicó el Cuestionario de Atribuciones para la Detección de Coincidencias en Trabajos Académicos, CUDECO (Rebollo-Quintela, Espiñeira-Bellón, & Muñoz-Cantero, 2017), en el que se solicitó al alumnado, entre otras cuestiones, la valoración de sus acciones al realizar sus trabajos académicos a lo largo de su carrera y las de sus compañeros/as, utilizando para ello una escala de uno a siete puntos. Los resultados obtenidos muestran que el alumnado ofrece, por un lado, valoraciones generalmente negativas de las actuaciones propias cometidas a la hora de realizar sus trabajos académicos, en contraposición con valoraciones ligeramente más elevadas sobre las actuaciones de su grupo de iguales, y por otro, la existencia de diferencias entre los cursos y grados.

*Palabras clave:* plagio, ética, educación superior, alumnado universitario

### Abstract

Plagiarism is today a relevant issue because of its implications in different areas, especially in education. In this paper we analyze the perceptions of students who are enrolled in the Degree in Early Childhood Education and the Degree in Primary Education at the University of Santiago de Compostela in relation to their performance and that of their peers during their university studies in the process of preparation of his academic works. For this, a quantitative, descriptive study was carried out, with a sample of 593 students to whom the Questionnaire of Attributions for the Detection of Matches in Academic Work was applied, CUDECO (Rebollo-Quintela, Espiñeira-Bellón, & Muñoz-Cantero, 2017 ), in which students were asked, among other questions, to assess their actions when carrying out their academic work throughout their career and those of their classmates, using a scale of one to seven points. The results obtained show that the students offer, on the one hand, generally negative evaluations of their own actions when carrying out their academic work, as opposed to slightly higher evaluations of the actions of their peer group, and on the other, the existence of differences between courses and grades.

*Keywords:* plagiarism, ethics, higher education, university students

## EL PLAGIO ACADÉMICO EN LA ETAPA UNIVERSITARIA: PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN

El plagio, entendido como la copia, en lo sustancial, de una obra ajena que se presenta como propia (Miranda, 2013), es una práctica común en el estudiantado universitario, debido principalmente a la facilidad de acceso a la información que hoy proporcionan las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Las cifras que reflejan algunos estudios son realmente preocupantes. Así, Bilić-Zulle, Frković, Turk, Azman y Petrovecki (2005) señalan que al menos un 83% del alumnado universitario cometió plagio alguna vez, mientras Poorolajal, Cheraghi, Doosti, Cheraghi y Mirfakhraei (2012) afirman que el plagio es atribuible aproximadamente a un 38% de los/as estudiantes durante sus estudios universitarios.

Son numerosos los trabajos que han tratado de conocer la opinión del alumnado universitario sobre el plagio, centrándose principalmente en cuatro aspectos: caracterización del alumnado que realiza acciones de plagio, descripción de los tipos de ciberplagio, análisis e interpretación de las causas o atribuciones que lo producen y búsqueda de soluciones o medidas de detección, regulación y prevención del plagio (Comas y Sureda, 2007).

En relación con las causas que llevan al alumnado a cometer plagio, no suele ser atribuible a un único motivo, sino que se trata de un fenómeno que puede ser explicado por múltiples factores tanto internos como externos al sujeto, entre los que destacan la mala gestión y el mal aprovechamiento del tiempo de estudio, la escasez de habilidades documentales, la inexistencia de normativa clara, la demanda excesiva de trabajos, la facilidad de acceso a la información,... (Amiri y Razmjoo, 2016; Cebrián-Robles, Raposo-Rivas, Cebrián-de-la-Serna y Sarmiento Campos, 2018; Sureda-Negre, Comas-Forgas & Oliver-Trobat, 2015; Zarfsaz y Ahmadi, 2017).

Además del conocimiento sobre si el alumnado ha cometido plagio a lo largo de la carrera y las causas que le han llevado a ello, los estudios de Amiri y Razmjoo (2016) y Ramos, Damian, Inga, Arias y Caurcel (2019) revelan que el alumnado tiene conocimiento de que sus iguales cometen plagio a lo largo de la carrera y ello puede influir en la realización de prácticas deshonestas (Akbulut, Sendag, Birinci, Kiliçer, Sahin y Odabasi, 2008; Amiri y Razmjoo, 2016).

En este trabajo se trata de analizar, por un lado, si el alumnado de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria tiene la percepción de haber cometido plagio a lo largo de la carrera y cuáles son las prácticas que creen realizan sus compañeros/as y, por otro lado, de

comprobar la posible existencia de diferencias en función del curso y el grado que se estudia respecto a estas cuestiones.

## Método

### Población y muestra

La población objeto de estudio la conforma el alumnado matriculado en los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria de la Universidad de Santiago de Compostela. Se seleccionó, a través de un muestreo intencional, una muestra de 493 estudiantes del Grado de Educación Infantil (n=234) y Educación Primaria (n=259), mayoritariamente de sexo femenino (89,1% mujeres y 10,9% hombres), con una edad media de 20 años y distribuidos en los cuatro cursos del siguiente modo: 1º curso (31.1%), 2º curso (29.1%), 3º curso (20.9%) y 4º curso (18.9%).

### Instrumento

Para la recogida de información se aplicó el *Cuestionario de Atribuciones para la detección de coincidencias en trabajos académicos* (CUDECO) (Rebollo-Quintela, Espiñeira-Bellón & Muñoz-Cantero, 2017), compuesto por 9 variables identificativas y 50 ítems, a valorar en escala tipo Likert con 7 alternativas de respuesta (siendo 1: totalmente en desacuerdo y 7: totalmente de acuerdo), agrupados en cinco bloques de contenido: utilidad, carrera, causas, profesorado y compañeros. La fiabilidad del instrumento, calculada a través del coeficiente Alpha de Cronbach, fue de .881, denotando una elevada fiabilidad.

### Procedimiento y Análisis de datos

El cuestionario fue aplicado de modo presencial en las aulas, en horario de clase, durante el mes de abril del curso 2017-2018. Una vez recogida la información, se realizó, mediante el uso del paquete estadístico SPSS Statistics versión 24.0, un análisis descriptivo de los datos a través del cálculo de índices estadísticos básicos, y un análisis inferencial para comprobar la existencia de diferencias por curso y grado, a partir de la aplicación de las pruebas no paramétricas H de Kruskal-Wallis y U de Mann-Whitney, debido al incumplimiento en los datos obtenidos, de los supuestos de normalidad y homogeneidad de las varianzas.

Se tomaron como referencia para el análisis la dimensión *Carrera*, configurada por ocho ítems que evalúan si el alumnado ha realizado plagio en los trabajos académicos, y la dimensión *Compañeros*, de diez ítems, a través de los cuales se trataba de conocer el grado en que los estudiantes universitarios consideran que sus compañeros/as cometen plagio.

### Resultados

En relación a la autopercepción del alumnado del Grado de Educación Infantil sobre el plagio, tal y como se puede observar en la tabla 1, existe una tendencia general a valorar de forma negativa (con valores medios entre  $M = 1.09$  y  $M = 3.84$  y  $Md=1.00$  y  $Md=4$ ) el cometer plagio.

Con valores intermedios, próximos al punto medio de la escala, destaca la valoración dada a los ítems *He copiado de páginas web fragmentos de textos y, sin citar, los he incorporado al trabajo que tenía escrito* ( $M= 3.26$ ,  $Md= 3$ ) y *He utilizado fragmentos de los apuntes del profesor para elaborar algún trabajo, sin citarlos* ( $M= 3.84$ ,  $Md= 4$ ). También hay que señalar la valoración del ítem *He entregado como propio algún trabajo completo descargado de Internet, sin modificarlo* por presentar una media de 1.09, con poca variabilidad en las respuestas del alumnado ( $DT =.53$ ). La categoría de respuesta con mayor frecuencia absoluta es  $Mo = 1$  a excepción del ítem *He utilizado fragmentos de los apuntes del profesor para elaborar algún trabajo, sin citarlos* que presenta una moda de 3.

En el caso del alumnado del Grado de Educación Primaria, se observa también una tendencia general a valorar de forma negativa (con valores medios entre  $M = 1.11$  y  $M = 3.42$ ) los ítems referidos a esta dimensión. El ítem *He entregado como propio algún trabajo completo descargado de Internet, sin modificarlo*, presenta una media de 1, con poca variabilidad en las respuestas del alumnado ( $DT =.58$ ). El 50% de las respuestas se concentran en  $Md = 1$  y  $Md = 3$ , siendo, además, en todos los casos, la categoría de respuesta con mayor frecuencia absoluta  $Mo = 1$ , lo cual evidencia que cometer plagio se considera una práctica académicamente deshonesto.

Tabla 1

*Estadísticos descriptivos de los ítems de la dimensión carrera en los Grados de E. Infantil y E. Primaria*

	Infantil				Primaria			
	M	Md	Mo	DT	M	Md	Mo	DT
1. He entregado algún trabajo realizado por otros/as en cursos anteriores	1.63	1	1	1.49	1.24	1.00	1	.98
2. He copiado partes de trabajos entregados en cursos anteriores para un trabajo nuevo	2.65	2	1	1.90	2.46	1.00	1	1.96
3. He copiado de páginas web fragmentos de textos y, sin citar, los he incorporado al trabajo que tenía escrito	3.26	3	1	1.93	2.85	2.00	1	1.91
4. He copiado fragmentos de fuentes impresas (libros, periódicos, artículos de revista, etc.) y, sin citarlos, los he incorporado al trabajo que tenía escrito	2.80	2	1	1.83	2.39	2.00	1	1.74
5. He entregado como propio algún trabajo completo descargado de Internet, sin modificarlo	1.09	1	1	.53	1.11	1.00	1	.58
6. He hecho íntegramente algún trabajo a partir de fragmentos copiados literalmente de páginas web	1.74	1	1	1.39	1.70	1.00	1	1.35
7. He hecho íntegramente algún trabajo a partir de fuentes impresas, sin poner los/as autores/as	1.89	1	1	1.53	1.74	1.00	1	1.35
8. He utilizado fragmentos de los apuntes del profesor para elaborar algún trabajo, sin citarlos	3.84	4	3	2.02	3.42	3.00	1	1.93

Para el alumnado del Grado de Educación Infantil, los análisis descriptivos correspondientes a la percepción que tienen sobre si sus compañeros cometen plagio, revelan la existencia de mayores diferencias entre las medias obtenidas en cada uno de los ítems, aunque, por lo general, se puede hablar de una tendencia a situarse en valores medios. Los resultados oscilan entre  $M= 2.53$  y  $M=4.95$ , existiendo una mayor variabilidad de las respuestas en el caso de los ítems *Han entregado un trabajo realizado por un/a compañero/a en cursos anteriores* ( $DT= 2.05$ ) y *Admiten como apropiado el método de “cortar” y “pegar” al presentar un trabajo* ( $DT = 1.98$ ).

En la mayoría de los ítems, el 50% de las respuestas oscilan entre  $Md = 3$  y  $Md = 5$ , excepto en el caso de *Han entregado un trabajo completo descargado de Internet, sin modificarlo, como propio*, cuya mediana se sitúa en el valor 2 ( $Md = 2$ ). El valor que más se repite es el 7 en aquellos ítems referidos a la copia de fragmentos de texto, ya sea de fuentes impresas o vía internet; los ítems referidos a copiar de manera íntegra un trabajo presentan una  $Mo= 1$ , al igual que el ítem *Admiten como apropiado el método de “cortar” y “pegar” al presentar un trabajo* y el ítem *Han copiado fragmentos de fuentes impresas (libros, periódicos,*

## EL PLAGIO ACADÉMICO EN LA ETAPA UNIVERSITARIA: PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN

*artículos de revista, etc.) y, sin citarlos, los han incorporado al trabajo que tenían escrito una moda de 4.*

En el caso del Grado de Educación Primaria, los resultados son similares a los del Grado de Educación Infantil. Así, existen ítems con una tendencia positiva y con valores medios superiores a 4 (*Han copiado partes de los trabajos que han entregado en cursos anteriores para uno nuevo; Han copiado de páginas web fragmentos de textos y, sin citar, los han incorporado al trabajo que tenían escrito; Han copiado fragmentos de fuentes impresas (libros, periódicos, artículos de revista, etc.) y, sin citarlos, los han incorporado al trabajo que tenían escrito; Han utilizado fragmentos de los apuntes del profesor para elaborar un trabajo, sin citarlos; Copian más en trabajos de aula que en el TFG/TFM y Admiten como apropiado el método de “cortar” y “pegar” al presentar un trabajo*) y con valores próximos al centro (*Han entregado un trabajo realizado por un/a compañero/a en cursos anteriores, Han hecho íntegramente un trabajo a partir de fragmentos copiados literalmente de páginas web*). Se observa una mayor variabilidad de las respuestas en el caso de los ítems *Han entregado un trabajo realizado por un/a compañero/a en cursos anteriores* (DT = 2.17) y *Copian más en trabajos de aula que en el TFG/TFM* (DT = 2.08). Las respuestas oscilan entre la Md 3 y 5, a excepción del ítem *Han entregado un trabajo completo descargado de Internet, sin modificarlo, como propio*, que presenta una Md de 2. Con valores Modales de 1 se sitúan los ítems *Han entregado un trabajo completo descargado de Internet, sin modificarlo, como propio, Han hecho íntegramente un trabajo a partir de fragmentos copiados literalmente de páginas web y Han hecho íntegramente un trabajo a partir de fuentes impresas*; con una moda de 4 se sitúa el ítem *Admiten como apropiado el método de “cortar” y “pegar” al presentar un trabajo*. Las restantes preguntas, que aluden a copia de fragmentos de texto, tienen una moda de 7.

Tabla 2

*Estadísticos descriptivos de los ítems de la dimensión compañeros en los Grados de E. Infantil y E. Primaria*

	Infantil				Primaria			
	M	Md	Mo	DT	M	Md	Mo	DT
1. Han entregado un trabajo realizado por un/a compañero/a en cursos anteriores	4.17	4	7	2.05	3.95	4	7	2.17
2. Han copiado partes de los trabajos que han entregado en cursos anteriores para uno nuevo	4.64	5	7	1.86	4.48	5	7	2.00
3. Han copiado de páginas web fragmentos de textos y, sin citar, los han incorporado al trabajo que tenían escrito	4.83	5	7	1.76	4.71	5	7	1.89
4. Han copiado fragmentos de fuentes impresas (libros, periódicos, artículos de revista, etc.) y, sin citarlos, los han incorporado al trabajo que tenían escrito	4.49	4	4	1.71	4.36	4	7	1.94
5. Han entregado un trabajo completo descargado de Internet, sin modificarlo, como propio	2.53	2	1	1.73	2.78	2	1	2.02
6. Han hecho íntegramente un trabajo a partir de fragmentos copiados literalmente de páginas web	3.31	3	1	1.91	3.51	3	1	2.06
7. Han hecho íntegramente un trabajo a partir de fuentes impresas	3.30	3	1	1.82	3.18	3	1	1.89
8. Han utilizado fragmentos de los apuntes del profesor para elaborar un trabajo, sin citarlos	4.95	5	7	1.82	4.48	5	7	1.94
9. Copian más en trabajos de aula que en el TFG/TFM	4.79	5	7	1.90	4.34	5	7	2.08
10. Admiten como apropiado el método de “cortar” y “pegar” al presentar un trabajo	3.90	4	1	1.98	4.06	4	4	1.87

En cuanto al análisis de las diferencias por curso, la prueba H de Kruskal-Wallis ( $X^2 = 11.980$ ,  $p = .007$ ), muestra la existencia de diferencias estadísticamente significativas en la percepción propia que tiene el alumnado sobre el plagio tan solo en el caso del alumnado de la titulación de Educación Infantil. No se observan diferencias estadísticamente significativas por curso y titulación en las atribuciones de plagio a los/as compañeros/as.

Tabla 3

*Prueba H de Kruskal-Wallis. Diferencias por curso en los ítems de las dimensiones carrera y compañeros*

Dimensión	Infantil				Primaria			
	n	$X^2$	gl	p	n	$X^2$	gl	p
Carrera	232	11.980	3	.007	256	5.575	3	.134
Compañeros	228	7.470	3	.058	248	5.371	3	.147

En la dimensión carrera en el Grado de Infantil, los resultados de la prueba U evidencian la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre el alumnado de 1º con respecto al de 2º ( $p = .002$ ), 3º ( $p = .010$ ) y 4º ( $p = .038$ ), indicando los rangos promedios que las puntuaciones de los estudiantes de 1º son significativamente superiores a las del alumnado de 4º curso.



# EL PLAGIO ACADÉMICO EN LA ETAPA UNIVERSITARIA: PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN

Tabla 4

*Prueba U de Mann-Whitney. Diferencias por curso en los ítems de la dimensión carrera en el Grado en Educación Infantil*

Curso	Rango Promedio	U	Z	p
1º	77.72			
2º	56.97	1549.000	-3.097	.002
1º	69.99			
3º	53.40	1394,500	-2.561	.010
1º	60.44			
4º	47.50	1092.000	-2.070	.038

El análisis de diferencias por dimensión y titulación pone de manifiesto, a la vista de los resultados derivados de la aplicación de la prueba de U de Mann-Whitney, la existencia de diferencias estadísticamente significativas solamente en la dimensión carrera ( $p = .003$ ), entre el alumnado de Educación Infantil y Educación Primaria, siendo superiores los rangos promedios de Educación Infantil. No se encuentran diferencias entre los dos Grados estudiados en lo que respecta a la dimensión compañeros ( $p = .260$ ).

Tabla 5

*Prueba U de Mann-Whitney. Diferencias por titulación en los ítems de las dimensiones carrera y compañeros*

Titulación	Carrera				Compañeros			
	Rango Promedio	U	Z	p	Rango Promedio	U	Z	p
Infantil	264.06	25157.50	-2.921	.003	245.91	26583	-1.127	.260
Primaria	226.77				231.69			

## Discusión

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que tanto el alumnado de Educación Infantil como el de Educación Primaria consideran que no cometen plagio en los trabajos académicos puesto que valoran de forma negativa los ítems referidos a esta cuestión, pero si atribuyen a sus iguales conductas de plagio y aceptan dichas prácticas a la hora de presentar un trabajo.

Respecto al plagio cometido por los/as compañeros/as, los/as alumnos/os encuestados/as, opinan que sus iguales plagian en mayor medida, copiando sobre todo fragmentos de trabajos y no tanto trabajos completos, ya sean de fuentes impresas como vía internet.

Los resultados obtenidos a este respecto coinciden con otros estudios previos en los que se evidencia que el alumnado tiene conocimiento de que a lo largo de la carrera los/a compañeros/as cometen plagio (Amiri y Razmjoo, 2016; Ramos et al., 2019).

El análisis por curso muestra la existencia de diferencias tan sólo entre el alumnado de los primeros y últimos cursos del Grado de Educación Infantil en la dimensión carrera, siendo los alumnos de primer curso los que aluden a cometer plagio en menor medida que los de cuarto, lo que puede ser explicado por el desconocimiento acerca de lo que entiende el alumnado que es plagiar, en línea con estudios como el de Tayan (2017).

Finalmente, indicar que los resultados obtenidos evidencian la necesidad de adoptar medidas desde las propias instituciones para no solo disminuir los casos de plagio, sino también formar al alumnado sobre lo que se considera plagio o no, y adoptar desde las universidades políticas para ello, de acuerdo con lo indicado por estudios como el de Casado, Martínez y Patrão Neves (2018), Porto, Espiñeira, Losada y Gerpe (2019) y Ordóñez, Mejía y Castellanos (2016).

### Referencias

- Akbulut, Y., Sendag, S., Birinci, G., Kiliçer, K., Sahin, M., & Odabasi, H.F. (2008). Exploring the types and reasons of internet-triggered academic dishonesty among Turkish undergraduate students: development of internet-triggered academic dishonesty scale (ITADS). *Computers and education*, 51, 463-475. doi: 10.1016/j.compedu.2007.06.003
- Amiri, F., & Razmjoo, S. A. (2016). On Iranian EFL undergraduate students' perceptions of plagiarism. *Journal of Academic Ethics*, 14, 115-131. doi: <https://doi.org/10.1007/s10805-015-9245-3>
- Bilić-Zulle, L., Frković, V., Turk, T., Azman, J., & Petrovezki, M. (2005). Prevalence of plagiarism among medical students. *Croatian Medical Journal*, 46 (1), 126-131.
- Casado, M., Martínez, M., & Patrão Neves, M.C. (2018). *Declaración sobre ética e integridad en la docencia universitaria*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Recuperado de <http://www.publicacions.ub.edu/refs/observatoriBioEticaDret/documents/08489.pdf>
- Cebrián-Robles, V., Raposo-Rivas, M., Cebrián-de-la-Serna, M., & Sarmiento-Campos, J.A. (2018). Percepción sobre el plagio académico de estudiantes universitarios españoles. *Educación XXI*, 21(2), 195-129. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20062>

## EL PLAGIO ACADÉMICO EN LA ETAPA UNIVERSITARIA: PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN

- Comas, R., & Sureda, J. (2007). Ciber-plagio académico. Una aproximación al estado de los conocimientos. *Revista Textos de la CiberSociedad*, 10, 1577-3760. Recuperado de <http://www.cibersociedad.net>
- Ordóñez, C.L., Mejía, J.F., & Castellanos, S. (2016). Percepciones estudiantiles sobre el fraude académico: hallazgos y reflexiones pedagógicas. *Revista de Estudios Sociales*, 23, 37-44. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/res/n23/n23a04.pdf>
- Miranda, A. (2013). Plagio y ética de la investigación científica. *Revista Chilena de Derecho*, 40 (2), 711-726. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rchilder/v40n2/art16.pdf>
- Poorolajal, J., Cheraghi, P., Doosti, A., Cheraghi, Z., & Mirfakhraei, M. (2012). Construction of Knowledge, Attitude and Practice Questionnaire for Assessing Plagiarism. *Iranian Journal Public Health*, 41(11), 54-58. Recuperado de <http://ijph.tums.ac.ir>
- Porto, A., Espiñeira, E.M., Losada, E., & Gerpe, E. (2019). El alumnado universitario ante políticas institucionales y de aula sobre plagio. *Bordón*, 71 (2), 139-153. doi: <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.69104>
- Ramos, T., Damian, E., Inga, M., Arias, D., & Caurcel, M. (2019). Actitudes hacia el plagio en estudiantes de administración de empresas de dos universidades privadas en Arequipa. *Propósitos y Representaciones*, 7 (1). doi: <https://www.researchgate.net/deref/http%3A%2F%2Fdx.doi.org%2F10.20511%2Fpyr2019.v7n1.264>
- Rebollo-Quintela, N., Espiñeira-Bello, E. M<sup>a</sup>., & Muñoz- Cantero, J.M. (2017). Atribuciones causales en el plagio académico por parte de los estudiantes. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, Extr.* (6), 192-196. doi: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.06.2453>
- Sureda-Negre, J., Comas-Forgas, R. L., & Oliver-Trovat, M.F. (2015). Plagio académico entre alumnado de secundaria y bachillerato. Diferencias en cuanto al género y la procrastinación. *Comunicar*, 44 (22), 103-111. doi: <https://doi.org/10.3916/C44-2015-11>
- Tayan, B.M. (2017). Academic misconduct: an investigation into male students' perceptions experiences & attitudes towards cheating and plagiarism in a Middle Eastern University context. *Journal of Education and Learning*, 6 (1), 158-166. doi: <http://dx.doi.org/10.5539/jel.v6n1p158>

Zarfsaz. E., & Ahmadi, R. (2017). Investigating some main causes and reasons of writing plagiarism in an EFL context. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 6 (5), 214-223. doi: <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.6n.5p.214>



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Percepción del alumnado sobre el uso de las citas en la realización de trabajos  
académicos

Student perception of the use of appointments in the performance of academic  
work

Jesús Miguel Muñoz Cantero (0000-0001-5502-1771) \*, Eva María Espiñeira Bellón (0000-  
0001-7522-9406) \*\*

\* Universidade da Coruña, \*\* Universidade da Coruña

Nota de los autores

Financiación de la investigación: los resultados de esta investigación forman parte del Estudio Preliminar sobre el Plagio en los Grados de Educación del Sistema Universitario de Galicia a través de la Resolución de la Secretaría Xeral de Universidades (Xunta de Galicia), de 28 de marzo de 2019, de adjudicación de contrato menor relativo al estudio sobre el plagio en estudiantes en el Sistema Universitario de Galicia.

Autora de contacto: Eva María Espiñeira Bellón, [eva.espineira@udc.es](mailto:eva.espineira@udc.es), Universidade da Coruña, Facultad de Ciencias de la Educación, Campus de Elviña, s/n, 15071, A Coruña.

## Resumen

En la presente comunicación, se presentan los resultados de una investigación en la que, tras analizar la importancia que tiene poner en marcha medidas para citar correctamente en las universidades, se realiza una evaluación teniendo en cuenta la opinión del alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidade da Coruña acerca de la utilidad que tiene para él citar. Se efectúa un estudio cuantitativo, descriptivo, tipo encuesta, con una muestra de 932 estudiantes universitarios a quien se aplica el Cuestionario para la detección de coincidencias en trabajos académicos (CUDECO), cuya fiabilidad y validez han sido previamente establecidas, en el cual se incluyen ocho preguntas que hacen referencia a qué utilidad tiene para el alumnado universitario citar. Los datos muestran, en general, la importancia que tiene para el alumnado citar, sobre todo para remitir a las fuentes originales, aunque también para reconocer el mérito de la autoría original, como requisito necesario o para apoyar sus argumentos; sin embargo, los valores más bajos muestran que no lo consideran tan útil como para demostrar que han aprendido de forma adecuada o para llegar a generar discusiones o debates a partir de lo citado. Finalmente, los resultados son discutidos a través de lo indicado en estudios precedentes sobre aspectos referidos a qué mueve a los/las estudiantes a citar o no hacerlo, estableciendo conclusiones que ayuden a reformar y mejorar las políticas universitarias establecidas.

*Palabras clave:* plagio, citas bibliográficas, educación superior, políticas educativas, alumnado universitario.

## Abstract

In this communication, the results of an investigation are presented in which, after analyzing the importance of implementing measures to correctly quote in universities, an evaluation is carried out taking into account the opinion of the students of the Faculty of Sciences of the Education of the University of Coruña about the usefulness it has for him to cite. A quantitative, descriptive, survey type study is carried out, with a sample of 932 university students to whom the Questionnaire for the detection of coincidences in academic works (QDC) is applied, whose reliability and validity have been previously established, which include eight questions that refer to how useful it is for university students to cite. Data show, in general, the importance of citing students, especially to refer to the original sources, but also to recognize the merit of the original authorship, as a necessary requirement or to support their arguments; however, the lower values show that they do not consider it so useful as to demonstrate that they have learned properly or to generate discussions or debates from the aforementioned. Finally, the results are discussed through what is indicated in previous studies on aspects related to what moves students to cite or not, establishing conclusions that help to reform and improve the established university policies.

*Keywords:* plagiarism, bibliographic citations, higher education, educational policies, university students.

## PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO SOBRE EL USO DE LAS CITAS

El plagio en las instituciones universitarias se ha convertido en un elemento que vulnera la integridad académica. Esta deshonestidad se expresa a través de diferentes prácticas; entre ellas, la forma en la que el alumnado realiza la citación de fuentes; así, el plagio, de acuerdo a lo establecido por Comas-Forgas y Sureda-Negre (2016) se establece de manera voluntaria (cuando la persona que lo comete, sabe que lo está realizando) o involuntaria (normalmente porque desconoce la manera de citar) e incluso, en ambos casos, porque no es consciente de la utilidad que tiene o podría tener para él citar correctamente. En relación con esta última idea, diferentes autores/as se han centrado en determinar aquellos aspectos que dan valor a la citación correcta. Así, la autora Marcos Mora (2002) señala que las referencias bibliográficas “pretenden dotar al listado de una coherencia interna de manera que cada elemento sea reconocible fácilmente” (p. 235). Según Pérez Borges (2010), en todo marco teórico de una investigación, las citas se deben reflejar correctamente, lo cual se considera de importancia por diversos motivos, entre ellos, la finalidad de ofrecer un carácter a lo abordado, para conocer en profundidad el avance sobre lo investigado, para identificar fuentes y autoría en torno a la temática,... Sánchez Upegui, Sánchez Ceballos, Méndez Rendón y Puerta Gil (2013), en línea con lo establecido anteriormente, señalan la utilidad de citar con base en ofrecer crédito al trabajo/ideas de investigadores/as previos/as, mostrar al público lector los diversos materiales en los cuales se basa el análisis realizado, de tal forma que puedan acceder de manera clara y directa al material empleado y dar cuenta de la integridad del trabajo, así como fortalecer la argumentación, evidenciar lo que se conoce sobre un tema concreto, llegar a comparar la información de la que se parte, sintetizar los diferentes conocimientos, actualizarlos, informar sobre ello, comunicar y evaluar la literatura publicada, de tal forma que se puedan llegar a definir tendencias investigativas, identificando las especialidades que puedan surgir durante el proceso. Jiménez Miranda (2014), sostiene que “las citas y las referencias no son un formalismo, tampoco deben ser un acto rutinario u obligado por cuanto su probada utilidad y aporte así lo confirman” (p. 206), señalando como principales utilidades las siguientes: “conocer el proceso de comunicación científica en un área”, evaluar la actividad científica, así como la producción y consumo de la información”, “dar crédito al trabajo de los investigadores anteriores”, “repercutir en la recuperación de información”, “ampliar el campo de estudio”, “conocer las asociaciones existentes entre conceptos”, “reflejar el contexto teórico en que se enmarca un trabajo”, “conferir mayor solidez al trabajo y credibilidad al autor”, “refrendar afirmaciones y argumentos”, “investigar con mayor profundidad la materia objeto de estudio”, “analizar el consumo de la información” o “medir

la productividad de la ciencia y de los autores” (pp. 206-207). Costa Marín y Pastor Ramón (2015), señalan que “la utilización de gestores de bibliografías o gestores de referencias dentro del ámbito académico ha supuesto un gran cambio cualitativo en la organización del trabajo de quienes los utilizan. La posibilidad de almacenar las referencias durante la búsqueda bibliográfica, su posterior gestión y la posibilidad de generar bibliografías ajustadas a los formatos de citación existentes permiten una mejor gestión de la información, así como una agilización en el proceso de preparación de manuscritos” (p. 146).

En el siglo XXI las competencias relativas al manejo de la información, en los títulos de Grado y Master, destacan aspectos relacionados con conocer la fuentes de información a disposición de los/las investigadores/as, valorándolas críticamente y utilizándolas con el fin de la obtención de los datos informativos, su organización, interpretación y comunicación final de la información. En este sentido, numerosas universidades españolas y sus correspondientes servicios bibliotecarios se han centrado en determinar diferentes formas de actuación para que la citación de fuentes se establezca de manera correcta, a través de comités de ética, códigos de conducta, manuales,...

En el contexto de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidade da Coruña (UDC), se establece un objetivo general centrado en analizar la percepción del alumnado en cuanto a la utilidad que le otorga a citar en los trabajos académicos.

### **Método**

Se llevó a cabo un estudio cuantitativo partiendo de la teoría (general) a lo particular, buscando conocer o capturar el fenómeno estudiado tal y como es (Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2018). La selección de este método es coherente con investigaciones previas que analizan las percepciones de estudiantes sobre el plagio académico (Cebrián-Robles, Raposo-Rivas, Cebrián-de-la-Serna y Sarmiento-Campos, 2018; López Puga, 2014; Sureda-Negre, Comas-Forgas y Oliver-Trobat, 2015).

### **Participantes**

La población de este estudio se centró en el alumnado matriculado en el curso 2017/2018, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UDC, tanto en estudios de Grado (99.7%) como de Master (0.3%). La muestra, de carácter intencional, estuvo formada por 932 participantes (82.2% mujeres y 17.8% hombres) con edades comprendidas entre los 18 y los 45 años (edad  $M = 21.24$ ,  $DT = 2.866$ ) que cursaban estudios de Grado en Educación Infantil (31.3%), en Educación



## PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO SOBRE EL USO DE LAS CITAS

Primaria (30.3%), en Educación Social (23.6%) y en Logopedia (14.5%) y estudios de Master Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (0.2%) y Master Universitario en Psicopedagogía (0.1%). La muestra de Grado se distribuyó en cuatro cursos: 1.º (29.5%), 2.º (23.4%), 3.º (31.9%) y 4.º (14.9%) mientras que el alumnado de Master, se encontraba en primer curso (0.3% del total de la muestra).

### **Materiales**

Para la recogida de información se emplea el Cuestionario de atribuciones para la detección de coincidencias en trabajos académicos (CUDECO) (Rebollo-Quintela, Espiñeira-Bellón, & Muñoz-Cantero, 2017), compuesto por cinco dimensiones cuyos ítems se miden en una escala Likert de 1 (totalmente en desacuerdo) a 7 (totalmente de acuerdo).

En el presente trabajo se analizan específicamente los ítems relativos a la dimensión denominada ¿Qué utilidad tiene para ti citar?, cuyos ítems aluden a: sirve como requisito necesario en la realización de trabajos académicos, para demostrar que he aprendido de forma adecuada, para dar un matiz científico a mis trabajos, para reconocer el mérito de los/las autores/as originales, para remitir a las fuentes originales, para apoyar mis argumentos, para generar discusiones o debates a partir de lo citado, para demostrar que puedo generar nueva información o ideas a partir de lo citado; todos ellos en relación con el marco teórico analizado.

El instrumento, para una muestra de 2.154 participantes ofrece un índice de consistencia interna (Alpha de Cronbach) de .881, lo que denota una elevada fiabilidad.

### **Procedimiento y métodos empleados para el análisis de datos**

El cuestionario fue aplicado presencialmente, durante el mes de abril de 2018, en aulas expositivas de máxima asistencia. Los datos recopilados fueron sometidos a tratamiento estadístico para su análisis utilizando el paquete estadístico IBM SPSS Statistics 20. Se llevó a cabo un análisis descriptivo de las diferentes dimensiones.

### **Resultados**

A continuación, en la figura 1 se presentan los resultados descriptivos (media y desviación típica) obtenidos con respecto a la percepción del alumnado en cuanto a las diferentes utilidades del proceso de citación, en una escala Likert de 1 (totalmente en desacuerdo) a 7 (totalmente de acuerdo):

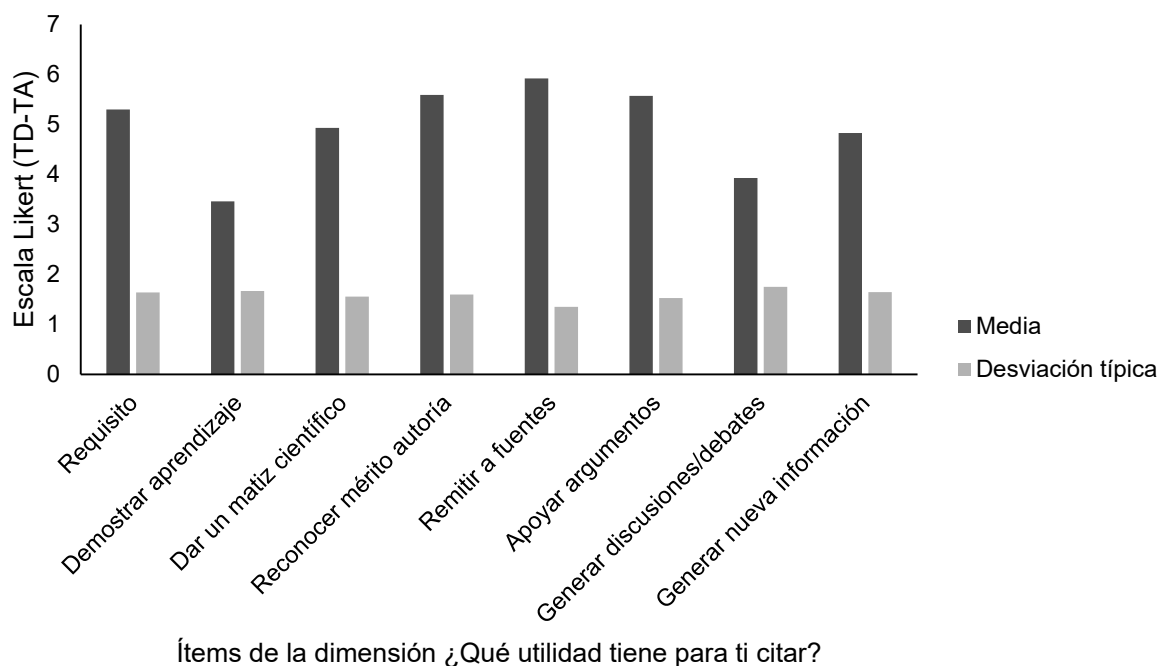


Figura 1. Media y desviación típica de los resultados del alumnado universitario sobre la utilidad de citar.

Los datos medios muestran la importancia que tiene para el alumnado citar, sobre todo para remitir a las fuentes originales ( $\bar{x}=5.92$ ), para reconocer el mérito de la autoría original ( $\bar{x}=5.59$ ), para apoyar sus argumentos ( $\bar{x}=5.57$ ) o como requisito necesario ( $\bar{x}=5.30$ ).

Los valores más bajos muestran, sin embargo, que no lo consideran tan útil como para demostrar que han aprendido de forma adecuada ( $\bar{x}=3.46$ ) o para llegar a generar discusiones o debates a partir de lo citado ( $\bar{x}=3.93$ ).

Finalmente, es necesario destacar que en todos los resultados existe una desviación típica por encima de 1.5 (a excepción de la utilidad referida a remitir a las fuentes originales en torno a un 1.3) por lo que no se aprecia una homogeneidad de respuesta entre el alumnado encuestado.

De manera más pormenorizada, en la tabla 1, podemos acceder a los resultados referidos a los porcentajes establecidos por el alumnado universitario teniendo en cuenta las utilidades del proceso de citar, por cada uno de los valores establecidos en la escala Likert:

Tabla 1

*Porcentajes de los resultados del alumnado universitario sobre la utilidad de citar*

Utilidades de citar	1	2	3	4	5	6	7
Requisito necesario	2.5%	4.4%	8.7%	13.9%	18.7%	19.4%	32.4%
Demostrar aprendizaje adecuado	13.6%	19.3%	19.3%	20.2%	14.2%	9.4%	4.0%

## PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO SOBRE EL USO DE LAS CITAS

Dar un matiz científico	3.0%	5.5%	9.4%	17.4%	23.9%	24.2%	16.5%
Reconocer la autoría	1.9%	4.4%	5.9%	10.7%	15.3%	20.6%	41.1%
Remitir a las fuentes originales	1.3%	1.7%	4.1%	6.9%	13.8%	27.1%	45.2%
Apoyar argumentos	2.5%	3.6%	4.7%	9.5%	17.8%	27.7%	34.3%
Generar discusiones o debates	10.3%	13.4%	17.1%	20.1%	18.2%	12.8%	8.2%
Generar nueva información	4.5%	5.8%	10.6%	16.5%	24.1%	21.5%	17.2%

*Nota:* 1 significa totalmente en desacuerdo y 7 totalmente de acuerdo.

Los datos, medidos en porcentajes, vuelven a mostrar la importancia que tiene para el alumnado citar, sobre todo para remitir a las fuentes originales, para reconocer el mérito de la autoría original, para apoyar sus argumentos o como requisito necesario, de tal manera que en todos los casos más del 50% se sitúan entre los valores 6 y 7 de la Escala Likert. A estas utilidades se puede añadir, la posibilidad de generar nueva información, incorporando el valor 5 un 24.1% de las personas encuestadas o la utilidad de dar un matiz científico a sus trabajos con valores máximos entre 4 y 7 de la escala.

Los porcentajes más bajos se sitúan entre los valores 3, 4 y 5 (generar discusiones o debates a partir de lo citado) y 2, 3 y 4 (demostrar que han aprendido de forma adecuada).

### Discusión

A pesar de lo indicado por Jiménez Miranda (2014), el alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación sigue manifestando que citar correctamente se debe en mayor medida a un requisito universitario; es decir, es entendido como algo ineludible o imprescindible en el desarrollo de sus trabajos académicos, en contra de otras apreciaciones más educativas referidas a su propio aprendizaje. Debido a ello, puede comprobarse que las utilidades más relacionadas con su propio proceso de enseñanza-aprendizaje (demostrar que el alumnado ha aprendido de manera adecuada de tal forma que se puedan generar debates o discusiones nuevas sobre lo que se aborda) se convierten en las utilidades menos valoradas por dicho alumnado. Así se hace necesario hacer hincapié en estudios más volcados en señalar los beneficios que adquirirá el estudiantado toda vez que se centre en una citación correcta en sus trabajos con un enfoque más educativo que informativo (Hu y Sun, 2017; Ramírez Barreto, 2017) así como en las diferentes maneras de las que dispone el profesorado universitario para que esta situación pueda mejorar (Muñoz Cantero, Espiñeira Bellón, Losada Puente, y Rebollo Quintela (2019).

A diferencia de lo anterior, es de destacar la importancia que el alumnado universitario le otorga a las utilidades referidas a todo lo relacionado con dar el crédito merecido a los/las autores/as de los textos que han consultado para realizar sus trabajos académicos (reconocer su mérito o

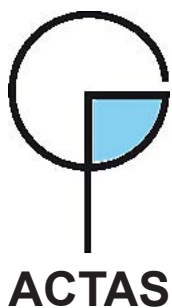
remitir a las fuentes originales), cuestiones señaladas por Marcos Mora (2002), Pérez Borges (2010) y Sánchez Upegui et al. (2013), e, incluso, para apoyar sus argumentos (Costa Marín y Pastor Ramón, 2015), lo que sí podemos relacionar con una utilidad más propia de su desempeño académico.

### Referencias

- Cebrián-Robles, V., Raposo-Rivas, M., Cebrián-de-la-Serna, M. & Sarmiento-Campos, J.A. (2018). Percepción sobre el plagio académico de estudiantes universitarios españoles. *Educación XXI*, 21(2), 105-129. <https://doi.org/10.5944/educXX1.20062>
- Comas-Forgas, R. & Sureda-Negre, J. (2016). Prevalencia y capacidad de reconocimiento del plagio académico entre el alumnado del área de Economía. *El profesional de la información*, 25(4), 616-622. <https://doi.org/10.3145/epi.2016.jul.11>
- Costa Marín, M. & Pastor Ramón, E. (2015). *¿Citar a ciegas? Aproximación y comparativa de gestores bibliográficos*. Trabajo presentado a las XV Jornadas Nacionales de Información y Documentación en Ciencias de la Salud: grupos de trabajo y pósteres. Madrid: Colegio de Médicos.
- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza Torres, C.P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Hu, G. & Sun, X. (2017). Institutional policies on plagiarism: The case of eight Chinese universities of foreign languages/international studies. *System* 66, 56-68. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2017.03.015>
- Jiménez Miranda, J. (2014). Apuntes sobre citas y referencias bibliográficas en el ámbito científico. *Bibliotecas. Anales de Investigación*, 10(10), 204-213. <http://eprints.rclis.org/25241/>
- López Puga, J. (2014). Analyzing and reducing plagiarism at university. *European Journal of Education and Psychology*, 7(2), 131-140. <https://doi.org/10.19189/ejep.v7i2.186>
- Marcos Mora, M.C. (2002). Citar documentos electrónicos. Revisión de Propuestas y Planteamiento de Pautas Generales. *Anales de Documentación*, 5, 235-243. <https://revistas.um.es/analesdoc/article/view/2121>
- Muñoz Cantero, J. M., Espiñeira Bellón, E.M., Losada Puente, L. & Rebollo Quintela, N. (2019). La actividad docente como atribución causal del plagio académico universitario. Comunicación presentada al XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa: Investigación Comprometida para la Transformación Social (En prensa).

## PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO SOBRE EL USO DE LAS CITAS

- Pérez Borges, A. (2010). Empleo de citas y referencias bibliográficas en trabajos científicos. *Documentación de las Ciencias de la Información*, 33, 185-193. <https://revistas.ucm.es/index.php/DCIN/article/view/19604>
- Ramírez Barreto, A.C. (2017). El plagio académico. Experiencias y algunas ideas para desalentarlo de manera más efectiva. *Ciencia Nicoalita*, 70, 7-22. <https://www.cic.cn.umich.mx/index.php/cn/article/view/355>
- Rebollo-Quintela, N., Espiñeira-Bellón, E.M., & Muñoz-Cantero, J.M. (2017). Atribuciones causales en el plagio académico por parte de los estudiantes universitarios. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Extr.(6), 192-196. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.06.2453>
- Sánchez Upegui, A.A., Sánchez Ceballos, L.M., Méndez Rondón, J.C., & Puerta Gil, C.A. (2013). Alfabetización académico-investigativa: citar, argumentar y leer en la red. *Revista Lasallista de Investigación*, 10(2), 151-163. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5021816>
- Sureda-Negre, J., Comas-Forgas, R. & Oliver-Trobat, M.F. (2015). Plagio académico entre alumnado de secundaria y bachillerato: diferencias en cuanto al género y la procrastinación. *Comunicar*, 44(22), 103-111. <http://dx.doi.org/10.3916/C44-2015-11>



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Plagio académico: medidas para evitarlo desde la perspectiva del alumnado

Academic plagiarism: measures to avoid it from students perspective

Luisa Losada-Puente (<https://orcid.org/0000-0003-2300-9537>)\*, Jesús-Miguel Muñoz-Cantero (<https://orcid.org/0000-0001-5502-1771>)\*, Nuria Rebollo-Quintela (<https://orcid.org/0000-0001-9026-0794>)\*

\* Universidade da Coruña

Nota de los autores

Esta investigación está financiada por la Dirección Xeral de Universidades (Consellería de Educación, Universidade e Formación Profesional. Xunta de Galicia).

Dirección electrónica: [luisa.losada@udc.es](mailto:luisa.losada@udc.es)/ [jesus.miguel.munoz@udc.es](mailto:jesus.miguel.munoz@udc.es)/ [nuria.rebollo@udc.es](mailto:nuria.rebollo@udc.es)

## Resumen

El plagio representa uno de los principales exponentes de la falta de integridad ética que se manifiesta en el ámbito educativo pues atenta contra la propiedad intelectual y vulnera los derechos de autoría; además, en el contexto universitario, ataca a los principios del Espacio Europeo de Educación Superior. Por ello, se apuesta por actuaciones encaminadas a erradicar estas prácticas, principalmente, a través de tres vías: prevención, organización y coerción, y en las que es necesario conocer la perspectiva del alumnado como uno de los principales agentes implicados. El objetivo de este estudio es determinar cuáles son las medidas propuestas por el alumnado para evitar el plagio en la realización de trabajos académicos. La muestra está formada por 695 discentes de los títulos de Grado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidade da Coruña. Se les aplicó el Cuestionario para la detección de coincidencias en trabajos académicos (CUDECO), que incluye una pregunta abierta de carácter cualitativo sobre su opinión acerca de las posibles formas de evitar el plagio académico en el contexto universitario. Los resultados encontrados son dispares, destacando medidas a desarrollar por las Universidades, que van desde actuaciones represivas hasta medidas preventivas y organizativas, mientras que son menos las evidencias de la responsabilidad del propio alumnado en la erradicación del plagio. En definitiva, la perspectiva del alumnado se centra en atribuir la responsabilidad de evitar el plagio a factores externos: profesorado, medidas sancionadoras, simplificación de las normas de estilo,... frente a la autorregulación de sus aprendizajes.

*Palabras clave:* plagio, ética, Educación Superior, estudiantes universitarios, prácticas deshonestas

## Abstract

Plagiarism is one of the key elements of the lack of ethical integrity present in the educational field. It infringes upon intellectual property and violates authorship rights; in addition, it attacks the principle of the European Higher Education Area in the university context. Therefore, actions aimed at eradicating these practices are carried out, mainly, through three ways: prevention, organization and coercion, being needed to know the students' perspective as one of the main agents involved. The objective of this study is to determine what are the actions proposed by the students to avoid plagiarism in academic works. The sample consists of 695 students of the degrees of the Faculty of Education Sciences of the University of A Coruña. The Questionnaire for the detection of coincidences in academic works (CUDECO) was applied. It includes an open qualitative question about their opinion concern to the possible ways to avoid academic plagiarism in the university context. The results are disparate, highlighting actions to be developed by the Universities, from repressive to preventive and organizational measures. The students' own responsibility in the eradication of plagiarism are the least recognised. In short, the perspective of students focuses on attributing the responsibility of avoiding plagiarism to external factors: teachers, sanctioning measures, simplification of style rules, ... against the self-regulation of their learning.

*Keywords:* plagiarism, ethics, Higher Education, university students, dishonest practices

La Educación Superior ha sufrido numerosos cambios en las últimas décadas, entre los que se destaca la profunda transformación del papel que venían desempeñando tanto el docente como el discente. En la actualidad, el alumnado universitario se ha convertido en el principal agente de su proceso educativo, asumiendo un rol activo y participativo; por tanto, se sitúa como protagonista. En contraposición, el docente ejerce el papel de “facilitador de la enseñanza, que involucra y motiva al alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Jiménez Hernández, Sancho Requena y Sánchez Fuentes, 2019, p.126). En línea con estos cambios, la universidad del siglo XXI persigue como meta principal la formación integral del individuo, es decir una formación que trascienda lo meramente instructivo.

Lo enumerado anteriormente tropieza con uno de los mayores problemas a los que se enfrenta la Educación Superior: la falta de integridad manifiesta en el ámbito educativo. Si bien no se trata de un aspecto novedoso, este ha alcanzado mayor repercusión en los últimos años (López Puga, 2014) debido, en gran medida, a las facilidades que ofrece el acceso a los recursos electrónicos a través de internet (Derby, 2008; Ramos Quispe, Damián Núñez, Inga Arias, Arias Cháve y Caurcel Cara, 2019). Así mismo, la gravedad del hecho radica en que las prácticas deshonestas atentan contra la propiedad intelectual de las personas y vulneran los derechos de autoría, atacando a la vez los principios en los que se asienta el Espacio Europeo de Educación Superior.

En concreto, la presente comunicación se centra en una de sus manifestaciones, el plagio en trabajos de aula y de fin de grado. Numerosos estudios pretenden dar respuesta a este problema abordando diferentes aspectos de este fenómeno multicausal (Adam, Anderson y Spronken-Smith, 2017; Cebrián-Robles, Raposo-Rivas y Sarmiento-Campos, 2016; Comas, Sureda, Casero y Morey, 2011; Porto Castro, Espiñeira Bellón, Losada Puente y Gerpe Pérez, 2019). Sin embargo, todavía son escasas las investigaciones que dan voz al estudiante, analizando cuál es su motivación para cometer plagio (Cebrián-Robles, Raposo-Rivas, Cebrián de la Serna y Sarmiento-Campos, 2018; Rebollo-Quintela, Espiñeira-Bellón y Muñoz-Cantero, 2017; Strangfeld, 2019), así como para conocer de primera mano cuáles son las medidas que el discente aporta para erradicar el plagio académico (Comas Forgas y Sureda Negre, 2010; Ramos Quispe et al., 2019).

Entre las soluciones que se han ofrecido desde la literatura para atajar esta problemática, Park (2003) señala la necesidad de que, desde las instituciones de educación, se apliquen actuaciones de prevención unidas a fuertes medidas de detección y penalización. En la misma línea,



Culwin (2006) hace alusión a la urgencia de formar al alumnado a principio de curso académico sobre qué es el plagio, por qué no se debe de cometer y cuál es la posición institucional. Elander, Pittam, Lusher, Fox y Payne (2009) continúan desarrollando esta idea con énfasis en la necesidad de prevenir el plagio con métodos de detección sistemáticos (mediante softwares informáticos), con la promulgación de códigos de honor y estándares éticos de las instituciones y con medidas de instrucción en habilidades de escritura.

En el contexto nacional, Cebrián et al. (2016) desarrollaron un estudio en el que entrevistaron a 54 responsables académicos (vicedecanos/as de prácticas externas, coordinadores de título y coordinadores de TFG/TFM) y revisaron 397 guías docentes (de prácticas y TFM). Concluyendo que las buenas prácticas en prevención de plagio se centran en tres medidas:

- Medidas organizativas: elaboración de normativa, organización curricular (organización de la carga de trabajo evitando solapamientos, mejorando la planificación y la orientación al estudiante) y revisión de las estructuras de gestión y servicios universitarios de cara a conocer los recursos así como las responsabilidades.
- Medidas preventivas: formación al alumnado (derechos de autor/a, licencias, plagio, normas de estilo para la correcta citación,...), trabajo por competencias primando las relacionadas con la creatividad, ética, responsabilidad, gestión del tiempo y del conocimiento,...
- Medidas coercitivas: protocolos, herramientas para la detección de plagio, sanciones.

Como se ha expuesto en líneas previas, las instituciones de Educación Superior están apostando por actuaciones encaminadas a erradicar las prácticas deshonestas, a través de actuaciones comunes, pero para su implementación se hace necesario conocer de manera directa la perspectiva del alumnado como uno de los principales agentes implicados. Es por ello que la presente investigación tiene como objetivo determinar cuáles son las medidas propuestas por el alumnado para evitar el plagio en la realización de trabajos académicos.

### **Método**

Se ha empleado una metodología cualitativa, a partir de la cual se profundiza en el análisis del contenido de las aportaciones de los estudiantes a las preguntas abiertas de un cuestionario que aborda la problemática del plagio académico en estudiantes universitarios. Este enfoque de estudio está en la línea de trabajos previos (Cebrián-Robles et al., 2016; Ochoa & Cueva, 2016; Ramos Quispe et al., 2019).

### **Participantes**

El estudio se llevó a cabo con una muestra de 695 discentes (de edades comprendidas entre 18-45 años ( $M = 21.46$ ;  $D.T. = 3.55$ ), de los cuales 118 son hombres (17%) y 576 son mujeres (83%), habiendo un caso perdido. Los participantes se encuentran cursando sus estudios en los títulos de Grado de la Facultad de Ciencias de la Educación impartidos en la Universidade da Coruña (UDC); a saber: Grado en Educación Infantil, Grado en Educación Primaria, Grado en Educación Social y Logopedia. En cuanto a la distribución por curso, existe una presencia similar de alumnado de 1º ( $n = 210$ ) y 3º ( $n = 217$ ), frente a una menor participación de alumnado de 2º ( $n = 156$ ) y, sobre todo, de 4º ( $n = 112$ ).

### **Instrumento**

La recogida de información se ha realizado a través del Cuestionario CUDECO, instrumento validado en investigaciones anteriores con alumnado del Sistema Universitario de Galicia (Muñoz-Cantero, Rebollo-Quintela, Mosteiro-García y Ocampo-Gómez, 2019), en el cual se incluye una pregunta abierta de carácter cualitativo sobre su opinión acerca de las posibles formas de evitar el plagio académico en el contexto universitario.

### **Procedimiento de recogida y análisis de la información**

Los datos fueron recogidos a lo largo del curso académico 2017-2018 y depurados eliminando las respuestas en blanco y aquellas que no aportaban datos con valor informativo (“sí”, “no”...). Posteriormente, se inició el análisis de la información de carácter deductivo, empleando para ello un sistema de codificación basado en categorías conceptualizadas teóricamente en la literatura (Cebrián-Robles et al., 2016; Ramos Quispe et al., 2019); tales como: medidas preventivas, medidas organizativas y medidas coercitivas. Así, partiendo de las categorías establecidas, se procedió a codificar las respuestas del alumnado a la pregunta abierta del cuestionario.

### **Resultados**

A continuación se exponen los resultados del análisis efectuado sobre las aportaciones del alumnado, diferenciando cuatro categorías que corresponden con los tipos de medidas, con sus respectivas subcategorías y códigos presentados en cursiva.

## Medidas preventivas

Entre las medidas preventivas, el alumnado hace referencia tanto a la *formación* previa, como a su entrada en la universidad y durante su carrera.

Al respecto de la *formación en la escuela* señalan que esta institución debe formarles sobre cómo citar fuentes documentales informe informarles sobre su importancia y las repercusiones de no hacerlo (S108 “Respetando el trabajo de los demás, lo que necesita conciencia por parte de todos. Y que te expliquen en el colegio qué podría pasar si plagias y así llegarías a la carrera con conocimiento de causa”).

En relación a esto, se alude también a la *formación inicial universitaria* indicando que “lo que se debería hacer es enseñarnos desde el primer momento en el que pisamos la facultad como se cita, ya que venimos de un contexto en el que no era necesario hacerlo y en el que nunca nos han enseñado a hacerlo. Por otra parte es necesario que todos los docentes nos dejen claro cómo se cita, si quieren que citemos o no y que nos proporcionen la información necesaria puesto que luego, a la hora de las correcciones, hay sorpresas por no haber dejado todo claro desde un principio” (S265). Se reclama disponer de una base con la que iniciar su formación universitaria, conociendo las pautas adecuadas para realizar sus trabajos académicos (S13 “Una mejora en la formación en los primeros años de Universidad”; S537 “Enseñando desde la base los criterios para citar a un autor/autora del que se usa algún tipo de información”).

Del mismo modo, se hace referencia a la importancia de la *formación específica* en la universidad, bien a través de asignaturas propias o incorporando a las materias cuestiones sobre el plagio (S66 “Se puede evitar el plagio si en algún momento de un grado se imparte una parte de alguna materia o unas clases aparte de las normales en las cuales se enseña al alumnado como citar en los trabajos”), mediante prácticas vinculadas a la citación y referenciación de fuentes (S141 “Proponiendo actividades y trabajos para practicar las citas y más trabajos de propia opinión”), o explicando de una forma adecuada y detenida cómo citar, cómo realizar sus trabajos y cómo emplear la normativa APA (S454 “Explicando adecuadamente en el aula como citar y como elaborar un trabajo” y S445 “Explicando adecuadamente las normas APA”), pues se consideran desconocedores de la normativa (S85 “Se explicaron de una manera más detenida como citar se evitaría, pero como nadie se molestó es complicado saber por nuestros propios medios”).

Criticán que, en muchas ocasiones, el profesorado no incorpora a sus contenidos de aprendizaje la formación en estilo de redacción y citación de fuentes. Por ello, consideran que

deben disponer de más y mejor *información* sobre cómo citar (S6 “Dando más información y explicando cómo se cita correctamente”), sobre cómo evitar el plagio (S28 “Informando mellor ao alumnado das distintas formas para evitar o plaxio”) y sobre las consecuencias de incurrir en prácticas de plagio (S142 “Que el profesorado informe más a los estudiantes sobre las consecuencias del plagio y que motive a no hacerlo. Mentalizar al alumnado de que el no plagiar y citar provoca un mejor aprendizaje”). Además de la formación e información sobre cómo evitarlo, también indican que se podría prevenir si se ofreciesen *cursos de formación específica* (S506 “El plagio se podía evitar mediante cursos que ayuden a los alumnos a entender mejor los pasos para saber citar y que así vean que no se debe hacer”).

### **Medidas organizativas**

A nivel organizativo, el alumnado considera varios aspectos a tener en cuenta para la evitación del plagio: la existencia, uso y conocimiento sobre la normativa relacionada con la citación de fuentes documentales, la existencia de un código ético, el rol del docente a nivel actitudinal y en sus actuaciones, y finalmente, la coordinación entre el profesorado.

En relación a la normativa, aunque también vinculado a la actuación del docente, se hace referencia a tres aspectos clave: que se ofrezcan *pautas y explicaciones* claras (S348 “Dando pautas claras de lo que se pide en cada trabajo de investigación, al igual que dejando claro el tema del que se pide el trabajo”), que se *simplifique la normativa* reduciendo la complejidad que supone citar y referenciar correctamente (S81 “Personalmente considero que sería mucho más práctico y asequible cambiar el método de citar. Debería realizarse de manera que solo se ponga el título de la obra y el autor. Porque la manera actual genera confusiones y discrepancias. Sinceramente creo que si se facilitara el método, las citarían siempre y bien”) y que se utilice *de forma homogénea* por todo el profesorado (S744 “(...) darnos unas normas claras sobre cómo se cita ya que habitualmente no sabemos cuál es la manera correcta de hacerlo”).

En cuanto a lo relativo al docente, se pueden diferenciar sus *actitudes* y sus posibles *actuaciones* para evitar el plagio.

En lo referente a su *actitud*, destaca la importancia de la *constancia del docente* en cuanto a exigencia por el uso de la normativa (S115 “siendo constantes por parte de todo el profesorado (...)”; S198 “(...) e insista más en su realización de forma adecuada”) y a la *permisividad*, existiendo posturas contrapuestas; esto es, unos reclaman más permisividad en la aplicación de las normas APA (S104 “Siendo menos estrictos con las normas APA o como mínimo explicarlas bien

y no dar por hecho que las sabemos”) y otros solicitan mayor dureza (S68 “No siendo permisivos. Dejando claro desde primero las normas para citar bien y su importancia”).

En cuanto a la *actuación del docente* dentro y fuera del aula, se demanda más *ayuda* de éste para elaborar las referencias (S67 “Dando más ayuda a la hora de realizar la bibliografía en los trabajos”) y para la búsqueda de información (S111 “ayudando a los alumnos con algún artículo o libro”); que les ofrezcan trabajos *motivantes* (S248 “Partiendo de la base de que los estudiantes motiven al alumnado (...)); que les *tutoricen y orienten* a lo largo del proceso y que *valoren su trabajo y esfuerzo* (S150 “los profesores deberían tender de forma personal y no transmitir que una cita mal hecha es un 0 directo en el trabajo”); que *supervise y controle* más este tipo de prácticas (S88 “supervisando más detenidamente (...)”; S176 “que los profesores miren los trabajos, porque cuando se plagia, se nota”), que ofrezcan *feedback sobre los errores* del estudiante (S166 “Que nos expliquen cómo citar y nos ayuden cuando citemos mal a corregirlo (simplemente bajarnos la nota”).

En relación a la *coordinación docente*, se refieren a la importancia de *reducir la carga de trabajos* en su conjunto, o que éstos sirvan para varias materias (S53 “Sacando carga de trabajos, o haciendo uno para más materias”) y a *mejorar la formación en el aula*, en tanto que consideran que no se les explica cómo hacerlo dando por hecho que otros docentes se lo han explicado (S142 “Que algún profesor/a en alguna materia le dedique un poco de tiempo a explicarnos que es el plagio, como evitarlo y como citar correctamente”).

A nivel ético, se alude a la necesidad de que el profesorado *conciencie* a su alumnado de la importancia de reconocer las obras ajenas (S207 “Concienciando a la gente de la importancia de cita”) y de la gravedad de las sanciones en caso de no hacerlo (S71 “Haciendo más consciente al alumnado de las sanciones que la Universidad impone por plagio”), así como que les inculque una *ética* en la elaboración de trabajos (S442 “Enseñando, desde que se empiezan a hacer trabajos en el instituto, que el plagio es delito. Dando pautas para citar”), para que puedan *interiorizarlo* y, con ello, desarrollar prácticas más honestas (S390 “Siendo honesta y trabajando más”).

### **Medidas coercitivas**

Al respecto de este tipo de medidas, el alumnado alude a la existencia y tipo de sanciones que se podrían imponer para evitar el plagio, así como a la utilización de programas de detección de plagio y otras herramientas y recursos de ayuda al alumnado.

En primer lugar, se señala como posible aspecto para evitar el plagio, indicar al alumnado qué les podría pasar si lo hacen (S271 “Proporcionando información sobre el tipo de infracción que esto supone, ya que muchos de nosotros hasta llegar a la universidad no éramos conscientes de su ilegalidad (...)”) o bien *imponiendo sanciones* de tipo económico (S234 “Imponiendo sanciones económicas a los alumnos/personas que lo hagan”) o académico (S171 “Sanciones de suspenso inmediato”)

Un aspecto ampliamente comentado es la utilización de *programas antiplagio*, siendo desconocida su existencia (S302 “Creando algún formato electrónico que reconozca la similitud de un texto con otros”) o considerándolo como la única vía para resolver la problemática del plagio académico (S374 “Con el control por parte de los profesores de herramientas que detecten el copia-pegar y llevando a cabo las pertinentes sanciones a quien lo haga”). En relación al uso de programas, también se demanda la existencia de *herramientas para aprender a citar* y recursos (S138 “Dando al alumnado unas herramientas para la redacción de trabajos como CSIC, DIALNET etc., porque sí se nota el profesor desde el primer curso, tras el trabajo que en este sentido se ha incrementado por parte de los docentes”; S294 “Informando y otorgando al alumnado las herramientas y recursos necesarios desde el inicio del grado hasta la finalización, o facilitando cursos de uso de recursos y citación (...)”)

### **Medidas del propio estudiante**

Finalmente, se ha extraído una última categoría, que hace alusión a aquello que puede hacer directamente el propio alumnado para evitar el plagio; esto es, actuaciones que puede realizar respecto a la normativa, vinculadas a la citación y elaboración de referencias en un trabajo académico y finalmente, en relación a su actitud hacia esta práctica.

Respecto a las primeras, una parte del alumnado se considera responsable de adquirir *conocimiento* de forma autónoma (S514 “(...) conocimiento de normas A.P.A.”); mientras otros apuestan por tomar medidas para *evitar ser pillados* (S165 “Modificando algunas palabras por sinónimos, expresiones, añadiendo alguna idea en medio u opinión al respecto, etc.”);

En cuanto a las *medidas para citar adecuadamente* en los trabajos, existen discrepancias que reflejan cierta falta de conocimiento por una parte del alumnado sobre lo que supone citar. Para algunos, se trata de intentar  *citar adecuadamente*, empleando para ello el parafraseo, la reinterpretación de ideas originales de varios autores y la redacción adecuada y coherente con las ideas originales (S49 “Citando todo lo recogido en el trabajo perteneciente a otras personas”; S63

“No copiando textualmente lo que aparece, sino cogiendo una idea que nos ayude a crear nuestro propio trabajo”); otros, sin embargo, consideran que evitar el plagio consiste en realizar trabajos en los que no se empleen fuentes bibliográficas, sino que se basen en ideas y reflexiones propias para así no incurrir en plagio (S17 “Con la realización de trabajos de investigación propios o de reflexionar acerca de un tema determinado”).

Por último, en relación a la *actitud del alumnado* hacia la práctica de plagio, si bien una parte considera fundamental reconocer el *mérito de los/las autores/as* (S23 “Con mucho esfuerzo, motivación y ganas de acabar con este fraude y esta falta de respeto hacia los autores originales que merecen el mayor de los reconocimientos y de las gratitudes por las obras elaboradas con su sudor y tinta”) otros consideran que es imposible o muy difícil erradicar esta mala práctica (S98 “Creo que es algo imposible de controlar porque si por algo de caracterizan estos tiempos es por la cantidad de información a la que tenemos acceso”).

### **Discusión**

Teniendo en cuenta el objetivo establecido para la presente investigación “Determinar cuáles son las medidas propuestas por el alumnado para evitar el plagio en la realización de trabajos académicos” se han encontrado resultados dispares. Gran parte de las respuestas dadas por los/las estudiantes se centran en medidas a desarrollar por las Universidades, que van desde medidas preventivas y organizativas (ampliando la información y formación sobre la búsqueda de fuentes documentales y estilos de citación, destinar tiempo de aula a la elaboración y seguimiento de los trabajos académicos, modificar el tipo de tareas solicitadas al alumnado,...) hasta actuaciones represivas (como sanciones de tipo académico y/o económico hasta medidas preventivas y organizativas), lo cual coincide con la literatura previa. Concretamente, concuerda con estudios centrados en actuaciones de tipo preventivo (Culwin, 2006; Elander et al., 2009) organizativo (Park, 2003) y coercitivo (Cebrián et al., 2016; Ramos Quispe et al., 2019).

Pero además, el principal hallazgo de este estudio ha sido incorporar una nueva categoría centrada en las medidas que puede realizar el propio estudiante (aprender a realizar búsquedas sistemáticas de fuentes bibliográficas de carácter científico, elaborar un correcto parafraseo o dedicar mayor tiempo a la elaboración de los trabajos académicos). Si bien es cierto que esta categoría ha sido minoritaria, evidencia la importancia de tener en cuenta las valoraciones cualitativas del alumnado para en un futuro poder establecer medidas en esta dirección (Strangfeld, 2019).

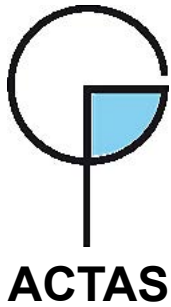
Se puede concluir que la perspectiva del alumnado se centra en atribuir la responsabilidad sobre la evitación del plagio académico a factores externos: profesorado, medidas sancionadoras, simplificación de las normas de estilo... frente a una menor consideración sobre la necesidad de autorregular sus aprendizajes.

### Referencias

- Adam, L., Anderson, V., & Spronken-Smith, R. (2017). "It's not fair": policy discourses and students' understandings of plagiarism in a New Zealand university. *Higher Education*, 74, 17-32. [http:// dx.doi.org/10.1007/s10734-016-0025-9](http://dx.doi.org/10.1007/s10734-016-0025-9)
- Cebrián-Robles, V., Raposo-Rivas, M., & Sarmiento-Campos, J.A. (2016). ¿Ética o prácticas deshonestas? El plagio en las titulaciones de Educación. *Revista de Educación*, 374, 161-186. <https://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-374-330>
- Cebrián-Robles, V., Raposo-Rivas, M., Cebrián de la Serna, M., & Sarmiento-Campos, J. (2018). Percepción sobre el plagio académico de estudiantes universitarios españoles. *Educación XXI*, 21(2), 105-129. <https://dx.doi.org/10.5944/educxx1.20062>
- Comas Forgas, R., & Sureda Negre, J. (2010). Academic Plagiarism: Explanatory Factors from Students' Perspective. *J. Acad Ethics*, 8, 217–232. <https://doi.org/10.1007/s10805-010-9121-0>
- Comas, R., Sureda, J., Casero, A., & Morey, M. (2011). La integridad académica entre el alumnado universitario español. *Estudios Pedagógicos XXXVII*, 1, 207-225. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173519395011>
- Culwin, F. (2006). An active introduction to academic misconduct and the measured demographics of plagiarism. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(2), 167–182. <https://doi.org/10.1080/02602930500262478>
- Derby, B. (2008). Duplication and plagiarism increasing among students. *Nature*, 452, 29. <https://dx.doi.org/10.1038/452029c>
- Elander, J., Pittam, G., Lusher, J., Fox, P., & Payne, N. (2009). Evaluation of an intervention to help students avoid unintentional plagiarism by improving their authorial identity. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(2), 157-171. <https://dx.doi.org/10.1080/02602930802687745>



- Jiménez Hernández, D., Sancho Requena, P., & Sánchez Fuentes, S. (2019). Perfil del futuro docente: Nuevos retos en el marco del EEES. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 23, 125-139. <http://dx.doi.org/10.18172/con.3471>
- López Puga, J. (2014). Analyzing and reducing plagiarism at university. *European Journal of Education and Psychology*, 7 (2), 131-140.
- Muñoz-Cantero, J.M., Rebollo-Quintela, N., Mosteiro-García, J., & Ocampo-Gómez, C.-I. (2019). Validación del cuestionario de atribuciones para la detección de coincidencias en trabajos académicos. *RELIEVE*, 25(1), 1-16. <https://dx.doi.org/10.7203/relieve.25.1.13599>
- Ochoa, L., & Cueva, A. (2016). Percepciones de estudiantes acerca del plagio: datos cualitativos. *Revista Encuentros*, 14(2), 25-41. <https://dx.doi.org/10.15665/re.v14i2.822>
- Park, C. (2003). In Other (People's) Words: Plagiarism by university students--literature and lessons. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28 (5), 471-488. <https://doi.org/10.1080/02602930301677>
- Porto Castro, A.N., Espiñeira Bellón, E., M., Losada Puente, L., & Gerpe Pérez, E.N. (2019). El alumnado universitario ante políticas institucionales y de aula sobre el plagio. *Bordón*, 7(2), 139-153. <https://dx.doi.org/10.13042/Bordon.2019.69104>
- Ramos Quispe, T., Damián Núñez, E.F., Inga Arias, M.G., Arias Chávez, D.A., & Caurcel Cara, M.J. (2019). Actitudes hacia el plagio en estudiante de Administración de Empresas de dos universidades privadas de Arequipa. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 33-45. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.264>
- Rebollo-Quintela, N., Espiñeira-Bellón, E., & Muñoz-Cantero, J. (2017). Atribuciones causales en el plagio académico por parte de los estudiantes universitarios. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 6, A6-193. <https://dx.doi.org/10.17979/reipe.2017.0.06.2453>
- Strangfeld, J.A. (2019). I just don't want to be judged: cultural capital's impact on student plagiarism. *SAGE Open*, 1-14. <https://dx.doi.org/10.1177/2158244018822382>



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

El plagio en la educación superior: estudio estadístico textual de las opiniones del  
estudiantado

Plagiarism in higher education: textual statistical study of student opinions

José\_Antonio Sarmiento\_Campos (<https://orcid.org/0000-0003-3537-1197>) Universidad de Vigo

Camilo Isaac Ocampo Gómez (<https://orcid.org/0000-0003-1545-7866>) Universidad de Vigo

Alberto José Barreira Arias ( ) Universidad de Vigo

María Dolores Castro Pais (<https://orcid.org/0000-0003-2002-7262>) Universidad de Vigo

Pablo Rodríguez Álvarez ( )

## Nota de los autores

Los autores de esta comunicación son miembros del grupo de investigación GIA de la U. Vigo. Este grupo está coordinado por el Dr. Camilo Isaac Ocampo Gómez ([cocampo@uvigo.es](mailto:cocampo@uvigo.es)) y, junto con el grupo IDEA de la U. de Santiago de Compostela y el grupo GIACE de U de A Coruña, forman parte del equipo investigador interuniversitario que, coordinado por el Dr. Jesús Miguel Muñoz Cantero (UDC), se halla trabajando en un proyecto sobre el plagio en contextos universitarios. Este proyecto cuenta con financiación de la Consellería de Educación, Universidade e Formación Profesional de la Xunta de Galicia.

### Resumen

El objetivo del estudio cuyos puntos principales se exponen en esta comunicación es analizar el contenido de las respuestas dadas por el alumnado participante a la pregunta “¿Cómo crees que se puede evitar el plagio?” Este interrogante forma parte del Cuestionario de atribuciones para la detección de coincidencias en trabajos académicos (CUDECU) que se elaboró en una primera fase del proyecto de investigación que se está llevando a cabo en Galicia con el respaldo de la Consellería de Educación, Universidade e Formación Profesional.

La muestra a la que se aplicó el cuestionario la conforman 390 estudiantes de los cuatro grados que se imparten en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Vigo. De ellos respondieron 250 personas a la cuestión planteada.

El método de análisis utilizado es la estadística textual. Las técnicas empleadas son la clasificación jerárquica descendente y el análisis factorial de correspondencias.

Los resultados muestran que son tres los grupos en los que pueden clasificarse el 78,5% de los segmentos de texto analizado. El primer grupo incluye las respuestas que se refieren a los trabajos académicos, la problemática ética asociada a los mismos y las posibles causas de plagio. En el segundo grupo se hallan respuestas centradas en la normativa sobre citación, especialmente las normas APA. En el tercero se encuentran aquéllas que se focalizan en la correcta citación y en las posibles soluciones para minimizar la práctica del plagio.

*Palabras clave: Plagio, citas, referencias, normas de la American Psychological Association (APA)*

### Abstract

The objective of the study, whose main points are expressed in this communication, is to analyze the content of the answers given by the participating students to the question "How do you think plagiarism can be avoided?" This question is part of the attribution questionnaire for the detection of coincidences in academic works (CUDECU) that was elaborated in a first phase of the research project that is being carried out in Galicia with the support of the Ministry of Education, University and Professional Training.

The sample to which the questionnaire was applied is made up of 390 students of the four grades taught at the Faculty of Educational Sciences of the University of Vigo. Of them 250 people answered to the question raised.

The analysis method used is textual statistics. The techniques used are the descending hierarchical classification and the factorial analysis of correspondences.

The results show that there are three groups in which 78.5% of the analyzed text segments can be classified. The first group includes answers that refer to the academic works, the ethical problems associated with them and the possible causes of plagiarism. In the second group there are answers focused on subpoena rules, especially APA standards. In the third one there are those focused on the correct subpoena and possible solutions to minimize the practice of plagiarism.

*Keywords: Plagiarism, quotes, references, American Psychological Association (APA) standards.*

En la actual sociedad informacional (Castells, 2005) necesitamos con frecuencia acceder a datos, noticias, estudios y documentos de diversa índole. Internet constituye un medio que permite hacerlo de forma rápida y eficaz. Además, los recursos informáticos de hoy nos permiten que, una vez localizada la información, podamos hacer una copia automática de aquello que nos interesa para utilizarlo luego con el detenimiento que, en su caso, la tarea pueda requerir.

La aplicación de estos medios en el contexto universitario facilita al alumnado el acceso a fuentes que, como ocurre con las revistas científicas, de otro modo sería difícil que lo hiciesen. Sobre todo cuando haya de enfrentarse a trabajos de las materias del currículo, de fin de grado, de fin de máster, tesis doctorales o artículos. Ahora bien, esta facilidad de acceso y “copia”, unido al “pega”, pueden ayudar a producir algunas prácticas que, por relacionarse con la falta de respeto a la verdad de los hechos que se describen o/y a la propiedad intelectual de otras personas, cabe calificarlas de deshonestas y, en ciertos casos, constitutivas de plagio.

El plagio es un fenómeno que en los últimos diez años ha sido objeto de estudio en diversos países del mundo. Entre los estudios realizados cabe destacar los de Howard, Ehrich, & Walton (2014) en Australia; Hu, & Sun (2016) en China; Sureda, Comas, & Morey (2009) y Gómez-Espinosa, Francisco, & Moreno-Ger (2016) en España; Martin, Rao, & Sloan (2011) en los Estados Unidos de América; Guerrero, Mercado, & Ibarra (2017) en México; Cheung, Stupple, & Elander (2017) en El Reino Unido.

En cuanto a la caracterización del plagio no existe unanimidad entre las personas especialistas. Probablemente sea causa de ello el hecho de que, como señalan Muñoz-Cantero, Rebollo-Quintela, Mosteiro-García, & Ocampo-Gómez (2019), se trata de un fenómeno universal, multicultural (en cuanto a los contextos donde se produce), multicausal y multidimensional. No obstante puede defenderse que, generalmente, el plagio comprende acciones relacionadas con paráfrasis poco rigurosas, copias deliberadas -tanto de modo parcial como total- de trabajos de otras personas, incluso en ocasiones de uno mismo (autoplagio). En el caso del alumnado universitario el plagio se concreta generalmente en la copia de textos de autores desconocidos o, en el caso de ser conocido, se oculta su cita y referencia o no se hace siguiendo unas normas al respecto como pueden ser, entre otras, las de la American Psychological Association (APA).

Ahora bien ¿Se conoce la opinión del alumnado sobre las causas que producen el fenómeno del plagio? ¿Sabemos lo que piensan nuestros estudiantes sobre cuáles podrían ser las soluciones que ayudarían a evitarlo?

Por nuestra parte, con el fin de conocer la naturaleza y causalidad del plagio en el contexto de los estudios superiores, como miembros de un equipo investigador interuniversitario, hemos puesto en marcha en el curso 2017-2018 un proyecto que actualmente se halla en fase de ejecución y cuenta con financiación de la Consellería de Educación, Universidade e Formación Profesional de la Xunta de Galicia. En su primera fase (2017-2018) se validó el *Cuestionario de atribuciones para la detección de coincidencias en trabajos académicos* (CUDECU) (Muñoz-Cantero, Rebollo-Quintela, Mosteiro-García, & Ocampo-Gómez, 2019). En el diseño del cuestionario se tuvieron en cuenta las aportaciones hechas al respecto por Harris (2001); Pittan, Elander, Lusher, & Payne (2009); Poorolajal, Cheraghi, Irani, Cheraghi, & Mirfakhareh (2012) y Cheung, Stupple, & Elander (2017).

Este instrumento consta de 5 dimensiones y 47 items para contestar en forma de escala Likert con 7 grados. Posee asimismo una pregunta abierta para responder por escrito: ¿Cómo crees que se puede evitar el plagio (copiar sin citar)?

Pues bien, centrándonos en esta cuestión planteamos el estudio del que informamos en la presente comunicación. El objetivo del mismo es conocer a partir de sus propias voces y significados la opinión del alumnado sobre el modo de evitar el plagio en los centros universitarios de la Comunidad Autónoma de Galicia

### **Método**

El método empleado para conseguir alcanzar el objetivo propuesto se podría situar entre la exigencia y sistematicidad algorítmica de la estadística multivariable y la categorización hermenéutica del análisis cualitativo. Se ha optado por un compromiso entre ambas posturas intentando trascender la dicotomía método cuantitativo/cualitativo. Así, se ha considerado la utilización de la estadística textual, análisis de datos textuales o minería de textos como el método de análisis más adecuado en este trabajo. Y más específicamente la vertiente francesa iniciada por Benzécri (1973, 1981) con el desarrollo del análisis factorial de correspondencias múltiples para datos lingüísticos y continuada por Labart, & Salem (1988), Gragé, & Lebart

(1994) y Lebart, Salem, & Bécue (2000) como campo de conocimiento y análisis que aúna informática, tratamiento de encuestas y textos, análisis del discurso, estadística clásica y lingüística.

No obstante, esta metodología presenta un punto crítico, que es la necesidad de cierta inyección semántica a la hora de interpretar los resultados, de ahí la necesidad de un conocimiento sólido del contexto estudiado.

Para llevar a cabo las tres fases principales en el proceso de descubrimiento de conocimiento en texto (Justicia de la Torre, 2017, pp. 19-31), que se concretan en preprocesamiento, análisis de texto propiamente dicho y visualización, hemos utilizado el programa estadístico IRAMUTEQ (Interfaz de R para el Análisis Multidimensional de los Textos y Cuestionarios) desarrollado por Pierre Ratinaud en la Universidad de Toulouse (Ratinaud, & Marchand, 2012) bajo licencia GNU.

Las técnicas a las que se han sometido las respuestas estudiadas han sido las siguientes: análisis factorial de correspondencias (AFC) y análisis de similitudes a partir de las tablas de concurrencias (Bencécari, 1982) y clasificación jerárquica descendente (CHD) a partir del método descrito por Reinert (1983, 1985, 1986, 1987, 1990, 2003).

### **Muestra e instrumento**

Tanto el instrumento empleado (CUDECO) como la muestra participante se enmarcan dentro de un estudio piloto que se realizó de forma simultánea en las facultades de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña (UDC) (Rebollo, Espiñeira, & Muñoz, 2017) y la Universidad de Vigo (UVigo) y previo a la investigación que, en la actualidad, están llevando a cabo las tres universidades gallegas sobre plagio académico y prácticas deshonestas realizadas por el alumnado universitario en la comunidad y al que ya nos hemos referido.

La muestra está conformada por 390 estudiantes de los cuatro grados que se imparten en la Facultad de Educación del Campus de Ourense, de todos los cuestionarios contestados respondieron 250 estudiantes a la pregunta que aquí se estudia.

### **Fase de preprocesamiento**

En esta primera fase se procede a la reducción de los textos que aparecen en las respuestas a unidades de contexto elementales (UCE), en este caso se ha elegido el "párrafo" como método de reducción en lugar de optar por número de palabra o número de caracteres en cadena de texto.

Se ha procedido a la lematización de los textos, las palabras son reemplazadas por su forma canónica o su raíz.

Se ha decidido incluir en el análisis únicamente las siguientes formas activas: nombres, verbos, adjetivos y adverbios y se han descartado las formas suplementarias: preposiciones, pronombres, formas no reconocidas.

Finalmente se ha identificado cada uno de los textos con el sexo y la carrera de su autor/a

Finalizada la fase de preprocesamiento se procede al análisis de texto propiamente dicho y a la visualización.

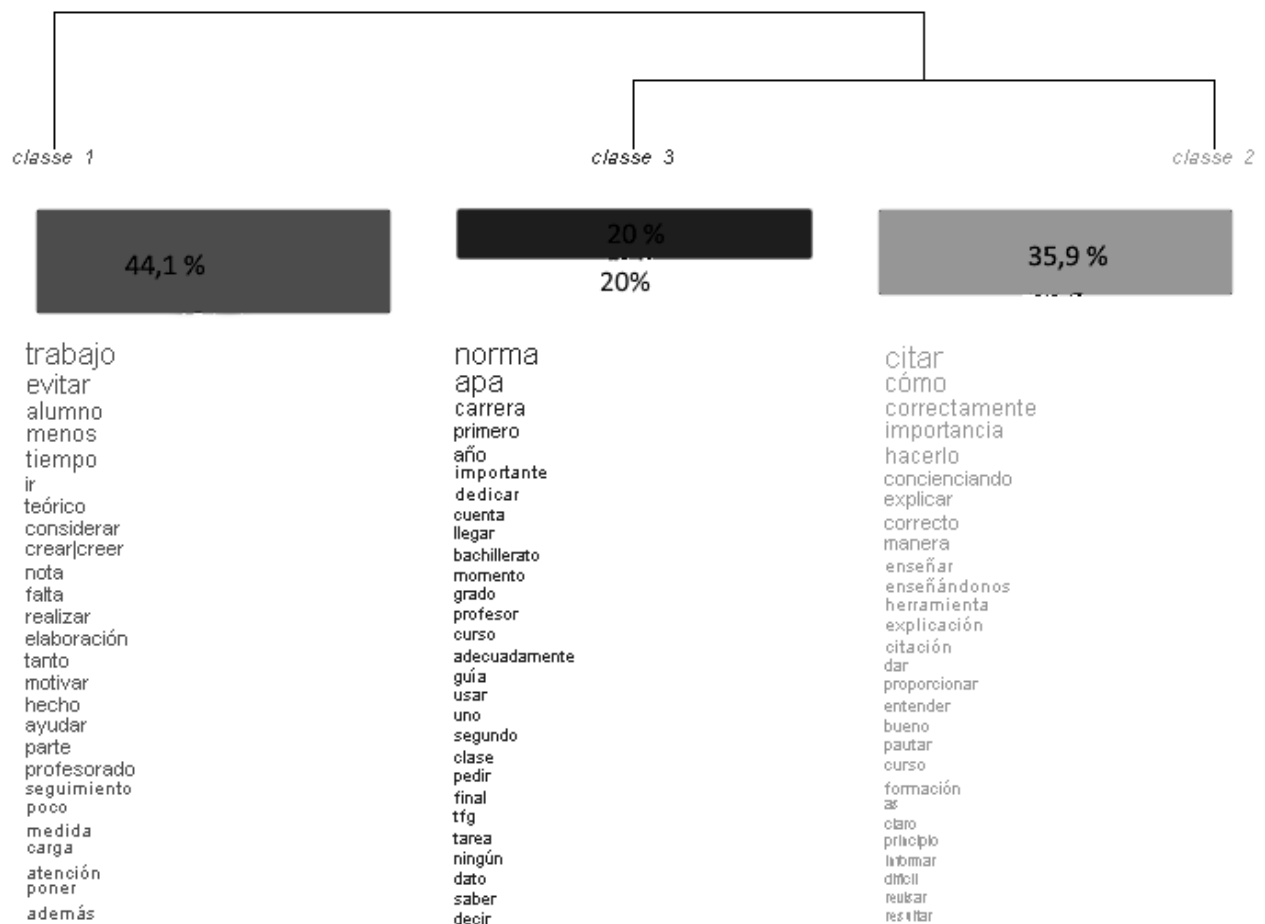
### **Análisis de texto y visualización**

Debido a la naturaleza del método así como de las técnicas empleadas para el análisis de datos se ha optado por agrupar las fases de análisis de texto y visualización en un mismo epígrafe. Las técnicas empleadas para el análisis han sido el análisis factorial de correspondencias, análisis de similitudes, clasificación jerárquica y frecuencia de palabras. En todos los casos la salida que proporciona el programa utilizado es visual, de ahí que se haya optado por agrupar las dos fases

Se procede ahora a explicar en detalle los resultados obtenidos de la aplicación de las técnicas referidas a los datos en estudio.

### **Resultados**

La clasificación jerárquica descendente (CHD) busca agrupamientos, en este caso clases lexicales, que pueden ser descritos según el vocabulario que los forma. En la figura 1 se muestra la salida de CHD a los datos: el correspondiente dendrograma con la relación entre clases y su tamaño, expresado como porcentaje del corpus lingüístico analizado .



*Figura 1.* Dendrograma a partir de clasificación jerárquica descendente, porcentaje de cada clase lexical y formas de cada clase. Elaboración propia.

En el análisis factorial de correspondencias (AFC), figura 2, las palabras, así como los agrupamientos que forman se proyectan en un eje bidimensional que representa los factores, así como su carga.





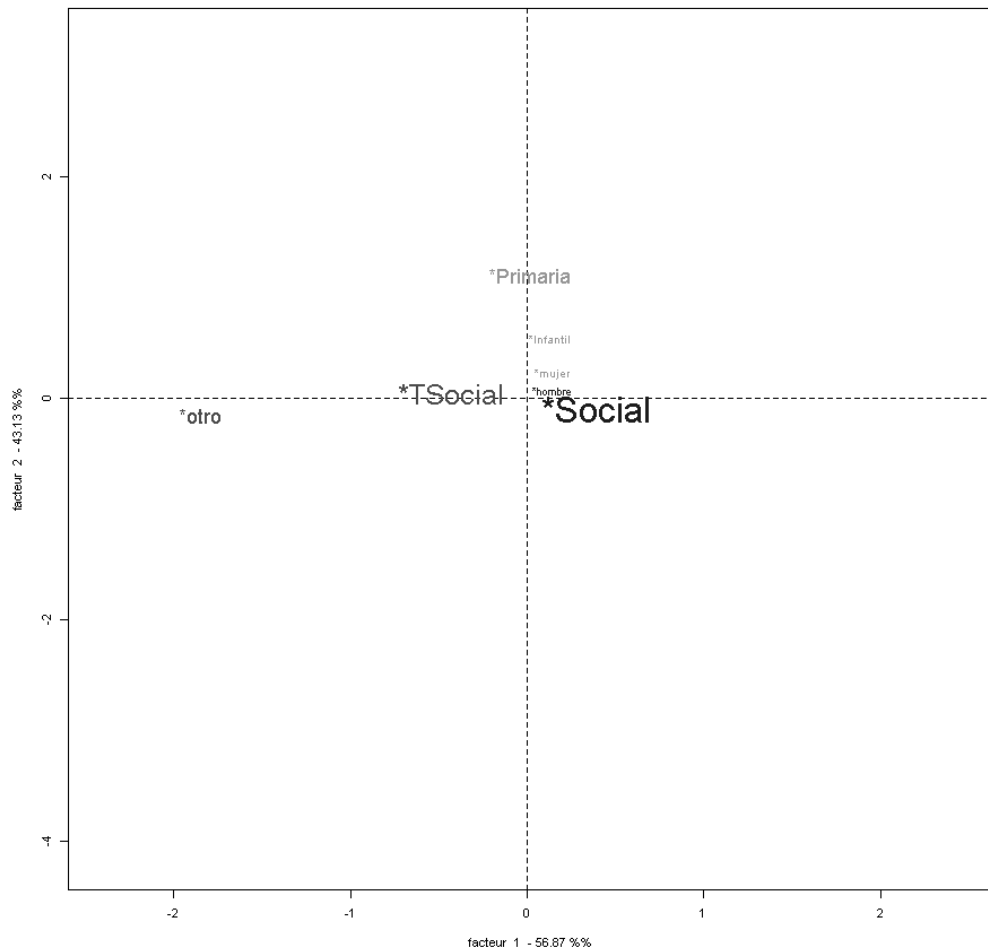


Figura3. Proyección bidimensional de las variables sexo y estudios en los factores resultantes del análisis factorial de correspondencias. Elaboración propia.

La figura 4 muestra los resultados del análisis de similitud, una técnica basada en la teoría de grafos y la coocurrencia que se da entre palabras, así como la distancia entre ellas. A la hora de interpretar dicho gráfico han de tenerse en cuenta las palabras de cada nodo y su tamaño, que representa su frecuencia de aparición, así como el enlace entre los nodos, más grueso cuanto mayor sea la coocurrencia entre palabras.





*Figura 5.* Nube de formas activas según su frecuencia de aparición en las respuestas del alumnado. Elaboración propia.

**Discusión**

Una vez examinados los resultados y teniendo en cuenta lo apuntado con anterioridad sobre la necesidad de un conocimiento profundo del tema estudiado cuando se utiliza la minería de textos como método, se procede a la interpretación de los mismos.

Así, todos los resultados, en general, de las técnicas aplicadas muestran una coincidencia total en situar como eje central de la cuestión del plagio y las prácticas deshonestas a los trabajos que el estudiantado tiene que realizar durante los cursos de los respectivos estudios, especialmente el trabajo de fin de grado. Los resultados de la clasificación jerárquica descendente muestran que son tres los grupos en los que pueden clasificarse el 78,5% de los segmentos de texto analizado. El primer grupo incluye las respuestas que se refieren a los trabajos académicos, la problemática ética asociada a los mismos y las posibles causas de plagio. En el segundo grupo se hallan respuestas centradas en la normativa sobre citación, especialmente las normas APA. En el tercero se encuentran aquéllas que se focalizan en la correcta citación y en las posibles soluciones para minimizar la práctica del plagio. Transversalmente a estos tres grupos se

identifica un cuarto que participa de cada uno de ellos y que hace referencia al profesorado y a los procesos de enseñanza y a su actuación en el problema del plagio.

En los resultados se pueden diferenciar tres funciones del profesorado en relación con las prácticas éticas y que cabría encuadrar en cada uno de los agrupamientos. Función docente (tercer grupo), tutorial (primer grupo) y asesora (segundo grupo). La importancia del profesorado en esta temática está recogida en múltiples estudios que al efecto se han realizado en los últimos años. Desde el cambio de paradigma propiciado por el desarrollo del espacio europeo de educación superior el profesorado adquiere una relevancia especial en cuestiones de índole ética que antes no asumía (Muñoz-Cantero, Rebollo-Quintela, Mosteiro-García, & Ocampo-Gómez, 2019, pp. 12-13), por lo cual parece conveniente centrar las actuaciones de lucha contra el fenómeno del plagio más en el profesorado que en el alumnado (Sureda, 2009, p.216) y cambiar las prácticas de los docentes de servicios universitarios y no universitarios (Robles, Raposo, Cebrián, & Sarmiento, 2018, p 121).

Los resultados muestran que el alumnado centra en el profesorado muchas de las soluciones al problema del plagio, en medidas de tipo informativo y formativo, tanto del alumnado como del profesorado (Cebrián, Raposo, & Duarte, 2018, p.52), en consonancia con los resultados obtenidos en otros trabajos donde se plantea la erradicación del problema desde la actuación docente a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Rebollo, Espiñeira, & Muñoz, 2018, p. 192) o la implementación de medidas de tipo preventivo y organizativas, fundamentalmente, quedando las medidas coercitivas en un segundo plano (Cebrián, Raposo, & Sarmiento, 2016, p. 29 ).

Con respecto al análisis de correspondencias se aprecian diferencias textuales en las respuestas, tanto en función de los estudios como del género. Los estudios de contenido relativos al grado en Maestro de educación infantil o Maestro de primaria se agrupan en torno al conglomerado que recoge aquellas impresiones relacionadas con la función preventiva del docente en cuanto al problema del plagio. El alumnado perteneciente a Educación Social se halla igualmente próximo a la citada función preventiva, pero se acerca a las cuestiones relacionadas con la normativa y más específicamente con las normas APA. El alumnado de Grado en Trabajo Social centra más sus respuestas alrededor del concepto de trabajo académico y la problemática ética. Aquel alumnado que ha respondido "otros" a la pregunta sobre género difiere en gran

medida del resto en cuanto a cuestiones como la falta de tiempo y la excesiva carga teórica como causas del plagio.

Entre las conclusiones cabe destacar que el alumnado manifiesta poseer poca formación y escasos recursos que le posibiliten evitar el plagio. De este desconocimiento, unido a la poca experiencia y escasa tradición a la hora de citar, junto con el cambio metodológico derivado de la implantación del Espacio Europeo de Estudios Superiores (EEES) emerge un contexto propicio para el desarrollo de conductas académicamente deshonestas. Una posible solución pasa por cambiar tal contexto, posiblemente a través de una formación específica tanto en los estudios postobligatorios como en los universitarios, principalmente en los dos primeros años del grado.

En cuanto a las limitaciones del presente estudio cabe señalar el tamaño de la muestra, representativa únicamente de la Facultad de Educación del Campus de Ourense. Como se ha indicado con anterioridad, este trabajo tiene la limitación de no ser más que un estudio piloto de la investigación que en la actualidad se está realizando en toda la comunidad universitaria de Galicia con respecto al plagio. La perspectiva del presente estudio apunta hacia la replicación del mismo con los datos recogidos durante la citada investigación

### Referencias

- Benzécri J.P. (1973). *L'Analyse des Données* (tome 1 et 2). Paris: DUNOD
- Benzécri J.P. (1981). *Pratique de l'Analyse des Données: linguistique et lexicologie*. Paris: DUNOD
- Benzécri J.P. (1982). *Histoire et préhistoire de l'Analyse des Données*. Paris: DUNOD
- Casero, A., Gili, M., & Urbina, S. (2013). El plagio y otras formas de deshonestidad académica entre el alumnado de la Universitat de les Illes Balears: Resultados generales, por género y por ramas de estudios. *Informe de Recerca*, (6), 4-88. doi: <https://doi.org/10.3306/IRIE.INFORME.RECERCA.N6.2013>
- Castells, M. (2005). *La era de la información. Volumen I. Economía, sociedad y cultura. La sociedad red*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cebrián, V., Raposo, M., & do Carmo, M. (2018). Acceso libre y antiplagio en los repositorios institucionales y bibliotecas de las Facultades de Educación en España. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 17 (2), 41-56. doi: <https://doi.org/10.17398/1695-288X.17.2.41>

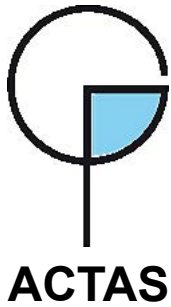
- Cebrián-Robles, V., Raposo-Rivas, M., & Freitas, M. do C. D. (2018). Acceso libre y antiplagio en los repositorios institucionales y bibliotecas de las Facultades de Educación en España || Open access and anti-plagiarism in the institutional repositories and libraries of the Faculties of Education in Spain. *RELATEC – Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa* (17), 41-56. doi: <https://doi.org/10.17398/1695-288X.17.2.41>
- Cebrián-Robles, V., Raposo-Rivas, M., & Sarmiento-Campos, J.A. (2016). ¿Ética o prácticas deshonestas? El plagio en las titulaciones de Educación. *Revista de Educación*, 374, 159-182. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2016-374-330
- Cebrián-Robles, V., Raposo-Rivas, M., Cebrián-de-la-Serna, M., & Sarmiento-Campos, J.A. (2018). Percepción sobre el plagio académico de estudiantes universitarios españoles. [Perception of academic plagiarism by spanish university students]. *Educación XXI*, 21(2), 105-129. doi: 10.5944/educXXI.20062
- Cheung, K. Y. F., Stupple, E. J. N., & Elander, J. (2017). Development and validation of Student Attitudes and Beliefs about Authorship Sacale: a psychometrically robust measure of authorial identity. *Studies in Higher Education*, 42 (1), 97-114. doi: <https://doi.org/10.1080/03075079.20151034673>
- Gómez-Espinosa, M., Francisco, V., & Moreno-Ger, P. (2016). El impacto del diseño de actividades en el plagio de internet en educación superior. *Comunicar*, 48, 39-48. doi: <https://doi.org/10.3916/C48-201604>
- Gragé, D., & Lebart, L. (1994). *Traitements statistiques des enquêtes*. Paris: Dunod.
- Guerrero, P., Mercado, J., & Ibarra, L. M. (2017). La deshonestidad, elemento que altera la integridad en las prácticas académicas en las Instituciones de Educación Superior. Estudios de caso comparados. *Investigación y formación pedagógica Revista del CIEGC*, 5(3), 6-25. Recuperado de: <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinvformpedag/article/view/5183/2683>
- Harris, R. A. (2001). *The Plagiarism Handbook: Strategies for Preventing, Deterring, and Dealing with Plagiarism*. Los Ángeles, CA: Pyrczak.
- Howard, S. J., Ehrich, J. F., & Walton, R. (2014). Measuring students' perceptions of plagiarism: Modification and rasch validation of a plagiarism attitude scale. *Journal of Applied Measurement*, 15 (4), 372-393. Recuperado de <http://ro.uow.edu.au/sspapers/1461>

- Hu, G., & Sun, X. (2016). Conocimientos y actitudes ante el plagio del profesorado de lengua inglesa en universidades chinas. *Comunicar*, 48, 29-37. doi: <https://doi.org/10.3916/C48-2016-03>
- Justicia de la Torre, M.C. (2017). *Nuevas técnicas de minería de textos: Aplicaciones*. Granada: Universidad de Granada (Tesis doctoral). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/46975>
- Lebart, L., Salem, A., & Bécue, M. (2000). *Análisis estadístico de textos*. Milenio: Lleida.
- Lebart, L., & Salem, A. (1988). *Analyse statistique de données textuelles. Questions ouvertes et lexicométrie*. París: Bordas.
- Martin, D. E., Rao, A., & Sloan, L. R. (2011). Ethnicity, acculturation, and plagiarism: a criterion study of unethical academic conduct. *Human organization*, 70 (1). doi: <https://doi.org/10.17730/humo.70.1.n1775v2u633678k6>
- Muñoz-Cantero, J. M. Rebollo-Quintela, N., Mosteiro-García, J., & Ocampo-Gómez, C. (2019). Validación del cuestionario de atribuciones para la detección de coincidencias en trabajos académicos. *RELIEVE*, 25(1), art. 4. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.25.1.13599>
- Pittan, G., Elander, J., Lusher, J. F., & Payne, N. (2009). Student beliefs and attitudes about authorial identity in academic writing. *Studies in Higher Education* 34 (2), 153-170. doi: <https://doi.org/10.1080/03075070802528270>
- Poorolajal, J., Cheraghi, P., Irani, A. D., Cheraghi, Z., & Mirfakhareei, M. (2012). Construction of Knowledge, Attitude and Practice Questionnaire for Assessing Plagiarism. *Iranian J Publ Health*, 41 (11), 54-58. Recuperado de <http://ijph.tums.ac.ir>
- Ratinaud P., & Marchand P. (2012). Application de la méthode ALCESTE à de « gros » corpus et stabilité des « mondes lexicaux »: analyse du « CableGate » avec IRaMuTeQ. In : *Actes des 11eme Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles*, JADT 2012, Liège, pp. 835-844.
- Rebollo-Quintela, N., Espiñeira-Bellón, E.M., & Muñoz-Cantero, J.M. (2017). Atribuciones causales en el plagio académico por parte de los estudiantes universitarios. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Extr.(6), 192-196. doi: <http://dx.doi.org/10.17979/reipe.2017.0.06.2453>



- Reinert M (1983). Une méthode de classification descendante hiérarchique: Application à l'analyse lexicale par contexte. *Cahiers de l'Analyse des Données*, 3,187-198. Recuperado de [http://www.numdam.org/item/CAD\\_1983\\_\\_8\\_2\\_187\\_0](http://www.numdam.org/item/CAD_1983__8_2_187_0)
- Reinert M (1986). Classification descendante hiérarchique : un algorithme pour le traitement des tableaux logiques de grandes dimensions. E. Diday & coll. (Eds.), *Data analysis and informatics*, Elsevier Science, pp. 23-28.
- Reinert, M. (1987). Classification Descendante Hierarchique et Analyse Lexicale par Contexte - Application au Corpus des Poesies D'A. Rihbaud. *Bulletin of Sociological Methodology/Bulletin de Methodologie Sociologique*, 13 (1), 53–90. <https://doi.org/10.1177/075910638701300107>
- Reinert, M. (1990). Une méthode de classification des énoncés d'un corpus présentée à l'aide d'une application. *Cahiers de l'analyse des données*, 15 (1), 21-36. Recuperado de [http://www.numdam.org/item/CAD\\_1990\\_\\_15\\_1\\_21\\_0/](http://www.numdam.org/item/CAD_1990__15_1_21_0/)
- Reinert, M. (2003). Le rôle de la répétition dans la représentation du sens et son approche statistique par la méthode «ALCESTE». *Semiotica-La HayeThen Berlin-*, 147(1/4), 38–420. doi:<https://doi.org/10.1515/semi.2003.100>
- Reinert, M.(1986). Un logiciel d'analyse lexicale. *Cahiers de l'analyse des données*, 11 (4), 471-481. Recuperado de [http://www.numdam.org/item/CAD\\_1986\\_\\_11\\_4\\_471\\_0/](http://www.numdam.org/item/CAD_1986__11_4_471_0/)
- Sureda, J., Comas, R., & Morey, M. (2009). Las causas del plagio académico entre el alumnado universitario según el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 197-220. Recuperado de <http://redalic.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80011741011>

## ÁREA 13. Tecnologías de la Información y Comunicación en la Educación



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Proposições pedagógicas em Arte na Web: uma obsevação em sites de museus de  
arte brasileiros

Pedagogical proposals in Art on Web: an observation on sites of Brazilian art  
museums

Dorcas Weber (<https://orcid.org/0000-0001-6835-8306>)\*

\*Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## Resumo

O período que circundou a virada para o século 21 apontou várias mudanças sócio-culturais, uma delas constitui a integração dos museus com aparatos tecnológicos contemporâneos, como o surgimento das páginas de museus na Web. Esse momento também despontou discussões acerca da integração das tecnologias às práticas pedagógicas desenvolvidas em instituições formais. Este estudo toma por foco os processos educativos desenvolvidos nos museus considerando a necessidade de integrar suas práticas educativas com os novos aparatos tecnológicos da informação e comunicação. Buscou-se, com este estudo, observar de que maneira as instituições museais de arte no Brasil têm utilizado o seu espaço na web para o desenvolvimento de ações pedagógicas. Para tal, realizou-se uma pesquisa qualitativa a partir da observação em sites de museus de arte brasileiros elencados no Cadastro Nacional de Museus e disponibilizados na plataforma Museusbr. Em um montante de 3475 museus brasileiros, 256 websites de instituições museais categorizadas como “Artes, arquitetura e linguística” foram observadas. Esta observação permitiu concluir que a utilização da internet pelos museus ainda carece de mais incentivo. As instituições ainda não fazem uso das potencialidades da internet para o desenvolvimento de ações educativas como poderiam. Assim, ainda há muito trabalho a ser desenvolvido no que concerne o debate sobre este tema. Urge apresentar às instituições possibilidades de atuação de modo que sejam motivadas a propor mais ações na web e, assim, ampliando seu campo de atuação.

*Palavras-chave:* Museus de arte, Tecnologias educativas, Ações pedagógicas.

## Abstract

The turning point of the 21st century points to cultures, one of which is an integration of museums with contemporary technological devices, such as the appearance of the pages of museums on the Web. This moment also sparked discussions about the integration of technologies and pedagogical practices developed in non-formal institutions. This study focuses on the educational processes developed in museums considering the need to integrate their educational practices with the new technological devices of information and communication. The aim of this study was to observe how art museums in Brazil have used their space on the web for the development of pedagogical actions. For this, a qualitative research was carried out from the observation in sites of Brazilian art museums listed in the National Register of Letters and the resources in the Museusbr platform. Of an amount of 3475 Brazilian museums, 256 sites of art institutions categorized as "Arts, Architecture and Linguistics" were observed. This observation was completed with an internet use by museums still lacks more incentive. They do not yet make use of the potential of the Internet for the development of educational actions as a fund. So much work has been done on the subject. Insertion of requests for opportunities to act in accordance with best practices on the web and, thus, expansion of its field of activity

*Keywords:* Art museums, Educational technologies, Pedagogical actions.

## Introdução

Os debates contemporâneos sobre a educação vêm apontando, há alguns anos, que as práticas pedagógicas tradicionais na escola necessitam ser ultrapassadas, e são necessárias adaptações nos processos educativos de modo que estejam mais próximos das relações que sociedades têm estabelecido com a informação e comunicação. Moran (2015) sugere processos pedagógicos híbridos como sendo uma possibilidade para a educação em tempos atuais. Sob esta perspectiva entende-se por processos híbridos aqueles que mesclam diferentes metodologias, modalidades, atividades, tempos, públicos e espaços. A educação é de natureza híbrida, uma vez que aprendemos ao longo da vida em diferentes situações, tempos e lugares. Contudo, Libâneo (2002) nos apresenta que as sociedades, ao longo dos tempos, destinaram alguns espaços para determinadas ações educativas, organizando-as em três modalidades: a educação formal (escolas e universidades), não formal (museus, galerias e outros espaços culturais) e, informal (aprendizado no cotidiano da vida). Este modo de organizar o sistema educacional, por muito tempo, auxiliou no desenvolvimento de conceitos sobre educação, e, de modo geral, o termo educação ficou mais fortemente ligado ao espaço escolar.

Em meados do século 20, os museus, instituições que até então eram conhecidos como espaços de guarda, reconheceram e assumiram seu papel educativo (Hein, 1998). A partir de então, muitas mudanças ocorreram nos museus, desde seu conceito até suas relações com os públicos. Hoje, os museus são definidos como espaços de pesquisa, educação, diálogo, contemplação e lazer e são reconhecidos, no campo educativo, como espaços de aprendizagem ao longo da vida, aspecto que tem crescido nos últimos tempos. Esta concepção tem relação com a definição criada pelo Conselho Internacional de Museus (ICOM) que considera o museu como uma “instituição permanente sem fins lucrativos, ao serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público, que adquire, conserva, investiga, comunica e expõe o patrimônio material e imaterial da humanidade e do seu meio envolvente com fins de educação, estudo e deleite”<sup>1</sup>. Atualmente, esses espaços culturais têm sido considerados, cada vez mais, aliados à educação escolar e reconhecidos como um potencial para a educação ao longo da vida.

<sup>1</sup> Extraído em [http://icom-portugal.org/documentos\\_def,129,161,lista.aspx](http://icom-portugal.org/documentos_def,129,161,lista.aspx). Acessado em 09maio2017.

As relações que vêm sendo estabelecidas entre museus e escolas são um começo de integração de diferentes espaços e metodologias. A vasta gama de tipologias de instituições museais pode possibilitar diferentes relações com os conteúdos escolares, proporcionando uma educação mais integral na qual as práticas educativas estão mais próximas do contexto real, como defende Morin (2004).

Aproximar a educação fomal da realidade, nos dias atuais, requer ainda que sejam consideradas as características das sociedades contemporâneas. De acordo com Sancho (2006) as tecnologias da informação e da comunicação, despontaram muitas mudanças nos modos de organização social, nas ultimas décadas, algumas delas dizem respeito aos modos de acessar a informação e de se comunicar. As tecnologias existentes nos permitem acessar informações e espaços mesmo que estejam a quilômetros de distância. A exemplo disso, temos os museus, que tornaram disponíveis, on-line, seus acervos e exposições.

Em fins dos anos 1990, Maria Piacente (Henriques, 2004), apresenta um estudo no qual faz um levantamento nos websites de museus e os categoriza a partir das informações disponibilizadas nas páginas. Com sua observação, definiu três tipos de páginas relativas a museus na internet, são elas: *Folheto eletrônico*, caracteriza-se por ser uma página informativa, onde estão disponibilizados dados sobre endereço, contato, funcionamento, etc.; *Museu no mundo virtual*, página na qual constam mais informações, onde há dados mais específicos sobre o acervo e até pode incluir visitas virtuais ao acervo ou exposições, sendo assim um espaço físico projetado no contexto virtual; e ainda, *Museus realmente interativos*, os quais se caracterizam por motivar a interação com o espectador e podem ser espaços essencialmente virtuais ou terem uma relação com uma instituição física. O levantamento trazido por Piacente nos elucida na medida em que caracteriza os modos como as instituições museais têm buscado adaptar-se ao contexto virtual desde os primeiros movimentos de integração das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) nas culturas.

Com o desenvolvimento das páginas na internet muitos museus têm a possibilidade de ampliar o alcance de suas ações e, por consequência, suas práticas educativas. Pensar na ampliação das ações por meio de seus espaços virtuais estabelece uma relação com as ações de educação a distância, amplamente alargadas com o advento da internet. Com a integração entre museus e as TDIC suas características adquiriram outras formas e sua acessibilidade ganhou uma dimensão imensa, possibilitando conhecer objetos de acervos distantes. Com esta ação a

acessibilidade à informação torna-se muito maior, e as possibilidades de relações entre a instituição museu e educação formal ganham outra dimensão. Lévy (1999) alerta que mesmo com o aumento da presença dos museus na internet, estes ainda não têm explorado suas potencialidades no contexto da web. De um modo geral percebe-se que muitas instituições têm privilegiado suas ações educativas alicerçadas em seu espaço físico, com proposições face-a-face com seu público.

Assim, nos instiga pensar como as possibilidades tecnológicas despontadas nos últimos anos têm alterado o desenvolvimento de suas ações educativas em museus. Na busca por compreender este cenário, realizou-se uma investigação junto a páginas virtuais de museus de arte brasileiros que se descreve a seguir.

### **Estrutura de observação**

A busca por compreender o modo como os museus de arte brasileiros têm desenvolvido suas ações educativas no contexto da web moveu, em um primeiro momento, a procura pelas instituições junto à instâncias governamentais, no caso brasileiro, o IBRAM – Instituto Brasileiro de Museus. Criado em 2009, este órgão esteve vinculado ao extinto Ministério da Cultura<sup>2</sup>, é responsável pela Política Nacional de Museus (PNM) e pela melhoria dos serviços do contexto dos museus, como o “aumento de visitação e arrecadação dos museus, fomento de políticas de aquisição e preservação de acervos e criação de ações integradas entre os museus brasileiros” (extraído de <http://www.museus.gov.br/acessoainformacao/o-ibram/> em 07mar2019).

A partir da visitação à página do IBRAM na web, teve-se acesso ao Museusbr que constitui um “sistema nacional de identificação de museus e plataforma para mapeamento colaborativo, gestão e compartilhamento de informações sobre os museus brasileiros” (extraído de <http://renim.museus.gov.br/museusbr/> em 07mar2019). Vale atentar que a plataforma faz uso de *software* livre, propõe a colaboração, a descentralização, o uso de dados abertos e a transparência e está disponível neste endereço <http://museus.cultura.gov.br/>.

<sup>2</sup> O Ministério da Cultura foi criado em 1985 e extinto em janeiro de 2019.

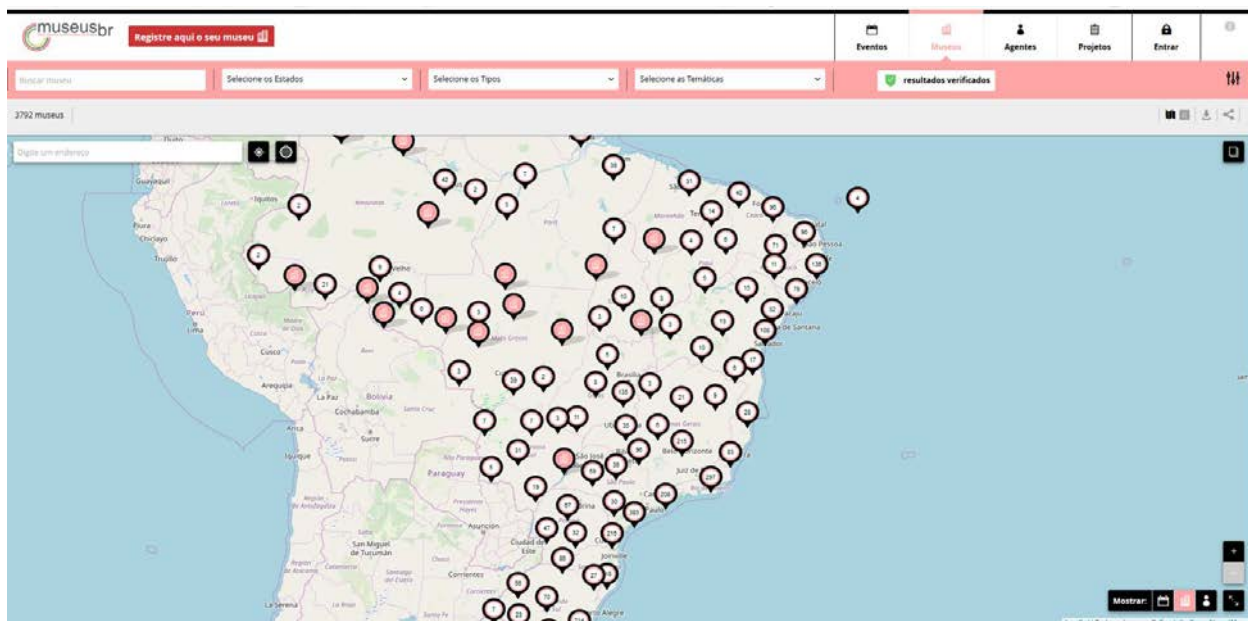


Imagem 1 – Página do sistema MuseusBR

Fonte: extraída de <http://renim.museus.gov.br/museusbr/> em 07mar2019

O MuseusBR possuía 3789 instituições cadastradas na data de observação, contudo, é válido lembrar que este número pode ser alterado na medida em que outras instituições insiram seus dados no sistema. A interface do sistema permite realizar buscas por instituições por meio de três alternativas de filtro: por estado brasileiro (cada um dos 26 estados e ainda o Distrito Federal); por tipologia (Tradicional/Clássico – Virtual - Museu de território/Ecomuseu - Unidade de conservação da natureza - Jardim zoológico, botânico, herbário, oceanário ou planetário); e, por temática (Artes, arquitetura e linguística - Antropologia e arqueologia - Ciências exatas, da terra, biológicas e da saúde - História - Educação, esporte e lazer - Meios de comunicação e transporte - Produção de bens e serviços - Defesa e segurança pública).

### Dados a observação

Para esta observação optou-se por analisar os museus elencados na temática “Artes, arquitetura e linguística”, na qual foram listadas 256 instituições. Dentre constatou-se:

83 instituições não possuem website;

03 instituições apresentaram apenas endereço na web em redes sociais;

169 instituições apresentaram endereço de website.



Deste modo, foram acessados 169 endereços de websites nos quais observou-se:

- 03 instituições apresentaram seus websites indisponíveis por motivo de desenvolvimento/manutenção;
- 33 endereços não abriram;
- 40 páginas eram páginas institucionais, eram páginas de instituições mantenedoras;
- 94 sites apresentaram informações sobre educação.

Tendo em vista o objetivo deste estudo, que foi o de observar de que modo as instituições museais vêm desenvolvendo ações educativas em seus espaços na web foram observados mais atentamente as páginas dos 94 sites de instituições museais. Ao serem acessados, observou-se:

- 49 websites não apresentaram informações específicas sobre suas ações educativas
- 37 websites apresentaram informações sobre ações realizadas no espaço físico do museu
- 08 websites apresentaram algum tipo de recurso educativo.

Atenta-se que destes 08 websites, dois links encaminhavam para o mesmo endereço, finalizando em 07 instituições distintas. Uma observação que chama atenção é o fato de que das 07 instituições, 02 delas estão localizadas no Rio Grande do Sul, região sul do Brasil, 01 delas em Minas Gerais e as outras 4 em São Paulo, estes dois últimos estados localizados na região sudeste do Brasil. Além disso, 2 instituições são de natureza privada e 5 delas de natureza pública, ou seja, mantidas por instâncias governamentais. A seguir serão descritas com mais detalhamento os recursos pedagógicos disponíveis nos websites de cada instituição.

#### Website A

Apresenta um *link* específico em seu menu para suas ações educativas, nele estão elencadas várias atividades, em sua maioria realizadas no espaço físico do museu. Porém, duas ações se destacam: Material de apoio didático em formato PDF<sup>3</sup>, desenvolvido para professores, composto de 50 fichas, cada uma delas apresenta uma imagem de uma obra do acervo do museu e sugestões de propostas que o professor pode desenvolver com seus alunos; Jogo a ser realizado online e que relaciona questões teóricas de história da arte com obras do acervo do museu.

#### Website B

<sup>3</sup> PDF - Portable Document Format

O site apresenta um *link* denominado núcleo pedagógico no qual disponibiliza material pedagógico para download em formato PDF. O material disponibilizado consiste em um jogo com cartas, pranchas<sup>4</sup> com imagens de obras do acervo do museu e um guia com sugestões de utilização do material.

#### Website C

No item educação do menu principal do *site* da instituição há diversas informações sobre as atividades educativas realizadas no espaço físico da instituição. Além disso, há um material disponibilizado para *download*, em formato PDF, que apresenta imagens de obras de arte, informações sobre elas e sugestões de proposições a partir destas imagens e materiais complementares para professores e estudantes.

#### Website D

O site possui em seu menu principal um *link* denominado educativo e nele estão disponibilizados dois jogos para serem jogados on-line. Um deles é um *quiz* e o outro um *puzzle*, contudo apenas este último estava em funcionamento.

#### Website E

Assim como outras instituições, o website desta também possui em seu menu um *link* denominado educativo no qual disponibiliza, de modo enunciado, um material de apoio ao professor para download em formato PDF. Neste material estão dispostas 03 sugestões de propostas de trabalho que o professor pode realizar com seus alunos.

#### Website F

Esta instituição disponibiliza em seu *link* educativo 06 arquivos em formato PDF para *download*. Tais materiais fazem referência às exposições realizadas na instituição e foram desenvolvidos para visitantes escolares.

<sup>4</sup> São chamadas lâminas ou pranchas um material impresso, por exemplo, folhas em tamanho A3 com impressão de imagens de obras de arte. Em geral, são produzidas para serem utilizadas em situações de aprendizagem.

## Website G

Esta instituição apresenta um *link* denominado educação no qual apresenta suas atividades que ocorrem no espaço físico, orientações para professores sobre os programas de formação e visitação, textos de referência produzidos pela equipe da instituição que abordam diversos temas relacionados à museus e um material de apoio didático<sup>5</sup> para *download*, em formato PDF, e, ainda apresenta jogos disponíveis para serem jogados on-line, contudo estes não funcionaram.

### **Comentários sobre a observação**

Esta observação possibilitou-nos ter uma dimensão, mesmo que superficial, de como os museus de arte brasileiros estão utilizando a web. Quase 33% não possuem sequer uma página na web e das 169 instituições que apresentaram ter endereço na web, 45% delas apresentou alguma inviabilidade, seja a de não funcionar ou não ser um site específico da instituição.

Assim, das 256 instituições filtradas no MuseusBR, 36% possuem website no qual apontam ações educativas, mesmo que dentre elas estejam aquelas realizadas no espaço físico, que no caso desta observação não estava contemplada. E, do total das instituições, apenas 3% delas apresentou algum tipo de recurso *online*. Fato que mostra a demora com a qual as instituições têm conduzido suas ações educativas no contexto da web. Fato interessante e preocupante diante do fato de que a educação a distância mediada pela web, que poderia dar subsídios para suas ações, já completou duas décadas. Além disso, a integração das tecnologias digitais, mesmo que a passos lentos, vem sendo integrada à educação formal, contudo, nos espaços culturais ainda carece de investigação.

Com relação aos recursos observados, nota-se uma preocupação na maioria das instituições com o público escolar. Dos 7 websites observados, 5 deles apresenta material para professores, lembrando que tais materiais estão disponíveis para download em formato PDF. Interessante atentar para o fato de que dentre as 7 instituições, apenas 3 delas apresentou a opção de atividades lúdicas on-line. Fazendo uma relação com o número total das instituições listadas temos a equivalência de 1,3%. Essas observações nos apontam a necessidade urgente de

<sup>5</sup> Este material é também distribuído na versão impressa para aqueles professores que realizarem formação na instituição.

investigar o desenvolvimento de situações de aprendizagem para serem realizadas pelas instituições museais na web.

### **Considerações finais**

O advento das tecnologias digitais da informação e da comunicação e suas relações com a educação já contabiliza mais de uma década. Os debates e investigações sobre este assunto também têm se apresentado no topo de lista de assuntos urgentes há anos. Nos debates sobre educação, é compreendida a necessidade de ampliar as práticas pedagógicas para além das tradicionais. Moran, nos chama a atenção para um processo de hibridação de métodos, espaços e tecnologias como sendo uma possibilidade para uma educação mais contextualizada neste mundo complexo em que vivemos. Contudo, as instituições educativas ainda andam a passos lentos nessa mudança.

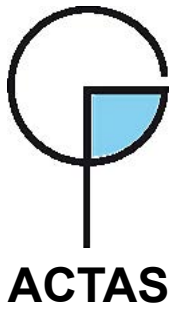
Este estudo tomou como foco as ações educativas desenvolvidas em instituições culturais, em especial museus de arte brasileiros. O objetivo foi de buscar compreender de que maneira as instituições estão integrando suas ações educativas à web, uma vez que grande parte das instituições vem se inserindo no contexto da web desde a virada do século. O que podemos considerar é que os números sobre as ações educativas no contexto da web são bastante pequenos e tal temática ainda carece de investigação. É preciso investimento por parte de políticas governamentais que administram as instituições, incentivos por parte de instituições acadêmicas, de modo que os museus possam desenvolver ações educativas na web e, assim, ampliar suas ações adaptando-o ao novo contexto social no qual estamos imersos.

### **Referências**

- Ascott, R. (1996). The museum of the third kind. *Intercommunication*, Tokyo, n. 15. Disponível em [http://www.ntticc.or.jp/pub/ic\\_mag/ic015/ascott/ascott\\_e.html](http://www.ntticc.or.jp/pub/ic_mag/ic015/ascott/ascott_e.html). Acesso em 18maio2017.
- Bacich, L.; Neto, A. T.; Trevisani, F de M. (2015). *Ensino híbrido: personalização na educação*. Porto Alegre, Penso.
- Hein, George E. (1998). *Learning in the museum*. Abingdon, Routledge.

- Henriques, Rosali. (2004). *Museus virtuais e cibermuseus: a internet e os museus*. Disponível em [http://www.museudapessoa.net/public/editor/museus\\_virtuais\\_e\\_cibermuseus\\_-\\_a\\_internet\\_e\\_os\\_museus.pdf](http://www.museudapessoa.net/public/editor/museus_virtuais_e_cibermuseus_-_a_internet_e_os_museus.pdf). Acesso em 23mar2017.
- IBRAM – Instituto Brasileiro de Museus. Disponível em <http://www.museus.gov.br/>. Acesso em 07mar2019.
- Lévy, P. (1996). *O que é virtual?*. São Paulo, Editora 34.
- Lewis, G. (2000). *The history of museums*. Disponível em <https://global.britannica.com/topic/history-of-museums-398827>. Acesso em 17mar2017.
- Libâneo, J. C. (2002). *Pedagogia e pedagogos, para quê?*. São Paulo: Cortez.
- Loureiro, M. L. de N. (2003) *Museus de arte no ciberespaço: uma abordagem conceitual*. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Moran, J. M.; Masetto, M. T.; Behrens, M. A. (2012). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. São Paulo, Papirus.
- Moran, J. (2015). *Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje*. In Bacich, L.; Neto, A. T.; Trevisani, F de M. (2015). *Ensino híbrido: personalização na educação*. Porto Alegre, Penso. (p.103 – 120)
- Moreira, J. A.; Barros, D. M.; Monteiro, A. (2014). *Educação a distancia e eLearning na web social*. Santo Tirso, Whitebooks.
- Moreira, J. A.; Monteiro, A. (2012). *Ensinar e aprender online com tecnologias digitais*. Porto, Porto editora.
- Morin, E. (2004). *A cabeça bem-feita: repensar a reforma/reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- MuseusBR. Disponível em <http://museus.cultura.gov.br/>. Acesso em 19fev 2019.
- Sancho, J. M.; Hernández, F. (2006). *Tecnologias para transformar a educação*. Porto Alegre, Artmed.
- Santos, G. S. (2015). *Espaços de aprendizagem*. In Bacich, L.; Neto, A. T.; Trevisani, F de M. (2015). *Ensino híbrido: personalização na educação*. Porto Alegre, Penso. (p.103 – 120)
- Santos, P.; Lima, F. (2014). *Museus e suas tipologias: o webmuseu em destaque*. Disponível em <http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/download/16244/11491>. Acesso em 18maio2017.

- Schweibenz, W. (1998). *The “virtual museum”*: new perspectives for museums to present objects and information using the Internet as a knowledge base and communication system. Disponível em [http://www.informationswissenschaft.org/wp-content/uploads/isi/isi1998/14\\_isi-98-dv-schweibenz-saarbruecken.pdf](http://www.informationswissenschaft.org/wp-content/uploads/isi/isi1998/14_isi-98-dv-schweibenz-saarbruecken.pdf). Acesso em 18maio2017.
- Suano, M. (1986). *O que é museu*. São Paulo, Brasiliense.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Inclusão digital no contexto social: Análise dos beneficiários do Programa Nacional  
Assistência Estudantil do IFAM-CMZL

Digital inclusion in the social context: Analysis of the beneficiaries of the National  
Student Assistance Program of IFAM-CMZL

Wynlara dos Santos Braga<sup>1</sup> (<https://orcid.org/0000-0001-9490-1595>); Bento Duarte da Silva<sup>2</sup>  
(<https://orcid.org/0000-0001-5394-5620>)

<sup>1</sup>Assistente Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas –  
(Manaus- BR) e Mestre em Ciências da Educação pela Universidade do Minho- (Braga- PT).

<sup>2</sup>Professor Doutor do Instituto de Educação da Universidade do Minho (Braga- PT)

Nota dos autores

Wynlara dos Santos Braga ([wynlara@gmail.com](mailto:wynlara@gmail.com))

Bento Duarte da Silva ([bento@ie.uminho.pt](mailto:bento@ie.uminho.pt))

## Resumo

O trabalho em tela é resultado de uma dissertação de mestrado realizado com os estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas- Campus Manaus Zona Leste (IFAM-CMZL) que foram beneficiários da assistência estudantil no ano de 2016. Buscou-se demonstrar a importância da utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na educação brasileira para minimização das desigualdades sociais, tendo em vista, que somos pertencentes à Era Digital e que a inclusão digital é um debate atual. Para tanto, realizou-se uma pesquisa de campo com uma abordagem quanti-qualitativa, aplicado método de pesquisa survey, com o preenchimento de questionário eletrônico e entrevista. Diante desta pesquisa, campo teórico e campo empírico, foi possível refletir acerca do mundo em que vivemos e das tamanhas desigualdades existentes em um único lócus. Percebeu-se que as condições de localidade, de sobrevivência e renda (emprego, alimentação, moradia, etc.), familiar, educação dos pais e o próprio ambiente em que vivem e se relacionam podem interferir no acesso às tecnologias. Diante de tantos desafios, a escola pode e deve assumir-se como fator primordial para transformação e inclusão social e digital. Ao longo do estudo diversos desafios para uso das TIC foram identificados, entre eles a falta de políticas públicas que contemplassem projetos de inclusão digital principalmente para as regiões mais pobres e não atrativas economicamente. Além disso, a criação de políticas públicas educacionais e inclusivas para propiciar acesso aos estudantes baixa-renda, pois a exclusão digital também deriva da exclusão econômica.

*Palavras-chave:* Inclusão Social, Inclusão Digital, TIC, Assistência Estudantil, Políticas Públicas.

## Abstract

The screen work is the result of a master's thesis conducted with the students of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Amazonas-Campus Manaus Zona Leste (IFAM-CMZL) who were beneficiaries of student assistance in the year 2016. It was sought demonstrate the importance of using Information and Communication Technologies (ICT) in Brazilian education to minimize social inequalities, considering that we belong to the Digital Age and that digital inclusion is a current debate. For that, a field survey was carried out with a quantitative-qualitative approach, applied research survey method, with the completion of electronic questionnaire and interview. Faced with this research, theoretical field and empirical field, it was possible to reflect on the world we live in and the great inequalities existing in a single locus. It was perceived that conditions of locality, survival and income (employment, food, housing, etc.), family, parents' education and the environment in which they live and interact can interfere with access to technology. Faced with so many challenges, the school can and should be a key factor for social and digital transformation and inclusion. Throughout the study several challenges for ICT use were identified, among them the lack of public policies that contemplated projects of digital inclusion mainly for the poorer regions and not economically attractive. In addition, the creation of public educational and inclusive policies to provide access to low-income students, because digital exclusion also derives from economic exclusion.

*Keywords:* Social Inclusion, Digital Inclusion, ICT, Student Assistance, Public Policies.



Na sociedade atual estão presentes mudanças no modo de agir, comunicar, pensar e aprender das pessoas. Segundo Silva (2011), a Sociedade da Informação e Conhecimento (SIC), é repleta de cultura tecnológica com mudanças líquidas (Bauman, 2001) baseadas no individualismo e, antagonicamente, num mundo de rede (Castells, 2002). É imprescindível e desafiador para o processo educacional acompanhar tantas mudanças.

E é diante desta sociedade, “atual e conectada”, que o papel da escola é posto em debate. É possível, pois, afirmar que esse papel tem sofrido profundas transformações e que as novas tecnologias fazem parte destes novos olhares diante da educação. A educação tradicional tem sido colocada em questionamento, uma vez que não acompanha as mudanças sociais. Assim, o presente estudo busca trazer respostas às seguintes perguntas: **As tecnologias podem contribuir para o desenvolvimento social? Qual a relação entre a inclusão digital e a minimização da exclusão social? A escola pode ser um lugar que propicia esse acesso às tecnologias?**

Em tempo de grandes mudanças e de desigualdades ampliadas pela exclusão digital, torna-se fundamental estudar a vida em sociedade e suas nuances. Em detrimento do avanço tecnológico, a internet tem sido a melhor ferramenta de interação com o mundo, de tal modo que a Organização das Nações Unidas declarou recentemente, através da resolução A/HRC/32/L.20 aprovada em 1º de julho de 2016, que o acesso à Internet é um direito humano, devendo ser garantido o direito à liberdade de opinião e expressão, reforçando ainda que ao negar esse acesso comete-se um crime e viola os direitos humanos.

O mundo digital possui inúmeras vantagens, entre essas a infinidade de informações ao alcance de um clique e a comunicação imediata, contudo, esse acesso é limitado, nem todos tem acesso. Segundo a UNICEF (2017) a implantação de “uma era digital igualitária” é o novo desafio.

Mendes (2009) define que as TIC são um conjunto de recursos tecnológicos que, se estiverem integrados entre si, podem proporcionar a comunicação de vários processos nas atividades profissionais, inclusive no ensino e na pesquisa, assinalando que a realização das variadas atividades cotidianas das pessoas é facilitada por esses recursos tecnológicos.

Inclusão digital é fruto do que se denomina **sociedade da informação**, baseada nas redes digitais, ou **sociedade do conhecimento**, que privilegia o saber perante o fazer. Deve ser vista sob o ponto de vista ético, sendo considerada como uma ação que promoverá a conquista da cidadania digital, a qual contribuirá para uma sociedade mais igualitária, com a expectativa da minimização da exclusão social.

Tendo em vista que os estudantes beneficiários do Programa Nacional de Assistência Estudantil possuem um perfil de pessoas em vulnerabilidade social, contexto esse elencado como: 1) **ambiente escolar**, uma vez que se trata de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia; 2) **distante**, situado na zona leste da cidade de Manaus, no estado do Amazonas, região distante do centro da cidade, próxima de locais de pouca infraestrutura; 4) **alto índice de pobreza**, bairro distante do centro da cidade, cujo perfil é de periferia, logo, o acesso aos bens e serviços são mais restritos, visto que as famílias são mais pobres; 3) **difícil acesso às tecnologias**, o estado do Amazonas situa-se na região Norte do País, em uma das regiões mais desassistidas (58%) no que tange ao acesso à Internet em Banda Larga de acordo com o IPEA (2017), emergiu a questão central da proposta: **como se dá a inclusão digital diante desse contexto social?**

### **Método**

O presente estudo é resultado de uma dissertação de mestrado apresentada na Universidade do Minho- Portugal em junho de 2018. Para realização da pesquisa, elegeram-se como esquema metodológico fases diferenciadas e articuladas entre si. Teve início na **pré-implementação** que consistiu na escolha do tema, no levantamento bibliográfico, levantamento documental, fichamento, seleção do local da pesquisa, elaboração dos instrumentais a serem utilizados e pré-teste.

Posteriormente, a **implementação** da pesquisa se constituiu no momento da pesquisa de campo em que se utilizou como técnicas de coleta de dados, a observação indireta, com dados extraídos de uma análise bibliográfica e documental, através de livros, artigos científicos e dados de fontes confiáveis. E a observação direta, que objetivou a coleta de dados primários, através da obtenção de dados obtidos diretamente na fonte.

E por último, a **pós-implementação** em que se deu o momento da análise e organização dos dados, a partir dos materiais coletados nas fases anteriores.

Para dar sentido a pesquisa, elegeram-se o multimétodo. Segundo Freitas, Oliveira, Saccol e Moscarola (2000), cada desenho de pesquisa ou investigação pode fazer uso de diferentes métodos de forma combinada, o que se denomina de **multimétodo**.

### **Dos participantes**

**Etapa 1- Questionário.** A escolha dos participantes, nesta etapa, ocorreu conforme número de inscritos no processo de seleção do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, para a concessão de benefícios socioassistenciais aos estudantes do IFAM-CMZL. Durante cada semestre do ano letivo, o questionário é aplicado para a seleção de estudantes em situação de

vulnerabilidade social, ou seja, é lançado a cada semestre um edital de seleção de estudantes para concorrer aos benefícios socioassistenciais estudantis, sendo estes: transporte, moradia, creche, material didático e alimentação.

Neste sentido, os aprovados na seleção são aqueles que apresentam situação de vulnerabilidade social, avaliados através da análise de renda (renda per capita de até um salário mínimo e meio) e outros critérios estabelecidos pelo setor de Serviço Social da Instituição. De um total aproximado de 1.100 estudantes matriculados na modalidade de ensino presencial, 643 preencheram o questionário socioeconômico no primeiro semestre de 2016 (58,5% dos estudantes), sendo estes o número de participantes da pesquisa, nesta fase.

**Etapa 2- Entrevista.** Para este procedimento foram definidos como os sujeitos da pesquisa, os estudantes do IFAM-CMZL que participaram do questionário e ainda, que tivessem gêneros, etnias, naturalidade, renda e idades variadas para a análise das variáveis.

Como critérios de inclusão/exclusão da amostra para seleção dos sujeitos da pesquisa elegeram-se: 1) Aceitar participar da entrevista; 2) Ser estudante matriculado no IFAM-CMZL; 3) Ter participado do processo de seleção da Assistência Estudantil 2016/1; 4) Ter idade compreendida entre 14 e 22 anos e 5) Ser natural do estado do Amazonas, de preferência de municípios distintos. Assim, com base nesses critérios foi selecionado o quantitativo de 10 estudantes com características diferentes.

## **Procedimentos**

**Questionário.** Foi realizado um estudo *survey*, que de acordo com Fink e Kosecoff (1998) e Forza (2002), é um método de coleta de informações diretamente com as pessoas a respeito de suas ideias, sentimentos, saúde, planos, crenças e de fundo social, educacional e financeiro ou sobre a unidade, empresa ou organização que atua, em que se optou pela utilização do questionário socioeconômico, aplicado de forma online em março de 2016, contendo perguntas abertas e fechadas aos estudantes do IFAM-CMZL para seleção da assistência estudantil.

Pretendeu-se avaliar de que modo as variáveis como renda, idade, gênero, entre outras, interferem na inclusão digital e social dos estudantes, ou seja, buscou atender aos objetivos da pesquisa.

**Entrevista.** Posteriormente, para clarificação dos dados e melhor conhecimento dos sujeitos da pesquisa, realizou-se a entrevista semiestruturada. Por serem grupos menores, acreditou que a técnica da entrevista semiestruturada seria a mais indicada para “ouvir” e saber o que pensam

e como tem sido em suas vidas o uso das tecnologias. Destaca-se que previamente foi elaborado um guião de entrevista aprovado por três professores membros do comitê de ética da UMinho e aprovado pelo orientador desta pesquisa.

### Lócus da Pesquisa

O lócus da pesquisa é o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - Campus Manaus Zona Leste (IFAM-CMZL) é uma instituição integrante da Rede Federal de Ensino, vinculada ao Ministério da Educação e supervisionado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Possui uma área de 164 (cento e sessenta e quatro) hectares e está localizado no bairro Zumbi dos Palmares, zona leste de Manaus, em uma região onde ocorre um dos mais acelerados processos de urbanização – segundo estimativas da Prefeitura Municipal de Manaus, esta região possui aproximadamente 500.000 (quinhentos mil) habitantes.

O IFAM-CMZL localiza-se em uma área afastada do centro da cidade, próxima de comunidades ainda rurais. Está rodeado de invasões (termo regional utilizado para denominar as favelas) e onze bairros predominantemente compostos por família de baixa renda. Por isso, consideramos que o estudo ficará enriquecido, pois o contexto rural e empobrecido é marcado pelas desigualdades, possibilitando relacionarmos, conforme referencial teórico, o social ao digital (inclusão digital no contexto social).

### Resultados

Com a aplicação do questionário foi possível traçar um perfil dos estudantes participantes da pesquisa, seguem alguns resultados obtidos:

Tabela 1: Perfil dos estudantes das respostas do questionário

Perfil	Itens	Resultado Marjoritário	Resultado Minoritário
<b>Identitário</b>	Autoidentificação étnico-racial	76% pardos	2% amarela
	Gênero	62% feminino	0,3% LGBT*
	Estado civil	89% são solteiros	4% união estável
	Se têm filhos/as	82% não tem	9% mais que 03 filhos/as.
	Solteiros com filhos	82% não tem filhos	8% tem filhos
<b>Socioeconomico</b>	Situação econômica	78% sustentados pela família ou por outras pessoas	4% são responsáveis pelo auto-sustento
	Renda Familiar	35% até dois salários mínimos (1.760 reais)	11% até meio salário mínimo (440 reais)
<b>Recursos</b>	Primeiro acesso ao computador	50% de 10 e 14 anos de idade	3% de 05 a 09 anos
	Domínio do uso do microcomputador	53% “ter alguma noção”	5% “ter muita experiência”

Acesso à Internet	81% tem algum tipo	19% não possui
Local de acesso a internet	51% na própria casa	2% na rua
Importância dos Recursos Tecnológicos	98% considera importante	2% pouco importante
Gostaria do uso na sala de aula	85% sim	15% não

\* **LGBT** é a sigla de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros, que consistem em diferentes tipos de orientações sexuais.

Em complementação, a entrevista trouxe resultados ainda mais enriquecidos. A amostra apresentou inúmeras nuances no perfil dos estudantes entrevistados, possibilitando perceber se os determinantes sociais provenientes de uma visível desigualdade social podem ou não interferir na inclusão digital dos entrevistados.

Quando questionamos sobre a naturalidade dos estudantes, foram apresentados diversos desafios para deslocamento e acesso aos seus municípios de origem. Ora, sabe-se das grandes distâncias geográficas existentes no País e das dificuldades de deslocamento no Estado do Amazonas derivados da geografia repleta de rios e florestas. Por isso, questionamos aos estudantes, provenientes de municípios distintos da capital, como era o acesso ao seu território.

Desta forma, o ESTUDANTE 01 explicou que, utilizando barco como meio de transporte, leva-se cerca de 2h30min até chegar em sua comunidade. *Só é possível utilizar carro no período de seca, pois permite que uma parte do percurso seja feito via terrestre e completado via fluvial.*

Para os ESTUDANTES 02 e 08, os desafios também são grandes. *Para chegar na nossa comunidade (Comunidade Moirai) é necessário ir de Manaus até o município de Careiro, por meio de uma lancha, durante vinte minutos, em seguida fazer o trajeto de ônibus do Careiro até Autazes pelo período de 2h e, por fim, ir de carro ou moto até a comunidade com trajeto estimado em 15 minutos, mas nas épocas de cheia do rio, esse deslocamento final é feito em lancha, durante 20 minutos.*

Em relação a situação socioeconômica dos entrevistados, os ESTUDANTES 8, 4, 2 e 1 explicaram que a vida se baseia nas épocas de cheia e vazante dos rios. Eles sobrevivem da pesca e da agricultura, suas famílias comercializam produtos agrícolas para própria subsistência.

O ESTUDANTE 09 relatou que mora com a mãe e quatro irmãos, dos quais um maior de idade que também integra a renda mencionada. A mãe é diarista e o irmão ajudante de pedreiro. O ESTUDANTE 10 reside somente com o pai e seus irmãos, sua mãe é falecida e seu pai é doente, por isso não trabalha, sobrevivem da ajuda de terceiros. Por outro lado, os pais dos ESTUDANTES 05 e 07 possuem formação acadêmica. O pai do ESTUDANTE 05 é advogado e o pai do

ESTUDANTE 07 é secretário municipal na área de meio ambiente, e as mães de ambos são professoras.

Quando questionados sobre inclusão social e digital, metade (50%) disse **já ter ouvido falar** e outra metade (50%) afirmou **não ter ouvido**. No entanto, de forma geral, os estudantes apresentaram dificuldades em formar algum conceito sobre a temática. Do mesmo modo, apresentaram muita dificuldade em conceituar a inclusão digital. Sobre o primeiro contato com as tecnologias, os estudantes tiveram o primeiro contato somente a partir dos 08 anos de idade e a maioria (70%) foi após 12 anos.

Os estudantes apresentaram aspectos interessantes sobre os desafios de acesso às TIC por eles vivenciados: O ESTUDANTE 01 somente teve seu primeiro acesso às tecnologias aos 14 anos de idade, durante o ensino médio, em que o estudo era feito nas salas de aulas através de tele-aula (televisão), reforçando assim importância da escola nesse processo de inclusão digital. Os ESTUDANTES 02 e 08 são indígenas, na localidade que são oriundos não há acesso à Internet nem às tecnologias em geral. A comunidade Moirai vive da agricultura de subsistência e da pesca. Além disso, os habitantes da região têm, em sua maioria, baixa escolaridade.

Alguns relatos também permitiram perceber que o primeiro contato foi na escola e na Lan House. O ESTUDANTE 03 relatou que seu primeiro aparelho foi obtido aos 14 anos, mesmo após esse advento, o acesso à Internet permaneceu restrito às Lan Houses. Aumentou a utilização da Internet e redes sociais quando se mudou para Manaus, onde passou a ter maiores possibilidades de utilização da rede Wi-Fi.

Todos os estudantes entrevistados afirmaram que após acesso às TIC, seja na escola, em casa ou na Lan House, passaram a se sentir incluídos. Explicaram ainda que isso se deu pelo fato de poder se comunicarem com os demais amigos, com a família e pelo acesso às informações.

Para o ESTUDANTE 02 a falta de acesso às tecnologias dificulta o acesso à informação e, conseqüentemente, favorece a desigualdade social e embora tenha dito que se sente incluído digitalmente afirmou que possui acesso limitado. *“O principal problema para adquirir novas tecnologias é a condição financeira, eu só tenho celular.” (ESTUDANTE 02)*. E ainda, que a escola pode contribuir para inclusão digital, e citou: *“na comunidade os primeiros contatos que acontecem casualmente são intensificados no ambiente escolar, onde as pessoas encontram recursos tecnológicos, projetores, computadores e Internet, que possibilitam uma maior interação” (ESTUDANTE 02)*.

## Discussão de Resultados

A Amazônia é ocupada por uma diversidade de grupos étnicos e por populações tradicionais, historicamente constituídas, a partir dos vários processos de colonização e miscigenação por que passou a região. Pode-se afirmar que o homem amazônico é resultado dos intercâmbios históricos entre diferentes povos e etnias. (LIRA E CHAVES, 2015).

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (2016) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o perfil identitário da população brasileira é o seguinte: no critério de declaração de cor ou raça, a maior parte da população brasileira residente é parda: são 95,9 milhões de pessoas, representando 46,7% do total. Na região Norte do país 72,3% da população se considera parda e no Amazonas, apesar de ser o Estado com maior número de índios do País, a maioria (2,9 milhões de pessoas) se considera pardo. Logo, verifica-se que o perfil dos estudantes da amostra do IFAM-CMZL segue o da população amazônica.

Falando um pouco mais sobre a Amazônia, as comunidades tradicionais possuem “um modelo particular de gestão dos recursos naturais e de organização social” (CHAVES, 2001, p. 77), assim sendo, a comunidade se constitui “num espaço onde se estabelecem a construção de construção de identidades sociais, de projetos comuns, mas também, de manifestação da diversidade” (CHAVES, 2001, p. 77). Portanto a comunidade é o espaço em que se solidificam as relações sociais e modos de vidas específicos, bem como, formas de gestão apropriadas dos recursos locais, o que evidencia o importante papel da cultura. (LIRA E CHAVES, 2016)

Tendo por base essa assertiva, parte-se do entendimento de que os ribeirinhos constituem comunidades tradicionais, uma vez que o próprio movimento dos ribeirinhos se auto reconhece dessa forma, caracterizando um processo de empoderamento, tendo em vista que possuem uma relação particular com a natureza, traduzida num corpo de saberes técnicos e conhecimentos sobre os ciclos naturais e os ecossistemas locais de que se apropriam. (idem, 2016)

É interessante a peculiaridade dos municípios, principalmente quando dizem respeito às comunidades lá presentes. As formas que de sobrevivência e de economia, o acesso às localidades, tudo isso configura um contexto social único e deve ser sim considerado quando fala-se em inclusão.

Durante a entrevista, em diversas falas, percebeu-se quão importante é proporcionar o acesso às tecnologias, contudo, mais ainda, o letramento digital. Os estudantes entrevistados consideram que a escola pode ajudar na inclusão, ensinando-os a usar os meios tecnológicos, para,

assim, estarem melhor capacitados a interagir com os demais jovens. Relataram que IFAM-CMZL já faz algo para isso, como a oferta de aulas de informática, computadores na biblioteca e aulas com lousa digital, contudo, afirmaram ser insuficiente, de forma geral, o recurso ofertado pelo IFAM-CMZL, pois é limitado o número de equipamentos, não há uma rede de Internet (*wi-fi*) disponível para os estudantes e nas salas de aula é muito sucinto o uso das TIC.

No que tange aos aspectos identitários, algumas respostas tem em conta a idade do alunado, uma vez que de um total de 643 inscritos, 353 representam os estudantes do ensino médio-integrado, ou seja, compreendidos na faixa-etária de 13 a 18 anos (ainda adolescentes). Os adultos estão divididos entre 128 inscritos na modalidade de ensino subsequente, 82 do ensino superior (graduação) e 80 proeja (ensino para jovens e adultos). Aproximadamente 55% dos estudantes que responderam o questionário são adolescentes. Com isso, podemos inferir que deve haver casos de gravidez na adolescência ou de mães ou pais que não tiveram convivência com o genitor (a) da criança, mas isso não objetiva fazer qualquer juízo moral, apenas constatar um fato.

Quanto a renda, grande maioria dos estudantes, aproximadamente 89%, tem uma renda familiar até dois salários mínimos, o que significa um baixo valor de renda. E se verificamos que a composição do agregado familiar em que o número de pessoas da casa é formado, em média, de três a cinco pessoas (63%), então verificou que a fragilidade econômica é bem acentuada.

Quanto aos recursos tecnológicos foi possível inferir que os resultados revelaram que a maioria dos estudantes tem uma percepção básica (baixa) das competências digitais, o que sendo jovens (a maioria dos estudantes tem entre 13 e 18 anos, ou seja, nasceram já no milênio pós 2000), comprova a afirmação de Claudia Dans, que “Millennial se nace, sí. Pero nativo digital não se nace, se hace” (DANS, 2017, p. 229).

A taxa de acesso apresentada é bem superior à taxa geral do país, segundo a fonte “World Internet Users Statistics” era em 31 de dezembro de 2017, de 70,7%. Esse fato deve-se de o acesso se fazer também via celular, e não apenas a partir do domicílio. Se considerássemos apenas o acesso via domicílio a taxa de acesso pelos estudantes diminuiria para 51% muito inferior ao valor indicado na fonte World Internet Users Statistics.

Na atualidade ainda é possível perceber que no Brasil há pessoas que nunca tiveram acesso à internet ou que tem pouco acesso, demonstrando que a exclusão digital é presente no país e que possui uma correlação direta com as desigualdades sociais. Assim, há necessidade de fomentar práticas de inclusão digital que partam primeiramente da educação como defende Freire (2002,



p.11) (...) mais que organizar e processar conhecimento científico, como antes dos primórdios da ciência da informação, será importante prover seu acesso público através das mais diversas formas e dos mais diversos canais de comunicação, de maneira que essa nova força de produção social possa estar ao alcance dos seus usuários potenciais. A comunicação do conhecimento é o que pode garantir a diminuição da desigualdade social e consequentemente uma aplicação contínua no combate a exclusão digital.

Diante desta pesquisa, campo teórico e campo empírico, foi possível refletir acerca do mundo em que vivemos e das tamanhas desigualdades existentes em um único *lócus*. Percebeu-se que as condições de localidade, de sobrevivência e renda (emprego, alimentação, moradia, etc.), familiar, educação dos pais e o próprio ambiente em que vivem e se relacionam podem interferir no acesso às tecnologias. Diante de tantos desafios, a escola pode e deve assumir-se como fator primordial para transformação e inclusão social e digital.

### Referencias

- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Castells, M. (2002). *A Sociedade em Rede*. A Era da Informação, Sociedade e Cultura - Volume I. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Dans, E. (2017). Prólogo: Todo há cambiado. In: In Lluna, Susana & Odereira, Javier, Los nativos digitales no existem. *Cómo educar a tu hijos para un mundo digital*. Barcelona: Centro Libros, PAPP, S.L.U. pp. 20-25.
- Fink, A.; Kosecoff, J. (1998) *How to conduct surveys – a step-by-step guide*. California: Thousand Oaks, Sage Publications.
- Forza, C. (2002). Survey research in operations management: a process-based perspective. *International Journal of Operations & Production Management*, v. 22, n. 2, p. 152-194.
- Freitas, H., Oliveira, M., Saccol, A. Z., & Moscarola, J. (2000). O método de pesquisa survey. *Revista de administração*, 35(3), pp.105-112.
- Freire, P. (2002). *Extensão ou comunicação?* 12. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Brasil\_\_\_\_\_ (2017). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD – ano 2016*. Brasil. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2013-agencia-de-noticias/releases/20073-pnad-continua-tic-2016-94-2-das-pessoas-que-utilizaram-a-internet-o-fizeram-para-trocar-mensagens.html> . Acesso em 15 de janeiro de 2018.

- IPEA (2017). *Expansão do acesso à internet beneficiaria 6 milhões de pessoas*. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=30272&catid=4&Itemid=2](https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=30272&catid=4&Itemid=2). Acesso em: 20 de abril de 2018.
- IWS (2016). *Internet world stats: Usage and population statistics*. Internet world stats. Disponível em <http://www.Internetworldstats.com>.
- Lira, T. e Chaves, M. (2016). Comunidades ribeirinhas na Amazônia: organização sociocultural e política. In: *INTERAÇÕES*, Campo Grande, MS, v. 17, n. 1, p. 66-76.
- Mendes, A. (2008). *TIC – Muita gente está comentando, mas você sabe o que é. IMasters*, Disponível em: <http://imasters.com.br/artigo/8278/gerencia-de-ti/tic-muitagente-esta-comentando-mas-voce-sabe-o-que-e/>. Acesso em: 15 de janeiro de 2018.
- Moran, J. M., Massetto, M. T., Behrens, M. A. (2012). *Ensino e Aprendizagem Inovadores com Tecnologias audiovisuais e Telemáticas*. In: Moran, J. M., Massetto, M. T., Behrens, M. A. *Novas tecnologias e mediações pedagógicas*. Campinas, SP:Papirus. pp. 11-67
- ONU (2016). *The promotion, protection and enjoyment of human rights on the Internet*. Resolução A/HRC/32/L.20. Disponível em [http://ap.ohchr.org/documents/dpage\\_e.aspx?si=A/HRC/32/L.20](http://ap.ohchr.org/documents/dpage_e.aspx?si=A/HRC/32/L.20). Acesso em: 20 de dezembro de 2017.
- \_\_\_\_\_ (2017). *Brasil é o quarto país com mais usuários de Internet do mundo, diz relatório da ONU*. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/brasil-e-o-quarto-pais-com-mais-usuarios-de-internet-do-mundo-diz-relatorio-da-onu/> . Acesso em 02 de maio de 2018.
- Silva, B. D. D., & Pereira, M. D. G. C. B. (2011). Contributos da escola para a inclusão digital. *Innovación educativa*, 21, 223-233.
- Silva, B. & Pereira, M. (2011). Contributos da Escola para a Inclusão Digital. *Innovación Educativa*, nº 21, Temática Principal “Educação Inclusiva”. Santiago: IEC - Instituto de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela, pp. 223-233. (ISSN: 1130-8656)
- \_\_\_\_\_ (2011). O papel da escola no combate à Divisão digital. In: *Actas do XI Congresso Luso Afro Brasileiro, Diversidades e (Des)Igualdades*, Salvador, Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/14365>. Acesso em 20 junho de 2017.
- UNICEF (2017). *The State of the World's Children 2016*. New York- USA.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España

Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)

Universidade da Coruña, Universidade do Minho

## ACTAS

A presença do digital nos currícula das licenciaturas de marketing e comunicação  
em Portugal

The presence of digital in the curricula of marketing and communication academic  
degrees in Portugal

Paulo Ribeiro Cardoso (<https://orcid.org/0000-0002-4643-8716>)\*

Jorge Domingos Veríssimo ([orcid.org/0000-0001-8045-4114](https://orcid.org/0000-0001-8045-4114))\*\*

Maria do Rosário Correia (<https://orcid.org/0000-0003-4891-0655>)\*\*\*

\*– Universidade Fernando Pessoa / Universidade Lusíada do Porto – [pjrcardoso@gmail.com](mailto:pjrcardoso@gmail.com)

\*\*– Escola Superior de Comunicação Social – Instituto Politécnico de Lisboa -  
[jverissimo@escs.ipl.pt](mailto:jverissimo@escs.ipl.pt)

\*\*\* – Escola Superior de Comunicação Social – Instituto Politécnico de Lisboa -  
[rcorreia@escs.ipl.pt](mailto:rcorreia@escs.ipl.pt)

Autor de contacto: Paulo Ribeiro Cardoso, Porto, Portugal, [pjrcardoso@gmail.com](mailto:pjrcardoso@gmail.com)

## Resumo

A internet tem alterado progressivamente o modo como as empresas funcionam e atuam no mercado. Fenómenos como o comércio eletrônico, a publicidade online e as redes sociais têm gerado mudanças acentuadas nas marcas, nos consumidores e nas relações que estabelecem entre si. Durante décadas, os cursos superiores de marketing e de comunicação, prepararam os alunos para um modelo de empresa tradicional, através de modelos conceptuais clássicos. Porém, o rápido avanço dos canais digitais introduziu neste sistema um fator crítico: estarão os atuais currículos das licenciaturas em marketing e comunicação adequados aos cenários digitais? Estarão as unidades curriculares a preparar os futuros profissionais para dimensão digital nas quais interagem marcas e consumidores? Mais do que responder de forma definitiva a estas perguntas, este estudo procura aprofundar a temática através da análise de conteúdo de um conjunto de currículos de licenciaturas em marketing e comunicação em Portugal. Em concreto é analisada uma amostra de planos de estudos e saídas profissionais de diversas instituições de ensino superior, procurando identificar a presença de conteúdos relacionados com o marketing digital e a comunicação na web. Com base nos resultados obtidos são sugeridas algumas investigações e medidas relacionadas com a adequação dos currículos académicos aos desafios digitais.

*Palabras clave:* marketing digital; comunicação digital; ensino superior; curriculum de licenciatura; unidade curricular.

## Abstract

The internet has progressively changed the way companies operate in the marketplace. Phenomena such as e-commerce, online advertising and social networks have generated changes in brands, consumers and the relationships they establish with each other. For decades, marketing and communication academic degrees have prepared students for a traditional business model through classical conceptual courses. However, the rapid advance of the digital channels introduced in this system a critical factor: are the present curricula of the degrees of Marketing and Communication adequate to the digital scenarios? Are the academic courses preparing future professionals for the digital dimension in which brands and consumers interact? More than answering definitively these questions, this study seeks to deepen the subject by analyzing the content of a set of curricula of degrees in Marketing and Communication in Portugal. In particular, a sample of study plans and professional profiles of several higher education institutions is analyzed, trying to identify the presence of contents related to digital marketing and communication on the web. Based on the results obtained, some research and measures related to the adequacy of academic curricula to digital challenges are suggested.

*Keywords:* digital marketing; Digital communication; higher education; bachelor's degree curriculum; curricular unit.

## **Introdução**

A internet tem transformado rapidamente a sociedade e a forma como os seus intervenientes se relacionam. As redes sociais alargaram o âmbito das relações interpessoais e reformularam o modo como os indivíduos comunicam e interagem. As diferentes formas de comércio eletrónico ofereceram aos consumidores novas possibilidades de procurarem e adquirirem produtos. Simultaneamente os indivíduos passaram a ser, eles próprios, produtores de conteúdos, contribuindo para a imagem que as marcas adquirem no mercado.

Estas transformações afetaram, naturalmente as empresas, a forma como atuam no mercado e o modo como gerem o seu capital humano, levando-as a procurar profissionais com novos perfis e novas competências.

Tendo as instituições de ensino superior o importante papel de formar futuros profissionais, e sendo o marketing e a comunicação fulcrais na relação digital que as marcas estabelecem com os seus públicos, pretende-se saber até que ponto os atuais currícula das licenciaturas destas áreas estão a preparar os alunos para os novos cenários digitais.

A componente empírica deste estudo envolveu a análise de 30 currícula de diferentes instituições de ensino superior portuguesas. Foi feita uma análise de conteúdo dos planos de estudos e das saídas profissionais procurando verificar até que ponto as instituições de ensino superior estão a preparar os seus alunos para a vertente digital do marketing e da comunicação.

Após apresentação dos resultados refletimos sobre as práticas das instituições de ensino superior e sugerimos futuras investigações sobre o tema.

## **O marketing e comunicação digital nas empresas e nas instituições de ensino superior**

A utilização da internet tem aumentado acentuadamente nos últimos anos. Em Abril de 2019, o relatório da empresa de marketing digital *We Are Social*, sobre consumo de internet e redes sociais no mundo, revelou que 4,437 biliões de pessoas estavam ligadas à internet e que 3,499 biliões usavam redes sociais (Kemp, 2019).

Porém, um estudo recente sobre a “Maturidade Digital das empresas portuguesas”, elaborado pelo Observatório de Impacto Digital EY Nova SBE, revelou que ainda há um caminho a percorrer pelas empresas nacionais no que diz respeito à transformação digital (Ferreira, 2018). De facto, o estudo “Economia Digital em Portugal 2018”, realizado pela ACEPI e pela consultora IDC, concluiu que 59% das empresas portuguesas não tem uma presença online adequada, não possuindo website, página de redes sociais ou estando ausentes do Google Maps (Bandeira, 2019).

Esta realidade acentua a importância das instituições de ensino superior prepararem adequadamente os futuros profissionais de marketing e comunicação para uma realidade empresarial digital.

As áreas do marketing e da comunicação são dinâmicas por natureza, acompanhando as evoluções das empresas e dos consumidores. Do mesmo modo, os cursos superiores destas áreas necessitam de estar atualizados e sintonizados com o mercado (Mishra et al. 2017). E uma das formas dos cursos superiores acompanharem as tendências do mercado é incorporarem a componente digital nos seus currícula (Crittenden e Crittenden, 2015). Recentes estudos têm demonstrado que o ensino das áreas digitais está em fase de evolução e é cada vez mais uma realidade (Parker, 2014; Brocato et al., 2015; Muñoz e Wood, 2015). Este temática tem sido analisada por vários investigadores, nomeadamente ao nível dos currícula dos cursos superiores de marketing (Turnquist et al., 1991; Corona et al, 2016, Langan et al., 2019).

Assim sendo, e seguindo a linha de trabalho de investigações anteriores, o presente estudo pretende traçar um retrato da realidade portuguesa no que diz respeito à presença de unidades curriculares relacionadas com o digital nos cursos superiores de marketing e comunicação.

## **Método**

### **Objetivos**

Com base no exposto anteriormente, o nosso estudo coloca duas perguntas de investigação: Estarão os atuais currícula das licenciaturas de marketing e comunicação adequados aos cenários digitais? Estarão as unidades curriculares a preparar os futuros profissionais para dimensão digital que atualmente é aplicada nas empresas?

Partindo destas perguntas, definimos dois objetivos específicos:

- Identificar, nos currícula de cursos de marketing e comunicação, as unidades curriculares relacionadas com a área digital.
- Identificar as unidades curriculares relacionadas com duas áreas complementares: multimédia e informática.

### **Abordagem metodológica e procedimentos**

O presente estudo utilizou o método de análise de conteúdo seguindo procedimentos recomendados por alguns autores (Bardin, 1988; Cavalcante et. al, 2014; Silva e Fossá, 2015). Em concreto procedeu-se à análise de conteúdos disponíveis nos websites de Instituições de Ensino Superior Portuguesas, dividindo a investigação em etapas.

A primeira etapa envolveu uma componente exploratória na qual foram identificadas os tipos de cursos, as instituições e as designações das áreas a estudar.

Começámos por identificar as tipologias de cursos a analisar: aqueles cuja designação coubesse na área do marketing e comunicação. Identificámos 4 tipologias de cursos: aqueles que incidiam unicamente no Marketing, aqueles em que o Marketing surgia conjugado com uma área da comunicação (Marketing e Publicidade, por ex.); cursos da área da comunicação empresarial e relações públicas e, finalmente, licenciaturas de ciências da comunicação.

Para a identificação das Instituições de Ensino Superior foram utilizadas listagens de Universidades e Institutos Politécnicos portugueses encontrados online. Foram escolhidas instituições de forma a obter representatividade geográfica, diversidade ao nível do sector público e privado e ao nível do estatuto de Universidade e de Instituto Politécnico.

Seguidamente foram identificadas 3 áreas de unidades curriculares que cobrissem toda a temática em estudo: Marketing e Comunicação Digital; Criatividade, Multimédia e Audiovisual e Informática e Tecnologia.

A segunda etapa compreendeu a análise de conteúdo propriamente dita. Em cada instituição de ensino superior foi identificado o curso a analisar e, dentro deste, duas secções: o plano de estudos e as saídas profissionais.

Foi criada uma grelha que compilava todas as categorias de análise e foi preenchido um formulário para cada curso analisado. Os dados foram tratados na aplicação IBM-SPSS. Complementarmente foi feita uma análise qualitativa do conteúdo observado, com base nas descrições registadas em cada formulário.

### Análise de resultados

#### Caracterização do corpus de análise

Foram analisados 30 cursos de 30 Instituições de Ensino Superior, uma amostra bastante representativa da realidade portuguesa. Os primeiros cursos a serem incluídos na amostra estavam facilmente acessíveis, mas à medida que foram sendo seleccionados a procura tornou-se mais difícil, de tal modo que, globalmente, foi uma procura quase exaustiva deste tipo de cursos.

As instituições analisadas representavam as zonas Norte, Centro e Sul, equivalendo a 18 distritos nacionais (tabela 1), sendo os de Lisboa e do Porto os mais representativos.

Tabela 1

#### *Zonas e Distritos das Instituições*

Zonas	Freq.	Percent.	Distritos (Freq.)
Norte	10	33.3	Porto (5); Braga (2); Bragança (1); Viana do Castelo (1); Vila Real (1).
Centro	9	30.0	Aveiro (3); Viseu (1); Coimbra (2); Castelo Branco (1); Guarda (1); Leiria (1).
Sul	11	36.7	Lisboa (7); Évora (1); Faro (1); Santarém (1); Setúbal (1).
Total	30	100	



## PRESENÇA DO DIGITAL NAS LICENCIATURAS DE MARKETING E COMUNICAÇÃO

Quanto ao tipo de instituição, a amostra foi constituída por Universidades e Institutos Politécnicos, públicos e privados (tabela 2).

Tabela 2

### *Tipo de instituição*

Tipo de Instituição	Freq.	Percent.
Universidade pública	5	16.7
Universidade Privada	5	16.7
Instituto Politécnico Público	10	33.3
Instituto Politécnico Privado	10	33.3
Total	30	100

Quanto aos cursos, foram identificadas 4 áreas relacionadas com a temática deste estudo: a área do Marketing, a área do Marketing conjugada com uma área da comunicação (Publicidade, por exemplo), a área da Comunicação Empresarial e Relações Públicas e, finalmente, Ciências da Comunicação (tabela 3).

Tabela 3

### *Área específica dos Cursos*

Área dos cursos	Freq.	Percent.	Designações dos cursos (Frequência)
Marketing	9	30.0	Marketing (6); Gestão de Marketing (2); Administração e Marketing (1).
Marketing, Publicidade e Relações Públicas	9	30.0	Marketing e Publicidade (4); Marketing, Publicidade e Relações Públicas (2); Marketing e Comunicação Empresarial (2); Administração de Publicidade e Marketing (1).
Ciências da Comunicação	6	20.0	Ciências da Comunicação (6)
Comunicação empresarial e RP	6	20.0	Comunicação Empresarial (3); Comunicação e Relações Públicas (1); Relações Públicas (1); Relações Públicas e Publicidade (1); Comunicação aplicada.
Total	30	100	

Damos agora conta do número de unidades curriculares que geralmente compõem estes cursos, verificando que a maioria dos cursos possuem entre 25 e 35 (tabela 4). Nesta análise optámos por contemplar apenas as unidades curriculares obrigatórias, uma vez que o volume de unidades curriculares opcionais não era relevante para o estudo.

Tabela 4

*Número de Unidades Curriculares em cada curso*

Número de unidades curriculares	Frequência	Número de instituições	
			Porcentagem
25-30	13		43.3
30-35	11		36.7
36-41	6		20.0
	30		100

**Unidades Curriculares relacionadas com a área de Marketing e Comunicação Digital**

Passamos agora à análise das áreas das unidades curriculares. Neste campo, optámos por considerar, de facto 3 áreas: Marketing e Comunicação Digital; Criatividade, Multimédia e Audiovisual; Informática e Tecnologia.

A área de Marketing e Comunicação Digital é o principal foco deste estudo e diz respeito às atividades de marketing e comunicação feitas online, tais como o marketing digital, o comércio eletrónico e as redes sociais. Estas curriculares podem surgir com designações diferentes, tal como é apresentado na tabela 5.

Tabela 5

*Designações de Unidades curriculares da área de Marketing e Comunicação Digital*

Palavras-chave	Designações das unidades curriculares	Número de ocorrências
Digital	Marketing Digital (4); Fundamentos de Marketing Digital; Digital Marketing; Ferramentas de Comunicação Digital; Comunicação Digital e Internet; Publicidade Digital; Desenvolvimento de Conteúdos Gráficos e Digitais.	10
Web	Web Marketing e Comércio Eletrónico (5); Comércio Eletrónico e Web Marketing; Produção de Conteúdos para a Web.	7

## PRESENÇA DO DIGITAL NAS LICENCIATURAS DE MARKETING E COMUNICAÇÃO

Tabela 7

Designações de Unidades curriculares da área de Criatividade, Multimédia e Audiovisual

Eletrónico (e-)	Comércio eletrónico; E-marketing e Comércio Eletrónico; E-Business.	3
Redes sociais	Gestão de Redes Sociais; Redes Sociais.	2
Online	Marketing On-line e Comunicação Interativa.	1
Internet	Tecnologias e Serviços da Internet.	1
Total		24

Observámos, posteriormente, até que ponto estas unidades curriculares estavam presentes nos cursos analisados (tabela 6). Consta-se que 36,7% dos cursos não possui qualquer unidade curricular desta área e que 50% dos cursos possui apenas 1. Somente um curso possui 3 unidades curriculares desta deste tipo. Consta-se, portanto, que há uma acentuada ausência destas áreas nos cursos analisados.

Tabela 6

*Presença das unidades curriculares da área de Marketing e Comunicação Digital*

Número de unidades curriculares	Número de cursos	
	Freq.	Percent.
0	11	36.7
1	15	50.0
2	3	10.0
3	1	3.3
Total	30	100

### **Unidades Curriculares relacionadas com a área de Criatividade, Multimédia e Audiovisual**

A área multimédia, sendo complementar, diz respeito a um conjunto de componentes e linguagens utilizadas atualmente na internet: o grafismo e a interatividade existentes nos websites, os formatos audio ou vídeo que são publicados em redes sociais, entre outras aplicações. Em concreto, englobamos na área multimédia unidades curriculares da área gráfica, da comunicação visual, do design e da comunicação audiovisual (tabela 7).

Palavras-chave	Designações de Unidades curriculares	Número de ocorrências
Multimédia	Multimédia; Comunicação Multimédia; Laboratório de Comunicação Multimédia; Atelier de Multimédia (2); Tecnologia Multimédia; Projeto multimédia; Produção Multimédia; Atelier de Escrita Criativa Multimédia; Computação Multimédia e Interatividade.	10
Gráfica	Design Gráfico; Tecnologia de Desenho e Produção Gráfica; Comunicação e Expressão Gráfica/Cartográfica; Laboratório de Comunicação Gráfica e Audiovisual; Comunicação Gráfica e Audiovisual; Direção de Arte em Publicidade.	6
Comunicação visual	Comunicação Visual; Comunicação Visual e Design; Comunicação Visual e Design Gráfico; Web Design (2).	5
Design	Edição e Design; Laboratório de Design.	2
Audiovisual	Comunicação audiovisual (2); Atelier de Audiovisual (2); Audiovisuais e Produção Multimédia; Imagem, Som e Narrativa Audiovisual; Audiovisuais e Produção Multimédia.	7
Outros	Edição Electrónica e Tratamento de Imagem;	1
	Total	31

Quanto à presença destas unidades curriculares, verifica-se que 36,7% dos cursos analisados não possui nenhuma unidade curricular desta área (tabela 8). Apenas 30% dos cursos possuem 1 unidade curricular e 26,7% possuem 2. À semelhança da área anterior, também neste tipo de unidades curriculares se verifica uma presença muito reduzida nestes cursos.

Tabela 8

*Presença das unidades curriculares da área de Criatividade, Multimédia e Audiovisual*

Número de unidades curriculares	Número de cursos	
	Freq.	Percent.
0	11	36.7
1	9	30.0
2	8	26.7
3	2	6.7
Total	30	100

### **Unidades Curriculares relacionadas com a área Informática e Tecnologia**

A terceira área, também ela complementar, diz respeito à informática. Esta categoria engloba as subcategorias relacionadas as tecnologias de informação e comunicação (tabela 9). Apesar desta área poder ser abordada independentemente da internet, a verdade é que atualmente

## PRESENÇA DO DIGITAL NAS LICENCIATURAS DE MARKETING E COMUNICAÇÃO

são muitos os pontos de ligação entre ambas as áreas. De facto, algumas das áreas mais técnicas do marketing digital tocam a componente da informática, o que faz com que estas áreas sejam, no mínimo, próximas.

Tabela 9

### *Designações de Unidades curriculares da área Informática*

Palavras-chave	Designações de Unidades curriculares	Número de ocorrências
Informática	Informática (3); Informática Aplicada ao Marketing (2); Informática de Gestão (2); Informática Aplicada à Publicidade; Informática e tecnologias da comunicação; Informática e Telecomunicações; Instrumentos Informáticos Aplicados; Informática aplicada.	12
TICSs	Tecnologia de Informação e Comunicação (3); Tecnologias de Informação em Marketing.	4
Outros	Sistemas de Informação; Sistemas de CRM; Aplicações Computacionais para Marketing e Publicidade; Database Marketing.	4
Total		20

No que diz respeito à presença destas unidades curriculares nos cursos estudados, verifica-se, à semelhança das anteriores, uma percentagem reduzida (tabela 10). Assim, 43,3% dos cursos não possui qualquer unidade desta área e 46,7% possui apenas 1. Somente 3 cursos contam com 2 unidades curriculares deste tipo. Globalmente, verifica-se uma escassez de unidades curriculares desta área nos cursos estudados.

Tabela 10

### *Presença das unidades curriculares da área de Informática e Tecnologia*

Número de unidades curriculares	Número de cursos	
	Freq.	Percent.
0	13	43.3
1	14	46.7
2	3	10.0
Total	30	100

## **Saídas profissionais relacionadas com o digital, a multimédia e a informática**

Finalmente, observámos até que ponto as três áreas estudadas estavam presentes nas saídas profissionais. De destacar que a secção “saídas profissionais” é reveladora da vocação e da orientação do curso, demonstrando para que funções estão os cursos a preparar os seus licenciados.

Ora, esta análise revelou uma realidade que é compatível com os dados previamente observados. Ou seja, tal como estas áreas estão quase ausentes em grande parte dos cursos, também elas estão ausentes na secção de saídas profissionais (tabela 11). De facto, apenas 23,3% dos cursos indica funções relacionadas com a área digital (“gestão de redes sociais”, por exemplo) e funções relacionadas com a área multimédia (“produção de conteúdos multimédia”, por exemplo). Apenas 10% dos cursos apresentam saídas profissionais relacionadas com a área informática, tal como “gestão de bases de dados”, por exemplo.

Tabela 11

*Saídas profissionais*

Áreas	Cursos que mencionam	Cursos que não mencionam	Total	Exemplos
Marketing e Comunicação Digital	7 (23,3%)	23 (76,7%)	30 (100%)	“Gestão de Comércio Eletrónico”; “Gestão de web marketing”; “Gestão de redes sociais”, “Gestão de Conteúdos na Web”.
Criatividade, Multimédia e Audiovisual	7 (23,3%)	23 (76,7%)	30 (100%)	“Produção de conteúdos multimédia”; “Gestão de conteúdos multimédia e audiovisual”; “Design de Interação”; “Animação 2D/3D”.
Informática e Tecnologia	3 (10%)	27 (90%)	30 (100%)	“Gestão de CRM (Customer Relationship Management)”; “Gestão de bases de dados”.

**Conclusão**

Este estudo procurou identificar, nos curricula de cursos superiores de marketing e comunicação portugueses, as unidades curriculares relacionadas com as áreas de Marketing e Comunicação Digital, Criatividade, Multimédia e Audiovisual e Informática e Tecnologia.

Em geral foi possível verificar que estas áreas estão muito pouco presentes nos cursos de marketing e comunicação portugueses.

## PRESENÇA DO DIGITAL NAS LICENCIATURAS DE MARKETING E COMUNICAÇÃO

Concretamente 36,7% dos cursos não possui qualquer unidade curricular da área de Marketing e Comunicação Digital e o mesmo acontece com a área de Criatividade, Multimédia e Audiovisual. Nos cursos que contemplam estas áreas, o número das unidades curriculares varia entre 1 e 3. Já na área Informática e Tecnologia, sobem para 43,3% os cursos que não possuem qualquer unidade curricular deste tipo.

Semelhante panorama é o que aparece quando são observadas as saídas profissionais destes cursos: 76,7% dos cursos não menciona qualquer saída profissional relacionada com as áreas de Marketing e Comunicação Digital e Criatividade, Multimédia e Audiovisual, e 90% dos cursos não apresenta saídas profissionais na área de Informática e Tecnologia.

Atualmente, os profissionais de marketing e comunicação atuam tanto no ambiente offline como online, ora definindo planos de marketing e vendas para a comercialização de produtos ou serviços, ora traçando ações de comunicação adequadas aos públicos-alvo. É para esta realidade empresarial que os atuais alunos de marketing e comunicação devem ser preparados, com conhecimentos e ferramentas que lhes permitam desempenhar as suas funções adequadamente.

Este estudo sublinha, assim, a necessidade das instituições de ensino superior acompanharem, de forma mais ativa, as evoluções do mercado empresarial, começando por incluir, nos seus currícula unidades curriculares destas áreas.

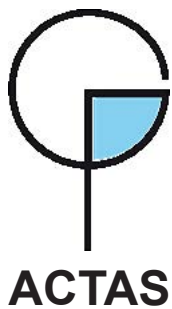
Apesar deste estudo ter permitido traçar um retrato sobre a realidade portuguesa, ele apresenta, contudo, algumas limitações, desde logo por não se ter realizado uma análise exaustiva do universo das instituições de ensino superior.

Em futuros trabalho sugere-se a inclusão de mais cursos e também a análise de outras variáveis que permitam compreender melhor este fenómeno. O estudo do ensino do marketing e comunicação em Portugal revela-se de extrema importância, não apenas par o contexto académico, como para as próprias empresas, pelo que é fundamental dar continuidade a futuros estudos neste campo.

## Referencias

- Bandeira, M. (2019). Quase 60% das empresas portuguesas não está online. *O Jornal Económico*, 16 Fevereiro 2019, Disponível em: <https://jornaleconomico.sapo.pt/noticias/quase-60-das-empresas-portuguesas-nao-esta-online-411712>; consultado em: 2/07/2019.
- Bardin, L. (1988). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Edições 70.
- Brocato, D.; White, N.; Bartkus, K. (2015). Social Media and Marketing Education: A Review of Current Practices in Curriculum Development. *Journal of Marketing Education*. 37(2), 76–87.
- Cavalcante, R.; Calixto, P.; Pinheiro, M. (2014). Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. *Informação & Sociedade: Estudos*. 24(1), 13-18.
- Corona, R.; McCabe, M.; Silverstone, S. (2016). Best practices in marketing education: undergraduate marketing programs at national university. *Business Education & Accreditation*. 8(1), 71-88.
- Crittenden, V.; Crittenden, W. (2015). Digital and social media marketing in business education: Implications for the marketing curriculum. *Journal of Marketing Education*. 37(2), 71–75.
- Ferreira, V. (2018). Transformação digital: em Portugal ainda reina a imaturidade. *Jornal Público*, 24 de Outubro de 2018, Disponível em: <https://www.publico.pt/2018/10/24/economia/noticia/transformacao-digital-portugal-reina-imaturidade-1848685>; consultado em 2/7/2019.
- Kemp, S. (2019). The State of Digital in April 2019: all the numbers you need to know. *We are Social*. 25 April 2019, Disponível em: <https://wearesocial.com/blog/2019/04/the-state-of-digital-in-april-2019-all-the-numbers-you-need-to-know>; Consultado em: 1/7/2019.
- Langan, R.; Cowley, S; Nguyen, C. (2019). The State of Digital Marketing in Academia: An Examination of Marketing Curriculum’s Response to Digital Disruption. *Journal of Marketing Education*. 41(1) 32–46.
- Mishra, K.; Wilder, K. e Mishra, A. (2017). Digital literacy in the marketing curriculum: Are female college students prepared for digital jobs? *Industry and Higher Education*. 31(3), 204–211.
- Muñoz, C. e Wood, N. (2015). Update Status: The State of Social Media Marketing Curriculum. *Journal of Marketing Education*. 37(2), 88–103.
- Parker, B. (2014). Innovating the Marketing Curriculum: Establishing an Academic Major In Internet Marketing. *Atlantic Marketing Journal*. 3(2), 172-182.
- Silva, A. e Fossá, M. (2015). Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. *Qualitas Revista Eletrónica*. 17(1), 1-14.
- Turnquist, P.; Bialaszewski, D. e Franklin, L. (1991). The Undergraduate Marketing Curriculum: A Descriptive Overview. *Journal of Marketing Education*. 13(1), 40-46.





# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Tecnologias digitais em aulas de química: análise a partir da aplicação de uma  
sequência didática

Digital technologies in chemistry classes: analysis from the application of a  
didactic sequence

Maria Dara Vilas Bôas (0000-0001-6387-1522)\* Alessandra Rodrigues (0000-0001-5161-  
9792)\*\*, Mikael Frank Rezende Junior (0000-0002-4622-1998)\*\*\*

\*Universidade Federal de Itajubá, \*\* Universidade Federal de Itajubá, \*\*\* Universidade Federal  
de Itajubá

Nota dos autores

Alessandra Rodrigues – [alessandrarodrigues@unifei.edu.br](mailto:alessandrarodrigues@unifei.edu.br)

## Resumo

A inserção de tecnologias digitais no currículo escolar vem sendo discutida como elemento capaz de contribuir para a (re)significação dos processos de ensino e de aprendizagem. Este trabalho tem como objetivo captar e analisar as percepções de discentes e de um docente sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no ensino de química a partir da aplicação de uma sequência didática (SD) desenvolvida utilizando TIC com estudantes do segundo ano do Ensino Médio de uma escola pública brasileira. Os instrumentos de coleta de dados foram questionários aplicados aos discentes da turma e ao docente após a finalização da SD. As análises dos dados são qualitativas. O estudo mostra que, apesar de serem sujeitos jovens, não dominam as tecnologias para aprendizagem escolar e que o uso das TIC funcionou como elemento motivacional e permitiu que os alunos tivessem participação ativa no aprendizado. Outro aspecto associado ao uso pedagógico das TIC foi a apropriação e o desenvolvimento, pelos estudantes, de habilidades associadas aos múltiplos letramentos. Pelas percepções do docente, o uso das TIC favoreceu o protagonismo dos estudantes na construção de conceitos e conteúdos da química. Como limitantes desta pesquisa, destacamos a falta de infraestrutura da escola e o tempo das aulas – o que aponta, por um lado, para aspectos amplos, como políticas públicas de incentivo e suporte ao uso das tecnologias na escola; por outro, para questões específicas referentes à organização curricular das disciplinas e da própria formação de nível médio no Brasil.

*Palavras-chave:* tecnologias de informação e comunicação (TIC), currículo, ensino de química.

## Abstract

The insertion of digital technologies in the school curriculum has been discussed as an element capable of contributing to the (re)signification of teaching and learning processes. This work aims to capture and analyze the perceptions of students and teachers about the use of Information and Communication Technologies (ICT) in the teaching of chemistry from the application of a didactic sequence (DS), in which it was developed using ICT with students of the second year of high school in a Brazilian public school. The instruments of data collection were questionnaires applied to the students of the class and the teacher after the completion of the DS. The analysis of the data are qualitative. The study shows that, despite being young subjects, they do not dominate the technologies for school learning and that the use of ICT has motivated and allowed students to participate actively in learning. Another aspect associated with the pedagogical use of ICT was the appropriation and development of students, of skills associated with multiple literacy. Through the teacher's perceptions, the use of ICT favored the students' role in the construction of concepts and contents of chemistry. As limitations of this research, we highlight the lack of school infrastructure and class time - which points, on the one hand, to broad aspects, such as public policies to encourage and support the use of technologies in school; on the other hand, for specific questions regarding the curricular organization of the subjects and of the own secondary education in Brazil.

*Keywords:* Information and Communication Technology (ICT), curriculum, chemistry teaching.

Na contemporaneidade, o uso de tecnologias em sala de aula tem sido foco de estudos e discussões. Entretanto, mais do que o uso, julga-se necessária a integração das tecnologias digitais

ao currículo escolar (Almeida e Valente, 2011). Para tanto, é preciso identificar as carências do currículo escolar, a maneira pela qual os alunos estão se comunicando e buscando aprendizado, e a forma como os professores planejam e desenvolvem a prática docente. Nesse sentido, é essencial buscar compreender o significado das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), a maneira como se apresentam em diferentes contextos e como podem ser inseridas nas aulas.

A tentativa de criar um ambiente de aprendizagem interativo por meio das TIC tem sido feita por meio da inserção de tecnologias digitais na escola e de sua integração aos conteúdos curriculares. No entanto, a inclusão de computadores, *smartphones*, *tablets* e outras tecnologias no ambiente escolar não exige apenas uma discussão financeira para adquirir tais equipamentos, mas impulsiona o repensar da prática pedagógica no atual contexto tecnológico da cultura digital em que nos encontramos. Assim, abrangendo não só estudantes e professores dentro da sala de aula, mas demanda um diálogo entre escola e sociedade.

Assim, neste trabalho, investiga-se a integração das tecnologias ao currículo escolar a partir de aulas de química realizadas em uma escola pública de um município de 4.000 habitantes localizado no sul do estado brasileiro de Minas Gerais. De antemão, sabemos que, no ensino de química, da mesma forma como acontece no ensino das ciências da natureza e matemática, ainda ocorre entre os estudantes certo sentimento de incapacidade e inquietação como resultado das dificuldades de compreender o estudo dessas Ciências. De acordo com Rocha e Vasconcelos (2016), comumente, tal ensino segue sendo realizado ainda de maneira tradicional, de forma descontextualizada e não interdisciplinar, gerando nos alunos um grande desinteresse, bem como dificuldades de aprender e de relacionar o conteúdo estudado ao cotidiano, mesmo a química estando presente na realidade.

Instigado por esse cenário, o objetivo geral da pesquisa é analisar as percepções de discentes e do docente do 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública brasileira sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no ensino de Química a partir de uma sequência didática sobre estequiometria e balanceamento de equações.

### **Aspectos teóricos**

Estudos sobre o uso das TIC nas aulas de Química argumentam sobre a necessidade emergente da integração das tecnologias digitais no currículo escolar como uma forma de expandir as maneiras e possibilidades de aprendizagem dos alunos, visto que as principais reclamações dos

estudantes são quanto aos conteúdos de química serem muito abstratos. Segundo Moraes e Webber (2017), muitas vezes, mesmo o professor trazendo exemplos de aplicações da química no dia a dia, é difícil para os alunos compreenderem o conteúdo, principalmente quando se trata de fórmulas químicas ensinadas de maneira tradicional em que não contribui para a aprendizagem dos estudantes. Em relação a isso, Veiga, Quenenhenn e Cagnin (2013) supõem que a dificuldade maior em compreender os conteúdos de química esteja na forma como os professores ministram suas aulas, às vezes da mesma maneira que encontraram nos livros e nem sempre se preocupam em estimular os estudantes a fazer associações do conteúdo estudado com o cotidiano, tornando a matéria desinteressante e abstrata.

Dessa forma, a escola necessita utilizar recursos que possam agregar positivamente, renovando o processo de ensino para que os conteúdos sejam mais facilmente assimilados pelos estudantes. Sobre a função do uso das ferramentas tecnológicas no ensino de química, Lima e Moita (2011), argumentam que elas devem deixar explícito o caráter dinâmico desse ensino, para que “o conhecimento químico seja expandido, não como um conjunto de conhecimentos isolados, prontos e acabados, mas como um conjunto de ensinamentos interativos que envolvem a interdisciplinaridade, a contextualização e a tecnologia, possibilitando a construção de conhecimentos voltados para a vida” (p. 136).

Ao avaliar a percepção de professores de uma escola pública a respeito da criação de aplicativos que auxiliem nas aulas de química, Silva et al. (2015, p. 11), defendem que “fica evidente que a adoção de novas metodologias participativas a partir da inserção das tecnologias numa perspectiva construtivista poderá despertar o interesse do aluno pelo estudo da Química, o que conseqüentemente provocará uma aprendizagem significativa”.

Da mesma forma, trabalhos na área de ciências da natureza – como os de Ferreira e Silva (2015); Espíndola, Santos e Silva (2013); Ciannella, Giannella e Sthuchiner (2013); Nascimento e Silva (2017); Basniak et al. (2015); Oliveira et al. (2015), Flôres, Silva e Ghedin (2015); Almeida e Silva (2016); e Borba e Lacerda (2015) – estão explorando a utilização de tecnologias digitais nas diversas disciplinas e interdisciplinarmente.

Silva e Ferreira (2015) apresentaram um estudo feito interdisciplinarmente com os cursos de licenciaturas em ciências exatas (CLCE) da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), que oferece formação em quatro licenciaturas, Ciências, Física, Matemática e Química, sobre a aproximação de três tecnologias educacionais (TE): a Alfabetização Científica (AC), a Resolução

de Problemas (RP) e a Pedagogia da Pesquisa (PP). O trabalho de Espíndola, Santos e Silva (2013) apresenta o desenvolvimento e o uso de uma hipermídia utilizada em uma disciplina do Curso de Ciências Biológicas, e o foco do trabalho foi o de proporcionar novas formas de ensinar um conteúdo tradicionalmente visto como enciclopédico.

Ciannella, Giannella e Sthuchiner (2013) desenvolveram um trabalho que integrou as disciplinas de Ciências, Matemática e Língua Portuguesa para abordar a temática Saúde/Estado Nutricional com alunos de uma turma do 9º ano de ensino fundamental de uma escola no município do Rio de Janeiro. O trabalho foi feito por meio de uma ferramenta de *internet*, denominada Diário do Corpo, construída para este fim. A pesquisa feita por Nascimento e Silva (2017) analisou os conteúdos científico-tecnológicos que os alunos da educação de jovens e adultos (EJA) possuem em uma escola do município de São Gonçalo – RJ. Os autores avaliaram que o ensino desses alunos os torna incapazes de elaborar um pensamento crítico para que possam interagir em sociedade.

Basniak et al. (2015), por sua vez, discutem as diferentes propostas que alunos do quarto ano de um curso de Licenciatura em Matemática desenvolveram para a utilização de quatro objetos de aprendizagem envolvendo polinômios, com o auxílio do *software GeoGebra*. Já no trabalho desenvolvido por Oliveira et al. (2015), os autores identificam questões norteadoras do processo de integração das tecnologias ao ensino de ciências da natureza (EC) por meio da criação de materiais didáticos para um curso de formação de professores a distância sobre a educação na Cultura Digital.

Flôres, Silva e Ghedin (2015) realizaram um estudo que ressalta o uso do *software Boardmaker* na construção de organizadores prévios para alunos com baixa visão atendidos nas Salas de Recursos Multifuncionais, contribuindo para uma aprendizagem significativa. Almeida e Silva (2016), por sua vez, apresentam um artigo com suas pesquisas na área do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nos espaços curriculares; enquanto Borba e Lacerda (2015) fomentam discussões sobre a utilização dos celulares inteligentes (*smartphones*) nas salas de aula a partir de uma síntese das políticas públicas voltadas para a inserção das tecnologias digitais nas escolas brasileiras.

Todos os estudos citados constatarem que com a implantação de novas práticas pedagógicas na escola e com a disponibilização de tecnologias de informação e comunicação nos contextos escolares tem se tornado possível a participação mais ativa dos alunos no processo de aprendizagem, uma vez que o estudante se torna protagonista desse processo.

## Metodologia

A pesquisa constituiu-se a partir de três etapas básicas: a) levantamento bibliográfico e revisão de literatura; b) elaboração e aplicação de uma sequência didática; c) coleta de dados empíricos sobre as percepções dos sujeitos de pesquisa acerca da utilização das TIC na sequência didática desenvolvida.

O locus desta investigação foi uma escola de 420 alunos localizada em um município da região sul do estado brasileiro de Minas Gerais. As aulas foram realizadas na sala de informática da escola, que possui 12 computadores, quadro branco e um local para o uso de *Datashow*. Um dos recursos tecnológicos utilizados na sequência foi o Laboratório Didático Virtual (LABVIRT), do Núcleo de Pesquisas em Inovações Curriculares (NUPIC) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) – Brasil. O Laboratório Didático Virtual tem como principal objetivo construir uma infraestrutura pedagógica e tecnológica – comunidade de aprendizagem – que facilite o desenvolvimento de projetos de física e química nas escolas e incentive no aluno: o pensamento crítico, o uso do método científico, o gosto pela ciência e principalmente a reflexão e compreensão do mundo que o cerca (NUPIC, 2018).

A sequência didática constituiu-se de quatro aulas de 50 minutos cada uma. Durante o percurso de cada aula, a avaliação da SD e a avaliação dos alunos foi feita por meio da observação das interações entre os alunos e com a professora-pesquisadora. Como instrumentos de coleta de dados acerca das percepções dos sujeitos de pesquisa sobre a utilização das TIC na sequência didática, foram desenvolvidos e aplicados dois questionários impressos: um para o professor e outro para os estudantes. Este método de coleta de dados foi escolhido por permitir coletar informações e respostas baseadas na vivência dos sujeitos de pesquisa (Cervo, Bervian e Silva, 2007). Por ser limitado em sua extensão e finalidade, possuir questões diretas e fazer referência ao que foi vivenciado, facilita a compreensão do respondente, permitindo coletar informações variadas de uma mesma questão.

Quanto ao perfil dos discentes sujeitos da pesquisa, foram 19 alunos, com faixa etária entre 16 e 17 anos, dos quais 16 responderam ao questionário. Todos os respondentes possuem um ou mais aparelhos digitais e apenas um não possui perfil em rede social. Quinze alunos afirmaram acessar redes sociais diariamente. Doze acessam a *internet* diariamente para pesquisas e notícias e dez para jogos virtuais.

### **Resultado e Discussão.**

Com a análise das observações feitas durante a aplicação da sequência didática, percebeu-se que mesmo que os alunos estejam inseridos na era digital e façam uso cotidiano de diferentes recursos tecnológicos, eles utilizam dessas ferramentas digitais primordialmente para socializar, conseqüentemente, nem sempre sabem como procurar uma informação, como corrigir um erro ou até mesmo como funcionam elementos simples do computador ou do programa em que estão navegando. Essa carência foi observada durante o uso da plataforma educacional LABVIRT nos computadores da escola durante a aplicação da sequência didática. Os alunos apresentaram dúvidas na utilização do programa, como por exemplo: i) ao avisar os alunos que o *site* usado encontrava-se salvo na barra de favoritos do navegador, os estudantes não sabiam o que era uma barra de favoritos e nem mesmo o que era um navegador; ii) durante o uso da plataforma, os alunos precisavam dar comandos ao programa para acessar a próxima etapa do simulador, e eles não sabiam onde clicar para ir para a seguinte pergunta; iii) devido ao mau funcionamento da internet, quando havia uma falha, a maioria dos alunos não sabia como conectar novamente; iv) em alguns momentos do jogo, eles precisavam arrastar com o *mouse* determinada célula e manter essa célula segura com o botão esquerdo do *mouse* para levar até o espaço indicado, mas alguns alunos não conseguiam fazer isso.

Esses comportamentos indicam baixo nível de letramento digital. Além de que, independentemente da área do conhecimento ou da disciplina escolar em que se faça uso das tecnologias, é essencial reconhecer que as TIC “exigem novas habilidades, e, portanto, a necessidade de trabalhar os diferentes letramentos, cria novos desafios educacionais no sentido de que alunos, educadores e as pessoas em geral devem ter uma maior familiaridade com os novos recursos digitais” (Almeida e Valente, 2011, p. 40).

Relativamente aos dados coletados por meio do questionário, os estudantes afirmaram, sobre a compreensão do conteúdo ministrado nas aulas da SD com o auxílio das TIC, que as tecnologias ajudaram a compreender o conceito trabalhado. A maioria afirmou que as tecnologias digitais tornam a compreensão do conteúdo ensinado mais “fácil”, “rápido”, “correto” e “melhor”, conforme os excertos a seguir:

*“Sim. Tem me ajudado muito, porque o tempo que gastamos tipo, para fazer o trabalho por escrito, no notebook por slides é bem mais rápido, e ajuda muito, porque aprendemos fazer coisas diferentes, interessantes” (A1).*

*“É legal, porque ensina de uma forma diferente, não foge do que vemos na sala de aula, mas ilustra melhor, ficou muito fácil de entender essa matéria” (A4).*

Dentre as possibilidades das TIC para o ensino percebidas pelos estudantes está a ilustração do conteúdo:

*“Sim. Porque mostra a maneira correta de fazer de um modo mais ilustrativo, e também ajudou-me a entender melhor, e querendo ou não é algo diferente pra mim, que estou acostumada com as aulas normais, fora da sala de informática, que por sinal foi a primeira vez que a usamos durante esse ano” (A14).*

Essa percepção da aluna A14 refere-se ao uso do simulador no LABVIRT durante a realização da SD. Como afirmam Heckler, Saraiva e Oliveira Filho (2007), os simuladores apresentam-se como instrumentos eficazes para as aulas, por motivar os alunos, além de facilitar o entendimento comparativamente às representações feitas no quadro negro.

Como expressado pelos alunos, as TIC tornam as aulas mais atrativas, além de proporcionarem interação entre os colegas. Essas ferramentas tecnológicas estimulam novas experiências e favorecem a construção da aprendizagem colaborativa:

*“O uso das tecnologias nas últimas aulas foi muito interessante, pois envolveu todos os alunos na matéria e fez com que todos entendessem” (A16).*

*“No começo eu tinha dificuldade porque eu estava sozinho, depois com o colega me ajudando na simulação ficou mais fácil” (A7).*

Quanto aos pontos negativos do uso das TIC na SD, apenas um aluno salientou que a falta de internet prejudicou a SD:

*“A nossa sala de informática não colaborou com a aula” (A15).*

Esse excerto, corrobora os estudos de Almeida e Valente (2011), sobre o porquê de as trajetórias do currículo e das tecnologias algumas vezes divergirem. Um dos motivos mais comuns “é a falta de infraestrutura e de condições de trabalho da escola pública e, principalmente, da implantação das tecnologias, como, por exemplo, o número insuficiente de máquinas por alunos, conexão de internet inadequada etc.” (p. 40).

Outro estudante lembrou de um fato que foi observado também pela pesquisadora:



*“O uso das tecnologias nas últimas aulas foi muito interessante, pois envolveu todos os alunos na matéria e fez com que todos entendessem” (A16).*

Nesse excerto, fica visível que a motivação dos alunos é um dos principais resultados de se inserir as TIC no currículo escolar. De acordo com Fernandes e Tavares (2015, p. 6), “A motivação facilita o aprendizado e praticamente muitos dos professores admitem que o uso dos recursos tecnológicos seja fundamental para os alunos do século XXI”.

Relativamente ao uso das TIC na educação básica, o professor da disciplina (sujeito deste estudo) afirmou perceber que as tecnologias estão diretamente associadas a múltiplas linguagens como jogos, simuladores, vídeos etc. Quanto às limitações da SD aplicada neste estudo, o professor destacou o curto espaço de tempo e a falta de uma internet de qualidade na sala de informática da escola, que possibilitasse o uso dos recursos sem interrupções.

Salienta-se a importância de o professor estar consciente de que, ao preparar um conteúdo utilizando apenas as TIC, diversos problemas podem impossibilitar ou dificultar os processos de ensino e aprendizagem mediatizados pelas tecnologias. A integração das TIC às práticas escolares e ao currículo exige alterações nos espaços e nos tempos da escola, como as salas multiatividades, a flexibilização das tradicionais aulas de 50 minutos, e, sobretudo, a reestruturação do tempo do professor de modo a possibilitar a organização para estudo, planejamento e diálogo com os alunos – o que implica em políticas públicas de valorização do professor.

### ***Considerações finais.***

Neste estudo foi possível perceber que a discussão sobre as mudanças no currículo a partir das TIC se deve, entre outros fatores, à preocupação com a aprendizagem do aluno, que não se sente mais atraído por aulas tradicionais. Apesar de os estudantes serem vistos como principais usuários de tecnologias da atualidade, constatou-se neste estudo que eles não possuem o domínio das tecnologias para situações de aprendizagem escolar. Foi possível também analisar as percepções dos alunos a respeito do uso das TIC nas aulas de química. A maioria dos discentes argumentou que o uso das tecnologias ajudou e facilitou a compreensão do conteúdo trabalhado, além de oferecer um ensino criativo e abrir possibilidades para aprenderem sobre os conteúdos curriculares além dos muros da escola. Alguns alunos afirmaram que, com o uso das TIC, a motivação em estudar é maior e promove a participação e a interação entre colegas, possibilitando o ensino colaborativo.

As percepções do professor indicam que ele também identifica que o uso das TIC promove um ensino motivacional e construtivista, em que o aluno é o protagonista do seu próprio conhecimento, além de possibilitar um ensino com letramentos múltiplos. Alguns aspectos negativos foram salientados pelos alunos e pelo professor, como a precariedade da infraestrutura da sala de informática da escola, o mau funcionamento dos computadores e a conexão com a internet.

Com este estudo, foi possível ratificar a importância da inserção das TIC no currículo escolar e nas aulas de química, já que o uso das tecnologias contribuiu para um aprendizado efetivo do conteúdo trabalhado na SD. Além disso, a experiência mostrou que o uso das TIC pode contribuir para aproximar os estudantes da disciplina – que é comumente percebida como sendo uma disciplina de conteúdos difíceis e abstratos. Como limites encontrados, podemos destacar fatores que prejudicaram a preparação da SD e sua aplicação, como por exemplo, o curto espaço de tempo que o professor tem para realizar sua aula. Sugerimos que outros estudos sejam realizados em outros contextos escolares e com outros grupos de estudantes a fim de ampliar as discussões sobre o uso pedagógico das TIC nas aulas de química bem como fortalecer as discussões sobre a integração as tecnologias ao currículo escolar.

### Referências

- Almeida, F. J. & Silva, M. G. M. (2016). 206 Histórias: a produção científica sobre tecnologias na educação em 40 anos do programa de pós-graduação em educação: currículo. *Revista e-Curriculum*, 14(3), 774-808. Acessado de <http://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/28631>
- Almeida, M. E. B. & Valente, J. A. (2011). *Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?* São Paulo: Paulus.
- Basniak, M. I., Scaldelai, D., Paulek, C. M. & Felipe, N. A. (2015). Tecnologias digitais no ensino: discussões a partir de propostas desenvolvidas por licenciados envolvendo polinômios. *Educação Matemática Pesquisa*, São Paulo, 17(5), 989-1012. Acessado de <https://revistas.pucsp.br/emp/article/view/25010>
- Borba, M. C. & Lacerda, H. D. G. (2015). Políticas públicas e tecnologias digitais: um celular por aluno. *Educação Matemática Pesquisa*, São Paulo, 17(3), 490-507. Acessado de <file:///C:/Users/DRI/Downloads/25666-67528-1-PB.pdf>

## TECNOLOGIAS DIGITAIS EM AULAS DE QUÍMICA

- Cervo, A. L., Bervian, P. A & Silva, R. (2007). *Metodologia científica*. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Ciannella, D., Giannella, T. & Sthuchiner, M. (2013). Educação e Saúde na Escola com o Uso de Tecnologias de Informação e Comunicação: Uma Experiência de Integração da Autoavaliação Antropométrica com o Ensino de Ciências, Matemática e Língua Portuguesa. In *Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC* (pp. 1-8). Águas de Lindóia, SP. Acessado de [http://abrapecnet.org.br/atas\\_enpec/ixenpec/atas/resumos/R1007-1.pdf](http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/ixenpec/atas/resumos/R1007-1.pdf)
- Espíndola, M. B., Santos, J. V. A. & Silva, C. F. (2013). Análise do processo de desenvolvimento e uso de uma hipermídia no ensino superior de Ciências Biológicas. In *Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC*. (pp. 1-8). Águas de Lindóia, SP. Acessado de [http://abrapecnet.org.br/atas\\_enpec/ixenpec/atas/resumos/R1703-1.pdf](http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/ixenpec/atas/resumos/R1703-1.pdf)
- Ferreira, M. & Silva, A. L. S. (2015). Análise de Tecnologias Educacionais em um Curso de Licenciaturas Interdisciplinares e Integradas. In *X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – X ENPEC*. (pp. 1-8). Águas de Lindóia, SP. Acessado de <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/x-enpec/anais2015/resumos/R1098-1.PDF>
- Flôres, A. M. R. S., Silva, J. F. & Ghedin, E. L. (2015). Software boardmaker para o ensino de ciências de alunos com baixa visão. In *X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – X ENPEC*. (pp. 1-8). Águas de Lindóia, SP. Acessado de <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/x-enpec/anais2015/resumos/R0695-1.PDF>
- Heckler, V., Saraiva, M. F. O. & Oliveira Filho, K. S. (2007). Uso de simuladores, imagens e animações como ferramentas auxiliares no ensino/aprendizagem de ótica. *Revista Brasileira de Ensino de Física*. 29(2), 267-273. Acessado de <http://www.scielo.br/pdf/rbef/v29n2/a11v29n2.pdf>
- Lima, E. R. P. de O. & Moita, F. M. G. da S. (2011) *A tecnologia e o ensino de química: jogos digitais como interface metodológica*. Campina Grande: EDUEPB.
- Moraes, R. S. & Webber, C. G. (2017). Uso das Tecnologias da Informação na Motivação dos Alunos para as Aulas de Química. *Scientia cum Industria*. 5(2), 95-102. doi: 10.18226/23185279.v5iss2p95
- Nascimento, S. C. & Silva, A. M. T. B. (2017). As representações sociais dos alunos da eja acerca do tema tecnologia digitais no ensino de ciências. In *XI Encontro Nacional de Pesquisa em*

- Educação em Ciências* – XI ENPEC. (pp. 1-14). Águas de Lindóia, SP. Acessado de <http://abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R1304-1.pdf>
- Oliveira, M. M., Marcelino, L. V., Tosatti, N. C. M. & Espíndola, M. B. (2015). Integração de Tecnologias no Ensino das Ciências na criação de materiais didáticos para a formação de professores em Educação na Cultura Digital. In *X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências* – X ENPEC. (pp. 1-9). Águas de Lindóia, SP. Acessado de <http://abrapecnet.org.br/enpec/x-enpec/anais2015/resumos/R2110-1.PDF>
- Rocha, J. S. & Vasconcelos, T. C. (2016). Dificuldades de aprendizagem no ensino de química: algumas reflexões. In *XVIII Encontro Nacional de Ensino de Química*. (pp. 1-10). Florianópolis, SC. Acessado de <http://www.eneq2016.ufsc.br/anais/resumos/R0145-2.pdf>
- Silva, P. F., Barros, R. L., Silva, G. N., Silva, T. P. & Filho, F. F. D. (2015). StudyLab: Avaliação de um aplicativo por professores de Química da Educação Básica. . In *X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências* – X ENPEC. (pp. 1-8). Águas de Lindóia, SP. Acessado de <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/x-enpec/anais2015/resumos/R0020-1.PDF>
- Núcleo de Pesquisas em Inovações Curriculares (NUPIC). (2018). Laboratório Didático Virtual - Escola do Futuro da Universidade de São Paulo. Acessado de <http://sites.usp.br/nupic/projeto-materiais/fabrica-virtual-e-objetos-de-aprendizagem/labvirt/>
- Veiga, M. S., Quenenhenn, A. & Cagnin, C. (2013). O ensino de química: algumas reflexões: Eixo Temático: Didática e Prática de Ensino na Educação Básica. In *I Jornada de Didática: o ensino em foco*. (pp. 1-10), Paraná. Acessado de <https://docplayer.com.br/5015765-O-ensino-de-quimica-algumas-reflexoes.html>



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Formação de professores voltada para a Literacia Digital via Skype: a experiência  
no polo da UAB em São Francisco de Paula, RS.

Teacher training aimed at Digital Literacy via Skype: experience at the UAB  
campus in São Francisco de Paula, RS

<https://orcid.org/0000-0001-5240-5382>, Alves, Elaine Jesus\*.

<https://orcid.org/0000-0001-5948-9494>, Falagvina, Gladis\*\*.

<https://orcid.org/0000-0002-5541-5268>, Faria, Caetano Denilda\*\*\*.

\*Universidade Federal do Tocantins

\*\* Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

\*\*\* Universidade Federal do Tocantins

Nota dos autores

Elaine Jesus Alves, Doutorado e Pós-doutorado em Ciências da Educação – Universidade do Minho, Portugal; [elainealves@uft.edu.br](mailto:elainealves@uft.edu.br).

Gladis Falavigna, Pós-doutorado em Educação – Universidade do Minho; Doutorado em Filosofia e Ciências da Educação – Universidade de Santiago de Compostela, Espanha; [gladisfalavigna@gmail.com](mailto:gladisfalavigna@gmail.com).

Denilda Caetano de Faria – Doutorado em Educação – Pontifícia Universidade Católica de Goiás; [denilda@uft.edu.br](mailto:denilda@uft.edu.br).

## Resumo

Este artigo tem o objetivo de apresentar o relato de experiência da aplicação de modelo de formação voltada para a literacia digital com alunos do curso de pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) campus de São Francisco de Paula. O modelo Formação Formação Integrada, Permanente e Evolutiva para a Literacia Digital (FIPELD) foi concebido durante uma pesquisa de doutoramento e aplicado no formato piloto num estágio avançado de pós-doutoramento com professores da rede pública por meio de oficinas presenciais. A proposta de realizar as oficinas do modelo de forma remota por meio de web conferência constituiu um desafio cujos resultados pretendemos relatar no texto. A metodologia do artigo constitui um relato de experiências. Considerando que foi aplicado um questionário de questões abertas com os participantes, os dados foram tabulados e apresentados na forma de tabelas e quadros. Na primeira seção contextualizamos o modelo FIPELD abordando seus pressupostos teóricos e breves resultados da aplicação piloto. Na seção seguinte descrevemos o relato de experiência da aplicação do modelo usando o sistema de webconferência Skype. Os resultados foram positivos considerando a participação ativa e motivada dos alunos nas duas oficinas via webconferência. Os questionários de autoavaliação revelaram que o modelo foi bem aceito pelos participantes e que os mesmos sentiram-se motivados a integrarem as tecnologias nas suas futuras práticas docentes. Os resultados positivos reforçam a tese de que os professores se bem motivados e preparados podem com propriedade alcançar a excelência na integração das tecnologias nas suas práticas pedagógicas.

*Palavras-chave:* Formação de professores; Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação; web conferência.

## Abstract

This article aims to present the experience report of the application of a training model focused on digital literacy with students of the pedagogy course of the State University of Rio Grande do Sul (UERGS) campus of São Francisco de Paula. The Integrated, Permanent and Evolutionary Training for Digital Literacy (FIPELD) model was designed during a doctoral research and applied in the pilot format at an advanced post-doctoral stage with public school teachers through face-to-face workshops. The proposal to carry out the model workshops remotely through web conference was a challenge whose results we intend to report in the text. The methodology of the article is an account of experiences. Considering that an open questionnaire was applied with the participants, the data were tabulated and presented in the form of tables and tables. In the first section we contextualize the FIPELD model addressing its theoretical assumptions and brief results of the pilot application. In the following section we describe the application experience report using the Skype web conferencing system. The results were positive considering the active and motivated participation of the students in the two workshops via webconference. The self-assessment questionnaires revealed that the model was well accepted by the participants and that they felt motivated to integrate the technologies in their future teaching practices. The positive results reinforce the thesis that teachers, if well motivated and prepared, can properly achieve excellence in integrating technologies into their pedagogical practices.

*Keywords:* Teacher training; Digital Information and Communication Technologies; web conference.

O modelo Formação Integrada, Permanente e Evolutiva para a Literacia Digital (FIPELD) desenvolvido no âmbito do doutoramento (2017) e pós-doutoramento em Educação na Universidade do Minho em 2018, trata-se de uma proposta de formação independente de cursos e capacitações específicas para o uso das tecnologias. Na aplicação do modelo num projeto piloto com um grupo de professores de uma escola pública foram propostas oficinas de motivação e preparação com o intuito de possibilitar o desenvolvimento de competências para a literacia digital de professores mobilizando-os a integrar as ferramentas digitais nas suas atividades didáticas junto aos alunos. Os resultados deste projeto piloto foram publicados em dois artigos (Alves & Silva, 2018; Alves, Silva, Gilioli & Brito, 2018) apresentados em congressos científicos cujos dados revelam que o modelo FIPELD foi eficaz no que diz respeito à motivação dos professores em experimentar usar tecnologias com seus alunos.

No segundo semestre de 2018, a professora Gladis Flagvina da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), convidou-nos para um desafio: aplicar o modelo FIPELD com seus alunos do curso de pedagogia no campus de São Francisco de Paula por meio de oficinas didáticas usando o Skype. Neste artigo, relatamos a experiência, os desafios encontrados e as percepções dos alunos participantes. Como enquadramento prévio, iniciamos apresentando os pressupostos teóricos do modelo FIPELD e a seguir os resultados da sua aplicação na modalidade de web conferência via Skype com os alunos de pedagogia da UERGS.

## **1. O modelo FIPELD: contextualização e pressupostos teóricos**

Apesar de constituir um objetivo formulado ainda no projeto de pesquisa citada na introdução deste trabalho, a apresentação de uma proposta de modelo de formação de professores com foco na literacia digital (FIPELD) ganhou contornos durante a da pesquisa de campo da investigação de doutoramento citada no início deste artigo. Durante a realização do trabalho de campo ficou evidente a constatação do fator de peso que um curso de formação voltado para a integração das TDIC na prática pedagógica representa na decisão do professor em inovar e experimentar estas tecnologias.

A concepção da FIPELD parte da premissa de que o professor deve tomar partido das TDIC para sua autoformação, mas com foco na aplicação destas na sua prática pedagógica junto

a seus alunos. Assim, o modelo prevê a fusão da face motivacional, tecnológica e pedagógica, com ênfase na apropriação do professor nestas facetas de uma forma contínua e gradual. O processo cíclico inicia-se com uma chama que acenda o desejo do professor para tirar partido das TDIC. A figura 1 apresenta o ciclo do modelo FIPELD:



Figura 1 – Modelo FIPELD

Assim, a decisão de cada professor de integrar as TDIC nas suas práticas pedagógicas passa pelo reconhecimento da importância destas na aprendizagem e uma expectativa positiva diante dos possíveis impactos que as TDIC podem ter no rendimento escolar dos alunos. A **motivação**, portanto, é o primeiro passo para que o professor se mostre disposto a conhecer as potencialidades das TDIC e se apropriem delas na sua prática pedagógica. De acordo com Costa e Viseu (2008), a mudança de atitude do professor em relação a decidir integrar as tecnologias às suas práticas docentes está relacionada com suas crenças ou representações que estes professores percebem do potencial pedagógico prático destas tecnologias se usadas com seus alunos. Neste sentido, a motivação é o motor que vai mover o professor a experimentar as tecnologias com seus alunos.

A segunda fase da proposta FIPELD trata-se da **preparação**. Costa (2013) aponta o desconhecimento do potencial das TDIC da parte dos docentes como um dos fatores que levam estes a não tirarem partido do potencial pedagógico didático das tecnologias. Outro fator apontado pelo autor é o despreparo dos docentes que em geral tiveram uma “preparação de cariz predominantemente técnico com claro prejuízo para uma preparação metodológica assente na reflexão sobre os benefícios e sobre os modos adequados de utilização das TIC no currículo” (idem, p.48). A fase da preparação é subdividida em duas etapas: o conhecimento técnico e a



aplicação pedagógica das TDIC. Costa *et. al* (2012) argumentam que o conhecimento de como funcionam tecnicamente as TDIC é indispensável para que o professor adquira confiança para utilizá-las com seus alunos. No entanto, vencida essa barreira técnica, o autor explica que o desafio seguinte do professor é perceber o potencial pedagógico das TDIC no seu contexto escolar. Assim, a preparação requer que o professor experimente de antemão a ferramenta ou aplicativo que almeja usar, leia relatos de experiências e/ou estudos de outros educadores que fizeram uso e troque ideias com os pares sobre o que se pretende fazer. Este procedimento, segundo Costa (2013) permite ao professor construir suas hipóteses de trabalho coerentes com os objetivos de aprendizagem e tomar uma decisão esclarecida e acertada sobre a escolha das TDIC que vai ou não usar.

A terceira fase da proposta FIPELD compreende a **ação**, o momento em que o professor irá por em prática o plano de ação do uso das TDIC alinhado aos objetivos de aprendizagem. Nesta fase as ideias projetadas são executadas e postas à prova, ficando sujeitas a imprevistos, dificuldades e gargalos. Esta fase exige cuidadoso registro do professor sobre o desenvolvimento das atividades. Anotando os incidentes críticos, as dúvidas levantadas pelos estudantes em relação à ferramenta utilizada e, ainda, registrando suas próprias dificuldades com relação à aplicação da atividade. Estes registros vão ser importantes para o professor posteriormente refletir sobre a experiência e compartilhar com seus pares e formadores os resultados obtidos.

A quarta fase da proposta, a **avaliação**, constitui o momento em que o professor, decorrida a aplicação da atividade, retoma seus registros, faz uma avaliação pessoal franca sobre os pontos fortes e fracos obtidos na ação e compartilha com os colegas e formadores estas informações. Costa *et. al* (2012, p. 99) denominam essa fase de interação, na qual “espera-se precisamente que o professor interaja e discuta com o formador ou com os colegas sobre o processo e os resultados, de forma a partilhar o que foi feito e assim poder receber achegas sobre como resolver problemas e superar obstáculos”.

A última etapa do ciclo da FIPELD foi denominada de **reação**, pois esta se relaciona à tomada de decisão que o professor, diante do feedback da etapa anterior, terá que adotar diante das constatações que a experiência proporcionou. Ao fazer esta análise do percurso, sobre como as atividades decorreram, o que foi bem sucedido e o que houve de dificuldade, o professor vai refletir sobre os ganhos e perdas que o uso das TDIC proporcionou na atividade com os alunos. A cada ciclo de ação com a docência integrada às TDIC, o professor ganha experiência, confiança e

autonomia para continuar evoluindo seus níveis de literacia digital e, por conseguinte orientar os alunos nesta mesma direção. Costa *et al.* (2012) explicam que ao fazer esta reflexão sobre como as atividades decorreram, o professor estará apto para, em atividades futuras, antecipar as dificuldades, distribuir melhor o tempo, organizar os espaços (virtuais ou físicos) e, por fim, terá condições de ponderar se o uso das TDIC implicou em mudanças concretas na sua prática.

Na aplicação da FILPED como projeto piloto numa escola pública municipal em 2018, os resultados demonstraram que o modelo é aplicável e adaptável a diferentes contextos de formação e que agrega conhecimento e motivação aos professores participantes. Embora as oficinas tivessem sua carga horária e conteúdo reduzido os professores que participaram da formação relataram que este modelo foi inovador e motivador para que eles usassem as tecnologias com seus alunos (Alves & Silva, 2018).

## 2. A aplicação do modelo FIPELD com uso do skype

Conforme já exposto, o modelo FIPELD é adaptável a diferentes situações. No caso do projeto piloto aplicado a professores de uma escola pública em Palmas-TO, as quatro oficinas propostas foram aglutinadas em duas e contemplava os cinco passos da metodologia (Alves & Silva, 2018). Assim mais uma vez o modelo teve que ser adaptado para realização via web conferência. Outros preparativos também como testes com o Skype entre a professora em Palmas e o polo da UAB, foram necessários para o evento se concretizar. Ressaltamos que o apoio dos profissionais do polo da UAB de São Francisco de Paula foi fundamental. Realizados os testes para o Skype, a primeira conferência foi realizada dia 29/10/2018 numa sala do polo com uma participação expressiva de alunos (figura 2).



Figura 2 - Oficina do dia 29/10/2018 (via Skype)

De acordo com os pressupostos do modelo FILPED, o primeiro momento foi dedicado a motivar os participantes a usarem as tecnologias com seus alunos. Com o suporte do aplicativo Prezi, criamos uma apresentação instigadora e motivadora. A pergunta inicial foi “como você se sente quando seu aluno está usando o celular na sua aula?”. A questão foi realmente para que os participantes tivessem empatia e colocassem no lugar de um professor que precisa gerenciar o uso dos celulares dos alunos na hora da sua aula. Os participantes foram convidados a se expressar e manifestaram preocupação com a situação. O restante da apresentação do Prezi foi com o intuito de expor motivos para os professores aproveitarem as múltiplas funcionalidades dos celulares a seu favor nas suas aulas. O argumento inicial foi discutir sobre a resistência da escola e dos educadores em sua grande maioria em usar as tecnologias com os alunos.

Realizada essa reflexão, outra questão foi levantada: E se você professor, tivesse um kit que pudesse te auxiliar nas suas aulas, motivar os alunos a pesquisar informações, analisar dados, tirar fotos, GPS, editor de texto, planilhas e facilitar a interação? Argumentamos que os alunos possuem este kit em suas mãos e que os professores precisam explorar as potencialidades das ferramentas disponíveis nos smartphones e tablets dos seus alunos. A partir desta explanação mostramos vários aplicativos que podem ser usados como ferramentas na sala de aula, com destaque para o Kahoot, Plickers e a Webquest.

Considerando que um dos pressupostos do modelo FIPELD é a necessidade do professor “experimentar” as tecnologias para acenderem a chama da motivação, propomos que os participantes se colocassem em lugar de alunos para experimentarem um aplicativo e então falassem sobre as suas percepções da experiência. Assim, preparamos com antecedência uma atividade no Kahoot em que os professores participantes exerceriam a função de “alunos”. O Kahoot é uma plataforma de ensino gratuita que funciona como um *gameshow*. Os professores criam questionários de múltipla escolha (sempre com 4 opções) e os alunos participam online, cada um com seu dispositivo (computador, tablet ou celular). O aplicativo classifica os participantes que acertaram mais questões em menos tempo, assim quem participa da atividade sente-se motivado a competir por uma posição melhor, principio da gamificação que, em geral, motiva os estudantes a participar.

Com ajuda do projetor de slides foi possível projetar as questões do jogo para os participantes e eles puderam responder as perguntas do aplicativo Kahoot. O aplicativo mostra as

respostas corretas em tempo real e classificam os melhores colocados. Todos participaram de forma bastante animada e houve até torcida pelos que estavam mais pontuados. Depois de experimentarem o aplicativo, demonstramos como este é intuitivo e fácil de trabalhar com os alunos. Percebemos que os participantes ficaram de fato empolgados com a ferramenta e que mesmo a formadora projetando o jogo no slide do Skype foi possível realizar a atividade.

Depois apresentamos aos participantes a ferramenta Webquest. Esta é uma metodologia de pesquisa na internet, voltada para o processo educacional, estimulando a procura da informação e o pensamento crítico. A praticidade da Webquest para usuários iniciantes é que esta não exige softwares específicos além dos utilizados comumente para navegar na rede, produzir páginas, textos e imagens. A formadora criou uma Webquest com antecedência e mostrou aos participantes as suas funcionalidades. Esta foi uma ferramenta muito apreciada pelos participantes e quando perguntamos se gostariam de aprender o passo a passo da Webquest ou do Kahoot, a maioria optou pela primeira.

Assim, os participantes foram capacitados para criar uma Webquest no Google sites usando seus próprios laptops, com a ajuda da professora Gladis e Andrea que estavam presentes no polo e foram suportes presenciais no evento. O Google sites é bastante intuitivo e fácil de manusear, assim os professores encontraram pouca dificuldade ao fazer o treinamento com a Webquest. A atividade que deveriam realizar no intervalo de um mês até à próxima oficina constituía na criação de uma Webquest para trabalhar em sala de aula com seus alunos, também deviam anotar os resultados e preparar uma apresentação da experiência no próximo encontro (oficina).

A segunda oficina via Skype foi realizada no dia 26 de novembro de 2018 nas mesmas dependências do polo UAB de São Francisco de Paula. Após uma breve introdução, os participantes foram incentivados a apresentarem os seus trabalhos referentes a criação da Webquest. Foi surpreendente o envolvimento dos participantes. Ao contrário da aplicação do modelo FIPELD na forma presencial realizada numa escola pública em Palmas-TO, em que apenas cinco de dezenove professores apresentaram seus trabalhos, os participantes desta formação via Skype se organizaram em grupos e apresentaram suas Webquest à turma. A formadora assistia as apresentações tecendo comentários e apreciando o esforço e criatividade dos excelentes trabalhos apresentados (figura 3).

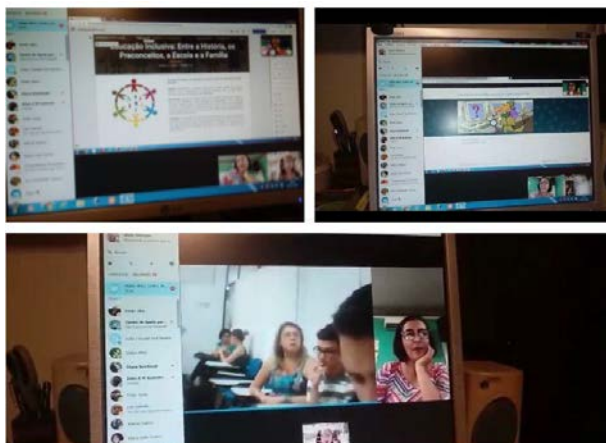


Figura 3 – Apresentação de trabalhos dos alunos via Skype

Além das apresentações de Webquest, um grupo nos surpreendeu porque criaram uma atividade no aplicativo Kahoot e aplicaram com os participantes da formação. Verificamos nessa experiência que os participantes após participarem como alunos de algum aplicativo expressam mais interesse naqueles experimentados do que em outros que apenas lhe são apresentados.

### 3. Percepções dos participantes sobre o modelo FIPELD

A fase da Avaliação e Reação da FIPELD nessa formação foi realizada por meio de questionário entregue aos participantes para que pudessem expressar em palavras as suas percepções sobre a formação e se esta de alguma forma contribuiu para motiva-los a usarem as tecnologias na sua (futura) prática docente. Os participantes ficaram de responder os questionários e depois os enviarem digitalizados para a formadora. O questionário foi dividido em duas seções (I) **Avaliação** - participantes se auto avaliariam com respeito os resultados da formação, se esta realmente foi válida e/ou os motivou a usarem as tecnologias nas suas práticas pedagógicas; (II) **Reação** – participantes refletem sobre os resultados da formação e são levados a pensar em projetos futuros com uso de tecnologias com seus alunos.

Foram coletados 18 questionários dos participantes cujas respostas demonstram que a formação foi uma interessante experiência para eles enquanto ainda em formação na universidade. Seguem no quadro abaixo algumas respostas dos participantes (quadro 1) com relação à primeira pergunta da seção I (identificamos os participantes no texto de acordo com a ordem que os questionários foram tabulados usando numeração crescente e a letra “p” como abreviatura de participante).

Após a participação desta formação, você se sentiu motivado (a) a usar as tecnologias na sua prática pedagógica? Justifique.	Sim, apesar de estar sem computador resolvi usar a maquina da escola e motivei alguns alunos a realizarem a tarefa (p. 2).
	Sim acredito que é necessário o uso de recursos de tecnologias tendo em vista a grande demanda dos alunos por aulas criativas e que facilitam a aprendizagem (p.3)
	Sim, pois é bastante atrativo o mundo tecnológico para alunos e professores (p. 5)
	Sim, é uma ferramenta que dinamiza e motiva mais os alunos (p. 11)
	Após essa de 29 de novembro me sinto motivada, pois é uma ferramenta fundamental visto que não dá para separar as tecnologias da sala de aula (p. 12)
	Eu já usava as tecnologias nas minhas práticas e após esta dada me senti mais motivado ainda (p. 14)

**Quadro 1 – percepção de alguns participantes sobre a sua motivação após a formação FIPELD.**

Alguns participantes justificaram a razão de não terem realizado a atividade da Webquest. Os motivos relacionados nos questionários foram desde a falta de computador em casa e restrição do uso na escola bem como dificuldades em relação ao tempo para realização das atividades (carga horária na escola excessiva). Sobre as dificuldades encontradas para realizar a atividade da Webquest, alguns alegaram falta de tempo devido ser algo novo, falta de recursos tecnológicos e dúvidas em relação ao uso das ferramentas. Por outro lado, quando questionados sobre os benefícios da experiência, os participantes mostraram-se animados com o leque de oportunidades que a ferramenta proporciona, outro afirmou que foi um recurso novo e muito divertido e ainda outros citaram os desafios impostos pela Webquest como um chamariz dos alunos para motivá-los a realizar as atividades de pesquisa.

A segunda seção do questionário solicitou dos participantes a percepção que tiveram do modelo FIPELD, segue algumas respostas:

*Muito válida ajudou muito a troca de experiências, abrindo novas janelas de conhecimento (p.1);*

*Excelente oportunidade de formação. Fez com que todos educadores percebessem que é possível realizar (p. 3);*

*Excelente. Uma formação com teoria e prática, além de acompanhamento (p.5);*

*Trabalho muito bom de interação, só veio a somar (p.7)*

*Achei muito legal, percebo que não podemos fugir dos aplicativos e da tecnologia (p.8);*

*Este modelo de formação é muito dinâmico e envolvente, mesmo não tendo participação das outras formações fiquei bastante interessada (p.9);*

*Animada, pois estimula nossa visão para as ferramentas na área de tecnologia com possibilidade de mudar nossos planejamentos no interior da sala de aula (p.10);*

*Muito bom e válido. É oportunidade dos professores socializarem experiências positivas e negativas em busca de soluções para o que deu errado (p.13).*

Este recorte das respostas de alguns dos participantes revela que o modelo foi bem aceito e considerado prático para a realidade dos professores. Percebemos pela participação expressiva do grupo que os mesmos ficaram de fato motivados a usarem as tecnologias com seus futuros alunos quando já estiverem em sala de aula. A próxima pergunta do questionário foi: Pretende continuar usando as tecnologias com seus alunos? Quais aplicativos têm em mente? As respostas variaram entre os aplicativos que experimentamos na formação (Kahoot, Webquest, Edmod), e ainda Whatsapp e blogs; Estas respostas sustentam o pressuposto da FIPELD de que os professores sentem-se mais motivados a utilizarem aplicativos que experimentaram e tiveram contato direto no manuseio.

Outra pergunta relevante do questionário era a respeito de como os participantes viam a educação no futuro; que competências os professores terão que ter e como ele enquanto futuro professor se via nesse cenário. Tínhamos em mente captar se os participantes entenderam a importância do uso de tecnologias com seus alunos de acordo com a premissa de que eles precisam acreditar nos benefícios e potencialidades das tecnologias para então decidirem as usarem. Seguem os trechos de algumas respostas dos participantes:

*Acho que os professores terão que perceber que o conteúdo ficará em segundo plano. Temos que desenvolver as competências dos educandos (p.3)*

*Acredito que estará completamente digitalizada e os professores precisam apropriar-se cada vez mais das tecnologias. E eu me vejo instigada e motivada a buscar mais conhecimento (p.4);*

*Acho que o tempo que temos construídos nossas práticas estão mal utilizadas, pois as competências exigidas para nosso tempo presente não trabalhadas nas escolas (p. 5);*

*Percebo que não terá aula sem interagir com o mundo tecnológico. Me vejo inserido porque sempre busco me inteirar do novo. Porém as escolas estão atrasadas em estrutura física. (p.8)*

Por este recorte de comentários dos participantes verificamos que estes futuros professores estão conscientes da importância de integrarem as tecnologias nas suas práticas pedagógicas. O modo em que estes professores estão sendo formados faz muita diferença nos profissionais que serão. Neste sentido, o período mais fértil para se semear e disseminar valores sobre a importância de se integrar as tecnologias às práticas pedagógicas é na universidade nos cursos de licenciatura em que o aprendiz ainda está formando suas crenças e aberto a novos comportamentos e práticas.

#### 4. Considerações Finais

Do relato da experiência da aplicação do modelo FIPELD usando web conferência com alunos de curso de pedagogia podemos pontuar alguns aprendizados enquanto formadoras:

- O modelo FIPELD pode ser utilizado em formações realizadas a distância, considerando que o fator motivação presente na primeira oficina se trabalhado com eficácia produz resultados;
- Para que o modelo tenha bons resultados é necessário que os participantes experimentem na posição de alunos alguma ferramenta ou aplicativo que os faça sentir como seus alunos sentiriam se também a experimentassem (empatia);
- Na formação FIPELD a distância ou presencial, é fundamental deixar uma tarefa/atividade para o participante fazer que envolva o uso de uma ferramenta ou aplicativo com seus alunos ou mesmo simulação de uso;
- A escolha de um aplicativo que seja intuitivo e de fácil aprendizagem é o ideal para iniciar os participantes com as tecnologias;
- Muito importante ressaltar que a ferramenta será o meio para chegar a atingir um objetivo pedagógico, logo, o plano de aula precisa ter claro que objetivos se pretende atingir com a integração de determinada tecnologia.

A avaliação positiva do modelo FIPELD nos dois casos (presencial e a distância) nos motiva a melhorar a proposta para aplicação em outros contextos e reforça a tese de que os professores se bem motivados e preparados podem com propriedade alcançar a excelência na integração das tecnologias nas suas práticas pedagógicas.

#### Referências

Alves, E. J. (2017) *Formação de professores, Literacia Digital e Inclusão Sociodigital: Estudo de caso em curso a distância da Universidade Federal do Tocantins*. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga.

Alves, E. J. Silva, B. (2018) Aplicação de modelo de formação contínua de professores voltada para literacia digital em escola pública no interior do Brasil. Atas do IV Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares/ IX Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo XIII Colóquio sobre Questões Curriculares, Lisboa, Portugal.

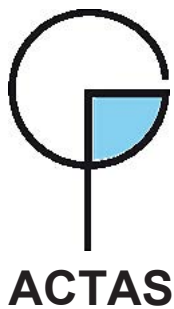
Alves, E. Silva, B. Gilioli, S, Brito G. Estratégia de formação de professores com foco na literacia digital docente. Anais do XV Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância – ESUD; IV Congresso Internacional de Educação Superior a Distância. Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. – 12. ed. – Natal: SEDIS- -UFRN, 2018.

Costa, F. A. (2013). O potencial transformador das TIC e a formação de professores e educadores. In: M. E. Almeida, P. Dias, & B. Silva, *O potencial transformador das TIC e a formação de professores e educadores*. São Paulo: Loyola, pp. 47-72.

Costa, F. & Viseu, S. (2008). Formação – Acção – Reflexão: Um modelo de preparação de professores para a integração curricular das TIC. In Fernando Costa, Helena Peralta & Sofia Viseu (Eds.). *As TIC na Educação em Portugal. Concepções e práticas*. Lisboa. 238-258.

Costa, F. A., Rodriguez, C., Cruz, E., & Fradão, S. (2012). *Repensar as TIC na Educação. O professor como agente transformador*. Lisboa: Santillana





# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Motivação dos professores para o uso de recursos educacionais digitais: um estudo  
de caso no estado do Paraná.

Teacher's motivation for the use of digital educational resources: a case study of  
the state of Paraná

Eunice de Castro e Silva (<http://orcid.org/0000-0003-3395-9181>)\*, Magda Pischetola  
(<https://orcid.org/0000-0001-6697-2118>)\*\*, Maria João Loureiro (<https://orcid.org/0000-0002-5041-8689>)\*\*\*

\*Universidade Federal Fluminense (UFF), \*\* Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro  
(PUC-Rio), \*\*\* Universidade de Aveiro (UA)

Nota dos autores

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de  
Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001  
Autor para contato: Eunice de Castro e Silva – nicepeda@gmail.com

## Resumo

O artigo tem o objetivo de compreender as motivações dos professores do estado do Paraná (Brasil), para utilizarem os RED em sua prática pedagógica. Realizou-se um recorte de uma pesquisa de estudo de caso em que foi analisada a questão aberta de um questionário. Os dados obtidos foram sujeitos a análise de conteúdo com o apoio do *software* WebQDA. Os resultados apontaram que a motivação do professor para a utilização de RED está relacionada com i) aprendizagem (processos de ensino e aprendizagem, suporte ao conteúdo e racionalização do ensino); ii) desenvolvimento profissional (alteração/inação da prática de ensino e desenvolvimento de competências digitais); iii) e a inserção na cultura digital (escola e alunos inseridos na cultura digital). Com base nos resultados apresentados, considera-se que este estudo é relevante por discutir as percepções dos professores sobre motivações para utilizarem RED, trazendo contribuição ao campo por ajudar a compreender os tipos de práticas educacionais desenvolvidas pelos professores e suas expectativas em relação ao uso destas tecnologias no ensino

*Palavras-chave:* recursos educacionais digitais, motivação, professores, TIC.

## Abstract

The aim's paper is to understand the teachers' motivation of the state of Paraná (Brazil) to use the digital educational resources in their educational practice. A cut-out of a case study research was performed and the open question of a survey was analyzed. The data obtained were subjected to content analysis with the support of WebQDA software. The results indicated that the teacher's motivation for the use of digital educational resources is related to i) learning (teaching and learning processes, content support and rationalization of teaching); ii) professional development (change/innovation of teaching practice and development of digital skills); iii) and the insertion in the digital culture (school and students inserted in the digital culture). Based on the results presented, it is considered that this study is relevant to discuss teachers' perceptions about motivations to use RED, contributing to the field by helping to understand the types of educational practices developed by teachers and their expectations regarding the use of these technologies in education

*Keywords:* digital educational resources, motivation, teachers, ICT.

## MOTIVAÇÃO DOS PROFESSORES PARA USO DE RECURSOS EDUCACIONAIS

Com diferentes formas de empregos, que vão desde a utilização das tecnologias da informação e comunicação (TIC), como reprodução de metodologias tradicionais ao planejamento e experimentação de práticas educacionais inovadoras, as TIC vêm ganhando um papel cada vez mais importante no processo de ensino e aprendizagem. E dentre os artefatos tecnológicos utilizados pelos docentes estão os recursos educacionais digitais (RED).

Segundo Ramos (2012), os RED são entidades digitais que são produzidos especificamente para dar suporte ao ensino e à aprendizagem, podendo ser jogo educativo, um vídeo, texto, imagens, objetos de aprendizagem, entre outros. Muitas pesquisas (Teruya *et al.*, 2013; Blomgren, 2018; Kwak, 2017) têm se voltado a compreender as finalidades dos usos dos RED na prática docente. Contudo, poucas se dedicam a compreender a motivação do professor ao utilizar os RED em seu fazer educativo.

Nesse ínterim, no estudo que se apresenta é realizada uma análise dos dados de um estudo de caso, recortando do seu objeto de investigação as motivações dos professores do estado do Paraná, no sul do Brasil, para utilizarem os RED em sua prática pedagógica. Visa-se compreender a percepção dos professores sobre os RED e discutir sobre as expectativas dos docentes a partir destes usos.

### **Motivação docente e as práticas com os RED**

A motivação é um processo básico do ser humano e pode estar relacionado tanto a fatores internos como externos ao indivíduo. Ryan e Deci (2000) explicam que se implica ao conceito de motivação diferentes níveis ou quanto essa pessoa é motivada e diferentes tipos ou atitudes e objetivos que originam determinada ação.

De acordo com os autores, os tipos de motivações se dividem em motivação intrínseca (razões e atitudes para uma ação que é naturalmente interessante ao sujeito) e motivação extrínseca (razões externas ao indivíduo para o desenvolvimento de uma ação). Para Ryan e Deci (2000) a motivação intrínseca está relacionada ao aprendizado de alta qualidade e criatividade, sendo importante compreendermos os fatores que podem aumentá-la ou diminuí-la.

Pesquisas sobre a relação entre a motivação do professor e o uso de RED têm se voltado a compreender quais são os fatores que motivam professores a criarem e compartilharem RED. Pawlowski (2012) aponta o apego emocional, ou o grau que o sujeito ou grupo percebe que aquele conhecimento ou recurso pertence a eles, como um fator importante para que professores desenvolvam práticas de criação e compartilhamento de RED.

Outros fatores são as experiências prévias de compartilhamento de conhecimento, a preferência por desenvolvimento colaborativo de RED, envolvimento em uma comunidade de prática, trocas de conhecimento *online* e expectativa de desenvolvimento pessoal (Pirkkalainen, Pawlowski, Pappa, 2017).

No trabalho de Algers e Silva-Fletcher (2015) verificou-se que as dimensões das motivações para a adoção de RED são complexas e podem estar relacionadas ao campo de ensino do professor. Também foram identificados o comprometimento com a dimensão democrática de se compartilhar o conhecimento e a satisfação de se compartilhar com os pares as afinidades, preocupações e atividades colaborativas. Acrescenta-se também como elemento motivador o comprometimento com o ensino expansivo ou a crença de que o RED pode contribuir para a expansão da aprendizagem ao longo da vida.

Observamos que é possível encontramos elementos que reforçam a motivação intrínseca (apego emocional, desenvolvimento profissional, comprometimento, satisfação pessoal) e motivação extrínseca (engajamento em comunidades de trocas de conhecimento, experiências prévias de compartilhamento, criação colaborativa). Nesse sentido, ainda que a motivação intrínseca esteja mais relacionada com a aprendizagem e criatividade, são necessários ambos os tipos de motivações para haja criação e compartilhamento de RED.

### **Metodologia.**

O presente artigo corresponde a um recorte de uma investigação de doutoramento que tem como abordagem metodológica um estudo de caso de natureza qualitativa, de cunho descritivo e exploratório (Yin, 2001). A pesquisa adotou como instrumento para a recolha de dados um questionário com o objetivo de analisar os usos que os professores fazem dos RED em suas práticas pedagógicas e os diferentes graus de autoria associados a esses usos, sendo composto por questões fechadas e uma questão aberta. Para este estudo foi realizado uma análise de conteúdo da questão aberta “Por que você utiliza os recursos educacionais digitais?”.

O questionário foi enviado para os professores do estado do Paraná (Brasil) cadastrados no repositório de recursos educacionais digital administrado pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED-PR). Obtivemos o retorno de 712 professores, dos quais 474 responderam à questão aberta compondo nosso *corpus* de análise. Os dados provenientes da questão aberta foram tratados seguindo os procedimentos metodológicos da análise de conteúdo (Amado, 2017) com o apoio do

## MOTIVAÇÃO DOS PROFESSORES PARA USO DE RECURSOS EDUCACIONAIS

*software* WebQDA em que se considerou um sistema de categorias pautado na abordagem mista (Amado, 2017) decorrente da revisão de literatura prévia e da leitura dos dados.

### Descrição dos dados

Os dados do bloco “perfil dos respondentes” indicou que mais de 70% dos professores que responderam ao questionário possuem mais de 10 anos de experiência como docente e atuam principalmente no ensino fundamental e ensino médio (84,5%). Em relação a formação dos professores cerca de 72% dos docentes possuem especialização, enquanto que 20% já cursaram mestrado e/ou doutorado. Quando perguntados sobre a participação em ações de formação continuada que abordassem o tema da educação e tecnologias nos últimos dois anos, 77, 5% dos docentes disseram participar de alguma formação.

A análise de conteúdo da questão “Por que você utiliza os recursos digitais de aprendizagem?” foi fundamentada no sistema de categorias apresentado na tabela 1, em que é possível também observarmos a distribuição das referências ou unidades de registros entre as categorias.

Categorias	Subcategorias	Referência
Aprendizagem	Processos e resultados de aprendizagem	114
	Suporte aos conteúdos	50
	Racionalização no processo de ensino	67
Desenvolvimento profissional docente	Alteração/ inovação de práticas de ensino	119
	Desenvolvimento de competências pedagógicas digitais	43
Inserção na cultura digital	Escola inserida na cultura digital	22
	Aluno inserido na cultura digital.	17

Tabela 1 - Referências por categoria. Fonte: adaptado do WebQDA.

Verificamos que as subcategorias que tiveram maior representatividade durante a análise de conteúdo foram “processos e resultados de aprendizagem” e “alteração e inovação de práticas de ensino”, demonstrando que a utilização dos RED pelos professores é motivada principalmente pela necessidade de oportunizar aos educandos diferentes experiências para alcançar o aprendizado e para inovar em sua prática docente. Apresentamos a seguir os resultados seguindo as categorias analíticas observadas na tabela.

**Aprendizagem.** A categoria aprendizagem tem maior relevância no *corpus* dos dados, com 35,1% das referências, e se relaciona com as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores

com os RED, sendo dividida em três subcategorias: i) processos e resultados de aprendizagem; ii) suporte aos conteúdos; iii) racionalização do processo de ensino.

A subcategoria “processos e resultados de aprendizagem” trata das práticas e estratégias pedagógicas utilizadas e desenvolvidas pelos professores com os recursos educacionais digitais a fim de melhorar ou garantir o processo e os resultados da aprendizagem do aluno.

O desenvolvimento do interesse do aluno pela aprendizagem foi encontrado nas falas dos professores como um dos fatores de motivação para o uso dos recursos educacionais digitais em sua prática educacional. Outro resultado nesta subcategoria são as diferentes oportunidades de aprendizagem que os RED possibilitam aos alunos, corroborando para o maior interesse do discente no processo de ensino e aprendizagem. Integra-se também a esta subcategoria o uso de RED para a “facilitação da aprendizagem”. Podemos observar na fala dos professores exemplos na construção desta subcategoria.

Utilizo com intuito de despertar no aluno o interesse de aprender e também **para consolidar a aprendizagem através do dinamismo dos recursos educacionais digitais.** (Indv\_323)

Utilizo-os, pois compreendo que **eles promovem outras formas de interação com o conhecimento.** (Indv\_293)

Porque acredito que ele nos oferece diversos recursos que **facilita a aprendizagem do aluno, além de ser mais atraente para eles e com isso resultando em uma maior eficácia do ensino aprendizagem**(Indv\_252)

Na subcategoria “suporte aos conteúdos” vemos que as práticas educacionais com os RED também estão ligadas com a aprendizagem de conteúdos específicos. Nessa abordagem os RED têm um papel mais instrucional, pois é utilizado com caráter de “ilustração” de um conteúdo, correspondendo muitas vezes a uma abordagem tradicional do ensino com a tecnologia. Percebe-se em suas falas que os professores utilizam os RED para a “fixação” e “transmissão” de conteúdos sem que isso necessariamente se traduza em abordagem metodológica diferente ou na reflexão no papel das tecnologias no processo de aprendizagem, como pode ser observado nos trechos a seguir.

Quando desejo que o meu **aluno tenha mais informações e visualizações sobre um tema mais complexo** (Indv\_231).

Para **ilustrar e contextualizar o conteúdo trabalhado** em sala de aula. (Indv\_277)

**Como instrumento para a transmissão dos conteúdos** (Indv\_290)

## MOTIVAÇÃO DOS PROFESSORES PARA USO DE RECURSOS EDUCACIONAIS

Porque é uma **ferramenta que auxilia o trabalho do professor na transmissão de vídeos e imagens que enriquecem os conteúdos transmitidos pelos professores** (Indv\_315)

Também associado ao uso do recurso como suporte ao conteúdo encontramos elementos que demonstram que muitas vezes os professores utilizam os recursos educacionais digitais como forma de otimizar a dinâmica da sala de aula, seja com relação ao tempo, por maior praticidade e organização do trabalho pedagógico, maior alcance dos alunos ou agilidade das aulas no planejamento ou desenvolvimento das aulas. De acordo com as motivações dos professores, os recursos são utilizados sob as seguintes óticas

**Facilitar o trabalho** e deixar a aula atrativa (Indv\_192)

Para **valorizar meu tempo e tentar facilitar a vida de alunos** com necessidades educacionais especiais, principalmente aqueles que têm a parte motora afetada (Indv\_34)

**Para facilitar/agilizar os meus trabalhos** (Indv\_279)

**Agilidade e Desempenho** (Indv\_447)

Para **atingir um mais número de alunos** e focar mais na orientação da produção dos mesmos (Indv\_221)

Palavras-chave dessa subcategoria como “facilitar”, “reduzir” e “agilizar” nos induz a interpretar que o uso dos recursos educacionais, para além de serem pensados para os objetivos fins educacionais (aprendizagem) são também percebidos como uma ferramenta que contribui para uma dinâmica mais racionalizada do fazer educativo em sala de aula.

**Desenvolvimento Profissional Docente.** A categoria compreende como os recursos educacionais digitais contribuem para o desenvolvimento do professor e de suas atividades pedagógicas, contém 28,1% das referências e duas subcategorias. Assim, o uso dos recursos educacionais digitais pode motivar o professor para a reflexão e inovação de sua prática pedagógica, como o desenvolvimento de competências digitais que possibilita a inovação da prática.

Na subcategoria “alteração/inovação na prática de ensino” verificamos que os professores utilizam os RED por acreditarem que estes contribuem para a construção de práticas educacionais inovadoras. As falas dos docentes nos levam a inferir que o desenvolvimento de aulas em que estejam presentes a mudança na prática pedagógica e estratégias metodológicas de ensino são

responsabilidades do professor e isso, por sua vez, irá se refletir no interesse do aluno para a sua disciplina.

Nesse sentido, o compromisso e a preocupação de criar aulas mais interessantes conversam com a necessidade de diversificar e inovar as metodologias de ensino e as estratégias pedagógicas utilizadas. Os resultados mostram que os professores enxergam que utilizar os RED em sua prática educacional se relaciona com a reflexão sobre a necessidade de alterar a metodologia utilizada. Verifica-se que o desafio de integrar os recursos educacionais no cotidiano da sala de aula promove um “repensar” da metodologia impulsionando o docente ao movimento de se desenvolver profissionalmente, no sentido de procurar novas metodologias que se adequem ao uso do RED, como pode ser observado nas falas a seguir:

**Para transformar as aulas e deixar os alunos mais curiosos** com relação ao tema proposto (Indv\_65)

Acredito que **nos auxiliam em novas metodologias para ensinar oportunizando experiências e aprendizados significativos** para os adolescentes (Indv\_461)

Acredito que **os Reds podem contribuir diretamente para uma melhora na prática docente** e pode sim ser uma gente motivador para os alunos, mas não podemos esquecer que o uso dos mesmos não substituem uma boa prática docente! (...)(Indv\_432)

Na subcategoria “desenvolvimento de competências pedagógicas digitais” verifica-se que ao incorporar as tecnologias digitais em sua atividade profissional os professores conseguem construir competências pedagógicas significativas para seu fazer educativo. Percebemos que em algumas falas os professores consideram que a utilização de RED colabora para o aumento do conhecimento com a tecnologia e da formação continuada.

**Utilizo no meu planejamento diário** e em busca de aperfeiçoamento profissional.

**Realizo cursos através de plataformas online** (Indv\_335)

**Para aprimorar e melhor elaborar minhas aulas**, tornando-as mais atrativas e acompanhando o desenvolvimento tecnológico (Indv\_452)

Nossos alunos estão integrados em uma geração digital, então porque não unir o útil ao agradável? **Melhora nossos conhecimentos com a tecnologia**, principalmente professores que como eu não tinham essa praticidade em sua formação, a riqueza de conteúdos, pesquisas e formas de aprendizagem tanto para o aluno como para o professor nos mostra um leque de opções, favoráveis e até desfavoráveis onde o filtro de cada profissional fará a diferença (Indv\_339)



**Inserção na cultura digital.** A categoria cultura digital contém 10,5% das referências, sendo a menos significativa. Corresponde aos professores que usam os RED por acreditarem que os recursos são próximos da linguagem do aluno que já utiliza as tecnologias em ambientes fora da escola. Assim, na percepção dos professores, o aluno imerso na cultura digital perceberia as aulas que utilizam os RED com mais interesse. Também se incorpora a essa categoria os professores que usam os RED por terem a crença de que a escola está inserida no contexto e na cultura em que as tecnologias são utilizadas amplamente e por isso precisam se conscientizar da importância de utilizar as TIC no cotidiano escolar.

Na subcategoria “escola inserida na cultura digital” verificamos nas falas dos professores que eles acreditam que a tecnologia já faz parte da sociedade e da escola e que é papel do professor integrá-las na sala de aula.

**Por que nosso mundo é isso. Não dá pra trabalhar em sala de aula nos dias atuais sem pensar no uso das tecnologias.** Ganhamos tempo, aulas mais dinâmicas e interativas etc (Indv\_245)

**Por que vivemos na era digital, e a cada dia é preciso estar familiarizado com as novas tecnologias.** Elas devem servir para o desenvolvimento de uma sociedade mais humana (Indv\_106)

**Porque acredito que a educação deve caminhar com a sociedade e suas dimensões** (Indv\_351)

**Na era da Inclusão Digital em que vivemos é impossível não usar os RED,** ainda mais na área em que atuo -informática (Indv\_469)

Já na subcategoria “aluno inserido na cultura digital”, os depoimentos dos docentes parecem indicar que eles veem no contato e interesse que os alunos têm com a tecnologia uma porta de acesso para a construção de uma aprendizagem mais significativa ao integrar os RED em sua prática educacional. Como podemos verificar nas seguintes falas

Porque **nossos alunos hoje são digitais** (Indv\_336)

Porque hoje é essencial inserir as tecnologias na escola, **os alunos são digitalizados,** porém as escolas não possuem recursos que atendam a necessidade (Indv\_237)

**É uma forma de diversificar as aulas e torna-las mais interessante do ponto de vista da juventude atual** que tem um interesse muito focado nas tecnologias digitais (Indv\_20)

**Porque são recursos que permitem alcançar a realidade do aluno, pois eles estão chegando a escola com noções de tecnologia desde a infância.** É necessário acompanharmos a evolução tecnológica e utilizá-la a nosso favor no cotidiano escolar (Indv\_31)

### **Discussão**

Os resultados evidenciam que as motivações dos professores ao utilizarem os RED estão ligadas principalmente ao processo de aprendizagem do aluno. A categoria “aprendizagem” demonstrou que é um fator motivacional para os docentes a possibilidade de criar experiências de aprendizagem mais significativas para o estudante, seja por meio de estratégias pedagógicas inovadoras ou por estratégias mais tradicionais (suporte ao ensino e/ou racionalização do ensino). As falas dos professores nos levam a crer que o que motiva a utilização dos RED é a perspectiva de melhorar o processo de ensino e aprendizagem, tornando-o mais interessante para os alunos. Algiers e Silva-Fletcher (2015) demonstraram que o comprometimento com a crença de que o RED pode contribuir para a expansão da aprendizagem é um fator motivacional relevante para os professores e se conecta com os resultados encontrados nessa categoria.

Considerando que a motivação se desenvolve na relação entre indivíduo e atividade (Ryan e Deci, 2000) compreendemos que a criação de práticas educacionais com RED é entendida como uma atividade interessante ou que promove satisfação aos professores, especialmente se estas forem reflexos de experiências prévias e bem-sucedidas com o uso de RED.

Para Davoglio e Santos (2017) um professor motivado explora ativamente as próprias capacidades, enfrentando desafios e desenvolvendo habilidades e competências necessárias para a sua prática, sendo tais características observadas na categoria “desenvolvimento profissional”.

Uma das características da motivação intrínseca é a sua relação com a aprendizagem de alta qualidade e criatividade, assim como a ação pelo prazer ou desafio implícito na realização de uma atividade (Ryan e Deci, 2000). Nesse sentido, observa-se que o engajamento e o envolvimento do professor em atividades com RED que o faça experimentar práticas que altere ou inove o seu fazer educativo é concebido como um elemento de motivação no discurso dos professores.

Os resultados mostram que os professores enxergam que utilizar o RED em sua prática educacional se relaciona com a reflexão sobre a necessidade de alterar a metodologia. Verifica-se que o desafio de integrar os RED no cotidiano da sala de aula promove um “repensar” da metodologia impulsionando o docente ao movimento de se desenvolver profissionalmente, no sentido de procurar novas metodologias que se adequem ao uso do RED.

## MOTIVAÇÃO DOS PROFESSORES PARA USO DE RECURSOS EDUCACIONAIS

Na categoria “cultura digital” é possível percebermos alguns elementos da motivação extrínseca que explica o comportamento do professor ao utilizar o RED por conta do contexto tecnológico em que o aluno está inserido. De acordo com Ryan e Deci (2000), um dos tipos de motivação extrínseca é a regulação pela identificação, isto é, a pessoa se identifica com a importância pessoal de um comportamento e aceita o seu regulamento como seu próprio. Um professor que identifica que o aluno já se encontra em um contexto social em que as TIC estão integradas e que a escola precisa ser um espaço para práticas com tecnologias, pode reconhecer o uso dos RED em prática pedagógica como uma atividade significativa para a meta de integrar as tecnologias da escola. Nesse cenário, o professor utiliza as RED por motivações externas que se identificam com a crença de que a escola precisa se conectar com sociedade tecnológica.

### **Considerações Finais e implicações do estudo**

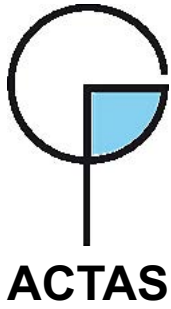
Observando as discussões dos resultados apresentados percebe-se que existem diferentes elementos motivacionais para que os professores utilizem os RED em sua prática pedagógica. Segundo Davoglio e Santos (2017), a motivação se manifesta como uma potencialidade sujeita a circunstâncias contextuais e a influência de recursos pessoais, afetivos e cognitivos de cada sujeito. Nesse sentido, a depender do contexto e características pessoais e pedagógicas de cada professor, o tipo de motivação para a utilização de RED será diferente.

Embora o estudo sobre a motivação docente seja relevante para compreendermos os fatores que influenciam a construção de uma educação mais significativa e interessante para o aluno, a produção científica sobre esse tema ainda é incipiente (Viseu *et al.*, 2015). No contexto brasileiro as pesquisas se voltam mais para satisfação no trabalho, estresse e saúde ocupacional (Davoglio e Santos, 2017), deixando um *gap* nas investigações sobre a motivação do docente em relação ao desenvolvimento de práticas pedagógicas.

Nesse sentido, acreditamos que este estudo, ainda incipiente, discute questões relevantes sobre os aspectos que motivam professores ao utilizarem as tecnologias em sua prática educativa, especificamente os recursos educacionais digitais. Com base nos resultados apresentados, considera-se que este estudo é relevante por discutir as percepções dos professores sobre motivações para utilizarem RED, trazendo contribuição ao campo por ajudar a compreender os tipos de práticas educacionais desenvolvidas pelos professores e suas expectativas em relação ao uso destas tecnologias no ensino.

### Referências

- Algers, A.; Silva-Fletcher, A. (2015) *Teachers' Perceived Value, Motivations for and Adoption of Open Educational Resources in Animal and Food Sciences*. International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET), v. 10, n.2, 2015. <http://dx.doi.org/10.3991/ijet.v10i2.4427>
- Amado, J. (2013) Manual de Investigação Qualitativa em Educação. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Blomgren, C. (2018) *OER Awareness and Use: The Affinity Between Higher Education and K-12*. International Review of Research in Open and Distributed Learning, v. 19, n. 2. Disponível em: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/3431/4584>
- Davoglio, R.; Santos, B. (2017) Escala de motivação docente: desenvolvimento e validação. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 65. Disponível em: DOI: 10.1590/0104-4060.47470
- Kwak, S. (2017) How Korean Language Arts Teachers Adopt and Adapt Open Educational Resources: A Study of Teachers' and Students' Perspectives. The International Review of Research in Open and Distributed Learning, v. 18, n. 4. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i4.2977>
- Pawlowski, J.M. (2012). Emotional Ownership as the Key to OER Adoption: From Sharing Products and Resources to Sharing Ideas and Commitment across Borders, EFQUEL Innovation Forum. Disponível em: [http://users.jyu.fi/~japawlow/OER\\_emotional\\_ownership\\_pawlowski20120529citation.pdf](http://users.jyu.fi/~japawlow/OER_emotional_ownership_pawlowski20120529citation.pdf)
- Pirkkalainen, H; Pawlowsky, J., Pappa, D. (2017) Educators' open educational collaboration online: The dilemma of emotional ownership. Computers & Education, n. 106. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2016.12.005>
- Ramos, J. (2012) Avaliação e Qualidade de Recursos Educativos Digitais. GEPE/Ministério da Educação. Disponível em: [http://erte.dgicd.min-edu.pt/files/@crie/1262962176\\_CadernosSACAUSEF\\_V\\_JLR\\_pag11a17\\_PT.pdf](http://erte.dgicd.min-edu.pt/files/@crie/1262962176_CadernosSACAUSEF_V_JLR_pag11a17_PT.pdf)
- Ryan, R; Deci, E. (2000) Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. Contemporary Educational Psychology, v 25, 54–67. Disponível em <https://www.sciencedirect.com/journal/contemporary-educational-psychology/vol/25/issue/1>.
- Teruya, L. (2013) Visualização no Ensino de Química: Apontamentos para a pesquisa e desenvolvimento de recursos educacionais. Rev. Química Nova, v. 36, n.4. Disponível em: [http://quimicanova.sbq.org.br/detalhe\\_artigo.asp?id=2943](http://quimicanova.sbq.org.br/detalhe_artigo.asp?id=2943)
- Viseu, J; Jesus, S; Blasco, R; Rus, C; Canavarro, J. (2015) Motivação docente: estudo bibliométrico da relação com variáveis individuais, organizacionais e atitudes laborais. Rev. Latinoamericana de Psicología, n. 47(1). Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v47n1/v47n1a07.pdf>
- Yin, R. (2001) *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Avaliação de usabilidade de módulos online referentes à práticas profissionais da plataforma SUAP do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)

Usability evaluation of online modules related to professional practices of the SUAP platform of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte (IFRN)

Roberto Lima\*, José Lencastre\*\*

\*Universidade do Minho, \*\*Universidade do Minho

pg35881@alunos.uminho.pt, jlencastre@ie.uminho.pt

## Resumo

O artigo apresenta um estudo de avaliação de usabilidade dos módulos relacionados à prática profissional do Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). No SUAP os módulos que são referentes às práticas profissionais são os de (i) Estágio, de (ii) Aprendizagem, de (iii) Gestão de Projetos de Extensão, de (iv) Gestão de Projetos de Pesquisa e de (v) Atividade Profissional Efetiva. Os participantes da pesquisa foram os professores e alunos do IFRN – *Campus Nova Cruz*. Para coleta de dados foi utilizado um questionário de avaliação de usabilidade dividido em 9 categorias (1) experiência do usuário, (2) aspecto visual de interface, (3) navegação, (4) gestão de erros, (5) consistência, (6) controle, (7) conteúdo, (8) feedback e (9) facilidade de aprendizado, seguido de um questionário SUS (*System Usability Scale*), para obter o grau de satisfação dos utilizadores em relação aos módulos em estudo e identificar as dificuldades encontradas pelos mesmos. Após a análise dos resultados, os módulos foram considerados bons tanto pelos professores quanto pelos alunos e, em nível de satisfação, obtemos scores 62,5 e 71,3 pontos na opinião de professores e alunos, respectivamente. Para trabalhos futuros, serão viáveis entrevistas *focus group*, para identificar a percepção dos usuários no uso dos módulos, analisar o nível de acompanhamento da prática profissional e propor melhorias na usabilidade dos módulos em estudo.

*Palavras-chave: usabilidade, avaliação, SUS, SUAP, prática profissional.*

## Abstract

The article presents a usability evaluation study of the modules related to the professional practice of the Unified Public Administration System (SUAP) of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte (IFRN). In SUAP, the modules that are related to professional practices are those of (i) Internship, (ii) Learning, (iii) Extension Project Management, (iv) Research Project Management and (v) Professional Activity Effective. The participants of the research were the teachers and students of IFRN - *Campus Nova Cruz*. For data collection, a usability assessment questionnaire was used, divided into 9 categories (1) user experience, (2) interface visual aspect, (3) navigation, (4) error management, (5) consistency, (6) control, (7) content, (8) feedback, and (9) ease of learning, followed by a System Usability Scale (SUS) questionnaire to obtain user satisfaction with the modules under study and identify difficulties encountered by them. After analyzing the results, the modules were considered good both by teachers and students and, in terms of satisfaction, we obtained scores of 62.5 and 71.3 points in the opinion of teachers and students, respectively. For future work, focus group interviews will be feasible to identify users' perceptions in the use of modules, analyze the level of follow-up of professional practice and propose improvements in the usability of the modules under study.

*Keywords: usability, evaluation, SUS, SUAP, professional practice.*

## Introdução

A usabilidade é um atributo de qualidade que está diretamente relacionado à facilidade de uso, à rapidez de aprendizado, à eficiência e à satisfação do usuário. Lencastre e Chaves (2008) afirmam que para um produto ser aceite pelo utilizador, deve ser fácil de aprender e usar, deve ser fácil de utilizar e deve provocar satisfação no utilizador.

Este estudo, foca-se na avaliação da usabilidade dos módulos online relacionados à prática profissional do Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), usando diversos métodos, com validação por um professor perito na área de usabilidade do IFRN – Campus Nova Cruz, um pré-teste com dois sujeitos semelhantes ao público-alvo, em seguida, testes de usabilidade juntamente com o preenchimento de um questionário de avaliação de usabilidade seguido de um questionário de avaliação da satisfação SUS, pelos utilizadores reais do sistema.

O problema assume especial relevância, já que usuários (coordenadores, orientadores e alunos) relatam dificuldades em realizar gerenciamento das informações por não haver integração entre os módulos existentes. Logo, este problema levou-nos a avaliar a usabilidade dos módulos no SUAP no sentido de identificar as dificuldades encontradas pelos usuários no uso dos módulos na prática profissional.

Pretende, assim, saber-se se os módulos presentes no SUAP, relacionados especificamente às práticas profissionais, obedecem aos critérios de usabilidade propostos por Nielsen (1993) que são facilidade de aprendizagem, eficiência (produtividade do usuário), facilidade de memorização, segurança (gestão de erros) e a satisfação do usuário, com base na elaboração do questionário de avaliação de usabilidade e do questionário de satisfação SUS, preenchidos pelos alunos e professores do IFRN – *Campus Nova Cruz*.

As seções seguintes tratam da metodologia utilizada para recolha e análise dos dados com a apresentação e síntese dos resultados.

## Revisão de literatura e Contextualização

O Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP) foi desenvolvido pela Coordenação de Sistemas de Informação (COSINF) da Diretoria de Gestão de Tecnologia da Informação (DIGTI) do IFRN, para suprir as necessidades da instituição no que tange os seus trâmites administrativos e acadêmicos. Atualmente o SUAP possui uma estrutura superior a 40 (quarenta)

módulos, com usuários com diferentes privilégios, que variam de acordo com sua hierarquia administrativa/acadêmica.

Nesse contexto, dentre os mais de 40 (módulos) informados anteriormente, alguns destes são referentes às práticas profissionais, que são os módulos de Estágio, Aprendizagem, Gestão de Projetos de Extensão e Pesquisa, e de Atividade Profissional Efetiva.

É notório identificar que os usuários que acompanham a evolução dos projetos de prática profissional no IFRN, são beneficiados com as mudanças e inovações tecnológicas que o mesmo implantou com o desenvolvimento dos módulos do SUAP, pois as mesmas têm um poder transformador na educação.

Nessa perspectiva, a utilização da TI no acompanhamento das atividades acadêmicas, em especial, dos trabalhos de prática profissional discente, torna-se muito importante e necessária, fazendo com que tenhamos um maior controle, gerenciamento e análise desses trabalhos de forma mais ágil. Para Albertin (2001), “A utilização de TI significa uma mudança, muitas vezes profunda, na organização, que deve ser planejada e preparada para que se garanta seu sucesso” (p. 45). Na mesma ideia, Valente (1999) destaca que as “mudanças são necessárias para que a informática e outras soluções pedagógicas inovadoras possam efetivamente estar a serviço da formação de alunos preparados para viver na sociedade do conhecimento” (p. 12).

Entretanto, mudanças inovadoras são importantes em prol da satisfação do usuário, principalmente no processo de planejamento e desenvolvimento de um software, afim de estabelecer melhorias na gestão de erros, em subutilização de recursos e até no tempo de aprendizagem do usuário, transpassando o objetivo da facilidade de aprendizado.

### **Método**

Decidimos por elaborar e aplicar questionários de avaliação da usabilidade seguidos de um questionário de avaliação da satisfação SUS – *System Usability Scale*. O questionário de avaliação de usabilidade passou por etapas validação que são apresentadas mais a frente. A aplicação dos questionários (abordagem quantitativa) visou identificar os problemas enfrentados pelos usuários no uso dos módulos na prática profissional. Nesse sentido, para Marconi e Lakatos (2003), definem o questionário como “... um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (p. 201). E, complementam que essa técnica economiza tempo, atinge um grande número de pessoas, obtém respostas mais rápidas e mais precisas, há mais segurança por ser aplicado de forma anônima, há



mais uniformidade na avaliação, dentre outras vantagens. Entretanto, apresentaremos de maneira bem sucinta quem são os participantes da pesquisa, qual o método e as técnicas de recolha e análise dos dados utilizados e quais as questões éticas presentes na pesquisa.

### **Participantes**

Na fase de validação do questionário, em sua primeira etapa, tivemos a colaboração de 1 professor perito na área de usabilidade do IFRN – *Campus* Nova Cruz. Em sua segunda etapa, foi aplicado um pré-teste com dois sujeitos com características semelhantes aos usuários reais do sistema. Na fase dos testes e do questionário de usabilidade, contamos com a presença de 5 alunos da modalidade estágio, 5 alunos do programa jovem aprendiz, 5 alunos de projeto de extensão, 5 alunos de projeto de pesquisa, 1 aluno em atividade profissional efetiva (somente 1 aluno do IFRN – *Campus* Nova Cruz, no momento, utiliza o módulo referente a atividade profissional efetiva) e 5 docentes. Segundo Nielsen (2012) “If you want a single number, the answer is simple: test 5 users in a usability study. This lets you find almost as many usability problems as you'd find using many more test participants. (...). Doesn't matter whether you test websites, intranets, PC applications, or mobile apps. With 5 users, you almost always get close to user testing's maximum benefit-cost ratio” (s/p). Os mesmos participantes do teste e do questionário de usabilidade foram submetidos ao preenchimento do questionário de satisfação SUS.

### **Método e técnicas de recolha de dados**

A recolha dos dados constitui um aspecto fundamental na pesquisa. Quivy (1998) destaca que “Num sentido mais lato e simplificado, a recolha de dados é uma operação que consiste em recolher ou reunir concretamente as informações determinadas junto das pessoas ou das unidades de informação incluídas na amostra”. Para realização dessa pesquisa, fez-se necessária a utilização dos seguintes instrumentos de recolha de dados: aplicação do questionário pré-sessão, questionário de avaliação de usabilidade, e do preenchimento do questionário de satisfação SUS.

**Questionário pré-sessão (teste piloto).** Antes de iniciar a aplicação do questionário pré-sessão, o questionário foi validado por um professor perito do IFRN – *Campus* Nova Cruz. Em seguida, foi realizado um convite pessoalmente, a 2 alunos do IFRN – *Campus* Nova Cruz, informando se desejariam participar da segunda etapa de validação do questionário, e os mesmos, se prontificaram em ajudar. No mesmo dia, no período vespertino, foi reservada uma sala no IFRN – *Campus* Nova Cruz para realização do pré-teste do questionário. Antes de dar início ao teste, foi explanado todos os objetivos da pesquisa e foram tratadas todas as questões éticas da investigação.

Os testes foram realizados individualmente e foi solicitado que os mesmos realizassem *login* para ter acesso ao sistema, possibilitando um cenário mais próximo do real. Os dois participantes desse teste são semelhantes aos participantes reais da pesquisa. Foram colocadas as seguintes questões aos alunos na testagem (Bell, 2004):

- i. quanto tempo levou a completar o questionário?
- ii. as instruções eram claras?
- iii. achou alguma questão ambígua? Se sim, qual e porquê?
- iv. a lista de respostas às questões fechadas cobrem todas as opções?
- v. alguma questão pode influenciar a resposta?
- vi. opôs-se a responder a alguma questão?
- vii. na sua opinião foi omitido algum tópico importante?
- viii. considerou o formato do questionário claro/atraente?
- ix. tem algum comentário a fazer?

As opiniões dos alunos que participaram no estudo piloto, foram utilizadas para reformular algumas questões de maneira que a compreensão das mesmas tornassem mais imediata e identificar as principais dificuldades detectadas pelos inquiridos durante o preenchimento do questionário.

**Questionário de avaliação de usabilidade.** Para recolha da opinião dos usuários sobre a usabilidade dos módulos integrados ao SUAP relacionados à prática profissional discente do IFRN, foi efetuado um questionário, tendo como base a revisão da literatura. O principal objetivo do questionário é fazer a avaliação da usabilidade dos módulos existentes no SUAP no sentido de identificar as dificuldades encontradas pelos usuários no uso dos módulos na prática profissional. As perguntas destinavam-se a recolher opiniões de alunos e professores sobre a sua experiência de uso no sistema, ao visual, a consistência do sistema, as mensagens de erro presentes, ao controle do usuário, ao conteúdo abordado, a facilidade de aprendizagem e as questões relacionadas ao feedback.

A elaboração do questionário de avaliação da usabilidade foi uma adaptação do questionário utilizado por Lencastre e Chaves (2007). Iniciou-se com um texto introdutório, pedindo a colaboração dos participantes para o preenchimento do questionário, informando os objetivos e a razão do mesmo. O questionário é composto por 49 perguntas agrupadas em 9 categorias (1 – experiência do usuário, 2 – aspecto visual de interface, 3 – navegação, 4 – gestão de erros, 5 – consistência, 6 – controle, 7 – conteúdo, 8 – feedback e 9 – facilidade de aprendizado),

sendo da categoria de 2 a 9, os participantes poderiam avaliar o grau de conformidade do sistema (sempre, às vezes, nunca), na qual tais perguntas classificam-se como avaliativas, que segundo Marconi e Lakatos (2003) “consistem em emitir um julgamento através de uma escala com vários graus de intensidade para um mesmo item. As respostas sugeridas são quantitativas e indicam um grau de intensidade crescente ou decrescente.” (p. 206). Dentre as 49 perguntas, 9 delas são classificadas como abertas, onde os usuários tiveram a oportunidade de informar seus comentários, problemas e sugestões referentes as categorias 2 a 9 avaliadas. Na categoria “experiência do usuário”, o participante da pesquisa teria que informar quais módulos relacionados a prática profissional utiliza, qual seria o tempo de acesso e quantas vezes na semana estar a frequentar tal ambiente.

No questionário constam itens que dão a possibilidade do respondente opinar sobre a apreciação global do sistema, antes e depois de iniciar a avaliação de usabilidade, classificando entre “pobre” e “excelente”. Foi separado também um espaço para os participantes redigirem comentários iniciais e finais sobre o sistema e informar horário inicial e final da aplicação do questionário.

O questionário de avaliação de usabilidade foi submetido por processo de validação dividido em duas etapas primordiais: a primeira foi realizada uma validação por um professor perito e, em seguida, foi aplicado um pré-teste com dois sujeitos com características semelhantes aos usuários reais do sistema, resultando assim, na versão definitiva do questionário.

**Questionário SUS.** Concluída a aplicação do questionário de avaliação da usabilidade, foi solicitado aos participantes o preenchimento do questionário de satisfação SUS – *System Usability Scale* (Brooke, 1986), traduzido. O SUS deve ser aplicado na sequência de um teste de usabilidade, diferentemente de outros questionários de satisfação. Este questionário pretende, através de 10 (dez) questões simples, com respostas organizadas segundo escala Likert de cinco posições (Discordo completamente, Discordo, Neutro, Concordo, Concordo completamente) obter o grau de facilidade de uso e satisfação dos usuários, em relação ao produto estudado. Segundo Brooke (1986) “The SU scale is generally used after the respondent has had an opportunity to use the system being evaluated, but before any debriefing or discussion takes place. Respondents should be asked to record their immediate response to each item, rather than thinking about items for a long time” (s/p).

Nesse sentido, todos os participantes são usuários dos módulos integrados ao SUAP relacionados às práticas profissionais, e os mesmos, responderam o inquérito SUS logo após do teste de usabilidade e o preenchimento do questionário de avaliação de usabilidade.

O uso do questionário SUS para avaliação da satisfação do usuário referente ao sistema avaliado, deve-se ao fato da facilidade de aplicação (que foi submetido de maneira impressa), do pequeno número de questões e por ser um método de avaliação gratuita.

**A recolha dos dados.** O planejamento para coleta dos dados iniciou-se através do envio de um e-mail para os coordenadores de extensão e pesquisa do IFRN – Campus Nova Cruz, pois os mesmos tem contato direto com alunos que estão em fase de desenvolvimento da prática profissional, relacionadas às modalidades de estágio, jovem aprendiz, projeto de extensão, projeto de pesquisa e atividade profissional efetiva. Os coordenadores agendaram a coleta com 5 voluntários de cada modalidade, com exceção da modalidade de atividade profissional efetiva, que no momento, só existe um aluno em atividade. Logo, foi marcada a data e local para o início da realização dos testes e preenchimento dos questionários de satisfação SUS, na mesma sala onde foi realizado o pré-teste de validação do questionário. Todos os questionários foram preenchidos pelos 21 alunos, de forma impressa e individualmente.

A recolha dos dados com os professores ocorreu de maneira semelhante, com uma ressalva que os testes e o preenchimento dos questionários ocorreram em outra sala no IFRN – Campus Nova Cruz, mas com as mesmas condições (questionário impresso e aplicação de maneira individual). Todos os questionários foram preenchidos pelos 5 professores em dois dias.

### **Método e técnicas de análise de dados**

Foram coletados dados do questionário de usabilidade e o questionário de satisfação SUS, foi utilizada a estatística descritiva, na qual Huot (2002) descreve como “... o conjunto das técnicas e das regras que resumem a informação recolhida sobre uma amostra ou uma população, e isso sem distorção nem perda de informação” (p. 60). Trabalhando em conjunto, utilizamos o editor de planilhas Excel, para inserir os dados colhidos do questionário de satisfação SUS e calcular o score final de cada perfil participante.

Outro método que utilizamos como auxílio para tratamento dos dados foi o software *IBM SPSS Statistics 25*, que é uma ferramenta para análise de dados utilizando técnicas estatísticas básicas e avançadas, que permitem analisar variáveis quantitativas e qualitativas. Nele realizamos o tratamento dos dados obtidos das categorias 2 a 9 elaboradas para o questionário de avaliação da

## AVALIAÇÃO DE USABILIDADE DE MÓDULOS NA PLATAFORMA SUAP

usabilidade, fazendo a correspondência de cada resposta a um valor, de forma crescente, onde 1 = “Nunca”, 2 = “Às vezes” e 3 = “Sempre”.

### Questões éticas de investigação

Quanto às questões éticas de investigação no campo da pesquisa, mantendo a integridade no seu desenvolvimento, tanto nas entrevistas quanto na aplicação dos questionários, foi esclarecido ao sujeito sobre o tema e o objeto de estudo a ser trabalhado, com as intenções do pesquisador sobre os dados que pretende coletar e resultados que espera conseguir.

O participante da investigação teve o direito à autodeterminação, na qual decidia se participava ou não da investigação. O direito ao anonimato do respondente foi adotado, onde identificamos os mesmos através de códigos, conforme Figura 1, a seguir.

PARTICIPANTES (USUÁRIOS)	CÓDIGO	PARTICIPANTES (USUÁRIOS)	CÓDIGO
ESTAGIÁRIO	E1	PROJETO DE PESQUISA	PP1
	E2		PP2
	E3		PP3
	E4		PP4
	E5		PP5
JOVEM APRENDIZ	A1	ATIVIDADE PROFISSIONAL EFETIVA	EF1
	A2	DOCENTES DO IFRN NOVA CRUZ	D1
	A3		D2
	A4		D3
	A5		D4
PROJETO DE EXTENSÃO	PE1		D5
	PE2		
	PE3		
	PE4		
	PE5		

Figura 1. Identificação por códigos dos participantes da pesquisa

No preenchimento dos questionários de avaliação da usabilidade e de satisfação SUS, será garantida a integridade da informação, segurança e questões de ordem ética.

### Discussão dos resultados

De acordo com os resultados obtidos referente a Categoria 1 (Experiência do Usuário) do questionário de avaliação de usabilidade, os módulos relacionados à prática profissional são bem

mais utilizados semanalmente por parte dos docentes, do que por alunos. E o aluno estagiário é o que menos utiliza o módulo.

Com a necessidade de certificar que todas as questões estavam elaboradas de forma que a escala ordinal tivesse o mesmo significado, para a análise dos dados obtidos, tivemos que reformular uma questão, pela maneira como estava redigida, onde a resposta “Nunca” significava a presença da característica que se desejava. Com isso, na questão "**Há lentidão de acesso ao sistema**", a resposta “Nunca” (valor 1), seria uma avaliação positiva. Como a resposta “Sempre” (valor 3) é a que identifica a presença da característica desejada, tivemos de reformular de maneira a manter a coerência da escala com as outras perguntas. Logo, redigimos a pergunta da seguinte forma: "**Há rapidez de acesso ao sistema**".

Para a análise descritiva dos resultados obtidos nas categorias de 2 a 9, decidimos por utilizar a **moda** e a **média** como medidas descritivas. Por definição, segundo Muniz (2019) a moda “é o elemento que ocorre com maior frequência, isto é, o elemento mais comum.” (p. 273). Já a média, é a razão da soma de todos elementos de um conjunto e o total de elementos. Nesse contexto, foi escolhido a moda para fazer a análise por cada quesito presente nas categorias e a média para fazer a análise por categoria e para a avaliação global do questionário.

Conforme tabela contida no Apêndice I, sob a visão dos alunos, as categorias Aspecto Visual, Navegação, Consistência e Conteúdo estão todas em conformidade com os critérios ergonômicos de avaliação usabilidade, pois apresentaram boas médias. Merecendo destaque as categorias Consistência e Conteúdo, onde apresentaram médias de 2,65 e 2,61, respectivamente. Já as categorias que foram avaliadas em médias mais baixas foram: Gestão de erros (Média=1,93), Controle (Média=2,27) e Feedback (Média=2,03). Nessas categorias com médias mais baixas, foram identificados também alguns itens que apresentam modas igual a 1 (“Nunca” = 1), o que vai de desacordo com os critérios de usabilidade definidos. Na tabela contida no Apêndice II, que trata da avaliação dos docentes, as categorias Aspecto Visual, Navegação, Consistência, Conteúdo e Facilidade de Aprendizado também estão todas em conformidade com os critérios ergonômicos de avaliação usabilidade. Merecendo também destaque as categorias Consistência e Conteúdo onde apresentaram médias de 2,67 e 2,65, respectivamente. As categorias que foram avaliadas em médias mais baixas foram as mesmas que foram avaliadas pelos alunos, tais como: Gestão de erros (Média=1,92), Controle (Média=1,75) e Feedback (Média=1,90). Nessas categorias com médias

## AValiação DE UsABILIDADE DE MÓDULOS NA PLATAFORMA SUAP

mais baixas, foram identificados também alguns itens que apresentam modas igual a 1 (“Nunca” = 1), o que vai de desacordo com os critérios de usabilidade definidos.

Temos que a média geral, referente às categorias de 2 a 9, obtida pelas respostas dos alunos, corresponde aproximadamente a 2,24 e, pelos docentes, aproximadamente a 2,26. Como o valor máximo é igual a 3, este valor revela avaliações de usabilidade global boas dos módulos. Por parte dos alunos, esta informação pode ser confirmada pelos dados relativos à “Impressão inicial” e “Impressão final”, medida na escala de *Likert* com os cinco referenciados (Pobre, Razoável, Indiferente, Bom e Excelente), em que doze dos respondentes consideraram os módulos que utilizam “Bom”, cinco consideraram “Excelente” e apenas um que o considerou “Indiferente”. Na primeira impressão ninguém avaliou o sistema com nenhum outro valor. Mas a impressão global sobre o sistema se modifica ao longo do questionário, ou seja, na impressão final os que consideraram “Bom” agora foi doze e teve um respondente que o considerou “Razoável”. Entretanto, mesmo com a alteração de opinião, a grande maioria dos usuários consideraram na Impressão final do sistema como “Bom”. Por parte dos docentes, a maioria dos respondentes consideraram os módulos que utilizam “Bom” e houve um que o considerou “Excelente”. Ninguém dos docentes avaliou os módulos com nenhum outro valor. Outra informação interessante é que a impressão global sobre o sistema não se modifica ao longo do questionário, ou seja, a opinião dos usuários na impressão inicial manteve-se igual na impressão final. Foi solicitado aos voluntários alunos e docentes que participaram da pesquisa, a inserção do horário de início e fim para preenchimento do questionário de avaliação da usabilidade. O tempo médio gasto pelos alunos foi de 13min46seg, e dos docentes, foi de 14min10seg.

Na Figura 2, é apresentado o registro dos comentários realizados sobre os módulos pelos alunos e docentes, antes e depois de realizar o teste de usabilidade.

Comentários iniciais	Comentários finais
"Somente exibe o conteúdo do projeto" – Usuário P1 "O sistema é importante para manter uma organização dos dados" – Usuário P4 "O sistema até o presente momento não tinha uma boa dinâmica para fazer ou ver tais características sobre o estágio" – Usuário E1 "O sistema me fornece uma análise clara e objetiva de pontos importantes referentes ao estágio" –Usuário E3 "O sistema em geral é bom, porém apresentar algumas falhas, dificultando um pouco a vida do usuário" – Usuário E4 "O sistema oferece uma facilidade para o aluno, de forma simples e intuitiva" – Usuário A1 "Poderia ser um pouco mais organizado" – Usuário A5 "A complexidade dos módulos de pesquisa/extensão é derivada de política institucional, não de desenvolvimento do sistema" – Usuário D3 "O sistema é muito bom, de fácil manuseio, mas muito burocrático" – Usuário D4 "O sistema merece um maior número de manutenções para garantir o seu uso de maneira fluido para o usuário final" – Usuário D5	"Somente o coordenador tem permissão à manipulação do conteúdo" – Usuário P1 "Os alunos não tem permissão de modificar as configurações e informações, na área da pesquisa" – Usuário P4 "O sistema ao decorrer do tempo vem apresentando novas configurações satisfatórias para o usuário" – Usuário E1 "O sistema atende todas as minhas necessidades de forma rápida e simples" – Usuário A1 "O sistema melhorou, mas no geral podem ter modificações (melhorias)" – Usuário A5 "O sistema/módulo é bom, porém precisa de ajustes em muitos pontos, o que vem sendo feito quase que diariamente" – Usuário D5

Figura 2. Registro de comentários realizados pelos alunos e docentes

Do questionário de avaliação SUS, por parte dos alunos, os resultados conduziram a um valor médio de 71,3 pontos, com um intervalo [45, 87,7]. Por parte dos docentes, a média foi mais baixa, resultando em um valor aproximadamente 62,5 pontos, com um intervalo [35, 77,5]. De acordo com Bangor *et al.* (2009), um resultado acima dos 70 pontos seria aceitável, e, dentro do sistema letter grade anglo-saxónico, 62,5 equivaleria a um D (marginal – high), e 71,3 equivaleria a um C, good.

### Considerações finais

Ao longo deste estudo foram descritos os testes de avaliação de usabilidade e de avaliação da satisfação SUS, por utilizadores reais do sistema: alunos e docentes. Os resultados obtidos revelam-se bons indicadores para constante melhoria da eficiência, eficácia e da satisfação dos usuários dos módulos, como evidenciam os testes de usabilidade, os resultados dos questionários de avaliação da usabilidade e do questionário SUS.

Há limitações no estudo que decorrem de circunstâncias específicas, como a da impossibilidade de aplicar os testes de usabilidade e demais preenchimentos dos questionários com utilizadores de outros campi do IFRN, devido a dimensão geográfica do estado do Rio Grande do Norte, já que foram aplicados somente a usuários do IFRN – *Campus Nova Cruz* e de forma presencial e impressa.



## AValiação DE USABILIDADE DE MÓDULOS NA PLATAFORMA SUAP

Para trabalhos futuro, irá ser a aplicação de entrevistas *focus group*, com o intuito de detalhar algumas dúvidas que nasceram das respostas ao inquérito por questionário. Além disso, identificar também a percepção dos usuários no uso dos módulos, analisar o nível de acompanhamento da prática profissional, mediado pelo professor, dos alunos que o utilizam e, propor melhorias na usabilidade dos módulos em estudo.

### Referências

- Albertin, A. L. (2001). Valor estratégico dos projetos de tecnologia da informação. *RAE – Revista de Administração de Empresas*. 41, 42-50. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-75902001000300005>
- Bangor, A., Kortum, P., & Miller, J. (2009). Determining What Individual SUS Scores Mean: Adding an Adjective Rating Scale. *Journal of Usability Studies*. 4, 114-123.
- Bell, J. (2004). Como Realizar um Projecto de Investigação. *Um Guia para a Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa. Gradiva.
- Brooke, J. (1986). SUS - A 'quick and dirty' usability scale. In P. W. Jordan, B. Thomas, B. A. Weerdmeester, & I. L. McClelland (Eds.), *Usability Evaluation in Industry* (pp. 189-194). London: Taylor and Francis.
- Huot, R. (2002) *Métodos quantitativos para as ciências humanas*. Tradução de Maria Luísa Figueiredo. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lencastre, J. A., & Chaves, J. H. (2008). Avaliação Heurística de um Sítio Web Educativo: o Caso do Protótipo "Atelier da Imagem". In Paulo Dias & António José Osório (org), *Ambientes Educativos Emergentes* (pp. 159-176). Braga: Universidade do Minho, Centro de Competência.
- Likert, R. (1932). A Technique for the Measurement of Attitudes. *Archives of Psychology*, 140, 1-55.
- Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas.
- Muniz, S. R. (2019). *Introdução à análise estatística de medidas*. Fundamentos da matemática II. Licenciatura em Ciências – USP/Univesp (Módulo 2). São Paulo.
- Nielsen, J. (1993). *Usability Engineering*. San Francisco: Morgan Kauffman.
- Nielsen, J. (2012). *How Many Test Users in a Usability Study?* <http://www.nngroup.com/articles/how-many-test-users/>.
- Quivy, R. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. 2a ed. Lisboa: Gradiva.

Valente, J. A. (1999). *O Computador na Sociedade do Conhecimento*. Campinas – SP: UNICAMP/NIED.

Apêndices

**Apêndice I – Estatísticas das categorias 2 a 9 sob a ótica dos alunos**

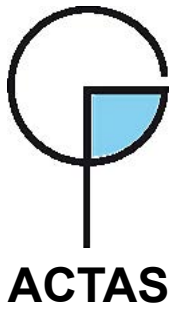
<b>Categorias ergonômicas</b>	<b>Moda</b>	<b>Média</b>	<b>MPC*</b>
2.1 Aspecto visual: layout	3	2,67	2,45
2.2 Aspecto visual: palavras-chave destacadas	3	2,33	
2.3 Aspecto visual: organização dos elementos	2	2,43	
2.4 Aspecto visual: organização da informação	3	2,38	
3.1 Navegação: localização atual	3	2,57	2,42
3.2 Navegação: hierarquia de navegação	3	2,52	
3.3 Navegação: navegação simples, sem níveis desnecessários	3	2,62	
3.4 Navegação: dispensa o botão “voltar”	1	1,86	
3.5 Navegação: campo de busca	3	2,29	
3.6 Navegação: funcionalidades com nomes óbvios	3	2,62	
3.7 Navegação: funcionalidade disponível	3	2,57	
3.8 Navegação: links/abas ativos	3	2,71	
3.9 Navegação: rapidez do sistema**	2	2,10	
4.1 Gestão de erros: mensagens com linguagem clara	3	2,38	1,93
4.2 Gestão de erros: mensagens descrevem a ação correta	2	2,10	
4.3 Gestão de erros: mensagens fornecem ponto de saída	1	1,95	
4.4 Gestão de erros: contato de assistência	1	1,52	
4.5 Gestão de erros: prevenção de erros	1	1,71	
5.1 Consistência: informações de maneira consistente	3	2,76	2,65
5.2 Consistência: menus e botões padronizados	3	2,76	
5.3 Consistência: navegação consistente	2 e 3	2,43	
6.1 Controle: cancelar ações	2	2,00	2,27
6.2 Controle: modificar cores	3	2,29	
6.3 Controle: uso de atalhos	2	1,90	

6.4 Controle: suporta principais navegadores	3	2,90	
7.1 Conteúdo: linguagem simples/adequada	3	2,67	2,61
7.2 Conteúdo: texto correto gramaticalmente	3	2,90	
7.3 Conteúdo: detalhamento de conteúdo	2 e 3	2,43	
7.4 Conteúdo: campos obrigatórios diferenciados	3	2,43	
8.1 Feedback: sistema mantém informado	3	2,43	2,03
8.2 Feedback: todo feedback é imediato	2	2,14	
8.3 Feedback: ajuda via <i>chat</i>	1	1,19	
8.4 Feedback: contato para informações	3	2,38	
9.1 Facilidade de aprendizado: operar o sistema	3	2,52	2,46
9.2 Facilidade de aprendizado: lembrar nomes e comandos	3	2,57	
9.3 Facilidade de aprendizado: tempo de aprendizado rápido	3	2,62	
9.4 Facilidade de aprendizado: novas funcionalidades descobertas	2	2,14	

**Apêndice II – Estatísticas das categorias 2 a 9 sob a ótica dos docentes**

<b>Categorias ergonômicas</b>	<b>Moda</b>	<b>Média</b>	<b>MPC*</b>
2.1 Aspecto visual: layout	3	2,60	2,45
2.2 Aspecto visual: palavras-chave destacadas	1 e 3	2,00	
2.3 Aspecto visual: organização dos elementos	3	2,60	
2.4 Aspecto visual: organização da informação	3	2,60	
3.1 Navegação: localização atual	3	2,60	2,42
3.2 Navegação: hierarquia de navegação	3	2,60	
3.3 Navegação: navegação simples, sem níveis desnecessários	2	2,20	
3.4 Navegação: dispensa o botão “voltar”	2	2,40	
3.5 Navegação: campo de busca	1	1,80	
3.6 Navegação: funcionalidades com nomes óbvios	3	2,60	
3.7 Navegação: funcionalidade disponível	3	2,60	
3.8 Navegação: links/abas ativos	3	2,80	
3.9 Navegação: rapidez do sistema**	2	2,20	
4.1 Gestão de erros: mensagens com linguagem clara	3	2,40	1,92
4.2 Gestão de erros: mensagens descrevem a ação correta	2	2,20	
4.3 Gestão de erros: mensagens fornecem ponto de saída	2	2,00	
4.4 Gestão de erros: contato de assistência	2	1,80	
4.5 Gestão de erros: prevenção de erros	1	1,20	
5.1 Consistência: informações de maneira consistente	2	2,40	2,67
5.2 Consistência: menus e botões padronizados	3	2,80	
5.3 Consistência: navegação consistente	3	2,80	
6.1 Controle: cancelar ações	2	1,60	1,75
6.2 Controle: modificar cores	1	1,60	
6.3 Controle: uso de atalhos	2	1,80	
6.4 Controle: suporta principais navegadores	3	3,00	

7.1 Conteúdo: linguagem simples/adequada	3	2,60	2,65
7.2 Conteúdo: texto correto gramaticalmente	3	2,80	
7.3 Conteúdo: detalhamento de conteúdo	2	2,40	
7.4 Conteúdo: campos obrigatórios diferenciados	3	2,80	
8.1 Feedback: sistema mantém informado	2	2,40	1,90
8.2 Feedback: todo feedback é imediato	2	2,20	
8.3 Feedback: ajuda via <i>chat</i>	1	1,00	
8.4 Feedback: contato para informações	1 e 3	2,00	
9.1 Facilidade de aprendizado: operar o sistema	2	2,40	2,35
9.2 Facilidade de aprendizado: lembrar nomes e comandos	2	2,20	
9.3 Facilidade de aprendizado: tempo de aprendizado rápido	3	2,60	
9.4 Facilidade de aprendizado: novas funcionalidades descobertas	2	2,20	



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Inovação pedagógica com tecnologias: mapeamento de estudos no Brasil e em  
Portugal

Pedagogical innovation with technologies: mapping studies in Brazil and Portugal

Luciana Dalla Nora Santos (<https://orcid.org/0000-0002-6820-6422>)\*, Bento Duarte da Silva  
(<https://orcid.org/0000-0001-5394-5620>)\*, Teresa Cardoso (<https://orcid.org/0000-0002-7918-2358>)\*\*

\*Universidade do Minho, \*\*Universidade Aberta

Nota dos autores

This paper reports research developed within the PhD Program Technology Enhanced Learning and Societal Challenges, funded by Fundação para a Ciência e Tecnologia, FCT I. P. – Portugal, under contract # PD/BD/143115/2018.

## Resumo

Neste trabalho apresentamos um estudo exploratório de mapeamento de estudos no Brasil e em Portugal sobre inovação pedagógica com tecnologias, tendo como pressuposto metodológico a Revisão de Literatura e Sistematização de Conhecimento, inspirada no MAECC© - meta-modelo de análise e conhecimento científico. A principal finalidade deste estudo é mapear um quadro teórico, conceptual, referencial e metodológico, de base documental, contemplado nos trabalhos publicados em duas bases de dados online (RCAAP e CAPES), em produções acadêmicas em nível de doutorado produzidas nesses dois países. O metaconhecimento obtido evidencia que a tecnologia aparece como potencializadora de processos de inovação pedagógica, na medida em que ela contribui em significativas mudanças nos processos de ensino e aprendizagem, de forma a romper com as práticas ditas tradicionais. Além disso, evidencia ainda que a inovação tem estado presente nos estudos que conciliam pedagogia e tecnologia, como aqueles que constituem o nosso corpus.

*Palavras-chave:* inovação pedagógica, pesquisa exploratória, tecnologias, mapeamento, MAECC.

## Abstract

In this paper we present an exploratory study of mapping studies in Brazil and Portugal on pedagogical innovation with technologies, having as methodological assumption the Literature Review and Systematization of Knowledge, inspired by MAECC© - meta-model of analysis and scientific knowledge. The main purpose of this study is to map a theoretical, conceptual, referential and methodological framework of documentary basis, contemplated in the works published in two online databases (RCAAP and CAPES), in doctoral level academic productions produced in these two countries. The obtained meta-knowledge shows that technology appears as a potentiator of pedagogical innovation processes, as it contributes to significant changes in the teaching and learning processes, in order to break with the so-called traditional practices. Moreover, it also shows that innovation has been present in studies that combine pedagogy and technology, such as those that constitute our corpus.

*Keywords:* pedagogical innovation, exploratory research, technologies, mapping, MAECC.



A temática da inovação está presente em todos os espaços, e cada vez mais está se tornando central em nossa sociedade. As tecnologias têm alterado de forma substancial a maneira como as pessoas se relacionam e também como interagem com a informação e o conhecimento no seu dia a dia, seja no seu trabalho, em casa e no acesso a todo e qualquer tipo de serviço. Segundo alguns teóricos, e dentre eles Schwab (2016), vive-se um momento denominado de quarta revolução industrial, a qual é diferente de tudo o que a humanidade já experimentou. É marcada pela convergência de novas tecnologias que estão fundindo os mundos físico, digital e biológico, impactando todas as disciplinas, economias e indústrias, e até mesmo desafiando fundamentos sobre o que significa ser humano. A inovação surge, pois, em determinadas épocas e motivada essencialmente por mudanças e condições impostas pela própria sociedade que está a se modificar e assim exige, especialmente do contexto da educação, também essas mudanças (Mota, 2014; 2016).

Além disso, falar em inovação e tecnologias ainda é um tema recente, sem respostas definitivas, visto que, especialmente no campo da educação, é sabido que a simples inclusão das tecnologias no espaço escolar não é garantia de inovação. Com o advento da tecnologia criou-se a ilusão de que ela resolveria todos os problemas da educação e que rapidamente estaria incorporada ao dia a dia dos professores e alunos e em todas as escolas. Para isso, basta lembrar a década de 80 com inúmeras campanhas que tinham como slogan *um computador por aluno*, nomeadamente no contexto brasileiro ou mexicano, ou então todas as escolas informatizadas, ou ainda laboratórios de informática nas escolas.

Behrens (2013) situa a temática da inovação pedagógica enquanto espaço de ruptura paradigmática e de superação dos paradigmas conservadores, que levam à reprodução do conhecimento e limitam o poder de criatividade dos alunos. Nas últimas décadas do século XX intensificaram-se as discussões e os questionamentos precisamente sobre a necessidade da ruptura do paradigma tradicional (devido às limitações do modelo científico vigente), e a emergência de um novo contexto que se apresentava impulsionado pelas transformações na sociedade. Apesar de todos os progressos científico-tecnológicos que surgiram nesse período, foi a revolução tecnológica que provocou a necessidade de reestruturação de todo um contexto, ocasionando assim uma “revisão radical das proposições do paradigma vigente” (Behrens, 2013, p. 29). É essa revisão radical gerada pela transformação tecnológica que vai impulsionar uma transição paradigmática e impulsionar cientistas e pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento a buscar referenciais que possam romper com a visão vigente.

Neste contexto, emerge o objetivo do presente artigo, realizar uma revisão da literatura sobre a inovação pedagógica com tecnologias. As perguntas norteadoras deste estudo são: em quais espaços tem se discutido a temática da Inovação Pedagógica com Tecnologias? Como se compõe a produção de conhecimento nessa temática? Quais as principais referências que fundamentam as pesquisas publicadas? Em quais contextos são produzidas essas pesquisas? O que se entende por inovação pedagógica com tecnologias a partir destes estudos?

### **Metodologia**

Com o objetivo de encontrar as produções relativas à temática da inovação pedagógica foi realizado um estudo exploratório, documental, tendo como pressuposto a metodologia de Revisão Sistemática. Segundo Cardoso, Alarcão, e Celorico (2010, p. 29): “A revisão de literatura destina-se, fundamentalmente, a conhecer, (e dar a conhecer) o estado da arte, sistematizando a informação obtida e transformando-a em conhecimento aprofundado sobre um dado tema”. Assim, esta revisão de literatura objetiva conhecer o campo de estudo da temática de inovação pedagógica, de forma a identificar os seus temas estruturantes e a maneira como se articulam, mas também destacar os autores de referência e as metodologias utilizadas. Além de adotar padrões de qualidade desta metodologia, optou-se pelo modelo MAECC© (Meta-modelo de Análise e Exploração do Conhecimento Científico©) desenvolvido por Cardoso (2007), tal como explicitado em Cardoso (2008) ou Cardoso, Alarcão e Celorico (2010).

Para a presente revisão de literatura, foram acessados dois portais: o portal de Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal ([RCAAP](#)), e o portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior ([CAPES](#)), do Brasil. Para o melhor planejamento da busca optou-se por construir um protocolo de pesquisa, de forma a fixar e detalhar os critérios de seleção das fontes de informação e garantir que a seleção ocorresse de acordo com os objetivos propostos nas duas bases de dados.

O recorte determinado foram os trabalhos que apresentam, em seu corpo textual, pelo menos um dos seguintes termos: *inovação pedagógica* ou *pedagogical innovation*. A primeira busca com esses termos foi utilizada a partir da ferramenta de busca avançada, utilizando o campo assunto e os operadores booleanos *and* e *or*, com a utilização de alguns critérios complementares, dentre eles: não foi definido um recorte cronológico, ou seja, foi feita a seleção de todas as teses e dissertações realizadas no Brasil e em Portugal até final de 2018. Com base nestas orientações, a

busca teve como retorno 73 teses (32 RCAAP e 41 CAPES) e 295 dissertações (166 RCAAP e 129 CAPES).

Tendo em vista este contexto, optou-se por restringir a análise por meio da seleção de apenas teses de doutoramento de acesso aberto, o que restringiu nossa análise para dezenove teses no portal da RCCAP e trinta teses no portal da CAPES, num total de quarenta e nove documentos. A opção pela análise das teses deve-se ao fato de que permitem conhecer a investigação teórica que já vem sendo desenvolvida sobre o tema e ainda aprofundar novas questões e argumentos para o enriquecimento do campo que está sendo estudado.

Para a constituição do corpus de análise foram considerados os seguintes descritores: inovação, mudança, pedagogia, tecnologia. Todas as teses foram salvas no gestor de referências bibliográficas Mendeley. Assim, pela leitura atenta do resumo das 49 teses selecionadas, os trabalhos que apresentaram alguns destes termos, apenas nas referências bibliográficas, ou nas notas de rodapé, ou ainda apresentaram no corpo do texto, porém sem nenhum tipo de articulação teórica ou conceitual, não foram selecionados para o estudo. Restaram assim nove teses para uma análise mais detalhada e aprofundada sobre a temática da inovação pedagógica com tecnologias.

De modo a delinear um panorama das teses selecionadas, os seguintes dados gerais foram levantados: universidade de origem; data de defesa; área de conhecimento; nível de ensino. Todas as teses foram analisadas quanto ao seu tema central e conteúdo.

## Resultados

### Caracterização das teses

Em uma primeira busca sobre a temática da inovação pedagógica nos dois repositórios indicados na metodologia (RCAAP e CAPES) foram localizadas 295 dissertações e 73 teses que no campo assunto continham a temática da inovação pedagógica.

Após as etapas de aplicação dos critérios de inclusão e exclusão definidos para este estudo, permaneceram nove trabalhos de tese que nos permitiram enquadrar o assunto tratado nos temas de interesse para nossa análise, com especial atenção a temática da tecnologia educativa. Na tabela 1 estão listadas todas as teses que obedeceram aos critérios de inclusão que definimos e que constituíram o *corpus* de nossa análise.

*Tabela 1 – Teses selecionadas para análise*

Base de dados	Universidade	Autor/ano da defesa	Título da tese
RCAAP	Universidade da Madeira	Correia, F. L. S. (2011)	1. Internet: sala de estudo virtual

RCAAP	Universidade da Madeira	Pereira, M. G. R. (2014)	2. O percurso curricular alternativo, um desafio à inovação pedagógica?: uma abordagem etnográfica aos cenários de aprendizagem de uma turma de 5º ano com proposta de PCA
RCAAP	Universidade da Madeira	Carreira, S. M. (2014)	3. Literacia científica e trabalho prático: um estudo para a inovação pedagógica em contexto escolar
RCAAP	Universidade da Madeira	Bello, O. (2014)	4. A possibilidade de uma prática inovadora num trabalho interdisciplinar do Colégio Militar de Fortaleza
RCAAP	Universidade da Madeira	Lopes, A. W. A. (2018)	5. Inovação pedagógica numa escola pública: as práticas pedagógicas inovadoras mediadas pelas atividades da oficina Rádio Escola
CAPEs	Universidade Federal do Paraná	Comparin, E. R. A. (2013)	6. Concepções e tendências do trabalho docente na educação a distância um estudo de caso
CAPEs	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Seixas, L. V. S. (2014)	7. Das máquinas de ensinar aos netbooks: tradição, inovação e tradução
CAPEs	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Melo, J. R. F. (2017)	8. Inovação educacional aberta de base tecnológica: a prática docente apoiada em tecnologias emergentes
CAPEs	Universidade Federal de Pernambuco	Silva, P. A. (2018)	9. Espaço flexível de aprendizagem no ensino superior: perspectivas docentes sobre a sala de aula

A partir de uma análise geral da tabela construída com os trabalhos selecionados, foi possível construir o panorama a respeito da inovação pedagógica com tecnologias, no que diz respeito ao espaço em que estas investigações têm sido desenvolvidas e quem são os pesquisadores preocupados com essa temática. Um aspecto interessante da análise global destes trabalhos foi a constatação de que, no contexto de Portugal, na sua generalidade, estas pesquisas estão sendo desenvolvidas pela Universidade da Madeira, uma universidade pública, sendo um dos principais orientadores, o professor Doutor Carlos Roberto Fino, sendo inclusive um dos principais autores mais citados nas próprias pesquisas. Além disso, essas pesquisas são realizadas tanto no contexto português quanto brasileiro. Em relação às pesquisas realizadas por universidades brasileiras, tendo em vista a própria dimensão territorial do país, observa-se que as pesquisas não estão concentradas em um único espaço, mas são produzidas, quase em sua totalidade, em universidades públicas.

Em relação a área de conhecimento envolvida, todas as teses são da área da educação, visto que foi um dos critérios eleitos para esta seleção. No contexto da Universidade da Madeira todas as teses estão dentro de uma área específica denominada Inovação Pedagógica. No contexto brasileiro, as teses estão em diferentes linhas de pesquisa, dentre elas: o ensino das ciências e da matemática; trabalho, tecnologia e educação; currículo, conhecimento e cultura; e formação de professores.

Em relação ao nível de ensino, a maior parte das pesquisas foi realizada no espaço da educação básica (5 teses), 1 no ensino secundário e 3 no ensino superior. No contexto de Portugal,

as pesquisas estão concentradas mais em práticas de sala de aula, por meio do acompanhamento e escuta de alunos nas práticas, enquanto no contexto brasileiro percebe-se que o contexto das pesquisas está mais preocupado com a escuta dos professores em relação às suas práticas.

Em relação ao tipo de pesquisa, predominam as pesquisas de abordagem qualitativa, sejam etnográficas (6 teses) ou de estudo de caso (3 teses). Essa opção metodológica leva em conta a preocupação dos pesquisadores em compreender a realidade estudada a partir dos padrões culturais e significados vividos no interior de cada contexto.

Entre as teses analisadas há uma discussão sobre o quanto a utilização da tecnologia na escola permitiu instituir novos contextos de aprendizagem ao nível micro da sala de aula e romper com princípios, crenças e atividades estruturantes da escola tradicional.

Pereira (2014) se propõe a estudar as condições em que a tecnologia permite instruir novos contextos de intervenção pedagógica inovadores. A pesquisadora acompanhou uma turma de ensino básico a fim de perceber se as práticas pedagógicas desenvolvidas com o auxílio das tecnologias estavam em direção de práticas em termos de inovação ou o contínuo de práticas tradicionais. Da pesquisa percebe-se uma redefinição dos papéis do professor e do aluno, sendo que o aluno se assume muito mais autônomo e responsável, particularmente na presença do computador. Os resultados da investigação apontaram para a existência de novos ambientes de aprendizagem que explicam a emergência de novas práticas e novas formas de aprender, ambientes contextualizados e significativos, novas propostas de trabalho assentes em novos pressupostos de interação e diferentes formas de avaliar as aprendizagens. Ressalta que inovar em educação impõe uma alteração profunda das práticas que decorrem indubitavelmente das condições organizacionais da escola.

Bello (2014) acompanha uma prática pedagógica mediada pelas tecnologias no contexto de uma escola militar, e assim refere o quanto a utilização de uma ferramenta de trabalho colaborativo contribuiu para uma ruptura paradigmática, na medida em que permitiu a participação espontânea e colaborativa dos alunos em um espaço tradicionalmente fechado e tradicional.

O trabalho desenvolvido por Lopes (2018) analisa as práticas pedagógicas mediadas pelas atividades da rádio-escola e observa que as construções realizadas neste espaço são reveladoras de novas configurações pedagógicas, as quais rompem com as práticas ditas tradicionais. Possibilita a construção de práticas socioculturais constituídas por meio de significados e sentidos, sustentados e legitimados de forma autônoma e espontânea. De acordo com a pesquisadora: “foi com o olhar

minucioso e atento para pequenos desenvolvimentos, quase invisíveis, que percebemos rupturas em relação aos processos tradicionais de ensino-aprendizagem, caracterizando um movimento de inovação pedagógica” (Lopes, 2018, p. 268).

Carreira (2014) faz uma análise aprofundada sobre a temática da inovação em diferentes perspectivas, ao mesmo tempo que faz a confrontação com o papel desempenhado pelas tecnologias no contexto do ensino das ciências; afirma ainda que as práticas pedagógicas analisadas na tese não correspondem a inovação pedagógica. Apesar do contexto apresentar-se como uma possibilidade de construção do conhecimento de forma participativa e contextualizada, as práticas ainda não conseguiram romper em relação às práticas tradicionais.

O estudo desenvolvido por Correia (2011) teve como objetivo observar o uso que os estudantes do ensino superior davam aos computadores e, particularmente, à internet, como auxiliares no estudo e na aprendizagem; afirma que os alunos não dispensam o papel da internet na sua aprendizagem, compreendendo a inovação como a introdução de algo novo que suporta uma mudança na prática social. Assim, compreender como os estudantes estão usando a internet pode auxiliar a compreender este processo de introdução das tecnologias no espaço escolar e os fatores que moldam como essa inovação pode ser recebida.

Comparin (2013), a partir de uma investigação em um curso superior na modalidade EaD, verificou que o trabalho docente no curso, mesmo sendo desenvolvido num misto de princípios tayloristas/fordistas e toyotista de gestão, tende para dois lados. Por um lado, tende para processos de intensificação e precarização, dada as condições estruturais de trabalho e, por outro lado, tende para a inovação pedagógica devido à mediação do processo educativo por meio das tecnologias de informação e comunicação que potencializam a interação e a dialogicidade entre os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Seixas (2014), a partir de uma investigação realizada em uma escola do Rio de Janeiro, busca compreender até que ponto a inserção de uma nova tecnologia na escola pode modificar a organização da própria escola, conforme propõe o projeto ao qual esta tecnologia está vinculada. Evidencia que as mudanças pedagógicas que se pressupunham, acabaram por não se efetivar da forma como pensada: trazendo a inclusão social e as mudanças de paradigmas pedagógicos que envolvem o ensino e o aprendizado. Dessa forma, o computador permaneceu distante da proposta, convertendo-se em um artefacto que acabou sendo muito mais utilizado para manter a ordem já estabelecida do que para produzir novas formas de organização. A pesquisadora conclui sua

pesquisa afirmando que “os discursos que se localizavam dentro e fora da mesma (escola) foi um hibridismo de sentidos que envolveu a disputa por significantes como “tradição” e “inovação”, cada qual abarcando diversos significados” (Seixas, 2014, p. 133).

A investigação realizada por Mello (2017) buscou compreender como as tecnologias se inserem na prática pedagógica dos professores. Para tanto, além de fazer o diagnóstico dessas práticas, apresenta uma plataforma colaborativa para auxiliar os professores a trocar conhecimentos produzidos em sua prática. O pesquisador verificou que os professores, apesar de não estarem utilizando as tecnologias digitais de forma inovadora na sua prática, estão constantemente conectados, sendo motivados pelos pares, alunos, documentos oficiais e pela coordenação pedagógica.

Silva (2018) analisou as possibilidades e os impactos pedagógicos na configuração de uma sala de aula no Ensino Superior que se organiza sob a ótica de um espaço flexível de aprendizagem. A partir do acompanhamento dos professores observou que os resultados sobre o planejamento e ação em ambientes flexíveis de aprendizagem no ensino superior apontaram desde a introdução de novos métodos de ensino com a geração de práticas diferentes daquelas que os professores usualmente faziam até à inserção de inovação pedagógica com a utilização de metodologias ativas com o suporte das tecnologias.

### **Inovação pedagógica com tecnologias: uma sistematização do conhecimento**

A partir da análise efetuada nos repositórios destacados observou-se que a temática da inovação pedagógica não é tão recente quanto se imaginava, visto que encontramos uma tese na plataforma CAPES que tinha como mote essa temática já no ano de 1998. Ao mesmo tempo, evidenciamos que essa temática de estudo vem sendo impulsionada pelas discussões acerca dessa quarta revolução industrial e, assim, a tecnologia aparece como uma potencial propulsora da inovação na educação.

No entanto, observamos também que ainda há muitas questões a esclarecer sobre essa inovação com tecnologias. Por exemplo, a partir das diferentes abordagens dadas ao conceito de inovação, foi possível verificar que se trata de um objeto de estudo complexo e vasto e que tem suas origens no campo empresarial, devido ao fato de estar relacionado à eficácia e ao rendimento do sistema produtivo (Carreira, 2014). Além disso, é somente ao final do século XX que o conceito de inovação adquire um carácter autogerado e diverso (Gidens, 1992), e o seu uso estende-se ao campo educacional.

Acerca do significado do termo inovação pedagógica, Fino (2008, p. 1) afirma que esta “implica mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico, explícito ou implícito, face às práticas pedagógicas tradicionais”. Nessa perspectiva percebe-se que todos os trabalhos analisados no contexto da Universidade da Madeira tinham como espaço de investigação o contexto das práticas, visto que é no espaço dessas práticas que podem acontecer mudanças qualitativas. Assim, o estudo no local em que essa prática acontece por meio de uma abordagem etnográfica objetiva conhecer o processo *de dentro*.

A adoção das tecnologias digitais nos distintos espaços educativos permite a construção de novos espaços e tempos de aprendizagem, os quais podem permitir, ou não, novas possibilidades de compartilhamento de ideias, reestruturação de conceitos, discussão e correção de imprecisões conceituais e o envolvimento ativo dos estudantes no processo de construção do conhecimento (Mota, 2014). De fato, as tecnologias podem representar uma oportunidade de construir novas formas de ensinar e aprender que possibilitem uma mudança também qualitativa nas práticas, no entanto, apesar do entusiasmo que possa surgir com a utilização das tecnologias na educação, não podemos perder o foco dos processos de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, Cunha (2008), ao discutir a inovação nas práticas pedagógicas, pontua algumas condições e características a serem observadas na construção de práticas pedagógicas inovadoras, sejam elas mediadas ou não pelas tecnologias: a ruptura com a forma de ensinar e aprender; a gestão participativa; a reconfiguração de saberes; a reorganização da relação teoria/prática; perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida; a mediação; o protagonismo. Estes aspectos merecem ser retomados em estudos futuros, alargando, assim, o nosso *corpus* de análise.

### **Considerações finais**

Entre os nove artigos selecionados, em cinco deles os autores concordam que aconteceu um processo de inovação pedagógica com o apoio das tecnologias. Pelo contrário, em outros quatro trabalhos se refere que, mesmo com a modificação de algumas práticas com a utilização das tecnologias, essas práticas ainda não podiam ser caracterizadas como inovação pedagógica, visto que não alteravam de forma considerável paradigmas pedagógicos que envolvem o ensino e a aprendizagem.

Em suma, cada tese traz elementos para pensar o processo de inovação pedagógica com tecnologias, indicadores que levam em conta fatores que vão desde a autonomia na aprendizagem

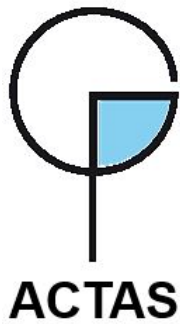


até à superação do modelo tradicional, focado na reprodução do conhecimento, para um processo focado na construção colaborativa do conhecimento, nomeadamente pela proposição de espaços diferenciados de aprendizagem. Por sua vez, um ponto comum a todas as pesquisas reside na constatação de que, para que seja possível inovar com tecnologias, faz-se necessário primeiro romper com as práticas e posturas tradicionais até então estabelecidas em relação ao ensino e aprendizagem. Assim, podemos concluir que a tecnologia aparece como potencializadora de processos de inovação pedagógica, na medida em que contribui em significativas mudanças nos processos de ensino e aprendizagem, de forma a romper com as referidas práticas, ditas tradicionais.

### Referências

- Behrens, M. A. (2013). *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Bello, O. (2014). *A possibilidade de uma prática inovadora num trabalho interdisciplinar do Colégio Militar de Fortaleza*. universidade da madeira. Obtido de <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/891>
- Cardoso, T.; Alarcão, I.; Celorico, J. A. (2010). *Revisão da literatura e sistematização do conhecimento*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Cardoso, T.. (2008). Interação verbal em contexto pedagógico português: por caminhos de acção e reflexão em didáctica de línguas. *e-cadernos CES*, (01). <https://doi.org/10.4000/eces.137>
- Carreira, S. M. (2014). *Literacia científica e trabalho prático: um estudo para a inovação pedagógica em contexto escolar*. Universidade da Madeira. Obtido de <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/918>
- Comparin, E. do R. A. (2013). *Concepções e tendências do trabalho docente na educação a distância: um estudo de caso*. Universidade Federal do Paraná. Obtido de [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=85152](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=85152)
- Correia, F. L. de S. (2011). *Internet: sala de estudo virtual*. Universidade da Madeira. Obtido de <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/730>
- Cunha, I. d. (2008). *Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária*. Universidade de São Paulo. Obtido de [http://www.prg.usp.br/attachments/article/640/Caderno\\_6\\_PAE.pdf](http://www.prg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_6_PAE.pdf)
- Fino, C. M. N. (2008). Inovação pedagógica: significado e campo (de investigação). *Educação em*

- tempo de mudança*, 277–287. Obtido de <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/808>
- Gidens, A. (1992). *As consequências da modernidade*. São Paulo: Unesp.
- Lopes, A. W. de A. (2018). *Inovação pedagógica numa escola pública: as práticas pedagógicas inovadoras mediadas pelas atividades da oficina Rádio Escola*. Universidade da Madeira. Obtido de <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/2217>
- Melo, J. R. F. de. (2017). *Inovação educacional aberta de base tecnológica: a prática docente apoiada em tecnologias emergentes*. Obtido de [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6073488](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6073488)
- Mota, R. (2014). *Educando Para Inovação e Aprendizagem Independente*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Mota, R. (2016). Explorando a aprendizagem independente integrada e a inovação nos programas de pós-graduação brasileiros. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*. <https://doi.org/10.21713/2358-2332.2013.v10.388>
- Pereira, M. G. G. R. (2014). *O percurso curricular alternativo, um desafio à inovação pedagógica?: uma abordagem etnográfica aos cenários de aprendizagem de uma turma de 5º ano com proposta de PCA*. Universidade da Madeira. Obtido de <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/580>
- Schwab, K. (2016). The Fourth Industrial Revolution: what it means and how to respond. *World Economic Forum*.
- Seixas, L. V. da S. (2014). *Das máquinas de ensinar aos netbooks: tradição, inovação e tradução*. Universidade do Estado do Rio De Janeiro. Obtido de [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=1488429](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1488429)
- Silva, P. A. (2018). *Espaço flexível de aprendizagem no ensino superior: perspectivas docentes sobre a sala de aula*. Universidade Federal de Pernambuco. Obtido de [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=7031525](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7031525)



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

As Tecnologias de Informação e Comunicação em contexto de Educação de  
Infância: um estudo com educadoras na fase do desencanto

Information and Communication Technologies in Early Childhood Education:  
a study with educators in the disenchantment stage

Filomena Meleiro, Universidade do Minho,  
[menameleiro@gmail.com](mailto:menameleiro@gmail.com) José Alberto Lencastre,  
Universidade do Minho, [jlencastre@ie.uminho.pt](mailto:jlencastre@ie.uminho.pt)

## Resumo:

O presente artigo contempla parte de uma investigação realizada no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, Área de especialização em Tecnologia Educativa. Visou aportar alguns contributos para a compreensão do fenómeno da utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em contexto de Educação de Infância com um grupo de educadoras que se encontra na 4ª fase da carreira docente: a etapa do desencanto. Seguindo uma abordagem exploratória de natureza descritiva, com um *design* de estudo de caso, focou aspetos como a utilização das TIC em termos pessoais e profissionais. Para a recolha de dados usou-se um inquérito por questionário, composto principalmente por questões fechadas. Dividido em duas partes, a primeira, recolheu informações de caracterização pessoal e profissional e a segunda sobre a utilização das TIC em contextos de educação de infância. As informações obtidas foram examinadas fazendo o cruzamento com os normativos legais- Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE, 2016) e a bibliografia de autores de referência. A investigação possibilitou a identificação de um desfasamento entre as concessões teóricas e a prática docente, revelando, contudo, a importância atribuída pelas educadoras de infância às tecnologias em termos pessoais e profissionais.

*Palavras-chave:* TIC, desencanto docente, carreira docente, educação de infância

## Abstract:

The present article contemplates part of an investigation carried out in the scope of the Master in Educational Sciences, Area of specialization in Educational Technology. It aimed to contribute some understanding of the phenomenon of the use of Information and Communication Technologies (ICT) in the context of Early Childhood Education with a group of educators that is in the 4th phase of the teaching career: the stage of disenchantment. Following an exploratory approach of a descriptive nature, with a case study design, it focused on aspects such as the use of ICT in personal and professional terms. To collect data, a questionnaire survey was used, consisting mainly of closed questions. Divided into two parts, the first one collected information of personal and professional characterization and the second about the use of ICT in childhood education contexts. The information obtained was examined by crossing the legal norms - Curricular Guidelines for Pre-school Education (OCEPE, 2016) and the bibliography of reference authors. The research made it possible to identify a gap between theoretical grants and teaching practice, however, revealing the importance attributed by childhood educators to technologies in personal and professional terms

*Keywords:* ICT, teacher disenchantment, teaching career, childhood education

Em pleno século XXI, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) estão presentes em toda a sociedade de forma impactante, provocando inúmeras modificações nos sujeitos, em termos sociais, culturais e educativos. Afetando o modo como o tempo, o espaço e o acesso à informação são encarados, estas ferramentas influenciam a escola e os modos de ensinar e aprender. Neste sentido, os desafios colocados aos docentes são inúmeros, diversificados e muitas vezes antagônicos, dando como exemplo a falta de recursos, a desmotivação, o cansaço próprio de uma classe envelhecida e desencantada e o desfasamento entre os normativos legais e a prática.

Nas escolas encontram-se alunos nascidos na era digital e professores menos familiarizados com as tecnologias. Esta diferença motiva modos de ser e estar distintos, que são traduzidos num esforço acrescido para os docentes, a quem se pede que envolvam os seus discentes, os dotem de habilidades e conhecimentos que lhes permitam aprender ao longo da vida, adaptando-se às mudanças constantes da sociedade e às exigências que deste facto poderão advir.

Para autores como Cruz (2011, p.1), “(...) as TIC podem induzir processos inovadores nomeadamente em termos de metodologia de trabalho, quer de professores, quer de alunos – e de uns com os outros – dentro ou fora dos espaços formais de aprendizagem”, sendo reconhecida a necessidade de inovar os métodos e os meios postos à disposição do ensino-aprendizagem. Destas palavras, fica a ideia de que a escola deverá ajustar-se às imposições de um mundo cada vez mais tecnológico, onde os alunos que o habitam estão motivados para tudo o que seja digital desde a mais tenra idade.

O presente artigo reporta-se a uma parte de um estudo sobre a 4ª fase da carreira docente e a utilização das TIC em contextos de educação de infância. Para Huberman (2007), esta fase do percurso profissional, compreendida entre os 25 a 35 anos de docência, está ligada ao início do processo de serenidade e distanciamento afetivo, começando o docente a afastar-se da escola, dos alunos e dos trabalhos assumidos. Sendo caracterizada pelo autor como uma etapa de resistência às inovações e por uma atitude negativa face ao ensino e às políticas educacionais, pretende descrever e explicar de que modo esta fase influencia as atitudes, sentimentos e exercício da profissão e, de modo especial, a utilização das TIC na prática diária de um grupo de educadoras de infância.

A relevância e interesse desta investigação resultou da convergência de três fatores - a transformação da perceção sobre a importância das TIC nos contextos de educação de infância, a aprovação e publicação das OCEPE (2016), que consagram, nas suas linhas orientadoras das aprendizagens, na Área do Conhecimento do Mundo, uma componente organizadora das

aprendizagens a promover denominada de “Mundo Tecnológico e Utilização das Tecnologias” e a verificação da carência de estudos neste contexto.

### **Revisão de Literatura**

A revisão de literatura foi estruturada em dois tópicos. No primeiro, exploraram-se aspetos como a construção da identidade docente, analisando atitudes, sentimentos e motivações. Para tal, utilizaram-se as investigações realizadas por autores como Huberman (2007), Estrela (2010) e Gonçalves (2007 e 2009). Para Huberman (2007) a carreira docente é marcada por cinco fases – início da carreira, estabilização, diversificação, serenidade e distanciamento ou conservantismo e lamentações, desinvestimento. Entre os 25 e os 35 anos de serviço docentes, situa-se a 4ª fase, sobre a qual recaiu o estudo e que o investigador supracitado denomina de “serenidade e distanciamento ou conservantismo e lamentações” (Huberman, 2007, pp. 43-45). Esta fase poderá levar ao distanciamento afetivo em relação aos alunos e às tarefas inerentes à função. Os docentes parecem não se preocupar com a opinião que os colegas tem a seu respeito, exibem menor ambição e manifestam elevada sensibilidade em relação à avaliação dos órgãos superiores. De outra forma, o conservantismo estará associado aos lamentos, relacionados com os alunos e as políticas educativas. Nesta fase, situada no período compreendido entre os 50 e 60 anos de idade, os docentes podem manifestar emoções que oscilam entre a calma e tranquilidade ao encarar o dia-a-dia escolar e o afastamento emocional próprio de quem se aproxima do final de um percurso profissional. Os professores apresentam menores aspirações em termos profissionais, reduzindo o investimento na carreira e patenteando a ideia de não ter “nada a provar”, nem a si próprios, nem aos outros, exibindo limites mais despreziosos em termos de objetivos futuros (Huberman, 2007).

No segundo tópico, procurando aprofundar o conhecimento sobre a utilização das TIC em contextos de educação de infância, investigaram-se aspetos como a integração das TIC na prática dos educadores de infância e a formação. Relativamente ao primeiro ponto, baseou-se o estudo nas investigações levados a cabo por Amante (2003, 2007a, 2007b), Braga, Ramos e Braga (2015), Souza, Cirilo, Silva e Rodrigues (2017) e a análise das OCEPE (2016). Como refere Amante (2007b, p. 14), são muitos os benefícios associados à utilização das TIC no pré-escolar, aludindo que, “(...) uma utilização adequada das novas tecnologias é aquela que permite expandir, enriquecer, diferenciar, individualizar e implementar a globalidade dos objetivos curriculares”, sendo que esta, está presente no quotidiano e é muito difícil ignorar este facto e as suas mais valias em termos de melhoria dos contextos de aprendizagem. Igual ênfase é apresentado nas OCEPE (2016), documento que guia e desafia os educadores de infância para que tornem as TIC como parte integrante das atividades diárias das suas salas.

No tocante à formação em TIC, analisaram-se necessidades, interesses motivações. Para o efeito foram consultados estudos de Amante (2003), Nóvoa (2006, 2007, 2014), Flores (2017), Forte e Flores (2012), Simões, Flores, Morgado, Flores e Almeida (2009), Herdeiro e Silva (2014) e Canário (2007). Desde sempre, o comportamento dos docentes foi influenciado pelas políticas educativas e os inúmeros estudos realizados dão conta de uma necessidade urgente de repensar a educação (qualidade do ensino), olhando para os profissionais de modo diferente. A este propósito Herdeiro e Silva (2014, p. 1392) firmam que, “Esta preocupação com a qualidade do ensino e dos professores reconhece a importância de que um corpo docente bem formado e motivado é um elemento essencial de um ensino de qualidade oferecido nos estabelecimentos escolares”. Por outro lado, os mesmos autores aludem que “(...) a motivação dos professores, parece ser o cerne não só da problemática da qualidade do ensino e da formação dos professores, como também da satisfação e realização profissional dos professores” (Herdeiro e Silva, 2014, p. 1393). Ainda a este respeito, Canário (2007) chama a atenção para as exigências feitas aos docentes, aos quais se pede que sejam competentes e eficientes na transferência de conhecimentos e desenvolvam a autonomia dos indivíduos com quem trabalham, através de métodos inovadores de aprendizagem, pondo em prática maneiras de ensinar e apoiar cada aluno, provendo respostas adequadas à heterogeneidade existente nos meios escolares. O autor faz referência à integração das TIC como novo potencial a explorar e rentabilizar nas diferentes atividades letivas.

### **Questão e objetivos de investigação**

Realizada a revisão de literatura, definiu-se a questão de investigação: **Qual a relação que se estabelece entre o uso das tecnologias de informação e comunicação em contexto pré-escolar e o desencanto docente?**

Com base nesta questão, constituíram-se três objetivos de estudo, a saber:

1. Conhecer as perspetivas de um grupo de educadoras de infância em relação ao desencanto da carreira docente;
2. Conhecer as atitudes de um grupo de educadoras de infância face ao uso das TIC, nos aspetos relacionados com a facilidade, disponibilidade e utilização pessoal e nas práticas letivas, tendo em atenção a idade, anos de serviço docente, formação inicial e continua;
3. Explorar a existência de relações significativas entre a 4ª fase da carreira docente (serenidade e/ou conservantismo) de um grupo de educadoras de infância e o uso das TIC nas práticas letivas.

Neste artigo é apresentada uma pequena parte da investigação e, como tal, centrar-se-á apenas no segundo objetivo. Dados e reflexões sobre o terceiro objetivo podem ser consultados em Meleiro, F. e Lencastre, J. A. (2019).

### Metodologia

Atendendo ao problema em análise e aos objetivos que se desejavam alcançar, lançou-se mão de um estudo exploratório de caráter descritivo, com um *design* de estudo de caso.

### Participantes

Foram convidadas a participar neste estudo as 15 educadoras de infância que fazem parte do Departamento de Educação Pré-escolar (DEPE), sendo este grupo considerado a unidade de análise. Atendendo à Questão de Investigação e respetivos objetivos, estabeleceram-se critérios de inclusão e exclusão (Tabela 1 – Critérios de inclusão e exclusão) para selecionar apenas as docentes que se enquadrassem nas características que se pretendiam analisar. No final, participaram nesta investigação cinco educadoras de infância

Tabela 1-Critérios de inclusão e exclusão

Critérios de inclusão	Critérios de exclusão
Ter entre 25 e 35 anos de serviço Ser titular de grupo no ano letivo 2017/ 2018 Exercer funções em estabelecimentos de ensino da rede pública	Ter menos de 25 anos e mais de 35 anos de serviço Não ter grupo atribuído no ano letivo 2017/ 2018 (ter dispensa letiva ou exercer outro tipo de funções) Exercer funções em estabelecimentos de ensino particular e cooperativo, associações ou creches

### Método e técnica de recolha de dados

Para a recolha de dados, foi elaborado um inquérito por questionário que segundo Gil (2008), é uma técnica de investigação social composta por um conjunto de questões, que são subjugadas a indivíduos como objetivo de recolher informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamentos presentes e passados. Neste estudo, compôs-se um inquérito por questionário, com perguntas pré-determinadas (idade, anos de serviço, habilitações académicas) e utilização das TIC por parte dos docentes. Dividido em duas partes, a primeira baseou-se num instrumento similar da autoria de Paiva (2002), que pretendeu “(...) conhecer a realidade das TIC e respetivas envolvências, para implementar estratégias e planos de ação que conduzam a uma escola cada vez mais em sintonia com as realidades tecnológicas do nosso tempo” (p. 4). A segunda parte, adaptada a partir da Escala de Desempenho Docente em Tecnologia Digital de Informação e Comunicação (DTDCI) de Joly e Martins (2008), procurou “identificar o perfil do professor quanto ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação para a gestão e avaliação do processo de ensino e aprendizagem com o uso do computador, bem como no seu quotidiano” (p. 6248).



### **Método e técnica de tratamento de dados**

Numa investigação desta natureza procurou-se analisar os dados quantitativos recolhidos, sistematizando-os, comparando as respostas e procurando correlações, apresentando-os sob forma de gráficos, utilizando para o efeito o programa Microsoft Excel. Tal como diz Cohen, Manion e Morrison (2007, p.318), “The process of operationalizing questionnaire is to take a general purpose or set purposes and turn these into concrete, researchable fields about which actual data can be gathered”.

O inquérito foi preenchido pelas próprias inquiridas e as respostas foram dadas em função desse contexto, furtando assim que “(...) as respostas individuais possam ser interpretadas isoladamente, fora do contexto previsto” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 185).

Procurando manter o anonimato, foi atribuída a cada uma das docentes envolvidas no estudo uma letra E, de educadora e um número (E1, E2, ...).

Relativamente ao documento OCOPE (2016), que apoia a prática docente na educação de infância, permitiu compreender o que é pedido às docentes em termos das TIC e das aprendizagens a promover junto dos respetivos grupos. Nesta investigação e dado tratar-se da utilização das TIC em contextos de pré-escolar, a análise remeteu-se apenas à Área do Conhecimento do Mundo e dentro desta ao item designado por “Mundo Tecnológico e Utilização das Tecnologias”.

### **Apresentação e discussão dos dados**

Este artigo focou a atenção no segundo objetivo - **Conhecer as atitudes de um grupo de educadoras de infância face ao uso das TIC, nos aspetos relacionados com a facilidade, disponibilidade e utilização pessoal e nas práticas letivas, tendo em atenção a idade, anos de serviço docente, formação inicial e continua.** Em pleno século XXI, com as mudanças vertiginosas associadas aos avanços das tecnologias, são pedidos aos docentes que, segundo esta investigação tem em média 55 anos de idade e 32 anos de serviço e que nasceram num tempo anterior ao aparecimento das TIC que, sejam promotores de aprendizagens significativas com recursos tecnológicos. Segundo as OCOPE (2016), os educadores de infância devem promover junto das crianças, através de múltiplas experiências, o entendimento das TIC, não apenas vendo filmes, mas organizando o ambiente educativo de modo a que possam utilizar diferentes suportes tecnológico, aumentando os seus saberes e a sua visão sobre o mundo.

Assim sendo, impôs-se conhecer a formação (inicial e continua) das docentes, que atitudes, limitações e dificuldades enfrentam face ao uso das TIC em termos pessoais e em contextos de educação de infância. Relativamente à formação inicial, a totalidade das educadoras que participaram nesta investigação obtiveram a sua habilitação para a docência em

estabelecimentos de ensino público (Magistério e Escola Normal de Educadores de Infância), durante três anos, tendo-lhes sido conferido o grau de bacharéis. Na atualidade, 4 docentes afirmam possuir o grau de licenciadas, representando a maioria da população inquirida. Apenas uma respondeu ser portadora de bacharelato e por exclusão de partes nenhuma detém mestrado ou doutoramento. Os dados anteriormente apresentados (idade, tempo de serviço e habilitações) estão em consonância com as afirmações da CNE (2016) que refere que a faixa etária dos educadores é superior aos 50 anos, mostrando “(...) o acentuado envelhecimento do corpo docente (p.134)” Em relação às habilitações a mesma fonte destaca o elevado nível de qualificação, referindo “Em 2015/2016, no continente, 81% dos educadores eram detentores de licenciatura ou equivalente (CNE, 2016, p. 137).

Relativamente à Formação Contínua em TIC, o total das docentes afirma ter feito a sua iniciação nos contextos da tecnologia de informação e comunicação com a ajuda de familiares, e ações de formação contínua. Destacamos o facto de 4 inquiridas salientarem a autoformação. A necessidade de formação é sentida por todas as educadoras. As 5 afirmaram sentir necessidade de formação ao nível de programas de desenho e multimédia, uma destacou o processador de texto e ferramentas *web*, duas referiram o *Excel* e 4 sinalizaram as apresentações audiovisuais (Gráfico 1-Necessidades de Formação).



Gráfico 1 – Necessidades de Formação

Para compreender a relação formação docente em TIC e a utilização destas em contextos de educação de infância apresenta-se o Gráfico 2- As TIC em contexto de infância e a formação docente.

## AS TIC EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

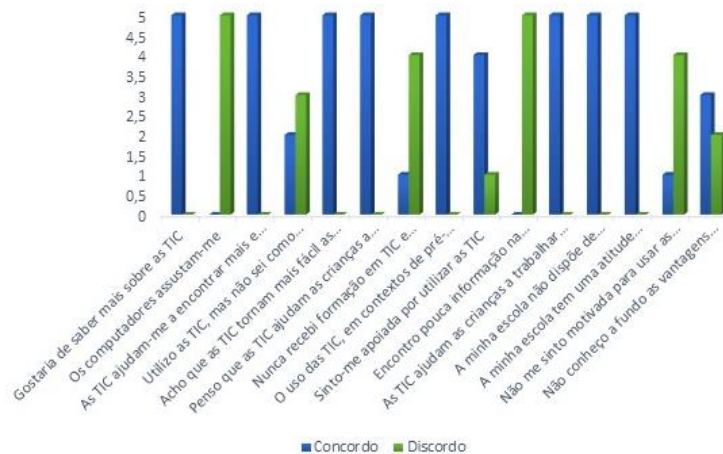


Gráfico 2 - As TIC em contexto de infância e a formação docente.

Realizada a análise das questões, importa referir que todas as docentes concordaram com as afirmações 1, 3, 5, 8, 11, 12 e 13. Depreende-se da observação que mostram interesse e necessidade de saber mais sobre as TIC, reconhecem que estas auxiliam o trabalho docente e referem a exigência colocada aos educadores, bem como a falta de recursos. Duas afirmações motivaram a discordância das educadoras, a pergunta 2 e a 10. As restantes questões (4, 7, 9, 14 e 15) não obtiveram a mesma resposta por parte das docentes. Quanto a este grupo de questões, importa aludir ao facto de duas docentes afirmarem não saber utilizar as TIC com o grupo, não terem recebido formação nesta área desconhecendo as suas potencialidades, afirmando não se sentirem apoiadas pelas TIC, não se sentindo motivadas para usar com os seus grupos, desconhecendo as potencialidades do seu uso com o grupo. Fazendo uma observação cumulativa das questões, pode observar-se que a falta de formação continua se manifesta em muitas das respostas escolhidas. A este respeito Amante (2003, pp. 87-88) alude que, a formação docente em TIC deverá levar em consideração os “contextos reais de trabalho” e o “envolvimento ativo dos professores”. A investigadora apela para a formação em contexto, que considera os docentes, as realidades e as potencialidades dos novos *media*. Esta tem por objetivo trabalhar o entendimento dos educadores sobre as tecnologias, ajudá-los a potencializar o trabalho desenvolvido com os alunos (utilizando recurso TIC), auxilia-los a conhecer atividades que podem realizar com as crianças e criar possibilidades de troca de experiências (quer virtualmente, quer com recurso a outros meios).

Procurando compreender aspetos pessoais e profissionais, relacionados o uso das TIC, inquiriram-se as docentes, destacando das suas respostas a utilização das TIC em múltiplas tarefas - pesquisas pessoais, comunicações via *email* (contactos formais e informais), elaboração de fichas, planificações, avaliações, pesquisas de temas de interesse para as crianças

e preparação de atividades com recurso a *PowerPoint*, *Podcasts*. Assim sendo pode-se inferir que, realizam tarefas de gestão, avaliação, preparação de atividades e comunicação. Contudo, e segundo Amante (2007b, p. 12) “(...) não basta integrar as TIC nos contextos de aprendizagem para assegurarmos a melhoria da qualidade destes últimos. De facto, há que pensar uma adequada integração e utilização da tecnologia se o objetivo é promover a criação de ambientes educativos mais ricos, assentes numa filosofia de aprendizagem construtivista”.

Questionaram-se os sujeitos quanto às aplicações informáticas usadas em interação direta com as crianças. As docentes afirmaram não empregar programas de desenho, nem participarem em grupos de trabalho (blogues, chats, fóruns). Em sentido inverso, todas utilizam a internet para pesquisar temas de interesse para o grupo, fazem processamento de textos, realizam jogos e usam alguns recursos multimédia, para mostrar histórias e ver filmes. Segundo as OCEPE (2016), o educador enquanto responsável por organizar e disponibilizar recursos, deverá providenciar “a compreensão dos meios tecnológicos” de modo que a criança não seja apenas “consumidora” (ver filmes, ouvir músicas, etc.), mas implica-la numa utilização mais ativa, como “produtora” (fotografar, pesquisar, registar, etc.) ampliando os seus saberes e perspetivas sobre a realidade (p. 93). A propósito da integração das tecnologias no jardim-de-infância, Amante (2003) aponta uma série de aspetos a ter em atenção para que exista uma integração efetiva das TIC nos contextos de educação de infância. Segundo a investigadora, deverá ser tida em atenção a “localização e acesso ao equipamento” e neste sentido deverão ser colocados na sala, como todos os outros materiais, de modo a estar acessíveis às crianças. Esta acessibilidade permite que os mais pequenos saibam que aquele recurso está disponível, favorecendo “(...) a interação entre os que estão a usar o computador e as crianças envolvidas noutras atividades”, estimulando-as a aprender em conjunto, gerando trabalho colaborativo e facilitando “(...) a integração das atividades desenvolvidas na globalidade do trabalho curricular”. Para além dos programas de *Word*, *PowerPoint*, o educador deve selecionar outros de “carater especificamente educativo, que possam ser utilizados pelas crianças” (Amante, 2003, pp 12-15). As OCEPE (2016) apontam alguns caminhos para esta integração que poderão passar pelo apoio que o docente oferece às crianças na utilização do computador e na exploração das diferentes potencialidades e suportes.

Quanto aos obstáculos mais difíceis de ultrapassar no que respeita a uma integração das TIC nos contextos de educação de infância, apresentaram-se sete hipóteses de escolha e as respostas foram muito coincidentes (Gráfico 3-Obstáculos à real integração das TIC nos contextos de educação de infância).

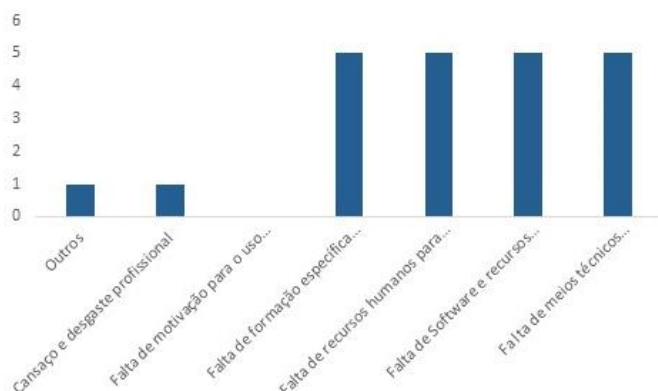


Gráfico 3-Obstáculos à real integração das TIC nos contextos de educação de infância

Alguns dos entraves destacados pelas docentes (falta de software e recursos digitais apropriados, computadores e ligação à internet) são comuns ao estudo do ME (2007, p. 17) que refere, “A insuficiência das infraestruturas de TIC constitui o principal fator inibidor da utilização de tecnologia no ensino”. Outros aspetos destacados mencionam a falta de formação, a falta de recursos humanos para apoiarem os docentes e o cansaço e desgaste profissional. Relativamente a alguns destes constrangimentos, Amante (2003) faz alusão, ao referir-se à falta de equipamentos adequados e ajudas técnicas no pré-escolar e Souza et al. (2017, p. 50) dizem que “A capacitação dos professores é o ponto crucial, pois os alunos estão quase sempre prontos para a utilização das tecnologias, enquanto a maioria dos professores não”.

Para obter uma compreensão mais abrangente sobre o modo como as educadoras envolvidas neste estudo utilizam o computador e a internet com as crianças e em termos individuais, foi solicitado que respondessem, na segunda parte do inquérito por questionário, à DTDIC, adaptada de Joly e Martins (2008). Foi utilizada uma escala avaliativa do tipo Likert com quatro parâmetros (0-nunca; 1-algumas vezes; 2-muitas vezes; 3-sempre). Optou-se por não colocar uma resposta intermédia (não sabe/não responde) para assegurar que todas as docentes dariam uma resposta às questões colocadas.

Quanto ao primeiro grupo (18 questões), direcionadas para a aplicação do computador e internet no trabalho direto com as crianças, pode referir-se que, as docentes narraram desenvolver atividades que visam promover, acompanhar e avaliar o processo de aprendizagem das crianças, sendo que a frequência com que o fazem é maioritariamente algumas vezes. (Gráfico 4-Utilização do computador e internet com as crianças)

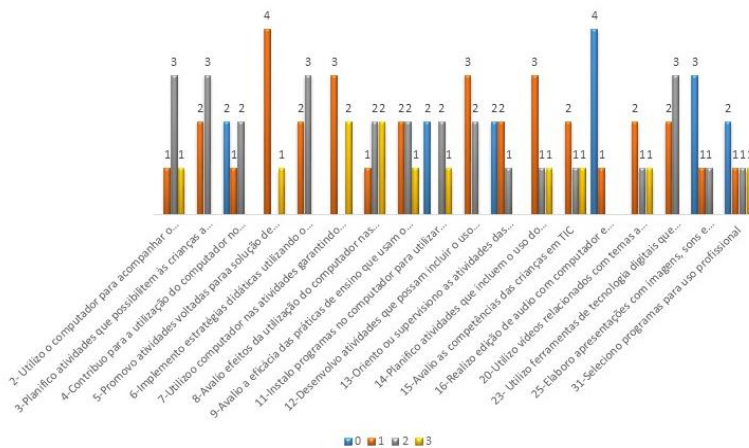


Gráfico 4-Utilização do computador e internet com as crianças

A este respeito Braga et al. (2015, p. 282) afirmam, “O desafio do educador da atualidade é o de não restringir o uso das tecnologias ao uso rotineiro, antes deve ter em conta o desenvolvimento das crianças de modo que os recursos digitais que usa se tornem valiosos e únicos na aprendizagem”. Como é destacado nas OCEPE (2006) o docente deve promover iniciativas que visem dotar as crianças de um conhecimento das TIC existentes nos seus contextos, aprendendo a explicar as suas funções e vantagens, que sejam capazes de utilizar vários suportes tecnológicos nas atividades da rotina diária, com cuidado e segurança e neste sentido tenham uma postura crítica em relação às mesmas.

No tocante às 14 perguntas fechadas sobre o uso das TIC em termos de trabalho docente individual, remete para as transformações ocorridas nas últimas décadas em termos educacionais, que afetam o modo de atuar e viver a profissão, aumentando a exigência e inevitavelmente levando os educadores a buscar novas ferramentas tecnológicas como auxiliares preciosos de comunicação, partilha, pesquisa e avaliação. (Gráfico 5-Avaliação da utilização das TIC em termos de trabalho pessoal). Destacam-se a realização de comunicações com colegas, o interesse por se manterem atualizadas em relação às tecnologias e a pesquisa de informação.

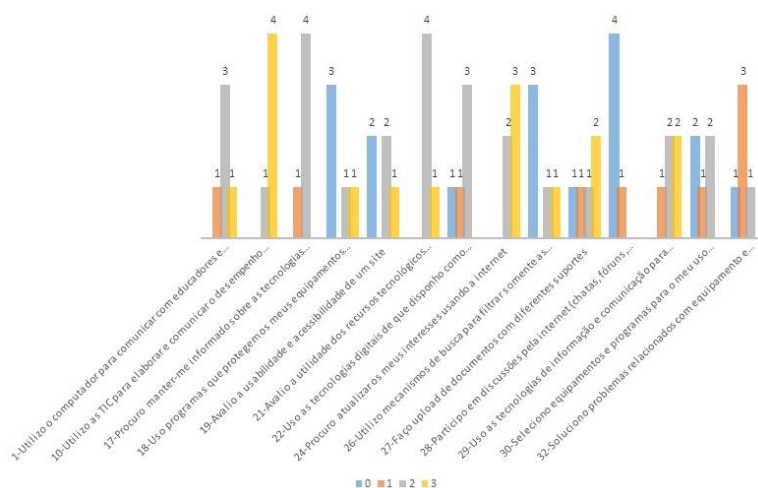


Gráfico 5-Avaliação da utilização das TIC em termos de trabalho pessoal

## Conclusão

O artigo apresentou parte dos dados de uma investigação que visou aportar alguns contributos para a compreensão do fenómeno da utilização das TIC em contexto de Educação de Infância com um grupo de educadoras que se encontra na 4ª fase da carreira docente: a etapa do desencanto.

Ao longo da apresentação, foram expostas algumas considerações relativamente aos dados recolhidos. No que refere ao objetivo analisado, importa destacar que, apesar da idade, de não terem tido acesso às tecnologias na formação inicial, concluída há mais de 30 anos, as educadoras concordam sobre o papel que estas ocupam nas práticas diárias, quer em termos de trabalho pessoal, quer na integração nas atividades de sala. Referem a sua utilização para inúmeras funções pessoais e profissionais, reforçando a ideia das TIC serem uma mais-valia para o trabalho docente. No tocante à integração em contexto de sala, identificaram-se aspetos positivos e negativos. Numa perspetiva, as tecnologias são consideradas como um suporte à prática letiva, permitindo a realização de atividades diversificadas, sendo encaradas como importantes e vantajosas para o desenvolvimento do trabalho. Noutra perspetiva, identificaram-se discrepâncias entre o que é preconizado nas Orientações Curriculares e a realidade do espaço escolar. As docentes apontam a falta de recursos, falta de formação específica que responda as necessidades identificadas e que passam pelo desconhecimento de programas e recursos pedagógicos, pela dificuldade em tornar as TIC uma ferramenta diária de trabalho das crianças. Embora fique patente uma atitude de interesse e motivação para as TIC, estes esbarram no desconhecimento sobre a forma de integrar pedagogicamente as tecnologias nas suas salas. Constatou-se, pelo que atrás foi referido que, as TIC são utilizadas, na maioria das vezes, como um recurso do educador para realizar atividades para o grupo e não como um recurso usado pelas crianças com a supervisão e orientação do adulto.

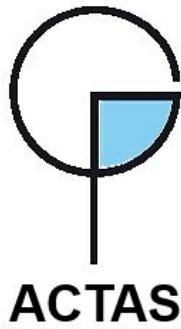
## Referências

- Amante, L. (2003). *A Integração das Novas Tecnologias no Pré-Escolar: Um Estudo de Caso* (Tese de Doutoramento em Ciência da Educação). Disponível em <http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2488> consultado a 23/04/2017.
- Amante, L. (2007a). As TIC na Escola e no Jardim de Infância: motivos e fatores para a sua integração. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, (3), 51-64. Disponível em [http://www.academia.edu/3561151/As\\_TIC\\_na\\_Escola\\_e\\_no\\_Jardim\\_de\\_Inf%C3%A2ncia\\_motivos\\_e\\_fatores\\_para\\_a\\_sua\\_integra%C3%A7%C3%A3o](http://www.academia.edu/3561151/As_TIC_na_Escola_e_no_Jardim_de_Inf%C3%A2ncia_motivos_e_fatores_para_a_sua_integra%C3%A7%C3%A3o) consultado a 22/04/2017.
- Amante, L. (2007b). Infância, Escola e Novas Tecnologias. In F. A. Costa, H. Peralta & S. Viseu (Org.), *As TIC na educação em Portugal: conceções e práticas* (pp. 102- 123). Porto: Porto Editora.
- Braga, I., Ramos, A., Braga, J. (2015). Tecnologias digitais no pré-escolar: o youtube para aprender e partilhar. In M. J. Gomes et al. (org.), *Atas da XI Conferência Internacional de TIC na Educação-Challenger 2015: Meio Século de TIC na Educação* (pp. 280-294). Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/35238> consultado a 14/05/2018.
- Canário, R. (2007). Formação e desenvolvimento profissional dos professores. In Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, *Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Lisboa. (pp 133-148) Disponível em [https://crispasuper.files.wordpress.com/2012/06/erc3aancia-e28098desenvolvimento-profissional-de-professores-para-a-qualidade-e-para-a-equidade-da-aprendizagem-ao-longo-da-vida\\_3.pdf](https://crispasuper.files.wordpress.com/2012/06/erc3aancia-e28098desenvolvimento-profissional-de-professores-para-a-qualidade-e-para-a-equidade-da-aprendizagem-ao-longo-da-vida_3.pdf) consultado a 13/08/2018.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. Editora Routledge: Nova Iorque.
- Comissão Nacional de Educação (2016). *Estado da Educação*. Conselho Nacional de Educação (CNE): Lisboa.
- Cruz, E. (2011). O papel das TIC na inovação curricular. *Educação, Formação & Tecnologia*, 1 (3). Disponível em <http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/viewFile/214/118> consultado a 02/06/2018.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão Docente. Dimensão Afetivas e éticas*. Porto: Areal Editores.
- Flores, M. A. (2017). *Conceção de Formação. Textos de Apoio*. Documento não publicado, UM-IE, Braga.



- Forte, A. M. & Flores, M. A. (2012). Potenciar o Desenvolvimento Profissional e a Colaboração Docente na Escola. *Cadernos de Pesquisa*, 42 (147), 900-919. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/14.pdf> consultado a 10/07/2018.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar Projetos de Pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas.
- Gonçalves, J. A. (2007). A Carreira das Professoras do Ensino Primário. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores*. (pp. 141-170). Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, J. A. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente-Fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo/ Revista da Ciência da Educação*, 8, 23-36. Disponível em [http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/3\\_2\\_formacao\\_professores/32\\_20\\_desenv\\_profis\\_carreira\\_docente\\_jagoncalves.pdf](http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/3_2_formacao_professores/32_20_desenv_profis_carreira_docente_jagoncalves.pdf) consultado a 22/09/2017.
- Herdeiro, R. & Silva, A. M. C. (2014). Desenvolvimento Profissional Docente: contextos e oportunidades de aprendizagem na escola. In A. B. Lozano et al (orgs.), *Libro de Actas do XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Coruña: Faculdade de Ciências da Educacion, pp 2717-2728. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/13692/1/Desenvolvimento%2520profissional%2520docente.pdf> consultado a 14/07/2018.
- Huberman, M. (2007). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores*. (pp. 31-61). Porto: Porto Editora.
- Joly, M. C. & Martins, R. X. (2008). Habilidades em tecnologia: avaliação de desempenho docente na Educação Básica. *Revista Latinoamericana de Psicologia* 13, 75-85. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-350X2008000200012&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2008000200012&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt) consultado a 10/10/2017.
- Meleiro, F. & Lencastre, J. A. (2019). As Tecnologias de Informação e Comunicação Face ao Desencanto Docente. In Maria João Gomes et al. (orgs.), *Atas da X Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação - Challenges 2019, Desafios da Inteligência Artificial* (pp. 1169-1181). Braga: Universidade do Minho. Centro de Competências.
- Ministério da Educação (2007). *Plano Tecnológico da Educação*. Anexo à Resolução do Conselho de Ministros nº 137/2007, de 18 de setembro. Lisboa: GEPE/ME. Disponível em [http://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=244&fileName=Despacho\\_700\\_2009.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=244&fileName=Despacho_700_2009.pdf) consultado a 11/08/2018.
- Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Ministério da Educação básica, Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da

- Educação Pré-escolar. Disponível em [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias\\_Imagens/ocepe\\_abril2016.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/ocepe_abril2016.pdf) consultado a 12/08/2017.
- Nóvoa, A. (2006). Entrevista pela Educação, com António Nóvoa. *Revista Saber (e) Educar*, 11,11-126. Disponível em <http://hdl.handle.net/20.500.11796/701> consultado a 24/06/218.
- Nóvoa, A. (2007). *Vidas de Professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2014). O Futuro Fora da Escola. *Revista Pátio*, 72. Disponível em <http://www.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/10938/nada-sera-como-antes.aspx> consultada a 04/01/2018.
- Paiva, J. (2002). *As Tecnologias de Informação e Comunicação: Utilização pelos Professores*. Ministério da Educação: DAPP. Disponível em <http://nautilus.fis.uc.pt/cec/estudo/dados/comp.pdf> consultado a 04/ 09/2017.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Simão, A. M. V., Flores, M. A., Morgado, J. C., Flores, A. M. & Almeida, F. (2009). Formação de Professores em contextos colaborativos. Um projeto de investigação em curso. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, (8), 61-73. Disponível em [http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/3\\_2\\_formacao\\_professores/32\\_22\\_fom\\_prof\\_cont\\_colabortativos\\_amvsimao.pdf](http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/3_2_formacao_professores/32_22_fom_prof_cont_colabortativos_amvsimao.pdf) consultado a 26/06/2017.
- Souza, J. A., Cirilo, E. M., Silva, N. D., Ricci, M. F. C. M. & Rodrigues, M. S. F. (2017) A Importância das Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC) como ferramenta pedagógica na educação infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. *Revista Mosaico*, 8, (2), 48-50. Disponível em <http://editora.universidadedevassouras.edu.br/index.php/RM/article/view/1169> consultado a 16/07/2018.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

## REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA: CONTRIBUTOS DO BLENDED LEARNING NO ENSINO SUPERIOR COMO METODOLOGIA

Aurélio Júlio Lucamba, [aureliolucamba@gmail.com](mailto:aureliolucamba@gmail.com), Universidade do Minho.

José Alberto Lencastre, [jlencastre@ie.uminho.pt](mailto:jlencastre@ie.uminho.pt), Universidade do Minho. Bento

Duarte Da Silva, [bento@ie.uminho.pt](mailto:bento@ie.uminho.pt), Universidade do Minho

### Resumo

O artigo proposto apresenta uma revisão sistemática com objetivo recolher evidências sobre contributos do Blended Learning no Ensino Superior, tem o propósito de conhecer o que existe literalmente sobre a temática. No processo de pesquisa resultou um total de 973, artigos escritos em língua portuguesa e disponíveis em formato completo nas bases de dados RCAAP, CAPES e SciELO. Este processo obedeceu algumas etapas como: critérios de inclusão e exclusão que culminou com a permanência de 10 artigos os quais permitiram enquadrar o assunto tratado nos temas de interesse para a nossa análise.

Os resultados obtidos na análise efetuada mostraram que é relevante implementar e fundamentar o ensino híbrido nas instituições por ser um assunto predominante e emergente nas sociedades. No horizonte temporal da nossa investigação, verificamos que tal processo reforça o domínio do uso das tecnologias no que tange ao manuseamento das ferramentas e-learning ligadas as Universidades, pelo fato de catapultar maior grau de reflexão, incentivo de novas ideias, promover o à vontade, a auto-aprendizagem dos conteúdos multimédia e aumenta a proficiência tecnológica.

Palavras Chave: Tecnologias Digitais; Blended Learning; Educação Online.

### Abstract

The proposed article presents a systematic review aiming to gather evidence about Blended Learning contributions in Higher Education, with the purpose of knowing what exists literally on the subject. In the research process, a total of 973 articles were written in Portuguese and available in full format in the RCAAP, CAPES and SciELO databases. This process obeyed some steps such as: inclusion and exclusion criteria that culminated in the remaining ten articles that allowed us to frame the subject matter in the topics of interest for our analysis.

The results obtained in the analyzed analysis showed that it is relevant to implement and to base the hybrid teaching in the institutions because it is predominant and emergent in the societies. In the time horizon of our research, we verified that this process reinforces the domain of the use of the technologies in the handling of the e-learning tools linked to the Universities, by catapulting a greater degree of reflection, encouraging new ideas, promoting the at ease , self-learning of multimedia content and increases technological proficiency.

Keywords: Digital Technologies; Blended Learning; Online Education.

## Introdução

Os avanços das tecnologias de informação e comunicação (TIC) e a expansão da internet romperam as barreiras geográfico-temporais de acesso à educação. Com o surgimento da web no final dos anos 1990 possibilitou uma nova forma de aprendizagem baseada em computador através de metodologias mistas, que se difundiu impulsionada pela disponibilidade de sistemas específicos softwares para a área acadêmica conhecidos como ambientes virtuais de aprendizagem. A mediação das TIC na aprendizagem tem propiciado a formação de ambientes educacionais apoiados em teorias socio construtivistas as quais resultaram em mudanças no processo de formação dos profissionais e, conseqüentemente, nas atitudes, percepções e usos dessas tecnologias nos processos de trabalho. Em acréscimo, a associação das TIC e a flexibilidade da educação a distância apontam um espaço importante (Holanda, Pinheiro & Pagliuca, 2013)

O Blended Learning é uma componente de ensino presencial e o não presencial e hibridização. A palavra Tecnologia de Informação e Comunicação Digital (TICD) tem sido recorrente nas sociedades contemporânea jugada como emergente possibilidades que se injeta aos processos formativos (Alonso & Silva, 2018) nos últimos anos, maior expansão nas oferta de formação por meio da EaD, com uso mais intenso dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), este processo integra-se as mais recente ferramentas das redes sociais (RS) ganhando corpo no espaços da prática, da cultura digital e no espaço escolar implicados em sistemas de ensino e aprendizagem.

A revisão Sistemática é um método que permite maximizar o potencial de uma busca, encontrando o maior número possível de resultados de uma maneira organizada. Pois a revisão sistemática desencadeia-se em um trabalho reflexivo, crítico e compreensivo a respeito do conteúdo analisado (Ríos & Casal, 2009). Baseando-se no pensamento de Rosa, Coutinho, & Flores, 2009 afirmam que “a educação online no ensino superior tem demonstrado ser uma estratégia pedagógica propícia para promover a aprendizagem contendo possibilidade de aumentar competências de trabalho colaborativo essenciais para o desenvolvimento profissional”.

## Metodologia

A metodologia empregada foi a revisão sistemática, que se baseia em estudos primários, utilizando métodos previamente definidos e explícitos para identificar, selecionar e avaliar criticamente pesquisas consideradas relevantes (Carrondo, 2012) As revisões sistemáticas também contribuem como suporte teórico-prático, através de pesquisa bibliográfica classificatória sendo que elas estão presentes em diversos campos do conhecimento bem como no processo metódico composto por vários procedimentos referente aos dados, análise e síntese, visando sintetizar as evidências de uma ampla gama de questões de pesquisa que inclui estudos que garantem a eficiência e eficácia na abordagem científica.

Para a nossa revisão sistemática procedemos às seguintes etapas:

- I. Definir a questão de revisão
- II. Escolha das bases de dados
- III. Eleição das palavras-chave para a busca de palavras sinónimas
- IV. Critérios de inclusão e exclusão
- V. Seleção de artigos pelo resumo, de acordo com critérios de inclusão e exclusão

- VI. Coleta e armazenamento dos artigos selecionados para análise
- VII. Extração dos dados dos artigos selecionados
- VIII. Descrição dos artigos selecionados para análise
- IX. Síntese

### Questão de revisão

Quais os contributos do blended learning e da educação online no Ensino Superior?

### Escolha das bases de dados e estratégia de pesquisas

Atualmente, as bases eletrónicas de dados costumam ser a primeira opção, por congregarem um amplo volume de material sobre tópicos específicos que podem satisfazer facilmente os objetivos deste trabalho. As bases de dados escolhidas foram o RCAAP, a CAPES e a SciELO, onde existem diversas fontes com informação em língua portuguesa relativamente a essa.

- **RCAAP** = Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal
- **CAPES** = Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- **SciELO** = SciELO - Scientific Electronic Library Online

Como estratégia de pesquisa utilizamos as palavras chave e os seus sinónimos no procedimento a técnica aplicada foi por relevância descendente, cujo os resultados refletem-se nos quadros abaixo.

As palavras chave escolhidas possuem significados próximos, são chamadas sinónimas, mas não são exatamente equivalentes. No entanto, nas nossas pesquisas preliminares concluímos que são as expressões que certos autores utilizaram nos seus.

### Escolha das palavras-chave e seus sinónimos

#### *Quadro 1 - Estratégia de pesquisa realizada na base de dados RCAAP*

<b>Tecnologias digitais</b>	
Mobile learning	M-Learning
Teaching	Estratégias de e-aprendizagem
Comunidades virtuais	Tecnologia da informação e comunicação
Domínios do saber em conectividade	Ensino da Informática Audiovisuais
Integração de Técnicas	Comunicação multimédia
Aprendizagem cooperativa	Currículo Digital
Combinação de Técnicas	Somatório de Tecnologia Digitais
<b>Blended learning</b>	
Distance education	E-learning Barriers
Online learning	Open learning

## CONTRIBUTOS DO BLENDED LEARNING NO ENSINO SUPERIOR

Learning resources	Online assessment Collaboration
Blended e-learning system Interactivity	Constructivist OnLine Learning Environment
E-learning Corporate training	Distance Training
Cooperative learning	E-portfólios Blended learning Moodle
Blended learning	Educação online
Educação online	Tecnologia da educação
B-learning	Learning strategies e-learning
Cursos híbridos	E-learning
Mobile learning	Formação a Distância
Tecnologia educativa	Ambiente de nuvem Mobilidade
Blended Mobile Learning	M-learning
Aprendizagens de Contestos	Higher education
Online learning	Massive open online courses
E-learning dimension	B-learning criteria
<b>Educação Online</b>	
Avaliação online	Educação não formal
Elearning Conferences	Formal and informal learning Networking
Conferencias na Web	Aprendizagem em Conferências na Web
Educação aberta	Educação a distância online
Elearning	Ambientes de Aprendizagem Online
Educação a distância	Aprendizagem ubíqua
Comunicação assíncrona	Pedagogia Online
Ensino online	Educação global
Universidade virtual	Aprendizagem Virtual
Fóruns de discussão online	Comunicação síncrona
Aprendizagem na Cloud	Informação da Sociedade na Web

*Quadro 2 - Estratégia de pesquisa realizada na base de dados CAPES*

<b>Tecnologias digitais</b>	
Potencial da educação online	Competências do designer educativo
Ferramenta de aprendizagem online	Aperfeiçoamento do Aluno no Curso Online
Uso de recursos computacionais	
<b>Blended learning</b>	
Um jeito de fazer hipermédia para o ensino	Didática apoiada em multidisciplinaridade
Educação Online	
Educação Aberta	e-Learning

Aprendizagem na educação online	Tecnologias digitais na rede de Comunicação
Didática interativa online	Ferramenta formativa online

*Quadro 3 - Estratégia de pesquisa realizada na base de dados SciELO*

<b>Tecnologias digitais</b>	
Jogos digitais	Mobile Technology
Acesso a tecnologia Computacional	Tecnologia por smartphone
Blending Computer-assisted Language Learning	aprendizagem combinada
Infusão da tecnologia dentro do currículo	aprendizagem em linha
Ensino e aprendizagem	Experience Based Learning
Estilo de aprendizagem dos estudantes	
<b>Educação Online</b>	
Cibercultura	Educação Aberta na sociedade digital
Recursos Educativos Abertos	Massive Open Online Courses (MOOC)
Educação a Distância	Ensino de tecnologias digitais de rede
Tarefas pedagógicas online	Educação Científica de Disciplinas Online

### **Critério de inclusão e de exclusão**

Foram escolhidos como critérios de inclusão: os artigos em língua portuguesa, publicados em revistas científicas entre os anos de 2010 a 2019 cujo principal referência seja blended learning e a educação online no Ensino Superior. Ainda, decidiu-se como critérios, que devem fazer parte os artigos disponibilizados gratuitamente e que sejam possível de obter em formato completo.

Foram decididos como critério de exclusão: todos os artigos que não sejam de língua portuguesa, todos os artigos que não estejam publicados em revistas científicas, todos os artigos anteriores a 2010, todos os artigos que não tenham foco no Ensino Superior e que não sejam gratuitos e estejam disponibilizados no formato completo.

### **Seleção de Artigos**

Escolheu-se os artigos periódico nas três bases dados mencionadas por serem publicadas informações escritas por especialistas, na mesma área ou correspondes direitos ao tema, usando linguagem científica adaptada ao tema de que trata o artigo, e com maior relevância científica e metodológica (Cavalcanti, 2017).



Figura 1-Pirâmide de Metodologia



Ilustramos nesta secção, a descrição de alguns mecanismos e procedimentos que contribuíram na compreensão para construção do modelo de revisão sistemática em causa. Assim, foi apelidada uma metodologia adaptada em forma de pirâmides para sistematizar o pensamento e preconizar o objetivo. Este paradigma é claramente definido para processos de conciliar as palavras chaves determinadas no tema com pretensão de obter conhecimentos que podem ir além do previsto cujo o desiderato vem desde o início do objetivo tornando-se o "padrão ouro" no campo do desenvolvimento da pesquisa que nos propomos realizar.

De acordo com (Pinheiro, 2006) esta metodologia *Top-Down* é descrita em termos de um modelo de processo hierárquico, consistindo em conjuntos de tarefas sustentado em quatro principais níveis de conceptualização (do geral ao específico)

### **Coleta e armazenamento dos artigos selecionados para análise**

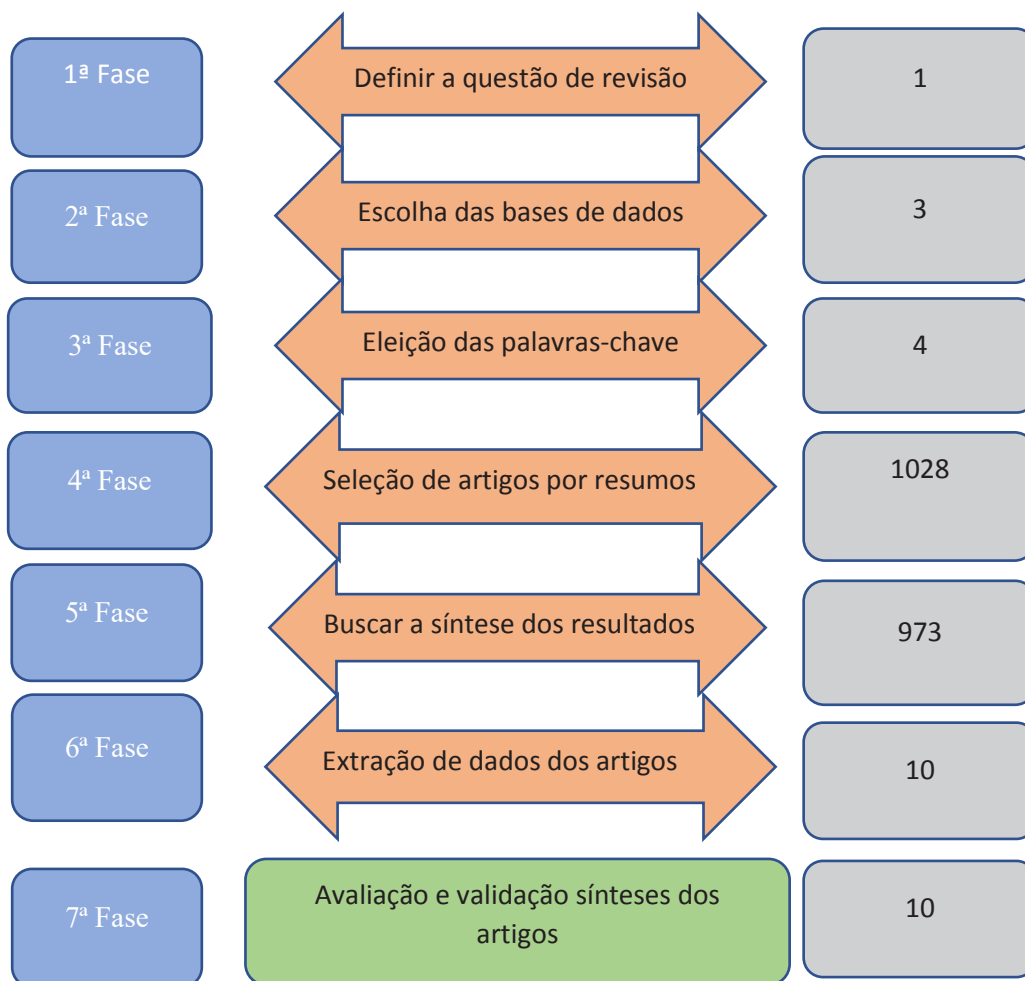
Neste ponto, utilizando a busca junção das palavras chave que foram coletados na RCAAP os artigos de acordo com o definido anteriormente sobre o tipo de acesso. Feito processo, obtivemos no total **667** documentos sendo ao acesso aberto seiscentos e cinquenta e quatro (**654**) artigos, acesso restrito onze (11), e dois (2), acesso embargado, tendo como restante ao

filtro por relevância e pertinência do tema em questão seis (6) artigos analisados aos pormenores que nos possibilitou ampliar o conhecimento da partida.

Na segunda base de dados CAPES, foram pesquisados de forma periódicas artigos revisados por pares no total de cento e catorze (114) o restante ao filtro por relevância e pertinência das palavras apenas em 10 artigos e, entretanto, desta ação foram apurados dois (2) dos artigos analisados aos pormenores.

Já na terceira base de dados SiELO a técnica baseou-se em busca avançada que resultou do portal de 1 a 10 para 247 os periódicos revisados por pares de Duzentos e Cinco (205), destes, aplicando os mecanismos de pesquisas por relevância e pertinência, obtivemos como critério quatro 4 artigos congruente ao nosso objetivo.

Figura 2- Artigos obtidos no fim de cada fase de inclusão/exclusão



### Descrição dos artigos selecionados para análise

### Dados descritivos

## CONTRIBUTOS DO BLENDED LEARNING NO ENSINO SUPERIOR

Autores	Títulos	B.Dados	Local	Ano
Holanda, Pinheiro e Pagliuca	Aprendizagem na Educação Online	CAPES	Brasil	2013
Lencastre	Educação online: análise e estratégia para criação de um protótipo	RCAAP	Portugal	2012
Teixeira	Plataforma para o suporte de blended peer assisted learning,	RCAAP	Portugal	2010
Barros, D. M. V.	A teoria dos estilos de aprendizagem: convergência com as tecnologias digitais. <i>Revista SER</i>	RCAAP	Portugal	2008
Bonilla, M. H. S.	Tecnologias digitais móveis: Desterritorialização dos cotidianos escolares Mobile digital	SiELO	Espanha	2015
Rodrigues, A. L.	Dificuldades, Constrangimentos e Desafios na Integração das Tecnologias Digitais no Processo de Formação de Professores. <i>Aprendizagem Online,</i>	RCAAP	Portugal	2014
Lencastre, J. A	Metodologia de Aprendizagem: Um Estudo para a Sua Utilização na Disciplina de Tecnologia	RCAAP	Portugal	2011
Rosa, S. dos S., Coutinho, C. P., & Flores, M. A.	Online Peer Assessment no ensino superior: uma revisão sistemática da literatura em práticas educacionais	CAPES	Brasil	2017
Costa, F. A.	Um breve olhar sobre a relação entre as tecnologias digitais e o currículo no início do séc. XXI	CAPES	Brasil	2009
Alonso, K. M., & Silva, D. G.	A Educação a Distância e a Formação on-Line: O Cenário das Pesquisas, Metodologias e Tendências	SiELO	Portugal	2018

Tabela 1 - Dados descritivos

### Extração dos dados dos artigos selecionados

1 - Realizaram um estudo de análise de conceito baseado nas etapas do modelo evolucionário dado que o estudo compreendeu o conceito como dinâmico e influenciado pelo contexto. As etapas desse modelo foram inter-relacionadas e incluíram: identificar o conceito de interesse e expressões associadas; identificar e selecionar campo apropriado para coleta de dados; realizar a coleta de dados; analisar os dados distinguindo as características do conceito, seus antecedentes, consequentes e ter substitutos; identificar caso modelo do conceito; identificar hipóteses e implicações para outros estudos o conceito de interesse selecionado foi aprendizagem no contexto da educação online, considerando sua relevância para a prática de ensino de enfermagem.

2 – Lencastre (2011) invocou a educação online para dar contributos a ideia inovadora no ensino utilizando as ferramentas que possibilitam a dinamização (Lencastre, 2012) afirma que para começar a desenvolver um protótipo para educação online, são necessárias quatro componentes: (i) o multimédia; (ii) a interatividade; (iii) o computador e (iv) a comunicação. Os autores continuaram a afirmar que a componente multimédia possibilita que o conteúdo possa ser apresentado de forma mais apelativa, permitindo aos estudantes aprenderem de forma mais rápida e plena. A interatividade providencia os meios para serem colocadas questões,

selecionar desafios e dar feedback aos estudantes e o computador é um meio que pode determinar o sucesso.

3 – Teixeira (2010), dentro do contexto do Blended *Learnig*, utilizou uma metodologia denominada *Peer Assisted Learning* (PAL), foi uma metodologia de ensino, na qual os alunos aprenderam com os seus semelhantes, os quais tiveram o mesmo nível de escolaridade. O sucesso da aplicação desta metodologia em diversas organizações foi o ponto de partida para o desenvolvimento para atingir seus objetivos.

4 - Na experiência Barros (2008) aquando da convergência do uso das tecnologias pode-se entender que na educação a teoria dos estilos de aprendizagem explica a importância da tecnologia como potencializadora de conteúdos para atender a diversidade de aprendizagens existentes. Essas aprendizagens são influenciadas não somente pelo formato das tecnologias, mas principalmente pelos novos referenciais que ela disponibiliza como a informação, a linguagem, a interatividade, a cibercultura e o virtual. Outros fatores decisivos na mudança dos aspectos cognitivos foi a quantidade e a velocidade da informação.

5 – Um estudo de caso de Rodrigues (2014), na combinação de tecnologia no ensino, foi realizado numa turma de 22 alunos de um curso de mestrado em ensino direcionado para o ensino secundário que confere habilitação profissional para a docência, nas disciplinas de prática profissional, em forma de b-learning com sessões presenciais e não presenciais na instituição de ensino superior. Este apoio online foi efetuado ao longo do ano letivo por email e através de uma plataforma de gestão de aprendizagens (LMS) e rede social, mais precisamente, do Facebook. Sendo a opção pelo Facebook, em detrimento de outros sistemas de gestão de aprendizagem, deveu-se ao facto de este ser de livre acesso e *user friendly* e, sobretudo, por ser amplamente utilizado entre os jovens.

6 – Lencastre (2011) Nos resultados da utilização da metodologia b-learning na disciplina de Tecnologia Educativa, TE na universidade do Minho, destaca como resultados inúmeras vantagens tais como a possibilidade de autoformação em personalizar a aprendizagem; autonomia na aprendizagem ao permitir que o aluno aceda à informação em qualquer lugar onde haja Internet; destaca também as oportunidades de trabalhos colaborativo; o desenvolvimento do espírito crítico; a informação actualizada sobre as matérias em estudo; o relacionamento de informação com outra publicada na Internet; a utilização de recursos multimédia e, entre outras...

7 - Rosa et al., 2017 Apresentam relatórios da pesquisa que teve haver com uma componente ligada aos processos de avaliação, concretamente de avaliação no Ensino Superior, quer no que diz respeito às suas funções, quer às modalidades e métodos utilizados tal como a *Online Peer Assessment* (OPA) no ensino superior tem demonstrado ser uma estratégia pedagógica propícia para promover a aprendizagem por aumentar competências de trabalho colaborativo essenciais para o desenvolvimento profissional.

8 – Bonilla (2015) fez uma análise das Tecnologias Digitais como conceito de mobilidade na escola da vida, e refere que elas ganham novo significado a partir da revolução digital, da motorização de aparelhos e de sua conectividade com redes de comunicação, possibilitando misturar articular o digital com o físico, criando um ambiente de tecnologia semântica e cognitiva, que remodelou as nossas formas de fazer, criar, pensar e relacionar em nossa vida cotidiana, concernente no trabalho, no lar, no lazer, na educação ou em qualquer espaço que possamos habitar.

9 – Costa (2009) num olhar sobre a relação entre as tecnologias digitais e o currículo no início do séc. XXI considerou que o futuro da escola e da aprendizagem é algo que não pode ser feito sem se pautar pela influência das tecnologias digitais em rede, como parte de um fenómeno muito mais amplo directamente relacionado com o impacto dessas mesmas tecnologias na sociedade em geral.

10 – Alonso & Silva (2018) analisaram alguns conteúdos com foco na relação entre educação e tecnologias, especificamente no que tange ao uso das ferramentas eletrónicas na educação. No universo pesquisado, os autores constataram uma série de temáticas recursivas, maioritariamente a EaD, seguida da temática utilização de dispositivos eletrónicos do no processo de ensino aprendizagem.

### Dados analíticos

Categoria	Definição operacional	Evidência (exemplo)	Frequência
Objetivo	O propósito do estudo que o artigo apresenta	<p>“Objetivou-se clarificar o conceito de <i>aprendizagem</i> na educação online” (Holanda et al, 2013, 406)</p> <p>“proceder a uma revisão sistemática sobre Online Peer Assessment no Ensino Superior” (Rosa et al., 2017, p.1)</p> <p>“compreender como os praticantes dos cotidianos de três escolas públicas das redes municipais de Salvador-BA e Aracajus, onde está presente o projeto Um computador Por Aluno – UCA3, e onde também está presente uma grande quantidade de dispositivos móveis (celulares e smartphones), reelaboravam seus conceitos e práticas a partir do uso dessas tecnologias”.(Rosa et al., 2017, p.1)</p>	F3
Âmbito	Público-alvo e nível de ensino (básico, secundário, superior)	<p>Ensino Superior: “Utilizou metodologia b-learning na disciplina de Tecnologia Educativa, na Universidade do Minho”. (Lencastre, 2011)</p> <p>Ensino Superior: “curso de mestrado em ensino direcionado com sessões presenciais e não presenciais no Instituto de Educação na Universidade de Lisboa” (Rodrigues, 2014)</p> <p>“Os atributos essenciais expressam a natureza do conceito e permitiram perceber como os autores definem o conceito, as características a ele atribuídas e as ideias que discutiam sobre a aprendizagem e a aplicação e uso no contexto da educação online.” Holanda, Pinheiro e Pagliuca (2013)</p> <p>“A análise dos artigos resultou na definição do conceito de aprendizagem como processo dinâmico e contínuo de construção ativa do conhecimento e aquisição de habilidades. Evidencia-se que os atributos – processo dinâmico e construção ativa do conhecimento - foram consistentes no ambiente de ensino online”. Holanda, Pinheiro e Pagliuca (2013)</p> <p>Também, como se destaca, a aprendizagem nesse ambiente é uma experiência assíncrona que promove mudança de comportamento, reflexões críticas sobre o assunto e estimula a capacidade investigativa do aluno. Holanda, Pinheiro e Pagliuca (2013)</p>	F4

Metodologia	Se é presencial, online, se é mista (b-learning)	<p>“Utilizou metodologia b-learning na disciplina de Tecnologia Educativa”. (Lencastre, 2011)</p> <p>“curso de mestrado em ensino direcionado com sessões presenciais e não presenciais” Rodrigues (2014)</p> <p>“Dentro do contexto do <i>Blended Learning</i>, utilizou uma metodologia de aprendizagem mútua” (Teixeira, 2010).</p> <p>No âmbito do PAL existiu diversas estratégias, que no seu todo foram agrupadas em quatro tipos diferentes: <i>Peer Tutoring; Roleplaying; Reciprocal Teaching, e; Cooperative Learning</i></p> <p>possibilidade de autoformação, personalizando a aprendizagem; autonomia na aprendizagem, ao permitir que o aluno aceda à informação em qualquer lugar onde haja Internet;</p> <p>oportunidade de trabalho colaborativo; desenvolvimento do espírito crítico</p> <p>“O trabalho cingiu-se num estudo sobre as várias vertentes metodológicas de aprendizagem, bem como o desenvolvimento de uma plataforma para o suporte de <i>Blended Peer Assisted Learning</i>.”</p>	F3
			F3
		<p>“Na combinação de tecnologia no ensino, realizou numa turma de 22 alunos do curso de mestrado em ensino direcionado com sessões presenciais e não presenciais no instituto de educação na Universidade de Lisboa” Rodrigues (2014)</p> <p>“Implementou as Tecnologias de comunicação Digitais como conceito de mobilidade na escola da vida, e refere que estas práticas ganham novo significado a partir da revolução digital, da motorização de aparelhos e de sua conectividade com redes de comunicação, possibilitando articular aprendizagem mista” Bonilla (2015)</p> <p>Experiência de Bonilla: Eu gosto do celular da minha madrastra. Eu vou no YouTube, fico sabendo a notícia, fico pesquisando um bocado de coisas. Eu gosto muito do YouTube, assistindo filme [...]. E tenho o Facebook [...] meus amigos mandam jogos pra mim. Eu tenho um bocado de coisas na internet [...] gosto de jogos. (A1 R3 Escola B). Pra mim, me enoja. De 15 em 15 minutos mandam mensagens pra mim. (A6 R3 Escola C). Faço tudo, uso pra tudo [...] mensagem, ligação, Facebook... WhatsApp eu gosto. Instagram. (A9 R4 Escola C).</p>	F4
	Adaptação de aprendizagem.	<p>“percebe-se que esse contexto reflete na educação e, conseqüentemente, tenta de alguma forma adaptar-se. Essa adaptação requer inovações no campo teórico e em toda a estrutura didático- pedagógica. Dentre todos os elementos dessa estrutura, destacamos a aprendizagem. Para tanto, a teoria dos estilos de aprendizagem contribui para a construção do processo de ensino e aprendizagem na perspectiva de uso das tecnologias, pois se apoia nas diferenças individuais e é flexível” Barros (2008)</p>	
Categorias de hipóteses	O objetivo geral desse estudo foi apresentar ao contexto educacional outros referenciais de análise	Partiu-se da hipótese de que os elementos que possibilitam entender, pela área pedagógica, o uso das tecnologias na educação podem ser justificados pela teoria de estilos de aprendizagem, considerando suas características de diversidade e de flexibilidade.	

## CONTRIBUTOS DO BLENDED LEARNING NO ENSINO SUPERIOR

	<p>para o uso das tecnologias no espaço educativo.</p> <p>Dentre os objetivos específicos buscou-se analisar a teoria dos estilos de aprendizagem e sua relação com a importância no uso da tecnologia na educação.</p>	<p>O enfoque das tecnologias está centrado na cognição, portanto, toda a sua diversidade de opções opera e influi diretamente sobre a inteligência do indivíduo Barros (2008).</p>	
estilos de aprendizagem		<p>definiu quatro estilos de aprendizagem e os denominou como: o acomodador: cujo ponto forte é a execução, a experimentação; o divergente: cujo ponto forte é a imaginação, que confronta as situações a partir de múltiplas perspectivas;</p> <p>o assimilador: que se baseia na criação de modelos teóricos o convergente: cujo ponto forte é a aplicação, o prática das ideias</p>	
	<p>Teve como principal propósito aprofundar a compreensão sobre o potencial das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em termos de inovação das práticas pedagógicas em professores de escolas primárias de países do sul da Europa</p>	<p>“Pode-se entender que na educação a teoria dos estilos de aprendizagem explica a importância da tecnologia como potencializadora de conteúdos para atender a diversidade de aprendizagens existentes. Essas aprendizagens são influenciadas não somente pelo formato das tecnologias, mas principalmente pelos novos referenciais que ela disponibiliza como a informação, a linguagem, a interatividade, a cibercultura e o virtual.” Barros 2008.</p> <p>Algumas evidências que justificam o estudo da proposta de Costa 2009. “Mesmo quando em presença de professores motivados para o uso das tecnologias, diferentes estudos parecem sugerir que é muito escasso o seu uso no quotidiano desses mesmos professores.” Costa (2009).</p>	F5
atitudes	Pro-tecnologia (gosta de usar as tecnologias)		
	Anti-tecnologia (não gosta de usar as tecnologias)	“conotação negativa em relação à tecnologia” (Costa & Peralta, 2006)	
Desconfianças	Receio em usar as tecnologias	<p>“falta de confiança...” (Costa &amp; Peralta, 2006)</p> <p>“não se sentirem suficientemente competentes para lidarem com as mudanças que as TIC implicam...” (Costa &amp; Peralta, 2006)</p> <p>“formação inadequada e insuficiente “(Costa &amp; Peralta, 2006)</p>	
Tempo		“pouco tempo para tanta coisa a fazer...” (Costa & Peralta, 2006)	
Organização da escola		“limitações da escola do ponto de vista organizacional...” (Costa & Peralta, 2006)b	

### Síntese

A utilização das tecnologias digitais como recurso de aprendizagem no ensino superior, proporciona uma metodologia diferenciada, sendo alguns resultados parciais revelam que a tecnologia digital, é um recurso que possibilita o desenvolvimento de uma metodologia diferente em qualquer disciplina que lhe é inserida desde que é aplicada no contexto adequado (Lutz, 2018).

Tendo a preocupação de se atingir os objetivos de fundamentar o Blended Learning para contribuir ao ensino superior, foi possível consolidar um corpus de temáticas que em seu conjunto aponta o que se tem denominado de estado da arte. entre tanto, tal corpus teve como base o levantamento bibliográfico de estudos na área de Blerning, EaD, no ensino superior, que

acabaram por subsidiar discernimento fundado no uso intensivo de tecnologias digitais. Daí que se verificou a estreita relação entre educação e tecnologias, implicando o campo do não presencial que intrinsecamente consolida-se o “binômio” salutar na aprendizagem.

### Conclusão

É de notar que com expressões constantes nas tabelas, e nos resumos encontrados de diferentes pontos temáticos, nos possibilitou considerar que os resultados em pesquisas têm fins semelhantes cujo a sua complementaridade foca-se nas práticas e teóricas para a concepção de atividades avaliativas em ambientes online e, que podem ser adaptadas e estendidas aos modelos de educação presencial, e a distância, nomeadamente como palavra primitiva, do blended learning e a educação online no ensino superior. Estamos expetantes que os resultados desta pesquisa se constituirão como uma base fundamental para nossa pesquisa na ansiedade de que possam dar contributos para a implementação aos projetos futuros sobre o ensino híbrido que nos propomos realizar.

Os sistemas online sofrem uma evolução natural cada dia que passa resultante do grande desenvolvimento tecnológico na última década. Apesar de se pudermos considerar múltiplos fatores para esta evolução salientamos que a implementação da educação *online* nas instituições de ensino torna-se num modelo afinado das comunidades (Marques & Guedes 2014). Para falarmos da importância do online nos processos de ensino e de aprendizagem entre várias vantagens, cabe-nos antes chamar a este sistema.

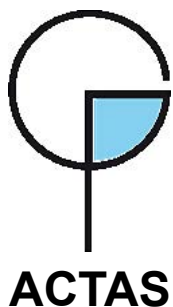
Por outro lado, definimos que a utilização das tecnologias da internet permite fornecer a distância um conjunto de soluções aperfeiçoamento ou a aquisição de conhecimento baseado na aplicabilidade prática dos mesmos com resultado de cada um. Com a generalização do acesso ao online nos nossos locais de formação teremos certeza de constatar a progressão de mudanças o estudar a distância no ambiente colaborativo agrupado em comunidade que se identificam pelas mais diversas características aproximando-se a todos participantes do processo.

### Referências Bibliográficas

- Alonso, K. M., & Silva, D. G. da. (2018). A Educação a Distância e a Formação on-Line: O Cenário das Pesquisas, Metodologias e Tendências. *Educação & Sociedade*, 39(143), 499–514. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302018200082>
- Barros, D. M. V. (2008). A teoria dos estilos de aprendizagem: convergência com as tecnologias digitais. *Revista SER: Saber, Educação e Reflexão*, 1(2), 14–28. Retrieved from <http://www.revistafaag.br-web.com/revistas/index.php/ser/article/view/70>
- Bonilla, M. H. S. (2015). Tecnologias digitais móveis : reterritorialização dos cotidianos escolares Mobile digital technologies : reterritorialization of school everyday life, 259–275. <https://doi.org/10.15900104-4060.39998>
- Brites, M. J., Dos Santos, S. C., Jorge, A., & Navio, C. (2014). Problematizar para intervir: Rádio online e educação para os media como estratégia de inclusão de jovens. *Observatorio*, 8(1), 145–169.
- Carrondo, E. M. (2012). Sentido de Coerência” e Desempenho Académico no Ensino



- Superior: Uma Revisão Sistemática da Literatura. *Egitania Scientia*, 13.
- Cavalcanti, J. (2017). Diferença entre artigos de Jornal e de Periódico. Retrieved from [www.infonormas.com.br](http://www.infonormas.com.br)
- Costa, F. A. (2009). Um breve olhar sobre a relação entre as tecnologias digitais e o currículo no início do séc. XXI. *IV Conferência Internacional de TIC Na Educação*, 293–307. Retrieved from <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5878>
- Holanda, V. R; Pinheiro, A. K. B ; & Pagliuca, L. M. F. (2013, June). Aprendizagem na Educação Online: Análise de Conceito, 406–411. <https://doi.org/10.1590/S0034-71672013000300016>
- Lencastre, J. A. (2011). Metodologia de Aprendizagem: Um Estudo para a Sua Utilização na Disciplina de Tecnologia Educativa José Alberto Lencastre & José Henrique Chaves Universidade do Minho, 2673–2684.
- Lencastre, J. A. (2012). Educação online : análise e estratégia para criação de um protótipo, 1–13.
- Lutz, A. S. de B. ; M. R. (2018, March). A tecnologia digital: um recurso que proporciona uma metodologia diferenciada, *15*, 143–155. <https://doi.org/15536/thema.15.2018.143-155.742>
- Monteiro, A., Leite, C., & Lima, L. (2012). Ensinar e aprender online com tecnologias digitais: abordagens teóricas e metodológicas (Org). Em A. Moreira, & A. Monteiro, *Ensinar e Aprender Com Tecnologias Digitais no Ensino Superior*. <https://doi.org/978-972-0-34964-4>
- Pinheiro, J. M. S. (2006). *Metodologia Top-Down*. Retrieved from [www.projetoderedes.com.br](http://www.projetoderedes.com.br)
- Rodrigues, A. L. (2014). Dificuldades, Constrangimentos e Desafios na Integração das Tecnologias Digitais no Processo de Formação de Professores. *Aprendizagem Online, Atas Do III Congresso Internacional Das TIC Na Educação (TicEDUCA2014)*, (Novembro), 838–846. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/271013789\\_Dificuldades\\_Constrangimentos\\_e\\_Desafios\\_na\\_Integracao\\_das\\_Tecnologias\\_Digitais\\_no\\_Processo\\_de\\_Formacao\\_de\\_Professores\\_Difficulties\\_Constraints\\_and\\_Challenges\\_in\\_Integration\\_of\\_Digital\\_Technologies\\_in](https://www.researchgate.net/publication/271013789_Dificuldades_Constrangimentos_e_Desafios_na_Integracao_das_Tecnologias_Digitais_no_Processo_de_Formacao_de_Professores_Difficulties_Constraints_and_Challenges_in_Integration_of_Digital_Technologies_in)
- Rosa, S. dos S., Coutinho, C. P., & Flores, M. A. (2017). Online Peer Assessment no ensino superior: uma revisão sistemática da literatura em práticas educacionais. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior (Campinas)*, 22(1), 55–83. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772017000100004>
- Teixeira, J. M. F. P. (2010). Plataforma para o suporte de blended peer assisted learning, 1–143.



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Laboratórios Virtuais: Experimentos e Aprendizado Colaborativo

Virtual Labs: Experiments and Collaborative Learning

Cristiane Domingos de Aquino

Marcelo Mendonça Teixeira

Marcelo Manoel dos Santos Miranda

Wellington Pereira dos Santos

Clayton Anderson Farias da Silva Borges Barbosa

Marcos Vinícios S. de Alcântara

Jhonatas do Ramo Silva

UNISÃOMIGUEL, Pró-Reitoria de Educação a Distância

## **Resumo**

Face a importância dos laboratórios virtuais para o processo de ensino e aprendizagem, precisamente, no ensino médio, e as oportunidades de aprendizagem à distância oferecido pela utilização destas plataformas, empreendemos neste artigo uma pesquisa empírica descritiva para saber a extensão dessa problemática, guiado por uma revisão da literatura e pelo estudo de caso como o método científico. Aqui, apresentamos conceitos, funcionalidades e capacidades dos laboratórios virtuais para o ensino de química. Para tanto, desenvolvemos a nossa pesquisa de Janeiro a Maio de 2019 no laboratório de informática da UNISÃOMIGUEL.

*Palavras-chave:* laboratório virtual, plataforma virtual de aprendizagem, educação online, tecnologias educativas.

## **Abstract**

Given the importance of virtual labs to the process of teaching and learning, precisely, in higher school, and distance learning opportunities offered by the use of these platforms, we undertook in this article an empirical-descriptive research to know the extent of this problematic, guided by a literature review how the scientific method. Here, we present concepts, functionalities and capabilities of virtual labs to teach of chemical. For this, We develop our research in the Web from January to May 2019 in informatics lab of UNISÃOMIGUEL.

*Keywords:* virtual lab, e-learning platform, online education, educational technologies.

A pesquisa, que ora se faz presente, refere-se à investigação acerca da inserção das tecnologias de informação e comunicação no ambiente educacional através dos laboratórios virtuais de química, aos quais estão disponíveis na Internet e que servem de apoio didático ao professor em suas aulas práticas. Nesse sentido, o objetivo fulcral de nosso estudo, de cariz empírico descritivo, é analisar os laboratórios virtuais de química quanto a sua usabilidade numa perspectiva didática. Mergulhamos, deste modo, na literatura especializada e na observação de laboratórios na Web para entendermos a problemática entorno dos desafios enfrentados por professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem de química no ensino médio de séries regulares no Estado de Pernambuco. Por outro lado, nos deparamos com os laboratórios virtuais enquanto recursos tecnológicos que simulam os laboratórios convencionais de aulas práticas e que produzem uma nova dinâmica de ensinar e aprender, presencial e virtualmente, a química. Ainda, numa perspectiva de revisão da literatura, investigamos as teorias de aprendizagem que servem de arcabouço metodológico na utilização de tais recursos de apoio didático nas aulas de química. Para alcançarmos os objetivos da pesquisa, selecionamos quatro laboratórios virtuais de química e os submetemos a um guia de análise especialmente desenvolvido com base na obra de Teixeira (2013) “Da educação a distância às plataformas de e-learning: sistemas alternativos de educação mediada”, dedicado a avaliação diversos aspectos relacionados a ambientes virtuais de aprendizagem. Também consideramos os laboratórios de livre acesso (open source) pela facilidade de acesso as informações, pois o caráter proprietário inviabilizava tal acesso. Após a confecção das questões do guia, as enviamos para especialistas das áreas de química e tecnologia educacional visando a sua validação.

Na sequência da análise dos laboratórios, ampliamos o estudo com docentes e discentes da terceira série do ensino médio regular de escolas públicas e privadas de ensino do Estado de Pernambuco quanto a inserção das TICs em seu cotidiano escolar, igualmente, como se efetiva a utilização de mídias digitais interativas em suas práticas no ambiente escolar na disciplina de química. Face aos resultados da pesquisa realizada, concluímos que existem importantes lacunas e barreiras que limitam e dificultam a utilização de tecnologias educacionais dentro e fora das salas de aula em Pernambuco, de acordo com a amostra inquirida. Ao mesmo tempo, o estudo facultou contribuições ao Estado da Arte sobre o estudo de química em ambientes virtuais de aprendizagem, abrindo novas possibilidades de estudos futuros sobre o tema e produzindo uma nova fonte bibliográfica.

## **Método**

A natureza de uma pesquisa descritiva está relacionada com os seus objetivos gerais da investigação, caracteristicamente voltada a analisar e a comparar Estudos de Caso, e a descrever uma dada realidade a partir das informações obtidas. A pesquisa aplicada envolve justamente a aplicação prática do estudo realizado. Assim, a pesquisa é de natureza aplicada, pois objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigida à solução de problemas específicos, envolvendo o conhecimento disponível e a sua ampliação. Em adição, a pesquisa exploratória busca um melhor entendimento acerca de um fenômeno pouco estudado, avançando o conhecimento existente na literatura sobre o tema específico, servindo de base para novas pesquisas vindouras, com viés mais qualitativo. Enquanto a descritiva se estabelece como uma das classificações da pesquisa científica, na qual o seu objetivo é descrever as características de uma população, um fenômeno ou experiência para o estudo realizado, pondera Yin (2012). Sob essa opção metodológica, a investigação foi realizada no segundo semestre de 2018 no Laboratório de Informática da UNISÃOMIGUEL, no Estado de Pernambuco (Brasil), e dedica-se a analisar as contribuições de formação educacional de laboratórios virtuais para o ensino de química, especialmente vocacionados para alunos do ensino médio.

## **Resultados**

### **Laboratórios Virtuais: Possibilidades para o Ensino de Química**

Em qualquer software educacional se faz necessário que um ambiente virtual de aprendizagem tenha os seus requisitos bem definidos e em simetria com as particularidades tecnológicas do sistema computacional proposto, afirmam Kirner e Salvador (2004). Por isso, é possível determinar o ambiente em que a aplicação será usada de diversas maneiras, como o ambiente físico, de trabalho e/ou social. Para ambientes virtuais de ensino, a definição do ambiente físico no qual o sistema funcionará merece atenção especial. É importante destacar que esse ambiente físico pode tanto representar fielmente o ambiente real como ser uma representação imaginária do mesmo (ibidem).

A esse respeito, para Stuart (2001), citado em Kirner e Salvador (2004), quando se intenta produzir um ambiente virtual de aprendizagem é preciso considerar três enfoques possíveis, que impactam de maneira distinta a especificação funcional daquele sistema computacional, que na prática traduz-se no que este fará: Enfoque 1. Quando o ambiente virtual reproduzirá tarefas e ações executadas por usuários em um ambiente real e se pretende retratar esta situação como ela é, ou

seja, com realismo; Enfoque 2. Quando os usuários desempenham determinadas tarefas no mundo real, mas se decide que o ambiente virtual reproduzirá tais tarefas de forma diferente do que ocorre na realidade; Enfoque 3. Quando o ambiente virtual pretendido compreenderá a realização de tarefas e interações que não são desempenhadas no mundo real.

Análogo a essa retórica, na literatura, constatamos que o conceito de laboratório virtual se compreende como um software de computador voltado a realizar experimentos, realistas com os principais recursos e características de um laboratório tradicional. Os estudantes têm acesso a um ambiente virtual de aprendizagem que possibilita simular experimentos e outras tantas atividades comuns em um laboratório real, com os mesmo resultados e precisão. O uso de laboratórios virtuais no ensino e aprendizagem têm se tornado mais frequentes e essenciais em atividades educacionais. Essa estratégia se consolida entre os educadores por proporcionar um espaço onde os estudantes podem experimentar diversas situações úteis ao seu desenvolvimento. Assim, aprender fazendo é uma expressão que se revela em atividades laboratoriais e se fortalece através da Teoria Construtivista por considerar que o conhecimento deve ser construído pelo aprendiz, através da interação com o objeto e não transmitido pelo professor (Aquino, 2019).

Para os autores, em laboratórios virtuais os aprendentes interagem com representações virtuais que reproduzem o ambiente de um laboratório real propostas pelo educador. Nesse sentido, esse tipo de aplicação é totalmente baseado em simulações, dispondo somente de representações computacionais da realidade. Por não haver uma limitação em termos de número de instrumentos disponíveis nesta modalidade, não há necessariamente uma obrigatoriedade de autenticação por parte do aluno, nem tampouco é necessária a reserva de horário para uso do laboratório virtual, sendo este acessado a qualquer momento, sem maiores restrições. Um laboratório virtual de aprendizagem, enquanto tecnologia educativa promove o acesso a experimentos a partir de um espaço virtual, compensando a falta de interação e a indisponibilidade de horários ou de recursos necessários às experiências práticas.

No âmbito do ensino de química uma alternativa para tornar as aulas dessa disciplina mais atrativa e dinâmica seriam a utilização do computador fazendo uso de programas através de um laboratório virtual, podendo ser realizados diversos experimentos, afirma Lopes (2004) em Silva (2016). Essa necessidade de diversificar métodos de ensino e de aprendizagem pode minimizar a falta de material nas atividades experimentais, visivelmente presente nas Ciências Naturais. A esse respeito, Silva (2010) pondera que a atividade experimental possibilita a introdução de conteúdos

a partir de seus aspectos macroscópicos, por meio de análise qualitativa de fenômenos. Porém, a maior parte das escolas de ensino médio brasileiras não possuem infraestrutura laboratorial necessária para a realização de experimentos práticos. Assim, Souza, Rodrigues e Martins (2013) citados em Silva (2016), concluem que os laboratórios virtuais de química são um importante exemplo de ambiente virtual de aprendizagem, onde o estudante pode simular experiências, que possibilitem uma direta interatividade com os assuntos abordados em sala de aula. Para tanto, faz-se necessário que o AVA (ambiente virtual de aprendizagem) seja integrado à modalidade presencial, pois oportunizaria a dinamização das aulas tornando-as mais interessantes vinculadas com a nova realidade de estudo e pesquisa por meio de atividades em que o estudante possa construir um conhecimento baseado na resolução de problemas e na tomada de decisões, defendem Honório e Machado (2010).

Na prática, laboratórios virtuais (softwares educativos que podem estar disponibilizados na Internet e/ou instalados em computadores, tablets, smartphones, etc., permitem realizar experimentos realistas e sofisticados com os principais recursos de um laboratório físico. Aqui, os alunos têm acesso a um ambiente virtual de aprendizagem onde podem fazer escolhas como se estivessem em um laboratório tradicional, simulando e observando todas as reações com a mesma segurança e precisão. Nesse sentido, os educadores podem fazer uso das tecnologias educacionais (como os laboratórios virtuais) como complemento das aulas ministradas. Por isso, o maior desafio é de propor atividades que venham a ser utilizadas com intuito de dinamizar as aulas e estimular a participação discente dentro e fora dos espaços escolares.

Por outro lado, se fez notório para Leite (2000) que um projeto de *software* educacional bem elaborado proporciona o desenvolvimento de um sistema computacional claro, coerente, visando a satisfação do cliente dentro do orçamento e prazo acertados em contrato. Oportunamente, retomando pensamento do autor sabemos que um conjunto de requisitos representam uma condição ou capacidade necessária que o *software* deve possuir (1) para que o usuário possa resolver um problema ou atingir um objetivo ou (2) para atender as necessidades ou restrições da organização ou dos outros componentes do sistema. Com referência, Lima (2012) revela na obra “Especificações de técnicas de software” que tudo começa com a elicitação (identificação do problema a resolver e o público envolvido, também denominado de *stakeholders*, que faculta as informações cruciais para se estabelecer os requisitos necessários).

Visando uma proposta de laboratório virtual, tais pressupostos garantem aos alunos o acesso a um ambiente virtual em que podem fazer escolhas como se estivessem em um laboratório real, observando todas as reações com absoluta segurança e precisão, como se destacam nos laboratório abaixo descritos:

**Figura 1. Ambiente Virtual de Aprendizagem – Labster**



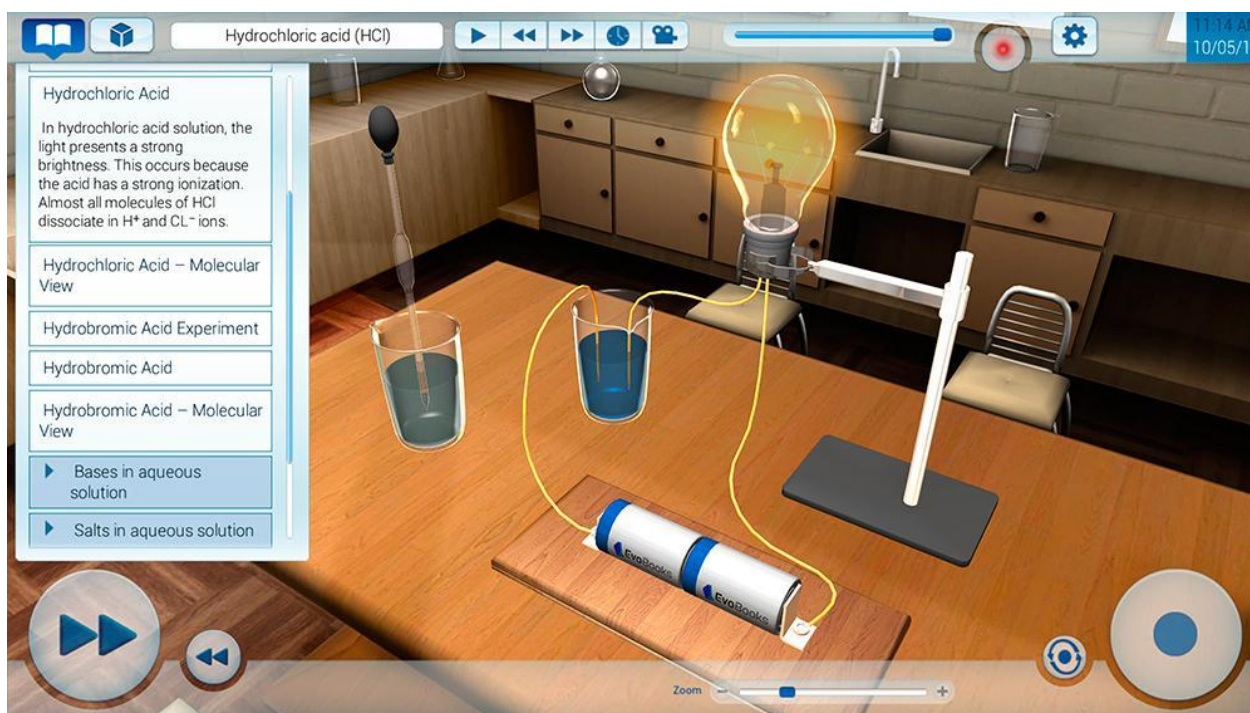
Fonte: Labster (2019). Disponível em: <https://www.labster.com/simulations/mass-spectrometry/>

Trata-se de um software educacional de eficiente usabilidade que permite aos alunos selecionarem entre centenas de reagentes padrão e manipulá-los de forma semelhante à de um laboratório de química tradicional (Aquino & Teixeira, 2015). Ainda, possibilita projetar e realizar experimentos diversos, auxiliando o professor em suas sugestões de atividades práticas, muitas vezes, impossibilitadas, muitas vezes, nas instituições de ensino por não possuírem um laboratório físico. Aqui, o ambiente virtual de aprendizagem (gratuito para download e utilização dos recursos educativos), se transforma em um simulador capaz de misturar substâncias, criando novas fórmulas, testar reações químicas, medir e observar tais reações. Os estudantes, ávidos por novidades, também podem medir vários processos termodinâmicos, incluindo o calor de combustão, o calor de solução, o calor de reação, a capacidade calorífica e o calor de fusão do gelo, bem como explorar e compreender o comportamento de gases ideais, gases reais e gases de Van Der Waal, realizar



titulações quantitativas precisas envolvendo reações ácido-base e reações eletroquímicas. e também podem ser adicionados outros recursos. como tubos de ensaio, se o educador assim o desejar. Já no Virtual lab, observamos outros benefícios para o processo educativo no ensino de química:

**Figura 2. Ambiente Virtual de Aprendizagem – Virtual Lab APK**



Fonte: APK (2019). Disponível em: <https://allfreeapk.com/chemical-reactions,578989/>

Para utilizar uma solução, basta clicar duas vezes sobre ela e está será lançada no ambiente de trabalho. Dessa forma, o componente será adicionado à bancada de trabalho ativa, localizada no centro do laboratório virtual. As aulas tornam-se mais dinâmicas e interativas, não apenas estando limitadas a teorias, mas privilegiando à prática nos assuntos abordados pelo professor. Inclusive, para que o desenho instrucional decorra com eficiência em laboratórios de química virtual, é necessário que as ferramentas de simulação estimulem a interatividade e a colaboração na comunidade virtual de aprendizagem. Ainda, tais recursos também podem ser indicados para a realização de pesquisas, visando a resolução de problemas. É desejado que os alunos saibam analisar situações, questionar premissas, pensar criativamente para gerar opções. Por isso, avaliar continuamente os processos de ensino e aprendizagem é essencial.

### Conclusão

Na literatura contemporânea, constatamos que o conceito de laboratório virtual se compreende como um software de computador voltado a realizar experimentos, realistas com os principais recursos e características de um laboratório tradicional. Os estudantes têm acesso a um ambiente virtual de aprendizagem que possibilita simular experimentos e outras tantas atividades comuns em um laboratório real, com os mesmo resultados e precisão. O uso de laboratórios virtuais no ensino e aprendizagem têm se tornado mais frequentes e essenciais em atividades educacionais. Essa estratégia se consolida entre os educadores por proporcionar um espaço onde os estudantes podem experimentar diversas situações úteis ao seu desenvolvimento. Assim, aprender fazendo é uma expressão que se revela em atividades laboratoriais e se fortalece através da Teoria Construtivista por considerar que o conhecimento deve ser construído pelo aprendiz, através da interação com o objeto e não transmitido pelo professor.

Para os autores, em laboratórios virtuais os aprendentes interagem com representações virtuais que reproduzem o ambiente de um laboratório real propostas pelo educador. Nesse sentido, esse tipo de aplicação é totalmente baseado em simulações, dispondo somente de representações computacionais da realidade. Por não haver uma limitação em termos de número de instrumentos disponíveis nesta modalidade, não há necessariamente uma obrigatoriedade de autenticação por parte do aluno, nem tampouco é necessária a reserva de horário para uso do laboratório virtual, sendo este acessado a qualquer momento, sem maiores restrições. Um laboratório virtual de aprendizagem, enquanto tecnologia educativa promove o acesso a experimentos a partir de um espaço virtual, compensando a falta de interação e a indisponibilidade de horários ou de recursos necessários às experiências práticas (ibidem). Todavia, observamos algumas limitações no uso de laboratórios virtuais:

- 1) A utilização dos recursos educacionais no ambiente virtual de aprendizagem requer conhecimentos de informática intermediária por parte do usuário, ou seja, formação prévia. De igual modo, o educador precisa ter familiaridade com as tecnologias educacionais disponíveis para sugerir as atividades didáticas aos alunos;
- 2) Nem todo o design instrucional de laboratórios virtuais são intuitivos;
- 3) Comumente, não possuem recursos de acessibilidade e nem contém interfaces de comunicação síncrona para a interação entre a comunidade estudantil e docente;
- 4) Nem todas as teorias de aprendizagem se adequam ao ambiente virtual de aprendizagem;

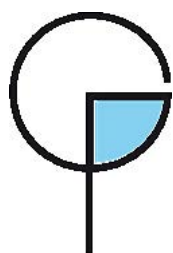
- 5) Não são oferecidas propostas de customização do AVA, consoante os objetivos educacionais do educador. Ainda, existe ausência na maior parte dos laboratórios virtuais disponíveis na Web de espaços no AVA para inserir hiperligações para informações adicionais sobre determinado assunto abordado em sala de aula.

Por outro lado, urge a necessidade de formação docente especializada para a utilização eficiente de tais recursos, principalmente em aulas práticas de laboratório. Sobre esse aspect, apesar das limitações descritas em epígrafe, laboratórios virtuais podem se transformar em excelentes ambientes virtuais de aprendizagem para o ensino da química, dinamizando as aulas teóricas em diferentes realidades sociais e níveis de ensino.

### Referências

- Aquino, C. D. (2019). *De Bergman a Siemens. Requisitos para o desenvolvimento da sala de aula invertida*. Munique: Grin Verlag.
- Aquino, C. D. & Teixeira, M. M. (2015). *Comunicação midiática, hipertexto e interação*. Raleigh: Lulu Press.
- Honório, L. C. & Machado, M. (2010). Um novo olhar para a ciência química: o ambiente virtual de aprendizagem como possibilidade de formação de futuros cientistas. *Espaço Educacional (Educação Média e Tecnologia)*, Brasília — DF, 2010.
- Kirner, T. G. & Salvador, V. F. M. (2004). *Contribuição à engenharia de requisitos de ambientes virtuais*. VII Workshop em Engenharia de Requisitos, Tandil, Argentina, p. 263-273, 2004.
- Leite, J. C. (2000). *Engenharia de software*. Disponível em: <https://www.dimap.ufrn.br/~jair/ES/c4.html>. Acesso em 22 de maio de 2019.
- Lima, A. S. (2012). *Especificações de técnicas de software*. São Paulo: Editora Érica.
- Lopes, P. C. T. (2004). *Contributo do Laboratório Químico Virtual para Aprendizagens no Laboratório Químico Real*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Dissertação de mestrado. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Silva, R. (2016). *Breve panorama sobre o uso das tecnologias e laboratórios virtuais no ensino de química do ensino médio das séries regulares em Pernambuco*. (Dissertação de Mestrado). Recife: Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências da Universidade Federal Rural de Pernambuco.

- Silva, M. M. (2010). *Laboratório virtual de química: Blender 3D auxiliando no ensino da química*. In: Simpósio Brasileiro de Educação, Natal. Disponível: [http://publicacoes.unigranrio.br/index.php/pecm/arti\\_cle/download/2227](http://publicacoes.unigranrio.br/index.php/pecm/arti_cle/download/2227). Acesso em 04 de fevereiro de 2019.
- Stuart, R. (2001). *Design of virtual environments*. US: Barricade Books.
- Teixeira, M. M. (2013). *Da educação a distância às plataformas de aprendizagem: sistemas alternativos de educação mediada*. EUA: Lulu Publish.
- Yin, R. (2012). *Applications of case study research*. Thousand Oaks: Sage.



**ACTAS**

# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Metodologias Ativas: O Estudo de Caso da “Google For Education”

Active Methodologies: Case Study of Google for Education

Cristiane Domingos de Aquino

Edmar da Silva Medeiros

Cícero Antônio de Moraes

Anderson Sena dos Santos

Jaziel Victor de Souza

Victor Hugo Cosmo de Almeida

Marcelo Mendonça Teixeira

UNISÃOMIGUEL, Pró-Reitoria de Educação a Distância

## **Resumo**

Na contemporânea proposta de metodologias ativas, o professor atua como mediador da aprendizagem, incentivando o aluno a buscar soluções para problemas diversos, ao mesmo tempo, estimulando a crítica e a reflexão dos alunos. Adicionando as potencialidades das tecnologias educativas, o processo educativo torna-se dinâmico e colaborativo na comunidade aprendente. Nesse sentido, o presente trabalho aborda um estudo de caso inovador sobre a utilização da plataforma de aprendizagem da Google (Google for Education), destacando suas principais características e funcionalidades na formação de universitários brasileiros. A pesquisa empírica descritiva decorreu de Janeiro de 2018 a Janeiro de 2019.

*Palavras-chave:* plataforma virtual de aprendizagem, google for education, educação online, tecnologias educativas.

## **Abstract**

In the contemporary proposal of active technologies, the teacher act how mediator of learning, stimulating students to be a critical and reflective. Applying the potential of educational technologies, the educational process becomes dynamic and collaborative in the learning community. In this sense, the present work addresses a case study on the use of Google's learning platform, Google for Education, standing out as one of the main characteristics and capacities in the training of Brazilian university students. Descriptive empirical research was conducted from January 2018 to January 2019.

*Keywords:* e-learning platform, google for education, online education, tecnologias educativas.

Ao refletirmos sobre as novas estratégias metodológicas da atualidade constatamos um cenário dinâmico e flexível em termos de acesso aos conteúdos disciplinares de aprendizagem, assente no estímulo à produção de conhecimentos por novas vias, como aquela mediada por tecnologias educativas. Deste modo, vemos que as metodologias ativas têm como principal característica a inserção do aprendente como agente principal responsável pela sua própria aprendizagem, comprometendo-se com a sua educação. Nesse sentido, as metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade nos assuntos abordados ou a serem abordados, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva de quem ensina.

Idem a tal realidade, nasce um pensamento de ensino crítico, criativo e de autoconhecimento enquanto competências importantes que passam a fazer parte do planejamento das aulas não apenas como um efeito colateral, mas como o fio condutor de experiências de aprendizagem. Por esse motivo, ganha mérito a expressão “blended-learning” ou “ensino híbrido”, ao propor uma mistura entre o ensino presencial e *online*, ou nada mais do que a integração da educação com as tecnologias de informação e comunicação. Sobre o assunto, as experiências de aprendizagem planejada incorporam a construção coletiva de conhecimentos e as tecnologias digitais são consideradas recursos de apoio didático para essas ações colaborativas, sendo estes meios, não fins. Numa proposta de metodologia ativa, a adoção do ensino híbrido exige que sejam repensadas a organização da sala de aula, a elaboração do plano pedagógico e a gestão do tempo no ambiente de aprendizagem.

A partir de uma proposta de educação ativa e dinâmica, o objetivo do presente trabalho é descrever as potencialidades de ensino e aprendizagem na utilização das interfaces da *Google for Education* em turmas iniciais do curso de Gestão em Tecnologias da Informação da instituição de ensino superior UNISÃOMIGUEL, localizada no Estado de Pernambuco (Brasil). Para tanto, o percurso metodológico adotado nesta investigação é de cariz qualitativo e empírico descritivo, norteando-se pela Revisão de Literatura e pelo Estudo de Caso enquanto métodos de pesquisa científica. Como resultado, obtivemos um panorama contemporâneo da utilização de recursos da *Google for Classroom* como recurso de apoio didático na formação de estudantes de cursos de tecnologia no Brasil. Ademais, conclui-se que tal estudo contribui para ampliar a compreensão das potencialidades da *Google for Education* para o processo de ensino e aprendizagem na educação superior.

## **Método**

A trajetória metodológica do presente trabalho qualitativo baseia-se em um estudo empírico-descritivo. Ao nível dos métodos e técnicas, recorreremos a Revisão de Literatura e o Estudo de Caso. Enquanto método, a revisão de literatura deve conter informações atuais sobre a problemática a ser estudada, razão pela qual se torna essencial para o pesquisador que se inicia na pesquisa científica, porque o auxilia a definir com precisão o objeto de sua investigação, bem como lhe mostra se a pesquisa que realiza pode trazer uma contribuição adicional sobre o tema para o conhecimento. Robert Yin (2012) conceitua o Estudo de Caso como uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, quando as fronteiras entre fenômeno e contexto não são claramente evidentes, e nos quais múltiplas fontes de evidência devem ser utilizadas. Assim, a investigação foi realizado no segundo semestre de 2018 no Laboratório de Informática da UNISÃOMIGUEL, no Estado de Pernambuco (Brasil), considerando as turmas iniciais do 1º e 2º períodos do Curso de Gestão em Tecnologias da Informação da instituição de ensino superior desta instituição de ensino.

## **Resultados**

### **As Metodologias Ativas**

Dentro do conceito de metodologia ativa existe o método a partir da construção de uma situação problema, a qual proporciona uma reflexão crítica, mobilizando o aprendiz para buscar o saber a fim de solucionar a situação problema em causa, nas palavras de Macedo et al (2018). As concepções teóricas e metodológicas das metodologias ativas convergem com a metodologia da problematização, garantem os autores. Já Berbel e Gamboa (2011) citados em Macedo et al (2018) defendem que numa aprendizagem baseada em problemas o docente apresenta um problema próximo do real ou simulado elaborado por *expertises* na área do conhecimento, com temas fundamentais que oportunizem o preparo do estudante para atuar na vida profissional. Os conteúdos disciplinares relacionados ao problema são estudados individual ou coletivamente e são discutidos no grupo. O docente despertará no estudante o sentimento de que ele é capaz de resolver as questões a partir da pesquisa individual ou em grupo. Essa perspectiva educacional possibilita que o estudante empregue os conhecimentos adquiridos de forma ampliada, minimizando a ocorrência de uma educação fragmentada.

A importância sobre essa perspectiva de ensino perpassa o universo acadêmico literário e invade o sistema de ensino brasileiro. A esse exemplo, destacamos que o Ministério da Educação



Brasileiro, desde o início dos anos 2000, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e da Resolução CNE/CES n.º 03/2001, recomenda as metodologias ativas como estratégias para desenvolver as competências e habilidades na formação dos enfermeiros, recordam Macedo et al (2018). No mesmo ano, surge um projeto de incentivo a mudanças curriculares em cursos de medicina através do Ministério da Saúde / Ministério da Educação Secretaria de Políticas de Saúde / Secretaria de Ensino Superior do Brasil. De acordo com tais ministérios, o processo de educação de adultos pressupõe a utilização de metodologias ativas de ensino-aprendizagem que proponham concretamente desafios a serem superados pelos estudantes, e que lhes possibilitem ocupar o lugar de sujeitos na construção dos conhecimentos e que coloquem o professor como facilitador e orientador desse processo. Um outro conceito-chave de um modelo pedagógico inovador é o de aprender fazendo, que pressupõe a inversão da sequência clássica teoria/prática na produção do conhecimento, assumindo que ele acontece de forma dinâmica por intermédio da ação-reflexão-ação (MEC, 2019).

Nesse caminhar, independente da área de conhecimento a que se destina a metodologia ativa, é fato para Barbosa e Moura (2013) que a resolução de situações problema torna-se a estratégia metodológica principal das situações de ensino e aprendizagem que tem lugar na formação de educadores, sejam eles professores ou formadores numa proposta de sala de aula invertida. Responder aos desafios colocados pela atuação profissional implica lidar com situações complexas e incertas, o que exige capacidade de resolução de problemas e de tomar decisões rápidas em função do contexto vivenciado (Butt, 2014). Iniciativas como essas empenhadas em orientar a atuação docente por metodologias que privilegiam a resolução de situações problema, a reflexão sobre a prática, o aprofundamento do conhecimento didático, a articulação teoria-prática dentro e fora das salas de aula, a socialização de experiências presenciais e *online*, a construção do espírito coletivo, a partilha de saberes em comunidades virtuais de aprendizagem.

Em suma, segundo afirma Dawson (2016) no livro “100 Activities for teaching research methods”, saber como os alunos aprendem, quais as estratégias metodológicas mais apropriadas para tratar os diferentes conteúdos, quais os melhores instrumentos para verificar as aprendizagens conquistadas e quais as variáveis que podem interferir na avaliação continuada faz parte das condições necessárias para que se chegue a bons resultados educacionais com o uso de metodologias ativas, independente do campo do saber a que destina. Tratam-se de experiências práticas e motivadoras que contribuem positivamente para o melhor desempenho dos alunos

naquela disciplina ao dividir tarefas e resolver problemas por meio do estímulo à participação coletiva.

A aprendizagem entre pares e times (Team Based Learning - TBL), por exemplo, representa uma formação de equipes dentro de determinada turma para que o aprendizado seja feito em conjunto e haja compartilhamento de ideias. Outra metodologia ativa é a aprendizagem baseada em projetos (Project Based Learning - PBL), tendo por objetivo envolver os estudantes com tarefas e desafios para desenvolver um projeto ou um produto. O *Project Based Learning - PBL* integra diferentes conhecimentos e estimula o desenvolvimento de competências, como trabalho em equipe e o pensamento estratégico, incentivando o aluno a ter um papel ativo em seu processo de aprendizado. Ademais, entre outras inúmeras possibilidades de utilização de metodologias ativas, segundo Bacich e Moran (2018) temos o Estudo de Caso, a aprendizagem híbrida, a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em *games* e gamificação, dramatização e simulação, *design thinking*, colaboração, avaliação por pares, autoavaliação, portfólios, entre outros.

No modelo de sala de aula tradicional, fruto de uma estrutura hierarquizada de ensino e aprendizagem, a informação e a memorização constituíam o objetivo dos alunos, e o saber estava centrado na figura do professor como detentor do conhecimento (como já comentado anteriormente) (Flumerfelt & Green, 2013). A sociedade, porém, com o desenvolvimento tecnológico passou a exigir indivíduos cada vez mais críticos, autônomos, polivalentes e capacitados emocionalmente para a resolução eficiente de problemas em suas mais variadas instâncias, é o que Aquino e Teixeira (2013) entendem por comunidades de informação em rede.

É deste modo que o ato de ensinar, além de envolver o conhecimento científico adequado ao ensino pela escola (transposição didática), circunda também os métodos para que esse conhecimento possa ser transmitido e apropriado pelos alunos. Todavia, as características dos métodos de ensino tradicional colidem com as tendências atuais em educação, permeada por tecnologias de informação e comunicação atuando no processo educativo. Aqui, se evidencia uma proposta contemporânea de ensino-aprendizagem por meio das tecnologias educativas da Empresa Google, particularmente, da Google for Education, ao qual vem sendo incorporada por instituições de ensino em todo o mundo (Aquino, 2019). Na prática, os professores podem criar inúmeras possibilidades de ensino e aprendizagem através de um leque variado de recursos tecnológicos, tornando a aula mais dinâmica e interativa, ao mesmo tempo, tais ferramentas simplificam as tarefas administrativas e desafiam os estudantes a pensar de forma crítica.

No livro “Linguagens líquidas na era da mobilidade” Lúcia Santaella (2011) previu que essa efetividade daria-se-ia por meio de uma mesclagem de mídias. Para a autora, no universo digital, texto, imagem e som não são mais o que costumavam ser. Deslizam uns para os outros, sobrepõe-se, complementam-se, confraternizam-se, unem-se e separam-se, entrecruzam-se. “Hoje os consumidores aprendem com rapidez espantosa a utilizar as novidades tecnológicas, assumindo um controle sobre os fluxos das mídias em processos dialógicos” (Santaella, 2019, p. 6). Tais recursos possibilitam ao professor acompanhar integralmente a turma e avaliar as atividades desenvolvidas pelos alunos, condição que torna possível mensurar os diferentes ritmos de aprendizagem e a percepção dos aprendentes para com o objeto em estudo.

## **Resultados**

### **O Estudo de Caso da Google For Education**

O conceito de Escola Tradicional, nascido entre os séculos XVIII e XIX na Europa, e em curso até a atualidade em diversas instituições de ensino no mundo, se caracteriza por não permitir ao estudante questionar a autoridade do saber docente, sendo os conteúdos ministrados inquestionáveis, seguido de uma formação de cadeiras em fileiras na sala de aula, muitas vezes, diante de um púlpito e sem valorizar a socialização entre a comunidade escolar, conta Patricia Rosof (2013) no livro “History of education”. Por sua vez, no Brasil, o gestor educacional, em sua essência, tem a preocupação fundamental de controlar e aplicar programas e ordens oriundas dos órgãos governamentais, como as do Ministério da Educação (MEC) e/ou do Conselho Nacional de Educação (CNE) e alcançar as notas institucionais do desempenho escolar. Semelhante modelo ocorre no ensino superior com as notas de cada curso no MEC.

Por meio dessa compreensão de educação, o aluno é um ser passivo e seu papel é receber e cumprir ordens, normas, diretrizes curriculares e recomendações do professor, que muitas vezes é amante do ensino enciclopédico, com a memorização e repetição dos conteúdos (Lacomby, 2014), sem considerar as competências cognitivas e a autonomia que devem ser levadas em conta na consecução do processo de ensino aprendizagem. Outrossim, no decorrer dos anos, muitos professores influenciados pela retórica de grandes teóricos da Educação, como Jean Piaget; Lev Vygotsky; Paulo Freire e David Ausubel evoluíram para um ensino que preconiza os mecanismos de funcionamento da inteligência e a construção dos sujeitos a partir de sua interação com o meio,

ao qual existem diferentes estágios pelos quais passam no processo de aquisição de conhecimentos e como este se torna autônomo (Nogueira & Leal, 2013).

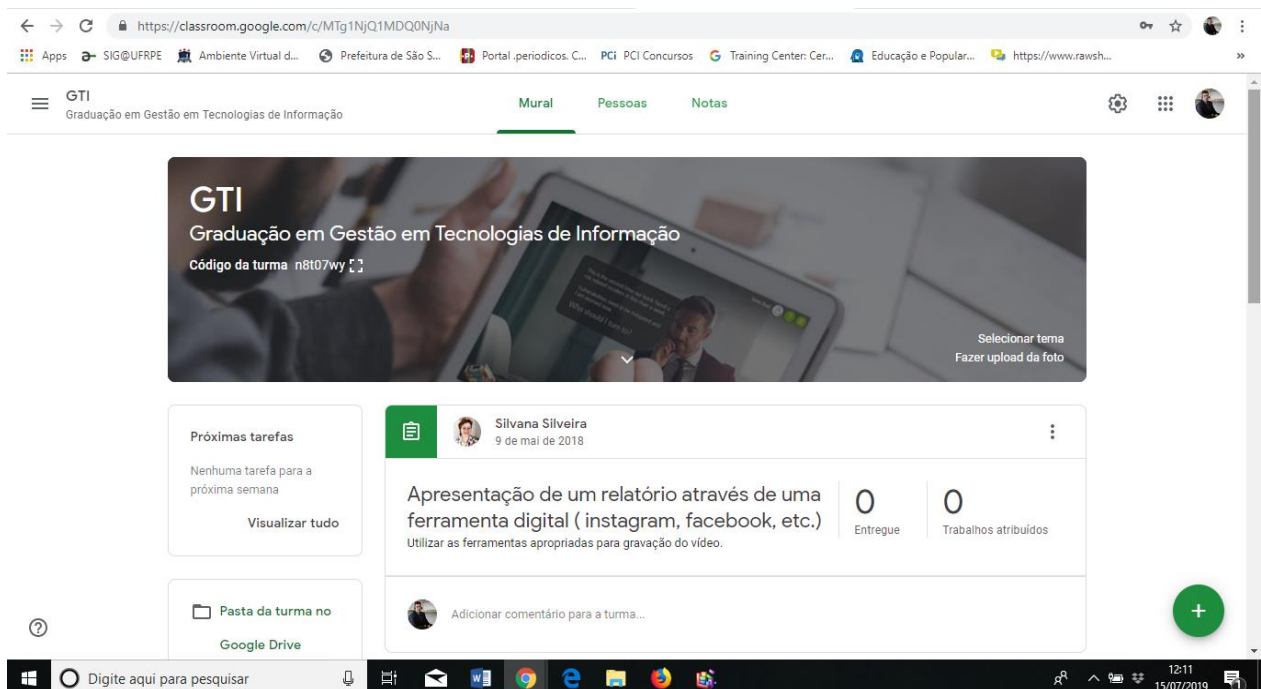
Numa proposta de sala de aula tecnológica, os recursos educacionais *online* ficam disponíveis antes, durante e posterior à aula para revisão e consolidação dos conteúdos, pondera Teixeira (2013). Isso supera algumas das desvantagens da aula tradicional, na qual os alunos têm que fazer anotações, obter compreensão dos conteúdos impressos e prestar atenção em todo o processo presencial de docência. Noutro sentido, o tempo de aula pode ser usado de forma mais eficaz para garantir que os alunos tenham entendido e dominado os assuntos abordados. O título de “detentor exclusivo do conhecimento” do professor muda para um facilitador de aprendizagens, onde a *Internet* é o seu maior aliado para a troca de informações entre os envolvidos. No mesmo sentido, no decorrer dos anos, empresas de diversos segmentos passaram a ter necessidades de formação, objetivos e estilos de ensino e aprendizagem diferentes, por isso, não existia uma única abordagem metodológica ou modelo instrucional, mas sistemas estruturados com base nos resultados que se pretende alcançar, consideram Aquino e Teixeira (2015).

Nesse caminho, lançado em 2007 nos EUA, o Google for Education faz parte do pacote de serviços do *Google* (G Suite for Education) e se estabelece como um conjunto de apps gratuitos do *Google* feito sob medida para diferentes níveis de ensino e realidades educacionais diversas, já que as tecnologias educacionais ficam disponíveis em nuvem de forma gratuita. Atualmente, conta com milhões de usuários em todos os continentes, incentivando a participação coletiva, a criatividade do professor em elaborar atividades escolares e estimulando os alunos a desenvolverem o pensamento crítico, mediados por metodologias ativas de aprendizagem. Segundo Parra et al (2018), a implementação das ferramentas do *G Suite* possibilita não apenas cortar custos, mas acarreta igualmente uma redução de investimentos em tecnologias de informação da organização educacional. Salientando que os serviços principais do *G Suite* não contêm anúncios nem usam as informações nesses serviços para publicidade, ao contrário de serviços semelhantes que são suportadamente oferecidos na rede.

Para os autores, a “gratuidade” oferecida seduz pela possibilidade de transferir grande parte da capacidade de processamento e de armazenamento de dados a terceiros, assim como economiza recursos com pessoal técnico. Ademais, a plataforma *G Suite* também poderá servir para armazenar recursos educacionais utilizados e produzidos pelo público universitário. Vídeos criados e compartilhados no *Youtube*, bibliografia dos cursos, textos produzidos e armazenados no Drive,

aulas e seus conteúdos inseridos no *Classroom* ou na rede social *Google+*, são algumas das possibilidades oferecidas pela *GSuite*. Em contrapartida, Parra et al (2018), advertem que o risco da perda de autonomia tecnológica é uma realidade presente. A tendência, quando muitas universidades passam a adotar um sistema único de informação, é que a homogeneização promovida pelo uso de uma mesma tecnologia diminua a diversidade de práticas e também a busca de soluções locais alternativas. Trata-se de uma economia de rede massificante que acaba por eliminar ou desencorajar a possibilidade de criação de outras tecnologias. A seguir, destacam-se algumas tecnologias educacionais da *Google for Education*, entre os quais se destaca a *Google Classroom* (Google Sala de Aula), utilizada em turmas do 1º e 2º períodos do Curso Superior Tecnológico em Gestão de Tecnologias de Informação do Centro Universitário UNISÃOMIGUEL:

**Figura 1. Google Classroom**

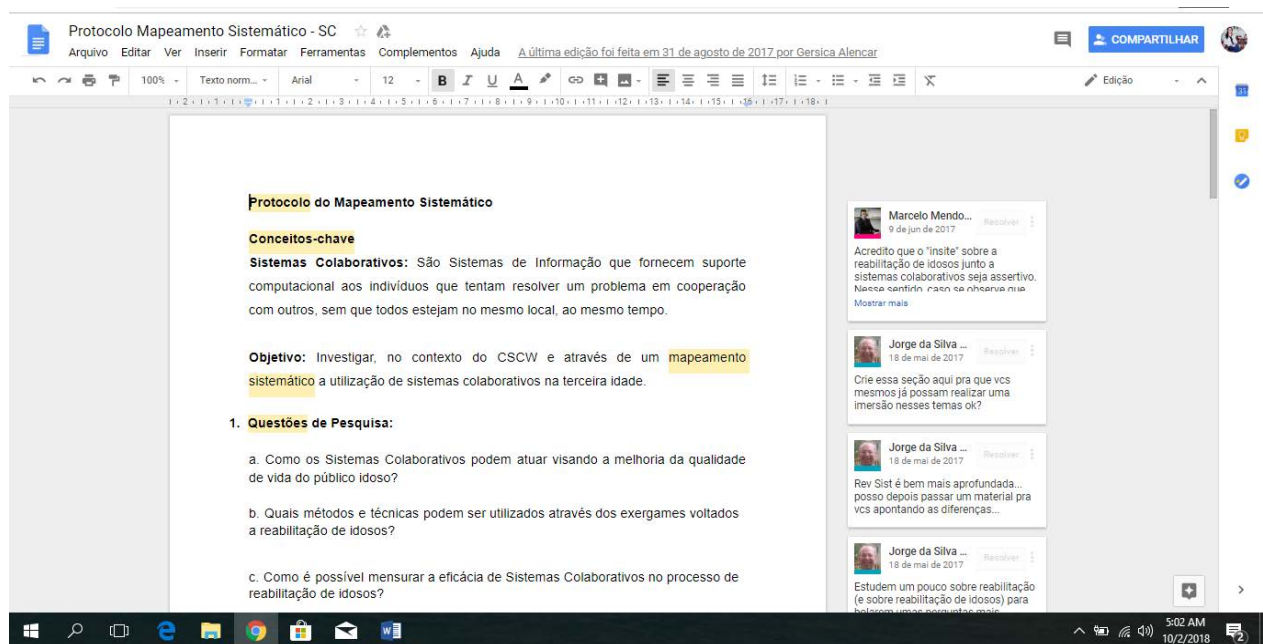


Fonte: Elaboração própria.

A Google Classroom disponibiliza várias possibilidades de interação entre educadores e a comunidade aprendente, entre as quais, se faz possível: trocar mensagens em fóruns de discussão; enviar de e-mails; promover interações síncronas através de chat, e assíncronas através de redes sociais; blogs; anexar arquivos em áudio, vídeo (Youtube), texto e animação; determinar datas de conclusão de atividades (agenda) e enviar avaliações ou trabalhos para a turma com descrições,

data e hora de prazos de entrega das atividades propostas pelo professor; compartilhar links externos; indicar informações no quadro de avisos; armazenar vídeoaulas; processar e distribuir textos em diferentes formatos; editar de apresentações (no Google Drive pode-se categorizar o material didático por aula); editar de planilhas; editar de formulários (Writely e Spreadsheets). Além disso, os usuários também podem criar e editar documentos *online* (Google Docs) ao mesmo tempo, colaborando em tempo real com seus pares; realizar *hangout* (conferências virtual).

**Figura 2. Exercício no Google Docs – Mapeamento Sistemático**

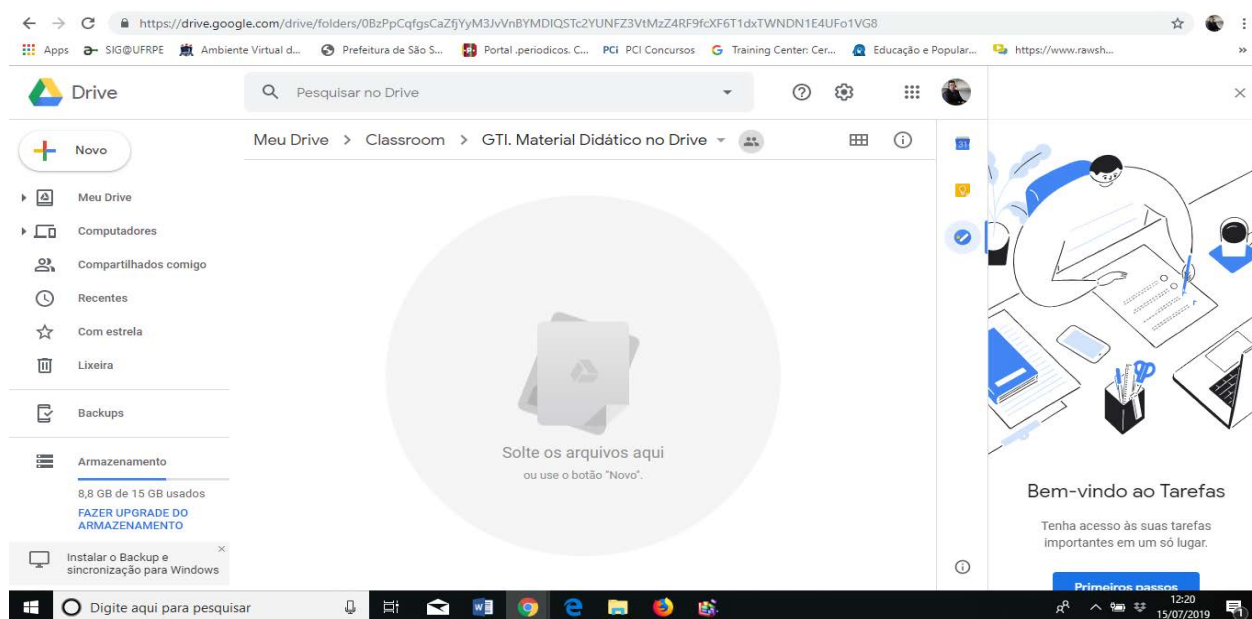


Fonte: Elaboração própria.

Para os alunos da UNISÃOMIGUEL, das turmas mencionadas em epígrafe, foram utilizados os recursos de e-mail para o envio dos materiais didáticos; o *Google Docs* (visando a resolução de problemas de forma coletiva; fórum de discussão e *hangout* (para debate do que foi realizado por cada grupo de trabalho); e o *Google Drive* (para postagens dos exercícios). Como resultado, obtivemos uma participação intensa da comunidade de aprendizagem fora das salas de aula e uma clara percepção de que os conteúdos foram melhor absorvidos por aqueles. Em uma breve pesquisa realizada em sala de aula, de 28 participantes do processo educativo, 92% reconheceu a importância do professor utilizar novas abordagens de ensino e aprendizagem, enquanto apenas 8% acha a iniciativa desnecessária. Um percentual relevante para percebermos

que o público estudantil da era contemporânea se envolve com novas formas de aprendizado. Ainda, 100% dos inquiridos na pesquisa reconheceram que o uso eficiente das tecnologias educativas utilizadas dependem da experiência didática do professor, ou seja, somente o recurso não garante o sucesso no processo educativo híbrido.

**Figura 3. Google Classroom (Recursos Tecnológicos)**



Fonte: Elaboração própria.

## Conclusão

As possibilidades de educação híbrida contribuem positivamente para o processo educativo, especialmente quando existe uma mesclagem entre o ensino presencial e *online* através de plataformas de *e-learning*. Inclusive, Zuber (2016) reitera que tal maneira de aprender é mais envolvente, ajuda o aprendiz a adquirir novas informações e dá a ele a chance de criar um conhecimento bem estabelecido por novas vias. Ao mesmo tempo, se constitui na transição de um processo de educação anteriormente centrado no professor, para o centralizado no aluno e em suas necessidades educacionais, em que o professor é o guia mediador que conduz os aprendentes através de metodologias de aprendizagem (como as metodologias ativas), influenciados pelo contexto social e cultural de onde e como o ensino e a aprendizagem ocorrem.

Adjacente a essa realidade, as relações entre professores, alunos e seus pares, se faz presente em um contexto tecnológico vivenciado pela sociedade atual, ao qual reside no espaço virtual em

seus nós e redes de informação. Por outro lado, se faz notório a necessidade de formação docente especializada nos cursos de licenciatura para utilizar com eficiência metodologias ativas em benefício do aprendizado colaborativo e em rede, justamente o que não observamos no Brasil, se considerarmos o currículo de universidades públicas e privadas.

### Referências

- Aquino, C. D. (2019). *De Bergman a Siemens. Requisitos para o desenvolvimento da sala de aula invertida*. Munique: Grin Verlag.
- Aquino, C. D. & Teixeira, M. M. (2015). *Comunicação midiática, hipertexto e interação*. Raleigh: Lulu Press.
- Butt, A. (2014). Students views on the use of a flipped classroom approach: evidence from Australia. *Business Education & Accreditation*, 6, nº 1, p. 33-44, 2014.
- Bacich, L. & MORAN, J. (2018). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. São Paulo: Penso Editora.
- Dawson, C. (2016). *100 Activities for teaching research methods*. Londres: Sage.
- Flumerfelt, S. & Green, G. (2013). Using lean in the flipped classroom for at risk students. *Educational Technology & Society*, 16, nº 1, p. 356-366, 2013.
- Lakomy, A. M. (2014). *Teorias cognitivas da aprendizagem*. Curitiba: Editora InterSaber.
- Macedo, K. D. S., Acosta, B. S., Silva, E. B., Souza, N. S., Beck, C. L. C. & Silva, K. K. D. (2018). Metodologias ativas de aprendizagem: caminhos possíveis para inovação no ensino em saúde. *Escola Anna Nery*, vol. 3, nº 22, p. 1-9, 2018.
- MEC (2019). Projeto de incentivo a mudanças curriculares em cursos de medicina. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/inc.pdf>. Acesso em 05 de março de 2019.
- Nogueira, M. O. G. & Leal, D. (2013). *Teorias de aprendizagem – um encontro entre os pensamentos*. Curitiba: Editora InterSaber.
- Oliveira, M. G., Lopes, M. F. S. & Medeiros, H. F. (2017). *Um curso de programação a distância com metodologias ativas e análise de aprendizagem por métricas de software*. CINTED-UFRGS, vol. 15, nº 1, julho, p.1-10, 2017.
- Parra, H. Z. M., Cruz, L., Amiel, T. & Machado, J. (2018). Infraestruturas, Economia e Política Informacional: o Caso do Google Suite For Education. *Mediações – Revista de Ciências Sociais*, vol. 23, nº 1, 2018.
- Rosof, P. (2013). *History of education*. Londres: Routledge.
- Santaella, L. (2019). Mídia, participação e entretenimento em tempos de convergência. *Revista Geminis - Comunicação e Mídia*, vol. 9, nº 2, 2019.
- Teixeira, M. M. (2013). *Da educação a distância às plataformas de aprendizagem: sistemas alternativos de educação mediada*. EUA: Lulu Publish.
- Santaella, L. (2011). *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus Editora.
- Yin, R. (2012). *Applications of case study research*. Thousand Oaks: Sage.
- Zuber, W. J. (2016). The flipped classroom a review of the literature. *Industrial and Commercial Training*, vol. 48, p. 97..





# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Relação dos Povos Indígenas Ashaninkas com a Internet: análise do website dos povos Ashaninka do Brasil

Relation of the Ashaninka Indigenous Peoples with the Internet: analysis of the website of the Ashaninka peoples of Brazil

Sonaira Moura\* (<https://orcid.org/0000-0002-1501-1138>), Bento Silva\* ([orcid.org/0000-0001-5394-5620](https://orcid.org/0000-0001-5394-5620))

\*Instituto de Educação da Universidade do Minho

Autora de contato: Sonaira Moura; mail: [sonaira.moura@ifac.edu.br](mailto:sonaira.moura@ifac.edu.br)

## Resumo

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) representam transformações profundas na sociedade atual. Contrariamente ao que possa pensar, os povos indígenas do Brasil não ficam de fora deste movimento, como comprova a existência do seu site através do qual comunicam com o mundo. De uma forma geral, os povos indígenas veem nas TDIC uma “arma” a ser utilizada na defesa dos seus direitos e preservação de sua cultura. Este texto faz parte de um projeto de pesquisa que tem como objetivo analisar a relação dos povos Ashaninka com as TDIC, em particular na forma como estas tecnologias são integradas na cultura e currículo escolar indígena. Neste presente texto vamos analisar o seu website (<http://www.apiwtxa.org.br>). Este povo indígena está situado no rio Amônia, no estado do Acre (Brasil), e utiliza as tecnologias digitais para divulgar suas atividades, manifestar seus interesses e reivindicar seus direitos. A metodologia de análise do website seguiu os critérios recomendados para usabilidade, tendo sido feita uma análise do seu conteúdo e do design gráfico da interface. Consideramos que a usabilidade do website se revelou muito satisfatória tanto para a divulgação e preservação da cultura como para denunciar infrações aos direitos dos povos Ashaninkas. Compreendemos que esta comunidade indígena vem introduzindo as TDIC em suas políticas educativas para divulgar sua cultura e, assim, combater estereótipos e preconceitos, bem como promover a preservação de tradições, costumes, espiritualidades, artes e rituais da vida comunitária do povo Ashaninka.

*Palavras-chave:* Análise Website; Tecnologias Digitais; Comunidades Indígenas; Povos Ashaninkas

## Abstract

Digital Information and Communication Technologies (DICT) represent profound transformations in today's society. Contrary to what one may think, Brazilian indigenous are not left out of this movement, as is evidenced by the existence of their website through which they communicate with the world. In general, indigenous see DICT as a "weapon" to be used in defence of their rights and preservation of their culture. This text is part of a research project that aims to analyse the relationship between the Ashaninka people and DICT, particularly in the way these technologies are integrated into indigenous culture and school curriculum. In this present text, we will analyse their website (<http://www.apiwtxa.org.br>). These indigenous are located on the Amônia river in the state of Acre (Brazil) and use digital technologies to publicise their activities, express their interests and claim their rights. The methodology of the website analysis followed the criteria recommended for usability, having been made an analysis of its content and the graphic design of the interface. We consider that the usability of the website has proved very satisfactory both for the dissemination and preservation of the culture and for denouncing violations of the Ashaninkas rights. We understand that this indigenous community has been introducing DICT in its educational policies to spread its culture and thus to combat stereotypes and prejudices. We also note that they use DICT to promote the preservation of traditions, customs, spirituality, arts and rituals of the community life of the Ashaninka people.

*Keywords:* Website Analysis; Digital Technologies; Indigenous Communities; Ashaninkas people.

Este texto faz parte de um projeto de investigação, em curso no Mestrado em Ciências da Educação - Tecnologia Educativa, na Universidade do Minho, que tem como objetivo principal analisar a integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TDIC) na comunidade indígena Ashaninka. Os povos Ashaninka, do Rio Amônia, vivem na região do Alto-Juruá, na divisa de Brasil e Peru, sendo uma das primeiras populações indígenas a se conectar à Internet. A experiência desta comunidade com as TDIC ultrapassa uma década. Eles veem nas tecnologias uma forte aliada para as ameaças constantes de invasões ilegais de suas terras por madeireiros e narcotraficantes da região, servindo-se delas como um meio de comunicação para sua reafirmação social, política e cultural. Os Ashaninka são referência nas questões sociopolíticas e ambientais e têm compartilhado sua experiência e credibilidade com diversos públicos, impactando o debate em prol de um desenvolvimento socioeconómico sustentável e responsável, fazendo sua ligação ao mundo através do seu website (<http://www.apiwtxa.org.br>), divulgando seus projetos culturais, ambientais e educacionais. Neste presente texto vamos, precisamente, analisar o website deste povo na perspectiva de usabilidade pelo usuário, centrando a análise no conteúdo e no design da interface. Mas primeiramente, para contextualizar a relação dos povos indígenas com as TDIC, faremos uma abordagem de enquadramento teórico-conceitual em três pontos. No primeiro, faz-se uma breve referência ao “achamento” dos povos indígenas pelos portugueses no ano de 1500 e ao cenário de violência que têm vivido desde então, bastante acentuado nos dias atuais. O segundo é dedicado ao uso da Internet pelas comunidades indígenas; o terceiro incide na caracterização do povo indígena Ashaninka e sua relação com o mundo digital. Depois deste enquadramento conceitual segue-se então a análise do site do povo Ashaninka.

### **Contexto teórico-conceitual**

#### **Povos indígenas do Brasil: um cenário de violência**

As lutas dos povos indígenas do Brasil possuem raízes remotas ao processo de ocupação e colonização nas Américas pelo homem europeu. Os primeiros contatos de que se tem registro foram feitos a partir da visão do colonizador. Em 1500, o cronista Pero Vaz de Caminha, que acompanhou e narrou a viagem de Pedro Álvares Cabral na descoberta/achamento do Brasil, dá conta desse primeiro encontro com povos locais (cerca de dezoito ou vinte homens): “eram pardos, todos nus, sem coisa alguma que lhes cobrissem suas vergonhas. Nas mãos traziam arcos com suas setas. Vinham todos rijamente sobre o batel; e Nicolau Coelho [capitão de uma nau] lhes fez sinal que pousassem os arcos. E eles os pousaram” (Caminha, 1997, p. 18). Quase todo o conteúdo desta crônica fala do encontro e da estranheza mútua dos povos, um relato “encantatório” de entendimento, de tal modo, que passados uns dias, “enquanto ali andaram, dançaram e bailaram sempre com os nossos, ao som dum tamboril dos nossos, em maneira que são muito mais nossos amigos que nós seus” (p.46).

Porém, o período de encantamento cedo terminou. O desejo ardente da difusão da fé cristã, a busca da expansão territorial e a exploração de riquezas naturais para obtenção de lucros rapidamente se converteram nos principais motivos que revelaram a gênese de um processo de violência, exploração, expropriação e extermínio das populações ameríndias. De acordo com Carvalho (s.d.), o “achamento” foi registrado pela historiografia oficial, eurocêntrica, como “encontro de culturas” preocupada em “amenizar e adocicar as péssimas relações que foram mantidas” entre colonizador e colonizados na tentativa de ocultar a barbárie que mais correspondeu a um “desencontro de culturas”, de extermínio e submissão dos indígenas. Passado mais de 500 anos, mesmo depois da independência do Brasil (em 7 de setembro de 1822), os povos indígenas sobrevivem e resistem ao etnocídio, físico, cultural e espiritual com mobilização social de luta contínua e articulada com uma rede de ativismo em apoio a suas causas que ao longo de tempo buscou mecanismos de defesa e reivindicações em torno da resistência ao “esbulho territorial, demandas relacionadas à assistência de saúde e educação, dentre outras” (Delgado, 2018, p. 214).

Embora essa trajetória tenha sido marcada a ferro e fogo, o movimento indígena brasileiro encontra espaço para ação nas transformações deste contexto. A criação da União das Nações Indígenas (UNI), em 1980 por estudantes indígenas e mais uma centena de organizações voltadas para suas demandas, fazem parte da luta deste protagonismo. Uma das maiores conquistas destes povos foi o reconhecimento, consagrado na Constituição Federal de 1988, no seu artigo 231, de *“sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”* (Delgado, 2018, p. 228, em itálico no autor). Porém, estas conquistas no campo legislativo pouco melhoraram o cenário de violência, como demonstram dados de 2017 publicados no “Relatório Violência contra os Povos Indígenas no Brasil” (Rangel, 2018). O documento denuncia a violação e o descumprimento dos direitos indígenas, indicando que o principal promotor e mantenedor das violências é próprio Estado Brasileiro através de seus governantes e agentes públicos, vendo os índios “seus territórios serem invadidos, loteados e explorados por aqueles que desejam implementar o monocultivo agrícola, a pecuária e a exploração de minerais, madeira e energia” (Rangel e Liebigott, 2018, p. 15).

Nesta luta, as TDIC têm sido entendidas como uma “arma” a ser utilizada na defesa dos seus direitos (Klein e Renesse, 2011). Na Reportagem da revista Veja (Nogueira, 2012, p. 138), o cacique Almir Suruí (líder dos suruí-patteres) foi claro a este respeito: “Hoje minha arma é o computador”, “sou fã da tecnologia. Sei o poder que ela tem”. Também no vídeo “The Internet Indians” (Franzmann, 2010, take 1:06-1:25) o depoimento de um membro da comunidade

Ashaninka vai no mesmo sentido ao afirmar que se no passado usavam a flecha como instrumento de defesa hoje encontraram outra ferramenta, a rede digital, que é importante e útil para defesa do território.

### **O uso da Internet por Comunidades Indígenas**

Contrariamente ao que possa pensar, os povos indígenas do Brasil não ficam de fora do movimento de transformação digital operada pelas TDIC e Internet, como ficou demonstrado com a realização em novembro de 2010, na Universidade de São Paulo (Brasil), do 1º simpósio indígena sobre usos da Internet, reunindo 24 representantes de comunidades indígenas, oriundos de 16 povos e 13 estados do Brasil, permitindo “consolidar os nós de uma rede de protagonismo indígena sobre as políticas de inclusão digital” (Klein e Renesse, 2011, p. 153). De acordo com estes autores, “Do conjunto das apresentações ficou claro que, nas várias regiões do país, a apropriação da internet sob suas formas mais diversas está intimamente ligada ao protagonismo dos grupos” (p. 153).

De uma forma geral, os povos indígenas veem nas TDIC e na internet uma “arma” a ser utilizada na defesa dos seus direitos e preservação de sua cultura. Numa das perguntas efetuadas numa roda de conversa, sobre se a internet favorece ou não a vida comunitária, um participante de uma comunidade indígena respondeu de forma esclarecida que, para favorecer a comunidade, é preciso estar “espiritualmente também preparado para receber as ferramentas. É um aparelho pequeno, mas o mundo está dentro dele” (idem, p. 155).

### **Os Ashaninka do rio Amônia e o mundo digital**

A palavra Ashaninka, na literatura etnográfica, pode ser entendida como “os homens”, “a gente”, “o povo” (Pimenta, 2006, p. 16). No entanto, na perspectiva dos próprios Ashaninkas não existe uma única definição. O termo Ashaninka ou Ashenika pode representar “nós a família”, “nós os parentes”, “nós a gente”, “nós o povo”, “uma família só” ou “um povo único” no entendimento de que, independente da localização geoespacial, todos os Ashaninka são parentes e, portanto, oriundos de um só povo (Pimenta, 2012, p. 7). Pesquisadores apontam para que suas origens tenham raízes pré-andinas de língua Arawak e atualmente estão localizados em regiões distintas e descontínuas no Brasil e no Peru. No país andino a população corresponde a cerca de 98 mil habitantes, de acordo com os censos nacionais de 2007 (Ramírez, Flores e Araújo, 2008) e no Brasil são cerca de 1.645 mil, em 2014, de acordo com dados de “Povos Indígenas do Brasil” (ISA, 2018), localizados em cinco municípios no estado do Acre: Santa Rosa, Feijó, Tarauacá, Jordão, Marechal Thaumaturgo. Deste total, segundo dados do Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2010), 883

habitantes encontram-se na Aldeia Apiwtxa, nas margens do rio Amônia, organizadas em grupos familiares conhecidos com os Ashaninka do rio Amônia.

Na década de 1980, com incentivo do Estado para o desenvolvimento da atividade agropecuária na Amazônia, houve forte movimentação social e ambiental de Indígenas, Ribeirinhos e Serigueiros, formando uma aliança com o intuito de unir forças na defesa da floresta, lagos, rios e mananciais e dos direitos das populações que habitam a floresta amazônica, assim como a utilização racional dos seus recursos naturais. Segundo Pereira (2013), nasceu, assim, em setembro de 1983, a Rede Povos da Floresta (RPF). Eles se uniram com o objetivo de consolidar a rede dessas comunidades tradicionais, conectadas por meio das TDIC (internet e sistemas de georreferenciamento com GPS) para a preservação do ambiente, incluindo seus aspectos naturais, culturais e simbólicos. Neste contexto, os Ashaninka do rio Amônia foram uma das primeiras populações indígenas a se conectar à rede mundial de computadores e utilizar as TDCI de forma inovadora. Munidos de um painel solar para captar a energia e um computador, eles começaram a enviar e-mails para ONGs e para o governo, fazendo denúncias. As informações foram recebidas na Presidência e repassadas à Polícia Federal e ao comando do Exército, que montaram uma ação para combater os invasores (Bueno, 2013, p. 14-15).

Hoje, as TDIC fazem parte do cotidiano da comunidade Ashaninka mostrando-se um importante meio de informação e comunicação, como é exemplo a criação do website (<http://www.apiwtxa.org.br>), uma janela aberta para o mundo, que iremos analisar de seguida.

### **Analisando o site dos Ashaninkas**

Analisaremos o site dos povos Ashaninkas seguindo os critérios de usabilidade de Nielsen e Tahir, (2002) e Nielsen e Loranger (2007), voltados para a análise de conteúdo e da interface. A apresentação de um projeto de sucesso na web deve levar em conta critérios de usabilidade, porque sites e ferramentas web são projetadas para pessoas. Quando assimilado a informação, o usuário a interpreta e lhe atribui um significado. Nas oportunidades que o ciberespaço propiciam, os Ashaninka buscam levar à população em geral conhecimentos diversos sobre sua cultura. Será que o fazem com eficácia? A avaliação da usabilidade pode dar uma resposta a essa questão. Para melhor organizar a análise, agrupamos os critérios de usabilidade em duas partes: conteúdo da interface e interface gráfica.



Figura 1 – Homepage do site dos povos Ashaninkas (<http://www.apiwtxa.org.br>)

### Conteúdo da Interface

Na estrutura da homepage podemos observar o logotipo da Associação Apiwtxa no canto superior esquerdo, e ao seu lado, sete menus: Home, Quem Somos, Projetos, Espaços, Produtos, Parceiros e Acervo.

O menu Home reproduz o mesmo comportamento da Homepage, permitindo que o usuário possa vir sempre para o ponto de partida, a Homepage, a fim de readquirir o sentido de orientação. Quem Somos, abrem-se três subníveis: os Ashaninka do rio Amônia, Associação Apiwtxa e Cooperativa Ayõpare, clarificando e informando quem são estes povos, como, quando e porque se constituíram em Associação e Cooperativa. No menu Projetos podemos ter um panorama das diversas ações e atividades desenvolvidas pelos Ashaninka e sua rede de colaboradores por áreas de interesse, as quais são apresentadas por temas relacionadas a 11 projetos com links através dos quais o usuário tem acesso a informações, resultados e imagens da atuação dos participantes envolvidos. Não sendo objetivo deste texto aprofundar cada projeto, vamos apenas destacar o projeto *Alto Juruá* por se ter criado uma comunidade de prática e desenvolvendo processos educativos inovadores para melhorar a qualidade de vida local. Tendo o propósito de reconstruir áreas desmatadas gerando oportunidades econômicas e bem-estar para a comunidade dos entornos, neste projeto evidenciam-se ações educacionais construídas coletivamente e situadas nas vivências e experiências dos sujeitos, valorizando seus saberes e seus conhecimentos por meio de sessões de debates periódicos. Neste contexto educacional, em que assenta uma aprendizagem situada e contextualizada, o projeto Alto Juruá permite que os envolvidos formulem, discutam, aprendam e ensinem numa proposição

dialética sobre temas que fazem parte do cotidiano, visando transformar suas próprias realidades. De forma inovadora, colaborativa e partilhada, os Ashaninka e as comunidades membros demonstram como pôr em prática pedagogias ativas desenvolvidas por projetos, onde o conhecimento e a aprendizagem centram-se nos sujeitos em processos formativos onde “todos aprendem e todos ensinam” no agir para transformar em função de um objetivo comum. No vídeo deste projeto, acessível através do link <https://www.youtube.com/watch?v=FDRReFb8-xPQ&feature=youtu.be>, podemos verificar essas práticas educativas.

No menu Espaços temos acesso aos locais onde as formações, reuniões e encontros interculturais acontecem, como o Centro Yorenka Ætame, ambiente educacional que tem como premissa ser um espaço de diálogo, troca e difusão de saberes que respeitam e valorizam a riqueza da diversidade cultural, objetivando fomentar momentos de troca de experiências e aprendizagens entre índios e não índios, estimulando o diálogo intercultural e a produção e difusão de práticas de manejo sustentável dos recursos naturais. Além deste ambiente, podemos conhecer o espaço turístico Pākotsi Ashaninka, que em português significa Casa Ashaninka, projetado para receber pessoas interessadas em conhecer a cultura deste povo. Em termos gerais, a Pākotsi Ashaninka oferta serviços de hospedagem e funciona com um local de exposição dos resultados dos seus projetos.

O menu Produtos apresenta alguns artefactos para comercializar, como tambores, kusmas, flautas, bolsas, colares, CD's, entre outros. Neste contexto, a Cooperativa Ayõpare, cujo significado de “Ayõpare” é “troca de produtos”, foi fundada sob o princípio da realização do trabalho cooperativo e intercultural para o fortalecimento da produção local e da economia sustentável, por meio da gestão e comercialização de produtos. Embora seja possível conhecer os artefactos, apresentados com imagens e legendas, não fica claro se os Ashaninka pretendem comercializar estes produtos na web. Este aspeto deve ser melhor clarificado para evitar mal entendimento aos usuários e potenciais clientes, caso tenham interesse em comercializar seus produtos na rede (online).

O menu Acervo que é composto por quatro janelas: vídeos, fotos, publicações e músicas. Em *vídeos* localizamos apenas um, embora haja vários vídeos produzidos pelos próprios Ashaninka, através de seus parceiros, disponíveis no youtube e em sites de ativismo indígena como a Aldeia Digital. Consta apenas o vídeo “The Internet Indians” contextualizando a importância da Internet para a comunidade. Assim sendo, sugerimos que seja incluído no acervo os vídeos produzidos pelos



próprios Ashaninkas ou indicando os links que possibilitam o acesso. Talvez esta falta se deva ao fato botão “View More” estar desativado. Em *fotos*, visualizamos um conjunto de 92 imagens, a preto e branco, do famoso fotógrafo Sebastião Salgado, com vários olhares para a vida cotidiana Ashaninka; e ainda mais 97, a cor, da oficina Ashaninka mostrando fases do seu trabalho, muito em particular da tecelagem e agricultura. Segue o item *publicações* organizado em duas janelas clicáveis. A primeira exhibe 3 textos e artigos de autoria de Isaac Piyãko sobre este povo. A segunda está relacionada a 5 artigos e textos de autoria de pesquisadores sobre esta população que nos dão uma ideia do interesse que tem havido no estudo das atividades socioculturais deste povo. O acesso às matérias estão em pleno funcionamento através de links (com exceção de um texto cujo link que está inativo) proporcionando aos usuários o acesso de conteúdos e informações sobre os Ashaninka. Concluindo o rol do acervo, segue *músicas* que faz referência a um CD intitulado “Homãpani Ashaninka”, gravado no ano 2000, e outro produzido em 2004 pela Associação APIWTXA com canções de origem em seus antepassados e compostas contemporaneamente pelos membros da Comunidade Ashaninka do Rio Amônia. Neste caso existe a possibilidade de escutar as 14 canções diretamente do site, através de uma playlist do aplicativo *Soundcloud*. Com 616 acessos (em 20-07-2019) a música *Kamrãpe* é a mais acedida.

Por último, no menu Parceiros estão relacionados todos as instituições envolvidas nos projetos e no ativismo indígena, relacionados por entidades governamentais e não governamentais, pessoas físicas e universidades. Podemos encontrar ainda um recurso de busca que permite encontrar assuntos com maior validade e personalizar as informações a partir daquilo que interessa ao usuário. Há ainda a possibilidade de contactar a comunidade por meio de e-mail, telefone ou através das redes sociais Facebook e Twitter, informações no canto inferior da página, permitindo interações e contactos diretos por outros meios de comunicação.

### **Interface gráfica**

De acordo com Nielsen e Loranger (2007), uma interface simples com poucas imagens gráficas e rápido download de páginas pode representar o sucesso da maioria dos websites. Para avaliar a velocidade de acesso a homepage realizamos um teste em três navegadores: Google Chrome, Mozilla, Firefox e Internet Explorer, através da contagem do tempo de download completo da homepage utilizando uma conexão de banda larga com velocidade de 79.58 Mbps. Como resultados, obtivemos os seguintes tempos de respostas: 10,68; 11,73 e 10,01 segundos, respetivamente aos browsers descritos. Com base nos referenciais apresentados por Nielsen e Tahir

(2002, p.52) o tempo ideal deve ser menos de 10 segundos. Considerando os resultados podemos concluir que a velocidade de download do site Apiwtxa ocorre próximo ao tempo máximo recomendado.

Ainda na homepage podemos encontrar uma introdução em Flash com a exibição de quadros com textos e imagens de fundo. Os textos guiam o usuário por meio de um ícone: *Saiba mais* para conhecer a missão, visão, notícias, projetos e o centro de formação. Este ambiente de programação parece não funcionar para o usuário como intencionado por seus idealizadores, pois os movimentos introduzidos automaticamente podem confundir o usuário e os impedem de controlar seus próprios destinos. Nielsen e Loranger (2007, p. 88) explicam que a introdução de alguns *flash* violam o princípio de usabilidade na Web pois seguem mais um estilo televisivo em vez de um *medium* interativo. Independentemente da elegância visual de uma apresentação, quando os usuários precisam esperar, sem nada a fazer, ficam entediados e perdem o entusiasmo pelo site. No entanto, não podemos dizer que estes movimentos não permitem a interação com a apresentação. Os textos que se mostram podem ser facilmente clicáveis, remetendo o usuário para janelas que têm mais informações sobre o anunciado. Muitas dessas informações necessitam da utilização da barra de rolagem vertical, sendo uma maneira simples de percorrer um conteúdo sem um planejamento avançado (idem, 2007, p. 93).

Na arquitetura do site predominam as cores vermelha e verde oliva, juntamente ao branco no fundo do site. Elas se mantêm em todas as páginas, por meio de “layout congelado” e apresentam-se harmoniosas. Há uma sensação cromática da presença destas três cores e estas são uma forma comunicar ideias e estados de espírito, estando a sua percepção baseada em princípios culturais. Deste modo, de acordo com Farina, Perez e Bastos (2006, pp. 97-101), o vermelho tem uma associação afetiva a “*dinamismo, força, energia, revolta, movimento, coragem...*”, o verde a “*esperança, ecologia, natureza...*” e o branco a “*simplicidade, paz, dignidade...*”. Estas percepções seguem códigos simbólicos de uma cultura ocidentalizada, será que têm idêntico significado para a cultura Ashaninka? No contexto deste estudo pretendemos ter uma resposta para a questão.

Os textos estão escritos numa linguagem clara e objetiva com possibilidades de serem lidas em dois idiomas (português e inglês), estão algo sintetizados, mas sem perder complexidade, e estão organizados em parágrafos curtos. Pensamos que seria interessante também incluir a idioma nativo dos Ashaninka (língua Aruak), pois a sua inclusão facilitaria o intercâmbio interétnico entre a ampla comunidade (que vive em regiões do Perú e Brasil) e valorizaria a língua indígena por meio da divulgação e exposição desta ao mundo.

Os textos estão com fonte de letra tipo *noto sans* e *lato*, tamanhos que variam entre 16 a 47, dando boa acessibilidade aos leitores com problemas visuais. Por padrão, o tamanho de fonte deve ser 12 (Nielsen e Tahir, 2002, p.53). Embora os textos apresentem tamanho superior ao padrão, o utilizado aparenta ser menor talvez porque a cor da fonte cinza clara não favoreça uma melhor visibilidade em contraste com o fundo branco. Tal disposição pode comprometer a legibilidade, o uso da fonte em cor preta e em tamanhos relativos, que aumentassem ou diminuíssem a letra conforme necessidade do leitor/usuário, garantiria maior contraste com o fundo branco e minimizaria o cansaço visual ou dificuldades de leitura a usuários com problemas visuais. Os links que constam no decorrer os textos apresentam-se na cor verde indicando facilmente que ali há um direcionamento para outras janelas ou sites.

### **Considerações finais**

A partir da análise efetuada ao site Apiwtxa verificamos que se mostra multimídia, com vídeos, imagens, hipertextos e sons, permitindo enriquecer a experiência do usuário e apresentar ao público suas vozes. O conjunto destas informações se apresentam como espaços de saber e da construção de inteligência coletiva. Verificamos que usam com sabedoria as tecnologias digitais e a Internet. Por intermédio das tecnologias digitais, pretendem contribuir para a educação das pessoas, seja em espaços formais, no seu centro educacional, seja em ambiente não formais e informais, onde reforçam valores de cidadania, participação e compreensão dos fenômenos sociais e culturais. Os Ashaninka encontraram na Internet uma forte aliada no combate a uma cultura hegemônica e esmagadora que deseja aniquilar “o diferente”. A Internet é de fato a sua “arma” dos tempos presentes, que veio substituir a ancestral flecha, sendo usada para divulgar sua cultura e promover a preservação de tradições, costumes, espiritualidades, artes e rituais da vida comunitária, combatendo, assim, estereótipos e preconceitos.

À luz de um complexo ecossistema possuem espaços e tempos educativos próprios. Suas formas de educar são diversificadas e diferenciadas e é para essas diferenças que as instituições educacionais precisam se abrir. Essas particularidades sociais e culturais podem ser conhecidas facilmente pois estão ao alcance de clique no URL do seu site: <http://www.apiwtxa.org.br>.

### **Referências**

- Bueno, C. (2013). Comunidades indígenas usam internet e redes sociais para divulgar sua cultura. *Ciência e Cultura*, pp. 14-15. Disponível em <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v65n2/06.pdf>
- Caminha, P. (1997). *Carta a El-Rei D. Manuel sobre o achamento do Brasil*. Lisboa: Parque Expo98.
- Carvalho, L. (s.d). Portugueses e indígenas: encontro ou desencontro de culturas? In: *Brasil Colônia*. Disponível em: <https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/historiadobrasil/portugueses-indigenas-encontro-ou-desencontro-culturas.htm>

- Delgado, P. (2018). Consolidação do movimento indígena contemporâneo e uma produção audiovisual como uma nova forma de resistência. In: Delgado, P. S.; Jesus, N. T. (org.). *Povos Indígenas no Brasil: Perspectivas no fortalecimento de lutas e combate ao preconceito por meio do audiovisual*. Curitiba: Brazil Publishing, pp. 212-243.
- IBGE (2010). *Censo 2010: Estudos Especiais*. Instituto Brasileiro de Estatística e Geografia. Disponível em <https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/povos-etnias.html>.
- ISA (2018). Quadro Geral dos Povos. Instituto SocioAmbiental – ISA. Disponível em: [https://pib.socioambiental.org/pt/Quadro\\_Geral\\_dos\\_Povos](https://pib.socioambiental.org/pt/Quadro_Geral_dos_Povos) (página atualizada em 5-06-2018)
- Farina, M., Perez, C. e Bastos, D. (2006). *Psicodinâmica das cores em comunicação*. (5ª ed., revista e ampliada). São Paulo: Edgar Blucher.
- Franzmann, I. (2010) (director). *The Internet Indians*. Filme sobre a luta do povo Ashaninka do Rio Amônia e a importância da Internet para a comunidade. Duração: 52 m. (em inglês). Disponível em: <http://www.apiwtxa.org.br/acervo/videos>.
- Klein, T., & Renesse, N. (2011). O que Dizem (e Pensam) os Índios sobre as Políticas de Inclusão Digital? In Ricardo, B., & Ricardo, F. (Orgs.). *Povos Indígenas no Brasil: 2006-2010*. São Paulo: Instituto Socioambiental, pp. 153-156.
- Nielsen, J., & Loranger, H. (2007). *Usabilidade na web: projetando websites com qualidade*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Nielsen, J., & Tahir, M. (2002). *Homepage: usabilidade: 50 websites desconstruídos*. Rio de Janeiro: Campus.
- Nogueira, T. (2012). Minha Arma é o Computador. In: *Vêja*, São Paulo: Editora Abril, v. 45, n. 25, jun., pp. 138-142, Disponível em: <http://biblioteca.funai.gov.br/media/pdf/Folheto71/FO-CX-71-4527-2013.PDF>
- Pereira, E. (2013). O Centro Yorenka ãtame e a ecologia xamânica comunicativa Ashaninka. *Intercom - Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação*. XXXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Manaus. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2013/resumos/R8-1959-1.pdf>
- Pimenta, J. (2006). *Reciprocidade, mercado e desigualdade social entre os Ashaninka do rio Amônia*. Brasília: Universidade de Brasília, Departamento de Antropologia.
- Pimenta, J. (2012). “Parentes diferentes”: etnicidade e nacionalidade entre os Ashaninka na fronteira Brasil-Peru. *Anuário Antropológico*, Brasília, UnB, v. 37, n. 1, pp. 91-119. Disponível em <http://periodicos.unb.br/index.php/anuarioantropologico/article/view/6907/7189>.
- Ramírez, R., Flores, G., & Araújo, G. (2008). *Perfil Sociodemográfico del Perú*. Lima: Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI).
- Rangel, L. (2018) (coord.). *Relatório Violência contra os Povos Indígenas no Brasil - dados de 2017*. Conselho Indigenista Missionário (Cimi). Disponível em: [https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2018/09/Relatorio-violencia-contra-povos-indigenas\\_2017-Cimi.pdf](https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2018/09/Relatorio-violencia-contra-povos-indigenas_2017-Cimi.pdf).
- Rangel, L. H., & Liebigott, R. A. (2018). O governo Temer legitimou a violência contra os povos indígenas. Conselho Indigenista Missionário (Cimi). In Rangel, L. (coord.). *Relatório Violência contra os Povos Indígenas no Brasil - dados de 2017*, pp. 17-21. Disponível em: [https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2018/09/Relatorio-violencia-contra-povos-indigenas\\_2017-Cimi.pdf](https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2018/09/Relatorio-violencia-contra-povos-indigenas_2017-Cimi.pdf).



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

A “sala de aula invertida” em contexto educativo: análise dos textos das atas dos  
dois principais congressos em TIC na Educação realizados em Portugal

“Flipped Classroom” in an educational context: analysis of the minutes content  
from the two main ICT in Education congresses held in Portugal

Teresa Ribeirinha (0000-0002-5678-3476)\*, Bento Silva (0000-0001-5394-5620)\*

\*Centro de Investigação da Educação da Universidade do Minho

Autora de contato: Teresa Ribeirinha; Mail: [teresaribeirinha@hotmail.com](mailto:teresaribeirinha@hotmail.com)

## Resumo

Esta comunicação resulta de uma análise da metodologia “sala de aula invertida” (SAI) / Flipped classroom (FC) com base nos resumos dos artigos apresentados nas conferências dos dois principais congressos em TIC na Educação realizados em Portugal, desde 2012 até 2018. Teve como objetivo traçar e compreender algumas das características desta metodologia através de estudos empíricos realizados em contexto educativo. No processo de seleção foram incluídos artigos cujo objeto de estudo era a metodologia SAI. Para os procedimentos metodológicos da análise seguiu-se a estrutura conhecida pelo acrónimo PICOC, usada em revisão sistemática de literatura por Kitchenham, a qual se delinea em cinco dimensões: (i) Population, (ii) Intervention, (iii) Comparison, (iv) Outcomes, (v) Context. Os resultados da análise evidenciam o carácter transversal, flexível e inovador da “sala de aula invertida”, pois pode ser implementada em diferentes contextos educativos, com diferentes metodologias e tornar a educação num processo mais personalizado de acordo com as necessidades concretas dos alunos.

*Palavras-chave:* Flipped classroom; Sala de aula invertida; Metodologias ativas; Inovação educativa

## Abstract

This statement is a result of an analysis of the methodology Flipped classroom (FC) on the basis of the summary of the articles shown at the conferences of the main congresses on ICT in Education held in Portugal, from 2012 till 2018. This work had the aim to provide and understand some of the features of this methodology through empirical studies carried out in an educational context. Throughout the selection process were included articles whose subject of study was the FC methodology. For the methodologic procedures of the analysis we looked to the structure known as its acronym PICOC. It is used in systematic review of literature by Kitchenham e Charters, which draws up in five dimentions: (i) Population, (ii) Intervention, (iii) Comparison, (iv) Outcomes, (v) Context. The analysis results highlight the cross-cutting, flexible and innovating nature of the “flipped classroom”, since it can be implemented in different educational contexts with diverse methodologies and it can make education a more customized process according to the precise needs of the students.

*Keywords:* Flipped classroom; active methodologies; educational innovation

Esta comunicação apresenta o resultado de uma análise feita aos resumos de artigos que usam a metodologia “sala de aula invertida” (SAI) com o objetivo de traçar algumas características desta metodologia para posteriormente conceber estratégias de implementação em contexto educativo. Os resumos dos artigos que usam a metodologia SAI foram apresentados nas conferências dos dois principais congressos em TIC na Educação realizados em Portugal: a Conferência Challenges (TIC na Educação) que se realiza na Universidade do Minho desde 1999 e o Congresso ticEDUCA que se realiza na Universidade de Lisboa desde 2010. Atendendo a que o conceito teve mais divulgação a partir de 2012, consideraram-se os artigos publicados nas atas dos referidos congressos desde 2012 até 2018.

O conceito “flipped classroom” ou “sala de aula invertida” designa um modelo educacional proposto por Bergmann e Sams, em 2012, no seu livro: “Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day” (Bergmann e Sams, 2012). Segundo os autores, este modelo inverte a lógica das atividades de aprendizagem da sala de aula tradicional, isto é, as atividades que geralmente são realizadas na aula, como a exposição de um tema, passam a ser feitas em casa através da exploração de um vídeo ou de outro recurso digital que o professor considere adequado, e aquilo que normalmente se designa por “trabalho de casa” passa a constituir o trabalho da aula (Bergmann e Sams, 2012).

A FC é um modelo de ensino híbrido (Horn e Staker, 2015), sendo comum encontrar na literatura o termo ensino híbrido ou hybrid course como sinónimo de Blended Learning, pois consiste na mistura ou combinação de metodologias características do ensino presencial com o ensino online (Bliuc, Goodyear e Ellis, 2007). Essa combinação visa tirar partido das principais vantagens dos dois modelos de aprendizagens. Em pleno século XXI, face a um quadro crescente de globalização e evolução tecnológica, o relatório europeu *Education and Training Monitor* (2016) e o Plano Estratégico de Educação e Formação 2020 defendem abordagens deste tipo, concordantes com a era tecnológica, promotoras de competências de literacia digital e de inovação tecnológica.

Pela convivência tecnológica, os estudantes que hoje frequentam a escola desenvolveram competências de utilização digital e estilos de aprendizagem que os diferenciam de outras gerações (Pereira e Silva, 2008). Os jovens não só usam a tecnologia de forma diferente, como também realizam as suas atividades diárias de forma diferente por causa da tecnologia (Prensky, 2004). Estes jovens “não sobrevivem” sem a tecnologia, nomeadamente o telemóvel (Pereira e

Silva, 2008, p. 6) e, conforme reforça Sampaio (2018, p. 34), nos dias atuais a relação internet/telemóvel é de extrema importância “e é bom que pais e professores se convençam disso”.

Esta realidade traz para a educação uma urgente mudança de paradigma que passa pela integração efetiva das tecnologias na educação e pelo novo papel do professor, emergente dessas mudanças tecnológicas (Nóvoa, 2014). Contudo, a integração da tecnologia nas práticas letivas não é um assunto pacífico, na medida em que não basta apenas incluí-las, estas devem ser integradas, intencionalmente, a partir de estratégias educativas contextualizadas que permitam explorar todo o seu potencial (Papert, 2008). Nesse sentido, Ruben Puentedura criou um modelo de categorização da integração das TIC em sala de aula (Puentedura, 2013), conhecido pelo acrónimo SAMR, que atua como uma escala de progressão em quatro níveis de execução: **S**ubstituição, **A**umento, **M**odificação e **R**edefinição. A “Redefinição” é um processo complexo pois acarreta a inversão de papéis, passando o aluno a ser o “protagonista” do processo de aprendizagem que é o seu, devendo este processo promover o desenvolvimento da sua autonomia intelectual, habilidade mais conforme com a sociedade atual.

Face ao estilo de vida e às novas competências digitais dos jovens atuais, a escola terá, necessariamente, que se reinventar e adaptar a esta nova realidade, de modo a cativar e a fazer algum sentido para estes jovens (Nóvoa, 2014). Urge, portanto, uma apropriação educativa das TIC, significativa e profunda, que sustente o enriquecimento dos ambientes de aprendizagem (Freitas, Horta e Gonçalves, 2015). Esse enriquecimento poderá fazer-se a partir das chamadas “metodologias ativas” (Rodrigues, 2018) como a SAI, pois concilia as aprendizagens centradas no aluno com a realidade social, científica e tecnológica em que os alunos estão inseridos (ligação do currículo com o mundo real) com vista ao desenvolvimento de cidadãos aptos, com autonomia e capazes de pensar criticamente e criativamente.

Nesse sentido, o estudo que a seguir se apresenta visa investigar o campo teórico, através de uma aproximação de revisão sistemática da literatura (RSL), de modo a compreender o impacto das tecnologias digitais, através da metodologia SAI, nas aprendizagens dos alunos. Foi desenvolvido com base numa questão de investigação e num protocolo de pesquisa elaborado *a priori* com o objetivo de identificar, avaliar e interpretar todas as pesquisas disponíveis e relevantes para o estudo em questão nas fontes selecionadas.



## **Metodologia**

Neste estudo usou-se como metodologia uma aproximação à RSL que se caracteriza por um conjunto de procedimentos de pesquisa com elevada transparência e rigor científico, evitando assim o enviesamento da literatura, na medida em que é feita uma recolha exaustiva de estudos primários (Thorpe, Holt, Macpherson e Pittaway, 2005). A recolha usou critérios de pesquisa que foram explicitados num protocolo de pesquisa definido pelo investigador antes de a realizar. Uma proposta de protocolo de pesquisa é apresentada por Ramos e Faria (2012), que segundo estes autores deve contemplar: o objetivo; a equação de pesquisa; o âmbito, ou seja as bases de dados onde a pesquisa será realizada, bem como o período temporal a considerar; os critérios de inclusão e os critérios de exclusão que determinam se dado estudo é ou não recolhido para análise; os critérios de validade metodológica que permitem a replicação do estudo por outro investigador; os resultados que consistem na descrição detalhada e rigorosa de todo o processo de pesquisa e o tratamento de dados que explicita a forma como os dados devem ser analisados (Ramos e Faria, 2012 p.37).

O estudo que a seguir se apresenta seguiu, com ligeiras adaptações, devidas ao formato das fontes, o protocolo definido pelos autores citados e foi realizado na semana dia 24 a 30 de junho de 2019.

### **Questão de pesquisa**

No protocolo de pesquisa da RSL a formulação da questão de pesquisa é o procedimento mais relevante (Kitchenham, 2004). Sendo o objetivo deste estudo compreender qual o impacto da metodologia SAI nas aprendizagens alunos, definimos duas questões de pesquisa (QP):

**QP1** – Como foi implementada a metodologia SAI em práticas pedagógicas (tecnologias ou estratégias usadas)?

**QP2** – Que melhorias e/ou limitações foram identificadas no processo de aprendizagem dos alunos decorrentes do uso da metodologia SAI?

### **Bases de dados, estratégia de pesquisa, e critérios de pesquisa**

As fontes da pesquisa foram os livros de atas da Conferências *Challenges* e do Congressos ticEDUCA, por serem considerados os eventos científicos mais relevantes que se realizam em Portugal sobre as TIC na Educação. Atendendo a que a SAI teve maior divulgação a partir de 2012, considerou-se o período temporal para a pesquisa de 2012 a 2018 (tabela 1).

Uma vez que os referidos livros de atas estavam disponíveis em formato PDF, a função de pesquisa do Adobe Acrobat Reader através da pressão, simultânea, das teclas **Shift + Ctrl + F** (no Windows) permite localizar palavras ou frases num documento PDF.

Assim, definiram-se as palavras-chave ou descritores para a realização da pesquisa que foram: “Flipped Classroom” ou “sala de aula invertida” ou “flipped learning” ou “ensino invertido” e na janela opções de pesquisa do PDF selecionaram-se os seguintes critérios de pesquisa: *coincidir frase ou palavra exata* (pesquisa quaisquer ocorrências de pelo menos uma das palavras digitadas) e *truncamento* (localiza palavras que contenham uma parte (a raiz) da palavra especificada para pesquisa). Foram feitas pesquisas, com os critérios descritos para cada uma das palavras-chave.

### **Constituição do *corpus documental***

A constituição do *corpus documental* de análise ocorreu através de um processo com duas fases de selecção dos artigos. Após pesquisa dos descritores nos títulos, resumos e palavras-chaves, e com aplicação dos critérios de pesquisa, nos livros de atas obtiveram-se os dados brutos, 20 artigos, conforme está indicado na tabela 1, os quais representam 2% de todos os artigos publicados nas atas.

Na 2ª fase foram examinados o título, o resumo e as palavras-chave e procedeu-se à categorização dos artigos com base no uso da SAI enquanto estratégia ou como sendo o objeto em estudo. Deste processo de selecção resultaram 7 artigos que centram a SAI como objeto de estudo, e são esses artigos que vão constituir o *corpus* de análise, tabela 2, pois os restantes 13 evidenciam a SAI como estratégia para implementar outras metodologias ativas, sendo que nos resumos a metodologia SAI está pouco evidenciada.

Tabela 1

#### *Artigos obtidos através dos processos de selecção*

Evento	Ano	n.º de artigos	SAI (estratégia)	SAI (objeto)
<i>Challenges</i>	2013	1	1	0
	2015	2	1	1
	2017	6	4	2
<b>Total</b>		<b>9</b>	<b>6</b>	<b>3</b>
<i>ticEduca</i>	2012	0	0	0
	2014	2	1	1
	2016	6	4	2
	2018	3	2	1
<b>Total</b>		<b>11</b>	<b>7</b>	<b>4</b>

Tabela 2

*Corpus documental*

ID	Título	Autor (es)	Evento
A1	Flipped classroom – Centrar a aprendizagem no aluno recorrendo a ferramentas cognitivas	Carvalho, R.; Ramos, M <sup>a</sup>	Challenges 2015
A2	Sala de aula invertida com o uso de tecnologias digitais: um estudo sobre as perceção de alunos numa universidade pública do Maranhão.	Mendes, R.	Challenges 2017
A3	Sala de aula invertida, ensino-aprendizagem na formação de professores	Mafra, P.; Munõz, C.	Challenges 2017
A4	Flipped classroom: uma experiência com alunos de 8º ano na unidade de sólidos geométricos	Santos, M <sup>a</sup> ; Guimarães, D.; Carvalho, A.	Tic Educa 2014
A5	Montando uma revista eletrónica: uma experiencia flipped classroom para a prática de géneros textuais	Fernanda, C.; Cassiola, R.	Tic Educa 2016
A6	Flipped Classroom: aplicação em aulas teóricas de Biologia e Geologia	Moreira, A.; Bettencourt, T.	Tic Educa 2016
A7	Flipped classroom com cursos MOOC técnico	Santos, A.; Gomes, A.; Leonardo, A.; Batista, T.	Tic Educa 2018

ID: identificação do artigo

### Resultados

A análise exploratória que a seguir se apresenta foi feita apenas com base nas leituras dos resumos dos artigos, procedimento considerado correto na RSL (Ramos e Faria, 2012) e é composta dois tratamentos de dados complementares. O primeiro tratamento de dados consistiu em exportar todas as palavras-chave, títulos e resumos dos artigos selecionados para o NVivo. O NVivo é um software de apoio à análise de dados qualitativos em diferentes formatos e permitiu fazer um tratamento exploratório do conteúdo das palavras-chave e títulos utilizadas nos diferentes artigos, através das operações de *Consulta* e depois *Frequência de Palavras*. A frequência das palavras é inicialmente apresentada em tabela e a partir dela foi formada a respetiva *nuvem de palavras*, figura 1, cujo tamanho da palavra é diretamente proporcional à frequência dessa palavra.



Figura 1. Nuvem de palavras

O segundo tratamento dos dados consistiu na elaboração de uma tabela síntese dos artigos, tabela 3, baseada na estrutura conhecida pelo acrônimo PICOC, usada em revisão sistemática de literatura por Kitchenham, a qual se delinea em cinco dimensões: (i) Population, (ii) Intervention, (iii) Comparison, (iv) Outcomes, (v) Context. Nesse sentido, tem-se: (i) a *população* trata dos grupos-alvo específicos, que usam a SAI; (ii) a *intervenções* refere-se aos métodos que têm sido usados na adoção da SAI; (iii) a *comparação* procura estabelecer o tratamento de controle que valide a intervenção; (iv) os *resultados* relacionam-se a fatores de importância, aspetos positivos e negativos da metodologia; (v) o *contexto* considera o meio educacional em que a metodologia SAI foi utilizada.

Tabela 3

*Análise com base no acrónimo PICOC (Kitchenham, 2004)*

População/Contexto	Descrição	ID
	Ensino superior público; Produção de Textos Jurídicos	A2
	Ensino superior; Pedagogia	A3
	Ensino básico; Matemática	A4
	Ensino médio; Língua Portuguesa	A5
	Ensino Secundário; Biologia Geologia	A6
	Ensino superior, cursos MOOC; Álgebra Linear (graduação); Gestão de Energia (pós-graduação)	A7
Intervenção	Descrição	ID
	<i>Flipped classroom</i> com plataforma <i>TED-Ed</i> e o <i>Packet Tracer</i> da CISCO	A1
	SAI com tecnologias digitais	A2
	Apresentação do conteúdo online e na aula presencial desenvolver debates, projetos e tira dúvidas	A3
	No online conhecimento básico e presencial para atividades que aprofundam esse conhecimento.	A4
	Encontros presenciais: discussão de montagem da revista eletrônica e para casa a transmissão dos conceitos que regem a estrutura dos géneros textuais	A5
	Conteúdos temáticos abordados nos vídeos em aula resolução de exercícios	A6

Resultados	Descrição	ID
	Estratégias eficazes, inclusivas, potenciadoras de colaboração/partilha e envolveram os alunos no processo ensino-aprendizagem e na construção dos seus próprios conhecimentos.	A1
	Estratégia colaborativa e vantajosa para o processo de aprendizagem; resistência ao modelo por parte dos alunos.	A2
	Professoras são apresentadoras/mediadoras e alunos pesquisadores/colaboradores da construção das aprendizagens	A3
	Ensino envolvente e personalizado; metodologia de ensino inovadora	A4
	Mais-valia para o processo de aprendizagem, contudo, exige muita disponibilidade, trabalho e empenho por parte dos alunos	A6
Comparação	Descrição	ID
	Perceções dos estudantes com base num questionário com perguntas abertas e fechadas.	A2
	Observações e avaliações das professoras; relatos dos alunos.	A3
	observação, inquérito por questionário e recolha documental.	A6
	Metodologias qualitativas e quantitativas com indicadores: taxa de inscrição dos alunos; taxa de sucesso dos alunos; grau de satisfação dos docentes/tutores e alunos face à metodologia SAI	A7

O resumo do A1 não evidencia o contexto nem a população com a qual a estratégia foi implementada, apesar de referir os aspetos positivos da metodologia SAI, não refere os instrumentos usados no estudo. O resumo do A2, A4, A5 e A8 não evidenciam quais as tecnologias digitais que foram usadas com a metodologia SAI. O resumo A8, A5 não evidenciam qualquer resultado obtido com a aplicação da metodologia SAI. O resumo A4 apesar de referir os aspetos positivos da metodologia SAI não refere os instrumentos usados no estudo.

### Discussão dos Resultados

Da observação da nuvem de palavras verifica-se que há um maior destaque para as palavras *alunos*, *ensino*, *flipped classroom* e *tecnologias*. Sendo a *flipped classroom* o objeto de estudo desta análise é natural que apareça com grande frequência. No entanto, a relação entre os termos anteriores também se faz notar, assim, uma possível análise, tendo em conta o quadro teórico, é que os *alunos* estão no centro dos processos de *ensino* e de aprendizagem com o uso das *tecnologias*. A metodologia FC (SAI) propõe a inversão da lógica tradicional da sala de aula e integra as tecnologias digitais de modo a possibilitar aos alunos aprendizagens dinâmicas e interativas (Valente,2014).

Outro fator relevante de análise dos resultados é que apesar de nos resumos dos artigos terem sido enumeradas várias vantagens relacionadas com o uso da metodologia estas não aparecem em grande destaque na nuvem. Uma possível explicação deve-se ao facto de existir uma grande variedade de aspetos positivos da metodologia evidenciados nos diferentes artigos

(como colaboração, partilha, vantajosa, personalizada e inovadora), no entanto, essas palavras não possuem frequência suficiente para aparecerem em destaque. No entanto, a palavra *colaboração* foi das mais frequentes, dado que grande parte das estratégias de implementação da metodologia FC fizeram-se, em sala de aula, recorrendo ao trabalho colaborativo entre pares (A1, A2, A3).

Respondendo às questões de investigação:

**QP1 – Como foi implementada a metodologia SAI em práticas pedagógicas (tecnologias ou estratégias usadas)?**

Relativamente aos estudos analisados verifica-se uma grande variedade de contextos e disciplinas onde a metodologia foi implementada, percorrendo transversalmente os diferentes níveis de ensino. Este aspeto, também é referido por Rodrigues (2018) ao salientar a diversidade de percursos pedagógicos (aprendizagem colaborativa, aprendizagem baseada em casos, aprendizagem baseada em projetos, entre outras) que podem ser conciliadas com esta metodologia. No entanto, 43% dos estudos foram realizados no ensino superior, pois o sucesso da implementação desta metodologia depende do comprometimento dos alunos com o processo de aprendizagem, na medida em que estes têm de interagir com os materiais disponibilizados pelo professor no ambiente online, sendo relevante, para tal, o fator maturidade e responsabilidade dos alunos. Este aspeto também é descrito por Valente (2014) ao afirmar que esta metodologia potencia a interação entre os estudantes e o professor e promove a autonomia do aluno, tornando-o responsável pela sua aprendizagem.

Nestes estudos, a implementação da metodologia SAI fez-se em dois ambientes distintos e complementares: online e aula presencial. No ambiente online grande parte dos recursos disponibilizados aos alunos abordam materiais teóricos (A3, A4, A5 e A6) em diferentes formatos. Na aula presencial, a maioria das atividades são práticas e assentam em trabalho colaborativo (A3 e A5). Assim, o professor, disponibilizando antecipadamente e *online* os materiais que considera pertinentes para a abordagem de um dado conteúdo, permite que o aluno, ao seu próprio ritmo e em casa, faça a exploração dos mesmos, e na aula possa aplicar o que explorou, nomeadamente, em trabalhos de projeto ou na resolução de problemas (Valente, 2014). Em termos de tecnologias implementadas, além dos vídeos (A6) também é referida a plataforma *TED-Ed* e o *Packet Tracer* da CISCO (A1), sendo os restantes artigos omissos em termos das tecnologias usadas.

## **QP2 – Que melhorias e/ou limitações foram identificadas no processo de aprendizagem dos alunos decorrentes do uso da metodologia SAI.**

A análise dos resumos dos artigos revela que a implementação da metodologia promove um maior envolvimento dos alunos com a aprendizagem, o que afeta positivamente a motivação destes face às disciplinas (A2, A3 e A6). Rodrigues (2018) também salienta esse aspeto ao referir que estas metodologias permitem um apoio e orientação mais eficaz do professor e criam ambientes de aprendizagem estimulantes que desenvolvem nos alunos a responsabilidade e a autonomia e permitem atingir objetivos educativos de nível superior de complexidade. Relativamente à perceção dos alunos face a metodologia SAI verifica-se que, na maioria dos estudos, estes consideram-na bastante positiva com resultados benéficos para o seu processo de aprendizagem (A1,A2,A4 e A6). No entanto, a transição da aula tradicional para a aula SAI não é imediata, e os alunos podem oferecer resistência a essa transição (A2), pois a mesma exige muita disponibilidade, trabalho e empenho por parte dos alunos (A6).

### **Conclusão**

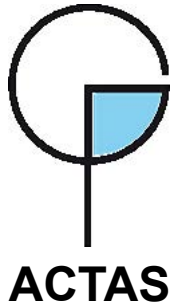
A análise dos artigos selecionados evidencia o carácter transversal e flexível da metodologia SAI, pois pode ser implementada nos diferentes contextos educativos para tornar a sua aprendizagem num processo mais envolvente e personalizado, de acordo com as necessidades concretas dos alunos. Assim, o professor, ao usar as tecnológicas e o ensino assíncrono que caracterizam a SAI, cria cenários educativos estimulantes e criativos, prolonga a interação dos alunos com os materiais que disponibiliza, tem em conta a heterogeneidade dos alunos e otimiza o tempo pedagógico-didático.

### **Referências**

- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. Washington DC: International Society for Technology in Education.
- Bliuc, A.-M., Goodyear, P., & Ellis, R. A. (2007). Research focus and methodological choices in studies into students' experiences of blended learning in higher education. *The Internet and Higher Education*, 10(4), 231–244. doi: 10.1016/j.iheduc.2007.08.001
- Freitas, J. C. de, Horta, M. J., & Gonçalves, A. (2015). Da formação de professores em TIC ao uso das TIC pelo alunos: contributos para um modelo de formação. Em Gomes, M<sup>a</sup> J., Osório, A. J. & Valente, L (orgs.). *Challenges 2015 - IX Conferência Internacional de TIC*

- na Educação. Braga: Centro de Competência TIC na Educação da Universidade do Minho, pp 1310-1326.
- Horn, M. B., & Staker, H. (2015). *Blended: Using Disruptive Innovation to Improve Schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kitchenham, B. (2004). *Procedures for Performing Systematic Reviews*. Newcastle: Keele University, Department of Computer Science.
- Nóvoa, A. (2014). Nada será como Antes. *Revista Pátio*, n. 72, novembro de 2014. Disponível em <http://www.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/10938/nada-sera-como-antes.aspx>
- Papert, S. (2008). *A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática*. Porto Alegre: Artmed.
- Pereira, M. G. & Silva, B (2008). A Tecnologia vista pelos jovens e família e sua integração no currículo. *Actas do IV Colóquio Sobre Questões Curriculares*, Universidade de Santa Catarina (Florianópolis / Brasil). Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/10019>.
- Prensky, M. (2004). *The emerging online life of the digital native: What they do differently because of technology, and how they do it*. Disponível em <http://www.marcprensky.com/writing/default.asp>
- Ramos, A.; Faria, P. (2012). Literacia digital e literacia informacional: breve análise dos conceitos a partir de uma revisão sistemática de literatura. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 13. n. 2, jul/dez.
- Rodrigues, S. V. (2018). *Três modos de organizar sequências de aprendizagem interdisciplinares com base nas aprendizagens essenciais*. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/325698607>
- Sampaio, D. (2018). *Do Telemóvel para o Mundo: pais e adolescentes no tempo da internet*. Alfragide: Caminho.
- Puentedura, R. (2013). *SAMR: Moving from enhancement to transformation* [Web log post]. Disponível: <http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/000095.html>
- Thorpe, R., Holt, R., Macpherson, A., & Pittaway, L. (2005). Using knowledge within small and medium sized firms: A systematic review of the evidence. *International Journal of Management Reviews*.
- Valente, J. A. (2014). *Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida*. *Educar em Revista*, (spe4), pp. 79-97. doi: 10.1590/0104-4060.38645





# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

“Sala de Aula Invertida” e Práticas Flexíveis do Currículo: uma reflexão sobre  
possíveis articulações

“Flipped Classroom” and Flexible Practices of the Curriculum: a reflection on  
possible connections

Teresa Ribeirinha (0000-0002-5678-3476)\*, Bento Silva (0000-0001-5394-5620)\*

\*Centro de Investigação da Educação da Universidade do Minho

Autora de contato: Teresa Ribeirinha; Mail: [teresaribeirinha@hotmail.com](mailto:teresaribeirinha@hotmail.com)

## Resumo

Uma análise às políticas públicas de educação, em curso, revela que os temas da flexibilização curricular e da diferenciação pedagógica constituem os atuais desafios da escola portuguesa. Os normativos implementados preconizam uma escola promotora de práticas e projetos de interdisciplinaridade, indutores de aprendizagens globais. Nesse sentido, esta comunicação apresenta a contextualização teórica de um projeto de investigação, em curso no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação - Tecnologia Educativa. Na contextualização teórica deu-se realce a dois dos eixos principais do projeto, a metodologia “sala de aula invertida” e o Projeto Autonomia e Flexibilidade Curricular, com o objetivo de refletir sobre o potencial das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na criação de práticas escolares flexíveis, inclusivas e colaborativas usando a metodologia “sala de aula invertida”. Os resultados esperados deste projeto deverão permitir a construção de novos conhecimentos sobre a integração efetiva das TIC em práticas de ensino-aprendizagem e contribuir para a definição de uma proposta de inovação pedagógica capaz de responder às exigências atuais da flexibilidade curricular.

*Palavras-chave:* Flexibilidade Curricular; Tecnologias de Informação e Comunicação; Sala de Aula Invertida; “Flipped Classroom”

## Abstract

An analysis done to ongoing educational public policies, shows that the curricular flexibility and teaching differentiation represent the current challenges of the Portuguese school system. The applied legislation set up an education system which promotes interdisciplinary practices and projects, inductors of global learning. In these terms, this communication proposal presents the theoretical context of an investigation project in force as part of the PhD. in Science of Education – Educational Technology. The theoretical context focused on two of the main cornerstones of the project, the “flipped classroom” (FC) methodology and the Project Autonomy and Curricular Flexibility which aim to reflect on the potential of the Information and Communication Technology (ICT), creating flexible, inclusive and collaborative school practices, using the “FC” methodology. The expected outcomes of this project should allow the creation of new knowledge about the effective integration of the ITC in teaching practices and contribute to a definition of a pedagogical innovation which will be able to answer the current needs of the curricular flexibility.

*Keywords:* Curricular Flexibility; Information and Communication Technology (ICT); “Flipped Classroom”

Este texto faz referência ao quadro teórico de um projeto de investigação que está a ser desenvolvido no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade de Tecnologia Educativa, no Instituto de Educação da Universidade do Minho, intitulado Tecnologias Digitais e Práticas Flexíveis do Currículo: aplicação da metodologia “sala de aula invertida” na aprendizagem dos alunos”. Este projeto tem como objetivo analisar o potencial das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na criação de práticas escolares flexíveis, inclusivas e colaborativas usando a metodologia “Sala de Aula Invertida” (SAI) / Flipped Classroom seguindo os princípios do Projeto Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), em desenvolvimento no sistema educativo português desde o ano letivo de 2017-2018. Este projeto, de forte base humanista, define as condições e os princípios orientadores de práticas integradas de gestão flexível do currículo e prevê que um ensino de qualidade e sucesso passe por um currículo centrado no aluno, integrador e flexível que promove o trabalho colaborativo e a educação para a Cidadania (Despacho nº 5908, de 5 de julho de 2017). Qualquer mudança educativa é geradora de tensões, angústias e desassossegos, na medida em que faz a rutura com práticas fortemente enraizadas, no entanto, constitui-se num enorme desafio a todos os agentes educativos. Assim, após uma apropriação de tais normativos é legítimo questionar, tal como faz Rodrigues (2018): Que práticas pedagógico-didáticas terão os professores de implementar para eficazmente responder aos desafios dos diferentes contextos educativos?

Uma breve incursão pela literatura revela que a implementação de “metodologias ativas” poderá dar forma a essa inovação pedagógica, pois integra alguns dos princípios orientadores do PAFC (aprendizagens centradas no aluno; aluno comprometido com o processo de aprendizagem; ativo e participativo). Uma dessas práticas pedagógicas é a SAI que é uma modalidade de ensino híbrido, pois associa o ensino presencial com recursos online disponibilizados pelo professor. Disponibilizando, antecipadamente e online, os materiais que considera pertinentes para a abordagem de um dado conteúdo, o professor permite que o aluno, ao seu próprio ritmo e em casa, faça a exploração dos mesmos, e na aula presencial possa aplicar o que explorou, nomeadamente, em trabalhos de projeto ou na resolução de problemas (Valente, 2014). Entendemos que esta modalidade de ensino, ao estar sustentada no trabalho ativo do aluno e respeitando o seu próprio ritmo, perspetiva-se como possibilitadora de aprendizagens mais personalizadas e diferenciadas, tal como preconiza o PAFC.

Assim, neste texto pretende-se evidenciar o quadro teórico-conceitual do projeto, articulando dois dos seus pilares, o PAFC e a metodologia SAI, e está organizado em quatro pontos. O primeiro é constituído por uma revisão narrativa da literatura através da qual se faz uma caracterização das práticas pedagógicas usadas, de forma geral, nas escolas; no segundo, aborda-se a temática PAFC e no terceiro a metodologia SAI. A finalizar, nas considerações finais faz-se uma breve reflexão sobre a articulação das temáticas do quadro teórico-conceitual.

### **Quadro teórico-conceitual**

#### **A escola em perspectiva**

Do ponto de vista histórico, Bento Silva associa o desenvolvimento e expansão da escola ao uso progressivo da linguagem escrita, dizendo que “a escrita representa uma tecnologia da palavra e necessita para a sua aprendizagem de um local, preparação, instrumentos, suportes adequados, tintas, etc...” (Silva, 2002, p.30), nascendo assim a escola há cerca de 5 mil anos. Esta ideia da escola foi construída, segundo o autor, “numa cultura e educação de base elitista, expressa em diversas dualidades: o intelectual e o manual, o sábio e o ignorante, o mestre e o aprendiz (idem, p. 30). Foi-se modernizando e democratizando ao longo dos tempos, mas mantiveram-se os seus traços mais intrínsecos: “o formalismo, o intelectualismo e o enciclopedismo” (idem), ou seja, “a escola ainda não foi capaz de criar ambientes de aprendizagem estimulantes, não foi capaz de se assumir como organização aberta, não foi capaz de responder de responder aos desafios de heterogeneidade e diversidade que fazem parte integrante da vida” (idem, p. 30).

A mesma ideia é partilhada por António Nóvoa (2014), investigador da história da educação, ao afirmar que há 150 anos atrás, o “quadro negro” foi a novidade tecnológica que está por detrás do atual modelo escolar. Para o autor, o “quadro-negro é um dispositivo “vazio”, sendo necessário um professor, que detém o conhecimento, para que ele se torne útil do ponto de vista pedagógico” (Nóvoa, 2014). Foi este dispositivo tecnológico que organizou o modelo de sala de aula moderna, ao definir o espaço aula em função da localização do “quadro-negro”, ao imprimir uma dinâmica vertical de comunicação com os alunos e ao limitar a ação do professor. Este modelo é, na verdade, um subproduto do industrialismo e as suas características ajudam na definição do chamado ensino tradicional ou convencional. Baseado em aulas de tipo expositivo, ele configura a sala de aula como uma linha de montagem, onde todos os alunos estão no mesmo

patamar de conhecimento e onde ocorre a transmissão do conhecimento do professor para o aluno, facilitada pelo, pressuposto, igual ritmo de aprendizagem destes (Valente, 2014).

Em pleno século XXI e num quadro de crescente de globalização e de evolução tecnológica como aquele que se vive atualmente, há sinais de desgaste deste modelo que se fazem sentir: “A aprendizagem baseada na transmissão pode ter sido apropriada para uma economia e uma geração anterior, mas cada vez mais ela está deixar de atender às necessidades de uma nova geração de estudantes” (Tapscott e Williams, 2010, p. 18-19). As mudanças na sociedade trouxeram para a educação novas diretrizes pedagógicas alicerçadas em práticas mais conformes à era pós-industrial. O relatório europeu *Education and Training Monitor* (2016) e o Plano Estratégico de Educação e Formação 2020 ressaltam isso ao defenderem abordagens concordantes com a era tecnológica, promotoras de competências de literacia digital e de inovação tecnológica. Pela convivência tecnológica, os estudantes de hoje desenvolvem competências de utilização digital e estilos de aprendizagem que os diferenciam de outras gerações (Pereira e Silva, 2008). Esta realidade da vida também traz para a educação uma urgente mudança de paradigma que passa pela integração efetiva das tecnologias digitais na educação (Silva, 2002) e pelo novo papel que cabe ao professor em correspondência à emergência dessas mudanças tecnológicas (Nóvoa, 2014). No entanto, a integração das TIC só terá efeitos positivos nas aprendizagens se, paralelamente, existirem alterações na organização curricular e nas metodologias pedagógicas, aspetos que serão abordados nos dois pontos seguintes.

### **Projeto autonomia e flexibilidade curricular (PAFC)**

Nas escolas portuguesas, desde o ano letivo de 2017-2018 está em curso uma política de mudança curricular que “retoma e aprofunda as dimensões de desenvolvimento do currículo em marcha no plano internacional desde a década de 1990” (Roldão e Almeida, 2018) e que recomenda uma maior autonomia curricular das escolas articulada com aprendizagens comuns essenciais<sup>1</sup>. Esta política de mudança pretende romper com a conceção de um currículo prescrito e igual para todos (Santos e Leite, 2018) para promover a contextualização local do currículo em função do planeamento que cada escola faz do seu tempo curricular. Ou seja, às escolas e aos seus agentes é-lhes dado o poder de decisão curricular que “permitirá configurar um currículo mais adequado às especificidades da população escolar e, portanto, um currículo que proporcione uma formação de maior qualidade” (Leite, 2005, p. 21), numa margem de 25% do tempo total. Em primeiro lugar, esse poder passa pelo reconhecimento e valorização do papel dos professores,

enquanto agentes de desenvolvimento curricular, que pelas suas opções procuram garantir que todos os alunos alcancem aprendizagens relevantes e significativas; em segundo lugar, através da avaliação e reflexão sobre as opções a tomar, na sua exequibilidade e adequação aos contextos de cada comunidade escolar (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho). A intenção é conseguir um “currículo socialmente mais justo” (Santos e Leite, 2018), concebido através de uma cultura colaborativa dos vários decisores locais, que entenda a “diferenciação curricular e pedagógica como desafio epistemológico” (Trindade e Cosme, 2014, p. 21) e seja promotora de aprendizagens significativas para todos os alunos. Inspirada nos princípios da autonomia e flexibilização curricular, suportada pelo Despacho n.º 5908/2017, a referida política de mudança concretizou-se, no ano letivo 2017/18, através da implementação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), em regime de experiência pedagógica, e no presente ano letivo (2018/19) alargou-se a todas as escolas nacionais. Embora “se designe por “Projeto” trata-se de fato de um processo de transformação gradual das lógicas organizacionais e pedagógicas do trabalho da escola e dos professores, numa perspetiva transformativa estrutural com vista à melhoria da aprendizagem de todos os alunos” (Roldão e Almeida, 2018).

O PAFC “define os princípios e regras orientadores da conceção, operacionalização e avaliação do currículo dos ensinos básico e secundário, de modo a alcançar o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória” (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho). Na sua conceção e estruturação está um conjunto de documentos de referência, dos quais se destacam: *o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho; um referencial do currículo dos ensinos básico e secundário, centrado em *Aprendizagens Essenciais* e uma Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania articulada com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA). O PA apresenta um compromisso da escola com uma educação inclusiva, na medida em que traduz a visão do que se pretende que os jovens alcancem no final do seu percurso escolar, sendo determinante para isso a ação dos professores e o empenho das famílias. Ou seja, é a descrição de um perfil adequadamente abrangente e inclusivo dos alunos no final do processo de aprendizagem formal em contexto escolar (curricular e extracurricular) (Rodrigues, 2018). Por outro lado, as *Aprendizagens essenciais* correspondem “ao que deve/pode ser aprendido por todos” (Roldão e Almeida, 2018, p.44), “são os conteúdos de conhecimento disciplinar indispensáveis, articulados concetualmente, e significativos, bem como capacidades e atitudes a desenvolver, obrigatoriamente por todos os alunos, em cada área

disciplinar, tendo, por referência o ano de escolaridade.” (adaptado de Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho). Configuram-se, então, como orientações que guiam os projetos educativos e curriculares das escolas, pois é com base nas *aprendizagens essenciais* que as escolas fazem as opções curriculares com vista à aquisição do conjunto de competências, definidas no PA, e promotoras do exercício da cidadania ativa, de participação social em contextos de partilha e de colaboração.

Assim, este cenário de inovação e mudança curriculares a gestão autónoma e flexível do currículo faz-se necessariamente através de mudanças de práticas pedagógicas que ocorrem em várias frentes e que se traduzem numa mudança de paradigma educativo. Em primeiro lugar, ao definir os professores como agentes principais do desenvolvimento do currículo, a organização e o planeamento de todo o trabalho a desenvolver, tem por base práticas colaborativas entre professores possibilitadoras da interdisciplinaridade e articulação (vertical e horizontal) do currículo. O resultado dessa articulação traduz-se na conceção de percursos pedagógicos integradores que transcendem e contrariam as abordagens disciplinares geram a “compreensão de temas e ideias que perpassam as disciplinas e das conexões entre diferentes disciplinas e a sua relação com o mundo real.” (UNESCO-BIE, 2016), o que se traduz em aprendizagens mais efetivas e globais. Em segundo lugar, ao traçar um *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, o *PAFC* centra a aprendizagem no aluno e reconhece-lhe o papel de construtor do seu conhecimento com apropriação das suas aprendizagens, o que implica também mudanças na lógica de conceção das atividades pedagógicas no sentido “de operacionalizar percursos pedagógico-didáticos orientados para a otimização do desenvolvimento efetivo dos alunos” (Rodrigues, 2018, p.3). Em terceiro lugar, ao definir um currículo baseado nas aprendizagens essenciais que resultam da necessidade de “emagrecimento” do currículo e do aprofundamento das aprendizagens consideradas estruturantes, à semelhança do que se discute nas políticas internacionais (Roldão e Almeida, 2018, p.45), favorece-se a otimização do tempo-pedagógico-didático que o professor tem disponível para promover essas mesmas aprendizagens. Essa otimização do tempo pedagógico-didático, possibilitadora da construção do conhecimento através da inclusão e da diferenciação pedagógica, faz-se através de opções metodológicas concordantes com as chamadas “metodologias ativas” (Rodrigues, 2018). Segundo a autora, estas metodologias respeitam a heterogeneidade dos alunos bem como os seus ritmos diversos; conciliam e integram uma diversidade de percursos pedagógicos que permitem um apoio e orientação mais eficaz do

professor, criam ambientes de aprendizagem estimulantes que desenvolvem a responsabilidade e a autonomia dos alunos e possibilitam atingir objetivos educativos de nível superior de complexidade, consolidando as aprendizagens e a sua mobilização para outras situações problema. A “Sala de Aula Invertida” é uma dessas metodologias que, segundo a autora, tem potencialidades para efetuar essa inovação pedagógica. Abordaremos de seguida essa metodologia.

### **Sala de aula invertida: uma estratégia de metodologia ativa**

O conceito “flipped classroom” ou “sala de aula invertida”<sup>2</sup> designa um modelo educacional proposto por Bergmann e Sams, em 2012, no livro “Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day” (Bergmann & Sams, 2012). Segundo os autores, este modelo inverte a lógica das atividades de aprendizagem da sala de aula tradicional, isto é, as atividades que geralmente são realizadas na aula, como a exposição de um tema, passam a ser feitas em casa através da exploração de um vídeo ou de outro recurso digital que o professor considere adequado, e aquilo que normalmente se designa por “trabalho de casa” passa a constituir o trabalho da aula (Bergmann & Sams, 2012). Apesar do conceito aparecer associado aos autores Jonathan Bergmann e Aaron Sams, já no ano 2000 Lage, Platt e Treglia (2000) tinham publicado um artigo onde descrevem os resultados positivos do método a que chamaram “Inverted Classroom”. E, em 2007, também Strayer (2007), na sua tese de doutoramento, relata a experiência de utilização do método “flipped classroom” nos cursos do ensino superior. Contudo, segundo Valente (2014, p. 86), foi apenas partir de 2010 que “o termo *flipped classroom* passou a ser um “chavão” impulsionado por diversas publicações internacionais e várias escolas e universidades passaram a adotar este modelo.

A SAI, ao combinar atividades na escola e em casa (online), integra os modelos de ensino híbrido (Horn e Staker, 2015), sendo comum encontrar na literatura o termo ensino híbrido ou hybrid course, como sinónimo de Blended Learning, pois consiste na mistura ou combinação de metodologias características do ensino presencial com o ensino online. Essa combinação visa tirar partido das principais vantagens dos dois modelos de aprendizagens para proporcionar um processo de ensino e de aprendizagem mais eficiente, interessante e personalizado, desde que exista complementaridade entre os conteúdos disponibilizados online e a parte presencial supervisionada pelo professor, que deve valorizar as interações interpessoais (Valente, 2014). Assim, a SAI prevê que os alunos acessem ao conteúdo antes da aula, e os primeiros minutos em



sala de aula sejam para o esclarecimento dúvidas ou equívocos, antes da aplicação dos conceitos nas atividades práticas. Deste modo, torna-se perceptível que a aplicação deste modelo provoca várias mudanças estruturais, denominadas na literatura de “inversões” *do espaço, tempo, papéis e objetivos educacionais*.

A inversão mais evidente dá-se no *espaço físico* onde ocorre a exposição/aplicação do conteúdo a ser apreendido. Na SAI, a apresentação do novo conteúdo aos alunos surge em ambiente não escolar, através do acesso online aos materiais didáticos divulgados pelo professor, e a concretização/aplicação prática desses conteúdos faz-se na sala de aula. Este aspeto permite que o aluno, ao seu próprio ritmo, e as vezes que entender, possa explorar o material divulgado, assumindo assim o controlo da sua aprendizagem; na sala de aula, com ajuda do professor e dos pares, faz a recuperação, ampliação e aplicação prática do conteúdo. Outra inversão importante está relacionada com a gestão do *tempo*. Segundo Bergmann e Sams (2012), a maior contribuição do método consiste num melhor aproveitamento do tempo em sala de aula que pode ser rentabilizado nas atividades presenciais colaborativas que tornam significativa as aprendizagens realizadas online. A *inversão de papéis* decorre necessariamente das duas inversões descritas anteriormente. Ao tornar o aluno responsável pela sua aprendizagem através de propostas de atividades, onde ele exerce um maior controlo e participação, a SAI centra o processo de aprendizagem no aluno e delega ao professor a gestão e orientação de todo o processo. Por último, as inversões inerentes à implementação da SAI geram também inversões na distribuição do tempo destinado a concretização dos *objetivos educacionais* no processo de aprendizagem. Tendo por base a revisão da taxonomia de Bloom sobre os objetivos de aprendizagem (Krathwohl, 2002), argumenta-se que, numa aula tradicional, os professores passam a maior parte do tempo na concretização dos objetivos de ordem inferior, como *lembrar, entender e aplicar*, enquanto o desenvolvimento dos objetivos de ordem superior, como *analisar, avaliar e criar*, é feito pelos alunos fora da sala de aula. Na SAI, o professor, ao disponibilizar online os materiais didáticos, permite que o aluno em casa e ao seu próprio ritmo desenvolva os dois níveis inferiores da taxonomia de Bloom, o *lembrar e entender*, libertando mais tempo para o professor, em sala de aula, envolver os alunos em atividades que desenvolvam os níveis superiores da taxonomia.

### **Considerações finais**

A implementação do PAFC acarreta alterações inevitáveis no modo de pensar a escola, alinhando-a com a sociedade atual através de práticas educativas mais inovadoras conducentes a

aprendizagens diferenciadas que incutam nos alunos a responsabilização pelo seu processo de aprendizagem. É precisamente através dessa responsabilização que as metodologias ativas operam, permitindo que o aluno evolua, estabelecendo hábitos e métodos de trabalho autónomos e ajustando atitudes de autoeficácia e de automotivação.

A SAI é uma dessas metodologias, pois propõe a inversão da lógica tradicional da sala de aula e integra as tecnologias digitais, de modo a possibilitar aprendizagens dinâmicas e interativas. Esta modalidade de ensino tem sido muito adotada em educação, pois concentra informações básicas e fatuais em ambientes virtuais e permite que em sala de aula, os alunos desenvolvam tarefas mais elaboradas, criativas e orientadas (através da combinação de aprendizagem por desafios, projetos, problemas reais e jogos), conforme destaca Moran (2014).

No atual contexto de transformação da escola portuguesa, aliado a uma perspetiva de desenvolvimento tecnológico da sociedade, que democratiza o acesso às ferramentas tecnológicas, a implementação da SAI poderá ser a resposta pedagógica exigida, pois concilia os princípios orientadores do PAFC (aprendizagens centradas no aluno; aluno comprometido com o processo de aprendizagem; ativo e participativo) com a realidade social, científica e tecnológica em que os alunos estão inseridos (ligação do currículo com o mundo real).

Assim, o professor ao adotar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e o ensino assíncrono, que caracterizam a SAI, cria cenários educativos que falam a linguagem dos estudantes de hoje (sempre conectados e adeptos da tecnologia), estimulantes e criativos; possibilita a participação da família no processo de aprendizagem (uma vez que parte das tarefas são desenvolvidas em casa/online); tem em conta a heterogeneidade dos alunos e otimiza o tempo pedagógico-didático permitindo desenvolver competências que vão de encontro ao PA e que capacitam estes alunos para o futuro pois “serão jovens e adultos em 2030, para empregos ainda não criados, para tecnologias ainda não inventadas, para a resolução de problemas que ainda se desconhecem” (PAFC - Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho).

No projeto de investigação o estudo da combinação destas temáticas possibilitará a integração efetiva das TDIC em práticas pedagógicas e a criação de uma proposta de inovação pedagógica capaz de responder aos desafios e exigências que a Sociedade da Informação (pós-industrial) colocam à educação escolar.

## Referências

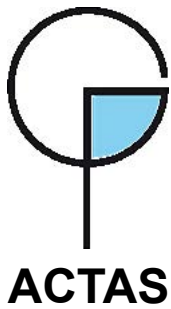
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. Washington DC: International Society for Technology in Education.
- Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho (2017). Disponível em [http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/despacho\\_5908\\_2017.pdf](http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/despacho_5908_2017.pdf)
- Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, 2017. Disponível em <https://www.dge.mec.pt/noticias/perfil-dos-alunos-saida-da-escolaridade-obrigatoria>
- Horn, M. B., & Staker, H. (2015). *Blended: Using Disruptive Innovation to Improve Schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(4), pp. 212–218. doi: 10.1207/s15430421tip4104\_2
- Lage, M. J., Platt, G. J., & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*, 31(1), pp. 30–43. doi: 10.2307/1183338.
- Leite, C. (2005) O currículo escolar e o exercício docente perante a multiculturalidade - implicações para a formação de professores. In *Paulo Freire: desafios à sociedade multicultural: atas do V colóquio Internacional Paulo Freire*. Recife. Disponível em: [https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub\\_geral.pub\\_view?pi\\_pub\\_base\\_id=82856](https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=82856)
- Moran, J. M. Nova personalidade (2014). Brasília: Correio Braziliense. Entrevista concedida para Olivia Meireles. Disponível em <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2014/01/Jos%C3%A9-Moran.pdf>.
- Nóvoa, A. (2014). Nada será como Antes. *Revista Pátio*, n. 72, novembro de 2014. Disponível em <http://www.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/10938/nada-sera-como-antes.aspx>
- OECD (2016). Projeto *Future of Education and Skills 2030*. Disponível em: <http://www.oecd.org/edu/school/education2030.htm>
- Pereira, M. G. & Silva, B (2008). A Tecnologia vista pelos jovens e família e sua integração no currículo. *Actas do IV Colóquio Sobre Questões Curriculares*, Universidade de Santa Catarina (Florianópolis / Brasil). Disponível em: [http://hdl.handle.net/1822/10019\\_](http://hdl.handle.net/1822/10019_)
- Rodrigues, S. V. (2018). *Três modos de organizar sequências de aprendizagem interdisciplinares com base nas aprendizagens essenciais*. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/325698607>

- Roldão, M. C. & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular para a autonomia da escola e dos professores*. Disponível em [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/livro\\_gestao\\_curricular.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/livro_gestao_curricular.pdf)
- Santos, A.; Leite, C. (2018). POLÍTICAS CURRICULARES EM PORTUGAL: fronteiras e tensões entre prescrição, autonomia e flexibilidade. *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 3, pp. 836-856, set./dez. 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/santos-leite.pdf>
- Silva, B. (2002). A Tecnologia é uma Estratégia para a Renovação da Escola. *Movimento*. Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, nº 5, Tecnologia Comunicação e Educação. Rio de Janeiro, Brasil, pp. 28-44.
- Strayer, J. (2007). *The effects of the classroom flip on the learning environment: a comparison of learning activity in a traditional classroom and a Flip classroom that used an intelligent tutoring system*. Columbus: The Ohio State University. Disponível em [https://etd.ohiolink.edu/!etd.send\\_file?accession=osu1189523914](https://etd.ohiolink.edu/!etd.send_file?accession=osu1189523914)
- Tapscott, D.; Williams, A. D. (2010). Innovating the 21st-Century University: It's Time! *Educause Review*. January/February, pp. 17-29. Disponível em <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERM1010.pdf>.
- Trindade, R. & Cosme, A. (2014). *A diferenciação curricular e pedagógica como desafio epistemológico*. Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional. Curitiba, vol 9, nº 23, p. 21-42. Disponível em <http://seer.utp.br/index.php/a/article/view/342/340>
- UNESCO-BIE (2016). *Glossário de terminologia curricular*. Traduzido do inglês por Rita Brossard a partir do documento original *Glossary of curriculum terminology*. Disponível em [http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/ibe-glossary-curriculum\\_por.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/ibe-glossary-curriculum_por.pdf)
- Valente, J. A. (2014). Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. *Educar em Revista*, (spe4), pp. 79-97. doi: 10.1590/0104-4060.38645.

Notas:

<sup>1</sup> Conferir: <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>

<sup>2</sup> No decurso do texto vamos usar a expressão em língua portuguesa (Sala de Aula Invertida, com o acrónimo SAI) para referirmos a metodologia.



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Educação a Distância em Moçambique: Avaliação de Implementação da Plataforma  
Moodle na Universidade Pedagógica-Delegação de Tete

Distance Education in Mozambique: Evaluation of Implementation of the Moodle  
Platform at the Pedagogical University-Delegation of Tete

Anacrista da Florinda Milicinho\*, Bento Silva\*\* ([orcid.org/0000-0001-5394-5620](https://orcid.org/0000-0001-5394-5620))

Escola Secundária SOS Hermann Gmeiner em Tete \*; \*\* Instituto de Educação da Universidade  
do Minho

Autora de contato: Anacrista da Florinda Milicinho; Tete– Moçambique;  
mail: [milicinhoanacrista@yahoo.com.br](mailto:milicinhoanacrista@yahoo.com.br)

## Resumo

A sociedade de hoje está muito mais evoluída na utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), que têm crescido de forma vertiginosa em todo o mundo desde o final do século passado, ampliando e diversificando os modos de ensinar e aprender, nomeadamente na modalidade de Educação a Distância (EaD). Moçambique não fica de fora deste movimento, apesar de se encontrar numa fase embrionária de desenvolvimento. Neste âmbito, as Instituições de Ensino Superior têm optado pela utilização de Plataformas E-learning, como sucede na Universidade Pedagógica de Moçambique com a utilização do Moodle. Neste texto, vamos apresentar um recorte da dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Tecnologia Educativa, realizado na Universidade do Minho, cujo projeto de investigação consistiu em perceber os pontos fortes e fracos, na perspetiva de professores e estudantes, da utilização da plataforma moodle nos cursos de licenciatura na Universidade Pedagógica de Moçambique - Delegação de Tete (UPM – Tete). Para isso, recorreremos à metodologia survey usando um questionário. De uma maneira geral, os resultados mostram que, quer docentes quer estudantes, têm um bom relacionamento com as TDIC mas carecem de diversas competências relacionadas com a utilização da plataforma moodle, para além da necessidade de ser melhorada a conexão da rede de internet, a fim de que a adopção da geração da EaD da era da Internet seja, de facto, efetiva.

*Palavras-chave:* Educação a Distância; Plataforma Moodle, Universidade Pedagógica de Moçambique - Delegação de Tete.

## Abstract

Today's society is much more advanced in the use of Digital Information and Communication Technologies (TDIC), which has grown rapidly in the world since the end of the last century, expanding and diversifying the ways of teaching and learning, distance education modality (EaD). Mozambique is not left out of this movement, although it is at an embryonic stage of development. In this context, the Institutions of Higher Education have opted for the use of E-learning Platforms, as happens in the Pedagogical University of Mozambique with the use of Moodle. In this text, we will present a cut of the dissertation of Master of Science in Education - Educational Technology, held at the University of Minho, whose research project consisted in perceiving the strengths and weaknesses, from the perspective of teachers and students, of the use of the moodle platform in the undergraduate courses at the Pedagogical University of Moçambique - Tete Delegation (UPM - Tete). To do this, we used the survey methodology using a questionnaire. In general, the results show that, both teachers and students, have a good relationship with the TDIC but lack several competences related to the use of the moodle platform, besides the need to improve the connection of the internet network, so that the adoption of the Internet was EAD generation is really effective.

*Keywords:* Distance Education; Platform Moodle; Pedagogical University of Mozambique - Delegation of Tete.

As constantes mudanças na sociedade, às imposições do mercado de trabalho, os avanços tecnológicos e a globalização estão constantemente a trazer para a educação, significativas alterações no processo educativo. Desta feita, para melhorar o desempenho académico e formar profissionais qualificados, os métodos didáticos vêm sendo aperfeiçoados. Uma das alterações na educação superior é, sem dúvida, a criação de cursos em modalidade a distância onde o processo de ensino é controlado e garantido por docentes mediante a utilização de AVA. Em Moçambique, o programa da Educação a Distância (EaD) representa uma das alternativas para a expansão educativa ao nível nacional, criando oportunidades para indivíduos que, por alguns motivos, estão indisponíveis para frequentar cursos presenciais. Dentre as diversas instituições de ensino superior no país, a Universidade Pedagógica de Moçambique (UP), através das suas delegações, garante à escala nacional a expansão desta modalidade de ensino, aplicando a plataforma moodle. O presente estudo baseou-se na problemática de utilização da plataforma moodle pelos atores da EaD (docentes e estudantes) nos cursos de licenciatura na UP – Delegação de Tete (UPTete) e com ele pretende-se avaliar a implementação e o grau da usabilidade desta plataforma, ou seja, se facilita a comunicação entre os intervenientes da comunidade académica através das comunicações síncronas (com a disponibilização do chat, salas virtuais de discussão), assíncronas (correio eletrónico e dos fóruns de discussão respetivamente), gestão de conteúdos (publicação de ficheiros pelos docentes) e outras atividades inerentes ao processo educativo, reduzindo de certa maneira as assimetrias entre a população, principalmente a rural e, conseqüentemente, contribuindo para o desenvolvimento socioeconómico nacional.

### **Problemática, questões e objetivos de investigação**

A EAD na UPTete era realizada através da presença de tutores gerais e de especialidade que aos finais de semana reuniam nos CRs para o decurso das aulas com apoio de escassos módulos previamente alocados aos estudantes. Desde a introdução (recente) da plataforma moodle assiste-se que docentes e estudantes deparam-se com uma variedade de dificuldades, desde as infraestruturas computacionais até ao domínio das TIC com reflexos na usabilidade da plataforma. Neste contexto surge a seguinte questão de pesquisa: Quais os pontos fortes e fracos encarados pelos docentes e estudantes na utilização da plataforma moodle do curso de licenciatura em ensino básico na UP-delegação de Tete? Em complemento a esta questão, emergem outras duas: Como os docentes e estudantes utilizam as ferramentas disponíveis nas plataformas moodle?; Que competências têm os docentes e estudantes para usar a plataforma moodle?

Assim, este estudo teve como objetivo geral: Descrever os pontos fortes e fracos encarados pelos docentes e estudantes na utilização da plataforma moodle dos cursos de licenciatura na UP-Tete, servindo de base para a elaboração de estratégias que melhorem a sua utilização. Este objetivo desdobrou-se nos seguintes objetivos específicos: Analisar a trajetória dos cursos de educação a distância, UP; Mapear estudos sobre uso da plataforma moodle em situação de ensino-aprendizagem; Identificar as competências dos docentes e estudantes no uso da plataforma moodle; Avaliar a utilização das ferramentas disponíveis na plataforma moodle por docentes e estudantes, para aferir a usabilidade pedagógica da plataforma; Propor estratégias para melhorar a utilização da plataforma moodle pelos docentes e estudantes.

### **Enquadramento concetual**

#### **Conceito de EaD**

Para Gomes (2004, p.47), a clarificação do conceito da educação a distância não é tarefa fácil. Uma breve revisão de literatura permite identificar múltiplos esforços de conceituar a educação a distância, pelo facto da evolução social, quer tecnológica e até pedagógica, dar origem à evolução do conceito. Lévy (1999, p.158) refere-se à educação a distância “como uma modalidade que explora certas técnicas de ensino à distância, incluindo as hipermédia, as redes de comunicações interativas e todas as tecnologias intelectuais da cibercultura. Mas o essencial se encontra em um novo estilo de pedagogia que favorece ao mesmo tempo a aprendizagem personalizada e a colectiva em rede”. O governo moçambicano através do seu Plano Estratégico da Educação a distância (PEED) (2014-2018), define a EaD como “o modelo de ensino que se distingue pela separação entre aluno e professor, uso de tecnologia para mediar a aprendizagem, comunicação que permite a interação entre alunos, professores e tutores e a possibilidade de encontros presenciais para tutórias.” (PEED, 2014).

Pelo conjunto destas definições supracitadas, podemos considerar que as tecnologias modificam as práticas educacionais, que requerem a reestruturação das metodologias até então utilizadas, já que elas agora se dão por meio de ferramentas de comunicação digital, a fim de que seja promovida a interação entre os envolvidos no processo. Embora os avanços importantes tenham acontecido nos últimos anos ainda há um caminho a percorrer para que a EaD possa ocupar um espaço de muito destaque no meio educacional.



## **Contextualização da plataforma moodle.**

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) são utilizados por várias instituições de ensino no mundo, não só por tratar de aprendizagem mais também de atividade social e focaliza a atenção na aprendizagem que acontece enquanto construímos ativamente os artefactos. O moodle, como sistema de gestão AVA, apresenta funcionalidades com forte componente de participação, comunicação e colaboração entre estudantes e professores, e entre pares. O grande desafio que se impõe hoje à educação no geral é que, fruto da revolução tecnológica, tem alterado de modo significativo as formas de ensinar e de aprender (Feldmann, 2005). De uma forma geral, os cursos desenvolvidos no moodle são criados em um ambiente centrado no estudante e não no professor. O professor ajuda a mediar na construção de conhecimento com base nos seus conhecimentos e competências. Esta partilha dos conhecimentos fortalece a noção de que o aprendizado ocorre particularmente em ambientes colaborativos.

Neste projeto fizemos um mapeamento de estudos sobre o uso do moodle na EaD, em instituições do ensino superior, efetuado nos repositórios científicos de acesso aberto de Portugal (<https://www.rcaap.pt>). Após o levantamento foram encontrados 32 trabalhos, entre dissertações de mestrado e teses de doutoramento, tendo-se constatado que apenas 17 estudos correspondem efetivamente à temática em estudo (14 são dissertações de mestrado e 3 teses de doutoramento), conforme critérios de inclusão e exclusão (uso da plataforma moodle na modalidade de educação a distância no ensino superior, de 2010 a 2017). Analisando os resultados no que que respeita às metodologias de realização destes estudos verifica-se que os autores recorreram, sobretudo, a abordagens mistas, combinando estratégias de pesquisas quantitativas e qualitativas mediante a aplicação de questionários, entrevistas semi-estruturadas, observação, discussões online realizadas em chats e fóruns.

## **Competências digitais dos docentes e estudantes**

Compete aos docentes ter o domínio das tecnologias utilizadas no curso e avaliar o seu impacto nos estudantes. Para tal não se pretende que o docente seja especialista em tecnologias, no sentido de expert informático, mas que possa ter conhecimentos e as competências necessárias para que se sinta livre e à vontade na utilização das ferramentas para utilizar nas práticas pedagógicas, apoiando os estudantes, disponibilizar os materiais didáticos e interagir com os estudantes. Ponte (2000) considera relevante as competências de explorar os recursos, aprender a usar novos equipamentos e programas, por si só ou com os seus colegas, e encontrar formas produtivas de

integrar as TIC no ensino, atendendo às limitações da instituição. De acordo com o mesmo autor, o acesso às TIC é condição necessária, embora não suficiente, para se entrar numa nova fase na relação com as tecnologias digitais. Trata-se de um problema de gestão de recursos e de política educativa em que a formação de professores ocupa um lugar de destaque. No tocante às competências digitais, a UPTete está ainda numa fase embrionária principalmente no acesso à internet, material de suporte e nas competências digitais dos docentes e estudantes. A aquisição de competências pelos docentes e estudantes é fundamental para o desenvolvimento de práticas educativas que integram as TIC, em vários contextos. Para tal, diversas atividades na capacitação dos docentes e estudantes devem ser levadas a cabo como forma de familiarizar e integrar os atores da ação educativa com as TIC

### **A experiência da educação a distância na universidade pedagógica de Moçambique**

Em outubro de 2007 o Centro de Educação Aberta a Distância (CEAD) implementou um projeto-piloto de formação de professores em exercício para o ensino secundário geral (ESG), em parceria com as Faculdades de Ciências Naturais e Matemática, Faculdade de Línguas da UP e a Direção Provincial de Educação e Cultura de Cabo Delgado. Foram introduzidos cursos de Bacharelato em Ensino de Física e de Inglês, naquela província nortenha do país, com 100 estudantes, sendo 49 de Inglês e 51 de Física.

Na delegação de Tete da Universidade Pedagógica (UPTete), os cursos na modalidade da EaD datam de 2012 (licenciatura em ensino de Física, com Habilitações em ensino de Matemática ou ensino de eletrónica). Em 2013, foram criados três cursos de licenciaturas (ensino de Biologia com Habilitações em ensino de Química e Gestão de Laboratório; Administração e Gestão Escolar com Habilitações em Educação e Desenvolvimento Comunitário ou Psicologia das Organizações; e licenciatura em Ensino Básico com Habilitações em Administração e Gestão da Educação ou Educação de Infância. Em 2015 e 2017, foram introduzidos os cursos de ensino de Matemática e ensino de Informática Aplicada, respetivamente, perfazendo um total de seis cursos na delegação em 2018. Estes cursos decorrem em Centros de Recursos (CR), distribuídos em quatro distritos da província e funcionando em diversas instalações não pertencentes à UP.

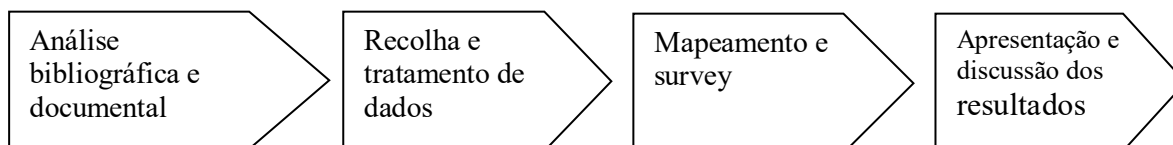
Apesar de Castells (2003) considerar a internet como a maior invenção tecnológica dos últimos tempos em virtude do seu poder de alcance, da compressão espaço-tempo, das informações em tempo real e principalmente na sua capacidade de conectar pessoas do mundo todo nas mais variadas ocasiões, em Moçambique o acesso a esta rede de comunicação ainda continua muito

baixo 9%, se comparado com os outros países do mundo (The World Factbook, 2016). Ou seja, o acesso à internet em Moçambique ainda é um luxo, seja em termos quantitativos seja na qualidade de acesso. Com efeito, o preço da *internet* de banda larga é exorbitante e praticamente inexistente para a população rural. Nestas áreas, a internet é assegurada maioritariamente por *net* móvel disponibilizada pelas operadoras de telefonia móvel. A conectividade e a comunicação de dados são lentas, deficientes e não fiáveis, provocando frustrações para os poucos utentes que tentam fazer o uso das TIC.

Foi neste contexto, de concetualização da EaD e plataforma moodle em Moçambique, particularmente na UP-Tete, conhecimento prévio das competências digitais dos docentes e discentes e experiências da EaD na UP-Tete, que alavancaram o estudo empírico deste estudo, atendendo aos seus objetivos já assinalados. De seguida, procedemos à descrição da metodologia adotada seguindo a apresentação e análise dos resultados.

### Metodologia de Investigação

Para a pesquisa, um conjunto de caminhos foram percorridos no desenvolvimento da pesquisa, conforme descreve a figura a seguir:



Estas etapas possibilitaram a compreensão da usabilidade técnica e pedagógica da plataforma moodle na sociedade académica da UPTete, tendo sido efetuado um estudo de survey.

A população do presente trabalho foi de 1281 sendo 1195 estudantes e os restantes 86 são docentes. A amostra deste estudo foi de 358 atores da EaD, sendo 280 estudantes e 78 tutores, calculada usando a estimativa proposta por Krejcie e Morgan (1970).

O questionário (instrumento principal do survey) foi constituído por questões abertas e fechadas dirigidas aos docentes e aos estudantes. A sua elaboração foi baseada no livro *Governança & Práticas de E-Learning em Portugal (360 panorama E-Learning)*, e validação de conteúdo contou com a contribuição de dois especialistas em Tecnologia Educativa. O questionário, em versão impresso, foi aplicado junto à comunidade académica da UPTete de forma presencial no período entre 22 de Março a 10 de Abril de 2018, na presença da pesquisadora. A opção da aplicação do questionário

de forma presencial deveu-se ao conhecimento prévio que tínhamos das condições de fraca usabilidade técnica das TIC por participantes (alguns nem sequer tinham e-mail) e ao fraco acesso a *Internet*. De referir que esta foi uma das etapas mais embaraçosas, por um lado, pela dispersão dos estudantes ao nível da província de Tete e, por outro lado, pela hesitação por parte dos mesmos e principalmente dos docentes em responder ao questionário.

Para o tratamento dos dados foi aplicado o *software* estatístico SPSS (*statistical package for social science*) na sua versão 25, a fim de se efetuar cálculos como frequência e percentagens, e elaboração de tabelas e gráficos.

## **Resultados**

De modo a evitar repetições, e também porque há elementos comuns aos dois questionários (docentes e estudantes), optou-se por fazer a apresentação conjunta. Os sujeitos da pesquisa são 358, sendo 78 docentes e 280 estudantes. A UPTete ministra cinco cursos na EaD, sendo o curso de Ensino Básico o que possui maior número de estudantes, seguido do de Biologia. O ensino básico é composto maioritariamente por profissionais de educação do ensino primário que provavelmente não tiveram muita oportunidade para continuarem com os estudos e também pela fobia que muitos têm acerca das ciências naturais e matemática. Os cursos referidos são suportados por profissionais educacionais e técnicos de diversas áreas.

### ***Acesso a Internet***

A maioria dos participantes tem acesso a internet a partir dos seus domicílios (84.6% a 89.3%) por meio de dispositivos móveis, principalmente os das regiões rurais. Os custos da internet são muito altos tanto para a instituição (UPTete) e principalmente para a comunidade acadêmica mais carenciada. De realçar que os megabytes (MB) dependem das atividades a realizar, sendo os downloads os mais caros (principalmente os videos), afastando significativamente os atores da EaD da era digital.

### **Utilização da plataforma moodle**

Sendo a plataforma moodle um sistema online de gestão de aprendizagem e de trabalho colaborativo, o mesmo está em função da disponibilidade da internet. Os atores da EaD na UPTete têm acesso a essa ferramenta em casa. O uso preferencial do moodle está condicionado à existência da internet. Contudo, os locais e suas características, bem como o fator tempo, jogam um papel preponderante. Assim, tendo em conta que os atores da EaD são funcionários públicos, muitas

vezes recorrem ao ambiente doméstico para efetuar as suas atividades. Estes locais garantem facilmente um ambiente tranquilo, daí a preferência para pôr a matéria em dia. Os estudos de Fey (2012) apontam a utilização do moodle como precursor de mudanças nas práticas educativas, alterando a prática de ensino diretivo para uma prática que privilegia o ensino construtivista. Dessa forma, a plataforma veio agregar, além de tecnologias multimedia, a contextualização de toda a informatização da educação. A plataforma moodle promove uma pedagogia social através das múltiplas utilidades. Os atores da EaD da UPTete são unânimes em considerar que essa ferramenta serve principalmente para estudar os conteúdos, responder às atividades e interagir com os professores e colegas. Contudo, considerando que uma ferramenta digital tende a acompanhar o desenvolvimento, e que nem toda a sociedade está familiarizada com a mesma, esta pode implicitamente identificar as competências dos seus utentes no uso das TIC e avaliando-a. Preferencialmente, os docentes usam o moodle para colocar os materiais e conteúdos necessários por vezes dialogar com os alunos e, esclarecer dúvidas. Os docentes, igualmente, utilizam a plataforma moodle para: Avaliar os estudantes; Colocar outros conteúdos previstos e diversas unidades curriculares do curso; Orientar trabalhos em grupos e explicar os estudantes; Debater através de fóruns, avaliar e administrar as avaliações; Contrariamente, os estudantes usam preferencialmente a ferramenta moodle apenas para consultar os materiais disponíveis.

Observou-se o fraco domínio dos estudantes em relação ao manuseamento do moodle, e as atividades como interação e colocar dúvidas ainda são um enigma para os estudantes. Percebeu-se que a maior frequência de uso está virada aos conteúdos, exercícios e respetiva correção e resolução. No que respeita à questão avaliativa, importa referir que ocorre em duas modalidades: presencial e a distância. Os aspetos relacionados ao uso de vídeos, endereço dos sites e glossários estão ainda na fase embrionária.

### **Dificuldades na implementação da plataforma moodle**

O moodle é um ambiente virtual colaborativo de ensino-aprendizagem, no qual, através das suas ferramentas e do seu credenciamento, os atores da EaD podem postar comentários, enviar arquivos, participar de chats e fóruns, alocar e ter acesso aos conteúdos das disciplinas e interagirem com os demais participantes do curso. Na disseminação e implementação do moodle, aspetos como a usabilidade e manuseio das interfaces são os problemas mais evidentes. A plataforma pode proporcionar satisfação se o sistema consegue unir a interação com a manipulação do software, ou frustração, no caso de feitos opostos ao que se espera. Os obstáculos apontados

pelos atores da EaD na UPTete estão relacionadas com a conexão da rede de telefonia móvel, elevados custos da internet e a baixa qualidade da energia elétrica, contribuindo negativamente para o processo de aprendizagem. Os usuários do moodle (estudantes) também apresentaram outras dificuldades como: Falta de suportes tecnológicos devido ao elevado custo dos mesmos; Fraco domínio no uso da plataforma moodle e de outras ferramentas TIC. Estas circunstâncias embaraçam de certa maneira a interação entre os mesmos atores, no que respeita ao cumprimento dos prazos. A usabilidade do moodle, dentro dos ambientes de ensino, torna-se efetiva quando o foco deixa de ser a inexistência e manuseio dos suportes tecnológicos e passa a estar no conteúdo didático que irá gerar a aprendizagem.

### **Limitações da plataforma moodle com impacto na usabilidade pedagógica**

A educação a distância desempenha hoje papéis múltiplos, que vão desde a atualização de conhecimentos específicos até à formação profissional. Para tal, torna-se necessário que os atores dominem as ferramentas do AVA. Para os atores da EaD na UPTete, as limitações da usabilidade da plataforma moodle são significativamente elevadas, 90% dos docentes e 94% dos estudantes referem haver grandes limitações

As limitações da usabilidade pedagógica vão desde: a desconfiança e a falta de informação adequada sobre moodle na EaD por parte dos atores; à dificuldade na conectividade da internet e a consequente inoperância do moodle; à morosidade na actualização e consulta de material; à falta de recursos e materiais bem como o domínio da informática;

Todos os aspetos que causam algumas limitações são perfeitamente compreensíveis, por ser uma ferramenta recentemente adotada no país, particularmente na UPTete. A limitação da usabilidade é observada no momento em que ocorre a tentativa frustrada dos estudantes, decorrente da não realização de tarefas devido à inviabilidade técnico-comunicacional relacionada a uma interface desapropriada. Segundo a norma ISO 9241:11 (ISO, 1998), a usabilidade pode ser medida de acordo com a facilidade de aprendizado (alta memorização e baixa taxa de erros) durante a manipulação do sistema. Essas condições básicas são importantes para todos os tipos de usuários de um ambiente virtual, principalmente aqueles que farão o primeiro contacto com o sistema. Assim, não tendo os estudantes soluções criadas pela universidade de modo a aceder à plataforma a partir de casa, as limitações tornam-se mais acentuadas, fazendo com que estes não tenham foco e não consigam desenvolver o seu potencial no processo educativo. Importa referir que a única

condição criada pela instituição resume-se a uma sala de informática (Campus de Cambinde) cujas condições estão longe de responder à demanda.

### **Considerações finais**

A UP de Moçambique tem objetivo de expandir e diversificar as ofertas de cursos para diversos pontos do país e, neste desiderato, na delegação de Tete (UPTete) tem havido um crescimento significativo no número de cursos no ensino superior na modalidade a distância, facto que tem desempenhado um papel de incentivo ao desenvolvimento de programas dos cursos para a instituição. Neste estudo, verificou-se que os atores educativos (docentes e estudantes) possuem poucas competências digitais, enfrentam enormes dificuldades em criar situações para partilhar informações na construção de conhecimento de forma contínua, autónoma e colaborativa, na criação de conteúdos digitais, existindo fragilidade na interação e comunicação com os estudantes, na resolução de problemas básicos da EaD, sendo que a UPTete encontra-se numa fase muito embrionária. Entendemos que a aquisição de competências digitais pelos docentes e estudantes é fundamental para o desenvolvimento de práticas educativas. Para tal, diversas atividades, como formação e capacitação tecnológica, comunicacional e pedagógica devem ser levadas a cabo como forma de familiarizar e integrar os atores envolvidos na EaD

Com efeito, os resultados deste estudo indicam que a grande maioria dos docentes e estudantes não utiliza devidamente as ferramentas disponíveis no ambiente moodle, deparando-se com enormes dificuldades técnicas na usabilidade e no manuseio, material didático e os recursos disponíveis no moodle. Os atores da EaD da UPTete utilizam o moodle, basicamente, para colocar e consultar materiais disponíveis. Observa-se um fraco domínio dos docentes e estudantes em relação à usabilidade pedagógica do moodle. Diante desta situação, neste estudo ficou bem sublinhado que a internet é um dos principais problemas que influencia bastante, tanto para docentes assim como para os estudantes, na usabilidade das ferramentas disponíveis na plataforma moodle.

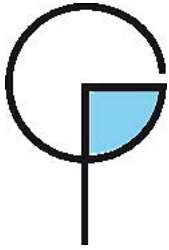
O estudo realizado proporcionou apresentar algumas formas de melhoria, tais como: os docentes devem optar mais pelos ambientes virtuais usando a plataforma moodle; deve-se utilizar com frequência as ferramentas de comunicação síncrona e assíncrona (pelos grupos); adotar propostas pedagógicas que visem introduzir inovações nas práticas pedagógicas; planejar e organizar as atividades utilizando o ambiente moodle, otimizando a usabilidade das ferramentas de

interação; mediar mais situações de “seminários” (debates e discussões temáticas) no ambiente virtual; convencer os atores a aceder e interagir ao ambiente online; desencorajar a resistência à mudança de alguns docentes da UPTete no uso das TIC, pela apresentação de práticas bem sucedidas; a UPTete deve promover cursos de capacitação dos docentes em matéria de utilização de videoconferência no processo de ensino e aprendizagem, potenciando as vantagens deste sistema pelo uso da imagem, voz e dados, ou seja, criando um ambiente virtual muito próximo ao presencial, favorecendo, deste modo, uma cultura da virtualidade real.

### Referências

- Castells, M. (2004). *A Galáxia da Internet. Reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CEAD (2015). *Relatório de prestação de contas*. Maputo: S/Ed, pp. 9-61.
- CIA World Factbook (2016). *The work of a nation.the center of intelligence* Disponível em <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/fields/2153.html>.
- Feldmann, M. G. (2005) (org). *Educação e Mídias Interativas: Formando Professores*. São Paulo, Editora puc, pp. 09-19.
- Fey, A. F. (2012). *Dificuldades e oportunidades para o professor do Ensino Superior no uso do ambiente virtual de aprendizagem Moodle* (Dissertação de mestrado). Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul.
- Gomes, M. J. S. F (2004). *Educação a Distância: um estudo de caso sobre a formação contínua d e professores via Internet*. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.
- ISSO (1998). *Ergonomic requirements for office work with visual display terminals (VSRs). Paer II: Guidance on usability*. Suíça: Genève. Disponível em: <https://www.sis.se/api/document/preview/611299>
- Krejcie, R., & Morgan, D. (1970). Determining Sample Size for Research Activities Educational and Psychological. *Measurement*. September 21, 1970 30: 607-610, Disponível em <http://epm.sagepub.com/content/30/3/607.extract>
- Lévy, P. (1999). *A Inteligência Coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Edições Loyola.
- Ponte, J.P. (2000). *As Tecnologias de Informação e Comunicação no início da escolaridade: Perspectiva para a formação inicial de professores*. Disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/.../02-Ponte%20>.





# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España

Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)

Universidade da Coruña, Universidade do Minho

## ACTAS

O ensino do Marketing e da Comunicação face aos desafios do digital: a perspetiva  
de professores e profissionais

The teaching of Marketing and Communication towards the challenges of digital:  
the perspective of teachers and professionals

Paulo Ribeiro Cardoso (<https://orcid.org/0000-0002-4643-8716>)\*

Jorge Domingos Veríssimo (<https://orcid.org/0000-0001-8045-4114>)\*\*

Maria do Rosário Correia (<https://orcid.org/0000-0003-4891-0655>)\*\*\*

\*– Universidade Fernando Pessoa / Universidade Lusíada do Porto – [pjrcardoso@gmail.com](mailto:pjrcardoso@gmail.com)

\*\*– Escola Superior de Comunicação Social – Instituto Politécnico de Lisboa -  
[jverissimo@escs.ipl.pt](mailto:jverissimo@escs.ipl.pt)

\*\*\* – Escola Superior de Comunicação Social – Instituto Politécnico de Lisboa -  
[rcorreia@escs.ipl.pt](mailto:rcorreia@escs.ipl.pt)

Autor de contacto: Paulo Ribeiro Cardoso, Porto, Portugal, [pjrcardoso@gmail.com](mailto:pjrcardoso@gmail.com)

## Resumo

As últimas décadas foram marcadas por um desenvolvimento acelerado da internet e de tudo que ela abrange. As empresas mudaram ao nível da gestão de processos, da comercialização de produtos e serviços, da comunicação e da relação com o consumidor. Os consumidores adquiriram novos hábitos de consumo de media, ampliaram a possibilidade de partilhar a sua opinião sobre as marcas e, acima de tudo, ganharam poder de tomar decisões mais informadas. E as instituições de ensino superior? Têm acompanhado esta revolução do conhecimento e da comunicação, dando aos seus alunos competências que lhes permitam responder aos desafios do digital? Estarão os futuros profissionais de marketing e comunicação estratégica estão a ser preparados para esta realidade? Este estudo aborda o modo como os cursos superiores destas áreas estão a preparar os seus alunos para um mercado empresarial em constante mudança. A componente empírica deste trabalho tem uma abordagem qualitativa, envolvendo um conjunto de entrevistas a professores e profissionais, e uma análise de conteúdo das respetivas respostas. O resultado final permite fazer um mapa atualizado sobre esta temática e, ao mesmo tempo, identificar estratégias que permitam delinear uma melhor formação superior nestas áreas.

*Palabras-chave:* marketing digital; comunicação digital; ensino superior; profissionais de marketing e comunicação; empresas de marketing; empresas de comunicação.

## Abstract

The last decades have been marked by an accelerated development of the internet and everything it covers. Companies have changed at the level of process management, marketing of products and services, communication and the relationship with the consumer. Consumers have acquired new media consumption habits, broadened their ability to share their views on brands and, above all, gained the power to make more informed decisions. And institutions of higher learning? Have you accompanied this revolution in knowledge and communication, giving your students skills that enable them to respond to the challenges of digital? Are future Marketing and Communication professionals being prepared for this reality? This study addresses how higher education courses in these areas are preparing students for an ever-changing business market. The empirical component of this work has a qualitative approach, involving a set of interviews with teachers and professionals, and a content analysis of the respective answers. The final result allows an up-to-date map on this subject and, at the same time, identify strategies that allow better delineation in these areas.

*Keywords:* digital marketing; digital communication; higher education; marketing and communication professionals; marketing companies; communication agencies.

## **Introdução**

O surgimento da internet veio alterar a forma como as empresas se organizam, definem as suas estratégias e comunicam com os seus públicos. Esta evolução constitui aquilo que alguns definem como a quarta revolução industrial (Deloitte Insights, 2018), uma nova era para a sociedade e para a economia, onde o marketing e a comunicação desempenham um papel fundamental.

É neste cenário que irão atuar os jovens profissionais, recém-licenciados em marketing e comunicação estratégica. E é neste contexto que damos início à nossa pesquisa com duas perguntas de partida: As instituições de ensino superior têm acompanhado esta revolução do conhecimento e da comunicação, dando aos seus alunos competências que lhes permitam responder aos desafios do digital? Estarão os futuros profissionais de marketing e comunicação estratégica estão a ser preparados para esta realidade?

Para responder a esta pergunta desenvolvemos um estudo qualitativo junto de professores do ensino superior e de profissionais das áreas do marketing e da comunicação estratégica portuguesas para compreender qual a sua perspetiva sobre esta temática. Estudos anteriores, utilizando o método quantitativo e sondando os intervenientes no processo de formação e atividade profissional, identificaram o marketing digital como uma componente importante na profissão de marketing e comunicação (Vukasović, 2014; Saeed e Rashidi, 2017). Este trabalho segue, assim, a linha de pesquisas anteriores que se debruçaram sobre o modo como as instituições de ensino superior podem dar resposta aos desafios do mercado.

Os resultados mostram uma diversidade de opiniões em relação ao fenómeno mas são praticamente unânimes em assumir que estamos em plena revolução digital e que os jovens profissionais têm que ser preparados para a enfrentar.

### **O desafio digital, implicações para as empresas e para o ensino superior**

O surgimento da internet, não só como meio de divulgação de conteúdos, mas também como canal de difusão de publicidade, veio alterar a forma de trabalhar o marketing e a

comunicação (Kaufmann-Argueta, 2014; Pérez e Kaufmann, 2014). Evidenciando estas mudanças têm surgido novas funções profissionais, como por exemplo o webdesigner (Lanas e Montero, 2010), o community manager (Martinez e Martín, 2012), e o especialista em Search Engine Optimization (Vignesh e Deepa, 2014).

Assim, os profissionais de marketing têm que estar em aprendizagem e adaptação permanente face a um mercado em constante evolução (Kumar e Gupta, 2016). Cabe às instituições de ensino superior dotar os futuros profissionais destas competências (Perlado e Rubio-Romero, 2015).

Nos últimos anos, vários estudos têm procurado compreender qual é a perspetiva dos profissionais sobre os desafios do digital para a sua atividade.

Perlado e Rubio-Romero (2015) realizaram uma investigação qualitativa com focus groups compostos por profissionais da área criativa. Neste estudo tentaram compreender quais eram as competências profissionais requeridas na era digital assim como as ferramentas e formação necessárias para enfrentar as suas tarefas profissionais. Entre outros resultados, os investigadores identificaram algumas necessidades de formação específica dos profissionais, nomeadamente ao nível da tecnologia e dos dispositivos, da experiência do usuário em contexto digital e das métricas a usar online.

Damázio e Hanriot (2017), no âmbito da reestruturação de um curso de pós-graduação em Marketing, na Brazilian Business School, realizaram uma pesquisa qualitativa envolvendo um focus group composto por professores procurando implementar melhorias no curso que permitissem um melhor acompanhamento das mudanças do mercado. Entre outros resultados, destaca-se o desafio do uso de novas tecnologias na implementação de estratégias de marketing.

Também Sánchez-Sánchez e Fernández-Cavia (2018) procuraram compreender a perspetiva sobre as licenciaturas de Publicidade assim como as competências necessárias para a prática profissional. Para isso levaram a cabo um estudo qualitativo, realizando entrevistas online a profissionais e académicos destas áreas. Os resultados mostram que os novos profissionais devem ter competências ao nível digital, nomeadamente na adaptação a mudanças tecnológicas, na gestão de informação em ambiente digital e na gestão e otimização de páginas web (SEO/SEM).

### **Método**

O presente estudo pretende analisar de que forma os professores universitários e os profissionais das áreas de marketing e comunicação estratégica em Portugal percecionam o

## O ENSINO DO MARKETING E COMUNICAÇÃO FACE AOS DESAFIOS DO DIGITAL

trabalho das instituições de ensino superior no que diz respeito à preparação dos futuros profissionais para os desafios do digital.

Mais especificamente, a análise incide sobre:

- o acompanhamento das instituições de ensino superior em relação ao mercado;
- as competências do âmbito digital que deverão ter os futuros licenciados;
- os conteúdos que deverão ser integrados nos programas;
- as atividades extra-curriculares que devem ser desenvolvidas;

Para dar resposta a estes objetivos, foi aplicada uma abordagem qualitativa, envolvendo entrevistas individuais conduzidas através de email, com base num questionário (Meho, 2006; Hawkins, 2018). Estudos anteriores sobre o ensino superior na área do marketing utilizaram a abordagem qualitativa, envolvendo docentes (Bacellar et al., 2005), profissionais (Truong et. al., 2010) e a confrontação de diferentes perfis de entrevistados (Cardoso, 2009).

A amostra, de conveniência, foi constituída por 18 indivíduos, divididos em 2 grupos: um grupo de professores de instituições de ensino superior portuguesas e um grupo de profissionais das áreas de marketing e comunicação estratégica (tabela 1). Um dos grupos, os docentes, atua antes da entrada dos jovens no mercado, e o outro grupo, os profissionais, contacta com os jovens recém-licenciados já em contexto empresarial.

Tabela 1

### *Caracterização da amostra*

<b>Profissão</b>	<b>Género</b>	<b>Anos de profissão</b>	<b>Área de atividade</b>	<b>Código de identificação</b>
Docente 1	F	29	Estratégia de Marketing	DF29Mkt
Docente 2	F	27	Escrita Publicitária	DF27Pub
Docente 3	M	12	Cultura digital	DM12Dig
Docente 4	M	15	Publicidade	DM15Pub
Docente 5	M	27	Introdução ao marketing	DM27Mkt
Docente 6	M	13	Marketing Social	DM13Mkt
Docente 7	M	21	Marketing digital	DM21Dig
Docente 8	F	29	Publicidade	DF22Pub
Docente 9	F	18	Comunicação Estratégica	DF18Com
Profissional 1	F	6	Publicidade	PF6Pub
Profissional 2	F	11	Planeamento estratégico (Pub)	PF11Pub
Profissional 3	M	14	Publicidade, Design	PM14Pub
Profissional 4	M	20	Marketing tradicional	PM20Mkt
Profissional 5	F	12	Desenvolvimento digital	PF12Dig
Profissional 6	F	3	Facebook Ads, Google Ads	PF3Dig
Profissional 7	F	17	Publicidade integrada 360	PF17Pub

Profissional 8	F	4	Marketing digital	PF4Dig
Profissional 9	F	5	Marketing de influência	PF5Dig

O questionário foi constituído por quatro questões abertas que refletiam os quatro objetivos já referidos. Após a receção das respostas foi feita a sua análise de conteúdo, identificando os núcleos que emergiram em torno destes quatro tópicos. No capítulo seguinte apresentamos os principais conteúdos sistematizados, acompanhados de algumas citações dos entrevistados.

## Resultados

### Acompanhamento das instituições de ensino superior em relação ao mercado

A atualização da academia face ao mercado foi a primeira temática abordada junto dos entrevistados. Salvo alguns entrevistados que confessaram algum afastamento do mundo académico, as opiniões dividem-se (tabela 2). Se alguns entrevistados consideram que as instituições de ensino superior acompanham bem o mercado, outros consideram que esse acompanhamento é limitado e que as abordagens destas áreas são relativamente superficiais.

Tabela 2

*Acompanhamento das instituições de ensino superior em relação ao mercado*

Perspetivas sobre as instituições de ensino superior	Docentes	Profissionais	Total
O acompanhamento do mercado é reduzido	4	4	8
As universidades têm acompanhado o mercado	3	1	4
Perceção reduzida por parte dos entrevistados	1	3	4

Para vários entrevistados este acompanhamento tem sido tímido e insuficiente. Os professores consideram que “os cursos têm acompanhado de uma forma tímida (...), estão preparados para ensinar o offline tendo poucas UCs que ensinam o online/digital.” (DM27Mkt) e que “não obstante o esforço, a maior parte das abordagens são superficiais” (DM13Mkt).

Apesar destas serem as opiniões que prevalecem, alguns entrevistados consideram que as instituições de ensino superior têm acompanhado as evoluções do mercado no âmbito digital. Estes consideram que “o ensino superior tem sabido acompanhar a evolução nesta área (...) através da criação de unidades curriculares em cursos já existentes” (DM15Pub) e que “nos últimos anos tem sido notório o esforço de algumas das faculdades na preparação dos alunos para a comunicação no digital” (PF5Dig).

Um pequeno número de entrevistados manifesta o seu desconhecimento em relação aos cursos. No caso dos docentes há um desconhecimento “relativamente a outras instituições” (DF27Pub). São principalmente os profissionais que manifestam não ter “acompanhado muito a estrutura curricular dos cursos superiores” (PF12Dig).

### **Competências do âmbito digital que deverão ter os futuros licenciados**

Quanto às competências que os recém-licenciados devem possuir, surgem algumas de carácter geral, das quais se destacam: uma visão global do marketing e comunicação digitais, a necessidade de estar sempre a par das novidades, a importância de assumir uma perspetiva estratégica desta atividade e o saber integrar o marketing off-line e online (tabela 3).

Tabela 3

*Competências do âmbito digital que deverão ter os futuros licenciados*

Competências	Docentes	Profissionais	Total
Capacidade estratégica no digital	3	4	7
Saber integrar marketing off-line com online	3	1	4
Aptidão para a mudança e auto-aprendizagem	1	3	4
Visão global do mundo digital	1	2	3

Em primeiro lugar, sobressai a necessidade de uma perspetiva estratégica do digital. Destaca-se, assim, a “capacidade de definir estratégias de marketing e comunicação em contexto digital” (DM13Mkt). Portanto, “mais do que saber desenvolver tecnicamente uma app, um site, os alunos devem compreender o que de mais relevante cada uma destas ferramentas pode trazer às marcas” (PM14Pub).

Está também patente a importância de integrar o marketing tradicional com o marketing digital. Assim, é necessário definir um “plano de marketing que combine as práticas do marketing online com o offline” (DF29Mkt), tendo presente que “integrar, num todo, a estratégia de comunicação on e offline será fulcral” (DM15Pub).

A mudança permanente é um aspeto importante neste universo e os entrevistados, principalmente os profissionais, destacam esse fator. É, portanto, necessário que os futuros profissionais tenham “aptidão para a mudança e aptidão para aprender autonomamente novas técnicas e conceitos na área do digital” (DM21Dig), assim como “consciência de uma procura constante pelas novidades do mercado” (PF6Pub).

Finalmente, entre docentes e profissionais defende-se que deve haver uma “visão macro do mundo digital” (PF3Dig), um “conhecimento e visão geral desta área, sabendo que é algo que está constantemente em mudança” (PF5Dig).

### Conteúdos que deverão ser integrados nos programas

Relacionados com as competências a desenvolver, surgem os conteúdos que as instituições de ensino superior devem transmitir aos seus alunos. Neste contexto destacam-se várias áreas do marketing digital e que correspondem, em alguns casos, a futuras funções digitais que os alunos irão desempenhar nas empresas: gestão de redes sociais, produção de conteúdos, domínio das métricas digitais, Search Engine Optimization (SEO), entre outras (tabela 4).

Tabela 4

*Conteúdos que deverão ser integrados nos programas*

Conteúdos	Docentes	Profissionais	Total
Gestão de redes sociais	7	7	14
Métricas digitais	3	4	7
Produção de conteúdos digitais	4	1	5
Search Engine Optimization (SEO)	2	1	3
Marketing Digital	3	0	3
Comportamento do consumidor online	2	1	3
Multimédia	3	0	3
Publicidade online	2	0	2
Criação de websites (UX/UI)	0	2	2
Mobile Marketing	2	0	2

Dado que “a gestão de redes sociais é das áreas mais procuradas pelas empresas” (DM15Pub), os alunos devem aprender a “desenvolver estratégias específicas para as redes sociais (instagram, facebook, twitter) tendo em conta as características de cada uma e um bom marketing de conteúdo” (PF5Dig).

Outra área que também merece destaque é a da produção de conteúdos. Assim, os futuros profissionais devem aprender a “fazer conteúdos para os meios digitais”(DF29Mkt), sejam eles “web sites, redes sociais” (DM13Mkt) ou outros, e a fazer “content management” (PF11Pub).

As métricas, como forma de medir a eficácia online, surgem também como uma área a ser lecionada nas instituições de ensino superior. Assim, são necessárias “disciplinas onde se incluam métricas sobre como quantificar o investimento e o retorno” (DF27Pub) para “saber se a estratégia de marketing digital está a ser positiva” (PF5Dig).



A otimização para motores de busca (SEO) é considerada uma área importante por fomentar um melhor posicionamento dos websites nas páginas de resultados do Google ou de outros pesquisadores, e portanto para “otimizar sites” (DF29Mkt).

Para além destas, surgem ainda outras temáticas que devem ser abordadas nas instituições de ensino superior. Uma de carácter mais geral como o próprio “marketing digital” (DF22Pub). E outras de carácter mais estratégico, relacionadas com o consumo online, permitindo “perceber o novo consumidor e o seu caminho de compra” (PF3Dig).

As campanhas publicitárias online são também mencionadas, sendo que os alunos devem ter os “fundamentos de publicidade digital” (DM13Mkt) e aprender a “fazer campanhas de publicidade: Google e Facebook” (DF29Mkt).

Surgem ainda matérias mais técnicas como aquelas que estão relacionadas com a construção de sites: “UX, UI, HTML, Javascript (...) principais frameworks em que os websites são desenvolvidos e conhecimento do que são plataformas de CMS” (PF17Pub). São também referidos os conteúdos relacionados com a “tecnologia e design multimédia” (DM27Mkt) e as disciplinas que permitem “conhecer e saber aplicar o mobile marketing” (DF29Mkt).

### **Atividades extra-curriculares a serem desenvolvidas**

Finalmente procurámos saber quais seriam as atividades que os alunos deveriam desenvolver ao longo da sua formação de modo a estarem melhor preparados para enfrentar os desafios das empresas.

Quando questionados sobre as melhores atividades foram diversas as sugestões apresentadas pelos entrevistados (tabela 5). De forma muito significativa surgem atividades que colocam os alunos em contacto direto com o mundo empresarial, como sejam o desenvolvimento de projetos em conjunto com empresas, os estágios em empresas com forte atividade digital, e as visitas de estudo. Quanto às atividades que se podem desenvolver dentro da universidade, mas com um carácter mais prático, aparecem os projetos internos, os seminários e workshops.

Tabela 5

#### *Atividades extra-curriculares a serem desenvolvidas*

Atividades	Docentes	Profissionais	Total
Projetos em conjunto com empresas	3	3	6
Estágios em empresas	3	2	5
Seminários e workshops	2	3	5
Projetos internos na universidade	1	3	4
Visitas de estudo	1	1	2

As atividades apresentadas com mais destaque são, em primeiro lugar, aquelas que permitem um “maior contacto com as empresas de comunicação, não apenas como observadores mas com contribuição de ideias e construção de conteúdos” (PM20Mkt). A título de exemplo é sugerida a “criação de uma mini agência na faculdade que recebe briefings reais e que possibilita que os alunos apresentem projetos diretamente a clientes, fortalecendo a aprendizagem, o seu lado prático, bem como a criação de relação com clientes reais, abrindo portas para o futuro” (PF6Pub). Descrito de outra forma, considera-se que “podia existir um atelier de digital, um formato de agência com casos reais, uma espécie de "estágio" onde os alunos tivessem oportunidade de desenvolver competências” (PF5Dig).

A tomada de contacto com a realidade poderia ser feita também através de “eventuais relações e parcerias com incubadoras e tudo o que esteja relacionado com start ups” (PM14Pub) e até mesmo através da “realização de estágios e estágios internacionais” (DM27Mkt).

As “visitas de estudo a agências de comunicação e a empresas com forte presença digital” (DM13Mkt) são outra das formas de tomar contacto com a realidade empresarial.

Já no âmbito das instituições de ensino superior considera-se que a realização de eventos, tais como “seminários e workshops, com convidados técnicos nestas áreas, são sempre apelativos” (DM13Mkt). Mas são propostos também outro tipo de ações tais como “bootcamps nas próprias faculdades” (PF6Pub) e o “desenvolvimento de sessões de design thinking ou hackathons” (PF12Dig).

Finalmente, e ainda dentro da estrutura da universidade, sugere-se a “criação de projetos editoriais em multiplataforma” (DF18Com), a “criação de um blogue, o desenvolvimento de um canal de youtube temático” (PF11Pub). Enfim deve-se “envolver os seus alunos com projetos que os enriqueçam”(PF4Dig).

### **Conclusão**

A internet veio mudar gradualmente a vida das pessoas e revolucionar o funcionamento das empresas. Esta transformação exige novas competências e constitui um forte desafios para as instituições de ensino superior que formam os futuros profissionais. Neste estudo procurámos compreender qual a perspetiva de académicos e profissionais sobre o papel das instituições de ensino superior nesta transformação.

Começámos por indagar os entrevistados sobre o acompanhamento das instituições de ensino superior em relação ao mercado. Verificou-se uma tendência em considerar que as universidades têm acompanhado o mercado, mas timidamente, com abordagens ainda bastante teóricas e superficiais. No entanto, alguns entrevistados consideram que esse acompanhamento é efetivo e que tem havido um esforço considerável por partes das instituições de ensino superior em acompanhar as tendências do mundo digital.

Em seguida procurou-se saber quais seriam as competências do âmbito digital que deverão ter os futuros licenciados. Destacam-se competências estratégicas, integradoras e de auto-aprendizagem. Por um lado pretende-se que os futuros profissionais sejam capazes de ter uma visão global do marketing e da comunicação digital enquadrando as suas várias áreas. Por outro lado, eles devem conseguir integrar o marketing online com o marketing tradicional. E, finalmente, considera-se que os profissionais devem estar preparados para aprender ao longo da vida e de uma forma autodidata.

Pretendíamos também saber quais seriam os conteúdos a integrar nos programas dos cursos de marketing e comunicação estratégica. Neste campo destaca-se a gestão de redes sociais e a produção de conteúdos, o domínio das métricas e a otimização para motores de busca, o Marketing Digital, numa perspetiva geral, e o comportamento do consumidor online, as disciplinas relacionadas com a criação de websites, com a área da multimédia e com o mobile marketing.

Finalmente, procurámos saber quais seriam as atividades, a desencadear pelas instituições de ensino superior, que poderiam contribuir para uma formação mais completa na área digital. Salientam-se as atividades de contacto com as empresas, seja no desenvolvimento de projetos a partir de briefings reais, seja na realização de estágios em empresas com uma forte atividade digital. As atividades formativas são também mencionadas, quer em formatos mais tradicionais, como seminários e jornadas, quer em dinâmicas mais aplicadas como os workshops ou bootcamps. Os alunos podem ainda desenvolver atividades em formato de laboratório interno: blogs, páginas ou grupos em redes sociais.

Este estudo permitiu fazer um levantamento de opiniões junto de dois dos intervenientes no processo de formação e integração no mercado dos jovens estudantes de marketing e comunicação: professores e profissionais. Porém, dado que se tratou de uma investigação de carácter qualitativo, não permitiu uma extrapolação para a realidade nacional. Futuros estudos podem enveredar por

uma abordagem quantitativa, inquirindo docentes, profissionais e até alunos sobre os desafios que a transformação digital representa para o ensino e para o mercado.

### Bibliografia

- Bacellar, F.; Ikeda, A. e Ângelo, M. (2005). Professores de Marketing e a Docência em Ensino Superior: Revelando Trajetórias e Compreendendo Perspectivas. *XXIX ENANPAD - Encontro da Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Administração*. Brasília, 17 a 21 de Setembro de 2005.
- Cardoso, P. (2009). O ensino da publicidade em Portugal - um estudo exploratório sobre a perspectiva dos estudantes, professores e profissionais. *BOCC - Biblioteca Online de Ciências da Comunicação*. 2009: 1-15; Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/cardoso-paulo-o-ensino-da-publicidade.pdf>; Consultado em: 2/7/2019.
- Damázio, L.; Hanriot, M. (2017). The Revision of a Marketing Course Using a Competency-Based Curriculum. *The New Educational Review*. 48(3), 41-52.
- Deloitte Insights (2018). The Fourth Industrial Revolution is here—are you ready? Disponível em: [https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/tr/Documents/manufacturing/Industry4-0\\_Are-you-ready\\_Report.pdf](https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/tr/Documents/manufacturing/Industry4-0_Are-you-ready_Report.pdf); Consultado em: 2/7/2019.
- Hawkins, J. (2018). The Practical Utility and Suitability of Email Interviews in Qualitative Research. *The Qualitative Report*. 23(2), 493-501.
- Kaufmann-Argueta, J. (2014). De la publicidad tradicional a la publicidad digital. Desafios para agencias y profesionales. *XV Foro Universitario de Investigación de la Comunicación*. Universidad de Vigo, el 6 y 7 de febrero, 2014. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/267508677\\_De\\_la\\_publicidad\\_tradicional\\_a\\_la\\_publicidad\\_digital\\_Desafios\\_para\\_agencias\\_y\\_profesionales](https://www.researchgate.net/publication/267508677_De_la_publicidad_tradicional_a_la_publicidad_digital_Desafios_para_agencias_y_profesionales); Consultado em: 2/7/2019.
- Kumar, V.; Gupta, S.(2016) Conceptualizing the Evolution and Future of Advertising. *Journal of Advertising*. 45(3), 302-317.
- Lanas, P. e Montero, J. (2010). Demandas y formación: Nuevos perfiles profesionales para la Publicidad en España. *Pensar la Publicidad*. 4(1), 97-116.
- Martinez, A. e Martín, F. (2012). El Community manager en las principales empresas de España: una aproximación a su formación y su situación laboral. *Estudios sobre el mensaje periodístico*. 18, 57-65.

- Meho, L. (2006). E-Mail Interviewing in Qualitative Research: A Methodological Discussion. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*. 57(10), 1284-1295.
- Pérez, J.; Kaufmann, J. (2014). Revisión teórica de la agencia publicitaria en la cultura de la era digital, adComunica. *Revista Científica de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*. N°8, 57-71.
- Perlado, M. e Rubio-Romero, J. (2015). Competencias, habilidades y formación del creativo publicitario en la era digital. *Creatividad y Sociedad*. n°23 (junio) 6-34. Disponível em: [http://creatividadysociedad.com/articulos/23/1\\_Competencias,%20habilidades%20y%20formacion%20del%20creativo%20publicitario%20en%20la%20era%20digital.pdf](http://creatividadysociedad.com/articulos/23/1_Competencias,%20habilidades%20y%20formacion%20del%20creativo%20publicitario%20en%20la%20era%20digital.pdf); Consultado em: 2/7/2019.
- Saeed, K. e Rashidi, Z. (2017). Essential employability skills for marketing careers: gap analysis of education and profession. *Pakistan Business Review*. 19(2), 302-319.
- Sánchez-Sánchez, C.; Fernández-Cavia, J. (2018). The perception of professionals and academics regarding the knowledge and competencies required by today's advertising industry. *Revista Latina de Comunicación Social*. 73, 228-263.
- Truong, Y.; McColl, R.; Kitchen, P. (2010). Practitioners' perceptions of advertising strategies for digital media. *International Journal of Advertising*. 29(5), 709-72.
- Vignesh, J. e Deepa, V. (2014). Search Engine Optimization to Increase Website Visibility. *International Journal of Science and Research*. 3(2), 425-430.
- Vukasovič, T. (2014). A comparative study of important knowledge and skills of marketing professionals. Management. *Knowledge and Learning International Conference*, 25-27 Junho 2014, Portoroz, Slovenia.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

O grupo virtual do Facebook no ensino da disciplina de Informática Aplicada

The Facebook virtual group in teaching the discipline of Applied Computing

Manuel Teixeira\*, Altina Ramos\*\*

\*Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla em Angola

\*\*Universidade do Minho - Portugal

Nota dos autores

\*teixeira9@live.com.pt, \*\*altina@ie.uminho.pt

### Resumo

Os espaços virtuais proporcionados pela internet, nomeadamente as redes sociais virtuais, possibilitam às pessoas estarem presentes virtualmente em tempos e espaços diferentes. Os alunos e os professores também estão inseridos nas redes sociais virtuais e facilmente criam laços de interação social. É importante o professor servir-se das potencialidades das redes sociais virtuais e estudar estratégias de interação entre os alunos nestes espaços de forma a potenciar o processo de ensino e aprendizagem em tempos e espaços diferentes. Neste estudo contextualizou-se o processo de ensino e aprendizagem da disciplina de Informática Aplicada do Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla em Angola. Propôs-se responder a seguinte questão de investigação: Os alunos da disciplina de Informática Aplicada, intensificam as suas interações de aprendizagem mediante um grupo virtual no Facebook na resolução e apresentação das atividades da aula. O objectivo geral deste estudo é descrevermos a intensificação das interações entre alunos por meio de um grupo virtual no Facebook para a resolução e apresentação das atividades da aula. Tratou-se de um estudo de caso. Os participantes do estudo foram os alunos do primeiro ano dos cursos de Química e Física no ano lectivo de 2018. O instrumento de recolha de dados utilizado foi o portfólio do grupo virtual e analisou-se os dados mediante a análise estrutural das redes sociais; Os resultados do estudo permitiu-nos compreender como acontece as interações entre os alunos no ensino e aprendizagem da disciplina de Informática Aplicada no grupo virtual do Facebook.

*Palavras-chave:* Interação entre alunos; Grupo virtual do Facebook; Informática Aplicada, Atividades da aula.

### Abstract

The virtual spaces provided by the internet, namely virtual social networks, enable people to be present in virtually different times and spaces. Students and teachers are also embedded in virtual social networks and easily create ties of social interaction. It is important for the teacher to use the potentialities of virtual social networks and to study strategies of interaction among students in these spaces in order to enhance the teaching and learning process in different times and spaces. In this study the teaching and learning process of the Applied computing discipline of the Higher Institute of Education Sciences of Huíla in Angola was contextualized. It was proposed to answer the following research question: Students of Applied computing discipline, intensify their learning interactions through a virtual group on Facebook in the resolution and presentation of class activities. The general objective of this study is to describe the intensification of interactions among students through a virtual group on Facebook for the resolution and presentation of class activities. It was a case study. The study participants were the first year students of the Chemistry and Physics courses in the academic year of 2018. The instrument of data collection used was the portfolio of the virtual group and analyzed the data through the structural analysis of social networks; The results of the study allowed us to understand how the interactions between students in the teaching and learning of the discipline of Applied computing in the virtual group of Facebook

*Keywords:* Interaction among students; Facebook virtual group; Applied Computing, Classroom activities.

## O GRUPO VIRTUAL DO FACEBOOK NO ENSINO DA INFORMÁTICA

O surgimento da internet e em especial das ferramentas Web 2.0 possibilitaram a criação de redes sociais virtuais (RS ou SN, da expressão em inglês Social Network) e estas redes têm proporcionado uma nova forma de relacionamento e de interações entre as pessoas, independentemente do tempo e espaço geográfico.

Uma rede social virtual é definida como um conjunto de dois elementos: atores, ou seja, “nós” (pessoas, instituições ou grupos) e suas conexões, interações ou laços entre os nós (Recuero, 2009). O que é novo nesta rede social é o facto de serem de base microeletrônica, através de redes tecnológicas digitais que fornecem novas capacidades a uma velha forma de organização social (Castells, 2005).

Neste estudo contextualiza-se o processo de ensino e aprendizagem da disciplina de Informática Aplicada do Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla em Angola, na qual o professor utiliza um grupo da rede social Facebook para orientar os alunos na elaboração dos exercícios da aula. Com o desenvolvimento do presente estudo, pretende-se responder a seguinte questão de investigação: Os alunos da disciplina de Informática Aplicada intensificam as suas interações de aprendizagem mediante um grupo virtual no Facebook para a resolução e apresentação das atividades da aula.

A sala de aula constitui elemento principal do ensino presencial. O ensino presencial é representado pela necessidade absoluta da presença do aluno na sala de aula, onde o ensino tem sido frequentemente centrado no professor (Lagarto, 1994). E o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) constitui o local da aula no ensino online. É virtual porque está construída principalmente através de processos virtuais de comunicação de base eletrônica. É real (e não imaginária) porque é a nossa realidade fundamental, a base material com que vivemos a nossa existência, construímos os nossos sistemas de representação, fazemos o nosso trabalho, nos relacionamos com os outros, obtemos informação, formamos a nossa opinião, atuamos politicamente e alimentamos os nossos sonhos” (Castells, 2005, p. 240). Na componente presencial pode-se destacar como atributos relevantes para as relações interpessoais características como: domínio dos conteúdos, dinamismo, empatia, contacto próximo, motivação e, atributos do indicador afetividade. Já no componente online estão a flexibilidade, a participação, e a assertividade, que se relacionam com os atributos interação e colaboração (Silva & Conceição, 2013).

A metodologia de ensino para este estudo está baseada no b-learning. O b-learning converge dois modelos de ambiente de aprendizagem. Por um lado, tem-se o modelo presencial de



aprendizagem em sala de aula, utilizado há mais de um século e, por outro, o e-learning (Ramos, Sousa & Alves, 2013). É importante evidenciar que esse ensino consiste na combinação de momentos presenciais e virtuais, que são complementares, um depende do outro para ter sucesso (Oesterreich & Montoli, 2012). Esta associação permite que se retire o melhor que o ensino a distância e presencial oferecem ao aluno (Gonçalves & Gonçalves, 2013). Lencastre e Chaves (2005) descreveram o papel da componente online e o papel da componente presencial no b-learning. Segundo os autores a componente online numa metodologia b-learning concretiza-se através da Internet, logo online, num AVA ou numa página pessoal, na qual o professor apresenta aos alunos os conteúdos a abordar, independentemente do lugar onde estejam. Os alunos acedem aos conteúdos por meio da Internet, respeitando a sua capacidade de autoformação.

A componente presencial numa metodologia b-learning realiza-se na sala de aula com o professor e com os colegas, podendo os alunos explorar o que aprenderam individualmente. Neste contexto, a sala de aula passa a ser um espaço de relacionamento com os colegas da turma e professor. Segundo Marinho e Cassiola (2016) a estratégia, consiste em colocar o foco no processo de aprendizagem do aluno e não mais na transmissão de conhecimento que o professor tradicionalmente realiza. Os materiais relativos ao conteúdo são disponibilizado no AVA pelo professor; depois, no tempo presencial, terá de verificar se aquele conteúdo foi compreendido e, se não tiver sido, ajudá-los a buscar respostas. Será pois um tempo de grande interação entre alunos e professor com vista a uma boa aprendizagem (Oesterreich & Montoli 2012). Após este primeiro momento, recomenda-se que o professor continue a encorajar e a motivar os alunos através de comentários construtivos, mostrando-se disponível para os ajudar na resolução de eventuais problemas (Morais & Cabrita, 2008).

A sala de aula virtual adotado como extensão da sala presencial, é a rede social virtual Facebook. As Redes Sociais têm representado uma moda nos últimos anos, principalmente para as novas gerações. É difícil encontrar algum aluno que não esteja conectado a alguma RS. A sua utilização está muito disseminada, a ponto de as novas gerações não falarem mais simplesmente que estão na internet, mas que estão se encontrando com outras pessoas em redes sociais (Lorenzo, 2013). Há vários motivos para a utilização das RS no ensino. Em primeiro lugar, elas já são o habitat de grande parte dos nossos alunos. Eles já sabem utilizá-las, estão familiarizados com vários recursos e acedem com frequência. Em segundo lugar, elas têm um potencial significativo para gerar interação, sendo esse um dos desejos principais do ensino (Dal Molin & Granetto, 2013). “O

## O GRUPO VIRTUAL DO FACEBOOK NO ENSINO DA INFORMÁTICA

uso de tecnologias da Web 2.0, como os wikis e as redes sociais, para complementar a aprendizagem em contexto de sala de aula, permite desenvolver formas interativas e colaborativas de aprendizagem para os alunos, recorrendo a meios com os quais estão familiarizados” (Dias, Miranda, Morais, & Alves, 2011, p. 5).

Oliveira (2016, p. 1491) considerou “o Facebook é uma plataforma que pode ser utilizada produtivamente para efeitos de ensino e aprendizagem, no ensino superior e no ensino superior a distância”, tendo em consideração as seguintes particularidades e potencialidades: o seu caráter de uso comum pelas pessoas em todo o mundo; a sua facilidade e simplicidade de uso; a sua operacionalidade no sentido de dependência da ação do usuário; as suas funcionalidades de conexão instantâneas nas conversações; a sua presença persistente no dia-a-dia das pessoas, principalmente por meio dos dispositivos de comunicação que utilizam.

A utilização do Facebook como apoio ao ensino presencial, com as suas ferramentas de interação e colaboração, permite expandir a sala de aula para um contexto muito familiar aos alunos, menos rígido em relação a alguns AVA convencionais, mais interativo e com maiores possibilidades de participação. A familiaridade dos alunos com o ambiente do Facebook diminui a curva de aprendizagem das ferramentas, o que facilita a utilização e estimula a participação. A utilização de um AVA onde o período de aprendizagem é mais longo constitui, frequentemente, fator de desmotivação de uma utilização rotineira. Em termos globais, o Facebook, em contexto de aprendizagem, permite o desenvolvimento de estratégias de busca e seleção de informação, facilita a interação e a colaboração, permite a aprendizagem entre pares, desenvolve o pensamento crítico e reflexivo e estimula o contraste de opiniões e a argumentação, desenvolve ou reforça as capacidades de colaboração, favorece a autoestima e o autoconceito, entre outras potencialidades (Minhoto & Meirinhos, 2011). Os resultados do estudo realizado por Moreira e Ramos (2014) indicaram que o uso do Facebook como complemento da formação presencial contribuiu para a apropriação das tecnologias por parte dos alunos e professores; para partilharem dúvidas, ideias e materiais e para discutirem os assuntos de gestão da sala de aula, inclusivamente as suas relações de saber e de poder, que se manifestam quando se assume o risco e a imprevisibilidade de inovar utilizando um novo meio tecnológico.

O objectivo geral deste estudo é descrevermos a intensificação das interações entre alunos por meio de um grupo virtual no Facebook para a resolução e apresentação das atividades da aula. E os objectivos específicos consistem em: a) Apresentar os resultados da resolução de actividades

da aula realizada no grupo virtual do Facebook em articulação com a estratégia de b-learning; b)

Elaborar a análise estrutural das interações no grupo virtual do Facebook em termos de: densidade das interações na rede e inclusividade dos atores na rede.

## Metodologia

### Tipo de Investigação

Dentro das pesquisas qualitativas, selecionou-se o estudo de caso para orientar este estudo. Para Yin (1994, p. 14) “o objetivo do estudo de caso é explorar, descrever ou explicar”. E segundo Guba e Lincoln (1994) citado por Coutinho e Chaves (2002, s/p) “o objetivo é relatar os factos como sucederam, descrever situações ou factos, proporcionar conhecimento acerca do fenómeno estudado e comprovar ou contrastar efeitos e relações presentes no caso”. Na opinião de Ponte (2006) o objetivo do estudo de caso é descrever e analisar.

### Participantes

A investigação focou-se aos alunos inscritos em 2018 na disciplina de Informática Aplicada dos Cursos de Ensino de Física e Ensino de Química do ISCED-Huíla. Selecionou-se esta turma pelo facto do investigador ter preferido trabalhar com as turmas na qual é professor. O professor da disciplina, desempenhou os papéis de investigador e docente, sendo por isso um observador participante.

Tabela estatística dos participantes no estudo

*Tabela 1- Participantes no estudo*

Alunos inscritos na disciplina Informática Aplicada no ano lectivo de 2018				
Cursos	Masculinos	Femininos	Total	Outros dados
Ensino de Física	30	2	32	Os alunos têm idade compreendida entre os 18 e os 24 anos
Ensino de Química	21	12	33	
Total	51	14	65	

### Instrumentos de recolha de dados

O diário de bordo constitui o instrumento de recolha de dados neste estudo. O Portfólio do grupo no Facebook, constitui-se como o diário de bordo. Os dados de interação entre os alunos foram diretamente extraídos do Facebook através da ferramenta do grupo do Facebook, denominada: “Estatística do grupo.

## O GRUPO VIRTUAL DO FACEBOOK NO ENSINO DA INFORMÁTICA

Os ficheiros exportados permitiram obter dados exatos da interação que foram organizados no programa informático Microsoft Office Excel e posteriormente importados para o programa informático de análise estrutural de redes sociais denominado UCINET.

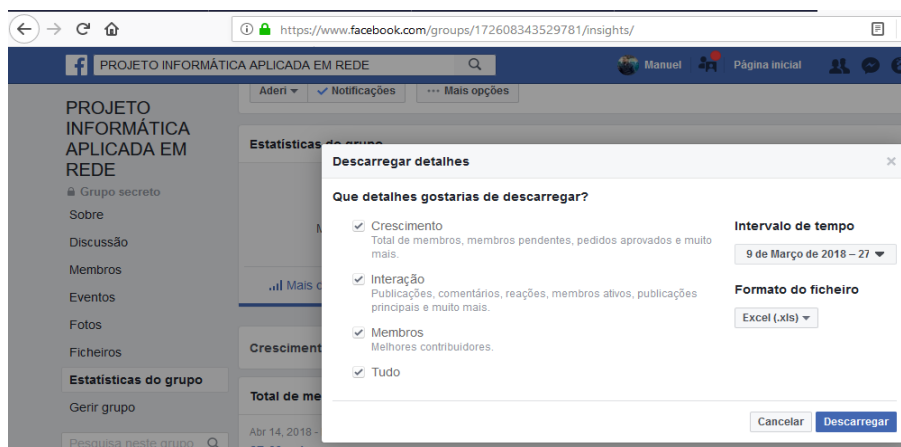


Ilustração 1- Demonstração de exportação dos dados estatístico no grupo virtual Facebook

Ilustração sobre os procedimentos de exportação de dados no grupo virtual

### **Análise de dados**

Neste estudo o método de análise de dados utilizado foi a análise estrutural das redes sociais (SNA).

A SNA tem por objeto as relações entre os atores individuais ou coletivos. Os atores sociais caracterizam-se pelas suas relações, o foco não está nos atributos (sexo, idade, classe social, o conteúdo do diálogo, etc.) (Oliveira, 2017). As ligações relacionais entre atores são o foco primário da análise (Wasserman e Faust, 1999 citado por Matheus & Silva, 2006).

Com recurso a ferramentas informáticas como UCINET e NetDraw, procurou-se analisar e compreender melhor o tipo e a dinâmica das interações entre os atores do grupo ao longo das atividades propostas no grupo virtual, baseando-nos em alguns indicadores sociométricos (IS) selecionados nos estudos dos autores Lemieux e Ouimet (2012) e Lavrador e Pedro (2015): densidade das interações na rede e inclusividade dos atores na rede. A “densidade” é o indicador sociométrico que nos informa acerca do número de interações estabelecidas entre os atores da rede (Lemieux & Ouimet, 2012). Segundo os autores Lavrador e Pedro (2015) a inclusividade é o IS que permite nos informar sobre a participação dos diferentes atores que constituem o grupo na rede.

### **Descrição das aulas**

As aulas no Facebook foram elaboradas em forma de fóruns de discussão.

Temas selecionados para as aulas:

- Formas e Formatação de Formas (Conteúdo do fórum 1)
- Organogramas e Formatação de Organograma (Conteúdo do fórum 2);
- Imagens e Formatação de Imagens (Conteúdo do fórum 3);
- Gráficos e Formatação de Gráficos (Conteúdo do fórum 4);
- Índice Automático (Conteúdo do fórum 5);
- Bibliografia Automática (Conteúdo do fórum 6).

Nesta secção, somente podemos apresentar um dos registos parciais das interações entre alunos, mediante os fóruns das aulas desenvolvidas no grupo virtual do Facebook e apresentamos também alguns trabalhos que os alunos desenvolveram na aula presencial após a visualização dos vídeos contendo os conteúdos de aprendizagem, após as interações, colaborações no grupo e após a apresentação de dúvidas sobre os conteúdos e partilha de aprendizagem na sala de aula. De lembrar que os trabalhos desenvolvidos em casa e na sala de aula presencial eram publicados pelos alunos no fórum de cada actividade do grupo.

Actividade no fórum 1 do grupo no Facebook e presencial:

Tema das Aulas: Formas e Formatação de Formas no Word

Link de acesso ao vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=T5A31bYdDBQ&t=9s>



Ilustração 2 - Actividade do fórum número 1

Ilustração sobre a Actividade do Fórum 1

## O GRUPO VIRTUAL DO FACEBOOK NO ENSINO DA INFORMÁTICA

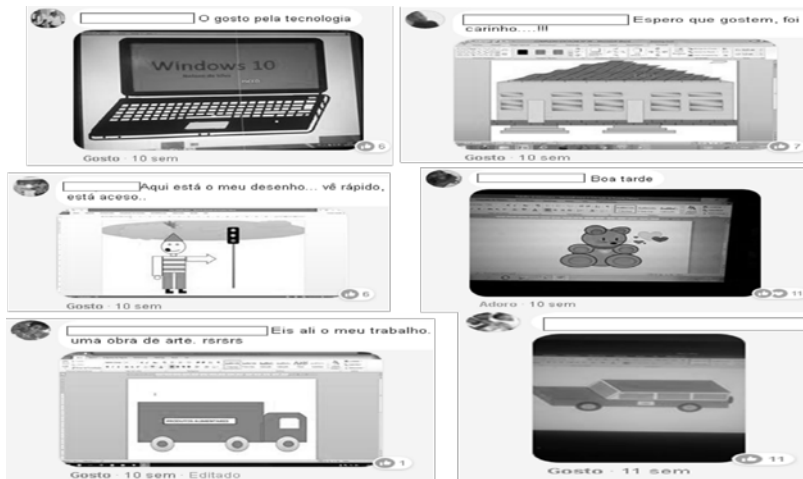


Ilustração 3 - Atividades desenvolvidas pelos alunos e publicados no grupo virtual

Ilustração sobre alguns trabalhos elaborados presencialmente e publicado pelos alunos no fórum 1 do Grupo no Facebook.

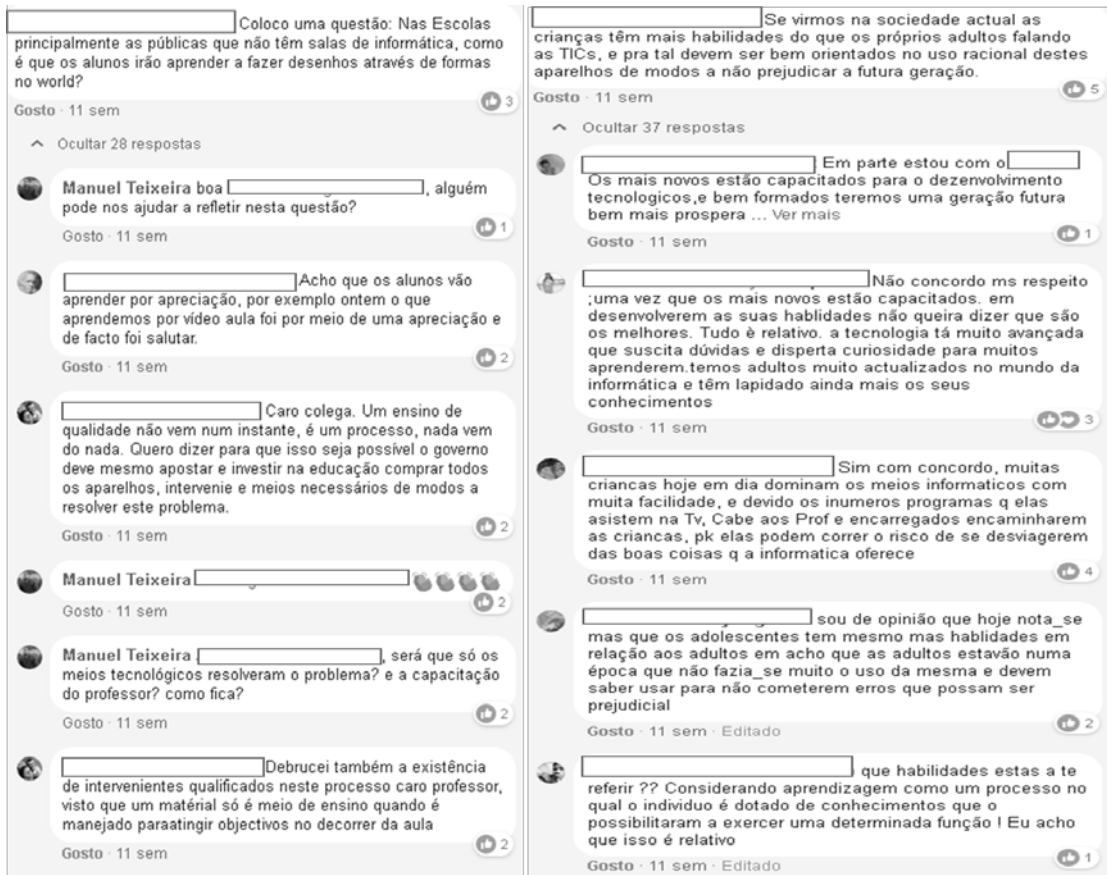


Ilustração 4 - Interações parciais dos alunos no fórum 1 do grupo virtual

Ilustração sobre interações parciais entre alunos do fórum 1 do grupo no Facebook

## Apresentação dos resultados

### Densidade das interações na rede

O cálculo foi efetuado automaticamente pelo UCINET e obteve-se os seguintes resultados:

Tabela dos resultados sobre a densidade das relações entre alunos no grupo Virtual

Tabela 2 - resultados sobre a densidade das relações entre alunos no grupo Virtual

Fórum do Grupo Virtual	Total de Atores	Atores participantes	Atores não participantes	Total das Interações	Densidade das Interações
Fórum 1	64	49	15	277	6,9 %
Fórum 2		55	9	737	18,3 %
Fórum 3		39	25	173	4,3 %
Fórum 4		44	20	235	5,8 %
Fórum 5		38	26	173	4,3 %
Fórum 6		26	38	51	1,3 %

Pode-se identificar, na tabela 2, o número de interações estabelecidas pelos atores do grupo, nas seis aulas dos fóruns do grupo no Facebook e o respetivo índice de intensidade das interações. No fórum 2 estabeleceu-se 737 interações entre alunos representando uma densidade ou intensificação das interações em 18,3%. Quanto ao fórum 1 podemos identificar 277 interações representando uma intensificação de 6,9%. O terceiro fórum com mais interações é o fórum 4, na qual se estabeleceram 235 interações constituindo uma densidade de interações de 5,8%. Nos Fóruns 3 e 5 estabeleceram-se as mesmas quantidades de interações, num total de 173 interações e para ambos o mesmo índice de densidade das interações em 4,3%. O fórum com menor índice de interações foi o fórum 6 com apenas 51 interações e 1,3% de densidade.

### Inclusividade dos atores na rede

Tabela sobre a quantidade de participantes no grupo

Tabela 3- Índice de inclusividade dos atores nos fóruns de aula do grupo no Facebook

Fórum do Grupo Virtual	Total de Atores da rede	Atores participantes nas interações	Índice de inclusividade da rede
Fórum 1	64	49	76,5%
Fórum 2		55	85,9%
Fórum 3		39	60,9%
Fórum 4		44	68,7%
Fórum 5		38	59,3%
Fórum 6		26	40,6%

## O GRUPO VIRTUAL DO FACEBOOK NO ENSINO DA INFORMÁTICA

Os dados da tabela 3 permitem-nos compreender que não existiu uma inclusividade total de interação entre os alunos nas aulas dos 6 fóruns do grupo no Facebook. No fórum 2 o índice de participantes é 85,9% e constitui o maior índice de inclusividade e o fórum 6 apresenta-nos o menor índice de inclusividade de 40,6 %. Nos demais fóruns ficamos a saber que uma maioria qualificada (mais de 59% dos atores) interagiram uns com outros.

### **Discussão e conclusões**

De acordo com os resultados apresentados nos parágrafos anteriores, podemos concluir que existiu uma aprendizagem significativa entre os alunos. O professor considerou que nos momentos onde houve maior interação entre os alunos, ocorreu também maior aprendizagem dos conteúdos da aula. Os alunos acediam às atividades no Facebook e aos vídeos, interagiam abordando os assuntos das atividades da aula e outros de carácter social; na turma o professor mediatizava a aprendizagem aos alunos na ampliação do conhecimento prévio que eles trazem do grupo da rede e adaptava as atividades das aulas presenciais.

Foi notório que a maioria dos alunos no fórum da aula do grupo virtual, navegavam pelos comentários dos outros alunos para ler o que tinham escrito e para apresentar o seu ponto de vista, contributo ou crítica sobre o comentário do outro aluno em relação ao assunto que estava a ser abordado. Essas evidências podem ser vistas nas figuras sobre as discussões na aula que constam na figura x sobre as interações parciais da experiência realizada. Reforçamos a importância de elaborar um guião de planificação das aulas da sala de aula presencial e da sala de aula virtual para a implementação deste tipo de estratégias.

Concretizou-se os objetivos da investigação porque identificou-se e implementou-se a estratégia de b-learning para intensificar as interações no grupo virtual do Facebook e descreveu-se as interações entre os alunos e até entre aluno professor e compreendeu-se como acontece as interações entre os alunos no ensino e aprendizagem da disciplina de Informática Aplicada no grupo virtual do Facebook.

### **Referências**

- Castells, M. (2005). *A Sociedade em Rede: Do Conhecimento à Acção Política*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Dal Molin, B. H., & Granetto, J. C. (Setembro de 2013). *Reflexões sobre o uso das redes sociais no ensino médio. Temática*, (pp. 1807-8931). Obtido em Dezembro de 2017, de <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/tematica/article/view/21467>



- Dias, P., Miranda, L., Morais, C., & Alves, P. (2011). *Redes Sociais na Aprendizagem. VII Conferência Internacional de TIC na Educação* (pp. 1535-1546). Lisboa: Inovação e práticas. Obtido em Dezembro de 2017, de [https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/4687/3/EBook\\_RedesSociaisAprendizagem.pdf](https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/4687/3/EBook_RedesSociaisAprendizagem.pdf)
- Gonçalves, B. M., & Gonçalves, V. M. (2013). *MOOC e b-Learning: uma proposta para o mestrado em TIC na Educação e Formação do Instituto Politécnico de Bragança*. Bragança: Instituto Superior de Bragança.
- Lagarto, J. R. (1994). *Formação Profissional a Distância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Lavrador, I. M., & Pedro, N. (2015). *Análise de Redes Sociais no estudo das Interações em Fóruns de Discussão: O Caso de uma Disciplina de Mestrado em regime de E-learning*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Lemieux, V., & Ouimet, M. (2012). *Análise estrutural das Redes Sociais*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lencastre, J. A., & Chaves, J. H. (2005). *O B-Learning como Metodologia de Aprendizagem: Um Estudo para a sua Utilização na Disciplina de Tecnologia Educativa*. Universidade do Minho. Obtido em 28 de Novembro de 2017, de <http://hdl.handle.net/1822/26095>
- Lorenzo, E. W. (2013). *A Utilização das Redes Sociais na Educação*. Rio de Janeiro: Clube de Autores.
- Marinho, C. M., & Cassiola, F. R. (8-9-10 de Setembro de 2016). *Montando uma Revista Eletrônica: Uma Experiência de Flipped Classroom para a Prática de Gêneros Textuais. Atas do IV Congresso Internacional das TIC na Educação*, pp. 275-283.
- Matheus, R. F., & Silva, A. B. (2006). Análise de Redes Sociais como Método para a Ciência da Informação. *DataGramaZero - Revista de Ciência da Informação*, . Obtido Abril de 2018, de <http://www.brapci.inf.br/index.php/article/view/0000003728/9a91bacea5f69448f7900074c0e5cbb2>
- Minhoto, P., & Meirinhos, M. (2011). *As redes sociais na promoção da aprendizagem colaborativa: um estudo no ensino secundário*. *Educom*, 25-34. Obtido em Dezembro de 2017, de <http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/227>
- Morais, N. S., & Cabrita, I. (2008). *b-Learning: impacto no desenvolvimento de competências no ensino superior politécnico*. *Revista de Estudos Politécnicos*.
- Moreira, L., & Ramos, A. M. (2014). *Facebook e a Interação Online na Formação Contínua de Professores*. Porto, Porto, Portugal. Obtido em 30 de Junho de 2017, de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/33710/1/facebook%20e%20a%20intera%3%a7%3%a3o%20online%20na%20forma%3%a7%3%a3o%20continua.pdf>
- Oesterreich, F., & Montoli, F. S. (2012). *Blended Learning como uma Proposta Metodológica Adotada no Ensino Superior. Anais Do Ix Encontro Virtual De Documentação Em Software Livre e Vi Congresso Internacional De Linguagem E Tecnologia Online*. Obtido em 03 de Janeiro de 2018, de

## O GRUPO VIRTUAL DO FACEBOOK NO ENSINO DA INFORMÁTICA

[http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais\\_linguagem\\_tecnologia/article/view/1966/3562](http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/view/1966/3562)

Oliveira, L. (2017). Análise de Redes Sociais Aplicada. *Colóquio em Investigação em Ciências da Comunicação*, 66. Departamento de Filosofia, Comunicação e Informação: Universidade de Coimbra. Obtido em Abril de 2018, de [https://www.researchgate.net/publication/317020442\\_Analise\\_de\\_Redex\\_Sociais\\_Aplicada](https://www.researchgate.net/publication/317020442_Analise_de_Redex_Sociais_Aplicada)

Oliveira, L. R. (2016). *Mediação Docente e Distância Transacional: Uso do Facebook num Mestrado em Regime Misto (B-Learning)*. *e-Curriculum* (pp. 1484 – 1498). Obtido em 06 de Junho de 2017, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/47499>

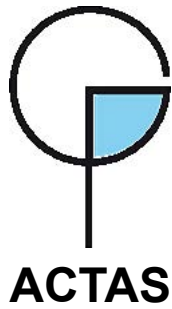
Ponte, J. P. (2006). Estudos de Caso em Educação Matemática. Lisboa, Lisboa, Portugal. Obtido em Junho de 2017, de [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3007/1/06-ponte\(bolema-estudo%20de%20caso\).pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3007/1/06-ponte(bolema-estudo%20de%20caso).pdf)

Ramos, T. L., Sousa, R. P., & Alves, J. B. (2013). *Sistemas de b-learning e sua aplicação no processo de ensino e aprendizagem*. *International Conference on Interactive Computer aided Blended Learning* (pp. 275-282). Brasil: ICBL. Obtido em 07 de Janeiro de 2018, de [http://www.icbl-conference.org/proceedings/2013/papers/Contribution89\\_a.pdf](http://www.icbl-conference.org/proceedings/2013/papers/Contribution89_a.pdf)

Recuero, R. (2009). *Redes Sociais na Internet*. Porto Alegre: Sulina.

Silva, B. D., & Conceição, S. C. (2013). *Desafios do b-learning em tempos de cibercultura*. Em M. E. Almeida, P. Dias, & B. D. Silva, *Cenários de Inovação para Educação na Sociedade Digital* (pp. 137-161). São Paulo: Loyola. Obtido em 29 de Dezembro de 2017, de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/42143/1/Desafios%20do%20B-learning%20em%20tempos%20da%20cibercultura.pdf>

Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Desenvolvendo a Flipped Classroom em Ambiente Híbrido de Ensino-  
Aprendizagem

Developing a Flipped Classroom in a Hybrid Teaching-Learning Environment

Marcelo Mendonça Teixeira

UNISÃOMIGUEL, Pró-Reitoria de Educação a Distância

## **Resumo**

No presente trabalho, apresentamos um tema continuamente explorado na literatura contemporânea - a Sala de Aula Invertida (Flipped Classroom), método de ensino através do qual a lógica da organização de uma sala de aula é invertida em três momentos (o antes, o durante, e o depois). Assim, o estudo foi desenvolvido sob o prisma empírico, descritivo e exploratório em que discutimos os pressupostos teóricos, metodológicos e os requisitos para o desenvolvimento da flipped classroom, subjacente a proposta didático-pedagógica do professor. Para tanto, foram utilizados como método a revisão de literatura e o estudo de caso. Como resultado, é possível constatar as potencialidades e as limitações da sala de aula de invertida como metodologia de ensino, chegando a conclusão que tal proposta atende a um novo modelo de educação híbrida. A investigação decorreu de Janeiro de 2018 a Janeiro de 2019.

*Palavras-chave:* sala de aula invertida, educação online, inovação tecnológica, metodologia ativa.

## **Abstract**

In the present work, we present a theme that is continually explored in contemporary literature - the inverted classroom, method of teaching where the logic of a classroom reverse in three moments (before, during and after). In this sense, the study was developed under the empirical, descriptive and exploratory where we discourse the theoretical and methodological presuppositions and the requirements of the development of the face-to-face classroom, underlying the didactic-pedagogical proposal of the teacher. As a result, was it is possible to verify the potentialities and limitations of the teaching as a teaching methodology, arriving at the conclusion that such proposal is a new model of hybrid education. The investigation took place from January 2018 to January 2019.

*Keywords:* flipped classroom, online education, technological innovation, active methodology.

Na literatura, se faz notório que o conceito de sala de aula invertida se baseia naquele em que os estudantes são apresentados ao conteúdo em casa e praticam o trabalho através da escola. Nesta abordagem de aprendizagem combinada, a interação face a face é misturada com estudo independente via tecnologia, comumente, na modalidade de b-learning (ensino híbrido, presencial e online). Estudantes recebem conteúdos disciplinares à distância, depois vêm à escola para fazer o dever de casa com perguntas e pelo menos algum conhecimento prévio. A esse respeito, no modelo da aula invertida, as instruções dos conteúdos se realizam fora dos muros escolares por meio de vídeo aulas, leituras e outras mídias, sendo o tempo de sala de aula liberado para realização de atividades proativas, nas quais os estudantes praticam e desenvolvem o que aprenderam com o apoio e a supervisão do educador.

Deste modo, o fundamento por trás da flipped classroom (sala de aula invertida) é repensar quando os discentes têm acesso aos recursos de que mais necessitam para aprender. Se o problema é que os alunos precisam de ajuda para fazer o trabalho ao invés de serem apresentados ao novo pensamento por trás daquele, a solução da sala de aula invertida é reverter um padrão tradicional de ensino e aprendizagem. Isso duplica o acesso dos alunos aos professores, uma vez com os vídeos em casa, por exemplo, e novamente na sala de aula, aumenta a oportunidade de personalização e orientação mais precisa da aprendizagem. Inclusive, no modelo da sala de aula invertida, os alunos praticam sob a orientação do professor, enquanto acessam o conteúdo por conta própria. Noutra visão, a sala de aula invertida (como uma técnica de ensino e aprendizagem não hierárquica), consiste em duas partes: atividades de aprendizagem interativas em grupo em sala de aula, e orientação individual baseada em computador fora daquele ambiente. Neste momento, surge uma nova possibilidade de envolver o aluno que aprende virtualmente, por meio de uma incipiente metodologia ativa de ensino e aprendizagem.

Com base no presente cenário, o objetivo do presente trabalho é apresentar uma revisão de literatura sobre a sala de aula invertida e os requisitos funcionais para o desenvolvimento desta modalidade de ensino em ambientes virtuais de aprendizagem. Para tanto, o estudo é de cariz qualitativo e exploratório, recorrendo a revisão de literatura e ao estudo de caso enquanto métodos de investigação científica. Como resultado, descrevemos importantes pressupostos metodológicos para a implantação e prática da sala de aula invertida inserida em ambiente virtual de aprendizagem. Deste modo, conclui-se que o estudo contribui direto e indiretamente para profissionais que desejam atuar com a sala de aula invertida em ambientes virtuais de ensino e aprendizagem.

## **Método**

A natureza de uma pesquisa exploratório-descritiva está relacionada com os seus objetivos gerais da investigação, caracteristicamente voltada a analisar e comparar Estudos de Caso, e a descrever uma dada realidade a partir das informações obtidas. Daí as abordagens exploratória e empírico descritiva são as que mais se adéquam ao estudo proposto. Sobre esse contexto, os métodos utilizados na investigação foram a Revisão de Literatura e o Estudo de Caso, recursos metodológicos que melhor se aplicam a realidade em voga. Todas as áreas de pesquisa, independente da sua classificação (seja com base nos seus objetivos, procedimentos técnicos ou fontes de informação), exigem métodos de pesquisa bem estruturados, como afirma Coutinho (2014). Aqui, apresentamos conceitos, perspectivas históricas, metodologias, funcionalidades e operacionalidades da sala de aula invertida. A investigação decorreu de Fevereiro de 2018 a Fevereiro de 2019.

## **Resultados**

### **O Estado da Arte da Sala de Aula Invertida**

O fundamento por trás da flipped classroom é repensar quando os discentes têm acesso aos recursos de que mais necessitam para aprender. Se o problema é que os alunos precisam de ajuda para fazer o trabalho ao invés de serem apresentados ao novo pensamento por trás daquele, a solução da sala de aula invertida é reverter um padrão tradicional de ensino e aprendizagem (Pang & Yap, 2014). Isso duplica o acesso dos alunos aos professores, uma vez com os vídeos em casa, por exemplo, e novamente na sala de aula, aumenta a oportunidade de personalização e orientação mais precisa da aprendizagem, assinala Martín (2017). No modelo da sala de aula invertida, os alunos praticam sob a orientação do professor, enquanto acessam o conteúdo por conta própria. Noutra perspectiva, a sala de aula invertida (como uma técnica de ensino e aprendizagem não hierárquica), consiste em duas partes: atividades de aprendizagem interativas em grupo em sala de aula, e orientação individual baseada em computador fora daquele ambiente.

Valente (2014) diz que conceituadas universidades norte americanas, como o Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT) e a Universidade de Harvard adotaram a estratégia da “sala de aula invertida”, implantada em algumas disciplinas de diferentes áreas do conhecimento. Estas universidades têm inovado seus métodos de ensino, procurando adequá-los para que possam explorar os avanços das tecnologias educacionais, bem como minimizar a evasão e o nível de reprovação. Harvard, por exemplo, introduziu o método Peer Instruction (PI), desenvolvido pelo

professor Eric Mazur. O PI consiste em prover material de apoio de modo que o aluno possa estudar o conteúdo antes de frequentar a sala de aula. Com base no material estudado, o aluno responde um conjunto de questões, via um Learning Management System – Sistema de Gestão de Aprendizagem. O professor, antes de ministrar a aula, verifica as questões mais problemáticas, e que devem ser trabalhadas em sala de aula. Durante a aula, as discussões são intercaladas com Concept Tests, destinados a expor as dificuldades que os alunos encontram.

Tais testes são respondidos via sistema de respostas interativas, tipo clicker, de modo que a classe e o professor possam acompanhar o nível de compreensão sobre os conceitos em discussão. Antes de responder o teste, os alunos têm um ou dois minutos para pensar sobre a questão e formular suas próprias respostas. Dependendo da resposta, eles passam dois ou três minutos discutindo aquelas em grupos de 3 a 4 estudantes, na tentativa de chegar a um consenso sobre a resposta correta (método PBL). Este processo obriga os alunos a pensarem sobre os argumentos a serem desenvolvidos, e permite que eles (assim como o professor) possam avaliar o nível de compreensão sobre os conceitos antes mesmo de deixar a sala de aula (ibidem).

Ou seja, existem inesgotáveis possibilidades de utilização da sala de aula invertida para diferentes tipos e modalidades de ensino e aprendizagem e em diferentes partes do planeta. Como o ensino à distância (educação online), encontra-se em expansão no mundo desde meados dos anos 2000, no Brasil não tem sido diferente. Agora, surge uma nova possibilidade de envolver o aluno que aprende virtualmente, através da sala de aula invertida. Na visão de Bergman e Sams (2016), um ponto interessante da sala de aula invertida é a vinculação entre o método e os recursos tecnológicos, dizendo que, do ponto de vista tradicional, é possível utilizar esta proposta metodológica para leitura prévia de textos, partes de livros ou artigos que serão trabalhos como preparação para o confronto em sala de aula.

No entanto, a utilização de recursos tecnológicos oportuniza aos aprendentes possibilidades de ampliação dos estudos, os quais podem buscar conteúdos em vídeos, hipertextos, redes sociais, bibliotecas virtuais, entrevistas com especialistas, além de mensurarem antecipadamente o seu nível de apropriação do conteúdo prévio com ajuda de recursos tecnológicos de medição, viabilizando, desse modo, a antecipação de resultados (ibidem). É nesse sentido que metodologias de ensino ativas vêm se adequar à proposta da sala de aula invertida em um ambiente virtual de aprendizagem, valorizando a produção do conhecimento através de nós de informação entre quem ensina, quem aprende e seus pares.

Em suma, para Wilson (2013), inexistente um modelo para se inverter uma classe; é preciso adaptar a sala de aula conforme a realidade. Neste modelo híbrido de aprendizagem, o professor continua sendo o principal responsável para guiar os estudantes sobre como compreender e aplicar as novas informações, principalmente àquelas recém adquiridas, necessitando utilizar uma abordagem de interação diferente da utilizada no ensino hierarquizado tradicional. Assim, é interessante que os educadores busquem oficinas de aprendizagem invertida, pois aprendendo o básico, competências e eficiências vêm com a prática, dizem os autores baseados em Bergman e Sams (2012).

O tempo em sala de aula é adaptado para a pesquisa, para a colaboração e para avaliação, a fim de melhor atender às necessidades dos alunos. Estes obtêm o controle do processo de aprendizado através do material do curso estudantil fora da sala de aula. Por outro lado, os instrutores facilitam o processo de aprendizagem, ajudando os alunos a trabalharem com o material do curso individualmente e em grupos, consideram Reidsema, Kavanagh, Hadgraft e Smith (2017). A esse respeito, tanto Yestrebsky (2015) quanto Wilson (2013) adicionam que o propósito é que os estudantes aprendam os conteúdos disciplinares fora da sala de aula e, em seguida, lidem com tarefas nas aulas, dando aos professores mais tempo para ajudar os alunos com aspectos que eles não entendem. Com o avanço das tecnologias de informação e comunicação nasce a educação online, provocando expressivas mudanças no processo educativo, presencial e à distância, principalmente na forma de planejar e usar recursos tecnológicos na promoção da aprendizagem, nas palavras de Aquino e Teixeira (2015).

O ato de ensinar, além de envolver o conhecimento científico adequado ao ensino pela escola (transposição didática), circunda também os métodos para que esse conhecimento possa ser transmitido e apropriado pelos alunos, afirmam Melo e Urbanetz (2012). Idem a tal realidade, nasce um pensamento de ensino crítico, criativo e de autoconhecimento enquanto competências importantes que passam a fazer parte do planejamento das aulas não apenas como um efeito colateral, mas como o fio condutor de experiências de aprendizagem. Todavia, as características dos métodos de ensino tradicional colidem com as tendências atuais em educação, permeada por tecnologias de informação e comunicação atuando no processo educativo. Na figura 1, constata-se o modelo da sala de aula tradicional.



Figura 1. Sala de Aula Tradicional



Fonte: O Autor.

O conceito de Escola Tradicional, nascido entre os séculos XVIII e XIX na Europa, e em curso até a atualidade em diversas instituições de ensino no mundo, se caracteriza por não permitir ao estudante questionar a autoridade do saber docente, sendo os conteúdos ministrados inquestionáveis, seguido de uma formação de cadeiras em fileiras na sala de aula, muitas vezes, diante de um púlpito e sem valorizar a socialização entre a comunidade escolar, conta Patricia Rosof (2013) no livro “History of education”. Por sua vez, no Brasil, o gestor educacional, em sua essência, tem a preocupação fundamental de controlar e aplicar programas e ordens oriundas dos órgãos governamentais, como as do Ministério da Educação (MEC) e/ou do Conselho Nacional de Educação (CNE) e alcançar as notas institucionais do desempenho escolar. Semelhante modelo ocorre no ensino superior com as notas de cada curso no MEC.

Por meio dessa compreensão de educação, o aluno é um ser passivo e seu papel é receber e cumprir ordens, normas, diretrizes curriculares e recomendações do professor, que muitas vezes é amante do ensino enciclopédico, com a memorização e repetição dos conteúdos (Lacomy, 2014), sem considerar as competências cognitivas e a autonomia que devem ser levadas em conta na consecução do processo de ensino aprendizagem. Outrossim, no decorrer dos anos, muitos professores influenciados pela retórica de grandes teóricos da Educação, como Jean Piaget; Lev Vygotsky; Paulo Freire e David Ausubel evoluíram para um ensino que preconiza os mecanismos

de funcionamento da inteligência e a construção dos sujeitos a partir de sua interação com o meio, ao qual existem diferentes estágios pelos quais passam no processo de aquisição de conhecimentos e como este se torna autônomo.

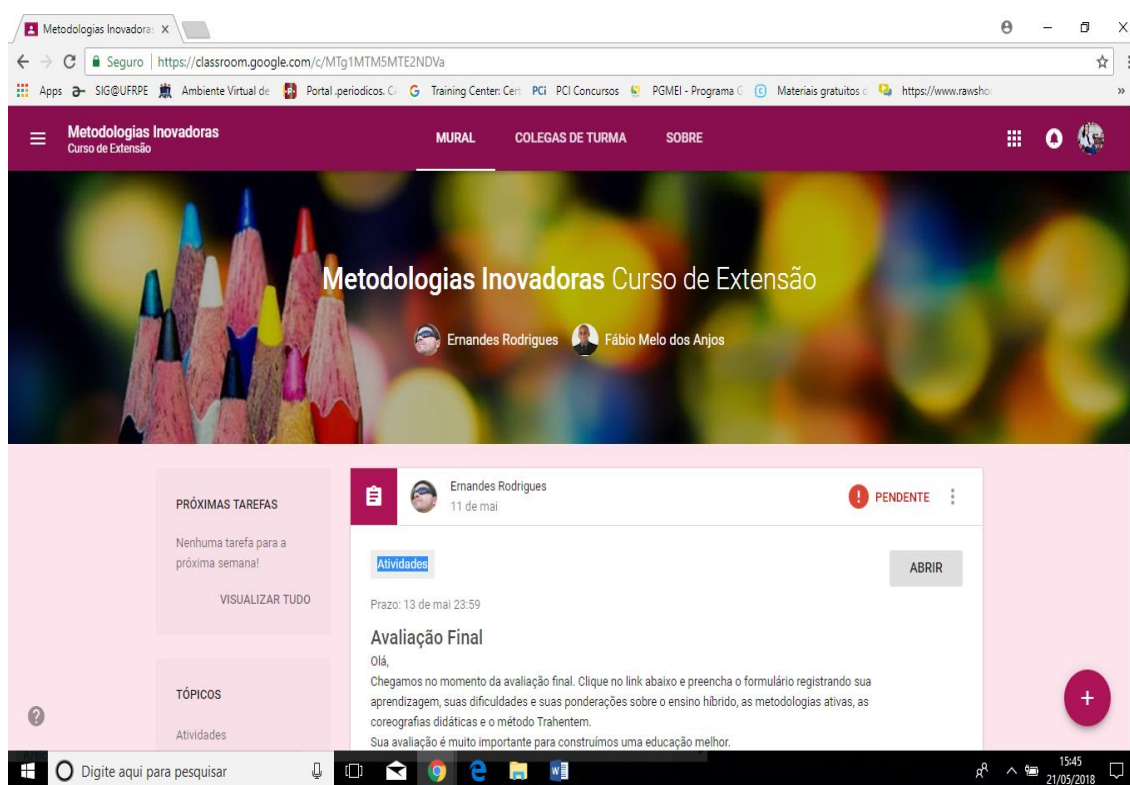
Numa proposta de sala de aula invertida, os recursos educacionais online ficam disponíveis antes, durante e posterior à aula para revisão e consolidação dos conteúdos, como já mencionado em Bergman e Sams (2016) e outros autores. Isso supera algumas das desvantagens da aula tradicional, na qual os alunos têm que fazer anotações, obter compreensão dos conteúdos impressos e prestar atenção em todo o processo presencial de docência. Noutro sentido, o tempo de aula pode ser usado de forma mais eficaz para garantir que os alunos tenham entendido e dominado os assuntos abordados. O título de “detentor exclusivo do conhecimento” do professor muda para um facilitador de aprendizagens, onde a Internet é o seu maior aliado para a troca de informações entre os envolvidos. Na figura 2 se verifica a integração do modelo da sala de aula invertida com metodologias ativas, onde os assuntos foram enviados previamente e estão sendo discutidos conjuntamente na sala de aula presencial para posteriormente serem discutidos na plataforma de aprendizagem, como se destaca na figura 3.

Figura 2. Sala de Aula Invertida



Fonte: O Autor.

Figura 3. Sala de Aula Invertida na Plataforma de E-learning



Fonte: O Autor.

Aqui, a sala de aula invertida acontece na plataforma de e-learning da Google Classroom sendo trabalhadas tecnologias educacionais no processo de ensino e aprendizagem. Entre as principais características, destacam-se as explicações do educador sobre o conteúdo programático com limitadas participações espaço-temporais do aluno, ao qual esclarecem as dúvidas naquele momento ou levam para casa exercícios de pesquisa para solidificarem o que foi abordado. As atividades da docência no ambiente virtual são as mesmas da docência presencial, mas são realizadas de formas distintas, mesmo em se tratando dos idênticos conteúdos disciplinares.

### Discussão dos Resultados

Como já explicitado, a sala de aula invertida ou “flipped classroom” se caracteriza como uma modalidade inovadora para o processo educativo, presencial e online, como diz Tucker (2012), ao propor uma mudança na lógica do ensino tradicional, secularmente hierarquizado, de acordo com Teixeira (2013). Retomando os princípios desta modalidade através dos argumentos de Basal (2015), a ênfase está na compreensão de conceitos e na aplicação de conhecimento, em vez de

receber passivamente informações em sala de aula e, mais tarde, lembrá-las em um exercício ou prova.

A abordagem de aprendizado invertido permite que os alunos estudem o tópico em casa no seu próprio ritmo e, em seguida, analisem e apliquem os conceitos em colaboração em sala de aula com colegas e guiados por professores da disciplina lecionada. Ao refletir sobre uma educação voltada à tecnologia, torna-se necessário repensar nas estratégias de ensino, visando modificações no trabalho de formulação de atividades didáticas que possam ser associadas ao uso de computadores ou de qualquer outra mídia, em outras palavras, garante Cabral (2005). Aquino e Teixeira (2015) entendem que é um desenvolvimento construtivo nos métodos, nas técnicas e nas práticas de ensino, onde o aluno assimila, por exemplo, os conteúdos por meio de vídeos, áudios, textos, mídias interativas em casa, comumente disponíveis em plataformas de e-learning da instituição de ensino ou do próprio professor.

O uso de tecnologias educativas permite que os alunos aprendam não apenas lendo textos previamente preparados pelo professor ou assistindo a sua apresentação gravada, mas também através da resolução de exercícios com seus pares em um ambiente virtual de aprendizagem. Dessa maneira, não restam dúvidas para Balzotti e McCool (2015) que as possibilidades de educação híbrida (blended) da flipped classroom contribuem positivamente para o processo educativo, especialmente quando existe uma mesclagem entre o ensino presencial e online através de plataformas de e-learning. Inclusive, Zuber (2016) reitera que tal maneira de aprender é mais envolvente, ajuda o aprendiz a adquirir novas informações e dá a ele a chance de criar um conhecimento bem estabelecido por novas vias.

### **Conclusão**

Consoante as pesquisas realizadas, e corroborando com o pensamento de Yilmaz (2017), não há uma fórmula ou padrão para se estabelecer a flipped classroom, pois depende da proposta didático-pedagógica de cada professor, que pode passar pela utilização de tecnologias de informação e comunicação para o envio e recebimento do material didático (ou não, pode ser entregue o material de forma física). Na prática, o que importa é que se estabeleçam os três princípios básicos: o antes - recebimento dos conteúdos, acompanhada ou não da resolução de atividades propostas); o durante - debate com o professor e/ou com os colegas sobre aqueles conteúdos); e o depois – em casa, o aluno revisa a matéria aprendida e tece novos conhecimentos

individualmente ou com os seus pares, onde todo esse processo, hoje, comumente é permeado por aspectos tecnológicos.

Em suma, com base no estudo realizado, consideramos a sala de aula invertida como um método de ensino eficaz que faz parte de uma era de aprendizado digital, reconhecendo, inclusive, que as teorias de aprendizagem do passado não mais atendem a realidade educacional contemporânea (ao contrário do conectivismo – a teoria da aprendizagem em rede), envolta em metodologias ativas, tecnologias de informação e comunicação, troca e compartilhamento de informações em rede. Porém, um dos principais desafios (juntamente com a infoexclusão e estrutura de acesso à rede nas instituições de ensino) para a expansão da sala de aula invertida, reside na inclusão digital e na formação de professores, visando o uso eficiente de tais tecnologias, metodologias de ensino, e conhecimentos sobre a prática teórica que representa o cenário educacional da atualidade.

### Referências

- Aquino, C. D., Teixeira, M. M. (2015). *Comunicação midiática, hipertexto e interação*. Munique: Grin Verlag.
- Balzotti, J. M., Mccol, L, B. (2015). Using digital learning platforms to extend the flipped classroom. *Business and Professional Communication Quarterly*, 79, nº 1, p. 68–80, 2015.
- Basal, A. (2015). The implementation of a flipped classroom in foreign language teaching. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 16, nº 4, p.28-37, 2015.
- Bergman, J., Sams, A. (2016). *Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem*. Rio de Janeiro: LTC.
- Bergman, J., Sams, A. (2012). *Flip your classroom: reach every student in every class every day*. EUA: ISTE.
- Cabral, T. C. B. (2005). *Ensino e aprendizagem de matemática na engenharia e o uso de tecnologia*. CINTED-UFRGS, Rio Grande do Sul, 3, nº 2, p. 1-14, Novembro, 2005.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas*. Coimbra: Almedina.
- Lakomy, A. M. (2014). *Teorias cognitivas da aprendizagem*. Curitiba: Editora InterSaberes.
- Martín, A. P. (2017). *Flipped learning: aplicar el modelo de aprendizaje inverso*. Madrid: Narcea.
- Melo, A., Urbanetz, S. T. (2012). *Fundamentos de didática*. Curitiba: Editora InterSaberes.

- Pang, N. K., Yap, K. T. (2014). *The flipped classroom experience*. Proceedings of IEEE CSEE & T, Klagenfurt, Austria, p. 39-43, 2014.
- Reidsema, C., Kavanagh, L., Hadgraft, R., Smith, N. (2017). *The flipped classroom: practice and practices in higher education*. London: Springer.
- Rosof, P. (2013). *History of education*. Londres: Routledge.
- Teixeira, M. M. (2013). *Da educação a distância às plataformas de aprendizagem: sistemas alternativos de educação mediada*. EUA: Lulu Publish.
- Tucker, B. The flipped classroom. *Education Next*, 12, nº 1, 2012.
- Valente, J. A. (2014). *Aprendizagem ativa no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida*. São Paulo: Departamento de Multimeios da USP.
- Wilson, S. G. (2013). The flipped class: a method to address the challenges of an undergraduate statistics course. *Sage Journals*, 40, nº 3, p. 193–199, 2013.
- Yestrebsky, C. (2015). Flipping the classroom in a large chemistry class-research university environment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, New York, 191, p. 1113-1118, 2015.
- Yilmaz, R. (2017). Exploring the role of e-learning readiness on student satisfaction and motivation in flipped classroom. *Computers in Human Behavior*, 70, nº 251-260, 2017.
- Zuber, W. J. (2016). The flipped classroom a review of the literature. *Industrial and Commercial Training*, vol. 48, p. 97, 2016.





# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Gestão de Software Educativo para a Formação Profissionalizante Online

Educational Software Management for Online Professional Training

Marcelo Mendonça Teixeira

UNISÃOMIGUEL, Pró-Reitoria de Educação a Distância

## **Resumo**

Em meio às exigências do mercado de trabalho em todas as sociedades e à popularização do ensino online, as plataformas passaram a se diferenciar na oferta de recursos comunicacionais e interativos, como já mencionado, em gerações que acompanharam a evolução das tecnologias de informação e comunicação, principalmente, em se tratando da facilidade de utilização do ambiente virtual de aprendizagem. Nesse sentido, o presente trabalho aborda um estudo de caso inovador sobre a utilização de um software educativo multimídia para a área de varejo, destacando suas principais características e funcionalidades na formação de jovens brasileiros. A pesquisa empírica descritiva decorreu de Janeiro de 2018 a Janeiro de 2019.

*Palavras-chave:* software educativo, varejo, educação online, inovação tecnológica.

## **Abstract**

Companies started to have access to all societies and the popularization of online education, as the platforms began to differentiate themselves in communicational and interactive resources, as already mentioned, in generations that relate to information and communication technologies, mainly, in terms of the ease of use of the virtual learning environment. In this sense, the present paper discusses an innovative case study on the use of multimedia educational software for the retail area, highlighting its key features and functionality in the training of young Brazilians. The descriptive empirical research took place from January 2018 to January 2019.

*Keywords:* educational software, retail, online education, technological innovation.



Na contemporaneidade, softwares educacionais (online e offline) estão sendo desenvolvidos com uma proposta customizada de formação discente, ou seja, vocacionados a atender às particularidades de diferentes campos do conhecimento e do público estudantil a que se destina. Ao mesmo tempo, trata-se de uma solução econômica para as organizações educacionais que desejam gerenciar informações e dados sobre seus aprendentes de maneira organizada, como se faz notório na formação profissionalizante em varejo. Justamente, com as inovações tecnológicas a indústria vem se adaptando as demandas por profissionalização crescente, face a um aumento de consumo global por produtos e serviços.

Nesse sentido, o “Sistema Educacional do Varejo” trata-se de um software educativo multimídia que permite a formação profissionalizante online nas áreas de repositor de estoque, operador de caixa, promotor de vendas e auxiliar Administrativo. Tal sistema computacional foi desenvolvido na intenção de colaborar com as instituições que buscam oferecer uma formação específica na área do varejo, a exemplo a Escola Social do Varejo (ESV), maior programa do Instituto Walmart com foco na causa da Juventude e no Trabalho. O seu objetivo é promover a formação profissional de jovens para o mercado de trabalho varejista para atuarem em pequenas, médias ou grandes empresas do ramo. O programa proporciona capacitação para a conquista do primeiro emprego formal no varejo, área que, além de ser porta de entrada no mundo do trabalho, oferece oportunidades de carreira em diferentes modalidades.

Deste modo, a iniciativa do Instituto Walmart combina as competências da empresa à necessidade que a economia brasileira, em ritmo de crescimento, vem demonstrando por mão de obra qualificada nos últimos anos. Sobre o assunto, o objetivo do presente trabalho de investigação é apresentar as potencialidades do Sistema Educacional do Varejo para a formação de jovens aprendizes no Estado de Pernambuco (Brasil). Aqui, destacamos um estudo de cariz qualitativo e empírico descritivo, recorrendo a Revisão de Literatura e ao Estudo de Caso enquanto métodos de investigação científica. Como resultado, descrevemos importantes pressupostos metodológicos para a implantação de um software educativo multimídia na área de varejo. Deste modo, conclui-se que o estudo contribui direto e indiretamente para profissionais que desejam desenvolver um software educativo para a área de varejo. Desenvolvido em 2005, o Instituto Walmart é responsável pela estratégia e gestão do investimento social do Walmart Brasil. A organização se dedica prioritariamente à preparação de jovens para o mundo do trabalho e ao fortalecimento de organizações sociais vizinhas as unidades da rede (Escola Social do Varejo, 2019).

## **Método**

Para cientistas de qualquer área, o conhecimento é “público”, no sentido de que é comunicável e transmitido de alguma forma a outrem; é “objetivo”, porque fundado em fatos; é “verificável”, pois obtido através de métodos conhecidos pela comunidade científica; é “relacional”, porquanto busca identificar os relacionamentos causais entre eventos, gerado através de observação e descrição, e orientado por referenciais teóricos. O esforço sistematizado para obter novos conhecimentos sobre um tema em específico faz parte da rotina do pesquisador, na tentativa de alcançar a plena compreensão do objeto desconhecido. Nesse caminhar, face a relevância que os softwares educacionais têm vindo a assumir no processo de ensino e aprendizagem atual, precisamente, no ensino técnico e profissionalizante no Brasil, e as possibilidades de ensino a distância oferecidas pela utilização dessas plataformas de e-learning, optamos por uma pesquisa empírico descritiva, objetivando conhecer a extensão desta problemática. Aqui, apresentamos conceitos, perspectivas históricas, metodologias, funcionalidades e operacionalidade dos softwares educacionais, apresentando o estudo de caso do software educativo multimídia “Sistema Educacional do Varejo”, utilizado pelo Instituto Walmart. A investigação qualitativa decorreu de Janeiro de 2018 a Janeiro de 2019.

## **Resultados**

### **Software Educativo**

Como em qualquer sistema de software, se faz necessário que um ambiente virtual de aprendizagem tenha os seus requisitos bem definidos e em simetria com as particularidades tecnológicas do sistema computacional proposto (Kirner & Salvador, 2004). Deste modo, é possível determinar o ambiente em que a aplicação será usada de diversas maneiras, como o ambiente físico, de trabalho e/ou social. Para ambientes virtuais de ensino, a definição do ambiente físico no qual o sistema funcionará merece atenção especial. É importante destacar que esse ambiente físico pode tanto representar fielmente o ambiente real como ser uma representação imaginária do mesmo (ibidem).

Para Stuart (2001), citado em Kirner e Salvador (2004), quando se intenta produzir um ambiente virtual de aprendizagem é preciso considerar três enfoques possíveis, ao qual impactam de maneira distinta a especificação funcional daquele sistema computacional, que na prática traduz-se no que este fará:

Enfoque 1. Quando o ambiente virtual reproduzirá tarefas e ações executadas por usuários em um ambiente real e se pretende retratar esta situação como ela é, ou seja, com realismo;

Enfoque 2. Quando os usuários desempenham determinadas tarefas no mundo real, mas se decide que o ambiente virtual reproduzirá tais tarefas de forma diferente ao que ocorre na realidade;

Enfoque 3. Quando o ambiente virtual pretendido compreenderá a realização de tarefas e interações que não são desempenhadas no mundo real.

Se fez notório, na literatura abordada, que um projeto de software bem elaborado proporciona o desenvolvimento de um sistema computacional claro, coerente, visando a satisfação do cliente dentro do orçamento e prazo acertados em contrato. Oportunamente, retomando pensamento de Leite (2000), sabemos que um conjunto de requisitos representam uma condição ou capacidade necessária que o software deve possuir (1) para que o usuário possa resolver um problema ou atingir um objetivo ou (2) para atender as necessidades ou restrições da organização ou dos outros componentes do sistema. Com referência, Lima (2012) revela na obra “Especificações de técnicas de software” que tudo começa com a ilicitação (identificação do problema a resolver e o público envolvido, também denominado de stakeholders, que faculta as informações cruciais para se estabelecer os requisitos necessários).

É a partir dessas informações obtidas que surge uma estimativa de valores a serem cobrados pelo sistema computacional, tendo em vista que esses podem ser funcionais e/ou não funcionais, cada qual com as suas particularidade e funcionalidades. Na sequência, os requisitos são validados, ou seja, um documento (de requisitos) que venha a oficializar as demandas do cliente e o que será realizado. O desenvolvimento de software necessita de um mínimo de documentação que deixe claro a cada membro da equipe e demais interessados o que será, por que será e, principalmente, como será produzido o sistema (ibidem).

Na prática, é comum que as ferramentas de softwares educativos sejam desenvolvidas com o simples propósito de operar e controlar um sistema, sem considerar implicações pedagógicas envolvidas no design de cada um dos seus componentes, além da metodologia de ensino aplicada. Dado o caráter multidisciplinar, profissionais de diversas áreas interagem, tornando-se de extrema importância a utilização de diretrizes específicas para o design das interfaces e de normas fundamentadas em princípios pedagógicos, condicionadas à promoção da aprendizagem.

## **Sistema Educacional do Varejo**

Em 2012, a que passa por um processo de internacionalização, com apoio da Walmart Foundation, tendo sua metodologia aplicada em outros países da América Latina. O Instituto Walmart promove a inclusão social de jovens por meio da qualificação profissional e da inserção no mercado de trabalho, em projetos desenvolvidos em parceria com organizações sociais e instituições públicas, como Secretarias de Educação. A opção por essa plataforma de atuação destaca a importância da juventude como um segmento da sociedade que tem grande capacidade de influenciar mudanças sociais e alavancar desenvolvimento (Escola Social do Varejo, 2019). Ainda, dentro desta plataforma, são desenvolvidos dois programas: a Escola Social do Varejo (ESV), que oferece aos jovens a possibilidade de formação profissional e acompanhamento de inserção, e a ESV na Escola Pública, que investe em iniciativas que contribuam para a construção da ponte entre a escola e o mundo do trabalho, por meio da transferência e/ou adaptação do currículo da ESV para o Ensino Médio (ibidem).

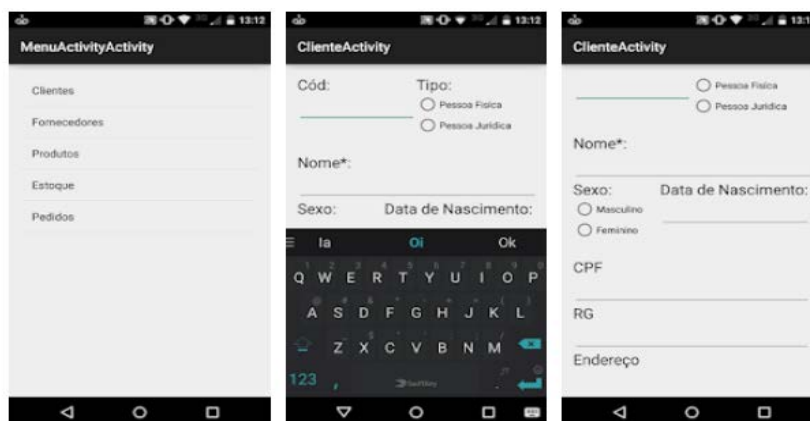
Como parte integrante da ESV, o Sistema Educacional do Varejo (software educativo multimídia voltado ao varejo, permite a formação profissionalizante nas funções de Repositor de Estoque, Operador de Caixa, Promotor de vendas e Auxiliar Administrativo), possibilitando a junção entre tecnologias da informação e comunicação e o contexto das relações do varejo, com o exercício de tarefas essenciais para o aluno envolto neste universo de aprendizado sobre esse segmento do comércio. A área do varejo, mais do que outro ramo de atividade, tem uma maior aptidão para a área de responsabilidade social, não só pelas suas peculiaridades como o negócio, mas também por sua importância para a sociedade. Por isso, existe vários aspectos que determinam essa vocação: a) Maior proximidade como o consumidor final e com as comunidades; b) Papel influenciador na cadeia de valor. A área do varejo é capaz de promover um intenso processo de modificação em toda cadeia de valor mediante aos seguintes procedimentos: a) Criar os vínculos comerciais e manter uma relação de troca com seus consumidores; b) Possibilitar o estímulo do trabalho voluntário na comunidade; c) Receber doações e contribuições dos clientes para o investimento na própria comunidade; d) Realizar parceria com seus fornecedores, entre outros.

De forma vivencial e prática, é possível exercitar as funções de cada área. Os principais módulos foram selecionados a partir de estudos realizados na área do varejo. Por outro lado, o sistema foi desenvolvido na intenção de colaborar com as instituições que buscam oferecer uma formação específica na área do varejo, a exemplo a Escola Social do Varejo (ESV), maior programa

do Instituto Walmart com foco na causa da Juventude e no Trabalho. O seu objetivo é promover a formação profissional de jovens para o mercado de trabalho varejista, como já comentado, para atuarem em pequenas, médias ou grandes empresas do ramo.

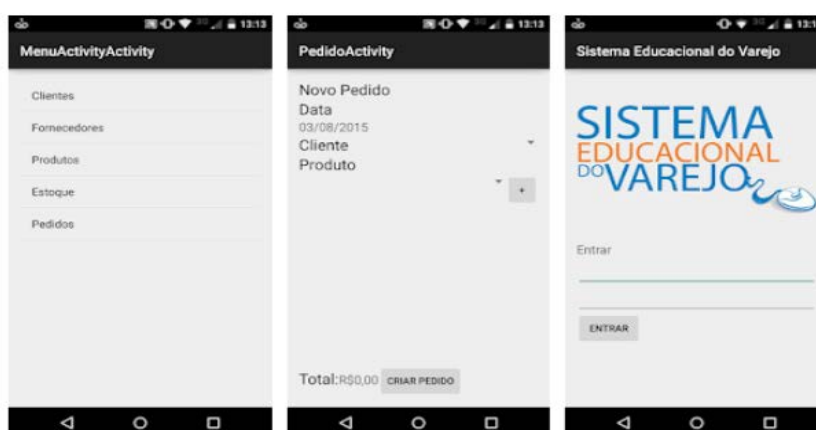
O programa proporciona capacitação para a conquista do primeiro emprego formal no varejo, área que, além de ser porta de entrada no mundo do trabalho, oferece oportunidades de carreira em diferentes modalidades. Deste modo, a iniciativa do Instituto Walmart combina as competências da empresa à necessidade que a economia brasileira, em ritmo de crescimento, vem demonstrando por mão de obra qualificada nos últimos anos. Em 2014, o projeto foi desenvolvido em 7 Estados do Brasil, com a pretensão de ser um modelo de formação profissional para o varejo no país. Recentemente, o SEV passou a ser disponível gratuitamente no Google Play:

Figura 1. Sistema Educacional do Varejo (App)



Fonte: <https://play.google.com/store/apps/>

Figura 2. Sistema Educacional do Varejo (App)



Fonte: <https://play.google.com/store/apps/>

Figura 4. Escola Social do Varejo (Website)



Fonte: <https://www.walmartbrasil.com.br>

### **Discussão dos Resultados**

Com base no crescimento institucional vertiginoso da Escola Social do Varejo, foi possível confirmar que a viabilidade do desenvolvimento de um software educativo é capaz de fortalecer a formação dos jovens para a área do varejo, possibilitando que as empresas deste segmento possam utilizá-lo como recurso de apoio didático. Igualmente, concluímos que um software educativo é capaz de fortalecer a formação de projetos sociais através da profissionalização de jovens e adultos, contribuindo para a inserção no mercado de trabalho, cada vez exigente, cada vez mais qualificado. Inclusive, com a sua utilização em outros países da América Latina e da África, na continuidade do projeto sugerimos o aprimoramento do software educativo na implantação do ambiente educacional em inglês e Espanhol, face a abrangência do público consumidor. Assim, o recurso será capaz de auxiliar outras instituições de forma mais assertiva em países não falantes de língua portuguesa. Além disso, adequar o ambiente virtual de aprendizagem com tecnologias assistivas e funcionalidades de acessibilidade, visando atender igualmente a portadores de deficiência.

## Conclusão

Chegamos às considerações finais do trabalho de pesquisa, apresentando uma sucinta reflexão sobre os principais resultados obtidos no estudo. Uma das conclusões se fecunda no plano teórico e nasce no plano prático, em uma proposta híbrida de educação invertida. Retomando a literatura mencionada, se faz necessário a confecção de um projeto de software bem definido e estruturado, ao propor o desenvolvimento de um sistema computacional claro, coerente e que atenda as necessidades da instituição de ensino, do gestor educacional, do docente, do aluno. Tudo começa com a elicitação (identificação do problema a resolver e o público envolvido, em nosso caso, os stakeholders fazem parte da comunidade aprendente e facultam as informações cruciais para se estabelecer os requisitos necessários ao desenvolvimento do software). É a partir das informações obtidas que surge uma estimativa de valores a serem cobrados pelo sistema computacional, tendo em vista que esses podem ser funcionais e/ou não funcionais, cada qual com as suas particularidades e funcionalidades.

O SEV conta com profissionais capacitados e qualificados (tutores, professores), para oferecer ao mercado um serviço especializado de forma online, focado nas diferentes necessidades de formação em varejo. Inclusive, por ser online, o software pode ser acessado de qualquer lugar com qualquer dispositivo, incluindo a disponibilização em tecnologias móveis. Por outro lado, o sistema de gestão de aprendizagem tem um papel de fundamental importância em todo o processo, pois é nele que advém o desenho instrucional da proposta pedagógica da instituição de ensino e/ou do educador que pretende utilizar um sistema educacional do varejo, em meio a uma tendência global de virtualização da formação profissionalizante, como garante Aquino (2019).

## Referências

- Aquino, C. D. (2019). *De Bergman a Siemens. Requisitos para o desenvolvimento da sala de aula invertida*. Munique: Grin Verlag.
- Escola Social do Varejo (2019). *Criar oportunidades para a juventude*. Disponível em: <https://www.walmartbrasil.com.br/responsabilidade-corporativa/instituto-walmart/criar-oportunidades-para-a-juventude/escola-social-do-varejo/> Acesso em 09 de janeiro de 2019.
- Leite, J. C. (2000). *Engenharia de software*. Disponível em: <https://www.dimap.ufrn.br/~jair/ES/c4.html>. Acesso em 22 de julho de 2018.
- Lima, A. S. (2012). *Especificações de técnicas de software*. São Paulo: Editora Érica.

- Kirner, T. G., Salvador, V. F. M. (2004). Contribuição à engenharia de requisitos de ambientes virtuais. *Anais do VII Workshop em Engenharia de Requisitos*. Tandil, Argentina, p. 263-273.
- Stuart, R. (2001). Design of virtual environments. US: Barricade Books.
- Teixeira, M. M. (2013). *Da educação a distância às plataformas de aprendizagem: sistemas alternativos de educação mediada*. EUA: Lulu Publish.





# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Río2016: La invisibilización de las mujeres deportistas en el Twitter de los medios deportivos

Río2016: The invisibility of female athletes on sport media Twitter

Alba Adá-Lameiras ([albaadalameiras@gmail.com](mailto:albaadalameiras@gmail.com)) \*

\*Universidad de Vigo

Alba Adá Lameiras ([albaadalameiras@gmail.com](mailto:albaadalameiras@gmail.com))

## Resumen

Los Juegos Olímpicos representan el mayor evento deportivo del mundo. Un evento en el que las deportistas, a pesar de aumentar considerablemente su participación en las últimas ediciones de los Juegos Olímpicos, y conseguir más medallas que sus compañeros, no se ha aumentado la cobertura mediática que se realiza sobre ellas en los medios deportivos. Esta investigación analiza la presencia de las deportistas en el Twitter de los Medios de Comunicación deportivos (@*Marca* y @*MundoDeportivo*) en España durante la celebración de los Juegos Olímpicos de Río2016. La muestra quedó compuesta por un total de 5.124 tweets publicados en el Twitter de los dos medios deportivos, de los cuales, un 14.25% (N=730) de tweets hacían referencia a mujeres deportistas. Esto supone una media de 7 tweets sobre mujeres deportistas (frente a 83 sobre hombres deportistas) en @*Marca* y 39 tweets en @*MundoDeportivo* (frente a 188 sobre hombres deportistas). En definitiva, a pesar de que, durante los Juegos Olímpicos, las deportistas reciben más cobertura mediática y, con la llegada de nuevos canales de comunicación como Twitter el espacio informativo es ilimitado, siguen estando infrarrepresentadas en las informaciones deportivas.

*Palabras clave:* mujer, deporte, medios de comunicación, Twitter, Juegos Olímpicos

## Abstract

The Olympic Games represent the largest sporting event in the world. An event in which the female athletes, despite to increase their participation in the last editions of the Olympic Games, and getting more medals than their peers, have not managed to increase the media coverage that is carried out on them in sports media. This research analyzes the presence of athletes in the Twitter of sports media (@*Marca* and @*MundoDeportivo*) in Spain during the celebration of the Rio2016 Olympic Games. The sample was composed of a total of 5.124 tweets published on the Twitter of the two sports media, of which, 14.25% (N=730) of tweets referred to female athletes. This means an average of 7 tweets about female athletes (compared to 83 about male athletes) in @*Marca* and 39 tweets in @*MundoDeportivo* (compared to 188 about male athletes). In short, despite the fact that, during the Olympic Games, sportswomen receive more media coverage and with the arrival of new communication channels such as Twitter, the information space is unlimited, they are still underrepresented in sports information.

*Keywords:* woman, sport, mass media, Twitter, Olympic Games

## Introducción

Los Juegos Olímpicos representan el mayor evento deportivo a nivel mundial y uno de los que más cobertura mediática recibe. A pesar de las restricciones que limitaron la participación de las deportistas (Nunes, 2019), su incorporación a las competiciones olímpicas comenzó en la segunda edición de los Juegos Olímpicos modernos, celebrados en 1900 en París (Pereira, Pontes y Ribeiro, 2015). A partir de aquí, las deportistas inician un largo camino en el que destacan los Juegos Olímpicos de Atlanta 1996 denominados los “juegos de las mujeres” (Eastman y Billing, 1999). Calificativo también otorgado a los Juegos Olímpicos de Londres 2012 (Godoy-Pressland y Giggs, 2014), que contaron, por primera vez, con participación femenina de todos los países representados (Kane, LaVoi y Fink, 2013). Sin embargo, estos avances no se han visto reflejados en la cobertura mediática de los medios tradicionales que sigue manteniendo sistemáticamente a las deportistas en un espacio marginal dentro y fuera de nuestras fronteras (Barbero-González, 2017; Billings y Young, 2015; Cooky, Messner y Musto, 2015; Hall y Oglesby, 2016; Manuel-Palao, González-Coll y Frideres, 2016; Martin, Suh, Williams, Locey, Ramírez y Alea, 2016; Sainz de Baranda, 2010). No obstante, esta “brecha de género” que caracteriza la cobertura del deporte femenino se reduce durante la cobertura que se realiza durante los Juegos Olímpicos reflejando lo que se ha denominado *Olympic Game Effect* (Capranica, Minganti, Billat, Hanghoj, Piacentini, Cumps y Meeusen, 2005), que permite que las deportistas reciban una mayor cobertura mediática durante el período los Juegos Olímpicos, que durante el periodo rutinario.

Los primeros datos disponibles sobre la cobertura mediática que recibieron las deportistas -con una presencia minoritaria- en los Juegos Olímpicos de 1924, apenas representó el 5% de la cobertura, una cobertura, además, estereotipada (Urquhart & Crossman, 1999). Pero la escalada de las deportistas que se alcanzó en los Juegos de Atlanta 1996, no impulsó una cobertura paritaria como sería esperable. Eastman y Billings (1999) tras comparar 20.000 menciones durante los Juegos Olímpicos de 1994, 1996 y 1998, concluyen que no hubo una mayor cobertura en 1996 que en los Juegos previos de 1994 ni en los juegos posteriores de 1998. Incluso en los Juegos de Sydney 2000 la cobertura de la NBC fue inferior a la de 1996 (Tuggle, Huffman y Rosengard, 2002) con un 29% de presencia femenina (Capranica y Aversa, 2002). En la cobertura mediática de los Juegos de Londres 2012, con un 44% de participación femenina, por primera vez en la historia, se incluyeron más mujeres deportistas que hombres en el *prime time* de la NBC (Billings, Angelini, MacArthur, Bissell y Smith, 2014). Sin embargo, en los últimos Juegos Olímpicos de verano

celebrados en Río 2016 -en el estudio realizado a la televisión China CCTV- las deportistas recibieron menos de la mitad de la cobertura mediática y de las menciones en los medios (Xu, Billings y Fan, 2018).

Con la llegada de las Redes Sociales se ha transformado la forma en la que nos comunicamos, ya que permiten llegar a audiencias más diversas y permiten dar voz a un número mayor de personas (Lebel, Pegoraro y Harman, 2019). La rápida expansión de los nuevos canales de información digitales están, incluso, desplazando a los medios tradicionales como principal vehículo de transmisión de información para los/as aficionados/as al deporte (Clavio y Eagleman, 2011), y se ha convertido en una masiva plataforma de promoción para las y los deportistas (Li, Stokowski, Dittmore, Malmo y Rolfe, 2017). Las Redes Sociales, y de forma singular Twitter, representan un medio de transmisión de información más flexibles, y no sometida a las restricciones de tiempo y espacio, en las que justifican los medios tradicionales la baja cobertura otorgada a las deportistas (Cooky, 2018). Además, Twitter y los nuevos canales de comunicación no solo ofrecen la posibilidad de promocionarse a las deportistas, sino que, además, puede utilizarse para crear interés y respeto hacia el deporte femenino (Li et al., 2017) así como para desbloquear la tradición hegemónica que ha mantenido el hombre dentro del mundo del deporte (Lebel et al., 2019).

Disponemos todavía de muy pocos estudios que se centren en el análisis de la cobertura de las deportistas a través de Twitter. Los escasos estudios disponibles confirman porcentajes equivalentes a los identificados en los Medios de Comunicación tradicionales que apenas llega al 5% del total de cobertura mediática (Hull, 2017). Sin embargo, no tenemos información relativa a la cobertura del deporte femenino a través de Twitter durante los megaeventos deportivos que representan los Juegos Olímpicos, a través de la que identificar si estos replican o subvierten los sesgos de género presentes en los Medios de Comunicación tradicionales.

### **Objetivo**

Es, por tanto, el objetivo de este estudio, conocer la presencia de las deportistas en el Twitter de los Medios de Comunicación deportivos en España. Para ello, se analizan los medios deportivos: Marca (@*Marca*) y Mundo Deportivo (@*MundoDeportivo*) durante la celebración de los Juegos Olímpicos de Río de Janeiro 2016 –todos los días desde el 6 al 21 de agosto-. Los estudios previos, sobre los Medios de Comunicación tradicionales revelan que, durante los Juegos Olímpicos el deporte femenino y las deportistas reciben más cobertura mediática, pero ¿sucede lo mismo en los

nuevos canales de comunicación, en este caso, en la red social Twitter? No contamos con estudios previos sobre el *gap* de género en el Twitter de los medios deportivos durante los Juegos Olímpicos de Río2016. Por lo que, dada la importancia que ha adquirido Twitter como nuevo canal de comunicación, es fundamental, conocer si se mantiene el mismo patrón que los medios tradicionales, o si, gracias a sus características particulares, como el espacio ilimitado, ha provocado cambios en la información deportiva con perspectiva de género.

### **Metodología**

Para llevar a cabo este trabajo de investigación se utiliza una metodología cuantitativa que analiza la cantidad de tweets publicados en el Twitter de los medios deportivos *@Marca* y *@MundoDeportivo* durante los Juegos Olímpicos de Río de Janeiro, celebrados en agosto de 2016. Se recogen los tweets propios, no Retweets, publicados durante las 24 horas de los 16 días que duran los Juegos de Río, concretamente, desde el 6 de agosto, día en el que comenzaron las competiciones deportivas, hasta el 21 de agosto, día en el que finalizaron los Juegos Olímpicos de Río2016. Para poder comprobar cuál es la presencia real de las deportistas en el Twitter de los medios deportivos se registraron cuántos tweets hacían referencia a mujeres y cuántos a hombres, para, posteriormente analizar, cuántos hacían referencia, concretamente, a hombre y mujeres deportistas y obtener, así, el porcentaje de mujeres deportistas en relación al total de tweets que publican los dos medios deportivos.

La muestra quedó compuesta por un total de 5.124 tweets publicados en el Twitter de los Medios de Comunicación deportivos, *@Marca* y *@MundoDeportivo*. En concreto, durante los Juegos Olímpicos de Río2016 se publicaron 1.448 tweets en *@Marca* y 3.676 tweets en *@MundoDeportivo*.

### **Resultados**

Los resultados obtenidos tras analizar el Twitter de los medios específicos *@Marca* y *@MundoDeportivo* muestran que, del total de 5.124 tweets que se publicaron durante los Juegos Olímpicos de Río2016, un 28.26% (N=1.448) se publicaron en *@Marca* y un 71.74% (3.676) en *@MundoDeportivo*. De los 1.448 tweets difundidos en *@Marca*, un 92.27% (N=1.336) contaban con un hombre como protagonista, y un 7.73% (N=112) hacían referencia a mujeres (ver Tabla 1). Por su parte, en *@MundoDeportivo*, del total de tweets publicados durante los Juegos Olímpicos, un 82.15% (N=3.020) contaban con representación masculina y un 17.85% (N=656) contaban con representación femenina (ver Tabla 1). Es decir, del total de 5.124 tweets publicados en ambos

medios, se publican un total de 768 tweets con una mujer como protagonista, lo que representa un 14.99% del total (ver Tabla 1).

Tabla 1

*Presencia de Hombres y Mujeres (deportistas) en el Twitter de los medios deportivos*

Medio	Hombres	Mujeres	Hombres Deportistas	Mujeres Deportista
@Marca	1.336	112	1.333	111
@MundoDeportivo	3.020	656	3.006	619
Total	4.356	768	4.339	730

Pero a estos datos hay que añadirle un apunte ¿cuántos de los tweets hacen referencia a hombres y mujeres deportistas en concreto? En @Marca, del total de tweets publicados con representación masculina, 1.336 hacían referencia a hombres deportistas, es decir, el 99.77%, [solo un 0.23% (N=3) contaban con un hombre no deportista como protagonista] y 111 tweets, el 99.11% de los tweets con representación femenina, trataban sobre mujeres deportistas, un 0.89% (N=1) hacía referencia a mujeres no deportistas. Por su parte, en @MundoDeportivo, del total de tweets publicados con representación masculina, un 82.15% (N=3.020) hacía referencia a hombres deportistas [un 0.46% (N=14) a hombres no deportistas], mientras que, del total de tweets publicados con representación femenina, un 94.36% (N=619) hacían referencia a mujeres deportistas, lo que supone un total de 37 tweets (un 5.64%) sobre mujeres no deportistas. En definitiva, estos dos medios deportivos publicaron, en Twitter, un 14.25% (N=730) de tweets sobre mujeres deportistas (ver Tabla 1).

Asimismo, los resultados obtenidos en la presente investigación representan una media de 7 tweets al día sobre mujeres deportistas en @Marca (frente a los 83 sobre hombres deportistas), y una media de 39 tweets en @MundoDeportivo (frente a los 188 sobre hombres deportistas) durante la celebración de los Juegos Olímpicos de Río2016. Lo que implica que, por cada tweet con una deportista como protagonista, se publicaron 12 tweets en el Twitter de @Marca y 5 tweets en @MundoDeportivo, con un hombre deportistas como protagonista.

### Discusión

Las audiencias han adoptado e integrado el consumo de megaeventos deportivos, como los Juegos Olímpicos, a través de las plataformas digitales como Twitter (Tang y Cooper, 2018). En

este estudio, sobre la cobertura mediática que se realiza del deporte femenino y de las deportistas a través del Twitter de los Medios de Comunicación deportivos *@Marca* y *@MundoDeportivo* durante los Juegos Olímpicos de Río2016, se analizan un total de 5.124 tweets publicados durante los Juegos Olímpicos en el twitter de los medios deportivos. De esos 5.124 tweets, 1.448 tweets se publican en *@Marca*, de los que, un 7.73% (N=112) hacían referencia a mujeres, y todos, excepto 1, incluyeron a una mujer deportista como protagonista. Por su parte, en *@MundoDeportivo*, del total de 3.676 tweets publicados durante los Juegos, un 17.85% (N=656) de los tweets contaban con representación femenina, y de esos 656, el 94.36% (N=619), hacían referencia a mujeres deportistas. Lo que implica que, por cada tweet con una deportista como protagonista, se publicaron 12 tweets en el Twitter de *@Marca* y 5 tweets en el Twitter *@MundoDeportivo*, con un hombre deportistas como protagonista.

En primer lugar, aunque durante la cobertura sobre el deporte femenino, en periodo rutinario, apenas alcanza el 5% de la cobertura, tanto a nivel internacional (Cooky et al., 2015; Fink, 2015; Kroon, 2018; Peeters y Elling, 2015), como en España (Colell et al., 2017; Sainz de Baranda, 2010; Sánchez, Quintana y Plaza, 2009; Matud, Rodríguez-Wangüemert y Espinosa, 2017), durante los Juegos Olímpicos se incrementa la cobertura mediática del deporte femenino, pero ésta sigue reproduciendo una desproporcionada atención al deporte masculino (Bernstein, 2002; Laine, 2016). Datos similares a los obtenidos en este estudio, los cuales confirman, por primera vez, en el contexto español, la cobertura que se realiza sobre el deporte femenino y las deportistas en el Twitter de los medios deportivos. De modo que, la llegada de nuevos canales de comunicación, en concreto de Twitter, no han propiciado un aumento de la cobertura sobre el deporte femenino durante los megaeventos deportivos como son los Juegos Olímpicos, a pesar de las ventajas vinculadas a la ausencia de limitaciones, de espacio y tiempo, que caracterizan estas nuevas plataformas (Hull y Lewis 2014).

En segundo lugar, los resultados muestran que *@Marca*, el Medio de Comunicación deportivo de más audiencia a nivel nacional, es el que más invisibiliza a las deportistas si se comparan los resultados con los datos obtenidos en el Twitter de *@MundoDeportivo*. Representando, los tweets sobre las deportistas en el Twitter de *@Marca*, proporcionalmente, menos de la mitad del espacio de cobertura que ocupa, el deporte femenino, en el *@MundoDeportivo*, con una cobertura conjunta de apenas 14.99%.

En tercer lugar, los resultados confirman que, durante la cobertura de los Juegos Olímpicos de Río2016, los tweets sobre mujeres se centran en mujeres deportistas, a diferencia de lo que ocurre durante la cobertura rutinaria en los Medios de Comunicación tradicionales en España, en los que éstas comparten protagonismo con mujeres no deportistas. Tal como muestra el estudio longitudinal llevado a cabo por Sainz de Baranda (2010), en el que analiza, durante un periodo de 30 años, la cobertura del deporte femenino en la prensa española.

Estos resultados muestran que, las deportistas siguen infrarrepresentadas en las informaciones sobre deporte, y, por consiguiente, invisibilizadas en la cobertura mediática a través de Twitter, en los Juegos Olímpicos de Río2016. Unos Juegos Olímpicos históricos para el deporte femenino en general y, de forma específica, para el deporte femenino en España, con el mayor número de mujeres deportistas compitiendo de la historia, logrando, además, más medallas que sus compañeros que se saldó con ocho medallas para ellas: cuatro oros, tres platas y un bronce (Jiménez Morales, 2015). Unos Juegos Olímpicos, los de Río de Janeiro en 2016, que, se estima, siguieron la mitad de la población mundial (Nunes, 2019) y que fueron los Juegos Olímpicos más sociales hasta el momento (Tang y Copoper, 2018).

En conclusión, a pesar de que, durante los Juegos Olímpicos, las deportistas reciben más cobertura mediática y adquieren más visibilidad que en cualquier otro evento deportivo, la llegada de nuevos canales de comunicación, como son las Redes Sociales, en este caso en concreto de Twitter, no han propiciado un aumento de la cobertura sobre el deporte femenino. Esto provoca que las mujeres sigan infrarrepresentadas en las informaciones sobre deporte, y, por consiguiente, invisibilizadas en unos Juegos Olímpicos históricos para el deporte femenino.

### Referencias

- Barbero González, M. Á. (2017). Los Juegos Olímpicos de Río 2016: La explosión del deporte femenino español en El Diario ABC. *Citius, Altius, Fortius: Humanismo, Sociedad y Deporte: Investigaciones y ensayos (CAF)*, 10(1), 39-50.
- Bernstein A. (2002). Is it time for a victory lap? Changes in the media coverage of women in sports. *International Review for the Sociology of Sport*, 37, 415–428.
- Billings, A. C., & Young, B. D. (2015). Comparing flagship news programs: Women's sport coverage in ESPN's SportsCenter and FOX Sports 1's FOX Sports Live. *Electronic News*, 9(1), 3-16.



- Billings, A. C., Angelini, J. R., MacArthur, P. J., Bissell, K., & Smith, L. R. (2014). (Re) calling London: The gender frame agenda within NBC's primetime broadcast of the 2012 Olympiad. *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 91(1), 38-58.
- Capranica, L., & Aversa, F. (2002). Italian television sport coverage during the 2000 Sydney Olympic Games: A gender perspective. *International Review for the Sociology of Sport*, 37(3-4), 337-349.
- Capranica, L., Minganti, C., Billat, V., Hanghoj, S., Piacentini, M. F., Cumps, E., & Meeusen, R. (2005). Newspaper coverage of women's sports during the 2000 Sydney Olympic Games: Belgium, Denmark, France, and Italy. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76(2), 212-223.
- Clavio, G., & Eagleman, A. N. (2011). Gender and sexually suggestive images in sports blogs. *Journal of Sport Management*, 25(4), 295-304.
- Colell, E. G., Bravo P. M., & Ramón X. (2017). La presencia invisible de la mujer deportista en la prensa deportiva española. Análisis de las portadas de "Marca", "As", "Mundo Deportivo" y "Sport" (2010-2015). *Estudios sobre el Mensaje Periodístico* 23, 793-810.
- Cooky, C. (2018). Gender, Sport and Media Between the Mid-1980s and Early 2000s: Developments, Trajectories and Transformations. In *The Palgrave Handbook of Feminism and Sport, Leisure and Physical Education* (133-147). London: Palgrave Macmillan.
- Cooky, C., Messner, M. A., & Musto, M. (2015). "It's dude time!" A quarter century of excluding women's sports in televised news and highlight shows. *Communication & Sport*, 3(3), 261-287.
- Eastman, S. T., & Billings, A. C. (1999). Gender parity in the Olympics: Hying women athletes, favoring men athletes. *Journal of Sport and Social Issues*, 23(2), 140-170.
- Fink, J. S. (2015). Female athletes, women's sport, and the sport media commercial complex: Have we really "come a long way, baby"? *Sport Management Review*, 18(3), 331-342.
- Godoy-Pressland, A., & Griggs, G. (2014). The photographic representation of female athletes in the British print media during the London 2012 Olympic Games. *Sport in Society*, 17(6), 808-823.
- Hall, R. L., & Oglesby, C. A. (2016). Stepping through the looking glass: The future for women in sport. *Sex Roles*, 74(7-8), 271-274.

- Hull, K. (2017). An examination of women's sports coverage on the Twitter accounts of local television sports broadcasters. *Communication & Sport*, 5(4), 471-491.
- Hull, K., & Lewis, N. P. (2014). Why Twitter displaces broadcast sports media: A model. *International Journal of Sport Communication*, 7(1), 16-33.
- Jiménez Morales, R. (2015). *El deporte femenino español en los Juegos Olímpicos*. Madrid: CSD.
- Kane, M. J., LaVoi, N. M., & Fink, J. S. (2013). Exploring elite female athletes' interpretations of sport media images: A window into the construction of social identity and "selling sex" in women's sports. *Communication & Sport*, 1(3), 269-298.
- Kroon, Å. (2018). Recontextualizing racism and segregation by ways of "cozification" in a TV sports broadcast. *Social Semiotics*, 1-17.
- Laine, A. (2016). Gender Representation of Athletes in Finnish and Swedish Tabloids. *Nordicom Review*, 37(2), 83-98.
- Lebel, K., Pegoraro, A., & Harman, A. (2019). The impact of digital culture on women in sport. In *Digital Dilemmas* (163-182). Palgrave Macmillan, Cham.
- Li, B., Stokowski, S., Dittmore, S. W., Malmo, J. R., & Rolfe, D. T. (2017). A Case Study of Self-representation on Twitter: A Gender Analysis of How Student-athletes Portray Themselves. *Global Sport Business Journal*, 5(1), 61-75.
- Manuel-Palao, J., González-Coll, R., & Frideres, J. E. (2016) Evolución de la imagen ofrecida por las noticias deportivas de dos periódicos digitales de España y Estados Unidos (2004-2014). *Documentación de las Ciencias de la Información*, 39, 119-132.
- Martin, T. G., Suh, Y. I., Williams, A. S., Locey, J., Ramirez, J., & Alea, M. (2016). Comparative Analysis of female and male coverage on ESPN's SportsCenter. *Global Sport Business Journal*, 4(1), 14-22.
- Matud, M. P., Rodríguez-Wangüemert, C., & Espinosa, I. (2017). Representación de mujeres y hombres en la prensa española. *Revista Latina de Comunicación Social*, 72, 765-782.
- Nunes, R. A. (2019). *Women athletes in the Olympic Games*. Alicante: Universidad de Alicante. Área de Educación Física y Deporte.
- Peeters, R., & Elling, A. (2015). The coming of age of women's football in the Dutch sports media, 1995–2013. *Soccer & Society*, 16(5-6), 620-638.

- Pereira, E. G. B., Pontes, V. S., & Ribeiro, C. H. D. V. (2015). Revelações dos fotógrafos esportivos brasileiros sobre relações de gênero. *Motricidade*, 11(1), 126-134.
- Sainz de Baranda, C. (2010). *Mujeres y deporte en los medios de comunicación. Estudio de la prensa deportiva española (1979-2010)*. Madrid: Universidad Carlos III.
- Sánchez, O., Quintana, N., & Plaza, J. (2009). Mujeres, prensa e invisibilidad: la cuantificación de un olvido. Women, the Press and Invisibility: quantification of an oversight. *Plabra Clave*, 2(12), 301-314.
- Tang, T., & Cooper, R. (2012). Gender, sports, and new media: Predictors of viewing during the 2008 Beijing Olympics. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 56(1), 75-91.
- Tuggle, C. A., Huffman, S., & Rosengard, D. S. (2002). A descriptive analysis of NBC's coverage of the 2000 Summer Olympics. *Mass Communication & Society*, 5(3), 361-375.
- Urquhart, J., & Crossman, J. (1999). The Globe and Mail coverage of the Winter Olympic Games: A cold place for women athletes. *Journal of Sport and Social Issues*, 23(2), 193-202.
- Xu, Q., Billings, A., & Fan, M. (2018). When Women Fail to “Hold Up More Than Half the Sky” Gendered Frames of CCTV’s Coverage of Gymnastics at the 2016 Summer Olympics. *Communication & Sport*, 6(2), 154-174.



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Scratch e a educación rodoviária

Scratch and road education

Carolina Rocha (0000-0002-1275-6871)\*, Teresa Pessoa (0000-0002-5252-3618)\*\*, Ricardo Almeida (0000-0002-3104-7659)\*\*\*, Maria Emília Bigotte de Almeida (0000-0001-6323-9519)  
[\*Universidade de Coimbra, \*\*Universidade de Coimbra, \*\*\* Centro de Apoio de Pais e Amigos da Escola, \*\*\*\* Centro de Apoio de Pais e Amigos da Escola, Instituto Superior de Engenharia de Coimbra]

## Resumo

Neste estudo descreve-se o projeto Aprender a andar na estrada com o Edgar e a Rita que se centra na conceção, implementação e avaliação de situações de aprendizagem, no currículo do 4º ano do ensino básico, que integram as Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação, nomeadamente as que hoje são defendidas como fundamentais no desenvolvimento do pensamento computacional; e áreas transversais que promovem o desenvolvimento de uma cidadania ativa e participativa como é o caso da educação rodoviária. Sendo a sinistralidade rodoviária um problema social de dimensão preocupante, importa, desde cedo, fomentar nas crianças a mudança de comportamentos e o desenvolvimento de uma atitude crítica face aos perigos do ambiente rodoviário. Assim foi desenvolvida uma intervenção educativa com recurso ao Scratch e a outras ferramentas TIC, que visou colmatar as necessidades referidas. A intervenção foi constituída por três fases, diagnóstico, intervenção e avaliação, que descreveremos neste artigo, tal como daremos conta dos principais resultados da 1ª fase deste trabalho. Os resultados demonstraram que as crianças apresentam mais dificuldades nos temas ambiente rodoviário e sinais de trânsito, nomeadamente na identificação de conceitos chave e na classificação dos sinais.

*Palavras-chave:* educação; tecnologias; scratch; educação rodoviária; inovação

## Abstract

In this study we describe the Learning to walk on the road with Edgar and Rita project. It is focused on the conception, implementation and evaluation of learning situations in the 4th year of basic education curriculum, which integrate Information and Communication Technologies, namely the ones seen as fundamental in the computational thinking development; and cross-cutting areas that promote the development of active and participatory citizenship such as Road Safety Education. Being road fatalities a problem of social concern, it is important, at an early stage, to encourage children to change their behaviour and develop a critical attitude towards the dangers of the road environment. Thus, an educational intervention was developed using Scratch software and other ICT tools, which aimed to respond the mentioned needs. The intervention was constituted by three phases: diagnosis, intervention and evaluation – which we will describe in this article, as we will explain the main results of the first phase – diagnosis. The results showed that children present more difficulties in specific areas, such as road environment and traffic signals, namely the identification of key concepts and the classification of signs.

*Keywords:* education; technologies; scratch; road safety education; innovation

A sinistralidade rodoviária é um problema social atual de dimensão preocupante e tem como principal causa as atitudes e comportamentos dos cidadãos, sendo essencial uma intervenção que promova a mudança dos comportamentos e a transformação de hábitos sociais (Autoridade Nacional de Segurança Rodoviária, 2016).

Tendo em conta o segundo objetivo estratégico do Plano Estratégico Nacional de Segurança Rodoviária (2016) é importante que a temática da segurança rodoviária seja abordada de forma a transmitir, de forma eficaz e eficiente, a necessidade de serem adotados comportamentos mais seguros, especialmente por parte de grupos considerados de maior risco, como é o caso das crianças.

Apesar de ser um problema que abrange a população em geral, as crianças, devido às suas características físicas e cognitivas são mais suscetíveis aos perigos do ambiente rodoviário. A educação rodoviária assume então um papel essencial ao longo das diferentes fases de desenvolvimento do indivíduo, promovendo a mudança de comportamentos e a transformação de hábitos sociais, que devem prolongar-se durante toda a vida. Neste sentido, a educação rodoviária “deve ser entendida como um processo pedagógico que proporcione ao indivíduo as motivações, atitudes, conhecimentos e competências indispensáveis à interiorização e enraizamento de padrões comportamentais norteados pela segurança” (Rosas & Meireles-Coelho, 2011, p. 108).

O desenvolvimento de ações que permitam às crianças adquirir conhecimentos e desenvolver capacidades, seja enquanto cidadãos, passageiros, peões ou condutores pressupõe uma atitude participativa, não só da família e das escolas, mas da sociedade em geral, promovendo a mudança de atitudes alicerçada numa cultura de responsabilidade social no âmbito da educação para a cidadania que deve assumir um carácter transversal (Direção Geral da Educação, 2012).

As crianças de hoje serão os condutores do amanhã e a promoção de atitudes, valores de autonomia, responsabilidade, tolerância e civismo contribuirá para um ambiente rodoviário cada vez mais seguro (Rosas & Meireles-Coelho, 2011).

Sendo a Educação Rodoviária um tema atual e importante na educação dos jovens, na sua didatização é relevante integrar ferramentas tecnológicas que facilitem a aprendizagem e que estimulem a descoberta, a criatividade e o desenvolvimento de competências (Linguixa, Piscalho, Galinha & Silva, 2017).

Segundo Freire e Lagarto (2012) a constante evolução da sociedade faz com que a escola tenha de se adaptar à mesma, não podendo ficar alheia a este novo mundo digital. Nesse sentido, as escolas devem reinventar os currículos de modo a dar resposta às necessidades de um novo mundo, adaptando-se à realidade atual e cativando os alunos.

A utilização das TIC permite, não só uma flexibilização das práticas escolares, mas também uma maior comunicação entre professores e alunos através da troca de experiências e da alteração das dinâmicas de sala de aulas (Gallardo & Buleje, 2010). De facto, as TIC fomentam a participação dos alunos, o seu envolvimento e interação nas atividades e promovem uma melhor adaptação a diferentes estilos e necessidades de aprendizagem (Gil, 2014).

A importância das TIC relaciona-se com o desenvolvimento das competências no domínio da matemática, sendo este considerado como um dos motores para o desenvolvimento e exploração das suas potencialidades. Hoje, mais do que executar algoritmos ou procedimentos, valoriza-se a “flexibilidade intelectual, capacidade de lidar com diferentes tipos de representações, capacidade de formular problemas, de modelar situações diversificadas e de avaliar criticamente os resultados obtidos usando diferentes metodologias”, por outras palavras, valoriza-se o pensamento computacional (Ramalho & Ventura, 2017, p. 172).

A aprendizagem da programação estimula o pensamento computacional, considerado essencial para a criação e desenvolvimento de novas competências em diversas áreas, neste sentido, é essencial que as escolas promovam atividades para que os seus alunos possam iniciar a aprendizagem da programação desde os primeiros anos de escolaridade. Assim, a utilização de softwares destinados para crianças, como por exemplo o Scratch, permite aos alunos aprender a programar de uma forma lúdica, estimulando não só o pensamento computacional, mas também a imaginação e a criatividade (Ramalho & Ventura, 2017).

O Scratch foi criado pelo Lifelong Kindergarten Group no MIT Media Laboratory e baseia-se na linguagem de programação LOGO, substituindo o código por blocos de arrastar, semelhante a um puzzle (Maloney et al, 2008). Ao utilizarem o Scratch os alunos deixam de ser apenas consumidores de produtos multimédia e constituem-se como indivíduos reflexivos e críticos capazes de produzir e partilhar as suas aplicações multimédia (Hérendez, 2007).

A par com a utilização das novas tecnologias, a criação de materiais didáticos facilita o processo de ensino e aprendizagem, auxiliando a construção do conhecimento e a sua compreensão, ao mesmo tempo que motiva os alunos (Botas & Moreira, 2013). Neste campo, a

utilização do Scratch revela ser uma mais valia, uma vez que apesar de ter sido desenvolvida a pensar nas crianças, pode também ser utilizada por profissionais da educação para produção de materiais.

Neste sentido, o projeto Aprender a andar na estrada com o Edgar e a Rita (AaeER), que iremos descrever, pretende combinar a integração das TIC no processo de ensino e aprendizagem, com a Educação Rodoviária promovendo nos alunos uma maior motivação e, conseqüentemente, um maior interesse pelo tema e pelas atividades desenvolvidas através da criação de materiais didáticos.

### **Aprender a andar na estrada com o Edgar e a Rita, um projeto de intervenção em Educação Rodoviária**

O projeto *AaeER* foi desenhado, desenvolvido e implementado, e está a ser avaliado, no ano letivo 2018/2019 em 2 turmas do 4º ano de escolaridade do concelho de Coimbra abrangidas pelo projeto *Scratch on Road*.

O projeto *Scratch on Road* é promovido pelo Centro de Apoio Social para Pais e Amigos da Escola - CASPAE em parceria com o Instituto Superior de Engenharia de Coimbra e tem como objetivo alargar o projeto de Iniciação à Programação no 1º ciclo do Ensino Básico, lançado em 2015 pelo Ministério da Educação, nas escolas que, pelas suas dimensões, afastamento dos centros tecnológicos ou falta de recursos humanos, não podem ter incluída esta atividade nos seus programas educativos. Este projeto está inserido no projeto *All in Scratch* e abrange públicos de diferentes idades desde crianças entre os 4 e os 15 anos, alunos do ensino superior e profissionais de todas as áreas que pretendam desenvolver competências em tecnologia educacional e na conceção e produção dos seus materiais educacionais.

O projeto *AaeER* pretende combinar a importância do desenvolvimento de atividades no âmbito da Educação Rodoviária e os benefícios das tecnologias em sala de aula, permitindo uma abordagem inovadora ao tema. Os objetivos consistem em fomentar os conhecimentos dos alunos sobre a temática da Educação Rodoviária e sensibilizar os mesmos para a mudança de comportamentos tendo em vista a diminuição da sinistralidade rodoviária.

Os sujeitos abrangidos estão integrados em 2 turmas do 4º ano de escolaridade, num total de 39 alunos.

O projeto foi desenhado, desenvolvido e implementado em 3 fases distintas: diagnóstico, intervenção e avaliação (Figura 1).





Figura 1: Fases do projeto

Na primeira fase, fase de diagnóstico, foi desenvolvido um recurso técnico-pedagógico - um jogo - com o suporte do software Scratch com o objetivo de testar os conhecimentos dos alunos relativamente ao tema da Educação Rodoviária (E.R.). Tendo em conta o Referencial para a Educação Rodoviária foram selecionados, para trabalhar com as crianças, 5 subtemas: o ambiente rodoviário, andar a pé, andar de carro, andar de bicicleta e sinais de trânsito. O recurso, *Jogo da Educação Rodoviária* (Figura 2), contém um total de 14 perguntas sobre os vários subtemas e permitiu saber qual o tema em que os alunos apresentam mais dificuldades.



Figura 2: Capa do recurso Jogo da Educação Rodoviária

A construção do jogo foi antecedida pela criação das mascotes, optando-se por criar um menino e uma menina com o objetivo de cativar os alunos de ambos os sexos. Ao elaborar o recurso houve a preocupação de desenvolvimento de uma narrativa, com seguimento lógico e significativo, à medida que as crianças iam respondendo. O desenho e desenvolvimento do jogo demorou cerca de dois meses e após a conclusão do mesmo foi aplicado nas duas turmas envolvidas no projeto. A duração da construção do jogo deveu-se ao facto de todos os atores e cenários utilizados terem sido construídos pela investigadora.

Cada turma foi dividida em dois grupos, uma vez que os computadores utilizados para o efeito, cedidos pelo projeto Scratch on Road, não permitiam que todos os alunos respondessem ao mesmo tempo. Após todos os alunos do primeiro grupo terem concluído o jogo, os restantes iniciaram o jogo. Os alunos de ambas as turmas responderam às perguntas de forma individual, tendo as suas respostas ficado registadas e tendo sido posteriormente recolhidas pela investigadora.

A fase de intervenção consistiu no desenvolvimento e aplicação pedagógica de 5 materiais pedagógicos para a exploração dos temas onde os alunos demonstraram mais dificuldades na fase diagnóstico. Estes 5 recursos, um para cada subtema, serviram de suporte à exploração dos mesmos, através de uma exposição oral pela investigadora, mas com uma intervenção ativa por parte dos alunos. No final da intervenção, para completar a exploração de cada subtema e para consolidar os conhecimentos, os alunos tiveram de completar um exercício - o exercício das *palavras cruzadas* - concebido para o efeito pela investigadora.

Durante a elaboração dos recursos houve a preocupação de todos terem características diferentes, que permitissem não só cativar os alunos, mas também promover a sua participação durante a exploração dos diferentes temas. Por esse motivo recorreu-se a diferentes ferramentas, nomeadamente o Scratch.

A última fase, a avaliação teve como objetivos avaliar os conhecimentos dos alunos relativamente aos temas abordados durante a fase de intervenção e ainda avaliar a satisfação dos alunos no que diz respeito aos materiais e às atividades realizadas. Para avaliar os conhecimentos dos alunos foram criados 5 jogos, um para cada subtema, com 12 perguntas. Nesta fase, os alunos de ambas as turmas foram divididos em 3 grupos, tendo cada um respondido a 4 perguntas. Os resultados foram recolhidos pela investigadora e posteriormente analisados. O instrumento de avaliação da satisfação consistiu num questionário com 4 questões, de forma a compreender

quais os aspetos que os alunos apreciaram mais e menos ao longo do projeto. De seguida serão apresentados os resultados da fase de avaliação, tanto das aprendizagens como da satisfação dos alunos.

## Resultados

A fase diagnóstica permitiu aferir quais as maior dificuldades dos alunos tendo em conta os 5 subtemas escolhidos.

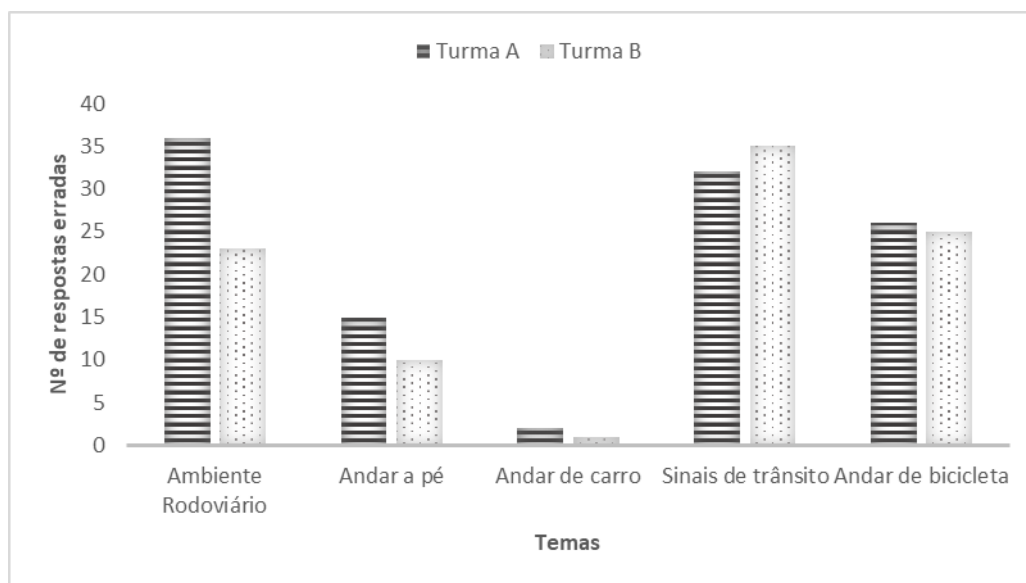


Gráfico 1: Nº de respostas erradas - Fase de diagnóstico

Através das respostas dos alunos ao jogo (Gráfico 1) foi possível constatar que os subtemas com mais dificuldades foram o ambiente rodoviário (Turma A) e os sinais de trânsito (Turma B). Os subtemas andar a pé e andar de carro foram os subtemas onde os alunos demonstraram ter menos dificuldades.

Na fase de avaliação, a turma A errou apenas uma das perguntas, e a turma B errou duas perguntas, o que demonstra a aquisição de conhecimento por parte dos alunos.

As respostas aos questionário permitem afirmar que o Jogo da Educação Rodoviária e os restantes materiais utilizados foram objeto de uma avaliação positiva por parte dos alunos, o que nos leva a acreditar no papel importante das TIC, e do Scratch de forma particular, no desenvolvimento de conhecimento, por parte das crianças, na área de Educação Rodoviária assim como no desenvolvimento de materiais didáticos, por parte dos técnicos de educação.

### ***Considerações finais***

Reinventar o currículo e as metodologias, integrando as TIC, é um imperativo para a escola, e seus alunos, de modo a se adaptarem às necessidades da sociedade contemporânea ou do século XXI.

A construção de materiais didáticos na área da Educação Rodoviária é uma carência no sistema educativo atual e a possibilidade de colmatar esta carência com recurso às TIC através de ambientes que fomentam o pensamento computacional é um projeto de relevo não só em termos nacionais, mas também internacionais.

O projeto AaeER visa responder a estas necessidades e apesar de estarmos no início do seu desenvolvimento e implementação carecendo de uma avaliação e validação consistentes podemos afirmar, pelo primeiro impacto, que as crianças se sentiram satisfeitas e motivadas com as sessões já desenvolvidas.

### **Referências**

- Autoridade Nacional de Segurança Rodoviária (2016). Guião para a educação rodoviária. Prevenção Rodoviária Portuguesa.
- Botas, D. & Moreira, D. (2013). A utilização dos materiais didáticos nas aulas de matemática - Um estudo no 1º Ciclo. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(1), 253-286.
- Carvalho, I. & Nunes, L. (2012). Referencial de Educação Rodoviária para a Educação Pré-Escolar e o Ensino Básico. Direção-Geral da Educação: Ministério da Educação e Ciência.
- Freire, M., & Lagarto, J. (2012). Aprender sem Papel - Criação e Implementação de uma Disciplina Digital. *TicEduca2012 - II Congresso Internacional TIC e Educação* (pp. 263-277). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Gallardo, L. M., & Buleje, J. C. (2010). Importancia de las TIC's en la Educación Básica Regular. *Investigación Educativa*, 14(25), 209-224.
- Gil, H. (2014). As TIC, os nativos digitais e as práticas de ensino supervisionadas : um novo espaço e uma nova oportunidade. In Pinto, H., Dias, M. & R. Munõz (Org.), *III Conferência Internacional – Investigação, práticas e contextos em educação* (pp. 89-95).
- Linguça, F., Piscalho, I., Galinha, S. & Silva, F. (2017). A motivação para a aprendizagem em alunos com currículo específico individual: potencialidades do trabalho de projeto. *Revista da UIIPS*, 5(1), 119-135.
- Maloney, J., Peppler, K., Kafai, Y., Resnick, M., & Rusk, N. (2008). Programming by choice: Urban youth learning programming with Scratch. *ACM SIGCSE Bulletin* 40 (1), 367–371.

- Monroy-Hérendez, A. (2007). ScratchR: sharing user-generated programmable media. Apresentado em Interaction Design for Children Conference, Aalborg, Denmark.
- Pires, S. (2009). As TIC no currículo escolar. *EDUSER: revista de educação*, 1(1), 43-54.
- Ramalho, R., & Ventura, A. (2017). O potencial do scratch no ensino – aprendizagem da geometria. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (13), 172-175.
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 85/2017 de 19 de junho. Diário da República n.º 116/2017 - I Série. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.
- Rosas, P. & Meireles-Coelho, C. (2011). Educação rodoviária: estudo de caso. In Reis, C. & Neves, F. (Coord.). *Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*: Vol. 2 (pp. 103-110).



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Scratch on Road – um projeto de inclusão digital no 1º ciclo do ensino básico

Scratch on Road – a digital inclusion project in basic education

Emília Bigotte 0000-0001-6323-9519\*

Ricardo Almeida 0000-0002-3104-7659\*\*

\*Coimbra Polytechnic-ISEC \*\*CASPAE

## Resumo

Numa era cada vez mais tecnológica a educação atravessa um período crítico de desenvolvimento assistindo-se a uma mudança dos paradigmas educativos em Portugal que nos fazem acreditar que o acompanhamento tecnológico é uma preocupação constante dos governantes. No ano letivo 2015-2016 a Direção Geral de educação (DGE) em Portugal deu início ao projeto de “Iniciação à Programação no 1º Ciclo do Ensino Básico”, pretendendo contribuir para o desenvolvimento de capacidades associadas à programação, nomeadamente o desenvolvimento do pensamento computacional e da literacia digital nas crianças. Contudo, as exigências da DGE na implementação do projeto não se ajustam à realidade das escolas do 1º ciclo no concelho de Coimbra, inviabilizando as condições necessárias para proporcionar aquela atividade aos seus alunos. A iniciativa Scratch on Road, enquadrada na oferta de escola e dirigida a alunos do 4º ano de escolaridade, reconhecida recentemente como uma Iniciativa de Inovação e Empreendedorismo Social, através do Programa Portugal Inovação Social 2020, baseia-se num processo tripartido, onde participam as empresas com o papel de investidor social, apadrinhando turmas no âmbito da sua dimensão de responsabilidade social, o CASPAE-IPSS enquanto promotor do Projeto com funções de coordenação técnica e pedagógica do mesmo e o ISEC enquanto Instituição do Ensino Superior que disponibiliza o equipamento necessário, enquadrando este projeto no âmbito de uma política corporativa de responsabilidade social. Adicionalmente é aplicada uma metodologia de ensino/aprendizagem que se constitui como fator diferenciador, capaz de promover competências integradas no Perfil de Aprendizagens do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória e que, simultaneamente, permite uma formação em contexto dos Professores Titulares das turmas que estão integradas.

*Palavras Chave:* Programação; Competências; Ensino Básico

## Abstract

In an increasingly technological era, education is going through a critical period of development, witnessing a change in educational paradigms in Portugal that makes us believe that technological monitoring is a constant concern of the government. In the 2015-2016, the Education General Directorate in Portugal started the project "Initiation to Programming in Basic Education", aiming to contribute to skills development associated with programming, namely the development of computational thinking and digital literacy in children. However, the requirements for this project implementation did not fit school's reality, making the conditions necessary to provide that activity almost impossible to reach. The Scratch on Road initiative, which is part of the school offering and aimed at 4th year students, recently recognized as an Innovation and Social Entrepreneurship Initiative, through the Portugal Social Innovation 2020 Program, is based on a process involving the companies with the role of social investor, sponsoring classes within its scope of social responsibility, CASPAE-IPSS as promoter of the Project with functions of technical and pedagogical coordination and ISEC as Higher Education Institution that provides the necessary equipment, framing this project within the framework of a corporate social responsibility policy. In addition, a teaching/learning methodology is applied with a differentiating factor, capable of promoting competences integrated in the Student Learning Profile at the Exit of Compulsory Schooling and, at the same time, allows teachers training from the classes that are integrated.

*Keywords:* Programming; Skills; Basic education

## Introdução

Numa sociedade cada vez mais dependente das novas tecnologias, nos dias de hoje, é impossível não reconhecermos a importância e a presença de computadores, dispositivos móveis e demais formas de tecnologia, no cotidiano dos nossos alunos. Em sala de aula, os softwares de programação têm vindo a ser utilizados como forma de desenvolver competências fundamentais para o século XXI, nomeadamente o pensamento computacional. A literatura apresenta inúmeros exemplos da utilização de softwares de programação dedicados ao desenvolvimento de competências em crianças.

Cumulativamente, tornou-se convencional afirmar que as crianças são, cada vez mais, “nativos digitais” devido à sua aproximação e fluência na utilização das tecnologias. No entanto, tal não significa que as crianças desenvolvam autonomamente as competências digitais necessárias para a construção de materiais e que tenham inerentes as competências associadas ao pensamento computacional. É particularmente interessante perceber que o “pensamento computacional” é importante também na aprendizagem, na resolução de problemas e no desenvolvimento de estratégias. Em muitos países a programação computacional faz já parte do currículo de escolas do ensino básico e secundário. Desde 2014 que no Reino Unido faz parte do currículo obrigatório para todos os alunos do ensino básico e secundário (Sophie,2015A,2015B) como também nos Estados Unidos (Wagstaff,2015) e na Estónia (Olson,2015).

O Scratch, desenvolvido pelo Lifelong Kindergarten Group no Massachusetts Institute of Technology (MIT) Media Laboratory, apresenta-se como uma ferramenta onde os seus utilizadores aprendem a programar e aprendem enquanto programam (Maloney, Peppler, Kafai, Resnick & Rusk, 2008) É uma linguagem gráfica de programação, inspirada no LOGO, que possibilita a criação de histórias interativas, animações, simulações, jogos e músicas, e a partilha dessas criações na Web. Se dirigido ao utilizador infantil, o programa complementa e enriquece a criatividade das crianças ensinando-as a trabalhar de maneira colaborativa, como uma equipe formada com os seus amigos. É uma linguagem de programação muito simples e intuitiva, pelo que se recomenda a sua utilização por crianças, jovens ou adultos, que queiram iniciar-se no mundo da programação de computadores, ganhando gosto e competências noutras linguagens mais poderosas e profissionais.



Desde o lançamento do Scratch em 2007, em todo o mundo foram implementadas novas iniciativas com o objetivo de ensinar programação para crianças e jovens. Além de atividades extracurriculares (Kafai, Fields, & Burke, 2010) e acampamentos de verão (Brown et al., 2008), os professores de todos os níveis de ensino, tanto em escolas básicas (Wilson, Hainey, & Connolly, 2012), escolas secundárias (Meerbaum-Salant, Armoni, & Ben-Ari, 2010) e até universidades (Malan & Leitner, 2007), começaram a introduzir a programação nas aulas.

As atividades construídas para aprender diferentes disciplinas, como matemática, ciências, artes, música ou idiomas, são também evidenciadas na literatura. Em (Ferrer-Mico, Prats-Fernández, & Redo-Sanchez, 2012) é apresentado um estudo que tem como objetivo avaliar as competências de alunos ao nível da matemática, usando o *Scratch*. O *Scratch* é referido em (Calder, 2010) na utilização de conceitos geométricos e de medição, facilitando a resolução criativa de problemas e o raciocínio lógico. Neste artigo, o *Scratch* é descrito com potencial a ser usado para projetar jogos e desenvolver conceitos matemáticos. Foram também estudadas as formas como o pensamento matemático emergiu quando as crianças trabalharam com *Scratch* em situações de sala de aula, tendo-se concluído que facilitou no processo de resolução de problemas.

Para além da análise das competências ao nível da matemática e conceitos abstratos outros estudos na área da programação são descritos na literatura. Vários estudos usam o *Scratch* para incorporar cenários de resolução de problemas tendo por base tarefas que visam estudar e otimizar a aprendizagem em programação (Wang, Huang, & Hwang, 2014). Também é demonstrado que aplicações como o *Scratch* são eficazes em ambientes educacionais (Sáez-López, Román-González, & Vázquez-Cano, 2016). O objetivo do estudo foi avaliar o uso de uma Linguagem de Programação Visual, usando o *Scratch* na prática de sala de aula em Espanha, para alunos do 5º e 6º ano. Devido aos resultados positivos obtidos nesta pesquisa, concluiu-se que a implementação de uma Linguagem de Programação Visual em ambientes educacionais de 5ª e 6ª ano no ensino é fundamental através de uma implementação transcurricular obrigatória.

A utilização e aplicação do software *Scratch* é descrita no desenvolvimento de competências relacionadas com a resolução de problemas (Kalelioğlu e Gülbahar, 2014) e foram analisados e comparados diversos artigos que apresentam o *Scratch* como uma ferramenta capaz de ajudar e motivar os alunos na aquisição de competências a vários níveis (Moreno-Leon & Robles, 2016). Este artigo conclui que embora os estudos descritos na literatura forneçam resultados promissores em relação ao uso da programação como recurso educacional, esta revisão destaca a necessidade de realizar mais pesquisas empíricas em sala de aula, utilizando amostras maiores de alunos que permitam obter conclusões claras sobre os tipos de aprendizagem que poderiam ser aprimorados através da programação.

### **Programação no 1º ciclo do ensino básico**

Face ao exposto, constata-se que a aliança entre as novas tecnologias e a educação é uma das maiores apostas na promoção de novas competências nos alunos dos diferentes níveis de ensino, na adequação dos seus estilos de aprendizagem, na criação de respostas inovadoras, na promoção da aprendizagem e no aumento da motivação para aprender, diminuindo consecutivamente a taxa de insucesso escolar que se tem verificado alta (Cavaco, Alves, Guimarães & Feliciano, 2015). Por outro lado, a necessidade de combater o fracasso escolar na aprendizagem da matemática e língua materna, comum para alunos do 1º ciclo (Dias, 2012) conduziu a propostas de diferentes soluções, como demonstra a literatura (Foresti, Teixeira, 2012; Papert, 1997, 2005; Resnick et al, 2009), muito embora a situação continue praticamente inalterável.

De acordo com o relatório da (Eurydice, 2011) relativo à inovação da aprendizagem na Europa, quando utilizadas em disciplinas específicas, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) facilitam a aprendizagem individual e personalizada, com um impacto positivo no sucesso educativo dos alunos. Assim, a recomendação do uso das TIC nas escolas tem sido crescente e realizada pelas mais diversas entidades, embora se reconheçam ainda algumas lacunas

Scratch on Road – um projeto de inclusão digital no 1º ciclo do ensino básico

na aplicação prática e efetiva das tecnologias em contexto escolar. Em Portugal, o projeto MINERVA e o Plano Tecnológico da Educação foram dois dos projetos com maior impacto nas políticas educativas, procurando dar resposta à modernização tecnológica da educação (Carvalho, Pessoa, 2012). A aplicação das novas tecnologias no ensino constitui-se, desta forma, como uma estratégia eficaz na promoção de novas aprendizagens, a qual exige, necessariamente, uma preparação prévia de todos os intervenientes no processo.

Ciente que o desenvolvimento do indivíduo passa obrigatoriamente, nos dias de hoje, pela estimulação do raciocínio computacional e a promoção da aquisição de competências transversais o CASPAE tem desenvolvido, em parceria com diversos atores do sistema educativo, programas pedagógicos que incluem uma componente de utilização das TIC, tanto em contexto formal quer não formal de aprendizagem (Amaro, Bastos, Bigotte & Ferreira, 2011)

Através do Programa de “Iniciação à programação no 1º ciclo do ensino básico” lançado pela DGE em 2015, foi evidenciada a importância das TIC naquele nível de ensino, apresentando-se estas enquanto ferramentas de apoio ao trabalho desenvolvido pelos professores em contexto educativo enquanto responsáveis pela introdução da inovação das ferramentas pedagógicas e didáticas.

Pretende-se com este programa contribuir para o desenvolvimento de capacidades associadas à programação, nomeadamente o desenvolvimento do pensamento computacional e da literacia digital nas crianças, bem como fomentar competências transversais ao currículo.

Atenta a estas novas abordagens a Instituição Particular de Solidariedade Social CASPAE decidiu promover, em 2015, em conjunto com o Agrupamento de Escolas Eugénio de Castro de Coimbra, em 2 turmas do 4º ano do 1º ciclo, este complemento da oferta educativa.

No entanto, para que as escolas aderissem ao Programa era exigido que disponibilizassem um computador por cada dois alunos, pelo que, numa média de vinte alunos por turma, cada escola necessitava de pelo menos dez computadores para a realização eficaz da atividade. Para colmatar este constrangimento, a Associação de Pais e Encarregados de Educação das 2 escolas envolvidas, em conjunto com a Rede de Bibliotecas Escolares, garantiram os recursos informáticos que permitiram estender a atividade às 5 turmas do 4º ano.

Adicionalmente, a não existência no quadro da escola de um profissional da área de informática, que possa lecionar as aulas de programação na componente letiva, coadjuvando desta forma o professor titular de turma, conduziu a que o programa fosse implementado nas Atividades

de Enriquecimento Curricular (AEC) uma vez que, neste âmbito, o recurso poderia ser contratado através do financiamento existente para o efeito. Estas atividades, de oferta gratuita, são de importante relevância para o desenvolvimento global do aluno, nomeadamente nas áreas de formação pessoal, cívica, desportiva e tecnológica.

Garantidas as condições exigidas para a implementação do programa, surge o Projeto “*iProg*” que tem por objetivos a promoção do sucesso escolar através do desenvolvimento de materiais pedagógicos e implementação de sequências lógicas de resolução de problemas com base nos fundamentos associados à lógica de programação, utilizando componentes estruturais da programação e promovendo competências dos alunos em diferentes áreas disciplinares.

A intenção na participação neste programa foi, sobretudo, a de formar os alunos nas áreas inerentes em que se desenvolvem através da utilização da programação numa perspetiva motivadora, ajudando tanto os alunos como os professores a aprender e a ensinar, em áreas onde os alunos apresentem maiores dificuldades de aprendizagem e maior insucesso escolar.

No sentido de proporcionar aprendizagens significativas com o recurso à programação em linguagem *Scratch*, foi definida a equipa executiva, constituída por dois técnicos, um de informática e outro na área das ciências da educação, e a equipa responsável pelo desenvolvimento de conteúdos, tendo sido endereçado o convite a duas docentes do Instituto Superior de Engenharia de Coimbra (ISEC), uma na área da computação e outra na matemática.

Neste projeto também estão integrados na equipa de formadores alunos da Licenciatura de Engenharia Informática do ISEC que, no âmbito do Programa de Voluntariado, apoiam nas sessões de programação realizadas na escola. Com este envolvimento o ISEC está a contribuir para a implementação de ações que ajudam os estudantes do ensino superior na promoção de competências transversais necessárias para colaborar ativamente no desenvolvimento da comunidade.

Contou-se com a participação de 106 alunos no ano letivo de 2015/16 e 152 alunos no ano letivo 2016/17, todos do 4º ano do 1º ciclo do ensino básico. Um estudo já realizado apresenta os resultados obtidos nestes dois anos, com impacto muito positivo (Almeida, Gomes, Pessoa & Almeida, 2016; Almeida, Bigotte, Gomes & Pessoa, 2017). Os resultados demonstraram que as crianças se interessam muito pelas atividades de programação *Scratch*, e neste ambiente a aprendizagem surge de forma natural e intuitiva. É ainda importante referir que apesar das

dificuldades iniciais, as crianças referem que as mesmas se foram dissipando ao longo do ano letivo, enquanto aprendiam a utilizar a ferramenta.

O projeto “*iProg*”, baseado no currículo escolar do 4º ano do ensino básico, pretende interrelacionar o saber prático com o saber teórico, promovendo assim os valores educativos do Município de Coimbra. A implementação do projeto resultou em diferentes aplicações, nomeadamente a construção de diferentes materiais, definidos pelos alunos, incluindo os conteúdos das suas áreas de interesse, como a matemática, a língua portuguesa e estudo do meio. A utilização destes conteúdos esteve sempre relacionada com a realidade sociocultural, ambiental e económica da comunidade onde estão inseridos os alunos. Foram ainda criadas estratégias que possibilitassem a alteração da planificação das atividades tendo como principal preocupação procurar-se responder às expectativas e necessidades dos alunos e promover o sucesso escolar dos mesmos.

O trabalho desenvolvido nas turmas envolvidas permitiu mostrar que a linguagem de programação em *Scratch* se evidenciava como uma plataforma facilitadora da aprendizagem por parte dos alunos. Dos dados obtidos e das observações feitas durante as atividades foi possível verificar que quando os alunos se encontram num ambiente motivador e em que os próprios utilizadores (as crianças) são os produtores de materiais, a aprendizagem surge de forma natural e objetiva (Almeida, Bigotte, Gomes & Pessoa, 2017).

A finalidade da intervenção situa-se, em termos gerais, ao nível de uma melhoria geral das aprendizagens nomeadamente ao nível da matemática e do desenvolvimento da língua materna. De forma particular, pretende-se promover a literacia digital, a satisfação com as aprendizagens referidas e a integração destes saberes numa leitura crítica e reflexiva do meio e comunidade que os rodeia.

### ***Scratch on Road***

No entanto, o programa “Iniciação à Programação no 1º ciclo do Ensino Básico” lançado pelo Ministério da Educação em 2015 sofria de grandes constrangimentos de implementação uma vez que exigia das escolas recursos materiais e humanos, na maioria dos casos não disponibilizados ou inexistentes.

Destinado ao 3º e 4º ano do 1º ciclo do ensino básico envolveu, de acordo com dados da Direção Geral de Educação, 27810 alunos no ano letivo 2015/16 e 44393 no ano letivo seguinte. Números que refletem o “sucesso” de um projeto que permitiu que estas crianças pudessem

desenvolver competências multidisciplinares, ao mesmo tempo que, com recurso à programação, aprendiam de forma mais contextualizada e significativa.

Porém, quando realizada uma análise detalhada aos dados disponíveis e comparativamente à totalidade de alunos inscritos nos mesmos anos de escolaridade (3º e 4º ano) no ano letivo 2015/16 (155706 alunos) percebemos que esta oferta incluiu 17,86% dos alunos. Um sucesso duvidoso quando falamos de alunos do ensino básico.

Para dar resposta a uma emergente necessidade de alargar a ação desenvolvida pelo CASPAE nas escolas que garantiam as condições de implementação do programa e que evidenciavam resultados visíveis de aplicação, surge o projeto “Scratch on Road”, em parceria com o ISEC, que tem por objetivo constituir uma equipa de técnicos especializados na área da programação e equipar uma unidade móvel com os computadores portáteis cedidos por aquela instituição de ensino superior. Esta unidade permite desenvolver uma hora de programação com os alunos de escolas que, pelas suas dimensões, afastamento dos centros tecnológicos ou falta de recursos humanos, não podem ter incluída esta atividade nos seus programas educativos e por tal assumir os desafios lançados pelo Ministério. Assumindo o CASPAE todas as despesas de deslocação e materiais necessários ao desenvolvimento da atividade, é imprescindível encontrar condições para a contratação do técnico para um ano letivo (de setembro a junho).

Apelando à responsabilidade social das empresas através da Lei do Mecenato, foram envidados esforços para encontrar interessados em associar-se ao “Scratch on Road” garantindo o alargamento do programa de “Iniciação à Programação no 1º ciclo do Ensino Básico”, às escolas de Agrupamentos nos quais o CASPAE desenvolve a sua atividade em parceria.

Observa-se ainda que para as empresas que apoiam as turmas nas escolas, o desenvolvimento dos produtos a elaborar é realizado em estreita articulação com a empresa e em áreas de ação que considerem importantes, integrando sempre a coadjuvação com o Professor Titular de Turma e os voluntários do ISEC (alunos da Licenciatura em Engenharia Informática) que apoiam as várias atividades a decorrerem em contexto letivo.

A divulgação da iniciativa e a captação de mais empresas que suportem os custos com os recursos técnicos associados às sessões em linguagem de programação *Scratch* poderá permitir o alargamento deste projeto a outros concelhos e, conseqüentemente, a promoção da imagem de todos os parceiros envolvidos, estimulando a relação de pertença com as comunidades.

### **A metodologia SoR**

A metodologia adotada – SoR, assenta na conceção e desenvolvimento de projetos, itinerário pedagógico que melhor se ajusta à concretização dos objetivos definidos, sustentado na construção de jogos, histórias e animações em *Scratch*, todos eles diferentes, possibilitando assim que haja uma grande diversidade de trabalhos. Os projetos são realizados por alunos e para alunos, desenvolvendo diversas competências, não só de programação, mas também relacionado diretamente com as suas áreas curriculares, enquanto programam, jogam e utilizam os seus projetos e os partilham com os seus colegas.

Fase 1- Procura anual de investidores sociais para financiar a implementação do projeto nas turmas que deve permitir o pagamento dos encargos com o técnico na dinamização da sessão e as deslocações às escolas. Este apadrinhamento enquadra-se no âmbito das ações de Responsabilidade Social das empresas e as temáticas tratadas pelos alunos das turmas apadrinhadas são sempre relacionadas com a área de interesse/atuação da empresa. São procuradas empresas que trabalhem temáticas de interesse para os alunos e nas áreas contempladas no programa curricular tais como: educação ambiental, educação financeira, educação para a saúde, educação rodoviária, educação para a cidadania, educação alimentar, educação matemática, entre outras.

Fase 2- Apresentação da empresa que se constitui como padrinho às turmas

É organizada uma visita de estudo dos alunos à própria empresa, sempre que possível, ou da empresa à escola. Nesta fase os alunos conhecem a atividade do padrinho, colocam questões para compreender o âmbito da ação da empresa, reúnem elementos que lhes permita vir a desenvolver um produto de divulgação de interesse relevante.

Fase 3- Definição da temática a ser trabalhada ao longo do ano letivo, em período letivo como oferta complementar de escola ou em atividade de enriquecimento curricular

São desenvolvidos trabalhos em áreas temáticas integradas na ação dos padrinhos que são previamente definidas e articuladas com os conteúdos programáticos do 4º ano do Ensino Básico

Fase 4- *Acessibilidade e Avaliação Diagnóstica* - referente à aprendizagem da plataforma, como deve ser utilizada, quais as suas potencialidades, o que os alunos podem ou não desenvolver, e como o podem fazer; para a equipa multidisciplinar, é uma fase de avaliação diagnóstica, percebendo quais as maiores dificuldades dos alunos, as áreas que devem ser mais trabalhadas, os projetos que gostam mais de desenvolver, onde a motivação é maior. Nos primeiros três meses do projeto, os alunos têm a oportunidade de se ambientarem à plataforma, cada turma com uma aula

de 60 minutos por semana, dando ênfase, simultaneamente, ao método expositivo e prático. Os alunos começam por realizar pequenas atividades, enquadradas em conteúdos curriculares do 4º ano, nomeadamente na matemática e na língua portuguesa, que lhes permite adquirir competências transversais a toda a plataforma.

Fase 5- *Motivação, Autonomia na Resolução de problemas e desafios*, constituída pelos três meses seguintes, é uma fase de maior autonomia para os alunos, onde estes colocam em prática grande parte dos conceitos aprendidos, resolvendo problemas e criando projetos simples. Para a equipa, é possível perceber se as alterações feitas surtem efeito e se os alunos estão mais motivados para a realização das tarefas. Adicionalmente, são colocados diferentes desafios aos alunos que permitem o desenvolvimento de competências pessoais e sociais relacionados com as temáticas escolhidas no âmbito da ação do Padrinho. Nesta fase a monitorização é realizada através de um questionário de avaliação que servirá como diagnóstico para a fase seguinte.

Fase 6- *Projeto Final*, com início no terceiro período, os alunos têm total autonomia para construir um projeto complexo, seguindo orientações previamente estabelecidas, em grupos de 2 ou 3 elementos, que devem apresentar no final do ano letivo. O 3º período é dedicado ao planeamento e desenvolvimento do produto pedagógico em programação *Scratch* que reflete as aprendizagens adquiridas nas fases anteriores.

Nesta fase, os membros da equipa, presentes na sala de aula, funcionam como orientadores do trabalho, intervindo apenas quando solicitados pelos alunos, proporcionando desta forma uma aprendizagem autónoma e baseada na tentativa e erro.

Os alunos devem ser incentivados a registar e planificar em papel as suas ideias. Deverão planificar, escrever diálogos, regras de jogo, definir personagens, estabelecer fases de trabalho, os recursos necessários e os objetivos a atingir, antes de avançarem para a fase de programação e desenvolvimento do produto final.

Depois de desenvolvido o projeto, devem testá-lo, pedindo a ajuda de colegas, refletir sobre eventuais críticas e comentários e se sentirem necessidade, melhorá-lo, desenvolvendo novas versões.

A monitorização é realizada através de grelhas de observação direta bem como recolhidos registos ao longo das sessões que permitam evidenciar o processo de criação dos projetos por parte dos alunos. Os registos áudio/foto/vídeo são, obviamente, autorizados pelos encarregados de educação a quem se comunica a finalidade e o âmbito em que são utilizados. Outros elementos a



ter em linha de conta são os produtos elaborados pelos alunos e o modo como os apresentam e documentam. Deve ficar claro, no entanto, que, mais que o produto, interessa o processo e o modo como cada grupo trabalhou para chegar ao resultado final.

#### Fase 7- Apresentação pública dos produtos

São selecionados pelas crianças os produtos que representarão cada uma das turmas, dando a oportunidade de apresentar e partilhar os seus projetos, explicando o modo como os elaboraram e as ideias subjacentes à sua conceção. São realizadas avaliações pelos pares para a seleção do produto que representará a turma no evento final. Os produtos finais são apresentados num evento público final que conta com a comunidade e os padrinhos.

### **Conclusão**

O objetivo do trabalho proposto passa pela construção e desenvolvimento de uma intervenção dentro do Perfil do Aluno à saída da escolaridade obrigatória e desenvolvida no âmbito da flexibilidade curricular recomendada para o 1º ciclo do ensino básico. A metodologia adotada é uma simbiose de diversas técnicas e métodos descritos na literatura que pretende enquadrar e motivar o aluno de forma individual, suprimindo problemas escolares de adaptação, problemas de aquisição de conceitos e problemas de inserção na comunidade.

A metodologia visa avaliar o impacto sobre o conhecimento (matemática e língua materna), atitudes (em relação ao conhecimento e cidadania) e as capacidades (cognitivas, emocionais e práticas), bem como na comunidade escolar (alunos, professores e famílias). A literatura existente sugere que a linguagem de programação Scratch pode ter uma forte influência nas habilidades adquiridas dos alunos em sala de aula. Assim, o Scratch é utilizado de forma protocolar, considerando vários cenários, de acordo com área de atuação dos Padrinhos. O objetivo principal será fortalecer os laços entre a comunidade escolar e a comunidade empresarial (Padrinhos), apelando à responsabilidade social de ambos.

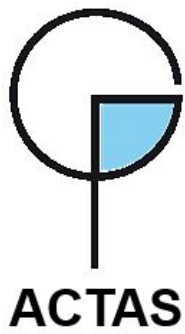
### **Referências**

- Almeida, R., Gomes, A., Pessoa, T. & Almeida, E. (2016). iProg: Experiência Pedagógica com Scratch. XVIII Simpósio Internacional de Informática Educativa (pp. 203-206). Salamanca: USAL.
- Almeida, R., Bigotte, E., Gomes, A. & Pessoa, T. (2017). iProg: Iniciação à Programação. Estudo piloto em duas escolas do ensino básico. Atas do XIX Simpósio Internacional de Informática Educativa, pp. 109-113.
- Amaro, P., Bastos, C., Bigotte, E., & Ferreira, R. (2011). Ferramenta de robótica educacional para o 1º ciclo do ensino básico. VII Conferência Internacional de TIC na Educação, (pp. 1775-1780). Braga.

- Brown, Q., Mongan, W., Kusic, D., Garbarine, E. Fromm, E. and Fontecchio, A, (2008) Computer Aided Instruction as a Vehicle for Problem Solving: Scratch Programming Environment in the Middle Years Classroom, American Society for Engineering Education.
- Calder, N. (2010) Using Scratch: an integrated problema-solving approach to mathematical thinking, Australian Association of Mathematics Teachers, 15 (4), pp 9-14.
- Carvalho, A., Pessoa, M. (2012) Políticas educativas TIC em Portugal, Revista Científica de Tecnologia Educativa, vol. 1, pp. 93-104.
- Cavaco, C., Alves, N., Guimarães, P., Feliciano, P. (2015) Abandono e Insucesso Escolar. Construir uma perspectiva de género, Estudos e Recursos, Sucesso Académico.
- Dias, P. (2012) “Comunidades de educação e inovação na sociedade digital”. Educação, Formação e Tecnologias, vol. 5, pp. 4-10.
- Eurydice (2011) Números-chave sobre a aprendizagem e a inovação através das TIC nas escolas da Europa, Bruxelas: Eurodyce.
- Ferrer-Mico, T., Prats-Fernández, M. À. and Redo-Sanchez, A. (2012) Impact of Scratch Programming on Students’ Understanding of Their Own Learning Process, Procedia - Soc. Behav. Sci., vol. 46, pp. 1219–1223.
- Foresti, A., Teixeira, A. (2012) Proposta de um conceito de aprendizagem para a era digital, Revista Latino americana de Tecnologia Educativa, vol. 11, pp.55-69.
- Kafai, Y. B., Fields, D. A. and Burke, W. Q. (2010) Entering the Clubhouse, J. Organ. End User Comput., vol. 22, no. 2, pp. 21–35.
- Kalelioğlu, F. and Gülbahar, Y. (2014) The Effects of Teaching Programming via Scratch on Problem Solving Skills: A Discussion from Learners’ Perspective, Informatics in Education, Vol. 13, No. 1, 33–50.
- Malan, D. J. and Leitner, H. H. (2007) Scratch for Budding Computer Scientists. ACM SIGCSE Bulletin 39(1)
- Maloney, J., Pepler, K., Kafai, Y., Resnick, M., Rusk, N., (2008) Programming by choice: Urban Youth Learning Programming with Scratch, pp. 367-371.
- Meerbaum-Salant, O., Armoni, M. and Ben-Ari, M. (2010) Learning computer science concepts with scratch, in Proceedings of the Sixth international workshop on Computing education research - ICER 10 p. 69.
- Olson, P. (2015). Why Estonia Has Started Teaching Its First-Graders ToCode? Retrieved from <http://www.forbes.com/sites/parmyolson/2012/09/06/whyes-tonia-has-started-teaching-its-first-graders-to-code>.
- Papert, S., (1997) A família em rede. Lisboa: Relógio D'Água. ISBN: 9789727083640.
- Papert, S., (2005), Teaching children thinking Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, vol. 5, pp. 353-365.
- Resnick, M., et. al.,(2009) Scratch: Programming for all. Communications of the ACM, pp. 60-68.
- Sáez-López, J.-M. Román-González, M. and Vázquez-Cano, E. (2016) “Visual programming languages integrated across the curriculum in elementary school: A two year case study using ‘Scratch’ in five schools,” Comput. Educ., vol. 97, pp. 129–141.
- Sophie C. (2015A). Computing curriculum: Digital skills versus computer science. Retrieved from <http://www.telegraph.co.uk/technology/news/10584617/Computing-curriculum-Digital-skills-versus-computer-science.html>, retrieved 2 June, 2015.

## Scratch on Road – um projeto de inclusão digital no 1º ciclo do ensino básico

- Sophie C. (2015B). Teaching our children to code . Retrieved from <http://www.telegraph.co.uk/technology/news/10410036/Teaching-our-children-to-code-a-quiet-revolution.html>
- Wagstaff, K.. (2015). Can we fix computer science education in America? Retrieved from <http://techland.time.com/2012/07/16/can-we-fix-computer-science-education-in-america>.
- Wang, H. Y. , Huang, I. and Hwang, G. J. (2014) “Effects of an Integrated Scratch and Project-Based Learning Approach on the Learning Achievements of Gifted Students in Computer Courses,” in 2014 IIAI 3rd International Conference on Advanced Applied Informatics pp. 382–387.
- Wilson, A., Hainey, T., & Connolly, T. (2012). Evaluation of Computer Games Developed by Primary School Children to Gauge Understanding of Programming Concepts. In P. Felicia (Ed.), Proceedings of the 6th European Conference on Games Based Learning (pp. 549-558). Academic Conferences and Publishing Limited (ACPIL).



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

A gestão do acesso livre ao conhecimento nas instituições de ensino superior: estudo de caso sobre repositórios online

João Firmino Soares Abreu Alves

## Resumo

A importância da gestão do conhecimento é compreendida por Arguin (1989) e Bodini (1998) como um pilar dos sistemas de educação, pois, sem ela, o acesso à produção científica das Instituições de Ensino Superior (IES) torna-se complexa. Neste sentido, apresentamos o presente projeto cujo objetivo é de analisar as dinâmicas dos repositórios de acesso aberto e suas influências no movimento da educação aberta, a fim de propor melhorias ao desenvolvimento dos repositórios de acesso aberto do Brasil para compartilhamento da produção acadêmica de todas as suas Universidades Federais, usando, como estudo de caso, os Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal – RCAAP. Considerando que aqui trataremos da melhoria da gestão do conhecimento e que, por sua vez, o conhecimento nasce a partir de dados e de informações, é importante delinear o conceitual teórico para definir tanto um conceito quanto outro. Portanto, dados estão classificados como o conjunto de fatos distintos, objetivos e com pouca relevância, enquanto na informação os dados já devem ser analisados com significância, relevância e propósito, com forma própria e finalidade como essência (Isaías, 1999). Já conhecimento, segundo Davenport e Cronin (2000), é a informação aplicada a tarefas e está relacionado ao “know-how” adquirido pelas pessoas ao longo do tempo, envolvendo a incorporação da informação no conhecimento já existente através de atos de compreensão. Por isso, o conhecimento cria, esclarece e inova ações. De acordo com Meyer Junior (1988) e Cunha (1995), a Gestão do Conhecimento é a gestão dos ativos intangíveis, seja das atividades ou dos processos que possam incrementar a competitividade pela otimização do uso e da criação das fontes de conhecimento, sejam individuais, grupais ou organizacionais. A primeira forma de acesso aberto ao conhecimento foi a fundação das universidades, de seguida tivemos as bibliotecas públicas e atualmente os repositórios institucionais. Nesta pesquisa vamos recorrer a métodos mistos (Creswell, 2010), utilizando como instrumentos de coleta de dados, questionários e entrevistas e observação direta juntos dos docentes e estudantes da Universidade do Minho (UMinho) e da Universidade Federal da Bahia (UFBA). No final desta pesquisa esperamos, como resultados, o mapeamento da gestão do conhecimento das universidades em questão com o desiderato de propor um mecanismo de partilha da produção acadêmica entre toda a comunidade científica.

**Palavras-chave:** Gestão do conhecimento; Repositórios online; Acesso livre ao conhecimento; Educação Aberta.

### **Problema de investigação**

O volume de produções acadêmicas produzidos em apenas um ano em unidades de ensino e investigação é tão considerável que o acesso total e a identificação da gestão de todo esse conhecimento, torna-se praticamente inviável. Apontando esse cenário para as universidades federais no Brasil é possível visualizar, mais claramente, o desafio que a gestão da produção acadêmica enfrenta, interferindo no acesso do conhecimento produzido a nível nacional, através dos repositórios, entendidos comumente como meios de compartilhamento a partir da reordenação, da geração e do uso intensivo de dados e informação.

A ampla diversidade destes meios de compartilhamento faz com que ocorra uma dispersão do conhecimento produzido ou, até mesmo, a perda de acesso aos dados de pesquisas, devido à inexistência de um único repositório nacional no Brasil que comporte toda a produção acadêmica do País.

Neste contexto, em conformidade com a problemática exposta, levantamos as seguintes questões de investigação:

1. Como é gerida a produção acadêmica das Instituições de Ensino Superior (IES), de acordo com as políticas de acesso livre ao conhecimento e com a chegada da segunda geração de repositórios online?
2. De que forma o acesso livre ao conhecimento incentiva o movimento da educação aberta?

Deste modo, com este projeto, entendemos poder contribuir com a proposição da criação de um repositório integrado, de acesso livre e compartilhamento da produção acadêmica, para todas as Universidades Federais do Brasil, a exemplo dos Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP), visando otimizar a gestão do conhecimento, envolvendo as tecnologias e potenciais da segunda geração de repositórios online, influenciando assim o movimento da educação aberta.

## **Objetivo Geral**

Analisar as dinâmicas dos repositórios de acesso aberto e suas influências no movimento da Educação Online e Educação Aberta, usando como estudo de caso os Repositórios das Universidades do Minho e da Universidade Federal da Bahia, bem como o Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP) como agregador de vários repositórios institucionais.

## **Objetivos Específicos**

1. Conhecer modelos e práticas da gestão do acesso aberto ao conhecimento na Universidade do Minho;
2. Analisar o projeto de construção e desenvolvimento dos repositórios da Universidade do Minho e da Universidade Federal da Bahia;
3. Conhecer os graus de utilização e de satisfação dos docentes e estudantes usuários dos repositórios da Universidade do Minho e da Universidade Federal da Bahia;
4. Analisar a relação entre as dinâmicas dos Repositórios e os movimentos de Educação Online e Educação Aberta.
5. Propor melhorias ao desenvolvimento do repositório de acesso aberto da UFBA;
6. Contribuir para a constituição de repositório agregador no Brasil, alinhado com as dinâmicas da segunda geração de repositórios.

### Quadro Teórico

A sociedade, com o advento da Internet, aliada à revolução tecnológica das últimas décadas, vem se reinventando e ampliando as possibilidades de partilha de suas produções sociais, culturais e científicas. Na opinião do sociólogo Manuel Castells (2005) a sociedade dá forma à tecnologia, de acordo com as necessidades, valores e interesses das pessoas que as utilizam. Para o autor, as tecnologias web são, na contemporaneidade, a condição necessária para a difusão de redes em todos os aspectos da atividade humana, baseada nas redes de comunicação digital. O autor entende sociedade em rede como:

uma estrutura social baseada em redes operadas por tecnologias de comunicação e informação fundamentadas na microeletrónica e em redes digitais de computadores que geram, processam e distribuem informação a partir de conhecimento acumulado nos nós dessas redes (Castells, 2005, p. 20).

Segundo os pesquisadores Arguin (1989) e Bodini (1998) a importância da gestão do conhecimento, em tempos da sociedade em rede, deve ser compreendida como um pilar nos sistemas de educação, uma vez que, a sua ausência nas unidades de ensino e investigação, torna o acesso à produção das Instituições de Ensino Superior, muito difícil.

Com o advento da cibercultura foi possível acumular e armazenar um volume consideravelmente maior de conhecimento nas últimas duas décadas. Esse fenômeno faz com que a gestão desse conhecimento também tenha que ser trabalhada, para acompanhar a evolução tecnológica em andamento, e muito particularmente na atualidade devido ao acentuar do fenômeno das notícias falsas (fake news).

Por cibercultura, Lévy (2000) entende o conjunto das técnicas (materiais e intelectuais), das práticas, das atitudes, das maneiras de pensar e dos valores que se desenvolvem conjuntamente com o crescimento do ciberespaço. Por sua vez, o pesquisador Bento Silva considera que se trata de uma:

praxis [que] leva-nos a considerar que a "navegação pelo ciberespaço" não se limita à obtenção de dados pelo indivíduo (Web 1.0), mas a estabelecer uma rede de conversação (Web 2.0) onde se trocam reclamações e compromissos, ofertas e promessas, aceitações e recusas, ou seja, pela Internet "não transitam simples informações, mas actos de comunicação onde o mundo privado da experiência pessoal daqueles que os praticam é projectado no interior do mundo interpessoal e grupal das interações. (Silva, 2005, p. 40)



Na relação entre dados, informação e conhecimento, Isaías (1999) entende que o conhecimento nasce a partir de dados e informações, classificando como dados o conjunto de fatos distintos, objetivos e com pouca relevância e, como informação, um dado analisado com significância, relevância, propósito, com forma própria e finalidade. Alinhado com o movimento digital da cibercultura, o autor defende o conceito de bibliotecas digitais, cuja gestão do conhecimento é mais complexa de gerir do que os repositórios exclusivamente voltados para a produção acadêmica.

Corroborando com a afirmação de Davenport e Cronin (2000), conhecimento é a informação aplicada às tarefas e está relacionado ao “*know-how*” adquirido pelas pessoas ao longo do tempo, processo que implica a incorporação da nova informação no conhecimento já existente das pessoas. Por isso, o conhecimento promove a criação e a inovação das ações na sociedade, ou seja, quanto mais se vive, mais experiência é adquirida e, como consequência natural, mais conhecimento é acumulado.

Assim sendo, neste contexto, tratando especificamente da gestão do conhecimento, os investigadores Meyer-Junior (1988) e Cunha (1995) nos apontam um ciclo de aprimoramento que o conhecimento promove como a gestão dos ativos intangíveis, o que representa no âmbito dos processos de troca da sociedade industrial, os ativos de maior valor de mercado. Uma fórmula, uma metodologia ou um processo podem valer mais do que a própria estrutura física de uma organização. A gestão do conhecimento alcança, portanto, a otimização do uso e da criação das fontes de conhecimento da sociedade como um todo.

Peter Drucker (2001), o precursor da administração moderna, nascido no início do século XX, já apontava a importância da gestão das informações e o poder que o conhecimento carrega. Segundo o autor:

Não seremos limitados pela informação que temos. Seremos limitados por nossa habilidade de processar esta informação (...). A Gestão do conhecimento é um processo para criação, captura, armazenamento, disseminação, uso e proteção do conhecimento importante para a organização. A Gestão do conhecimento, por meio de suas práticas, objetiva organizar de forma estratégica os conhecimentos dos colaboradores e os conhecimentos externos, que são fundamentais para o sucesso do negócio. (Drucker, 2001, p. 14)

Com abordagem similar, podemos trazer o investigador Simões (2006) que defende que a gestão do conhecimento, na prática, baseia-se na identificação e na codificação dos

ativos de conhecimento que uma organização possui, transferindo e criando novos conhecimentos para uma maior vantagem competitiva e permitindo a partilha de boas práticas e tecnologias que impulsionem um movimento de melhorias destes mesmos processos. As atividades para gerir o conhecimento estão diretamente ligadas com a geração (criação ou aquisição), a codificação (ou armazenamento) e a transferência do conhecimento. Por isso, com o intuito de contribuir com esse processo de amplo acesso à informação científica, um importante ativo da criação de conhecimento da sociedade, as produções acadêmicas são disponibilizadas, em sua grande maioria, nos repositórios das universidades e das instituições científicas especializadas em gestão do conhecimento.

Neste âmbito, Maccarl e Rodrigues (2003) relatam um caso singular de Gestão do Conhecimento das Instituições de Ensino Superior (IES). De fato, estas organizações lidam tipicamente com o conhecimento. No entanto, seu desempenho como organizações gestoras não corresponde à natureza de seu negócio. Ao mesmo tempo em que o conhecimento é o seu principal produto, seus processos são compartimentados em blocos especializados de informação, geralmente limitados pela sua estrutura. Conforme indicam os autores Maccarl e Rodrigues (2003) e Simões (2006), entendemos que a gestão da informação está cada vez mais difundida, o que influencia o fato de podermos encontrar, com relativa facilidade, práticas desta gestão em todas as organizações e, até mesmo, no nível do cidadão comum, em função do avanço da tecnologia da informação.

A gestão do conhecimento não trata apenas dos ativos de conhecimento, conforme já referido anteriormente, mas também dos processos que atuam eles, que incluem: desenvolver, organizar, compartilhar, utilizar e preservar o conhecimento. Por isso, a sua gestão envolve a identificação e a análise dos ativos de conhecimento disponíveis e desejáveis, além dos processos que se encontram com ele relacionados. Assim, envolve o planejamento e o controle das ações para desenvolvê-los (ativos e processos) com o intuito de atingir os objetivos da organização. Segundo Davenport (2000), as boas iniciativas e práticas de gestão do conhecimento contribuem para a sustentabilidade das vantagens competitivas das organizações que as empreendem e as renovam sempre.

Com o desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação, e muito em particular com o desenvolvimento do sistema de informação Word Wide Web (muito conhecido apenas pela designação Web) da Internet, a partir de inícios da década

90 do século XX, começaram a surgir novos movimentos de acesso ao conhecimento, os seja, à ideia do acesso livre e aberto.

O primeiro autor a esboçar a ideia de acesso livre ao conhecimento foi Stevan Harnad em 1995, quando apresentou uma proposta considerada inadequada para a época, porém extremamente visionária. Segundo ele:

Se todo autor hoje em dia estabelecesse um arquivo local globalmente acessível para cada obra [...] Se todos os preprints dos investigadores estivessem universalmente disponíveis para todos via (World Wide Web e as maravilhas de busca/recuperação do future), nenhum investigador consentiria em retirar qualquer preprint do público depois que a versão final fosse aceita para publicação. Em vez disso, todos, naturalmente, substituiriam a reimpressão publicada para o preprint não referenciado. (Harnad, 1995, p. 90)

Esta foi a primeira vez que se começou a vislumbrar o acesso livre ao conhecimento, no qual toda a produção científica estaria disponível no ciberespaço, pelo sistema de informação World-Wide-Web, estando acessível (gratuitamente, no geral) ao público online, através da conexão à Internet, sem nenhum tipo de restrição. Este movimento começou a ganhar forma e adeptos, de tal modo que, em dezembro de 2002, foi realizada a conferência “Budapest Open Access Initiative”, na Hungria, da qual participaram milhares de cientistas, professores universitários, pesquisadores, médicos, pacientes, inventores e estudantes, configurando uma participação ativa da sociedade em geral, que estabeleceu contato com o tema da democratização do acesso ao conhecimento, acelerando descobertas e estimulando a inovação. No ano seguinte, em 2003, aconteceram mais duas conferências sobre o tema “open access”: uma em Bethesda, nos Estados Unidos da América e outra em Berlim, Alemanha, configurando assim três declarações sobre o tema que se tornaram conhecidas, posteriormente, como as definições BBB de acesso aberto The Thomson Corporation (2004).

Essas conferências foram o marco inicial para investigadores entusiastas do acesso livre ao conhecimento, como Eloy Rodrigues da Universidade do Minho, tendo chegado à seguinte conclusão:

uma velha tradição e uma nova tecnologia convergiram para tornar possível o aparecimento de um bem público sem precedentes. A velha tradição é a boa-vontade de investigadores e cientistas publicarem os resultados da sua investigação em revistas científicas, sem qualquer remuneração, apenas em prol da investigação e difusão do conhecimento. A nova tecnologia é a Internet.

(Rodrigues, 2004, p.26)

A educação também foi impulsionada pelas tecnologias digitais e web, tendo-se surgido e desenvolvido a “Educação Online e a Educação Aberta como práticas de educação sintonizadas com as dinâmicas da cibercultura (Silva, Santos & Amante, 2018, p.1). E as políticas do acesso livre e aberto ao conhecimento foram vitais para práticas educacionais.

Segundo Bruno, Silva e Esteves (2018, p. 19), a educação aberta viveu “um ponto marcante neste século, em 2002, quando o Massachusetts Institute of Technology – MIT, lançou o Projeto “Open Course Ware” – OCW e disponibilizou cinquenta cursos na internet, em formato aberto, com o objetivo de promover conhecimento e de educar estudantes pelo mundo”. Ainda para estes autores, também a “UNESCO interessada em difundir a iniciativa para todos, criou no mesmo ano o termo OER (*Open Educational Resources*) — em português denominado de REA (Recursos Educacionais Abertos) (idem, p. 19).

Também Cabero, Arancibia, Valdivia e Araneda (2018), em artigo sobre as “Percepciones de profesores y estudiantes de la formación virtual y de las herramientas en ellas utilizadas” destacam o papel da UNESCO por conferir mais visibilidade aos REA, caracterizando e sinalizando as vantagens do uso destes recursos, conforme expostos em seus relatórios anuais (idem, p. 151-152)<sup>1</sup>:

- Fomentar o conhecimento e o uso dos recursos educativos abertos;
- Facilitar um ambiente propício para o uso das tecnologias da informação e da comunicação;
- Reforçar o desenvolvimento de estratégias e políticas de recursos educativos abertos;
- Promover a compreensão e o uso de marcos de licenças abertas;
- Apoiar a construção de capacidades para o desenvolvimento sustentável de materiais de aprendizagem de qualidade;
- Fomentar alianças estratégicas para os recursos educativos abertos;
- Promover o desenvolvimento e a adaptação dos recursos educativos abertos em uma variedade de idiomas e contextos culturais;
- Promover a investigação sobre recursos educativos abertos;
- Facilitar a busca, a obtenção e o intercâmbio de recursos educativos abertos, e promover a publicação com licenças abertas dos materiais educativos

---

<sup>1</sup> Também se pode conferir o relatório da UNESCO. *What are Open Educational Resources (OERs)?*

Disponível em: <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/access-to-knowledge/open-educationalresources/what-are-open-educationalresources-ers>

produzidos com fundos públicos.

Os autores referidos fundamentam seu pensamento sobre o movimento de Educação e Recursos Abertos, recorrendo a Castaño et al (2008) que referem que “este movimento de conteúdos abertos abriu as portas da internet à distribuição de conteúdo científico, entendido este de maneira tradicional; isto é, referido à universalização dos conhecimentos e os avanços obtidos pela comunidade científica e investigadora” (citado em Cabero et al, 2018, p. 152).

Ainda em consonância com o movimento do conhecimento aberto, Cabero e colaboradores trazem o pensamento de, Mas (2017), um autor mais contemporâneo, cuja afirmação indica que:

podemos considerar que en el entorno sociotecnológico actual, en el que tiene lugar la actividad humana en su conjunto, el aprendizaje es un fenómeno abierto, el entorno de actividad es internet en toda su extensión; conectivo, el conocimiento fluye y evoluciona dinámicamente a través de los nodos de la red; individual y social a un mismo tiempo, centrado en el aprendiz, pero basado en la colaboración; interdependiente, la interrelación de todos sus elementos entre ellos y con el sistema en su conjunto es básica para su comprensión; y transversal, traspasa los límites que existen entre los ámbitos educativos - formales e informales.” (Mas, 2017, citado em Cabero et al, 2018, p. 151).

Diante do exposto, podemos considerar, ainda, que a Educação Aberta possui várias abordagens, definições e aplicações. Neste projeto, vamos explorar a educação aberta no nível de ensino superior, cujas duas principais características, segundo Santos (2006) são a flexibilidade na admissão de estudantes e o acesso, sem custo, à educação formal. É importante ressaltar que para que a educação aberta possa ser caracterizada desta forma, existe um conjunto de práticas e enfoques específicos, enquadrados nos itens a seguir, enumerados por Santos (2006, p.72):

- Liberdade do estudante para decidir o local onde deseja estudar, podendo ser na sua casa, no trabalho ou até mesmo na própria instituição de ensino e/ ou em polos de aprendizagem;
- A possibilidade de estudar por módulos, acúmulo de créditos, ou qualquer outra forma que permita ao estudante aprender de forma compatível com o seu estilo de vida;
- A utilização da autoinstrução, com reconhecimento formal, ou informal da aprendizagem por meio de certificação opcional, entre outros aspetos;
- A isenção de taxas de matrícula, mensalidades e outros custos que seriam considerados uma barreira ao acesso à educação formal;
- A provisão de recursos educacionais abertos, utilizados tanto na

- educação formal quanto na informal;
- O acesso aberto a repositórios de pesquisas científicas e a utilização de software de código aberto para fins educacionais.

As universidades abertas figuram com um importante papel na educação aberta, considerando a sua importância na diversidade de oferta dos cursos. De acordo com os autores Lewis e Spencer:

os cursos das universidades abertas podem ser oferecidos nas instituições de ensino, ou cursados a partir da residência do estudante. Em ambos os casos, os cursos devem contar com materiais educacionais especialmente elaborados para esse fim. (Lewis e Spencer, 1986, p. 35)

Por conseguinte, os movimentos da Educação Aberta e do Acesso Livre ao Conhecimento devem estar em sintonia, sendo que para haver a modalidade de Educação Aberta é um requisito vital a existência do movimento do acesso livre e aberto ao conhecimento.

Segundo Rodrigues (2014), existem duas vias para o acesso aberto que consistem: (i) na estratégia dourada, na qual os artigos são publicados em revistas de acesso aberto; (ii) na estratégia verde, na qual os artigos são depositados em repositórios institucionais independentemente das revistas nas quais estejam publicados.

Neste projeto, como já referimos, vamos centrar a pesquisa nos repositórios institucionais, logo na estratégia verde.

Atualmente, é percebido um grande movimento para que exista o acesso aberto em todas as produções acadêmicas e científicas, nos repositórios das universidades. O diretor dos serviços de documentação da Universidade do Minho, Eloy Rodrigues, é um dos mais entusiastas deste movimento. Em documento intitulado “*Rumo ao futuro: a nova geração de repositórios*” (Rodrigues, 2017) faz uma abordagem sobre o acesso aberto à produção acadêmica, com o intuito de promover a eficiência e o progresso da investigação e da ciência, de aumentar a visibilidade, o acesso, a utilização e o impacto dos resultados de investigação e de melhorar o monitoramento, a avaliação e a gestão da atividade científica.

Eloy Rodrigues, depois de ocupar alguns cargos na Confederação Mundial de Repositórios de Acesso Aberto – COAR, foi eleito presidente da referida instituição, criada em outubro de 2009, para reunir instituições relacionadas com os repositórios

de acesso aberto. Esta confederação congrega e representa mais de 100 instituições de quase todo o mundo, reunindo representantes da Europa, América do Norte, América Latina e Ásia e sua missão primordial consiste na promoção da visibilidade e da aplicabilidade dos resultados de investigação, por meio de redes globais de repositórios digitais de acesso aberto.

Decorridos alguns anos desde a sua criação dos chamados repositórios de primeira geração (o Repositório da UMinho foi criado em 2003 e o Repositório da UFBA no ano 2010) com principal ênfase no depósito pelos investigadores para consulta e *download*, novos desafios vêm sendo desenhados. Atualmente, existe a preocupação de acompanhar a nova etapa de mudança tecnológica com a segunda geração de repositórios com ênfase, para além das funções anteriores, na interação entre autores e leitores. Existe também a necessidade de criar agregadores entre repositórios, de modo a ter, num único espaço online, uma interação entre todos os repositórios de uma comunidade (país) e mesmo de cooperação entre países. A experiência portuguesa, com a implantação dos Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal – RCAAP, foi pioneira em começar a agregar repositórios das universidades, centros de produção científica, entre outros núcleos de produção de conhecimento, em um único local online, para que toda a comunidade acadêmica tivesse acesso livre ao conhecimento produzido nacional e internacionalmente.

Já no Brasil existe o Portal Brasileiro de Publicações Científicas, em acesso aberto - OASISBR, cujo modelo, enquanto plataforma funciona como um mecanismo de busca multidisciplinar que permite o acesso gratuito à produção científica de autores vinculados às universidades e aos institutos de pesquisa brasileiros. Ou seja, qualquer busca por um artigo realizada nesse buscador, direciona o usuário para um outro local, no qual o texto está disponibilizado. Por esta característica, o OASISBR não pode ser considerado um repositório tal como o RCAAP e o RepositoriUM, entre outros exemplos.

Considerando a nova geração dos repositórios online de acesso aberto, percebemos que a tendência aponta para a criação de plataformas que proporcionem mais do que uma busca por palavras-chave, ou até mesmo que superem apenas a disponibilização na íntegra de todos os artigos ali publicados, numa espécie de biblioteca virtual. O processo que está em desenvolvimento, vem sendo norteado para a criação de portais com interfaces modernas, intuitivas, possibilitando a interação e a troca de informação entre autores e

leitores, com a utilização dos recursos mais modernos que as tecnologias digitais disponibilizam.

Por tudo exposto, o presente momento de análise crítica do papel e da relevância que um repositório tem diante da gestão do conhecimento produzido, especialmente, nos ambientes científicos, revela que a necessidade de renovação do modelo de funcionamento dos repositórios.

Considerando o seu modelo atual, consideramos que Brasil tem uma grande lacuna a ser superada nessa questão e que a criação de um repositório nacional de acesso aberto, nos moldes do movimento dos repositórios de segunda geração, pode ser um caminho inovador e de alavanca das modalidades de Educação Online e Educação Aberta. É este o principal contributo que pretendemos prosseguir com a realização deste projeto.

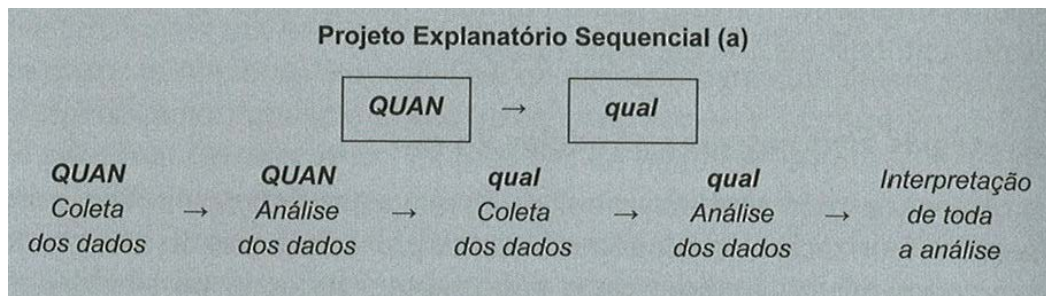
### **Metodologia**

Para Minayo e Sanches (1993) nenhuma metodologia é boa ou má em si mesma. Deve ser selecionada pela adequação na resolução dos problemas identificados, dando resposta aos objetivos e proporcionando conhecimento sobre a realidade a ser estudada. Assim, de acordo com a problemática, questões e objetivos da pesquisa, já descritos em pontos anteriores, entendemos que metodologia mais adequada ao desenvolvimento deste projeto é o método misto, resultante da combinação de uma abordagem mistura técnicas de pesquisa qualitativa e quantitativa (Creswell, 2010). De acordo com este autor:

O pesquisador baseia a investigação na suposição de que a coleta de diversos tipos de dados proporciona um melhor entendimento do problema da pesquisa. O estudo começa com um levantamento amplo para generalizar os resultados para uma população e depois, em uma segunda fase, concentra-se em entrevistas qualitativas abertas visando a coletar pontos de vista detalhados dos participantes. (Creswell, 2010, p. 44)

Nesta etapa do projeto tem sido uma preocupação maior delinear e esclarecer os procedimentos em busca da concretização dos objetivos da pesquisa. Assim, tomando como base o objetivo geral, cujo enfoque é essencialmente o de analisar as dinâmicas dos repositórios de acesso livre e o movimento da educação aberta, pretende-se enveredar pelos métodos mistos, como exposto anteriormente, seguindo a estratégia explanatória sequencial conforme ilustra a figura seguinte:





**Figura1:** Modelo sequencial de análise com base nos métodos mistos. Fonte: Creswell & Clark (2013, p. 246).

Ainda segundo Creswell (2010), a metodologia científica deve ser, por indução, um conjunto de procedimentos utilizados no mundo científico, sempre que se deseja alcançar objetivos e soluções específicas desse próprio mundo. O autor afirma ainda que um projeto QUAN/qual, no qual a letra maiúscula indica o método de maior peso, propõe que os métodos qualitativos estejam incorporados em um projeto quantitativo. Considerando isso, será utilizada ainda a estratégia explanatória sequencial, a mais popular para os métodos mistos pela sua inclinação mais quantitativa. Segundo o autor:

É caracterizada pela coleta e pela análise de dados quantitativos em uma primeira fase da pesquisa, seguidas de coleta e análise de dados qualitativos em uma segunda fase que é desenvolvida sobre os resultados quantitativos iniciais. O peso maior é tipicamente atribuído aos dados quantitativos, e a combinação dos dados ocorre quando os resultados quantitativos iniciais conduzem a coleta de dados qualitativos secundária. Assim, as duas formas de dados estão separadas, porém conectadas. (Creswell, 2010, p. 247)

O mesmo autor orienta que a entrevista, o questionário e a observação de grupos são métodos e técnicas de aplicação muito frequentes nas pesquisas do campo das ciências sociais, que implicam uma interação direta entre os investigadores e as pessoas relacionadas com as matérias em estudo. Assim sendo, os dados produzidos são marcados pela chamada interferência, o que de alguma maneira aparecerá refletido nos resultados.

O quadro seguinte apresenta uma síntese da relação entre objetivos, instrumentos, coleta e tratamento dos dados a serem utilizados no desenvolvimento do projeto de investigação. Muito embora as primeiras etapas sejam de natureza QUAL,

como vamos dar grande ênfase aos questionários, a sequência será QUAN ----> qual, de acordo com o modelo de Creswell & Clark (2013, p. 246). Contudo, com mais rigor, a sequência será de tipo: qual ----> QUAN ----> qual, como facilmente se deduz da análise do quadro 1.

Quadro 1 – Relação entre objetivos, instrumentos, coleta e tratamento dos dados

<b>Objetivos</b>	<b>Instrumentos</b>	<b>Coleta</b>	<b>Datas</b>	<b>Tratamento</b>
Conhecer modelos e práticas da gestão do acesso aberto ao conhecimento na UMinho.	Observação direta	UMinho	2019	Análise de conteúdo
Analisar o projeto de construção e desenvolvimento dos Repositórios da UMinho e UFBA.	Análise documental	UMinho UFBA	2019	Análise de conteúdo
Conhecer o grau de utilização e satisfação de docentes e estudantes da pós-graduação da UMinho e UFBA.	Questionários	UMinho UFBA	2020	Análise estatística
Analisar a relação entre as dinâmicas dos Repositórios e os movimentos de Educação Online e Educação Aberta.	Análise documental	UMinho UFBA	2020	Análise de conteúdo
Propor melhorias ao desenvolvimento do repositório de acesso aberto da UFBA.	Entrevistas	UFBA	2021	Análise de conteúdo
Contribuir para a constituição de repositório agregador no Brasil, alinhado com as dinâmicas da segunda geração de repositórios.	Entrevista	UFBA	2021	Análise de conteúdo

Os participantes deste estudo serão os docentes e estudantes dos programas de pós-graduação da Universidade do Minho e da Universidade Federal da Bahia. Procuraremos alcançar uma amostra significativa e representativa da população destas duas instituições.

A investigação será realizada tanto na UMinho, quanto na UFBA por meio dos seguintes caminhos e instrumentos metodológicos:

- Levantamento bibliográfico no banco de dados;
- Questionários online com questões fechadas, via formulário do Google drive, destinado aos docentes e estudantes da pós-graduação.
- Entrevistas com gestores dos repositórios e coordenadores de cursos de pós-graduação das duas Instituições.

**Cronograma de atividades****1º ano do curso de Doutorado: Out 2017 – out 2018**

<b>Etapas</b>	Out 2017	Nov 2017	Dez 2017	Jan 2018	Fev 2018	Mar 2018	Abr 2018	Mai 2018	Jun 2018	Jul 2018	Ago 2018	Set 2018
Frequência das UCs do 1º ano curso												
Elaboração Projeto tese												

**2º ano do curso de Doutorado: Out 2018 – out 2019**

<b>Etapas</b>	Out 2018	Nov 2018	Dez 2018	Jan 2019	Fev 2019	Mar 2019	Abr 2019	Mai 2019	Jun 2019	Jul 2019	Ago 2019	Set 2019
Reelaboração do Projeto de tese e aprovação em Conselho Científico												
Revisão ampliada de literatura												

**3º ano do curso de Doutorado: Out 2019 – out 2020**

<b>Etapas</b>	Out 2019	Nov 2019	Dez 2019	Jan 2020	Fev 2020	Mar 2020	Abr 2020	Mai 2020	Jun 2020	Jul 2020	Ago 2020	Set 2020
Revisão ampliada de literatura												
Elaboração de dois artigos com Revisão Literata (Congresso Questões Curriculares, na UFBA; e revista científica)												
Elaboração dos instrumentos de pesquisa												
Validação dos instrumentos de pesquisa												
Aplicação dos instrumentos na UMinho (observação, questionário e entrevistas)												
Aplicação dos instrumentos na UFBA (observação, questionário e entrevistas)												

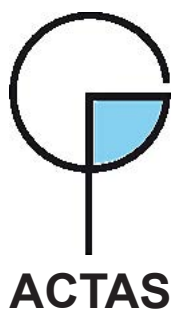
## 4º ano do curso de Doutorado: Out 2020 – out 2021

<b>Etapas</b>	Out 2020	Nov 2020	Dez 2020	Jan 2021	Fev 2021	Mar 2021	Abr 2021	Mai 2021	Jun 2021	Jul 2021	Ago 2021	Set 2021	Out 2021
Análise dos dados													
Redação da tese (1ª versão)													
Revisão da tese													
Redação final da tese													
Entrega da tese													

**Referências**

- Arguin, G. (1989). *O planejamento estratégico no meio universitário*. Brasília: Estudos e Debates – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, n. 16.
- Bodini, V. L. (1998). *Planejamento Estratégico em Universidades*. Universidade Federal de Santa Catarina. ENEGEP. Disponível em: [www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP1998\\_ART139.pdf](http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP1998_ART139.pdf)
- Bruno, A., Silva, J., & Esteves, M. (2018). Educação Aberta, Cibercultura e DocênciaS no Ensino Superior: percursos e experiências no Brasil e em Portugal. In *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, PUCPR, v. 18, n. 56, p. jan./mar. 2018, pp. 12-35. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.18.056.DS01>
- Cabero, J., Arancibia, M., Valdivia, I., & Araneda, S. (2018), Percepciones de profesores y estudiantes de la formación virtual y de las herramientas en ellas utilizadas. In *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, PUCPR, v. 18, n. 56, p. jan./mar. 2018, pp. 149-163. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.18.056.DS07>
- Castaño, C. et al. (2008): *Prácticas educativas en entornos web 2.0*. Madrid: Síntesis.
- Castells, M. & Cardoso, G. (2005). *A sociedade em rede: do conhecimento à política*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda
- Creswell, J. W. & Clark, V. L. P. (2013). *Pesquisa de métodos mistos*. 2ª ed. Porto Alegre: Penso
- Creswell, J.W. (2010). *Projeto de pesquisa – métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 3ª ed. São Paulo: Artmed
- Cunha, C. J. C. A. (1995). *Planejamento estratégico em universidades*. Florianópolis: NEST- Núcleo de Estudos - Departamento de Engenharia de Produção.
- Davenport, E. & Cronin, B. (2000). *Knowledge management: semantic drift or conceptual shift?* Disponível em: [http://www.alise.org/conferences/conf00\\_Davenport-Cronin\\_paper.htm](http://www.alise.org/conferences/conf00_Davenport-Cronin_paper.htm)
- Drucker, P. (2001). *O melhor de Peter Drucker: a administração*. São Paulo: Nobel.
- Harnad, S. (1995). *Universal FTP Archives for Esoteric Science and Scholarship: A Subversive Proposal*. Washington, DC: Association of Research Libraries.
- Isaiás, P. (1999). *Bibliotecas Digitais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Lévy, P. (2000). *Cibercultura*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lewis, R. & Spencer, D. (1986). *What is Open Learning?* In: *Open Learning*. Londres: Council for Educational Technology.

- Maccarl, E. & Rodrigues, L. (2003). Gestão do conhecimento em Instituições de Ensino Superior. *Revista de Negócios*, v. 8, n. 2. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7867/1980-4431.2003v8n2p%25p>
- Mas, X. (2017). *El tejido de Weiser. Claves, evolución y tendencias de la educación digital*. Barcelona: UOC.
- Meyer Junior, V. (1988). *Considerações sobre o planejamento estratégico na universidade*. In: Finger, A. P. *Universidade: organização, planejamento, gestão*. Florianópolis: CPGA/NUPEAU. pp. 53-69.
- Minayo, M. C. S. & Sanches, O. (1993). Qualitativo-Quantitativo. Oposição ou complementaridade? *Cadernos de Saúde Pública*, 9 (3), 239-262. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf>.
- Rodrigues, E. (2004). Acesso Livre ao Conhecimento: a mudança do Sistema de comunicação da ciência e os profissionais de informação. *Cadernos BAD*, v. 1, n. 1, p. 24-35.
- Rodrigues, E. (2014). Acesso aberto à literatura científica e a língua portuguesa. Conferência perspectivas da língua portuguesa. Braga: Universidade do Minho.
- Rodrigues, E. (2017). *Rumo ao futuro: a nova geração de repositórios*. Braga: Universidade do Minho. Disponível em: <https://www.coar-repositories.org/files/COAR-Next-Generation-Repositories-February-7-2017.pdf>
- Santos, A. I. (2006). *Recursos Educacionais Abertos: novas perspectivas para a inclusão educacional superior via EAD*. In: Santos, A. I. (Ed.). *Perspectivas Internacionais em Ensino e Aprendizagem On-Line*. São Paulo: Libra Três, p. 35-51.
- Silva, B. (2005). Ecologias da Comunicação e Contextos Educacionais. *Revista Educação & Cultura Contemporânea*, vol. 2, nº 3, Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, pp. 31-51.
- Silva, B., Santos, E., & Amante, L. (2018). Editorial - Educação Online e Educação Aberta: práticas de educação sintonizadas com as dinâmicas da cibercultura. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, PUCPR, v. 18, n. 56, p. jan./mar. 2018, pp. 1-11. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.18.056.ED01>
- Simões, M. (2006). *Gestão do Conhecimento em Instituições de Ensino Superior Público*. Dissertação de mestrado em Contabilidade e Administração, da Escola de Economia e Gestão da Universidade do Minho. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6155>
- The Thomson Corporation (2004). The Impact of Open Access Journals: A Citation Study from Thomson ISI. Disponível em: <http://www.isinet.com/media/presentrep/acropdf/impact-oajournals.pdf>



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

O uso de equipamentos tecnológicos e a relação com os pais

Use of technological equipment by students and their relationships with  
parents

Jessica Maria Carvalho (0000-0002-9106-2025), Ana Rodrigues da Costa  
(0000-0003-4428-2989)\*

\*Universidade Fernando Pessoa



## Resumo

As TIC correspondem a todo um conjunto de recursos tecnológicos, interferindo e mediando os processos informativos e comunicativos dos sujeitos. No presente estudo objetiva-se conhecer o uso que as crianças e adolescentes fazem TIC e verificar se existe relação entre o número de horas despendido (aulas, fins-de-semana e férias) e a relação com a mãe e pai. A amostra foi constituída por participantes com idades compreendidas entre os nove e os 15 anos ( $M=12,55$ ,  $Dp=1,633$ ), 78 (55,7%) do sexo feminino e 62 (44,3%) do sexo masculino, de escolas públicas do Grande Porto. Os dados recolhidos provêm da aplicação dos seguintes questionários de autorresposta: QSD e QUTIC e o IPPA, de Armsden e Greenberg (1987), versão adaptada por Carvalho e Costa (2019). Os resultados, indicam que todos os participantes utilizam equipamentos tecnológicos, sendo o mais utilizado o telemóvel/*smartphone* (99,3%), seguido do computador (82,1%) e *tablet* (40,7%). Existem correlações significativas negativas entre o número de horas passadas nas TIC em período de fim de semana e as dimensões de confiança com a mãe, a comunicação com a mãe e pai. Na dimensão alienação, há uma correlação positiva significativa entre o maior número de horas nas TIC em tempo de férias e a alienação da mãe e pai. Quanto maior é o tempo despendido nas TIC menor a confiança com a mãe e a comunicação com ambos os pais e maior a alienação quanto à mãe.

*Palavras-chave:* Equipamentos tecnológicos, crianças e adolescentes, relação com pais.

## Abstract

ICT correspond to a whole set of technological resources, interfering and mediating the informative and communicative processes of the subjects. In the present study, the objective is to know the use of ICT by children and adolescents and to verify if there is a relation between the number of hours spent (classes, weekends and holidays) and the attachment to the mother and father. The sample consisted of participants aged nine to fifteen ( $M=12.55$ ,  $SD=1.633$ ), 78 (55.7%) female and 62 (44.3%) male, from public schools in Greater Porto. The data collected come from the application of two self-answering questionnaires: QSD and QUTIC and IPPA, by Armsden and Greenberg (1987), adapted by Carvalho and Costa (2019). The results indicate that all participants use

## Uso de equipamentos tecnológicos por alunos

technology equipment, being the mobile phone the most used (99.3%), followed by the computer (82.1%) and the tablet (40.7%).

There are significant negative correlations between the number of hours spent in ICT in the weekend period and the dimensions of trust with the mother, and communication with the mother and father, that is, the longer the ICT is used, the less confidence with the mother and communication with parents. In the alienation dimension, there is a significant positive correlation between the greater number of hours in ICT in vacation time and the alienation of mother and father. The longer the time spent on ICT, the less confidence with the mother and the communication with the two parents and the greater the alienation from the mother.

*Keywords:* Technological equipment, children and adolescents, relationship with parents.

### **As Tecnologias da Informação e Comunicação e a relação com os pais**

Os rápidos desenvolvimentos tecnológicos acentuam o crescimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), acelerando a produção, distribuição e uso da informação, sendo que a inovação mais importante trazida pelas TIC é o aumento do uso da *internet* (Isik e Alkaya, 2017). As TIC correspondem a todo um conjunto de recursos tecnológicos, interferindo e mediando os processos informativos e comunicativos dos sujeitos. O acesso ilimitado e omnipresente das TIC (nomeadamente da *internet*) é transversal a qualquer contexto, seja doméstico, familiar, social e cultural, permitindo às crianças e adolescentes a sua utilização nos mais variados locais, como em escolas e bibliotecas, expandindo o seu uso para além do contexto de casa (Hasebrink, Livingstone, Haddon, e Ólafsson, 2009). De acordo com os dados de 2018 disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estatística (INE), cerca de 79% das famílias portuguesas dispõem de acesso à *internet* em casa e, 96% dos casos, são famílias com crianças até aos 15 anos de idade. O uso das TIC é acompanhado de consequências positivas e negativas, sendo que atualmente existe um consenso geral entre educadores, psicólogos, médicos e pais em relação aos efeitos negativos que a *internet* pode gerar a nível psicológico (e.g., cansaço mental), cognitivo (e.g., dificuldade em distinguir o real do mundo online) e desenvolvimento social (e.g., confusão de identidade; isolamento social) (Chen e Lin, 2015). Face às relações entre crianças e adolescentes e os seus pais, na infância essa relação caracteriza-se como bastante próxima, pois as crianças ainda não possuem a autonomia e conhecimento necessários para tomar decisões completamente sozinhas, necessitando de alguma supervisão ou proteção quando estão longe dos pais (Marvin e Britner, 2008). Já a adolescência é concebida como um período de transição entre as relações da infância, estabelecidas essencialmente no contexto da relação pais e filho, e as ligações afetivas adultas que ultrapassam as relações familiares (Soares, 2009). Esta nova dinâmica relacional, assente no equilíbrio entre necessidades de estar ligados aos pais e de exploração do mundo, autonomia e procura de identidade, levam a que os pais possam funcionar como “figuras de reserva”, sendo recursos disponíveis para o adolescente quando confrontado com situações de dificuldade ou *stress* (Soares, 2009). Não obstante esse afastamento resultante da procura de autonomia e identidade social, a qualidade da relação entre adolescentes com os pais continua a ser fundamental para concretizar tarefas desenvolvimentais deste período (McCarthy, Lambert e Moller, 2006).

## Método

### Participantes

O presente estudo incluiu um total de 140 participantes com idades compreendidas entre os nove e os 15 anos, ( $M=12,55$ ,  $Dp=1,633$ ), 78 (55,7%) do sexo feminino e 62 (44,3%) do sexo masculino. Os participantes são alunos de escolas públicas do Grande Porto, de turmas aleatoriamente definidas. O único critério de inclusão orientando a recolha de dados foi o intervalo de idade dos participantes (entre os 10 e os 15 anos) por ser a idade definida pelos autores do instrumento original Inventário de vinculação aos pais e pares (IPPA).

Após a análise dos dados recolhidos e de forma a facilitar a sua interpretação, a idade dos participantes foi agrupada em dois grupos, dos 10 aos 12 anos ( $n = 74$ ) e dos 13 aos 15 anos ( $n = 66$ ). Os resultados indicam que o sexo feminino do grupo etário entre os 10 e os 12 anos apresentam mais elementos em comparação com o sexo masculino, bem como no grupo dos 13 aos 15 anos. Assim, o total da amostra do sexo feminino é superior à amostra do sexo masculino. A tabela 1 distribui os participantes por sexo e por idade.

Tabela 1

*Distribuição da idade da amostra*

Idade	Sexo		Total
	Feminino n (%)	Masculino n (%)	
10-12	39 (27,9%)	35 (25%)	74 (52,9%)
13-15	39 (27,9%)	27 (19,3%)	66 (47,1%)
<b>Total</b>	78 (55,7%)	62 (44,3%)	140 (100%)

### Materiais

Procedemos à recolha de dados através da aplicação dos seguintes questionários de autorresposta, a saber: Questionário Sociodemográfico (QSD) e Questionário sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (QUTIC) de Carvalho e Costa (2019) e o Inventário de Vinculação aos Pais e Pares (IPPA) de Armsden e Greenberg (1987), versão adaptada por Carvalho e Costa (2019).

**QSD.** Com o questionário sociodemográfico pretendeu-se recolher informações dos participantes como dados pessoais (sexo e idade), dados sociodemográficos (habilitações e profissão dos pais) e antecedentes escolares (retenção e auto avaliação como aluno).

**QUTIC.** Foram recolhidas informações sobre a utilização de equipamentos tecnológicos e a sua caracterização (e.g., telemóvel/*smartphone*; *tablet*; computador) e o número de horas que diariamente passam a utilizá-los em tempo de aulas, fins de semana e férias.

**IPPA.** Apresenta como finalidade aceder às perceções – positivas e negativas – dos adolescentes, relativamente às dimensões afetiva e cognitiva das relações com os pais e os amigos mais próximos e compreender em que grau essas figuras proporcionam segurança psicológica. (Armsden e Greenberg 1987). Trata-se de um questionário de autorresposta, com uma escala de resposta tipo Likert com cinco opções de resposta: Quase nunca ou Nunca; Não muitas vezes verdade; Às vezes; Muitas vezes; e Quase sempre ou Sempre (Armsden & Greenberg, 1987). Como resultados são encontradas três dimensões: Confiança, relacionada com a confiança que os adolescentes apresentam para com os pais e pares na resposta às suas necessidades e desejos; Comunicação, medida pela perceção dos adolescentes face à sensibilidade e resposta aos seus estados emocionais bem como a qualidade e envolvimento na comunicação; e Alienação, referindo-se aos sentimentos de isolamento, raiva e ao desapego experienciado pelos adolescentes com os pais e pares (Armsden e Greenberg 1987). A análise da consistência interna foi efetuada utilizando o alfa de Cronback. Assim verifica-se que para as subescalas Confiança Mãe, o alfa é de 0,77, após retirada do item 9 “A minha mãe espera demasiado de mim”; Comunicação Mãe é de 0,64 após retirada do item 6 “Acho desnecessário mostrar os meus sentimentos à minha mãe”; Alienação Mãe é de 0,73, sendo o total da escala de vinculação à mãe de 0,60 (original 0,87). Para as subescalas Confiança Pai, o alfa é de 0,83, após retirada do item 9 “O meu pai espera demasiado de mim”; Comunicação Pai é de 0,72 após retirada do item 6 “Acho desnecessário mostrar os meus sentimentos ao meu pai”; Alienação Pai é de 0,78, sendo o total da escala de vinculação ao pai de 0,63 (original 0,89). A consistência interna das subescalas para a mãe e para o pai são assim aceitáveis (Maroco, 2006; Ribeiro 1999).

## **Procedimento**

Uma vez escolhido o tema sobre o qual se iria fundamentar a presente investigação, foi planeada a investigação e apresentado um projeto à Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa para solicitar um parecer ético para a sua realização. Anteriormente foi solicitada a autorização ao autor do IPPA para a tradução do mesmo para a língua portuguesa. Seguiram-se as seguintes etapas: tradução realizada por dois psicólogos de língua materna portuguesa; síntese

## Uso de equipamentos tecnológicos por alunos

comparativa das traduções, conciliando e discutindo as alterações presentes nas duas versões; retroversão da versão portuguesa para a língua original, realizada por uma terceira pessoa independente do processo anterior; comparação das duas versões e conciliação numa só.

Após a obtenção de um parecer positivo da Comissão de Ética solicitou-se autorização ao Diretor do Agrupamento de Escolas e dos Professores das turmas aleatoriamente escolhidas. Todos os contatos com os participantes ocorreram em contexto de sala de aula, com os alunos sentados nos seus lugares, sendo que na primeira vez foi entregue o Consentimento Informado para os pais dos alunos acompanhado de uma explicação por escrito dos objetivos do estudo. Aos alunos foi dada uma explicação oral. Foi marcada uma data para a entrega de todos os Consentimentos Informados e aplicação dos questionários a todos os alunos cuja resposta fosse positiva por parte dos pais/encarregados de educação e após os próprios aceitarem participar. Antes da administração dos materiais ocorreu novamente a explicação do projeto (e.g., caráter anónimo, confidencial e individual; possibilidade de desistência a qualquer momento) e o esclarecimento de todas as dúvidas. Os questionários foram entregues de forma aleatória, com a leitura das instruções. O preenchimento dos questionários com a seguinte ordem: 1º QSD e 2º IPPA, teve uma duração aproximada de 30 minutos, sendo que após a conclusão solicitamos que os questionários fossem colocados à frente de cada mesa de folhas voltadas para baixo, e recolhidos no final de todos preencherem de igual forma aleatória. A análise dos resultados foi realizada pelo tratamento de dados estatísticos pelo programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versão 25.

### **Resultados**

No que concerne aos resultados, considerando o objetivo de conhecer o uso que as crianças e adolescentes fazem das TIC, foi perguntado aos participantes quais os equipamentos utilizados, sendo referido a possibilidade de mencionar mais do que um equipamento. Assim, os resultados indicam que o telemóvel é o mais utilizado pelos dois grupos de idades, sendo que apenas um sujeito do sexo masculino, entre os 13 e os 15 anos não o utiliza. Seguidamente o computador é mais utilizado pelo sexo feminino do grupo dos 13 a 15 anos, seguido do grupo masculino entre os 10 e os 12 anos. A sua menor utilização é efetuada pelo grupo masculino, com idades entre os 13 e os 15 anos. Por fim, o *tablet* é o menos utilizado por todos os participantes. O sexo feminino entre os 13 e os 15 anos é quem menos o utiliza, e o seu maior uso é feito pelo sexo feminino entre os

10 e os 12 anos, seguido do sexo masculino no mesmo intervalo etário. Na tabela 2 está inscrita a distribuição da utilização de equipamentos tecnológicos em função da idade e do sexo.

Tabela 2

*Distribuição do uso de equipamentos tecnológicos por idade e sexo*

Equipamentos tecnológicos	Idade	Feminino n (%)		Masculino n (%)	
		Sim	Não	Sim	Não
Telemóvel	10-12	39	0	35	0
	13-15	39	0	26	1
	<b>Total</b>	78	0	61	1
Computador	10-12	29	10	30	5
	13-15	33	6	23	4
	<b>Total</b>	62	16	53	9
Tablet	10-12	20	19	15	20
	13-15	11	28	11	16
	<b>Total</b>	31	47	26	36

No que refere ao objetivo de verificar a relação entre o número de horas nas TIC em tempo de aulas, fins de semana e férias, e a relação com a mãe e o pai através das três dimensões obtidas pelo IPPA (i.e., confiança, comunicação e alienação) recorreremos ao Coeficiente de correlação R de *Pearson*. Existem correlações estatisticamente significativas negativas entre as horas de utilização das TIC em tempo de férias e a dimensão Confiança com a mãe ( $r = -,261, p = ,002$ ). Assim, quanto maior o número horas de utilização das TIC em período de férias, menor a confiança com a mãe. Não existem diferenças significativas entre a dimensão confiança com o pai e o número de horas de utilização das TIC nas férias ( $r = -,165, p = ,059$ ). Na dimensão Comunicação, também o maior número de horas de utilização das TIC em tempo de férias, apresenta correlações estatisticamente significativas negativas com a comunicação da mãe ( $r = -,258, p = ,002$ ) e a comunicação do pai ( $r = -,232, p = ,007$ ). Isto é, as mais horas despendidas nas TIC no período de férias, está associado a menor comunicação com a mãe e com o pai.

Por fim, na dimensão Alienação, há uma correlação positiva significativa entre o maior número de horas nas TIC em tempo de férias e a alienação da mãe ( $r = ,283, p = ,001$ ) e do pai ( $r = ,219, p = ,011$ ). Isto significa que, mais horas de utilização das TIC em período de férias, maior a alienação da mãe e do pai.

### Discussão

Pretendemos com este trabalho mostrar o uso que alunos (com idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos) de escolas públicas do grande Porto fazem das TIC, através do conhecimento dos equipamentos tecnológicos utilizados e das horas despendidas nas mesmas nos períodos de aulas, fins de semana e férias. Paralelamente analisamos a correlação entre as horas despendidas nas TIC e a sua relação com a mãe e o pai.

Os resultados evidenciaram que o telemóvel é o equipamento tecnológico mais utilizado por ambos os sexos. O computador é o segundo mais utilizado e, por fim, o *tablet*. Tais resultados são congruentes com um estudo realizado por Ponte e Batista (2019) que procuraram perceber o uso que 1974 crianças e jovens fazem da *internet*. O telemóvel foi assim referido por nove de 10 dos participantes como o equipamento eleito para aceder à *internet* todos os dias, representando mais do dobro do uso do computador. O *tablet* assume o último dispositivo eleito, sendo apenas utilizado por um quarto da amostra.

Face à correlação entre as horas nas TIC e a relação com a mãe e o pai, os resultados mostram que as horas de utilização em período de férias correlacionam-se com todas as dimensões obtidas pelo IPPA. Quanto mais tempo é utilizado com as TIC menor a confiança na mãe quanto à resposta às suas necessidades e desejos, menor a comunicação com ambos os pais e maior a alienação quanto à mãe, ou seja, maior perceção de isolamento, raiva e de desapego experienciados por estas crianças e adolescentes. Tais resultados são corroborados por outros estudos, como o de Richards, McGee, Williams, Welch e Hancox (2010) em que os resultados mostram que quanto mais tempo despendido pelos adolescentes a ver televisão mais fraca/pobre será a relação com os pais. Face ao computador, o risco de apresentar uma pobre relação com os pais, aumenta em 5% por hora ao uso do computador.

Paralelamente, um estudo conduzido por Currie (2014) mostra que o uso excessivo das tecnologias está associado a uma menor competência social e problemas comportamentais em adolescentes. No entanto, visto não encontrarmos muitos estudos das duas variáveis analisadas, e para corroborar e auxiliar ainda mais a interpretação dos resultados, podemos constatar pela análise dos nossos dados que no período de férias o uso das TIC ocupa um maior número de horas (em comparação com os períodos de aulas e fins de semana), o que poderá explicar os resultados da correlação com as três dimensões. Assim, sendo nas férias, onde existe um maior uso das TIC, seria expectável a sua relação com as dimensões de confiança, comunicação e alienação. Paralelamente,



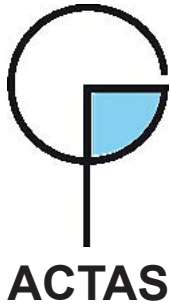
visto que a adolescência é marcada por um período de transição das relações com os pais para as relações com pares e parceiros (Alarcão, 2006), poderá ser um fator que gera uma diminuição na quantidade e qualidade das relações com os pais.

### Referências

- Alarcão, M. (2006). *(Des)Equilíbrios Familiares* (3ª ed.). Lisboa: Quarteto.
- Armsden, G., & Greenberg, M. (1987). The inventory of parent and peer attachment: individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16, 427-454. <https://doi.org/10.1007/BF02202939>,
- Chen, S., & Lin, S. (2015). A latent growth curve analysis of initial depression level and changing rate as predictors of problematic Internet use among college students. *Computers in Human Behavior*, 54, 380-387. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.08.018>
- Currie, M. (2014). *Parenting in the Technology Generation: Exploring the Impact of Technology on Adolescents and their Parents* (Dissertação de Mestrado). The University of Queensland, Austrália.
- Hasebrink, U., Livingstone, S., Haddon, L. & Ólafsson, K. (2009) *Comparing children's online opportunities and risks across Europe*. Retirado de: [https://www.researchgate.net/publication/313011120\\_Comparing\\_children%27s\\_online\\_opportunities\\_and\\_risks\\_across\\_Europe\\_cross\\_national\\_comparisons\\_for\\_EU\\_Kids\\_Online\\_2nd\\_edition](https://www.researchgate.net/publication/313011120_Comparing_children%27s_online_opportunities_and_risks_across_Europe_cross_national_comparisons_for_EU_Kids_Online_2nd_edition)
- Instituto Nacional de Estatística (2018). *Inquérito à utilização de tecnologias da informação e da comunicação pelas famílias*. Retirado de: [https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_destaques&DESTAQUESdest\\_boui=316115377&DESTAQUESmodo=2](https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaques&DESTAQUESdest_boui=316115377&DESTAQUESmodo=2)
- Işik, B. & Ayaz A. S. (2017). *Internet use and psychosocial health of school aged children*. *Psychiatry Research*, 255, 204–208. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2017.05.043>
- Maroco, J. & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4(1), 65-90.

## Uso de equipamentos tecnológicos por alunos

- Marvin, R., & Britner, P. (2008). Normative development: the ontogeny of attachment. In Cassidy, J., & Shaver, P. (Eds.) *Handbook of attachment. Theory, research and clinical applications* (2ª Ed, pp. 269-294). New York: The Guilford Press.
- McCarthy, C., Lambert, R., & Moller, N. (2006). Preventive resources and emotion regulation expectancies as mediators between attachment and college students' stress outcomes. *International Journal of Stress Management*, 13, 1-22. <http://dx.doi.org/10.1037/1072-5245.13.1.1>
- Ribeiro, J. L. P. (1999). *Investigação e avaliação em psicologia e saúde*. Lisboa: Climepsi.
- Richards, R., McGee, R., Williams, S., Welch, D., & Hancox, R. (2010). *Adolescent screen time and attachment to parents and peers*. *Arch Pediatr Adolesc Med*, 164, 258-262. <https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2009.280>
- Soares, I. (2009). *Relações de Vinculação ao longo do Desenvolvimento: Teoria e Avaliação* (2ª ed.). Braga: Psiquilibrios.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Uso das Tecnologías de Información e Comunicación considerando o sexo, idade e  
nível socioeconómico

Use of Information and Communication Technologies (ICT) considering the  
gender, age and socioeconomic level.

Ana Rodrigues da Costa (0000-0003-4428-2989)\*, Jessica Carvalho (0000-0002-9106-2025)\*

\*Universidade Fernando Pessoa

## Resumo

O presente estudo apresenta como objetivos “Verificar se existem diferenças quando se consideram as horas de utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), a idade, o sexo e o NSE em tempo de aulas, fins de semana e férias”. A amostra é constituída por participantes com idades compreendidas entre os nove e os 15 anos ( $M=12,55$  ,  $Dp= 1,633$ ), 78 (55,7%) do sexo feminino e 62 (44,3%) do sexo masculino, de escolas públicas do Grande Porto. A recolha de dados foi realizada com a aplicação de questionários de autorresposta: o Questionário Sociodemográfico (QSD) e Questionário sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (QUTIC) (Carvalho & Costa, 2019) e o Inventário de vinculação aos pais e pares (IPPA) de Armsden e Greenberg (1987), versão adaptada por Carvalho e Costa (2019). Os resultados indicam que existem diferenças significativas quanto ao número de horas de utilização das TIC em tempo de aulas e fins de semana, sendo os/as alunos/as mais velhos/as, os do sexo masculino e os do NSE baixo os que mais horas usam as TIC. Não existem diferenças significativas quando consideramos as férias, ou seja, os alunos independentemente do sexo, da idade ou do NSE utilizam as TIC um elevado número de horas.

*Palavras-chave:* Equipamentos tecnológicos, crianças e adolescentes, tempo de utilização das TIC.

## Abstract

The objective of this study is to "verify if there are differences when considering the hours of use of Information and Communications Technology (ICT), age, sex and socioeconomic level in class time, weekends and vacations." The sample consisted of participants aged nine to 15 ( $M = 12.55$ ,  $Dp = 1.633$ ), 78 (55.7%) female and 62 (44.3%) male, of public schools in Greater Porto. The data collection it was made by the application of self-response questionnaires: the Sociodemographic Questionnaire and Questionnaire about Use of Information and Communication Technologies (ICT) (Carvalho & Costa, 2019) and Inventory of Parents and Peers Attachment (IPPA), by Armsden and Greenberg (1987), adapted by Carvalho and Costa (2019). The results indicate that there are significant differences in the number of hours of use of ICT in class time and at weekends, with the older students, the male students and the low socioeconomic level students having the

## USO DAS TIC E O SEXO, IDADE E NSE

most hours use ICT. There are no significant differences when we consider vacations, that is, students regardless of sex, age or NSE use ICT a high number of hours.

*Keywords:* Technological equipment, children and adolescents, time of ICT use.

### **As tecnologias da informação**

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) correspondem a todo um conjunto de recursos tecnológicos, interferindo e mediando os processos informativos e comunicativos dos sujeitos. Estas tecnologias favorecem novas formas de interação social e novos estilos de vida, modificando a visão acerca da tecnologia no que diz respeito a sua importância, utilização e papel social (Adams, Schütz, Staub e Menezes, 2013). A difusão das tecnologias digitais caracteriza-se por uma aceleração tecnológica decorrente do avanço técnico no campo das telecomunicações e da informática, colocando à disposição da sociedade novas possibilidades de comunicação, de produção e partilha/expansão de informações (Adams et al. 2013).

Com este crescimento, o acesso às TIC (nomeadamente da *internet*) pode ser considerado ilimitado e omnipresente, permitindo às crianças e adolescentes a sua utilização em locais como escolas e bibliotecas, expandindo o seu uso para além de casa. Face a este paradigma, hoje já se encontra a denominação de vício da *internet* e de dispositivos digitais, que se caracteriza por uma gradual perda do controlo de comportamento individual, sendo que o sujeito concentra as suas atividades do quotidiano na dimensão virtual, bem como intelectual e emocionalmente absorvido (Wasinski e Tomczyk, 2015).

O uso das tecnologias é identificado como uma dualidade de aspetos positivos e negativos. Relativamente às consequências positivas e ao seu uso consciencializado pelas crianças e jovens, encontramos aspetos como: melhorias das condições de aprendizagem; maior facilidade na obtenção de informação através de fontes de conhecimento; socialização; entretenimento e maior facilidade de comunicação entre familiares (Johnston, 2009).

Para além das tecnologias serem poderosas ferramentas de socialização para as crianças e adolescentes, atualmente existe um consenso geral entre educadores, psicólogos, médicos e pais em relação aos efeitos negativos que a utilização excessiva da *internet* pode gerar a nível psicológico (e.g., cansaço mental), cognitivo (e.g., dificuldade em distinguir o real do mundo *online*) e desenvolvimento social (e.g., confusão de identidade; isolamento social) (Chen e Lin, 2015). Paralelamente, podem surgir vários efeitos a nível comportamental, como condutas agressivas, medo, fraco rendimento escolar, comportamento antissocial, auto-depreciação, baixa autoestima, confusão de identidade e manifestação de sintomas psicológicos (Fleming e Rickwood, 2001).

## Método

### Participantes

Neste estudo a amostra total é de 140 participantes com idades compreendidas entre os nove e os 15 anos, ( $M=12,55$ ,  $Dp= 1,633$ ), 78 (55,7%) do sexo feminino e 62 (44,3%) do sexo masculino. Todos os participantes são alunos de escolas públicas do Grande Porto, de turmas aleatoriamente definidas, entre o 5º e o 9º ano de escolaridade, com consta na Tabela 1.

Tabela 1

*Distribuição dos participantes segundo o sexo e a idade*

Idade	Sexo		Total
	Feminino n (%)	Masculino n (%)	
10-12	39 (27,9%)	35 (25%)	74 (52,9%)
13-15	39 (27,9%)	27 (19,3%)	66 (47,1%)
<b>Total</b>	78 (55,7%)	62 (44,3%)	140 (100%)

### Materiais

Foi utilizado o método quantitativo e os dados foram recolhidos através da aplicação do Questionário Sociodemográfico (QSD) e Questionário sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (QUTIC) (Carvalho e Costa, 2019) e do Inventário de Vinculação aos Pais e Pares (IPPA) (Armsden e Greenberg, 1987), versão traduzida e adaptada por Carvalho e Costa (2019).

**QSD.** Foi elaborado com o objetivo de recolher informações dos participantes como dados pessoais (sexo e idade), dados sociodemográficos (habilitações e profissão dos pais), ano que frequentam e antecedentes escolares (retenção e auto avaliação como aluno);

**QUTIC.** Este questionário permitiu a recolha de informações sobre a utilização de equipamentos tecnológicos e a sua caracterização (e.g., telemóvel/*smartphone*; *tablet*; computador) e o tempo diário de utilização das TIC em tempo de aulas, fins de semana e férias.

**IPPA.** Este instrumento tem como objetivo permitir o acesso às perceções (positivas/negativas) dos adolescentes, relativamente às dimensões afetiva e cognitiva das relações com os pais e os amigos mais próximos e compreender em que grau essas figuras proporcionam segurança psicológica (Armsden e Greenberg 1987). Neste estudo usam-se as respostas que concernem à vinculação à mãe e ao pai. Trata-se de um questionário de autorresposta, com uma escala de resposta tipo *Likert* com cinco opções de resposta: Quase nunca ou Nunca; Não muitas

vezes verdade; Às vezes; Muitas vezes; e Quase sempre ou Sempre (Armsden & Greenberg, 1987). Existem três dimensões, a saber: Confiança, relacionada com a confiança que os adolescentes apresentam para com os pais e pares na resposta às suas necessidades e desejos; Comunicação, medida pela percepção dos adolescentes face à sensibilidade e resposta aos seus estados emocionais bem como a qualidade e envolvimento na comunicação; e Alienação, referindo-se aos sentimentos de isolamento, raiva e ao desapego experienciado pelos adolescentes com os pais e pares (Armsden e Greenberg 1987). Para a análise da consistência interna foi utilizado o procedimento estatístico alfa de *Cronback*. Verifica-se que para as subescalas Confiança Mãe, o alfa é de 0,77, após retirada do item 9 “A minha mãe espera demasiado de mim”; Comunicação Mãe é de 0,64 após retirada do item 6 “Acho desnecessário mostrar os meus sentimentos à minha mãe”; Alienação Mãe é de 0,73, sendo o total da escala de vinculação à mãe de 0,60 (original 0,87). Para as subescalas Confiança Pai, o alfa é de 0,83, após retirada do item 9 “O meu pai espera demasiado de mim”; Comunicação Pai é de 0,72 após retirada do item 6 “Acho desnecessário mostrar os meus sentimentos ao meu pai”; Alienação Pai é de 0,78, sendo o total da escala de vinculação ao pai de 0,63 (original 0,89). A consistência interna das subescalas para a mãe e para o pai são assim aceitáveis (Marôco, 2007; Ribeiro, 1999).

### **Procedimento**

Após uma revisão teórica exaustiva e da consulta de diferentes instrumentos, construiu-se o QSD e o QUTIC e optou-se pelo IPPA. Solicitou-se autorização aos autores para a tradução e adaptação deste último instrumento. Seguiram-se as seguintes etapas: tradução realizada por dois psicólogos de língua materna portuguesa; síntese comparativa das traduções, conciliando e discutindo as alterações presentes nas duas versões; retroversão da versão portuguesa para a língua original, realizada por uma terceira pessoa independente do processo anterior; comparação das duas versões e conciliação numa só. Procedeu-se ainda à análise cognitiva dos itens com 3 alunos de cada uma das faixas etárias consideradas.

Apresentou-se um projeto à Comissão de Ética para obter o parecer desta. Após o parecer positivo solicitou-se autorização ao Diretor do Agrupamento de Escolas e dos Professores das turmas aleatoriamente escolhidas. Os contatos com os participantes ocorreram em contexto de sala de aula, em que se fez uma explicação oral da investigação e foi entregue o Consentimento Informado, pelo/a diretor /a de turma para os pais dos alunos acompanhado de uma explicação por



escrito dos objetivos do estudo. Foi marcada uma data para a entrega de todos os Consentimentos Informados e para a aplicação dos questionários a todos os alunos cuja resposta fosse positiva por parte dos pais/encarregados de educação e após os próprios aceitarem participar. Antes da administração dos materiais ocorreu novamente a explicação do projeto (e.g., caráter anônimo, confidencial e individual; possibilidade de desistência a qualquer momento) e o esclarecimento de todas as dúvidas. O preenchimento dos questionários foi feito com a seguinte ordem: 1º QSD e QUTIC e 2º IPPA e teve uma duração aproximada de 30 minutos, sendo que após a conclusão do preenchimento se solicitou fossem colocados na carteira, voltados para baixo. A análise dos resultados foi realizada através do tratamento de estatístico dos dados com a utilização do programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versão 25.

### Resultados

No que concerne ao objetivo “Verificar se existem diferenças quando se consideram as horas de utilização das TIC e a idade, em tempo de aulas, fins de semana e férias”, como se pode verificar na Tabela 2, há diferenças significativas entre o número de horas de utilização das TIC em tempo de aulas,  $t(138) = -4,331$ ,  $p = 0,000$  e aos fins de semana,  $t(138) = -2,438$ ,  $p = 0,016$  mas nas férias não existem diferenças significativas,  $t(138) = -0,559$ ,  $p = 0,577$ , sendo os/as alunos/as mais velhos/as quem mais horas utiliza as TIC.

Tabela 2

*Apresentação dos resultados relativos ao Teste T para a idade em relação às horas de utilização das TIC em tempo de aulas, fins de semana e de férias.*

Horas	Idade		t (138)
	10-12 anos (n= 72) M (DP)	13-15 anos (n= 66) M (DP)	
Aulas	1,49(0,767)	2,15(1,011)	- 4,331*
Fim de Semana	2,63(1,027)	3,02(0,859)	-2,438*
Férias	3,44(0,870)	3,51(0,691)	-0,559

\* $p < 0,05$

No que concerne ao objetivo “Verificar se existem diferenças quando se consideram as horas de utilização das TIC e o sexo, em tempo de aulas, fins de semana e férias”, como se pode verificar na Tabela 3, há diferenças significativas entre o número de horas de utilização das TIC aos fins de semana,  $t(136) = -2,847$ ,  $p = 0,005$  e nas férias  $t(136) = -2,831$ ,  $p = 0,004$ , sendo o sexo masculino quem mais horas utiliza as TIC. Em tempo de aulas não existem diferenças entre o sexo feminino e o sexo masculino quanto ao número de horas de utilização das TIC,  $t(136) = -0,489$ ,  $p = 0,625$ .

Tabela 3

*Apresentação dos resultados quanto às horas de utilização das TIC e o sexo em tempo de aulas, fins de semana e férias.*

Horas	Sexo		t (136)	p
	F (n= 77) M (DP)	M (n= 61) M (Dp)		
Aulas	1,77(0,941)	1,85(0,963)	- 0,489	0,625
Fim de Semana	2,61(0,934)	3,07(0,954)	- 2,847*	0,005*
Férias	3,32(0,868)	3,69(0,620)	- 2,831*	0,004*

\* $p < 0,05$

Quanto ao objetivo “Verificar se existem diferenças quando se consideram as horas de utilização das TIC e o NSE, em tempo de aulas, fins de semana e férias”, verifica-se que há diferenças significativas ao nível das horas de utilização das TIC em tempo de aulas ( $F(2, 111) = 7,180$ ,  $p = 0,001$ ) e ao fim de semana ( $F(2, 111) = 6,087$ ,  $p = 0,003$ ) mas não em tempo de férias ( $F(2, 111) = 1,081$ ,  $p = 0,343$ ) em função do nível socioeconómico, como se pode ver na Tabela 4a.

Tabela 4a

*Apresentação dos resultados relativos à análise de variância (ANOVA) tendo em consideração o número de horas de utilização das TIC e o Nível Socioeconómico em tempo de aulas, fins de semana e férias.*

Nº de horas	Nível socioeconómico			F
	Alto (n=36) M (dp)	Médio (n=48) M (dp)	Baixo (n=30) M (dp)	
	aulas	1,64 (0,683)	1,76 (0,928)	
Fins de semana	2,61(0,766)	2,88(0,981)	3,37(0,851)	6,087*
Férias	3,37(0,774)	3,520(6,744)	3,63(0,669)	1,081

\* $p < 0,05$

O *post hoc Scheffé* revelou que é o NSE baixo que utiliza um maior número de horas nas TIC (Tabela 4b) em tempo de aulas em relação aos NSE alto e médio assim como aos fins de semana em relação ao NSE alto.

Tabela 4b

*Apresentação dos resultados relativos à Post hos Scheffé.*

Horas	Nível Socioeconómico	
	Baixo vs. Alto	Baixo vs. Médio
Aulas	*	*
Fim de semana	*	

\*p < 0,05

### Discussão

Com este trabalho podemos conhecer o uso em horas que as crianças e adolescentes (com idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos) fazem das TIC em períodos de aulas, férias e fins de semana. Paralelamente verificou-se a existência de diferenças no tempo utilizado nas TIC, tendo por base as variáveis idade, sexo e NSE.

Os resultados evidenciam que face à idade, o número de horas de utilização das TIC aumenta consoante a idade, isto é, quanto mais a idade aumenta, mais são as horas passadas nas TIC. Tais resultados são corroborados por vários estudos como de Ponte e Batista (2019), Simões, Ponte, Ferreira, Doretto e Azevedo (2014) e Livingstone, Haddon, Görzig, e Ólafsson, (2011).

Relativamente às diferenças das horas de utilização das TIC considerando a variável sexo, foi possível constatar a existência de diferenças significativas entre o sexo e as horas de utilização das, sendo os alunos do sexo masculino a utilizarem mais horas que os alunos do sexo feminino. Tais resultados verificam-se no estudo de Ponte e Batista (2019), em que as horas do sexo masculino são superiores à do sexo feminino (3,3 horas para 3,1 horas respetivamente).

Face às diferenças das horas de utilização das TIC considerando a variável NSE os resultados indicam que há diferenças significativas ao nível das horas em função do nível socioeconómico baixo, ou seja, utiliza um maior número de horas nas TIC. Tal resultado não se

verificou no estudo de (Simões et al. 2014), em que as crianças com NSE baixo referem possuir menos equipamentos tecnológicos.

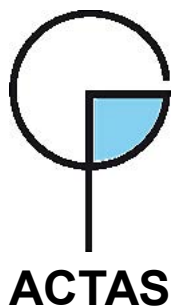
Desta forma, uma possível explicação dos resultados desta variável pode dever-se ao facto das crianças e adolescentes do NSE baixo não terem tantas possibilidades de ingressar em atividades extracurriculares (e.g., dança, teatro) e assim, encontram nos equipamentos tecnológicos uma distração e atividade para passar o tempo. Em tempo de aulas poderá dever-se ao facto de passarem mais tempo sozinhos e, mais uma vez, o uso das tecnologias são uma forma de distração e companhia.

### Referências

- Adams, T., Schütz, V., Staub, G., & Menezes, J. (2013). Tecnologias digitais e educação: para qual desenvolvimento? *Educação Unisinos*, 17, 57-65. <https://doi.org/10.4013/edu.2013.171.07>
- Chen, S., & Lin, S. (2015). A latent growth curve analysis of initial depression level and changing rate as predictors of problematic Internet use among college students. *Computers in Human Behavior*, 54, 380-387. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.08.018>
- Fleming, M., & Rickwood, D. (2001). Effects of violent versus nonviolent vídeo games on children's arousal, aggressive mood, and positive mood. *Journal of Applied Social Psychology*, 31(10), 2047-2071. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2001.tb00163.x>
- Johnston, S. (2009) Media awareness network. Retirado de: [http://mddb.apec.org/Documents/2009/TEL/TEL39-SPSG-SYM/09\\_tel39\\_spsg\\_sym\\_017.pdf](http://mddb.apec.org/Documents/2009/TEL/TEL39-SPSG-SYM/09_tel39_spsg_sym_017.pdf)
- Livingstone, S., Haddon, L., Gorzig, A., & Ólafsson, K. (2011). Risks and safety on the internet: the perspective of European children. Retirado de: <http://eprints.lse.ac.uk/33731/1/Risks%20and%20safety%20on%20the%20internet%208lsero%29.pdf>
- Marôco, J. (2007). *Análise estatística com utilização do SPSS (3ª ed.)* Lisboa: Edições Sílabo

## USO DAS TIC E O SEXO, IDADE E NSE

- Ponte, C., & Batista, S. (2019). Usos, competências, riscos e mediações da internet reportados por crianças e jovens (9-17). <http://fabricadesites.fcsh.unl.pt/eukidsonline/wp-content/uploads/sites/36/2019/03/RELATÓRIO-FINAL-EU-KIDS-ONLINE.docx.pdf>
- Ribeiro, J. (1999). *Investigação e Avaliação em Psicologia e Saúde*. Lisboa: Climepsi Editores
- Simões, J., Ponte, C., Ferreira, E., Doretto, J., & Azevedo, C. (2014). Crianças e Meios Digitais Móveis em Portugal: Resultados Nacionais do Projeto Net Children Go Mobile. Retirado de: [https://netchildrengomobile.files.wordpress.com/2015/02/ncgm\\_pt\\_relatorio1.pdf](https://netchildrengomobile.files.wordpress.com/2015/02/ncgm_pt_relatorio1.pdf)
- Wasinski, A., & Tomczyk, L. (2015). Factors reducing the risk of internet addiction in young people in their home environment. *Children and Youth Services Review* (57), 68-74. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2015.07.022>



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Wikipédia: Uma experiência de autoria

Wikipedia: An authoring experience

Iop Maria Cristina Rigão (<http://orcid.org/0000-0002-1360-8301>)\*, Gustsack Felipe  
(<http://orcid.org/0000-0001-8177-8911>) \*\*, Oliveira Lia Raquel (<http://orcid.org/0000-0002-9939-7612>) \*\*\*

\*Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul,

\*\*Professor do Departamento de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação,  
Universidade de Santa Cruz do Sul, \*\*\*Professora do Departamento de Estudos Curriculares e  
Tecnologia Educacional, Instituto de Educação, Universidade do Minho.

\*E-mail: [mariacristina@mx2.unisc.br](mailto:mariacristina@mx2.unisc.br), \*\*E-mail: [fegus@unisc.br](mailto:fegus@unisc.br), \*\*\* E-mail: [lia@ie.uminho.pt](mailto:lia@ie.uminho.pt)

## Resumo

Este estudo tem como objetivo geral compreender as características da aprendizagem de participantes numa experiência de escrita colaborativa de textos para a *Wikipédia*. O trabalho desenvolve-se no seio de um grupo institucional de pesquisa que tem seus estudos embasados no paradigma da complexidade, alicerçado em autores como Edgar Morin, Humberto Maturana e Francisco Varela e por isso compreendemos a aprendizagem como um processo auto-eco-organizativo, no qual o humano emerge e pode se perceber como devir. Assim, oferecemos um curso de extensão denominado: Desvendando a *Wikipédia*: Uma experiência de autoria, dirigido aos integrantes do grupo de pesquisa. A experiência seguiu os passos de uma metodologia cartográfica. O Curso ocorreu em quatro encontros presenciais, perfazendo vinte horas (doze horas presenciais e oito horas de atividades online). Durante os encontros presenciais deu-se o entrosamento com as ferramentas da plataforma, discutiu-se qual a contribuição que o grupo queria fazer e elaborou-se um verbete na *Wikipédia*. Os encontros online possibilitaram leituras e aprofundamentos teóricos sobre a temática escolhida. Para encerrar, realizamos um encontro sob a abordagem de grupo focal para refletir sobre as temáticas em causa. Os encontros propiciaram momentos de invenção/reinvenção constante de saberes por parte de todos os envolvidos. Percebemos a intensificação do diálogo necessário à tomada de decisões; as modificações das atitudes que remetem à autonomia individual; a configuração dos traços que definem o que entendemos como cooperação, ou seja, outros modos de aprender. Assim, emergiram concepções diferentes acerca do processo democrático que envolve a ação de escrever colaborativamente.

*Palavras-chave:* *Wikipédia*, aprendizagem, escrita colaborativa, tecnologia digital, complexidade.

## Abstract

This study aims to understand the learning characteristics of participants in a collaborative writing experience of texts for Wikipedia. The work is developed within an institutional research group that has its studies based on the paradigm of complexity, based on authors such as Edgar Morin, Humberto Maturana and Francisco Varela and for this reason we understand learning as a self-organizing, in which the human emerges and can be perceived as becoming. So, we offer an extension course called: Unmasking Wikipedia: An authoring experience, aimed at members of the research group. The experience followed the steps of a cartographic methodology. The course took place in four face-to-face meetings, lasting twenty hours (12 hours in person and eight hours of online activities). During the face-to-face meetings, there was the interaction with the tools of the platform, it was discussed the contribution that the group wanted to make and an entry was made in Wikipedia. The online meetings allowed readings and theoretical insights on the chosen theme. To conclude, we held a meeting under the focus group approach to reflect on the issues in question. The meetings provided moments of invention / reinvention of knowledge by all involved. We see the intensification of the dialogue required for decision-making; the changes in attitudes that refer to individual autonomy; the configuration of the traits that define what we understand as cooperation, that is, other ways of learning. Thus, different conceptions have emerged about the democratic process that involves the action of writing collaboratively.

*Keywords:* Wikipedia, learning, collaborative writing, digital technology, complexity.

## WIKIPÉDIA: UMA EXPERIÊNCIA DE AUTORIA

Observando os processos de aprendizagem e o ambiente acadêmico no qual estamos inserimos, percebemos que o mundo que vivemos hoje está cada vez mais permeado pelas tecnologias digitais. Os avanços tecnológicos que experimentamos possibilitam inovações em nossos modos de ler, interpretar e comunicar o vivido; sendo que os principais aspectos da vida são mediados por tecnologia digital. Pesquisar, anteriormente, significava ir a uma biblioteca; hoje, significa fazer buscas no *Google* e dar uma olhada na *Wikipédia*. Em algum momento todos nós já incorporamos em nossas pesquisas informações disponibilizadas na *Wikipédia*. Dados do Alexa (sítio de dados estatísticos – disponível em <https://www.alexa.com/siteinfo/wikipedia.org>, acessado em 11 de julho de 2019) apontam que esta plataforma é o quinto sítio mais acessado no mundo. Além disso, nos impressiona saber que uma de suas principais características é o fato de ser o resultado de uma ação coletiva, na forma de hipertexto. Por estas, entre outras razões, consideramos oportuna uma discussão mais aprofundada acerca das potencialidades de aprendizagem presentes na escrita de verbetes destinados à exposição neste ambiente virtual, que está em processo permanente de elaboração.

Com o objetivo de compreender as características da aprendizagem entre os participantes da ação de escrever colaborativamente para a *Wikipédia*, observando a potencialização de sua autonomia, cooperação e acoplamento com as tecnologias digitais, propusemos um curso de extensão denominado: *Desvendando a Wikipédia: Uma experiência de autoria*, voltado para os integrantes de um grupo de pesquisa institucional, que tem seus estudos embasados em autores como Edgar Morin, Humberto Maturana e Francisco Varela e procuram compreender as perspectivas educacionais a partir do paradigma da complexidade. A intenção do curso foi refletir com os participantes a respeito das ações de escrita colaborativa e as aprendizagens que elas nos possibilitam. Nessas reflexões procuramos destacar características inovadoras dessa enciclopédia virtual, especialmente o carácter ideológico que subjaz à estruturação da *Wikipédia*, cuja existência leva a pensar numa ruptura com modos individualizados de escrita e outras formas de registro e socialização de saberes.

Assim, a meta era compreender como a escrita coletiva em rede poderia contribuir para a emergência de aspectos característicos da aprendizagem como ação colaborativa. Partimos do pressuposto de que a ação de escrever em rede permite pensar a educação como instância política própria da democracia, ao colocar em comum o mundo cujo processo de invenção e interpretação parte de um patamar de igualdade para oportunizar diferentes devires. Ou seja, a escrita



colaborativa possibilita modos outros de contextualizar, pensar e aprender que se dão nos vínculos de tal ação com o fluxo do viver. Nas palavras de Edgar Morin (2015, p. 24): “O desenvolvimento da aptidão para contextualizar tende a produzir a emergência de um pensamento “ecologizante”, no sentido em que situa todo acontecimento, informação ou conhecimento em relação de inseparabilidade com seu meio ambiente – cultural, social, econômico, político e, é claro, natural”.

Os avanços tecnológicos com que convivemos hoje, nos possibilitam diferentes maneiras de ler um jornal, trabalhar, se comunicar com outras pessoas, fazer novas amizades online. Temos uma infinidade de possibilidades que potencializam o acesso as tecnologias digitais em nosso cotidiano.

No contexto atual algumas instituições educacionais continuam usando basicamente a mesma estratégia de educação para tentar sensibilizar os estudantes a aprender, quando sabemos que é possível e também desejável, muito mais do que quadro, giz, cadeiras e classes dispostas uma atrás das outras para que isto ocorra. Compreendemos que não se trata de ignorar a arquitetura e os processos pedagógicos que temos, mas podemos propor maneiras diferentes de aprender, com liberdade e partilha de conhecimentos, proporcionadas por materiais analógicos e digitais que já estão disponíveis nos ambientes escolares.

Na concepção de Morin “Aprender não é apenas reconhecer o que, de maneira virtual, já era conhecido. Não é apenas transformar o desconhecido em conhecimento. [...]. Aprender comporta a união do conhecido e do desconhecido” (Morin, 2008, p.70). Ou seja, vivemos uma tendência cultural na qual a instituição educativa, o educador e o educando querem colaborar de outras maneiras na educação, optando por dinâmicas relacionais contínuas que valorizam a complexidade das dimensões humanas no processo de aprendizagem.

Acreditamos que a aprendizagem acontece a partir do fluxo da convivência, onde há entrosamento, conversações, acontecem processos de transformação. A circularidade entre a experiência e a ação evidencia o aforismo “todo fazer é um conhecer e todo conhecer é um fazer” (Maturana e Varela, 2003, p. 32).

As ações de ensinar e aprender hoje integram diversas mídias, como a escrita, o alfabeto, a imprensa, o telefone, o cinema, o rádio e todas as formas de comunicação reunidas no ciberespaço. Se tivéssemos que definir a linguagem própria desse universo digital, certamente passaríamos pela concepção de linguagem hipermidiática. Segundo Lévy, “podemos considerar a

## WIKIPÉDIA: UMA EXPERIÊNCIA DE AUTORIA

*World Wide Web* como um hiperdocumento único, poliglota, escrito e lido – virtualmente – por todos” (2008, p. 166). O autor apresenta e destaca, assim, as diversas dimensões da linguagem. Segundo ele: “O ciberespaço é a interconexão geral de tudo em tempo real, a concretização do espaço virtual onde as formas culturais e linguísticas estão vivas” (Lévy, 2008, p. 166).

Nas redes colaborativas digitais não encontramos um fluxo linear de textos, mas sim várias partes ou fragmentos de textos diversos que formam, interligados, o que chamamos de hipertexto. “A combinação de hipertexto com multimídias, multilinguagens é que passou a ser chamada de hipermídia” (Santaella, 2009, p. 394). Ela se constitui de uma grande rede de nós interligados. “A hipermídia não é feita para ser lida do começo ao fim, mas sim através de buscas, [...] escolhas” (Santaella, 2009, p. 394).

Nessa perspectiva, vale destacar o fato de que também a concepção de escrita está sendo redimensionada. Escrever um hipertexto não é a mesma coisa que escrever um texto, em qualquer uma das diferentes dimensões de linguagem, pois envolve colaboração.

Neste sentido foi criada a plataforma *Wiki*, sistema em que qualquer usuário da *internet* pode escrever textos em tempo real, sendo que cada página pode ser editada de forma rápida e fácil por mais de um autor. Ou seja, essa plataforma permite a geração de novos conhecimentos de forma compartilhada entre diferentes sujeitos, mesmo que em lugares totalmente afastados fisicamente, sem hierarquia. Estas diversas páginas interligadas formam um sistema de hipertexto com alto potencial comunicativo, informacional e, portanto, educativo.

Por estas, entre outras razões, consideramos importante pensar como esses espaços colaborativos que possibilitam a participação e o engajamento dos autores, propiciam uma forma diferenciada de aprendizagem. Afinal, o sistema *Wiki* carrega em si, por suas características, a possibilidade de um espaço de debate e sistematização de textos e sua atualização contínua. Dando maior amplitude para esta ideia, em 15 de janeiro de 2001, Larry Sanger e Jimmy Wales lançaram a enciclopédia livre *Wikipédia*, com o objetivo de oferecer em um site gratuito e compartilhado um número ilimitado de verbetes relacionados aos mais diversos assuntos. “Pode-se constatar que a *enciclopédia livre* apresenta-se como uma alternativa em detrimento de processos de construção de conhecimento cooperativo fechado em pequenos grupos científicos ou acadêmicos” (Campos, 2016, p. 181). Assim, a *Wikipédia* é um espaço virtual em que qualquer pessoa pode escrever, sendo que ela nos desafia para um tipo ousado de escrita, a colaborativa.

A *Wikipédia* é um projeto de enciclopédia de licença livre, baseado na *web* e escrito de maneira colaborativa, cuja missão é "empoderar e engajar pessoas pelo mundo para coletar e desenvolver conteúdo educacional sob uma licença livre ou no domínio público, e para disseminá-lo efetivamente e globalmente" (*Wikipédia*, 2013).

Ao acessar a página inicial da *Wikipédia* no endereço [www.wikipedia.org](http://www.wikipedia.org) visualizamos, no centro, um quebra-cabeça esférico incompleto. Em cada peça vemos a letra W de diferentes alfabetos, sugerindo sua natureza global, cooperativa e sempre em construção.

Observando a estrutura da *Wikipédia* constatamos que sua organização busca ser igualitária: cada colaborador possui direitos iguais de criar, publicar, editar qualquer página. Além disso, todos os artigos são escritos em acordo mútuo com todos os envolvidos, sendo que os indivíduos responsáveis por funções mais decisivas, como editores e administradores, são, também, escolhidos por todos dentro do grupo que se ocupa da produção de algum artigo.

A *Wikipédia* é uma enciclopédia colaborativa, universal e multilíngue e quer oferecer um conteúdo livre, que todos possam editar e melhorar. O conteúdo é disponibilizado sob a licença *Creative Commons BY-AS* (licenças públicas que permitem a distribuição gratuita de uma obra protegida por direitos autorais) e pode ser copiado e reutilizado sob a mesma licença, respeitando os termos da condição de uso.

Todos os editores da *Wikipédia* são voluntários e integram uma comunidade colaborativa, sem um líder previamente definido. Existem projetos temáticos, espaços de discussões e páginas de ajuda que ensinam como elaborar ou editar um artigo. Na data de hoje (11.07.2019 – informação importante considerando que por ser uma plataforma cuja edição está sempre aberta, estes dados estão em possível atualização permanente, podendo mudar a cada momento), existem 276 edições da *Wikipédia*. Ou seja, ela pode ser lida em 276 línguas diferentes. Na sua versão em Língua Portuguesa, a *Wikipédia* surgiu em junho de 2001 e tem 1.009.798 artigos e 6.054 usuários ativos.

O ato de contribuir para a *Wikipédia* é um exemplo de cooperação, pois todos têm liberdade de contribuir voluntariamente e participar de uma organização de ajuda mútua. Na mesma direção está o fato de que todo o colaborador pode escolher qual a melhor versão do artigo que deve permanecer disponível; ou se deve ser melhorada, permanecendo a melhor definição.

Outro aspecto importante é que cada colaborador pode escolher voluntariamente a natureza de sua contribuição. No mesmo sentido, pode decidir se os saberes que constituem o artigo serão cientificamente mais profundos ou apenas superficiais, podendo participar de sua escrita uma vez ou muitas vezes.

A participação na *Wikipédia* é totalmente voluntária e livre. A cooperação e a ajuda mútua estão nos fundamentos da *Wikipédia*, pois é isto que torna o projeto viável. A visibilidade destes princípios reside no fato de que novos contribuintes são sempre bem-vindos, com instruções, informações etc., podendo contar com a ajuda dos colaboradores mais antigos que orientam os recém-chegados.

Assim, esta experiência buscou observar como acontece a escrita colaborativa neste ambiente instigador e que oferece inúmeras possibilidades, que é a *Wikipédia*.

### **Metodologia**

Buscando inspiração em Jorge Larrosa, que diz que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (2002, p.21), convidamos a conhecer nossa experiência. Como já mencionamos, a mesma transcorreu durante o Curso de Extensão denominado: Desvendando a Wikipédia: Uma Experiência de Autoria. Essa experiência é de cunho qualitativo e aconteceu segundo passos de uma metodologia cartográfica, com a qual buscamos perceber aspectos do processo de aprendizagem (auto-eco-organização) tais como as conexões, articulações e seus movimentos permanentes, na invenção e reinvenção dos saberes. A cartografia, como uma atitude investigativa a ser praticada e experienciada no processo de pesquisar, mostrou-se uma ferramenta muito potente nessa investigação devido às suas características de estar sempre em construção, uma vez que é fundada na experimentação e na prática de manter o pensamento sempre aberto.

Foram convidados a participar do curso de extensão os integrantes do grupo de pesquisa denominado Linguagem, Cultura e Educação – LinCE, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC, RS, Brasil. O grupo de pesquisa existe desde de 2009 e constitui um espaço de interlocução teórico-metodológico de ações investigativas em torno da relação entre as dimensões da linguagem e os processos de aprender. As ações do grupo envolvem emergências de articulações da educação, aprendizagem, linguagem, tecnologia entre outros temas, sempre pautadas no paradigma da complexidade.

Integram o grupo cerca de 40 pessoas, entre professores do programa, alunos do mestrado e alunos do doutorado em educação.

O primeiro contato com os colegas/participantes que demonstraram interesse na experiência se deu através de uma entrevista semiestruturada realizada a partir de um formulário virtual, acerca de seus conhecimentos prévios sobre a *Wikipédia* e escrita colaborativa. Quinze colegas responderam ao formulário online.

Num segundo momento aqueles colegas que mantiveram o interesse se inscreveram e participaram do Curso, propriamente dito. O desenrolar do Curso aconteceu em quatro encontros presenciais, perfazendo doze horas, e oito horas de atividades virtuais, totalizando vinte horas. O início do curso foi no mês de novembro, sendo que os encontros presenciais tinham um intervalo de quinze dias. No mês de janeiro temos o recesso escolar e quando retornamos em fevereiro realizamos o último encontro presencial, neste intervalo foram propostas atividades virtuais.

Durante todo o processo da pesquisa buscamos cartografar os caminhos percorridos procurando aprender com as experiências, considerando todos os fatores expressos pelo grupo.

### **Resultado**

Considerando as entrevista dos formulários online, percebemos pelas respostas que todos os participantes da pesquisa já têm o hábito da escrita, com ênfase para escritas do dia-a-dia, como plano de trabalho (aula), relatórios e resumos. Os relatos dos participantes demonstraram que todos, de alguma forma, já tinham tido contato com a enciclopédia virtual. Além disso, a maioria já havia experienciado o escrever colaborativamente em outros ambientes virtuais, em especial no *Google Drive*. Mas, quando perguntado se eles já fizeram colaborações na *Wikipédia*, apenas dois afirmaram já ter feito pequenas colaborações em verbetes já existentes.

Quando questionados se consideravam a escrita colaborativa positiva, todos responderam que sim. E as características que mais apareceram nas respostas foram: espaço de diálogo, cocriação, troca de ideias, encurtam as distâncias, compartilhar conhecimentos, maior qualidade, interação.

Em se tratando do curso de extensão *Desvendando a Wikipédia: Uma Experiência de Autoria*, o primeiro encontro presencial foi destinado, além do entrosamento inicial, a que o grupo pudesse conhecer melhor o ambiente virtual da *Wikipédia*.

O segundo encontro foi planejado para entender as políticas de recomendação da *Wikipédia* e os recursos que a mesma disponibiliza. Também neste encontro o grupo começou a

## WIKIPÉDIA: UMA EXPERIÊNCIA DE AUTORIA

pensar a respeito do tema sobre o qual gostaria de escrever, considerando sua caminhada de estudos anteriores associada a seus desejos emergentes.

O terceiro encontro presencial foi destinado a criar e/ou editar verbetes na Wikipédia. Neste encontro os participantes optaram por ampliar a definição já existente do verbete “técnica”, pois esta foi uma das temáticas estudadas pelo grupo de pesquisa no primeiro semestre do ano, sendo um assunto de interesse de todos os envolvidos. Para isso, foram lembrados vários autores que haviam sido estudados, possibilitando um debate bastante intenso. Um dos aspectos que agregou intensidade ao debate teve a ver com a preocupação dos participantes quanto à consideração de que tudo que é publicado na Wikipédia deveria ter referências confiáveis. Ou seja, remeteu às exigências do meio acadêmico, contexto no qual os participantes estavam vinculados. Neste encontro aconteceu especificamente o exercício da autoria do grupo mediante o termo escolhido. Vale destacar que a discussão e a colaboração para a construção do termo foi feita no grupo presencialmente, embora a escrita na Wikipédia remeta a colaboração virtual, durante os encontros a colaboração se deu também de forma presencial, através dos debates e reflexões.

Após o terceiro encontro deu-se um intervalo de recesso escolar. Para este período propusemos como atividade virtual a leitura de autores das temáticas mais discutidas em nossos encontros. Assim, tanto nós, organizadores do curso, quanto os participantes pudemos colaborar com sugestões de leituras que ficaram disponíveis para todos em um ambiente virtual que foi criado pra este fim.

O quarto e último encontro, com uma abordagem de grupo focal, procurou refletir a partir das contribuições e conversas provocativas realizadas ao longo das etapas anteriores do Curso, tratando das temáticas abordadas. Uma das ações sugeridas e realizada foi a releitura das contribuições publicadas no respectivo verbete. Inicialmente o grupo verificou se haviam sido agregadas, ou não, modificações no verbete ‘tecnicidade’ anteriormente elaborado e publicado. Constatando que não houve modificações, os participantes decidiram, com base nas aprendizagens decorrentes do Curso, (re)escrever partes do verbete ‘técnica’ que o grupo já havia modificado colaborativamente no penúltimo encontro presencial. Além disso, aprofundaram-se debates acerca de temas tratados e alguns de seus subtemas relacionados, como é o caso das concepções de ‘cooperação’ e ‘colaboração’ no âmbito da escrita virtual. Ou seja, os debates e as intenções de colaborar com novas escritas na Wikipédia continuam vivos, potentes, no grupo.

### Discussões

A experiência de escrita no ambiente da Wikipédia envolveu colegas do grupo de pesquisa desencadeando percepções de diferentes nuances do que chamamos de escrita colaborativa. Comprometidos com os pressupostos teóricos que permeiam os estudos do grupo, os participantes buscaram expressar nessa escrita o pensamento complexo que caracteriza nossas discussões. Isto evidenciou, também, o que vem sendo pensado e discutido dentro da universidade, dando visibilidade aos desejos de conhecer que são próprios deste contexto.

Os encontros propiciados pelo Curso foram momentos ímpares de invenção/reinvenção constante de saberes por parte de todos os envolvidos. Atendendo aos objetivos de cartografar aspectos da aprendizagem a partir de uma experiência de escrita colaborativa para a Wikipédia podemos destacar a emergência de outros modos de aprender. Estes, por sua vez, puderam ser percebidos na intensificação do diálogo necessário à tomada de decisões; nas modificações das atitudes que remetem à autonomia individual; na configuração dos traços que definem o que entendemos como cooperação.

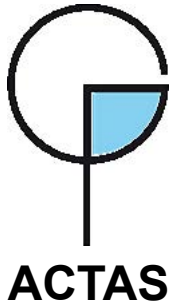
Ao escrevermos de forma cooperativa, solidária, num espaço e tempo em que se tornam mais fluídas tanto a elaboração do texto em si, quanto a visibilidade das ideias de qualquer pessoa que participa desta ação, de dentro ou de fora da academia, exaltamos um ideal de liberdade, de autoria, que perpassa os preceitos de transformação, aprendizagem, complexidade.

Por fim, mas nem por isso menos importante, cabe destacar o fato de que o ambiente virtual da *Wikipédia* foi rapidamente compreendido por todos, o que evidencia o acoplamento tecnológico dos participantes com o mesmo. No mesmo sentido, emergiram concepções diferentes acerca do processo democrático que envolve a ação de escrever colaborativamente em um ambiente virtual como a *wikipedia*. Ou seja, na medida em que a escrita iniciada pelo colega passou a ser acompanhada, ter os sentidos das palavras debatidos e, portanto, a ser reescrita tornou-se visível a fragilização das certezas quanto aos próprios sentidos assumidos como saberes individuais. Na mesma direção, destacou-se a ação de aprender como um processo, efetivamente, auto-eco-organizativo. Isto é, emergiu no grupo de participantes uma percepção e até mesmo um compromisso com o sentido coletivo e contextual que constitui a episteme dos processos de conhecer.

### Referencias

- Alexa. (2019) Website disponibilizado pela Amazon que quantifica e divulga estatísticas acerca dos sites mais acessados da web. Disponível em: <http://www.alexa.com/topsites>.
- Campos, A.(2016). Os Conflitos em processos colaborativos de escrita coletiva na web 2.0. In: Larrosa, J.(2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação (v.19), p.20-28.
- Lévy, P.(2008) O Ciberespaço como um passo metaevolutivo. In: Machado, F. M. & Machado, J., A Genealogia do Virtual: Comunicação, Cultura e tecnologia do Imaginário (p.157-170) Porto Alegre: Sulina.
- Maturana, H. R.; Varela, F. J. (2003). A Árvore do Conhecimento: As bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athenas.
- Morin, E.(2008). O Método 3: o conhecimento do conhecimento (4. ed.). Porto Alegre: Sulina.
- Morin, E.(2015). A Cabeça bem feita: Repensar a reforma, reformar o pensamento. (22 ed.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Santaella, L.(2009). Matrizes da Linguagem e Pensamento: Sonora, Visual, Verbal (3. ed.). São Paulo: Iluminuras.
- Wikipédia.(2013): Missão.Disponível em: <https://wikimediafoundation.org/wiki/Missão>





# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Projeto de integração de PBL e Gamificação: que dizem os estudantes  
universitários que viveram a experiência?

PBL and Gamification integration project: what do college students who lived the  
experience say?

Adriana de Lima Reis Araújo (<https://orcid.org/0000-0001-8199-3697>)\*

Maria Altina Silva Ramos (<https://orcid.org/0000-0002-5668-4304>)\*\*

Universidade do Minho, Portugal

Nota dos autores

\*Adriana de Lima Reis Araújo ([adrianadelimareisaraujo@gmail.com](mailto:adrianadelimareisaraujo@gmail.com))

\*\* Altina Silva Ramos ([altina@ie.uminho.pt](mailto:altina@ie.uminho.pt))

## Resumo

As metodologias ativas de aprendizagem agregam um conceito amplo que integra uma variedade de estratégias, dentre elas a Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL) e a Gamificação. O presente trabalho é parte de um estudo de Doutorado em Ciências da Educação, especialidade em Tecnologia Educativa, pela Universidade do Minho. Objetiva-se, com este estudo, investigar as contribuições de uma intervenção ancorada no referencial metodológico da PBL com Gamificação de modo a contribuir para a aprendizagem e para a promoção do engajamento de estudantes universitários. O modelo de intervenção pedagógica proposto denomina-se BP GAME. Este estudo doutoral assume abordagem qualitativa e se desenvolve a partir da metodologia de *Design Based Research – DBR*. O campo de pesquisa compreende o curso de Administração da Universidade Federal do Maranhão, correspondendo ao universo de estudantes matriculados no componente curricular Administração de Recursos Humanos. Adicionalmente, para a resolução de problemas e construção de projetos, os estudantes têm como local de pesquisa de campo as instalações de um grupo empresarial de varejo brasileiro localizado na cidade de São Luís no Estado do Maranhão. Para iniciar a compreensão do nível de engajamento e dos benefícios desta experiência para os participantes, o presente artigo apresenta os resultados empíricos parciais e preliminares obtidos a partir da aplicação de questionários de resposta aberta. As respostas foram objeto de análise de conteúdo. O estudo revelou que 75% dos participantes afirmam que a existência de problemas concretos do cotidiano das organizações foi o maior contributo das metodologias utilizadas para o engajamento do estudante. O fatores *feedback* e *mentoria* dos professores foi também relatado como fator mobilizador do estudante para ação.

*Palavras-chave:* metodologias ativas, aprendizagem baseada em projetos, gamificação, pedagogia universitária, DBR.

## Abstract

Active learning methodologies add a broad concept that integrates a variety of strategies, including Project Based Learning (PBL) and Gamification. This work is part of a PhD study in Educational Sciences, with a specialization in Educational Technology, by the University of Minho. The objective of this study is to investigate the contributions of an intervention anchored in the methodological framework of PBL with Gamification in order to contribute to the learning and promotion of the engagement of university students. The proposed pedagogical intervention model is called BP GAME. This doctoral study takes a qualitative approach and is developed from the methodology of Design Based Research – DBR. The research field comprises the Administration course of the Federal University of Maranhão, corresponding to the universe of students enrolled in the curricular component Human Resources Administration. Additionally, for the solution of problems and construction of projects, the students have as field research site the facilities of a Brazilian retail business group located in the city of São Luís in the State of Maranhão. To begin understanding the level of engagement and the benefits of this experience for the participants, this paper presents the partial and preliminary empirical results obtained from the application of open-ended questionnaires. The answers were subject to content analysis. The results revealed that 75% of the participants affirm that the existence of concrete daily problems of the organizations was the greatest contribution of the methodologies used for student engagement. The factors teachers' feedback/mentoring were also reported as student mobilization factors for action.

**Keywords:** active methodologies, project-based learning, gamification, university pedagogy, DBR.

Muitos estudantes entram nas universidades despreparados para atender às demandas acadêmicas universitárias. Professores partem do princípio de que seus estudantes já têm um repertório de comportamentos sobre como estudar quando entram em sala de aula. Como resultado desta falta de preparação, Soares, Mourão e Mota (2016) afirmam que a maioria das universidades e faculdades brasileiras ainda não oferece cursos ou programas que ensinam os estudantes a serem eficientes e ativos no seu processo de aprendizagem.

Para Brod (2011) desenvolver uma prática pedagógica diferenciada em curso superior pressupõe mudanças de posturas tanto do professor como dos estudantes. Portanto, entende-se que alterações nas metodologias e formas de ensinar devam ser centradas na ação e no conhecimento de todos os atores da relação educativa e, sobretudo, na responsabilização do estudante pelo seu próprio processo de construção de saberes.

Diante deste contexto de inovação pedagógica, adota-se as denominadas metodologias ativas de aprendizagem como forma de substituir os modelos tradicionais de ensino-aprendizagem. A aprendizagem ativa é uma abordagem que considera o desenvolvimento de atividades centradas nos estudantes e que consiste em um conjunto de práticas pedagógicas que os estimulam a participarem de atividades que levam à reflexão, ao questionamento, à busca pela compreensão de conceitos e como aplicá-los em um contexto real. (Leal *et al*, 2017)

As metodologias ativas agregam um conceito amplo que pode se referir a uma variedade de estratégias de ensino-aprendizagem, como: aprendizagem baseada em problemas (ou *problem based learning*, PBL), aprendizagem baseada em projetos (ou *project based learning*, PBL), aprendizagem por pares (ou *peer instruction*), *design thinking*, gamificação, método do caso, sala de aula invertida (*flipped classroom*), dentre outras. (Moran, 2015)

Por sua vez, as tecnologias digitais de informação e comunicação favorecem a expansão e disseminação das estratégias de aprendizagem ativas. Segundo Moran (2017), funcionam como caminhos, meios para facilitar a aprendizagem e começam a ser utilizadas para modificar a universidade na direção de assumir modelos pedagógicos inovadores.

Assim, considerando a diversidade de metodologias ativas existentes, as tecnologias digitais de informação a favor da educação, a urgência das universidades em avançar no que diz respeito à participação ativa dos estudantes no seu processo de aprendizagem e na mediação deste processo por parte dos professores, optou-se por propor uma intervenção pedagógica integrando a

Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL) com elementos da Gamificação denominada *Business Partner Game, BP GAME*.

O presente trabalho, parte de um estudo de Doutorado em Ciências da Educação, especialidade em Tecnologia Educativa, pela Universidade do Minho, apresenta resultados parciais e provisórios relacionados a aspectos que estão sendo aprofundados no decorrer da tese. A questão que se busca investigar refere-se à contribuição da PBL combinada com a Gamificação e o uso de tecnologias digitais para a aprendizagem e para o engajamento de estudantes universitários.

Para iniciar a compreensão do nível de engajamento e dos benefícios desta experiência aos participantes, este artigo apresenta os resultados empíricos parciais obtidos a partir da aplicação de questionários envolvendo os estudantes em dois momentos: antes de iniciar e ao término do *BP GAME*.

### **Método**

Este estudo doutoral assume como enfoque a pesquisa qualitativa e se utiliza da metodologia de *Design Based Research* (DBR). A DBR consiste numa tipologia de pesquisa científica na qual pesquisadores em educação desenvolvem, em colaboração com os participantes, soluções para os desafios/ problemas identificados em contextos reais (Nobre *et al.*, 2017). A pesquisadora atuou como professora e investigadora, tendo estado assim inserida na realidade estudada para interagir e intervir pedagogicamente ajudando na reflexão sobre as experiências vividas.

Participam desta investigação estudantes do curso de Administração da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), localizada no Brasil, na cidade de São Luís, no estado do Maranhão. Estes participantes contemplam amostra intencional inicial de 30 estudantes matriculados na disciplina de Administração de Recursos Humanos. No entanto, logo nas três primeiras semanas da intervenção, oito estudantes cancelaram suas matrículas e quase no final mais dois estudantes desistiram de cursar a disciplina, assim diminuindo a amostra para 20 participantes. Ressalta-se que o projeto de pesquisa deste estudo doutoral encontra-se autorizado pelo Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos CEP/CONEP, parecer de nº. 3.301.595 conforme exigido pela Resolução CNS nº. 466/2012, por meio da Plataforma Brasil e que todos os participantes preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Neste artigo foram extraídos resultados de parte de quatro instrumentos de coleta de dados que estão sendo adotados nesta investigação. O questionário inicial, o questionário de auto

avaliação e o questionário final são de autoria da própria investigadora. Já o questionário *Bartle Test of Gamer Psychology* (1996), que define os quatro tipos de jogadores, é de autoria de Richard Allan Bartle, escritor, professor e pesquisador britânico e está disponível gratuitamente no aplicativo <https://niduu.com/blog/quiz>.

O percurso metodológico para o alcance dos objetivos desta investigação está sendo desenvolvido em cinco fases. A fase 1 foi dedicada à elaboração do Modelo Gamificado com PBL a partir dos estudos teóricos e práticos pesquisados. Na fase 2 foram escolhidos os recursos digitais para apoio ao ensino presencial e estímulo às metodologias ativas de aprendizagem contempladas na investigação. A fase 3, ou seja, a realização da intervenção pedagógica propriamente dita foi finalizada no final de junho de 2019. Atualmente, a investigação encontra-se na fase 4 dedicada à avaliação da experiência pelos participantes por meio de questionários, grupos de foco, diário de campo, diário de bordo e entrevistas. Por fim, na fase 5, serão processados os resultados da pesquisa a partir da análise e triangulação dos dados. O tratamento dos dados recolhidos se sujeitará a análise de conteúdo (Bardin, 2010), com apoio do software *NVivo*. Ao final serão elaboradas as conclusões e proposições acerca do tema trabalhado, sempre integrado com o referencial teórico.

#### **A intervenção pedagógica: *BP GAME***

O impacto das mudanças pedagógicas que se têm operado ao nível do Ensino Superior, através da implementação de metodologias de ensino e aprendizagem ativas, influencia na integração dos estudantes no futuro contexto profissional.

Na busca de propiciar aos estudantes uma experiência de aprendizagem ativa e bem próxima da realidade organizacional, escolheu-se integrar a PBL e a Gamificação, resultando na solução gamificada de aprendizagem baseada em projetos que recebeu o nome de *Business Partner Game*, *BP GAME*.

O *BP GAME* foi criado para aplicação no âmbito do curso de Administração da Universidade Federal do Maranhão na disciplina de Administração de Recursos Humanos. Tal componente equivalente à carga horária total de 90 horas é ministrado na modalidade presencial no turno da manhã nas instalações físicas da Universidade, no Centro Pedagógico Paulo Freire, no Campus São Luís.

Os objetivos de aprendizagem desta disciplina compreendem de alcance geral desenvolver perfil de consultor de gestão de pessoas e específicos de: (I) identificar os desafios da gestão de pessoas do atual contexto de negócio; (II) compreender os processos de Recursos Humanos

articulados entre políticas, programas e projetos e (III) delinear projetos que contribuam para a eficácia e eficiência da área de Recursos Humanos. Neste sentido, foi criado um contexto para o *BP GAME* fazendo uso do *storytelling* para desenvolver a solução educacional a partir dos referidos objetivos de aprendizagem.

A narrativa do *BP GAME* é baseada numa jornada em que os estudantes são estimulados a desenvolver o perfil de consultores de gestão de pessoas como parceiros do negócio e para isso seguem por três trilhas compostas por missões e desafios reais do mundo do trabalho.

Tais missões e desafios contemplam a resolução de problemas e construção de projetos em que os estudantes têm como local de pesquisa de campo as instalações de um grupo empresarial de varejo localizado na cidade de São Luís no Estado do Maranhão. Uma questão central conduz os estudantes a apresentar soluções para três desafios relativos à área de recursos Humanos do citado grupo empresarial.

Em termos de mecânica de jogos, ou seja, os elementos que movem os estudantes para a ação, utilizam-se a colaboração, competição, desafios, *feedbacks* e recompensas. Pretende-se incentivar nos estudantes o comportamento que se baseia na ideia de que consultor de sucesso vencedor é aquele que sabe que para ganhar é necessário colaborar. O mecanismo adotado para conquista de pontos contempla: (I) a criação do Mapa de Palavras, uma espécie de glossário de termos referentes aos temas que estão sendo estudados nas trilhas; (II) a construção de uma *Wiki*, uma espécie de biblioteca virtual com materiais também focados no assuntos de cada trilha; (III) o uso do Canvas e 5W2H como metodologias ágeis para solução de problemas; e (IV) a devolutiva com apresentação dos projetos. Ressalta-se que além dessas missões, há outras regras que pontuam no jogo, tais como desafios surpresa, participação nas reuniões de diagnóstico, visitas consultivas no grupo de varejo e apresentação de *pitches* individuais ao final do *BP GAME*.

No que concerne às dinâmicas de jogos, ou seja, elementos que representam a interação dos estudantes com as mecânicas dos jogos contempla-se: (I) emoções que são percebidas quando o estudante alcança um objetivo, ele é motivado por feedback e recompensado pelo alcance de um resultado; (II) narrativa estruturada como jornada de aprendizagem por trilhas em que o estudante começa como estagiário e termina como consultor master; (III) progressão oferecida para que o estudante sinta que está evoluindo no jogo; e (IV) relacionamento dos estudantes entre pares, professores, consultores e profissionais do varejo.

No que se refere aos componentes de jogos, ou seja, os elementos específicos visualizados pelos estudantes, o *BP GAME* utiliza: (I) badges que são distintivos adquiridos pelas ações incríveis que realizarem; (II) *ranking* com o placar de classificação dos estudantes; (III) barra de progressão com pontos e *badges* obtidos para que o estudante sinta sua própria evolução; (IV) níveis que são graus diferentes de dificuldade para avançar de um nível a outro; (V) pontos que dizem respeito ao *score*, à contagem de pontos acumulados no decorrer do *BPGAME*; e (VI) prazos para informar a contagem de tempo para concluir cada missão.

Para participar, os estudantes foram divididos em equipes de cinco participantes no máximo. Foram orientados por dois professores e dois tutores, sendo: o professor titular da disciplina, a professora investigadora, o tutor especialista em ambientes virtuais de aprendizagem e o tutor especialista em repositórios digitais.

Como atividade totalmente individual, os estudantes construíram um diário de bordo, no repositório hipertextual temático viabilizado pela plataforma *Padlet*, onde registraram as ideias, experiências relevantes e lições aprendidas no decorrer da jornada de aprendizagem. Ao final, cada estudante o apresentou em forma de *pitch* no *Bootcamp* do *BP GAME*. O *pitch* é uma apresentação sumária de dois a cinco minutos com objetivo de despertar o interesse da outra parte (investidor ou cliente) pelo seu negócio; assim, deve conter apenas as informações essenciais e diferenciadas. A tradução literal de *bootcamp* é "campo de treinamento". Nos *e-sports*, *bootcamps* são treinamentos intensivos para times das mais diversas categorias competitivas, que viajam para regiões do mundo com adversários mais fortes. O objetivo é que os jogadores adquiriram experiência ao enfrentar esses *players* e desenvolvam novas estratégias e técnicas.

O *BP GAME* aconteceu no espaço presencial da sala de aula e nas visitas ao campo, mas também no ambiente virtual de aprendizagem por meio da plataforma Moodle. As interações *on line* também aconteceram através da rede social *Whatsapp* e conferências por meio do *Hangout* do Google.

## **Resultados**

### **Perfil dos Entrevistados**

Entre os estudantes participantes do *BP GAME*, a maioria se situa como representante do sexo feminino (67%) e 33% do sexo masculino. Em relação à idade, os participantes da pesquisa estão presentes de forma mais numerosa na faixa etária entre 18 a 23 anos equivalentes a 73%, as

faixas B e C (apresentadas no Tabela 1) juntas representam 24% dos estudantes entre 24 e 35 anos e com apenas um estudante com 36 anos.

*Tabela 1*  
*Distribuição de estudantes por faixa etária*

Classes de Idade	Respostas	%
A – Entre 18 e 23 anos	22	73
B – Entre 24 e 29 anos	2	7
C – Entre 30 e 35 anos	5	17
D – 36 anos	1	3
Total	30	100

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

A matriz curricular do curso de Administração compreende 41 componentes curriculares a serem realizados pelo estudante. De modo que nesta turma 20 estudantes (66,7%) afirmam já terem concluído metade do curso. Ainda no início do curso tem-se 7 estudantes (23,3%). Há 3 estudantes (10%) que já estão caminhando para a conclusão do curso, conforme Tabela 2.

*Tabela 2*  
*Distribuição de estudantes por estágio na matriz curricular do curso*

Estágio na matriz curricular do curso	Respostas	%
Mais de 75% (de 31 a 41 disciplinas cursadas)	1	3,3
Até 75% (cerca de 30 disciplinas cursadas)	2	6,7
Até 50% (cerca de 20 disciplinas cursadas)	20	66,7
Até 25% (cerca de 10 disciplinas cursadas)	7	23,3
Total	30	100

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Quando se pergunta sobre a situação atual referente à ocupação, quase metade dos participantes (47%) afirmam ser estudante profissional. A outra metade ou faz estágio ou trabalha.

Em 1996, Richard Allan Bartle, escritor, professor e pesquisador britânico, definiu quatro tipos de jogadores (Predadores, Conquistadores, Socializadores e Exploradores) de acordo com suas características, preferências de interação e comportamento. O questionário, *Bartle Test of Gamer Psychology* (1996), traça o perfil e tipo de jogador, de acordo com a definição de Bartle (1996). Este questionário foi preenchido pelos 20 participantes desta pesquisa para identificar o tipo de jogador mais comum entre os estudantes conforme Tabela 3. Por meio deste questionário, verificou-se que a maioria dos estudantes (65%) têm um perfil voltado muito mais no percurso para se chegar até a vitória e em seu aprendizado, o que se encaixa como o perfil “explorador” definido por Bartle (1996).



Tabela 3  
Tipos de Jogadores segundo Bartle

Tipo de Jogadores	Respostas	%
Exploradores	13	65
Conquistadores	3	15
Predadores	3	15
Socializadores	1	5
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

Fonte: *Bartle Test of Gamer Psychology* (1996).

Os *exploradores* estão sempre interessados em busca das premissas que mobilizam o jogo, buscam descobrir o máximo possível sobre o ambiente do jogo e seus desafios. São investigadores estudiosos e desenvolvem habilidades que possam levá-los adiante solucionando problemas e desafios específicos. (Alves, 2015). Por isso, para este tipo de jogador é importante colocar desafios ocultos nos jogos para mantê-los engajados (Bartle, 1996). Apesar de cada tipo de jogador ser diferente dos demais, os tipos não são mutuamente exclusivos e o usuário pode ser mais parecido com um dos tipos ou ser uma mescla de alguns ou todos eles (Zichermann; Linder, 2010).

### Engajamento e benefícios obtidos

Adota-se nesta investigação a definição de França (2016) que entende por engajamento o estado persistente caracterizado pela atitude de dedicação, esforço e empenho em favor de uma causa ou de algo desafiador. Adicionalmente, implica comprometimento com a obtenção de resultados relevantes, mensuráveis ou observáveis e significativos para a aprendizagem. Neste sentido no questionário de auto avaliação foi feita uma pergunta aberta ao estudante sobre o que mais contribuiu para que se engajasse no *BP GAME*, ou seja na disciplina de Administração de Recursos Humanos, sendo o fator mais citado tratar-se do *feedback* e mentoria dos professores durante o jogo.

No entendimento de Kapp (2012) o jogo é um sistema em que os jogadores se engajam em um desafio, definido por regras, interatividade e *feedback*. Diz ainda o autor que o jogo gera um resultado quantificável de forma frequente e provoca uma reação emocional. O relato a seguir confirma este entendimento: “*Os feedbacks dos professores e os seus auxílios via WhatsApp. Em determinados momentos parecia que nada ia dar certo e lá estavam eles, me apoiando, dizendo que eu era capaz. Eu passei a acreditar mais em mim*” (S.E).

Outro fator que moveu os estudantes para a ação baseia-se na *colaboração*. Uma estudante relata que o motivo de seu engajamento se deu porque “*minha equipe mesmo com seus altos e baixos, a equipe se apoiou quando necessário e cresceu*” (CL). Outro estudante reforça que “a união de sua equipe e o grupo do *BP GAME* foram fatores para ele se engajar. Este fator é reforçado

por Bell (2010) quando afirma que a PBL promove a aprendizagem social uma vez que os estudantes têm oportunidade de praticar as habilidades de comunicação, negociação e colaboração, necessárias para a sociedade do século XXI, pois no decorrer dos projetos os estudantes têm de trocar ideias e ouvir os participantes da equipe de trabalho.

Na Tabela 4 além dos fatores já citados também foram explicitados outros fatores de engajamento constantes nos relatos dos estudantes, tais como: desafios, acesso o mercado para estudar, reconhecimento, interação à distância e competitividade.

*Tabela 4*  
*Fatores de Engajamento*

Fatores de Engajamento	Respostas
Feedback	11
Colaboração em equipe	9
Acesso ao mercado	3
Desafios	3
Reconhecimento	2
Interação à distância	2
Competitividade	1
<b>Total</b>	<b>31</b>

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Para a composição da Tabela 5 extraiu-se dados das respostas dos 20 estudantes participantes da pesquisa que responderam em outro instrumento de coleta de dados, denominado questionário final, à pergunta “Qual você acha que foi a contribuição das metodologias utilizadas na disciplina para seu engajamento nos estudos?”. O estudante podia escolher, entre 16 afirmações, sem que houvesse indicação da quantidade de itens a serem assinalados para significar tal contribuição. Para facilitar o entendimento da representatividade das informações obtidas, utiliza-se 3 classes que representam a distribuição de frequência para agrupamento do conjunto de dados, de forma a dividir o universo de respostas em grupos de contribuições. As classes foram definidas a partir da incidência percentual de utilização, quais sejam: alta (classe 1, com 50% a 100% das respostas), média (classe 2, de 49% a 35% das respostas) e baixa (classe 3, de 34% a 0% das respostas).

Tabela 5 Contribuições das metodologias para o engajamento do estudante

Classes	Contribuições das metodologias para o engajamento	Respostas	%
1 Alta (100% a 50%)	A existência de problemas concretos do cotidiano das organizações	15	75
	A possibilidade de aprender acertando ou errando, praticando o que estudava	11	55
	O desenvolvimento de habilidades enquanto eu progredia	10	50
2 Média (49% a 35%)	A colaboração entre meus colegas	9	45
	O incentivo dos professores me encorajando com feedback contínuo	9	45
	A autonomia para pesquisar e escolher o que me interessava estudar em cada tema da trilha	8	40
	A interação com profissionais de Recursos Humanos	8	40
	O caminho transformador que fui seguindo em cada trilha	8	40
	O modelo digital da disciplina que me permitiu ir além das interações presenciais das aulas	7	35
3 Baixa (34% a 0%)	A conquista de pontos a cada missão cumprida	7	35
	A competição envolvida	6	30
	O poder de realizar projetos vencedores	6	30
	As recompensas ao longo da disciplina: <i>badges</i> , status, acessos, poder e coisas	6	30
	O desejo de focar num percurso para chegar a vitória	5	25
Todas as alternativas listadas acima – 5 – 25%		5	25

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Observa-se as respostas dos inquiridos por meio do questionário e verifica-se que a contribuição para o engajamento que mais se sobressaiu está associada a existência de problemas concretos do cotidiano das organizações (75%) evidenciando o que a literatura mostra a respeito de problemas reais sendo utilizados na PBL precedendo e motivando a aprendizagem da teoria. De acordo com Gordon (1998, citado por Ribeiro, 2005) tais problemas pedem soluções reais por pessoas ou organizações reais e envolvem diretamente os alunos na exploração de uma área de estudo, cujas soluções são potencialmente aplicáveis em seus contextos de origem. Adicionalmente dois estudantes ainda complementaram a questão indicando que “conhecer os processos e instalações de uma empresa real” (SR) e “a possibilidade de conhecer a fundo uma empresa âncora” (AC) foram aspectos da metodologia que contribuíram para o engajamento deles no *BP GAME*.

O “*learning by doing*” é valorizado por 55% dos estudantes ao afirmarem que a possibilidade de aprender acertando ou errando e praticando o que estudava contribuiu para que se mantivessem engajados. Assim como metade dos respondentes também evidenciaram que

desenvolver habilidades enquanto progrediam no jogo foi relevante para permanecerem engajados. Bell (2010) afirma que os estudantes enquanto investigam e produzem novas ideias em grupo, aprendem habilidades primordiais de comunicação eficaz, respeito pelos outros, trabalho de equipe e negociação da forma de resolver em conjunto o problema e, no final do trabalho, eles realizam auto avaliação da sua aprendizagem e da eficácia das suas interações cognitivas e sociais. Estas habilidades, nomeadamente de colaboração e de pensamento crítico, são fulcrais para o seu sucesso na sociedade (Bell, 2010).

A classe 2 reúne as contribuições que obtiveram percentual de respostas entre 49% e 35%, abrangendo afirmações relacionadas à *colaboração*, *feedback*, *autonomia de pesquisa*, *interação com profissionais*, *caminho transformador* seguido pelo estudante, *modelo digital da disciplina* e *conquista de pontos* no jogo. As afirmações que foram menos enfatizadas, representadas pela classe 3, se centraram nos fatores de *competição*, *projetos vencedores*, *recompensas* e *foco na vitória*. São termos de mecânica de jogos, ou seja, elementos que movem os estudantes para a ação. No caso, infere-se que a *mecânica de colaboração* se revelou no *BP GAME* preponderante em relação a *mecânica de competição*.

Para finalizar esta análise preliminar dos resultados uma pergunta no questionário de auto avaliação destaca a percepção do estudante sobre aquisição de conhecimento teórico e prático por meio das metodologias utilizadas no *BP GAME*. De acordo com a Tabela 6 a maioria dos estudantes indicou superar as expectativas no que diz respeito ao conhecimento obtido durante a experiência. Segundo os respondentes, os fatores que favoreceram a aprendizagem contemplam a *autonomia nos estudos*, o *aprender fazendo*, a *regularidade no aprendizado*, o *desenvolvimento de competências*, a *solução de problemas com projetos* e a *comparação com outras disciplinas*.

Tabela 6 Aquisição de conhecimento teórico e prático

Aquisição de conhecimento teórico e prático	Respostas	%
Além do que eu esperava	13	65
Exatamente como eu esperava	2	10
Menos do que eu esperava	4	20
Não respondeu o questionário	1	5
Total	20	100

Fonte: Dados da pesquisa, 2019

Em um caso a estudante afirma comparando “*ter aprendido mais do que em disciplinas tradicionais que facilmente esquecemos o conteúdo depois*” (SM). Em relação a regularidade do aprendizado dois depoimentos ressaltam este aspecto: “*não imaginava ser capaz de conseguir*

*adquirir conhecimentos e habilidades tão rápido” (SK) e “aprendi coisas novas, todos os dias neste projeto” (CM).*

Novamente aparece o “*learning by doing*” desta vez combinado com o conhecimento teórico adquirido pelo estudo autônomo e as atividades realizadas no ambiente virtual de aprendizagem, conforme depoimentos a seguir:

*“Fui obrigado a pesquisar muito e em várias fontes. O fato de ter que comentar os termos do mapa de palavras contribuiu para aprender muito sobre RH. O fato de poder colocar o conhecimento para a prática nos desafios do grupo empresarial do varejo contribuiu muito para gerar experiência e fixar conceitos relacionados a RH” (CC); “Por meio do Moodle, consegui adquirir uma bagagem teórica muito válida! E a parceria com o grupo empresarial do varejo me fez vivenciar a prática da Área de RH!” (FA).*

Os estudantes que perceberam seu aprendizado de acordo com suas expectativas evidenciaram a solução de problemas com projetos como o fator de maior proveito. No entanto, houve 20% dos estudantes que não tiveram suas expectativas atendidas com o *BP GAME*. Dentre as justificativas constam a ausência de conceituação, melhoria na apreensão e fixação do conteúdo, ojeriza à gamificação e decepção com a equivalência de aprendizagem da metodologia ativa com a metodologia tradicional. O depoimento do estudante a seguir constata a expectativa não atendida: *“Foram ótimos os aprendizados, porém poderia melhorar na questão de como apreender o conteúdo e fixá-lo com os estudantes, nesse quesito a disciplina perdeu ponto pois foi muito corrida e com poucos intervalos para a absorção do conhecimento” (MC).*

### **Conclusão**

No estudo apresentado, observou-se os resultados empíricos parciais sobre o nível de engajamento e os benefícios da intervenção pedagógica *BP GAME* aos participantes desta experiência.

Na análise dos resultados verifica-se, a partir das respostas dos estudantes à pergunta aberta do questionário de auto avaliação, que a obtenção do engajamento foi favorecida pela existência do *feedback* e *mentoria dos professores* corroborando assim a premissa de que o *feedback* na aplicação da gamificação integrada à aprendizagem baseada em projetos é essencial para o comprometimento do estudante e o acompanhamento da evolução de sua aprendizagem.

Outro fator evidenciado em resposta à pergunta aberta foi a oportunidade de *colaboração* entre os protagonistas do método, sobretudo na ênfase explicitada na importância da equipe para a realização dos desafios propostos. No caso, infere-se que a mecânica de colaboração se revelou no *BP GAME* preponderante em relação a mecânica de competição. De fato durante o jogo os

estudantes foram incentivados a desenvolver comportamento que se baseia na ideia de que consultor de sucesso e vencedor é aquele que sabe que para ganhar é necessário colaborar.

Ainda sobre o *engajamento*, em resposta à pergunta do questionário final, os fatores que mais se evidenciam como mobilizador do estudante compreendem a oportunidade de estar dentro de uma organização e poder aprender a partir de problemas concretos do cotidiano e assim perceber que desenvolvem habilidades práticas enquanto avançam no jogo.

Sobre os benefícios obtidos, a maioria dos participantes reconheceram que a metodologia favoreceu a *autonomia nos estudos*, o *aprender fazendo*, o *desenvolvimento de competências*, a *solução de problemas com projetos* e ainda revelam ter aprendido mais neste modelo que nos outros tradicionais. Estes resultados demonstram, para esse grupo pesquisado, que as atividades propostas contribuíram para o processo educativo e formativo tanto no sentido de “saber” como do “saber fazer”.

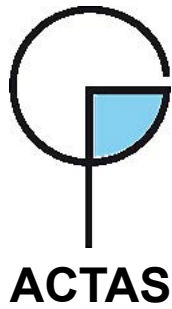
No entanto vale ressaltar que nem todos os estudantes estão preparados ou mesmo motivados para aprender a partir das estratégias ativas, fato ocorrido também nesta experiência, ora pelo pouco empenho, esforço e dedicação de alguns estudantes, ora pela desistência de um terço dos matriculados na disciplina. Este dado da pesquisa merece ser considerado na melhoria do modelo.

Sabe-se que um dos grandes desafios de qualquer educador é envolver seus estudantes em atividades de aprendizagem, tal como se sabe que qualquer estratégia de ensino e aprendizagem tem suas limitações, portanto os contributos ora apresentados e os que ainda serão analisados neste estudo doutoral serão de fundamental importância para subsidiar a avaliação crítica e reflexiva quanto à inserção futura das práticas propostas nesta pesquisa no projeto pedagógico do curso de Administração da UFMA a fim de que mais estudantes possam se valer da experiência de aprendizagem a partir do BP GAME.

### **Referências**

- Alves, F. (2015). *Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadoras: um guia completo do conceito à prática*. São Paulo: DVS Editora.
- Bardin, L. (2010). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bartle, R. (1996) “Hearts, Clubs, Diamonds, Spades: Players who suit MUDs”. *Journal of MUD Research*.
- S.A. (S.D.). *Bartle test of gamer Psychology*. Recuperado a 30 junho 2019 em: <https://niduu.com/blog/quiz>.

- Bell, S. (2010). **Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future.** *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*. 83(2), p.39-43.
- S. A (2018). *O que é bootcamp? Entenda treinamento e significado do termo.* Recuperado a 03 julho 2019 em <https://www.techtudo.com.br/noticias/2018/10/o-que-e-bootcamp-entenda-treinamento-e-significado-do-termo-esports.ghtml> .
- Brod, F.A.T. (2011). *Significar aprendizagens em informática na educação tecnológica através do desenvolvimento de projetos/.* – Rio Grande: FURG. 106f. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: química da vida e saúde, Pelotas, BR-RS.
- França, R. M. (2016). *Ambiente gamificado de aprendizagem baseada em projetos.* Tese - Doutorado em Informática na Educação. Porto Alegre: UFRGS.
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education.* San Francisco: Pfeiffer.
- Leal, E. A., Miranda, G.J. & Nova, S.P de C.C. (2017). *Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem.* São Paulo: Atlas.
- Moran, J. M. (2015). *Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas.* Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG.
- Moran, J. M. (2017). *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.* 5. ed. Campinas: Papirus.
- Nobre, F. M. A. *et al.* (2017). Princípios teórico-metodológicos do design-based research (DBR) na pesquisa educacional tematizada por recursos educacionais abertos (REA). *Revista San Gregorio*, 2017, No.16, Edición Especial, Junio, (128-141).
- S.A. (2012). *Como Elaborar um Pitch (quase) Perfeito.* Recuperado a 20 de Junho de 2019 em <https://endeavor.org.br/dinheiro/como-elaborar-um-pitch-quase-perfeito/>.
- Soares, A. B.; Mourão & Mota (2016). *O estudante universitário brasileiro: características cognitivas, habilidades relacionais e transição para o mercado de trabalho.* Curitiba: Apris.
- Zichermann, G. & Linder, J. (2010). *Game-based marketing: inspire customer loyalty through rewards, challenges, and contests.* Hoboken, John Willey & Sons LTD.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Felicidade e Tecnologias: Um Currículo Possível

Happiness and Technology a Possible Curriculum

<https://orcid.org/0000-0002-5571-0638><sup>1</sup> Marcia Ferreira Streng,  
Cristiane Pinheiro <https://orcid.org/0000-0001-7797-0732><sup>1</sup>

Instituto Alliance Associação para pessoas com deficiência  
SEDUC – Fortaleza Ceará - Brasil

Autoras

Streng, Marcia Ferreira, [mfstreng@hotmail.com](mailto:mfstreng@hotmail.com)

Pinheiro, Cristiane Eleutério, [eleuterio@yahoo.com.br](mailto:eleuterio@yahoo.com.br)



## Resumo

Essa comunicação pretende investigar as ações escolares em prol do movimento científico que estuda a felicidade, onde surgiu, e analisar essa ciência positiva que vem movimentando os estudantes pelo mundo, inclusive no Brasil e com a ajuda da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) entrelaçar as Tecnologias. Ao observarmos que os adolescentes brasileiros em sua grande maioria têm acesso e usam as tecnologias, muito mais fora da escola do que dentro dela, não estabelecendo uma conexão produtiva que poderia ser mais aproveitada, infelizmente o que vemos, são alunos desmotivados, robotizados e um número muito grande de evasão escolar no Ensino Médio descrito no Censo Escolar do ano 2018. Como objetivo geral para esta pesquisa tem-se o interesse em investigar, analisar e problematizar a escola e a necessidade de resignificar o seu papel conteudista e os alunos desmotivados, ligados nas redes tecnológicas e desligados do que está em sua volta, resultando no número muito grande de evasão escolar e a falta de continuidade nos estudos. Desta forma, equaciona-se os seguintes objetivos específicos para a pesquisa: Descrever e analisar as experiências exitosas em universidades brasileiras em busca de uma educação para a felicidade - Auscultar os intervenientes do contexto escolar, nomeadamente, os alunos, os professores, os gestores e os funcionários sobre o entendimento e o alcance da educação para Felicidade.

*Palavras chaves:* Formação, Psicologia Positiva, Educação e Tecnologias Educativas

## Abstract

This communication intends to investigate the school actions in favor of scientific movements that study happiness, where it emerged, and to analyze this positive science that has been moving students around the world, including in Brazil and with the help of the National Curriculum Common (BNCC) to intertwine Technologies and when we observe that Brazilian adolescents in their vast majority have access and use the technologies, much more outside of the school than within it, not establishing a productive connection that could be more utilized, unfortunately what we see, are students demotivated, robotized and a very large number of school dropout in High School described in the School Census of the year 2018. As a general objective for this research we have the interest in investigating, analyzing and problematizing the school and the need to re-shape its content role and the unmotivated students, linked in the technological networks and disconnected from what is around them, resulting in the very large number of evasion school and lack of continuity in education.

In this way, the following specific objectives for the research are considered: Describe and analyze the successful experience in Brazilian universities in search of an education for happiness – To listen to the participants in the school context, namely students, teachers, managers and the employees about the understanding and reach of education for Happiness.

*Keywords:* Training, Positive Psychology, Education and Technologies

A temática dessa comunicação relaciona-se com o movimento científico que estuda a felicidade. Esse movimento chamado de psicologia positiva que estuda os aspectos positivos da vida, centrando-se no estudo e na prática das emoções positivas, forças e virtudes que faz os indivíduos florescerem. Surgiu em 1998 nas universidades de Harvard e Yale, com o cientista Sharar, professor norte americano que era presidente da Associação Americana de Psicologia. Ubiratan Jr.(2017).

Ao levar em consideração que um dos objetivos principais da psicologia positiva é promover o potencial e o bem estar do ser humano, pode se entender que ela pode ser aplicada por meio de intervenção em diversos campos como o clínico, organizacional e o escolar que é o centro de interesse desse projeto. O papel da intervenção positiva é auxiliar o indivíduo a construir uma vida prazerosa, engajada e com sentido. Duckwot, Steen e Seligman (2005).

O interesse por esse estudo surgiu enquanto aluna do Mestrado em Comunicação e Tecnologias Educativas na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, na cidade de Vila Real em Portugal.(2016), quando participei de um seminário cujo a temática era o bem e o mal dos usos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Observamos que os jovens adolescentes brasileiros apesar de ter acesso e o uso das tecnologias, não estão felizes ao contrário desmotivados, robotizados e um numero muito grande de evasão escolar no ensino médio. Censo Escolar (2018).

A tecnologia está presente na vida de milhões de pessoas ao redor do mundo, desde que acordamos até a hora de dormir os smartphones atualmente são considerados como parte integrante do corpo humano. Conferimos, seja para verificar os e-mails, ver mensagens do *WhatsApp*, acessar as redes sociais ou nos distrair com joguinhos. Quase 80% das pessoas checam os seus celulares ao acordar e é estimado que 40% das nossas ações realizadas diariamente são movidas por puro hábitos seja consciente ou inconsciente. Castelli (2005).

Para Tal Bem Shahr (2014), nesses tempos de novas tecnologias e redes sociais “ser feliz” é muito mais difícil, mil amigos no facebook não substitui um amigo na vida real e infelizmente as amizades estão a se desfazer a medida que as relações entre as pessoas se estabelecem online. “Os estudos dizem que os amigos e as relações são um elemento essencial da felicidade. Temos que tornar uma prioridade de nossas vidas a criação de relações reais, cara a cara.”

A temática dessa comunicação relaciona-se com o movimento científico que estuda a felicidade. Esse movimento chamado de psicologia positiva que estuda os aspectos positivos da vida, centrando-se no estudo e na prática das emoções positivas, forças e virtudes que faz os indivíduos florescerem. Surgiu em 1998 nas universidades de Harvard e Yale, com o cientista Sharar, professor norte americano que era presidente da Associação Americana de Psicologia. Ubiratan Jr.(2017).

Ao levar em consideração que um dos objetivos principais da psicologia positiva é promover o potencial e o bem estar do ser humano, pode se entender que ela pode ser aplicada por meio de intervenção em diversos campos como o clínico, organizacional e o escolar que é o centro de interesse desse projeto. O papel da intervenção positiva é auxiliar o indivíduo a construir uma vida prazerosa, engajada e com sentido. Duckwot, Steen e Selligman (2005).

O interesse por esse estudo surgiu enquanto aluna do Mestrado em Comunicação e Tecnologias Educativas na Universidade de TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO, na cidade de Vila Real em Portugal.(2016), quando participei de um seminário cujo a temática era o bem e o mal dos usos das Tecnologias (Tic). Observamos que os jovens adolescentes brasileiros apesar de ter acesso e o uso das tecnologias, não estão felizes ao contrário desmotivados, robotizados e um numero muito grande de evasão escolar no ensino médio. Censo Escolar (2018).

A tecnologia está presente na vida de milhões de pessoas ao redor do mundo, desde que acordamos até a hora de dormir os smartphones atualmente são considerados como parte integrante do corpo humano. Conferimos, seja para verificar os e-mails, ver mensagens do WhatsApp, acessar as redes sociais ou nos distrair com joguinhos. Quase 80% das pessoas checam os seus celulares ao acordar e é estimado que 40% das nossas ações realizadas diariamente são movidas por puro hábitos seja consciente ou inconsciente. Castelli (2005).

Para Tal Bem Shahr (2014), nesses tempos de novas tecnologias e redes sociais “ser feliz” é muito mais difícil, mil amigos no facebook não substitui um amigo na vida real e infelizmente as amizades estão a se desfazer a medida que as relações entre as pessoas se estabelecem online. “Os estudos dizem que os amigos e as relações são um elemento essencial da felicidade. Temos que tornar uma prioridade de nossas vidas a criação de relações reais, cara a cara.”

Não somos os mesmos desde que os jesuítas 1549 criaram as primeiras escolas brasileiras. A história da Educação acompanha todos os estágios da evolução humana. Ao acompanhar essa evolução devemos atuar de forma ativa e transformadora. E isso não tem acontecido pois a maioria continua sendo exclusivamente conteudista. Que portas podem ser abertas nesse mundo contemporâneo, que está apresentado demandas nunca antes pensadas?

A mais recente publicação da Base Nacional Curricular BNCC (2018) descreve que o Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro. Todavia a realidade educacional do País tem mostrado que essa etapa representa um gargalo na garantia do direito a educação. Entre os fatores que explicam esse cenário destacam-se o desempenho insuficiente dos alunos nos finais do Ensino Fundamental, a organização curricular do Ensino Médio vigente, com excesso de componentes curriculares, e uma abordagem pedagógica distante das culturas juvenis e do mundo do mundo do trabalho. Para além da necessidade de universalizar o atendimento, outro grande desafio do Ensino Médio na atualidade são garantir a permanência e as aprendizagens dos estudantes, respondendo às suas aspirações presentes e futuras.

Segundo Sacristan (2000), os critérios para selecionar os componentes curriculares são: buscar elementos básicos para iniciar os estudos no conhecimento e no acesso aos modos e formas de conhecimento e experiências humanas, as aprendizagens necessárias para a participação numa sociedade democrática, as que sejam úteis para que o aluno defina, determine o controle da sua vida, as que facilitem a escolha e a liberdade no trabalho e no lazer e as que proporcionem conceitos, habilidades técnicas e estratégias necessárias para aprender por si mesmo.

Partindo desta descrição em busca de qualidade de experiências formativas poderemos constituir elementos de currículo educacional voltados para a busca da felicidade, mesmo sabendo que os resultados não serão mensurados, mas são tão importantes quanto, podendo ser verificados numa mudança pessoal e conseqüentemente um melhor rendimento escolar.

O estudo científico da felicidade tem ganhado os laboratórios e as salas de aula de diferentes instituições do planeta. Nos Estados Unidos, berço da psicologia positiva, as

disciplinas que discutem a felicidade são oferecidas desde o início dos anos 2000 e, de longe, são as mais concorridas em universidades como Harvard e Yale.

Quando o professor Israelense Shahaar, inaugurou na Universidade Harvard a disciplina Aplicação da Psicologia Positiva, apenas oito estudantes se matricularam e dois acabaram desistindo ao longo do semestre. Com o passar dos anos, o trabalho do “pesquisador feliz” ganhou popularidade e, a cada semestre, mais de 1,4 mil alunos nas aulas em busca de informações sobre a positividade mental. Garonce (2018)

Inspirada na experiência do Butão, país que criou o índice de Felicidade Interna Bruta, a ONU lançou, em 2012, um Relatório Mundial da Felicidade, que analisa os níveis de satisfação em 156 países. O Brasil apesar de ser conhecido pela hospitalidade e pelo carisma, o povo brasileiro vem despencando no ranking de felicidade: em 2015 ocupávamos o 16º lugar, e no ano de 2018 já caímos para o 28º. Stuff (2018).

Atendendo pedidos de estudantes pais e professores da UNB, uma comissão de saúde mental foi criada para realizar o acompanhamento psicopedagógico dos jovens. Além de fórmulas, cálculos e teorias, o campus gama passou a tratar a saúde mental como um dos temas abordados em sala de aula. Mestre e Doutor em psicologia, o professor Wander Cleber pereira é o responsável por ministrar a disciplina Tópicos especial em Engenharia de Software – Felicidade que começou a ser lecionada no dia 07 de agosto de 2018.

*“A psicologia positiva avança com estudos sobre impacto de fatores como atividades físicas, redes sociais, consumismo, generosidade, gratidão e resiliência. Cinco pontos pela ciência podem aumentar nosso bem estar.”* Sharar (2018).

A “busca pela felicidade” também levou à criação de uma disciplina, em agosto de 2018, na Universidade do Vale do Itajaí (Univali), em Santa Catarina, que se tornou a primeira Instituição privada do Brasil a oferecer uma matéria com esse foco. O professor da Univali Robson Freire ao criar a cátedra Sentidos da Vida afirma que “ A proposta é trabalhar com o conhecimento integrado, É a busca por estimular a compreensão dos ‘porquês’ e dos ‘para onde’, afastando-se dos ‘como’ e dos ‘quandos’, além de trabalhar a formação dos jovens não só como profissionais mais como cidadãos Freire (2018).

Discute-se que em 2019 essa materia será obrigatória em todos os cursos oferecido pela UNIVALI. Em parceria com a Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), a matéria também será transformada em um curso de aperfeiçoamento para professores.

E desta forma que o meu dever de investigação pretende indagar e compreender em que sentido a ciência da Felicidade pode ser um elemento de convergência dos interesses plurais que preenchem o espaço educativo e sejam um elemento potencializador do bem estar e do desenvolvimento social, comunitário e individual.

*“Educar é impregnar de sentido o que se faz a cada instante.”* Paulo Freire.

Sabemos que o objetivo das escolas é transmitir conhecimentos e aprendizagem acadêmica para os alunos atingirem metas, mas as escolas são também instituições que podem ajudar a desenvolver a mente de um jovem aluno, construir emoções positivas, promover consciência e incentivar um estilo de vida mais saudável. Estudos mostram que muitos alunos não têm competências sócio emocionais e tornam-se menos ligados à escola à medida que progridem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. Essa falta de conexão pode afetar negativamente o desempenho acadêmico.

*“A Psicologia Positiva abordando a Felicidade é extraordinariamente pertinente para a escola, pois contribui para a percepção e progresso de altos níveis de bem estar psicológico dos alunos, professores, pessoal não docente e pais.”* Green et al.(2011).

A Ciência da Felicidade pode ser mais um componente do currículo de uma escola, que já tem embutido nele buscar elementos básicos para iniciar os estudantes no conhecimento e acesso aos modos e formas de conhecimento e experiência humana.

A Felicidade é uma das palavras mais difíceis de ser definida. O filósofo espanhol Julián Marías escreveu em 1984 o livro *A Felicidade Humana* em que estuda a história dessa ideia da antiguidade aos nossos dias ressaltando que “ausência da reflexão filosófica sobre a felicidade no mundo contemporâneo talvez seja um sintoma de como esse mundo anda infeliz” Então por que não a escola inserida nesse mundo contemporâneo?

A formação do professor para essa nova demanda deve ser outra, porque eles têm o poder de transformação e podem sim ajudar seus alunos a obterem prazer e motivação em aprender. Se considerarmos a escola como local privilegiado de formação para a vida é importante que os professores assumam as exigências de valorizar a educação não só como uma dimensão da própria vida, mas que também encarem a aprendizagem de seus alunos como uma responsabilidade pessoal contribuindo para o seu sucesso escolar, estimular o uso das TIC como um potencializador de conhecimento e de igualdade de condições perante o mundo e

orientar para o uso desordenado das TIC. Há uma necessidade encontrar um caminho para restabelecer as relações interpessoais que estão se perdendo.

### **Pesquisas futuras**

Partindo das considerações formuladas anteriormente, tenho assim como objetivo geral para futuras investigações o interesse em analisar e problematizar a escola e a necessidade de ressignificar o seu papel conteudista e os alunos desmotivados, ligados nas redes tecnológicas e desligados do que está em sua volta, resultando no numero muito grande de evasão escolar e a falta de continuidade nos estudos.

Em consonância com o objetivo geral, no prosseguimento das intenções de investigações, considero a possibilidade de ter em conta os seguintes objetivos específicos:

- Interar-se sobre o trabalho que acontece nas universidades brasileiras abordando a ciência da felicidade;
- Apropriar-se do BNCC do Ensino Médio buscando elementos básicos para fundamentar o estudo da felicidade;
- Auscultar os intervenientes do contexto escolar, nomeadamente, os alunos, os professores, os gestores e os funcionários sobre o entendimento do que é a ciência da felicidade;
- Estruturar elementos curriculares e atividades no ambiente escolar que tratam a ciência da felicidade.
- Apresentar aos professores propostas de desenvolver ações no sentido de objetivar uma educação baseada na ciência da felicidade, através de práticas e vivencias.
- Buscar através da ciência da felicidade a diminuição da evasão escolar.
- Resgatar as relações interpessoais.
- Orientar aos alunos pelo uso indiscriminado das tecnologias.

### **Referencial Teórico**

Segundo Martin Seligman(2002), é possível ser mais feliz. Atualmente o psicólogo afirmar que mais importante do que ser feliz é viver bem. Em seu novo livro, Flourish (Florescer), o especialista desenvolve a teoria do florescimento ou bem-estar, que diz que as emoções positivas que entendemos como felicidade são só uma das cinco maneiras de ter uma vida melhor.

Caracterização desse movimento:

*Aristóteles, século 4 a.C. O filósofo grego propõe que toda ação humana tem uma finalidade e, por trás de cada uma delas, o objeto final do homem é ser Feliz, atingindo o “Sumo Bem”. Quando professores não se compreendem como caçadores de erros, mas sim como caçadores de tesouro, isso tem efeitos positivos para os dois lados. Schubert (2018). Ser feliz é uma questão de apreciar o que temos agora. Nós podemos aprender a ser felizes e isso deveria ser ensinado nas escolas, sem precisar esperar a graduação para fazê-lo. Pode-se começar a partir dos três anos” Shahaar (2009).*

*É preciso resgatar a vivência de ser feliz na comunidade universitária. Muitos têm vontade de desistir, por isso decidi criar essa disciplina” Pereira (2018).*

*Para Kemmis (1988) as teorias curriculares: a teoria técnica, teoria prática e a teoria crítica, possui um discurso científico, uma organização burocrática e uma concepção tecnicista. Esta centrada no que vai ser ensinado e implementado, seguindo um plano estruturado nos conteúdos ou nos alunos ou ainda nos objetivos previamente formulados. “A teoria prática caracteriza-se por discurso humanista, uma organização liberal e uma prática racional” Kemmis,(1988, p.34).*

*Freire (1972) diz que toda prática educativa supõe um conceito de homem e de mundo. Daí a escola constrói os seus valores e crenças que levarão a uma determinada prática e assim a uma determinada construção do currículo.*

Com frequência esquecemos que a tecnologia é uma espada de dois gumes. Junto com os benefícios de cada passo à frente vem a possibilidade que seja utilizada para finalidades destrutivas. Redes zumbis sequestram dados empresariais, publicações suspeitas na internet levam que falsas notícias falem mais alto nas redes sociais do que as verdadeiras notícias. [kasparov (2016)]

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração de três anos terá como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítica;



IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. LDB (1996)

### **Considerações finais**

Em busca de uma educação melhor o Ministério da Educação Brasileiro lança o mais novo BNCC do Ensino Médio no final de 2018 Currículos e itinerários, define as aprendizagens essenciais a ser garantidas a todos os estudantes e orienta a (re)elaboração de currículos e propostas pedagógicas, seja no que diz respeito ao âmbito específico do BNCC, seja no tocante à organização e a proposição de itinerários formativos. Esperamos que a Psicologia Positiva se expande por todo território brasileiro, motivando os alunos e contribuindo para dar continuidade aos seus estudos, e que as tecnologias sejam ferramentas cada vez mais facilitadoras da educação de qualidade.

### **Referências**

- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação/ LDB n.º 9394/96*. República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1996.
- \_\_\_\_\_. (2018). *Base nacional Comum Curricular. BNCC/ Educação é a Base*.
- \_\_\_\_\_. (2018). *Censo Escolar INEP*.
- Castell, Manuel; Cardoso, Gustavo. (2005) *A Sociedade em Rede do Conhecimento à Ação Política*.  
[http://www.egov.ufsc.br:8080/portal/sites/default/files/anexos/a\\_sociedade\\_em\\_rede\\_do\\_conhecimento\\_a\\_acao\\_politica.pdf](http://www.egov.ufsc.br:8080/portal/sites/default/files/anexos/a_sociedade_em_rede_do_conhecimento_a_acao_politica.pdf)
- Carr, W; Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza: la Investigación-Acción en la Formación del Profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- \_\_\_\_\_. W. (1990). *Hacia Una Ciencia Crítica de la Educación*. Barcelona: Editorial Laertes.
- \_\_\_\_\_. W. (1996). *Una Teoría Crítica para la Educación: Hacia Una Investigación Educativa Crítica*. Madrid: Editorial Morata.
- Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Research Methods in Education* (4th ed.). Reino Unido: Routledge.

- Cortesão, L.(1998). *Da necessidade de Vigilância Crítica à Importância da Prática da Investigação-Ação*. Revista de Educação, VII(1), (pp. 27-33).
- Coutinho, C. (2005). *Percurso da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal-uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- Dewey, J. (1976). *Experiência e Educação* (2.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Elliot, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. New York: Open University Press.
- Garonce (2018). UNB é a Primeira Universidade Pública do Brasil a Oferecer. Disciplina sobre 'felicidade'. Disponível; <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2018/07/24/unb-e-primeira-universidade-publica-do-brasil-a-oferecer-disciplina-sobre-felicidade.ghtml>.
- Green, S. Oades, L; Robinson, P. (2011). Positive education: Creating flourishing students staff and schools. In Psych 32(2). Disponível:<http://www.psychology.org.au/publications/inpsych/2011/april/green>. Hart, K; Sasso, T. (2011). Mapping the contours of contemporary.
- Freire, Paulo (2005). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gil, Antonio Carlos. (1991).*Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Gimeno, J. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed.
- Grundy, Shirley (1991). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Ediciones S.A.
- Guba, E. G; Lincoln, Y. S. (1994).*Competing Paradigms in Qualitative Research*.IN.K.Denzin; Y.S. Lincoln(Eds.). Handbook of Qualitative Research (pp.105-117). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- \_\_\_\_\_. (2000). *Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences*. In N.K. Denzin; Y. S. Lincoln (Eds.).Handbook of Qualitative Research (2end.ed.,pp.163-188). Thousand Oaks, California: SAGE Publicatins.
- \_\_\_\_\_. (2005). *Paradigmatic Controversies, Cotradictions, and Emerging Confluences*. In N. K. Denzin; Y. S. Lincoln (Eds.). Handbook of Qualitative Research (3nd. Ed., pp.191-216). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Junior, Ubiratam, Canal da felicidade.com.br
- Lopes, Larissa. *Disciplina que ensinam felicidade viram modas nas universidades* Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Revista/noticia/2018/12/disciplinas-que-ensinam-felicidade-viram-moda-nas-universidades.html>
- Kasparov, Garri,(2016). *O poder da Tecnologia para o Bem ou para o Mal depende quem a*

*controla*. Disponível em: <https://blog.avast.com/pt-br/o-poder-da-tecnologia-para-o-bem-ou-para-o-mal-depnde-de-quem-a-controla>.

Kemmis, S. (1988). Investigación em la accion. In T. Husen & T. N. Postlethwaite, Enciclopedia Internacional de la Educacion, vol. 6, pp. 3330-3337. Barcelona: vicens-Vives/MEC.

Marujo, H (2008). *A urgência de uma educação positiva, igualitária e libertadora: u desafio social*. Caminhos,6,pp.2-9.Ponta Delgada: Instituto de Ação Social.

Pacheco, José Augusto (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Portugal: Porto Editora

Rodrigues, Ana Carolina, *O professor de Harvard que ensina a ser feliz*. <https://exame.abril.com.br/carreira/o-professor-da-alegria/>.

Sharar, Tal, Bem - *Aprenda a Ser feliz – O Curso de felicidade da Universidade de HARVAD*. Editora Lua de papel. (2009)

Schön, D. (1983). *The reflective Practitioner: how professional think in action*. New York: Basic Books. Inc.

Schubert, Ernst Fritz – *A felicidade como disciplina escolar*. Disponível em: <https://www.deutschland.de/pt-br/topic/conhecimento/felicidade-como-disciplina-escolar-na-alemanha>

Seligman, Martin E.P.-*Felicidade Autêntica- Usando a Psicologia Positiva para a Realização Permanente*. Rio de Janeiro: Objetiva 2009

Silva, C. (2011). *Estudo da formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Universidade do Minho*. Tese de Doutoramento (V.I e V.II). Braga. Universidade do Minho/Instituto de Educação.

Silva, José Aparecido (2008) *Como ser feliz?* – Editora Funpec.

Silva, Tomás Tadeu da (2000). *Teorias do currículo - Uma Introdução Crítica*. Porto: Porto Editora.

Zuber-Skerritt, O. (1992). *Action Research in Higher Education: examples and reflections*. London: Kogan page.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Usos y motivaciones de conexión a Internet de estudiantes universitarios

Uses and motives for Internet connection of undergraduate students

Josefa del Carmen Fernández de la Iglesia (<https://orcid.org/0000-0002-8320-7239>), Carmen  
Fernández-Morante (<https://orcid.org/0000-0003-4398-3361>), Beatriz Cebreiro  
(<https://orcid.org/0000-0003-2064-915X>), Alba-Elena Martínez-Santos (<https://orcid.org/0000-0002-9051-9185>), Lorena Casal Otero (<https://orcid.org/0000-0002-0906-4321>)

\*Universidad de Santiago de Compostela

## Resumen

En la actualidad existe una generalización del uso de Internet y de redes sociales entre los jóvenes y esta situación plantea la necesidad reflexionar e indagar acerca de los usos y prácticas que realizan los estudiantes, con el propósito de conocer y comprender de manera más clara al joven universitario contemporáneo (Domínguez y López, 2015). El objetivo de nuestro trabajo es conocer qué usos y motivos tienen los estudiantes universitarios para conectarse y no conectarse a Internet. La muestra estuvo formada por 418 estudiantes de la Universidad de Santiago de Compostela (USC) de primer y segundo curso de 4 grados de Ciencias de la Educación. Los principales motivos que esgrimen los estudiantes universitarios para conectarse a Internet son: visitar sus perfiles en redes sociales (92,3%), buscar información relacionada con los estudios (89,2%), consultar el correo electrónico (87,3%), mientras que los motivos que menos explican la conexión a Internet son entrar en webs de apuestas ya que un 96,7% de los participantes indican que este no supone un motivo y la participación en juegos online situándose en un 87,6% los participantes que no lo reconocen como motivo de conexión. Las mujeres señalan que se conectan en mayor medida para visitar perfiles de redes sociales. Los hombres se conectan más para participar en juegos online y entrar en webs de apuestas. Los motivos fundamentales por los que los universitarios se conectan a Internet están relacionados con el uso de las redes sociales y con la búsqueda de información relacionada con sus estudios.

*Palabras clave:* Internet, conexión, universitarios, motivos.

## Abstract

Currently, there is a generalization of the use of Internet and social networks among young people. This situation raises the need to reflect and inquire about the uses and practices that students do and to know and understand more clearly the young contemporary university student (Domínguez and López, 2015). The objective of our work is to know what uses and motives have university students. The sample was formed by 418 students of the University of Santiago de Compostela (USC) of first and second course of 4 degrees of Sciences of the Education. The main reasons related to university students for the Internet are: visiting their profiles on social networks (92.3%), information related to studies (89.2%), checking email (87.3%), while the reasons that less explain the Internet connection are entering the betting websites and 96.7% of the participants that they do not recognize it as a connection reason. Women report that they connect to a greater extent to visit profiles of social networks. Men connect more to participate in online games and enter betting websites. The fundamental reasons of university students who connect to the Internet are related to the use of social networks and the search for information related to their studies.

*Keywords:* Internet, connection, undergraduate students, reasons

## USOS Y MOTIVOS DE USO DE INTERNET EN UNIVERSITARIOS

Desde el año 2008, las redes sociales han experimentado un crecimiento exponencial en España, sin embargo, en el año 2018 estamos observando cierto estancamiento en su crecimiento. Según el último Estudio Anual en Redes Sociales 2018 de IAB Spain, el número de usuarios ha caído un 1%. Una caída que, aparentemente, puede parecer insignificante pero tal vez el año 2018 sea el punto de inflexión en cuanto a uso de redes sociales se refiere (<https://www.concepto05.com/2018/07/estadisticas-redes-sociales-2018-en-espana/>).

Facebook y WhatsApp siguen siendo las redes sociales más utilizadas, aunque Facebook pierde un 4% de sus usuarios, el mismo porcentaje que gana Instagram (<https://www.concepto05.com/2018/07/estadisticas-redes-sociales-2018-en-espana/>). El acceso a las redes sociales se produce, mayoritariamente desde un dispositivo móvil. Las posibilidades de las tecnologías de la información y la comunicación facilitan una interconexión sin prácticamente límites, facilitando que los usuarios puedan mantenerse en permanente contacto con sus de amistades.

Este escenario nos permite afirmar que vivimos una situación de generalización del uso de redes sociales e Internet entre los jóvenes. Esta realidad repercute en todos los ámbitos y desde la educación genera un interés creciente que demanda investigación que permita conocer datos sobre el uso y los motivos de los estudiantes universitarios para hacer uso de las redes sociales e Internet y también sobre conductas que puedan generar situaciones problemáticas en relación al uso/abuso de las Redes e Internet.

La investigación generada en los últimos años en torno a los usos de Internet y redes sociales en los estudiantes universitarios se ha centrado en aspectos como; patrones de uso (Fernández, 2016), usos académicos y sociales de las redes (Gallardo, Marqués y Bullen, 2014), usos de las redes sociales (Peña, Rueda y Pegalajar, 2018), usos de las diferentes herramientas (Gallardo, Marqués y Bullen, 2015), usos de Facebook (López, Flores y Espinoza, 2015) estrategias y herramientas de redes utilizadas por estos estudiantes (Gutiérrez-Portán, Román-García y Sánchez-Vera, 2018), efectos del uso de las redes sociales en el aprendizaje (Rostaminezhad, Ayati y Zamaniyan, 2018). También se ha generado investigación específica relacionada con el uso de los teléfonos móviles (Ruiz, 2016, Merino, Cabello y Merino, 2017).

Esa investigación vinculada al uso de las redes sociales e Internet ha puesto de manifiesto que los estudiantes universitarios son usuarios destacados de redes sociales (Rostaminezhad, Ayati y Zamaniyan, 2018). La mayoría se sienten cómodos con las tecnologías digitales y ven las

redes sociales como un medio de conexión e interacción con amigos más con fines sociales que académicos (Gallardo, Marqués y Bullen, 2014; Sánchez, Ruiz, Sánchez, 2015).

Las redes sociales más utilizadas por los estudiantes universitarios son, Facebook, Twitter (Gallardo, Marqués, Bullen, 2015) e Instagram (Peña, Rueda y Pegalajar, 2018). Se constata que los usos que realizan de las redes son diversos y la investigación generada en el campo informa que, normalmente, los estudiantes universitarios usan Internet para comunicarse y las redes sociales son las herramientas preferidas para estar en contacto con sus compañeros y establecer relaciones (Gutiérrez-Portlán, Román-García y Sánchez-Vera, 2018).

En la sociedad actual constatamos que la conexión y la comunicación a través de las aplicaciones de redes sociales se convierten en una de las características más importantes en la vida de los estudiantes universitarios (Rostaminezhad, Porshafei, Ahamdi, 2019).

La situación antes descrita plantea la necesidad reflexionar e indagar acerca de los usos y prácticas que realizan los estudiantes, con el propósito de conocer y comprender de manera más clara al joven universitario contemporáneo (Domínguez y López, 2015).

El objetivo de nuestro trabajo se centra en conocer qué usos y motivos tienen los estudiantes universitarios para conectarse y para no conectarse a Internet.

### **Método**

El estudio se realizó durante el curso académico 2018-19. La muestra estuvo formada por 418 estudiantes de la Universidad de Santiago de Compostela (USC) de primer y segundo curso de 4 grados de Ciencias de la Educación: Pedagogía, Educación Social, Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria.

El instrumento que se utilizó para recoger los datos fue el cuestionario sobre actitudes, percepciones y uso de Internet y redes sociales (Rial, Gómez, Braña y Varela, 2014). De este se analizaron aquellos ítems relacionados con los motivos para conectarse y para no conectarse a Internet.

Se obtuvieron estadísticos descriptivos (media y desviación típica) para los ítems analizados del cuestionario. Dado que todas las variables analizadas son nominales se han realizado tablas de contingencia y se estimó la existencia de relación entre género y motivos para conectarse y para no conectarse a Internet mediante pruebas de chi cuadrado y coeficientes de contingencia. Los análisis estadísticos se realizaron con el paquete estadístico IBM SPSS para mac, versión 20.0.

**Resultados**

Los principales motivos (Tabla 1) que esgrimen los estudiantes universitarios para conectarse a Internet son:

1. Visitar sus perfiles en redes sociales (92,3%)
2. Buscar información relacionada con los estudios (89,2%)
3. Consultar el correo electrónico (87,3%)

Por otro lado, el alumnado universitario informa que los motivos que menos explican la conexión a Internet son:

1. Entrar en webs de apuestas, un 96,7% de los participantes indican que este no supone un motivo
2. La participación en juegos online situándose en un 87,6% los participantes que no lo reconocen como motivo de conexión.

Tabla 1

*Motivos para conectarse a Internet*

Motivos	%
Visitar mis perfiles de redes sociales	92,68%
Buscar información relacionada con los estudios	89,24%
Consultar el correo electrónico	86,96%
Participar en juegos online	50,80%
Entrar en webs de apuestas	0,46%

En relación a la variable género, solamente se han encontrado diferencias significativas (Tabla 2) en visitar perfiles de redes sociales, siendo las mujeres las que señalan esta razón para conectarse en mayor medida; y participar en juegos online así como entrar en webs de apuestas, razones que los hombres apuntan como motivos significativamente más que las mujeres.

Tabla 2

*Motivos para conectarse con diferencias significativas en función del género*

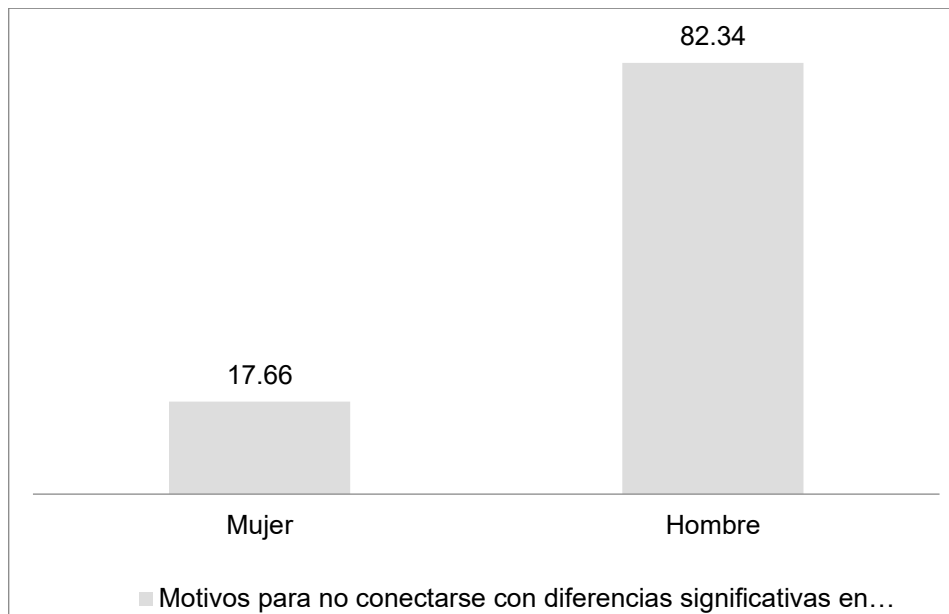
	Género	
	Mujer	Hombre
Visitar mis perfiles sociales	94,15%	85,71%
Participar en juegos online	52,92%	41,56%
Entrar en webs de apuestas	0,28%	1,30%



En relación con los motivos para no conectarse, el género ha mostrado diferencias significativas solamente en una de las razones siendo los hombres los que manifiestan no conectarse por falta de conocimiento para hacerlo.

Figura 1.

*Motivos para no conectarse con diferencias significativas en función del género*



### Discusión

Los resultados obtenidos confirman que los motivos fundamentales por los universitarios se conectan a Internet están relacionados con el uso de las redes sociales y con la búsqueda de información relacionada con sus estudios, lo que coincide con lo encontrado en otros trabajos, resultados muestran coincidencias con otras investigaciones. En este sentido, Rostaminezhad, Ayati y Zamaniyan (2018) también informan que los estudiantes universitarios son los usuarios destacados de los sitios de redes sociales. Otras investigaciones corroboran nuestros resultados, por ejemplo, al afirmar que todos los estudiantes usan Internet para comunicarse y tienen un gran uso de herramientas básicas para colaborar e interactuar, además prefieren las redes sociales para estar en contacto con sus compañeros y establecer relaciones (Gutiérrez-Portlán, Román-García y Sánchez-Vera, 2018, Fernández, 2016, Ruíz, 2016, Colás-Bravo, González, de Pablos, 2013).

En relación al género, nuestros resultados coinciden con otros estudios previos (Murathan, 2018, Fernández, 2016, Andreassen, Torsheim, Brunborg y Pallesen, 2012, Muñoz-Rivas, Navarro y Ortega, 2003), que también informan que mujeres se conectan más que los

hombres para acceder a sus redes sociales y chats mientras que los hombres se conectan más para participar en juegos online o web de apuestas.

Sin embargo no hemos hallado coincidencia con otros estudios en relación a la falta de conocimiento de los hombres para conectarse. En este sentido, nuestro resultado difiere del encontrado por Aranda, Rubio, Di Giusto y Dumitrache (2019), en el que se informa que son las mujeres las que tienen un conocimiento más escaso en manejo de las herramientas tecnológicas más complejas.

Los resultados de este estudio nos permiten concluir que los jóvenes universitarios realizan un uso frecuente de las redes sociales y de Internet y, este uso, además de para comunicarse con otros o relacionarse, tiene como finalidad buscar información relacionada con los estudios.

Aunque no hemos identificado en nuestra muestra un uso patológico de estas tecnologías, sí que hemos detectado que los hombres se conectan más para participar en juegos online o web de apuestas. Este uso de la red puede vincularse con futuras problemáticas y plantea la necesidad de seguir indagando sobre esta cuestión para prevenir posibles adicciones en el colectivo de jóvenes universitarios.

### Referencias

- Aranda Garrido, L., Rubio Rubio, L., Di Giusto Valle, C., & Dumitrache, C. (2019). Evaluación del uso de las TIC en estudiantes de la Universidad de Málaga: diferencias de género. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 5(1), 63-71. doi: <http://dx.doi.org/10.24310/innoeduca.2019.v5i1.5175>.
- Andreassen, C, Torsheim, T, Brunborg G.S. & Pallesen S. (2012). Development of a Facebook Addiction Scale. *Psychol Rep.*, 110(2), 501-17. doi: 10.2466/02.09.18.PR0.110.2.501-517
- Colás-Bravo, P., González, T. & De Pablos, J. (2013). Young People and Social Networks: Motivations and Preferred Uses. [Juventud y redes sociales: Motivaciones y usos preferentes]. *Comunicar*, 40, 5-23. <https://doi.org/10.3916/C40-2013-02-01>
- Domínguez, R. y López, R. (2015). Uso de las redes sociales digitales entre los jóvenes universitarios en México. Hacia la construcción de un estado del conocimiento. *Revista de Comunicación*, 14, 48-69.
- Fernández, T. (2016). Patrones de uso de las tecnologías de la información y comunicación en estudiantes universitarios. (Tesis doctoral), Universidad de Granada.

- Gutiérrez-Portlán, I., Román-García, M. & Sánchez-Vera, MM. (2018). Strategies for the Communication and Collaborative Online Work by University Students. *Comunicar: Media Education Research Journal*, 26(54), 91-99. doi: <https://doi.org/10.3916/C54-2018-09>
- Gallardo, E.E., Marqués, L. & Bullen, M. (2014). Usos académicos y sociales de las tecnologías digitales del estudiante universitario de primer año. *Tendencias pedagógicas*, 23, 191-204. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2079>
- Gallardo, EE., Marqués, L. & Bullen, M. (2015). Students in higher education: Social and academic uses of digital technology. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 12(1), 25-37. doi: <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v12i1.2078>
- López, MC., Flores, K. Guerrero & Espinoza, A. (2015). Diversidad de usos de Facebook en la educación superior. Análisis desde un caso de estudio. *Innoeduca: international journal of technology and educational innovation*, 1(2), 106-114. doi: <http://dx.doi.org/10.20548/innoeduca.2015.v1i2.1040>
- Merino, E., Cabello, J. & Merino, E. (2017). El teléfono móvil y los estudiantes universitarios: una aproximación a usos, conductas y percepciones. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 51, 81-96. doi: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2017.i51.06>
- Muñoz-Rivas, M., Navarro, M., & Ortega, N. (2003). Patrones de uso de Internet en población universitaria española. *Adicciones*, 15(2), 137-144. doi: <http://dx.doi.org/10.20882/adicciones.437>
- Murathan, T. (2018). Identification of Internet Usage and Dependency Level of Physical Education and Sport Teaching Students. *International Education Studies*, 11(11), 14-22. doi: <https://doi.org/10.5539/ies.v11n11p14>
- Peña, MA., Rueda, E. & Pegalajar, MC. (2018). Posibilidades didácticas de las redes sociales en el desarrollo de competencias de educación superior: Percepciones del alumnado. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 53, 239-252. doi: <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i53.16>
- Rial, A, Gómez, P., Braña, T. & Varela, J. (2014). Actitudes, percepciones y uso de Internet y las redes sociales entre los adolescentes de la comunidad gallega (España). *Anales de Psicología*, 30(2), 642-655. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.159111>

## USOS Y MOTIVOS DE USO DE INTERNET EN UNIVERSITARIOS

- Rostaminezhad, M., Ayati, M. & Zamaniyan, M. (2018). Can Informal Learning and Academic Engagement Mediate the Negative Impact of Social Networking on Academic Performance? *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 6(4), 13-28. doi: <http://dx.doi.org/10.17220/mojet.2018.04.002>
- Ruiz, C. (2016). Perfil de uso del teléfono móvil e Internet en una muestra de universitarios españoles: ¿Usan o abusan? *Bordón. Revista de pedagogía*, 68(3), 131-145. doi: <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68307>
- Sánchez, J., Ruiz, J. & Sánchez, E. (2015). Uso problemático de las redes sociales en estudiantes universitarios. *Revista complutense de educación*, 26(1), 159-174. doi: [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2015.v26.46360](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.46360)



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Ampliación de los usos de Moodle: aulas virtuales para la coordinación docente

Expanding Moodle's uses: virtual classrooms for teaching coordination

Beatriz García Antelo (<https://orcid.org/0000-0002-5641-868X>) y Lorena Casal Otero  
(<https://orcid.org/0000-0002-0906-4321>)

Universidad de Santiago de Compostela

Nota de los autores

Beatriz García Antelo. Dpto. de Pedagogía y Didáctica (Área MIDE), Facultad de Ciencias de la Educación, C/ Vicente Fráiz Andón, s/n. Campus Vida, 15782 Santiago de Compostela.

Correo electrónico: [beatriz.garcia.antelo@usc.es](mailto:beatriz.garcia.antelo@usc.es)

Lorena Casal Otero. Dpto. de Pedagogía y Didáctica (Área DOE), Facultad de Ciencias de la Educación, C/ Vicente Fráiz Andón, s/n. Campus Vida, 15782 Santiago de Compostela.

Correo electrónico: [lorena.casal@usc.es](mailto:lorena.casal@usc.es)

### Resumen

El objetivo de este trabajo es presentar el progresivo desarrollo de las aulas virtuales de coordinación en la Universidad de Santiago de Compostela (USC) y la experiencia formativa desarrollada desde el Programa de Formación e Innovación Docente (PFID) para dar a conocer sus posibilidades de uso. En la actualidad todas las titulaciones de Grado y Máster disponen de espacios de coordinación en el Campus Virtual, tanto a nivel de título como para cada uno de los cursos que lo componen. Paralelamente, a lo largo de los últimos años y para dar respuesta a esta nueva demanda, se han ofertado un total de 11 acciones formativas, tanto en el Campus de Santiago como en el Campus de Lugo, algunas de las cuales se han desarrollado para atender a la demanda específica de algunos centros docentes. Aunque en un principio estaba orientada exclusivamente a coordinadores/as de título o curso, han participado también de esta formación los/as docentes con interés en la temática.

*Palabras clave:* coordinación, universidad, moodle, formación, profesorado.

### Abstract

The objective of this paper is to present progressive development of the virtual coordination classrooms at the University of Santiago de Compostela (USC) and the training experience developed from the Teacher Training and Innovation Program (PFID). Currently, all Bachelor's and Master's degrees have coordination spaces in the Virtual Campus, both at the level of the degree and for each of the courses that comprise it. In parallel, over the last few years and in order to respond to this new demand, a total of 11 training actions have been offered, both in the Campus of Santiago and in the Campus of Lugo, in some of those that have been developed for meet the specific demand of some schools. Although at first it was oriented exclusively to coordinators of the title or course, it has also worked in this training the teachers with interest in the subject.

*Keywords:* coordination, university, moodle, training, teachers.

Moodle se ha convertido en los últimos años en uno de los Learning Management System (LMS) más utilizado en la educación superior. La Universidad de Santiago de Compostela (USC) usa esta plataforma como soporte del Campus Virtual desde el curso 2012-2013, convirtiéndose así en una herramienta que ofrece muchas posibilidades para el apoyo a la docencia. En los últimos años, conscientes de la importancia de la coordinación docente para el ejercicio adecuado tanto de la actividad académica como organizativa de las instituciones educativas, desde la USC y más concretamente, desde el Centro de Tecnologías para el Aprendizaje (CeTA), se ha impulsado el uso del Campus Virtual como herramienta de gestión que da soporte a procesos de coordinación docente horizontal y vertical. El objetivo de este trabajo es exponer el progresivo desarrollo de estas aulas virtuales de coordinación, así como la formación desarrollada desde el Programa de Formación e Innovación Docente (PFID) de la USC para potenciar su uso. Así, lo que comenzó en los primeros años con solicitudes de carácter puntual y para dar respuesta a una demanda específica, se ha ido ampliando hasta llegar al momento actual en el que todas las titulaciones oficiales de Grado y Máster disponen de un espacio de coordinación en el Campus Virtual. Además, el PFID viene ofertando desde el curso 2014/2015 la actividad formativa: “Aulas virtuales de coordinación, gestión y usos”, con una duración de cuatro horas y cuya finalidad reside en ayudar a los/as coordinadores/as a gestionar de forma eficaz estas aulas virtuales, promoviendo su uso para facilitar la coordinación de título o curso, de cara a que constituyan un canal de comunicación directo tanto con el profesorado como con el alumnado.

### **La necesaria coordinación docente**

La coordinación docente supone la adopción por parte de las instituciones de educación superior de un conjunto de medidas de carácter organizativo orientadas a la mejora de la docencia y la adquisición por parte del alumnado de las competencias propias de una titulación. Coincidimos con Cárdenas-Rodríguez, Terrón-Caro y Monreal-Gimeno (2015, p.171) que “la coordinación no puede ser definida como el alineamiento de grupos de asignaturas sino de forma más general como adaptación de la actuación individual a los objetivos y criterios de un proyecto colectivo global”.

A raíz de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior ha adquirido además una especial relevancia, entendiéndose como un elemento clave en la gestión interna de los títulos, su seguimiento y evaluación externa (Jato, Casal y Auzmendi, 2018). En la actualidad parece impensable entender un buen desarrollo de la docencia sin la implicación coordinada del

profesorado involucrado. En efecto, así se viene considerando en los últimos años desde las agencias de evaluación de la calidad, que incluyen en el proceso de seguimiento y evaluación de las titulaciones indicadores vinculados a la coordinación docente. La coordinación pasa a ser considerada como un valor añadido que incide decisivamente en la calidad de la formación y que emerge como uno de los indicadores de calidad a considerar en cualquier proceso de comparación y reconocimiento (Rué y Lodeiro, 2010). La importancia de los procesos de coordinación ha sido además fruto de numerosas aproximaciones y reflexiones (Bolarín, 2016; Bolarín-Martínez y Moreno-Yus, 2015; García Martín, 2015; Molina y Penas, 2013).

La organización de los estudios universitarios en conjuntos de enseñanzas conectadas entre sí conducentes a la adquisición de unas competencias (genéricas y específicas) exige que esta coordinación de la docencia se vincule a diferentes niveles (Torrego y Ruiz, 2011). Entre ellos, podrían destacarse tres: título, curso y módulo/materia. Las aulas virtuales de coordinación dan cobertura a los dos primeros niveles, de forma que todas las titulaciones oficiales de grado y posgrado de la USC cuentan actualmente con un aula virtual para la coordinación a nivel de titulación y un aula por cada uno de los cursos que lo componen. Se ubican en el Campus Virtual de la USC (soportado en Moodle), se crean de forma automática y a ellas tienen acceso todo el profesorado con docencia en el curso/titulación y los estudiantes matriculados en cada curso/titulación.

Cada una de esas aulas virtuales es gestionada por el Coordinador/a del curso o de la titulación y, para ello, es necesario que adquiera competencias específicas en la gestión de espacios virtuales para la coordinación. En este sentido, el docente responsable del aula virtual, asume un nuevo rol, diferente al ordinario ya que, habitualmente, el uso que realiza del Campus Virtual se dirige a la gestión de espacios virtuales para el aprendizaje. Ahora es necesario el manejo de herramientas vinculadas a la gestión y a la comunicación diferenciada; tendrá que crear espacios de coordinación privados para el profesorado y espacios de coordinación en los que se comunique con el alumnado y, para eso, es fundamental que adquiera competencias para la gestión de grupos y la restricción a recursos y actividades que posibilita la plataforma Moodle.

### **Aulas virtuales de coordinación: una propuesta formativa desde la USC**

La actividad formativa que lleva por título “Aulas virtuales de coordinación: gestión y usos” surge paralelamente a la creación automática de las aulas virtuales de coordinación vinculadas a las titulaciones de grado y posgrado y los diferentes cursos de que se compone. Su



## Aulas virtuales para la coordinación docente en Moodle

necesidad se deriva del aumento en el uso por parte de los/as docentes de mecanismos de coordinación docente. Los objetivos se dirigen a:

- Identificar usos y posibilidades de las aulas virtuales de coordinación atendiendo a los diferentes usuarios (profesorado y alumnado)
- Aprender a configurar el aula atendiendo a diferentes usos (información y comunicación)
- Aprender a crear grupos y agrupamientos
- Aprender a restringir el acceso a recursos y actividades

Atendiendo a los objetivos formulados, los contenidos giran en torno a: la finalidad de las aulas de coordinación; la gestión de los/as usuarios/as; la creación de grupos y agrupamientos y las herramientas de información y comunicación del aula virtual. Su duración se estableció en 4 horas, de las cuales 2 tenían lugar de forma presencial y otras 2 en formato on line. Durante la sesión presencial se realizaban las actividades dirigidas a implementar las opciones y herramientas presentadas, para posteriormente, a través del trabajo autónomo del docente, realizar una tarea que evidenciara los conocimientos adquiridos.

Hasta la actualidad se han ofertado un total de 11 acciones formativas, 9 de ellas en el Campus de Santiago y 2 en el Campus de Lugo, distribuidas a lo largo de 4 cursos académicos (ver tabla 1). Además, cabe señalar que 3 de ellas se han realizado para dar respuesta a la demanda específica de centros docentes.

Tabla 1

*Número de acciones formativas y distribución por Campus*

Campus	Curso 2014-2015	Curso 2015-2016	Curso 2016-2017	Curso 2017-2018
Santiago	3	4	1	1
Lugo	-	1	1	-
Total	3	5	2	1

La demanda del curso fue elevada, superando en casi todas las ediciones ofertadas el número de inscritos/as las plazas disponibles, sobre todo en el Campus de Santiago. Aquellos cursos en los que el número de inscritos y matriculados es menor coincide con el inicio de la acción formativa, durante el curso 2014-2015, ya que se destinaba exclusivamente a los/as coordinadores/as de título y curso. La mayor oferta y demanda se registra en torno al curso 2015-2016, coincidiendo con el período en que comenzaron a crearse de forma automática las aulas

virtuales de coordinación. Se inscribieron en estas acciones un total de 182 docentes, aunque finalmente, debido al límite de plazas por curso, sólo participaron 140.

Tabla 2

*Número de personas inscritas y matriculadas*

	Curso académico	Campus	Nº inscritos	Nº matriculados
Acción formativa 1	2014-2015	Santiago	12	10
Acción formativa 2	2014-2015	Santiago	19	18
Acción formativa 3	2014-2015	Santiago	18	12
Acción formativa 4	2015-2016	Santiago	13	13
Acción formativa 5	2015-2016	Santiago	15	14
Acción formativa 6	2015-2016	Santiago	27	12
Acción formativa 7	2015-2016	Lugo	13	13
Acción formativa 8	2015-2016	Santiago	18	12
Acción formativa 9	2016-2017	Lugo	17	13
Acción formativa 10	2016-2017	Santiago	11	11
Acción formativa 11	2017-2018	Santiago	19	12
Total			182	140

### Conclusiones

Las tecnologías permiten mejorar procesos vinculados a la docencia, pero también a la gestión, tal y como hemos abordado en este trabajo. El uso del Campus Virtual vinculado a la gestión no tiene una larga tradición entre los/as docentes, que habitualmente lo utilizan como soporte a la docencia presencial.

Uno de los objetivos del curso de formación dirigido al profesorado era: “identificar usos y posibilidades de las aulas virtuales de coordinación atendiendo a los diferentes usuarios (profesorado y alumnado)”. Esta finalidad pretendía ayudar a los docentes a reconocer las ventajas que ofrece Moodle en la gestión de procesos vinculados a la coordinación, tanto en relación con otros docentes, como en relación con el alumnado del curso o de la titulación. Además, se buscaba destacar las ventajas de tener en un único espacio, evidencias de coordinación que son requeridas en los procesos de renovación de la acreditación, algo que los/as evaluadores/as externos/as han considerado muy positivo (Jato, Casal y Auzmendi, 2018).

Los otros objetivos, dirigidos a aprender a manejar las herramientas de Moodle para gestionar el aula virtual, se centraron en ayudar al profesorado a crear sus aulas virtuales de coordinación de forma segura, con espacios diferenciados y privados, en los que poder comunicarse de forma independiente con otros docentes o con los estudiantes.

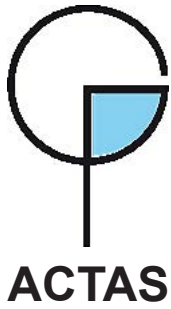
El elevado número de participantes en las 11 ediciones de la acción formativa “Aulas virtuales de coordinación: gestión y usos” ha permitido continuar avanzando en ampliar los usos de Moodle para la realización de actividades de coordinación docente. Por otro lado, consideramos muy positivo que los últimos cursos realizados se ampliasen al conjunto de profesorado, trascendiendo el rol de coordinador/a de curso y título, entendiendo que la coordinación es una labor compartida que debe ser impulsada desde las diferentes materias. Esta formación ha posibilitado que los/as docentes explorasen nuevas posibilidades para gestionar procesos de coordinación que tradicionalmente se venían haciendo de otra forma (a través del correo electrónico o reuniones presenciales) y ha valorado la posibilidad de gestionar la coordinación a través de un único contexto facilitando así el proceso y evitando la pérdida de información (Jato, Casal y Auzmendi, 2018).

### Referencias

- Bolarín, M. J. (2016). La coordinación docente en la universidad: análisis de la situación actual. *Educatio Siglo XXI*, 34(2), 167-184. <http://dx.doi.org/10.6018/j/263861>
- Bolarín-Martínez, M.J., Moreno Yus, M.A. (2015). La coordinación docente en la Universidad: Retos y problemas a partir de Bolonia. *Profesorado*, 19(2), 319-332. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/40928>
- Cárdenas-Rodríguez, R., Terrón-Caro, T. y Monreal-Gimeno, C. (2015). Interdisciplinariedad o multidisciplinariedad en el ámbito universitario. Desafíos para la coordinación docente. *Bordón*, 67(3), 167-183.
- García Martín, A. (Coord.) (2015). *Coordinación docente horizontal y vertical*. Cartagena: Universidad Politécnica de Cartagena.
- Jato, E., Casal, L. y Auzmendi, E. (2018). La coordinación docente horizontal y vertical como espacio para la innovación: experiencias y prácticas. En A. Villa (Ed.) (2018), *Tendencias actuales de las transformaciones de las universidades en una nueva sociedad digital* (p. 95-104). Recuperado de: <http://www.foroinnovacionuniversitaria.net/2018/11/01/libro/>
- Molina, C., Penas, M<sup>a</sup> A. (2013). Claves para la mejora de los estudios de grado a través de la coordinación docente: una propuesta de investigación. *Docencia e Investigación*, 23, 23-39. Recuperado de: <https://revista.uclm.es/index.php/rdi/article/view/659/683>

Rué, J. y Lodeiro, L. (2010). *Equipos docentes y nuevas identidades académicas*. Madrid: Narcea.

Torrego, L. y Ruiz, C. (2011). La coordinación docente en la implantación de los títulos de Grado. *REIFOP*, 14 (4), 31-40. Recuperado de: [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1324593443.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1324593443.pdf)



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Aprendizagem ao longo da vida: o papel das TIC  
nas ligações intergeracionais

Lifelong learning: the role of ICT intergenerational connections

Teresa Santos (0000-0002-7165-9051); Palmira Alves (0000-0002-3108-744X)  
Universidade do Minho Portugal

CIEC - Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, Portugal  
Universidade do Minho (Portugal)

## Resumo

O acelerado envelhecimento da sociedade e as alterações na arquitetura familiar são fatores promotores da exclusão social e do apoio familiar. Os esforços sociais para o envelhecimento ativo e a solidariedade visam minimizar o conflito entre gerações e enaltecer o contributo dos idosos para a sociedade. Neste artigo, apresenta-se o projeto “*ligações intergeracionais, viver melhor com as tecnologias*”, em desenvolvimento num agrupamento de escolas, situado na região Norte de Portugal. Integra-se no orçamento participativo das escolas 2016 e pretende promover as ligações entre as gerações. Dezasseis alunos a frequentar o 3º ciclo do Ensino Básico dinamizaram cinco sessões de formação sobre o uso das TIC, com adultos com idades compreendidas entre os 65 e os 82 anos. No final da formação, realizámos entrevistas semiestruturadas e procedemos à análise de conteúdo dos dados. Os resultados revelam receptividade e receio dos adultos à aprendizagem. Os jovens enriqueceram o seu desenvolvimento pessoal e cívico. Apesar da complexidade que envolve a aprendizagem com e das TIC, estas promovem o envelhecimento ativo e a educação para a cidadania.

*Palavras-chave:* educação intergeracional, aprendizagem ao longo da vida, tecnologias da informação e da comunicação, aprendizagem informal, adultos.

## Abstract

The accelerated aging of society and changes in family architecture are factors that promote social exclusion and family support. Societal efforts for active aging and solidarity aim at minimizing conflict between generations and enhancing the contribution of older people to society. In this article, the project "intergenerational connections, live better with technologies", is being developed in a group of schools located in the Northern region of Portugal. It is part of the participatory budget of the 2016 schools and aims to promote intergenerational links. Sixteen students attending the 3rd cycle of Basic Education stimulated five training sessions on the use of ICT, with adults between 65 and 82 years old. At the end of the training, we conducted semi-structured interviews and analyzed the data content. The results reveal adults' receptivity and fear of learning. Young people have enriched their personal and civic development. Despite the complexity involved in ICT learning, ICTs promote active aging and citizenship education

*Keywords:* intergenerational education, lifelong learning, information and communication technologies, informal learning, adults.

### 1. Aprendizagem ao longo da vida

O conceito de educação e formação, depois da conferência de Hamburgo, em 1997, passou a ser entendido como o conjunto de processos de aprendizagem formal e não-formal em que as pessoas, consideradas adultas pela sociedade a que pertencem, desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos e melhoram ou orientam as suas qualificações técnicas ou profissionais (Quintas, 2008). Para Alves (2012, p.217) “a educação e formação de adultos, ao abarcar a formação, nos seus vários contextos da vida quotidiana, vai além dos sistemas tradicionais de ensino e formação e projeta-se na própria realização individual dos sujeitos”. Atualizado através de diretivas internacionais, este conceito engloba um processo onde perde influência o sistema educativo formal e ganha relevo o aspeto da vida quotidiana do indivíduo, pelo que ocorre em diferentes fases do ciclo de vida de cada indivíduo e nos diferentes contextos e espaços da sua atividade (Páscoa, 2017) para melhorar os conhecimentos. Neste contexto, ganham relevo os conceitos de educação formal, educação não-formal e educação informal. Para Pires (2002, p.54):

a educação formal é a educação ou formação ministrada em instituições de educação ou formação, em que a aprendizagem é organizada, avaliada e certificada sob a responsabilidade de profissionais qualificados; (...) a educação não formal é a formação que decorre normalmente em estruturas institucionais, devendo conferir um certificado de frequência de curso; (...) a aprendizagem informal implica uma intenção deliberada de aprender, tem um carácter intrinsecamente individual, voluntário e auto-organizado, decorre das atividades da vida quotidiana relacionadas com o trabalho, a família, a vida social ou lazer, numa base de auto aprendizagem. Não confere certificação.

A política educativa da Comunidade Europeia, com a publicação do “Livro Branco da Educação e Formação - rumo à Sociedade Cognitiva” (1995) definiu as linhas orientadoras no campo da educação e da formação, relevando a importância das aprendizagens para acesso à aquisição de competências e ao conhecimento, enquanto fatores determinantes de uma adaptação do conjunto europeu à globalização das economias e às mudanças tecnológicas e sociais. A OCDE consagrou o ano de 1996 como o “Ano Europeu da Aprendizagem ao Longo da Vida”, com quatro pilares a serem implementados:

- promover e melhorar as condições de acesso à educação pré-escolar, promover a obrigatoriedade no ensino e alargar a frequência do ensino secundário e, ao mesmo tempo, aumentar a oferta da educação não formal;
- promover e implementar mecanismos que facilitem uma ligação entre a escola e o mercado de trabalho, apoiando o desenvolvimento de competências necessárias no contexto laboral;

- promover a criação de incentivos para os indivíduos, para os empregadores e para as escolas realizarem um maior investimento em ações relacionadas com a Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV);
- promover uma revisão dos papéis e das responsabilidades dos agentes envolvidos (escolas, empregadores, agências e Governo) no sentido de se poderem concretizar.

O “Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida” (CE, 2000) constituiu-se um instrumento orientador do debate e reflexão em torno deste tema na União Europeia. A ALV é uma prioridade da política europeia para melhorar os conhecimentos, aptidões e competências e alcançar um crescimento económico dinâmico reforçando, simultaneamente, a coesão social. Este memorando sublinha a complementaridade entre os domínios da educação: o formal, o não-formal e o informal. Em 2006, foi estabelecido um Programa de Ação Comunitária no domínio da aprendizagem ao longo da vida para o período 2007-2013 – Decisão 2006/1720/CE – designado por Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida. Dos objetivos salientamos: apoiar o desenvolvimento de conteúdos, de serviços, de pedagogias e práticas para a aprendizagem ao longo da vida, inovadoras e baseadas nas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). A partir de 2011, a cooperação europeia em matéria de educação e formação de adultos passou a ser orientada por uma agenda renovada no domínio da educação de adultos (resolução do Conselho sobre uma agenda renovada no domínio da educação de adultos, OJ C 372/1, 20.12.2011). A estratégia Europa 2020 é um referente para o crescimento inteligente, sustentável e inclusivo, considerando a aprendizagem ao longo da vida e o desenvolvimento de competências elementos decisivos da resposta à atual crise económica e ao envelhecimento da população, bem como, da estratégia económica e social mais ampla da União Europeia. O relatório Eurydice (2015) tem como objetivo dar uma visão geral da educação e da formação de adultos na Europa e apoiar a tomada de decisão ao nível das políticas neste domínio. Este relatório refere que a população adulta da União Europeia com baixos níveis de escolaridade situa-se em 6,5 %, correspondendo a cerca de 20 milhões de pessoas, ficando Portugal entre os 3%, uma vez que 39 % dos adultos não concluíram o ensino secundário.

### **O papel das TIC no envelhecimento ativo**

O relatório da OMS define Envelhecimento Saudável como “o processo de desenvolvimento e manutenção da capacidade funcional que permite o bem-estar em idade avançada” (OMS, 2015, p.13). Embora as capacidades físicas e mentais do indivíduo tendam a diminuir com o aumento da



idade, as escolhas de vida ou as intervenções em diferentes momentos da vida irão determinar o caminho - ou trajetória - de cada indivíduo.

A União Europeia, confrontada com as questões de envelhecimento da população da Europa, criou, em 2012, o Ano Europeu do Envelhecimento Ativo e da Solidariedade entre as Gerações. Alertou para os desafios que o envelhecimento demográfico lança e sensibilizou para o contributo socioeconómico prestado pelas pessoas mais velhas e a importância de se manterem ativas. Também a sociedade portuguesa é confrontada com estas questões, sendo “um dos fenómenos demográficos mais preocupantes nas sociedades modernas” (INE, 2012, p.22) reveladores do agravamento do envelhecimento da mesma, na última década. Em 2011, Portugal tinha cerca de 19% da população com 65 ou mais anos de idade, comparativamente com 16% em 2001 (INE, 2012). Por outro lado, também se verifica um aumento da esperança média de vida, que se situa em 77.3 anos para os homens, e 83.4 anos para as mulheres (PORDATA, 2014). Para Fonseca (2004) a participação ativa na vida da comunidade é o melhor antídoto para combater a solidão e deve ser analisada com base nas modalidades formal e informal. A participação formal é caracterizada tendo em conta a pertença associativa e a participação em atividades organizadas para a chamada «terceira idade» centros paroquiais ou outros locais de culto, coletividades recreativas, serviços das Câmaras Municipais ou Juntas de Freguesia, Universidades Seniores e Centros de Dia. A participação informal refere-se às atividades desenvolvidas em resultado de um envolvimento não organizacional e mais irregular. Páscoa (2017, p.63) salienta que: “além da idade, outros fatores sociodemográficos determinam os níveis de participação social das pessoas idosas, como o género, a educação e o estado civil”.

Tendo em conta a participação social, é necessário criar oportunidades de aprendizagem aos idosos, no sentido de construírem conhecimento como parte do seu dia-a-dia e ao longo da vida. As Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) poderão contribuir para este desígnio, em particular, o computador e a Internet. Contudo, enquanto os jovens são “nativos digitais”, os idosos têm muitas dificuldades em acompanhar o ritmo imposto pelas mudanças que as TIC trouxeram nos diferentes domínios da sociedade. Um dos motivos apontados para esta situação reside no percurso escolar, que não incluía as TIC para aprender a ler, escrever e/ou efetuar cálculos matemáticos (Silva, 2008). Gomes (2012) salienta que a literacia digital nos idosos revela a falta de conhecimentos académicos e dificulta o acesso às TIC. Uma pessoa idosa com literacia digital

terá condições de selecionar e pesquisar informações na Web, processar dados, adquirir conhecimento, comunicar, fazendo disso um meio para quebrar o isolamento e melhorar a sua qualidade de vida. Na perspectiva de Azevedo (2005) as TIC são instrumentos de difusão da aprendizagem ao longo da vida muito relevantes nas sociedades.

### **Ligações intergeracionais**

O conceito intergeracional abrange duas dimensões: o de geração e o de relações sociais. O conceito de geração remete para o contexto histórico e sociológico e é mais amplo do que o conceito de idade: “a ideia de intergeracionalidade não se restringe a velhos e a crianças ou jovens. Ela pode ocorrer nas relações entre outros intervenientes de diferentes gerações” (Teiga 2012, p.27), uma vez que tanto numa família como num lar, podemos encontrar até quatro gerações e “teremos uma mãe, um filho, uma avó e ou uma bisavó e, num lar ou centro de dia, poderão conviver quatro gerações, nomeadamente, a dos 60, dos 70, dos 80 e dos 90” (*idem, ibidem*).

As relações intergeracionais podem ser entendidas como laços que se estabelecem entre duas ou mais pessoas com idades diferentes, possibilitando o cruzamento de diferentes aprendizagens. Ocorrem também dentro e fora do contexto familiar. Processos e procedimentos que se apoiam e se legitimam enfatizando a cooperação e a interação entre duas ou mais gerações, assegurando a partilha de experiências, conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, para aumentar os níveis de autoestima e autorrealização pessoal. O objetivo é mudar e transformar-se na aprendizagem com o outro (Sáez, 2002, p. 104).

Os programas educativos intergeracionais iniciaram-se nos Estados Unidos, pois a década de 50 foi marcada pelo aumento da separação demográfica das famílias, promovido pela mobilidade. Na década de 60/70 desenhou-se um diagnóstico crescente de preconceitos, mitos, estereótipos, atitudes e comportamentos negativos entre os velhos e os jovens. Os principais problemas sociais das crianças eram a gravidez precoce, o alcoolismo e toxicodependência, abandono e insucesso escolares. Os problemas sociais dos velhos eram solidão, isolamento, baixa autoestima, alcoolismo e desemprego. Os programas educativos intergeracionais visavam, então, melhorar e combater os problemas sociais das crianças e dos velhos, agravados na década de 80/90 (Lopes, 2008).

Em Portugal, a par dos projetos intergeracionais que se vão desenvolvendo ao nível das redes de parceria ou institucionais, destacamos: Projeto TIO (Terceira Idade On Line); Projeto Net@vô;

Projeto VIVER (Developing Creative Intergeneration Relations; Projeto MATES (Mainstreaming Solidariedade Intergeracional). Atualmente, apenas a Fundação Calouste Gulbenkian financia projetos intergeracionais, nomeadamente, através do Programa de Desenvolvimento Humano “Entre Gerações”, cuja iniciativa compreende duas áreas essenciais: o aprofundamento de conhecimentos sobre as práticas intergeracionais através de investigação e implementação de projetos-piloto em Portugal e no Reino Unido.

É neste contexto que surge o lançamento de um projeto, com origem no Orçamento Participativo (OP), instrumento de participação dos cidadãos nas democracias ocidentais modernas, sociedades com estruturas de governação que integram os cidadãos nos seus processos decisórios e prestam contas da sua atividade. Tratou-se de uma iniciativa do Município local, que contou com o envolvimento das comunidades escolares, através de um concurso junto de todas as escolas do concelho para garantir a participação dos alunos e afirmar o Município como uma referência na área do voluntariado e da solidariedade.

### **2. Opções metodológicas: Caracterização e implementação do projeto**

Um júri, designado pelos parceiros locais, selecionou a proposta de um grupo de alunos, a frequentar o 9º ano, numa escola do concelho, que contou com a colaboração da professora de cidadania e visava a problemática do envelhecimento da população a nível concelhio. Tendo como pressuposto o elevado número de instituições sociais, culturais e recreativas da freguesia, estes alunos constituem um importante recurso de mobilização e expressão de solidariedade, no sentido de ajudar os idosos das diversas instituições e outros, a aprender a lidar com as tecnologias, nomeadamente, o computador.

Eram objetivos do projeto: criar condições aos mais idosos para se sentirem mais incluídos, utilizando as tecnologias; diversificar o seu dia-a-dia com atividades apelativas e atraentes; minimizar os declínios decorrentes da idade e as suas implicações no seu bem-estar geral; estimular e apoiar as práticas de voluntariado jovem nesta área, através das ligações intergeracionais; e proporcionar, aos jovens, aprendizagens diferenciadas, através da interação com as experiências de vida dos idosos.

Os alunos efetuaram sessões de formação regulares, com os idosos, ao longo do 1º e 2º períodos do ano letivo 2017/2018. Os conteúdos da formação foram, essencialmente, ensinar a manusear o computador, o tablet e o telemóvel; utilizar e lidar com a internet, através de situações do

quotidiano, tais como, acesso ao portal das finanças, portal da saúde, preenchimento de documentos vários, campanhas de compras, horários, viagens e locais a visitar.

### **Problemática e objetivos do estudo**

Tal como referimos, a educação e a aprendizagem ao longo da vida podem concorrer significativamente para reduzir as desigualdades e permitir melhor inserção social, laboral e familiar. As TIC, em particular, o computador e Internet serão relevantes para o acesso e a participação ativa de pessoas idosas em iniciativas de educação e de aprendizagem. A partir destas variáveis, avaliámos o projeto “ligações intergeracionais, viver melhor com as tecnologias”, para compreender as perspetivas dos alunos e dos idosos sobre esta experiência intergeracional, que visou a promoção de solidariedade, o cooperativismo e o respeito pelas necessidades e potencialidades de cada adulto, mas também diminuir as desigualdades no acesso à informação e ao conhecimento, através das TIC. Assim, formulámos a problemática: que perspetivas têm os alunos e os idosos sobre a formação, integrada no projeto “ligações intergeracionais, viver melhor com as tecnologias” e sobre os contributos desta formação na melhoria das relações intergeracionais? Para responder a esta problemática, formulámos os seguintes objetivos: analisar a perspetiva dos alunos sobre o desenvolvimento do projeto; avaliar o aumento da literacia nos idosos; compreender o modo como os alunos vivenciaram as relações intergeracionais e, conseqüentemente, que sentido lhe atribuem; analisar a perspetiva dos idosos sobre o projeto.

### **Desenvolvimento do projeto e intervenientes no estudo**

O município forneceu 8 computadores portáteis e 6 tablets para dar início do projeto, que decorreu na escola sede de um Agrupamento de escolas na zona norte de Portugal, e numa Associação Social e Cultural. Dezasseis alunos de uma turma do 9º ano, com idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos, nove do sexo feminino e sete do sexo masculino, participaram e dinamizaram cinco sessões de formação sobre as TIC, junto de um grupo de 10 adultos idosos. Estes tinham idades compreendidas entre os 65 e os 82 anos de idade, 60% do sexo feminino e 40% do sexo masculino. Relativamente às habilitações académicas um nunca frequentou a escola, dois possuem o 3º ano de escolaridade e sete possuem o 4º ano de escolaridade.

Para cada sessão, um grupo de 4 alunos preparava, com a ajuda da docente, o equipamento, estratégias e conteúdos a desenvolver na sessão, apesar de estas terem um carácter informal, pois pretendiam ir de encontro aos interesses dos idosos.

### **Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

Realizámos um estudo de natureza qualitativa, descritiva e interpretativa. Nesta abordagem, os comportamentos observados, aleatórios ou idiossincráticos, não são suscetíveis de generalização, mas permitem escrutinar as perspetivas dos participantes, como contributo para uma visão mais esclarecedora do estudo (Aires, 2015). Os dados foram recolhidos por entrevista semiestruturada junto dos alunos e dos idosos. Este é um dos métodos apropriados para utilizar num estudo sobre as instituições educativas, pois permite obter informações pertinentes, que não podem ser encontradas em registos ou fontes documentais, permitindo-nos “desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo“ (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134). A realização das entrevistas aos alunos implicou a autorização prévia dos encarregados de educação, por serem menores de idade. Foi assegurada a proteção da identidade dos sujeitos, tendo sido atribuído o código (A) para aluno, seguido de número (de 1 a 16) e o código (I) para Idoso seguido de número (de 1 a 10) e dada a garantia de confidencialidade dos dados. As entrevistas foram gravadas, transcritas e, posteriormente, submetidas a análise de conteúdo, que Bardin (2009, p.40) define como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

Procedemos à leitura integral das entrevistas e, seguidamente, a uma leitura mais aprofundada, tendo elegido duas categorias: dinâmicas relacionais e as TIC na aprendizagem não formal. A cada categoria fizemos corresponder subcategorias, de acordo com os discursos (tabela1).

Tabela 1 – Categorias e subcategorias de análise

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
Dinâmicas relacionais	Motivações e expectativas para a participação no projeto - Contributo do projeto para a qualidade de vida dos idosos - Perceção dos atores sobre o encontro intergeracional;
As TIC na aprendizagem não formal	Evolução da literacia digital Potencialidades Limitações

### **3. Apresentação e análise dos resultados**

Apresentamos uma descrição dos resultados obtidos relativamente à primeira categoria, dinâmicas relacionais. Assim, os alunos referiram expectativas altas para a participação no projeto, acreditando na inclusão digital e na motivação dos idosos para a aprendizagem. Contudo, salientaram algum desconforto, pois consideram que poderiam contribuir mais para a qualidade de vida dos idosos: eles tinham dificuldade de memorização; desmotivação rápida, medo de não conseguir, dificuldade de utilização do teclado e do rato. achei que os idosos se interessassem muito mais por este projeto” (A1); pensei que teríamos resultados mais positivos (A2); Não tinha expectativas que os idosos se iam aborrecer, mas acho que correu bem (A3); Esperava uma abordagem muito mais entusiasmada por parte dos idosos, pois eles no início estavam muito interessados e depois foram ficando menos interessados (A4); tinha a expectativa que os idosos se esforçassem mais para compreender (A5); já estão numa idade avançada e acham que aprender isto já não é importante (A6); Tinha boas expectativas porque sabia que com este projeto os idosos iam gostar e aprender mais coisas (A8); Ajudar os idosos a interagirem mais com o nosso mundo, apesar de não revelarem muito interesse e terem um pouco de receio (A9); as minhas expectativas eram eles interessarem-se com o projeto e esforçarem-se para trabalhar (A11); inicialmente pensei que o projeto iria ser um sucesso e que tanto nós como os idosos iriam demonstrar grande interesse. Contudo, considero que os mais velhos não revelaram vontade de aprender o que prejudicou a experiência (A14); Era ajudar o que eles não sabiam fazer, mexer nos computadores e tratar no computador de coisas que eles precisavam (A15).

Para três idosos, com a participação no projeto pretendiam aperfeiçoar os seus conhecimentos, enquanto que sete participavam para ocupar o tempo e diminuir a solidão: possivelmente irei aprender mais a usar o computador (I1); irei aprender mais alguma coisa pois eu sei muito pouco (I10); acho bem, pois é um dos principais aparelhos juntamente com a televisão ...aprender o que estiver dentro das minhas capacidades (I8).

Quanto ao contributo do projeto para a qualidade de vida dos idosos, os alunos consideram ter sido um projeto inovador e interessante: apesar de não ter tido o sucesso que nós esperávamos, promoveu um maior contacto entre nós (A14; A6); um projeto interessante e cativante para os idosos serem mais ativos e melhorarem as suas capacidades (A11) ; acho que foi um bom projeto, houve algum desinteresse por parte deles na última sessão ( A13); penso que os idosos adquiriram mais alguns conhecimentos (A3); um projeto que vai ajudar os idosos (A1); é uma atividade para

as pessoas mais idosas perceberem e interessarem-se mais pelas tecnologias (A11);” achei bom, apesar de a maioria dos idosos não revelar muita facilidade na interação e não se recordar das coisas de umas sessões para as outras (A9).

Ao questionamos os alunos sobre como perspetivam as relações intergeracionais, eles referem: uma boa oportunidade de interagir com os idosos e ensiná-los naquilo que eles não sabem (A4); uma aproximação com as pessoas e com o mundo digital (A5); uma boa oportunidade de conviver com os idosos (A10); boa ideia pois aproxima os jovens dos idosos (A6; A8; A9); pela nossa parte temos muita facilidade em interagir com eles . Eles na minha opinião têm alguma dificuldade em interagir connosco (A13); Acho que são muito importantes porque promovem o convívio e a partilha de conhecimentos de ambos os lados” (A14).

Por sua vez, os idosos consideram as relações boas, interessantes, positivas: o convívio com os jovens é bom (I1, I2, I4, I5, I6, I8) ; acho que aproxima mais os jovens e os idosos porque há partilha de conhecimento e promove o convívio (I1); até havia de haver mais jovens juntos dos seniores” (I3).

### **Considerações finais**

Todos os alunos gostaram de interagir com os idosos, apesar de algumas dificuldades apontadas, tais como, a falta de memória ou as dificuldades de aprendizagem. Relevaram a aproximação entre gerações e a aprendizagem que fizeram ao enfrentar este grupo de idosos, com necessidades, motivações e interesses diferentes, pelas histórias e trajetórias de vida de cada um(a). Os idosos relevaram o convívio e a aprendizagem, embora, sobretudo nas últimas sessões, tivessem sentido alguma desmotivação, pois nunca tinham utilizado um computador e não possuíam computador em casa. Trata-se de uma atitude normal, pois tirar o idoso da sua zona de conforto e colocá-lo num caminho de novas aprendizagens, que possam melhorar a sua qualidade de vida, pode ser um processo demorado e complexo. Consideramos que os jovens criaram dinâmicas relacionais positivas e solidárias, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal e cívico. Os idosos terão despertado para um mundo “tecnológico”, que poderá promover o envelhecimento ativo e diminuir sentimentos de solidão.

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Aires, L. (2015) *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. E-book: Universidade Aberta.

- Alves, M.P. (2012). Processos e métodos para a validação das aprendizagens adquiridas pela experiência. In M.P. Alves & J. C. Morgado (Orgs.). *Avaliação em Educação: Políticas, Processos e Práticas* (pp. 215-235). Santo Tirso: De Facto Editores
- Azevedo, J. (2005). O paradigma da aprendizagem ao longo da vida: um caso concreto. Brasília: Populus.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora
- Comissão, E. (2015). Educação e Formação de Adultos na Europa: alargar o acesso às oportunidades de aprendizagem. *Relatório Eurydice*. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia
- Fonseca, A. M. (2004). *Desenvolvimento Humano e Envelhecimento*. Lisboa: Editora Climepsi.
- Gomes, M. (2012). A informática na terceira idade. *Relatório de estágio da Licenciatura em Serviço Social*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- INE: Instituto Nacional de Estatística, I.P. (2012) *Censos 2011 Resultados Definitivos - Portugal*. Lisboa, Portugal.
- Lopes, L. (2008). *Encontros Intergeracionais e a Representação Social. O que as crianças pensam dos velhos e a velhice*. Holambra, SP: setembro Editora
- Saúde, O.M. (2015). Resumo Relatório Mundial sobre Envelhecimento e Saúde Acedido em: <https://sbgg.org.br/wp-content/uploads/2015/10/OMS-ENVELHECIMENTO-2015-port.pdf>
- Páscoa, G. (2017). Fatores socioculturais na formação ao longo da vida: um estudo sobre a aprendizagem das Tecnologias da Informação e da Comunicação em populações 50+. *Tese de doutoramento*, Universidade de Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, ISCSP. Lisboa, Portugal. Acedido em: <https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/13214/1/Tese%20Final%20-%20Gina%20P%C3%A1scoa.pdf>
- Pires, A. (2002). Educação e formação ao longo da vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competência. *Tese de doutoramento*. Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Lisboa, Portugal. Acedido em: [https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/pires\\_2002.pdf](https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/pires_2002.pdf)
- PORDATA (2014). “Esperança de vida aos 65 anos da população do sexo feminino e masculino: total e por anos de vida saudável e não saudável – Europa”. Acedido em: <http://www.pordata.pt/Europa/Ambiente+de+Consulta/Tabela>.
- Quintas, H. L. (2008). *Educação de Adultos. Vida no currículo. Currículo na vida*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- Silva, S. (2008). Cursos de informática para a terceira idade: por quê? *Revista Sinergia – Cefetsp*, 9(1), 49-54.
- Teiga, S. (2012). As relações intergeracionais e as sociedades envelhecidas. *Dissertação Mestrado em Educação Social*. Lisboa: Escola Superior de Educaç





# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

O processo de ensino e aprendizagem de programação no nível superior: uma  
revisão sistemática de literatura

The process of teaching and learning programming at the higher level: a systematic  
literature review.

Morais, Ceres Germanna Braga\*

Osório, António José Meneses\*\*

Mendes Neto, Francisco Milton\*\*\*

\*Universidade do Estado do Rio Grando do Norte, \*\*Universidade do Minho, \*\*\*Universidade  
Federal Rural do Semi-Árido

Nota dos autores

Email: [ceresgbmorais@gmail.com](mailto:ceresgbmorais@gmail.com)

## Resumo

O presente artigo apresenta uma revisão sistemática de literatura que teve como objetivo analisar artigos que abordem metodologias, estratégias e técnicas para o ensino e aprendizagem de programação de computadores para o nível superior. A escolha pelo método de pesquisa se deu pelo fato de que a revisão sistemática de literatura representa um tipo de estudo cuja metodologia é bem definida, de forma que é capaz de avaliar as pesquisas de maneira criteriosa, confiável e objetiva. Para este estudo, a revisão foi realizada em quatro bases de dados: Educational Resources Information Center (ERIC), Web of Science, Scopus e IEEE Xplore. Para tanto, foi definida uma questão de revisão, as palavras-chave, a equação necessária ao estudo, os critérios de inclusão e exclusão, bem como o protocolo de revisão. Inicialmente, foram encontrados 301 artigos, dos quais 63 foram pré-selecionados. Após as etapas de aplicação dos critérios de inclusão e exclusão permaneceram 21 artigos, que nos permitiram enquadrar o assunto tratado nos temas de interesse para a nossa análise de conteúdos. Assim, foram definidos três temas centrais, relacionados entre si, com o intuito de verificar (1) as abordagens propostas para o ensino de programação, (2) como estas abordagens são validadas por seus proponentes e (3) quais benefícios ou limitações são relatadas com o uso destas abordagens. Através dos resultados apresentados, este artigo contribuiu com uma visão geral capaz de servir de ponto de partida para várias outras pesquisas, incentivando como aplicar estas abordagens em um ambiente real de sala de aula.

*Palavras-chave:* revisão sistemática de literatura, pesquisa, ensino de programação.

## Abstract

This article presents a systematic literature review that aimed to analyze articles that address methodologies, strategies and techniques for teaching and learning computer programming to the higher level. The choice by the research method was based on the fact that the systematic review of literature represents a type of study whose methodology is well defined, so that it is able to evaluate the research in a judicious, reliable and objective way. For this study, the review was conducted in four databases: Educational Resources Information Center (ERIC), Web of Science, Scopus and IEEE Xplore. For that, a review question was defined, the keywords, the equation necessary for the study, the inclusion and exclusion criteria, as well as the review protocol. Initially, 301 articles were found, of which 63 were pre-selected. After the steps of applying the inclusion and exclusion criteria, 21 articles remained, which allowed us to frame the subject matter in the topics of interest for our content analysis. Thus, three central, related themes have been defined in order to verify (1) the proposed approaches to programming teaching, (2) how these approaches are validated by their proponents, and (3) what benefits or limitations are reported with the use of these approaches. Through the results presented, this article contributed with an overview that could serve as a starting point for several other researches, encouraging how to apply these approaches in a real classroom environment.

*Keywords:* systematic review literature, research, programming teaching.

## **Introdução**

Aprender a programar está inserido das diretrizes curriculares dos cursos de Computação e áreas correlatas (Rum e Ismail, 2017). No entanto, sabe-se que aprender uma linguagem de programação é uma tarefa de grande dificuldade para alguns estudantes (Saito, Washizaki e Fukuzawa, 2016). Além disso, cada aluno possui suas dificuldades individuais e os professores precisam identificar tais dificuldades para que possam dar o suporte devido a seus alunos (Kawagush et al., 2019), de maneira a garantir um melhor desempenho de cada um de forma individual, e da turma como um todo. Vários são os estudos desenvolvidos nos últimos anos, a fim de verificar e proporcionar abordagens que proporcionem melhorias no processo de ensino e aprendizagem de programação de computadores. Para sedimentar propostas educacionais voltadas para o ensino e aprendizado de programação, é importante mapear esforços e resultados de produções científicas que estão sendo desenvolvidas. Este artigo apresenta então os resultados de uma revisão sistemática da literatura (RSL), referente aos últimos cinco anos, 2014 a 2019, com o objetivo de analisar artigos que tragam metodologias, estratégias e ferramentas para o ensino e aprendizagem de programação para o ensino superior. O trabalho está organizado da seguinte forma: a Seção 2 apresenta o método de pesquisa utilizado; a Seção 3 apresenta as discussões em torno das três questões de pesquisas elaboradas para este estudo; e a Seção 4 conclui o trabalho.

## **Metodologia**

O presente trabalho tem como objetivo investigar trabalhos científicos que apresentem metodologias, estratégias e ferramentas utilizadas no ensino e aprendizagem de programação, dentre os anos de 2014 e 2019. Esse período de tempo foi escolhido para poder representar pesquisas desenvolvidas nos últimos cinco anos, de forma a contemplar estudos mais recentes.

A metodologia utilizada neste trabalho foi baseada nas diretrizes propostas por Kitchenham et. al. (2009), que define a RSL como uma pesquisa em profundidade de um fenômeno de interesse que produz resultados específicos e detalhados por meio da análise de conteúdo e qualidade do material pesquisado. Para esta revisão, foram elaboradas três questões de pesquisas (QP), as quais guiaram o desenvolvimento de trabalho. A Tabela 1 a seguir apresenta as questões relacionadas entre si.

Tabela 1

*Questões de Pesquisa*

Sigla	Descrição da questão
QP1	Quais as abordagens (metodologias, estratégias, ferramentas) estão sendo propostas para o ensino de programação?
QP2	De que forma a proposta foi validada pelos autores em suas pesquisas?
QP3	Quais benefícios e/ou limitações estão sendo relatadas pelo uso das abordagens propostas?

As pesquisas nas bases de dados foram realizadas através de uma *string* de busca para trazer trabalhos que tratassem de estratégias de ensino de programação. A mesma *string* foi utilizada nas quatro bases de dados digitais, e os mecanismos de buscas foram configurados para buscar pela *string* no título, resumo e palavras-chaves dos artigos. A *string* utilizada é apresentada a seguir:

((“Programming learning”) OR (“Programming teaching”)  
AND  
((“methods”) OR (“techniques”) OR (“strategies”)))

Para o desenvolvimento da RSL, foram realizadas pesquisas em quatro bases de dados distintas, enquadradas em temáticas de Educação, Multidisciplinar e Eletrônica Informática. As bases utilizadas estão apresentadas na Tabela 2, com a respectiva temática.

Tabela 2

*Bases de dados utilizadas na pesquisa*

Base de Dados	Temática
ERIC – Educational Resources Information Center	Educação
Web of Science	Multidisciplinar
Scopus	Multidisciplinar
IEEE Xplore	Eletrônica Informática

Os artigos encontrados foram então analisados segundo os critérios de inclusão (CI) e critérios de exclusão (CE) mostrados nas Tabelas 3 e 4, respectivamente. A primeira etapa de seleção baseou-se nos títulos e palavras-chaves. Foram removidos os estudos que não indicavam ligação com o objeto de estudo. A segunda etapa de análise envolveu a seleção dos artigos com base na leitura de seu resumo.

Tabela 3

*Crterios de inclusão*

Crterio de Inclusão	Descrição
CII	Estudos que apresentem revisão por pares ( <i>peer review</i> )

CI2	Trabalhos nas línguas portuguesa e inglesa
CI3	Artigos completos
CI4	Artigos com resumo

Tabela 4

*Crítérios de exclusão*

<b>Crítério de Exclusão</b>	<b>Descrição</b>
CE1	Artigos que estejam fora do intervalo de tempo dos anos 2014 a 2019
CE2	Artigo que contenha menos de seis páginas (ou seja, apenas resumo ou <i>short papers</i> )

### Resultados da pesquisa

Como resultado de buscas baseadas em títulos, resumos e palavras-chave, com a *string* descrita anteriormente, e com os critérios de inclusão e exclusão configurados nas bases digitais, foram encontrados um total de 301 trabalhos, sendo três na ERIC, 111 na Web of Science, 179 na Scopus e oito na IEEE.

Inicialmente, por meio da leitura dos títulos e palavras-chave dos dados brutos retornados na pesquisa, foram pré-selecionados 63 estudos artigos científicos, sendo um da ERIC, 19 da Web of Science, 39 da Scopus e quatro da IEEE. A pré-seleção se deu em relação à critérios inerentes ao que se pretende trabalhar nesta pesquisa. Foram excluídos trabalhos que não fossem específicos para o ensino de programação no nível superior de ensino, trabalhos voltados para uma linguagem de programação específica, ou ainda que não contemplassem os critérios da pesquisa.

Após essa pré-seleção, os 63 artigos foram exportados para a ferramenta de gestão bibliográfica Mendeley, para que se desenvolvesse, primeiramente, a exclusão de artigos duplicados e, posteriormente, à leitura dos resumos de todos os artigos. Com isso, não foi selecionado nenhum artigo da base ERIC, seis artigos da Web of Science, 14 artigos da Scopus e um artigo da IEEE, para a realização do trabalho, totalizando 21 artigos para análise. A Tabela 5 apresenta os resultados das buscas, separando-os de acordo com a base consultada.

Tabela 5

*Resultado das buscas*

<b>Fonte</b>	<b>Artigos encontrados</b>	<b>Artigos pré-selecionados</b>	<b>Artigos incluídos</b>
ERIC	03	01	0
Web of Science	111	19	06

Scopus	179	39	14
IEEE Xplore	08	04	01
<b>Total</b>	<b>301</b>	<b>63</b>	<b>21</b>

Dos 21 trabalhos selecionados para o desenvolvimento da análise, um foi publicado no ano de 2019, seis em 2018, sete em 2017, três em 2016, um em 2015 e três em 2014. A Tabela 6 apresenta os 21 artigos selecionados para a RSL, com seu respectivo título, o ano de publicação e a base de dados na qual o artigo está disponibilizado.

Tabela 6

*Artigos selecionados para a RSL*

ID	Título	Ano	Fonte
A1	A virtual robot solution to support programming learning an open source approach	2018	IEEE Xplore
A2	Raising students programming skills using appiahene gamification model	2017	Scopus
A3	Effects of peer interaction on web-based computer programming learning	2017	Scopus
A4	Exploring students' computational practice, design and performance of problem-solving through a visual programming environment	2016	Scopus
A5	Comparison of Feedback Strategies for Supporting Programming Learning in Integrated Development Environments (IDEs)	2018	Web of Sciences
A6	A personalized learning strategy recommendation approach for programming learning	2017	Web of Science
A7	Pictogramming-Programming learning environment using human pictograms	2018	Scopus
A8	Different roles of agents in personalized programming learning environment	2014	Scopus
A9	Machine Learning Model for Analyzing Learning Situations in Programming Learning	2019	Scopus
A10	Methodology for developing gamification-based learning programming language framework	2018	Scopus
A11	Paper-and-pencil programming strategy toward computational thinking for non-majors: Design your solution	2014	Scopus
A12	Effects of PSA programming learning on Problem solving ability and Logical thinking ability : In the case of High School Students	2015	Web of Science
A13	Design and Evaluation of Question-generated programming learning system	2017	Web of Science
A14	CodeTraining: An Authoring Tool for a Gamified Programming Learning Environment	2017	Web of Science
A15	Designing educational games for computer programming: A holistic framework	2014	Scopus
A16	Development of a card operation-based programming learning system focusing on thinking between the relations of parts	2018	Scopus
A17	Analyzing the effects of adapted flipped classroom approach on computer programming success, attitude toward programming, and programming self-efficacy	2018	Scopus
A18	Using Facebook to enhance learning experiences of students in computer programming at Introduction to Programming and Algorithm course	2016	Scopus
A19	Metocognitive support accelerates computer assisted learning for novice programmers	2017	Scopus
A20	Work in progress: A comparison of programming way: Illustration-based programming and text-based programming	2016	Scopus
A21	Learning Analytics Model in a Casual Serious Game for Computer Programming Learning	2017	Web of Science

**Análise dos Resultados**

Nesta seção, apresentam-se as respostas às questões de pesquisa desta RSL.

### Quais as abordagens (metodologias, estratégias, ferramentas) estão sendo propostas para o ensino de programação?

Para melhor observação acerca das abordagens de ensino de programação propostas nos estudos encontrados na RSL, foram definidas algumas categorias para poder classificá-las. Estas abordagens foram classificadas e descritas, com base no trabalho de Silva et al. (2015), e apresentadas na Tabela 6. Um artigo pode estar inserido em uma ou mais abordagens.

Tabela 6

#### *Abordagens de ensino de programação propostas nos trabalhos*

<b>Abordagem</b>	<b>Descrição</b>	<b>Artigos</b>
Robótica	Uso de robô virtual	A1
Jogos	Modelo para o uso de <i>gamificação</i> no ensino de programação	A2, A14
	Jogos educativos para o ensino de programação	A15
	Metodologias e ou ferramentas com elementos de jogos	A2, A10, A14, A15, A20, A21
Metodologia de ensino	Estratégia de Interação por pares	A3, A13
	Estratégia de ensino de programação baseada em solução de problemas	A4, A12
	Uso de feedbacks como estratégia do ensino de programação	A5
	Estratégias de recomendação personalizada de conteúdo	A6
	Modelo para estimar a aprendizagem dos alunos	A9, 21
	Estratégia de programação baseada em papel e lápis	A11
	Análise da abordagem <i>Flipped Classroom</i> no ensino da programação	A17
	Uso do <i>Facebook</i> como auxílio no ensino de programação	A18
	Estratégias de auxílio aos alunos para melhorar sua performance na aprendizagem de programação	A19
	Comparação entre as estratégias de programação visual e programação textual	A20
Ferramentas de software	Ambiente de programação visual	A4
	Extensão para o IDE Eclipse	A5
	Sistema de recomendações de conteúdo	A6
	Ambiente de aprendizagem de programação	A7
	Arquitetura <i>e-learning</i> com agentes inteligentes	A8
	Ambiente com aprendizagem de máquina para estimar a aprendizagem dos alunos	A9, A21
	Sistema para aprendizagem de programação baseada na resolução de problemas	A12
	Sistema para o ensino de programação baseada na interação por pares	A13
	Sistema de aprendizagem baseado em operação de cartas	A16
Avaliação/Validação de Ferramenta de software	Metodologia para validação de <i>Framework</i> de ensino de programação	A10

Como podemos observar na Tabela 6, os trabalhos foram divididos em cinco abordagens, e descritos em 24 diferentes categorias, de forma que um artigo pode estar em mais de uma categoria e uma categoria pode conter um ou mais artigos. Apenas um artigo [A1] apresentou o uso da robótica em sua proposta para o ensino de programação. Já seis diferentes trabalhos [A2, A10, A14, A15, A20, A21] apresentam abordagens de aprendizagem com o auxílio de jogos ou com elementos de jogos.

Diferentes metodologias de ensino e aprendizagem de programação podem ser encontradas nos artigos. Por exemplo, alguns autores citam a estratégia de interação por pares [A3, A13], outros trabalhos trazem propostas para estimar a aprendizagem dos alunos [A9, A21]. Ao todo, foram identificadas 11 diferentes metodologias, apresentadas em 14 artigos [A3, A4, A5, A6, A9, A11, A12, A13, A11, A17, A18, A19, A20, A21]. Dez trabalhos [A4, A5, A6, A7, A8, A9, A12, A13, A16, A21] também propuseram ferramentas de software para o ensino de programação, as quais foram divididas em nove categorias distintas, tais como sistemas *e-learning*, sistema baseado em solução de problemas e sistemas com interação por pares. Por fim, um trabalho [A10] propôs uma metodologia para validação de *Framework* de ensino de programação.

### **De que forma a proposta foi validada pelos autores em suas pesquisas?**

De acordo com o dicionário Aurélio, validar é tornar ou declarar algo válido, ou atribuir valor. A Questão de Pesquisa 2 abordada nesse trabalho busca saber se as abordagens propostas pelos autores foram validadas, ou seja, se passaram por algum processo de teste, inspeção ou avaliação para saber se é viável de ser utilizada ou não.

Dentre os artigos inseridos para este estudo, alguns deles apresentam a forma de validação da abordagem proposta. A Tabela 7 apresenta a classificação das formas de validações, divididas de acordo com os dados encontrados no estudo. Nesse caso, um trabalho pode possuir nenhum, uma ou mais forma de validação. E uma validação pode possuir um ou mais trabalhos.

Tabela 7

#### *Formas de validação das abordagens propostas*

<b>Descrição da Validação</b>	<b>Artigo</b>
Comparação entre sistemas	A3
Utilização do sistema por alunos e/ou professores	A3, A4, A5, A7, A9, A10, A11, A13, A16, A17
Estudo empírico	A5, A19



Testes de usabilidade	A6
Estudo quantitativo	A17
Entrevista	A18
Comparação entre abordagens	A20

Os autores dos artigos [A1, A2, A8, A12, A14, A15, A21] não apresentaram em seus respectivos resumos se a abordagem proposta foi validada. Um artigo [A3] realizou a validação de sua proposta com uma comparação entre sistemas. A validação da abordagem em um ambiente real de sala de aula foi realizada em dez dos trabalhos analisados [A3, A4, A5, A7, A9, A10, A11, A13, A16, A17]. Já o artigo A6 realizou um teste de usabilidade para o sistema proposto. Os trabalhos [A5] e [A19] desenvolveram um estudo empírico, e o trabalho [A17] apresentou um estudo quantitativo. Para analisar a viabilidade da proposta, um trabalho desenvolveu uma entrevista com os usuários [A18] e um trabalho comparou algumas abordagens de ensino da programação [A20].

### **Quais benefícios e/ou limitações estão sendo relatadas pelo uso das abordagens propostas?**

A Questão de Pesquisa 3 busca apresentar aos leitores quais são as principais vantagens em se utilizar as abordagens tratadas nos trabalhos encontrados na RSL. Além disso, foram pesquisadas as limitações das abordagens, a fim de saber se existem trabalhos futuros, ou se, por exemplo, a abordagem proposta não trás resultados significativos no que diz respeito à aprendizagem, aos seus utilizadores. A Tabela 8 apresenta os benefícios apresentados nos artigos, classificados de acordo com os dados encontrados na pesquisa.

Tabela 8

#### *Benefícios do uso das abordagens*

<b>Descrição do benefício</b>	<b>Artigo</b>
Motivação e maior integração dos alunos	A2, A8, A11, A14, A15, A16, A17, A18
Melhor Performance	A4, A5, A12, A17, A19, A20
Melhoria na prática de programação	A4, A7, A11, A12, A16, A17, A20
Adaptável a outras abordagens	A10, A21
Habilidades de pensamento lógico	A11, A12, A20
Espírito de cooperação e colaboração	A3, A18

De acordo com os dados obtidos, sete trabalhos [A2, A8, A11, A14, A15, A16, A17, A18] trazem como benefícios de sua proposta a motivação e maior integração dos alunos em relação à aprendizagem de programação. Destes sete trabalhos, cinco trazem a *gamificação* inserida em sua abordagem, o que pode justificar o fato dos alunos sentirem-se mais motivados.

Outro benefício identificado na RSL é a melhora na performance da aprendizagem, assunto este abordado por seis trabalhos [A4, A5, A12, A17, A19, A20] e a melhora na prática de programação, citado em sete artigos [A4, A7, A11, A12, A16, A17, A20]. Os trabalhos A10 e A21 declaram que suas abordagens podem ser adaptadas a outras ou inseridas em outro contexto de aprendizagem, o que pode ser interessante a professores de outras disciplinas. Três trabalhos [A11, A12, A20] afirmam que sua proposta trazem aos usuários habilidades do pensamento lógico e dois trabalhos [A3, A18] trazem como benefício o espírito de cooperação e colaboração entre os estudantes.

O artigo [A3] apresenta que não se verificou atitudes positivas em relação à utilização da abordagem proposta, isto é, após a validação os autores não perceberam nenhuma diferença de melhora de desempenho ao se utilizar o que eles propuseram. O trabalho [05] realizou uma análise quantitativa e outra qualitativa para verificar a eficácia de sua proposta. Em sua análise quantitativa, os autores afirmam que a abordagem proposta não apresenta efeito relevante, diferentemente da análise qualitativa que foi desenvolvida. O artigo [A7] fala que os resultados obtidos na pesquisa, com o uso da ferramenta proposta, são favoráveis à prática de programação. No entanto, propõe inserir novas funcionalidades, para um uso mais eficiente. Quatro trabalhos [A1, A6, A9, A13] não apresentaram em seus resumos os benefícios alcançados pela pesquisa ou abordagem proposta.

### **Conclusões**

Nesta pesquisa, apresentamos os resultados de uma RSL sobre as abordagens para o ensino-aprendizagem de programação publicados nos últimos cinco anos, em particular, nas bases ERIC, Web of Science, Scopus e IEEE. A busca realizada nesta revisão resultou no retorno de 301 artigos, dos quais foram pré-selecionados 63, sendo que 21 foram selecionados para o desenvolvimento deste trabalho.

Sobre os tipos de abordagens utilizadas, destaca-se uma preferência por se desenvolver ferramentas para o processo de ensino-aprendizagem de programação, de forma que dez trabalhos apresentaram propostas de novos softwares como estratégias a serem utilizadas no ensino e aprendizagem de programação. Além disso, seis trabalhos propuseram que a utilização de jogos beneficia a aprendizagem dessa disciplina.

Em relação à validação do proposto nos estudos analisados, dez trabalhos indicaram que foi realizado estudo de caso, em ambiente real de sala de aula, e sete artigos não deixaram claro

O processo de ensino e aprendizagem de programação no nível superior: uma revisão sistemática em seus resumos os critérios de validação utilizados. Outro ponto verificado durante esta pesquisa foram os benefícios que cada metodologia, estratégia ou técnicas poderiam trazer para os alunos. Sete trabalhos citaram que os alunos ficavam mais motivados e notou-se maior integração, e sete trabalhos também destacaram uma melhora significativa na prática de programação.

Através dos resultados apresentados, este artigo contribuiu com uma visão geral capaz de servir de ponto de partida para várias outras pesquisas, incentivando como aplicar estas abordagens em um ambiente real de sala de aula.

### Referências

- Aparicio, J. T., & Costa, C. J. (2018, 13-16 June 2018). *A virtual robot solution to support programming learning an open source approach*. Paper presented at the 2018 13th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI).
- Appiahene, P., Asante, G., Kesse-Yaw, B., & Acquah-Hayfron, J. (2017). *Raising students programming skills using appiahene gamification model*. Proceedings of the 11th European Conference on Games Based Learning, ECGBL 2017
- Arunoprayoch, N., Lai, C. H., Tho, P. D., & Liang, J. S. (2017). *Effects of peer interaction on web-based computer programming learning*. Proceedings of the 25th International Conference on Computers in Education, ICCE 2017
- Chao, P. Y. (2016). Exploring students' computational practice, design and performance of problem-solving through a visual programming environment. *Computers and Education, 95*, 202-215.
- Coenen, J., Gross, S., & Pinkwart, N. (2018). Comparison of Feedback Strategies for Supporting Programming Learning in Integrated Development Environments (IDEs). In N. T. Le, T. VanDo, N. T. Nguyen, & H. A. LeThi (Eds.), *Advanced Computational Methods for Knowledge Engineering, Iccsama 2017* (Vol. 629, pp. 72-83).
- Gu, P., Ma, J., Chen, W., Deng, L., & Jiang, L. (2017) A personalized learning strategy recommendation approach for programming learning. In: *Vol. 10179 LNCS* (pp. 267-274).
- Ito, K. (2018). *Pictogramming-Programming learning environment using human pictograms*. IEEE Global Engineering Education Conference, EDUCON.
- Ivanović, M., Mitrović, D., Budimac, Z., Vesin, B., & Jerinić, L. (2014) Different roles of agents in personalized programming learning environment. In: *Vol. 7697 LNCS* (pp. 161-170).
- Kawaguchi, S., Sato, Y., Nakayama, H., Onuma, R., Nakamura, S., & Miyadera, Y. (2019). *Machine Learning Model for Analyzing Learning Situations in Programming Learning*. 2018 IEEE Conference on Big Data and Analytics, ICBDA 2018
- Khaleel, F. L., Ashaari, N. S., Wook, T. S. M. T., & Ismail, A. (2018). *Methodology for developing gamification-based learning programming language framework*. Proceedings of the 2017 6th International Conference on Electrical Engineering and Informatics: Sustainable Society Through Digital Innovation, ICEEI 2017
- Kim, B., Kim, T., & Kim, J. (2014). Paper-and-pencil programming strategy toward computational thinking for non-majors: Design your solution. *Journal of Educational Computing Research, 49*(4), 437-459.

- Kim, H., Kim, C. M., (2015). Effects of PSA programming learning on Problem solving ability and Logical thinking ability : In the case of High School Students. *The Journal of Korean Association of Computer Education*, 18(5), 1-13.
- Kitchenham, B.; Brereton, P.; Budgen, D.; Turner, M.; Bailey, J.; Linkman, S. (2009) “Systematic literature reviews in software engineering – A systematic literature review”. In: *Information and Software Technology*, v.51, p.7-15.
- Lai, C.-H., Pham-Duc, T., & Liang, J.-S. (2017). *Design and Evaluation of Question-generated programming learning system*. 2017 6th Iaii International Congress on Advanced Applied Informatics
- Estrada, M. L. B., Cabada, R. Z., & Valdez, M. L. (2017). CodeTraining: An Authoring Tool for a Gamified Programming Learning Environment. In O. PichardoLagunas & S. MirandaJimenez (Eds.), *Advances in Soft Computing, Micai 2016, Pt Ii* (Vol. 10062, pp. 501-512).
- Malliarakis, C., Satratzemi, M., & Xinogalos, S. (2014). Designing educational games for computer programming: A holistic framework. *Electronic Journal of e-Learning*, 12(3), 281-298.
- Matsumoto, S., Hayashi, Y., & Hirashima, T. (2018). Development of a card operation-based programming learning system focusing on thinking between the relations of parts. *IEEEJ Transactions on Electronics, Information and Systems*, 138(8), 999-1010.
- Özyurt, H., & Özyurt, Ö. (2018). Analyzing the effects of adapted flipped classroom approach on computer programming success, attitude toward programming, and programming self-efficacy. *Computer Applications in Engineering Education*, 26(6), 2036-2046.
- Özyurt, Ö., & Özyurt, H. (2016). Using Facebook to enhance learning experiences of students in computer programming at Introduction to Programming and Algorithm course. *Computer Applications in Engineering Education*, 24(4), 546-554.
- Rum, S. N. M., & Ismail, M. A. (2017). Metocognitive support accelerates computer assisted learning for novice programmers. *Educational Technology and Society*, 20(3), 170-181.
- Saito, D., Washizaki, H., & Fukazawa, Y. (2016). *Work in progress: A comparison of programming way: Illustration-based programming and text-based programming*. Proceedings of 2015 IEEE International Conference on Teaching, Assessment and Learning for Engineering, TALE 2015
- Silva, T. R., Medeiros, T. J., Medeiros, H., Lopes, R., Aranha, E. (2015)Ensino e aprendizagem de programação: uma revisão sistemática de literatura. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, Volume 23, número 1. 2015.
- Vahldick, A., Mendes, A. J., & Marcelino, M. J. (2017). Learning Analytics Model in a Casual Serious Game for Computer Programming Learning. In C. V. DeCarvalho, P. Escudeiro, & A. Coelho (Eds.), *Serious Games, Interaction and Simulation* (Vol. 176, pp. 36-44).

O processo de ensino e aprendizagem de programação no nível superior: uma revisão sistemática

Agradecimentos: à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, por conceder liberação integral para que eu possa realizar o doutoramento em Ciências da Educação, na Universidade do Minho. À FCT pela concessão de bolsa de investigação, realizada no Instituto de Telecomunicações da Universidade de Aveiro.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Estado da arte da robótica educativa na escolaridade inicial

.

State of the art of educational robotics at initial schooling.

Daniela Figueiredo

[danielaspaesfigueiredo@gmail.com](mailto:danielaspaesfigueiredo@gmail.com)

Universidade do Minho – Instituto de Educação

António José Meneses

[osorioajosorio@ie.uminho.pt](mailto:osorioajosorio@ie.uminho.pt)

Universidade do Minho – Instituto de Educação

## Resumo

Diante de uma Sociedade da Informação onde as novas tecnologias são apresentadas em diferentes formas e contextos, integradas na educação, proporcionam novas oportunidades para a aprendizagem. Ao repensar a utilização de novos recursos na sala de aula normalmente recorre-se às tecnologias e, dada a sua presença cada vez mais massiva em todos os espaços e facilidade de acesso, é quase impossível não recorrer a estes meios no contexto escolar. Quando pensamos sobre os alunos desta geração logo nos vem a ideia de indivíduos fluentes digitais, onde o uso das tecnologias parece algo natural, fluente. Estudos mostram não ser bem assim: ser digitalmente fluente envolve não apenas saber como usar as ferramentas tecnológicas, mas também como construir coisas significativas com estas ferramentas. Neste contexto está a Robótica Educativa que, em associação com um conjunto de princípios e estratégias pedagógicas, pode contribuir para a consolidação de conceitos importantes de maneira criativa e concreta. A infância é um dos períodos mais criativos da nossa vida e a robótica surge como uma forma de ajudar a garantir que a criatividade seja alimentada e desenvolvida, oferecendo às crianças a oportunidade de aprender como ampliar e refinar suas habilidades nesta área. A Robótica Educativa pode ser vista na perspectiva de uma ferramenta abrangente, podendo ser usada como forma de abordar conteúdos de maneira interdisciplinar, sendo possível trabalhar os diversos conteúdos de forma integrada e construtiva. Uma das definições da robótica educativa, a caracteriza como um espaço construído por computadores, e outras ferramentas ligadas à programação, automação, onde, através da integração destes conhecimentos é possível explorar e abordar diversas áreas do conhecimento. A proposta deste estudo tem o objetivo de percorrer os principais repositórios acadêmicos existentes. Seguido de uma leitura sistematizada, recolha e estudo dos dados publicados sobre o uso educativo de robótica na escolaridade inicial. Neste contexto, serão identificadas as questões de investigação, as disciplinas envolvidas na tarefa, as metodologias utilizadas, a tipologia dos textos analisados e os resultados apresentados. Uma base de dados será implementada de forma a organizar as informações coletadas espera-se que a partir deste estudo seja possível ter uma visão abrangente dos estudos neste ramo da robótica educativa.

*Palavras-chave:* sociedade da informação, novas tecnologias, robótica educativa, sociedade criativa: escolaridade inicial.

## Abstract

In the context of Information Society where the new technologies are presented in different forms and contexts, integrated into education, provide new opportunities for learning. When rethinking the use of new resources in the classroom, technologies are usually used and, because of their increasingly massive presence in all spaces and ease of access, it is almost impossible not to use resources in the school context. When we think about the students of this generation, we soon have the idea of fluent digital individuals, where the use of technology seems natural, fluent. Studies show that this is not so: Being digitally fluent involves not only knowing how to use technological tools but also how to construct meaningful things with these tools. In this context is Educational Robotics which, in association with a set of principles and pedagogical strategies, can contribute to the consolidation of important concepts creatively and concretely. Childhood is one of the most creative periods of our lives and robotics comes as a way to help ensure that creativity is nourished and developed, allowing children to learn how to broaden and refine their skills in this area. Educational Robotics can be seen from the perspective of a comprehensive tool and be used as a way to approach contents in an interdisciplinary way, it is possible to work the various contents in an integrated and constructive way. One of the definitions of educational robotics is characterized as a space built by computers, and other tools linked to programming, automation, where, through

the integration of this knowledge, it is possible to explore and approach several areas of knowledge. The purpose of this study is to cover the main academic repositories. Following a systematized reading, collection and study of published data on the educational use of robotics initial schooling. In this context, the research questions, the disciplines involved in the taste, the methodologies used, the typology of the texts analyzed and the results presented will be identified. A database will be implemented to organize the collected information. It is expected that from this study it will possible to have a comprehensive view of studies in this field of educational robotics.

*Keywords:* information society, new technologies, educational robotics, creative society: initial schooling.



### **Robótica educativa em Portugal e no Brasil**

A utilização de robôs nas atividades educativas tem tido cada vez mais visibilidade nos espaços de divulgação de trabalhos acadêmicos. Esta utilização é permitida pela continuidade do desenvolvimento de novas soluções tecnológicas e pelo fato de no mercado existir cada vez mais ofertas de robôs pensados exclusivamente para o contexto educativo. Outro fator importante é a facilidade em desenvolvimento e manuseio que muitos modelos oferecem, tornando fácil a sua aplicação nas escolas. A progressiva baixa de preços destes equipamentos é também um fator importante para o sucesso desta caminhada (Coutinho, Ribeiro e Costa, 2008). A robótica educativa pode ter diferentes abordagens. Assim como faz a referência Oliveira (2004), “a Robótica aparece na escola e nas salas de aula essencialmente em três vertentes distintas:

- a Robótica como disciplina tecnológica por si própria que merece uma abordagem autônoma;
- a Robótica como forma de ensinar/aprender conceitos relacionados com a programação;
- a Robótica utilizada como um recurso pedagógico, ou seja, como um meio para estimular a aprendizagem dos diversos conteúdos e competências em vários níveis de ensino.

A maioria dos estudos analisados abordam a segunda e terceira abordagens mencionadas acima. A primeira está presente, em sua maioria nos cursos profissionais e em disciplinas de caráter técnico, o que não está contemplado neste estudo. A segunda abordagem está presente em disciplinas de programação onde a robótica pode ser mobilizada para concretizar os conceitos abordados, possibilitando aos alunos, validar os robôs e tornar visíveis os conceitos e as aprendizagens realizadas. A última vertente é, segundo os estudos, esta é a que tem dado mais visibilidade à robótica educativa. Ribeiro, Coutinho e Costa (2011) faz a referência de que a RE apresenta muitas vantagens ao tornar possível a interdisciplinaridade pelo fato de promover a integração de conceitos de diferentes áreas, como: matemática, física, eletricidade, eletrônica, mecânica, arquitetura, ciências, história, geografia, artes, literacia, entre outras. Esta ferramenta permite que os conceitos sejam trabalhados em diversas disciplinas de maneira prática, e concomitantemente, desenvolve competências e aspectos ligados ao planejamento e organização do trabalho. Como afirma Papert (2008), a robótica na escola pode ser utilizada como plataforma para fazer conexões entre áreas de conhecimento numa estreita relação com o conceito de

interdisciplinaridade estabelecido por Fazenda (1994). Papert (2008), investigou recursos que ajudassem alunos a pensar, ou objetos para pensar com, ou seja, objetos concretos que estimulassem a criança a pensar e, dessa forma, testar hipóteses através da exteriorização das mesmas. Papert dedicou-se a criar uma linguagem de programação na qual as crianças “ensinavam” os computadores, afirmando que a educação seria potencializada de alunos “ensinando” (programando) máquinas (computadores). A presença da robótica na escola tem se mostrado como uma alternativa de mudança no paradigma de ensino em diversas pesquisas (Rusk et al. 2008; Silva, 2009; Fernandes, 2013; Mattos et al., 2015), no entanto, as iniciativas têm se relacionado a aspectos tecnicista de aplicação de propostas previamente elaboradas e formatadas em contextos educacionais, tendo o professor neste cenário o papel de mero executor de manuais de “kits”. Estes dados também são percebidos por Francisco Júnior et al. (2010) que, em um levantamento bibliográfico a respeito da produção científica na base de dados da CAPES, afirma a existência de uma lacuna em relação a estudos que mostrem pressupostos que justifiquem a robótica em sala de aula para além da instrumentação e do ensino de técnica. Zapata et al. [2] consideram a RE como uma ferramenta pedagógica que:

- Cria ambientes de aprendizagem interessantes e motivadores;
- Coloca o papel do professor como facilitador da aprendizagem e o aluno como construtor ativo da aprendizagem;
- Promove a transversalidade curricular, onde diversos saberes permitem encontrar a solução para o problema em que trabalha;
- Permite estabelecer relações e representações.

A robótica educativa pode dar especial contribuição ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem levando o aluno a pensar, questionar e criar interações com o seu redor de maneira envolvente e conseqüentemente, desenvolver a capacidade de formular e equacionar problemas. Outro ponto importante é o fato de a RE permitir que sejam implementados através da robótica, um conjunto de pressupostos pedagógicos atuais. Esses pressupostos incluem o construtivismo, a aprendizagem baseada na resolução de problemas ou a aprendizagem baseada em projetos.

### **Tipologia de robôs**

No contexto educativo, os modelos de robôs que se encontram no mercado prontos para aquisição dos interessados, os mais conhecidos e divulgados nos estudos encontrados são: os robôs

produzidos pela LEGO®. Os equipamentos desta marca possibilitam aos usuários personalizarem e montarem robôs a partir de modelos propostos pela marca ou utilizando a criatividade. Eles permitem que possam ser criados modelos de acordo com as necessidades próprias. Outra possibilidade de trabalho que foi encontrada foi o kit PicoCricket, robôs da PICO – Playful Invention Company. O kit PicoCricket possui muitas semelhanças com os kits de robótica da Lego, no entanto, está projetado, particularmente, para a construção de criações artísticas. O PicoCricket é um pequeno computador, ao qual podem ser ligados motores, sensores (de resistência, de som, de luz e de toque) e outros dispositivos (luzes coloridas, caixa de som, mostrador de números). O robô BeeBot® também se mostrou como material utilizado para a programação de percursos no 1º ciclo do ensino básico. Este robô é comercializado em duas versões: uma com programação através de botões e outra através de programação com recurso a dispositivos móveis via bluetooth. Seguindo a ideia de trabalho com aplicativos, está o ScratchJr. Este se trata de um aplicativo que permite às crianças criar suas próprias histórias e programar associando o domínio da matemática à outras áreas de conteúdo como o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita. Está disponível ainda, a utilização de robôs desenvolvidos a partir de placas de prototipagem livre, como por exemplo o Arduino. Neste contexto percebemos que quer seja em propostas mais direcionadas à área comercial, com os kits quase que prontos para serem utilizados, quer seja robôs idealizados e construídos por seus utilizadores no campo de trabalho em robótica. A versatilidade e facilidade de adequação desta solução, permite um grande número de propostas adequadas à utilização em contexto educativo.

### **Fontes de pesquisa**

Com o objetivo de dar corpo ao estado da arte da robótica educativa na escolaridade inicial, foram analisados textos sobre a temática de programação e robótica nos repositórios da Universidade do Minho, Aveiro, Coimbra e Leiria, bem como a Biblioteca do Conhecimento Online (b-on), o portal RCAAP (Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal) e o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

Tabela 1

*Tipologia dos materiais analisados*

Tipologia da publicação	Frequência apresentada
Dissertação de mestrado	3
Tese de doutorado	4
Capítulo de livro	1
Publicação em revista	3
Publicação em atas de eventos acadêmicos	5
Relatório de prática de ensino	1

Tabela 2

*Disciplinas envolvidas e conteúdos curriculares abordados*

Disciplina	Frequência apresentada
Matemática	4
Língua Portuguesa	3
Informática	1
Multiplas	9

**As questões de investigação analisadas.**

Os enfoques dados neste ponto dos trabalhos são bem distintos. Dentre estes em específico estão alguns pontos como:

“Que tipo de conteúdos e competências podem ser abordados com a Robótica?”

Que diferenças individuais existem que possam influenciar a aprendizagem dos alunos, quando estes se envolvem em atividades de Robótica?” (Ribeiro, 2016)

“Será que a aprendizagem da robótica desenvolve o pensamento computacional nos alunos do 1º CEB?”

Serão as atividades desenvolvidas no âmbito da RE capazes de ajudar a atingir as metas curriculares associadas ao 1º CEB, em particular no Português e Matemática?” (Almeida, 2015)

“Compreender a aprendizagem de tópicos e conceitos matemáticos por alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), participando num projeto com robôs.” (Martins, 2016)

“Que fatores no contexto social do aluno podem afetar a sua reação às atividades de robótica? Em particular, será o sexo dos alunos relevante para sua a motivação e para o tipo de atividades a desenvolver?”

Que tipo de atividades deverão ser desenvolvidas para maximizar o potencial da Robótica como ferramenta educativa? E nesse contexto, que tipo de apoio e formação terá que ser dado aos professores?” (Ribeiro, Coutinho e Costa, 2009)

“Que fatores influenciaram o desenho de uma oficina de formação com estes objetivos e analisar em que medida a RE pôde contribuir para a inclusão de alunos com NEE?” (Marcão, 2017)

### ***Ambientação para aprendizagem utilizando robótica.***

Na RE a aprendizagem pode ser vista como um processo ativo de construção e não simplesmente um adquirir de conhecimento. Assim, o objetivo do processo instrutivo deve ser o de ajudar à construção do conhecimento e não realizar a sua simples transmissão. Nesta forma de ver a aprendizagem, é o aprendiz que detém o papel principal no processo. Passando do que era antes somente o processador do conhecimento para o construtor do conhecimento tornando-se o centro do processo e relegando o professor, os conteúdos e o ambiente para um papel de suporte, onde deverão contribuir para criar as condições necessárias a este processo (Coutinho, 2005).

Ainda seguindo a ideia descrita, a intervenção do professor deverá ocorrer só quando houver conflitos de modo a facilitar a resolução e a autorregulação por parte dos alunos (Gura, 2007).

Segundo Pinto e Osório (2016), em suas investigações a respeito da utilização de robôs por crianças em idade pré-escolar, consideram que “nestas atividades, o importante é que a criança possa experimentar, nos primeiros anos de vida, uma ampla variedade de experiências significativas: emocionais, culturais e de todas as áreas de conhecimento. É importante que a criança possa utilizar o seu corpo para se expressar e, inclusive antes de aprender a falar, que também seja capaz de se movimentar no espaço, conhecer os limites e adaptar-se a eles, desenvolvendo competências de orientação especial”

### ***Resultados encontrados***

Dos estudos analisados, todos apontam vantagens na utilização da RE em atividades educativas.

- “É possível explorar imensos conteúdos, nomeadamente: lateralidade, orientação espacial, números, memorização, caracterização e disfarce, técnicas de expressão plástica, entre muitos outros” (Santos, Morgado & Cruz, 2012).
- “Analisando as competências necessárias que os alunos deveriam atingir com este projeto, considera-se que estas foram plenamente alcançadas” (Almeida, 2015).

- “Esta atividade demonstrou que elas identificavam vários caminhos para atingir o objetivo e escolhiam um para acionar o brinquedo. Neste sentido o papel foi um instrumento importante para registro na etapa de planejamento” (Raabe et al., 2015).
- “A consecução desse empreendimento conjunto não significou que todos acreditassem nele ou que estivessem de acordo em todos os aspetos; significou, sim, que a negociação foi feita conjuntamente” (Martins e Fernandes, 2015).

Na sequência dos resultados obtidos foram encontrados registros como: “A fase mais complicada deste processo foi, sem dúvida, a dos ensaios que envolveram a programação dos robôs” (Santos, Morgado e Cruz, 2012) e “Verificou-se que a construção dos *robots* para desempenharem o papel de personagens em uma história, bem como a criação da própria história foram produtos de um processo conjunto de negociação que refletiu, ao longo de todo o decurso, a complexidade do engajamento mútuo dos alunos na prática” (Martins e Fernandes, 2015). Tais registros dão destaque à necessidade de aquisição de competências de programação como desafio na realização das etapas e a conscientização da necessidade de total envolvimento dos participantes do processo.

### ***Conclusão***

A robótica educativa como ferramenta pedagógica ainda é encarada como um grande desafio e existe algum receio/desconhecimento relativamente à sua aplicabilidade na educação da infância. Quem a utiliza sabe que esta permite que as crianças manipulem/programem os robôs e aprendam de uma forma mais prática. Segundo Ponte (1997) a programação é “Uma atividade apaixonante para os que nela se envolvem e susceptível de proporcionar experiências de aprendizagem significativas para os alunos.” Sendo então de grande importância o investimento nesta área. Para Papert existe diferença entre as pessoas que têm conhecimentos computacionais e aquelas que são fluentes na sua utilização. “(...) Quem for tecnologicamente fluente carregará nalgumas teclas até que alguma coisa aconteça; provavelmente não será o que queria, mas recuando a partir daí, com calma, tentará de novo” (1997).

## Referências

- Almeida, C. M. dos S. de. (2015). *A importância da aprendizagem da robótica no desenvolvimento do pensamento computacional: um estudo com alunos do 4.º ano* (Mestrado). Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Coutinho, C. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal: Uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985---2000)*. Dissertação de Doutoramento. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Portugal.
- Coutinho, C. P., Ribeiro, C., & Costa, M. F. (2008). *RobôCarochinha : um estudo sobre robótica educativa no ensino básico*. In DIAS, P.; OSÓRIO, A. J., org. – *Ambientes educativos emergentes* (p. 35–55.). Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho. Portugal.
- Fazenda, I. C. A. (2013). *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 4.ed. Campinas: Papirus. [GS Search]
- Fernandes, C. C. (2013) *S-educ: Um simulador de ambiente de robótica educacional em plataforma virtual*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. Disponível em [http://bdt.d.ibict.br/vufind/Record/UFRN\\_8efe7a739f7418604cd33655e8251lead](http://bdt.d.ibict.br/vufind/Record/UFRN_8efe7a739f7418604cd33655e8251lead) [GS Search]
- Francisco Júnior, N. M.; Vasques, C. K. & Francisco, T. H. (2010). *A Robótica Educacional e a Produção Científica na Base de Dados da CAPES*. Revista Electrónica de Investigación y Docência (REID), 4 (Julho), 35-53, Jaén. Disponível em <http://www.ujaen.es/revista/reid/revista/n4/REID4art2.pdf> [GS Search]
- Gura, M. (2007). *Classroom Robotics: Case Stories of 21<sup>st</sup> Century Instruction for Millennial Students*. Charlotte: Information Age Publishing.
- Marcão, C. I. C. (2017). *Robots & Necessidades Educativas Especiais: O desenho de uma oficina de formação para a aplicação da robótica educativa em contexto inclusivo*. Tese de Doutoramento. Universidade Nova de Lisboa. Lisboa. Portugal.
- Martins, S. M. P. C. (2016). *Aprendizagem de Tópicos e Conceitos Matemáticos no 1º Ciclo do Ensino Básico Uma história com robots*. Tese de Doutoramento, Universidade da Madeira, Ilha da Madeira, Portugal.

Martins, S. M. P. C., Fernandes, E. M. S. (2015). *Robots como ferramenta pedagógica nos primeiros anos a aprendizagem como participação*. Revista Brasileira de Educação v. 20 n. 61 abr.-jun. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206104>

Mattos, S. D. G et al. (2015). *Introdução à robótica e estímulo à lógica de programação no ensino básico utilizando o kit educativo LEGO® Mindstorms*. Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação CBIE 2015, (PP. 1418-1424), Maceió. doi: [10.5753/cbie.wcbie.2015.1418](https://doi.org/10.5753/cbie.wcbie.2015.1418) [GS Search]

Oliveira, J. A. C. (2004). *Robótica e educação: aproximações piagetianas numa tese de doutorado*. XI Seminário Internacional de Educação Tecnológica. Novo Hamburgo-RS.

Papert, S. (1997). *A Família em Rede – Ultrapassando a Barreira Digital entre Gerações*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.

Papert, S. (2008). *A Máquina das Crianças: repensando a escola na era da informática*. Porto Alegre: Artmed. [GS Search]

Pinto, M. S. M., & Osório, A. M. (2016). *As TIC em contexto de educação de infância: atividades sobre pensamento computacional e programação*. In XIII CONGRESSO SPCE, 2016 (pp. 1565–1571). SPCE.

Ponte, J. (1997). *As Novas Tecnologias e a Educação*. Lisboa: Texto Editora.

Raabe, A., Rodrigues, A. J., Santana, A. M., Vieira, M. V., Rosário, T., & Carneiro, A. C. R. (2015). *Brinquedos de Programar na Educação Infantil: Um estudo de Caso*. Anais do Workshop de Informática na Escola WIE 2015, (PP. 42-51), Maceió. doi: [10.5753/cbie.wie.2015.42](https://doi.org/10.5753/cbie.wie.2015.42) [GS Search]

Ribeiro, C. R., Coutinho, C. P., & Costa, M. F. (2009). *O papel interdisciplinar da robótica nos contos infantis*. Actas da VI Conferência Internacional de TIC na Educação, (PP. 179-191), Braga. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/9439> [GS Search]

Ribeiro, C., Coutinho, C. P., & Costa, M. F. (2011b). *ROBOWIKI: Um recurso para a robótica educativa em língua portuguesa*. In VII Conferência Internacional de TIC na Educação (pp. 1499–1514). Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação. <http://hdl.handle.net/1822/12821>

Ribeiro, C. R. (2016). *Um Contributo para a Integração de Atividades de Robótica no Ensino Básico*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho. Portugal.

Rusk, N., Resnick, M., Berg, R., & Pezalla-Granlund M. (2008). *New pathways into*

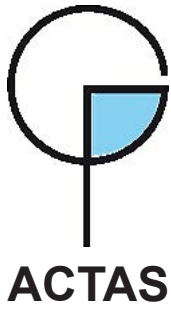


*robotics: strategies for broadening participation. Journal of Science Education and Technology*, 17, 59–69.

Santos, C. U. d. T. e. A. D., Morgado, L. G. -. U. d. T. e. A. D., & Cruz, M. G. B. U. -. U. d. T. e. A. D. (2012). *A Casa da Mosca Fosca: Integração de robótica educativa no jardim de infância*.

Silva, A. F. (2009). *RoboEduc: Uma Metodologia de Aprendizado com Robótica Educacional*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. Disponível em [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRN\\_4bcd04ffbf53622ac518c0cf0bea42d7](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRN_4bcd04ffbf53622ac518c0cf0bea42d7) [GS Search]

Zapata, G. et al (). *La Robótica Educativa como Herramienta de Apoyo Pedagógico*.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Uso da plataforma Google Classroom na Pós-Graduação

Research and Training in Cyberculture: use of the Google Classroom  
platform in blended learning in Graduate Studies

Dionísio Luís Tumbo\* (<https://orcid.org/0000-0001-8709-9952>)

\*Universidade Pedagógica de Maputo

Nota dos autores

Dionísio Luís Tumbo ([detumbo78@gmail.com](mailto:detumbo78@gmail.com))

### Resumo

Nos últimos anos verifica-se uma crescente preocupação dos docentes universitários e investigadores em desenvolver pesquisas e formação em Cibercultura devido ao advento e evolução da Internet (web). Neste contexto, emerge este artigo que reporta uma experiência de adoção e uso da Plataforma Google Classroom numa turma do Curso de Mestrado em Administração e Gestão da Educação (GAE). A pesquisa, realizada na Universidade Católica de Moçambique-Extensão Lichinga, teve como desiderato dar suporte às atividades de ensino-aprendizagem e permitir maior interação entre os mestrandos na disciplina de Psicopedagogia lecionada em contexto de blend learning no primeiro semestre letivo de 2019. Os dados obtidos permitiram concluir que a inclusão de plataformas online tende a despertar maior entusiasmo e interesse nos mestrandos, geograficamente dispersos e com horários demasiadamente desfasados, no estabelecimento da interação e colaboração em rede, mesmo na condição de mobilidade e ubiquidade.

*Palavras-chave:* Cibercultura. Google Classroom. Psicopedagogia. Interação.

### Abstract

In recent years there has been a growing concern of university professors and researchers to develop research and training in cyberculture due to the advent and evolution of the Internet (web). In this context, this article reports an experience of adoption and use of the Google Classroom Platform in a class of the Master Course in Administration and Management of Education (GAE). The research, carried out at the Catholic University of Mozambique-Lichinga Extension, aimed to support teaching-learning activities and allow greater interaction among students in the subject of blended learning in the context of blend learning in the first semester of 2019. The data obtained allowed to conclude that the inclusion of online platforms tends to arouse greater enthusiasm and interest in the masters, geographically dispersed and with schedules that are too outdated, in the establishment of network interaction and collaboration, even in the condition of mobility and ubiquity.

*Keywords:* Cyberculture. Google Classroom. Psychopedagogy. Interaction.

# USO DA PLATAFORMA GOOGLE CLASSROOM NA PÓS-GRADUAÇÃO

## 1. Histórico de trabalhos relacionados

Com a disponibilidade de novos cenários educativos alargou-se o interesse na conceção de metodologias e ferramentas que contemplam o uso da informática, Internet e seus serviços em programas de Educação e Formação. Este tipo de pesquisa, particularmente, singular em Moçambique, corrobora com uma pluralidade de trabalhos e estudos realizados em certos Estados Brasileiros, que remontam desde 2016, refletindo adesão aos aparatos tecnológicos emergentes, que a seguir são apresentados:

Souza (2016), realizou uma pesquisa e formação na plataforma Google Classroom, num período de duas semanas, lecionando a disciplina de Matemática. O autor constatou que a utilização deste ambiente favoreceu interações permanentes e contínuas entre os alunos fora da sala de aulas física. Porém, constatou que certos alunos tiveram limitações no acesso à rede de comunicação científica - Internet.

Araújo (2016), no Estado de Minas Gerais, também, lecionando a disciplina de Matemática, avaliando as possibilidades de integração das Tecnologias de Informação e Comunicação na atividade docente recorreu à ferramenta Google Classroom. O estudo realizado em uma turma de nono ano do ensino fundamental, na Câmara Municipal de Uberlândia, revelou que houve envolvimento e altos níveis de motivação e interesses dos alunos na realização de atividades durante o processo de ensino-aprendizagem de matemática.

Nesta pesquisa, à semelhança da desenvolvida por Souza (2016), houve uma minoria de alunos que se sentiram obrigados à imersão cibercultural, simplesmente, para participar em fóruns como condição *sinon* para obtenção da classificação final na disciplina. Schiehl e Gasparini (2016) demonstraram as mais-valias pedagógicas da adoção da plataforma Google Classroom em contexto do Ensino Híbrido. A pesquisa desenvolvida permitiu aos autores concluir que a ferramenta possibilitou maior interação, colaboração e cooperação entre os grupos dos alunos, bem como, a redução da distância entre o professor e os alunos. Silva e Netto (2018), muito recentemente, numa escola da rede pública de Manaus, numa turma do terceiro ano do Ensino Médio, desenvolveram uma pesquisa na qual inseriram adotaram o Google Classroom como ferramenta auxiliar no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Química dentro e fora do contexto da sala de aula. Os resultados que obtiveram (por meio de um questionário), mostram que a plataforma, elogiada pelos alunos, contribuiu significativamente para interação contínua e

permanente (feedback) entre os atores educativos, incrementado assim o espaço colaborativo entre eles.

## **2. Plataformas LMS**

A exponencial evolução da Internet, na sua geração web 2.0, permitiu a um vertiginoso desenvolvimento dos Sistemas de Gestão da Aprendizagem, vulgarmente, conhecidos como Learning Management System (LMS). Os pesquisadores Alves e Gomes (2007) atribuem riqueza aos LMS para a comunidade académica e científica, pelo facto de ser um software em estado de *open source*, traduzido em mais de 60 línguas, o que favorece a sua utilização fácil e gratuita.

Para os pesquisadores Affonso Souza e Flávia Souza as plataformas LMS disponibilizam funcionalidades para apoio e enriquecimento da aprendizagem em contextos presenciais, a distância, online ou mistos (Souza & Souza, 2016). Os sistemas de Gestão da Aprendizagem, entre as potencialidades, favorecem maior interação e colaboração entre os atores educativos; envio de emails e chats; visualização de ficheiros (sejam textos, imagens, vídeos) produzidos e carregados pelos intervenientes; criação e produção de conteúdos e materiais multimédia em rede; possibilidade de acesso ao conteúdo online, através de dispositivos móveis conectados às redes sem fio, mesmo na condição de mobilidade (Ivo, 2014).

## **3. Google Classroom**

A plataforma Google Classroom é bastante recente (pois foi lançado oficialmente ao público em 10 de setembro de 2014 pela Google). Porém, mesmo com a sua juventude de existência, o Google Classroom, está ganhando visibilidade e conquistando espaço em complementaridade de outras plataformas educacionais existente, a exemplo de Moodle, Teleduc, Aulanet, que favorecem uma gestão eficiente das atividades de ensino-aprendizagem aos professores e alunos (Rodrigo, Carneiro, Sandyra, & Lopes, 2018). Para os autores o Google Sala de Aula é uma plataforma educacional web de incentivo à colaboração – professor/aluno, aluno/aluno -, cuja distribuição é gratuita para escolas e instituições de ensino que usam o Google Apps for Education. Seu objetivo é oferecer um espaço digital de apoio às práticas pedagógicas desenvolvidas diariamente entre professores e alunos - dentro e fora das salas de aula -, além de estimular um aprendizado divertido e colaborativo com o uso dos recursos digitais (ibid, p. 405). Souza e Souza (2016), enaltecendo as potencialidades, entendem que, a plataforma desenvolvida pela divisão do Google for Education, permite que o professor poste atualizações das tarefas de

## USO DA PLATAFORMA GOOGLE CLASSROOM NA PÓS-GRADUAÇÃO

aprendizagem (dentro e fora da alua de aula), adicionar e remover alunos, bem como favorecer uma interação permanente e contínua. Este ambiente é integrado ao Google Drive e estabelece interface comunicacional com outros serviços adstritos aos aplicativos da Google Apps for Education, como também com diversas ferramentas online de produtividade disponibilizadas pelo Google, nomeadamente Gmail, Hangouts, Google Docs e Google Forms. O acesso ao ambiente do Google Classroom os candidatos usuários precisam, antes, possuir uma conta de email domiciliada no gmail. Concordamos com Rodrigo et al. (2018), ao afirmarem que o ambiente Classroom (ou simplesmente Google Sala de aulas), dispõe de três fluxos principais, a saber: i) Mural – onde os professores carregam as atividades para os alunos. As atividades colocadas, pelo professor, obedecem a uma ordem cronológica de postagem (da mais recente para a mais antiga). O mural dá permissões ao professor para anexar ficheiros multimédia para o apoio da aprendizagem dos alunos, como por exemplo: arquivos textos, links, vídeos, áudios e formulários. Seguidamente, os alunos, na posse dos seus dispositivos, dotados da capacidade de detenção e conexão ao sistema de redes com ou sem fios, podem ter acesso, visualizar ou descarregar a qualquer momento independentemente da localização geográfica, quer dizer, mesmo na condição de mobilidade. ii) Guia Alunos – local onde aparecem os alunos da turma. Este ambiente é dotado de ferramenta com permissão para enviar mensagens personalizadas para os alunos, ou mensagens entre os alunos (aluno/aluno), além de convidar outros participantes para participarem do ambiente da turma. iii) Guia Sobre - é espaço que possibilita ao professor disponibilizar materiais de apoio (textos, ementas, cronogramas e materiais de orientação) bem como descrições sobre a disciplina. Nesta aba existe ainda um campo que possibilita ao professor convidar outros colegas para trabalharem de forma colaborativa em uma mesma turma - possibilitando a estes desenvolverem atividades interdisciplinares.

### **4. Desenvolvimento Metodológico**

Nesta nossa pesquisa, escolhemos este ambiente, que nos pareceu adequado, para formar os mestrados do curso de Gestão e Administração Educacional (GAE) em psicopedagogia e, simultaneamente, penetrarmos no mesmo ambiente, para efetuarmos pesquisa em contexto de cibercultura. Ficamos impressionados ao adotar esta plataforma para o suporte das atividades de ensino-aprendizagem na pós-graduação, por alegadamente, aplicar o acesso do computador convencional (da tela fixa) para smartphones, tables e computadores portáteis. Adicionalmente, a plataforma Google Classroom disponibiliza um sistema de feedback, que se vala o professor para

providenciar suporte nas atividades em todo momento. A plataforma é dinâmica; pois, após a nova postagem, a plataforma gera e emite uma notificação no email do aluno e no aplicativo Google Classroom Mobile

#### **4.1. O Método de Pesquisa**

O método de pesquisa utilizado foi a pesquisa qualitativa. Adotamo-la para avaliar a utilização da plataforma Google Classroom no suporte às atividades de ensino-aprendizagem na disciplina de Psicopedagogia, lecionada em contexto de blend learning no primeiro semestre letivo de 2019, na Universidade Católica de Moçambique (UCM)-Extensão Lichinga. Para iniciar a atividade, criamos e estruturamos o ambiente Google Classroom. Solicitamos apoio ao técnico de informática da UCM para criação de email para os alunos, e seguidamente, fizemos os testes de acessibilidade, usabilidade e impressão.

#### **4.2. Instrumentos utilizados na pesquisa**

- i. **Observação participante e diário de bordo:** fizemos observação atenta em todos momentos da nossa aula com recurso ao diário de bordo com vista a observar e anotar os comportamentos, movimentos e interação dos alunos, e estes com o professor na sala de aulas e na plataforma;
- ii. **Questionário:** estava estruturado em duas partes, nomeadamente: para captar os dados sociodemográficos e sondagem sobre a utilidade da plataforma Google Classroom. A parte da sondagem permitir identificar os benefícios do uso da plataforma no contexto de ensino-aprendizagem de psicopedagogia.

#### **4.3. Caraterização dos participantes**

Esta pesquisa foi aderida, consciente e voluntariamente, por 16 alunos com idades compreendidas entre 24 e 44 anos, sendo 75% de homens, tendo apenas 25% de mulheres na turma; 87% é constituída por professores da rede pública estatal. Os resultados do questionário sociodemográfico apontaram, ainda, que quatro alunos possuem smartphome, dois são utilizadores de tablet, seis dispõe de computador portátil e quatro possuem todos dispositivos (smarphone, tablet e Computador portátil). Todos alunos têm acesso à Internet a partir de casa (três alunos), posto de trabalho (três alunos), qualquer lugar (10 alunos).

### **4.4. Desenvolvimento das atividades**

- i. Criação e organização do ambiente;
- ii. Reunião com o técnico de informática (realização dos testes de acessibilidade, usabilidade, navegabilidade e impressão);
- iii. Criação dos emails dos alunos no Google;
- iv. Apresentação do Google Classroom para os alunos e envio dos convites de participação no AVA;
- v. Interação (fórum de apresentação) e acompanhamento, com recurso a observação participante, na plataforma, por quatro semanas;
- vi. Disponibilização de atividades na plataforma;
- vii. Acompanhar o movimento do uso da plataforma: postagens e interações dos alunos;
- viii. Aplicação do questionário online para captar dados sociodemográficos e avaliar a utilidade da plataforma Google Classroom no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Psicopedagogia.



## 5. Resultados

### 5.1. Atividades realizadas na Plataforma

O uso da plataforma Google Classroom, no curso de mestrado em GAE da Universidade Católica de Moçambique – Extensão Lichinga, durou três semanas. Na primeira semana, em aula presencial de 23 de março de 2019, apresentamos a plataforma e suas funcionalidades. Seguidamente, abrimos o Fórum de apresentação onde carregamos o seguinte apelo: “*Olá, gostava que se apresentassem. Quem somos nós?*”

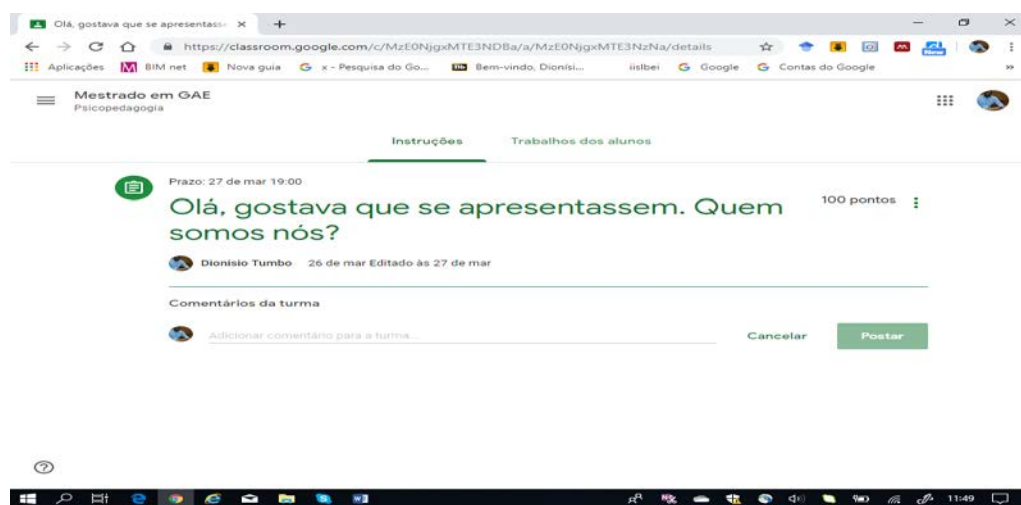


Figura 1: Fórum de apresentação

Este fórum foi aderido e respondido por 14 dos 16 alunos inscritos no curso, quais receberam o convite para interação neste ambiente. Importa destacar que, *a priori*, os alunos tiveram dificuldades de acesso ao fórum, justificando-se por tratar-se da primeira experiência de contato com esta ferramenta, como faz alusão os alunos:

*A3: Nunca tinha usado no principio e quando vi o convite para fazer parte fiquei pouco perplexo porque nem sabia por onde começar.*

*A5: tive a sensação de aflição logo [que] deparei-me com o convite, mas depois consegui operar tranquilo.*

Para as atividades da segunda semana carregamos o Fórum 1 (de discussão), em que os alunos tinham que proceder à leitura dos recursos disponibilizados no AVA, nomeadamente quatro artigos, um vídeo e um link de uma entrevista sobre os problemas de aprendizagem; e elaborarem pequenas fichas de leitura, postarem suas próprias ideias e comentarem, pelo menos, três apresentações dos colegas, conforma a figura 2.

# USO DA PLATAFORMA GOOGLE CLASSROOM NA PÓS-GRADUAÇÃO

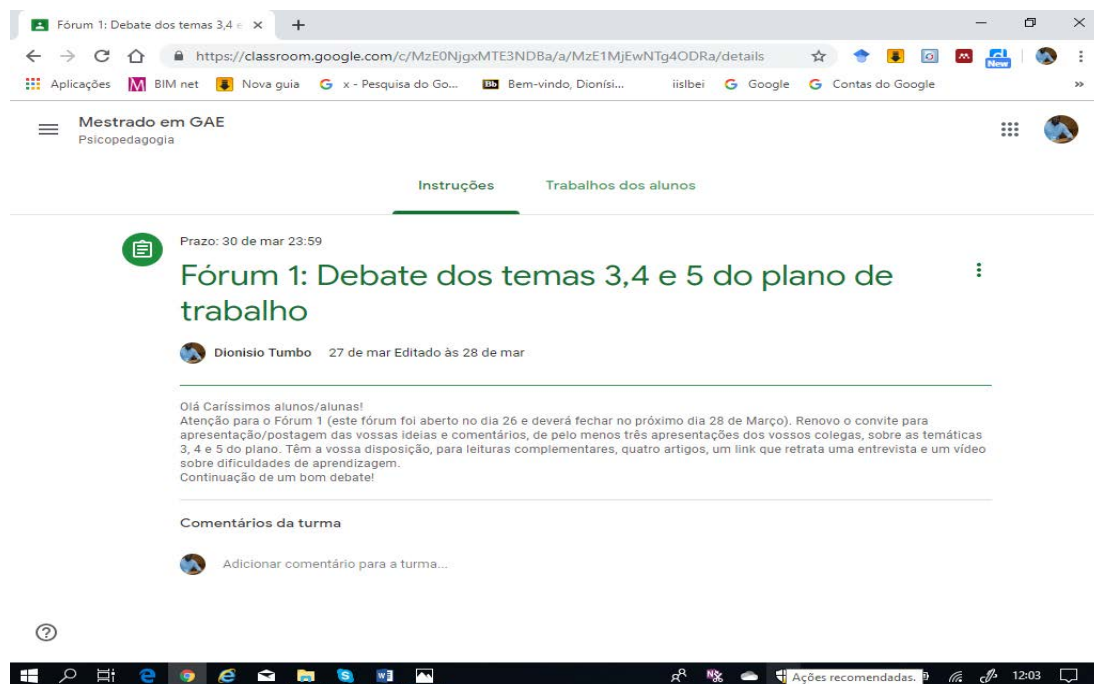


Figura 2: Fórum de discussão

Este fórum foi bastante interativo, pois registou 49 comentários dos alunos. Assim, entendemos que com o aumento das pastagens, nesta interface comunicacional, dinamizou a interação dos alunos e favoreceu a aprendizagem colaborativa online na disciplina de Psicopedagogia. Percebemos, também que a plataforma possibilitou interação entre os alunos e estes com o professor, mesmo na condição de ubiquidade; houve uma mediação pedagógica para tirar dúvidas dos alunos; verificou-se maior interesse e entusiasmo dos alunos na ampliação dos espaços para a aprendizagem da disciplina.

## 5.2. Avaliação do aplicativo pelos alunos

Na terceira e última semana da utilização da plataforma Google Classroom, notamos que todos os alunos já tinham acedido ao ambiente e, já, dispunham de algum posicionamento em relação à utilidade do ambiente no suporte das atividades de ensino-aprendizagem da disciplina de Psicopedagogia em pós-graduação. Deste modo, recorreremos ao aplicativo Google Forms, onde editamos e lançamos o questionário online<sup>1</sup> para a avaliação da ferramenta.

---

<sup>1</sup> Disponível no link: [https://docs.google.com/forms/d/1LczwV-Q5\\_Le9db-uTpsGPgqrIY4rdKH5HNibGeLgCMQ/edit](https://docs.google.com/forms/d/1LczwV-Q5_Le9db-uTpsGPgqrIY4rdKH5HNibGeLgCMQ/edit)

Por meio do questionário que aplicamos, os resultados obtidos na questão 13, conforme a figura 3, apontam que 13 alunos (81,3%) não conheciam a plataforma Google Classroom., apenas três conheciam.

Questão 13: Você conhecia a Plataforma Google Classroom?

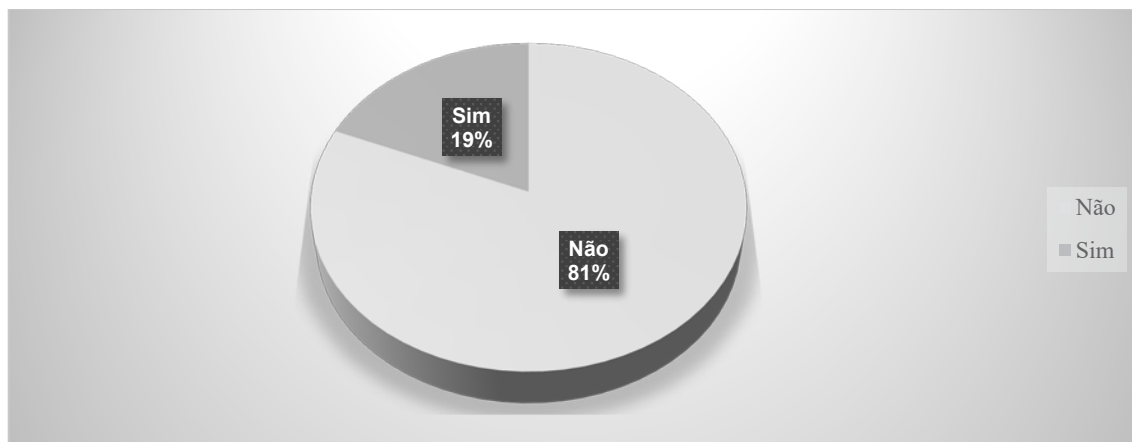


Figura 3: Conhecimento sobre a plataforma Google Classroom

Em resposta à questão 14, todos alunos (100%) mostram altos níveis de satisfação em relação à experiência do uso do Google Classroom como ferramenta de apoio às atividades de ensino-aprendizagem da disciplina de Psicopedagogia. As pontuações dos alunos, avaliando positivamente a utilização a ferramenta, distribuíram-se entre excelente (11 alunos; 68,8%) e bom (5 alunos; 31,2%). E foi possível notar, a partir da resposta a questão 15 do formulário, que os 16 alunos recomendam a sua utilização para os restantes docentes da pós-graduação.

No contexto dos benefícios do Google Classroom, de acordo com os depoimentos em uma resposta curta, foi possível apurarmos satisfação de 11 alunos, pois os benefícios apontados foram:

- A1: Flexibilidade na interação.*
- A2: Facilidade de interação*
- A3: Facilidade de interação com a turma*
- A4: Interação, contacto permanente com o docente e a turma*
- A6: Interação permanente com o docente e colegas da turma*
- A7: Interação com a turma, fácil acesso aos comentários, debate*
- A8: Fácil interação com os colegas e professor*
- A9: Facilidade de interação a partir de qualquer localização*
- A14: Aprendizagem facilitada por meio de sugestões e resolução de algum problema*
- A15: Fácil acesso, muito flexível, permite a interação do docente - estudante em qualquer lugar e momento facilitando o processo de ensino-aprendizagem.*
- A16: Facilita a interação docente /estudante e torna a aprendizagem [mais colaborativa], mais célere.*

## USO DA PLATAFORMA GOOGLE CLASSROOM NA PÓS-GRADUAÇÃO

Estes cometários assumem coerência com os resultados em estudos similares descritos por Silva e Netto (2018). Os autores evidenciam a plataforma Google Classroom, do ponto de vista de mediação pedagógica, foi bastante elogiada pelos alunos, que a consideraram de fácil uso e bem organizada visualmente. Adicionalmente, referiram que o fator espaço/tempo contribuiu significativamente para a troca de feedback entre aluno e professor, dada possibilidade de enviar email, avisos e/ou comentários. Estas características, de interatividade e acessibilidade, aumentaram a confiança entre os atores pedagógicos (professor e alunos), que passaram a se comunicar em diariamente e em horários bem distintos.

E quando perguntamos aos alunos sobre, eventuais, dificuldades de uso do Google Classroom, apenas seis alunos comentaram que tiveram dificuldades, nomeadamente, no carregamento e envio de tarefas (A2); não aceita entrar com outros e-mails que não sejam do Google (A3); aceder logo no primeiro momento (A5); várias: para usar a Google Classroom foi preciso pedir ajuda aos colegas que já tinham aceite o convite; talvez tenha acontecido pelo facto de não ter conhecido antes nenhuma plataforma online (A8); foi como entrar na plataforma (A13); e, envio de sugestões (A14).

### **6. Considerações finais**

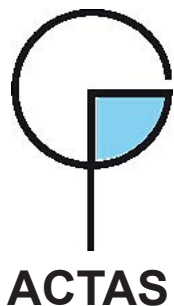
A pesquisa e formação em ambiente do Google Classroom, permitiu chegar às seguintes ilações:

- ✓ Há potencialidades (fortes indícios) de que as tecnologias digitais fazem uma verdadeira revolução na educação superior em tempos de cibercultura;
- ✓ A web 2.0, permitem desenvolvimento de ambientes virtuais de aprendizagem, quais favorecem o processo de ensino-aprendizagem na pós-graduação, ampliando estratégias de interação, troca de informações (ficheiros multimédia: hipertextos, áudios, vídeos, link) entre o professor e os alunos, aprendizagem colaborativa entre os alunos;
- ✓ A inclusão e uso de plataformas LMS, a exemplo de Google Classroom, tende a despertar entusiasmo e interesse nos alunos de pós-graduação, sobretudo na disciplina oferecida; o que ampliou, sobre maneira, os espaços interativos e colaborativos online entre os atores pedagógicos, contribuindo para a eficiência do processo de ensino-aprendizagem da disciplina;

- ✓ A plataforma Google Classroom foi bem-recebida e elogiada pelos alunos, que antes não a conheciam, por ser nomeadamente de fácil uso e com um layout bem organizado e acessível;
- ✓ Há desafios futuros de divulgar a plataforma Google Classroom para o Centro e docentes de pós-graduação, não só na Universidade Católica, mas em todas Instituições de Ensino Superior, que assim o desejaram, através de mini-cursos

### Referências

- Alves, A. P., & Gomes, M. J. (2007). O ambiente MOODLE no apoio a situações de formação não presencial. *Actas Da V Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação Na Educação*. Braga : Centro de Competência Da Universidade Do Minho, 337–349. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7048>. Acesso a 16 de março de 2019
- Araújo, H.M.C. (2016). O uso das ferramentas do aplicativo “Google Sala de aulas” no ensino de matemática. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás. Disponível em <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6470>. Acesso em 14 de março de 2019
- Ivo, P. (2016). Plataforma LMS, a revolução no ensino online. Disponível em <http://www.edools.com/plataforma-lms-a-revolução-no-ensino-olnline>. Acesso em 20 de março de 2019.
- Myrcea, G., Francisco, J., & Netto, D. M. (2018). Um Relato de Experiência Usando Google Sala de Aula para Apoio à Aprendizagem de Química, (Cbie), 119–128. <https://doi.org/10.5753/cbie.wie.2018.119>
- Rodrigo, J., Carneiro, S., Sandyra, A., & Lopes, B. (2018). A utilização do Google Sala de Aula na Educação Básica : uma plataforma pedagógica de apoio à Educação Contextualizada, (Cbie), 401–410. <https://doi.org/10.5753/cbie.wie.2018.401>
- Silva, B. D. da, & Conceição, S. C. (2013). Desafios do b-learning em tempos da cibercultura. In M. E. Almeida, P. Dias, & B. Silva (Eds.), *Cenários de inovação para a educação na sociedade digital* (pp. 137–161). Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/42143>. Acesso em 16 de março de 2019
- Silva, G., & Netto, J. F. (2018). Um Relato de Experiência Usando Google Sala de Aula para Apoio à Aprendizagem de Química. In *Anais do Workshop de Informática na Escola* (Vol. 24, No. 1, p. 119). Disponível em <http://www.br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/7880>. Acesso em 20 de março de 2019
- Sousa, A. (2016). Uso da plataforma Google Classroom como ferramenta de apoio ao processo de ensino e aprendizagem: relato de aplicação no ensino médio. Trabalho de Conclusão de Curso em Ciência da Computação. João Pessoa/PB: Universidade Federal da Paraíba. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/3315>. Acesso em 14 de março de 2019
- Schiehl, E. P., & Gasparini, I. (2016). Contribuições do google sala de aula para o ensino híbrido. *RENOTE*, 14(2).



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Estilos de aprendizagem de professores em formação na modalidade  
blended learning

Learning styles of teachers in training in blended learning modality

Eliana Alves Moreira Leite (<https://orcid.org/0000-0003-2087-1754>), José Alberto Lencastre  
(<https://orcid.org/0000-0002-7884-5957>)\*, Bento Duarte Silva ([https://  
orcid.org/0000-0002-7884-5957](https://orcid.org/0000-0002-7884-5957))\*

\*Instituto de Educação - Universidade do Minho

Autor de contato: Eliana Alves Moreira Leite - Rua Padre Guerra, 2735,  
Bairro Parquelândia, Fortaleza, Ceará, Brazil, CEP 60455-365, [elimoreiraead@gmail.com](mailto:elimoreiraead@gmail.com)

## Resumo

Em cenários de aprendizagem em modelo híbrido, o foco principal deve estar no aprendente para que desenvolva habilidades e competências, autonomia, colaboração e interações coletivas, seja em espaços presenciais e/ou virtuais. Os estilos de aprendizagem presentes nestes espaços possuem as mais variadas formas de lidar com a aprendizagem. Este trabalho tem como objetivo investigar o perfil individual de professores em formação continuada em modelo híbrido (blended learning), na perspectiva de elaborar momentos presenciais e ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) mais personalizados, com intuito que as potencialidades e fragilidades destes cursistas, sejam levadas em consideração. O percurso metodológico adotado consistiu em uma abordagem mista, ou seja, a combinação de abordagens qualitativas e quantitativas. Para tanto, foi disponibilizado previamente questionário *online* aos professores/cursistas do curso de especialização em educação ambiental ofertado por uma Universidade pública do Ceará-Brasil. O questionário foi disponibilizado aos 133 cursistas no início do curso, para conhecer os seus perfis individuais, retornando 102 respondentes. Buscou-se analisar as respostas para promover uma personalização nas atividades da sala de aula online e nos momentos presenciais. A partir dos resultados da pesquisa foi possível situar a equipe pedagógica sobre as individualidades dos cursistas presentes no curso, o que tornou-se fundamental para refletir e elaborar estratégias pedagógicas que auxiliassem o percurso deste grupo em formação. Espera-se que o conhecimento prévio do perfil individual de cursistas, em cursos em modelo híbrido, seja levados em consideração, e se torne generalizável para elaboração em cursos de formação.

*Palavras-chave:* formação de professores, estilos de aprendizagem, blended learning

## Abstract

In learning scenarios in a hybrid model, the main focus should be on the learner to develop skills and competences, autonomy, collaboration and collective interactions, both in face-to-face and virtual spaces. The learning styles present in these spaces have the most varied ways of dealing with learning. This work aims to investigate the individual profile of teachers in continuous training in hybrid model (blended learning), with the perspective of elaborating face-to-face moments and virtual environments of learning (AVA), in order to take into account the potentialities and weaknesses of these trainees. The methodological approach adopted consisted of a mixed approach, that is, the combination of qualitative and quantitative approaches. For this, a questionnaire was previously made available online to the teachers / students of the specialization course in environmental education offered by a public University of Ceará-Brazil. The questionnaire was made available to the 133 students at the beginning of the course, to know their individual profiles, returning 102 respondents. We sought to analyze the answers to promote a personalization in the classroom activities online and in the presential moments. From the results of the research it was possible to place the pedagogical team on the individualities of the students present in the course, which became fundamental for to reflect and to elaborate pedagogical strategies that help the course of this group in formation. It is expected that the previous knowledge of the individual profile of students, in courses in a hybrid model, be taken into account, and become generalizable for elaboration in training courses.

*Keywords:* teacher training, learning styles, blended learning

## ESTILOS DE APRENDIZAGEM DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO NA MODALIDADE BLENDED LEARNING

Com as mudanças constantes nas formas de aprender e ensinar, os cursos elaborados para a formação continuada dos professores precisam ser elaborados para trazer outras perspectivas para a sala de aula. A partir das mudanças tecnológicas que ocorre no entorno da sociedade, o professor se depara com outros desafios. Dentre estes, é preciso inserir as potencialidades das tecnologias e recursos digitais no contexto de suas práticas metodológicas com seu alunado. Assim, uma formação com modelo híbrido, poderá corroborar para que desenvolva em sala de aula, situações de aprendizagem também similares. Conforme Belloni (2001, p.88) “o professor precisa experimentar em sua própria formação situações de atividades para desenvolver com seus alunos” Os professores em formação precisam repensar nessa educação mais híbrida para a sala de aula e redimensionar suas práticas metodológicas entre o espaço presencial e o virtual.

Como se refere Moran (2015, p.27) “a educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos.”. Esse processo, agora, com a mobilidade e conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo”. Nesse sentido, os espaços virtuais e presenciais vão se complementando, uma vez que no contexto da sociedade atual permeada pelas tecnologias, as relações sociais emergem entre a virtualidade e a presencialidade, e a sala de aula, seja para professores ou alunos podem imbricar-se dessas mudanças.

Dessa forma, o professor tendo amadurecimento contínuo na sua prática profissional por meio de processos pedagógicos mais inovadores, como vivenciando o modelo de ensino híbrido no papel de cursista, poderá trazer para a sua sala de aula também estas abordagens pedagógicas. As combinações de espaços presenciais e virtuais emerge com nuances de inovação e mudanças para aproximar a escola de realidades mais flexíveis, podendo favorecer um aprendizado mais personalizado. As diversas ferramentas disponíveis presentes nas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) podem individualizar as diferenças individuais presentes em sala de aula. Nesse sentido, Lima e Moura (2015, p.98) aponta que “personalizar não é traçar um plano de aprendizado para cada aluno, mais utilizar todas as ferramentas disponíveis para garantir que os estudantes tenham aprendido”.

Como também se refere Silva (2001), as repercussões das TDIC, em relação à metodologia, prendem-se com as possibilidades de se criarem metodologias singulares e variadas, adaptadas ao perfil de cada aluno e aos contextos de aprendizagem.



Assim, a personalização do ensino poderá ser uma possibilidade para os processos de ensino e aprendizagem, respectivamente do professor e aluno, tendo também o apoio das TDIC. Personalizar o ensino não é apenas trabalhar com foco em habilidades, mas compreender que cada aluno aprende de forma e em ritmos diferentes (Christensen, Horn e Johnson, 2008). Pesquisas apontam a necessidade da personalização para ambientes de aprendizagem, apoiados pela modalidade Educação a Distância (EaD). Como exemplo, temos o estudo de Bittencourt e Costa (2011, p.86), “os ambientes clássicos de educação a distância (EaD) falham na falta de controle de avaliação personalizada e na falta de adaptação às características dos usuários presentes no ambiente”. Apesar do estudo não ser tão recente, essas lacunas permanecem nos dias atuais, uma vez que o principal objetivo de personalizar os ambientes de aprendizagem, é prover o aluno com serviços e informações individualizadas que sejam relevantes ao seu processo de ensino.

Portanto, com base nestas informações, identificou-se a necessidade de elaborar um ambiente virtual de aprendizagem mais personalizado, com ênfase nas preferências individuais dos cursistas, observando não apenas as potencialidades inerentes a cada um, mas também voltado para as fragilidades. Um design de um curso que considere as diferenças na forma de aprendizado dos estudantes, que não seja preparado na perspectiva de um modelo pedagógico homogêneo. Na perspectiva da individualidade dos sujeitos também pode ser levado em conta a identificação do estilo de aprendizagem. Conforme Kolb et al (2014, p.2018 ) ... “o conceito de estilo de aprendizagem tornou-se uma maneira popular de reconhecer a singularidade do aprendiz individual”. Assim, o reconhecimento dos diferentes estilos de aprendizagem (EA) de formandos, quando identificados será possível observar quais estilos se adequam ao espaço de formação elaborado, assim como permite observar os estilos que precisam de mais atenção e outras formas de interpelação.

Dessa forma, depara-se com a seguinte questão: quais implicações podem ocorrer na elaboração de um ambiente personalizado para a formação continuada do professor quando se identifica o seu estilo pessoal e próprio de aprendizagem?

## ESTILOS DE APRENDIZAGEM DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO NA MODALIDADE BLENDED LEARNING

Portanto, este estudo tem como objetivo investigar previamente o perfil individual de professores da educação básica, em modelo híbrido (*blended learning*), na perspectiva de elaborar AVA mais personalizado. O estudo foi desenvolvido com professores, cursistas de uma especialização em Educação Ambiental (EA), em modelo híbrido, ofertado pela Universidade Federal do Ceará. O curso, foi apoiado por um AVA e momentos presenciais. Em relação ao AVA, utilizou-se a plataforma “Moodle (Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment). Os momentos presenciais, foram sistematizados para palestras, seminários, discussões acerca das disciplinas ofertadas, elaboração de projetos e outras atividades. No Moodle ([https:// www.helpclassonline.com.br/moodle](https://www.helpclassonline.com.br/moodle)) foi disponibilizado as disciplinas e atividades virtuais, como: fóruns, wikis, quizzes, portfólios, glossários, recursos didáticos de apoio às aulas, workshops de cartas e outros recursos como, biblioteca, videoteca. O referido curso teve apoio de uma equipe pedagógica, formada por professores-tutores, professores conteudistas (responsável pela elaboração das disciplinas), coordenadores, supervisores, designer instrucional e equipe técnica - administrativa.

A metodologia adotada neste trabalho foi de natureza quanti-qualitativa de forma exploratória. A pesquisa classifica-se com uma abordagem qualitativa e quantitativa, com natureza de métodos mistos. Para Creswell (2013, p.28) “a pesquisa de métodos mistos é “prática”, porque os indivíduos tendem a resolver os problemas usando tanto número quanto palavras”. Nesse sentido, a partir dos dados quantitativos, descrevem-se dados e características acerca da amostra selecionada.

Nas seções, a seguir serão discutidos, ensino híbrido, como uma possibilidade para a formação do professor. Em seguida, abordam-se os métodos, seguidos da apresentação e discussão dos resultados, e por fim, apresentam-se as considerações finais.

### **Ensino híbrido: uma possibilidade para a formação do professor**

A modalidade Educação a Distância (EaD), vem sendo utilizada como uma das possibilidades para a formação do professor, seja na perspectiva de formação inicial ou continuada. Os processos educativos a distância, os quais não são recentes, historicamente, vêm sendo usados em vários períodos da formação deste profissional, apoiados pelos recursos tecnológicos mais proeminentes de cada época, como por exemplo, material impresso, rádio, televisão e atualmente com recursos tecnológicos mais contemporâneos, com o aporte das TDIC.

Para tanto, a modalidade EaD com o recurso das TDIC avançou para diversos formatos, como aprendizagem *online*, educação *online*, ensino híbrido (*blended learning*) e outros.

Dentre os formatos da modalidade EaD, a formação continuada do professor pode se coadunar com o ensino híbrido, pois oportuniza momentos de aprendizagem em ambientes presenciais e virtuais. Os momentos presenciais poderão valorizar a presença física entre cursistas e seus professores-tutores, oportunizando troca de experiências, sanar as dúvidas e ampliar os conhecimentos teóricos e práticos. Dessa forma, atividades já realizadas *online*, quando os cursistas estiverem juntos presencialmente, para Horn e Staker (2015, p.43) “o tempo em sala de aula não é mais gasto assimilando conteúdo bruto. Em vez disso, enquanto estão na escola ( ou universidade, grifo nosso), os estudantes-cursistas praticam resolução de problemas, discutem questões ou trabalham projetos”.

Por outro lado, nos momentos virtuais, o compartilhamento de ideias poderá continuar se complementando e tomar um viés mais sistematizado no âmbito das discussões, onde todos podem tomar conhecimento da opinião do outro, das dificuldades, dúvidas, organização das ideias, a construção e aprofundamento do conhecimento. Assim, os ambientes vão se complementando. Para Behar (2009, p.181) “as trocas e interações estendem-se da sala de aula para o virtual, assim como o tempo dessas trocas e interações se amplia para qualquer dia e horário.” O ambiente virtual pode incentivar a participação ativa do cursista, uma vez que nos momentos presenciais poderá não ter tido oportunidade suficiente para expressar suas ideias.

Para a formação do profissional docente, o ensino híbrido, é uma possibilidade que se concilia com suas atividades laborais, pois permite alguma flexibilidade em termos de tempo, lugar e ritmo, uma vez que poderá gerenciar melhor sua formação. Na concepção de Horn e Staker (2015, p.53) quanto a definição de ensino híbrido “é um programa de educação formal, no qual um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio de ensino *on-line*. Nesta modalidade, o aluno exerce algum tipo de controle em relação ao tempo, ao lugar, ao caminho e/ou ao ritmo, e as atividades são realizadas, pelo menos em parte, em um local físico supervisionado longe de casa”.

Bacich e Neto e Trevisani (2015, p.51-52), considera que a expressão “ensino híbrido está enraizada em uma ideia de educação híbrida, em que não existe uma única forma de aprender e na qual a aprendizagem é um processo contínuo, que ocorre diferentes formas, em diferentes espaços”.

## ESTILOS DE APRENDIZAGEM DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO NA MODALIDADE BLENDED LEARNING

Ressalta-se que, a preparação de cursos de formação para professores em serviço, no contexto do ensino híbrido, precisa ter cuidadoso planejamento pela equipe pedagógica, pois os múltiplos sujeitos que estão nesse processo possuem as mais variadas formas de lidar com a aprendizagem. Portanto, como já exposto, é importante o conhecimento sobre as realidades profissionais e pessoais destes profissionais, assim, podem ser problematizadas situações que estejam próximas de suas realidades, bem como, trazer outras vivências que ocasionem mudanças na forma de agir e pensar. Para Pacheco (2017, p.30) em relação a formação continuada de professores aponta que “o objetivo da formação não é de adquirir conhecimentos, mas sim, criticamente, passar a capacidade de adquirir conhecimentos que conduzam a mudanças no modo de ser e de agir dos professores”. Caso, estas formações, não levem em consideração as idiossincrasias pertencentes a este público, poderão apenas corroborar para apresentar dados estatísticos de taxas de permanência ou evasão.

Ressalta-se ainda, que o aporte das TDIC não será o suficiente para redimensionar o ensino híbrido, para situações de aprendizagem significativas, caso não leve em consideração aspectos diversos dos cursistas que estão presentes nestes ambientes de aprendizagem, como, o perfil individual, os motivos que levaram a escolha dessa modalidade, as expectativas, as fragilidades, os conhecimentos que já trazem. Portanto, formatar cursos em ambientes virtuais sem ter conhecimento do público, poderá ocasionar modelos de educação desmotivantes e excludentes. Conforme Belloni (2001, p.41) “a questão é complexa, pois [...] qualquer ação educacional deve conhecer e considerar as características, condições de estudo e necessidades dos estudantes [...]”.

Para tanto, conhecer estes profissionais em suas atitudes e preferências poderá corroborar para situações de aprendizagem que venha favorecê-los no aprendizado, bem como também reconhecer os pontos frágeis, poderá minimizar as lacunas que podem afetar o desempenho dos cursistas. Conforme Monteiro, Moreira e Lencastre (2015, p.39) “a concepção dos docentes acerca da forma como o estudante aprende é um dos fatores fundamentais para a organização das estratégias de ensino que facilitem o processo de aprendizagem”. Nesse sentido, esse conhecimento é extensivo para todos sujeitos que estão no papel de estudante, e nesse caso, o professor em formação também deve ser levado em consideração.

Nesta investigação compreende-se que o professor, como individuo crítico, responsável, reflexivo sobre sua própria formação, participante ativo e fundamental na sua formação, deve ser relevante suas opiniões e necessidades na elaboração de cursos que irá atendê-lo. Assim, independente do formato para a formação do professor, seja presencial e/ou virtual, é preciso por meio da sua voz, averiguar à realidade dos investigados.

## **Método**

### **Participantes**

No presente estudo participaram 102 professores do curso de Especialização em Educação Ambiental ofertado pela Universidade Federal do Ceará (UFC) situada no Brasil, nos anos letivos 2017/2019. Ressalta-se que 133 professores foram matriculados e selecionados por meio de edital público, no entanto 30 deles não retornaram com suas respostas. Os cursistas, na sua maioria, são professores da rede pública do estado do Ceará.

### **Instrumento**

Para implementar a pesquisa foi aplicado o questionário intitulado, “Queremos conhecer você”, elaborado pela própria autora deste trabalho. O instrumento foi disponibilizado na página inicial do ambiente Moodle por meio de um *link*, para facilitar o acesso aos cursistas e a recolha dos dados ocorreu no período inicial do curso. Na aula presencial e inaugural, os professores/cursistas foram informados sobre o questionário e que a participação na pesquisa seria voluntária. Embora, tenha se ressaltado que o instrumento tinha a intenção de dar ênfase as respostas obtidas para que o curso fosse planejado em consonância também com suas peculiaridades individuais. O questionário abrangeu 11 perguntas, entre perguntas fechadas e aberta. Algumas das perguntas, poderiam ser respondidas com mais de uma opção, deixando o cursista mais livre em poder ter mais escolhas. Os dados aqui foram analisados quantitativa e qualitativamente.

### **Apresentação e discussão dos resultados**

Buscou-se, por meio do questionário, identificar os campos mais proficuos do perfil dos professores/cursistas, participantes da pesquisa, como: faixa etária, realização de cursos na modalidade EaD, acesso a *Internet*, uso das redes sociais, a capacidade para aprender em grupo, afinidades em relação aos recursos utilizados na elaboração das atividades (textos e artigos, vídeos, imagens, músicas, jogos).

## ESTILOS DE APRENDIZAGEM DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO NA MODALIDADE BLENDED LEARNING

No tocante a faixa etária, 79 respondentes tinha intervalo de idade entre 23 anos a 38 anos, com percentual de 77,4% e acima de 38 anos, foi obtido 23 respondentes com índice percentual de 22,5%. Para tanto, o perfil amadurecido deste público, precisou ser visto, perante a bagagem de conhecimentos que traziam no percurso profissional e pessoal.

Em relação à pergunta, quanto a realização de curso na modalidade EaD, 31 respondentes afirmaram que já tinham realizado cursos nessa modalidade, com percentual de 30,39%. Por outro lado, 35 cursistas afirmaram que não haviam realizado, com um percentual de 34,31%, e 36 cursistas não responderam a pergunta, com percentual de 35,29%. Ressalta-se que foi preocupante para a equipe pedagógica os dados referentes, a quantidade de 71 respondentes que não haviam feito cursos na modalidade EaD e nem responderam a pergunta. Dessa forma, foi preciso considerar este indicativo e disponibilizar recursos no AVA que viessem auxiliar os cursistas que não possuíam familiaridade com ambiente virtual.

Como resposta à pergunta relacionada ao acesso à Internet, 91 respondentes afirmaram que tinham acesso facilmente (89,21%), nove tinham acesso razoável (8,82%), um respondente colocou que dificilmente tinha acesso e um não respondeu. Essa resposta mostrou que a *Internet* não seria um empecilho para a realização das atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Quanto à participação nas redes sociais, foi disponibilizada como resposta facebook, whatsapp, instagram, linkedin e outras. A recolha dos dados, ocorreu por meio de votação entre as opções que poderiam variar de um a cinco, ou seja, um para a rede de maior participação, e assim sucessivamente, em segundo, terceiro, quarto, quinto lugar de predominância no uso e zero para quando não utilizasse nenhum rede social.

Foram obtidos 261 votos, uma vez que poderiam escolher mais de uma rede social. Em primeiro lugar, o Whatsapp foi a rede social mais usada, em segundo lugar, o facebook, em terceiro lugar, veio o instagram. Para tanto, o Whatsapp, sendo bastante utilizado pelos cursistas, constituiu-se como uma ferramenta facilitadora de comunicação mais imediata, entre os componentes do curso. Os cursistas e professores-tutores tiveram autonomia para formar grupos nesta rede social e esta prática ocorreu durante todas as disciplinas, para que pudessem interagir mais rapidamente.

Quanto à capacidade de aprender em grupo, 59 respondentes afirmaram que possuíam uma boa capacidade, com percentual 57,84%, 34 responderam que tinham excelente capacidade, com percentual 33,33%, oito respondentes tinham razoável capacidade, com percentual de 7,84%

e um cursista não respondeu (0,98%). Portanto, a partir desses dados a equipe pedagógica estaria propícia a elaborar atividades para serem realizadas colaborativamente no AVA, como o uso de fóruns, wikis e nos momentos presenciais, atividades, como seminários, partilhas de experiências, elaboração de projetos.

No que se referem, aos recursos que mais apreciavam quando presentes nas atividades, os vídeos, foram predominantes, com percentual de 49,6%, em segundo lugar veio a leitura de textos e artigos com 30,8%, para imagens estáticas o percentual obtido foi de 16,2%, as músicas obteve-se o percentual de 2,6% e jogos obteve-se 0,9%. Os vídeos, leitura de textos e artigos e imagens resultaram em um percentual de 96,6% na preferência dos cursistas. A predominância, em relação aos vídeos, aproxima os professores/ cursistas de atividades mais dinâmicas, que podem ser usadas em sala de aula, como a discussão de um filme ou um documentário. Quanto a leitura de textos e artigos, aponta, que o professor, também em sua formação, teve esse recurso como predominante. Entretanto, mesmo que estes recursos tenham sido predominantes, as estratégias de aprendizagem na formação do professor precisam ser diversificadas para que venha a desconstruir o que já está consolidado.

Assim, os jogos, em termos de preferência tiveram um percentual mínimo, porém, também devem ser utilizados e não descartados, pois a formação deve ser traçada, além das suas potencialidades, mas também na perspectiva das fragilidades. Esta relação com os jogos é um indicador de um público que possui pouca familiaridade com sua utilização, entretanto, o aluno está muito envolvido com este recurso, e a formação do professor/cursista é para redimensionar as práticas pedagógicas da sala de aula, levar outras expectativas para o aluno. Assim, pelos dados obtidos se pode afirmar que foram relevantes para a formatação do curso, o qual foi elaborado na perspectiva do perfil individual do professor/cursista. A seguir, apresenta-se as considerações finais.

### **Considerações finais**

O conhecimento prévio dos perfis individuais de professores/cursistas, possibilita a formatação de estratégias pedagógicas mais próximas da realidade desses sujeitos. Objetivamente, esse artigo buscou identificar por meio de informações levantadas por questionário o perfil dos professores em formação, para elaboração do curso em modelo híbrido de forma mais personalizada. Para tanto, as informações coletadas auxiliaram a perceber

## ESTILOS DE APRENDIZAGEM DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO NA MODALIDADE BLENDED LEARNING

potencialidades e fragilidades dos perfis individuais dos professores e assim, foi possível fazer ajustes necessários no design do curso, durante o percurso do processo de aprendizado.

Para a elaboração deste curso em modelo híbrido, tanto nos cenários presenciais e/ou virtuais, à proporção que o curso foi caminhando, os ajustes foram ocorrendo, uma vez que não pode se traçar um caminho linear e previsível em situações de aprendizagem.

O inquérito inicial foi norteador para a equipe pedagógica, porém os conhecimentos do professor/cursista, tanto a nível de competências didáticas e pedagógicas, como em relação às competências tecnológicas foram se aprofundando e amadurecendo e assim foi possível promover o desenvolvimento de outras aptidões.

Dessa forma, conhecer previamente os cursistas, quando se identifica seu estilo pessoal e próprio de aprendizagem, na perspectiva de trazer um ambiente personalizado para esta formação, poderá resultar numa aprendizagem com resultados mais satisfatórios. Assim, os cursos na modalidade EaD, e em específico em modelo híbrido precisam ter ajustes e serem flexíveis.

Portanto, os resultados coletados possibilitaram a elucidação de estratégias de aprendizagem, que privilegiaram os saberes e vivências destes profissionais, assim como, também foi possível auxiliá-los, a sanar lacunas que precisavam ser ressignificadas nesta formação.

No que se refere às contribuições desse estudo, destaca-se como relevante ter o conhecimento prévio do perfil individual, uma vez que permite direcionar o processo de ensino-aprendizagem diante das individualidades presentes nos espaços de aprendizagem.

Ressalta-se, que os desafios são bem maiores para elaborar um curso com design mais personalizado, mas diante do estudo proposto, é uma estratégia que colabora na preparação de ambientes de aprendizagem mais flexíveis. Como trabalhos futuros, sugere-se que equipes pedagógicas, responsáveis por cursos na modalidade EaD, para cursos de formação inicial e continuada de professores, levem em consideração os perfis individuais destes profissionais.

### Referências

- Bacich, L., Neto, A. T, Trevisan, F. Mode.M.(2015). Ensino |híbrido:personalização e tecnologia na educação.En XX. Bacich, L.,Neto, A.T., Trevisani, F.de M (Penso), *Ensino híbrido:personalização e tecnologia na educação* (pp.47-53) . Porto Alegre: Penso.
- Belloni, M. L. (2001). *Educação a Distância*. Campinas, SP: Autores Associados.



- Bittencourt, I., Costa, E. (2011). *Modelos e Ferramentas para a Construção de Sistemas Educacionais Adaptativos e Semânticos* Revista Brasileira de Informática na Educação, Volume 19, Número 1. <https://www.br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/1300/1165>
- Behar, P. A. (2009). *Modelos pedagógicos em educação a distância*. Porto Alegre, RS: Artmed Editora S.A.
- Christensen, C. M.; Horn, M. B.; Johnson, C. W. (2008) *Disrupting Class: how disruptive innovation will change the way the world learns*. New York: McGraw -Hill.
- Creswell, J. W. (2013). *Pesquisa de Métodos Mistos*. Tradução: Magda França Lopes; revisão técnica: Dirceu da Silva.-Porto Alegre: Penso..
- Fagundes, L. (2014).. *Entrevista com Léa Fagundes sobre a inclusão digital*. Revista Nova Escola, São Paulo, Ed. 172, p. 24-26, mai.
- Horn, M. B., Staker, H. (2015). *Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação*. Porto Alegre, RS: Penso
- Kolb, A. Y., Kolb D. A., Passarelli A. and Sharma G. (2014); *On Becoming an Experiential Educator: The Educator Role Profile. Simulation Gaming* <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1046878114534383#articleShareContainer>
- Lima, L. H. F. de, Moura, F. R. de. (2015). O professor no ensino híbrido. En xx. Bacich, L., Neto, A.T., Trevisani, F. de M (Penso), *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação* (pp.89-102) . Porto Alegre: Penso.
- Moran, J. (2015). Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. En: xx. . Bacich, L., Neto, A.T., Trevisani, F. de M (Penso). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação* (pp.27-45) . Porto Alegre: Penso.
- Monteiro, A.; Moreira J.A.; Lencastre , J.A. (2015). *Blended (e) Learning na sociedade digital*. Santo Tirso, Portugal: WHITEBOOKS.
- Pacheco, J. ( 2017). *Escola da ponte: formação e transformação da educação*.. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Silva, B. (2001) *A tecnologia é uma estratégia*. In Paulo Dias & Varela de Freitas (org). Actas da II Conferência Internacional Desafios. 2001 Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho do Projecto Nónio, pp. 839-859. (ISBN: 972- 98456- 1-1). [https://www.researchgate.net/publication/277117656\\_A\\_tecnologia\\_e\\_uma\\_estrategia](https://www.researchgate.net/publication/277117656_A_tecnologia_e_uma_estrategia)
- Agradecimentos: Este estudo tem apoio da Secretaria da Educação Municipal de Fortaleza.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Tutoria a Distância e as Escolhas dos Recursos Pedagógicos

Distance Tutoring and the Choices of Pedagogical Resources

Ana Corrêa\*([orcid.org/0000-0002-7645-6325](https://orcid.org/0000-0002-7645-6325)) Bento Silva\*\*([orcid.org/0000-0001-5394-5620](https://orcid.org/0000-0001-5394-5620))

\*Instituto de Educação da Universidade do Minho; \*\* Instituto de Educação da Universidade do  
Minho

Autora de contato:

Ana Corrêa

Av. Padre António Tomas, 2440 apto 601 - Aldeota

Fortaleza /Ceará Brasil

Mail: [anaecorrea@gmail.com](mailto:anaecorrea@gmail.com)

## Resumo

O ensino superior público brasileiro iniciou a incorporação da modalidade de educação a distância a partir da criação da Universidade Aberta do Brasil - UAB, em 2005. Desde então, este tem vivenciado uma era de mudanças que incide, de modo substancial, na estratificação da função docente e na adoção de novos paradigmas de mediação da aprendizagem, notadamente no que diz respeito aos aspectos tecnopedagógicos. Entretanto, apesar das regulamentações legais quanto às funções tutoriais e do amplo discurso da importância das tecnologias na ampliação das possibilidades educativas, a compreensão do papel do tutor na praxis e a adesão destes ao uso de ferramentas inovadoras ainda necessitam ser potencializadas. O presente artigo tem como objetivo: (i) analisar a autopercepção do tutor a distância, que participa de forma mais direta no processo de ensinoaprendizagem com o aluno, quanto ao seu papel profissional e sua importância enquanto educador e (ii) compreender como tem sido a adaptação deste ator educativo ao uso das tecnologias nos cursos a distância. Desta feita, o estudo permite uma reflexão acerca do que mais fragiliza a função da tutoria a distância e que devem ser superados para o aprimoramento do processo educativo realizado na virtualidade.

*Palavras-chave:* tutor a distância, autopercepção, escolhas pedagógicas.

## Abstract

Brazilian public higher education has begun to incorporate the distance education modality since the creation of the Open University of Brazil (UAB) in 2005. Since then it has experienced an era of changes that has a substantial effect on the stratification of the function and in the adoption of new paradigms of mediation of learning and the techno-pedagogical aspects. However, in spite of the legal regulations regarding the tutorial functions and the wide discourse of the importance of the technologies in the expansion of educational possibilities, the understanding of the role of the e-tutor in praxis and the adhesion of these to the use of innovative tools still need to be strengthened. The present article aims to: (i) analyze the self-perception of the e-tutor, who participates more directly in the teaching process with the student, as to his professional role and its importance as an educator, and (ii) to understand how it has been the adaptation of this educational actor to the use of technologies in distance courses. This study allows a reflection on what further weakens the function of distance learning and which must be overcome for the improvement of the virtual educational process.

*Keywords:* e-tutorial functions, self-perception of the e-tutor, pedagogical resources.

Na sociedade em rede a função da tutoria a distância assume o papel de centralidade no acompanhamento de rotina dos alunos e, mais especificamente na Universidade Aberta do Brasil – UAB, essa atividade abrange as vertentes pedagógicas, técnicas, gerenciais e sociais. Ademais, na UAB, a operacionalização dos requisitos legais em que se situa a dimensão metodológica que norteia o *modus operandi* da tutoria a distância fica a critério das Instituições Públicas de Ensino Superior – IPES. Neste âmbito, este texto, fruto de um estudo de pesquisa, apresenta os aspectos que caracterizam a tutoria a distância e os diferentes significados que esta assume nas Instituições de Ensino Superior que integram a UAB no Ceará e que utilizam a plataforma Moodle como ambiente virtual de aprendizagem, observando as escolhas pedagógicas dos e-tutores e suas motivações. As contribuições direcionadas aos alunos por parte dos tutores a distância são representadas pelo envolvimento destes atores educativos em atribuições tipicamente vinculadas às atividades de rotina, na interação sistemática com o aluno, na participação na correção das avaliações e acompanhamento, monitoramento, registo e documentação das atividades estruturadas, na participação em atividades de formação docente, no acompanhamento de desempenho do aluno e no apoio do uso das ferramentas computacionais.

Considerando as dimensões continentais do Brasil, a estratificação da função docente e a capilaridade da UAB em todo território nacional, os tutores a distância deparam-se com dificuldades que permeiam desde a ausência de interlocução com os conteudistas até à obtenção de conexão à rede em localidades distantes. Para o universo pesquisado, presente nos depoimentos dos tutores a distância, a sua atuação se singulariza em relação às demais funções da UAB por se centrar no fomento ao desenvolvimento da criticidade e da autonomia dos alunos, sendo este agente educativo o elo que torna viva a experiência educacional com os alunos, independentemente da IPES à qual está vinculado.

Antes de resgatarmos os dados empíricos da pesquisa, vamos efetuar uma breve incursão na literatura sobre o papel e funções do tutor na educação a distância. Para este efeito, verificamos em Sousa, Moita e Carvalho (2011, p, 249) a necessidade de esclarecimento do real papel do tutor e das atribuições que lhes são conferidas. Sá (1998), já há duas décadas, mencionava que o tutor, envolvido em um programa de educação a distância, tinha duas funções importantes: a informativa e a orientadora. Para a autora, a primeira se pautava no “esclarecimento das dúvidas levantadas pelos alunos”, enquanto a segunda se expressava “no diagnóstico das dificuldades discentes e na promoção de seu estudo e aprendizagem autônomos” (Sá, 1998, p.45). Neste sentido, o tutor exerce

um papel de orientador e parceiro na aprendizagem do aluno, corrigindo-lhes o percurso de aprendizagem, acrescentando-lhe informações relevantes e avaliando seu desempenho. Para Collison, Elbaum, Haavind e Tinker (2000), os tutores a distância eram designados como moderadores online, sendo estes responsáveis por criarem ambientes ricos em diálogos, guiando lado a lado o aluno rumo à maximização da sua aprendizagem. Conforme Preti (1996, p.27), “o tutor, respeitando a autonomia da aprendizagem de cada cursista, estará constantemente orientando, dirigindo e supervisionando o processo de ensino-aprendizagem [...]. É por intermédio dele, também, que se garantirá a efetivação do curso em todos os níveis”. Na visão de Souza, Spanhol, Limas e Cassol (2004, p.2), “cabe ao tutor acompanhar as atividades discentes, motivar a aprendizagem, orientar e proporcionar ao aluno condições de uma aprendizagem autônoma”. Ainda na percepção dos autores, estes defendem que:

A tutoria pode ser entendida como uma ação orientadora global, chave para articular a instrução e o educativo. O sistema tutorial compreende, desta forma, um conjunto de ações educativas que contribuem para desenvolver e potencializar as capacidades básicas dos alunos, orientando-os a obterem crescimento intelectual e autonomia, e para ajudá-los a tomar decisões em vista de seus desempenhos e suas circunstâncias de participação como aluno. (Souza, Spanhol, Limas, e Cassol, 2004, p.4)

Denis, Watland, Pirotte e Verday (2004) resgatam e atualizam a classificação vinculada à interação entre o tutor e os aprendentes de Berge (1995), criada no final do século passado, por reunir aspetos que permanecem atuais nos dias de hoje. Esta forma de apresentação identifica as funções como centrais e periféricas do tutor, nas quais as centrais se situam em ser facilitador (do processo, na orientação do conteúdo e no apoio à aprendizagem no contexto da metacognição), ser conselheiro, assessor, tecnólogo e provedor de recursos. Para Lins (2005, p. 38), esse tutor tem, ainda, como responsabilidade ser articulador “de verdadeiras aprendizagens, que possam levar o sujeito a realizar interações que o desenvolvam”. Dias (2008) apresenta a concepção de e-moderador, que atua em ambientes de ensino e aprendizagem virtuais como agente de participação e interação social, de construção de significados e conhecimento coletivo para além das funções de informar, transmitir conteúdos e organizar as comunidades de aprendizagem em rede. Segundo afirmam Goulão, Seabra, Henriques, Cardoso e Barros (2016), na modalidade de EaD, docentes e discentes, se tornam parceiros na construção do conhecimento. Para os autores, essa parceria envolve a autorregulação e autoeficácia do aprendente e conta, de forma substancial, com apoio educacional do mediador/facilitador da aprendizagem, o que fortalece o anteriormente exposto.

Esse professor, facilitador, mediador que interage diretamente com o aluno, acompanhando sua rotina, no contexto da UAB é o tutor a distância.

### **Metodologia**

O método de pesquisa foi o *survey* interseccional por se tratar de um estudo cujo propósito abrangia a descrição, explicação e exploração de um fenômeno em um único intervalo de tempo. A eleição das questões de análise se pautou nas lacunas verificadas nos documentos legais (Decretos, Portarias e Leis da UAB) e na sistematização de aspectos levantados na literatura em relação ao tutor a distância e a função tutorial.

Para a efetivação do estudo empírico, realizou-se inicialmente um contato com docentes da Open University, Universidad Nacional de Educación a Distancia - UNED e Universidade Aberta – Portugal para compreensão da amplitude de atuação do e-tutor naquelas Instituições de Ensino. Em seguida optou-se pela análise das questões abordadas em uma pesquisa anteriormente realizada com 75 tutores a distância da UAB de 3 IPES no âmbito investigação doutoral da autora, sob a orientação do coautor.

O estudo se deteve em identificar e detalhar os aspectos mais relevantes a partir de uma segunda interlocução com um grupo mais reduzido, totalizando o universo de 18 tutores que responderam voluntariamente a 4 questões abertas situadas na sua visão acerca do seu papel e dos fatores limitantes relacionados ao uso pedagógico das tecnologias no ambiente virtual. Os participantes foram mobilizados por meio de envio de um formulário desenvolvido no *Google Forms*, após validação por especialistas na área das tecnologias da educação, em que foi garantida a anonimidade dos mesmos.

Para melhor categorização das narrativas, foram classificados os termos mais utilizados pelos tutores a distância ao se referirem a si mesmos, suas expectativas e reais funções, extraídos dos seus relatos, tendo sido analisado os recursos que foram mais amplamente elegidos para uso no contexto online, identificando as suas motivações e dificuldades.

### **Resultados**

O tutor a distância da UAB atua como uma força motriz para que a aprendizagem aconteça, estimulando a pesquisa, o ensino, promovendo sinergias positivas para que os

aprendentes encontrem espaços férteis para a aquisição de conhecimentos e saberes, pela via pessoal e pela interlocução coletiva.

Na UAB os tutores a distância desenvolvem suas práticas sem que haja necessariamente o contato direto com os professores conteudistas, enquanto nas experiências consagradas no mundo estes experienciam situações e contextos diferentes. Neste sentido, torna-se fundamental dar voz às suas percepções e ações de modo a melhor compreender a importância de suas práticas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem na sociedade em rede.

No contexto específico da UAB, a percepção do entendimento do e-tutor acerca da sua atuação profissional e suas escolhas pedagógicas foi obtida a partir da análise de conteúdo dos extratos das “falas” dos tutores. A análise dos elementos centrais que permearam as narrativas permitiu traçar as categorias que incidem no que é ser TUTOR a distância para estes participantes e se baseou nas suas próprias vivências.

Na percepção de um dos entrevistados, por vezes “o(a) tutor(a) fica no limbo entre a identidade de professor e a de alguém que não é professor, mas sim um profissional que acompanha os estudantes no Ambiente Virtual de Aprendizagem, verificando seu nível de envolvimento com a disciplina e interagindo a partir dos conteúdos propostos.”.

A autopercepção do tutor do que vem a ser a sua profissão e seu papel na UAB vem ao encontro do que se verificou na literatura e se expressa como:

1) O tutor é um PROFESSOR.

Ser tutor é atuar como professor, como mediador, como orientador e como catalisador. Aquele que incentiva e encoraja. (...) ser tutor é, sobretudo, ser um colaborador, é ser uma ponte entre a universidade e os estudantes. (TD2)

Ser tutor é ser professor. É ter domínio do conteúdo, dos processos de ensino e aprendizagem, das ferramentas digitais e da avaliação. Ter uma visão sistêmica do processo de aprendizagem via AVA. O tutor é o ator que lida diretamente com o aluno, ele é o vínculo entre a IEs e o discente. (TD7)

É ser um(a) professor(a) em tempo quase integral, com atribuições que envolvem domínio de conteúdo e de tecnologias, além de habilidades de interação e dialogicidade contínua com os estudantes de EaD. (TD10)

É ser um facilitador do conhecimento, é aquele professor que lhe auxilia na aprendizagem sempre que necessário de modo bem informal pela facilidade da comunicação entre tutor e aluno. (TD15)

2) O tutor é um EDUCADOR

É ser um educador antenado nas novas demandas de ensino nas quais se inserem as tecnologias, sem se desfazer do lado humano, afetivo, que tanto faz a diferença na relação com o aluno. É ser alguém presente verdadeiramente na rotina do aluno, mesmo estando distante geograficamente. (TD12)

3) O tutor é um COLABORADOR/PARCEIRO

É contribuir com o aprendizado, buscando estimular o aluno a desenvolver sua autonomia e a busca pelo conhecimento. Contrariando a palavra "distância" na EaD eu me sinto muito mais próxima dos meus alunos. (TD18)

Ser tutor é, sobretudo, ser um colaborador, é ser uma ponte entre a universidade e os estudantes. (TD2)

É ser parceiro, presente mesmo distante, companheiro e amigo. (TD16)

4) O tutor é um MEDIADOR

Ser tutor é atuar como professor, como mediador, como orientador e como catalisador. Aquele que incentiva e encoraja. (TD2)

O(a) tutor(a) é o profissional responsável, junto com o professor-formador, por mediar o processo de ensino e aprendizagem. (TD11)

O tutor a distância é o profissional da educação que medeia o processo de ensino-aprendizagem no ambiente virtual de aprendizagem. (TD11)

É ser mediador e motivador do conhecimento. (TD18)

5) O tutor é um FACILITADOR

Um facilitador, um meio para o processo de ensino e aprendizagem. (TD9)

Mas é justamente esse sujeito preso a todas as limitações que finda por ser o facilitador de todo o processo. (TD13)

É ser um facilitador do conhecimento, é aquele professor que lhe auxilia na aprendizagem sempre que necessário de modo bem informal pela facilidade da comunicação entre tutor e aluno. (TD15)

6) O tutor é um MODERADOR/ORIENTADOR

Moderador de conhecimento, aquele docente que fomenta a busca e a desverticalização do conhecimento como algo unilateral vinculado ao professor, remontando um panorama de auto intelectualidade, proporcionando ao estudante a construção de sua identidade como sujeito fundante do pensamento crítico. Assim, o tutor retorna à posição de coautor do conhecimento. (TD5)

O tutor é o elo entre a IEs e o aluno. Além disso, cabe ao tutor o papel de ensinar, de promover a aprendizagem, de orientar o discente na construção do conhecimento. Desta forma, culmina no tutor a responsabilidade de utilizar os



recursos pedagógicos e digitais preparados, anteriormente, pelas demais equipes e "apresentá-los" aos alunos da melhor forma possível. (TD7)

Ao serem indagados se a sua percepção inicial quanto à rotina, às demandas e aos desafios inerentes à tutoria a distância da UAB se confirmou na *praxis*, 6 dos 18 tutores a distância (que participaram da pesquisa aprofundada) viram suas expectativas frustradas, enquanto 10 consideraram estar conscientes em relação às exigências da sua atuação e 2 expressaram que foram parcialmente surpreendidos em relação às demandas e à ação tutorial.

Os relatos apresentados pelos entrevistados expressaram, em algumas situações, a necessidade de um maior esclarecimento do que envolveria a sua atuação como tutor a distância e, por outro lado, manifestavam que as exigências ultrapassaram as suas expectativas iniciais, declarada pela utilização dos termos “estresse”, “árduo”, “difícil” e “desafiador” para expressarem a sua atuação. Outras questões que merecem destaque se centram na explicitação da necessidade de maior capacitação, apoio e acompanhamento dos demais atores envolvidos no processo educativo bem como um gerenciamento mais criterioso dos ambientes por parte das equipes de suporte.

Quando indagados na pesquisa aprofundada quanto a possíveis justificativas que explicassem uma maior utilização de recursos educacionais tradicionais em detrimento dos recursos que melhor poderiam atender às demandas educacionais próprias da EaD, os tutores a distância afirmaram que esse comportamento poderia se dever ao desconhecimento, despreparo ou insegurança quanto ao uso dessas ferramentas, à tendência a reprodução do contexto presencial ainda tradicional ou mesmo ao desinteresse e à resistência em inovar:

Esse comportamento, acredito, é proveniente da falta de preparo de professores, tutores e coordenadores quanto à educação a distância, não por negligência desses profissionais, pelo contrário, vejo esforço em tentar superar os desafios que se apresentam no cotidiano da EaD. Contudo, essa postura mais tradicional de ensino é resultado da formação que tais profissionais tiveram no ensino superior que é tradicional. (TD1)

Penso que uma explicação viável, em conformidade com o que tenho observado durante esse tempo em que estou atuando como docente tutora (desde 2013), é que a maioria dos professores convidados/selecionados não tem formação nesta área. (TD2)

Acredito que uma das explicações seria o fato do tutor não conhecer, não se sentir seguro e preparado para utilizar outros recursos. (TD3)

A pouca formação para atuação na modalidade EaD, além da seleção priorizar itens como funcionalismo público sem necessariamente ter

vínculos com educação e formação docente, o que fragiliza a modalidade que dispõe de características próprias e distintas da modalidade presencial. (TD4)

Alguns fatores influenciam a escolha de recursos tradicionais, dentre eles no domínio da ferramenta, o desinteresse em aprender um novo recurso para aplicar com seus alunos. (TD5)

Nesse sentido, a adoção de recursos inovadores, TI de ponta e cenários virtuais modernos está longe da realidade de muitas instituições de ensino no país. É complexo investir em TI se as pessoas não estão preparadas ou se a EaD na IEs não está consolidada, com profissionais da área e servidores efetivos. (TD6)

A resistência de alguns gestores e/ou tutores. (TD8)

Acredito que isso acontece devido à falta de formação continuada em tecnologias educacionais mais apropriadas, bem como pela falta de avaliação e acompanhamento mais sistemático e periódico das equipes de gestão em EAD. (TD9)

Deduzo que a falta de conhecimento e treinamento de novas ferramentas seja a principal causa da pouca adesão aos novos recursos. (T11)

A lógica da presencialidade ainda é muito forte nos cursos de formação de professores. Fala-se muito de novas práticas na academia, mas a prática das aulas é de raiz fortemente pautada no que Saviani chama de teorias não-críticas da educação. (TD12)

Acredito que isso ocorra porque muitos professores ainda se encontram presos a práticas tradicionais. Com isso muitas vezes apenas mudam a ferramenta a ser utilizada durante a aula, mas não alteram a sua prática pedagógica. (TD13)

Falta de conhecimento das ferramentas (recursos) da EaD e muitos professores ainda resistem as mudanças. (TD16)

O desconhecimento dessas ferramentas e, algumas vezes, o desinteresse em inovar. (...) na educação presencial as pessoas se acostumam a utilizar sempre as mesmas ferramentas. (TD17)

Acredito que ainda atuamos de forma tradicional e automática. O cérebro está condicionado e, como professores oriundos do ensino presencial, levamos essa bagagem para a EAD e sem querer reproduzimos as mesmas metodologias. (TD18)

O tradicionalismo ainda está enraizado na educação. (TD19)

## Discussão

Se comparado ao cenário mundial, o tutor a distância é um profissional neonato no ensino superior público brasileiro, suas influências e representações encontram-se matizadas com diferentes tons e nuances na roupagem deste novo ser educacional que necessita se reconhecer e ser reconhecido, de forma objetiva e plena.

Para os entrevistados, o tutor a distância é, ainda, um profissional que detém características pessoais que o habilitam a atuar na EAD. Essa constatação se evidencia nas respostas à questão que se situa no diferencial deste profissional perante os demais componentes da equipe multidisciplinar que têm interface com o aluno da UAB.

O tutor, percebido pelos próprios tutores, assume múltiplas funções, sendo, portanto, um agente que co-protagoniza o processo educacional, tornando os espaços virtuais atrativos, “vivos”, “reais”, dinâmicos e aptos ao desenvolvimento do conhecimento.

Os principais atributos que os participantes destacaram como importantes a serem observados no tutor a distância, em ordem de relevância, auxiliam na compreensão de como ele se posiciona e refletem as características de autopercepção deste tutor:

- Domínio do conteúdo e clareza na exposição do conteúdo (PROFESSOR)
- Entusiasmo em transmitir e compartilhar conteúdo (PROFESSOR)
- Grau de incentivo ao estudo (EDUCADOR)
- Paciência e disponibilidade para ajudar (COLABORADOR/PARCEIRO)
- Habilidade de comunicação e relacionamento interpessoal (FACILITADOR)
- Capacidade de desenvolvimento da autonomia do aprendiz (MODERADOR/ORIENTADOR)

Os referidos atributos assumem também aspectos comportamentais e de conhecimento que são considerados necessários para o desenvolvimento da ação tutorial:

- Pontualidade
- Feedback em tempo hábil
- Assiduidade/presença on-line
- Domínio tecnológico e facilidade de navegação no AVA

Neste sentido, o tutor a distância se percebe como um agente educacional que possui conhecimentos curriculares e tecnológicos para atuar no AVA, que seja didático e que auxilie no desenvolvimento da autonomia do aluno para que estes se tornem aptos a caminharem em seus percursos rumo à aquisição do conhecimento. Ao mesmo tempo é necessário que este tutor a distância seja pontual, entusiasta, paciente e motivador, estando presente virtualmente na rotina dos alunos, comunicando-se com eles (de modo bidirecional e multidirecional) de modo sistemático e empático.

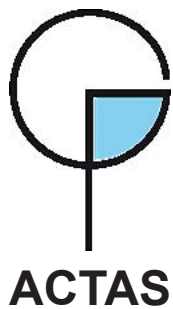
Corroborando com a autopercepção do tutor emergida dos relatos anteriormente apresentados, McPherson, Nunes e Zafeiriou (2003) reforçam que, na literatura, o tutor on-line exerce um papel de importância crucial para o sucesso na mediação das atividades de aprendizagem na medida em que este assume múltiplas funções: pedagógicas ou intelectuais; gerenciais; sociais e técnicas. Os autores acrescentam que, em decorrência das múltiplas necessidades que envolvem conhecimentos e habilidades diversas desses profissionais, a adequada seleção de tutores torna-se um desafio, sobretudo pela dificuldade de aferição de algumas características de natureza subjetiva, as quais não são facilmente identificáveis.

O estudo refletiu que o tutor a distância da UAB, pertencente ao universo pesquisado, em média, é um agente educacional comprometido, vocacionado, com formação acadêmica compatível com o exercício de sua atividade profissional. Este, apesar de possuir conhecimentos curriculares e ter obtido formação pela UAB, dinamiza suas classes reproduzindo a lógica de ensino ao qual foi exposto no passado e carece de uma formação mais coadunada com as reais necessidades do aluno da UAB e o potencial de recursos possibilitados pela plataforma Moodle para se tornar apto a avançar para a utilização de estratégias didáticas mais inovadoras e que venham tornar suas aulas mais atrativas.

Verificando o mapeamento do posicionamento pedagógico dos tutores à distância na sua *práxis* observou-se uma compreensão por parte destes atores de que o aluno se encontra como centro da sua ação e que a qualidade do conteúdo e o foco nos resultados também assumem posição de relevância, enquanto ainda há uma necessidade de maior investimento na realização de atividades e projeto. Esta evidência vem ao encontro do que foi mencionado anteriormente em relação à formação que ainda se apresenta, na maior parte dos relatos, como sendo pouco robusta e desalinhada das necessidades dos alunos em suas rotinas estudantis.

## Referências

- Collison, G., Elbaum, B, Haavind, S., & Tinker, R. (2000). *Facilitating Online Learning: Effective Strategies for Moderators*. Madison, WI, USA: Atwood Publishing.
- Corrêa (2018). *O tutor a distância e a atividade tutorial no ensino público superior no Brasil: uma análise da UAB no Ceará a partir de uma visão autoperceptiva*. Tese de Doutorado em Ciências da Educação. Braga: Universidade do Minho.
- Denis, B., Watland P., Pirote S. & Verday N. (2004). *Roles and Competencies of the e-Tutor*. Networked Learning Conference.
- Dias, P. (2008). Da e-moderação à mediação colaborativa nas comunidades de aprendizagem. *Educação, Formação & Tecnologias*, vol.1(1); pp. 4-10. Retirado de <http://eft.educom.pt>
- Goulão, F.; Seabra F., Henriques, S., Cardoso T., & Barros D. (2016). Permanência de População Adulta no Ensino Superior em modalidade de elearning – Contribuições da Teoria dos Estilos de Aprendizagem e do Sentimento de Auto-eficácia. In: *Atas do VII Congresso Mundial de Estilos de Aprendizagem*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. pp. 611 – 622.
- Lins, M. S. C., Neves, M. C. B., & Ribeiro, A. M. C. (2005). *A aprendizagem e a tutoria. Educação a distância*. São Paulo: Editora SENAC.
- McPherson, M., Nunes, M. & Zafeiriou, G. (2003). New Tutoring skills for online learning: are tutors adequately prepared for e-learning delivery? In: Szucs, A., Wagner, E. & Tsolakidis, C. (eds). *Proceedings of the 2003 EDEN Annual Conference, The Quality Dialogue Integrating Quality Cultures in Flexible, Distance and eLearning*. Rhodes, Greece, pp. 346 - 348.
- Preti, O. (1996). Educação a distância: uma prática mediadora e mediatizada. In Preti, O. (Org.) *Educação a distância: inícios e indícios de um percurso*. Cuiabá: EdUFMT, pp. 15-56.
- Sá, I. M. A. (1998). *A Educação a distância: processo contínuo de inclusão social*. Fortaleza: CEC.
- Souza, C. A., Spanhol, F. J., Limas, J. C. de O. & Cassol, M. P. (2004). A tutoria na educação a distância. In: *Congresso ABED 2004*.
- Sousa, R., Moita. F. M., & Carvalho, A. B. (Orgs). (2001). *Tecnologias digitais na educação*. Campina Grande: EDUEPB.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Concepciones sobre el uso de las tecnologías de la información y la comunicación  
en la música por el profesorado de Educación Primaria

Conceptions on the use of information technologies and communication in music  
by the teacher of Primary Education

Aurelio Chao Fernández\*, Eva María Espiñeira Bellón (0000-0001-7522-9406) \*\*, Rubén José  
Calviño Vázquez\*\*\*

\* Universidade da Coruña, \*\* Universidade da Coruña, \*\*\* Universidade da Coruña

Nota de los autores

Autor de contacto: Aurelio Chao Fernández, [aurelio.chao@udc.es](mailto:aurelio.chao@udc.es), Universidade da  
Coruña, Facultad de Ciencias de la Educación, Campus de Elviña, s/n, 15071, A Coruña.

### Resumen

Esta investigación se ha centrado en el profesorado del área de Educación Musical de los centros de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Galicia y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). A partir de un análisis documental y legislativo en relación a los aspectos que determinan esta cuestión, como la legislación y la bibliografía científica oportuna, se ha propuesto conocer la relación entre el uso de las TIC, la edad del profesorado y sus creencias sobre las propias tecnologías de la información y la comunicación. Para ello, a través de un análisis cuantitativo se ha comprobado para los datos obtenidos en estudio que la edad del profesorado no afecta significativamente al uso de los contenidos TIC, pero sí lo hace en relación a la utilización de los recursos TIC. Además, en relación a las creencias del profesorado sobre las TIC estas son más valoradas por el profesorado más joven quien se muestra más crítico con su presencia en el ámbito educativo.

*Palabras clave:* Educación Musical, Tecnologías de la Información y la Comunicación, Educación Primaria, Profesorado

### Abstract

This research has focused on the teachers of the area of Music Education of Primary Education centres of the Autonomous Community of Galicia and information and communication technologies (ICT). From a documentary and legislative analysis in relation to the aspects that determine this issue, such as legislation and scientific literature, it has been proposed to know the relationship between the use of ICT, the age of teachers and their beliefs about the ICT. To do this, through a quantitative analysis it has been verified for the data obtained in the study that the age of the teaching staff does not significantly affect the use of ICT content, but it does so in relation to the use of ICT resources. In addition, in relation to teachers' beliefs about ICT these are more valued by younger teachers who are more critical of their presence in the educational field.

*Keywords:* Music Education, Information and Communication Technologies, Primary Education, Teachers.

El presente trabajo pretende abordar la relación entre las creencias del profesorado y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y la Educación Musical en la Educación Primaria, en base al currículo de la Comunidad Autónoma de Galicia. Para ello, se llevó a cabo un análisis documental en relación a las TIC en la Educación musical y el correspondiente papel de el/la docente. Finalmente, se utilizó un cuestionario dirigido a los especialistas de música de los centros educativos de Educación Primaria, basado en la utilización de las TIC, los diferentes aspectos TIC que favorecen la educación musical (en el caso de considerarla favorable) y la edad del profesorado, como variables que posteriormente se analizaron estadísticamente. Los datos recogidos fueron relacionados con la legislación oportuna y la literatura científica consultada para obtener las conclusiones de este estudio.

### **Estado de la cuestión**

#### **TIC y Educación Musical en la legislación**

En la actualidad las tecnologías de la información y la comunicación deben estar presentes en los centros educativos de Educación Primaria según lo que decreta la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Posteriormente, las diferentes administraciones locales serán las encargadas de concretar la presencia de las TIC en cada centro.

La LOMCE, recoge las TIC como un contenido transversal, que por lo tanto debe estar presente en todas las áreas del currículo, incluyendo la Educación Musical. Además, los contenidos TIC quedan enmarcados en la competencia clave “Competencia digital”, una de las siete competencias clave a desarrollar en esta etapa educativa según establece el MEC, por lo que supone un aspecto fundamental para alcanzar los objetivos de etapa de la Educación Primaria.

Respecto a la concreción de esta ley en los centros, deben ser tenidos en cuenta como documentos oficiales que deben concretar los diferentes planes educativos el Proyecto Educativo de Centro (PEC), la Programación General Anual (PGA) y la Memoria Anual, (MA) refiriéndonos en este caso al “Plan de introducción de las TIC”.

De acuerdo a lo establecido anteriormente, el PEC, la PGA y su correspondiente memoria anual, se consideran proyectos que determinan los aspectos curriculares y, además, compiladores de todos los planes/proyectos educativos del centro y que por lo tanto son determinantes en el “Plan de introducción de las TIC”. En el Anexo V del Decreto 105/2014, de 4 de septiembre, por



el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia, se establecen los objetivos que debe contemplar dicho plan, siendo el principal capacitar al alumnado para alcanzar una competencia digital, o lo que es lo mismo, habilidades que le permitan buscar, procesar y transmitir información, para transformarla en conocimiento. No obstante, entre otros, deberá contemplar los siguientes objetivos generales: coordinar la acción del profesorado de distintas áreas y materias en relación al trabajo con las TIC, utilizar programas y entornos que faciliten la consecución de los objetivos propuestos en las diferentes áreas del currículo, mejorar la propuesta pedagógica del profesorado y su práctica docente al aprovechar las posibilidades que ofrecen las TIC y emplearlas para el trabajo cotidiano y en las actividades de aula: programaciones, proyectos, explicaciones, actividades... En dicho decreto también se establecen las principales características que se deben tener en cuenta para su elaboración, entre las que destacan las estrategias de coordinación del profesorado de las distintas áreas y niveles educativos; es decir, en dicho plan han de integrarse las diferentes materias, áreas y niveles educativos y, una vez aprobado, deberá incluirse en el PE del centro y se incorporará a su PGA y a su memoria final.

La concreción de la LOMCE en la Comunidad Autónoma de Galicia se realiza a través del Decreto 105/2014, de 4 de septiembre, por lo que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia, en el cual se hacen reiteradas alusiones a la importancia de introducción y utilización de las TIC en los contenidos que recoge el currículo. Esta línea metodológica se manifiesta en dicho decreto, según el título tercero, en los siguientes términos: “la promoción del uso de las tecnologías de la información y la comunicación constituye un factor esencial para facilitar cambios metodológicos que proporcionen nuevos elementos y oportunidades para el éxito educativo en Galicia”. Siguiendo esta idea, se establece uno de los objetivos a los que la Educación Primaria debe contribuir: “Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y de la comunicación, desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran” (Art.3). Por lo tanto, una de las siete competencias clave que recoge el currículo hace alusión al desarrollo de estas habilidades, conocimientos, motivaciones, actitudes, etc., en relación a las TIC y que se concretan en la “Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT)”.

Como decreta la LOMCE y para dar respuesta al objetivo del currículo en relación a las TIC, se establecen en dicho decreto las TIC como elemento transversal a las diferentes áreas que

conforman el currículo, sin perjuicio del posible tratamiento específico en alguna de las áreas de cada curso (Art. 11). La Educación Musical deberá contribuir por lo tanto al desarrollo del objetivo TIC y para ello el currículo recoge los siguientes contenidos TIC en dicha área curricular:

Tabla 1.

*Uso de las TIC en el área de música en la etapa de Educación Primaria por cursos y bloques de contenido.*

Cursos	Bloques de contenido	Uso de las TIC
Tercero	Interpretación musical	En sonorización de imágenes o representaciones dramáticas.
Cuarto	La escucha	Para el análisis y la producción musical.
	Interpretación musical	En sonorización de imágenes, vídeos o representaciones dramáticas.
Quinto	Interpretación musical	En sonorización de imágenes o representaciones dramáticas.
Sexto	Interpretación musical	Para la búsqueda de información, en soporte impreso y digital, sobre distintos aspectos de la educación musical.
		En la exploración de las posibilidades sonoras y expresivas de los medios audiovisuales y tecnológicos para comunicar.
		Para la sonorización de imágenes, cuentos, poemas, doblaje de películas etc., y para la creación de producciones propias.

### El valor de las TIC en la educación

La literatura científica al respecto a la introducción de este aspecto es positiva. Estudios de gran importancia, como SITES, PISA, The ICT Impact Report y estudios de EURYDICE, tratan de indagar en la relación y la influencia de las TIC en la práctica educativa, en este sentido, se puede apreciar de un modo global que los citados estudios e informes valoran positivamente o muy positivamente la incorporación de las tecnologías a la educación, llegando incluso a acentuar la necesidad de un cambio en los procesos de enseñanza aprendizaje para una integración de las TIC o incluso una transformación de modelo a la hora de desarrollar la práctica educativa (Sáez, 2011).

Sin duda, uno de los mayores desafíos de la educación es desarrollar procesos de alfabetización dirigidos a formar ciudadanos preparados para vivir y trabajar en la denominada sociedad de la información y del conocimiento, puesto que la alfabetización tecnológica será clave para el pleno desarrollo de las personas en nuestra sociedad actual. Como apunta Pérez (2004), sin ella los individuos no podrán dedicarse a actividades productivas, ni desarrollarán plenamente su relación cívica y su responsabilidad social. Por lo tanto, para conseguir una alfabetización tecnológica básica para la población es necesaria la incorporación de la

competencia digital al currículo para formar ciudadanos que sepan desenvolverse inteligentemente en un contexto social mediático y tecnológico (Román, 2014).

### **Variables de influencia en el profesorado**

En este caso nos centraremos en la edad del profesorado como aspecto que influye en la utilización de los recursos TIC. Según pone de manifiesto (Almerich, et al, 2005), analizando cómo influye la edad del profesorado en los conocimientos de distintos recursos tecnológicos, existe una tendencia clara mediante la que a mayor edad menor conocimiento, especialmente en este estudio se muestra una gran diferencia entre los valores alcanzados entre el profesorado menor de 35 años y los grupos de edad mayor de 36 y mayor de 45, mientras estos últimos no presentan diferencias muy significativas en sus medias. Respecto a esta diferencia de uso entre el primer y el segundo y tercer la mayor diferencia se encuentra en los recursos internet como fuente de información e internet como forma de comunicación. Mientras que, para los recursos analizados en este estudio, los que alcanzan un mayor nivel de conocimiento por parte de la población son la navegación por el sistema operativo, el procesador de textos, e Internet, tanto como fuente de información como forma de comunicación, mientras que en general el menor nivel de conocimiento alcanzado en recursos corresponde a redes, audiovisuales, software educativo y aplicaciones de autor. Por lo tanto, como manifiesta ((Almerich, et al, 2005) y como ya indicaba Meredyth et al (1999) el nivel de competencia del profesorado en los recursos tecnológicos disminuye a medida que se incrementa la edad de los sujetos.

### **Objetivos**

El presente estudio presenta los siguientes objetivos en relación con los aspectos previamente definidos:

- Conocer si existe una relación entre el uso de las TIC del profesorado y las concepciones del mismo sobre las TIC.
- Identificar el tipo de relación entre el uso de las TIC y el valor educativo de las mismas según la concepción del profesorado.
- Identificar el tipo de relación entre el uso de las TIC y la edad del profesorado.

### **Método**

Siguiendo a Ñaupás (2014), la investigación científica se caracteriza entre muchos aspectos por su objetividad y empiricidad, entre otros aspectos y en este sentido se desarrolla este estudio en el que se ha empleado una metodología de tipo cuantitativo, utilizando como herramienta de consulta cuestionarios/encuestas conformadas por preguntas simples (respuestas Sí/No y respuestas identificativas mediante “X”) y preguntas en escala Likert (variables 1-4, siendo 1 nada, 2 poco, 3 bastante y 4 mucho). Para este análisis la muestra alcanzada han sido 49 cuestionarios procedentes de 55 centros encuestados y la población participante fue profesorado del área de Educación Musical (en activo) de los centros educativos de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Galicia. Los cuestionarios fueron entregados de forma física en los centros y recogidos del mismo modo. Finalmente, el análisis de los datos obtenidos se llevó a cabo mediante el programa estadístico “Statistical Package for the Social Sciences” (SPSS) versión 22, el cual tiene una capacidad para trabajar con grandes bases de datos cuantitativos. El procedimiento llevado a cabo en este análisis se realizó en el Departamento de Didácticas Específicas y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidade da Coruña.

### **Resultados**

#### **Análisis sociodemográficos**

Para empezar, se hará alusión a los datos sociodemográficos que caracterizan esta muestra. Respecto a la edad del profesorado, la muestra analizada pone de manifiesto una población joven. En la que el 49% de los encuestados presentan entre 22-35 años, siguiéndole el 46,9% entre 36-50 años.

La localización de los sujetos analizados fue eminentemente urbana (69,4%), mientras que semiurbana el 28,6% y rural el 14,3%.

En cuanto a los tipos de centro, son mayoritariamente públicos (71,4%) siendo el resto de los encuestados procedentes de centros concertados (28,6%) debido a la ausencia de presencia de centros privados, a pesar de la intención de análisis.

Finalmente, en relación a la experiencia docente, los datos muestran los mismos resultados tanto para la experiencia en docencia como en años como especialista de música, siendo esta 12,6 años.

### Análisis del uso de las TIC según el profesorado

Para el análisis de la siguiente cuestión se utilizó una pregunta en escala Likert en la cual se otorgaron valores en función del uso del 1 al 4, siendo 1 nada, 2 poco, 3 bastante y 4 mucho. Este análisis pone de manifiesto que el uso de estos contenidos tiende a ser bajo puesto que únicamente tres de los contenidos analizados muestran unas medias estadísticas (promedio de los datos) más próximas a los valores positivos, 3 y 4, que, a los valores considerados negativos, 1 y 2. Además la mediana y la moda (dato que se encuentra en el medio de las secuencia de los mismos ordenada y dato más repetido), repiten este patrón, en el que el valor obtenido es 3 mientras que en el resto de los casos es 2, cabe mencionar que en la mediana y en la moda ningún contenido muestra valores 1 y 4 (Tabla 1).

Tabla 2.

*Utilización de los contenidos TIC del currículo del profesorado de Educación Musical*

		CONTENIDOS TIC EN LA EDUCACIÓN MUSICAL											
		REPRESENTACIONES DRAMÁTICAS			ANÁLISIS MUSICAL	PRODUCCIÓN MUSICAL	BÚSQUEDAS DE INFORMACIÓN SOBRE EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN MUSICAL	EXPLORACIÓN DE LAS POSIBILIDADES SONORAS EN DISTINTOS MEDIOS	SONORIZACIONES DE IMÁGENES, CUENTOS, ETC Y DOBLAJES.			CREACIÓN DE PRODUCCIONES PROPIAS	
		TERCERO	CUARTO	QUINTO	CUARTO	CUARTO	SEXTO	SEXTO	TERCERO	CUARTO	QUINTO	SEXTO	SEXTO
N	Válido	43	42	41	43	40	45	44	44	44	43	45	45
	Perdidos	6	7	8	6	9	4	5	5	5	6	4	4
	Media	2,33	2,36	2,49	2,3	2,4	3,07	2,61	2,34	2,34	2,49	2,4	2,84
	Mediana	2	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	3
	Moda	3	2	2	3	2	3	2	2	2	2	2	2

### Utilización de los contenidos TIC en función de la edad del profesorado.

Teniendo en cuenta como variable de análisis la edad del profesorado se puede ver en la figura 1 cómo para los datos analizados no se aprecia una correlación en función de la edad de profesorado. Sin embargo, se puede apreciar que los contenidos en los que las diferencias en función de la edad son mayores son el “Análisis musical” y la “Producción musical” en los cuales existe la mayor diferencia entre los dos primeros grupos de edad, mientras que el tercero se encuentra en el medio. Por otra parte, el contenido en el que las medias para los distintos grupos de edad se muestran más afines es la “Búsqueda de la información sobre contenidos relacionados con el ámbito de la Educación Musical”.

## CONCEPCIÓN PROFESORADO E.P. USO TIC EN MÚSICA

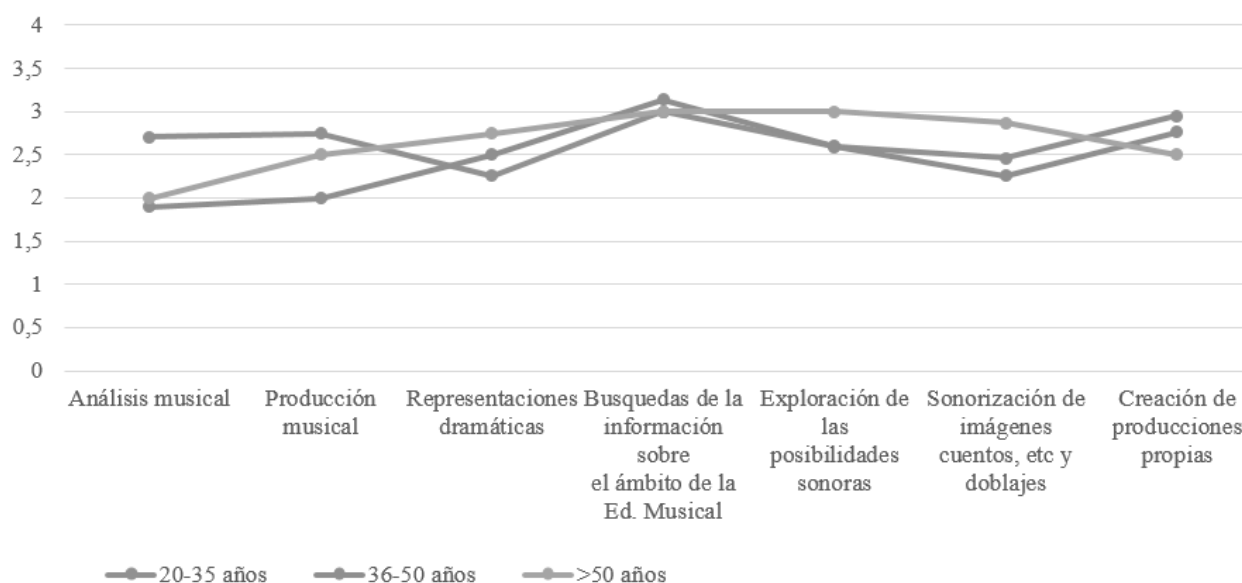


Figura 1. Utilización de los contenidos TIC en función de la edad del profesorado

En consonancia con los contenidos TIC se encuentran los recursos empleados para su tratamiento, sin embargo, en este caso sí se observa una correlación clara en función de la edad, mediante la cual se puede afirmar que a mayor edad menor nivel de uso de los recursos TIC (fig.2). Para el análisis de esta cuestión se volvió a utilizar una pregunta en escala Likert en la cual se otorgaron valores en función del uso del 1 al 4, siendo 1 nada, 2 poco, 3 bastante y 4 mucho.

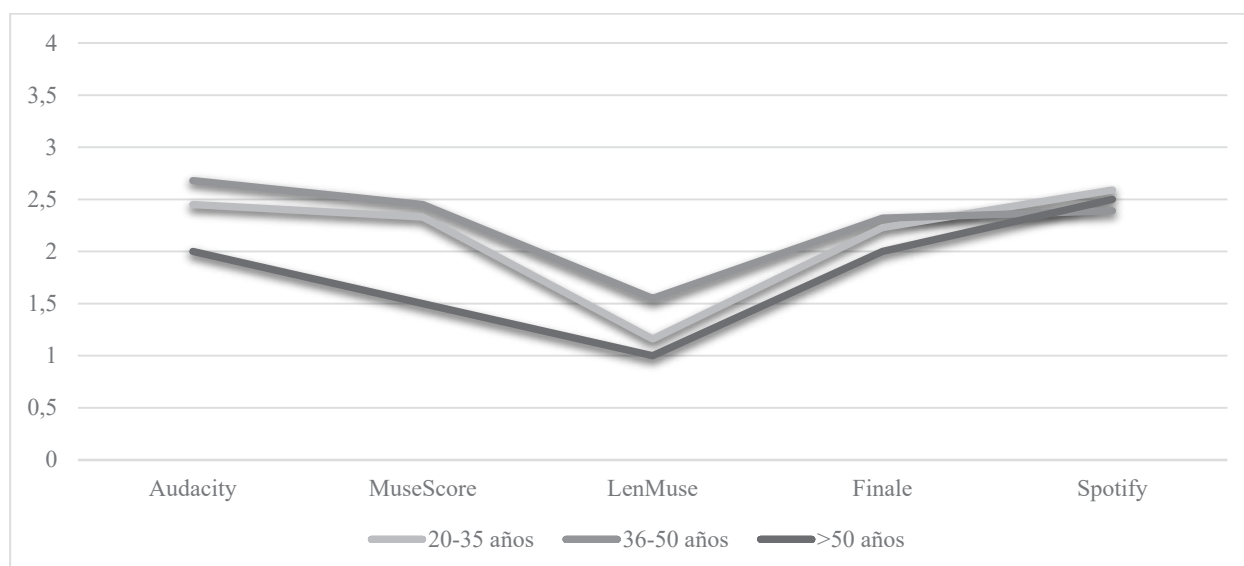


Figura 2. Uso de los recursos TIC en función de la edad del profesorado.

### **Concepciones del profesorado en relación a las TIC**

Para analizar las concepciones y creencias del profesorado se utilizó una pregunta simple de respuestas Sí/No. Las concepciones del profesorado sobre el ámbito de las TIC muestran según los datos analizados que existe casi unanimidad por parte del profesorado para afirmar que es necesario el uso de las TIC en la educación musical y que es igual de importante el uso de las TIC en todas las áreas del currículo. En el análisis de esta cuestión en función de la edad se pueden resaltar como datos más relevantes que esta no es un factor de influencia en relación a los aspectos “¿Considera necesario el uso de las TIC en la Educación Musical?” y “¿Considera igual de importante el uso de las TIC en todas las áreas del currículo?”, los cuales presentan valores muy similares. Sin embargo, los aspectos consultados “¿Está equilibrado el uso de las TIC en su centro en función de las diferentes áreas?” y “¿Considera los recursos del centro suficientes para dar respuesta a las TIC en la Ed. Musical?” muestran tendencias diferentes en función del rango de edad de los encuestados. Respecto al primero de estos dos aspectos, a mayor edad mayor es la consideración de que las TIC estén equilibradas en función de las diferentes áreas de su centro presentando valores afirmativos de 39,1% entre 20-35 años, de 60,9% 36-50 años y 100% de los >50 años. En el último aspecto analizado, “¿Considera los recursos del centro suficientes para dar respuesta a las TIC en la Ed. Musical?”, los datos no son presentando una tendencia clara puesto que el profesorado más joven considera que los recursos TIC no son suficientes con un 73,9%, los más mayor consideran el sí y el no con un 50% en ambas respuestas, mientras, los sujetos entre 36 y 50 consideran con un 66,7% que estos recursos si son suficientes para dar respuesta a las TIC en la Educación Musical. Finalmente, como se puede observar en la Figura 3 y teniendo en cuenta el análisis previo, se concluye que el grupo de sujetos analizados en función de la edad es el más crítico en relación a los aspectos consultados.

## CONCEPCIÓN PROFESORADO E.P. USO TIC EN MÚSICA

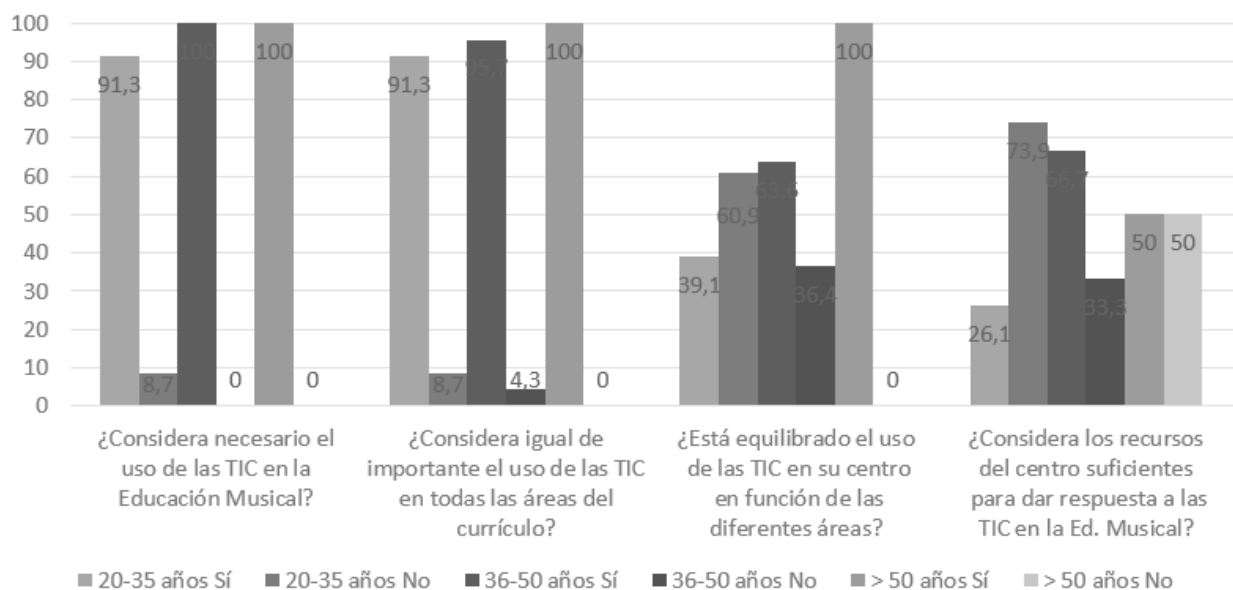


Figura 3. Creencias del profesorado sobre el ámbito de las TIC en función de su edad.

### Discusión de resultados y conclusiones

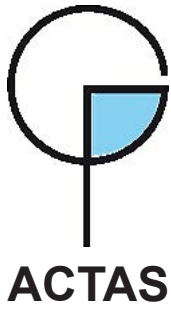
La investigación realizada en este estudio llega a las siguientes conclusiones:

- No se encuentra una correlación significativa entre el nivel de uso de las TIC y la edad del profesorado de Educación Musical.
- El uso de los contenidos TIC que establece el currículum tiende a ser bajo.
- No existe una tendencia determinada en relación al uso de los contenidos TIC y la edad del profesorado.
- A mayor edad del profesorado menor es la inclusión de los recursos TIC en la Educación Musical.
- La variable de la edad no influye en las consideraciones del profesorado en relación a la presencia de las TIC en la educación.
- El profesorado más joven se muestra como el más crítico en relación a la situación en la que se encuentran las TIC tanto respecto al equilibrio del uso de las TIC en función de las áreas de sus centros como respecto a la suficiencia de recursos TIC para responder a las necesidades TIC en el área de Educación Musical.
- Una limitación en este estudio ha sido considerada el bajo nivel de sujetos encuestados con más de 50 años y que ha podido influir en el análisis de este estudio.



## Referencias

- Almerich, G., Suárez, J., Orellana, N., Belloch, C., Bo, R. y Gastaldo, I. (2005). Diferencias en los conocimientos de los recursos tecnológicos en profesores a partir del género, edad y tipo de centro. *RELIEVE*, 11(2), 127-146.  
[http://www.uv.es/RELIEVE/v11n2/RELIEVEv11n2\\_3.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v11n2/RELIEVEv11n2_3.htm)
- Decreto 105/2014, de 4 de septiembre, por lo que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación.
- Pérez, J. (2004). *Alfabetización digital y educación en medios: una necesidad emergente*. Open Education Europa.  
<http://www.openeducationeuropa.eu/es/article/Alfabetizaci%C3%B3n-digital-yeducaci%C3%B3n-en-medios%3A-una-necesidad-emergente> HYPERLINK
- Román, M. (2014). *Las TIC en la educación musical en los centros de Educación Primaria de la Comunidad de Madrid: formación y recursos del especialista de música* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.
- Meredyth, D., Russell, N., Blackwood, L., Thomas, J. & Wise. P. (1999). *Real Time: Computers, Change and Schooling. National Sample Study of the Information Technology Skills of Australian School Students*. Department of Education, Training and Youth Affairs, Canberra.
- Ñaupas, H. (2014). *Método de la investigación: cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis*. Bogotá, Colombia: Ediciones de la U.
- Sáez, J. (2011). *Utilización eficaz y actitudes que muestran los docentes en la aplicación de las tecnologías de la información y comunicación en Educación Primaria* (tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Spreaker: una aplicación móvil para llevar a cabo experiencias de radio en las aulas  
de Secundaria

App Spreaker to develop radio experiences in classrooms of Secondary Education

Alfredo Blanco Martínez (<https://orcid.org/0000-0002-2721-0724>)\*, Francisco José Santos-  
Caamaño ( <https://orcid.org/0000-0003-2648-6726>)\*\*

\*Universidad da Coruña, \*\*Universidad da Coruña

Nota de los autores

Alfredo Blanco Martínez

[Hisbam01@udc.es](mailto:Hisbam01@udc.es)

Facultad de Ciencias de la Educación, Campus Elviña, 15071 (A Coruña)

## Resumen

Los medios de comunicación ofrecen a los docentes infinidad de posibilidades pedagógicas para producir cambios en las aulas. En relación con dichos medios, se encuentran las TIC y herramientas digitales que facilitan la tarea descrita y enriquecen los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Este trabajo concentra los esfuerzos sobre la aplicación móvil *Spreaker*. Se trata de una aplicación que permite grabar en directo pequeños programas de radio, así como acompañarlos de extras que hacen todavía más veraz la experiencia didáctica. En este trabajo, se analiza y describe la experiencia llevada a cabo por un docente de Lengua castellana y Literatura en un centro de la ciudad de A Coruña y con alumnado de primer curso de la Educación Secundaria. El principal propósito fue mejorar la competencia comunicativa oral y digital de los estudiantes. En este caso, se ha llevado a cabo un estudio de corte cualitativo, en el que la entrevista y el análisis de documentos han sido las principales técnicas para la recogida de datos. El análisis pone de relieve los beneficios de la propuesta para mejorar las ya citadas competencias. Asimismo, se llega a la conclusión de que es necesario que el profesorado diseñe experiencias que produzcan cambios significativos e impactantes en la formación de los jóvenes. Además, la utilización, por parte del profesorado, de metodologías, como el trabajo colaborativo y las TIC al servicio de la innovación educativa, posibilitan enriquecer los procesos de formación y de aprendizaje de todos los miembros de la comunidad educativa.

*Palabras clave:* tic, educación secundaria, investigación cualitativa, herramienta digital, innovación educativa.

## Abstract

The mass media offer teachers an infinity of pedagogical possibilities to make changes in classroom. According with this, ICT and digital tools get the work and they transform the teaching-learning processes of students. This paper concentrates the efforts on the *Spreaker* mobile application. It is an application that allows for live recording radio programs and it allows for extras who make more real the teaching experience. In this work, the experience carried out by a teacher of Spanish Language and Literature in a school of the city of A Coruña and it carried out with students of the first year of Secondary Education. The proposal is analyzed and described with detail. The main objective was to improve the oral communicative competence and the digital competence of students. In this case, we have carried out a qualitative study who have had the interview and the analysis of documents as main techniques for data collection. The analysis, that we made, emphasizes the benefits of the proposal to improve skills of students. Additionally, it is concluded that it is necessary for teachers to create experiences that make significant and impactful changes in the training of young people. In addition, teachers, who use collaborative methodologies and ICT in classroom, enrich the learning process of all the members of the educational community.

*Keywords:* ict, secondary education, qualitative research, digital resource, educative innovation.

La última reforma educativa en España, pone un especial énfasis en que la enseñanza se oriente en la promoción de un enfoque competencial, en el empleo de metodología activas y en la utilización de nuevas tecnologías que favorezcan los aprendizajes, entre otras cosas. Es por ello que, el profesorado, debe traducir estas consideraciones en prácticas educativas que transformen la realidad de aula y permitan dar entrada a la verdadera innovación y la mejora educativa. Este estudio se propone analizar y describir una experiencia de aula que aglutine todos los citados ingredientes, con el fin de concienciar a la comunidad educativa sobre el valor y potencial pedagógico de la misma y para generar conocimiento que pueda ser compartido y transferido a realidades similares. El trabajo de De Miguel (2015), ya subrayó en su momento las posibilidades de la aplicación *Spreaker*, dando a conocer su naturaleza para crear podcasts o programas de radio en las aulas, al tiempo que se estudian contenidos específicos del currículum. Por su parte, López, Pozo y Fuentes (2019) argumentan el valioso significado que tiene el uso de aplicaciones, desde una óptica pedagógica, por parte de los docentes, ya que promueve la formación del profesorado y asegura una formación para el alumnado a la altura de las exigencias actuales. Además, Blanco, González y Balado (2015), aseguran que la radio y experiencias similares, agudizan los sentidos, el intelecto y la capacidad comunicativa de cualquier destinatario. Por todas estas razones, en este trabajo, se describe la actuación de un docente de Lengua castellana y Literatura que busca cruzar fronteras, mejorar la labor educativa y suplir las carencias comunicativas y digitales del alumnado.

### **Método**

Este trabajo tiene como propósito principal conocer cómo funciona el recurso TIC *Spreaker* en el aula y cómo este contribuye en la formación de estudiantes, en la adquisición de las competencias clave y en el aprendizaje de contenidos específicos de la materia de Lengua castellana y Literatura. En este sentido, interesa saber cómo se emplea esta herramienta en un aula real, así como cuáles son las características definitorias que facilitan la innovación educativa y la actualización y formación docente. De este objetivo más general, se desprenden otros de carácter específico y que son los que siguen:

- Saber qué ha llevado al docente a utilizar la herramienta como recurso de aprendizaje en el aula.
- Describir la perspectiva del docente sobre el impacto que genera la propuesta didáctica en el aula y sobre el alumnado.

- Conocer de qué manera el recurso digital favorece la adquisición de competencias y de contenidos de la materia de Lengua castellana y Literatura.
- Examinar la metodología abordada y los recursos necesarios para implementar la propuesta en el aula.

El enfoque cualitativo ha permitido realizar una comprensión holística del objeto de estudio. De acuerdo con Simons (2011) y Flick (2015), la utilización de esta metodología posibilita al investigador descubrir y conocer en profundidad una realidad determinada, sus características definitorias y su funcionamiento. En este caso, resultó ser una oportunidad tanto para generar conocimiento sobre el funcionamiento de la aplicación, como para analizar, desde un punto de vista científico, la experiencia de un docente que huye de la clase tradicional y recurre a la innovación para producir mejoras a todos los niveles. Para lograr este estudio detallado y en profundidad, el estudio de caso como estrategia metodológica ha sido fundamental.

### **Marco contextual de la investigación**

El estudio se ha llevado a cabo en un centro urbano de titularidad pública situado en la provincia de A Coruña. Más concretamente, se encuentra ubicado en una zona periférica de la ciudad, pero rodeado de distintos servicios: biblioteca, museo, centro cívico, colegios, etc. Además, el centro está dotado de recursos tecnológicos (conexión a internet, pizarras digitales, proyecto Abalar), así como de otros espacios y recursos que enriquecen la tarea de los docentes (biblioteca, aulas de informática, aulas de usos múltiples, laboratorios, etc.). En líneas generales, el alumnado que acude al centro vive en la zona y provienen de familias de clase medio-baja. Una de las características definitorias del entorno es la diversidad, ya que los estudiantes son de distintas nacionalidades, lo que enriquece el contexto y favorece la interculturalidad en las aulas. En cuanto al docente participante en este estudio, como ya se ha mencionado, pertenece a la especialidad de Lengua castellana y Literatura y lleva más de tres años ejerciendo la docencia como funcionario de carrera. Durante el momento de la investigación, también impartía clases de Oratoria en el segundo curso y Literatura Universal a alumnado de primero de Bachillerato.

La experiencia se desarrolló en el primer curso de la Educación Secundaria. Se trata de un momento significativo e importante para los estudiantes ya que, finalizados sus estudios de Primaria, inician una nueva etapa que sucumbirá con la consecución de un título oficial al término del cuarto curso y les permitirá continuar con su formación o su integración en el ámbito laboral. El aula estaba compuesta por un total de 28 alumnos, de los cuáles 10 eran chicos y 18 chicas, y

cuyas edades comprendían los 12-14 años. A priori no era un grupo que presentase problemas ni desfases curriculares, sin embargo, no acostumbraban a hablar y a expresarse en público, lo que preocupaba excesivamente al docente. Este fue una de tantas razones que llevaron al profesor a buscar una fórmula nueva para romper barreras y lograr que los participantes adquiriesen una competencia comunicativa oral de base sólida.

### **Técnicas de recogida de datos**

La entrevista y el análisis de documentos han sido las principales técnicas para la recogida de datos. Teniendo en cuenta las aportaciones de Kvale (2011) y Valles (2009), la entrevista favorece la creación de un diálogo entre dos o más personas que intercambian información de forma fluida en un ambiente de confianza. En acuerdo con Simons (2011), la entrevista ha perseguido averiguar que había en la mente del profesor participante, la identificación de beneficios y posibilidades didácticas del recurso empleado y los sentimientos y emociones del entrevistado sobre la experiencia realizada. En este caso, se ha llevado a cabo una entrevista de corte cualitativo con un total de 30 preguntas. Dichas cuestiones se encontraban organizadas en torno a una serie de temas: las TIC y la innovación educativa; *Spreaker* como herramienta de cambio; experiencia didáctica; y perspectiva de futuro. Para crear un ambiente de confianza y poder descubrir así el mundo del entrevistado desde su punto de vista, la entrevista se ejecutó en el horario definido por el participante y siguiendo el guion de preguntas que previamente él había revisado y autorizado. Todos los datos fueron grabados para su correspondiente análisis y codificación. Por su parte, el análisis de documentos ha contribuido a dar mayor veracidad al testimonio del entrevistado, así como a enriquecer la propia investigación. Tal y como recoge Rapley (2014), las fuentes que se manejen deben de ser tratadas con especial cuidado, para que la interpretación que se haga sobre los mismos, contribuya en la comprensión del objeto de estudio. Para este estudio, han cobrado importancia las producciones escritas de los grupos de trabajo (guiones del programa) y los programas grabados por el alumnado.

### **Análisis de los datos**

Para realizar el análisis de los datos, se siguió el esquema proporcionado por Miles y Huberman (1994). Estos autores proponen un enfoque sistemático y que se distribuye del siguiente modo: reducción de los datos, exposición de los datos, conclusiones y verificación. Como resultado, se obtuvo el siguiente esquema que resume el proceso de codificación y análisis de los datos. Véase la Figura 1:



Figura 1. *Esquema de codificación y análisis de datos (Elaboración propia).*

### **Resultados**

En el presente punto, se exponen los resultados obtenidos y en torno a las dimensiones ya mencionadas en la Figura 1. En la primera, se exponen todos los beneficios y ventajas que derivan de la utilización de la herramienta digital. Por su parte, bajo el rótulo “debilidades” se exponen aquellos factores que se deben de tener en cuenta para que la experiencia no se vea mermada ni dificulte el desarrollo de la propuesta. En último lugar, en el apartado de “mejoras” se esbozan aquellos datos que demuestran que la utilización de la aplicación y del trabajo colaborativo, entre otras cosas, sí favorecen la adquisición de competencias y contenidos por parte del alumnado. En la exposición de los resultados, se ha empleado la identificación “E” para hacer referencia a la entrevista y las siglas “AD” para aludir a los documentos analizados.

#### **Posibilidades**

Una de las principales tareas de cualquier docente es configurar su actuación e intervención bajo el prisma de la motivación. En este sentido, el investigado afirma que “cuando uno interviene en un aula real, debe ser consciente del destinatario que tiene delante, cuál es su historia, cuáles son sus motivaciones, cuáles son sus expectativas” (E, p. 2). Es por ello que “sabiendo sus antecedentes y qué cosas son mejorables, se pueden organizar mejor nuestras actuaciones” (E, p. 2). El docente participante detectó que el alumnado tenía serias dificultades para participar oralmente en el aula y para comunicarse en gran grupo y de forma individual. Cuenta

que “vio en los medios de comunicación, contenido curricular a tratar en ese momento del curso, una ocasión para mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes” (E, p. 3). Además, en trabajos y proyectos anteriores había detectado que “se manejaban en la utilización de herramientas digitales, pero no desde un punto de vista didáctica, sino que su uso se reservaba para la simple búsqueda de información” (E, p. 3). Por todas estas razones, decidió diseñar una propuesta que relacionase lo meramente curricular, la competencia comunicativa y la competencia digital, así como actitudes y aptitudes que fuesen de valor para la formación de los estudiantes a lo largo de su vida.

En primer lugar, el docente destaca “el valor de aplicaciones gratuitas y de descarga libre que son sencillas de manejar, como la elegida, *Spreaker*” (E, p. 4). La idea de hacer radio en el aula ha sido muy motivadora y “el hecho de poder crear sus propios programas con tanta facilidad, les ha resultado muy gratificante” (E, p. 4). De acuerdo con esto, el investigado comenta que “primero es imprescindible tener claro qué se va a hacer y con quién y después es fundamental seleccionar la herramienta que más se ajuste a las necesidades del proyecto” (E, p. 5). En su caso, su primer contacto surge “gracias a la participación en un curso de formación para profesorado que la Xunta proporciona a los docentes en activo” (E, p. 5). Esta formación supuso “una nueva oportunidad para repensar sobre mi actividad profesional y para actualizarme sobre herramientas y recursos que desconozco, ya que cuando hablamos de tecnología es imposible conocerlas todas” (E, p. 6). Es sin duda una posibilidad para el profesorado “porque participando en cursos de esta clase, se activan nuevamente nuestras capacidades creativas y nos aportan ideas para después transportar a las clases” (E, p. 6).

Por otra parte, la implementación del recurso TIC supuso una ocasión para “alejarse de la clase magistral y expositiva y para crear un verdadero clima de aprendizaje en el aula, en el que el alumno sea el verdadero protagonista” (E, p. 7). Gracias a esto, “los alumnos pudieron mejorar sus capacidades de interacción, de respetarse los unos a los otros, de aprender a aprender, de resolver problemas, de gestionar sus propias emociones, de realizar un seguimiento de cómo alcanzan los objetivos....” (E, p. 7). Durante el transcurso de la actividad pudo observar cómo “se corregían los unos a los otros, cómo se explicaban el funcionamiento de la herramienta, cómo se aportaban consejos con respecto a cuestiones relacionadas con la dicción, la oralidad” (E, p. 7).

El docente participante tiene un especial interés por el trabajo cooperativo y colaborativo, ya que piensa que “es importantísimo enseñar al alumnado a valorar el trabajo que se crea de forma



conjunta y en equipo. Es algo que van a exigirles en un futuro” (E, p. 8). La herramienta seleccionada permitió poner en marcha las citadas metodologías de trabajo, ya que favorecieron, por un lado, el trabajo en equipo en el aula “de forma equitativa y en la que todos tenían el mismo rol y trabajaban a un mismo nivel” (E, p. 8) y, por otra parte, “el trabajo conjunto en un espacio virtual de aprendizaje” (E, p. 8). Para estos alumnos “fue su primera vez, pero realizaron una gestión del tiempo impecable” (E, p. 8). Así, logró poner en marcha “el trabajo colaborativo a través de dispositivos móviles y superar esa visión pesimista y peligrosa que hay sobre el móvil en la actualidad” (E, p. 8). Sobre este tema manifiesta que “no se trata de la prohibición por la prohibición, sino de que conjuntamente contribuyamos en la formación y educación del dispositivo para evitar peligros” (E, p. 9).

Otro aspecto fundamental es lo que tiene ver con la inclusión y equidad en las aulas. En este grupo, había estudiantes con pequeñas dificultades para comunicarse y relacionarse. Sin embargo, la actividad facilitó que “se involucraran con compañeros con los que habitualmente no mantenían una relación externa y que comprendiesen lo que significa verdaderamente ser compañero y trabajar en grupo de una forma respetuosa” (E, p. 9). Todos tuvieron voz y voto en para elegir y “la participación democrática fue primordial, algo que, a veces, los chavales no suelen ver en su día a día ni en los medios de comunicación” (E, p. 9).

Ya, en último lugar, el investigado cree que “el empleo de esta herramienta también es una posibilidad para aprender como docente y para ver si su utilización verdaderamente tiene un efecto didáctico en lo que nos hemos propuesto hacer” (E, p. 10). En este caso, “no cabe duda de que me sirvió para saber que el estudio de medios de comunicación tiene que hacerse a través de la práctica y del conocimiento práctico de los mismos. Además, a pesar de que a veces el centro no disponga de los medios necesarios, se puede lograr a través de la implicación del grupo clase” (E, p. 11). Aunque el aula disponía de ordenadores fruto del proyecto ABALAR, estos ya estaban “obsoletos y no admitían la descarga de una aplicación de estas características, por lo que el empleo del móvil se convierte en fundamental para llevar a cabo experiencias como esta” (E, p. 11).

### **Debilidades**

Las principales debilidades que el docente ha detectado son relativas al tiempo, al espacio, al uso del teléfono móvil en el aula y a las destrezas digitales de los estudiantes participantes. En cuanto al tiempo comenta que “en un curso como primero, en el que se disponen de cuatro horas semanales para nuestra materia, no parece un problema, sin embargo, una experiencia como esta

necesita cuánto menos de unas 6 o 7 sesiones para que todas las fases de trabajo estén equilibradas: presentación de la actividad y del recurso, formación de grupos de trabajo, primeras ideas, realización del guion del programa, puesta en práctica, grabación final y compartiendo los resultados” (E, p. 13). Por ello, cree que “para mejorar y para evitar solo trabajar unos contenidos concretos, sería importante tratar de aprovechar el tiempo para incorporar más contenidos curriculares que estén ligados como la propia educación literaria, el conocimiento y la práctica de aspectos relativos a la lengua, etc.” (E, p. 13).

En lo referente al espacio, es necesario disponer de un aula secundaria para que las grabaciones de los programas no tengan sonidos de fondo ni interferencias. En este caso, el entrevistado cuenta que “en mi caso, no tuve inconveniente ninguno porque pegado al aula ordinaria, había un aula de usos múltiples, generalmente vacía, que me facilitó el trabajo. Se convirtió en el espacio idóneo para que los grupos de trabajo realizasen las grabaciones finales sin presión alguna” (E, p. 14). Además, al tratarse de “grabaciones con una duración máxima de tres minutos y que previamente habían sido ensayadas, no ralentizó el trabajo de ningún grupo y todos pudieron hacerlo sin problema alguno” (E, p. 14). Pero es cierto que “es necesario disponer de esa segunda aula, sino las producciones carecerían de calidad y el alumnado no se sentiría cómodo con los resultados” (E, p. 14).

El empleo del teléfono móvil en el aula, socialmente, no está del todo valorado. Esto conlleva a realizar un doble esfuerzo y “por esta razón, fue muy importante comunicar a las familias el objetivo de la actividad a través de una circular, para que supiesen y comprendiesen el propósito didáctico” (E, p. 14). De este modo, “conseguí que autorizasen a los participantes a que lo trajesen al aula y que les permitiesen la descarga del recurso en el dispositivo” (E, p. 15). El profesor narra que “no hubo demasiadas dificultades y las familias respondieron muy bien, no obstante, sí que supuso perder más tiempo y ralentizar la ejecución de la propuesta” (E, p. 15). Con todo, lo ideal es “que desde un principio se les comunique a las familias que cuando se exija este recurso en las aulas, siempre tendrá una finalidad didáctica y que siempre se compartirá con ellos las producciones y resultados de sus hijos para que vean y empiecen a valorar el potencial pedagógico del dispositivo móvil” (E, p. 19).

No todos los participantes dominaban a un mismo nivel los recursos TIC. Algunos de ellos “nunca lo habían empleado en el aula y solo lo utilizaban como ocio personal y forma de comunicación” (E, p. 19). Esto llevó a que una sesión se destinara a explicar “cómo descargar el

recurso, su funcionamiento y particularidades” (E, p. 20). Esta situación provocó que “en poco tiempo tuvieran que aprender a usar la herramienta digital” (E, p. 18). Por esto, tal y como el investigado refiere “es urgente que, tanto profesionales como familias, nos comprometamos realmente por formar a las futuras generaciones de un modo correcto en el empleo de las TIC” (E, p. 21).

### **Mejoras**

De acuerdo con los materiales analizados y el testimonio del entrevistado, las mejoras se concentran en torno a: la competencia oral, la comunicación escrita y la competencia digital. Aunque, como afirma el docente “las siete competencias clave cobraron un papel durante la propuesta” (E, p. 17). Las grabaciones demuestran que cosas como la entonación, la pronunciación, el tono y el control sobre la voz son los aspectos más sobresalientes, objeto de mejoras (AD). Evidentemente, no todos los participantes “han alcanzado el mismo nivel de logro, pero lo que está claro es que todos han superado los mínimos exigibles y han superado todas sus expectativas” (E, p. 22). En las producciones, también se observa cómo se respetan el turno de palabra, cómo surge la interacción espontánea más allá del guion establecido y fruto de la oralidad, y cómo buscan con la voz comunicar y llegar al oyente (AD). Todos estos logros “fueron gracias a la propia experiencia que, por una vez en un aula, otorgaba un lugar a la lengua oral y la importancia de esta en la formación de los estudiantes” (E, p. 23).

El alumnado también pudo mejorar sus destrezas escritas e integrar su conocimiento de la lengua en una práctica real. Aunque “a menudo se trabaja en las aulas y en casi todas las materias, por no decir todas, es importante crear experiencias que le den un sentido para concienciar a los estudiantes sobre el valor y poder de la palabra escrita” (E, p. 23). En los guiones previos, antes del modelo definitivo, se percibe cómo el grupo de trabajo fue corrigiendo los errores y dando forma a su discurso (AD). Las distintas anotaciones que se hicieron fueron una guía clave para después darle la forma definitiva con las prácticas orales (AD).

Al no haber vivido experiencias similares, el alumnado tenía destrezas muy básicas en lo que respecta a la utilización de las TIC. Por tanto, que la propuesta implementara su empleo, facilitó que las mejorasen y que dominasen el recurso. En las producciones se observa cómo los grupos fueron capaces de manejar todos los extras (música, aplausos, gritos, pausas publicitarias) y lo bien que los integraron e intercalaron en el discurso oral (AD). El docente manifiesta que “este es el camino, es decir, que proporcionemos a los alumnos experiencias que realmente promuevan las

TIC porque quizás entre ellos se encuentre un futuro informático, un diseñador de software, un publicista, un artista, un docente....” (E, p. 24).

### Discusión

En primer lugar, se da respuesta a los objetivos formulados al principio teniendo en cuenta los datos analizados y los respectivos resultados. Gracias a esta labor, se pone en conocimiento el funcionamiento de la herramienta, desde un punto de vista didáctico y técnico, y su contribución en la formación de los estudiantes. Es ejemplo de la necesidad de diseñar experiencias que promuevan la adquisición de las competencias clave y que enfatizen la comunicación oral y escrita, ya que son fundamentales en la vida y futura formación de los jóvenes. Además, es clara la innovación llevada a cabo, debido a que supone un cambio y transformación del aula tradicional y da paso a metodologías activas que impulsan el aprendizaje, el trabajo en equipo y el empleo de las TIC. Tampoco cabe duda de que la propuesta busca la formación docente y llegar a otros profesionales que busquen actualizarse y mejorar en su día a día. De un modo más concreto, podemos destacar:

- *Herramienta como recurso de aprendizaje.* En este caso concreto, *Spreaker* se ha convertido, indudablemente, en una herramienta facilitadora para el aprendizaje y formación de los estudiantes. Por un lado, favorece la creación de experiencias que combinen la radio con las nuevas tecnologías y, por otra parte, el estudio de contenidos específicos de la materia. Además, ha sido una oportunidad para que el alumnado se aproxime al conocimiento desde otra perspectiva y más allá del libro de texto.
- *Impacto de la propuesta.* Con este trabajo, no solo se ha buscado crear un recuerdo en los participantes, sino también que los aprendizajes adquiridos tengan un efecto durante toda su formación, cuyos resultados serán transferibles a cualquier aspecto de su vida y visibles desde cualquier materia.
- *Adquisición de competencias y de contenidos.* Un requisito fundamental de la última reforma educativa es el enfoque competencial. Si el propósito es que los estudiantes adquieran competencias realmente y de un modo interdisciplinar, es significativo que se diseñen propuestas lo favorezcan. El empleo de la radio, las TIC y el trabajo colaborativo, han sido las claves para que esto tenga su efecto y para que los contenidos de cualquier materia sean funcionales y atractivos para el alumnado.

- *Trabajo cooperativo y colaborativo*. Es un hecho que el trabajo analizado ha puesto de manifiesto el valor de combinar el aprendizaje en el aula presencial con un entorno virtual. La sociedad lleva años promulgando estos cambios y se debe preparar a los jóvenes para ello y para saber apreciar el intercambio fluido de información, así como la construcción conjunta de conocimientos.

De acuerdo con De Miguel (2015), Araya (2017) y Ruiz (2019), el contexto educativo necesita de una mayor presencia de experiencias innovadoras que promuevan los medios de comunicación y las nuevas tecnologías para concienciar a docentes y estudiantes sobre el poder de la palabra oral y escrita, la formación digital y la adquisición de competencias activas para la vida.

### Referencias

- Araya, C. (2017). La radio estudiantil como estrategia didáctica innovadora. *Actualidades investigativas en educación*, 17 (3), doi: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v17i3.30098>
- Blanco, A., González, M. y Balado, C. (2015). El teatro radiofónico como recurso didáctico para la atención a la diversidad en Educación Secundaria. *Revista de educación inclusiva*, 8 (3), 30-46.
- De Miguel, J. C. (2015). Spreaker studio. *Eufonia: Didáctica de la música*, 65, 98-80.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- López, J., Pozo, S. y Fuentes, A. (2019). Techno-pedagogical resources to support teaching. Augmented reality as a dynamic tool for the substitute teacher. *IJERI: International journal of Educational Research and Innovation*, 12, 122-136, <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/3653/3472>
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An expanded sourcebook*. California: SAGE.
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de los documentos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Ruiz, A. (2019). Competencia digital y TIC en interpretación: «renovarse o morir». *EDMETIC*, 8(1), 55-71, doi: <https://doi.org/10.21071/edmetic.v8i1.11062>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso. Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Valles, M. (2009). *Cuadernos metodológicos. Entrevistas cualitativas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Gestão de projetos utilizando as ferramentas da Google

Project management using Google tools

Ana Patrícia Lima Sampaio\*, Maria Inêz Pereira de Alcântara\*\*

Universidade do Minho, Universidade de Tras-os-Montes e Alto Douro

\*Mestranda Universidade do Minho [orcid.org/0000-0002-8251-4173](https://orcid.org/0000-0002-8251-4173), Professora da Secretaria de Educação e Qualidade do Ensino/SEDUC. Rua Waldomiro Lustoza, n. 250, Japiim II, Manaus, Amazonas. Correspondência relativa a esse artigo: Ana Patrícia Lima Sampaio - [sampaioanapatricia@gmail.com](mailto:sampaioanapatricia@gmail.com), \*\*Dra. e Professora da Secretaria de Educação e Qualidade do

Ensino/SEDUC. Rua Waldomiro Lustoza, n. 250, Japiim II, Manaus, Amazonas.

Correspondência relativa a esse artigo: Maria Inêz Pereira de Alcântara –

[maria.alcantara@seduc.net](mailto:maria.alcantara@seduc.net)

## Resumo

Este artigo tem por objetivo apresentar o resultado de um projeto desenvolvido em uma instituição de ensino de educação básica e propor uma reflexão sobre a necessidade da apropriação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) por parte dos profissionais da educação. Dessa maneira o objetivo do projeto foi apresentar os aplicativos da *Google*, como também, oferecer formas de adequá-los ao processo educativo dando sentido ao fazer pedagógico. Além do principal foco do estudo, buscou-se propiciar o acesso às TIC para construção colaborativa de conhecimentos e aprendizagens; oferecer aos professores um instrumento de criação e construção de documentos, textos, formulários e outros arquivos *online* e de forma colaborativa por meio dos recursos da *Google*; produzir Projeto com base na metodologia de “Aprendizagem por meio de Projetos”; e por último criar um ambiente virtual de aprendizagem. A metodologia adotada para a concretização do trabalho foi à pesquisa-ação. O estudo revelou alguns resultados significativos quanto à pertinência e relevância dos aplicativos da *Google*, a proeminência das atividades e a aplicabilidade das mesmas junto à comunidade escolar.

*Palabras clave:* aprendizagem colaborativa, gestão de projetos, aplicativos google

## Abstract

This article aims to present the result of a project developed in an institution of basic education and propose a reflection on the need of the appropriation of Information and Communication Technologies (ICT) by education professionals. In this way the goal of the project was to present Google applications, as well as offer ways to adapt them to the educational process giving meaning to the pedagogical doing. In addition to the main focus of the study, we sought to provide access to ICT for collaborative construction of knowledge and learning; offer teachers an instrument for creating and constructing documents, texts, forms and other files online and in a collaborative way through Google resources; produce Project based on the methodology of "Learning through Projects"; and ultimately create a virtual learning environment. The methodology adopted for the accomplishment of the work was action research. The study revealed some significant results regarding the relevance and relevance of Google applications, the prominence of the activities and their applicability to the school community.

*Keywords:* collaborative learning, project management, google apps

É notória e irrefutável a presença das tecnologias digitais em todas as áreas da sociedade contemporânea, e principalmente no ambiente escolar. Neste, sua presença caracteriza-se como um dos grandes desafios a competir com os educadores em sala de aula. Muitas escolas restringem o uso de celulares fundamentadas em documentos legais. São ações que demonstram as limitações dos profissionais da educação quanto ao enfrentamento gerados pela presença das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e seus diferentes aplicativos.

## GESTÃO DE PROJETOS

Neste contexto a proposição de trabalhar a gestão de projetos utilizando a ferramenta colaborativa da *Google* é uma possibilidade de minimizar os desafios, proporcionando uma aprendizagem significativa oferecendo condições aos docentes e discentes de se apropriarem do conhecimento através de pequenos projetos planejados a partir de seus próprios interesses e de situações reais.

Dentro dessa compreensão, o estudo ora apresentado surgiu da necessidade de oferecer aos profissionais da educação, uma formação que possibilitasse o enfrentamento dos desafios impostos pela presença maciça das ferramentas tecnológicas na ambiência escolar. Por isso a questão que direcionou o estudo foi saber de que maneira a utilização conscienciosa das TIC, no ambiente escolar poderiam promover a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

O objetivo geral do estudo foi apresentar os aplicativos da *Google*, como também, buscar formas de adequá-las ao processo educativo dando sentido ao fazer pedagógico dos profissionais da educação.

Os objetivos específicos foram assim elencados: propiciar o acesso às novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) para construção colaborativa de conhecimentos e aprendizagens; oferecer aos professores um instrumento de criação e construção de documentos, textos, formulários e outros arquivos online e de forma colaborativa por meio dos recursos da *Google*; produzir Projeto com base na metodologia de “Aprendizagem por meio de Projetos”; e por último criar um ambiente virtual – “*Google Sala de Aula*” para que os professores possam trocar experiências e conhecimentos quanto à criação, publicação de atividades e documentos.

A pesquisa-ação foi adotada como metodologia de pesquisa, pela possibilidade que ela oferece de ligar a teoria com a prática sobre o prisma da reflexão. Logo, o estudo revelou alguns resultados significativos quanto à pertinência e relevância dos aplicativos da *Google*, a proeminência das atividades e a aplicabilidade das mesmas, na comunidade escolar.

### **Aprendizagem por meio de gestão de projetos**

A definição de aprendizagem por meio de projeto esta sendo delineada pelo *O Buck Institute for Education*, entidade norte-americana que congrega pesquisadores e interessados no tema os quais definem como “um método sistemático de ensino-aprendizagem que envolve os alunos na aquisição de conhecimentos e habilidades por meio de um processo de investigação, estruturado em torno de questões complexas e autênticas e de produtos e tarefas cuidadosamente planejadas”. *Buck Institute for Education* (2008).



A expressão aprendizagem baseada em projeto surge, às vezes, como sinônimo de aprendizagem baseada em problema, e trabalhos em língua inglesa referem *Project Based Learning* e *Problem Based Learning* pela mesma sigla – PBL, o que aumenta a confusão. Embora o desenvolvimento de um projeto geralmente ocorra com a resolução de problemas, uma prática tem como foco o problema, e a outra, o projeto. Por outro lado, ambas têm como premissas o ensino centrado no aluno e a aprendizagem colaborativa e participativa. Em geral, a terminologia “aprendizagem baseada em projeto” é aplicada a modalidades em que há um produto tangível como resultado.

Aprendizagem baseada em projeto ou aprendizagem por projeto é uma abordagem pedagógica de caráter ativo que enfatiza as atividades de projeto e tem foco no desenvolvimento de competências e habilidades. Assenta-se sobre os pressupostos da aprendizagem colaborativa e a interdisciplinaridade (Rodrigues, 2017).

Neste sentido, “aprendizagem colaborativa é baseada num modelo orientado para o aluno e o grupo, promovendo a sua participação dinâmica nas atividades e na definição dos objetivos comuns do grupo” (Dias, 2004).

A aprendizagem colaborativa, segundo Chaves (2004) não acontece sem a cooperação direta dos outros e inclui situações em que intencionalmente nos colocamos em posição de interagir. Nessa modalidade, aprendemos pela troca, pelo reforço emocional mútuo, enfim, pela colaboração e pelo diálogo.

“As atividades organizadas na forma de projetos exigem que se criem ambientes de aprendizagem que favoreçam o diálogo, o debate e a tomada de decisões, sempre de modo compartilhado entre docentes e discentes” (Chaves, 2004).

Nessas atividades são os estudantes que definem, planejam, executam e avaliam as ações e o próprio processo de aprendizagem, sempre com a orientação, e o apoio e o acompanhamento dos professores.

Colaborar, criar, pesquisar e compartilhar são conceitos e iniciativas que deverão fazer parte cada vez mais do processo ensino aprendizagem, pois assim exige o mundo neste século XXI, onde tudo muda rapidamente. Os estudantes terão que desenvolver desde cedo, com a orientação dos professores, sua capacidade autodidata durante a vida escolar, de forma a serem capazes de continuar aprendendo, ao longo da vida, sem a

necessidade extrema de voltar às salas de aula. As salas de aulas, então, devem aos poucos se transformar em espaços de desenvolvimento de competências, onde a pesquisa e a troca de ideias e experiências colaborativas serão as bases do conhecimento, deixando de lado a simples replicação de conteúdo. Andrade (s/d). Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/tecnologia/canaltech>

Conectados nos interesses dos estudantes, na interdisciplinaridade, na interação dos mesmos e os professores, os projetos possibilitam articulação entre teoria e prática. Aqui, as situações de aprendizagem, negociadas entre docentes e discentes, devem ser construídas de modo a espelhar verdadeiras situações de vida, cabe ao docente conhecer e entender como é a vida de seus discentes fora da escola para poder desenhar e propor panorama a partir da realidade. (Chaves, 2004).

Sendo assim, a aprendizagem ativa desempenhada por meio de projeto, configura-se como uma possibilidade importante no contexto de ensino e aprendizagem.

Ter um objetivo que se traduz num produto tangível é um componente poderoso na motivação: os estudantes identificam um sentido para buscar e selecionar informações, relacionar o que encontram com o que já têm compartilhar ideias e achados com os colegas e professores, agir e interagir para chegar ao objetivo. Quando o empenho dos estudantes envolve a solução de uma questão do seu cotidiano, o efeito é ainda melhor.

Metodologias ativas permitem com que o aluno promova a retenção do conhecimento ao longo do tempo de forma significativa se apropriando de conceitos novos e desenvolvendo a sua capacidade de resolver problema de uma forma mais investigativa.

Trata-se de uma metodologia ativa que visa interagir saberes disciplinares, favorecendo a capacidade de dialogar entre as disciplinas e contribuindo para a não fragmentação do ensino. A aprendizagem baseada em projetos ocorre em um determinado tempo e o resultado final não é somente a pesquisa, mas também a possibilidade de criação de um produto.

“Projetos de aprendizagem podem envolver grupos de estudantes, independentemente de sua idade, o que subverte a organização da escola em turmas, séries e classes. As unidades de organização da nova escola são os projetos de aprendizagem. (Chaves, 2004).”

Ainda sobre o olhar de Chaves (2004) “os projetos de aprendizagem são instrumentos essenciais na construção desse novo ambiente, pois integram pessoas e conteúdos das disciplinas,

tratados na forma de temas específicos e transversais, num amplo processo que constrói capacidades, habilidades, valores e atitudes”.

Para que a aprendizagem baseada por projetos ocorra é necessário levar em consideração alguns aspectos organizacionais: a) Dividir a turma em grupos: os alunos devem estar cientes da sua responsabilidade em buscar o conhecimento; b) Escolher o tema de interesse do grupo e professor como tutor: este é o principal papel do professor. Ele atua monitorando o desempenho e o progresso do grupo. Cabe ao tutor do grupo acompanhar o grupo para que os alunos de conduzam no caminho correto. Enquanto o professor ensina em uma matéria específica o tutor não interfere nos conteúdos associados ao projeto, mas facilita e orienta o grupo ao modo que deve direcionar os alunos para que o projeto de conclua.

Outra característica fundamental do trabalho por projetos, segundo Chaves (2004) é o diálogo entre o estudante e seus colegas, e entre estudantes e professores. Este diálogo deve ocorrer em torno das pesquisas, da experimentação, da observação. Essa atitude muda o papel do professor e o papel do estudante na relação de aprendizagem.

Além disso, ações interdisciplinares permitem ao estudante adquirir uma visão mais completa das áreas de conhecimento e suas relações como seu entorno e seus interesses, da mesma forma que constrói integralmente o seu desenvolvimento.

### **Ferramentas colaborativas da Google**

As ferramentas colaborativas permitem a comunicação entre as pessoas de um determinado grupo localizadas em diferentes localidades dispensando a presença física.

Com esta tecnologia afirma Jardim et all (2012) “torna-se possível a grupos com objetivos comuns desenvolverem projetos em simultâneo e em locais diferentes, contribuindo para uma maior produtividade coletiva e para o desenvolvimento de competências colaborativas”.

Existem inúmeras vantagens com a utilização das ferramentas colaborativas, de entre as quais se destacam o melhor aproveitamento do tempo, a redução das necessidades de deslocação e existência de mais e melhores ideias. Estas ferramentas assentam no pressuposto de que “duas cabeças pensam melhor do que uma”. Possibilitando o trabalho em simultâneo, surgem mais ideias e, sobretudo, há menos espaço para erros (Jardim et all, 2012).

## GESTÃO DE PROJETOS

A utilização dos aplicativos da *Google* é ofertar um ambiente que seja mediador de ensino, como também de aprendizagem colaborativa e interativa, para orientar e gerar conhecimentos sobre as ferramentas que estão disponíveis para comunicação e prática pedagógica tanto para professores quanto para alunos, visando o desenvolvimento em múltiplos planos, além de proporcionar aos alunos a participação na construção do conhecimento, bem como aos professores novas formas de ensinar. (Sampaio; Oliveira & Gomes, 2017).

A importância de se utilizar o aplicativo *Google Drive* nas atividades pedagógicas vai além do armazenamento de arquivos no servidor, mas também como compartilhamento das informações adquiridas pelo usuário, assim como, armazena um leque de recursos de produtividade, que oferece a edição de documentos, folhas de cálculo, apresentações e avaliações online.

Para compreender as potencialidades das ferramentas *Google Drive* associada às estratégias pedagógicas, comentar-se-á a funcionalidade de cada um dos aplicativos, conforme observar-se nos parágrafos.

Desta feita, o aplicativo *Google Doc* tem como aplicabilidade a edição colaborativa de um mesmo documento, oportunizando o trabalho coletivo, e também, a publicação online de versões dinâmicas, incluindo folhas de cálculos e apresentações colocando uma simples linha de código na página web desejada. Enquanto que, os recursos *Google Planilhas* são utilizados para acompanhar os trabalhos dos alunos; criar cartões com vocabulários, ou até ajudar os alunos a documentar suas experiências científicas por meio da edição colaborativa de planilhas eletrônicas (Sampaio; Oliveira & Gomes, 2017).

No entanto, a ferramenta - *Google Apresentação* - engloba a edição colaborativa de slides para apresentação de grupo, podendo os alunos usar o aplicativo para criar a sua parte da apresentação, em seguida, integrá-las a apresentação principal. Com relação ao *Google Forms* utilizado de forma prática e integrado, promove a colaboração e a criatividade por meio de atividades em grupo, desenvolvendo também a comunicação de constituição aprimorada e em tempo real. (Sampaio; Oliveira & Gomes, 2017).

Enquanto que *Google Agenda* disponibiliza recursos avançados que permitem ao usuário compartilhar e sincronizar com o celular e *tablets*, o *Google Sites* é um serviço gratuito de criação de websites completos que permite por meio do painel de controle onde poderá criar páginas,

inserir textos, imagens, documentos para *download* e vídeos do *Youtube*. (Sampaio; Oliveira & Gomes, 2017).

Um dos potenciais do *Google Grupos* é a criar um ambiente *online*, onde os usuários podem se conectar uns com os outros e discutir um tópico de um determinado assunto específico. Contudo, o recurso da *Google Hangouts* é permitir conversas em tempo real por meio da videoconferência, seja por mensagens de texto, voz e vídeo. Atualmente, este aplicativo está integrado à rede social *Google +*; *Agenda* e ao *Gmail*.

O aplicativo *Google Classroom* é um espaço que possibilita a formação de uma sala de aula virtual somado a um repositório de conteúdos que contém todas as demais ferramentas disponíveis através *Google Drive*, *Doc*, *Youtube* e *Gmail*, de forma prática e integrada, promovendo a colaboração e a criatividade através de atividades em grupo, desenvolvendo também a comunicação de forma aprimorada e em tempo real.

Portanto, diante das perspectivas e da latente necessidade de capacitação dos professores nas novas tecnologias de ensino e aprendizagem, utilizadas como ferramentas básicas pelos alunos, estes imigrantes digitais poderão se capacitar através da utilização dessa ferramenta. Assim, o foco principal da utilização desta plataforma não é só ofertar um ambiente que seja mediado para o ensino, mais também de aprendizagem colaborativa e interativa, para orientar e gerar conhecimentos sobre as ferramentas que estão disponíveis para comunicação e prática pedagógica efetiva tanto para professores quanto para alunos, auxiliando assim, na atualização das competências e habilidades de cunho tecnológico.

Os novos desafios postos pela sociedade hodierna demandam o uso de tais ferramentas colaborativas, de modo a facilitar o compartilhamento de informações e de conhecimentos. Nesse contexto, a tecnologia pode ser catalizadora de experiências inovadoras proporcionando múltiplas aprendizagens.

### **Método**

A metodologia foi baseada na execução de ateliês utilizando as ferramentas *Google*. Para os registros das observações, utilizamos o *Diário de Bordo*.

Na primeira etapa foram realizadas palestras com carga horária 2h para os professores apresentando os aplicativos *Google*: *Agenda*; *Hangout*; *Google+*; *Drive*: *Doc*, Planilhas, Apresentação, *Forms*; *Sites*; Acadêmico; Tradutor; Contatos; Grupo; *Keep*; *Classro*; *Culture*; *Street Vie*; *Body* e *YouTube Edu*.

## GESTÃO DE PROJETOS

Na segunda etapa foram desenvolvidos os ateliês no laboratório de informática, no horário da manhã, com carga horária de 20h no decorrer dos meses de março a abril de 2018 com a participação de aproximadamente 06 (seis) professores militares que são os coordenadores de área de ensino.

A terceira e quarta etapas foram conduzidos os ateliês no ambiente de mídias, no horário da tarde, com carga horária total de 20h, com a participação de aproximadamente 70 (setenta) professores de acordo com a disponibilidade estabelecida no horário de trabalho pedagógico - HTP (é o horário destinado ao processo de planejamento e formação em serviço dos professores da Rede Estadual de Ensino do Estado do Amazonas) de cada participante.

Na etapa seguinte (andamento) será destinada a elaboração de projetos, na qual os professores serão divididos em grupos de no máximo quatro participantes de disciplinas diferentes. Após a formação dos grupos, cada um deverá elaborar projetos de aprendizagem tomando como ponto de partida os seguintes critérios: a) Baseado em um problema (duração 1 semestre); b) Trabalho em equipe; Aberto para escolhas das equipes; Contexto real; Interdisciplinar; Resultado concreto.

O desafio será a elaboração de um projeto interdisciplinar para ser aplicado na escola. (Os projetos devem contemplar os seguintes aspectos: a) Tema que será aplicável em sua comunidade escolar; b) Objetivo do projeto; c) Público alvo (série/ ano); d) Descrição do projeto: indicando a área, disciplina e conteúdos abordados; e) Aplicativo a serem utilizados: (*Google Agenda; Hangout; Google+; Drive: Doc, Planilhas, Apresentação, Forms; Sites; Google Acadêmico; Tradutor; Contatos; Grupos; Keep; Classroom; Culture; Street View; Body e YouTube Edu.*).

Tendo em vista as características do trabalho optamos em utilizar a pesquisa-ação como metodologia uma vez que a pesquisa desta monta consiste em possibilitar a reflexão entre a teoria e a prática.

Outrossim, a essência da pesquisa-ação está encapsulada em seu nome: representa uma justaposição de pesquisa e ação, em outras palavras, de prática e teoria. Desta feita, a pesquisa-ação proporciona uma abordagem de pesquisa comprometida com a busca de soluções de problemas em situação práticas (McKay & Marshall (2001).

### **Resultados e Discussão**

Com a finalidade de avaliar o ateliê, foi elaborado e aplicado um questionário com 3 (três) perguntas fechadas utilizando o aplicativo *Google Forms*, no qual os professores militares

puderam avaliar as atividades desenvolvidas e relevância destas prática em sala de aula. Desta forma descrevem-se os resultados a seguir:

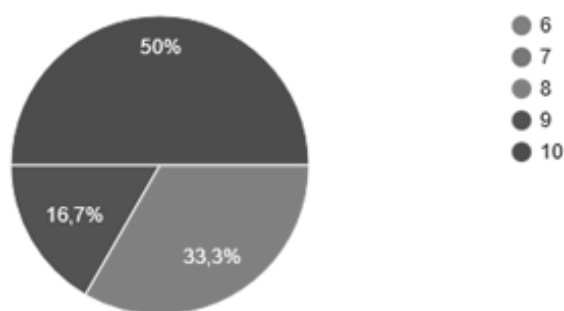
Baseado nos dados obtidos pelo questionário foi possível observar que 50% dos 06 (seis) professores militares que participaram deste ateliê “atribuíram nota 10,0” referente à pertinência e relevância dos aplicativos da *Google*.

Isto, demonstra que os recursos tecnológicos apresentados na proposta do ateliê foram adequados a prática pedagógica com o potencial para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Todavia, 33,3% “optaram por uma nota 8,0” o que não tira a importância dos aplicativos, e finalmente, 16,5% “atribuiu nota 9,0”, devido às vantagens da utilização desses recursos em sala de aula com os alunos, como exemplo, motivação, interação, participação, responsabilidade e senso crítico.

“Uma vez que os indivíduos aprendem cada vez mais fora do sistema acadêmico, cabe aos sistemas de educação implantar procedimentos de reconhecimento dos saberes e savoir-faire adquiridos na vida social e profissional”(Lévy, 2009).

*Figura 1.*

Dê uma nota para a pertinência e relevância dos aplicativos da *Google* discutidos durante o ateliê?



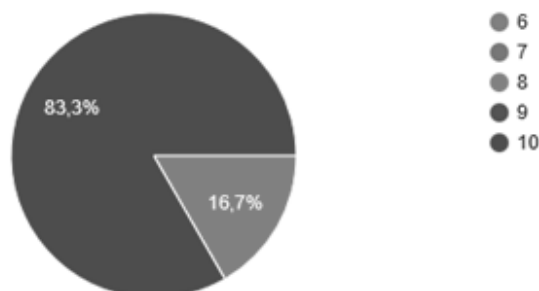
Diante disto, a próxima questão diz respeito à pertinência e relevância das atividades desenvolvidas no ateliê. Dos 06 (seis) professores militares, 83,3% “atribuíram nota 10,0”, resultados que demonstraram que as formadoras conseguiram motivar os professores na construção de atividades interativas e colaborativas utilizando os aplicativos da *Google*, como exemplo, *Doc*, *Forms*, *Agenda*, *Hangout* e etc,. Segundo Guitert e Giménez (2000), as construções coletivas são compreendidas como resultado da sintonia entre grupos de indivíduos que conseguem comparar e diferenciar seus pontos de vista, com a finalidade de produzir novos conhecimentos.

## GESTÃO DE PROJETOS

Outros 16,7%, “atribuíram nota 8,0” para as atividades de interação, como exemplo, textos (*Google Doc*) e formulários (*Google Forms*) construídos colaborativos entre os participantes do ateliê. Essas interações são ampliadas se pensarmos nas diversas opções que os avanços tecnológicos nos proporcionam, permitindo que além criar estratégia pedagógica, também é possível estimular a troca de informações e comunicação (Lévy, 2010).

Figura 2

Dê uma nota para a pertinência e relevância das atividades desenvolvidas no ateliê?



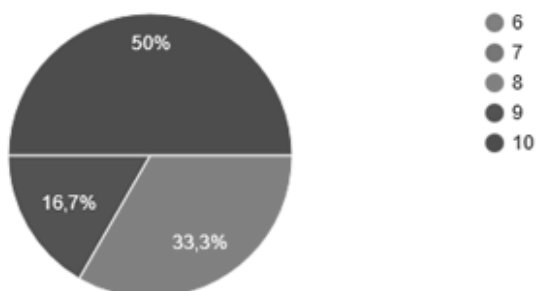
Quanto à relevância da oficina sobre sua prática em sala de aula nota-se que, 50% dos professores (atribuíram nota 10,0) afirmaram que, as ferramentas *Google (Doc, Classroom e Forms.)* utilizadas com intenção pedagógica tem a função de contribuir para aprendizagem efetiva dos alunos, e, sobretudo proporcionar aos professores interação e construção da aprendizagem significativa e colaborativa.

Enquanto que, 16,7% (atribuiu nota 9,0), afirmou que a ferramenta satisfaz as necessidades exigidas para uma atividade de desenvolvimento de projetos e de interação com outros professores e 33,3% (atribuíram nota 8,0) destacaram a importância de conceber um ambiente de aprendizagem que desafie o pensamento do aprendiz é um aspecto enfatizado por autores que definem a abordagem de aprendizagem baseada em projeto (Savery & Duffy, 1995).

No caso da pesquisa realizada, este fator pode ter contribuído para que os professores se empenhassem e se mostrassem animados com o desenvolvimento das atividades.

Figura 3.

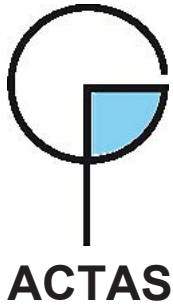
Que nota você atribui à relevância da oficina sobre sua prática em sala de aula?





### Referencias

- Andrade, K. (2018). O desafio da Educação 4.0 nas escolas. <https://canaltech.com.br/mercado/o-desafio-da-educacao-40-nas-escolas-109734/>.
- Buck Institute for Education. (2008). *Aprendizagem baseada em projetos: guia para professores de ensino fundamental e médio*. Artmed.
- Chaves, Eduardo. (2004). *Sua Escola a 2000 por Hora: Educação para o desenvolvimento humano pela tecnologia digital*. São Paulo: Editora Saraiva/Instituto Ayrton Senna.
- Dias, Paulo (2004). “Desenvolvimento de objectos de aprendizagem para plataformas colaborativas”, in Actas do VII Congreso Iberoamericano de Informática Educativa, Universidad de Monterrey, Monterrey (pp. 3-12).
- Guitert, M., & Giménez, F. (2000). Trabajo cooperativo en entornos virtuales de aprendizaje. En: *Aprender en la Virtualidad*. España: Editora Gedisa, 10(1), 10-18. <http://especializacion.una.edu.ve/Telematicaeducativa/paginas/Lecturas/UnidadIII/TCEV.pdf>.
- Jardim, A. F., Ferreira, A. S., Silva, D. R., Vasconcelos, J. P. P., Peixoto, J. F. M., Lima, M. I. F., Oliveira, P. A. C., & Cachola, P. M. A. (2012). *Ferramentas colaborativas integradas em redes sociais*. Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto. [https://paginas.fe.up.pt/~projfeup/cd\\_2012\\_13/files/REL\\_GI\\_22.PDF](https://paginas.fe.up.pt/~projfeup/cd_2012_13/files/REL_GI_22.PDF).
- Lévy, P. (2009). O universal sem totalidade, essência da cibercultura. (1999). *Lévy, P. Cibercultura. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora, 34*, 111-121.
- \_\_\_\_\_. (2010). *Cibercultura*. Editora 34.
- McKay, J., & Marshall, P. (2001). The dual imperatives of action research. *Information Technology & People*, 14(1), 46-59.
- Rodrigues, S. (2017). Metodologias ativas: O que é aprendizagem baseada em projeto. <http://goo.gl/Fa4Kan>.
- Sampaio, A., Oliveira, L., & Gomes, E. (2017). Formação docente em aplicativos Google Drive: desafios colocados à prática docente. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (13), 168-171.
- Savery, J. R., & Duffy, T. M. (1995). Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework. *Educational technology*, 35(5), 31-38. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.580.401&rep=rep1&type=pdf>



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

eEarlyCare computer application: una herramienta de evaluación e intervención en  
edades tempranas

eEarlyCare computer application:

A tool for assessment and training to early age

María Consuelo Sáiz-Manzanares 0000-0002-1736-2089\* Raúl Marticorena Sánchez 0000-0002-  
2633-635X\*, Álvaro Arnaiz González 0000-0001-6965-0237\*, Marta Antón Caballero 0000-  
0003-4976-643X\*, Rut Velasco-Saiz 0000-0002-5910-4133\*\*

Universidad de Burgos\* y Universidad Nacional de Educación a Distancia\*\*

Nota de los autores

Este trabajo se ha desarrollado con la ayuda del Vicerrectorado de Investigación y  
Transferencia del Conocimiento a través de las becas "VI Edición de la Convocatoria de Pruebas  
de Concepto": Impulso a la valorización y comercialización de los resultados de la investigación"  
financiado con fondos FEDER a los miembros de los grupos de investigación reconocidos de la  
Universidad de Burgos DATAHES y ADMIRABLE.

## Resumen

La 4ª revolución industrial se basa en el registro, transformación, almacenamiento e interpretación de los datos en el entorno 4.0. Esta realidad implica que las formas de evaluación y registro de la información en los ámbitos psicopedagógicos tienen que actualizarse incorporando este entorno y sus utilidades. Asimismo, los datos resultantes pueden ser tratados con la aplicación de Técnicas de Minería de Datos e Inteligencia Artificial. Dichas técnicas implementan factores de predicción y de *clustering*. Previsiblemente, la obtención de estos resultados orientará la elaboración de programas de intervención personalizada. En este estudio se trabajó con una muestra de 11 alumnos escolarizados en un Centro Específico de Educación Especial diagnosticados de discapacidad intelectual moderada o grave. Para el tratamiento de los mismos se utilizó *eEarlyCare application computer* obteniéndose perfiles individualizados de desarrollo funcional para cada participante. También, se propone la elaboración personalizada de programas de intervención terapéutica centrados en las áreas funcionales más afectadas en cada caso desde el uso de *eEarlyCare application program*. Futuras investigaciones irán dirigidas a comprobar si la utilización de *eEarlyCare application computer* y *program* incrementa la eficacia de la intervención temprana y rentabiliza los recursos personales y materiales de un centro educativo y/o terapéutico.

*Palabras clave:* Intervención temprana, aplicaciones informáticas, discapacidad, evaluación, habilidades funcionales, educación especial, edades tempranas

## Abstract

The 4th industrial revolution is based on the recording, transformation, storage, and interpretation of data in the 4.0 environment. This reality implies that the forms of evaluation and registration of information in the psychopedagogical fields must be updated and compatible with that environment and its utilities. Also, the resulting data can be processed with the use of Data Mining and Artificial Intelligence Techniques. Those tools will implement prediction and clustering factors. Presumably, the results that are obtained will guide the development of customized training programs. In this study, we worked with a sample of 11 students enrolled at a Special Education Specific Center diagnosed with moderate or severe intellectual disability. An *eEarlyCare computer application* was used to process them, obtaining individualized functional development profiles for each participant. The personalized development of therapeutic intervention programs is also proposed, focused on the most affected functional areas in each case through the use of the *eEarlyCare program*. Future research will be aimed at testing whether the use of the *eEarlyCare computer application* and *program* will increase the effectiveness of early intervention and benefit the personal and material resources of an educational and/or therapeutic center.

*Keywords:* Early intervention, computer applications, disability, assessment, functional skills, special education, early ages

En la actualidad se está desarrollando la 4ª revolución industrial, esta contempla el registro, transformación, almacenamiento e interpretación de los datos dentro de lo que se ha denominado el entorno 4.0. La era de la digitalización se centra en el uso de las *Operational Technologies* (OT). Estas, entre otros, utilizan los siguientes recursos *Advanced Materials*, *Cloud Technology*, *Artificial Intelligence* y *Virtual Reality*. En este contexto la Psicología Educativa tiene que incorporar especialmente en el ámbito aplicado este tipo de herramientas. Dentro de estos avances tecnológicos se incluye la utilización de técnicas de Inteligencia Artificial, Técnicas de Minería de datos o *Machine Learning*. Estas últimas se dividen, generalmente, en técnicas de aprendizaje supervisado (predicción) y de aprendizaje no supervisado (*clustering*). La utilización de estos recursos de análisis es especialmente útil para la predicción de conductas y la elaboración de programas personalizados de intervención (Sáiz, Marticorena, Arnaiz-González, Díez-Pastor, y Rodríguez-Arribas, 2019). Además, recientes investigaciones (Oh, Lee, Ko, y Choi, 2017) orientan la implementación de sistemas de tutorización inteligente (*Smart Tutoring*) como por ejemplo los asistentes de voz (*voice assistant system*) (Damacharla et al., 2019) o los chat interactivos o *chatbot* (Oh et al., 2017) como recursos tecnológicos que ayudan a incrementar la efectividad de las intervenciones terapéuticas.

Seguidamente, se abordará de forma más específica por un lado las características de *eEarlyCare computer application* orientadas a la evaluación de habilidades funcionales y de otro lado el diseño de *eEarlyCare training program* que es una aplicación informática dirigida a la intervención en el desarrollo de habilidades funcionales que ofrece la elaboración de programas personalizados incluyendo el uso de asistentes de voz (*chatbot*).

### **Cómo medir habilidades funcionales en niños pequeños: uso de *eEarlyCare computer application***

Como ya se ha indicado, los instrumentos de evaluación tienen que diseñarse contemplando la utilización de los recursos tecnológicos 4.0. En este trabajo se describe un instrumento de evaluación de habilidades funcionales para niños pequeños diseñado desde la tecnología 4.0 (*eEarly Care computer application*). *eEarly Care computer application* (Sáiz, Marticorena, Arnaiz-González, y Díez-Pastor, 2019) es una herramienta que permite el registro automatizado de la evaluación realizada por el profesional de la

atención temprana (psicólogos, terapeutas ocupacionales, pedagogos, médicos, fisioterapeutas, etc.). Previamente a la utilización de este recurso el profesional tiene que realizar una observación sistemática del desarrollo de las habilidades funcionales del usuario en contextos naturales (Sáiz y Escolar, 2013). Para guiar dicha observación *eEarly Care computer application* se basa en la “Escala para la medición de habilidades funcionales en edades 0-6 años” (EHFI) (Pérez, Sáiz, Marticorena, y Velasco, 2018; Sáiz y Pérez, 2019). EHFI está diseñada teniendo en cuenta los hitos del desarrollo evolutivo en el intervalo de edad 0-6 años (Sáiz, 2018). *eEarly Care computer application*, incluye el análisis de 11 áreas funcionales subdivididas en 48 subáreas (Sáiz, Marticorena, Arnaiz-González, y Díez-Pastor, 2019). Este instrumento pretende servir como herramienta de ayuda en la detección precoz de alteraciones en el desarrollo y aplica el registro de evaluación de la consecución de habilidades funcionales utilizando una escala tipo Likert de 1 a 5, desde nada hasta todo. Asimismo, esta herramienta, se ha diseñado para ser utilizada en centros educativos que escolarizan a alumnos con necesidades educativas especiales. Respecto de las características del software, utiliza sistema *Windows Presentation Foundation de Microsoft*, esta tecnología permite el desarrollo de aplicaciones de escritorio con requisitos de máquina medios-bajos y un alojamiento futuro como un objeto incrustado en web. El uso de dicha tecnología facilita la integración de gráficos avanzados, obteniendo muy buenos resultados de visualización (Chowdhury, 2018). Además, implementa un *Learning Analytics* en tiempo real que permite al usuario obtener un análisis de los resultados de la evaluación y una interpretación de los mismos respecto de los estándares de desarrollo evolutivo “normal” (Sáiz, 2018).

### **Programas de intervención temprana en niños pequeños: uso de *eEarlyCare training program***

Como se ha indicado en la introducción, uno de los recursos de la tecnología 4.0 es el uso de sistemas de tutorización inteligente (*Smart Tutoring*) (Damacharla et al., 2019). La aplicación de esta tecnología en ámbitos de intervención temprana facilita la elaboración e implementación de programas personalizados. En este trabajo se presenta el diseño de un instrumento para la elaboración de programas personalizados de intervención

en atención temprana, *eEarlyCare training program* (Sáiz y Antón, 2019). Dichos programas se elaborarán partiendo del perfil de desarrollo funcional hallado con *eEarly Care computer application* (Sáiz, Marticorena, Arnaiz-González, y Díez-Pastor, 2019) que, como se ha señalado, ayuda en la detección de las áreas funcionales más afectadas (aquellas en las que existe una mayor desviación respecto de la edad cronológica del alumno) y dentro de ellas establecen las conductas prioritarias para iniciar la intervención. Además, *eEarlyCare training program* (Sáiz y Antón, 2019) ofrece orientaciones específicas para el profesional que va a llevar a efecto la intervención desde un formato procedimental semejante al que incluye la Guía Portage (Bluma, Shearer, Frohman, y Hilliard, 1978). Este prototipo contiene una propuesta de ayuda al profesor/y o terapeuta basada en un asistente de voz (*chatbot*) con un formato *skill* que implementa un sistema de tutorización inteligente. De igual modo, esta tecnología contempla un registro observacional semestral. Además, utiliza técnicas de *Learning Analytics* a lo largo de todo el proceso, con lo que se podrá efectuar un seguimiento intra e inter usuario. Igualmente, ofrece la posibilidad de exportar los resultados de las evaluaciones en un formato Excel. Lo que facilitará el tratamiento de los datos con paquetes estadísticos como SPSS, R, WEKA y/o librerías de Python y la implementación posterior de técnicas de *Machine Learning*, en concreto de predicción y de *clustering*.

En síntesis, la utilización de la tecnología 4.0 va a facilitar tanto los procesos de evaluación e interpretación de los resultados a través de la elaboración de perfiles individualizados del usuario como la obtención de programas personalizados de intervención en distintas patologías atendiendo tanto al tipo como al grado de afectación del usuario (Sáiz y Carbonero, 2017).

Los objetivos de este estudio fueron:

- 1) Elaborar un perfil individualizado del desarrollo en áreas de desarrollo funcional desde el usos de la tecnología 4.0.
- 2) Elaborar una propuesta de programas personalizados de intervención partiendo del perfil individualizado priorizando la intervención en las áreas funcionales más afectadas desde el usos de la tecnología 4.0.

## Método

### Participantes

Se trabajó con una muestra de 10 estudiantes (6 niños y 4 niñas) con una media de edad de 89.35 meses y una desviación típica de 17.66 escolarizados en un Centro Específico de Educación Especial de una ciudad del norte de España. Además de cuatro profesores tutores con una media de edad de 45 años y con más de 10 años de experiencia docente en este tipo de centros.

### Procedimiento

Previamente al inicio del estudio, se obtuvo la autorización del Comité de Bioética de la Universidad de Burgos y, seguidamente, se recabó el consentimiento informado de los tutores legales de los estudiantes. Posteriormente, desde el rol de director del centro, se fueron asignando en la aplicación *eEarlyCare* los alumnos y los profesores a cada aula. Un ejemplo del proceso de asignación en la aplicación *eEarlyCare* se puede consultar en la Figura 1. Posteriormente, el profesor responsable de cada una de las aulas realizó la observación de los alumnos asignados a su aula e incluyó los resultados de la observación en la aplicación *eEarlyCare* (ver Figura 2).

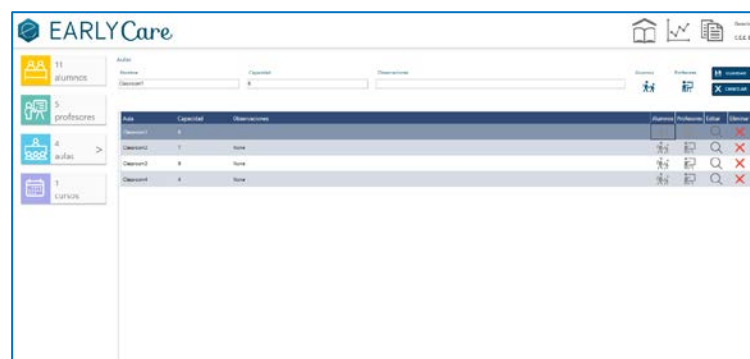


Figura 1. Asignación de estudiantes, profesores y aulas en *eEarly Care* computer application

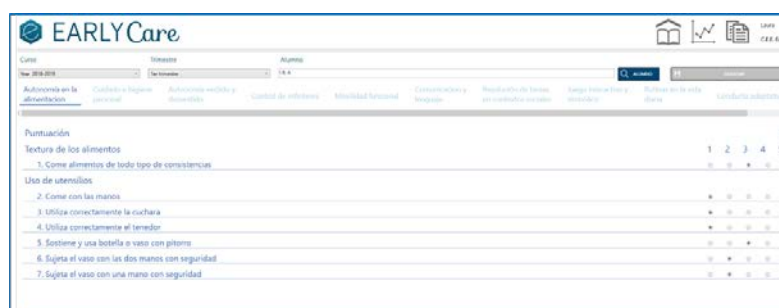


Figura 2. Registro de la evaluación realizada por el profesor en las distintas áreas funcionales.

### Instrumentos

*eEarlyCare computer application* (Sáiz, Marticorena, Arnaiz-González, y Díez-Pastor, 2019), es una aplicación informática que sirve para el registro, interpretación y visualización de los resultados de la evaluación en 11 áreas funcionales (autonomía en la alimentación, cuidado e higiene personal, vestido y desvestido, control de esfínteres, movilidad funcional, comunicación y lenguaje, resolución de tareas en contextos sociales, juego interactivo y simbólico, rutinas de la vida diaria, comportamiento adaptativo y atención), ver Figura 3, que a su vez se dividen en 48 subáreas. Dicha herramienta tiene un desarrollo informático (ver Figura 4) que contempla dos roles para la ejecución: rol director y rol profesor o terapeuta. De igual modo, esta aplicación permite un seguimiento por curso académico con un registro de evaluación trimestral. También, facilita la comparativa de un alumno respecto de sí mismo en dichas evaluaciones y entre los estudiantes de un mismo aula y/o centro. Dichas comparativas se visualizan en gráficas que pueden ser exportadas a un formato PNG. Al mismo tiempo, incluye la posibilidad de exportar los resultados numéricos de las evaluaciones a un formato Excel. Esto último facilita el tratamiento de los datos con distintos paquetes estadísticos que permiten la realización de estudios de predicción y de detección de patrones de aprendizaje en los alumnos. Todo ello fomenta la detección precoz de posibles dificultades en el desarrollo como la propuesta de una intervención personalizada (Sáiz, Marticorena, Arnaiz-González, A., Díez-Pastor, y Velasco-Sáiz, 2019).

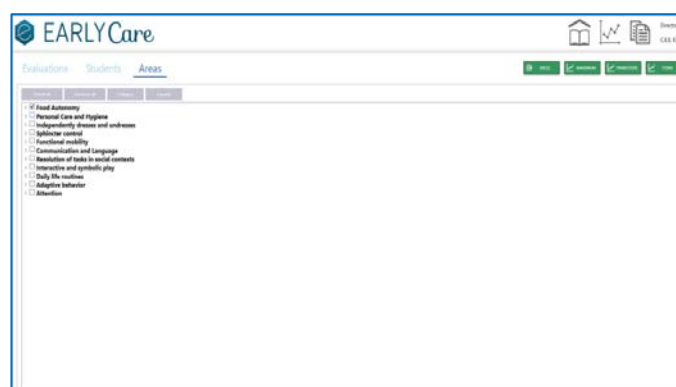


Figura 3. Áreas funcionales que contempla *eEarlyCare Computer application*



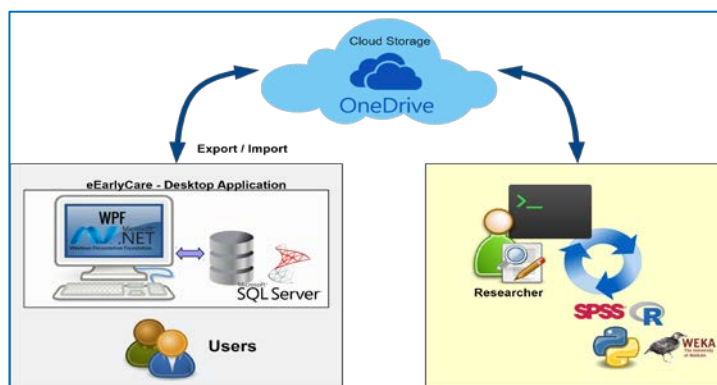


Figura 4. Esquema del diseño de funcionamiento *eEarlyCare Computer application*

*eEarly Care computer program* es una aplicación que actualmente está en fase de desarrollo. Esta consiste en la utilización de un sistema de tutorización inteligente desde el uso de un *chatbot* que orienta al profesor/o terapeuta en la elaboración de programas personalizados de intervención partiendo del perfil de desarrollo en las áreas funcionales obtenido con *eEarlyCare computer application*.

*Diseño*: se utilizó un diseño pre-experimental de caso único (Barlow y Hersen, 1988).

*Análisis de datos*

Se emplearon métricas de comparación de *Learning Analytics* sobre unos valores máximos asociados a la adquisición en edad evolutiva normalizada (Sáiz, 2018) y se obtuvieron perfiles de desarrollo para cada alumno y también comparativas dentro de cada clase. Asimismo, se propone en función de cada perfil la elaboración de un plan individual de intervención desde *eEarlyCare training program*.

## Resultados

Se hallaron los perfiles individualizados de cada uno de los 10 estudiantes y también se efectuó una comparativa de los perfiles de los alumnos dentro de cada aula. Un ejemplo de análisis intra-sujeto se puede comprobar en la Figura 5 y uno inter-sujetos en el aula 1 en la Figura 6. Las áreas señaladas con un rectángulo rojo son aquellas en las que el nivel de desarrollo no es homogéneo y las verdes son las áreas en las que los estudiantes tienen un nivel de desarrollo semejante.

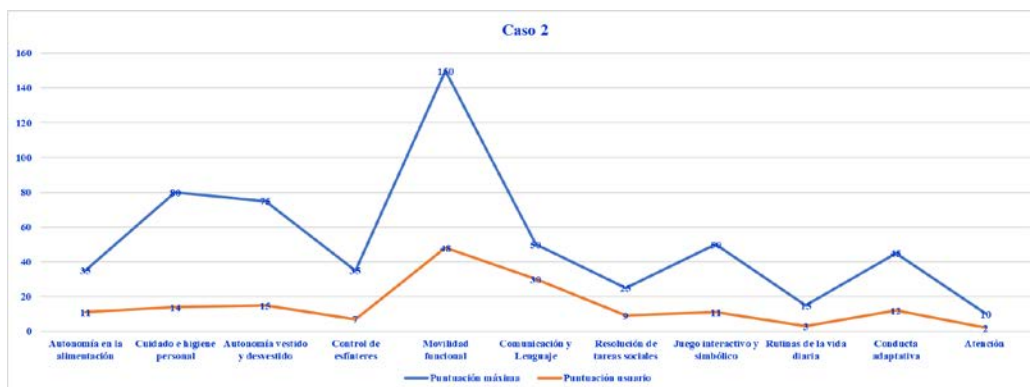


Figura 5. Comparativa de desarrollo en las 11 áreas funcionales del usuario 2.

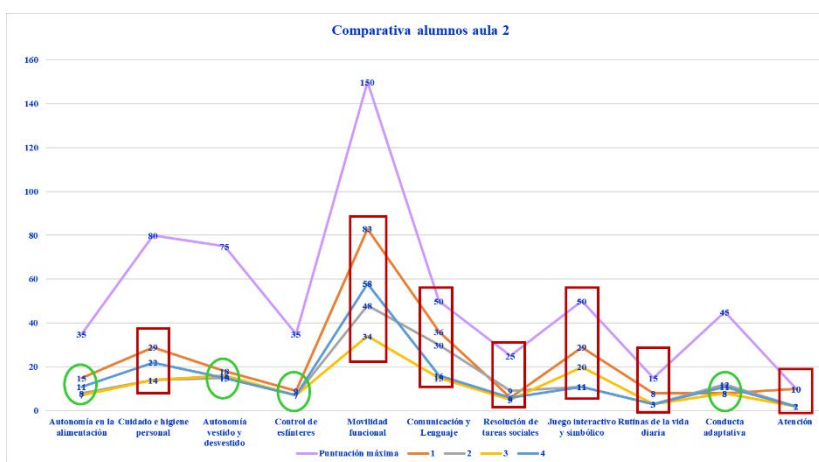


Figura 6. Comparativa de desarrollo en las 11 áreas funcionales en los estudiantes en el aula 2.

En función del perfil de desarrollo individual para cada estudiante hallado con *eEarlyCare computer application* se realizó un prototipo basado en una aplicación [*eEarlyCare training program* (Sáiz y Antón, 2019)] (actualmente en desarrollo) para facilitar el diseño de programas personalizados. Un ejemplo del trabajo con esta herramienta se puede comprobar en la Figura 7 y Figura 8.

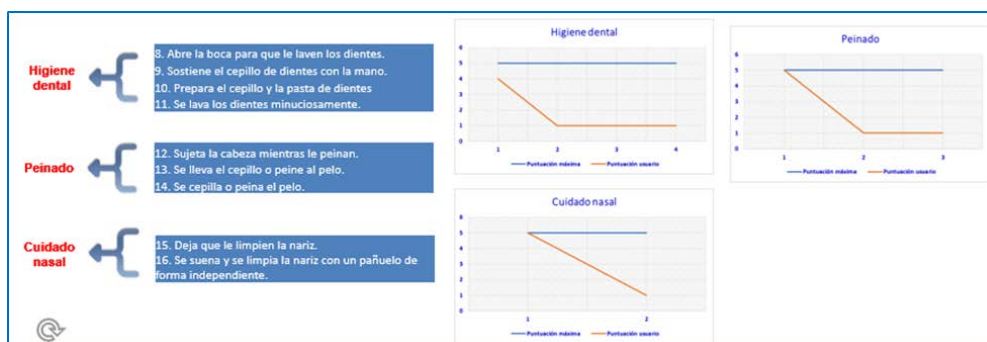


Figura 7. Programa individualizado de intervención para el usuario 1 en el área funcional de cuidado e

higiene personal realizado con *eEarlyCare training program* (Sáiz y Antón, 2019).

**HIGIENE DENTAL**      **CUIDADO E HIGIENE PERSONAL**

**8. Abra la boca para que le laven los dientes.**

1. Muestre al niño como se cepilla usted los dientes, de tal forma que él observe los movimientos que realiza.
2. Colóquese frente a un espejo, de tal forma que el niño vea los movimientos que realiza. Indíquele que debe abrir la boca y elógíele mientras lo hace.
3. Al final del cepillado, deje que el niño coja el cepillo y realice pequeños movimientos.

\*Si el niño tiene dificultades para agarrar el cepillo de dientes coloque en el mango diferentes tipos de materiales (engrosadores, material antideslizante, velcro para sujetar el cepillo en la mano, etc.).  
\*Utilice un cepillo que sea atractivo para el niño, deje que sea el que lo escoja en la tienda.

Figura 8. Ejemplo de las orientaciones que *eEarlyCare training program* (Sáiz y Antón, 2019) ofrece al profesor o terapeuta para implementar la intervención en cada conducta en la que se ha detectado alguna dificultad.

Finalmente, se presenta en la Figura 9 un esquema del proceso de uso de *eEarlyCare computer application* (Sáiz et al., 2019) y de *eEarlyCare training program* (Sáiz y Antón, 2019).

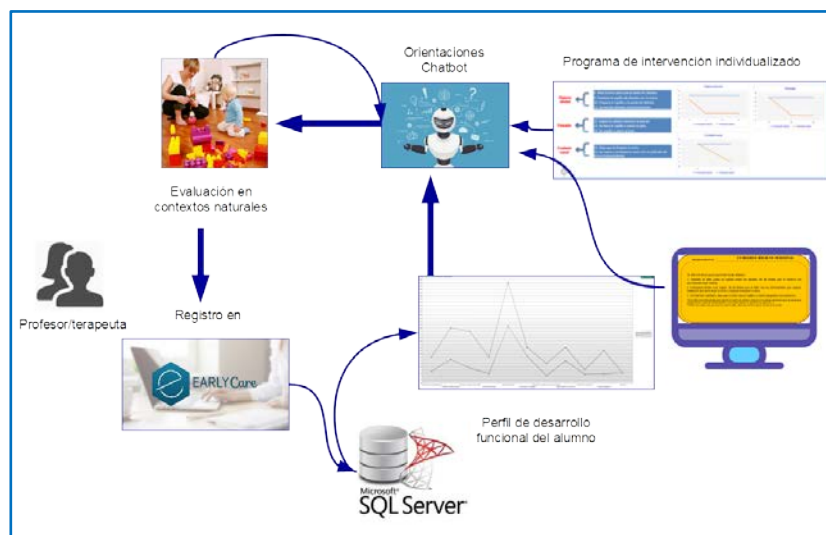


Figura 9. proceso de uso de *eEarlyCare computer application* y de *eEarlyCare training program*

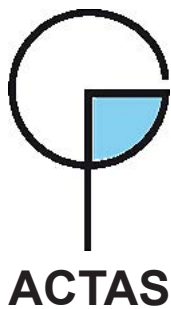
### Conclusiones

La utilización de *eEarlyCare computer application* (Sáiz, Marticorena, Arnaiz-González, Díez-Pastor, 2019) facilita al profesor el registro, tratamiento, visualización e interpretación de los resultados de la evaluación de las habilidades funcionales (Sáiz, Marticorena, Arnaiz-González, Díez-Pastor, y Rodríguez-Arribas, 2019). Esta herramienta se perfila de gran utilidad para los directores o responsables de los centros que atienden a niños y niñas con necesidades educativas especiales, ya que permite una panorámica del desarrollo individual de los usuarios y del desarrollo global en cada una de las aulas. Todo ello, a través de la visualización de los perfiles (individual y/o grupal) de desarrollo funcional. En futuras investigaciones se implementará la utilización de la aplicación *eEarlyCare training program* (Sáiz y Antón, 2019) que actualmente está en fase de desarrollo. Esta aplicación, permitirá la elaboración de programas personalizados de intervención (Sáiz y Antón, 2019). Este recurso previsiblemente mejorará la detección e intervención precoz en los estudiantes y el seguimiento individualizado tanto de un usuario en particular como de un conjunto de usuarios dentro de un mismo aula.

### Referencias

- Barlow, D. H., & Hersen, M. (1988). *Diseños experimentales de caso único*. Madrid: Martinez-Roca.
- Bluma, M. S., Shearer M. S., Frohman, A. H., & Hilliard, J. M. (1978). *Portage Guide to Early Education* (2ª ed.). Wisconsin, USA: Cooperative Educational Service Agency.
- Chowdhury, K. (2018). *Windows Presentation Foundation Development Cookbook* (1ª ed.). Birmingham-Mumbai: Packt Publishing.
- Damacharla, P., Dhakal, P., Stumbo, S., Javaid, A. Y., Ganapathy, S., Malek, D. A., ... & Devabhaktuni, V. (2019). Effects of Voice-Based Synthetic Assistant on Performance of Emergency Care Provider in Training. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 1(29), 122-143. <https://doi.org/10.1007/s40593-018-0166-3>
- Oh, K., Lee, D., Ko, B., & Choi, H. (2017, may). A Chatbot for Psychiatric Counseling in Mental Healthcare Service Based on Emotional Dialogue Analysis and Sentence

- Generation. *2017 18th IEEE International Conference on Mobile Data Management (MDM)*, 371-375. <https://doi.org/10.1109/MDM.2017.64>
- Pérez, Y., Sáiz, M. C., Marticorena, R., & Velasco, R. (2018, noviembre). *Desarrollo de una aplicación para el registro e interpretación en una Escala de análisis funcional en edades 0-6 años*. Póster sesión presentado en el V Congreso Internacional en Contextos Psicológicos, Educativos y de la Salud. Madrid.
- Sáiz, M. C. (2018). *E-project based learning en terapia ocupacional: una aplicación en la asignatura "Estimulación Temprana"*. Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos.
- Sáiz, M. C., & Antón, M. (2019). *eEarlyCare training program*. BU-53-19. Número de asiento registral 00/2019/2984
- Sáiz, M. C., & Carbonero, M. A. (2017). Metacognitive Precursors: An Analysis in Children with Different Disabilities. *Brain Science*, 7(10), 1-14. <https://doi.org/10.3390/brainsci7100136>
- Sáiz, M. C., & Escolar, M. C. (2013). *Observación Sistemática e Investigación en contextos educativos*. Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos.
- Sáiz, M. C., Marticorena, R., Arnaiz-González, & Díez-Pastor, J. F. (2019). *eEarly Care Computer application* BU-07-19. Número de asiento registral 00/2019/1663
- Sáiz, M. C., Marticorena, R., Arnaiz-González, A., Díez-Pastor, J. F., & Rodríguez-Arribas, S. (2019, March). Computer application for the registration and automation of the correction of a functional skills detection scale in early care. *Proceedings of the 13Th International Technology, Education and Development Conference. INTED, Valencia (España)*, 5322-5328. <https://doi.org/10.21125/inted.2019.1320>
- Sáiz, M. C., Marticorena, R., Arnaiz-González, A., Díez-Pastor, J. F., & Velasco-Sáiz, R. (2019, julio). *eEarlyCare: detección e intervención en habilidades funcionales en niños pequeños a través de una aplicación informática*. Póster sesión presentado en el IV Congreso Nacional de Psicología. Vitoria.
- Sáiz, M. C., & Pérez, Y. (2019). *Escala para la medición de habilidades funcionales en edades 0-6 años (EHFI)*. Número de asiento registral en trámite.



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Análisis de tareas con la tecnología eye tracking: SRL en SmartArt

Task analysis with eye tracking technology: SRL in SmartArt

María Consuelo Sáiz Manzanares 0000-0002-1736-2089\* María José Zaparaín Yañez  
0000-0002-1443-4964\* Raúl Marticorena Sánchez 0000-0002-2633-635X\*, Rut Velasco Saiz  
0000-0002-5910-4133\*\*

Universidad de Burgos\* y Universidad Nacional de Educación a Distancia\*\*

Nota de los autores

Este trabajo se ha desarrollado con la ayuda del Vicerrectorado de Investigación y  
Transferencia del Conocimiento a los Grupos de Investigación Reconocidos 2019 DATAHES y  
ADMIRABLE.

## Resumen

Las técnicas de *eye tracking* facilitan el registro de indicadores relacionados con evidencias atencionales y de procesamiento de la información durante la resolución de tareas. El objetivo de este estudio fue conocer si la forma de presentación de la tarea influye en los indicadores de atención y de codificación de la información. Se trabajó con 8 profesores universitarios 3 de Historia y 5 de Ingeniería agrupados en tres grupos. En el primer grupo se presentó la tarea de forma tradicional en un formato pdf, en el segundo se utilizó un vídeo locutado en el que se aplicó la técnica de Aprendizaje Autorregulado (SRL) con efectos de zoom y en el tercero se emplearon estas mismas técnicas pero sin efecto zoom. Los resultados indican que en los grupos en los que se utilizaron técnicas de SRL los participantes incrementaron la duración de la mirada y disminuyeron el número de movimientos sacádicos. Estos resultados parecen mostrar que las tareas que se presentan en vídeos en los que se aplica SRL potencian la focalización de la atención de los aprendices, especialmente en la condición experimental sin efecto zoom. En síntesis, la tecnología *eye tracking* se perfila como una importante herramienta para el conocimiento de cómo el aprendiz procesa información. Este conocimiento previsiblemente ayudará a los docentes en la elaboración de programas de aprendizaje personalizados. Lo cual, es un aval para el logro de aprendizajes eficaces.

*Palabras clave:* eye tracking, aprendizaje autorregulado, arte inteligente, atención, aprendizaje personalizado

## Abstract

Eye-tracking techniques facilitate the recording of indicators related to attentional evidence and information processing during task-related problem solving. The aims of this study are to establish whether the way in which the task is presented will influence indicators of attention and information encoding. We worked with 8 university professors, 3 History and 5 Engineering professors, organized into three groups. In the first group, the task was presented in a traditional way in a .pdf format, in the second group a video with voice-over was used in which Self-regulated Learning (SRL) was applied with zoom effects, and in the third group those same techniques were applied but without a zoom effect video. The results indicated that the participants increased the duration of their gaze in the groups in which the SRL techniques were applied and decreased the number of saccadic movements. These results appear to suggest that the tasks presented in the videos in which SRL was applied enhanced the focus of the learners' attention, especially in the experimental condition without zoom effect. In summary, eye-tracking technology is emerging as an important tool for knowledge of how the learner processes information. This knowledge will foreseeably help teachers in the elaboration of personalized learning programs, which endorses the achievement of effective learning.

*Keywords:* eye tracking, self-regulated learning, smart art, attention, personalized learning

Los avances tecnológicos están mejorando el estudio del procesamiento de la información en diferentes tareas de aprendizaje. El uso de estos recursos es para la psicología cognitiva e instruccional una oportunidad para profundizar en el análisis de las variables que facilitan aprendizajes profundos (*deep learning*). Además, dichas herramientas permiten visualizar los patrones de aprendizaje de los aprendices en distintas tareas. Investigaciones iniciales en este campo (Eberhard, Spivey-Knowlton, Sedivy, y Tanenhaus, 1995) señalaban que los lectores con conocimientos previos mostraban poco interés por las imágenes insertas en el material objeto de aprendizaje. Además, recientes investigaciones (Bruder y Hasse, 2019) han encontrado diferencias significativas en el comportamiento del seguimiento ocular entre los aprendices expertos vs. noveles. Parece ser que los expertos asignan su atención de manera más eficiente y aprenden más fácilmente si se aplican procesos automatizados de supervisión. De otro lado, otros estudios (Tanenhaus, 2007) indican que la utilización de recursos multimedia que incorporan efectos zoom facilita que la información permanezca más tiempo en la memoria a corto plazo (MCP). Igualmente, si dicha información se acompaña de una voz que lo va narrando se aumentan los niveles de atención y de comprensión semántica de la misma (Takacs y Bus, 2018; Verhallen y Bus, 2011). También, se ha asociado el movimiento ocular rápido con la fijación del aprendiz en los elementos más relevantes del material objeto de aprendizaje (Eberhard et al., 1995).

En este contexto, la atención se considera el inicio del procesamiento de la información que es el punto de partida del uso de las funciones ejecutivas de orden superior. De igual modo, las habilidades observacionales tienen que ver con el seguimiento ocular y con la transmisión de la información que se procesa primero en la MCP y después en la memoria de trabajo. En este desarrollo hay variables propias de los aprendices que van a influir como son la edad, el nivel de conocimientos previos, la capacidad cognitiva y el estilo de aprendizaje (Hilton, Miellat, Slattery, y Wiener, 2019). En concreto, la tecnología de *Eye-tracking* es uno de los recursos que más está apoyando esta nueva forma de análisis del proceso de aprendizaje. Dicha tecnología se centra en *Evidence-based software Engineering* (EBSE) (Kitchenham, Dyba, y Jorgensen, 2004). Este recurso tecnológico permite estudiar los niveles atencionales y relacionarlos con los procesos cognitivos que el aprendiz emplea en el transcurso de la resolución de una tarea (Ignatius et al., 2019; Rayner, 1998). Asimismo, la tecnología *Eye-tracking* facilita obtener distintas métricas. En primer lugar, habilita el registro del movimiento ocular del aprendiz o *eye-tracker* mientras realiza



una actividad. Un esquema del procesamiento de la información durante la resolución de una tarea se puede consultar en la Figura 1.

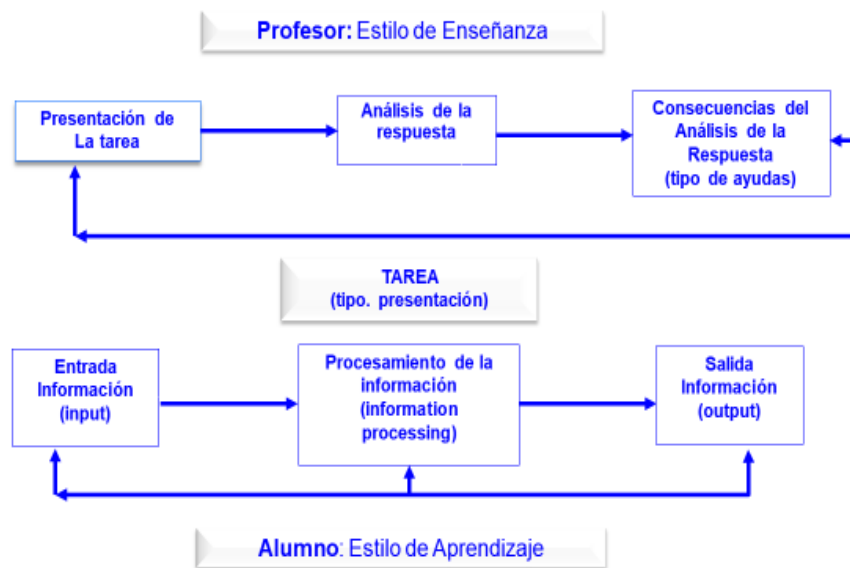


Figura 1. Proceso de análisis de tareas desde el estilo de enseñanza del profesor y de aprendizaje del alumno.

También, el uso de la tecnología *Eye-tracking* permite definir áreas relevantes vs. no relevantes (*Areas of Interest -AOI-*) en la información objeto de aprendizaje (Privitera y Stark, 2000). Dentro de estas se pueden estudiar diferentes parámetros como el tiempo de fijación del ojo en la parte del estímulo (intervalo entre 200-300 ms). En esta línea recientes estudios (Sharafi, Soh, y Guéhéneuc, 2015) indican que la adquisición de la información se relaciona con el número de fijaciones oculares del aprendiz. Igualmente, otra métrica importante es la sacada (*saccade*) que se define como el movimiento rápido y repentino de una fijación (el intervalo se sitúa de 40-50 ms). Sharafi et al. (2015) hallaron diferencias en el tipo de sacada dependiendo de la fase de codificación de la información en la que estuviese el aprendiz. Asimismo, otro parámetro relevante es el *scan-path* o ruta de seguimiento. Esta métrica recoge en orden cronológico los pasos que el aprendiz realiza para la resolución de la tarea objeto de aprendizaje dentro de las áreas de interés marcadas por el docente (Sharafi et al., 2015). De igual modo, la tecnología *Eye-tracking* permite predecir el nivel de comprensión de los aprendices y este parece estar relacionado con el número de fijaciones. A continuación, se presenta una descripción de los parámetros de medida más representativos que ofrece la técnica *Eye-tracking*. Recientes estudios indican que la variabilidad en el comportamiento de la mirada está determinada por las propiedades de la imagen (posición, intensidad, color y orientación), las instrucciones de las tareas, la información semántica y el tipo de procesamiento

de la información del aprendiz. Estas diferencias se detectan utilizando áreas de interés que son elegidas por el experimentador (Dalrymple, Jiang, Zhao, y Elison, 2019).

### Parámetros de medida que se pueden obtener con la tecnología *Eye-tracking*

Un resumen de los parámetros más representativos que se pueden obtener con la técnica de *Eye-tracking* se pueden consultar en la Tabla 1.

Tabla 1

*Parámetros más representativos que se pueden obtener con la técnica de Eye-tracking*

Métrica	Acrónimo	Concepto	Implicaciones en el aprendizaje
<i>Blink Count</i>	BC	Número de parpadeos en el ensayo	Se relaciona con la rapidez en el procesamiento de la información. Los aprendices noveles registran una mayor frecuencia.
<i>Diversion Duration</i>	DD	Suma de las duraciones de la sacada en la entrada y dejando el objeto más la suma de todas las duraciones de fijación y duraciones de sacadas antes de que los ojos empiecen a salir del AOI.	Permite analizar el tiempo de entrada, permanencia y salida en cada estímulo inserto en cada AOIs.
<i>Dwell Time</i>	DWT	Tiempo de permanencia se halla sumando todas la fijaciones y sacadas dentro de una AOI de todos los sujetos participantes en el estudio dividido por el número de sujetos.	Hace referencia al interés del aprendiz en un estímulo dentro de una AOI determinada. Es una información relevante para el docente, ya que va a facilitar el desarrollo de programas de intervención personalizados.
<i>Glance Count</i>	GC	Número de miradas a un objetivo (sacadas desde fuera) dentro de un cierto periodo con ambos ojos.	Ayuda a analizar los tiempos de reacción y su duración en distintos estímulos. Lo que facilita información sobre la forma de procesar información en los distintos aprendices.
<i>Glance Duration</i>	GD	Duración de la sacada para entrar en el objeto más la suma de todas las duraciones de fijación y duraciones de la sacada antes de que los ojos empiecen a salir de la AOI.	Indica los tiempos de reacción en el procesamiento de una determinada información dentro de un estímulo y AOI. Ayudará en la discriminación de los aprendices dependientes vs. independientes de campo.
<i>Fixation Count</i>	FC	Número de fijaciones de todos los estímulos seleccionados.	El mayor número de fijaciones en un estímulo puede indicar que el aprendiz tiene un menor conocimiento sobre la tarea o bien dificultad en discriminar la información relevante vs. la no relevante.
<i>Fixation Duration Average</i>	FDA	Media de duración de la fijación	Fijaciones más prolongadas hacen referencia a que el aprendiz pasa más tiempo analizando e interpretando el contenido de la información dentro de las distintas Áreas de interés (AOIs).
<i>Fixation Rate</i>	FR	Número de fijaciones en las AOIs dividido por el número total de fijaciones en el área de mirada (Area of Glance).	La interpretación de los resultados se hará en función de la tarea que el sujeto esté realizando. En tareas de navegación y codificación. Una FR alta indica la atención

en las AOIs. También, puede mostrar dificultades para codificar la información. Asimismo, tasas bajas pueden referenciar dificultades en el procesamiento de la información relevante o bien que el aprendiz tiene tiempos de reacción más largos y necesita más tiempo para ejecutar la tarea.

<i>Revisits</i>	R	Se halla dividiendo el número de miradas por el número de sujetos participantes en la ejecución de la tarea que hayan realizado al menos una vista.	Facilita información sobre el interés hacia un estímulo y también sobre el procesamiento de la información que este incluye.
<i>Saccades Count</i>	SC	Número total de las sacadas en cada uno de los estímulos.	Un mayor número de sacadas implica mayores estrategias de búsqueda.
<i>Saccades Duration Average</i>	SDA	Duración media de las sacadas en cada una de las AOIs.	Permite discriminar a los aprendices dependientes de campo vs. no dependientes.
<i>Scan Path Length</i>	SPL	Ofrece un patrón de conductas de aprendizaje de cada usuario.	El estudio de los patrones conductuales de aprendizaje facilitará las orientaciones del docente al aprendiz dirigidas a incrementar un aprendizaje eficaz.

Asimismo a continuación se presentan ejemplos de visualizaciones que se pueden obtener con la técnica de *Eye-tracking: scan path* (Figura 2), *focus map* (Figura 3) y *heat Map* (Figura 4).

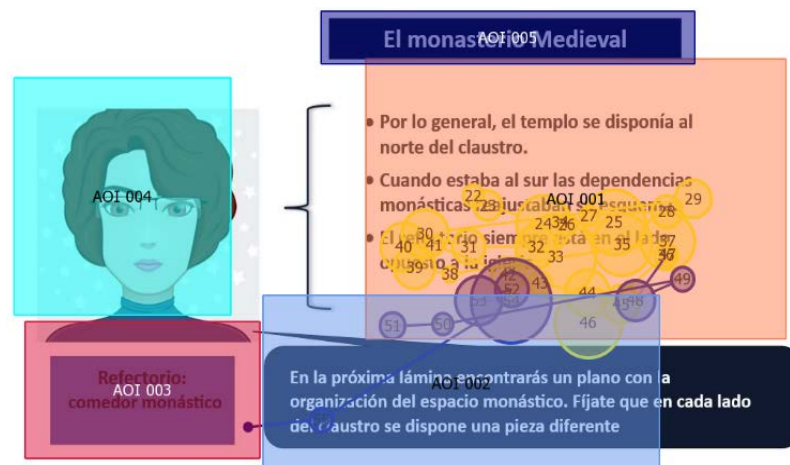


Figura 2. Scan path en Eye tracking

Estos recursos permiten estudiar si el nivel atencional se relaciona con un contenido relevante vs. irrelevante y si el aprendiz es dependiente vs. independiente de campo. En la Figura 3 y Figura 4 se presenta un ejemplo de aprendiz independiente de campo (este aprendiz focaliza la atención en las áreas de interés relevantes en este ejemplo la AOI 005 y la AOI 002).

En síntesis el análisis de datos multimodales-multicanal sobre el SRL obtenidos con el uso de tecnologías de aprendizaje avanzadas (*Eye tracking*, sistemas de tutoría inteligente, juegos serios y entornos de aprendizaje virtual inmersivo) es clave para comprender la interacción entre los

procesos cognitivos, afectivos, metacognitivos y sociales y su impacto sobre el aprendizaje (Azevedo y Gašević, 2019).

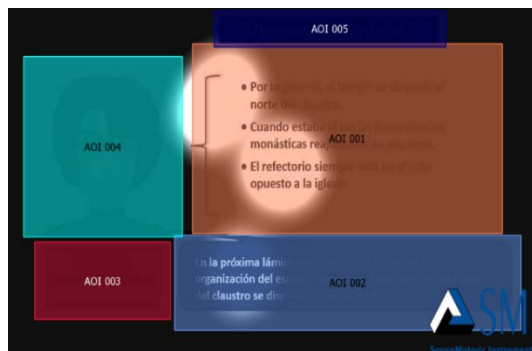


Figura 3. Focus map en Eye tracking

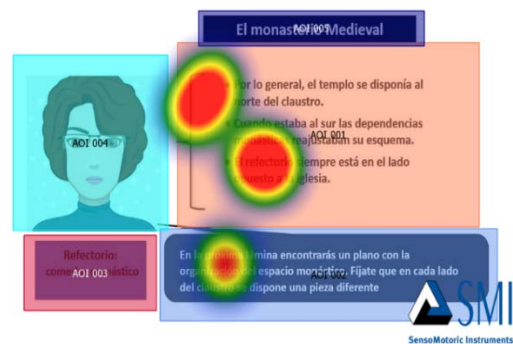


Figura 4. Heat map en Eye tracking

Partiendo de las investigaciones presentadas anteriormente se diseñaron dos experimentos que contemplan las hipótesis siguientes.

### Experimento 1

(a) Estudiar si existían diferencias significativas en los parámetros de FC, FR, FDA, SC, SDA, BC y SPL (ver descripción de los acrónimos en la Tabla 1) atendiendo a la forma de presentación de la tarea *SmartArt*.

(b) Estudiar si existían diferencias significativas en los parámetros de FC, FR, FDA, SC, SDA, BC y SPL (ver descripción de los acrónimos en la Tabla 1) en una tarea de *SmartArt* atendiendo a la variable conocimientos previos (iniciales vs. destacados).

### Experimento 2

(c) Estudiar si existían diferencias significativas en los parámetros DWT, GD, DD, GC, R y FC (ver descripción de los acrónimos en la Tabla 1) dentro de las AOIs atendiendo a la forma de presentación de la tarea *SmartArt*.

(d) Estudiar si existían diferencias significativas en los parámetros DWT, GD, DD, GC, R y FC (ver descripción de los acrónimos en la Tabla 1) dentro de las AOIs atendiendo al tipo conocimientos previos de los participantes (iniciales vs. destacados).

## Método

### Participantes

Se trabajó con una muestra de 8 profesores de universidad (2 mujeres  $M_{edad} = 55$  años  $DT_{edad} = 0.5$  y 5 hombres  $M_{edad} = 41.75$  años  $DT_{edad} = 19.18$ ). De los cuales 3 eran profesores de Historia (se consideraron con conocimientos previos destacados) y 5 profesores de otras disciplinas (4 de Ingeniería y 1 de Ciencias de la salud, se consideraron con conocimientos previos iniciales). La

asignación a la variable tipo de presentación de la tarea se realizó de forma aleatoria en la presentación 2 (vídeo con SRL y efectos zoom) y en la presentación 3 (vídeo con SRL sin efectos zoom). Si bien, el grupo con conocimientos previos destacados fue asignado a la tarea sin vídeo (Presentación 1) utilizando una asignación de conveniencia. De igual modo, uno de los profesores del grupo con conocimientos previos iniciales realizó las tres pruebas con el fin de servir de control.

### *Procedimiento*

Se elaboró una sencilla presentación sobre los monasterios medievales y la topografía claustral que constaba de cuatro diapositivas en las que se ofrecía la información de una forma sintética y apoyada en imágenes (ver Figura 5). Alguna de ellas contenía, a su vez, información conceptual a través de un esquema planimétrico del objeto de estudio con datos asociados que reforzaba y ampliaba los conceptos explicados, obligando a analizar esta imagen de forma diferente a las restantes (ver Figura 6). En la última diapositiva se informaba al participante de que iba a realizar una prueba de conocimientos que consistía en resolver un crucigrama. Se diseñaron tres tipos de tareas: Presentación 1, la información se mostraba en un *power point* sin locutar. Presentación 2, la información se exponía en un vídeo locutado con efectos de zoom en los conceptos más relevantes. Presentación 3, la información se ofrecía en un vídeo locutado sin efectos. Los participantes en cada grupo iban visualizando la presentación.



Figura 5. Información sintética y apoyada en imágenes

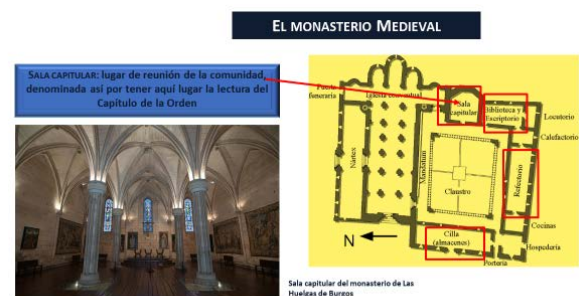


Figura 6. información con la técnica de esquema planimétrico

### *Instrumentos*

Se utilizó un Eye tracking iViwe X<sup>TM</sup>, SMI Experimenter Center 3.0 y SMI BeGaze<sup>TM</sup>. Este herramienta registra los movimientos oculares las coordenadas y diámetros de pupila de cada ojo, en este estudio se aplicó a 60 Hz y se utilizaron métricas *Event Statistics* y *AOI Statistics*. Los registros se analizaron con el paquete estadístico SPSS v.24.

*Diseño*, se utilizó un diseño pre-experimental de caso único (Barlow y Hersen, 1988).

*Análisis de datos*, en el experimento 1 se utilizaron métricas de análisis de eventos de FC, FR, FDA, SC, SDA, BC y SPL y en el experimento 2 se analizaron en las AOIs los parámetros DWT, GD, DD, GC, R y FC, en las tres condiciones experimentales. En ambos experimentos se aplicaron en función de cada hipótesis las pruebas no paramétricas de H de Kruskal-Wallis para  $k$  muestras independientes y U de Mann Whitney para 2 muestras independientes.

## Resultados

### Experimento 1

Para contrastar la primera hipótesis se utilizó la prueba de H de Kruskal-Wallis. Se hallaron diferencias significativas con la significatividad Monte Carlo en todos los parámetros estudiados salvo en FC (ver Tabla 3). Los estadísticos descriptivos se pueden consultar en la Tabla 2.

Tabla 2

*Indicadores de fixation (fijacion), sacadas (sacada) y parpadeo (blink) en los tres grupos experimentales*

Parámetro	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT
FC	317.87	348.62	720.00	144.25	655.50	60.10
FR	19070.05	2966.025	163928.30	36875.47	161182.35	43191.85
FDA	111.60	8.37	237.55	98.78	243.90	1897.28
SC	3588.35	2459.95	654.00	59.40	734.50	156.27
SDA	133.55	17.87	455.00	229.10	402.50	190.21
BC	4247	2152.80	46.50	44.54	47.00	60.81
SPL	286.43	288.82	804675.50	972657.19	106864.00	9421.50

Nota. Grupo 1 = profesores con conocimientos previos destacados, Grupo 2 = profesores con conocimientos previos iniciales tarea vídeo con efectos, Grupo 3 = profesores con conocimientos previos iniciales tarea vídeo sin efectos, FC = Fixation Count, FR = Fixation Rate, Fixation Dispersion Average = FDA, Saccades Count = SC, Saccade Duration Average = SDA, Blink Count = BC, Scan Path Length = SPL, DT = Desviación Típica.

Seguidamente, para contrastar la segunda hipótesis se utilizó la prueba U de Mann Whitney para 2 muestras independientes. En el Grupo 1 no se hallaron diferencias significativas ni con  $p_a$  ni con  $p$  Monte Carlo en los parámetros [ $p < .05$ , CI 95%, FC  $U = 1$ ,  $p_a = .65$ ,  $p_{\text{Monte Carlo}} = .50$ ; FR  $U = 1$ ,  $p_a = .65$ ,  $p_{\text{Monte Carlo}} = .50$ ; FDA  $U = 1$ ,  $p_a = .50$ ,  $p_{\text{Monte Carlo}} = .25$ ; SC  $U = 1$ ,  $p_a = .65$ ,  $p_{\text{Monte Carlo}} = .50$ ; SDA  $U = 0$ ,  $p_a = .18$ ,  $p_{\text{Monte Carlo}} = .25$ ; BC  $U = 0$ ,  $p_a = .18$ ,  $p_{\text{Monte Carlo}} = .25$ ; SPL  $U = 0$ ,  $p_a = .18$ ,  $p_{\text{Monte Carlo}} = .25$ ].

Tabla 3

*Prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis en las tres condiciones experimentales*

Parámetro	Rango			$\chi^2$	$p$	
	1	2	3		$p_a$	Monte Carlo
FC	3.50	6.00	5.00	1.50	.472	.556
FR	2.50	6.50	6.50	5.33	.069	.034*
FDA	2.50	6.50	6.50	5.33	.069	.034*
SC	6.50	2.00	3.00	5.50	.064	.024*
SDA	2.50	7.00	6.00	5.50	.064	.024*
BC	6.50	2.50	2.50	5.53	.069	.034*

SPL 2.50 7.50 5.50 6.00 .050 .014\*

Nota. \* $p < .05$  [CI 95%],  $p_a$  = significatividad asintótica;  $p$  Monte Carlo = significatividad Monte Carlo.

Grupo 1 = profesores con conocimientos previos destacados, Grupo 2 = Profesores con conocimientos previos iniciales tarea vídeo con efectos, Grupo 3 = Profesores con conocimientos previos iniciales tarea vídeo sin efectos, *Fixation Count* = FC, *Fixation Rate* = FR, *Fixation Dispersion Average* = FDA, *Saccades Count* = SC, *Saccade Duration Average* = SDA, *Blink Count* = BC, *Scan Path Length* = SPL

## Experimento 2

Para contrastar la tercera hipótesis se utilizó la prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis. Asimismo, los estadísticos descriptivos se pueden consultar en la Tabla 4. Se hallaron diferencias significativas en todos los parámetros de análisis de las AOIs salvo en *Diversion Duration* (DD) y en *Revisits* (R) aplicando tanto significatividad asintótica ( $p_a$ ) como la de Monte Carlo ( $p$  Monte Carlo) (ver Tabla 5).

Tabla 4

Indicadores de *fixation* (fijación), *sacadas* (sacada) y *blink* (parpadeos) en los tres grupos experimentales

Parámetro	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT
DWT	47.60	33.00	41.54	28.63	3403.06	4177.93
GD	38.15	30.59	52.81	31.98	3553.00	4343.68
DD	4.250.50	3784.96	15.395.90	20176.76	3.864.66	4681.10
GC	35.85	33.13	24.27	21.79	5.30	7.31
R	3.85	5.48	8.81	5.74	4.40	7.24
FC	3	5.38	7.81	5.74	14.50	17.24

Nota. Grupo 1 = profesores con conocimientos previos destacados, Grupo 2 = Profesores con conocimientos previos iniciales tarea vídeo con efectos, Grupo 3 = Profesores con conocimientos previos iniciales tarea vídeo sin efectos, *Dwell Time* = DWT, *Glance Duration* = GD, *Diversion Duration* = DD, *Glance Count* = GC, *Revisits* = R, *Fixation Count* = FC

Posteriormente, para contrastar la segunda hipótesis en el Grupo 1 se utilizó la prueba U de Mann Whitney. No se hallaron diferencias significativas ni con  $p_a$  ni  $p$  Monte Carlo en los parámetros [ $p < .05$ , CI 95%, DWT  $U = 23.50$ ,  $p_a = .22$ ,  $p$  Monte Carlo = .23; GD  $U = 30.00$ ,  $p_a = .51$ ,  $p$  Monte Carlo = .53; DD  $U = 25.00$ ,  $p_a = .30$ ,  $p$  Monte Carlo = .30; GC  $U = 21.50$ ,  $p_a = .17$ ,  $p$  Monte Carlo = .17; R  $U = 30.00$ ,  $p_a = .50$ ,  $p$  Monte Carlo = .55; FC  $U = 30.50$ ,  $p_a = .55$ ,  $p$  Monte Carlo = .58].

Tabla 5

Prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis en las tres condiciones experimentales

Parámetro	Rango			$\chi^2$	$p$	
	1	2	3		$p_a$	Monte Carlo
DWT	18.60	15.54	34.45	15.11	.001*	.000*
GD	16.38	19.21	34.50	15.17	.001*	.000*
DD	19.88	26.38	18.50	2.70	.259	.266
GC	25.80	22.83	11.30	9.61	.008*	.006*
R	19.95	27.75	17.10	4.81	.090	.091
FC	15.65	26.05	26.15	8.02	.018*	.015*

Nota. \* $p < .05$  [CI 95%], *Dwell Time* = DWT, *Glance Duration* = GD, *Diversion Duration* = DD, *Glance Count* = GC, R = *Revisits*, *Fixation Count* = FC

### Conclusiones

Parece existir relación entre la forma de presentación de la tarea con diferentes formas de procesar la información. En el Grupo 1 se detectó un mayor número de sacadas lo que indica más búsquedas respecto de la información que en los Grupos 2 y 3 donde la tarea aplicaba SRL. De otro lado, la duración de la sacada fue mayor en los Grupos 2 y 3, lo que indica un incremento de la atención en tareas dirigidas vs. no dirigidas (Bruder y Hasse, 2019; Tanenhaus, 2007; Takacs y Bus, 2018; Verhallen y Bus, 2011). Asimismo, el número de parpadeos fue mayor en el Grupo 1 vs. el Grupo 2 y el Grupo 3. De igual modo la duración del *scan path* fue mayor en los el Grupo 2 y el Grupo 3 en los que se utilizaba SRL frente al Grupo 1 en el que la ejecución de la tarea no aplicaba SRL. Igualmente, las tareas apoyadas en vídeos con SRL parecen incrementar la atención del aprendiz en las AOIs lo que apoya lo encontrado por Sharafi et al. (2015).

Si bien, estos resultados tienen que leerse con prudencia ya que este es un estudio piloto realizado con una muestra pequeña no elegida de forma aleatoria y aplica un diseño pre-experimental de caso único. No obstante, sí se puede concluir que la tecnología *Eye-tracking* permite registrar los patrones de aprendizaje en distintos tipos de aprendices (Bruder y Hasse, 2019; Dalrymple et al., 2019) y en elementos relevantes vs. no relevantes (Privitera y Stark, 2000; Rayner, 1998). Este aspecto es prometedor para el conocimiento del procesamiento de la información (Ignatius et al., 2019) en distintos aprendices y tareas lo que potenciará la elaboración de programas de aprendizaje personalizados (Azevedo y Gašević, 2019; Hilton et al., 2019).

### Referencias

- Azevedo, R., & Gašević, D. (2019). Analyzing Multimodal Multichannel Data about Self-Regulated Learning with Advanced Learning Technologies: Issues and Challenge. *Computers in Human Behavior, 96*, 207-210. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.03.025>
- Barlow, D.H., & Hersen, M. (1988). *Diseños experimentales de caso único*. Madrid: Martinez-Roca
- Bruder, C., & Hasse, C. (2019). Differences between experts and novices in the monitoring of automated system. *Advanced Engineering Informatics, 41*, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.aei.2019.100927>
- Dalrymple, K. A., Jiang, M., Zhao, Q., & Elison, J. T. (2019). Machine learning accurately classifies age of toddlers based on eye tracking. *Scientific Reports, 9*(1), 1-10. <https://doi.org/10.1038/s41598-019-42764-z>



- Eberhard, K. M., Spivey-Knowlton, M. J., Sedivy, J. C., & Tanenhaus, M. K. (1995). Eye movements as a window into real-time spoken language comprehension in natural contexts. *Journal of Psycholinguistic Research*, 24, 409–436. <https://doi.org/10.1007/BF02143160>.
- Hilton, C., Miellet, S., Slattery, T. J., & Wiener, J. (2019). Are age-related deficits in route learning related to control of visual attention? *Psychological Research*. <https://doi.org/10.1007/s00426-019-01159-5>
- Ignatius, J. L. P., Sooraj, S., Maheswari, U., Ajith, K. A. M., Arjun, S. M., & Athesh Kumar, S. (2019). Eye Gaze Tracking-Based Adaptive E-learning for Enhancing Teaching and Learning in Virtual Classrooms. En S. Fongand, A. Shyam & P.N. Mahalle (Eds.), *Information and Communication Technology for Competitive Strategies* (pp. 165-176). Singapore: Springer
- Kitchenham, B. A., Dyba, T., & Jorgensen, M. (2004, May). Evidence-based software engineering. *Proceedings of the 26th International Conference on Software Engineering, ICSE '04*, (pp. 273–281). Washington, DC, USA: IEEE Computer Society.
- Privitera, C. M., & Stark, L. W. (2000). Algorithms for defining visual regions-of-interest: comparison with eye fixations. *IEEE Transactions on Pattern Analysis and Machine Intelligence*, 22(9), 970–982. <https://doi.org/10.1109/34.877520>
- Rayner, K. (1998). Eye movements in reading and information processing: 20 years of research. *Psychological Bulletin*, 124(3), 372-422. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.124.3.372>
- Sharafi, Z., Soh, Z., & Guéhéneuc, Y. G. (2015). A systematic literature review on the usage of eye-tracking in software engineering. *Information and Software Technology*, 67, 79-107. <https://doi.org/10.1016/j.infsof.2015.06.008>
- Tanenhaus, M. K. (2007). Eye movements and spoken language processing. En R. P. G. van Gompel, M. H. Fischer, W. S. Murray, & R. L. Hill (Eds.), *Eye movements: A window on mind and brain* (pp. 443–469). Oxford, UK: Elsevier.
- Takacs, Z. K., & Bus, A. G. (2018). How pictures in picture storybooks support young children's story comprehension: An eye-tracking experiment. *Journal of Experimental Child Psychology*, 174, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2018.04.013>
- Verhallen, M. J. A. J., & Bus, A. G. (2011). Young second language learners' visual attention to illustrations in storybooks. *Journal of Early Childhood Literacy*, 11(4) 480-500. <https://doi.org/10.1177/1468798411416785>



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Whatsapp como Ferramenta Pedagógica

Whatsapp as a Pedagogical Tool

Clayton Moch, Mestre em Ciências da Educação  
Prefeitura Municipal de Canoas

## Resumo

A pesquisa refere-se ao Whatsapp como ferramenta pedagógica, que tem como Objetivo Geral analisar como os alunos da rede municipal de ensino de Canoas, especificamente da Escola Rio de Janeiro, utilizam o Whatsapp como ferramenta pedagógica de TIC, fora da sala de aula, com alunos do 8º ano do ensino fundamental. O instrumento utilizado na pesquisa foi um questionário eletrônico, preenchido de forma online pelos alunos, com questões abertas e fechadas, de modo que puderam elucidar as questões levantadas na pesquisa, além do convívio diário com os alunos, e a utilização do próprio Whatsapp, nas interações nos grupos, que esclareceram alguns pontos que necessitavam de ajuste. Os principais resultados, preliminares ainda, visto que a pesquisa finalizará somente em dezembro, ao final do ano letivo, apontam que o Whatsapp pode ser utilizado para fornecer dicas e também um resumo das aulas, assim como a internet disponibilizada não sendo suficiente para atender a necessidade dos alunos e, da mesma forma com os recursos TIC. Merecendo destaque também um maior comprometimento dos alunos com a disciplina e disponibilização de um maior apoio didático aos alunos. Com isso, foi possível destacar aspectos como a necessidade de se rever a formação dos professores com TICs e que as políticas públicas relacionadas ainda necessitam melhorar e devem ser elaboradas conjuntamente com os professores e até dos próprios alunos de modo que sejam feitas de acordo com a realidade de todos.

*Palavras-chave:* TIC, laboratórios de informática, escolas públicas, Whatsapp.

## Abstract

The research refers to Whatsapp as a pedagogical tool, whose main goal is to analyze how the students of the municipal school network of Canoas, specifically the Rio de Janeiro School, use Whatsapp as a pedagogical tool for ICT, outside the classroom, with 8th grade students. The instrument used in the research was an electronic questionnaire, filled out online by the students, with open and closed questions, so that they could elucidate the questions raised in the research, besides the daily contact with the students, and the use of Whatsapp itself, in the interactions in the groups, which clarified some points that needed adjustment. The main preliminary results, since the research will only end in December, at the end of the school year, indicate that Whatsapp can be used to provide tips and also a summary of the classes, as well as the internet available not being sufficient to attend need of students and, in the same way, with ICT resources. Also worth mentioning is a greater commitment of the students to the discipline and a greater didactic support to the students. With this, it was possible to highlight aspects such as the need to review teacher training with ICTs and that related public policies still need to be improved and should be developed jointly with teachers and even the students themselves so that they are done according to the reality of all.

*Keywords:* ICT, computer labs, public schools, Whatsapp.

Esta pesquisa intitulada Whatsapp como ferramenta pedagógica, visa pesquisar sobre o uso desse recurso, presente nos celulares da grande maioria dos alunos das escolas públicas municipais de Canoas, Rio Grande do Sul, Brasil.

As justificativas para que fosse pesquisado sobre o Whatsapp como ferramenta pedagógica, na rede municipal de Canoas, deu-se pela vinculação pessoal, científica e sócio-educativa do mestre com o município.

Este estudo vem ao encontro de atividades docentes do mestre que sempre estiveram conectadas às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), pois desde o início da docência, nos anos 2001, o mestre procurou incentivar o uso pelos alunos de novas ferramentas tecnológicas como o computador, celular e câmera digital.

No ano de 2008 o mestrando iniciou uma tutoria EAD no curso de Matemática oferecido pela REGESD, através da UERGS, vinculado até o ano de 2011. Em 2009 começou um curso de especialização EAD em física para a educação básica finalizado no ano de 2011. Neste período conheceu outras ferramentas para serem utilizadas que eram novidades, despertando ainda mais seu interesse nesta área.

No ano de 2013 coordenou o primeiro curso de formação em b-learning para os professores da rede municipal de Alvorada, intitulado: “Práticas Pedagógicas em Ambientes Informatizados”, levando toda a experiência e conhecimento nesta área para outros colegas. Este curso veio ao encontro de uma constatação que o mestrando pôde verificar nas escolas: os professores não utilizam os laboratórios de informática como poderiam. Desta forma, acabam sendo subutilizados, sem o aproveitamento de seu verdadeiro potencial como ferramenta pedagógica.

Neste curso foi levado aos colegas tudo que foi aprendido nestes 13 anos de docência, mostrando que a tecnologia é uma aliada importante para o desenvolvimento das aulas, utilizando-a com toda sua qualidade e variedade de instrumentos disponíveis para serem aproveitados.

Com isso podemos despertar um maior interesse por parte dos alunos já que eles estarão utilizando as tecnologias presentes diariamente na vida deles. E também tornando as aulas mais prazerosas, já que os alunos, normalmente, apreciam quando veem uma aula diferente da que estão acostumados, já que virão de casa com o conteúdo visualizado no whatsapp e até já trabalhado por ele, além de se integrarem mais ativamente na utilização das TICs e, conseqüentemente, no conteúdo desenvolvido na aula.

Este estudo vem também fortalecer algumas indicações que já apareceram em outros estudos semelhantes, como as relatadas nos parágrafos anteriores, mas principalmente, demonstrar a importância de ser estabelecida uma política de formação continuada relacionada às TICs no município de Canoas.

Os resultados desta pesquisa estarão disponíveis no mundo acadêmico contribuindo para os avanços nos estudos de outros pesquisadores para a utilização do Whatsapp como ferramenta pedagógica e também de outras TICs em sala de aula e fora dela, assim como a melhoria da qualidade do trabalho docente.

Atualmente, no mundo em que vivemos, a educação básica passa por uma fase de questionamento por parte dos professores, pesquisadores e comunidade escolar, seja por causa dos conteúdos, dos métodos pedagógicos ou pela responsabilidade de cada um na vida do aluno. Com isso, emergem várias indagações sobre estes assuntos, com diversas pesquisas em cada área e com uma busca contínua de respostas para a educação, que no contexto atual encontra na pesquisa um dos caminhos para o entendimento da realidade que se apresenta quanto ao uso do Whatsapp como ferramenta pedagógica. Neste sentido esta pesquisa contribuirá para a formação dos profissionais que atuam no ensino fundamental utilizando as TICs como ferramentas pedagógicas.

Como apontam Almeida & Valente (2011), as mudanças necessárias para promover as TICs ao currículo ainda não aconteceram em nenhum sistema educacional e em Canoas não poderia ser diferente. Assim, muito embora estejam presentes na vida de cada aluno, seja pelo uso de computador, celular, TV, foto, entre tantos outros aparatos tecnológicos que são utilizados todos os dias, na escola ainda se utiliza muito pouco este tipo de recurso de forma pedagógica, principalmente o Whatsapp.

Nesta pesquisa estudaremos como ocorre a utilização do Whatsapp como ferramenta pedagógica com alunos do ensino fundamental da rede municipal de Canoas.

O Objetivo Geral da pesquisa é o seguinte: analisar como os alunos da rede municipal de ensino de Canoas, da Escola Rio de Janeiro, utilizam ferramentas pedagógicas de TICs, especificamente o Whatsapp, fora da sala de aula, com alunos do 8º ano do ensino fundamental.

E o Objetivo geral desdobra-se nos seguintes objetivos específicos:

Identificar se há ambiente informatizado na escola.

Identificar os recursos de TICs disponíveis e há quanto tempo são realizadas as atividades docentes no ambiente informatizado.

Identificar como ocorre a utilização do Whatsapp como uma ferramenta pedagógica.

Analisar os programas utilizados: como e porque são utilizados.

Analisar os conteúdos e como são avaliados.

Identificar se existe trabalho interdisciplinar, transdisciplinar ou multidisciplinar.

Analisar a percepção dos alunos sobre o trabalho realizado no ambiente informatizado na escola.

Descrever as sugestões apresentadas pelos alunos para melhor utilização das TICs em sala de aula.

Analisar o impacto deste trabalho no ambiente escolar.

### **Métodos**

A pesquisa foi influenciada e planejada de acordo com as experiências anteriores do mestre e foi do tipo exploratória, buscando identificar particularidades do município de Canoas e, segundo Gil (2010, p. 41) “As pesquisas exploratórias têm como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Seu planejamento tende a ser bastante flexível, pois interessa considerar os mais variados aspectos relativos ao fato ou fenômeno estudado. A coleta de dados pode ocorrer de diversas maneiras, mas geralmente envolve: 1. Levantamento bibliográfico; 2. Entrevistas com pessoas que tiveram experiência prática com o assunto; e 3. Análise de exemplos que estimulem a compreensão (SELLTIZ et AL., 1967, p.63).” Da mesma forma ela também adota o tipo descritivo, buscando informar como são as políticas públicas municipais e conforme Gil (2010, p. 42) “As pesquisas descritivas têm como objetivo a descrição das características de determinada população. Podem ser elaboradas também com a finalidade de identificar possíveis relações entre variáveis. São em grande número as pesquisas que podem ser classificadas como descritivas e a maioria das que são realizadas com objetivos profissionais provavelmente se enquadra nesta categoria. Entre as pesquisas descritivas, salientam-se aquelas que têm por objetivo estudar as características de um grupo: sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, estudo de saúde física e mental, ...” E a pesquisa também contempla o tipo explicativa, buscando demonstrar como são utilizados os Laboratórios de Informática e, mais especificamente, o Whatsapp fora da sala de aula na já referida escola municipal e, segundo Gil (2010, p. 42) “As pesquisas explicativas têm como propósito identificar fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência de fenômenos. Estas pesquisas são as que

mais aprofundam o conhecimento da realidade, pois têm como finalidade explicar a razão, o porquê das coisas.”.

### **População**

A população desta pesquisa refere-se aos alunos do 8º ano da escola pública Rio de Janeiro, do município de Canoas – RS, Brasil.

### **Amostra da pesquisa**

A amostra aceitante e respondente desta pesquisa é constituída de 44 alunos da escola municipal Rio de Janeiro, de Canoas.

### **Instrumentos**

O instrumento adotado na pesquisa foi o questionário online com questões abertas e fechadas para os alunos. O questionário foi construído de acordo com a experiência do mestre em outras pesquisas, assim como seus anos de vivência com o uso das TICs em sala de aula e como professor da rede municipal de Alvorada e Canoas. A primeira parte do questionário apresenta o perfil dos respondentes, seguido do processo ensino-aprendizagem relacionado às TICs, do corpo social da escola, passando pelas instalações físicas e finalizando com as metodologias de ensino utilizadas, de modo que possam elucidar as questões levantadas nesta pesquisa. As respostas das questões abertas do instrumento questionário são apresentadas em categorias. Os resultados finais das questões abertas são apresentados mediante um quadro sinóptico. Foram considerados também as interações diárias, em sala de aula, assim como no grupo do Whatsapp, confirmando algumas afirmativas e modificando outras.

### **Justificativa da Amostra**

Esta amostra foi definida por acessibilidade, de acordo com a docência do mestre na escola, e também por intencionalidade visando apenas que as turmas do oitavo ano da escola municipal respondessem a pesquisa, com seus respectivos alunos, ocasionando uma maturidade e agilidade maior, por parte dos alunos, no preenchimento dos questionários.

### **Análise de dados**

O tratamento dos dados foi realizado através do software Excel, para extrair algumas medidas estatísticas como frequências e porcentagens para uma melhor apresentação e leitura foi escolhida a visualização através de tabelas e gráficos.

## Resultados

No trabalho original serão apresentadas diversas figuras com os devidos comentários, mas que devido a limitação do texto, será apresentado aqui somente as consideradas mais pertinentes. O autor está a disposição para maiores informações aos interessados.

### Que tipos de atividades podem ser desenvolvidas com o uso do Whatsapp?

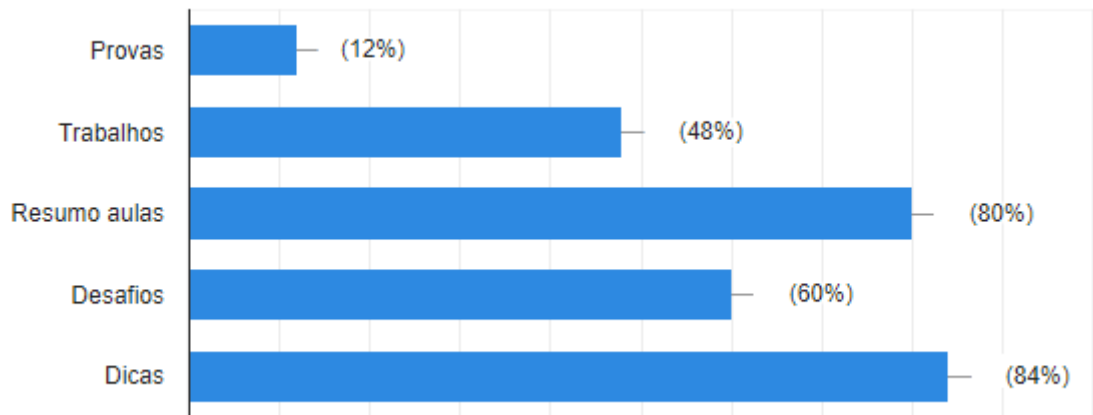


Figura 1 – Atividades Whatsapp

A figura 1 mostra as respostas dos alunos sobre como deveria ser feita a utilização do Whatsapp e fica claro que, quase empatados e bem acima das outras opções, na casa dos 80%, os alunos querem dicas dos conteúdos e da disciplina assim como um resumo das aulas desenvolvidas, vindo mais abaixo desafios matemáticos, que também está relacionado as duas primeiras opções e, as duas últimas opções foram trabalhos e bem abaixo, com 12% apenas, provas, demonstrando que ele pode ser utilizado sim como um recurso de apoio à disciplina, mas de maneira mais abrangente, não como uma forma avaliativa, mais como uma ferramenta de apoio mesmo.

### O que você sugere para melhoria das disciplinas com o uso das TIC?

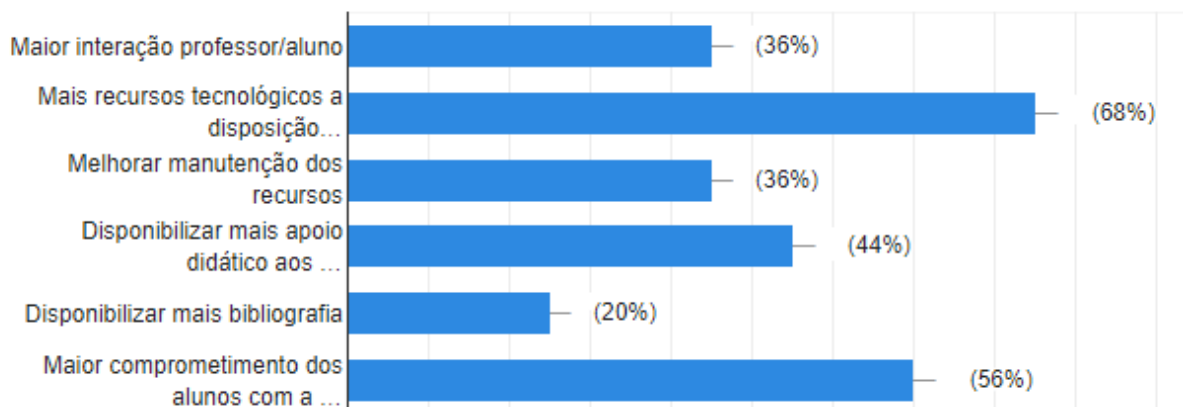


Figura 2 – Melhorias para TICs



A figura 2 mostra que é necessário um maior investimento nos recursos TICs disponibilizados para a escola, sendo respondida essa opção por quase 70% dos alunos. Logo atrás vem uma opção curiosa, mas que demonstra uma certa maturidade dos respondentes, visto que mais da metade (56%) afirma que é importante que os alunos tenham maior comprometimento com a disciplina. É importante também ressaltar que eles pedem mais apoio didático aos alunos, diretamente relacionada a opção anterior, que foi a segunda mais escolhida. Empatadas, logo em seguida, com 36%, vem maior interação professor aluno, que demonstra algumas das conclusões que surgem através da pesquisa, embora com um percentual baixo, de que os professores necessitam ainda de uma maior formação para efetiva utilização dos recursos TICs, em sala de aula. Juntamente vem uma melhor manutenção dos recursos disponibilizados, que também demonstra que o que é utilizado funciona de maneira adequada. Por último vem uma disponibilização de maior bibliografia para os alunos, o que demonstra duas opções, que são de um pouco uso pelos alunos do que é disponibilizado, ou que realmente, quando precisam tem tudo que é necessário ao seu alcance.

### **Discussão**

Nesta pesquisa sobre a utilização do Whatsapp como ferramenta pedagógica pudemos verificar que as questões de pesquisa estão sendo, de modo geral, esclarecidas e a seguir fazemos a análise de algumas delas.

A primeira questão era identificar os recursos TICs disponíveis na escola e há quanto tempo são realizadas as atividades docentes no laboratório de informática. Os recursos disponíveis são TV/DVD dominando e em seguida o computador e mais atrás aparece o Projetor Multimídia e logo depois o celular, muito embora isso seja uma incongruência pois existe uma lei estadual que proíbe o uso do celular em sala de aula e nas próprias regras das escolas sempre aparece a proibição do uso do celular em sala de aula, assim como nas reuniões pedagógicas dos professores seguidamente aparece como um problema o uso do celular pelos alunos. A avaliação das atividades depende muito do professor. Em seguida temos a análise dos conteúdos e como são avaliados. E com quase 70% dizendo que os exercícios são os mais utilizados com o uso das TICs e a elaboração de atividades pelos alunos e trabalhos escritos na faixa dos 30%. Sobre as avaliações e conteúdos temos uma quase equidade entre trabalhos individuais e em grupo e prova escrita, todos eles entre 70 e 80% das escolhas realizadas.

E terminamos concluindo que os professores ainda carecem de formação para a utilização das TICs e em vista disso não utilizam um sistema de avaliação com recurso TIC. Os que utilizam-na visam sempre a interação com os alunos, assim como uma adequada relação entre professores e alunos nas atividades com uso de TIC e também ressaltam que as instalações físicas das escolas e os recursos TICs são insuficientes para atender a demanda da escola, com ênfase principalmente nas dificuldades encontradas com internet disponibilizada. Os recursos TICs mais utilizados são a TV/DVD e os computadores.

As políticas públicas relacionadas às TICs ainda engatinham em Canoas e devem ser elaboradas conjuntamente com os professores e até dos próprios alunos de modo que sejam feitas de acordo com a realidade de todos.

### Referências

Almeida, M. E. (1999). Novos desafios. *O aprender e a informática: a arte do possível na formação do professor* (25-27). Brasília, DF: ProInfo, SEED, MEC.

Almeida, M. E. (2008). *Educação e tecnologias no Brasil e em Portugal em três momentos de sua história*. Educação, Formação & Tecnologias, vol. 1 (1), Maio 2008. EDUCOM - Associação Portuguesa de Telemática Educativa. Faculdade de Ciências e Tecnologia - Universidade Nova de Lisboa, Monte da Caparica, Portugal.

Almeida, M. E. & Valente, J. A. (2011). *Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes*. São Paulo, SP. Editora Paulus.

Almeida, M. E. & Silva, B.D. & Dias, P. (2013). *Cenários de inovação para a educação* -. São Paulo, SP. Editora Loyola.

Almeida, M. E. (2014). *Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina: Caso BRASIL*. Buenos Aires, Argentina. Programa TIC y Educación Básica. UNICEF.

Gomes, G. N. (2001). *Computadores na escola: novas tecnologias versus inovações educacionais*. Dissertação de Mestrado em Educação, Curso de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Falavigna, G. (2013). *Estratégias de ensino: sentimentos experienciados por alunos de escolas públicas em atividades de releitura no computador*. Porto Alegre, RS. Companhia Riograndense de Artes Gráficas - CORAG, 2ª ed.

Falavigna, G. (2013). *O Ensino a distância em universidades ibero-americanas: características básicas do processo ensino-aprendizagem e a utilização de tecnologias de*

*informação e comunicação (TIC)*. Dissertação de Pós-Doutorado em Educação, Curso de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Guelpeli, M. V. C. & Guelpeli, A. C. P. & Castro, E. R. C. & Maia, R. M. (2004). *Formação do Professor no uso de Ferramentas Computacionais para auxílio no desenvolvimento de conteúdo didático pedagógico*. In: IV Seminário Nacional de Pesquisa em Universidade Pública: Conhecimentos e Projeto de País, UFF-PROPP, 17 - 18, Niterói, Rio de Janeiro.

Morais, C. M. P. (2014). *Práticas pedagógicas inovadoras com TIC*. Dissertação de Mestrado em Educação. Curso de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Lisboa, Portugal.

Moran, J. M. (2000). *Entrevista* [em linha]. Portal Educacional. Acessado em 15 de janeiro, 2014, em <http://www.educacional.com.br/entrevistas/entrevista0025.asp>.

Moran, J. M. (2014). *Paulo Freire, a simplicidade que ainda inova* [em linha]. Educação humanista inovadora. Acessado em 15 de janeiro, 2014, em <http://moran10.blogspot.com.br/>.

Moran, J. M. (2015). *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. ePUB, DPG Editora. Campinas, SP. Editora Papirus.

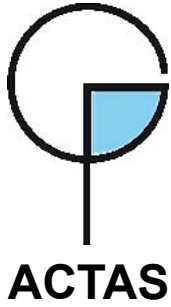
Silva, B. (1998). *Linhas de orientação para a integração curricular dos media*. In José Augusto Pacheco, João Paraskeva e Ana Silva (orgs.), *Actas do III Colóquio sobre Questões Curriculares*. Braga: Universidade do Minho, pp. 201-216.

Silva, B. (2001). *As tecnologias de informação e comunicação nas reformas educativas em Portugal*. Revista Portuguesa de Educação”. Pp.111-153

Silva, B. (2002). *A inserção das tecnologias de informação e comunicação no currículo – repercussões e exigências na profissionalidade docente*. In António Moreira Flávio & Elisabete Macedo (coords.) *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades*. Porto: Porto Editora, pp. 65-91

Silva, B. (2011). *Plano Tecnológico da Educação em Portugal: Análise dos Relatórios dos Planos TIC In Ana Paula Vilela (coord.). A Par dos Tempos que Correm. As TIC e o Centenário da República*. Braga: Centro de Formação. Braga-Sul, pp.29-45

Valente, J. A. & Almeida, F. J. (1997). *Visão analítica da informática na educação no Brasil: a questão da formação do professor*. Revista Brasileira de Informática na Educação. RS: Sociedade Brasileira de Computação, 1, 45-60.



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Conocimiento, uso y experiencias con TIC del alumnado de educación superior. Un estudio piloto

Knowledge, use and experiences with ICT of students in higher education. A pilot study

M. Carmen Sarceda-Gorgoso (<http://orcid.org/0000-0003-0786-7371>)\*, Mari Carmen Caldeiro-Pedreira (<https://orcid.org/0000-0003-0160-3682>)\*, Eva M. Barreira-Cerqueiras (<https://orcid.org/0000-0002-1780-1272>)\*

\*Facultad de Formación del Profesorado. Universidad de Santiago de Compostela

## Nota de los autores

Este trabajo se ha realizado en el marco del Grupo Gallego de estudios para la formación e inserción laboral (GEFIL, GI-1867) y la Red de Inmigración, Educación y Sociedad (RIES, GI-1790) Persona de contacto: M. Carmen Sarceda Gorgoso. Facultad de Formación del Profesorado. Avda. Ramón Ferreiro, s/n, 2007 Lugo. E-mail: [carmen.sarceda@usc.es](mailto:carmen.sarceda@usc.es)

## Resumen

A punto de finalizar la segunda década del siglo XXI, la influencia social de las TIC es algo que nadie discute, formando parte de nuestro día a día y adquiriendo un carácter casi universal. En este contexto, la educación adquiere un papel especialmente relevante para el desarrollo de un enfoque crítico en su utilización. Desde la concepción del papel imprescindible de la educación en el desarrollo de un enfoque crítico en la utilización con TIC, se inicia una investigación de carácter interuniversitario y ámbito internacional que pretende profundizar en las percepciones por parte del alumnado universitario, sobre sus competencias tecnológicas y sobre su experiencia en la evaluación con TIC a lo largo de su formación superior. De corte cuantitativo y descriptivo, con el cuestionario como instrumento de recogida de información, los resultados derivados de la aplicación piloto a 157 estudiantes de la Universidad de Santiago de Compostela (España) muestran que, en general, el mayor uso de la tecnología se realiza en el hogar con una finalidad académica ( $X=4,04$ ), se aprecia confianza elevada en la capacidad para comunicarse a través de las TIC ( $X=4,17$ ), al mismo tiempo que afirman que la tecnología debe contribuir a mejorar de alguna forma el entorno y la sociedad ( $X=3,81$ ).

*Palabras clave:* educación superior, TIC, evaluación.

## Abstract

At the end of the second decade of the 21st century, the social influence of ICT is something that nobody discusses, being part of our day to day and acquiring an almost universal character. In this context, education acquires a particularly relevant role for the development of a critical approach in its use. From the conception of the indispensable role of education in the development of a critical approach in the use with ICT, an interuniversity and international field research is initiated that seeks to deepen the perceptions on the part of the university students, about their technological competences and about his experience in the evaluation with TIC throughout his superior education. Quantitative and descriptive, with the questionnaire as an information collection tool, the results derived from the pilot application to 157 students of the University of Santiago de Compostela (Spain) show that, in general, the greatest use of technology is made in the home with an academic purpose ( $X = 4.04$ ), there is high confidence in the ability to communicate through ICT ( $X = 4.17$ ), at the same time that they affirm that technology should contribute to improve somehow the environment and society ( $X = 3.81$ ).

*Keywords:* higher education, ICT, assessment.

En el contexto actual resulta un hecho incuestionable la presencia de la tecnología en todas las esferas y en nuestro día a día (Aguaded, 2018), llegando incluso a calificarse esa presencia como invasora y que lleva a un uso en ocasiones indiscriminado e descontrolado, de la información y los contenidos digitales (Renés, Caldeiro y Gozávez, 2018).

Y esto sucede a edades cada día más tempranas, tal y como se refleja en la encuesta TIC-H 2017 (INE, 2018), en donde se constata que más del 90% de los niños de 10-15 años usan el ordenador, Internet y el teléfono móvil con la finalidad de aprender, relacionarse y divertirse. Además de estas cifras llama la atención que el uso de las Nuevas Tecnologías en el hogar, por grupos de edad, indica que, entre los 16-24 años Internet se utiliza casi de forma universal, si bien este uso es inversamente proporcional al aumento de edad.

En este contexto, la educación adquiere un papel fundamental en el desarrollo de la competencia crítica, dado que los nativos digitales no existen (Lluna y Pedreira, 2017) y por tanto resulta clave educar a la sociedad en general para el mundo digital. Como afirman Reis, Pessoa y Gallego-Arrufat (2019) “es preciso ser digitalmente competente porque los nuevos medios digitales se aplican a los modos de producción y también porque su ubicuidad transforma profundamente o cotidiano, en la medida en que ayudan a la ciudadanía a crear nuevos entornos (p. 46).

En ese transcurso de crear las condiciones para que las futuras generaciones sean digitalmente competentes, los procesos educativos se convierten en un marco privilegiado de actuación, puesto que será ahí donde el profesorado, desde la etapa de educación infantil hasta el Bachillerato y la Formación Profesional, tendrá la oportunidad de trabajar con su alumnado para que éste desarrolle confianza y lleve a cabo un uso crítico de la Tecnología de la Sociedad de la información para el ocio y la comunicación en el trabajo (European Commision, 2006).

Sin embargo, se denuncia que la práctica que se realiza en ellos presenta carácter marginal, centrándose más en usos tradicionales que constructivistas (Cabero, 2014), contraviniendo uno de los principales objetivos de las TIC en el entorno educativo: formar individuos con mayor autonomía (Jiménez et al., 2016) y con ritmos acordes a sus características (Mejía-Madrid, Toala-Sánchez y Valverde-Alulema, 2017).

En este trabajo, partiendo de la importancia que tiene la formación del docente en los procesos educativos que diseña y lleva a cabo en el aula, ofrecemos los resultados de la aplicación piloto de una investigación de carácter interuniversitario y ámbito internacional que pretende profundizar en las percepciones de los futuros docentes sobre su competencia digital.

## **Método**

La metodología seguida es de corte cuantitativo con el cuestionario como instrumento de recogida de información.

### **Objetivos**

Los objetivos perseguidos en este trabajo se concretan en:

- 1) Conocer los escenarios en los que los futuros docentes utilizan las TIC, así como los usos que realizan de ellas.
- 2) Aproximarse a la percepción que poseen con relación a su competencia en TIC.
- 3) Identificar el valor que le otorgan a la tecnología

### **Muestra**

La muestra participante la componen 157 estudiantes matriculados en los Grados de Maestro de Educación Infantil y Maestro de Educación Primaria en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Santiago de Compostela, en el curso 2018-19. Se encuentran en primero (61,1%) o segundo curso (38,9%) y la mayoría son mujeres (75,8%) y el resto hombres (24,2%), tal y como suele ser habitual en estas titulaciones.

Su edad, como cabría esperar por el curso que están realizando, es mayoritariamente menor de 20 años (60,5%) o entre 20 y 25 años (36,3%) y casi la mitad afirman haber sido evaluados con TIC entre 2 y 3 veces (47,1%).

### **Procedimiento e instrumento**

En la línea de estudios anteriores (Raposo-Rivas y Gallego-Arrufat, 2016, Romero-Martín et al., 2017, Rodríguez, Ibarra y Cubero, 2018, Sarceda-Gorgoso y Caldeiro-Pedreira, 2019), el instrumento utilizado ha sido un cuestionario. En este caso, ha sido el “Cuestionario de Evaluación con TIC (CUDE & TIC)”, elaborado *ad hoc* y formado por 3 dimensiones, que se responden en una escala de medida tipo Likert y graduación de 5 puntos

Su validación fue realizada, inicialmente, a través de juicio de expertos, quienes revisaron los ítems según su pertinencia, descartando aquéllos que no cumplieran la condición de contribuir al conocimiento de cada una de las dimensiones consideradas. En un segundo momento se llevó a cabo una aplicación piloto a 30 discentes.

Finalmente, se procedió a elaborar una versión electrónica del instrumento con la herramienta Google Forms y a contactar con responsables de la Facultad de Formación del

Profesorado de la Universidad de Santiago de Compostela (España), informándoles del estudio y pidiendo su colaboración en el proceso. A través de la plataforma de cada universidad, se le hizo llegar el cuestionario al alumnado, realizándose dos recordatorios con la finalidad de conseguir la muestra más amplia posible. Previamente a su cumplimentación, cada estudiante recibió las instrucciones necesarias, asegurando en todo momento la confidencialidad y anonimato de los datos recogidos.

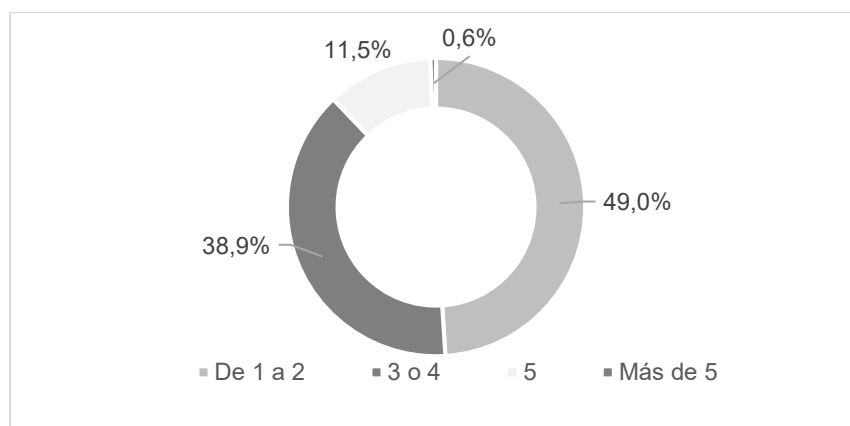
Una vez elaborada la base de datos con la información obtenida se pudo determinar la fiabilidad y validez de constructo del instrumento. Para el conjunto del cuestionario el estadístico alfa de Cronbach es de  $\alpha=.941$ , valor que habla de una consistencia interna excelente.

### **Análisis de datos**

Se ha realizado estadística descriptiva básica. El tratamiento y análisis de los datos ha sido efectuado mediante el programa estadístico SPSS 25.0 para Windows.

### **Resultados**

El primer objetivo se centra en *Conocer los escenarios en los que los futuros docentes utilizan las TIC, así como los usos que realizan de ellas*. Atendiendo al número de dispositivos tecnológicos que utilizan diariamente (Gráfico 1), se constata que casi la mitad de los participantes afirman utilizar 1 o 2 dispositivos (49%) y algo más de un tercio (38,9%) eleva este número hasta 3 o 4.



*Figura 1.* Número de dispositivos que utilizan diariamente.

Atendiendo de manera específica a los escenarios, las puntuaciones medias (Tabla 1) indican que el mayor uso de la tecnología se realiza en el hogar con una finalidad académica ( $X=4,04$ ;  $dt=0.854$ ) y el menor tiene lugar en otros contextos ( $X=3,62$ ;  $dt=0.941$ )



Tabla 1

*Puntuaciones medias en los distintos escenarios de uso de la tecnología*

Escenarios	X	dt
En casa para tareas de ocio	3,87	,925
En casa con fines académicos	4,04	,854
En la Universidad	3,92	,993
En otros contextos	3,36	,941

Si consideramos los porcentajes para cada uno de los escenarios (Tabla 2), los participantes afirman que es el Universidad donde la mayor parte (35,7%) afirman utilizarla “muchas veces”, seguidos de aquellos que lo hacen en casa con fines académicos (34,4%).

Tabla 2

*Escenarios de uso de la tecnología*

Escenarios	Nunca (%)	Pocas veces (%)	Algunas veces (%)	Bastantes veces (%)	Muchas veces (%)
En casa para tareas de ocio	0,6	3,2	36,3	28	31,8
En casa con fines académicos	0,6	1,9	24,8	38,2	34,4
En la Universidad	0	9,6	24,8	29,9	35,7
En otros contextos	0	17,8	43,3	24,2	16,3

Por otra parte, interesaba *aproximarse a la percepción que poseen con relación a su competencia en TIC*. Los datos obtenidos (Tabla 3) indican que la comunicación con TIC es el ámbito en el que los participantes perciben una mayor competencia ( $X=4,17$ ;  $dt=1,033$ ), seguido de la capacidad para buscar información en Internet de forma segura y veraz ( $X=3,85$ ;  $dt=0,700$ ). El aspecto en el que considerar tener menos competencia (aunque con media elevada) hace referencia a la capacidad de utilizar buscadores específicos para localizar la información que se consulta ( $X=3,41$ ;  $dt=0,903$ ).

Tabla 3

*Puntuaciones medias en los distintos aspectos de la competencia en TIC*

Competencias	X	dt
Soy capaz de buscar información en Internet de forma segura y veraz	3,85	,700
Soy capaz de utilizar buscadores específicos para localizar la información que consulto	3,41	1,000
Soy capaz de discriminar y analizar la información que encuentro en la Red	3,61	,903
Soy capaz de comunicarme a través de las TIC	4,17	1,033
Soy capaz de producir información de forma segura (legalidad y protección de contraseñas y contenidos)	3,57	,955
Soy capaz de diferenciar información personal y /o imágenes que se pueden compartir en Red	3,89	1,013

Atendiendo a los porcentajes y a la intensidad percibida para cada una de las competencias, los resultados obtenidos (Tabla 4) destacan la comunicación con TIC, dimensión en la que más de la mitad de los participantes (50,3%) perciben como muy desarrollada. En el polo opuesto estaría la capacidad para comunicarse de forma segura a través de la TIC, que sólo es señalada por poco más de una cuarta parte de los discentes (27.4%) como muy desarrollada.

Tabla 4

*Dimensiones de la competencia en TIC*

Dimensiones de la competencia	Nada (%)	Poco (%)	Algo (%)	Bastante (%)	Mucho (%)
Soy capaz de buscar información en Internet de forma segura y veraz	0	5,7	15,9	66,2	12,1
Soy capaz de utilizar buscadores específicos para localizar la información que consulto	1,9	22,9	16,6	49,7	8,9
Soy capaz de discriminar y analizar la información que encuentro en la Red	2,5	12,7	14	62,4	8,3
Soy capaz de comunicarme a través de las TIC	1,9	7	13,4	27,4	50,3
Soy capaz de producir información de forma segura (legalidad y protección de contraseñas y contenidos)	1,9	15,3	18,5	52,2	12,1
Soy capaz de diferenciar información personal y /o imágenes que se pueden compartir en Red	1,3	11,5	15,3	41,4	30,6

Finalmente, hay que señalar que la tecnología es vista por más de la mitad de los participantes como un elemento que favorece la interrelación social (el 40,8% y 13,4% considera que lo hace bastante o mucho, respectivamente, siendo  $X=3,38$ ), pero destaca el porcentaje de futuros docentes que afirman que la tecnología debe contribuir a mejorar de alguna forma el entorno y la sociedad ( $X=3,81$ ), bien sea bastante (42,3%) o incluso mucho (28,2%), lo que pone de manifiesto la percepción que se tiene de la tecnología como elemento de igualdad y cohesión social.

### Conclusiones y discusión

Para dar respuesta al primer objetivo centrado en *conocer los escenarios en los que los futuros docentes utilizan las TIC, así como los usos que realizan de ellas*, realizamos un análisis descriptivo que arroja los siguientes resultados. En primer lugar, se constata un elevado acceso a la tecnología y a los dispositivos móviles (figura 1), tal y como se había puesto de manifiesto en estudios precedentes (Arancibia, Cabero y Valdivia, 2019), constituyéndose esta cuestión en un elemento clave para la integración de tecnologías por parte de docentes y estudiantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje universitarios (Anderson, 2015).

Por otra parte, y en lo que respecta a los escenarios de uso de la tecnología, el análisis de

los datos (Tabla 1 y Tabla 2), muestra que los participantes utilizan la tecnología fundamentalmente en el hogar y con una finalidad básicamente académica, lo cual es sintomático del interés de los alumnos por trabajar en entornos tecnológicos y de su preferencia por utilizar herramientas de aprendizaje que les permita realizar sus actividades con agilidad y sencillez, aspectos estos que ya se habían puesto de manifiesto en estudios precedentes (Brooks y Pomerantz, 2017; Cabero, Del Prete y Arancibia, 2019; Zambrano, Arango y Lezcano, 2018).

En segundo lugar, se estableció como objetivo *aproximarse a la percepción que poseen con relación a su competencia en TIC*. Los participantes consideran que su autoeficacia en las TIC es elevada (Tabla 3), manifestando tener una competencia alta o muy alta si consideramos la capacidad de comunicarse a través de la tecnología (Tabla 4). Estos resultados concuerdan los obtenidos por Almerich, Orellana y Díaz-García (2015) y ratifican los de Gabarda, Rodríguez y Moreno (2017), en donde constataban mayores puntuaciones en las áreas de información y comunicación que en las de seguridad, resolución de problemas y creación de contenidos.

Finalmente, este trabajo pretendió *identificar el valor que le otorgan a la tecnología*. Los resultados obtenidos muestran, al igual que sucedía en otras investigaciones (Cabero, Del Prete y Arancibia, 2019; Rode, Amezcua y Guerrero, 2018; Teruel y Fernández, 2019) una percepción positiva de las TIC como elemento favorecedor de la interrelación social. Por otra parte, resulta de sumo interés la consideración de la tecnología como un elemento de igualdad y cohesión social, que contribuye a limar desigualdades y a potenciar las fortalezas individuales.

Aunque los resultados presentados en este trabajo resultan de interés para el campo de la educación, no cabe duda de que la visión ofrecida es parcial en cuanto a número de participantes, tipo de análisis realizados, contexto único, etc. En este sentido, cabe entenderlo como una primera aproximación al problema. En este momento se está procediendo a analizar las respuestas ofrecidas tanto en el ámbito nacional como internacional, lo que sin duda repercutirá en una visión más global del objeto de estudio.

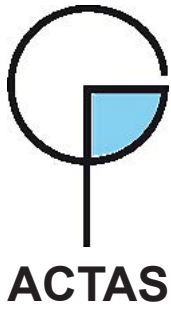
### Referencias

- Aguaded, I. (2018). Medios emergentes en una nueva sociedad digital: la revolución educomunicativa. En García-Ruiz, R.; Pérez-Rodríguez, A. y Torres, A. *Educación para los nuevos medios. Claves para el desarrollo de la competencia mediática en el entorno digital* (pp. 7-12). Ecuador: Abya-Yala.
- Almerich, G., Orellana, N. y Díaz-García, I. (2015). Las competencias en TIC en el profesorado

- en formación y su relación con las creencias pedagógicas, la autoeficacia y la percepción del impacto de las TIC en la educación. En AIDIPE (Ed.), *Investigar con y para la sociedad* (Vol. 2, pp. 589-597). Cádiz: Bubok. Recuperado de <http://aidipe2015.aidipe.org>
- Anderson, M. (2015). *The demographics of device ownership*. Washington, DC: Pew Research Center.
- Arancibia, M.L., Cabero, J. y Valdivia, I. (2019). Estudio comparativo entre docentes y estudiantes sobre aceptación y uso de tecnologías con fines educativos en el contexto chileno. *Apertura*, *11* (1), 104-119. doi: 10.32870/Ap.v11n1.1440
- Brooks, C. y Pomerantz, J. (2017). *ECAR Study of Undergraduate Students and* Zambrano, J., Arango, L. y Lezcano, M. (2018). Estilos de aprendizaje, estrategias de aprendizaje y su relación con el uso de las TIC en estudiantes de educación secundaria. *Journal of Learning Styles*, *11* (21), 130-159. Recuperado de <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/348>
- Cabero, J. (2014). Formación del profesorado universitario en TIC. Aplicación del método Delphi para la selección de los contenidos formativos. *Educación XXI*, *17* (1), 111-132. doi: 10.5944/educxx1.17.1.10707.
- Cabero, J., Del Prete, A. y Arancibia, M.L. (2019). Percepciones de estudiantes universitarios chilenos sobre uso de redes sociales y trabajo colaborativo. *RIED. REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN A DISTANCIA*, *22* (2), 35-55. doi: 10.5944/ried.22.2.22847.
- European Commission (2006). Recommendation on key competences for lifelong learning. Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning, 2006/962/EC, L. 394/15. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/en/TXT/?uri=CELEX:32006H0962&qid=1496720114366>.
- Gabarda, V., Rodríguez, A. y Moreno, M. D. (2017). La competencia digital en estudiantes de magisterio. Análisis competencial y percepción personal del futuro maestro. *Educatio Siglo XXI*, *35* (2), 253-274. doi: 10.6018/j/298601.
- INE (2018). La Encuesta TIC-H 2017. Recuperado de <https://goo.gl/Hxs1BT>
- Jimenez, V., Llopis, C., Calaforra, P.J., Almagro, P.J., Alvarado, J.M. y Puente, A. (2016). Utilización de códigos QR para la evaluación continua en educación superior. *CEF*, *5*, 65-85

- Lluna, S. y Pedreira, J. (2017). *Los nativos digitales no existen. Cómo educar a tus hijos para un mundo digital*. Ediciones Deusto: Barcelona.
- Mejía-Madrid, G., Toala-Sánchez, G. y Valverde-Alulema, F. (2017). Modelo para evaluar el uso de la tecnología para el aprendizaje y la adquisición del conocimiento dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista Publicando*, 4 (11), 228-247.
- Raposo-Rivas, M. & Gallego-Arrufat, M.J. (2016). University Students' Perceptions of Electronic Rubric-Based Assessment. *Digital Education Review*, 30, 220-233. Recuperado de <http://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/15442>
- Reis, C., Pessoa, T, Gallego-Arrufat, M.J. (2019). Alfabetización y competencia digital en Educación Superior: una revisión sistemática. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 17 (1), 45-58. doi: 10.4995/redu.2019.11274.
- Renés, P., Caldeiro, MC y Gozálviz, V. (2018). Educar para la ciudadanía digital, responsable y autónoma. *Harvard Deusto*, 15, 10-17.
- Romero-Martín, M.R., Castejón-Oliva, F.J., López-Pastor, V.M. y Fraile-Aranda, A. (2017). Evaluación formativa, competencias comunicativas y TIC en la formación del profesorado. *Comunicar*, 52, 73-82. doi: <https://doi.org/10.3916/C52-2017-07>
- Rode, C. A.; Amezcua, V. C; Guerrero, S.L. (2018). Percepciones de la interacción y la comunicación en el trabajo colaborativo con TIC: comparativa de los alumnos Licenciatura en Comunicación y Periodismo y de la Licenciatura en Desarrollo Local de la Universidad Autónoma de Querétaro. *Global Media Journal*, 15 (29), 22-40. Recuperado de [https://www.redalyc.org/pdf/687/Resumenes/Resumen\\_68758895003\\_1.pdf](https://www.redalyc.org/pdf/687/Resumenes/Resumen_68758895003_1.pdf)
- Rodríguez, G., Ibarra, M. S. & Cubero, J. (2018). Competencias básicas relacionadas con la evaluación. Un estudio sobre la percepción de los estudiantes universitarios. *Educación XXI*, 21 (1), 181-208. doi: 10.5944/educXX1.14457
- Sarceda-Gorgoso, M.C.; Caldeiro-Pedreira, M.C. y Guevara-Betancourt, S. (2019). Perception of Technology as an Assessment Tool. A Comparative Analysis from the Learners Perspective. *Digital Education Review*, 35, 216-228. Recuperado de <http://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/27367>
- Teruel, M. y Fernández, E. (2019). Consideraciones para el diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura SISTIC I, con el uso de las tecnologías de la información y las

comunicaciones. *REFCALE: revista electrónica formación y calidad educativa*, 7 (1), 29-42. Recuperado de <http://www.refcale.ulead.edu.ec/index.php/refcale/article/view/2834>



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

La formación del profesorado en entornos virtuales: el libro digital de Galicia E-  
Dixgal

Teacher training in virtual environments: the digital book of Galicia E-Dixgal

Eduardo Rodríguez Machado (<http://orcid.org/0000-0003-2870-8396>)\* Emilio Joaquín Veiga Ríó  
(<https://orcid.org/0000-0002-8765-0967>)\*\*

\*Universidad da Coruña \*\* Consellería de Educación, Universidade e F.P.

Eduardo Rodríguez Machado (Universidad de A Coruña)

[e.rodriguez.machado@udc.es](mailto:e.rodriguez.machado@udc.es)

Emilio Joaquín Veiga Ríó (Consellería Educación, Universidade e FP.)

[eveigar@edu.xunta.es](mailto:eveigar@edu.xunta.es)

## Resumo

El presente trabajo pretende llevar a cabo una propuesta de investigación para conocer qué formación tiene el profesorado que utiliza el libro digital E-Dixgal en Galicia sobre Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante TIC) y más concretamente en las aulas de 5º y 6º nivel de Educación Primaria. La integración de las TIC en el aula requiere, entre otros factores, que el profesorado disponga de las competencias necesarias para su uso técnico, didáctico, de diseño de materiales y de entornos educativos que le ayuden en el proceso de enseñanza. En el trabajo se realiza un análisis desde la introducción del Proyecto Escuela 2.0. (Abalar en Galicia) y el libro E-Dixgal y como fueron evolucionando en las aulas en los últimos años. También se observa cómo está siendo la introducción del libro digital en relación con los nuevos equipos ultraportátiles, a las editoriales del programa y la nueva herramienta de autor para crear contenido. Pretendemos analizar el impacto de la introducción del libro digital E-Dixgal y conocer la formación que tiene una pequeña muestra de 57 profesores de 3 centros educativos que reciben dicha formación. Los resultados nos mostrarán cómo las TIC y el libro digital pueden ser una buena herramienta para conseguir un mejor aprendizaje.

*Palabras clave:* Integración, entornos virtuales, innovación, formación.

## Abstract

The present work intends to carry out a research proposal to know what training has the faculty that uses the digital book E-Dixgal in Galicia on Information and Communication Technologies (hereinafter TIC) and more specifically in the classrooms of 5th and 6th level of Primary Education. The integration of ICT in the classroom requires, among other factors, that teachers have the necessary skills for their technical use, didactic, design materials and educational environments to help in the teaching process. In the work in an analysis is made since the introduction of Project School 2.0. (Abalar en Galicia) and the E-Dixgal book and how they evolved in the classrooms in recent years. You can also see how the introduction of the digital book is being introduced in relation to the new ultraportable equipment, the publishers of the program and the new author tool to create content. We intend to analyze the impact of the introduction of the E-Dixgal digital book and learn about the training that a small sample of 57 teachers from 3 educational centers receive. The results will show us how ICT and the digital book can be a good tool to achieve better learning.

*Keywords:* Integration, virtual environments, innovation, training.



## LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN ENTORNOS VIRTUALES: E-DIXGAL

Dentro del contexto del Proyecto Abalar, la iniciativa de Educación Digital (E-Dixgal) surgió en el curso 2014-2015 como una iniciativa experimental con la intención de facilitar a los centros educativos gallegos la incorporación de materiales digitales en los cursos de 5º y 6º de Educación Primaria, y en 1º y 2º de Educación Secundaria Obligatoria.

Como nos comenta Fraga y Alonso (2016) E-Dixgal se ha iniciado en centros pertenecientes a la Red Abalar, lo que supone repensar su integración dentro de las políticas de incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Está dirigido a los centros con una cultura digital afianzada como parte de su proyecto de centro, apoyado y conocido por la comunidad educativa, y en especial por las familias, que se están beneficiando con una mayor alfabetización digital en su entorno próximo, además de los ahorros en costes en los materiales educativos. Por otro lado, se posibilita un mayor aprovechamiento de los recursos digitales disponibles y su adecuación, o, en su caso, actualización a las necesidades cambiantes, tanto a nivel de hardware como de software, que la evolución de la sociedad de la información exige constantemente.



Figura 1: Evolución E-Dixgal

La Estrategia de Educación Digital 2020 (Edudixital 2020) dispone de amplio apoyo formativo que da soporte y acompaña las diferentes acciones a desarrollar por la comunidad educativa. Esta estrategia cuenta con dos líneas de trabajo interconectadas: E-Dixgal y STEM. El Plan Anual de Formación del Profesorado cuenta con multitud de acciones de formación y acompañamiento a la implantación y desarrollo de E-Dixgal en los centros educativos:

- Jornadas centralizadas para personas coordinadoras.
- Actividades específicas para coordinadoras y coordinadores.

- Cursos básicos del entorno Abalar, del manejo del EVA y de familiarización con los recursos del programa.
- Todos los centros dentro del programa cuentan con un PFPP con una línea específica sobre E-Dixgal, con diferentes itinerarios formativos en función de sus características, antigüedad en el programa y trayectoria.

Es por ello por lo que planteamos una propuesta vinculada a observar dicha formación del profesorado de Educación Primaria, en los centros educativos, realizando una formación inicial del proyecto y analizando sus consecuencias. Se pretende conocer cuál es la formación que tiene el profesorado con respecto al uso de las TIC para hacer frente a la utilización del Libro digital E-Dixgal en el aula.

### **El libro digital en los centros educativos**

Diversos estudios sobre la introducción del libro digital han apoyado dicha inclusión como algo beneficioso y que se debe ir introducción poco a poco en los centros educativos.

Como nos comenta Fernández Enguita y Vázquez Cupeiro (2016):

“el nuevo entorno digital ha cambiado la forma de enseñar. En las escuelas se deciden los contenidos, pero ni los libros de texto ni otros recursos que pueda prescribir la escuela son ya las únicas vías de acceso a la información, ni tampoco gozan de una ventaja sustancial frente a otras. Los educadores todavía se aferran al libro de texto, pero los alumnos solo ven en él una referencia impuesta. La evaluación sigue atada a los contenidos académicos prescritos, pero el nuevo entorno sociotécnico favorece el despliegue de la diversidad y las inteligencias múltiples” (p.11).

Los contenidos y libros de texto digitales para Educación Primaria deben incluir múltiples recursos educativos, actividades interactivas, actividades auto evaluables por el alumnado, recursos multimedia para poder poner en práctica las competencias curriculares de cada unidad que se trabaje en ese momento.



*Figura 2: Uso libro digital en un aula*

Numerosas investigaciones afirman que el futuro inmediato en el entorno de enseñanza y aprendizaje del libro digital pasaría por cambiar a un libro digital plenamente interactivo con un diseño reponsive adaptado a la apariencia de diferentes dispositivos y sistemas operativos (Rodríguez Machado, Veiga Río y González-Sanmamed, 2015, 2017).

Por ello dicho cambio debe de realizarse paulatinamente para ir beneficiando al alumnado a trabajar esas inteligencias múltiples y también a las necesidades que nos podemos encontrar en las aulas.

Los contenidos curriculares desarrollados en un entorno virtual de aprendizaje (EVA) permiten dar cobertura al proyecto específico y aseguran una implantación completa para el alumnado, profesorado y familias en los centros participantes. Cuatro son los proveedores que se incorporaron a este proyecto desde el inicio: la editorial Edebé y la empresa de contenidos digitales Netex, a finales del curso 2017-2018 aulaPlaneta y por último un cuarto proveedor de inglés, la Editorial Pearson a principios de 2019.

El profesorado puede desarrollar su propia área personal digital seleccionando contenidos en la plataforma digital y añadiendo materiales complementarios externos, enlaces web, actividades interactivas, paquetes SCORM... así como también pueden elaborar su propio material con las diferentes herramientas de autor que tiene a su disposición. También cuentan con un amplio repositorio de contenido tanto en [Procomún educativo](#) como en el [espazoAbalar](#) para completar sus unidades.

Todos los centros participantes en la iniciativa E-Dixgal cuentan con el apoyo de la AMTEGA (para la parte técnica con un servicio soporte Premium), de la red de formación permanente del profesorado.

## **Objetivos**

La propuesta pretende dotar y analizar las estrategias y técnicas que se encuentra el profesorado a la hora de utilizar las TIC y el libro digital en Galicia. También pretendíamos determinar que conocimientos tienen y cuál es su grado de satisfacción.

### **Objetivo general**

La realización de la siguiente propuesta de investigación tiene como objetivo principal el analizar la utilización y formación que tiene en TIC el profesorado de 5º y 6º de Educación Primaria. Dicho profesorado comienza en este curso 2018-2019 a trabajar en el aula con el libro digital E-Dixgal.

### **Objetivos específicos**

A raíz del tema que nos ocupa y de la problemática que se deriva de dicha temática surgen los siguientes objetivos específicos teniendo en cuenta tanto las ventajas y dificultades encontradas en el aula y la metodología de trabajo:

- Diseñar un instrumento de investigación que permita obtener información sobre el uso de las TIC y de E-Dixgal.
- Delimitar que software y hardware utiliza el profesorado en sus clases al trabajar con los libros digitales.
- Integrar en el Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) materiales digitales propios y de las editoriales del proyecto.
- Conocer ventajas e inconvenientes a la hora introducir el libro digital.
- Conocer el grado de satisfacción global de E-Dixgal.

## **Método**

En la propuesta de investigación llevada a cabo se pretende conocer cuál es la formación que tiene el profesorado con respecto al uso de las TIC para hacer frente a la utilización del Libro digital E-Dixgal en el aula.

El estudio se llevó a cabo aprovechando que en el primer trimestre del curso 2018-2019 se realiza la formación al profesorado a los centros que pertenecen a la red E-Dixgal de Galicia, formación obligatoria para los centros que se incorporan por primera vez. Para ello se elaboró un cuestionario con una pequeña muestra de profesores de acceso al uso del Libro digital E-Dixgal en

el aula y que reciben esa formación. El profesorado no puso ningún inconveniente a la hora de colaborar y participar en la siguiente investigación.

Los docentes participantes corresponden a 3 CEIP (Centros de Educación Infantil y Primaria) de A Coruña, un total de 57 maestros/as.

Con respecto a la manera de cubrir la encuesta por parte del profesorado se realizó en las sesiones de formación en los centros participantes. Para ello al profesorado se le pedía que entrará en la web <http://evaformacion.edixgal.com/> para cubrir la encuesta ([enlace al cuestionario](#)) además a través de esa web se realizarían todas las sesiones de formación.

### Resultados

Los resultados analizados a continuación darán respuesta al objetivo de la utilización de las TIC y del Libro digital E-Dixgal en el aula de Primaria. Se analizarán las distintas dimensiones descritas anteriormente.

#### Análisis del perfil del profesorado:

La encuesta se ha realizado a 57 maestros/as de 3 CEIP de la ciudad de A Coruña a lo largo de la formación recibida sobre iniciación al libro digital E-Dixgal.

En lo que se refiere al sexo, el 59,5% son mujeres frente al 40,5% de hombres. La edad media es de 40 años, siendo el intervalo con más frecuencia el comprendido entre los 41 y 50 años con un 35,1% seguido por un 28,4% el intervalo comprendido entre 51 y 60 años.

En la figura 3 vemos al nivel de docencia del profesorado que recibe la formación E-Dixgal en el observamos que el 52,7% es tutor de 5º nivel seguido por un 12,2 de tutores de 6º nivel. Esto es debido a que los centros nuevos de E-Dixgal comienzan el primer año sólo en 5º de Primaria el siguiente año se incorporaría 6º de Primaria.

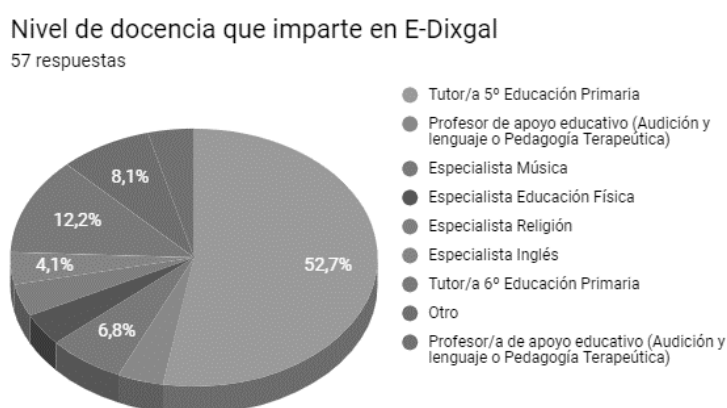


Figura 3. Nivel que imparte el profesorado

### Uso E-Dixgal

A continuación, planteamos unas preguntas relativas al proyecto y su implantación en el centro educativo.

En primer lugar, observamos que el 86% (49) del profesorado encuestado es el primer año que participa en E-Dixgal, frente a un 14% (8) que ya lo había utilizado en otro centro.

El rol del coordinador TIC y E-Dixgal está definido por las tareas, funciones y responsabilidades, que deben de asumir en la integración y uso de las TIC en las actividades pedagógicas del centro Abalar E-Dixgal.

Observamos también que el 8,8% (5) del profesorado hace las funciones o bien de coordinador TIC o bien de coordinador E-Dixgal. Esta figura viene decidida por cada centro (Equipo Directivo), en tanto que puede existir ambos coordinadores en un mismo centro.

En relación con el libro digital que utiliza el profesorado podemos observar, figura 4, que Netex es el más utilizado con un 71,9% seguido de aulaPlaneta con casi un 44%.

Con respecto al menos utilizado tenemos el de la editorial Edebé con un 12,3%. Esto puede venir justificado a que esta editorial utiliza un pdf enriquecido con pocas opciones para la interactividad con el alumnado.

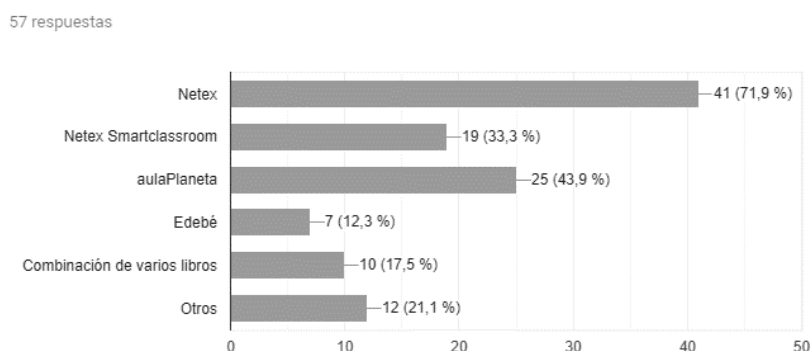


Figura 4. ¿Qué libro utilizo en E-Dixgal?

EVA (Entorno virtual de aprendizaje) está diseñado sobre una plataforma Moodle observamos que casi un 58% del profesorado encuestado tiene suficiente conocimiento de dicha plataforma.

Con respecto a la última variable sobre el grado de satisfacción del libro digital, figura 5, observamos que el casi un 40% se encuentran satisfecho y muy satisfecho un 26,3%

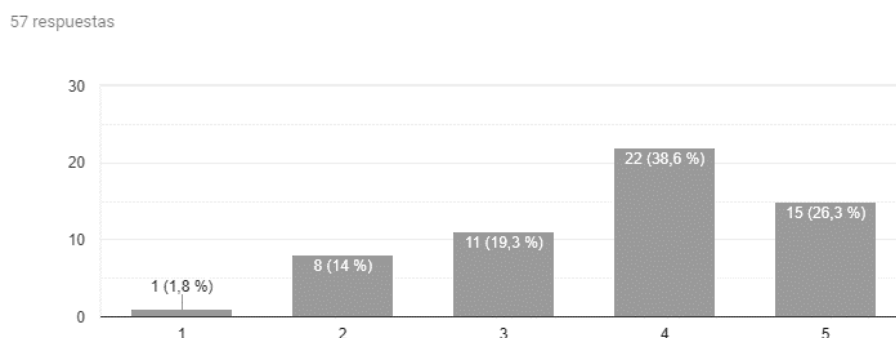


Figura 5. Grado de satisfacción del libro digital

A través de estos ítems, se ha obtenido información sobre el uso de las TIC y del libro digital: utilidad, tipo de libros utilizados, herramientas de autor conocimientos informáticos, redes sociales, ventajas e inconvenientes entre otros aspectos.

Con dicho proyecto se pretende fomentar la cultura y la competencia digitales de la comunidad educativa. Por estos motivos debemos tener en cuenta los pilares que sustentan el proyecto abalar que son: equipamiento e infraestructura, contenidos educativos, formación de la cultura digital y por ultimo participación e integración.

### Conclusiones

La utilización TIC y del libro digital E-Dixgal como recurso educativo aporta beneficios para el profesorado como hemos podido ir comprobando a lo largo de esta investigación. El alumnado trabaja más motivado cuando utiliza el libro digital y en la utilización del software de que dispone los equipos E-Dixgal.

El libro digital permite tanto al alumnado como al profesorado muchísimas posibilidades que no disponía antes, a la hora de trabajar en el aula los alumnos pueden entrenar y potenciar su búsqueda de información de manera individual, trabajar más su creatividad y ser más participativos. También nos permite el trabajo en pequeño grupo y gran grupo a la hora de compartir archivos y documentos.

Las dificultades que hemos podido observar cuando dan sus clases en los centros educativos, son problemas técnicos que se encuentran el profesorado en algunas ocasiones al desconectarse la wifi del servidor del centro, esto es debido a que cada aula abalar tiene su propia conexión. Los maestros ven positivamente la formación recibida por el Centro de Formación y

Recursos del Profesorado (CFR), aunque aseguran que necesitarían más tiempo para poder manejar de una manera más eficaz y concreta la plataforma de herramienta de autor EVA. También ven muy positivo poder elegir entre diferentes editoriales en el aula y poder interactuar y mezclar contenidos de uno u otro libro digital. También pudimos comprobar que si los libros de texto digitales no alcanzan el grado de calidad que los profesores demandan, se puede crear un estado de frustración que retrase la inclusión de las TIC en el aula.

El profesorado implicado y el equipo directivo, participo en las actividades de formación vinculadas al proyecto que se planifico tanto desde el centro como desde la Consellería de Educación, Universidade e Formación Profesional.

Otro aspecto que destaca con relación al profesorado es la diversidad de niveles en conocimiento TIC, siendo el mayor problema que nos encontramos es la elección de tutores comprometidos a desarrollar el proyecto. La adaptación puede llegar a ser complicada y en ocasiones provoca que el ritmo de enseñanza puede resultar lento.

Al principio al ser experimental al profesorado le costó un poco más la adaptación a la nueva plataforma. Pero gracias al buen hacer de los tutores y a su gran implicación para solucionar cualquier duda o problema que fuera surgiendo el proyecto pudo salir adelante.

El libro de texto digital es reconocido por todo el profesorado como una oportunidad irreversible de transformación del marco académico actual.

Respecto a la figura del coordinador TIC los profesores lo considera como una persona importante a la hora de dar un impulso en la utilización de E-Dixgal, ya que además de servir de ayuda al resto del profesorado y alumnado, realiza tareas de mantenimiento de los equipos.

En definitiva, podemos decir que el proyecto E-Dixgal tanto en las aulas de Primaria como de Secundaria está resultando muy positivo. Tanto profesores, alumnado y familias están satisfechos de cómo se va desarrollando la implantación del libro digital en Galicia y se muestran optimista de cara al futuro.

### Referencias

Carreira S. (2017). *Educación moderniza el libro digital para que sea más útil en las aulas*. Prensa. La Voz de Galicia. Recuperado de: [https://www.lavozdeg Galicia.es/noticia/educacion/2017/08/14/educacion-moderniza-libro-digital-util-aulas/0003\\_201708G14P4991.htm](https://www.lavozdeg Galicia.es/noticia/educacion/2017/08/14/educacion-moderniza-libro-digital-util-aulas/0003_201708G14P4991.htm)



## LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN ENTORNOS VIRTUALES: E-DIXGAL

Consellería de Educación. Xunta de Galicia. *Eva E-Dixgal*. Recuperado de:  
<https://eva.edu.xunta.es/login/index.php>

Decreto 105/2014, do 4 de setembro, *por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia*.

Fernández Enguita, M. y Vázquez Cupeiro, S. (2016). *La larga y compleja marcha del Clip al Clic. Escuela y profesorado ante el nuevo entorno digital*. Fundación Telefónica. Barcelona, España: Editorial Ariel.

Fraga Varela, F. y Alonso Ferreiro, A. (2016). Presencia del libro de texto digital en Galicia: Una mirada estadísticoeográfica del proyecto e-dixgal. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, ISSN-e 1138-414X, Vol. 20, Nº 1, 2016.

Orden de 9 de mayo de 2018 *por la que se regula la participación en el fondo solidario de libros de texto y se convocan ayudas para adquirir libros de texto y material escolar destinadas al alumnado matriculado en educación primaria, educación secundaria obligatoria y educación especial en centros docentes sostenidos con fondos públicos*, para el curso escolar 2018/19.

Orden do 17 de xullo de 2007 *por la que se regula la percepción de componente singular del complemento específico por función tutorial y otras funciones docentes*.

Ouro Souza, M. C. (2016). *Blog de aula 5º EP de E-Dixgal*. Recuperado de:  
<http://quintosmegas.blogspot.com.es/>

Portal educativo Xunta de Galicia. Recuperado de: <http://www.edu.xunta.es/>

Portal Amtega. Xunta de Galicia. Recuperado de: <http://amtega.xunta.gal/>

Portal CEDEC. *Proxecto Abalar*. Recuperado de: <http://cedec.ite.educacion.es/kubyx/47-proxecto-abalar-y-el-software-libre>

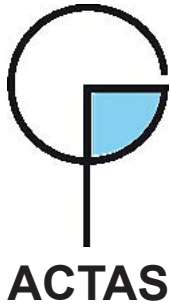
Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, *de Educación (LOE)*, (BOE núm. 106, de 4 de mayo).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, *para la mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)*, (BOE núm. 295, de 10 de diciembre).

Rodríguez Machado, E., Veiga Río, E., González-Sanmamed, M. (2015). O Proxecto Abalar e o Libro Dixital en Galicia (E-Dixgal). *Revista de estudos e investigación en psicología y educación*, (13), p. 196-200

Rodríguez Machado, E. (2015). A rede social educativa Edmodo na Educación Física como ferramenta de integración das TIC na aula Abalar. *Revista galega de educación*, p.62.

- Rodríguez Machado, E. (2015). Aproximación teórica a E-Dixgal. Libro digital de Educación Física. Sportis: *Revista Técnico-Científica del Deporte Escolar, Educación Física y Psicomotricidad*, 1(1),p. 2-15
- Rodríguez Machado, E., Veiga Río, E., González-Sanmamed, M. (2015). Itinerary of Digital Competence: the advanced level. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*. Nº. Extra 13, 2015, p. 206-210
- Rodríguez Machado, E., Veiga Río, E., González-Sanmamed, M. (2017). Competencia dixital do profesorado na utilización do libro digital E-Dixgal en Galicia. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*. Nº. Extra 13, 2017, p. 230-234
- Rodríguez Machado, E. *Blog E-Dixgal*. Recuperado de: <http://www.edixgal.com/>
- Xunta de Galicia (s.f.). Información del Proyecto Abalar. Recuperado de: <https://www.edu.xunta.es/espazoAbalar/es/espazo/proxecto-abalar/introducion>
- Xunta de Galicia (2012). Lo que está pasando ahora en Abalar. Recuperado de: <https://www.edu.xunta.es/espazoAbalar/es/noticia/el-proyecto-abalar-impulsado-por-la-conselleria-de-cultura-y-educacion-implicara-el-proxim-0>
- Cantalini, S. (sen data). *Clave 1: claves para la educación cultural. Formación del profesorado en interculturalidad*. Recuperado de <https://docplayer.es/13526094-Clave-1-claves-para-la-educacion-intercultural.html>



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Aplicaciones educativas con tecnología ubicua

Educational applications with ubiquitous technology

Eduardo Rodríguez Machado (<http://orcid.org/0000-0003-2870-8396>)\* Emilio Joaquín Veiga Río  
(<https://orcid.org/0000-0002-8765-0967>)\*\*

\*Universidad da Coruña \*\* Consellería de Educación, Universidade e F.P.

Eduardo Rodríguez Machado (Universidad de A Coruña)  
[e.rodriguez.machado@udc.es](mailto:e.rodriguez.machado@udc.es)

Emilio Joaquín Veiga Río (Consellería Educación, Universidade e FP.)  
[eveigar@edu.xunta.es](mailto:eveigar@edu.xunta.es)

## Resumen

El siguiente artículo está enmarcado dentro de la formación permanente del profesorado propuesto por la Comisión TIC de la red permanente de formación del profesorado de la Consellería de Educación de Galicia. En esta ocasión el curso se desarrolla en la modalidad mixta en sesión presencial y en red. El objetivo principal de todo este proceso de formación es lo de mejorar las competencias digitales del profesorado y facilitar la mejora de la calidad de la enseñanza fomentando la aplicación práctica de esta formación adquirida. Está dirigido al profesorado de centros educativos no universitarios de educación infantil, primaria y secundaria.

Los contenidos principales que se han desarrollado fueron los siguientes:

Recursos y herramientas para el diseño e implementación de apps y aplicaciones didácticas para la web para todos los niveles educativos no universitarios.

Se realiza una encuesta inicial y otra final para ver el nivel de competencias y conocimiento del profesorado participante a través de la web <http://tecnologiaubicua.com/>. La muestra corresponde a 21 profesores de varios niveles de enseñanza y se puede observar que el grupo participante en el curso estiman que las TIC son unas herramientas muy útiles para o centro para desarrollar o trabajo en las aulas TIC. Se observa en los resultados un amplio conocimiento de herramientas TIC.

*Palabras clave:* Tecnología, ubicua, apps, formación, profesorado.

## Abstract

The following article is framed within the permanent teacher training proposed by the ICT Commission of the permanent network of teacher training of the Ministry of Education of Galicia. On this occasion, the course is developed in the mixed modality in face-to-face and on-line sessions. The main objective of this whole training process is to improve the digital skills of teachers and facilitate the improvement of the quality of teaching by encouraging the practical application of this acquired training. It is aimed at teachers of non-university educational centers for early childhood, primary and secondary education.

The main contents that have been developed were the following:

Resources and tools for the design and implementation of apps and didactic applications for the web for all non-university educational levels.

An initial and a final survey is done to see the level of competences and knowledge of the participating teachers through the web <http://tecnologiaubicua.com/>. The sample corresponds to 21 teachers of various levels of education and it can be seen that the group participating in the course estimate that ICT is a very useful tool for or center to develop or work in ICT classrooms. A wide knowledge of ICT tools is observed in the results.

*Keywords:* Technology, ubiquitous, apps, training, teachers.

## APLICACIONES EDUCATIVA CON TECNOLOGÍA UBÍCUA

En la actualidad, el uso de las TIC, tanto en la vida personal como en la laboral se presenta como una destreza básica que dota de una mayor autonomía de competencia al individuo dentro de la sociedad.

Dentro del ámbito educativo, consideramos esencial la introducción de estas nuevas tecnologías ya no como una materia aislada, sino como una capacidad transversal básica que no sólo adquiere una importancia por sí misma, sino en su aplicación en todos los distintos ámbitos de conocimiento que se abarcan.

Estas tecnologías pueden aumentar las posibilidades didácticas del profesor, al abrir la puerta a nuevas metodologías que permiten una enseñanza más personalizada a cada alumno, favorecen el trabajo colaborativo, permiten programar actividades que el alumno puede abordar de forma autónoma, etc.

Como se señala en el preámbulo de la Ley Orgánica de 2006 de educación (LOE) y en la redacción de la Ley 8/2013 para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), la incorporación de las TIC permite una mayor personalización y adaptación de la educación a las necesidades y ritmos del alumnado, sirviendo también de refuerzo y apoyo en casos de bajo rendimiento, permitiendo asimismo divulgar sin limitación los conocimientos transmitidos en las aulas.

En el preámbulo también se recoge que necesitamos propiciar las condiciones que permitan el oportuno cambio metodológico, de forma que el alumnado sea un elemento activo en el proceso de aprendizaje. El alumnado ha cambiado radicalmente en relación con el de hace una generación. La globalización y el impacto de las nuevas tecnologías hacen que sea distinta su manera de aprender, de comunicarse, de abordar una tarea.

Asimismo, en el apartado 2 del artículo 111, se señala que los entornos virtuales de aprendizaje que se empleen en los centros educativos facilitarán la aplicación de planes específicos diseñados por los docentes para la consecución de los objetivos concretos del currículo, y deberán contribuir la extensión del concepto de aula en el tiempo y en el espacio, permitiendo a los alumnos y alumnas al acceso desde cualquiera sitio y en cualquier momento.

Además, en la aprobación en 2009 del nuevo “Marco para la cooperación europea en la educación y formación (Estrategia de Educación y Formación 2020)” se establecen los objetivos estratégicos que definen la calidad y eficiencia de los sistemas educativos y de formación, y es aquí donde la incorporación de la competencia digital es considerada como una de las competencias clave en el sentido de un proceso de enseñanza-aprendizaje.

En Galicia, afortunadamente, llevan trabajando desde hace unos años con una estrategia de incorporación de las nuevas tecnologías al proceso educativo en todos sus ámbitos. Sin retroceder mucho en el tiempo, desde el curso 2010-2011, el Proyecto Abalar hay que entenderlo como un proceso de incorporación de las nuevas tecnologías al sistema educativo en todos sus ámbitos: una estrategia educativa global e integradora que supuso un salto cualitativo y cuantitativo en el modelo educativo; un proyecto que buscó maximizar el aprovechamiento de los recursos, coordinar e impulsar un cambio apoyado en la formación del profesorado y en la modernización de la enseñanza.

Ya nadie duda que la incorporación de las TIC a la educación en general, y a los procesos enseñanza-aprendizaje en particular, es ya una realidad en Galicia, y se muestra cómo una pieza fundamental para producir el cambio metodológico que lleva a conseguir el objetivo de una mejor calidad educativa.

### **Objetivos**

El objetivo principal de todo este proceso de formación y mejorar las competencias digitales del profesorado facilitar la mejora de la calidad de la enseñanza fomentando la aplicación práctica de esta formación adquirida.

Los objetivos que se pretenden son:

- Ampliar la competencia digital del profesorado.
- Conocer recursos para la creación de aplicaciones educativas.
- Fomentar la experimentación metodológica.
- Adquirir destrezas en el uso de software específico.
- Ser quien de desarrollar proyectos didácticos interactivos en entorno web para las aulas.
- Conocer distintas maneras del empleo didáctico del material elaborado.

Cada módulo incluye los contenidos conceptuales y las tareas correspondientes, que deberán ser completadas por las personas participantes en la fecha indicada, y que aparece expresamente reflejada en la descripción de la tarea.



Figura 1: web: <http://tecnologiaubicua.com/>

## Metodología

Durante este curso se intenta desde el primer momento la motivación del alumnado, a través de mensajes en grupo por mensajería y los foros del curso. En el primero momento el número de actividades en los foros fue mayor para favorecer la participación y el trabajo colaborativo desde el primer momento y que así se vaya manteniendo este nivel de participación en los siguientes módulos.

La flexibilidad se permitirá de cara a no restringir la fecha de cierre de las tareas del curso y que cada estudiante pueda adaptar su aprendizaje al tiempo del curso, si bien, con vistas las tareas colaborativas e intentar llevar el mismo nivel de avance del curso cada módulo se abrirá segundo su temporalización.

Especial mención de cara a el trabajo colaborativo implica cada uno de los módulos desarrollados en el curso para cada una de las etapas educativas.

El apoyo por parte del tutor fue lo más próximo posible, ya que, al tener un perfil abierto, existía muchos niveles previos de formación del alumnado en el uso de estos dispositivos, niveles que se pretenden determinar con las tareas del primero módulo es que darán una orientación de los diferentes ritmos de aprendizaje a seguir en el desarrollo de este.

## Resultados

Los resultados obtenidos en la encuesta inicial revelan que el profesorado participante fue un total de 21 profesores con un total de 47,6% (10) profesorado de Educación Primaria seguida de un 36,1% (8) de Educación Secundaria.

Con respecto al indicador de cual sería el perfil que mejor se ajusta a nivel TIC, figura 2, destacamos que un 52,4% se consideran usuarios de nivel medio y un 42,9% de nivel inicial

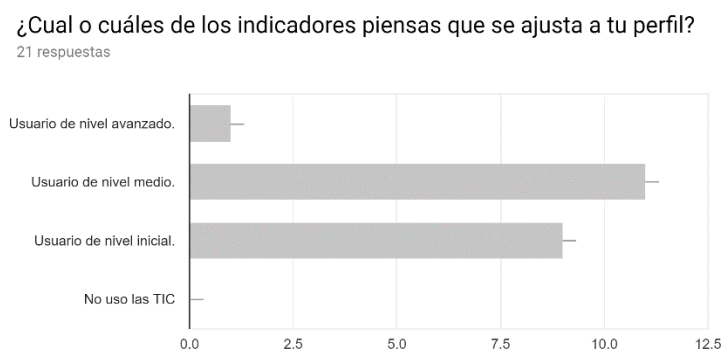


Figura 2: Nivel de usuario en TIC

Otros aspectos por considerar es el nivel de herramienta web 2.0., figura 3, que utilizan destacando que las redes sociales caso de youtube un 85% y herramientas de edición online aplicaciones como Scrib, Calameo con un 19%

Indica de las siguientes herramientas web 2.0. has utilizado:  
21 respuestas

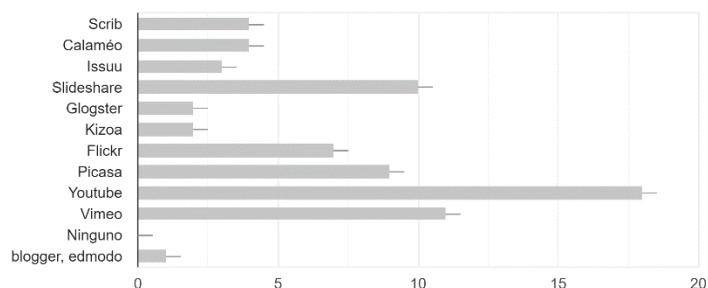


Figura 3: Herramientas web 2.0.

Con respecto a la utilización de plataformas para la creación de actividades didácticas a través de herramientas de autor observamos que las más utilizadas son Exe-learning 45%, Educaplay 39% y elaboración de webquest con un 34%.



## APLICACIONES EDUCATIVA CON TECNOLOGÍA UBÍCUA

Destacamos la utilidad en el aula que se observa que la mayoría del profesorado un 90% consideran que es útil o muy útil trabajar con este recurso en el aula.

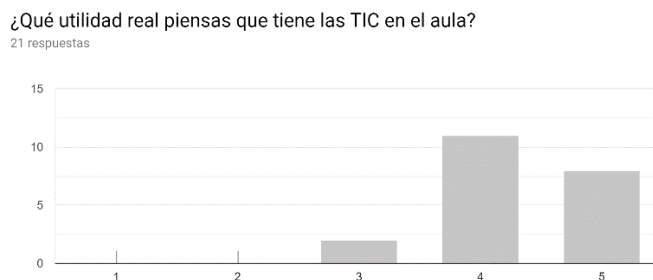


Figura 4: Utilidad de las TIC en el aula

Por último, una de las preguntas que realizamos en para saber qué formación consideran que le falta al profesorado con respecto a las TIC. Destacamos las siguientes respuestas:

- Recursos para la pizarra digital.
- Herramientas de autor y programación.
- Me falta formación sobre programación.
- Aplicaciones didácticas.
- Sobre todos los ámbitos preguntados.
- La aplicación de las TIC en el aula de un modo mas frecuente.
- Programación, edición de vídeos.
- Aplicar las TIC en el aula.
- Editar un blog de manera más eficaz, y utilizar las TIC con mayor frecuencia para evaluar.

### Evaluación

Este itinerario formativo estaba diseñado para apoyar al profesorado en su cometido de integración de las TIC en las aulas con la finalidad de elevar la calidad de la enseñanza. La evaluación de su repercusión en la mejora de la docencia y de los resultados académicos forma parte de la propia evaluación global de la calidad educativa que realiza el CFR de A Coruña.

Los profesores tutores en esta ocasión una para cada etapa educativa evaluaron las tareas realizadas y comunicaron al alumnado a valoración de las mismas. Se empleará para esto la siguiente escala: Apto - No apto

Para conseguir la evaluación positiva final del curso fue necesario realizar todas las tareas obligatorias, y obtener una evaluación positiva de todas ellas.

Es importante cumplir con los plazos de envío de las tareas solicitadas en cada módulo, y mandar correctamente los archivos solicitados que contengan las tareas pertinentes.

Los módulos incluían tareas voluntarias que se proponían al alumnado como una forma de afianzar los contenidos trabajados durante el módulo, pero que no tendrían carácter obligatorio ni fueron calificadas.

Una vez finalizado el curso se realiza la encuesta final para valorar aspectos claves del curso.

Tabla 1. Resultados de la encuesta de la actividad  
“Aplicación educativa con tecnología ubicua”

<b>Media por grupo</b>	
Docencia	4.39
Organización	4.36

Tabla 2. Resultados encuesta participantes.

<b>Docencia</b>	<b>En blanco</b>	<b>Media</b>	<b>Moda</b>
Adecuación metodológica y recursos empleados.	1	4.38	5
Habilidades comunicativas	1	4	5
Adecuación de los contenidos, tempos e medios a las necesidades de los asistentes	1	4.19	5
Dominio de la temática impartida	1	4.63	5

También se le formularon preguntas de respuesta libre para comprobar el grado de satisfacción del curso.

Destacamos algunas de las respuestas:

- Organización
  - No repetir contenidos y así tener más tiempo para el resto.
  - Esta formación debería llegar cada vez a más profesorado, pues es lo que nos espera, o el alumnado nos va a superar.
  - Uno o de los ejemplos de cada actividad en pdf o videotutoriales de cómo se daría cada actividad tipo paso a paso.
  - Diseñar más tareas colaborativas.
  - Edición de vídeo. Cursos específicos y prácticos.

## APLICACIONES EDUCATIVA CON TECNOLOGÍA UBÍCUA

-Las fechas de celebración, pienso que sería mejor en los primero y segundo trimestres, ya que en estas fechas hay mucha carga de trabajo y el cansancio se va notando.

-Me gustaría un curso específico de TIC para PT y AL por patologías.

-Incluir algún módulo sobre gestión de redes que nos permitan solucionar problemas básicos que pueden surgir en los centros.

-No existan tantas tareas de debatir.

-Creo que el aprendizaje me sirve para desarrollar actividades con mis alumnos y dinamizar la utilización de las TIC en mi centro.

-Mayor acceso a la formación específica en apps. Uso de más herramientas adaptadas para Infantil.

-Mayor difusión de las herramientas entre los docentes.

### **Conclusión**

El grupo participante en el curso estiman que las TIC y las aplicaciones vistas son unas herramientas muy útiles para el centro para desarrollar el trabajo en las aulas TIC. Permite acceder a fuentes variadas de información con rapidez bajo la tutela del profesor que podrá ir dirigiendo la busca y aconsejando en la selección de los contenidos a los alumnos.

Aunque todos los cambios provocan siempre alguna inseguridad, la medida en que fuimos viendo las potencialidades y usos didácticos de las diferentes herramientas de la web 2.0, la buena disposición e interés del profesorado por las actividades fueron cada vez mayores.

Otro aspecto que hemos comprobado es la introducción de materiales de elaboración propia, el profesorado está poco formados en estas herramientas, esto puede ser debido a la gran disponibilidad de recursos que existen elaborados en la red.

Las ventajas e inconvenientes es otro aspecto analizado y observamos que el profesorado necesita formación en algunos aspectos como es en software libre, Moodle o gestión de aula. Como aspectos destacados tenemos el interés y la motivación que se genera en el profesorado, el trabajo colaborativo o la corrección inmediata de las actividades de evaluación. Entre los inconvenientes estaría el filtrado de información o la distracción del alumnado por exceso de información.

Sugerimos que paralelamente al curso experimentaran llevando las tareas que se proponen situaciones reales de aula, valorando las ventajas que acercan a la enseñanza y creando poco a poco vuestra propia estructura TIC o participando de la dinamización TIC de vuestro centro.

Por otra parte, perseguíamos con este curso aumentar la preparación del profesorado en el uso de las TIC y de las herramientas 2.0, con la finalidad de que la dicha capacitación redunde en la formación de nuestro alumnado en cuanto a la competencia digital. Esta competencia digital se irá construyendo paso a paso a través de la incorporación de las TIC en la metodología de los docentes, realización de actividades por parte de los niños/las, etc.

### Referencias

DECRETO 74/2011, do 14 de abril, polo que se regula a formación permanente do profesorado que imparte as ensinanzas establecidas na Lei orgánica de educación (LOE), en centros educativos sostidos con fondos públicos da Comunidade Autónoma de Galicia.

Competencias dixitais (*Portal Educativo Consellería de Educación. Xunta de Galicia.*)

Recuperado de <http://www.edu.xunta.es/web/node/6961>

ORDE de 14 de maio de 2013 de convocatoria, recoñecemento, certificación e rexistro das actividades de formación permanente do profesorado en Galicia (DOG Núm 96 do 22 de maio de 2013).

Platega (*Aula Virtual do profesorado de Galicia*). Recuperado de <https://www.edu.xunta.es/platega2>

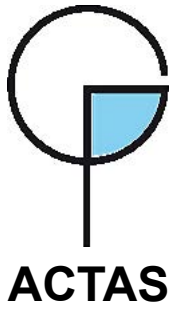
Portal educativo Xunta de Galicia. Recuperado de: <http://www.edu.xunta.es/>

Portal Amtega. Xunta de Galicia. Recuperado de: <http://amtega.xunta.gal/>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, *de Educación (LOE)*, (BOE núm. 106, de 4 de mayo).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, *para la mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)*, (BOE núm. 295, de 10 de diciembre).

Rodríguez Machado, E. *Tecnoloxía Ubícuca*. Recuperado de: <http://www.tecnoloxiaubicua.com/>



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

As diferentes representações de funções e a compreensão de alunos do ensino  
secundário num contexto de integração da tecnologia

The different representations of functions and the understanding of upper secondary  
students in a context of technology integration

Helena Rocha (0000-0003-3865-7422) \*

\* UIED, Faculdade de Ciências e Tecnologia – Universidade NOVA de Lisboa

Nota dos autores

O desenvolvimento deste trabalho foi apoiado por fundos da FCT – Fundação para a Ciência e  
a Tecnologia, no âmbito do projeto PTDC/CED-EDG/32422/2017.

Autor de contacto: Helena Rocha [hcr@fct.unl.pt](mailto:hcr@fct.unl.pt)

## Resumo

As diferentes representações de funções são consideradas determinantes para a aprendizagem desenvolvida em torno do conceito de função. Sendo amplamente reconhecida a complexidade deste conceito, as diferentes representações permitem ao aluno compreender numa representação aquilo que não foi possível entender numa outra representação. E a integração da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem vem oferecer uma forma fácil e rápida de aceder a diferentes representações. Neste estudo pretende-se analisar a compreensão que alunos do ensino secundário mostram ter da informação transmitida por cada uma das representações de função usualmente disponibilizadas pela tecnologia. Concretamente, pretende-se compreender quais as transições entre representações que mais facilmente são compreendidas pelos alunos e quais as que são mais difíceis de efetuar. Pretende-se ainda identificar alguns aspetos que possam contribuir para tal. Este estudo adota uma metodologia quantitativa em que são analisadas as respostas dadas por uma turma a um teste focado na passagem de uma representação a outra; e uma metodologia qualitativa que tem por base a realização de entrevistas a três dos alunos da turma, como forma de procurar compreensão sobre as suas respostas. Os resultados alcançados sugerem uma maior facilidade de compreensão associada à representação gráfica e uma maior dificuldade associada à representação tabular. As razões para tal parecem estar relacionadas com características específicas de cada representação, mas fundamentalmente com aspetos relativos às experiências de aprendizagem vivenciadas, onde a integração da tecnologia é uma influência a não negligenciar.

*Palavras-chave:* representações de funções, Matemática, tecnologia.

## Abstract

The different representations of functions are assumed as central on the development of the concept of function. Being widely recognized the complexity of this concept, the different representations allow the student to understand in a representation what could not be understood in another representation. And the integration of technology into the teaching and learning process provides an easy and quick way to access different representations. This study intends to analyse the understanding of upper secondary students about the information transmitted by each of the representations of functions usually available on technology. Specifically, it intends to understand which transitions between representations are more easily understood by the students and which ones are more difficult to perform. It also intended to identify some aspects that may contribute to this. This study adopts a quantitative methodology in which the answers given by a class to a test focused on the transition from one representation to another are analysed; and a qualitative methodology based on interviews to three of the students in the class, as a way of seeking comprehension about their answers. The results achieved suggest a greater ease of understanding associated to the graphical representation and a greater difficulty associated to the tabular representation. The reasons for this seem to be related to the specific characteristics of each representation, but fundamentally with aspects related to the experiences lived by the students on the mathematics classes, being the integration of technology an influence not to neglect.

*Keywords:* representations of functions, Mathematics, technology.

As diferentes representações de funções são consideradas determinantes para a aprendizagem desenvolvida em torno do conceito de função (Rocha, 2015). Sendo amplamente reconhecida a complexidade deste conceito, as diferentes representações permitem ao aluno compreender numa representação aquilo que não foi possível entender numa outra representação (Kaput, 1992). A integração da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem vem oferecer uma forma fácil e rápida de aceder a diferentes representações. Torna-se assim possível alternar de forma quase imediata entre as representações algébricas, tabular, numérica e gráfica. Estas são representações que possuem características bastante diferentes umas das outras, sendo também valorizadas de formas diferentes no âmbito da Matemática. Estas diferenças fazem igualmente com que tendam a ser-lhes associados diferentes níveis de complexidade. É, pois, fundamental para a compreensão do conceito de função conseguir transferir de uma representação para outra toda a informação relevante (Rocha, 2016). Neste estudo pretende-se analisar a compreensão que alunos do ensino secundário mostram ter da informação transmitida por cada uma das representações de função usualmente disponibilizadas pela tecnologia. Concretamente, pretende-se compreender quais as transições entre representações que mais facilmente são compreendidas pelos alunos e quais as que são mais difíceis de efetuar. Pretende-se ainda identificar alguns aspetos que possam contribuir para tal.

### **Revisão de literatura**

Diversos autores apontam múltiplos benefícios no uso de diferentes representações no ensino da Matemática (Mitchell, Charalambous, & Hill, 2014). Atualmente, estas são consideradas centrais para promover a aprendizagem (NCTM, 2000), uma vez que o recurso a diferentes representações permite ao professor enfatizar junto dos alunos os aspetos mais importantes dos conceitos envolvidos (Mitchell et al., 2014). E os autores consideram que isto é fundamental porque permite aos alunos contatar com um mesmo conceito de diferentes formas, tornando possível diferentes abordagens e diferentes formas de organizar as suas ideias e raciocínios. E este pode ser um aspeto muito importante, ao permitir atender à diversidade dos alunos e ter em conta as características individuais de cada um e a forma como aprende (Dreher, Kuntze, & Lerman, 2016). As representações podem assim servir de suporte para os conceitos e apoiar o desenvolvimento de conceitos mais elaborados. Neste sentido, as representações podem tornar conceitos abstratos mais acessíveis (Flores, 2002). Podem também consistir numa forma de estabelecer conexões entre procedimentos e conceitos ou entre estratégias diversificadas (NCTM, 2000). Apesar destas

potencialidades, alguns autores alertam para alguns potenciais perigos associados ao uso de diferentes representações. Com efeito, pode suceder que algumas representações, ao disponibilizar uma visão parcial sobre o conceito, possam potenciar o desenvolvimento de algumas conceções erradas; pode igualmente acontecer que o professor considere que a representação é tão explícita que acabe por não destacar efetivamente o que é importante, truncando a aprendizagem dos alunos (Mitchell et al., 2014). É fundamental ter presente que nenhuma representação é por si só explícita ao ponto de toda a informação relevante relativamente ao conceito envolvido poder ser instintivamente apreendida. E esta é a razão por que o desenvolvimento conceptual requer tempo e oportunidades de interação (Meira, 1998). Mas não se trata apenas de ter oportunidade de trabalhar com diferentes representações, é fundamental dar atenção às conexões entre estas (Dreher et al., 2016). É a forma como as representações se complementam umas às outras que permite o pleno desenvolvimento do conceito pelo aluno (Ainsworth, 2006). Como tal, os alunos precisam de ser apoiados enquanto desenvolvem a compreensão sobre cada uma das representações, assim como sobre a forma de estabelecer conexões entre estas. Diversos estudos mostram a importância de estimular o desenvolvimento por parte dos alunos destas conexões entre representações para que possam beneficiar da possibilidade de trabalhar com diferentes representações (Renkl, Berthold, Große, & Schwonke, 2013). Torna-se assim fundamental que o desenvolvimento de flexibilidade no uso de múltiplas representações se torne um aspeto central da aprendizagem matemática (Dreher, 2016).

As quatro representações disponibilizadas pela tecnologia e usualmente utilizadas no estudo das funções têm características e potencialidades diferentes, como referem Friedlander e Tabach (2001). Segundo estes autores, a representação numérica permite aos alunos o recurso a objetos familiares para demonstrar relações e analisar casos específicos. Trata-se, no entanto, de uma representação que carece de generalidade, o que pode levar a que determinados aspetos importantes não sejam detetados ou resultar num foco excessivo em casos concretos. Como tal, a sua utilidade é, por vezes, bastante limitada. A representação tabular tem característica semelhantes, mas é um pouco mais abrangente, incluindo mais elementos e, conseqüentemente, mais informação.

Por seu turno, a representação gráfica proporciona uma representação visual, apresentando um conjunto de casos específicos mais vasto e caracteriza-se por permitir uma utilização que transcende os conhecimentos algébricos dos alunos, uma vez que a abordagem gráfica é mais universal que a algébrica, tornando possível encontrar soluções quando não se conhece uma



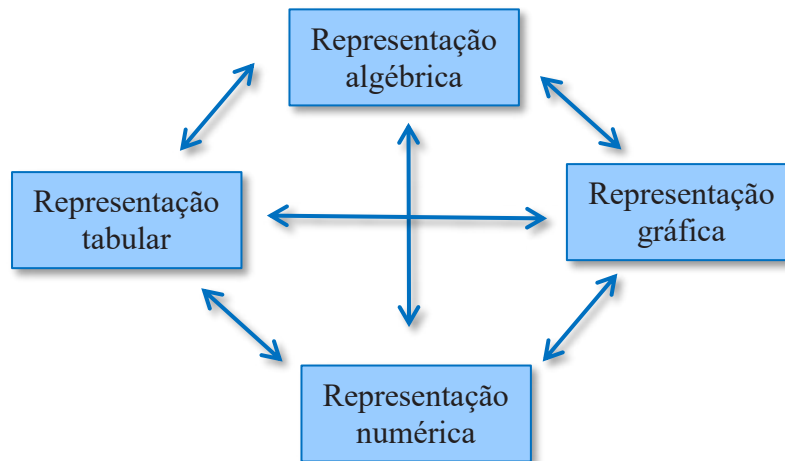
abordagem analítica ou mesmo quando esta não existe (Friedlander & Tabach, 2001). Sendo os gráficos uma representação mais intuitiva, as soluções obtidas por esta via podem, contudo, carecer de exatidão e sofrer a influência de fatores externos como os efeitos da escala utilizada sobre a interpretação que é feita. À semelhança do que sucede com a representação numérica e tabular também na representação gráfica apenas uma parte do domínio está visível (embora uma parte tendencialmente mais ampla), pelo que a utilidade desta representação depende também muito das circunstâncias.

Já a representação algébrica é concisa, geral e efetiva na apresentação de regularidades e modelos, sendo frequentemente a manipulação algébrica o caminho mais eficaz para formular generalizações e resultados (Friedlander & Tabach, 2001). Ainda assim, o recurso exclusivo a esta representação pode dificultar a compreensão das noções matemáticas e causar dificuldades nas interpretações dos alunos. Esta dificuldade é, aliás, apontada por Quesada e Dunlap (2008), que sugerem o recurso às capacidades numéricas e gráficas da tecnologia como forma de, tirando partido das diferentes representações, conseguir uma introdução dos conceitos mais próxima daquela como foram desenvolvidos, o que, conseqüentemente, poderá facilitar a sua compreensão por parte dos alunos.

### **Metodologia**

Este estudo adota uma metodologia quantitativa em que são analisadas as respostas dadas por uma turma a um teste focado na passagem de uma representação a outra; e uma metodologia qualitativa que tem por base a realização de entrevistas a três dos alunos da turma (alunos A, B e C), como forma de procurar compreensão sobre as suas respostas.

O teste consistia num conjunto de questões onde era apresentada aos alunos informação relativamente a uma função tendo por base uma determinada representação (algébrica, gráfica, tabular ou numérica), sendo pedida uma outra representação da função. São assim considerados doze tipos de questões diferentes em função das representações envolvidas (ver figura 1), sendo apenas consideradas as representações que em regra estão disponíveis na tecnologia e são usualmente utilizadas no trabalho em torno de funções.



*Figura 1.* Diferentes possibilidades de transição entre representações

As entrevistas tiveram por base a resolução do teste efetuada pelo entrevistado e visaram recolher informação que permita compreender os principais fatores que marcam as transições efetuadas entre representações pelos alunos.

Os participantes na parte qualitativa do estudo foram escolhidos de entre os alunos com um desempenho médio na disciplina de Matemática que se disponibilizaram para participar.

A análise de dados teve por base a percentagem de respostas corretas obtida entre cada uma das transições entre representações, na parte quantitativa do estudo, e a análise das razões referidas pelos alunos nas entrevistas para explicar as facilidades e dificuldades que encontraram nas questões do teste.

### **Resultados**

Os resultados alcançados pelos alunos no teste sugerem que estes estão familiarizados com a relação entre as representações algébrica e gráfica, uma vez que 85% dos alunos conseguem responder corretamente a questões que envolvam a transição entre estas duas representações. Contudo, os resultados também sugerem que os alunos têm dificuldade em retirar informação sobre uma função a partir de uma tabela. 48% dos alunos não consegue indicar um intervalo de valores para os quais a função seja crescente, tendo por base uma tabela com a informação relevante sobre essa função; ainda assim, 80% dos alunos consegue fazê-lo se a informação for disponibilizada a partir de um gráfico. 88% dos alunos revelou-se incapaz de encontrar a expressão de uma função a partir da informação disponibilizada por uma tabela de valores; mas todos reconheceram a função quadrática quando a informação foi disponibilizada através de um gráfico e 92% foi capaz de encontrar a correspondente expressão algébrica. 85% dos alunos consegue lidar com situações onde

é necessário passar de uma representação algébrica para uma numérica e 96% dos alunos consegue passar para uma representação numérica a partir de uma representação gráfica.

De acordo com os alunos entrevistados, a transição entre as representações algébricas e gráficas são as mais fáceis, sendo a principal razão identificável para tal o facto de estas duas representações terem sido bastante trabalhadas em aula.

A: Eu acho que o mais fácil é fazer o gráfico a partir da expressão algébrica. Às vezes é preciso escolher a janela, mas estas até nem eram muito difíceis e nós também trabalhamos isso nas aulas.

Os alunos referem também o contributo que a tecnologia dá à transição entre estas representações, permitindo obter gráficos a partir de expressões algébricas e testar ou descobrir por tentativa e erro se uma expressão algébrica corresponde a determinado gráfico.

I: E porque achas que o mais fácil é passar da representação algébrica para a gráfica?

A: Uhm, porque a máquina faz. A única coisa que pode não ser muito fácil é a janela.

I: E se for ao contrário. Tiveres o gráfico e quiseses a expressão, é mais fácil ou mais difícil?

A: Dá mais trabalho porque temos de ver que função é... tipo uma quadrática ou isso, mas nós também fizemos muitos exercícios desses... não acho que seja difícil.

Apesar de a tecnologia ser aqui apontada como um elemento facilitador na transição entre representações, a verdade é que mais uma vez a razão central parece prender-se com a experiência em sala de aula. Com efeito, é esta que permite aos alunos um certo à vontade para lidar com a janela de visualização e conseguir uma representação gráfica que efetivamente represente o comportamento global da função e que permite um uso da tecnologia numa perspetiva experimental que torna possível o desenvolvimento de um processo que permita encontrar uma expressão algébrica adequada para uma representação gráfica.

As representações numéricas são igualmente consideradas fáceis de alcançar a partir de uma representação algébrica ou gráfica. Nestes casos os alunos entendem que se trata de uma mera obtenção de valores, parecendo não reconhecer a necessidade de grande conhecimento matemático para a alcançar.

C: Eu acho que é fácil. Quer dizer se queremos um zero ou um máximo é só pedir, não é?  
A máquina diz.

I: Então e se for como aqui nesta pergunta, que pede para indicares um valor de  $x$  onde a função toma valores positivos?

C: Acho que ainda é mais fácil. É só ver no gráfico.

I: (...) E se for a partir de uma representação algébrica?

C: É o mesmo. Faço o gráfico e é igual, acho eu. Pronto, dá mais trabalho quando não podemos usar a máquina e temos de fazer os cálculos, mas também não acho que seja difícil.

I: E era costume fazer isso nas aulas?

C: Sim. Tanto com calculadora como sem calculadora, fizemos isso muitas vezes... e nos testes também.

As maiores dificuldades são de imediato associadas pelos três alunos ao uso da tabela. Dificuldades de leitura e interpretação da informação são um dos problemas existentes, mas é igualmente possível identificar elementos que permitem questionar o domínio relativamente aos conceitos matemáticos, como por exemplo a noção de zero de uma função:

A: Não sei, acho que me comecei a confundir... porque havia aqui um zero (o aluno aponta a coluna dos x na tabela) e aqui também (referindo a coluna dos y)... e eu não sabia se devia ver nesta coluna ou na outra e... e comecei a confundir tudo...

I: Mas já tinhas feito coisas destas nas aulas, ou não?

A: Assim, acho que não. Eu não me lembro. Acho que não fizemos assim muita coisa com tabelas. É mais com a função mesmo (o aluno refere-se à expressão algébrica) e com o gráfico.

A experiência em sala de aula com a representação em causa continua a ser um elemento aparentemente de grande importância. E é mais uma vez este fator que interfere com o desempenho dos alunos quando se pede uma passagem de uma representação numérica para uma representação gráfica. Mais do que isso, neste caso é possível identificar não só o impacto da familiarização, no imediato, como também um efeito mais transversal e a longo prazo. O teste apresentado aos alunos procurava incluir questões que explorassem as diferentes transições entre representações. Ao pretender abordar a passagem da representação numérica para a gráfica, é dada informação numérica relativamente aos zeros da função e pedida uma representação gráfica de uma possível função nestas circunstâncias. Esta revelou-se uma questão complexa para os alunos, pelo facto de a informação disponibilizada ser insuficiente para definir uma única função e de a experiência adquirida nas aulas de Matemática os ter habituado a pedidos específicos e geralmente de resposta única.

B: Eu aqui fiquei um bocado... não consegui perceber bem... não sei como é que nós podíamos encontrar a função.

I: Mas sabes o que significa a função ter estes zeros?

B: Sim. Quer dizer que vai cortar o eixo dos xx nestes valores. Mas depois não sei como fazer... não nos dizem mais nada e eu não sei como... fazer...

I: Então se eu traçar assim uma curva a cortar o eixo dos xx nestes valores (a investigadora esboça um gráfico no papel), não podia ser esta a função?

B: Aaa... (...) Sim, mas como é que eu sei que a função é assim... e não é assim (o aluno sugere a função simétrica)?

I: Então e não pode haver mais que uma função nestas circunstâncias?

B: Pode?

### **Conclusão**

Os resultados alcançados apontam claramente para uma maior facilidade de compreensão associada à representação gráfica e uma maior dificuldade associada à representação tabular. As razões para tal parecem estar relacionadas com as características específicas de cada representação, onde a representação gráfica é mais intuitiva, tal como referido por Friedlander e Tabach (2001), mas também sofrerem do impacto da utilização da tecnologia, onde facilmente é disponibilizada uma representação gráfica a partir da representação algébrica e onde representações numéricas são igualmente fáceis de obter a partir da representação gráfica. Há referências por parte dos alunos à necessidade de saber escolher adequadamente uma janela de visualização ou de conseguir ler adequadamente a informação no gráfico, mas tal não é considerado difícil por estes. Pelo contrário, o que parece determinante, na perspetiva dos alunos, são as experiências de aprendizagem vivenciadas na sala de aula que permitiram o desenvolvimento de uma certa familiaridade com a transição entre estas representações. Representações menos familiares, fruto da experiência vivida, como é o caso da representação tabular, resultaram em maior dificuldade em compreender a informação veiculada por estas, o que se traduz em dificuldades em transitar para outra representação. Sendo a representação tabular uma representação que vários autores consideram idêntica à representação numérica (ver, por exemplo, Goos & Benninson, 2008 e Lesser, 2001), é interessante esta diferença em termos da forma como os alunos conseguem lidar com estas duas representações. Um aspeto que vem corroborar as conclusões alcançadas por Rocha (2016) e que

sugere que, ao contrário do assumido por diversos autores, estas duas representações têm efetivamente características diferentes e envolvem conhecimentos matemáticos distintos.

Ao nível da passagem para outra representação a partir de informação disponibilizada com base numa representação numérica, foram igualmente identificadas dificuldades. Mais uma vez estas parecem ter origem na experiência matemática dos alunos, mas transcendendo as representações, e tendo por base a ideia aparentemente desenvolvida pelos alunos de que em Matemática não pode haver múltiplas respostas.

As conclusões alcançadas neste estudo, destacando algumas das representações pela facilidade ou dificuldade com que os alunos trabalham com eles, realçam fundamentalmente o papel das experiências de aprendizagem vivenciadas, onde a integração da tecnologia é uma influência a não negligenciar. E este é um aspeto que vem reforçar o impacto do papel do professor e das opções de ensino que assume sobre as aprendizagens dos alunos.

### Referências

- Ainsworth, S. (2006). A conceptual framework for considering learning with multiple representations. *Learning and Instruction, 16*, 183–198. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2006.03.001>
- Dreher, A., Kuntze, S., & Lerman, S. (2016). Why use multiple representations in the mathematics classroom? Views of English and German preservice teachers. *International Journal of Science and Mathematics Education, 14* (Suppl 2), S363–S382. <https://doi.org/10.1007/s10763-015-9633-6>
- Flores, A. (2002). Geometric representations in the transition from arithmetic to algebra. In F. Hitt (Ed.), *Representations and mathematics visualization* (pp. 9–29). Mexico: North American Chapter or IGPME, Cinvestav-IPN.
- Friedlander, A., & Tabach, M. (2001). Promoting multiple representations in algebra. In A. Cuoco & F. Curcio (Eds.), *The roles of representation in school mathematics* (pp. 173-185). Reston: NCTM.
- Goos, M., & Bennison, A. (2008). Surveying the technology landscape: teachers' use of technology in secondary mathematics classrooms. *Mathematics Education Research Journal, 20*(3), 102-130.
- Kaput, J. (1992). Technology and mathematics education. In D. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 515-556). New York, NY: Macmillan.

- Lesser, L. (2001). Representations of reversal: an exploration of Simpson's paradox. In A. Cuoco, & F. Curcio (Eds.), *The roles of representation in school mathematics* (pp. 129-145). Reston: NCTM.
- Meira, L. (1998). Making sense of instructional devices: The emergence of transparency in mathematical activity. *Journal for Research in Mathematics Education*, 29(2), 121–142. <https://doi.org/10.2307/749895>
- Mitchell, R., Charalambous, C., & Hill, H. (2014). Examining the task and knowledge demands needed to teach with representations. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 17, 37–60. <https://doi.org/10.1007/s10857-013-9253-4>
- National Council of Teachers of Mathematics (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: NCTM.
- Quesada, A., & Dunlap, L. (2008). The preparation of secondary pre- and inservice mathematics teachers on the integration of technology in topics foundational to calculus. In W-C. Yang, M. Majewski, T. Alwis & K. Khairine (Eds.), *Proceedings of 13<sup>th</sup> Asian Technology Conference in Mathematics*. Bangkok: ATCM.
- Renkl, A., Berthold, K., Große, C., & Schwonke, R. (2013). Making better use of multiple representations: How fostering metacognition can help. In R. Azevedo & V. Aleven (Eds.), *International handbook of metacognition and learning technologies* (pp. 397–408). New York, NY: Springer.
- Rocha, H. (2015). Múltiplas abordagens, múltiplas representações: um contributo para incrementar a relevância da representação algébrica. In *Atas do Encontro de Investigação em Educação Matemática* (pp. 327-339). Lisboa: SPIEM.
- Rocha, H. (2016). Teacher's representational fluency in a context of technology use. *Teaching Mathematics and its Applications*, 35(2), 53-64. <https://doi.org/10.1093/teamat/hrw005>



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España

Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)

Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Objetos de aprendizagem e HQs no ensino de física: o contributo da  
ferramenta toondoo como método de avaliação em eletrostática

Learning objects and HQs in physics teaching: the contribution of the toondoo  
tool as an electrostatic evaluation method

Darkson Fernandes da Costa (<http://orcid.org/0000-0002-8304-0723>)\*, Gilvandenys Leite

Sales (<https://orcid.org/0000-0002-6060-2535>)\*, Mucio Costa Campos Filho\*

(<https://orcid.org/0000-0003-0869-2462>)\*

\*Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática – Instituto Federal de  
Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

Pesquisa financiada pela Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e  
Tecnológico (FUNCAP); Gilvandenys Leite Sales - Rua Padre Guerra, 2735, Bairro  
Parquelândia, Fortaleza, Ceará, Brazil, CEP 60455-365, [denyssales@ifce.edu.br](mailto:denyssales@ifce.edu.br).



## Resumo

O objetivo da presente pesquisa foi investigar o contributo de Histórias em Quadrinhos (HQs) em conjunto com uma simulação virtual para avaliar o desenvolvimento de narrativas no ensino de eletricidade. Para isso, realizou-se um estudo de caso com delineamento Pré-experimental do tipo 2, envolvendo grupos com o mesmo tratamento. Foi sugerido o site gratuito de edição de HQs Toondoo, como ferramenta de auxílio na construção de quadrinhos pelos alunos. A estratégia didática aplicada para o ensino de eletricidade foi a Unidade de Ensino Potencialmente Significativa (UEPS) e a coleta de dados aconteceu por meio de pré-teste, pós-teste e elaboração de HQs. O teste de ganho normatizado de aprendizagem, proposto por Hake, evidenciou ( $g = 0,57$ ), mostrando um valor expressivo quando comparado com outras pesquisas na literatura.

*Palavras-chave:* história em quadrinhos, ensino de eletricidade, metodologia ativa, tecnologias no ensino.

## Abstract

The aim of this research was to investigate the contribution of Comics (Comics) in conjunction with a virtual simulation to evaluate the development of narrative in teaching electricity. Therefore, there was a case study with pre-experimental design type 2 involving the same treatment groups. It has been suggested the site free comics ToonDoo editing, as a tool in the construction of comics by students. The didactic strategy applied for the teaching of electricity was the Potentially Significant Teaching Unit and the data collection took place through pre-test, post-test and elaboration of comics. The normalized learning gain test, proposed by Hake, showed ( $g = 0.57$ ), showing an expressive value when compared with other studies in the literature.

*Keywords:* comic strips, electricity teaching, gamification, active methodologi, educational technologies.

Manter os alunos com mais interesse e foco durante as aulas, constitui um desafio a ser superado, principalmente estando frente à uma sociedade tão tecnológica que desvia a atenção dos alunos para redes sociais e atrativos do mundo digital. Na contramão dessa vanguarda, há muitos professores presos a métodos tradicionais de ensino que propagam a falsa concepção de que tais recursos podem diminuir a atenção dos alunos e dificultar o andamento das aulas por estarem conectados em um mundo virtual fora da escola. Segundo (Moreira, 2017), os desafios contemporâneos no ensino de Física ocorrem por diversos motivos, tendo como exemplo a resistência, por professores e alunos, em implementar Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nas aulas, ademais, a predominância de estratégias de ensino por reprodução, aprendizagem mecânica e conteúdos desatualizados.

Desde cedo, os jovens se encontram em um meio repleto de TDIC, seja como entretenimento, comunicação ou busca de informação. Segundo (Silva e Sales, 2017), o processo de aprendizagem do aluno é o efeito da ininterrupta interação entre os diversos campos em que o indivíduo se encontra incluído: a família, a sociedade, o momento histórico, a filosofia e as tecnologias. A democratização da internet em dispositivos móveis oferece aos alunos e professores ferramentas que facilitam os nossos dias e nos mantém informados sobre tudo que acontece. Com isso, o professor deixa de ser o centro do conhecimento, incitando a reinventar suas estratégias de ensino e procurar novas formas para instruir os seus alunos.

### **O contributo de histórias em quadrinhos (HQs) para o ensino**

Observa-se em pesquisas recentes um aumento gradativo da implementação das tecnologias digitais no ensino (Silva, 2017; Silva e Sales, 2017; Lacerda, 2017; Silva, Sales e Castro, 2019). As TDIC facilitam o entendimento e observação do fenômeno pelo aluno podendo ir além de uma abordagem puramente matemática e abstrata. Para isso, alguns softwares podem auxiliar na produção dos Objetos de Aprendizagem (OA), podendo ser por laboratórios e experimentos virtuais, como por exemplo o repositório de simulações *phet.colorado.edu*, ou experimentos reais, com o avanço da programação em arduino.

O site *Toondoo.com* oferece a possibilidade do desenvolvimento de Histórias em Quadrinhos (HQs), dando a possibilidade da implementação do recurso em sala de aula pela praticidade da ferramenta. Ainda existe uma carência de trabalhos que abordem a

utilização de HQs em sala de aula. Grande parte das pesquisas que utilizam HQs, sugerem a implementação como forma avaliativa ou abordagem de conceitos (Silva, Ataíde e Venceslau, 2015).

As HQs são vistas, algumas vezes, apenas como entretenimento e diversão. Atualmente, as HQs têm um forte papel na construção de opiniões, influenciando diretamente o campo da educação, seja como recurso pedagógico, seja na formação de ideias (Lacerda, 2017). As HQs ganharam destaques no ensino ao acompanhar livros didáticos e provas de vestibulares como forma de apresentar um assunto ou como uma crítica a diversos temas da sociedade. Além da rapidez para se passar uma informação para os leitores, as HQs conseguem fazer as pessoas refletirem sobre o que foi abordado no assunto que muitas vezes são temas polêmicos da atualidade, formando um raciocínio crítico e uma liberdade do pensamento.

Quando falamos em HQs, a primeira coisa que vem à mente são as produções editoriais em jornais e revistas nos seus mais variados formatos. As tirinhas por exemplo são mais popularmente usadas em jornais impressos. Geralmente em formato horizontal, apresenta uma história fechada de no máximo cinco quadros, rápida e com um intuito de passar informação muitas vezes, mas não obrigatoriamente, bem humorada para os leitores.

Portanto, a presente pesquisa tem o objetivo de investigar o contributo de histórias em quadrinhos (HQs) para avaliar o desenvolvimento de narrativas no ensino de eletricidade, trazendo uma alternativa para se incluir as TDICs e as (HQs) como uma forma de atrair a atenção dos alunos para a sala de aula, podendo dar ao professor uma liberdade de abordar conceitos, explorar fenômenos e avaliar os ganhos na aprendizagem ao ser analisando as HQs desenvolvidas pelos alunos.

### **Metodologia**

A pesquisa se trata de um estudo de caso com uma abordagem metodológica de caráter quantitativo. As atividades desenvolvidas ocorreram no decorrer de duas aulas que somaram 1 hora e 30 min. Para verificar o desempenho dos alunos ao apresentar conteúdos de eletricidade estática, utilizou-se a Unidade de Ensino Potencialmente Significativa (UEPS) proposta por (Moreira, 2011a).

Foi realizado um delineamento Pré-experimental do tipo 2, envolvendo três grupos com três alunos em cada. Segundo (Moreira, 2011b) O Delineamento Pré-experimental do

tipo 2, ocorre ao se observar um grupo específico, sujeito à um determinado tratamento. Aplica-se um pré-teste  $O_1$ , submete-se a um tratamento  $X$  e aplica-se, então, o pós-teste  $O_2$ . O grupo foi observado antes e depois da aplicação do recurso didático alternativo, identificando se houve interferência na aprendizagem ao se concluir o delineamento metodológico proposto na pesquisa. Durante o tratamento  $X$ , utilizou-se experimento real e um experimento virtual para o entendimento dos conceitos e compreensão fenomenológica no ensino de eletricidade, abordado e avaliado por meio do desenvolvimento de HQs.

### $O_1 X O_2$

A aplicação da atividade foi realizada com três grupos de alunos da turma do curso Técnico/Integrado de eletrotécnica do 4<sup>a</sup> semestre do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará (IFCE), no primeiro semestre de 2019.

#### **Percurso Metodológico de Ensino**

A sequência didática utilizada na pesquisa foi a Unidade de Ensino Potencialmente Significativa (UEPS) proposta por (Moreira, 2011a). Tendo como finalidade guarnecer uma estratégia de ensino, testada e validada para aprendizagem significativa de fenômenos relacionados com o ensino de eletricidade. A prática da UEPS foi executada de acordo com a sequência metodológica, que trata das seguintes etapas: Situação Inicial; Situação Problema; Revisão; Nova Situação Problema; Situação Final; Avaliação da UEPS.

**Objetivo da UEPS:** No final da atividade o aluno será capaz de relacionar conceitos básico de eletricidade com os seus conhecimentos prévios, associando os fenômenos elétricos com eventos do seu cotidiano.

**Situação Inicial:** Apresentou-se a intenção/objetivo da estratégia de ensino da disciplina, assim como, as regras e informações indispensáveis para a execução da proposta didática, expondo o *site* de edição de quadrinhos *Toondoo.com* e *phet.colorado.edu*. Por fim, para verificar os conhecimentos prévios dos alunos, aplicou-se o pré-teste (Tabela 1), abordando conceitos de eletrostática básica.

Tabela 1

Enunciado do pré e do pós-teste conceitual

Q1	<b>Um corpo carregado positivamente possui:</b>
	a) mesma quantidade de prótons e nêutrons. b) maior quantidade de elétrons do que nêutron. <b>c) maior quantidade de prótons do que de elétrons.</b> d) maior quantidade de elétrons que de nêutrons.
Q2	<b>Um corpo carregado negativamente possui:</b>
	a) mesma quantidade de prótons e nêutrons. <b>b) maior quantidade de elétrons do que de prótons.</b> c) maior quantidade de prótons do que de elétrons. d) maior quantidade de elétrons que de nêutrons.
Q3	<b>Para que ocorra atração entre corpos é necessário que:</b>
	a) Os corpos sejam isolantes. b) As cargas entre eles sejam iguais. c) Um corpo seja condutor. <b>d) As cargas entre eles sejam opostas.</b>
Q4	<b>O que acontece quando atritamos um corpo com outro?</b>
	a) O próton sai de um corpo e vai para o outro. b) O nêutron se une ao elétron. <b>c) Os elétrons migram de um corpo para o outro.</b> d) O núcleo fica livre.
Q5	<b>Os tipos de carga elétrica são?</b>
	a) negativa e neutra. b) positiva, negativa e neutra. <b>c) positiva e negativa.</b> d) neutra e positiva.
Q6	<b>Três corpos, X, Y, Z estão eletrizados. Se X atrai Y e este repele Z, podemos afirmar que:</b>
	a) X e Y têm cargas positivas. b) Y e Z têm cargas negativas. c) X e Z têm cargas de mesmo sinal. <b>d) X e Z têm cargas de sinais diferentes.</b>

Fonte: Os autores

**Situação Problema:** Nessa fase foi apresentado um experimento real de eletrostática básica. O experimento trata-se do atrito de um canudo com tecido, em que o canudo adquire propriedades elétricas, e com isso, ficando preso à parede pela força de atração eletrostática do corpo eletrizado.

**Revisão:** O professor elaborou uma tirinha (Figura 1) no *site Toondoo.com*, em que apresentava uma possível solução para o fenômeno observado, servindo como um exemplo

de criação de tirinha para os alunos. A Tirinha aborda conceitos de eletrostática de forma a unir situações do cotidiano dos alunos com o fenômeno proposto.



Figura 1. Tirinha da Eletrostática. Fonte: Os autores

Além disso, apresentou-se a simulação virtual (Figura 2) encontrada na plataforma *phet.colorado.edu*, em que pode ser observado a simplicidade do fenômeno de atração, comportamento entre cargas e os corpos eletrizados. Na simulação é possível observar as cargas passando de um corpo para o outro, ademais, as interações entre cargas contidas no casaco, balão e parede.

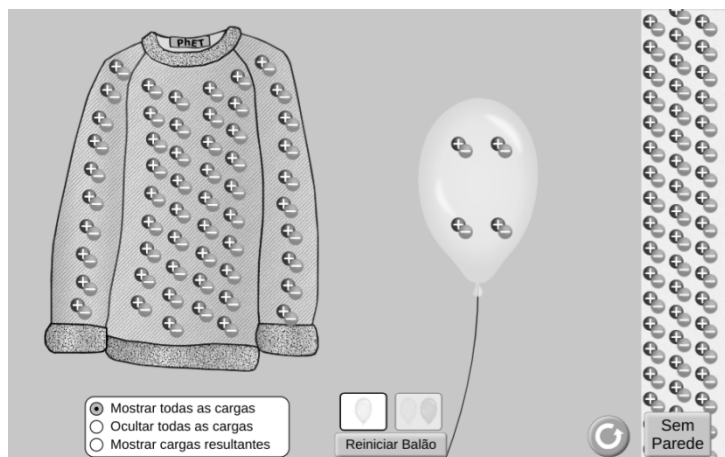


Figura 2. Simulação balões e eletricidade estática. Fonte: *phet.colorado.edu*

**Nova Situação Problema:** Após a observação fenomenológica e prática, realizada por cada aluno, foi proposto que cada grupo fabricasse uma tirinha (Figura 3) dando uma possível solução do experimento, mostrando para o professor a profundidade do entendimento pelo aluno sobre o fenômeno através do desenvolver da narrativa.



Figura 3. Tirinha o dilema da caspa. Fonte: Equipe P8eletro

**Situação Final:** Por fim, foi realizada a nova observação dos grupos por meio do pós-teste (Gráfico 1) para evidenciar possíveis variações/modificações que possam ter ocorrido sobre o entendimento dos conceitos. Foi repetido as mesmas questões do pré-teste para confiabilidade dos resultados.

### Análise dos Resultado

Os testes (pré e pós) foram aplicados com três grupos, contendo três alunos em cada. É importante destacar que o pré-teste e o pós-teste foram os mesmos, sendo composto por 6 desafios exemplificando conceitos de eletricidade básica, que estiveram presentes durante a experimentação.

Verificou-se o ganho de aprendizagem dos grupos através do teste de ganho normatizado (Equação 1), proposto por Hake (1998), sendo mensurado pela seguinte equação:

$$g = \frac{\%pós - \%pré}{100\% - \%pré} \quad (\text{Equação 1})$$

O teste de Hake (1998) relata que 'g' é o ganho normatizado. '%pós' é a porcentagem de acerto do pós-teste. '%pré' é a porcentagem de acerto do pré-teste e 100% é a porcentagem máxima viável de se alcançar. Segundo Hake (1998) e (Araujo e Oliveira, 2017), um ganho abaixo de 0,30 é considerado baixo ( $g < 0,30$ ), ganho entre 0,30 e 0,70 é considerado mediano ( $0,30 \leq g < 0,70$ ) e um ganho alto quando se obtêm valores a partir de 0,70, ( $g \geq 0,70$ ). Nesse sentido, os grupos tiveram ganho de ( $g = 0,57$ ) (Tabela 2).

Tabela 2

Ganho normalizado do Pré e Pós-teste

Grupo	Nº de alunos	Pré-teste	Pós-teste	Ganho absoluto	Ganho normalizado
		% de acertos	% de acertos	(%Pós-%Pré)	
Eletrotécnica	9	61,11%	83,33%	22,22	0,57

Fonte: Os autores

O ganho normalizado encontrado na implementação da UEPS apresenta um valor bem acima da média observado na literatura. Sendo que na literatura nacional foi encontrado um valor de ( $g = 0,38$ ) alcançado por (Silva, Sales e Castro, 2019). Contudo, a aplicação utilizou a mesma sequência didática sendo gamificada no ensino de Óptica Geométrica, sem o uso e implementação de tirinhas.

#### Considerações Finais

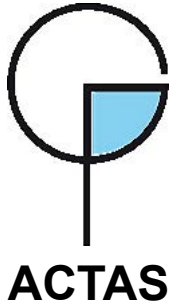
O objetivo da pesquisa foi investigar o contributo de HQs para avaliar o desenvolvimento de narrativas no ensino de eletricidade, favorecendo estratégias engajadoras e atitudes potencialmente significativas. Levando em consideração o resultado do questionário é justificável findar que a UEPS aplicada como estratégia didática e a implementação de quadrinhos em sala de aula proporcionou um engajamento significativo nos alunos e um detalhismo de entendimento conceitual. O resultado dos testes retratam que o grupo alcançou um ganho normalizado médio ( $g = 0,57$ ), utilizando-se o delineamento pré-experimental do tipo 2.

O resultado mostrou-se bem superior a alguns resultados encontrados na literatura nacional, fornecendo, ainda, características de aprendizagem significativa e implementação de TDIC na prática de ensino. Como propostas de trabalhos futuro, propõe-se a implementação da sequência didática para outras áreas da física. Ademais, a execução da estratégia para alunos com deficiência auditiva, visto a pequena quantidade de propostas de ensino que favoreça a acessibilidade sendo facilitado pela implementação de tirinhas.



### Referências

- Araujo, A. A. V. R.; Oliveira, A. L. (2017). Uma associação do método Peer Instruction com circuitos elétricos em contextos de aprendizagem ativa. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, v. 39, n. 2.
- Hake, R. R. (1998). Interactive- engagement vs. traditional methods: A six thousand student survey of mechanics test data for introductory physics courses. *American Journal of Physics*, AAPT, v. 66, n. 1, p. 64-7.
- Lacerda, C. C. (2017). Toondoo: o uso de histórias em quadrinhos como objeto de aprendizagem na formação continuada de professores.
- Moreira, M. A. (2011a). Unidades de enseñanza potencialmente significativas – UEPS. *Aprendizagem Significativa em Revista*, v. 1, n. 2, p. 43–63.
- Moreira, M. A. (2011b). *Metodologias de pesquisa em ensino*. São Paulo: Editora Livraria da Física, v. 83.
- Moreira, M. A. Grandes desafios para o ensino da física na educação contemporânea. *Revista do Professor de Física*, v. 1, n. 1, p. 1–13, 2017.
- Sales, G. L. (2019). Blog do Professor Denys Sales. Procedimento Cognitivo Metodológico de Apreensão ou Metodologia dos 6Cs. Disponível em: <https://bit.ly/2M8PEPB> Acessado em: 30 maio de 2019
- Silva, J. B. (2017). O contributo das tecnologias digitais para o ensino híbrido: o rompimento das fronteiras espaço-temporais historicamente estabelecidas e suas implicações no ensino. *ARTEFACTUM-Revista de estudos em Linguagens e Tecnologia*, v. 15, n. 2.
- Silva, J. B.; Sales, G. L. (2017). Gamificação aplicada no ensino de Física: um estudo de caso no ensino de óptica geométrica. *Acta Scientiae*, v. 19, n. 5.
- Silva, B. V. C.; Ataíde, M. C. E. S.; Venceslau, T. K. O. S. (2015) Tirinhas em sala de aula: o que sabem os futuros professores de física? *HOLOS*, v. 3, p. 204.
- Silva, J. B.; Sales, G. L.; Castro, J. B. (2019). Gamification as an active learning strategy in the Physics education. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, v. 41, n. 4.



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Lapsio. Dispositivo para medir las características perceptivo gustativas en niños  
con TEA

Lapsio. Device for measuring perceptual gustatory characteristics in children with  
TEA

José Antonio Alonso Losada ([jose.alosada@gmail.com](mailto:jose.alosada@gmail.com)) , William Daniel Ávila Barbeito  
([daniavilab24@gmail.com](mailto:daniavilab24@gmail.com)), Manuel Peralbo Uzquiano ([manuel.peralbo@udc.es](mailto:manuel.peralbo@udc.es)), Isabel García  
García (SINERGIA| Centro de Innovación Terapéutica)

Autora de contacto

Isabel García García: [isabelgciagcia@gmail.com](mailto:isabelgciagcia@gmail.com)

## Resumen

El objeto de esta investigación se inscribe en un proyecto dirigido a determinar si existen diferencias en los niños con trastorno espectro autista respecto a niños típicos en su reacción ante estímulos novedosos, y en sus tiempos de habituación ante ellos. Para llevarlo a cabo, se ha diseñado un dispositivo electrónico que recoge información para la modalidad perceptivo gustativa y recoge dichas características en niños con TEA. Combinadamente con otros dispositivos diseñados para evaluar otras modalidades sensoriales, se podrá comprobar, desde la teoría de la coherencia central, las diferencias entre niños típicos y niños con diagnóstico de TEA en sus tiempos de procesamiento e integración sensorial. De este modo se podrán identificar perfiles de procesamiento que pueden ayudar al diagnóstico y tratamiento temprano del trastorno.

*Palabras clave:* autismo, coherencia central, habituación, percepción gustativa

## Abstract

The purpose of this research is a project aimed at determining whether there are differences in children with spectrum disorder autism related to typical children in their reaction to novel stimuli, and in their spaces of habituation in front of them. To carry it out, an electronic device has been designed to join information for the perceptive gustatory modality and to collect these characteristics in children with disorders. Combined with other devices designed to evaluate other sensory modalities, the differences between typical children and children diagnosed with disorders can be verified from the central coherence theory. This way, processing profiles can be identified that can help in the diagnosis and early treatment of the disorder.

*Keywords:* Autism, central Coherence, habituation, gustatory perception.

## Introducción

Hatch Rasmussen, 1995 describe el autismo como un trastorno de los sentidos en lugar más que una disfunción social, opina que cada sentido opera de manera aislada y donde el cerebro es incapaz de organizar los estímulos de forma significativa.

Los déficits perceptivos sensoriales tienen un papel importante en el autismo (Bogdashina, 2007). Pruebas de ello son las investigaciones en los campos del aislamiento sensorial y de las alteraciones visuales o auditivas. Hay estudios que muestran que un aislamiento súbito y casi completo de la estimulación a través de los cinco sentidos puede llevar a desarrollar conductas similares a las encontradas en los niños con autismo: estereotipias, retraimiento...

Se cree que las personas con autismo tienen distorsiones en la información visual, auditiva, gustativa, olfativa y/o táctil acerca del mundo. Y las personas con ceguera, sordera o sordoceguera disponen de otros sentidos para compensar dicha falta. Algunos autores con autismo, narran que sus dificultades aparecieron a partir de una serie de anomalías primarias que le dificultaban la percepción del mundo que se encontraba a su alrededor.

Los sentidos actúan a través de los órganos sensoriales especializados. Éstos se pueden clasificar en receptores exteroceptivos, esto es, que captan estímulos que se producen fuera del organismo, y receptores interoceptivos, cuando captan estímulos que se producen dentro del organismo. Los órganos exteroceptivos se dividen en sentidos a distancia como son la vista, el oído y el olfato; y en sentidos por contacto, como son el gusto y el tacto.

Dentro de los receptores interoceptivos se encuentran los propioceptores, los cuales tienen que informar de la posición y del movimiento del cuerpo. Existen siete sistemas sensoriales:

1. Visión: facultad de ver
2. Auditivo: facultad de oír
3. Olfativo: facultad de oler
4. Gustativo: facultad de percibir sabores
5. Táctil: facultad de percibir el tacto, dolor, presión y temperatura
6. Sistema vestibular: dicho sistema participa en la captación de los movimientos de la cabeza
7. Sistema propioceptivo: facultad de percibir estímulos que se producen dentro del organismo, principalmente los relacionados con la posición y el movimiento del cuerpo.

Los órganos sensoriales transforman los estímulos sensoriales en señales nerviosas eléctricas o químicas, las cuales se identifican, se reúnen y se interpretan en el cerebro. La mayoría de la información sensorial (excepto el olor), pasa a través del tálamo y va al hemisferio opuesto a la corteza, donde se realiza un procesamiento secundario.

Si los sentidos se exponen a estímulos continuos, el proceso de habituación aparece rápidamente. Cuando los estímulos cambian, las sensaciones aparecen de nuevo (Karmiloff y Karmiloff, 2005).

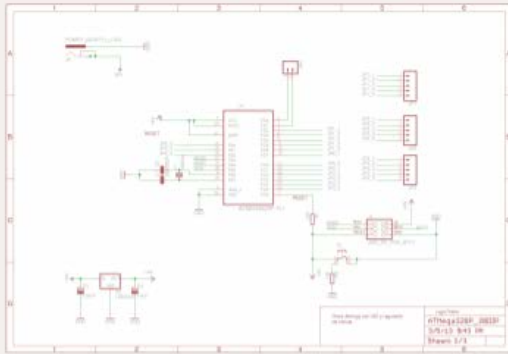
Casi todos los niños con TEA tienen trastornos de alimentación (Ventoso, 2000), aunque se manifiesten de diferentes maneras, pero presentan como característica común la hiperselectividad alimenticia. La dificultad a la hora de ingerir los alimentos se manifiesta desde los primeros años de vida, incluso llegando a mostrar intolerancias, acentuándose más cuando cambian el tipo de alimentación. El rechazo puede presentarse hacia ciertos alimentos, hasta hiperselectividad a ciertos sabores y texturas. Existen varios factores que condicionan dicha situación. Desde anomalías bioquímicas (Rimland, 1973), a posibles trastornos metabólicos. Se debe tener en cuenta las características psicológicas de estos niños, ya que algunos de estos niños presentan alteraciones sensoriales muy marcadas y graves (Williams, 1996).

Así pues, mediante el LAPSIO se podrá profundizar en el modo en el que estos niños procesan la información gustativa y conocer cómo influye a la hora de causar conductas típicas de las personas con dicho trastorno.

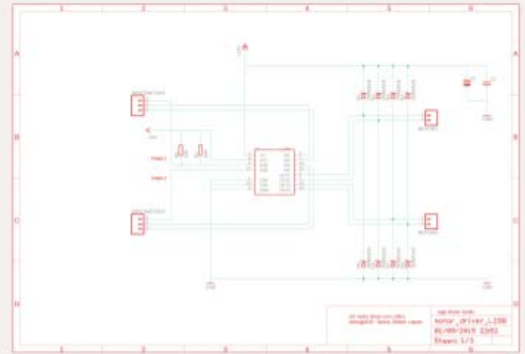
### **Dispositivo Lapsio**

El dispositivo **LAPSIO** consta de dos vasos con agua saborizada que mediante dos bombas es mezclada en una proporción exacta y esta mezcla es ingerida por el sujeto que debe de indicar mediante un pulsador cuando perciba el cambio de sabor.

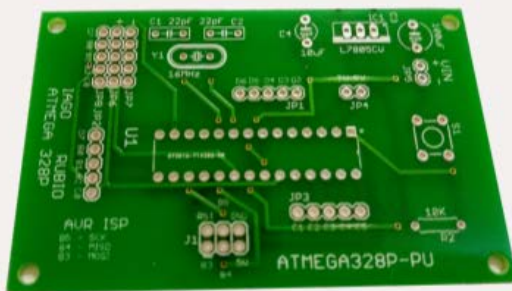
El dispositivo consta de un microprocesador que se conecta a ambas bombas y a un ordenador de control con el que investigador maneja el experimento (figuras 1 a 5).



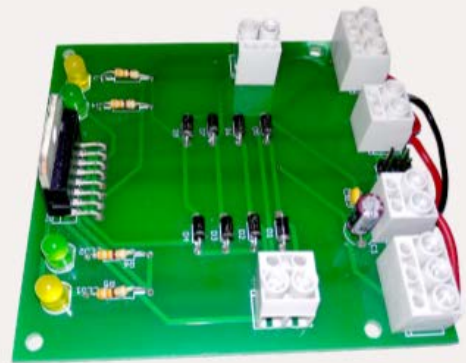
**Figura 1. Procesador motor**



**Figura 2. Controlador motor**

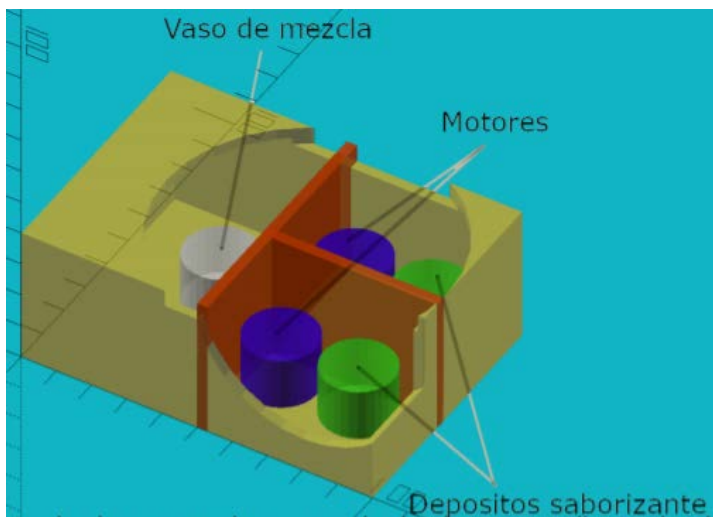


**Figura 3. Placa procesador**



**Figura 4.. Placa motor**

Al iniciar la prueba el microprocesador mediante un pulso modulado pone en funcionamiento las bombas de modo que se va variando la concentración de la mezcla de los saborizantes en el vaso.



**Figura 5. Estructura del LAPSIO**

Mediante un sensor de flujo se controlan las cantidades de los distintos saborizantes. Al sujeto se le indica que pruebe la mezcla y utilice el pulsador si nota una diferencia de sabor.

El microcontrolador envía al ordenador de control los niveles de la mezcla y registra cuáles son en el momento en que el sujeto utiliza el pulsador. Estos datos son registrados por el ordenador de control y son utilizados posteriormente para investigar.

El dispositivo es autoportable y se compone de una caja de aluminio que contiene todos los componentes. Los motores que utiliza son motores de inmersión de bajo voltaje que no implican ningún riesgo para el sujeto de investigación. Se emplea un microprocesador de 8 bits ATMEGA 328P que mediante un firmware propio controla todo el proceso.

El PC es un portátil común con Windows 10, que ejecuta un programa de control programado en entorno net.

En el programa se lleva un registro de posición del tambor para conocer el grado del estímulo. Mediante un chip Neurosky Eeg, se lleva un registro de actividad cerebral durante toda la prueba para su posterior evaluación.

Combinadamente con otros dispositivos diseñados para evaluar otras modalidades sensoriales, se podrán comprobar, desde la teoría de la coherencia central, las diferencias entre niños típicos y niños con diagnóstico de TEA. De este modo se pueden identificar perfiles de procesamiento que pueden ayudar al diagnóstico y tratamiento temprano del Trastorno.

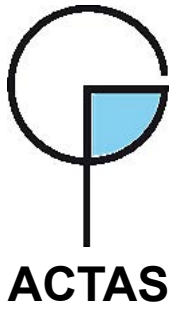
## Referencias

- Bogdashina, O. (2007). *Percepción sensorial en el Autismo y Síndrome de Asperger. Experiencias sensoriales diferentes, mundos perceptivos diferentes*. Ávila: Autismo Ávila.
- Karmiloff, K. y Karmiloff, S. (2005). *Hacia el lenguaje*. Madrid: Ediciones Morata.
- Sanz-Cervera P., Fernández-Andrés MI, Pastor-Cerezuela G, Puchol-Fraile I. y Herraiz-Llongo E. (2014). Relación entre el procesamiento sensorial y la severidad de la sintomatología en una muestra de niños con TEA. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 353-62.
- Rimland, B. (1974). Infantile autism: Status and research. En A. Davis (Ed.), *Childpersonality and psychopathology, current topics*, vol. I. (Chapter 4, pp. 137-167). New York: John Wiley and Sons,

Ventoso, M.R. (2000). Los problemas de alimentación en niños pequeños con autismo. Breve guía de intervención (pag. 120-122). En Rivière, A. y Martos, J. (comp): El niño pequeño con autismo. Madrid: APNA.

Williams, D. (1996). *Autism. An inside-out approach*. London: Jessica Kingsley Publishers.





# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Nidore. Dispositivo para medir las características perceptivo olfativas en niños con  
TEA

Nidore. Device for measuring perceptual olfactory characteristics in children with  
TEA

Germán Carro Fernández ([germancf@ieee.org](mailto:germancf@ieee.org), centro asociado de la UNED en A Coruña),  
Ramón Carrasco Borrego ([ramoncarrasco@colexio-karbo.com](mailto:ramoncarrasco@colexio-karbo.com), CPR Plurilingüe Karbo), Marco  
Antonio Vieites Tomé ([marcovieites@gmail.com](mailto:marcovieites@gmail.com)), Manuel Peralbo Uzquiano  
([manuel.peralbo@udc.es](mailto:manuel.peralbo@udc.es), Universidade da Coruña), Isabel Gacía García  
([isabelgciagcia@gmail.com](mailto:isabelgciagcia@gmail.com), SINERGIA| Centro de Innovación Terapéutica)

Autora de contacto:  
[isabelgciagcia@gmail.com](mailto:isabelgciagcia@gmail.com)

## Resumen

El objeto de esta investigación se inscribe en un proyecto dirigido a determinar si existen diferencias en los niños con trastorno espectro autista respecto a niños típicos en su reacción ante estímulos novedosos, y en sus tiempos de habituación ante ellos. Para llevarlo a cabo, se ha diseñado un dispositivo electrónico que recoge información para la modalidad perceptivo olfativa y recoger dichas características en niños con TEA. Combinadamente con otros dispositivos diseñados para evaluar otras modalidades sensoriales, se podrá comprobar, desde la teoría de la coherencia central, las diferencias entre niños típicos y niños con diagnóstico de TEA. De este modo se pueden identificar perfiles de procesamiento que pueden ayudar al diagnóstico y tratamiento temprano del trastorno.

*Palabras clave:* autismo, coherencia central, habituación, percepción olfativa.

## Abstract

The purpose of this research is a project aimed at determining whether there are differences in children with spectrum disorder autism related to typical children in their reaction to novel stimuli, and in their spaces of habituation in front of them. To carry it out, an electronic device has been designed to join information for the perceptive smell modality and to collect these characteristics in children with disorders. Combined with other devices designed to evaluate other sensory modalities, the differences between typical children and children diagnosed with disorders can be verified from the central coherence theory. This way, processing profiles can be identified that can help in the diagnosis and early treatment of the disorder.

*Keywords:* Autism, central Coherence, habituation, olfactory perception.

## Introducción

Los déficits perceptivos tienen un papel importante en el autismo. Las personas con autismo tienen distorsiones en la información visual, auditiva, gustativa, olfativa y/o táctil acerca del mundo (Bogdashina, 2007).

Los órganos sensoriales transforman los estímulos sensoriales en señales nerviosas eléctricas o químicas, las cuales se identifican, se reúnen y se interpretan en el cerebro. La mayoría de la información sensorial (excepto el olor), pasa a través del tálamo y va al hemisferio opuesto a la corteza, donde se realiza un procesamiento secundario.

El sistema olfativo es el canal sensorial principal durante la infancia. Los receptores olfativos están localizados en las fosas nasales, concretamente en el epitelio olfativo, y es donde se activan moléculas odorantes presentes en el aire. Existen unos 10 millones de receptores olfativos en la nariz, de unos 20 tipos diferentes, y cada tipo detecta una gama distinta de moléculas olfativas. Los receptores son los que responden a las distintas sustancias químicas que encuentran en el aire, y también se adaptan a ellas en un espacio de tiempo, por lo que la intensidad del olor se va en un espacio de tiempo. Las señales nerviosas van desde el nervio olfativo hasta el cerebro, donde se procesa el patrón de serie electroquímica y es donde se identifica el olor.

El olfato es el único sentido que se encuentra conectado directamente con la amígdala, y a la corteza cerebral (Baron-Cohen, Ring, Bullmore, Wheelwright y Williams, 2000). Otra característica es que va de cada fosa nasal al hemisferio, sin cruzar de hemisferio. El olfato juega también un papel importante en la percepción de los sabores.

Los niños con autismo tienen en este aspecto un funcionamiento diferencial (Sigman y Capps, 2000). Las sensaciones que reciben pueden ocasionar son con hipo- o hiper- sensibilidad, es decir, con grandes variaciones en las percepciones, y dificultades a la hora de interpretar la información. Se cree que no existen los mismos patrones de experiencia sensoriales perceptivas en dos personas con autismo. De ahí, que las personas con autismo parecen percibir todo tal y como es, es decir, de forma literal (Sanz, Fernández, Pastor, Puchol y Herraiz, 2014).

El objetivo de esta investigación se inscribe en un proyecto dirigido a determinar si existen diferencias en los niños con trastornos del espectro autista respecto a niños típicos en su reacción ante estímulos novedosos, y en sus tiempos de habituación ante ellos. Para llevarlo a cabo, se han diseñado varios dispositivos electrónicos que recogen esta información para diferentes

modalidades perceptivas. La finalidad de este trabajo es presentar el diseño y funcionamiento del NIDORE, dirigido a identificar las características perceptivo-olfativas en niños con TEA.

### Dispositivo Nidore

El dispositivo **NIDORE** consta de dos compartimentos estancos que contienen dos vaporizadores por cavitación. Estos vaporizadores mediante vibración generan un vapor frío que contiene un aroma disuelto.

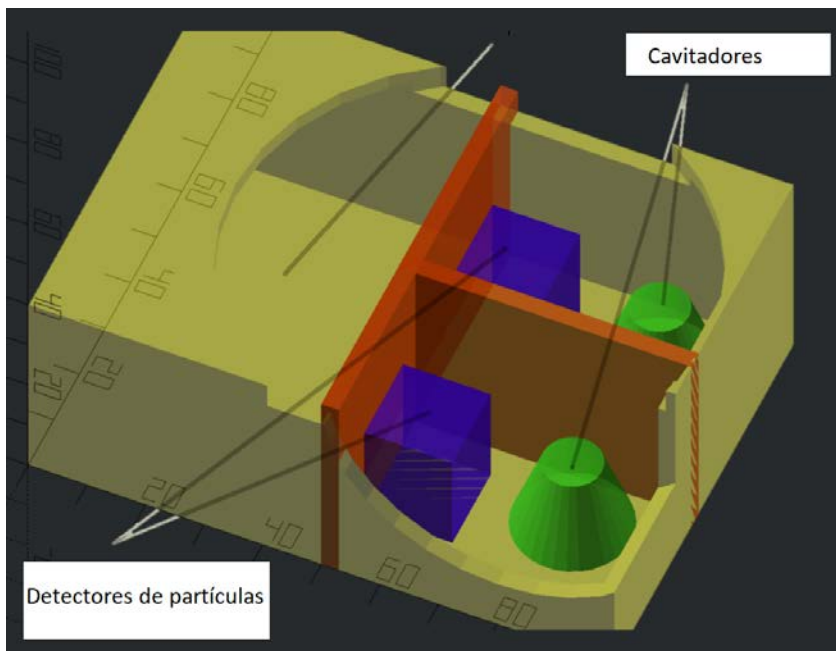


Figura 1. Estructura del NIDORE

Estos dos compartimentos estancos se conectan a un vaso de expansión mediante dos sensores de partículas que aspiran de los compartimentos estancos el vapor frío mediante unos ventiladores a la vez que miden la concentración del mismo.

El sujeto tiene una mascarilla de oxígeno mediante la cual respira la mezcla de olores del vaso de expansión.

El dispositivo consta de un microprocesador que por puerto COM se conecta a los dos sensores de partículas y a los vaporizadores. El microprocesador va encendiendo los distintos vaporizadores y midiendo la concentración de agentes aromáticos en el vapor.

Cuando el sujeto note un cambio en el olor, se le indica que use un pulsador. En ese momento, el microprocesador envía una señal de control al ordenador conectado al mismo que registra las concentraciones de los agentes aromáticos en la mezcla de los vapores.

Estos valores son enviados al ordenador de control que los registra para su utilización posterior por parte del investigador. El dispositivo es autoportable y se compone de una caja de aluminio que contiene todos los componentes. Los vaporizadores de cavitación son de bajo voltaje, no implicando ningún riesgo al sujeto. Se emplea un microprocesador de 8 bits ATMEGA 328P que mediante un firmware propio controla todo el proceso.

El PC es un portátil común con Windows 10, que ejecuta un programa de control programado en entorno net.

Mediante un chip Neurosky Eeg, se lleva un registro de actividad cerebral durante toda la prueba para su posterior evaluación. Por medio de un programa de Pc se inicia la medición conectándose el controlador por puerto serie. El microcontrolador tiene conectado un botón pulsador para que el niño indique en qué momento percibe el aroma.

Combinadamente con otros dispositivos diseñados para evaluar otras modalidades sensoriales, se podrán comprobar, desde la teoría de la coherencia central, las diferencias entre niños típicos y niños con diagnóstico de TEA. De este modo se pueden identificar perfiles de procesamiento que pueden ayudar al diagnóstico y tratamiento temprano del Trastorno.

## Referencias

- Baron-Cohen, S., Ring, H. A., Bullmore, E. T., Wheelwright, S., Ashwin, C. y Williams, S. C. (2000). The amygdala theory of autism. *Neurosci. Biobehav. Rev.* 24, 355–364.
- Bogdashina, O. (2007). *Percepción sensorial en el Autismo y Síndrome de Asperger. Experiencias sensoriales diferentes, mundos perceptivos diferentes*. Ávila: Autismo Ávila.
- Sanz-Cervera P., Fernández-Andrés MI, Pastor-Cerezuela G, Puchol-Fraile I. y Herraiz-Llono E. (2014). Relación entre el procesamiento sensorial y la severidad de la sintomatología en una muestra de niños con TEA. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 353-62.
- Sigman, M y Capps, L. (2000). *Niños y Niñas autistas*. Serie Bruner. Madrid: Ed. Morata.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Oculus. Dispositivo para medir las características perceptivo visuales en niños con  
TEA

Oculus. Device for measuring visual perceptual characteristics in children with TEA

Iago Rubio Sanfiz ([iago@iagorubio.com](mailto:iago@iagorubio.com), Auren Consultores L.C.G.), Manuel Peralbo Uzquiano  
([manuel.peralbo@udc.es](mailto:manuel.peralbo@udc.es), Universidade da Coruña), Isabel Gacía García  
([isabelgciagcia@gmail.com](mailto:isabelgciagcia@gmail.com), SINERGIA| Centro de Innovación Terapéutica)

Autora de contacto:

Isabel García García: [isabelgciagcia@gmail.com](mailto:isabelgciagcia@gmail.com)

## Resumen

El objeto de esta investigación se inscribe en un proyecto dirigido a determinar si existen diferencias en los niños con trastorno espectro autista respecto a niños típicos en su reacción ante estímulos novedosos, y en sus tiempos de habituación ante ellos. Para llevarlo a cabo, se ha diseñado un dispositivo electrónico que recoge información para la modalidad perceptivo visual y recoger dichas características en niños con TEA. Combinadamente con otros dispositivos diseñados para evaluar otras modalidades sensoriales, se podrá comprobar, desde la teoría de la coherencia central, las diferencias entre niños típicos y niños con diagnóstico de TEA. De este modo se pueden identificar perfiles de procesamiento que pueden ayudar al diagnóstico y tratamiento temprano del trastorno.

*Palabras clave:* autismo, coherencia central, habituación, percepción visual.

## Abstract

The purpose of this research is a project aimed at determining whether there are differences in children with spectrum disorder autism related to typical children in their reaction to novel stimuli, and in their spaces of habituation in front of them. To carry it out, an electronic device has been designed to join information for the visual perceptive modality and to collect these characteristics in children with disorders. Combined with other devices designed to evaluate other sensory modalities, the differences between typical children and children diagnosed with disorders can be verified from the central coherence theory. This way, processing profiles can be identified that can help in the diagnosis and early treatment of the disorder.

*Keywords:* Autism, central Coherence, habituation, visual perceptive.

## **Introducción**

El objeto de esta investigación se inscribe en un proyecto dirigido a determinar si existen diferencias entre los niños con trastornos del espectro autista y los niños típicos en su reacción ante estímulos novedosos, y en sus tiempos de habituación ante ellos. La finalidad de este trabajo es presentar el diseño y funcionamiento del OCULIS, dirigido a identificar las características perceptivo-visuales en niños con TEA. El dispositivo OCULIS, es un dispositivo desarrollado enteramente en software, para detectar la velocidad de respuesta visual en sujetos de estudio. Consta de un simple ordenador, con pantalla y cámara, pudiéndose utilizar cualquier portátil con webcam integrada para su uso. Es recomendable utilizar pantallas de tamaño medio y cámaras de calidad para maximizar los resultados. El dispositivo, consta de un programa multiplataforma que, mediante un modelo de inteligencia artificial basado en redes neuronales, es capaz de reconocer la cara del sujeto de estudio sentado delante de la cámara, pasando a ese modelo las imágenes captadas por la misma. La prueba comienza con el sujeto sentado frente a la pantalla y la cámara. Mediante programación, se muestran distintos estímulos en la pantalla y mediante reconocimiento de imagen se calcula el vector normal a la malla que define la cara del sujeto de estudio, y mediante las coordenadas del mismo se infiere si el sujeto dirige la vista hacia el estímulo, y el tiempo que el sujeto ha tardado en responder al mismo

La necesidad de desarrollar este tipo de dispositivos procede la evidencia de que las personas con trastorno del espectro autista tienen experiencias sensoriales atípicas y presentan dificultades a la hora de interpretar un sentido. Se cree que no existen los mismos patrones de experiencia sensoriales perceptivas en dos personas con autismo. De ahí, que las personas con autismo parecen percibir todo tal y como es, es decir, de forma literal.

Ven las cosas sin tener que interpretarlas, posiblemente sean capaces de percibir el mundo de la manera real que es. Pero para comprender el entorno en el que se encuentran, deben de asociar la información que les llega de los estímulos de forma consciente, nunca de manera automática.

Es importante resaltar la dificultad que tienen muchas personas con autismo a la hora de distinguir entre los estímulos de primer plano y los de fondo, y muchas veces les ocurre esto con los estímulos relevantes y los irrelevantes. Esto hace que sea difícil para estas personas integrar lo que han experimentado de forma separada y única, de forma que pueda dividir la imagen completa en partes con significado.



Existen algunas teorías que intentan explicar el fenómeno de la “inmunidad a las ilusiones ópticas”, como es la “teoría de la coherencia central débil” (Frith, 1989; Happé, 1996).

La incapacidad de filtrar la información de figura y de fondo puede justificar tanto la fuerza como la debilidad de la percepción en el autismo. Por una parte, perciben una información más exacta, además de una gran cantidad; y por otra, toda esa cantidad de información no seleccionada no puede procesarse simultáneamente y puede conducir a una sobrecarga de información. Es decir, no son capaces de seleccionar la información a la que deben prestar atención. Todo esto hace que la información sensorial que reciban esté llena de detalles y de una forma holística. Es como si fuera una “percepción Gestalt”, es decir, la percepción de la escena completa como una unidad individual llena de detalles percibidos sin procesar, todo simultáneamente.

Esta percepción puede dar lugar a distorsiones durante el procesamiento de la información, ya que se procesa todo como percepción fragmentada. Posiblemente por ello, a estas personas no les gustan los cambios, y sí las rutinas. Si se modifica un detalle mínimo, ya no les resulta la escena familiar, y esto conlleva sensación de miedo, estrés y frustración. Sin embargo, llevan mejor las nuevas situaciones, ya que su encuentro con la nueva situación es una nueva “Gestalt” y la almacenan. Estas sensaciones Gestalt pueden darse en cualquier modalidad sensorial.

La teoría de la coherencia central débil empieza a funcionar en una fase siguiente a la del proceso de percepción, cuando la percepción “Gestalt” conduce a las distorsiones y a la fragmentación, con el fin de limitar la cantidad de información que se procesa.

La percepción Gestalt puede generar la aparición de diferentes experiencias sensoriales y estrategias compensatorias que adquiere la persona con autismo para ser capaz de organizar la sobrecarga de información sensorial:

- a) Hipersensibilidad y/o hiposensibilidad
- b) Alteración y/o fascinación debido a ciertos estímulos
- c) Inconsistencia de la percepción (variación entre la hiper- e hipo- sensibilidad)
- d) Percepción fragmentada
- e) Percepción distorsionada
- f) Agnosia sensorial
- g) Percepción retardada
- h) Sobrecarga sensorial

## OCULIS

Varias investigaciones de comportamiento y neuroimagen afirman que existe un deterioro en el procesamiento facial en individuos con TEA. Sin embargo, no se conoce cuál es el mecanismo subyacente que da lugar a esta dificultad de procesamiento facial.

Existen varias teorías, algunas defienden que la dificultad se deriva de un problema generalizado en la interacción social y / o la motivación. Otras, proponen que el problema del procesamiento facial no es solamente de naturaleza social y que también podría contribuir una discapacidad visual perceptiva. Behrmann, Thomas y Humphreys (2006) afirman que las alteraciones neurológicas y psicológicas podrían explicar el deterioro del procesamiento facial.

En cuanto a los estímulos visuales, existen tres tipos de trastornos de la modulación en los niños con TEA. Así, existen personas con este trastorno que evitan las luces brillantes, otras que son capaces de mirar fijamente estímulos luminosos intensos o que miran detenidamente objetos. Estas dificultades, y otros aspectos del procesamiento sensorial visual, pueden ser explorados a través de este dispositivo.

### **Dispositivo Oculis**

El dispositivo **OCULIS** es un dispositivo desarrollado enteramente en software, para detectar la velocidad de respuesta visual en sujetos de estudio.

El dispositivo consta de un simple ordenador, con pantalla y cámara, pudiéndose utilizar cualquier portátil con webcam integrada para su uso.

En la práctica es recomendable utilizar pantallas de tamaño medio - como las que hay en cualquier puesto de cualquier oficina - y cámaras de calidad para maximizar los resultados.

El dispositivo, consta de un programa multiplataforma que, mediante un modelo de inteligencia artificial basado en redes neuronales, es capaz de reconocer la cara del sujeto de estudio sentado delante de la cámara, pasando a ese modelo las imágenes captadas por la misma.

El estudio comienza con el sujeto sentado frente a la pantalla y la cámara.

Mediante programación, se muestran distintos estímulos en la pantalla.

Mediante reconocimiento de imagen se calcula el vector normal a la malla que define la cara del sujeto de estudio, y mediante las coordenadas del mismo se infiere si el sujeto dirige la vista hacia el estímulo, y el tiempo que el sujeto ha tardado en responder al mismo.

Esta aproximación permite mucha libertad en cambiar y/o elegir el tamaño, color, tiempo, etc ... que definirán el estímulo, ya que al ser todo el proceso gestionado por software los cambios en el dispositivo no implican re-diseños complejos del mismo.

El PC es un portátil común con Windows 10, que ejecuta un programa de control programado en entorno net.

Mediante un chip Neurosky Eeg, se lleva un registro de actividad cerebral durante toda la prueba para su posterior evaluación.

Combinadamente con otros dispositivos diseñados para evaluar otras modalidades sensoriales, se podrán comprobar, desde la teoría de la coherencia central, las diferencias entre niños típicos y niños con diagnóstico de TEA. De este modo se pueden identificar perfiles de procesamiento que pueden ayudar al diagnóstico y tratamiento temprano del Trastorno.

### **Referencias**

- Behrmann, M., Thomas, C y Humphreys, K. (2006). Seeing it differently: visual processing in autism. *Trends in Cognitive Sciences*, 10(6), 258-264
- Happé F.G. (1996). Studying weak central coherence at low levels: children with autism do not succumb to visual illusions. A research note. *J Child Psychol Psychiatry*, 37(7):873-7.
- Frith, U. (1991). *Autism and Asperger Syndrome*. New York: Cambridge University Press.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Tactus. Dispositivo para medir las características perceptivo táctiles en niños con  
TEA

Tactus. Device for measuring perceptual tactile characteristics in children with  
TEA

Lorenzo Lorenzo Muñiz ([zeltimor@hotmail.com](mailto:zeltimor@hotmail.com), Gerente Industrial Lorenzo Muñiz S.L.),  
Francisco Javier Lorenzo Muñiz (Gerente Industrial Lorenzo Muñiz S.L), Iago Rubio Sanfiz  
([iago@iagorubio.com](mailto:iago@iagorubio.com), Auren Consultores L.C.G.), Manuel Peralbo Uzquiano  
([manuel.peralbo@udc.es](mailto:manuel.peralbo@udc.es), Universidade da Coruña), Isabel Gacía García  
([isabelgciagcia@gmail.com](mailto:isabelgciagcia@gmail.com), SINERGIA| Centro de Innovación Terapéutica)

## Resumen

El objeto de esta investigación se inscribe en un proyecto dirigido a determinar si existen diferencias en los niños con trastorno espectro autista respecto a niños típicos en su reacción ante estímulos novedosos, y en sus tiempos de habituación ante ellos. Para llevarlo a cabo, se ha diseñado un dispositivo electrónico que recoge información para la modalidad perceptivo táctil y recoger dichas características en niños con TEA. Combinadamente con otros dispositivos diseñados para evaluar otras modalidades sensoriales, se podrá comprobar, desde la teoría de la coherencia central, las diferencias entre niños típicos y niños con diagnóstico de TEA. De este modo se pueden identificar perfiles de procesamiento que pueden ayudar al diagnóstico y tratamiento temprano del trastorno.

*Palabras clave:* autismo, coherencia central, habituación, percepción táctil.

## Abstract

The purpose of this research is a project aimed at determining whether there are differences in children with spectrum disorder autism related to typical children in their reaction to novel stimuli, and in their spaces of habituation in front of them. To carry it out, an electronic device has been designed to join information for the perceptive toughness modality and to collect these characteristics in children with disorders. Combined with other devices designed to evaluate other sensory modalities, the differences between typical children and children diagnosed with disorders can be verified from the central coherence theory. This way, processing profiles can be identified that can help in the diagnosis and early treatment of the disorder.

*Keywords:* Autism, central Coherence, habituation, perceptive toughness.

## **Introducción**

El sistema del tacto es uno de los primeros en desarrollarse, comenzando ya en el útero de la madre. Este, juega un papel importante a la hora de recibir información acerca del entorno y mostrando reacciones de protección.

La piel es el órgano principal del tacto, y existen cinco tipos de receptores, para el tacto sensible, la presión, el dolor, el calor y el frío. Estos receptores responden a diferentes tipos de estímulos. Existen millones de receptores táctiles dispersos por toda la piel, aunque se concentran mayoritariamente en algunos lugares, como las yemas de los dedos; en otras en menor medida. Cuando los receptores táctiles se estimulan mediante el contacto, calor, frío o vibración, estos envían señales a las zonas específicas del cerebro.

Si los sentidos se exponen a estímulos continuos, el proceso de habituación aparece rápidamente. Cuando los estímulos cambian, las sensaciones aparecen de nuevo.

El sistema propioceptivo (sentido cenestésico) nos proporciona información acerca de los músculos y articulaciones, y permite que nos demos de cuenta de la posición y de la postura que tengamos. Los receptores, que se encuentran en los músculos, tendones y articulaciones informan al cerebro acerca de la postura y posición del cuerpo. Estos también identifican la cantidad correcta de presión que hay que ejercer para levantar algo ligero o pesado. Esta sensación, se procesa en diferentes zonas del cerebro.

El sistema del tacto es uno de los primeros en desarrollarse, comenzando ya en el útero de la madre. Este, juega un papel importante a la hora de recibir información acerca del entorno, de interactuar socialmente y de mostrar reacciones de protección (Deschrijver, Wiersema, Brass, 2015).

La piel es el órgano principal del tacto, y existen cinco tipos de receptores, para el tacto sensible, la presión, el dolor, el calor y el frío. Estos receptores responden a diferentes tipos de estímulos. Existen millones de receptores táctiles dispersos por toda la piel, aunque se concentran mayoritariamente en algunos lugares, como las yemas de los dedos; en otras en menor medida. Cuando los receptores táctiles se estimulan mediante el contacto, calor, frío o vibración, estos envían señales a las zonas específicas del cerebro.

El sistema propioceptivo (sentido cenestésico) nos proporciona información acerca de los músculos y articulaciones, y permite que nos demos de cuenta de la posición y de la postura que tengamos. Los receptores, que se encuentran en los músculos, tendones y articulaciones informan

al cerebro acerca de la postura y posición del cuerpo. Estos también identifican la cantidad correcta de presión que hay que ejercer para levantar algo ligero o pesado. Esta sensación, se procesa en diferentes zonas del cerebro.

Para producir cualquier conducta en respuesta a una percepción requiere de control y coordinación de las entradas y salidas de información al mismo tiempo, con la suficiente rapidez como para mantener el ritmo del cambio en las entradas y salidas de información (Longo, Musil y Haggard, 2012)

Los niños con autismo no tienen un funcionamiento típico en este ámbito (Lundqvist, 2015). Poder evaluar su velocidad de procesamiento ante estímulos táctiles y el tiempo que tardan en representar el estímulo es el objetivo que persigue el diseño y desarrollo del TACTUS.

### **Dispositivo Tactus**

El dispositivo **TACTUS** se compone de un motor que mueve un material con distintas rugosidades. El sujeto apoya su mano en una ventana sobre la que se mueve el material y deberá usar un pulsador cuando note una variación en la rugosidad (figura 1).

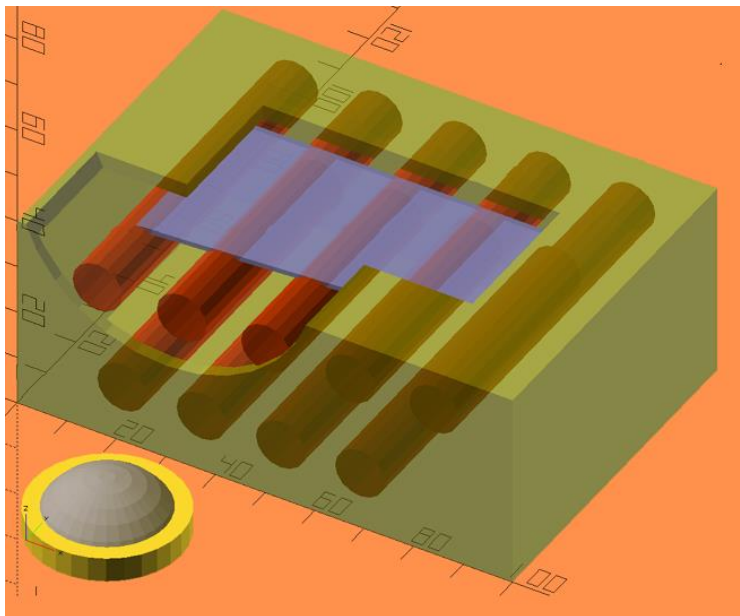


Figura 1. *Estructura del TACTUS*

En una primera versión el material rugoso se montaba sobre un tambor conectado a una reductora actuada por un motor paso a paso. Un microcontrolador registraba la posición del tambor y enviaba los pulsos necesarios para accionar el motor. Cuando el sujeto acciona el pulsador el

microcontrolador envía una señal de control al ordenador que registra la posición del tambor y la rugosidad que percibe el sujeto en ese momento.

Esta aproximación dio lugar a un dispositivo bastante pesado y con poco recorrido de la cinta utilizada para medir la rugosidad.

Como mejora en una segunda versión empleamos una cinta de caucho con un sistema de rodillos que permiten que la cinta vaya enrollada dentro de la máquina consiguiendo un rango mayor de rugosidades y de tiempo que el sujeto puede estar experimentando las mismas.

En esta segunda versión hemos eliminado la reductora utilizándose para comunicar movimiento un cinturón tipo cardán.

La construcción del dispositivo es en aluminio El dispositivo es autoportable y se compone de una caja de aluminio que contiene todos los componentes. El motor que utiliza es un motor paso a paso que se conecta al microprocesador mediante un puente en H para aislarlo del mismo. Se emplea un microprocesador de 8 bits ATMEGA 328P que mediante un firmware propio controla todo el proceso (figura 2).

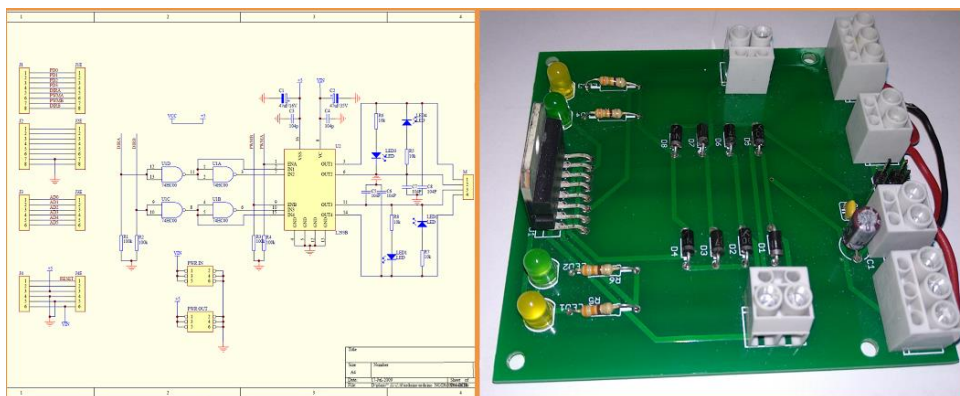


Figura 2. Diagrama de los circuitos y placa base del TACTUS

El PC es un portátil común con Windows 10, que ejecuta un programa de control programado en entorno net.

Mediante un chip Neurosky Eeg, se lleva un registro de actividad cerebral durante toda la prueba para su posterior evaluación.

Combinadamente con otros dispositivos diseñados para evaluar otras modalidades sensoriales, se podrán comprobar, desde la teoría de la coherencia central, las diferencias entre niños típicos y niños con diagnóstico de TEA. De este modo se pueden identificar perfiles de procesamiento que pueden ayudar al diagnóstico y tratamiento temprano del Trastorno.



## Referencias

- Deschrijver E., Wiersema J.R. y Brass M. (2015). The interaction between felt touch and tactile consequences of observed actions: an action-based somatosensory congruency paradigm. *Social Cognitive and Affective Neuroscience* , 11, 1162–72.
- Longo M., Musil J. y Haggard P. (2012). Visuo-tactile integration in personal space. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 24(3), 543–52.
- Lundqvist L.O. (2015). Hyper-responsiveness to touch mediates social dysfunction in adults with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders* , 9, 13–20.

## ÁREA 14. Transiciones y Desarrollo a lo largo de la vida



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

(AUTO) BIOGRAFIA DE UM JOVEM MILITANTE RADICAL  
CONTEMPORÂNEO

(AUTO) BIOGRAPHY OF A YOUNG CONTEMPORARY RADICAL  
ACTIVIST

Astigarraga, <https://orcid.org/0000-0001-9614-1999>\* Araújo\*, <https://orcid.org/0000-0002-5487-4921>\*\* Sousa, <https://orcid.org/0000-0002-9683-8259>\*\*

Profª. Drª. Universidade Estadual Vale do Acaraú, \*\*Prof. Rede Estadual de Minas Gerais,\*\*\*  
Graduada em Pedagogia - Universidade Estadual Vale do Acaraú

## Resumo

O debate sobre participação política, por vezes, se traduz em socialização política onde interessa pensar como as várias instituições sociais, ao longo da (auto) biografia dos sujeitos, podem se destinar a desenvolver princípios orientados para a vida em comum. O objetivo desta pesquisa é descrever e analisar a (auto) biografia de um jovem e seu processo formativo-acadêmico-político em suas várias faces institucionais: na fábrica, no movimento estudantil universitário, no movimento político-partidário, no movimento sindical docente, no movimento popular, implicando em transições e desenvolvimentos ao longo da vida, pois entendemos que o principal objeto de estudo da pesquisa (auto) biográfica é o fato biográfico e o trabalho de biografização. A pesquisa adotou metodologia qualitativa, comprometida com o posicionamento político-ativo do sujeito-narrador dotado de saber da experiência, um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Procedemos a gravação da trajetória. Após a transcrição, realizamos a análise temática privilegiando os tempos narrativos do processo formativo político. O que percebemos na (auto) biografia aqui apresentada é a complexidade formativa onde há momentos em que ele se coloca como um militante solitário: quando viaja para o Congresso da União Nacional de Estudantes - UNE, em Goiânia, se insere no Coletivo JUNTOS e retorna ao Ceará como fundador desse movimento. Sua militância reúne universitários, alunos da escola pública e demais pessoas das comunidades onde atua e, ao mesmo tempo, em que revela um jovem radical determinado em suas lutas, demove as pessoas em sua volta em prol de lutas coletivas.

*Palavras-chave:* ensino superior, movimento estudantil, jovem militante, narrativa (auto) biográfica.

## Abstract

The debate about political participation sometimes translates as political socialization in which the important aspect is how different social institutions, throughout (auto) biography of the subjects, can be predestined to develop principles guided for life in general. The purpose of this research was to describe and analyze an (auto)biography of a young person and his educational, academic and political process in different institutional settings: at the factory, in university student movements, political movements, teachers' union movements, and popular movements, which imply transitions and developments throughout life, since we understand that the main object of an (auto)biographical research is a biographical fact and study. The methodology of the research was qualitative, and it was committed to the active-political position of the subject-narrator endowed with experiential knowledge and subjective, relative, contingent, personal knowledge. We recorded his narrative. After transcription, we performed the thematic analysis focusing on the narrative moments of the political and educational process. What we perceived in the (auto)biography was the educational complexity in which there are moments when he places himself as a solitary activist: when he attends the Conference of the National Student Union (União Nacional de Estudantes, UNE) in Goiânia, joins the JUNTOS! Movement and returns to Ceará as the founder of this movement. His militancy involves university students, public school students and other people from the communities where he works and as he reveals himself as a young, determined and radical subject in his efforts, he moves people around him in favor of his collective struggles.

*Keywords:* higher education, student movement, young activist, (auto) biographical narrative.

## (AUTO) BIOGRAFIA DE UM JOVEM MILITANTE RADICAL

O objetivo deste artigo é descrever e analisar a autobiografia de um jovem e seu processo formativo-acadêmico-político em várias instituições: na fábrica, no movimento estudantil universitário, no movimento político-partidário, no movimento sindical docente e no movimento popular. Como estas instituições educativas influenciaram e foram influenciadas por um jovem de vinte e nove anos, oriundo de uma família pobre, do interior do estado do Ceará? Como identificar na universidade, em seu corpo discente, alunos com percursos de vida que demonstrem transições e desenvolvimentos ao longo das suas vidas? Existem espaços de escuta pessoais e educacionais no ambiente acadêmico? Quais são os seus benefícios na visibilidade dos discentes, na desocultação do currículo e na tentativa de inclusão? Além disso, buscamos também dialogar sobre sua formação em um contexto político menos polarizado e como ela se encaixa no atual período político brasileiro onde há um ataque ao pensamento crítico e ao intelectualismo.

Em pesquisas anteriores (vide 2012), apontamos a invisibilidade de universitários e a abordagem autobiográfica como possibilidade de visibilidade e desocultação curricular. João, 29 anos de idade, nasceu no interior do estado do Ceará. Graduado no curso de Física, da UVA e atualmente professor da rede pública de Minas Gerais. A perspectiva da família era que ele fosse para Sobral para estudar, trabalhar e se sustentar, entraria na universidade, depois de concluída, ia ingressar no mercado de trabalho, casar, ter filhos e voltaria para sua cidade natal. Esse era o sonho da mãe dele. “Minha família achava que quem só estudava era vagabundo. Eles construíram uma vida para mim, mas eu busquei meu próprio caminho. Essa transformação está muito ligada aos movimentos sociais” (JOÃO). Como afirma Dayrell (2003, p. 49): “[...] os jovens criam estilos que constroem determinados modos de ser jovem”.

### **Metodologia**

Encontramos nessas vivências um fato biográfico. De acordo com Delory-Momberguer o principal objeto de estudo da pesquisa (auto) biográfica é o fato biográfico e o trabalho de biografização (apud PASSEGGI 2011, p. 19). Essa ação política-formativa de relatar a si mesmo, foi explicada por Butler:

Quando o eu busca fazer um relato de si mesmo, pode começar consigo, mas descobrirá que esse si mesmo já está implicado numa temporalidade social que excede suas próprias capacidades de narração; na verdade, quando o eu busca fazer um relato de si mesmo sem deixar de incluir as condições de seu próprio surgimento, deve, por necessidade, tornar-se um teórico social (2015, p. 18).

Assim também entende Elias, a “[...] relação da identidade-eu com a identidade-nós do indivíduo não se estabelece de uma vez por todas, mas está sujeita a transformações específicas” (1994, p.09).

A pesquisa adotou a abordagem qualitativa. Procedemos à análise temática realizando a gravação da história de vida de João. A gravação foi transcrita. Após, o texto foi classificado/categorizado e dialogamos com o referencial teórico. A partir dessas referências teórico-metodológicas, passamos a descrever e analisar a (auto)biografia de João.

### Referencial Teórico

Há uma tendência de encarar a juventude na sua negatividade, *o que ainda não chegou a ser* (SALEM, 1986 apud DAYRELL, 2003, p. 40), negando o presente vivido. Essa concepção está muito presente na escola: em nome do *vir a ser* do aluno, traduzido no diploma e nos possíveis projetos de futuro, tende-se a negar o presente vivido do jovem como espaço válido de formação, assim como as questões existenciais que eles expõem. (IDEM. IBIDEM. p. 41).

O epíteto *jovem radical* difundiu-se para qualificar diversos tipos de práticas, comportamentos e manifestações juvenis (FERREIRA, 2011). Está-se claramente distante desse *jovem radical* a que Octávio Ianni se referia no início dos anos 60. Com uma matriz de inspiração marxista, esse jovem era perspectivado pelo autor como um militante politicamente implicado, inconformista e inconformado, socialmente desajustado e em contradição com os interesses e ideais da sua classe de origem, bem como com os princípios básicos que orientavam o funcionamento do sistema de produção capitalista. Nas suas palavras: “na maior parte dos casos, o comportamento radical é o produto de uma consciência peculiar da condição social do próprio jovem, da sua situação de classe e da sociedade global” (IANNI, 1963 apud FERREIRA, op. cit. 107).

O que percebemos na (auto)biografia aqui apresentada é a complexidade formativa de um *jovem radical* que transitou da formação político no chão da fábrica, ao movimento estudantil universitário e ao movimento sindical docente e no movimento popular. Formado em um determinado contexto político e com relações sociais. Em sua narrativa, há momentos em que ele se coloca como um militante solitário: quando viaja para o Congresso da UNE em Goiânia, se insere no Coletivo JUNTOS e retorna ao Ceará como fundador desse movimento. Mas, sua militância, reúne em sua volta, universitários, alunos da escola pública e demais pessoas das comunidades onde atua. A ambiguidade de revelar a (auto) biografia de um *jovem radical*

## (AUTO) BIOGRAFIA DE UM JOVEM MILITANTE RADICAL

determinado em suas lutas, ao mesmo tempo, demove as pessoas em sua volta em prol de lutas coletivas.

### **Processo formativo político no chão da fábrica**

João iniciou seu trabalho na fábrica de sapatos Grendene em 2009, mantendo certa cultura do estudante que é oriundo do interior, escolhe curso noturno pra poder trabalhar durante o dia, para poder se manter na cidade.

Eu comecei como peão, colando sapato. E após seis meses eu fui remanejado a partir de uma seleção interna para um laboratório. Ai eu fico sempre refletindo em casa, pois na época em que eu trabalhava enquanto peão, na produção mesmo, talvez na definição mais clássica do proletariado que Marx tenha feito algum dia, eu nunca pensei em me organizar, em fazer alguma coisa, em relação a todas as problemáticas que eu via. Foi no momento em que eu fui para o laboratório, em que eu tive um espaço, em que eu trabalhava lá, mas ao mesmo tempo eu conseguia discutir e conversar com pessoas que às vezes tinham outra formação de nível superior, mas além disso tinham uma experiência de vida e que a gente compartilhava naquele espaço de trabalho, que eu realmente comecei a dar um salto nessa consciência.

Essa modificação iniciou sob influência-mediação de um colega de trabalho.

Foi ele quem me apresentou a leitura do Manifesto do Partido Comunista, esta perspectiva de leituras e de compreensão do mundo de outras maneiras. A partir do momento que eu tenho estas conversas com este companheiro e com outras pessoas deste meu local de trabalho no laboratório, eu me deparo com a experiência da desigualdade é que eu começo a... não sei... começo a criar coragem para me manifestar. Então foi neste momento em que eu comecei a compreender que eu deveria ter um papel mais participativo no processo de organização social. E já em entender que a política era importante. Acho que foi neste momento da Grendene, não foi nem na universidade em si.

### **Processo formativo político no movimento estudantil universitário**

João ingressou no curso de Física da UVA em março de 2009 e iniciou o trabalho na Grendene em julho do mesmo ano. Foram quatro períodos estudando na universidade e trabalhando paralelamente na Grendene.

Quando eu entrei na UVA só tinham dois alunos da minha cidade aqui. Hoje em dia, não. Hoje em dia já tem um volume de estudantes maior nas universidades públicas aqui em Sobral. Porém na época era raríssimo ter estudante da minha cidade natal estudando na UVA. Era apenas o terceiro estudante da UVA de minha cidade. Então, foi um grande feito. Numa cidade pequena, do tamanho de um ovo, eu tinha passado na UVA. Dentro da universidade eu ia para as aulas, sentia algumas dificuldades de acompanhar o conteúdo devido algumas deficiências do ensino médio, mas também tinha um peso muito grande do desestímulo que tinha a partir daquilo que eu tinha escolhido pra estudar, que foi a docência no curso de Física. Então à medida que eu ia estudando, que eu ia vendo a perspectiva do mercado de trabalho no futuro, isso me deixava muito aflito.

No começo de 2011, no início do semestre na UVA, iniciam algumas mobilizações por falta de professores.

Eu que vinha desta construção de esclarecimento, de leituras, de avanço de consciência, e que dentro da empresa, por mais que eu reivindicasse uma coisa ou outra, não tinha esta perspectiva de organização coletiva, não tinha espaço para eu colocar para fora todas aquelas reflexões, para eu estar ativamente participando da política. Dentro da cidade eu era muito pouco socializado (sic).

João reflete sobre a transformação de sua condição de peão-trabalhador precarizado para professor-trabalhador precarizado. Mas, em situação de luta, militância, resistência.

Se antes eu tinha aquela ideia que estava me formando para viver uma vida precária, agora eu tava me formando para ser professor, com vida precária, só que eu não seria obrigado a passar trinta anos dentro de sala de aula me acabando de trabalhar. Eu tinha a perspectiva de passar minha vida lutando para mudar aquela a situação, isso me deu um sentido, que antes me faltava, começo a ter.

Esse processo de conscientização passa pela necessidade de fortalecimento da formação acadêmica universitária. Para superar a precarização docente é preciso enfrentar uma ótima formação acadêmica. João faz isso com ajuda de uma colega de curso.

É neste período que começo a estudar mais, que eu começo a pegar mais pesado no curso, inclusive abri um grupinho de estudo de astronomia lá. Uma menina que me ajudou nisso, hoje está fazendo doutorado em astronomia, então foi uma época bastante produtiva pra mim, academicamente falando.

Esse movimento dentro da militância estudantil e do engajamento nos estudos começa a surtir efeito diante dos colegas universitários.

Não demorou muito pra eu me destacar um pouco dentro deste processo de mobilização da UVA e alguns companheiros que já eram organizados dentro do movimento estudantil da UVA começaram a me convidar a participar das reuniões de organização interna, a me apresentar aos movimentos, a me convidar a participar do movimento não apenas como uma pessoa que ia para os atos, mas como uma pessoa que organizava os atos. Em 2011, isso muda um pouco. Eu tava em uma aula e de repente chegam pessoas do DCE falando que ta faltando professor, que não podemos aceitar isso, que devemos nos manifestar. Marcaram uma manifestação. Eu ainda lembro do sentimento que eu tive: foi como um sonho, tudo aquilo que esperava, que eu lia nos livros, que eu via na televisão, que era o caminho que achava o correto para mudar um pouco a sociedade, estava acontecendo ali no meu espaço.

Então, João inicia propriamente sua militância e participa da primeira manifestação estudantil na UVA.

Ai eu entrei de cabeça. Eu fui pra primeira manifestação. Foi em fevereiro de 2011, rodamos a universidade, fomos até o Arco da Nossa senhora, localizado no centro da cidade de Sobral, voltamos. Eu me lembro que paramos no espaço do Curso de Direito da UVA. Ai chegou a hora do curso de Física. Eu estava com outros colegas da Física e ai o pessoal começou a insistir: “fala João!”. Eu morrendo de vergonha! Subi, falei 4 ou 5 palavras que eu nem me lembro mas o que falei, deve ter sido uma idiotice total. Mas fui lá e falei mesmo. E a partir deste momento... foi uma atividade que eu gostei muito de participar, foi uma coisa muito produtiva para mim.

Termina o primeiro semestre de 2011. João viaja para Goiânia para participar do Congresso da União Nacional dos Estudantes – UNE. E lá ele conhece a organização que até hoje



milita e que foi fundado durante o congresso: o Movimento JUNTOS. Algo interessante de se notar é a importância do espaço democrático dentro dos locais de atuação de João que o permitiram de alguma maneira ter mais liberdade de refletir e iniciar sua atuação política. Neste ponto não podemos deixar de refletir sobre as tentativas atuais de redução dos espaços de crítica e reflexão no meio acadêmico e das intencionalidades que estão na direção de impossibilitar o surgimento de outros sujeitos como João.

### **Processo formativo político-partidário**

João é fundador do Movimento Juntos no nordeste brasileiro: “[...] ele atendia a todas as minhas reflexões da época”. Quando ele retorna de Goiânia, entra em contato com alguns companheiros.

Dentro do movimento estudantil, a partir de 2011, quando eu começo a construir dentro da universidade eu vivi um processo muito árduo. Tanto é que eu fiquei militando um pouco solitário, ou com poucos companheiros até 2013. Em 2013, foi o primeiro ano que a gente conseguiu ganhar as eleições do DCE e foi incrível. Nós do Movimento Juntos. Eu não era presidente. Eu era secretário geral. eu já vinha há três anos militando no movimento estudantil, já tinha passado por alguns enfrentamentos e vínhamos neste processo de renovação. Dentro da gestão a gente tinha três companheiros que eram os principais responsáveis por conduzir as atividades. Em 2012 a gente fez o primeiro acampamento estadual, que era justamente pra apresentar o Juntos para as pessoas. Esta foi uma fase que eu analisando retrospectivamente vejo que foi uma fase que eu cometi muitos erros na construção inicial, muitos erros mesmo. Mas eu me sinto muito orgulhoso de ter feito este trabalho. A gente quer trabalhar com todos os setores da juventude, com a juventude secundarista, da periferia, juventude LGBT, de mulheres, negra, ou seja, trabalhar com as juventudes. E pra gente fazer isso, a gente se organiza através de setoriais.

João considera que em 2012 deu outro grande salto de qualidade dentro da sua militância política. Foi durante seu ingresso no PSOL e no Movimento da Esquerda Socialista – MES. É uma corrente dentro do PSOL que tem uma determinada tradição marxista vinculada a aspectos históricos. Ele considera que estas são as organizações que ele participa e que ajudam a construir sua formação política partidária: “[...] buscar dentro da militância uma linha política, estratégia e tática, de eu escolher a política e o grupo com o qual vou militar por uma nova sociedade”.

### **Processo integrado entre movimento discente e docente universitário**

Em 2013, João e seu grupo conseguem se eleger no DCE, com mais de mil votos. Ele considera que foi a maior eleição da história da UVA. E, logo no final do ano de 2013, se abre um processo de discussão da possibilidade de greve dentro das universidades estaduais. A Universidade Regional do Cariri - URCA e a Universidade Estadual do Ceará - UECE começam

a fazer esta discussão e na UVA houve duas assembleias de professores. Na primeira, não houve encaminhamento para greve. O DCE também fez sua assembleia.

Eu me lembro de que nessa época no *facebook* tinha um grupo que continha praticamente todos os estudantes da universidade, era um grupo que até hoje existe, com 10 mil pessoas e ele era meio que um termômetro sobre como estava o sentimento dos estudantes. Me lembro que na primeira semana quando se falava sobre a greve eles diziam não a greve, não queremos, de jeito nenhum. No segundo e terceiro dia já começaram a discutir, e muitos já diziam, talvez seja importante e tal. Na segunda semana já fomos dizendo que era importante ter greve, que aquela era a hora, não podíamos deixar passar. Foi um processo de discussão que pela primeira vez eu vi acontecer de maneira mais global. Você ir convencendo as massas sobre, um conjunto de dez mil pessoas e ir ganhando a opinião delas.

Quando a greve dos professores foi deflagrada na parte da tarde, em torno das dezoito e trinta, logo em seguida, começou a assembleia dos alunos que reuniu mais de 1000 estudantes. Os alunos votaram por unanimidade o apoio à greve dos professores.

E aí a gente entra na primeira greve na UVA. E a luta para professores prosseguiu ao longo do semestre e a cada manifestação, a cada assembleia eu estava presente. A gente avalia até hoje como sendo muito vitoriosa. Conseguimos verba para assistência estudantil, a promessa de concurso, uma série de vitórias. O restaurante universitário a gente já tinha conseguido o dinheiro antes da greve. Só que ele estava emperrado. Mas o dinheiro para residência a gente conseguiu na greve, aumentar as bolsas do Programa de Bolsa Universitária – PBU. Conseguimos auxílio alimentação, auxílio moradia. A greve se arrastou até o começo de 2014 quando ela se encerrou com estas vitórias consagradas.

Após esse período o governo do estado, que havia prometido um concurso até certa data não cumpriu sua promessa. No segundo semestre, professores e alunos entraram novamente em greve. No entanto, com a pauta quase exclusiva de concurso para professores. Paralelamente ocorriam as eleições do DCE. Ou seja, onde o grupo do Movimento JUNTOS ia disputar reeleição. Havia uma tradição forte na UVA onde ninguém conseguia se reeleger.

Porém, para nossa surpresa, por mais que durante a campanha do DCE não tenhamos feito uma propaganda de que queríamos greve, e sim que queríamos luta e que se tivesse greve a gente ia apoiar, a chapa concorrente, na época a UJS, eles nos taxaram como a chapa da greve, a chapa que ia paralisar a universidade e tal. A gente então era a chapa da greve. E aí foi bem impressionante, porque a resposta das eleições foi que a gente venceu novamente com uma grande margem de votos. Até eu brinco que foi a primeira vez que os estudantes votaram em uma por greve. Os estudantes estavam apoiando a greve, votaram em massa na gente.

### **Processo formativo no movimento sindical estadual docente**

Em 2016, João enfrentou terceira greve como estudante dentro da UVA. Ao mesmo tempo, foi sua primeira greve como professor dentro da escola pública estadual.

Comecei a lecionar em 2012, neste bairro onde eu moro, como já falei. Só que na época era bem mais envolvido com o movimento estudantil. Eu era professor contratado,

## (AUTO) BIOGRAFIA DE UM JOVEM MILITANTE RADICAL

temporário. Dando aula no ensino médio de Física. Só que eu ainda era muito envolvido com o movimento estudantil. E o que a gente havia definido dentro do JUNTOS é que eu ficaria mais com o movimento estudantil do que propriamente enquanto movimento sindical.

João começa a se afastar do movimento estudantil e a se integrar mais ao movimento sindical docente. Porém, ele passou parte deste período desempregado. Em 2015, dos 12 meses, trabalhou por quatro meses. Ou seja, no momento em que ele estava se afastando do movimento estudantil, em que eu buscava outros espaços de militância para se organizar e atuar politicamente, acabou coincidindo com o momento em que ele ficou sem trabalho.

Em 2016, eu comecei a dar aula em escola. Começam a ter movimentações políticas dentro da categoria dos professores. Tanto é que nestes períodos iniciais eu reprovei muitas disciplinas, teve disciplina que reprovei três vezes, faltava muito a aula. Mas eu sentia que quando eu tivesse o diploma na mão e fosse para o mundo do trabalho eu ia ter uma vida muito precarizada, aquilo me deixava muito aflito e desanimado. Isso foi até o fim de 2010. Com essa vivência dentro da universidade e dentro da Grendene.

### **Processo de militância sindical docente na escola do seu município onde estudou**

Em 2016, João consegue contrato de docência no município onde nasceu em e na escola onde estudou. João foi bem recebido no início do ano letivo, devido ao seu ótimo aproveitamento escolar como aluno, tais como: boas notas no Exame nacional do Ensino Médio - ENEM, bons resultados nas olimpíadas de matemática e também por eu ter entrado na UVA. João explica que nesta época começa a se organizar no Ceará o Movimento de Oposição Sindical – MOS, da APEOC, do sindicato de professores aqui do Ceará. Em abril quando a greve de professores foi deflagrada Ele lembra que pautou a greve na escola. A partir daí, entra em atrito com o núcleo gestor e em especial com um coordenador.

Dentro da minha cidade não existia tradição de entrar em greve. É uma cidade que sempre foi muito estruturada no comportamento servil das pessoas que foram sempre muito dependentes do poder político local, seja você trabalhador da zona rural, seja você aposentado ou servidor público, sempre teve um grande *embarreiramento* para movimentações políticas, que não fossem eleitorais.

No mês de abril, quando a greve é deflagrada, João adere e tenta convencer seus colegas professores. Eles não aceitam e ele entra sozinho em greve.

Lembro que foi um dia muito tenso. Eu cheguei na escola, passei em todas as salas, disse pro pessoal ta acontecendo isso, isso, isso, a partir de hoje estou entrando em greve, não virei mais dar aula. Aviso ao núcleo gestor. E ai o início da fala dele foi o seguinte: “[...] vocês sabem que quem entrar em greve vai ter o nome mandado para CREDE, porque a CREDE quer saber”. Ai muito professores temporários, além de não ter a cultura de luta, tinham muito medo de perder o emprego. Mas ai eu fui, já tinha vivencia no movimento estudantil, tinha um contrato, que por mais que fosse temporário, tinha um contrato com o estado, eles não poderiam romper, então eu fui para greve. Então começa a construção da greve. Como eu morava em Sobral e só ia lá para dar aula e eu estava em greve, deixei de frequentar a escola.

Na época, antes de abril, ele vinha dialogado com um grupo de jovens dentro da própria escola, pertencentes ao Grêmio Estudantil que tinham aderido ao Movimento Juntos.

Militavam com a gente, faziam formação, atividade feminista, várias coisas dentro da escola. E que compreendiam a importância da greve. Faziam atividades dentro da escola, com plaquinhas, defendendo os professores. Sou até muito grato a eles, me defendiam muito dentro da escola. Mas também ao mesmo tempo sofreram muito porque tiveram que entrar em rota de colisão com próprio núcleo gestor que muitas vezes me atacava.

Essa durou cerca de cem dias. Quando a greve terminou, João retornou à escola e enfrentou a hostilização dos alunos da escola.

Lembro que o primeiro dia de aula foi meio constrangedor porque os alunos pensavam que eu tinha passado três meses fora de sala e por mais que eu fosse uma vez ou outra, não tinha condição de manter uma relação com os alunos. Ai eu pegava um ônibus perto da minha casa para ir pra escola, era um ônibus que vinha do interior com os alunos. Ai eu entrei e todo mundo ficou assim: “[...] o João tá voltando!”. Mas ninguém fala comigo. Fico meio deslocado, ninguém fala comigo, fico assim meio esquisito.

Mas, também enfrentou a hostilização do grupo gestor:

Ai eu chego na escola, o diretor havia saído para se candidatar a vereador e o coordenador que era anti-greve e meio que capacho do governo do estado, virou diretor. Então eu voltei com um diretor que no meio da greve havia pedido para a CREDE me demitir. Chegou a um ponto que ele fez uma reunião com os professores que estavam lá avisando que já havia mandado os papeis, que eu seria demitido, que já tinha acabado tudo. E ele sempre teve muitas inimizades com os professores, até por não ser da cidade.

Diante das dificuldades enfrentadas no fim da greve e no seu retorno à escola. João narra Ai os alunos tiveram dificuldade para se acostumar ao meu retorno, teve que retornar o diálogo com os alunos da escola e, como consequência, foi bem recebido por eles. Mas, por outro lado, enfrentou a hostilidade do coordenador que havia virado diretor. João retornou da greve com reajuste salarial e com a manutenção do contrato de professor, mesmo com a tentativa do coordenador de demiti-lo. Então, foi sua primeira experiência no movimento sindical docente. Porém, veio outra. O processo de acirramento junto à direção que havia se instalado se acentuou muito devido à sua proposta pedagógica.

Só pra dar um exemplo, uma das grandes plataformas do diretor, era que os alunos se levantassem para cada pessoa que entrasse em sala, de maneira muito militarista, a i tinha o momento cívico em que todo mundo era colocado em fila, colocava a mão no peito e cantava o hino nacional. Existia um processo de tratamento contra a indisciplina muito pouco produtivo, que muito mais humilhava os alunos, do que resolvia qualquer tipo de problema. Então, sempre quando entrava nestas discussões, o Grêmio Estudantil e muitos alunos que eram próximos do nosso movimento sempre iam para o acirramento.

Também teve disputas políticas dentro do próprio núcleo gestor. O que acabou levando a um episódio no fim do ano. Um dos coordenadores foi informado que seria demitido a pedido do diretor. Esse coordenador chateado denunciou que estavam servindo merenda com prazo de validade vencida aos alunos. Quando ele fez esta denúncia à Coordenadoria Regional de

Desenvolvimento da Educação - CREDE o diretor ficou acuado. A CREDE foi à escola fazer a apuração dos fatos. Os alunos fizeram uma manifestação dentro da escola, todo mundo saiu em caminhada, ocupou a sala do diretor, perguntando o que estava acontecendo. Foi um momento de muita efervescência política na escola.

A gente também fez muitas reclamações de assédio moral contra o diretor. Eu e outros professores tivemos muita expressão neste debate, principalmente depois da greve, eu assumi meio que uma liderança. A CREDE acolheu todas as informações, mas avisou que ia continuar tudo do mesmo jeito. Justamente devido esta proximidade dele com a CREDE de Itapipoca. Então, por mais que esse processo tenha despertado atividade, tenha servido como espaço de liberação da indignação de muitos alunos sobre o que acontecia na escola, ele acabou não se revertendo em muitas vitórias. Isso foi no mês de novembro. Em dezembro acabaram as aulas.

E em janeiro teve o processo de renovação dos contratos. Veio a represália. João, como professor temporário, tinha que fazer uma nova seleção e foi reprovado e não pode assumir.

Só que as tentativas de me retirar já começaram antes. Dentro do ensino médio da rede estadual você tem duas aulas de Física por semana para cada sala. Na época eu era lotado em sete salas, então eu tinha 14 horas-aula. Então o que ele fez, não podia acabar com as horas de Física, ele diminuiu a carga horária de duas aulas para uma. Então, da maneira como ele organizou a seleção, as quatorze aulas que eu poderia assumir, se transformaram em cinco aulas, algo que financeiramente pra mim era muito inviável. A partir desse momento ficou bem complicado eu voltar para escola. Fiz até denuncia na SEDUC e tal.

### **Algumas conclusões**

O objetivo deste artigo foi descrever e analisar a autobiografia de um jovem e seu processo formativo-acadêmico-político em várias instituições: na fábrica, no movimento estudantil universitário, no movimento político-partidário, no movimento sindical docente e no movimento popular, ilustrando uma transfiguração da vida política (FERREIRA, 2011, p. 221), de um jovem militante radical contemporâneo, que constrói estilos para si e para outros jovens além de identificar as relações entre sua formação e o contexto político atual caracterizado pela ascensão de um governo federal com características conservadoras e reacionárias.

Instituições formativas não escolares, tais como, a fábrica, o movimento estudantil, o movimento sindical docente, o partido político, influenciaram a militância de João, principalmente na mediação de pessoas, por exemplo, seu colega de trabalho na Grandene. Instituições formativas escolares, tais como, a escola e a universidade, também atuaram fortemente no seu processo de conscientização e atuação política pedagógica. Destaque para sua colega de aula que o ajudou nos estudos acadêmicos do curso de Física que o fortaleceu a continuar na universidade. Esse processo de subjetivação mútua também pode ser verificado

entre seus alunos da escola e seus colegas universitários, no processo de criação e fortalecimento do Grêmio Estudantil e na vitória da gestão do DCE, na UVA.

Portanto, parafraseando Butler (2015), verificamos que quando João busca fazer um relato de si mesmo sem deixar de incluir as condições de seu próprio surgimento e as demais pessoas envolvidas na narrativa, tornar-se um teórico social. Neste sentido percebemos como a existência de espaços para o livre pensar e agir foram importantes na formação de João. A pesquisa (auto) biográfica é uma abordagem de pesquisa adequada para identificar na universidade, em seu corpo discente, alunos com percursos de vida que demonstrem transições e desenvolvimentos ao longo das suas vidas. Mas, para isso, é preciso criar espaços de escuta pessoais e educacionais no ambiente acadêmico. Assim como, criar disciplinas que relacionem conteúdos acadêmicos com autobiografias. Um dos principais benefícios é a visibilidade dos discentes e a desocultação do currículo e a tentativa de políticas de inclusão.

### Referências

ASTIGARRAGA, A. A.; PASSEGGI, M. C. (2012). A infância no contexto da família rural: do trabalho infantil à universidade. In: SOUZA, E. C. (Org.). *Educação e ruralidades: memórias e narrativas (auto) biográficas*. Salvador: EDUFBA, 463 p.

BUTLER, Judith. (2015). *Relatar a si mesmo: crítica da violência ética*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

DAMASCENO, M. N; MATOS, K.S.L; VASCONCELOS, J.G. (Orgs.). (2001). *Trajetórias da juventude*. Fortaleza: LCR, 112 p. Coleção Diálogos Intempestivos.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. . (2003). *Revista Brasileira de Educação*. Set-out-nov-dez, n. 24.

ELIAS, Norbert. (1994). *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.,

FERREIRA, V. S. *O "jovem radical" contemporâneo: novos sentidos de um qualificativo juvenil*. (2011). *Crítica e sociedade: revista de cultura política*. V.1, n. 2, jan-jun,

PASSEGGI, M. C. a pesquisa (auto) biográfica em educação: princípios epistemológicos, eixos e direcionamentos da investigação científica. In: VASCONCELOS, M. F. C; ATEM, E. (2011). *Alteridade: o outro como problema*. Fortaleza: Expressão Gráfica, 280 p.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

O comprometimento organizacional e o bem-estar dos colaboradores ao longo da  
vida: um estudo empírico

Organizational commitment and the well-being of employees throughout life: an  
empirical study

Áurea Sousa (<http://orcid.org/0000-0003-3151-5237>)\*, Vera Mota (<https://orcid.org/0000-0003-4658-8033>)\*\*, M. da Graça Batista (<http://orcid.org/0000-0002-0832-0397>)\*

\*Universidade dos Açores, CEEAplA

\*\* Universidade dos Açores

Nota dos autores

Áurea Sousa, [aurea.st.sousa@uac.pt](mailto:aurea.st.sousa@uac.pt)

## Resumo

O conceito de comprometimento organizacional tem um papel preponderante nas relações laborais, sendo este um dos temas mais investigados no contexto das atitudes e comportamentos relacionados com o mercado de trabalho. A presente investigação tem como principal objetivo relacionar o bem-estar subjetivo dos colaboradores com o comprometimento organizacional com base num estudo empírico. Participaram no estudo funcionários de duas organizações sediadas na região Autónoma dos Açores, Portugal. Os dados foram recolhidos com base num questionário que, além de outras variáveis, contém um conjunto de itens que visam aferir as perceções dos colaboradores sobre o comprometimento organizacional, a escala de afetos positivos e negativos e a escala de satisfação com a vida. Os dados foram analisados utilizando diversos métodos estatísticos. Os trabalhadores da amostra global percecionam níveis satisfatórios de auto-comprometimento organizacional global, sendo de salientar, ainda, a existência de uma relação entre o comprometimento organizacional dos colaboradores e o seu bem-estar subjetivo. A aplicação do método das  $k$ -médias, no âmbito da Análise de *Clusters*, permitiu detetar três grupos de indivíduos, de acordo com as pontuações obtidas nas escalas que avaliam o bem-estar subjetivo, sendo de ressaltar que os indivíduos nos diferentes *clusters* auto-percecionaram diferentes níveis de comprometimento organizacional. A aplicação da Análise em Componentes Principais Categórica (*CatPCA*) permitiu reduzir a dimensionalidade dos dados e sintetizar de uma forma visual os principais resultados do estudo.

*Palavras-chave:* Comprometimento organizacional, bem-estar subjetivo, mercado de trabalho, análise de dados.

## Abstract

The concept of organizational commitment has a preponderant role in labor relations, and this is one of the most investigated themes in the context of attitudes and behaviors related to the labor market. This study has as main objective to relate subjective well-being of employees with organizational commitment based on an empirical study. Employees of two organizations of Azores (Portugal) were included in the study. The data were collected based on a questionnaire that, besides other variables, contains a set of items that aim to measure the employees' perceptions about the organizational commitment, the *positive and negative affect schedule* and the *satisfaction with life scale*. Data were analyzed using several statistical methods. The employees of the global sample perceived satisfactory levels of global organizational self-commitment. It is also important to emphasize the existence of a relationship between the Organizational Commitment of the employees and their Subjective Well-Being. The application of  $k$ -means method, in the context of Cluster analysis, allowed to detect three groups of individuals, according to the scores attributed on the scales that evaluate the subjective well-being. The individuals included in the different clusters self-perceived different levels of organizational commitment. The application of the Categorical Principal Component Analysis (*CatPCA*) allowed to reduce the dimensionality of the data and to synthesize in a visual way the main results of the study.

*Keywords:* Organizational commitment, subjective well-being, labour market, data analysis



O mercado de trabalho tem passado por diversas transformações nos últimos anos, o que tem potenciado novas regras e exigências no meio laboral. Num mundo cada vez mais competitivo, as organizações preocupam-se em conseguir os melhores resultados a nível económico, o que por vezes afeta o bem-estar dos seus colaboradores. Com a era da globalização, as novas regras e exigências refletem-se no meio laboral, proporcionando aos colaboradores níveis de pressão elevados.

Segundo Chiavenato (in de Real, 2014), “os objetivos organizacionais são o fim desejado que a organização pretende atingir e que orientam o seu comportamento em relação ao futuro e ao ambiente interno e externo. Neste sentido, os objetivos organizacionais são a razão de ser das organizações, que necessitam de um fim objetivo.” Porém, a maioria das organizações só se preocupa em conseguir os melhores resultados possíveis a nível económico, esquecendo-se de que no seu ambiente interno os seus colaboradores são os mais sacrificados. Segundo Gavin e Mason (2004, p. 390), “a produtividade económica é muitas vezes conseguida à custa do trabalhador comum, frequentemente sacrificando a sua saúde e bem-estar pessoal.”

O conceito de Comprometimento Organizacional tem assumido um papel relevante nas relações laborais (e.g., Nascimento, Lopes, & Salgueiro, 2008), e é um dos temas mais investigados no contexto das atitudes e comportamentos relacionados com o mercado de trabalho. Allen e Meyer (1990) definem o conceito de “Comprometimento Organizacional” como um estado psicológico que une o indivíduo à Organização (fazendo com que a rotatividade seja menos apetecível). Por sua vez, Mowday, Porter e Steers (1982, p. 226) definem o constructo como o grau de identificação de um indivíduo para com a sua Organização. É ainda de salientar que diversos autores defendem a multidimensionalidade do comprometimento organizacional (e.g., Allen e Meyer, 1990; Meyer e Allen, 1997; Meyer, Becker, & Van Den Berghe, 2004; Hunt e Morgan, 1994).

O bem-estar subjetivo tem um carácter multidimensional, uma vez que comporta uma dimensão afetiva e uma dimensão cognitiva (e.g., Galinha, 2008; Galinha e Pais-Ribeiro, 2005a, 2005b; Diener, Sapyta, & Suh, 1998). A dimensão afetiva pressupõe a avaliação de cada indivíduo relativamente às suas experiências emocionais positivas (afeto positivo) e negativas (afeto negativo). As principais emoções positivas são o contentamento, o orgulho, a felicidade, o encantamento, a alegria e a afeição, enquanto as emoções negativas mais estudadas são a depressão, o *stress*, a ansiedade, a inveja, a tristeza, a culpa e a vergonha (e.g., Novo, 2003; Galinha, 2008). Esta dimensão do bem-estar subjetivo mantém uma forte relação com a perspetiva hedónica, uma

vez que enfatiza os aspetos afetivos da vida (Keyes, Shmotkin, & Ryff, 2002). A dimensão cognitiva é constituída por juízos de valor em relação à satisfação com a própria vida (Galinha, 2008) e representa o balanço psicológico que cada indivíduo faz da sua vida em geral (Novo, 2003). Neste contexto, a PANAS, Escala de Afeto Positivo e de Afeto Negativo, desenvolvida por Watson, Clark e Tellegen (1988), é utilizada para mensurar a vertente afetiva do bem-estar subjetivo (Afetividade Positiva; Afetividade Negativa). Neste contexto, segundo Diener (2000), o bem-estar subjetivo é um conceito alargado que inclui diversas experiências de afetos positivos, baixos níveis de afetos negativos e um nível elevado de satisfação com a vida.

A Escala de Satisfação com a vida (*Satisfaction With Life Scale (SWLS)*), elaborada por Diener, Emmons, Larsen, & Griffin (1985), é um dos instrumentos mais utilizados para avaliar a dimensão cognitiva do bem-estar subjetivo, com o objetivo de avaliar o juízo subjetivo que os indivíduos fazem sobre a qualidade das suas próprias vidas.

Foi neste enquadramento conceptual que se procurou aferir a nossa principal hipótese de investigação: H1: “Há uma relação entre o Bem-Estar Subjetivo dos colaboradores de duas empresas sediadas nos Açores e o seu Comprometimento Organizacional”.

### **Método**

Participaram no estudo 212 colaboradores de duas organizações sediadas na Região Autónoma dos Açores, Portugal, maioritariamente do sexo feminino (81%) e sem o ensino superior (54.8%). A distribuição dos inquiridos segundo a faixa etária é a seguinte: 18 a 29 anos (16.7%); 30 a 39 anos (39.5%); 40 a 49 anos (28.6%); 50 a 59 anos (14.8%); 60 a 69 anos (.5%).

Os dados foram recolhidos com base num questionário que, além de outras variáveis, contém a escala adaptada para a população portuguesa por Nascimento et al. (2008), que visa aferir as perceções dos colaboradores sobre o comprometimento organizacional; a escala de afetos positivos e negativos, validada por Galinha e Pais-Ribeiro (2005a, 2005b), que é a versão portuguesa da *Positive and Negative Affect Schedule (PANAS)*; Watson et al., 1988); e a escala de satisfação com a vida (*Satisfaction With Life Scale (SWLS)*), elaborada por Diener et al. (1985), e adaptada para a população portuguesa por Simões (1992).

A escala que avalia as perceções dos colaboradores sobre o “Comprometimento Organizacional” (Nascimento et al., 2008) é constituída por dezanove itens, mensurados numa escala de *Likert* de 1 (Discordo Totalmente) a 7 (Concordo Totalmente), os quais podem ser

encontrados, por exemplo, em Mota (2019). Com base no valor obtido pelo coeficiente alfa de Cronbach (.873), verificou-se que, no caso do nosso estudo, os itens desta escala apresentam uma boa consistência interna. Embora os itens que a compõem se distribuam por quatro dimensões (Afetiva, Calculativa e Normativa), serão aqui apresentados apenas os resultados referentes à medida global.

No seu conjunto, a Escala de Afetos Positivos e Afetos Negativos e a Escala da Satisfação com a Vida, utilizadas no presente estudo, visam avaliar as percepções dos colaboradores sobre o seu bem-estar subjetivo. A versão portuguesa da PANAS (Watson et al., 1988), validada por Galinha e Pais-Ribeiro (2005a, 2005b), é constituída por vinte termos descritores da afetividade sentida pelo sujeito (itens), dez dos quais se integram no domínio do afeto positivo (AP) e os outros dez no domínio do afeto negativo (AN). Cada um dos itens desta escala de resposta é avaliado numa escala do tipo *Likert*, de 1 (Nada ou muito Ligeiramente) a 5 (Extremamente), onde cada inquirido deve assinalar a extensão em que experienciou cada um dos estados de espírito durante um determinado período de tempo. No caso da nossa amostra os itens da escala de Afetos positivos (Alfa de Cronbach=.80) e os itens da escala de Afetos negativos (Alfa de Cronbach=.84) têm uma boa consistência interna, sendo de referir que estes valores foram muito próximos dos obtidos por Galinha e Pais-Ribeiro (2005a, 2005b). No restante texto, a Escala de Afetos Positivos e a Escala de Afetos Negativos serão denotadas, respetivamente, por EAP e EAN.

A Escala de Satisfação com a Vida (ESV), elaborada por Diener et al. (1985), com o objetivo de avaliar o juízo subjetivo que os indivíduos fazem sobre a qualidade das suas próprias vidas, e adaptada para a população portuguesa por Simões (1992), é constituída por cinco itens, mensurados numa escala de *Likert* de 1 (Discordo Muito) a 5 (Concordo Muito). No caso da amostra em estudo, o valor (.87) obtido para o coeficiente Alfa de Cronbach aponta para uma boa consistência interna dos itens que a integram, sendo este valor próximo do valor .77, obtido por Simões (1992).

Foram calculadas, para cada um dos inquiridos, as pontuações obtidas nas escalas utilizadas (soma das cotações dos itens que as compõem). É de referir que pontuações elevadas na escala do comprometimento organizacional (ECO) indicam níveis elevados de comprometido organizacional. De modo análogo, pontuações mais elevadas na EAP, na EAN e na ESV indicam, respetivamente, maiores níveis de emoções positivas; de emoções negativas; e de satisfação com a vida.

Os dados foram analisados utilizando diversos métodos estatísticos, entre os quais se encontram o coeficiente de correlação de Spearman e o teste de significância a este associado, o

método não hierárquico das *k*-médias (*k-means*) e a Análise em Componentes Principais Categórica (CatPCA). O recurso ao coeficiente de correlação de Spearman deveu-se ao não cumprimento do pressuposto de normalidade das pontuações obtidas nas escalas utilizadas.

### Resultados

Os inquiridos percecionam, em geral, níveis satisfatórios de auto-comprometimento organizacional perante as organizações onde exercem a sua atividade profissional, já que a média das pontuações obtidas nessa escala (88.32), considerando a amostra global, é superior ao ponto médio (76) do seu intervalo de variação (de 19 a 133, por valores inteiros).

No caso da EAP a média (33.35) das pontuações obtidas pelos indivíduos da amostra global foram superiores ao ponto médio (30) do intervalo de variação desta escala (de 10 a 50, por valores inteiros). Em contrapartida, no caso da EAN, a média das pontuações obtidas foi inferior ao ponto médio (30) do intervalo de variação da escala (de 10 a 50, por valores inteiros), pelo que se presume que os inquiridos manifestam níveis baixos de afetos negativos. Assim, os inquiridos manifestaram níveis satisfatórios de Bem-Estar Subjetivo, predominando as emoções positivas.

Os inquiridos da amostra global encontram-se em geral satisfeitos com a vida, dado que a média (18.58) das pontuações obtidas na ESV é superior ao ponto médio (15) do seu intervalo de variação (de 5 a 25, por valores inteiros).

A Tabela 1 contém os valores do coeficiente de correlação de Spearman entre os pares de pontuações obtidas nas escalas ECO, EAP, EAN e ESV, apresentando-se apenas aqueles que foram estatisticamente significativos, considerando um nível de significância de .05.

Tabela 1

*Valores do Coeficiente de correlação de Spearman*

Correlações entre as Pontuações das Escalas				
	ECO	EAP	EAN	ESV
ECO		$r_s = .589^{**}$ $p = .000$	$r_s = -.202^{**}$ $p = .005$	$r_s = .264^{**}$ $p = .000$
EAP	$r_s = .589^{**}$ $p = .000$		$r_s = -.211^{**}$ $p = .003$	$r_s = .164^*$ $p = .020$
EAN	$r_s = -.202^{**}$ $p = .005$	$r_s = -.211^{**}$ $p = .003$		$r_s = -.188^{**}$ $p = .007$
ESV	$r_s = .264^{**}$ $p = .000$	$r_s = .164^*$ $p = .020$	$r_s = -.188$ $p = .007$	

\*\* A correlação é significativa ao nível de significância de .01 \*A correlação é significativa ao nível de significância de .05

## COMPROMETIMENTO ORGANIZACIONAL E O BEM-ESTAR

Os resultados apresentados na Tabela 1 indicam a existência de correlações positivas, estatisticamente significativas, entre as pontuações obtidas na ECO e as pontuações obtidas nas escalas: EAP e ESV. Foi encontrada uma correlação negativa fraca, embora estatisticamente significativa, entre as pontuações da ECO e da EAN. Verificou-se, também, que há correlações positivas, estatisticamente significativas, entre as pontuações da EAP e as pontuações das escalas: ECO e ESV. Foi ainda encontrada uma correlação negativa fraca, estatisticamente significativa, entre as pontuações obtidas na EAP e na EAN, o que era expectável, uma vez que estas avaliam estados de espírito opostos.

A aplicação do método das *k*-médias, no âmbito da Análise de *Clusters*, foi efetuada considerando uma partição em três classes (*clusters*), de forma a maximizar as diferenças entre os *clusters* a nível das pontuações obtidas nas escalas que avaliam o bem-estar subjetivo (EAP, EAN e ESV). Os *clusters* 1, 2 e 3 contêm, respetivamente, 34.5%, 23.0% e 42.5% dos indivíduos e correspondem a três perfis distintos. Os indivíduos incluídos no *Cluster* 1 distinguem-se, essencialmente, dos restantes por terem pontuações mais baixas na EAP. Os colaboradores que integram o segundo *cluster* são os que obtiveram, em média, pontuações mais baixas na ESV e mais elevadas na EAN, ou seja, aqueles que estão numa situação mais vulnerável relativamente ao Bem-estar subjetivo. Finalmente, o *Cluster* 3 engloba os indivíduos com pontuações mais elevadas na ESV, na EAP e com pontuações mais baixas na EAN, isto é, os funcionários que se encontram numa situação de maior bem-estar subjetivo.

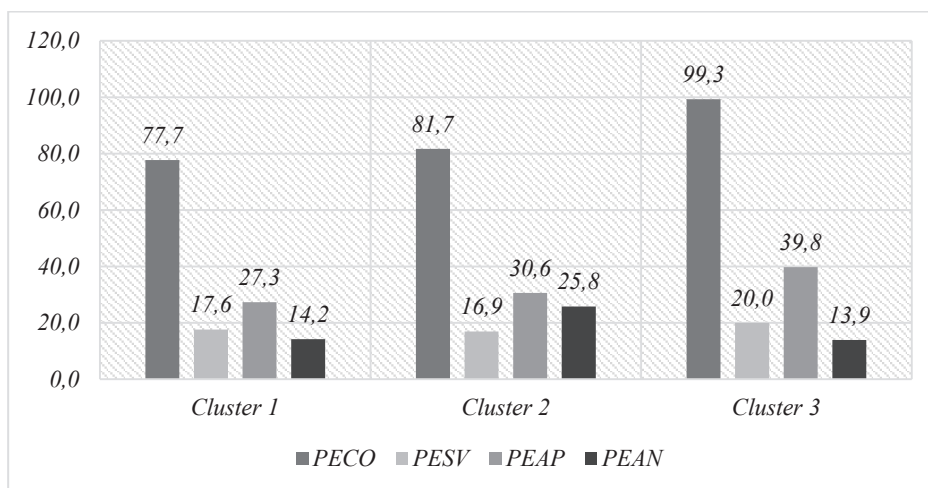


Figura 1. Médias das pontuações obtidas nas escalas segundo os *clusters*

A Figura 1 mostra os valores das médias das pontuações obtidas pelos colaboradores incluídos em cada um dos *clusters* nas quatro escalas, sendo de ressaltar que os indivíduos com pontuações mais elevadas na EAP e na ESV e com pontuações mais baixos na EAN são os que obtiveram níveis mais elevados na ECO.

Posteriormente, foi aplicado o teste de independência do qui-quadrado, considerando as pontuações obtidas em cada uma das escalas recodificadas em duas categorias (ponto de corte: valor da respetiva mediana). Concluiu-se que existem associações estatisticamente significativas entre: i) as pontuações obtidas na ECO e as pontuações obtidas nas escalas: EAP, EAN e ESV; ii) as pontuações obtidas na EAP e as pontuações obtidas na ECO; iii) as pontuações obtidas na EAN e as pontuações obtidas nas escalas: ECO e ESV; iv) as pontuações obtidas na ESV e as pontuações obtidas nas escalas: ECO e EAN, conforme mostram os resultados apresentados na Tabela 2.

Tabela 2

*Resultados do teste de independência qui-quadrado: Pontuações obtidas nas escalas.*

	ECO		EAP		EAN		ESV	
	$\chi^2$	<i>p</i>	$\chi^2$	<i>p</i>	$\chi^2$	<i>p</i>	$\chi^2$	<i>p</i>
ECO			21.108	.000	3.942	.047	4.095	.043
EAP	21.108	.000			2.519	.112	.591	.442
EAN	3.942	.047	2.519	.112			4.395	.036
ESV	4.095	.043	.591	.442	4.395	.036		

A aplicação da CatPCA, utilizando a sub-matriz que contém as pontuações totais dos funcionários nas quatro escalas, permitiu-nos concluir que apenas a primeira componente principal apresenta uma consistência interna aceitável (Alfa de Cronbach  $\cong$  .50), pelo que se optou pela extração de uma única componente principal (dimensão), a qual explica 38.2% da variância dos dados (valor próprio=1.527) .

Os *loadings* das variáveis nesta dimensão (PECO: .738; PESV: .542; PEAP: .642; PEAN: -.525) mostram claramente a oposição entre as pontuações obtidas nas escalas ECO, EAP e ESV e as pontuações obtidas na EAN.

No mapa percetual, apresentado na Figura 2, a projeção das categorias das variáveis corrobora com a hipótese/ideia de que níveis mais elevados de comprometimento organizacional

estão geralmente associados a um maior bem-estar subjetivo. Assim, os nossos resultados estão em consonância com a afirmação de que uma pessoa com elevado sentimento de bem-estar subjetivo apresenta satisfação com a vida, presença frequente de afetos positivos e a relativa ausência de afetos negativos (Diener e Ryan, 2009; Giacomoni, 2004) e níveis elevados de comprometimento organizacional, validando-se assim a nossa principal hipótese de investigação.

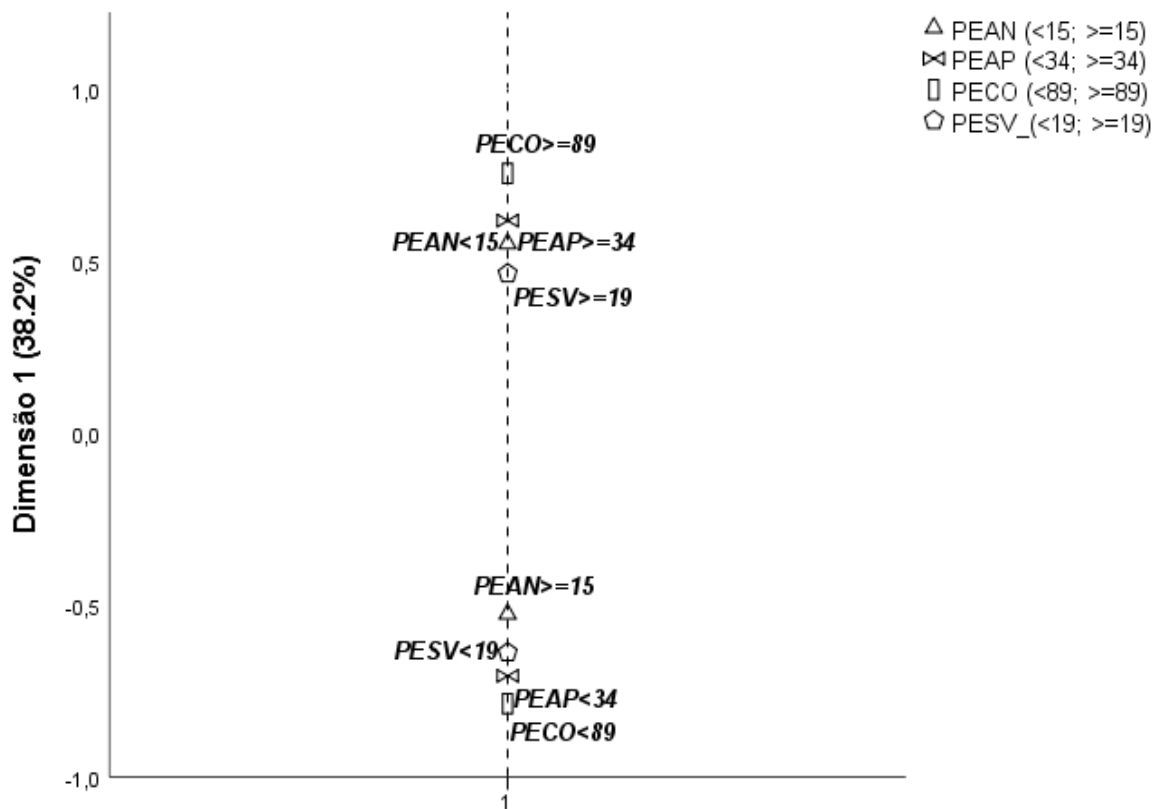


Figura 2. Mapa perceptual resultante da CatPCA: Método de normalização: Variable Principal

### Considerações finais

Face aos resultados obtidos neste estudo, os colaboradores destas organizações percecionam níveis satisfatórios de comprometimento organizacional, perante as organizações onde exercem a sua atividade, e níveis satisfatórios no que se refere à dimensão afetiva do bem-estar subjetivo.

As correlações positivas, estatisticamente significativas, entre as pontuações obtidas na escala que avalia as perceções dos colaboradores sobre o comprometimento organizacional e as pontuações obtidas na escala dos afetos positivos e na escala da satisfação com a vida, sugerem

que tanto mais elevados são os níveis de bem-estar subjetivo, mais elevados tendem a ser os níveis de comprometimento organizacional. Em contrapartida, a existência de uma correlação negativa, estatisticamente significativa, embora fraca, entre as pontuações da escala do comprometimento organizacional e as pontuações da Escala dos Afetos negativos alerta para a importância de serem asseguradas, no meio empresarial, as condições que potenciem a minimização das emoções negativas, as quais podem afetar o comprometimento organizacional dos colaboradores e, conseqüentemente, a sua produtividade, eficácia e eficiência.

Os três *clusters* fornecidos pelo método das *k*-médias, de acordo com as pontuações obtidas pelos inquiridos nas escalas que avaliam o bem-estar subjetivo, correspondem a diferentes perfis, sendo de ressaltar que os indivíduos inseridos nos diferentes *clusters* auto-percecionaram diferentes níveis de comprometimento organizacional. Por último, o mapa percetual resultante da CatPCA resume de uma forma visual a oposição entre os colaboradores que auto-percecionam um elevado sentimento de bem-estar subjetivo, encontram-se satisfeitos com a vida, têm frequentemente emoções positivas e raramente afetos negativos; aos colaboradores que apresentam níveis mais baixos de bem-estar subjetivo e experimentam emoções negativas mais frequentemente.

### Referências

- Allen, J., & Meyer, J. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63, 1-18.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and proposal for a national index. *American Psychologist*, 55, 34 - 34.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49 (1), 71-75.
- Diener, E., & Ryan, K. (2009). Subjective well-being: a general overview. *South African Journal of Psychology*, 39 (4), 391-406.
- Diener, E., Sapyta, J., & Suh, E. M. (1998). Subjective well-being is essential to well-being. *Psychological Inquiry*, 9, 33-37.
- Galinha, I. (2008). *Bem-estar subjetivo – Fatores cognitivos, afetivos e contextuais*. Coimbra: Quarteto.



## COMPROMETIMENTO ORGANIZACIONAL E O BEM-ESTAR

- Galinha, I., & Pais-Ribeiro, J. (2005a). Contribuição para o estudo da versão portuguesa da Positive and Negative Affect Schedule (PANAS): I – Abordagem teórica ao conceito de afecto. *Análise Psicológica*, 2 (23), 209-218.
- Galinha, I., & Pais-Ribeiro, J. (2005b). Contribuição para o estudo da versão portuguesa da Positive and Negative Affect Schedule (PANAS): II – Estudo psicométrico. *Análise Psicológica*, 2 (23), 219-227.
- Gavin, J. H., & Mason, R. O. (2004). The virtuous organization: the value of happiness in the workplace. *Organizational Dynamics*, 33 (4), 379–392.
- Giacomoni, C. H. (2004). Bem-Estar Subjetivo: em busca da qualidade de vida. *Temas em Psicologia*, 12 (1), 43-50.
- Hunt, S. D., & Morgan, R. M. (1994). Organizational commitment: One of many commitments or key mediating construct?. *Academy of Management Journal*, 37 (6), 1568-1587.
- Keyes, C. L., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 1007- 1022.
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1997). *Commitment in the workplace: Theory, Research and Application*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Meyer, J. P., Becker, T. E., & Van Den Berghe, C. (2004). Employee Commitment and motivation: A conceptual analysis and integrative model. *Journal of Applied Psychology*, 89 (6), 991-1007.
- Mota, V. (2019). *Organizações positivas e o bem-estar dos trabalhadores: Uma análise empírica* (Dissertação de Mestrado em Ciências Económicas e Empresariais), Universidade dos Açores.
- Mowday, R. T., Porter, L. W., & Steers, R. M. (1982). *Employee–organization linkages: The psychology of commitment, absenteeism, and turnover*. New York: Academic Press.
- Nascimento, J., Lopes, A., & Salgueiro, M. (2008). Estudo sobre a validação do “Modelo de Comportamento Organizacional” de Meyer e Allen para o contexto português. *Comportamento Organizacional e Gestão*, 14 (1), 115-133.
- Novo, R. F. (2003). *Para além da Eudaimonia: O Bem-Estar Psicológico em mulheres na idade adulta avançada*. Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.

- Real, A. (2014). Objetivos organizacionais. *Jornal de Negócios*. Acedido em 25 março, 2017, em [www.jornaldenegocios.pt/opiniaocolumnistas/alexandre-real/detalhe/objetivos\\_organizacionais](http://www.jornaldenegocios.pt/opiniaocolumnistas/alexandre-real/detalhe/objetivos_organizacionais)
- Simões, A. (1992). Ulterior validação de uma escala de satisfação com a vida (SWLS). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 26, 503-515.
- Watson, D., Clark, L., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

¿Cómo evoluciona el modelo de ecosistema en el tránsito de Primaria a  
Secundaria?

How does the ecosystem model evolve in the transition from Primary to  
Secondary?

Carolina Val-Rey\* (<https://orcid.org/0000-0001-9274-5613>)\*, Martínez-Losada, María  
Cristina\*\*(<https://orcid.org/0000-0002-0396-1435>), Bugallo-Rodríguez,  
Ánxela\*\*\*(<https://orcid.org/0000-0002-8059-7083>)

[\*Universidade da Coruña, \*\*Universidade da Coruña, \*\*\*Universidade da Coruña]

## Resumen

Los modelos son un elemento clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos científicos. Conocer el modelo que presenta el alumnado da una idea de cómo piensa y de cómo relaciona los diferentes elementos. El presente trabajo es una investigación longitudinal que tiene como objetivo analizar la evolución del modelo de ecosistema durante la transición de Educación Primaria a Educación Secundaria. Para este estudio, se ha analizado el modelo de ecosistema que presentaban 17 alumnos de 6º de Primaria y de nuevo cuando cursaban 2º de Educación Secundaria. Como instrumento de recogida de datos, se elaboró un cuestionario con preguntas abiertas sobre distintos aspectos de la temática: biocenosis, interacciones con el medio, dinámica y transferencia. Para el análisis se elaboró un modelo escolar de referencia articulado en niveles de complejidad, cada sujeto fue analizado de forma individual para identificar su nivel de adquisición. Finalmente, se ha comparado el modelo que cada individuo presentaba en cada curso, determinándose la evolución existente. El progreso observado es escaso o nulo, además, ningún modelo presenta la configuración cíclica de la dinámica ecosistémica, no comprenden el ciclo de materia y el flujo de energía como un proceso multidireccional. y son incapaces de reconocer su evolución.

*Palabras clave:* modelos, transición educativa, ecosistemas.

## Abstract

The models are a key element in the teaching-learning process of scientific contents. Knowing the model presented by the students gives an idea of how they think and how they relate the different elements. The present work is a longitudinal investigation that aims to analyse the evolution of the ecosystem model during the transition from Primary Education to Secondary Education. For this study, we analysed the ecosystem model presented by 17 students in the 6th grade of Primary and again when they were in 2nd year of Secondary Education. As a data collection instrument, a questionnaire was prepared with open questions on different aspects of the subject: biocenosis, interactions with the environment, dynamics and transference. For the analysis, a reference school model articulated in levels of complexity was elaborated, each subject was analysed individually to identify their level of acquisition. Finally, the model that everyone presented in each course has been compared, determining the existing evolution. The observed progress is scarce or null, in addition, no model presents the cyclical configuration of the ecosystem dynamics, they do not understand the matter cycle and the energy flow as a multidirectional process. and are unable to recognize their evolution.

*Keywords:* models, educational transition, ecosystems.

## MODELO ECOSISTEMA: EVOLUCIÓN PRIMARIA-SECUNDARIA

Actualmente, la educación se enfrenta como mínimo a dos retos: por un lado, debe contribuir a capacitar tanto al alumnado como al profesorado a tomar decisiones armónicas y coherentes con la naturaleza (desafío ecológico), y por otro, debe ayudar a capacitar a las personas para transformar la gestión de recursos de la Tierra (desafío social) (Novo, 2009). Ante esta realidad, el modelo de ecosistema se erige como el elemento central para comprenderla y establecer una perspectiva más compleja, dinámica y relacionada que nos ayude a plantear actuaciones individuales y sociales respetuosas con el medio (Del Carmen, 2010). Por ello, el pensamiento ecológico y la Ecología han ganado importancia y atención pública durante las últimas décadas, ya que realidades como los cambios en el uso del suelo, el calentamiento global, el cambio climático, la pérdida de biodiversidad o la destrucción de la capa de ozono, entre muchos otros problemas, han comenzado a preocupar a la sociedad (Lefkaditou, Korfiatis y Hovardas, 2014).

Podemos caracterizar la Ecología como el estudio de los procesos naturales que influyen en el modo de distribución de los organismos, interacciones y flujos que se producen en el seno del ecosistema (Bermúdez y de Longhi, 2008). Dentro de ella, el ecosistema es el modelo básico que nos va a ayudar a comprender el funcionamiento de la naturaleza y a superar los problemas actuales (Del Carmen, 2010). Su conocimiento debe articularse en torno a un enfoque sistémico que no se centre en las partes que lo componen, sino en cómo estas forman una unidad con diferentes niveles de organización y relación, ya que nada ocurre de forma aislada, sino que forma un sistema que se articula (García y Reategui, 2007). Para enseñarlo, estos autores afirman que es necesario transformar la metodología tradicional hacia enfoques más innovadores.

Sin embargo, a pesar de esta necesidad de desarrollar una perspectiva dinámica y sistémica, el *currículum* oficial en España, se centra en contenidos conceptuales, cerrados, estáticos y aislados que se enseñan de forma aditiva, no interrelacionada (Cañal, 2003). Durante la Educación Primaria se trabajan conceptos básicos relacionados con los ecosistemas en el *Bloque 3: Los seres vivos* dentro del marco legislativo del Decreto 105/2014, de 4 de septiembre, por el que se establece el *currículum* de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia. Desde el primer curso se trabaja la observación, identificación y clasificación de los seres vivos, valorando la responsabilidad de cuidado del medio. En segundo, se trabajan además de lo anterior, las diferencias entre seres vivos e inertes y los comportamientos de los animales. Durante el tercer curso, a contenidos anteriores se añade la clasificación de los animales en

vertebrados e invertebrados y la de las plantas en hierbas, arbustos y árboles. Además, se introduce la identificación de cambios observables de los seres vivos en el medio y la observación de como los seres vivos realizan sus funciones vitales como contenidos. Estos contenidos se presentan de un modo muy similar durante el cuarto curso, y no es hasta quinto cuando comienzan a trabajar las relaciones entre los seres vivos en cadenas alimentarias y los componentes y características de un ecosistema. Finalmente, durante el sexto curso, se introducen contenidos relativos a poblaciones y comunidades; diferentes tipos de ecosistemas como la charca, el lago o la pradera y se refuerzan los contenidos relativos al cuidado del medioambiente.

Este planteamiento legislativo se ve reforzado por la primacía de los libros de texto en las aulas. Diversas revisiones bibliográficas (Caravita y Valente, 2013; López y Jiménez, 2001; Romero, Rodríguez y de las Heras, 2013) indican que los libros de texto actuales no van a permitirnos lograr los objetivos derivados de las problemáticas ambientales, dado que la enseñanza se presenta compartimentada y excesivamente simplificada, sin valorar si los alumnos han comprendido la complejidad y las interacciones presentes. Además, como señalan Gavidia y Cristerna (2000) existen otros problemas derivados del uso de los libros de texto como, por ejemplo, que no contemplan el entorno local ni el medio próximo como recurso para la enseñanza, presentando ecosistemas completamente alejados de la realidad del estudiante o con ilustraciones que son representaciones idealizadas y estáticas de un ecosistema.

Además, desde esta orientación es difícil trabajar el modelo de forma que sirva para comprender la importancia de los problemas que se presentan a nivel planetario. La solución que apuntan diversos autores (Esteve y Jaén, 2013; Vilches y Gil, 2009) es desarrollar propuestas didácticas flexibles y comprensivas desde un enfoque globalizador que muestren el planeta como un sistema complejo, conformado por diversos subsistemas interdependientes que se encuentran afectados por los efectos derivados de la acción humana. Asimismo, ese conocimiento científico deberá generarse a través de actividades orientadas a la construcción de modelos siguiendo la naturaleza propia de la ciencia (Archer, Arca y Sanmartí, 2007; Justi, 2006). Como nos indica García (2005) la utilización de modelos es idónea en la Enseñanza de las Ciencias por cuatro razones: 1) Su objetivo es interpretar el mundo de forma teórica, 2) Permite definir qué modelo es mejor o más adecuado para explicar el funcionamiento de la realidad, 3) Facilita el uso de diferentes formas de pensamiento y 4) Su validez se basa en la significatividad o utilidad que tenga para el alumnado.

## MODELO ECOSISTEMA: EVOLUCIÓN PRIMARIA-SECUNDARIA

Entre las numerosas definiciones de modelo apuntamos aquí, por considerarla de las más adecuadas a las finalidades educativas, la aportada por Lefkaditou, Korfiatis y Hovardas (2014), que lo definen como una representación simplificada de un fenómeno o realidad, que puede ser usada para predecir o explicar dicho fenómeno desarrollando ideas, haciendo predicciones o explorando ideas alternativas (p.524). Tanto la enseñanza como la construcción, comparación y reelaboración de modelos son procesos que favorecen el aprendizaje, dando más protagonismo al alumnado en la construcción de su conocimiento y además nos permite valorar la red de conocimientos del alumno sobre ese tema y la capacidad de aplicarlo para solucionar problemas o reaccionar ante ciertas situaciones (Gómez, Sanmartí y Pujol, 2003; Justi 2006).

Conscientes de estos beneficios, debemos plantearnos la enseñanza del modelo de ecosistema en las aulas de Educación Primaria, siguiendo una serie de pautas. En primer lugar, trabajar su interconexión con los otros modelos considerados como básicos en la enseñanza de la Biología (célula, ser vivo y evolución) (García, 2005). En segundo lugar, considerar la complejidad de variables y componentes que presenta. Es decir, el modelo implica una compleja red de comprensión de conceptos específicos, procesos, fenómenos y la forma en que se interrelacionan o interactúan (Eilam, 2012).

Entonces, ¿qué constructos deben integrar un modelo escolar de ecosistema?: Las conexiones múltiples, el equilibrio dinámico, la escala en la que ocurren y se estructuran los procesos epistémicos, la complejidad resultante (Hogan, 2002), así como su evolución. Integrar estos constructos en un modelo escolar significa transicionar (Eilam, 2012; Pisanty, 2003; Terradas, 2001): *a)* del ecosistema estático al equilibrio dinámico y direccional y al no-equilibrio; *b)* del ecosistema cerrado al abierto (la biosfera como un sistema abierto); *c)* de la comunidad homogénea a la heterogeneidad a todas las escalas; *d)* de la configuración unidireccional a la cíclica; *e)* de las escalas rígidas a la integración multiescalar; *f)* del determinismo de la unicausalidad al reconocimiento de la multicausalidad y las relaciones y *g)* de los procesos exclusivamente deterministas a la introducción del azar y el caos en su evolución.

Tomando como referencia lo anterior, y teniendo como base la relación entre modelos de García (2005), hemos elaborado un modelo escolar de ecosistema que presenta las siguientes dimensiones: *1.* Diversidad: heterogeneidad en todas las escalas; *2.* Dinámica: de un ecosistema como proceso multidireccional (Redes) y Configuración cíclica (ciclo de la materia y flujo de energía); *3.* Interacción: proceso bidireccional Biotopo (modificaciones producidas por las

poblaciones)-Biocenosis (adaptación) y 4. Transferencia de la variación que se reproduce y transfiere información en el espacio y el tiempo

Como en todo proceso de construcción de modelos, el modelo escolar de ecosistema deber ser progresivamente más complejo y elaborado. Como Lehrer (2017) señala, debemos trabajar desde el inicio de la educación elemental el ecosistema como un todo, no como diferentes componentes aislados. Se debe comenzar por analizar diversos ecosistemas cercanos determinando que seres vivos habitan en el y en que cantidades aproximadas. Tras investigar la diversidad y abundancia de especies, el paso siguiente será la introducción del concepto de cambio. En esta ocasión se presenta un ecosistema (como por ejemplo un estanque) en diferentes estaciones para comparar no solo su cambio a través del tiempo, sino también analizar cómo las variaciones de los factores abióticos condicionan la vida (cambios en el biotopo). El último paso sería que el alumnado fuera capaz de definir un determinado ecosistema contemplando los diferentes cambios y relaciones que se producen entre todos los elementos que lo conforman, tanto bióticos como abióticos.

Para conocer las necesidades o posibilidades de esa progresión el presente trabajo tiene como objetivo central analizar la evolución de los modelos del alumnado en la transición de Primaria a Secundaria. El análisis del cambio en esta transición educativa es fundamental ya que se supone que entre las dos etapas se produce un notable cambio cognitivo, que debería dar lugar a un notorio avance del alumnado. Además, 2º de Educación Secundaria Obligatoria es el último curso en el que gran parte del alumnado va a trabajar la materia de biología y, por tanto, el modelo que presenten a esta edad será el que conserven a lo largo de su vida adulta.

### **Método**

Partiendo de un enfoque esencialmente cualitativo (Flick, 2004) se intentaron obtener datos descriptivos de la realidad, procedentes de la observación de las palabras escritas de las personas, mediante la aplicación de un cuestionario (Bogdan y Taylor, 1986).

### **Participantes**

Esta investigación se ha desarrollado de forma longitudinal, en el CPR Hogar de Santa Margarita desde el año 2015 al 2018. Durante este período de tiempo se realizaron dos intervenciones, orientadas a detectar que modelo de ecosistema presentaba el alumnado.

La primera intervención se realizó al final del curso 2015-2016 con 22 estudiantes de 6º de Educación Primaria Y la segunda en el curso 2017-2018 con 21 de 2º de Educación



## MODELO ECOSISTEMA: EVOLUCIÓN PRIMARIA-SECUNDARIA

Secundaria. Sin embargo, para realizar el análisis de la evolución de los modelos del alumnado, solo se tuvieron en cuenta aquellos que participaron en ambos casos, un total de 17 individuos.

### Materiales

Como instrumento de recogida de datos se empleó un cuestionario. Para su elaboración se han tomado como referencia el modelo escolar de ecosistema anteriormente mencionado. Concretamente se enunciaron tres preguntas abiertas:

1. *Dibuja un bosque que conozcas, los seres vivos que viven en él y escribe sus nombres.*
2. *¿Crees que algunos seres que viven en el bosque dependen unos de otros seres para poder sobrevivir, por ejemplo, para alimentarse? Si respondes que SI explica quien se relaciona con quien y en que consiste esa relación. Si respondes que NO explica porque no están relacionados.*
3. *¿Qué crees que pasaría si desaparece la tierra que hay bajo las plantas?*

Las respuestas obtenidas han sido examinadas desde un paradigma interpretativo, y posteriormente, fueron organizadas para determinar el modelo de ecosistema presente en el alumnado.

### Procedimientos de análisis

En primer lugar, se propuso un modelo escolar ideal como referente para el análisis del modelo que presentaba el alumnado (Figura 1):

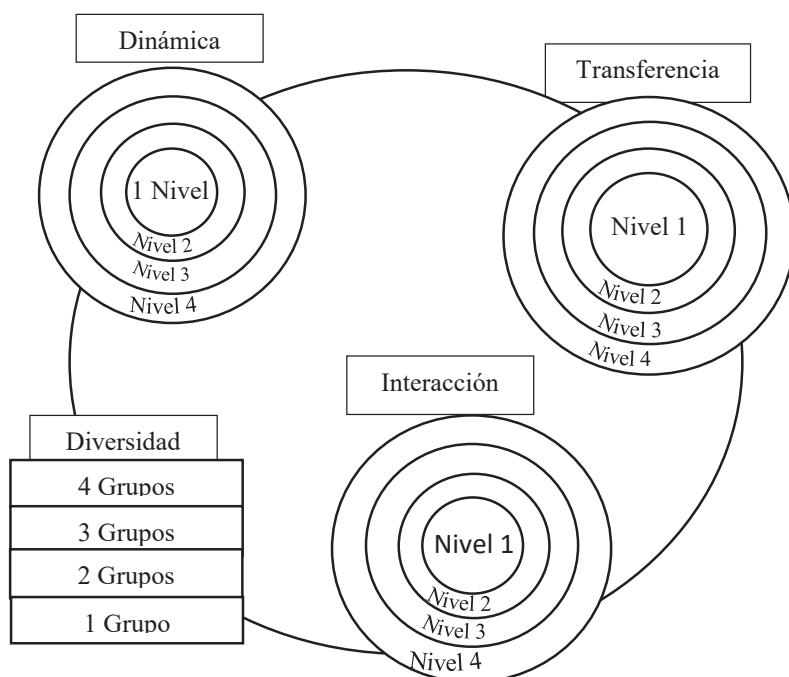


Figura 1. Modelo propuesto para el análisis

A continuación, Se estableció un código de análisis para cada una de las dimensiones que componen el modelo escolar de ecosistema. Para cada dimensión se han determinado cuatro niveles de conocimiento, que implican un incremento progresivo de complejidad hasta llegar al nivel máximo (Tabla 1):

Tabla 1.

*Niveles de desarrollo del modelo de ecosistema*

Dimensiones	Código	Niveles
Diversidad en el ecosistema	Se analiza la variedad biológica que el estudiante considera dentro de la biocenosis: plantas, animales, hongos y bacterias.	Nivel 1. Reconoce 1 grupo Nivel 2. Reconoce 2 grupos Nivel 3. Reconoce 3 grupos Nivel 4. Reconoce 4 grupos
Dinámica en el ecosistema	Se analiza el grado de comprensión del intercambio de materia y energía entre los diferentes niveles tróficos y con el medio.	Nivel 1: Es capaz de reconocer la relación de 1 grupo Nivel 2: Es capaz de reconocer la relación de 2 grupos Nivel 3: Es capaz de reconocer la relación de 3 grupos Nivel 4: Proceso multidireccional (redes) y cíclico (ciclo de materia y flujo de energía)
Interacción en el ecosistema	Se analiza el grado de comprensión de la interacción de los seres vivos y su medio.	Nivel 1: Reconoce la relación de los productores y el medio. Nivel 2: Reconoce la relación de los consumidores y/o descomponedores y el medio Nivel 3: Reconoce que los seres vivos modifican el medio Nivel 4: Variación Bidireccional: Biotopo (modificado)-Biocenosis (adaptación): es capaz de reconocer la interrelación de todos los elementos de una manera continua
Transferencia en el ecosistema	Se analiza si reconoce los cambios en los ecosistemas a lo largo del tiempo como es el caso de regresiones o sucesiones	Nivel 1. Individual: Es capaz de reconocer cambios a nivel individual. Nivel 2. Poblacional: Es capaz de extender las consecuencias de un cambio a toda una población Nivel 3. Biocenosis: Es capaz de comprender un cambio modificará la biocenosis en su conjunto Nivel 4. Ecosistema: Es capaz de comprender que un cambio modificará el ecosistema, ya que todos sus elementos están interrelacionados

**Resultados**

El análisis de las respuestas ha permitido asignar el nivel que le correspondía a cada estudiante para cada una de las dimensiones. Finalmente, los modelos expresados por los estudiantes en ambos cursos se compararon para determinar así si existía una progresión del modelo que presentaba el alumnado,

A continuación, y teniendo en cuenta el nivel de consecución que presentaba cada alumno respecto a cada dimensión, se identificó el modelo de ecosistema que posee, detectándose cuatro modelos diferenciados (Figura 2).

## MODELO ECOSISTEMA: EVOLUCIÓN PRIMARIA-SECUNDARIA

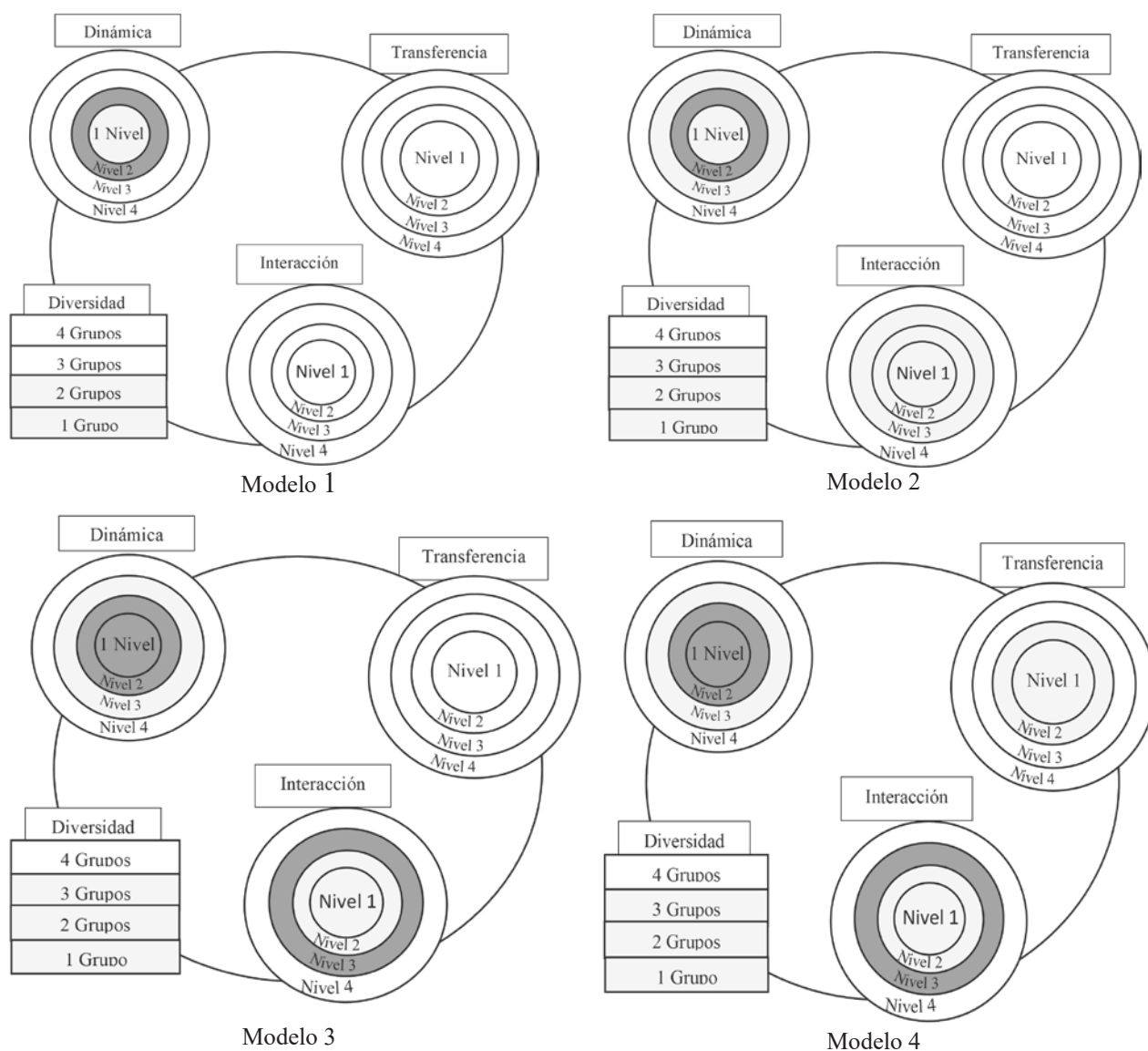


Figura 2. Ejemplo de los modelos obtenidos

Tras analizar la muestra, observamos que en 6º de Educación Primaria encontramos 5 sujetos que presentan el Modelo 1, 7 que se encuentran en el Modelo 2 y 5 que llegan al Modelo 3. Sin embargo, en 2º de Educación Secundaria, solo permanecen 2 alumnos en el Modelo 1 y 4 alumnos en el Modelo 2. El Modelo dominante es el Modelo 3, que presentan 10 de los alumnos analizados. Finalmente, observamos como únicamente uno de los sujetos consigue llegar al Modelo 4, reconociendo la transferencia.

Por otra parte, al comparar los modelos iniciales y finales de cada alumno se aprecia que 8 de los sujetos analizados no presentan ningún tipo de evolución. De 6º de Educación primaria a 2º de eso e incluso uno retrocede (Tabla 1). Los que, si lo hacen, un total de 8, solamente son

capaces de avanzar uno o dos niveles, añadiendo conocimientos a la dinámica e incluso a la interacción. Solamente uno de los individuos es capaz de llegar al Modelo 4, contemplando la posibilidad de transferencia a lo largo del tiempo.

Tabla 1.

*Evolución de los modelos del alumnado*

Retrocede	No Evolucionan	Evolucionan
Modelo 3 a 1: 1	Modelo 1: 1 Modelo 2: 3 Modelo 3: 4	Modelo 1 a 2: 1 (1 nivel) Modelo 2 a 3: 4 (1 nivel) Modelo 1 a 3: 2 (2 niveles) Modelo 1 a 4: 1 (3 niveles)

### Discusión

Los resultados del estudio muestran que el alumnado de estos cursos presenta un modelo básico de ecosistema que no representa la compleja realidad. Por un lado, observamos una notable mejora en el reconocimiento de los elementos que conforman la biocenosis, siendo capaces en esta transición, de incorporar hongos y bacterias a los componentes. Sin embargo, este avance carece de valor ya que mayoritariamente son incapaces de integrar estos nuevos elementos en su modelo de ecosistema.

Cabe destacar en este sentido la persistencia de modelos estáticos y limitados, que no contemplan la función e importancia de los diversos componentes del ecosistema ni tampoco su dinámica.

Por otra parte, aunque se observa cierta evolución en los modelos el alumnado, estos siguen caracterizándose por una visión parcial de la interacción de las poblaciones y el medio, que no tiene en cuenta por ejemplo a los descomponedores, y por tanto no adquieren una visión de los ciclos que se producen en los ecosistemas.

Cabe destacar también que ninguno de los modelos del alumnado de estos cursos incluye la transferencia o cambio de los ecosistemas a lo largo del tiempo. Normalmente los sujetos establecen conclusiones catastrofistas ante un determinado cambio en el ecosistema y no contemplan su evolución a lo largo del tiempo.

Lo indicado constituye un toque de atención sobre la necesidad de mejorar la programación en la enseñanza del modelo de ecosistema de forma que su construcción paulatina permita construir la complejidad de las relaciones, así como su función global y su evolución. No se podrá llegar a un modelo dinámico y con capacidad de evolución de un ecosistema a través de un simple sumatorio de elementos aislados y descontextualizados.

### Referencias

- Archer, A.; Arcá, M. y Sanmartí, N. (2007). Modelling as a teaching learning process for understanding materials: a case study in primary education. *Science Education* 91, 398-418.
- Bermúdez, G. y de Longhi, A.L. (2008). La Educación Ambiental y la Ecología como ciencia. Una discusión necesaria para la enseñanza. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 7(2), 275-297
- Bogdan, R. y Taylor, S.J. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós
- Cañal, P. (2003). ¿Qué investigar sobre los seres vivos? *Investigación en la Escuela*, 51, 27-38
- Caravita, S. y Valente, A. (2013). Educational approach to Enviromental complexity in Life Sciences school manuals. An analysis across countries. En Khine M.S. (Ed.). *Critical Analysis of Science Textbooks, Evaluating instructional effectiveness*, 173-198. Dordrecht: Springer.
- de Paula, F.; de las Heras, M.A.; Romero, R. y Cañal, P. (2014). El conocimiento escolar sobre los animales y las plantas en primaria: Un análisis del contenido específico en los libros de texto. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 13(1), 97-114.
- Decreto 105/2014, de 4 de septiembre, por el que se establece el *currículum* de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia
- Del Carmen (2010). El estudio de los ecosistemas. *Alambique*, 66, 28-35
- Eilam, B. (2012). *System thinking and feeding relations: Learning with a live ecosystem model*. *International Journal of the Learning Sciences*, (40)2, 213-239.
- Esteve, P. y Jaén, M. (2013) Las lombrices, las abejas y las tiendas de tu barrio. *Aula de Innovación Educativa*, 218, 47-52.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- García, J. y Reategui, R. (2007). La educación ambiental en la sociedad globalizada. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 21, 151-168
- García, M.P. (2005b). Los modelos como organizadores del currículo en biología. *Enseñanza de las Ciencias, Número extra*, VII Congreso, 1-6.
- García, P. (2005). Los modelos como organizadores del curriculum de biología. *Enseñanza de las Ciencias*, número extra, 1-6.

- Gavidia, V. y Cristerna, M.D. (2000). Dimensión medioambiental de la ecología en los libros de texto de la educación secundaria obligatoria española. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 53-68.
- Gómez, A.A.; Sanmartí, N. y Pujol, R.M. (2007). Fundamentación teórica y diseño de una unidad didáctica para la enseñanza del modelo ser vivo en la escuela primaria. *Enseñanza de las Ciencias*, 25(3), 325–340.
- Hogan, K. (2002). Small groups' ecological reasoning while making an environmental management decision. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(4), 341-368.
- Justi, R. (2006). La enseñanza de ciencias basada en la elaboración de modelos. *Enseñanza de las Ciencias*, 24(2), 173-184.
- Lefkadtou, A.; Korfiatis, K. y Hovardas, T. (2014): Contextualising the teaching and learning of ecology: Historical and Philosophical considerations. En Matthews, M.R. (ed.): *International Handbook of Research in History, Philosophy and Science Teaching. Volume I*, 523-550. Dordrecht: Springer.
- Lehrer, R. y Schauble, L. (2017). Children's conceptions of sampling in local ecosystems investigations. *Science Education*, 101(6), 968-984.
- López, R. y Jiménez, M. P. (2001). Qué tipo de educación ambiental concibe y ejecuta el profesorado. ¿Se hace la misma que se piensa? *Adaxe*, 17, 287-309.
- Novo, M. (2009). La educación ambiental, una genuina educación para el desarrollo sostenible. *Revista de Educación*, nº Extra, 195-217
- Pisanty, I. (2003). Integración de conceptos de ecología, manejo de recursos naturales y desarrollo sustentable en programas de conservación de ecosistemas. En O. Sánchez; E. Vega; E. Peters y M. Monroy-Vichis (Eds.), *Conservación de Ecosistemas de Montaña en México*. Méjico: Instituto Nacional de Ecología.
- Romero, R., Rodríguez, F.P. y de las Heras, M.A. (2013). ¿Se trabaja por competencias el conocimiento del medio natural en primaria? Análisis del pensamiento del maestro y de los manuales escolares. *Investigación en la Escuela*, 81, 43-56.
- Vilches, A. y Gil, D. (2009). Una situación de emergencia planetaria, a la que debemos y «podemos» hacer frente. *Revista de Educación, número extraordinario*, 101-122.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Testimonios de jóvenes universitarios de primer año sobre la adaptación a la  
enseñanza superior

Testimonials from first-year university students about adaptation to higher education

Suzana Nunes Caldeira (ORCID 0000-0002-1024-6958) \*, Carla Rocha\*, (ORCID 0000-0002-4912-5504), Marta Martínez Rodríguez (ORCID 0000-0002-0516-2928\*\*

\* Universidade dos Açores, CICS.UAc/CICS.NOVA.UAc, Portugal

\*\* Universidade dos Açores – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Portugal

Nota de los autores

Suzana Nunes Caldeira, [suzana.n.caldeira@uac.pt](mailto:suzana.n.caldeira@uac.pt)

## Resumen

El presente estudio pretendió conocer las perspectivas y vivencias del alumnado de primer año de una institución de enseñanza superior portuguesa, en relación a su adaptación a la enseñanza universitaria, así como analizar factores facilitadores y no facilitadores de este proceso. A partir de entrevistas abiertas, se obtuvieron testimonios de 29 estudiantes de primer año, matriculados en el año lectivo 2018/2019, sobre temas y ocurrencias que, desde su punto de vista, han ayudado o complicado su transición y adaptación a este nivel de enseñanza. Los resultados fueron analizados obedeciendo a los presupuestos de Bernal (2018), de acuerdo con la metodología de análisis de contenido y la técnica de análisis categorial. A partir del análisis de los testimonios del estudiantado se obtuvieron resultados que indican que el apoyo psicosocial, en cuanto a variable contextual, y las expectativas de los alumnos, en cuanto a variable individual, resultaron facilitadoras en relación a la adaptación a la enseñanza superior. En cambio, las diferencias observadas entre la enseñanza secundaria y la enseñanza superior no resultaron facilitadoras de la adaptación. Estos resultados, en general, apoyan datos previos, más enfocados en el estudio de las novatadas, recogidos a través de cuestionario en la misma escuela de enseñanza superior donde las relaciones de amistad fueran indicadas como un punto fuerte hacia la adaptación. En base a estos resultados, se buscan ideas para beneficiar las condiciones de entrada de los y las jóvenes en la universidad.

*Palabras clave:* estudiantes, enseñanza superior, adaptación

## Abstract

The present study sought to know the perspectives and experiences of the first-year students of a Portuguese higher education institution, in relation to their adaptation to university education, as well as to analyze facilitators and non-facilitators of this process. From open interviews, testimonies were obtained from 29 first-year students, enrolled in the school year 2018/2019, about topics and occurrences that, from their point of view, have helped or complicated their transition and adaptation to this level of education. The results were analyzed according to Bernal's (2018) budgets, according to the content analysis methodology and the categorical analysis technique. From the analysis of the testimonies of the students, results were obtained that indicate that the psychosocial support, in terms of contextual variable, and the expectations of the students, in terms of individual variables, were facilitating in relation to the adaptation to higher education. On the other hand, the differences observed between secondary education and higher education were not conducive to adaptation. These results, in general, support previous data, more focused on the study of hazing, previously collected through a questionnaire in the same school of higher education where friendship relations were indicated as a strong point towards adaptation. Based on this, aspects related to reception actions carried out by the institution are discussed, from a perspective of promoting the personal development of the student.

*Keywords:* students, higher education, adaptation



## TESTIMONIOS SOBRE LA ADAPTACIÓN A LA ENSEÑANZA SUPERIOR

La Enseñanza Superior en Portugal, a raíz de los cambios respecto al proceso de democratización de la sociedad portuguesa, se encuentra en transformación desde hace unas décadas, convirtiéndose en un lugar donde cualquier individuo puede ser candidata o candidato para entrar (Cerdeira & Cabrito, 2018). Estas alteraciones se reflejan en un sistema educativo que se caracteriza por una heterogeneización de la población en la Enseñanza Superior (ES), con cambios respecto al perfil social de origen (Conceição, 1998) y a la feminización (Alves y Lopes, 2015). A pesar de los cambios, este nivel de enseñanza continúa siendo prestigioso en la sociedad portuguesa, por reconocer la capacidad intelectual del estudiante y por estar asociado a la idea de que los títulos y diplomas dan acceso a trabajos de más valor social y con una mayor remuneración (Dias y Sá, 2013). Por todo esto, se considera necesario prestar atención a la evolución de la institución universitaria para poder mejorarla y adaptarla a los ritmos de la sociedad (Alarcão, Tavares, Mealha, y Souza, 2018), y a la necesidad de ajustar el proceso de transición a la universidad que ha cobrado relevancia en los últimos tiempos (Botero, Molano y Arias, 2018).

La entrada al ES se define por una decisión y elección relacionada con las aspiraciones personales y experiencias vitales (Caldeira, Silva, Mendes, Martins, Miranda y Silva, 2017), pero también por más un paso hacia la vida adulta, en sus diferentes áreas (escuela, familia, relaciones sociales, ocio, trabajo) (Costa, Lopes y Caetano, 2014). Así la transición no debe ser comprendida como una cuestión meramente académica, sino como un verdadero cambio vital (Maia, 2017), donde las y los estudiantes se encuentran en una etapa de desenvolvimiento que implica actitudes exploratorias hacia sí mismos y sus recursos personales, así como sobre el nuevo contexto, sus características y exigencias (Sousa, Beja, y Franco, 2018).

La investigación indica que las variables personales y contextuales están implicadas en la transición y adaptación, así como en el éxito académico (Almeida, Araújo y Martins 2016). Las variables personales o individuales remiten a características del estudiante para adaptarse al nuevo entorno, tales como: habilidades comunicativas, auto-concepto, manejo de las emociones, capacidad de toma de decisiones y de resolución de problemas (Botero, Molano y Arias, 2018), conocimientos escolares previos, capacidad intelectual y cognitiva, y expectativas de éxito (Almeida, 2007). Las variables contextuales están sobre todo relacionadas con el soporte psicosocial y con la a la organización y funcionamiento de la ES.

Respecto a las variables individuales, se puede decir que las primeras experiencias universitarias suponen el primer período de balance de congruencia entre las elecciones y opciones

del alumnado y sirven para contrastar sus expectativas con el avance de sus proyectos (Castaño, Gallón, Gómez y Vásquez, 2008), o sea, para replantearse sus metas y la forma de llegar a ellas, produciéndose así un ajuste de expectativas (Botero *et al.*, 2018). Hay situaciones en las que el alumnado entra con los niveles adecuados de expectativas, mientras que en otras entra con una perspectiva inapropiada de sí mismo o del contexto y este desajuste ocasiona sentimientos de desilusión (Almeida *et al.*, 2016). Esta situación puede generar dificultades de adaptación o, incluso, predisponer a la aparición de los trastornos mentales comunes, que se refieren a cuadros menos graves de trastorno mental (Fiorotti, Rossoni, Borges y Miranda, 2010).

Respecto a las variables contextuales, el soporte psicosocial (relacionado con familia y amistades) se define como un proceso “facilitador de la resiliencia en los individuos, respetando su independencia, dignidad y mecanismos de defensa” (IFRC Reference Centre for Psychosocial Support, 2009, p.25). Cuanto más alta, positiva y satisfactoria es la percepción del soporte psicosocial, más positivas y satisfactorias serán las vivencias académicas de los estudiantes de enseñanza superior y mejor será la adaptación a la carrera, institución y recorrido académico, más fáciles y agradables las relaciones interpersonales con el estudiantado y profesorado, y más positiva será la percepción del propio bienestar físico y psicológico (Fernandes, 2014).

En la línea del soporte psicosocial, las novatadas son históricamente conocidas como ritual de iniciación a la enseñanza superior que ocurre entre iguales, aunque a menudo sean descritas como relaciones de poder, desigualdad y coerción (Días y Sá, 2013). La interacción con otras alumnas y alumnos es crucial y funciona como acción protectora de la adaptación cuando el alumnado, además de experimentar el primer contacto con la ES, está también afectado por otras fuentes de presión, como, por ejemplo, situaciones de cambio de residencia, salida del entorno familiar y ruptura con los grupos de apoyo que mantenía hasta entonces. Por ello, hay que facilitar mecanismos de convivencia académica, fomentando espacios de solidaridad y redes de apoyo entre estudiantes (Sousa, Lopes y Ferreira, 2013).

En relación a la organización y funcionamiento de la ES, es importante considerar la estructura curricular de los cursos, el método de enseñanza del profesorado, los métodos de evaluación y los servicios de apoyo dentro de la universidad (Almeida *et al.*, 2016). Por ejemplo, aspectos relacionados con los horarios de las clases, la sobrecarga y concentración de prácticas y exámenes, la metodología docente con las asignaturas sin un manual de aprendizaje específico, desafían al estudiante menos autónomo en la organización de los tiempos y en la gestión de

actividades y relaciones (Araújo, Santos, Noronha, Zanon, Ferreira, Casanova y Almeida, 2016). Para facilitar estas tareas relativas a la organización y funcionamiento de la ES, Gallardo y Reyes (2018), subrayan la importancia del apoyo de las y los docentes, a través de la creación de vínculos que supongan una adecuada relación pedagógica, sobre todo con el estudiantado de primer año, donde se perciben unas mayores necesidades de apoyo y reestructuración académica. También es necesario que el estudiantado pueda implicarse en las actividades que ocurren en la institución educativa para que aumente su sentimiento de pertenencia y, por tanto, su adaptación al nuevo entorno pueda mejorar.

Además, hay que considerar la relevancia que tiene la enseñanza previa a la ES en el proceso de transición, así como el dominio de conocimientos previos y hábitos de estudio adecuados que puedan estar afectando la adaptación del estudiantado a las exigencias de la nueva etapa académica. Por ello, es necesario que las personas que entran a la universidad hayan obtenido previamente competencias y hábitos que las capaciten para realizar un aprendizaje más autónomo e independiente (Martín, Bueno y Ramírez, 2010), ya que se ha observado desde hace algunos años, una preparación más débil en algunas áreas del conocimiento, así como dificultades en las estrategias de aprendizaje y falta de compromiso autónomo en los procesos de gestión del estudio (Hernández, Salas y Cuesta, 2010). De acuerdo con Elvira-Valdés y Pujol (2012), para que la escuela secundaria desarrolle mejor su papel es necesario que se comprometa con iniciativas que tengan como objetivo enriquecer y reforzar habilidades y destrezas, dirigidas a fomentar a lograr una progresión adecuada en los estudios superiores.

A partir de esta información, se ha realizado el siguiente trabajo de investigación que tuvo como objetivo conocer las impresiones y experiencias del estudiantado de primer ingreso universitario, buscando, entre sus participantes, ideas para beneficiar las condiciones de entrada de los y las jóvenes en la universidad.

### **Método**

Participarán en el estudio, estudiantes de nuevo ingreso en una institución de enseñanza superior portuguesa que se han ofrecido voluntariamente a participar.

La recogida de datos se realizó de forma individual a partir de una pregunta abierta, orientada a conocer experiencias y sentimientos sobre la universidad: “¿Podrías expresar libremente cómo ha sido tu entrada a la universidad?”. No se recogió ningún dato que pudiera

revelar la identidad del alumnado. El registro de las respuestas del estudiantado fue manuscrito por las personas encargadas de realizar las entrevistas y posteriormente analizado por dos investigadoras independientes a través de la técnica de análisis de contenido (Bernal, 2018). A través de lecturas flotantes sucesivas y activas de los testimonios, se obtuvo un conjunto de categorías agrupadas en dos dimensiones: Individual, variables personales que el estudiante moviliza para la transición y adaptación a la educación superior y Contextual, variables externas, procedentes de los contextos e que se insertan en los que se insertan los alumnos y que influyen en ellos (Almeida *et al.*, 2016), como se presenta en las Tablas 1 y 2.

Tabla 1: Dimensión Individual

Categoría	Subcategorías
Expectativas	Curricular Participación de los estudiantes en actividades directamente relacionadas con el aprendizaje curricular del curso al que asisten. (Almeida, Fernandes, Soares, Vasconcelos e Freitas, 2003; Soares, Leme, Gomes, Penha, Maia, Lima, Valadas, Almeida e Araújo, 2018).
Deseos y aspiraciones que los estudiantes esperan materializar y encontrar en la Educación Superior y que dan forma a sus actitudes y comportamientos académicos (Saavedra, L., Vieira, C. M., Araújo, A., Faria, L., Silva, A. D., Loureiro, T., & Taveira, M. C. 2011).	Integración Social Participación de los estudiantes en actividades de interacción social con compañeros de su carrera y de otras carreras (Almeida, Fernandes, Soares, Vasconcelos & Freitas, 2003; Soares <i>et al.</i> , 2018).
	Recursos Personales Confianza que el individuo tiene en su capacidad para realizar con éxito una tarea determinada o un conjunto de tareas; La capacidad de responder a las demandas de autonomía y el desarrollo de una visión personal del mundo (Almeida <i>et al.</i> , 2003).
	Vocacionales Competencia para una actividad profesional exitosa para conseguir un trabajo en el área de la carrera (Almeida <i>et al.</i> , 2003; Soares <i>et al.</i> , 2018)

Tabla 2: Dimensión Contextual

Categorías	Subcategoría
Apoyo Psicosocial	Familia
Apoyo psicosocial en Relaciones de apoyo y acciones cooperativas que responden bien a las necesidades sociales y psicológicas de los individuos.	Iguales Novatadas
Actividades Extracurriculares	
Participación en actividades con la comunidad académica fuera del currículo	
Enseñanza Secundaria vs Enseñanza Superior	
Diferencias sentidas entre los diferentes grados de enseñanza, en las exigencias, materiales de estudio y/o relaciones interpersonales.	
Fase de acceso a la Enseñanza Superior	
La solicitud de acceso a la Enseñanza Superior se realiza anualmente a través de un concurso nacional organizado por la Dirección General de Educación Superior. Esto se realiza en tres fases, según el calendario anual aprobado.	

**Resultados**

En las siguientes Tablas se presentan los resultados obtenidos por el análisis de los testimonios. En la Tabla 3 se presenta la cantidad de estudiantes que mencionan contenidos de la dimensión Individual, así como el número de aquellos que refieren contenidos de la Dimensión Contextual.

Tabla 3: Número de ocurrencias de las Dimensión Individual y Contextual en los testigos del alumnado

Dimensión Individual		Dimensión Contextual	
Categoría/Subcategoría	n	Categoría/Subcategoría	n
Expetativas Curriculares	10 /29	Apoyo Psicossocial-Familia	8 /29
Expetativas de Integración Social	8/29	Apoyo Psicossocial-Iguals	18/29
Expetativas sobre Recursos Personales	7/29	Apoyo Psicossocial-Novatadas	14/29
Expetativas Vocacionales	5/29	Atividades Extracurriculares	4/29
		Enseñanza Secundaria vs Enseñanza Superior	10/29
		Fase Acceso a la Enseñanza Superior	4/29
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>Total</b>	<b>58</b>

La dimensión Individual registra meños ocurrencias (30) que la Contextual (58), sugiriendo que esta tiene más influencia en el proceso de adaptación a la ES. En la dimensión Individual, las Expectativas Curriculares fueron las más mencionadas (10) por el alumnado, poniendo el foco en la construcción del conocimiento. En la dimensión Contextual el énfasis es en el Apoyo Psicossocial entre Iguales, con más de la mitad (18) de los alumnos a mencionar esta variable cuando se refieren a su experiencia de ingreso a la Universidad, destacando la importancia de una buena convivencia.

Pero a través de las Tablas 3 también se puede leer que la misma categoría / subcategoría puede acomodar situaciones que han facilitado o no la adaptación. La contabilidad de estos casos se presenta en las Tablas 4 y 5.

Tabla 4 – Frecuencia de las variables que facilitan y non facilitan la adaptación a la ES en la Dimensión Individual

Categoría	Subcategoría	Facilitadoras (n)	Non Facilitadoras (n)
Expectativas	Curriculares	5	5
	Integración Social	7	1
	Recursos Personales	7	0
	Vocacionales	5	0
		24	6

Tabela 5 – Frecuencia de las variables que facilitan y no facilitan la adaptación a la ES en la Dimensión Contextual

Categoría	Subcategoría	Facilitadoras (n)	Non Facilitadoras (n)
Apoyo Psicosocial	Familia	4	4
	Iguales	17	1
	Novatadas	10	4
Actividades Extracurriculares		4	0
Enseñanza Secundaria vs Enseñanza Superior		0	10
Fase Acceso a la Enseñanza Superior		0	4
		35	23

Los y las estudiantes identifican mayoritariamente variables que **facilitan** la adaptación (59) y un menor número de variables que **no facilitan** (29).

En las **variables individuales que facilitan la adaptación** son las expectativas de los y las estudiantes sobre la integración social (7) y sobre los recursos personales (7) las más facilitadoras del ingreso en la ES: *Las expectativas mías para la universidad eran sentirme integrada... y hasta ahora se han realizado; Estoy en una adaptación psicológica y de creencia en mis capacidades porque con esfuerzo, paciencia y dedicación se llega a todos lados* son comentarios que reflejan la relevancia que tiene para el estudiantado pensar de forma positiva sobre la nueva etapa que hay que afrontar y sobre las consecuencias futuras de la enseñanza superior. Estas expectativas que los estudiantes identifican como facilitadoras de la adaptación posiblemente remiten a lo que Almeida y col. (2016) identifican como niveles adecuados de expectativas del estudiante, de sí mismo o del contexto.

Con respecto a las **variables individuales que no facilitan** la adaptación, son las expectativas curriculares que reúnen mayor referencia del alumnado (5). Estas dificultades pueden estar relacionadas con un conocimiento más débil resultante de la enseñanza previa, o falta de estrategias de aprendizaje y de gestión del estudio (Hernández *et al.*, 2010). Un ejemplo de discurso: *Me dí cuenta que las cosas no eran tan fantásticas como había imaginado ... la adaptación fue mucho más difícil ... las clases no se centran sólo en el área que he elegido, lo que requiere más fuerza de voluntad y motivación.* Es todavía necesario prestar atención a las primeras experiencias universitarias, porque, como se ha comentado antes, estas suponen el primer período de balance de congruencia entre las elecciones y opciones del alumnado y sirven para contrastar el avance de sus proyectos con sus expectativas (Castaño *et al.*, 2008). Se ha podido observar en los discursos de los estudiantes sentimientos asociados a la falta de pertenencia: *En los*

*primeros días, sentía que no pertenecía allí”, “Me cuestiono todos los días si es a la Universidad donde realmente pertenezco.* En los y las estudiantes que dijeron haber pensado en renunciar al ES (2) o que aún estaban evaluando si la Universidad era realmente un lugar al que pertenecer (1), las variables no facilitadoras eran relativas a expectativas curriculares (no realistas) y a diferencias entre la educación secundaria y superior.

Dentro de las **variables contextuales que facilitan** la adaptación, el apoyo psicosocial es el aspecto más subrayado (31), sobretudo el apoyo entre iguales (17). Por ejemplo, han destacado: *La inmensa ayuda de los compañeros de cursos más avanzados, así como su disponibilidad para ayudarnos siempre que los necesitemos.* Dentro del apoyo psicosocial, las novatadas (10) también son indicadas como facilitadoras: *“Valió la pena, fue en la novatada donde conocí a muchos de mis grandes amigos”, “La novatada hace que todo parezca más fácil”.* Estos resultados coinciden con la bibliografía, en lo que se refiere a la importancia del soporte social para una vivencia académica más involucrada y positiva (Fernandes, 2014), siendo la interacción con otras alumnas y alumnos crucial para la adaptación y el sentimiento de pertenencia (Sousa *et al.*, 2013).

En lo que se refiere a las **variables contextuales que no facilitan** la adaptación, la categoría con mayor representatividad respecto a las diferencias entre la enseñanza secundaria y la enseñanza superior (10): *Siento que no he venido preparada de la enseñanza secundaria para hacer frente a la demanda que se exige en la universidad y eso es un factor que me preocupa.* Como hemos identificado en la bibliografía, la enseñanza previa a la educación superior tiene impacto en el proceso de transición y adaptación a la nueva etapa académica (Elvira-Valdés y Pujol, 2012). Como prevención de estos riesgos, algunos autores (*e.g.*, Elvira-Valdés y Pujol, 2012) defienden iniciativas que, desde las escuelas de secundaria, tengan el objetivo de enriquecer y reforzar habilidades y destrezas dirigidas a lograr una progresión adecuada en los estudios superiores.

### **Conclusión**

Para finalizar, en base de los testimonios recogidos se expresa algunas ideas para beneficiar la entrada y adaptación de los y las jóvenes en la universidad:

En las escuelas de secundaria:

- Para el desarrollo de expectativas más realistas en el alumnado de secundaria, hay que trabajar más con competencias de autorregulación del aprendizaje, de gestión emocional y competencias

transversales relacionadas con actitudes, valores y formas afrontar contextos de cambio tecnológico y social.

- Para la información sobre la transición, sensación de seguridad y conocimiento de lo que va acontecer en el futuro, fomentar más comunicación y vínculo entre las instituciones de secundaria y superior, por ejemplo, a través de programas que permitan al alumnado de último curso de secundaria tener contacto con el ES.

En la Universidad:

- Para la convivencia y soporte social, podrían ser creados espacios comunes de expresión de opiniones entre compañeros (de primer ingreso y otros de cursos más adelantados) para promover competencias cívicas de apoyo a la adaptación educacional y social y generar un sentimiento de equidad entre el nuevo alumnado y el de acogida. Estos espacios pueden favorecer redes de apoyo social dentro de la academia, como unidades de apoyo a la diversidad o actividades con valor comunitario, y mejorar la calidad de vida tanto dentro como fuera del espacio universitario.

- Para la convivencia y soporte social la Universidad debiera incluir apoyos específicos para los y las estudiantes que están lejos de su entorno familiar, así como para los que ingresan en la 2ª fase.

### Referencias

- Alarcão, I., Tavares, J., Mealha, Ó., & Souza, D. N. D. (2018). Pensar a Universidade dos próximos 20 anos: através de uma metodologia de cenários. *Revista Portuguesa de Educação*, 31(1), 108-122. <https://doi.org/10.21814/rpe.12622>
- Almeida, L. S., Fernandes, E., Soares, A. P., Vasconcelos, R., & Freitas, A. C. (2003). Envolvimento académico: Confronto de expectativas e comportamentos em universitários do 1º ano. *Psicologia e Educação*, II, 57-70. <http://hdl.handle.net/1822/12066>
- Almeida, L. S. (2007). Transição, adaptação académica e êxito escolar no ensino superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 14 (2), 203-215. <http://hdl.handle.net/2183/7078>
- Almeida, L. S., Araújo, A. M., & Martins, C. (2016). Transição e adaptação dos alunos do 1º ano: Variáveis intervenientes e medidas de atuação. 1.º Seminário “Ser Estudante no Ensino Superior: O caso dos estudantes do 1.º ano”, 146-164. <http://hdl.handle.net/1822/42318>
- Alves, G. M., & Lopes, P. (2015). Ensino superior em Portugal: retrato sociográfico, Disponível em: [http://www.snesup.pt/htmls/\\_dllds/relatorio-retratosociografico-af.pdf](http://www.snesup.pt/htmls/_dllds/relatorio-retratosociografico-af.pdf).



## TESTIMONIOS SOBRE LA ADAPTACIÓN A LA ENSEÑANZA SUPERIOR

- Araújo, A. M., Santos, A. A., Noronha, A. P., Zanon, C., Ferreira, J. A., Casanova, J., & Almeida, L. S. (2016). Dificuldades antecipadas de adaptação ao ensino superior: Um estudo com alunos do primeiro ano. *Revista de Estudos e Investigación en Psicología y Educacion*, 3(2), 102-111. Disponível no Repositório UPT, <http://hdl.handle.net/11328/1757>
- Bernal, P. (Ed.). (2017). *La Investigación en Ciencias Sociales: Tecnicas de recolección de la información*. Universidad Piloto. Disponível em <http://www.jstor.org/stable/j.ctv7fmfjk>
- Botero, M. O., Molano, S. B., & Arias, M. A. M. (2018). Recursos personales y redes de apoyo en el tránsito del joven a la universidad. *Revista Hojas y Hablas*, (15), 100-115. <http://dx.doi.org/10.29151/hojasyhablas.n15a6>
- Caldeira, S. N., Silva, O., Mendes, M., Martins, M. J., Miranda, R., & Silva, N. N. (2017). A entrada no ensino superior: Uma comparação entre instituições de Portugal e do Brasil. *Ser estudante no Ensino Superior: As respostas institucionais à diversidade de públicos*, 64-81. <http://hdl.handle.net/10400.3/4438>
- Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K., & Vásquez, J. (2008). Analisis de los factores asociados a la deserción estudiantil en la Educación Superior: un estudio de caso. *Revista de Educación*, 345, 255-280.
- Cerdeira, L., & Cabrito, B. (2018). Democratização e acessibilidade no ensino superior em Portugal: mudanças recentes. *Acta Scientiarum. Education*, 40(1), 1-10. <http://dx.doi.org/10.4025/actascieduc.v40i1.40632>
- Conceição, P., Durão, d., Heitor, M. e Santos, F. (1998), *Novas Ideias para a Universidade*, Lisboa: Instituto Superior Técnico.
- Costa, A. F., Lopes, J. T., & Caetano, A (org.). (2014). *Percursos de Estudantes no Ensino Superior: Fatores e Processos de Sucesso e Insucesso*. Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- Dias, D., & Sá, M. (2013). Rituais de transição no ensino superior português: A praxe enquanto processo de reconfiguração identitária. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*. Vol. 21, (n.º1) Ano 18º. Disponível em [http://ruc.udc.es/bitstream/2183/12618/1/RGP\\_21\\_2013\\_art\\_2.pdf](http://ruc.udc.es/bitstream/2183/12618/1/RGP_21_2013_art_2.pdf)
- Elvira-Valdés, M. A., & Pujol, L. (2012). Autorregulación y rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1).

- Fernandes, S. S. M. (2014). Ajustamento académico e suporte social: Contributos para o bem-estar no ensino superior (Tese de mestrado). Universidade Portucalense, Porto. Acedido em <http://repositorio.uportu.pt/jspui/handle/11328/884>.
- Fiorotti, K.P., Rossoni, R.R., Borges, L.H., & Miranda, A.E. (2010). Transtornos mentais comuns entre os estudantes do curso de medicina: prevalência e fatores associados. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 59(1), 17-23. <https://dx.doi.org/10.1590/S0047-20852010000100003>
- Gallardo, G., & Reyes, P. (2018). Relación profesor-alumno en la universidad: arista fundamental para el aprendizaje. *Calidad en la Educación*, (32), 78-108. doi:<https://doi.org/10.31619/caledu.n32.152>
- Hernández, F., Salas, P. & Cuesta, J. (2010). Impacto de un programa de autorregulación en el aprendizaje en estudiantes de Grado. *Revista de Educación*, 353, pp. 571-588. <http://hdl.handle.net/1822/11939>
- International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies [IFRC], Reference Centre for Psychosocial Support. (2009a). Psychosocial interventions: A handbook. Disponível em [http://pscentre.org/wp-content/uploads/PSI-Handbook\\_EN\\_July10.pdf](http://pscentre.org/wp-content/uploads/PSI-Handbook_EN_July10.pdf)
- Maia, I. (2017). *Da integração no Ensino Superior à integração na ordem social: uma interpretação sociológica da praxe*. (Tese de Mestrado em Sociologia). Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto
- Martín, M., Bueno, J. & Ramírez, M. (2010). Evaluación del aprendizaje autorregulado en estudiantes de bachillerato mexicanos. *Aula Abierta*, 38 (1), pp. 59-70.
- Saavedra, L., Vieira, C. M., Araújo, A., Faria, L., Silva, A. D., Loureiro, T., & Taveira, M. C. (2011). (A)Simetrias de género no acesso às Engenharias e Ciências no Ensino Superior Público. *Ex aequo* (online), 23, 163-177.
- Soares, A. B., Leme, V. B. R., Gomes, G., Penha A. P., Maia, F. A., Lima, C. A., Valadas, S., Almeida, L. S., & Araújo, A. M. (2018). Expectativas académicas de estudantes nos primeiros anos do Ensino Superior. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 70(1), 206-223. <http://hdl.handle.net/1822/56990>
- Sousa, R., Lopes, A., & Ferreira, E. (2013). La transición y el proceso de adaptación en la educación superior: Un estudio con estudiantes de una escuela de enfermería y de una escuela de educación. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (3), 403-422.

## TESTIMONIOS SOBRE LA ADAPTACIÓN A LA ENSEÑANZA SUPERIOR

Sousa, F., Beja, M. J., & Franco, G. (2018). Desenvolvimento cognitivo na adultez emergente: um estudo na Universidade da Madeira. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 22, 10-27.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Dominância social: predictor para praxar?

Social dominance: a predictor for hazing?

Maria Mendes (ORCID 0000-0003-3147-2468) \*, Sibila Marques (ORCID 0000-0001-7295-6923) \*\*, Suzana Nunes Caldeira (ORCID 0000-0002-1024-6958) \*\*\*

\*GaPEOS - Universidade dos Açores, Portugal, \*\*ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa - Portugal, \*\*\*Universidade dos Açores - CICS.NOVA.UAçores, Portugal.

Nota dos autores

Maria Mendes: [macmendes1@hotmail.com](mailto:macmendes1@hotmail.com)

## Resumo

O estudo procurou descobrir a relação entre dominância social e o comportamento de praxe em duas instituições públicas de ensino superior. Participaram 130 estudantes, com idades compreendidas entre 18 e 52 anos ( $M=24,35$ ;  $DP=0.57$ ). Utilizou-se a Escala de Orientação para a Dominância Social (ODS) de Sidanius e Pratto (1994), validada para o contexto português por Giger, Orgambídez-Ramos, Gonçalves, Santos e Gomes (2015) e o comportamento de praxe foi avaliado através de três variáveis categóricas: Participação na praxe, Ter sido praxado, Ter praxado. Verificou-se uma relação significativa e positiva entre a ODS e o comportamento de Ter praxado e uma relação significativa e positiva entre a condição de Ter sido praxado, enquanto novato, e o comportamento de Ter praxado, enquanto veterano. Desta forma, inferimos que a orientação para dominância social pode ser considerada um preditor do comportamento de praxe dos veteranos sobre os novatos. Do mesmo modo, experiências de praxe anteriores relacionam-se com a continuação de comportamentos de praxe.

*Palavras-chave:* dominância social, praxe académica, ensino Superior

This study sought to investigate the relationship between social dominance and hazing behaviour in two public higher education institutions. The participants comprised 130 students, aged between 18 and 52 years ( $M = 24.35$ ,  $SD = 0.57$ ). The Social Dominance Orientation Scale (SDO) of Sidanius e Pratto (1994), updated for Portuguese context by Giger, Orgambídez-Ramos, Gonçalves, Santos and Gomes (2015) and hazing behaviour was assessed according to three categorical variables: Participation in hazing, Have been hazed and Have hazed. A significant and positive relationship was found between SDO and hazing behaviour; a significant and positive relationship was also found between the condition of being hazed, as a new student, and that of having hazed, as a veteran. The tendency towards social dominance is associated with hazing behaviours. Similarly, prior experiences of hazing are related with the continuation of hazing behaviour.

*Keywords:* academic hazing, higher education, social dominance

### **Dominância social e a praxe acadêmica**

A sociedade humana é formada por grupos de indivíduos que usualmente são organizados em sistemas compostos por classes sociais hierarquizadas, onde aqueles que se encontram no topo da organização se percebem como sendo providos de maiores benefícios e privilégios (grupo dominante) em relação aos que se encontram nos níveis sociais percebidos como inferiores (Pratto, Sidanius, Stallworth & Malle, 1994).

Numa sociedade com esse tipo de organização, alguns dos sujeitos, pessoalmente propensos a uma orientação para a dominância social (ODS) e inseridos em grupos estimados como privilegiados, tendem a preterir a hierarquia social baseada em grupos para exercer e justificar comportamentos de supremacia, e até de rejeição, sobre aqueles que se encontram em níveis considerados hierarquicamente inferiores (Pratto, et al.,1994; Sidanius & Pratto, 1999; Zubieta, Fernandez, & Delfino, 2007; Sidanius & Pratto, 2011). Os sujeitos inseridos em grupos dominantes tendem ainda a atuar de modo a angariar benefícios e recursos pertinentes para o seu grupo (Schmitt, Branscombe & Kappen, 2003). A ação granjeadora propende a ser mais intensa quando o nível de ODS é mais elevado (Sidanius & Pratto, 2011; Duckitt, 2006). Entretanto, aqueles indivíduos que se percebem como incluídos em grupos considerados detentores de um nível hierárquico inferior, tendem a comportar-se de forma desvantajosa para si e para o seu grupo, sendo submissos e acatando as ordens dos que identificam como tendo maior domínio e poder (Massey & Massey, 2017).

Esta leitura da organização social pode ser aplicada ao Ensino Superior, nomeadamente no que respeita à estruturação e hierarquização dos estudantes no grupo de veteranos e no grupo dos caloiros, com estes a obedecerem e a submeterem-se, sem questionar e discutir, àqueles, por os veteranos serem percebidos de nível hierárquico superior. Os veteranos, situados no topo da hierarquia grupal, “celebram o seu poder sobre os novatos e, por sua vez, os novatos estão voluntariamente sucumbindo a esse poder cumprindo as exigências que lhes são impostas” (Robidoux, 2001, p. 104). Ao serem submissos e aceitarem diversas formas de abuso e/ou violência física e psicológica durante a realização de atividades de praxe, os novatos “buscam a aceitação e uma identidade entre os membros, enquanto os veteranos também beneficiam por ter a sua posição dominante consolidada dentro do grupo” (Bryshun, 1998, p.107). Para além disso, a submissão dos caloiros e o silêncio sobre os abusos sofridos poderá ser a possibilidade vista por eles para triunfarem em anos seguintes, ou seja, durante as atividades de praxe a submissão do novato ao

veterano é o preço que o novato tem a pagar para adquirir um novo estatuto de maior superioridade (estatuto de veterano), e depois poder “vingar, nos próximos novatos, da dor que tivera que suportar” (Zuin, 2011, p.590).

Assim a organização interna hierárquica existente nos grupos de praxe no Ensino Superior “fornece oportunidades antecipadas para os líderes do grupo estabelecerem poder sobre os recém-chegados à organização” (Keating, Pomerantz, Pommer, Ritt, Miller & McCormick, 2005, p.107) e “permite a criação de um terreno livre para manifestações de violência que se caracterizam, principalmente, pela opressão e pela dominação entre os envolvidos” (Ramos & de Sousa, 2018, p. 394).

Diante do apontado na literatura, este trabalho, que se enquadra num estudo mais vasto, procurou estudar a relação entre a dominância social e o comportamento de praxe em estudantes de duas instituições públicas de ensino superior, ou seja, procurou perceber se a dominância social é preditor da motivação dos estudantes mais velhos na instituição para praxar os alunos recém-chegados à mesma.

### **Método**

Participaram no estudo 130 estudantes do Ensino Superior (Feminino=86.9%, Masculino=13.1%), com idades compreendidas entre os 18 e os 52 anos ( $M=24.35$ ;  $DP=0.57$ ).

Os dados foram recolhidos utilizando o suporte da plataforma *online Qualtrics – Online Survey Software & Insight Plataforma*, através de um protocolo de recolha de dados (elaborado com base na literatura) que incluía, entre outras, questões relacionadas com variáveis sociodemográficas (*e.g.* idade, sexo, instituição frequentada), situações de praxe (*e.g.* participação na praxe, ter sido praxado e ter praxado) e a Escala de Orientação para a Dominância Social (ODS) de Sidanius e Pratto (1994), validada para o contexto português por Giger, Orgambídez-Ramos, Gonçalves, Santos e Gomes (2015), recuperada de Sirbu (2017).

A Escala de ODS possui 16 itens, sendo que oito destes itens são referentes à dominância grupal ( $\alpha=0.78$ ) e os outros restantes relativos à igualdade ( $\alpha=0.88$ ). A pontuação total da escala varia entre 16 e 112 pontos - soma das respostas a cada item. Quanto mais elevada a pontuação total da escala, maior é o nível de orientação para a dominância social. Todos os itens são de autorresposta em formato tipo *Likert*, com pontuação a variar entre 1 (Extremamente Negativo) e

7 (Extremamente Positivo). Tendo em conta o objetivo do estudo, utilizou-se apenas a pontuação total desta escala ( $\alpha=0.88$ ).

### Resultados

No referente ao Comportamento de Praxe, 70.8% dos inquiridos responderam que participaram desta atividade e 29.2% que não participaram. Quanto à situação de ter sido praxado, 56.2% responderam afirmativamente e 43.8% referiram não terem sido praxados. Entretanto, a maioria dos inquiridos afirmaram não ter praxado o estudante novato (72.3%) e apenas 27.7% mencionou ter praxado alunos recém-entrados.

Para perceber a existência de efeitos significativos das variáveis sociodemográficas (sexo, idade nas variáveis Participação na praxe, Ter sido praxado e Ter praxado, aplicou-se o teste Qui-quadrado ( $\chi^2$ ).

No respeitante à variável Sexo, os resultados indicam que não foram encontrados efeitos significativos desta variável nas três condições consideradas em relação à praxe: Participação na praxe académica ( $\chi^2=0.07$ ;  $p=0.79$ ), Ter sido praxado ( $\chi^2=1.05$ ;  $p=0.31$ ) e Ter praxado ( $\chi^2=0.02$ ;  $p=0.90$ ).

No referente a variável Idade, os resultados apontam para a existência de efeitos significativos na Participação na praxe ( $\chi^2=10.28$ ;  $p=0.00$ ), e na condição Ter sido praxado ( $\chi^2=10.95$ ;  $p=0.00$ ) com a diferença mais expressiva, em ambos os casos, no grupo etário de 18 - 24 anos ( $M=1.38$ ,  $DP=0.69$ ). Não se registaram efeitos significativos da idade na condição Ter praxado ( $\chi^2=2.57$ ;  $p=0.28$ ).

Passando à ODS, os resultados obtidos para o total da escala variaram entre um valor mínimo de 16 e um máximo de 70 ( $M=32.85$ ;  $DP=1.07$ ).

O estudo dos resultados da ODS em função do Sexo, através do T-test para amostras independentes, indicou não existirem diferenças estatísticas significativas ( $t(128)=0.675$ ,  $p=0.50$ ) entre rapazes ( $M=62.29$ ;  $DP=8.15$ ) e raparigas ( $M=62.94$ ;  $DP=7.65$ ).

O estudo dos resultados da ODS em função da Idade foi realizado através da Anova para 3 amostras independentes. Pôde-se apurar não existirem diferenças estatísticas significativas entre a faixa etária 18-24 ( $M=63.06$ ;  $DP=7.28$ ) e a faixa etária 25-34 ( $M=63.21$ ;  $DP=6.55$ ) e a faixa etária 35-52 ( $M=63.33$ ;  $DP=9$ );  $F(2,127)=0.10$ ,  $p=0.99$ ).



Os resultados obtidos na ODS foram ainda estudados em função das variáveis Participação na praxe, Ter sido praxado e Ter praxado, através das correlações entre as variáveis em estudo, tendo-se verificado uma relação significativa e positiva da dominância social e Ter praxado o caloiro ( $r=0.24, p=0.00$ ). Para além disso, verificou-se, através da correlação entre variáveis, a condição de Ter Praxado em função das condições Participação na praxe e Ter sido praxado. Os resultados indicam que Ter praxado está relacionado de forma significativa e positiva com a Participação na praxe ( $r=0.70, p=0.00$ ) e com Ter sido praxado ( $r=0.55, p=0.00$ ).

### **Discussão dos resultados**

Este trabalho procurou estudar a relação da Dominância Social e o Comportamento de Praxe em estudantes de duas instituições públicas de ensino superior. Desta forma, tendo em conta apenas os resultados estatisticamente significativos, procuramos perceber se a dominância social é preditor da motivação dos estudantes mais velhos na instituição para praxar os alunos recém-chegados à mesma.

No referente às variáveis sociodemográficas, os principais resultados encontrados neste estudo apontaram para a existência de diferenças estatísticas significativas apenas entre a variável Idade e a Participação na praxe e entre a variável Idade e Ter sido Praxado. Estas diferenças encontram-se evidentes no grupo etário entre os 18 e 24 anos, sendo nesta faixa etária que existe maior participação na praxe académica e são estas idades que os estudantes mais foram praxados enquanto caloiros. Estes resultados são expectáveis, visto tratar-se do “grupo etário típico de uma educação formal” (Instituto Nacional de Estatística, I.P.,2011, p. 18) no Ensino Superior, por isso, colhendo o maior número de estudantes (79%) inscritos neste nível de ensino (Direção Geral do Ensino Superior-DGES, 2015).

A pontuação total na escala ODS varia entre 16 e 112 pontos e quanto maior a pontuação encontrada mais elevado é a orientação para a dominância social. Os resultados obtidos neste estudo evidenciaram que a média da pontuação total desta amostra não é um valor expressivo ( $M=32.85; DP=1.07$ ). Assim, podemos conjecturar que os participantes deste estudo têm tendência relativamente baixa para a dominância social.

Na realização de correlações entre variáveis em estudo, verificou-se a existência de uma relação significativa e positiva entre a dominância social e o Ter praxado o caloiro. Podemos então

## DOMINÂNCIA SOCIAL: PREDITOR PARA PRAXAR?

conjeturar que os veteranos com maior nível de ODS, possuem mais tendência para mostrar poder e exigir obediência de membros que são vistos como inferiores (*e.g.* caloiro).

Sabendo que os sujeitos que possuem maiores níveis de ODS, inseridos em grupos organizados em sistemas hierárquicos, como é o caso da praxe, usam a hierarquia para exercer e justificar a dominância social sobre considerados hierarquicamente inferiores (Pratto, et al., 1994; Sidanius & Pratto, 1999; Sidanius & Pratto, 2011), a praxe poderá ser uma forma dos veteranos lembrarem aos novatos a sua inferioridade, como também de estabelecerem autoridade, domínio (Keating, Pomerantz, Pommer, Ritt, Miller & McCormick, 2005) e poder (Robidoux, 2001) sobre os caloiros.

Os resultados também evidenciaram uma relação significativa e positiva da variável Ter Praxado com as variáveis Participação na praxe e Ter sido praxado. Assim, quanto mais o estudante participou em atividades da praxe académica, mais foi praxado (quando era caloiro) e mais praxou quando passou a ter o estatuto de veterano. Isto vem ao encontro do estudo de Zuin (2011), onde o autor faz referência à possibilidade dos caloiros, em anos seguintes, adquirirem um *status* de superioridade (serem veteranos) e usarem a praxe para se vingarem em outros estudantes novatos dos abusos sofridos em silêncio quando possuíam o estatuto de caloiro.

Com base nos resultados referidos anteriormente neste trabalho, e estatisticamente significativos, concluímos que os estudantes que mais participaram na praxe, foram praxados, mais praxam e a orientação para dominância social está associada ao comportamento de ter praxado. Desta forma, inferimos que a orientação para dominância social parece ser um preditor da motivação do comportamento de praxe dos veteranos sobre os novatos, visto que os estudantes com maior orientação para a dominância social foram aqueles que mais praxaram. Do mesmo modo, as experiências de praxe anteriores relacionam-se com a continuação de comportamentos de praxe.

A concluir, pensa-se que a temática sobre os preditores da motivação de estudantes do ensino superior para praxarem os novatos, ainda é pouco estudada no meio académico português. No entanto, a identificação de preditores que motivam os comportamentos de praxe afigura-se útil para a criação de intervenções pertinentes neste domínio, no sentido da extinção de diversas formas de abuso que ainda se registam em algumas situações de praxe, contra os caloiros causando-lhes um impacto negativo sobre a sua entrada no Ensino Superior.

### Referências

- Bryshum, J. (1998). *Hazing in Sport: An exploratory study of veteran/rookie relations*, (Degree of Master of Arts), Ottawa: The University of Calgary. doi: <http://dx.doi.org/10.11575/PRISM/19668>
- Caldeira, S. N., Silva, O., Mendes, M., & Botelho, S. P. (2015). Hazing practices in higher education: a study with portuguese students. *International Journal of Current Research*, 7(04), 15444-15447.
- Direção Geral do Ensino Superior, (2015). *Dados e estatísticas de cursos superiores - Distribuição por idades dos alunos inscritos*. Disponível em <https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/estatisticas>
- Duckitt, J. (2006). Differential effects of right wing authoritarianism and social dominance orientation on outgroup attitudes and their mediation by threat from and competitiveness to outgroups. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32(5), 684-696. doi:10.1177/0146167205284282
- Instituto Nacional de Estatística, I.P. (2013). *Aprendizagem ao longo da vida – Inquérito à Educação e Formação de Adultos*. Disponível em [https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_publicacoes&PUBLICACOESpub\\_boui=153406399&PUBLICACOESmodo=2&xlang=pt](https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOESpub_boui=153406399&PUBLICACOESmodo=2&xlang=pt)
- Keating, C. F., Pomerantz, J., Pommer, S. D., Ritt, S. J. H., Miller, L. M., & McCormick, J. (2005). Going to college and unpacking hazing: A functional approach to decrypting initiation practices among undergraduates. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 9(2), 104-126. Disponível em [https://www.researchgate.net/profile/Caroline\\_Keating2/publication/232446534\\_Going\\_to\\_College\\_and\\_Unpacking\\_Hazing\\_A\\_Functional\\_Approach\\_to\\_Decrypting\\_Initiation\\_Practices\\_Among\\_Undergraduates/links/57d1e79c08ae5f03b48ac012.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Caroline_Keating2/publication/232446534_Going_to_College_and_Unpacking_Hazing_A_Functional_Approach_to_Decrypting_Initiation_Practices_Among_Undergraduates/links/57d1e79c08ae5f03b48ac012.pdf)
- Massey, K. D., & Massey, J. (2017). It Happens, Just Not to Me: Hazing on a Canadian University Campus. *Journal of College and Character*, 18(1), 46-63. Disponível em <https://doi.org/10.1080/2194587X.2016.1260477>.
- Pratto, F., Sidanius, J., Stallworth, L. M., & Malle, B. J. (1994). Social dominance orientation: A personality variable predicting social and political attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(4), 741-763. doi:10.1037/0022-3514.67.4.741. Disponível em

## DOMINÂNCIA SOCIAL: PREDITOR PARA PRAXAR?

- [https://dash.harvard.edu/bitstream/handle/1/3207711/Sidanius\\_SocialDominanceOrientation.pdf?sequence=1](https://dash.harvard.edu/bitstream/handle/1/3207711/Sidanius_SocialDominanceOrientation.pdf?sequence=1)
- Ramos, C. E., & de Sousa, C. L. R. (2018). A Persistência do trote universitário e da violência no contexto educacional. *Revista Inter Ação*, 43(2), 393-411. doi 10.5216/ia.v43i2.52526
- Robidoux, M. (2001). *Men at play: A working understanding of professional hockey*. Montreal: McGill-Queen's Press-MQUP. Disponível em [https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=WHo5c5d6DXEC&oi=fnd&pg=PP8&ots=y4yrY\\_tUaQ&sig=2rqt35mdRd\\_y-awWceRxqg-RTd0&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=WHo5c5d6DXEC&oi=fnd&pg=PP8&ots=y4yrY_tUaQ&sig=2rqt35mdRd_y-awWceRxqg-RTd0&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Schmitt, M. T., Branscombe, N. R., & Kappen, D. (2003). Attitudes toward group-based inequality: social dominance or social identity? *British Journal of Social Psychology*, 42, 161–186.
- Sidanius, J., & Pratto, F. (2011). Social dominance theory. *Handbook of theories of social psychology*, vol.2, 418-438. Disponível em <http://lasisummerschool.com/wp-content/uploads/2016/11/Sidanius-Pratto-2012-Social-dominance-theory.pdf>
- Sidanius, J., & Pratto, F. (1999). *Social dominance: An intergroup theory of social hierarchy and oppression*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Sirbu, A. (2017). *Empatia, personalidade e imagens sociais sobre jovens em acolhimento residencial: O papel mediador da dominância social* (dissertação de Mestrado em Psicologia Comunitária, Proteção de Crianças e Jovens em Risco), Lisboa: ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa.
- Zubieta, E., Fernandez, O. D., & Delfino, G. I. (2007). Dominancia social en jóvenes universitarios. In *I Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata" Diálogo desde la diversidad de perspectivas en la producción de conocimiento"* (1 al 3 de noviembre de 2007, La Plata, Argentina).
- Zuin, A. A. S. (2011). O trote universitário como violência espetacular. *Educação & Realidade*, 36(2), 587-604. Disponível em <http://www.redalyc.org/html/3172/317227057013/>



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Perceções dos estudantes do ensino superior sobre o Suporte Social na transição  
para o Ensino Superior e para o mercado de trabalho

Perceptions of university students about Social Support, in the transition to Higher  
Education and the labor market

Áurea Sousa (<http://orcid.org/0000-0003-3151-5237>)\*, Suzana Caldeira (<http://orcid.org/0000-0002-1024-6958>)\*\*, Osvaldo Silva (<http://orcid.org/0000-0002-0269-8153>)\*\*, Maria Mendes\*\*\*  
(<http://orcid.org/0000-0003-3147-2468>)

\*Universidade dos Açores, CEEAplA

\*\* Universidade dos Açores, CICS.UAc/CICS.NOVA.UAc

\*\*\* Universidade dos Açores, GaPEOS

Nota dos autores

Áurea Sousa, [aurea.st.sousa@uac.pt](mailto:aurea.st.sousa@uac.pt)

## Resumo

Este estudo visa comparar as percepções dos estudantes à entrada e à saída do 1º ciclo do ensino superior acerca da sua satisfação com o suporte social, tendo em consideração variáveis sociodemográficas. Participaram no estudo 301 estudantes do 1.º e 3.º anos do ensino superior. Os questionários utilizados, além de outras variáveis, contêm a Escala de Satisfação com o Suporte Social (ESSS), a qual integra quatro dimensões (“Satisfação com amigos” (SA); “Intimidade” (IN); “Satisfação com a família” (SF); “Atividades sociais” (AS)). Foram aplicados diversos métodos estatísticos, entre os quais se encontram alguns testes não paramétricos, a Análise em Componentes Principais Categórica (CatPCA) e alguns métodos de Análise Classificatória Hierárquica Ascendente (ACHA). Os estudantes encontram-se, em geral, satisfeitos com os tipos de suporte social referente às três primeiras dimensões da ESSS. No entanto, os estudantes em geral, mas principalmente os recém-chegados ao ensino superior, revelam algum descontentamento relativamente à dimensão social (AS). Foram encontradas diferenças significativas entre os estudantes do 1.º e 3.º anos no que respeita às pontuações obtidas nesta dimensão, sendo a satisfação com as atividades sociais mais elevada no caso dos que frequentam o 3.º ano. Os estudantes cuja família reside na região em que se localiza a universidade tendem a perceber um maior suporte social por parte da família. Os resultados obtidos com a CatPCA e a ACHA conseguiram reproduzir praticamente na íntegra as dimensões da ESSS, sendo a consistência interna dos itens que as integram satisfatória.

*Palavras-chave:* Palavras-chave: suporte social, bem-estar, Percepções dos estudantes, análise de dados

## Abstract

This study aims to compare perceptions of students entering and leaving the first cycle of higher education about their satisfaction with social support, taking into account sociodemographic variables. A total of 301 students from the 1st and 3rd years of higher education participated in the study. The questionnaires used in addition to other variables include the Social Support Satisfaction Scale (ESSS), which integrates four dimensions ("Satisfaction with friends"), "Intimacy" (IN), "Family satisfaction" (SF), "Social activities" (AS)). Several statistical methods were applied, including some non-parametric tests, Categorical Principal Component Analysis (CatPCA) and some Hierarchical Classification Analysis (HCA) methods. Students are often satisfied with the types of social support for the first three dimensions of ESSS. However, students in general, but mainly newcomers to higher education, show some dissatisfaction with the social dimension (AS). Significant differences were found among students of 1st and 3rd years in relation to the scores obtained in this dimension, and satisfaction with social activities was greater in the case of those who attend the 3rd year. Students whose family lives in the region where the university is located tend to perceive greater social support from the family. The results obtained with CatPCA and HCA were able to reproduce practically the dimensions of ESSS, with the internal consistency of the items integrating them in a satisfactory way.

*Keywords:* social support, well-being, students' perceptions, data analysis

Para o jovem estudante, a transição do ensino secundário para o ensino superior (ES) é uma fase de elevado significado, assinalada por novas expectativas, desafios e incertezas decorrentes das novas responsabilidades no plano académico e no plano pessoal, que solicitam demonstração de maior autonomia (Garrido e Calheiros, 2016). Mas a transição do ES para o mercado de trabalho também se reveste de muita exigência, pois a perda da condição de estudante comporta novas expectativas, desafios e incertezas, por exemplo durante o período de procura de emprego e do tempo de espera até se estar empregado (Vieira, 2008), ao mesmo tempo que constitui um passo central no processo da construção da identidade própria e da vida adulta (Gouveia, 2011; Souza, 2014). Estes são, assim, dois momentos críticos nos trajetos individuais de vida associados ao início de novos padrões de funcionamento pessoal e que, simultaneamente, se constituem como uma oportunidade de organização psicológica, tanto ao nível do desempenho de tarefas de desenvolvimento e dos diferentes papéis sociais como das relações interpessoais (Leitão, Paixão, Silva & Miguel, 2000).

A literatura tem sublinhado que um dos fatores protetores do indivíduo para lidar com transições de vida, mediador do impacto de situações perturbadoras ou adversas do bem-estar físico e emocional (Cohen, 1988) e preditor de melhor ajustamento e boa adaptação é o suporte social. Este conceito pode ser encarado em termos de existência ou quantidade de relações sociais em geral, como as amizades provindas de grupos sociais e a convivência com as organizações (pessoas, normas, rotinas,...), e em particular, como as amizades mais íntimas e as relações conjugais (Ornelas, 1994). Mais especificamente, suporte social refere-se à existência ou disponibilidade de pessoas em quem se possa confiar, que demonstrem que se preocupam connosco, que nos valorizam e gostam de nós (Sarason, Levine, Basham & Sarason, 1983). Em regra, é efetuada uma distinção entre o suporte social percebido, como aquele que se percebe disponível a qualquer momento, e o suporte social recebido, correspondendo àquele efetivamente recebido (Cramer, Henderson & Scott, 1997). Com base nessa definição, Pais-Ribeiro (1999) adaptou para a população portuguesa a Escala de Satisfação com o Suporte Social (ESSS), com a intenção de avaliar a satisfação que o indivíduo sente em relação ao suporte social que percebe disponível, sendo que quando se fala em satisfação com o suporte social, esta refere-se ao suporte social percebido.

Em termos de implicações concretas, o suporte social tende a aumentar a autoestima, o humor positivo, a visão otimista da vida, e a diminuir as sensações de stresse, os sentimentos de solidão e de fracasso (Pinheiro e Ferreira, 2005). Segundo Olsen, Iversen e Sabroe (1991), os elementos mais importantes no fornecimento de suporte social variam em função do grupo etário, com o cônjuge a exercer maior influência no grupo dos 30-49 anos e a família a exercer maior influência no caso de jovens e idosos. Neste âmbito, existem diversos autores que enfatizam que no caso dos adolescentes (*e.g.*, Vilhjalmsson, 1994) e jovens (*e.g.*, Pais-Ribeiro, 1994; Lemos, Baptista & Carneiro, 2011) a família constitui a principal fonte de suporte. Lemos et al. (2011), num estudo com universitários, confirmaram a importância deste suporte familiar, ou seja, verificaram que quanto maior a perceção dos estudantes sobre o suporte social familiar, menor a possibilidade destes jovens desenvolverem sintomas depressivos e crenças irracionais (*e.g.*, pessimismo e baixa-autoestima). Assim, a perceção da aceitação dos pais, amigos e família afigura-se como uma importante condição para a generalidade das dimensões da adaptação do estudante de 1.º ano do ES, relacionando-se positivamente com as vivências académicas positivas e satisfatórias (*e.g.*, Pinheiro e Ferreira, 2005). Também no caso dos estudantes finalistas, a perceção da existência ou disponibilidade de pessoas confiáveis, que os estimam e valorizam é protetor da proatividade na procura de emprego, no estabelecimento de metas profissionais ou na identificação de obstáculos, sua correção e adoção de itinerários de carreira satisfatórios (Teixeira e Gomes, 2005).

Foi neste enquadramento que se procurou conhecer e comparar perceções dos estudantes à entrada e à saída do ES (estudantes do 1.º ano e estudantes do 3.º ano) acerca da sua satisfação com o suporte social numa instituição portuguesa, com vista proporcionar conhecimento objetivo a decisores institucionais preocupados com estes períodos de transição.

### **Método**

Pretende-se averiguar algumas hipóteses de investigação, nomeadamente, H1: As perceções dos estudantes relativamente às dimensões do suporte social diferem em função da frequência do 1.º ano (entrada do ES) ou do 3.º ano (saída do 1º ciclo do ES) do curso; H2: As perceções dos estudantes relativamente às dimensões do suporte social variam em função da sua situação de deslocado (ou não) da habitação familiar; e H3: As perceções dos estudantes relativamente às



## PERCEÇÕES DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS: SUPORTE SOCIAL

dimensões do suporte social variam em função do estado civil. Adicionalmente, ainda se averiguou a H4: A estrutura fatorial dos itens na amostra em estudo difere da descrita na literatura.

Participaram no estudo 301 estudantes do 1.º (57.5%) e do 3.º (42.5%) anos do ES, com uma média de idades de 22.22 (desvio padrão=6.103) e maioritariamente do sexo feminino (60.8%).

Os questionários utilizados, um para o 1.º ano e outro para o 3.º ano, além de outras variáveis, contêm a Escala de Satisfação com o Suporte Social (ESSS) de Pais-Ribeiro (1999), a qual é constituída por quinze itens, distribuídos por quatro dimensões: Satisfação com amigos (SA); Intimidade (IN); Satisfação com a família (SF); e Atividades sociais (AS). Assim, a ESSS visa avaliar a satisfação com o suporte social proveniente de várias fontes (Pais-Ribeiro (1999), tendo os itens sido submetidos a uma validade de conteúdo. No estudo de Pais-Ribeiro (1999) com jovens, os valores do coeficiente Alfa de Cronbach relativos às subescalas variaram entre .64 e .83 (SA: .83; IN: .74; SF: .74; AS: .64), sendo de referir que o valor deste coeficiente para a escala global foi de .85. Os itens desta escala apresentaram também validade discriminante e validade concorrente. O conteúdo dos itens é apresentado na Tabela 1.

Tabela 1

### *Descrição dos itens da ESSS de Pais-Ribeiro (1999)*

Itens
1. Por vezes sinto-me só no mundo e sem apoio.
2. Não saio com amigos tantas vezes quantas eu gostaria.
3. Os amigos não me procuram tantas vezes quantas eu gostaria.
4. Quando preciso de desabafar com alguém encontro facilmente amigos com quem o fazer
5. Mesmo nas situações mais embaraçosas, se precisar de apoio de emergência tenho várias pessoas a quem recorrer.
6. As vezes sinto falta de alguém verdadeiramente íntimo que me compreenda e com quem possa desabafar sobre coisas íntimas.
7. Sinto falta de atividades sociais que me satisfaçam.
8. Gostava de participar mais em atividades de organizações (Por exemplo: clubes desportivos, escoteiros, partidos políticos, etc).
9. Estou satisfeito, com a forma como me relaciono com a minha família.
10. Estou satisfeito, com a quantidade de tempo que passo com a minha família.
11. Estou satisfeito, com o que faço em conjunto com a minha família.
12. Estou satisfeito, com a quantidade de amigos que tenho.
13. Estou satisfeito, com a quantidade de tempo que passo com os meus amigos.
14. Estou satisfeito, com as atividades e coisas que faço com o meu grupo de amigos.
15. Estou satisfeito, com o tipo de amigos que tenho.

A dimensão Satisfação com amigos (SA) compreende cinco itens (3, 12, 13, 14, 15) que visam avaliar a satisfação com as amizades/amigos. A dimensão Intimidade (IN) engloba quatro itens (itens 1, 4, 5, 6) e mede a percepção da existência de suporte social íntimo. A dimensão Satisfação com a família (SF) abarca três itens (9, 10, 11) e destina-se a mensurar a satisfação com

o suporte social familiar percebido. Finalmente, a dimensão Atividades sociais (AS) inclui três itens (2, 7, 8) e mede a percepção de satisfação com as atividades sociais realizadas.

Os itens da ESSS são cotados atribuindo valores de 1 a 5, sendo o valor “1” atribuído aos itens assinalados em “A-*Concordo totalmente*” e “5” aos assinalados em “E-*Discordo totalmente*”. É de salientar que alguns dos itens da escala são invertidos, nomeadamente os itens, 4, 5, 9, 10, 11, 12, 13, 14 e 15. As pontuações obtidas utilizando a escala global podem variar entre 15 e 75 (ponto médio: 45), sendo de referir que pontuações mais elevadas correspondem a uma percepção de maior suporte social (e.g., Pais-Ribeiro, 1999, 2011), por parte dos inquiridos.

No presente estudo, foram calculadas as pontuações obtidas pelos estudantes na ESSS e em cada uma das suas dimensões, através da soma das cotações dos itens que as integram. Foram aplicados diversos métodos estatísticos, entre os quais se encontram alguns testes não paramétricos, alguns métodos de Análise Classificatória Hierárquica Ascendente (ACHA) e a Análise em Componentes Principais Categórica (CatPCA).

A Análise Classificatória (*Cluster Analysis*) inclui diversos algoritmos que visam identificar grupos (*classes/clusters*) relativamente homogêneos, com base nas dis(semelhanças) entre os elementos a classificar (e.g., Anderberg, 1973). No presente trabalho são utilizados métodos hierárquicos, cujos resultados podem ser representados através de dendrogramas. Dada a natureza ordinal dos Itens da ESSS, a ACHA foi efetuada considerando o coeficiente de correlação de Spearman, como coeficiente de comparação entre elementos, e os critérios de agregação da ligação simples, da ligação média e da ligação completa.

A Análise em Componentes Principais Categórica (CatPCA – *Categorical Principal Component Analysis*), tal como a Análise em Componentes Principais (PCA – *Principal Component Analysis*) clássica, visa a redução da dimensionalidade dos dados originais, de forma a que as primeiras componentes (dimensões), (não correlacionadas), expliquem uma grande parte da variância dos dados (e.g., Lattin, Carrol & Green, 2003). Enquanto a PCA assume relações lineares entre variáveis numéricas, a CatPCA atribui quantificações ótimas às variáveis categóricas (ordinais ou nominais) e permite captar relações não-lineares entre variáveis (principais vantagens de CatPCA sobre a PCA linear). Assim, devido à natureza ordinal das variáveis (itens) usadas no presente estudo, a CATPCA foi aplicada, em detrimento da PCA, para determinar a estrutura fatorial dos itens na nossa amostra.

### Resultados

Os estudantes da amostra global encontram-se, em geral, satisfeitos com o suporte social referente às três primeiras dimensões da ESSS (valores da média, da moda e da mediana das pontuações obtidas nessas dimensões iguais ou superiores aos pontos médios dos respectivos intervalos de variação, os quais são respetivamente: 15, 12 e 9). No entanto, revelam algum descontentamento relativamente à dimensão AS (valores da média e do percentil 25 inferiores ao ponto médio (9) do respetivo intervalo de variação).

Com o intuito de avaliar se as percepções dos estudantes relativamente às componentes, ou dimensões do suporte social diferem ou não em função da frequência do 1.º ano ou do 3.º ano do curso (Hipótese 1), foi utilizado o teste U de Mann-Whitney. Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os estudantes do 1.º ano e os estudantes do 3.º ano a nível das respostas/percepções relativas aos itens 5 ( $U=9269.000$ ;  $p=.020$ ), 8 ( $U=9075.500$ ;  $p=.008$ ), 12 ( $U=9627.500$ ;  $p=.049$ ) e 14 ( $U=9368.000$ ;  $p=.029$ ) da ESSS. Verificou-se ainda que os estudantes do 3.º ano se manifestaram, em geral, mais concordantes com as afirmações relativas à existência de pessoas a quem possam recorrer em qualquer situação, à satisfação em relação ao grupo de amigos e às atividades que estes desenvolvem conjuntamente, comparativamente aos do 1.º ano. Por outro lado, os estudantes do 1.º ano tenderam a concordar mais com a afirmação de que gostariam de participar mais em atividades de organizações.

Foram ainda encontradas diferenças significativas entre os estudantes do 1.º ano e os do 3.º ano no que respeita às pontuações obtidas na dimensão 4 (AS) da ESSS ( $U=9368$ ;  $p=.034$ ), sendo a satisfação com as atividades sociais mais elevada no caso dos que frequentam o 3.º ano. É de salientar ainda que, embora haja algum descontentamento nesta dimensão por parte de ambos os grupos de estudantes, este é mais acentuado no caso dos estudantes do 1.º ano – valores da média (8.34), da mediana (8) e do percentil 25 (6) das pontuações obtidas na dimensão “Satisfação com amigos” inferiores ao ponto médio do respetivo intervalo de variação – comparativamente aos do 3.º ano – valor do percentil 25 (7) inferior ao ponto médio do intervalo de variação. Estes resultados podem ser pertinentes para se pensar a transição para o ES, gerando, à entrada, mais e melhores condições para que os recém-chegados desenvolvam a percepção de que a instituição e as pessoas que nela se encontram os recebem com estima e ânimo numa rede social de compromissos mútuos. Como foi antes mencionado, a percepção de suporte social diminui as sensações de stresse e sentimentos de solidão por vezes presentes nos estudantes de 1.º ano à entrada do ES.

De forma a validar a hipótese de que as percepções dos estudantes relativamente às dimensões do suporte social variam em função da necessidade ou não de deslocação relativamente ao local de residência (Hipótese 2), foi também utilizado o teste U de Mann-Whitney. No que concerne à análise individual dos itens, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os que estão deslocados da sua residência e os restantes no que se refere aos itens 7 ( $U=4857$ ;  $p=.013$ ), 10 ( $U=3638.500$ ;  $p=.000$ ) e 11 ( $U=5139.500$ ;  $p=.047$ ) da ESSS. Concluiu-se, ainda, que os estudantes não deslocados tendem a discordar mais com a afirmação de que sentem falta de atividades sociais que os satisfaçam. Por outro lado, mostram-se mais satisfeitos com a quantidade de tempo que passam com a família e com as atividades em família.

Foram encontradas diferenças significativas entre os estudantes não deslocados e os restantes unicamente a nível das pontuações obtidas na dimensão 3(SF) ( $U=4531.500$ ;  $p=.003$ ) da ESSS. Os estudantes cuja família reside na cidade em que se localiza a universidade tendem a pontuar mais na dimensão 3 (SF) da ESSS, o que indica uma percepção de maior suporte social por parte da família. Sendo a percepção do apoio da família um fator tão importante para o ajustamento e equilíbrio emocional dos jovens, nomeadamente em períodos de transição (*e.g.*, Pinheiro e Ferreira, 2005), é muito conveniente atender à situação do estudante, em termos de deslocado (ou não) da habitação familiar. Não obstante o progresso tecnológico, que faculta o contacto mais imediato e rápido com as pessoas num formato virtual muito próximo do contacto real, a deslocação para outro lugar significa também a perda de convivência com os ambientes conhecidos, evocadores de boas recordações e facilitadores de previsibilidade.

Para se perceber melhor a importância da família, dado o seu valor na literatura, enquanto fonte de suporte social, com o objetivo de se analisar se as percepções dos estudantes relativamente às dimensões do suporte social variam em função do estado civil (Hipótese 3) foi aplicado novamente o teste U de Mann-Whitney. Foram registadas diferenças significativas entre os solteiros e os restantes unicamente a nível das respostas referentes aos itens 12 ( $U=1499.500$ ;  $p=.040$ ) e 15 ( $U=1406.500$ ;  $p=.016$ ), ambos ligados à satisfação com os amigos. Verificou-se que os solteiros estão mais satisfeitos com a quantidade e o tipo de amigos que têm (isto é, tendem a concordar mais com as afirmações relativas a esses itens). Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os estudantes solteiros e os não solteiros apenas no que respeita às pontuações obtidas nas dimensões SA ( $U=1431$ ;  $p=.045$ ) e SF ( $U=1336$ ;  $p=.039$ ), tendo-se apurado que os estudantes solteiros pontuaram significativamente mais nessas dimensões,

comparativamente aos restantes. No entanto, esta situação não será de estranhar, pois a maioria dos jovens desta idade ainda é solteira, encontra-se numa etapa da vida em que as interações com os pares são muito significativas, enquanto a família terá sobretudo um papel de retaguarda afetiva.

Com o objetivo de apreciar se a estrutura fatorial dos itens na amostra em estudo difere da descrita na literatura (Hipótese 4) e com o intuito de procurar uma tipologia dos itens da ESSS, começou-se por aplicar a ACHA sobre a sub-matriz que contém as respostas dos inquiridos relativas a esses itens. No dendrograma obtido com o critério da ligação média, apresentado na Figura 1, lido de cima para baixo, ressaltam quatro classes (clusters) bem definidas (corte no nível 11): Classe 1: {13, 14, 12, 15}; Classe 2: {9, 11, 10}; Classe 3: {4, 5, 1, 6}; Classe 4: {7, 8, 2, 3}.

Os itens incluídos na Classe 1 são todos referentes à dimensão SA da ESSS. Os itens incluídos nas classes 2 e 3 são exatamente os mesmos que compõem, respetivamente, as subescalas SF e IN da ESSS. A Classe 3 abarca todos os itens da subescala AS e ainda o item 3 que na ESSS estava incluído na dimensão SA. É de referir, ainda, que no dendrograma obtido pelo critério da ligação única são bem visíveis todas as classes indicados acima, com exceção da Classe 3. Por outro lado, no dendrograma referente ao método da ligação completa são visíveis apenas as classes 3 e 4. Em particular, a Classe 4 é encontrada em todos os dendrogramas obtidos, pelo que é considerada uma classe consistente.

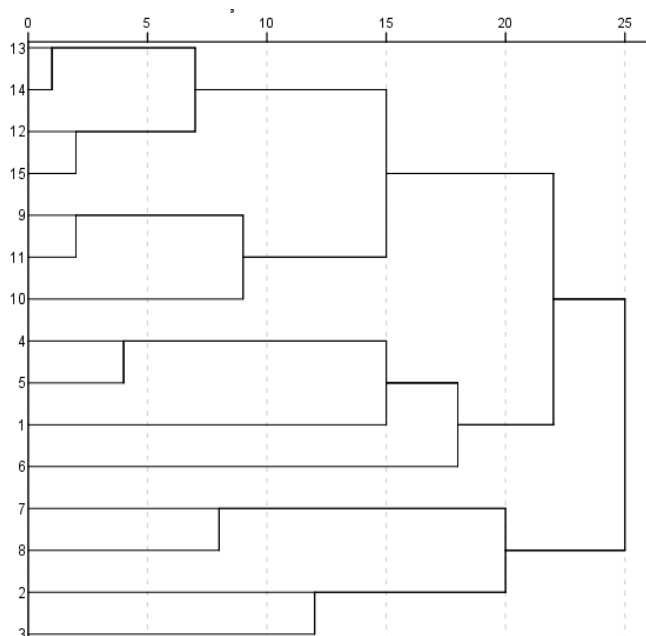


Figura 1. Dendrograma fornecido pelo critério da ligação média (entre grupos)

A CatPCA foi efetuada utilizando a rotação pelo método *Varimax* com normalização de Kaiser, considerando os itens da ESSS como variáveis ativas. Foram extraídas quatro componentes (dimensões) que explicam cerca de 66.5% da variância dos dados. Todas as componentes retidas têm valores próprios superiores a 1 e uma boa consistência, conforme mostra a Tabela 2.

Tabela 2

*Resultados da CatPCA: Matriz dos pesos fatoriais (loadings) – após a rotação*

Itens	Componente 1	Componente 2	Componente 3	Componente 4
1	.125	<b>.687</b>	.212	.168
2	.256	.108	-.021	<b>.751</b>
3	.258	.455	.140	<b>.492</b>
4	.496	<b>.627</b>	-.111	.143
5	.285	<b>.785</b>	.074	.028
6	-.090	<b>.698</b>	.221	.171
7	.102	.182	.174	<b>.794</b>
8	.013	.064	.126	<b>.738</b>
9	.209	.288	<b>.740</b>	.089
10	.305	.028	<b>.762</b>	.171
11	.313	.164	<b>.833</b>	.115
12	<b>.706</b>	.224	.354	.128
13	<b>.759</b>	-.059	.275	.290
14	<b>.782</b>	.197	.257	.194
15	<b>.657</b>	.304	.307	-.015
Valor próprio	2.846	2.520	2.361	2.248
Variância explicada	18.97%	16.80%	15.74%	14.99%
Alfa de Cronbach	.841	.797	.805	.757

*Variable Principal Normalization. Método de rotação: Varimax com normalização de Kaiser*

Os resultados obtidos com a CatPCA, selecionando os itens com uma carga fatorial superior a .40, conforme mostra a Tabela 2, foram totalmente consonantes com a tipologia relativa à partição em quatro classes, acima descrita, a qual resultou da aplicação da ACHA. É de salientar que, à exceção do caso do item 3, a estrutura fatorial dos itens da ESSS na amostra em estudo é concordante com a referida em Pais-Ribeiro (1999), dando-se assim resposta à Hipótese 4.

### Conclusão

Os estudantes encontram-se, em geral, satisfeitos com o suporte social referente às três primeiras dimensões da ESSS. No entanto, revelam algum descontentamento relativamente à dimensão social. Os estudantes do 3.º ano manifestaram-se, em geral, mais concordantes com as afirmações relativas à existência de pessoas a quem possam recorrer em qualquer situação, à

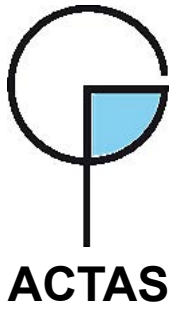
satisfação em relação ao grupo de amigos e às atividades que estes desenvolvem conjuntamente. Por outro lado, os estudantes do 1.º ano tenderam a concordar mais com a afirmação de que gostariam de participar mais em atividades de organizações. Foram encontradas diferenças significativas entre os estudantes do 1.º ano e os do 3.º ano no que respeita às pontuações obtidas na dimensão 4 (AS) da ESSS, sendo a satisfação com as atividades sociais mais elevada no caso dos que frequentam o 3.º ano. Os estudantes cuja família reside na região em que se localiza a universidade tendem a pontuar mais na dimensão 3 (SF) da ESSS, o que indica uma perceção de maior suporte social por parte da família. Os estudantes solteiros pontuaram significativamente mais nas dimensões 1 (SA) e 3 (SF), comparativamente aos restantes. Os resultados obtidos com a CatPCA e a ACHA conseguiram reproduzir praticamente na íntegra a estrutura da ESSS em quatro dimensões, sendo a consistência interna dos itens que as integram satisfatória.

### Referências

- Anderberg, M. R. (1973). *Cluster Analysis for Applications*. New York: Academic Press
- Cohen, S. (1988). *Psychosocial models of social support in the etiology of physical disease*. *Health Psychology*, 7, 269-297.
- Cramer, D., Henderson, S., & Scott, R. (1997). Mental Health and Desired Social Support: A Four-Wave Panel Study. *Journal of Social and Personal Relationships*, 14(6), 761–775. <https://doi.org/10.1177/0265407597146003>
- Garrido, M. V., & Calheiros, M. M. (2016). Transição para o ensino superior: Desafios e estratégias. In M. V. Garrido & M. Prada (Coord.), *Manual de competências académicas: da adaptação à universidade à excelência académica* (pp. 28-67). Lisboa: Edições Silabo, Lda.
- Gouveia, B. M. (2011). Empregabilidade e autoeficácia na transição para o trabalho em alunos finalistas de cursos profissionais. (Dissertação de Mestrado não publicada) Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
- Lattin, J. M., Carrol, J. D., & Green, P. E. (2003). *Analyzing Multivariate Data* (1.ª ed.). Toronto: Thomson Brooks/Cole
- Leitão, L. M.; Paixão, M. P.; Silva, J. T. & Miguel, J. P (2000). Apoio psicossocial a estudantes do ensino superior: Do modelo teórico aos níveis da intervenção. *Psicologia*, 14 (2) pp.123-147. Disponível em: <[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0874-20492000000200001&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-20492000000200001&lng=pt&nrm=iso)>. ISSN 0874-2049.

- Lemos, V. A., Baptista, M. N., & Carneiro, A. M. (2011). *Suporte familiar, crenças irracionais e sintomatologia depressiva em estudantes universitários*. *Psicologia Ciência e Profissão*, 31(1), 20-29.
- Olsen, O., Iversen, L., & Sabroe, S. (1991). Age and the operationalization of social support. *Social Science and Medicine*, 32 (7), 767-771.
- Ornelas, J. (1994). Suporte social: origens, conceitos e áreas de investigação. *Análise Psicológica*, 2-3(12), 333-339. Retirado de [http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/3103/1/1994\\_23\\_333.pdf](http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/3103/1/1994_23_333.pdf)
- Pais-Ribeiro, J.L. (1994). A importância da família como suporte social na saúde. In: L Almeida, & I. Ribeiro (Org.) *Família e desenvolvimento*. Portalegre: APPORT
- Pais-Ribeiro, J.L. (1999). Escala de Satisfação com o Suporte Social (ESSS). *Análise Psicológica*, 3 (XVII), 547-558
- Pais-Ribeiro, J.L. (2011). *Escala de Satisfação com O Suporte Social*. Lisboa: Placebo, Editora.
- Pinheiro, M.R.; & Ferreira, J. A (2005). A percepção do suporte social da família e dos amigos como elementos facilitadores da transição para o ensino superior. In B. D. Silva, & L. S. Almeida (Eds.), *Actas do VII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia* (pp. 467-485). Braga: CIED/IEP/UM.
- Sarason, I. G., Levine, H. M., Basham, R. B., & Sarason, B. R. (1983). Assessing social support: The Social Support Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 127-139. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.127>
- Souza, A. M. (2014). Crenças de autoeficácia e percepção de apoio social na transição do Ensino Superior para o mundo do trabalho: estudo de caso com estudantes finalistas. (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade Portucalense, Porto.
- Teixeira, M. A. & Gomes, W. (2005). Decisão de carreira entre estudantes em fim de curso universitário. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21(3), 327-334.
- Vieira, D. (2008). *Perspectiva sócio-cognitiva na transição do ensino superior para o trabalho: influência da auto-eficácia e dos objectivos no sucesso de uma transição vocacional*. (Dissertação de Doutoramento não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Vilhjalmsson, R. (1994). Effects of social support on self-assessed health in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 23(4), 437-452.





# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

La planificación centrada en la persona con discapacidad como medio para trabajar  
la autodeterminación.

Planning centered on the person with disabilities as a tool to work self-  
determination.

Silvia Beunza García (<https://orcid.org/0000-0003-3375-5971>)

Silvia Beunza García  
C/Pedro Malón de Chaide 25  
3ºD [Silvia.beunza@gmail.com](mailto:Silvia.beunza@gmail.com)

## Resumen

El trabajo que se presenta a continuación aborda el tema de la autodeterminación dirigido específicamente a las personas con discapacidad intelectual. La finalidad es concienciar, promover y fomentar el ejercicio de este derecho dándoles la oportunidad de que ejerzan uno de los tantos derechos que poseen como personas que son, y así contribuir a la mejora de la calidad de vida de este colectivo de personas. Para poder lograr dicho objetivo, en este documento se habla de una metodología seleccionada para ello, siendo esta la Planificación Centrada en la Persona, elegida como una herramienta eficaz dado que se adapta y responde a esa necesidad de hacer a las personas protagonistas y agentes activos de sus propias vidas. En otras palabras, esta metodología ofrece la oportunidad a la persona de que sea ella misma la quien elija y tome las decisiones en su vida según el estilo de vida que ella misma desee.

*Palabras clave:* Autodeterminación, Discapacidad Intelectual, Calidad de Vida, Planificación, Derechos Civiles.

## Abstract

The paper presented below presents the issue of self-determination aimed specifically at people with intellectual disabilities, in order to raise awareness, promote and encourage the exercise of this right by giving them the opportunity to exercise their one of the many rights they possess as people who are, and thus contribute to the improvement of the quality of life of this group of people. In order to achieve this goal, this document talks about a methodology selected for it, this being Person-Centered Planning, chosen as an effective tool since it adapts and responds to this need to make people protagonists and active agents of their own lives, in other words, this methodology gives the person the opportunity to choose herself and make the decisions in her life according to the lifestyle she wants.

*Keywords:* Self Determination, Intellectual Disability, Quality of Life, Planning, Civil Rights.

Para justificar la importancia y el papel de la autodeterminación en el ámbito de la discapacidad intelectual, hay que remontarse al concepto de calidad de vida, que hace referencia a la intervención, a la equidad y al hecho de vivir la vida de forma que satisfaga personalmente a uno mismo (Arteta, Peralta, Ezquerro, Zazo, y Barbería, 2012). Verdugo y Schalock proponen ocho dimensiones que componen lo que se entiende por calidad de vida, que son: el bienestar emocional, las relaciones personales, el bienestar material, el desarrollo personal, el bienestar físico, la inclusión social, la defensa de los derechos, y por último la autodeterminación (Verdugo et al., 2011, p.18). Como se observa, la autodeterminación es un medio que hace posible vivir una vida de calidad, equitativa, que satisfaga y, sobre todo, donde sea la propia persona quien participa y decide en y sobre la misma. Por lo tanto, la autodeterminación se concibe como un derecho, dado que hace referencia a “la garantía real para las personas, al margen de sus capacidades, de tener un proyecto vital, basado en su individualidad e identidad y ejercer control sobre el mismo” (López, Marín y de la Parte, 2004, p.48).

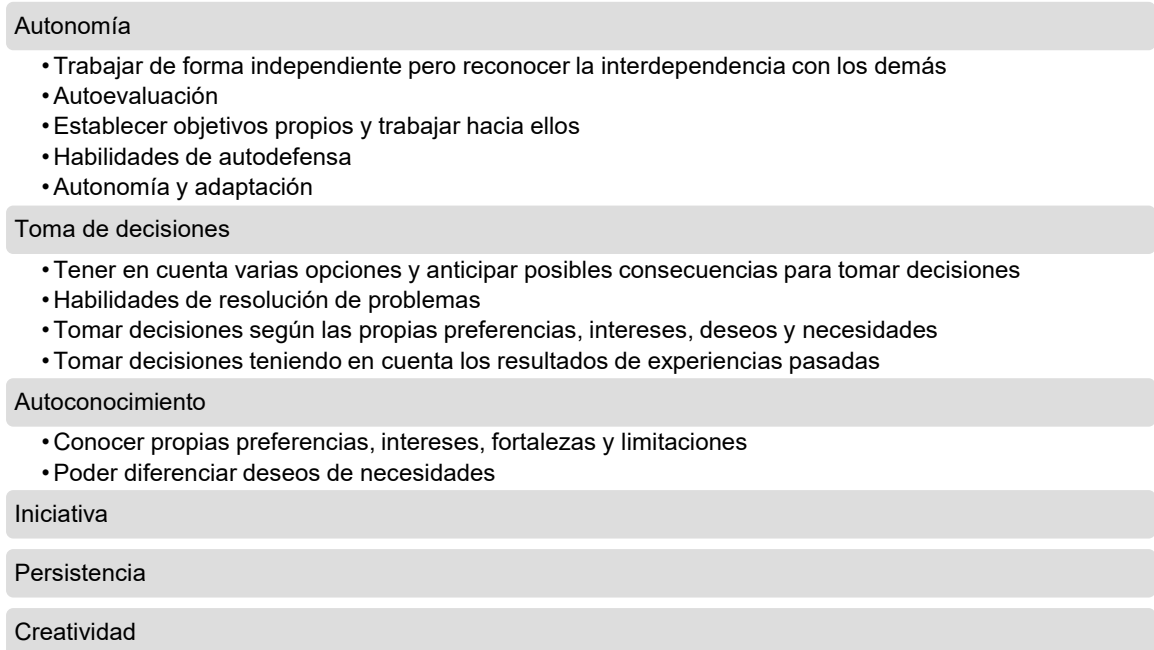
Se ha escogido la metodología de la Planificación Centrada en la Persona (PCP) al ser coherente con los valores que rigen un sistema democrático en el que todos los ciudadanos, independientemente de sus condiciones, características y capacidades, deberían tener voz y voto, tenidos en cuenta y valorados. Por lo cual, la PCP es una metodología que dota a las personas de voz para ser escuchada y respetada (López, Marín y de la Parte, 2004).

### **La autodeterminación en las personas con discapacidad intelectual.**

La palabra autodeterminación, según la definición que proporciona la Real Academia Española (2001), hace referencia a la “capacidad de una persona para decidir por sí misma algo”. Desde la perspectiva de las necesidades educativas especiales, se puede definir como la capacidad que poseen todas las personas, tanto con discapacidad como sin ella, para provocar que las cosas sucedan en sus vidas, y actuar e implicarse para que estas tengan lugar (Rojas, 2005).

Cierto es que nadie puede llegar a ejercer un control total sobre su vida al estar determinados y condicionados por normas socioculturales que se deben cumplir y respetar, pero, pese a ello, la persona siente que guía su vida, que es ella quien decide el rumbo y quien la vive. Por ese motivo, con respecto a las personas con discapacidad intelectual, la autodeterminación, como señalan Palomo y Tamarit (2000), “viene a intentar poner en su lugar el juego de poder que a cada cual corresponde por el mero hecho de ser persona” (Palomo y Tamarit, 2000, p.5).

Como se puede observar, es complicado aunar en una sola definición todo lo que significa e implica la autodeterminación. Es más sencillo enumerar las características principales de las personas autodeterminadas siendo estas las que vienen representadas en la siguiente figura según Field, Martin, Miller, Ward y Wehmeyer (1998).



*Figura 1.* Características de las personas autodeterminadas. Elaboración propia.

### **Los antecedentes históricos de la autodeterminación**

Para hablar sobre los antecedentes históricos del concepto de la autodeterminación en el ámbito de la discapacidad intelectual, es necesario mencionar el cambio que se ha producido en el concepto de discapacidad y a la percepción, estereotipos y expectativas acerca de las personas que presentan algún tipo de limitación de la actividad. En efecto, se ha pasado de una percepción negativa de la discapacidad, a verla desde una perspectiva de oportunidades sobre limitaciones y de capacidades sobre dificultades. En definitiva, actualmente se antepone la persona sobre su discapacidad.

Esta evolución ha sido motivada y causada por numerosos factores. Uno de ellos fue el hecho de que, a partir de 1970, la sociedad empezará a ser reconocida como un espacio de ayuda y un lugar en el que las personas pudieran desarrollarse. Este cambio desencadenó el inicio del desarrollo de un modelo social, que sustituía al modelo clínico vigente hasta la fecha, en el ámbito de la discapacidad (Pallisera, 2011). Además, hasta los años 70-80 ningún país había demandado la necesidad de tener en cuenta a las personas con discapacidad en los tratados que existían hasta

el momento, hecho que se puede apreciar en la misma Constitución española de 1978 que, pese a tener varios artículos que señalan la igualdad de todas las personas, su dignidad, derechos y otras cuestiones semejantes, no hace una referencia explícita hacia este colectivo ni a sus necesidades. Es a partir de 1980 cuando se empieza a reclamar y a manifestar la necesidad de reconocimiento de los derechos de este colectivo por estar siendo privados de los mismos. Ante tal situación de desigualdad, desde la ONU se vio la necesidad de tomar medidas. Por ello el 13 de diciembre de 2006 se aprobó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Molina, 2017).

Además de esta evolución social, en este cambio de paradigma influyeron otros factores como: la implantación y fomento del *principio de normalización* cuyo pionero, como señalan González-Torres y Peralta (2005), fue Mikkelsen, que llevó a cabo numerosos movimientos desarrollados e integrados en la sociedad que tenían la autodeterminación como base y objetivo principal de los mismos; *la globalización*, que ha contribuido a valorar, apoyar e involucrarse en atender la diversidad humana; el *cambio terminológico* de los términos empleados para referirnos a las personas con discapacidad intelectual, por el que se sustituyeron términos como el de “Retraso Mental” con connotaciones despectivas y ofensivas; el surgimiento de la *Psicología Positiva*, definida por su promotor, Seligman (1999), como “el estudio científico de las experiencias positivas, los rasgos individuales positivos, las instituciones que facilitan su desarrollo y los programas que ayudan a mejorar la calidad de vida de los individuos, mientras previene o reduce la incidencia de la psicopatología” (Citado en Contreras y Esguerra, 2006, p.311), y que contribuyó a la idea de ver las capacidades y posibilidades de las personas antes que sus dificultades y limitaciones; es decir, a ver en las personas posibilidades de mejora y desarrollo pese a todo; los *principios de inclusión y empoderamiento*, que remarcan la idea de creer en la posibilidad de adquirir las habilidades, conocimientos y actitudes necesarias para poder tomar sus propias decisiones; y por último, la *filosofía de servicios*, que se centra en atender las necesidades de los usuarios, y por ende, preguntar e informarse acerca de sus necesidades e intereses (González-Torres y Peralta, 2005).

Con respecto al tema de la propuesta, como señalan Brown, Gothelf, Guess y Lehr; y Wehmeyer (como se citó en Peralta y González-Torres, 2009) el primero en hablar sobre la autodeterminación de las personas con discapacidad fue Nirje en 1972, y, a partir de entonces, la autodeterminación pasó a adquirir un sentido de ecuanimidad internacional. Ya entre 1930 y 1940, existía un gran debate sobre la determinación y libertad de las personas, que va incrementando y

adquiriendo un papel cada vez mayor cuando otros pioneros van incorporando en sus teorías este término, como hicieron Deci y Ryan, que lo introdujeron como concepto principal de la motivación intrínseca. Esta teoría es la base para el desarrollo de numerosas formas de trabajar la autodeterminación en educación especial. Con el paso de los años, la autodeterminación ha ido cobrando mayor importancia en el ámbito de la educación especial, tanto en España como en el resto del mundo.

### **La autodeterminación en el ámbito legislativo educativo**

Para explicar la influencia del término de autodeterminación en el ámbito legislativo de las necesidades educativas especiales, se debe comenzar hablando del inicio de la educación inclusiva en España, que no comienza hasta la promulgación del Real Decreto 334/1985 de Ordenación de la Educación Especial. Las leyes anteriores se limitaban a reconocer el derecho a la educación de todos los ciudadanos, concibiendo la educación especial como un proceso paralelo al ordinario.

Más tarde, en 1995, la Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) apostó por los principios de normalización e integración, introduciendo por primera vez el concepto de necesidades educativas especiales (NEE) para referirse a aquel alumnado que, llevando a cabo su escolarización en aulas ordinarias, necesita apoyos especiales o algún tipo de adaptación curricular para superar aquellas dificultades o problemas de desarrollo y/o aprendizaje.

Con la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), se profundiza en el compromiso social de los centros educativos en la tarea de llevar a cabo una escolarización sin exclusiones que responda a los principios de calidad y equidad. También, se busca dotar a los centros escolares de autonomía suficiente para favorecer así la inclusión de todos los alumnos.

La normativa de educación más actual, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), tiene entre sus objetivos promover el máximo desarrollo personal y profesional de las personas, definiendo a los alumnos con necesidades educativas especiales como “aquel que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta” (LOE/LOMCE, 2013, art. 73).

Con respecto a la autodeterminación, como señalan Verdugo, Amor, Fernández, Navas y Calvo (2018), queda relegada a un segundo plano, ya que se da mayor prioridad a los aspectos educativos, dejando de lado cuestiones como los propios intereses de la persona, su bienestar, desarrollo y, como se ha señalado anteriormente, la autodeterminación. Además, gracias a un

estudio realizado por los mismos autores acerca de los medios y acciones que destinan las comunidades españolas a la atención a la diversidad, sabemos que son solo siete (Andalucía, Asturias, Cataluña, la Comunidad Valenciana, La Rioja, Murcia y Navarra) las que llevan a cabo acciones que brindan apoyos a los alumnos con discapacidad intelectual en diferentes contextos. Es decir, solo en estas regiones se hace explícita la necesidad de tomar medidas más allá de los aspectos curriculares, favoreciendo así la autodeterminación y con ello, la calidad de vida, de las personas con discapacidad.

### **La planificación centrada en la persona**

#### **Qué es y cómo surge la planificación centrada en la persona**

Para alcanzar el objetivo de trabajar la autodeterminación en personas con discapacidad, se ha seleccionado la metodología de la PCP como la más adecuada, se define como:

“Proceso de colaboración para ayudar a las personas a acceder a los apoyos y servicios que necesitan para alcanzar una mayor calidad de vida basada en sus propias preferencias y valores. Es un conjunto de estrategias para la planificación de la vida que se centra en las elecciones y la visión de la persona y de su círculo de apoyo” (Mata y Carratalá, 2007, p. 10).

En este sentido, se observa que se atribuye un doble significado al término persona, dado que esta metodología se basa en elaborar apoyos y ayudar a la persona desde su propio punto de vista. Es decir, se trabaja de forma individual y adaptada a cada uno al partir de los propios gustos, necesidades, intereses, etc. Otro significado se refiere al hecho de que el objetivo final es ayudar a ejercer un derecho y obligación que tenemos por el simple hecho de ser personas. Es decir, la PCP tiene la finalidad de ayudar y brindar los apoyos necesarios para desarrollarse como persona (López, Marín, y de la Parte, 2004).

El surgimiento de esta metodología viene justificado por la evolución ideológica, histórica y legislativa del término de discapacidad y con ello, de la forma de abordarla. Ya se ha visto anteriormente que se pasa de considerar a las personas con discapacidad como personas con limitaciones, a verlas como personas con capacidades a potenciar y/o desarrollar. Por ese motivo, los métodos surgidos a partir de esta época tomaron como referencia la propia persona. De ahí que el foco de atención estuviese dirigido a la misma y que las nuevas metodologías se orientasen al desarrollo personal de la persona con discapacidad (Arellano y Peralta, 2016). A continuación, se

muestran algunas características recogidas por López, Marín, y de la Parte (2004), que diferencian la PCP de cualquier otro tipo de planificación individual tradicional.

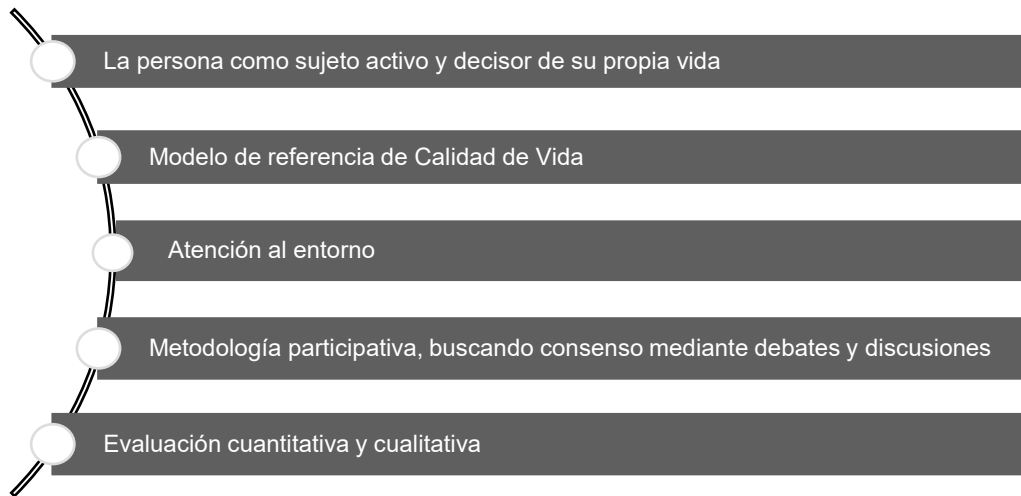


Figura 2. Características de la PCP. Elaboración propia.

También cabe subrayar que han ido surgiendo otros enfoques similares a la PCP como el de la Práctica Centrada en la Familia que consiste en ayudar a la familia a desarrollar e identificar sus fortalezas y capacidades, dando la oportunidad a los miembros de esta de formar parte activamente en los procesos de planificación familiar (Leal, 2008).

### Justificación y beneficios de la planificación centrada en la persona

Ante la pregunta de por qué o qué ha hecho que esta metodología tenga el peso e importancia que ha ido adquiriendo con el tiempo, como mencionan Cuervo, Iglesias y Fernández (2017, p.34) basándose en la investigación de Hillman et al., la PCP aporta mayores beneficios que otras metodologías tradicionales, siendo algunos de estos los siguientes:

AUTOR/ES	BENEFICIOS DE LA PCP
Holburn (2003)	Mayor ajuste cultural en relación con la visión actual de las personas con discapacidad.
López, Marín y de la Parte, (2004)	Trabaja habilidades de consenso y comunicación entre los implicados. Fomenta la creatividad. Conlleva la implicación y compromiso quien participan, lo que favorece la responsabilidad. Posibilita el conocer y mejorar la comprensión acerca de las interrelaciones entre personas con y sin discapacidad.



	Favorece las relaciones entre iguales y con ello, aumenta la confianza para expresarse y compartir sus ideas, opiniones y sentimientos.
Menchetti y García, (2003)	Mayor facilidad para encontrar y acceder a un empleo.
Pallisera, (2011)	Da la oportunidad para experimentar situaciones relacionadas con el contacto familiar y amistades; participar en la comunidad; y seleccionar y escoger aquello que se desea.  Garantiza que las personas con discapacidad vayan tomando el control de sus vidas.  Facilita que los profesionales se adapten y ejerzan un papel no autoritario y horizontal, y que reflexionen sobre su práctica, límites y tareas profesionales.  Supone y facilita las relaciones de compañerismo, ayuda, compañía y apoyo.
Robertson et al., (2008).	Aumenta, por parte de la persona, el contacto con la familia; las oportunidades y la toma de decisiones; y las actividades en la comunidad.

*Figura 3.* Beneficios de la PCP. Elaboración propia.

En definitiva, la PCP se considera la metodología más adecuada para trabajar la autodeterminación por ser la que más se adapta y atiende a cada una de las personas implicadas, facilitando así una actuación más directa, personalizada y, por ende, más eficaz.

### **Conclusiones**

Con respecto a los temas tratados, autodeterminación y PCP, hay que decir que, el haber abordado ambos temas tiene la finalidad de hacer un llamamiento, reclamar y promover el ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Por ello, se ha destacado la evolución histórica vivida con respecto a la concepción de la discapacidad al pasar de verla como algo negativo, a poner el foco en las capacidades y oportunidades de la persona en vez de en sus dificultades y limitaciones. Esta evolución influye en el ámbito educativo debido a que este debe adaptarse a esos cambios sociales, por ello, ha habido una transformación en la forma de abordar la discapacidad en la escuela pasando de que la educación ordinaria y especial se atiendan por separado a que, actualmente, los centros escolares se rijan por el principio de inclusión educativa.

Del mismo modo, la PCP es un proceso que ha surgido como respuesta a ese cambio social al primar en la sociedad actual la filosofía de los servicios, corriente que pone la atención en el usuario, y en nuestro caso, en la persona, sus necesidades, intereses, gustos y objetivos. Por ende, esta metodología de la PCP, y la forma de atender la discapacidad en la escuela, van en consonancia con las exigencias y cambios producidos a nivel social.

Pese a esa evolución tanto social como educativa en el ámbito de la discapacidad, es necesario continuar trabajando e implementando las acciones, medios y recursos destinados a este colectivo y al ejercicio de sus derechos, sobre todo en contextos no educativos, con la finalidad de fomentar su autodeterminación para que sean ellos mismos los protagonistas de sus vidas y mejorar así su calidad de vida.

### Referencias

- Arellano, A. y Peralta, F. (2016). La planificación centrada en la persona: un ejemplo de buena práctica en el ámbito de la discapacidad intelectual. *Contextos Educativos*, 19, 195-212. Doi: 10.18172/con.2754.
- Arteta, R., Peralta, F., Ezquerro, A., Zazo, M.<sup>a</sup>. J. y Barbería, M. (2012). *Planificación Centrada en la Persona*. Pamplona: ANFAS. Recuperado de <https://issuu.com/anfasnavarra/docs/guiapcp> [Accedido el 2 ene. 2019].
- Contreras, F. y Esguerra, G. (2006). Psicología positiva: una nueva perspectiva en psicología. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 2(2), 311-319.
- Cuervo, T., Iglesias, M. T. y Fernández, S. (2017). Efectos y beneficios de la Planificación Centrada en la Persona (PCP) en las personas adultas con discapacidad intelectual, en las organizaciones y en la comunidad. Estado de la cuestión. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 48(2), 25-40. Doi: 10.14201/scero20174822540 [Accedido el 2 dic. 2018].
- Field, S., Martin, J., Miller, R., Ward, M. y Wehmeyer, M. (1998). *A Practical Guide for Teaching Self-Determination*. Council for Exceptional Children (CEC). Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED442207.pdf> [Accedido el 12 dic. 2018].
- González-Torres, M.C. y Peralta, F. (2005). La autodeterminación en el contexto del retraso mental. ¿De quimera a realidad?. *Revista Española de Pedagogía*, 231, 275-288. Recuperado de <https://revistadepedagogia.org> [Accedido el 13 ene. 2018].
- Holburn, S. (2003). Cómo puede la ciencia evaluar y mejorar la planificación centrada en la persona. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 34(208), 48-64. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=765120> [Accedido el 15 ene. 2018].
- Leal, L. (2008). *Un enfoque de la discapacidad intelectual centrado en la familia*. Madrid: Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad

- Intelectual (FEAPS). Recuperado de <http://www.plenainclusion.org/sites/default/files/bp-enfoque-familia.pdf> [Accedido el 11 feb. 2018].
- Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, núm. 238, de 4 de octubre de 1990, 28927-28942. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1> [Accedido 11 mar. 2019].
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, 39-40. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf> [Accedido 11 mar. 2019].
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, núm. 106, de 4 de mayo de 2006, 17179-17180. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf> [Accedido 11 mar. 2019].
- López, M., Marín, A., y de la Parte, J. (2004). La planificación centrada en la persona, una metodología coherente con el respeto al derecho de autodeterminación: una reflexión sobre la práctica. *Siglo Cero: Revista española sobre discapacidad intelectual*, 35(210), 45-55. Recuperado de [https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/210\\_experiencias2.pdf](https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/210_experiencias2.pdf) [Accedido el 8 ene. 2019].
- Mata, G. y Carratalá, A. (2007). *Planificación centrada en la persona. Experiencia de la Fundación San Francisco de Borja para Personas con Discapacidad Intelectual*. Madrid: Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual (FEAPS). Recuperado de <https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/bp-planificacion-centrada-persona.pdf> [Accedido el 21 ene. 2019].
- Menchetti, B. y García, L. (2003). Personal and employment outcomes of person-centered career planning. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38(2), 145-156. Recuperado de [http://daddcec.org/Portals/0/CEC/Autism\\_Disabilities/Research/Publications/Education\\_Training\\_Development\\_Disabilities/2003v38\\_Journals/ETDD\\_200306v38n2p145-156\\_Personal\\_Employment\\_Outcomes\\_Person-Centered\\_Career\\_Planning.pdf](http://daddcec.org/Portals/0/CEC/Autism_Disabilities/Research/Publications/Education_Training_Development_Disabilities/2003v38_Journals/ETDD_200306v38n2p145-156_Personal_Employment_Outcomes_Person-Centered_Career_Planning.pdf) [Accedido el 19 ene. 2019].
- Molina, J. (2017). *La discapacidad empieza en tu mirada*. Madrid: Delta.

- Pallisera, M. (2011). La planificación centrada en la persona (PCP): una vía para la construcción de proyectos personalizados con personas con discapacidad intelectual. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(3), 1-12. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/1516> [Accedido 17 ene. 2019].
- Palomo, R., y Tamarit, J. (2000). Autodeterminación: analizando la elección. *Siglo Cero*, 31(3), 21-43. Recuperado de <http://sid.usal.es/5082/8-2-6> [Accedido 1 abr. 2019].
- Peralta, F. y González-Torres, M. C. (2009). El movimiento hacia la autodeterminación personal: antecedentes y estado actual. *Dialnet* 1, 181-192. Universidad de Navarra. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2962545> [Accedido 27 ene. 2019].
- Plena Inclusión. (2011). *10 años comprometidos con la excelencia* (5th ed.). Madrid: Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual (FEAPS).
- Real Academia Española. (2001). En *Diccionario de la lengua española* (22.a ed.). Recuperado de <https://dle.rae.es/?id=4SAQBWN> [Accedido 1 abr. 2019].
- Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, núm. 65, de 16 de marzo de 1985, 6917-6920. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/rd/1985/03/06/334> [Accedido el 11 mar. 2019].
- Robertson, J., Emerson, E., Hatton, C., Elliott, J., McIntosh, B., Swift, P., Krinjen-Kemp, E., Towers, C., Romero, R., Knapp, M., Sanderson, H., Routledge, M., Oakes, P. y Joyce, T. (2008). Análisis longitudinal del impacto y coste de la planificación centrada en la persona para personas con discapacidad intelectual en Inglaterra. *Siglo Cero: Revista española sobre discapacidad intelectual*, 39(225), 5-30. Recuperado de <http://sid.usal.es/10752/8-2-6> [Accedido el 11 mar. 2019].
- Rojas, S. (2005). *Autodeterminación y calidad de vida en personas discapacitadas experiencia desde un hogar de grupo*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Verdugo, M., Amor, A., Fernández, M., Navas, P. y Calvo, S. (2018). La regulación de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad intelectual: una reforma pendiente. *Siglo Cero*, 49(2), 27-58. Doi: 10.14201/scero20184922758.

Agradecimientos: A mis padres, hermanos, familia, amigas y colegas por ser mi gran apoyo. A los protagonistas por ser la causa y el motivo.



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Los protagonistas: programa para trabajar la autodeterminación de adultos y  
adolescentes con discapacidad intelectual

The protagonists: program to work self-determination of adults and adolescents  
with intellectual disabilities

Silvia Beunza García (<https://orcid.org/0000-0003-3375-5971>)

Silvia Beunza García  
C/Pedro Malón de Chaide 25  
3ºD [Silvia.beunza@gmail.com](mailto:Silvia.beunza@gmail.com)

## Resumen

En este trabajo se presenta el programa *Los Protagonistas*, que trabaja la autodeterminación de adolescentes y adultos con discapacidad intelectual mediante la metodología de la Planificación Centrada en la Persona (PCP). El principal objetivo que persigue esta propuesta es el de mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad, dotándoles de confianza y seguridad en sí mismas. Así se les dará la oportunidad de que sean ellas mismas quienes elijan y guíen su vida para que cada vez sean más autónomas y tomen el control. De esa forma, serán protagonistas de su vida según sus propios intereses, y ejercerán sus derechos como personas que son, independientemente de su capacidad y de las limitaciones que puedan presentar. Este programa les enseña a realizar planes de acción con el fin de que aprendan a planificarse para lograr aquellos objetivos que se planteen en su vida. A lo largo de todo el proceso ellos son el centro, los que deciden y dirigen, es decir, los protagonistas.

*Palabras clave:* Autodeterminación, Discapacidad Intelectual, Calidad de Vida, Planificación, Protagonistas.

## Abstract

In this paper, the program *The Protagonists* is presented, which deals about self-determination of adolescents and adults with intellectual disabilities through the methodology of Person Centered Planning (PCP). The main objective pursued by this proposal is to improve the quality of life of people with disabilities by providing them with confidence and self-confidence and giving them the opportunity to choose for themselves and guide their lives so that they can become more autonomous and take control and lead their lives according to their own interests, exercising their rights as the persons they are, regardless of their ability and the limitations that may arise. To do so, this program is about teaching them how to make action plans so that they learn to plan to achieve those objectives that arise in their life, being them throughout the process the center, those who decide and direct, that is, the protagonists

*Keywords:* Self Determination, Intellectual Disability, Quality of Life, Planning, Protagonist.

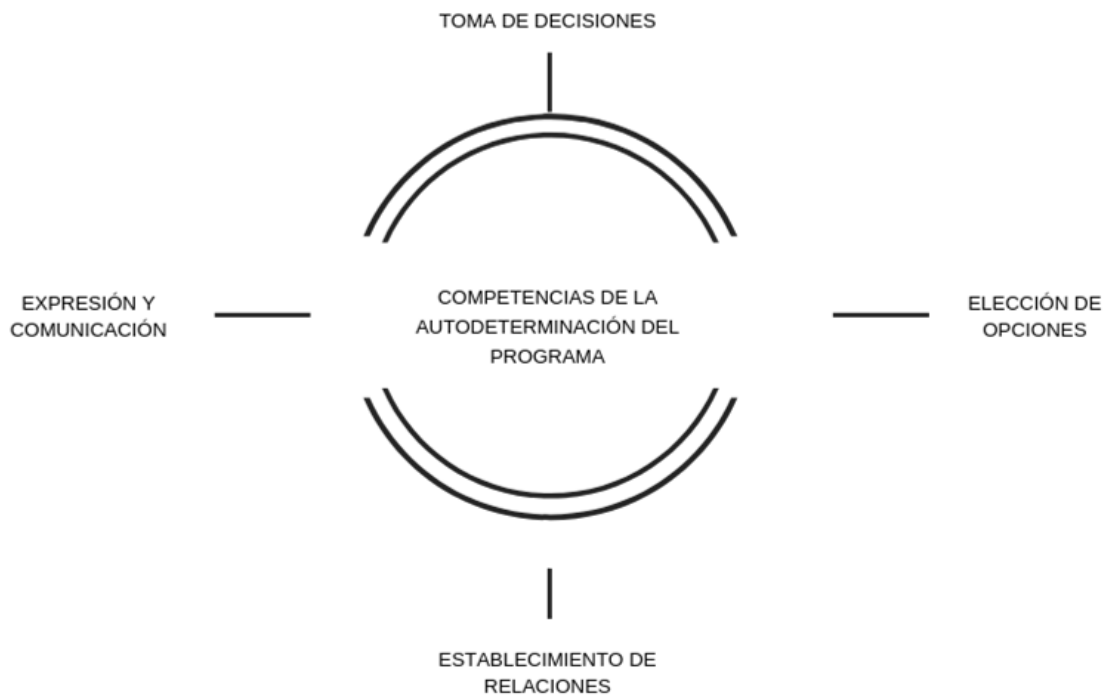
En este documento se presenta el programa *Los Protagonistas*, guía pedagógica que trabaja la autodeterminación en adolescentes y adultos con discapacidad intelectual mediante la metodología de la Planificación Centrada en la Persona (PCP). Su objetivo es dar la oportunidad de que sea la propia persona a quien se le aplica el programa quien guíe y protagonice su vida haciendo ejercicio de sus derechos como persona que es y mejorando así su calidad de vida.

### **Marco teórico**

La autodeterminación es la capacidad que ayuda a ir ganando autonomía e independencia con respecto a los demás, y que da la oportunidad de ir protagonizando y determinando el camino que toma la propia vida. Como afirman Giné, Montero, Verdugo, Quittlet, y Vert, “la autodeterminación es una de las dimensiones de calidad de vida en la que las personas se muestran más necesitadas” (Giné, Montero, Verdugo, Quittlet, y Vert, 2015, p.95). Esta destreza se desarrolla conforme se gana experiencia; es decir, con el tiempo se van viviendo más situaciones en las que se ejerce y hace uso de aquellas competencias que constituyen la autodeterminación, hecho que contribuye a que, cuando se es adulto, esta habilidad esté ya interiorizada. Esto es algo que no ocurre con tanta frecuencia en aquellas personas con discapacidad intelectual, dado que experimentan algunas limitaciones que les dificultan, y a veces hasta impiden que desarrollen estas estrategias de forma natural (Goñi, Martínez, Zardoya, Martínez y Atristain, 2012). Por todo ello, este programa busca paliar esa descompensación respondiendo a la necesidad de elaborar y crear recursos y apoyos que ayuden y faciliten el desarrollo y ejercicio de dicha capacidad en las personas con discapacidad intelectual.

Para lograr ese objetivo, se va a emplear la metodología de la Planificación Centrada en la Persona (PCP), entendida como: “Un proceso de colaboración que pretende que la persona con discapacidad intelectual, junto con un grupo de apoyo, formule sus propios principios, planes y metas de futuro (su plan de vida deseado), así como los medios, estrategias y acciones necesarias para conseguir sus logros” (Arellano y Peralta, 2016, p. 197). Esta metodología, la PCP, ofrece la oportunidad de que cada persona decida qué es lo que desea para su vida, que tome sus propias decisiones y elija lo que le haga feliz. Para ello, se busca en primer lugar conocer a la persona de forma que se llegue a saber qué necesita y qué es lo que realmente la hace feliz. Con esta forma de trabajar se les enseña a hacer planes de acción, con la finalidad de que sean conscientes y aprendan que, para lograr la meta que se propongan, deben pensar en cómo y qué necesitan; es decir,

necesitan pensar, anticiparse y planificar cómo alcanzar los objetivos que se propongan conseguir y qué recursos, materiales y personales, necesitan para ello. En relación con la autodeterminación, la PCP se considera una metodología que contribuye a que el sujeto trabaje algunas de las competencias que constituyen dicha capacidad. Dentro de todas las que abarca, en este programa trabajamos las siguientes:



*Figura 1.* Competencias de la autodeterminación que trabaja el programa. Elaboración propia.

### **Los Protagonistas**

A continuación, se presentará el programa mencionado anteriormente donde se hablará de los objetivos del mismo, de las recomendaciones y requisitos necesarios para su puesta en marcha, de las personas que participan en su aplicación, de las fases que lo componen, y finalmente se plasmará la evaluación de la propuesta.

### **Objetivo del programa**

Con respecto al objetivo principal del programa, este es el de promover la autodeterminación en adolescentes y adultos con discapacidad intelectual para mejorar su calidad de vida, dotándoles de la autoestima y confianza necesarias para orientar su propia vida según el estilo de vida que ellos deseen.

Esta propuesta busca ser una herramienta para lograr y facilitar el ejercicio de la toma de decisiones, dando los conocimientos y oportunidades necesarias para que ejerzan su derecho a guiar



y dirigir su propia vida, enseñándoles a elaborar planes para alcanzar las metas que se propongan. Todo ello se realizará mediante la metodología de la PCP, es decir, haciendo a la persona la protagonista y centro de todo el proceso, respetando y atendiendo sus gustos, necesidades, intereses, demandas y preferencias. Para poder alcanzar este objetivo, en cada fase del programa se especifican las metas de cada paso que se va realizando en la puesta en marcha del programa.

Junto con los objetivos generales y específicos de cada fase, se trabajan otros de forma transversal durante toda la aplicación. Dichos objetivos son los que señalan Martin, Marshall, Maxson y Jerman (1996) y Martin, Marshall, Hughes, Jerman y Maxson (1999): respetar las opiniones, ideas y acciones de los demás, pese a que no las compartamos; aprender a pedir ayuda cuando sea necesario; y facilitar un clima de respeto y apoyo para que expresen sus dudas, sentimientos, ideas y opiniones.

### **Requisitos para su aplicación**

A raíz de las experiencias de profesionales y entidades que han llevado a cabo prácticas y estudios sobre la aplicación de esta metodología, se han recogido algunas cuestiones y aspectos que se recomienda atender y tener en cuenta para poder llevar a cabo una buena aplicación del programa, siendo estas las siguientes:

- Formación en materia de la PCP de los profesionales que vayan a participar, dado que, como indican Robertson et al. (2008), la falta de formación se considera una de las principales barreras organizacionales a la hora de aplicar esta metodología (Arellano y Peralta, 2016).
- Conocer la finalidad de la aplicación del programa; anticipar los recursos, materiales, medios, personas y demás aspectos necesarios para aplicar el programa; y contar con el compromiso y participación de todos los involucrados en el proceso, para ello, informar a los participantes y a su entorno, del proceso, objetivos y pasos que se van a llevar a cabo, con el fin de establecer un canal de comunicación que genere confianza, transparencia y favorezca un clima agradable y de cohesión entre todos los involucrados (Mata y Carratalá, 2007).
- Contar con el tiempo suficiente para conocer a la persona en todas las áreas de su vida, para conocer sus intereses, gustos, deseos, expectativas, necesidades, etc., y así poder ayudarle a seleccionar los objetivos y establecer el plan de acción con la máxima precisión posible; al mismo tiempo los facilitadores deben controlar la comunicación facilitada, dado que alguna de las personas a las que se aplica el programa puede tener dificultades a la hora de comunicarse. Por esa cuestión, el facilitador debe dar el tiempo y buscar los medios necesarios para que la

persona tenga el poder en la toma de decisiones, aunque sus acciones estén mediadas por el grupo de apoyo (Pallisera, 2011).

- Centrarse en las capacidades y fortalezas de la persona más que en las limitaciones y dificultades que pueda presentar; confiar en la capacidad para decidir de la persona; respetar la visión que tenga la persona sobre sí misma, ayudándole a construir el plan de acción en sintonía y coherencia con las posibilidades y opciones que brinda el entorno y que posee el individuo; no anticipar lo que se piensa acerca de lo que es capaz o no de hacer la persona; y establecer un horario y lugar fijo, accesible para los participantes, para facilitar y asegurar la participación de todos en el proceso (Barquín, García, García, López y Marín, 2001).
- Contar con la voluntad del facilitador de ceder el papel de protagonista a las personas a las que se les aplica el programa; y concienciar a todos los participantes del tiempo y esfuerzo que conlleva el proceso (Holburn, 2003).
- Respetar en todo momento los principios de la autodeterminación, siendo estos: la libertad a la hora de elegir y tomar decisiones; que las personas conozcan sus derechos y que estos sean respetados; reconocer la autoridad de cada persona; que sean conscientes de la responsabilidad que tienen a la hora de tomar sus decisiones; que se respete tanto a las personas como sus acciones; la creatividad, ya que deben ser capaces de tomar decisiones y resolver problemas de forma creativa para así poder alcanzar sus objetivos; y por último, la interdependencia, ya que deben ser capaces de reconocer cuándo necesitan ayuda y sentirse confiados, cómodos y seguros para pedirla (Ponce, 2010).
- Evaluar el grado de autodeterminación de cada persona a la que se va a dirigir el programa y, tras su aplicación, volver a pasar la misma con el fin de evaluar su eficacia. En esta propuesta se empleará la escala ARC-INICO (Verdugo, Vicente, Gómez, Fernández, Wehmeyer, Badia, González y Calvo, 2015).

## **Participantes**

Para poder llevar a cabo el programa, necesitamos cinco grupos de personas con perfiles y funciones diferentes, comenzando por el más importante de todos, ***la persona con discapacidad (el/la protagonista)***, dado que *Los Protagonistas* va dirigido a adolescentes y adultos con discapacidad intelectual. Como señala Miguel Ángel Verdugo en Giné, Montero, Verdugo, Quitllet y Vert (2015), la pubertad y transición a la vida adulta es el periodo más débil de autodeterminación y donde escasean estas experiencias y oportunidades. Por ese motivo, con esta propuesta buscamos

que la persona sea el centro del proceso, es decir, sea ella quien tome las decisiones, establezca los objetivos y decida cómo va a abordar el proceso. Se quiere dotar y respetar los principios de la autodeterminación, es decir, el/la protagonista gozará de libertad de elección y de toma de decisiones, se le darán a conocer y respetaran sus derechos, se le reconocerá su autoridad y se fomentará su responsabilidad e interdependencia tratando que ganen en confianza y seguridad (Ponce, 2010). Un ejemplo de ello es el hecho de que, una de las primeras decisiones que va a llevar a cabo el sujeto será determinar qué personas van a constituir su grupo de apoyo durante el proceso. Por último, destacar que, con este proyecto, pretendemos conocer más a la persona, sus gustos, intereses, deseos, necesidades, expectativas, etc.

**La familia** constituye un apoyo fundamental para la persona. Que se desarrolle o no la autodeterminación de manera eficaz depende en su mayoría de la experiencia y oportunidades que el entorno nos haya proporcionado para poder defendernos por nosotros mismos, tomar decisiones y asumir las consecuencias de nuestras propias acciones y elecciones. Por esta razón, con esta propuesta se busca concienciar y fomentar la participación de la familia al tener en su mano la posibilidad de incrementar los beneficios y efectos del programa (Remesal, 2016), animando a que la persona tome decisiones y haciéndola participe de las elecciones que se realizan dentro del seno familiar, favoreciendo así su sentimiento de pertenencia y de ser alguien con voz y voto (Ponce, 2010). Asimismo, los familiares han de ser conscientes de que la propuesta implica y trae consigo cambios en el sujeto y, por ende, cambios en su entorno. Estas novedades pueden verse como algo positivo o, por el contrario, como algo negativo si no se está de acuerdo con las decisiones e ideas que lleve a cabo el/la protagonista. Pese a todo, han de ser conscientes de que deben respetar sus elecciones.

**El facilitador** es el profesional (pedagogo, terapeuta, monitor, docente, etc.) que se encarga de coordinar todos los aspectos de la programación y del proceso para garantizar el respeto a los principios pedagógicos y los derechos de las personas con discapacidad. Para eso, es necesario que este posea conocimientos sobre la autodeterminación y la metodología que se va a emplear. En el programa se adjunta un documento con información y recursos para ampliar o reforzar los conocimientos de la PCP. Además, el facilitador debe respetar, asumir y tener siempre en cuenta que el protagonista (y el que va a tomar las decisiones y dirigir el proceso) va a ser la persona con discapacidad. Por ello, él no es el centro de la propuesta, sino que es una ayuda y un guía que acompaña a los protagonistas durante la aplicación del programa. También es la persona encargada

de anotar la consecución de los objetivos planteados en cada fase, así como quien recopilará y guardará la información y observaciones obtenidas a lo largo del proceso. Junto con estas tareas, otras de las funciones que se le atribuyen según señalan Arteta, Peralta, Ezquerro, Zazo y Barbería (2012, p.36), vienen reflejadas en la figura 2.

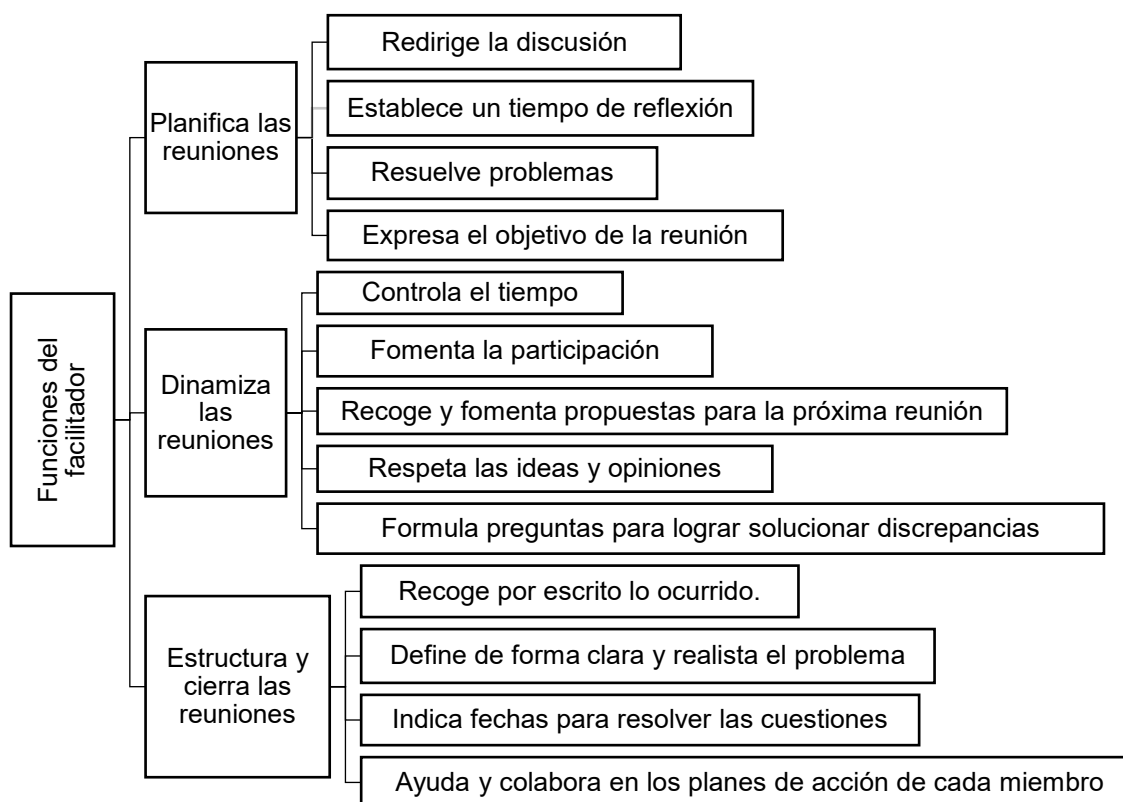


Figura 2. Funciones del facilitador. Elaboración propia.

**El grupo de apoyo** lo conforman todas las personas cercanas al protagonista que sean un soporte para el mismo, ya sean familiares, amigos, profesores, compañeros del colegio, etc. Los integrantes los determinará la propia persona, y en caso de que tenga dificultades para ello, será ayudada por familiares o personas cercanas a ella. Los componentes del equipo deben estar comprometidos tanto con la persona como con el resto del grupo que participará en la propuesta.

**El entorno** tiene un papel determinante, dado que aquellos lugares “donde nos sentimos ciudadanos y participantes activos, donde obtenemos reconocimiento y ampliamos redes sociales, son los lugares donde nos sentimos parte de algo, adquirimos un sentido de pertenencia e identidad” (Arteta, Peralta, Ezquerro, Zazo y Barbería, 2012, p.39). Asimismo, para poder lograr la autodeterminación de los sujetos, debemos buscar esa adaptación que logre que los protagonistas se desenvuelvan en su entorno, tanto de forma autónoma como ayudados por los apoyos que

requieran. Del mismo modo, *la organización* (colegio, asociación, lugar de trabajo, etc.) es otro contexto donde el individuo se desarrolla a diario y por eso, para apoyar y facilitar su desarrollo integral en todos los ámbitos en los que vive, es necesario que esta comparta y promueva el ejercicio de este derecho.

### **Fases del programa**

La aplicación del programa se llevará a cabo en 6 fases, siendo estas:

- I. Presentación del programa: fase de sensibilización, planificación e introducción del proyecto donde. En primer lugar, se determinará quiénes van a participar y formar parte, voluntariamente, en el proceso; a continuación, se explica el objetivo del programa y cómo se llevará a cabo; tras ello, se evaluará el grado de autodeterminación de cada persona mediante la escala ARC-INICO; y, por último, se establecerá un acuerdo entre todos los participantes acerca del compromiso e involucración necesario a lo largo de todo el proceso.
- II. Autoconocimiento: es la comprensión e identificación de nuestras propias emociones y de cómo afectan a nuestro estado de ánimo y comportamiento, así como también hace referencia a conocer nuestros puntos débiles y cualidades (Ponce, 2010, p.42). Por ese motivo, en esta fase se busca tanto conocer más a las personas a las que se les aplica la propuesta, sus intereses, círculo de apoyo, familia, gustos, aficiones, miedos, etc. como que la propia persona amplíe su autoconocimiento. Asimismo, esta fase busca fomentar la expresión de los intereses, habilidades, límites y opiniones por parte de los protagonistas (Martin, Marshall, Hughes, Jerman y Maxson, 1999).
- III. Establecimiento de los objetivos: en esta parte la persona determina los objetivos. Para ello, el/la protagonista se autoevalúa, selecciona y comunica el objetivo elegido según sus propios intereses, habilidades y necesidades; prioriza las necesidades, intereses o preferencias del sujeto. Además, se valora la adecuación del objetivo a las capacidades y posibilidades que posee y que brinda el entorno mediante un análisis DAFO.
- IV. Plan de acción: en esta fase se enseña a los protagonistas a realizar planes de acción como medio para alcanzar las metas que se propongan en su vida. Para ello se intenta que la persona aprenda a identificar los pasos necesarios para lograr el objetivo propuesto; determine los recursos, materiales y personales precisos para llevar a cabo la actuación; y anticipe las posibles variables, dificultades y barreras que puedan presentarse a la hora de llevar a cabo el plan de acción.

- V. Evaluación: en esta fase se quiere reflexionar acerca de la acción realizada y evaluarla; identificar los puntos fuertes y débiles de la actuación llevada a cabo; y establecer planes de mejora.
- VI. Seguimiento (opcional): fase opcional, dado que este programa se puede aplicar con el fin de conseguir un objetivo específico para mejorar la autodeterminación o para establecer varias metas a lo largo del tiempo en las que, el/la protagonista vaya llevando a cabo planes de actuación de forma cada vez más autónoma. Para ello en esta fase se establecen varios propósitos a largo plazo para que la persona trate de alcanzarlos. Del mismo modo, en esta fase se determinará el momento en el que se realizarán las reuniones a lo largo del tiempo con el fin de ir revisando el cumplimiento de los objetivos establecidos.

### **Evaluación del programa**

Con el fin de que este programa cuente con la mayor credibilidad y respaldo posible, se ha considerado útil realizar un análisis objetivo acerca del mismo.

En primer lugar, con respecto a las debilidades, vienen dadas por no haber sido aplicado, es decir, no se tienen datos objetivos que respalden su eficacia. En lo que a las amenazas se refiere, existen ya otras guías y programas que detallan y trabajan las mismas cuestiones. Por otro lado, una fortaleza del programa es que ha surgido a raíz de la propia experiencia, tras aplicar una guía similar, después de revisar otros programas y experiencias de buenas prácticas, lo que le dota de un carácter más actualizado, renovado, realista y completo al considerar las propuestas de mejora y opiniones de profesionales que han aplicado propuestas similares a esta; además, que la aplicación del programa no conlleve ningún coste constituye otra fortaleza, como también, el que sea una propuesta que va dirigida no solo a la persona, sino también a su familia y entorno; asimismo, pese a que vaya dirigida específicamente a adolescentes y adultos con discapacidad, puede llegar a aplicarse a cualquier persona con o sin discapacidad; por último, al estar tan detallada, se considera un programa de fácil aplicación, lo que supone también otra fortaleza. Para finalizar, las oportunidades que ofrece el programa son numerosas por el hecho de que, actualmente, la autodeterminación de las personas con discapacidad ha adquirido gran importancia por ser uno de los principios que componen, promueven e incentiva la autonomía, aspecto que se defiende y trabaja mucho al constituir uno de los derechos de las personas con discapacidad.

Independientemente de las cuestiones mencionadas en el análisis realizado, el objetivo último es proporcionar una guía completa, pautada, clara y útil para que, quienes lo vayan a aplicar,

consigan y den la oportunidad de que, las personas con discapacidad intelectual, tengan las oportunidades y experiencias de elegir y decidir sobre su propia vida, con el fin de mejorar su calidad de vida ejerciendo de sus derechos.

### Referencias

- Arellano, A. y Peralta, F. (2016). La planificación centrada en la persona: un ejemplo de buena práctica en el ámbito de la discapacidad intelectual. *Contextos Educativos*, 19, 195-212. Doi: 10.18172/con.2754.
- Arteta, R., Peralta, F., Ezquerro, A., Zazo, M.<sup>a</sup> J. y Barbería, M. (2012). *Planificación Centrada en la Persona*. Pamplona: ANFAS. Recuperado de <https://issuu.com/anfasnavarra/docs/guiapcp> [Accedido el 2 ene. 2019].
- Barquín, M., García, L., García, P., López, M. y Marín, A. (2001). *La autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual* (2nd ed.). Madrid: Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual (FEAPS).
- Giné, C., Montero, D., Verdugo, M. Á., Quittllet, P. y Vert, S. (2015). Claves de futuro en la atención y apoyo a las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo. ¿Qué nos dice la ciencia? *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 46(1), Núm. 253, 81-106. Doi: 10.14201/scero201546181106.
- Goñi, M. J., Martínez, M., Zardoya, A., Martínez, N. y Atristain, A. (2012). *Guía para el personal de apoyo. Autodeterminación*. Madrid: Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual (FEAPS). Recuperado de [https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/autodeterminacion\\_0.pdf](https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/autodeterminacion_0.pdf) [Accedido el 8 feb. 2018].
- Holburn, S. (2003). Cómo puede la ciencia evaluar y mejorar la planificación centrada en la persona. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 34(208), 48-64. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=765120> [Accedido el 15 ene. 2018].
- Martin, J. E., Marshall, L. H., Hughes, W. M., Jerman, P. A. y Maxson, L. L. (1999). *Choosing personal goals*. Recuperado de [zarrowcenter.ou.edu](http://zarrowcenter.ou.edu) [Accedido el 3 feb. 2019].
- Mata, G. y Carratalá, A. (2007). *Planificación centrada en la persona. Experiencia de la Fundación San Francisco de Borja para Personas con Discapacidad Intelectual*. Madrid:

- Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual (FEAPS). Recuperado de <https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/bp-planificacion-centrada-persona.pdf> [Accedido el 21 ene. 2019].
- Pallisera, M. (2011). La planificación centrada en la persona (PCP): una vía para la construcción de proyectos personalizados con personas con discapacidad intelectual. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(3), 1-12. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/1516> [Accedido 17 ene. 2019].
- Ponce, Á. (2010). *Formación en autodeterminación para familias*. Madrid: Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual (FEAPS).
- Remesal, L. (2016). *Cómo fomentar la autodeterminación en personas con discapacidad intelectual desde la familia* (Graduado). Universidad Pontificia de Salamanca.
- Robertson, J., Emerson, E., Hatton, C., Elliott, J., McIntosh, B., Swift, P., Krinjen-Kemp, E., Towers, C., Romero, R., Knapp, M., Sanderson, H., Routledge, M., Oakes, P. y Joyce, T. (2008). Análisis longitudinal del impacto y coste de la planificación centrada en la persona para personas con discapacidad intelectual en Inglaterra. *Siglo Cero: Revista española sobre discapacidad intelectual*, 39(225), 5-30. Recuperado de <http://sid.usal.es/10752/8-2-6> [Accedido el 11 mar. 2019].
- Verdugo, M., Vicente, E., Gómez, M., Fernández, R., Wehmeyer, M. L., Badía, M., González, F. y Calvo, M. I. (2015). *Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación. Manual de aplicación y corrección*. Salamanca: Publicaciones del INICO. Recuperado de [http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO26898/herramientas\\_autodeterminacion.pdf](http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO26898/herramientas_autodeterminacion.pdf) [Accedido el 24 feb. 2019].

Agradecimientos: A los protagonistas por ser el motivo, causa e impulso.





# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Autoeficácia na Formação Superior e desempenho acadêmico em universitários  
ingressantes

Higher Education Self-Efficacy and academic performance in first-year university  
students

Camila Alves Fior <https://orcid.org/0000-0002-4789-6137>\*

Soely Aparecida Jorge Polydoro <https://orcid.org/0000-0003-4823-3228> \*

\*Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP (Brasil)

Nota dos autores

Camila Alves Fior – [cafior@unicamp.br](mailto:cafior@unicamp.br)

## Resumo

A transição para o ensino superior é complexa e confronta o estudante com desafios que impactam na percepção da autoeficácia. Entende-se Autoeficácia na formação superior (AEFS) como a crença do estudante na capacidade de desenvolver ações para atingir objetivos e relaciona-se com aprendizagem. Os objetivos desse trabalho são: comparar as crenças de AEFS de ingressantes, levando-se em consideração características pessoais dos mesmos e correlacionar as crenças com o desempenho acadêmico. O estudo foi realizado com 799 calouros, 61,5% do sexo feminino, matriculados em instituições públicas e privadas, com idades entre 18 e 56 anos (M=20,5, DP=4,4). A coleta de dados ocorreu por meio da Escala de Autoeficácia para a Formação Superior. Sobre as crenças de autoeficácia, as análises indicaram diferenças estatisticamente significantes na AFES total e nos domínios: regulação da formação, gestão acadêmica e ações proativas, com crenças mais elevadas para mulheres e estudantes mais velhos. Esses últimos também apresentam percepção de eficácia mais alta nos fatores: AFES acadêmica e AFES para interação social, quando comparados aos mais jovens. Sobre a AFES para ações proativas foram encontradas crenças mais elevadas para alunos de primeira geração. Constataram-se correlações positivas e estatisticamente significantes entre AEFS total e percepção de desempenho ( $r=0,34$ ,  $p<0,01$ ), e entre todos os domínios da AEFS. Os resultados sugerem que a transição para o ensino superior impacta de maneira distinta os estudantes, reafirmam a importância da autoeficácia para o sucesso acadêmico e sugerem que as características dos estudantes devem ser levadas em consideração nas propostas de intervenção com calouros.

*Palavras-chave:* Autoeficácia, Sucesso Acadêmico, Ensino Superior, Rendimento Acadêmico.

## Abstract

The transition to higher education is complex and it confronts the student with challenges which impact their perception of self-efficacy. Higher education self-efficacy is the student's belief in her own capability to develop actions to attain objectives, and it is related to learning and permanence. The objectives of this work are to compare the beliefs of self-efficacy for higher education of first-year students taking into consideration their personal characteristics, and to correlate those beliefs with academic performance. This study was realized with 799 freshmen, 61,5% female, from public and private institutions, aged from 18 to 56 years old (M=20,5 , DP=4,4), using the self-report instrument Higher Education Self-efficacy (HESE) Scale. About the self-efficacy beliefs,

analysis indicate statistically significant differences in the total SEHE scores, and also for the domains: education regulation, academic management and proactive actions, with higher self-efficacy scores for women and for older students. For these last ones, there is also higher beliefs in the factors: academic HESE and social interaction HESE when compared to younger students. Higher correlations for HESE for proactive actions were found for first-year students. Positive and statistically significant correlations were found among total HESE and the perception of performance ( $r=0,34$ ,  $p<0,01$ ), and among all domains of HESE. These results suggest that the transition to higher education impacts students differently. They reaffirm the importance of self-efficacy beliefs in order to comprehend the academic success, and suggest that the students characteristics must be taken into consideration in the proposals for intervention with freshmen.

*Keywords:* Self Efficacy, Academic Success, Higher Education, Academic Achievement.

A transição para o ensino superior é uma etapa importante na trajetória acadêmica dos estudantes, apesar de confrontá-los com desafios (Almeida, Araujo, & Martins, 2016). Dentre esses destacam-se a necessidade de lidar com programas, calendários e expectativas institucionais, a adaptação a novas práticas de ensino, estratégias avaliativas e exigências vinculadas a uma aprendizagem autorregulada. Para alguns estudantes, a entrada no ensino superior exige a reconstrução da rede de amizade e a formação de novos relacionamentos, o afastamento da família e do grupo de origem, a gestão de maneira mais autônoma dos recursos financeiros e da própria vida pessoal, além de demandas vinculadas à própria escolha da profissão e da carreira (Almeida, Araujo, & Martins, 2016; Polydoro, Pelissoni, Coralina, Emílio, & Dantas, 2015, Teixeira, Dias, Wottrich, & Oliveira, 2008).

O ingresso no ensino superior caracteriza-se, portanto, como uma transição visto que o estudante depara-se com experiências distintas das vividas na educação básica. E para enfrenta-las com sucesso necessita desenvolver novas competências. (Almeida, Araujo, & Martins, 2016). Trata-se de uma rica oportunidade para mudanças pessoais, permeada por obstáculos e por eventos estressores (Teixeira et al., 2008). A dificuldade no enfrentamento das situações inerentes ao ensino superior pode associar-se ao adoecimento mental, a um baixo rendimento acadêmico, ao fracasso na finalização dos cursos e a um aumento na probabilidade de evadir (Laya, 2011; Larose, Duchesne, Litalen, Denault, & Bolvin, 2019; Tinto, 2012).

A transição para o ensino superior é vivida de maneira distinta pelos ingressantes, visto que variáveis pessoais e institucionais impactam a forma como responderão aos obstáculos impostos. Como exemplo citam-se a presença de programas de auxílio aos estudantes voltados à permanência, a existência de redes de suporte social, seja vinculada à família, aos pares, aos docentes e aos serviços de apoio institucional, a qualidade das relações com os docentes, a participação em ações de tutoria e monitoria entre outras ações que fornecem suporte aos estudantes para minimizarem as dificuldades presentes no primeiro ano de graduação (Heringer, 2018; Tinajero, Martínez-Lopez, Rodrigues, Guisande, Páramo, 2015; Wright, 2019).

Porém, variáveis pessoais também impactam a direção e a magnitude das dificuldades que estão presentes na transição para o ensino superior. De acordo com Tinto (2017), os estudantes ingressam na universidade com metas que atuam sobre a motivação e, conseqüentemente, na forma como relacionam-se com a experiência universitária, o que impacta o aprendizado e a permanência.

Dentre os mecanismos psicológicos que estão presentes na motivação destacam-se as crenças de autoeficácia. Na perspectiva de Bandura, autoeficácia refere-se às crenças dos estudantes na sua capacidade de organizar e executar cursos de ação necessários para produzir certas realizações (Bandura, 1997, p.3). O impacto da autoeficácia sobre a motivação dá-se pelo fato de que o julgamento na capacidade para manifestar comportamentos e a percepção de poder antecipar mentalmente o que poderá ser realizado para obter resultados influencia as ações dos estudantes, as metas estabelecidas e o esforço despendido (Bandura, 1997). A fim de exemplificar o papel da crença de autoeficácia no contexto do ingresso ao ensino superior, infere-se, a partir do referencial teórico, que um estudante encontra-se motivado a enfrentar os desafios inerentes a esse nível de ensino caso avalie que, com suas características e habilidades, consiga adquirir conhecimentos e construir um repertório para lidar com as demandas do ensino superior.

Ainda sobre a autoeficácia, sabe-se que é um conceito dinâmico que modifica-se continuamente no decorrer das experiências dos estudantes. Bandura (1997) destaca quatro fontes que estão relacionadas ao processo de construção de tais crenças: experiência direta; experiência vicária; persuasão social; e estados físico e emocional (Bandura, 1997). Na formulação dos princípios da autoeficácia, Bandura (1997) ressaltou que a mesma sempre deve ser compreendida em relação a um domínio. No contexto universitário, a literatura descreve a existência da autoeficácia na formação superior, compreendida como as crenças dos universitários na sua

## AUTOEFICÁCIA E DESEMPENHO ACADÊMICO

capacidade para organizar ações e produzirem resultados tendo por referência as distintas tarefas presentes no ensino superior (Guerreiro-Casanova & Polydoro, 2011).

Sobre as variáveis que afetam as crenças dos estudantes, em uma amostra de universitários mexicanos, Vega, Contreras, Chávez e Delgado (2012) encontraram diferenças na autoeficácia acadêmica entre homens e mulheres, com crenças mais elevadas nos estudantes do sexo feminino. No contexto brasileiro, o estudo de Cerutti, Luis Palma, Arteché, Lopes e Wendt (2011) encontrou percepção de autoeficácia mais alta em mulheres quando comparadas aos homens. Porém, a diferença não foi estatisticamente significativa. No que diz respeito à idade, Lent, Multon e Brown (1991) descrevem que os estudantes mais velhos têm condições de perceberem melhor sua capacidade e, com isso, apresentam crenças de autoeficácia mais elevadas. Apesar de tais resultados, as transformações com as quais o ensino superior brasileiro vive, inclusive com uma ampliação no acesso de estudantes do sexo feminino e com idades mais avançadas, sugerem lacunas na compreensão da autoeficácia.

Sobre a autoeficácia na formação superior, são verificadas correlações moderadas com estratégias de aprendizagem (Martins & Santos, 2019), variável preditora do rendimento acadêmico (Tinajero et al., 2015). Também foram encontradas correlações moderadas e estatisticamente significantes entre a autoeficácia acadêmica e as três dimensões do engajamento acadêmico (comportamental, afetivo e cognitivo) em estudantes de engenharia (Costa, Araújo, & Almeida, 2014). Nesse estudo identificou-se que a autoeficácia teve um papel preditivo no rendimento acadêmico dos estudantes. A autoeficácia na formação superior destacou-se como variável preditora da satisfação com a experiência universitária (Santos, Zanon, & Ilha, 2019).

Sobre o rendimento acadêmico, foram encontradas correlações estatisticamente significantes entre autoeficácia e desempenho, em estudantes da área de Ciências Sociais de uma universidade em Hong Kong (Li, 2012). No contexto nacional também foram identificadas correlações moderadas entre autoeficácia estatística e rendimento acadêmico em estudantes matriculados em cursos de áreas de conhecimento distintas (de Souza & Porciúncula, 2016). Visto que a autoeficácia refere-se a domínios específicos, permanecem indagações sobre as relações entre a autoeficácia na formação superior e o desempenho acadêmico.

Uma vez que a transição para o ensino superior não é vivida de maneira uniforme pelos estudantes, a compreensão das variáveis psicológicas presentes nesse processo é ímpar para o planejamento de políticas públicas voltadas para o sucesso acadêmico. E apesar da importância do

primeiro ano na trajetória acadêmica dos estudantes, no contexto latino-americano há necessidade de serem aprimorados teórica e metodologicamente os estudos sobre os ingressantes (Guzmán & Saucedo, 2007; Laya, 2011; Teixeira et al., 2008).

Diante de tais considerações, os objetivos do presente estudo são comparar as crenças de Autoeficácia na formação superior de ingressantes brasileiros, levando-se em consideração características pessoais dos alunos e correlacionar tais crenças com o desempenho acadêmico. A seguir são explicitados os caminhos metodológicos seguidos na pesquisa.

## **Método**

### **Participantes**

Os participantes do estudo foram 799 ingressantes, matriculados nos dois semestres iniciais de cursos distintos de 13 universidades públicas e privadas brasileiras. Da amostra, 61,5% eram do sexo feminino, com idades variando entre 18 e 56 anos ( $M=20,5$ ,  $DP= 4,4$ ), sendo que 78,5% tinham entre 18 e 24 anos e 54,7% eram filhos de pais que concluíram o ensino superior.

### **Instrumentos**

Para a coleta dos dados foi utilizado um questionário de caracterização para levantar informações sobre os participantes e sobre o desempenho acadêmico. Nesse estudo, a variável foi obtida a partir do autorrelato do estudante, a partir de uma escala que variava do 0 ao 10.

A autoeficácia foi mensurada a partir da Escala de Autoeficácia na Formação Superior AEFS (Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2010). Trata-se de um instrumento de autorrelato, composto por 34 itens, construído em formato tipo Likert, que variam de 1 (pouco capaz) a 10 (muito capaz) e que organizam-se em cinco dimensões. A primeira é nomeada por Autoeficácia Acadêmica é composta por 9 itens e explica 37,87% da variância, com alfa 0,88; a segunda denomina-se por Autoeficácia na Regulação da Formação é formada por 7 itens e esclarece 6,15% da variância, com alfa 0,87; a dimensão Autoeficácia na Interação Social, também constituída por 7 itens, explica 4,85% da variância, com alpha 0,80; o quarto fator Autoeficácia em Ações Proativas, composto por 7 itens, explicita 4,26% da variância, com alpha 0,85; a última dimensão Autoeficácia na Gestão Acadêmica, formada por 4 itens, explica 3,53% da variância, com alfa 0,80 (Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2010).

### **Procedimentos**

## AUTOEFICÁCIA E DESEMPENHO ACADÊMICO

O presente estudo seguiu as exigências vinculadas à pesquisa com seres humanos e foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa. A pesquisa foi realizada mediante concordância das gestões das universidades, dos professores e consentimento por escrito dos estudantes. A coleta de dados ocorreu de forma presencial, na sala de aula das instituições.

Com relação à AEFS, como as opções de respostas variaram de 1 a 10 pontos e o número de itens em cada dimensão também é distinto, optou-se por trabalhar com as pontuações médias obtidas pela soma das respostas aos itens divididos pelo número de itens. Esse procedimento foi repetido para cada dimensão. Também foi calculada a média total dos escores da escala.

As análises descritivas e inferenciais foram realizadas pelo *software SPSS Statistic*, versão 17. Devido ausência de normalidade dos dados, optou-se pelo uso de testes não paramétricos. Com relação à estatística inferencial, a análise da diferença na autoeficácia tendo por parâmetro as seguintes características dos estudantes: sexo (masculino e feminino), idade (18 a 24 anos e maiores do que 25 anos) e escolaridade dos pais (estudantes de primeira geração ou não) foi realizada através do teste *Mann-Whitney*. A correlação entre a AEFS total e de seus domínios com a percepção de desempenho acadêmica foi realizada através da Correlação de Spearman.

### Resultados

Na Tabela 1 são apresentados os resultados das análises da diferença na autoeficácia, a partir de aspectos pessoais dos estudantes. Pela descrição das médias das crenças de AEFS relatadas pelos ingressantes, tanto na totalidade da escala como nos seus domínios, constatam-se crenças elevadas, próximas à pontuação máxima da escala. No que diz respeito às características dos estudantes, verificou-se que, com relação ao sexo, as mulheres apresentam escores médios mais elevados nas crenças de autoeficácia na formação superior na totalidade da escala e em todos os seus domínios, quando comparados aos homens. Por sua vez, diferenças estatisticamente significantes somente foram encontradas na autoeficácia total e nos domínios AEFS na regulação acadêmica, AEFS em ações proativas, AEFS na gestão acadêmica. Isso indica que as mulheres ingressantes que compõem essa amostra têm crenças mais elevadas sobre suas capacidades para estabelecer metas, fazer escolhas, planejar e autorregular suas ações no processo de formação e desenvolvimento de carreiras, sendo que tais crenças são compreendidas no âmbito da regulação acadêmica. No que diz respeito à AEFS em ações proativas destaca-se que as mulheres têm crenças mais elevadas vinculadas à capacidade de aproveitar as oportunidades de formação

e sobre AEFS na gestão acadêmica compreendida como a confiança na capacidade para envolver-se, planejar e cumprir prazos em relação às atividades acadêmicas.

Tabela 1

*Média dos escores da Escala de Autoeficácia na Formação Superior total e dos seus domínios e resultados das análises estatísticas de Mann-Whitney, levando-se em consideração sexo, idade e escolaridade dos pais.*

Escala AEFS	Mulheres	Homens	<i>z</i>	18-24 Anos	>25 Anos	<i>z</i>	1 <sup>a</sup> Geração	Sim Não	<i>z</i>
	Média	Média		Média	Média		Média	Média	
Autoeficácia acadêmica	8,08	7,94	-1,73	8,00	8,21	-3,21**	7,98	8,00	-0,42
Autoeficácia na Regulação da Formação	8,07	7,80	-2,55*	7,91	8,24	-4,32**	8,00	7,95	-2,12
Autoeficácia na Interação Social	8,34	8,20	-1,51	8,21	8,65	-4,24**	8,27	8,20	-1,51
Autoeficácia em Ações Proativas	7,61	7,23	-3,87**	7,40	7,78	-4,84**	7,51	7,36	-2,89**
Autoeficácia na Gestão Acadêmica	8,48	8,00	-4,66**	8,26	8,48	-3,56**	8,29	8,32	-1,43
Autoeficácia Total	8,08	7,83	-3,14**	7,93	8,25	-4,57**	7,98	7,93	-1,85

\* $p < 0,05$  \*\* $p < 0,01$

Sobre a idade, verificou-se que os ingressantes mais jovens apresentam cognições mais baixas com relação à AEFS total e em todos os seus domínios. A fim de ilustrar tais crenças, foram identificados escores menos elevados na AEFS acadêmica, que refere-se à confiança na capacidade de aprender, demonstrar e aplicar o conteúdo do curso e na AEFS na Interação social, compreendida como a crença na capacidade de relacionar-se com colegas e professores com fins acadêmicos e sociais.

No que diz respeito ao impacto na escolaridade dos pais nas crenças de autoeficácia, os resultados apontam que os estudantes de primeira geração, ou seja, aqueles cujos pais não têm vivência anterior no ensino superior apresentam os escores médios das crenças de autoeficácia muito semelhante aos pares cujos pais frequentaram o ensino superior. A exceção pode ser apontada com relação à autoeficácia em ações proativas, sendo que os estudantes de primeira geração



## AUTOEFICÁCIA E DESEMPENHO ACADÊMICO

apresentam crenças mais elevadas na sua capacidade de usufruir das experiências disponibilizadas pela instituição e aprimorar o processo de construção do conhecimento.

Na análise da existência de relações entre a AEFS e o desempenho acadêmico foram constatadas correlações positivas e estatisticamente significantes entre a AEFS total e a percepção de desempenho ( $r=0,34$ ,  $p<0,01$ ), e entre todos os domínios da AEFS. Identificaram-se correlações moderadas entre autoeficácia acadêmica e percepção do desempenho ( $r=0,46$ ,  $p<0,01$ ) e fracas entre regulação da formação ( $r=0,32$ ,  $p<0,01$ ), interação social ( $r=0,243$ ,  $p<0,01$ ), ações proativas ( $r=0,27$ ,  $p<0,01$ ) e gestão acadêmica ( $r=0,35$ ,  $p<0,01$ ), sendo que todas as relações foram estatisticamente significantes. Tais dados sugerem que os estudantes ingressantes que apresentam crenças mais elevadas sobre as suas capacidades para enfrentarem os desafios vinculados à experiência no ensino superior também percebem desempenho acadêmico mais elevado.

### Discussão

A partir dos resultados encontrados, pode-se constatar que as percepções de autoeficácia de estudantes ingressantes são distintas levando-se em consideração as suas características. Tais dados são coerentes com as formulações teóricas referentes às crenças de autoeficácia por a caracterizarem como um constructo dinâmico que é construído também pelas experiências diretas e vicárias dos estudantes (Bandura, 1997).

O fato de os ingressantes desse estudo manifestarem as crenças de autoeficácia elevadas pode sugerir que os mesmos apresentam percepções irreais sobre a experiência acadêmica, provavelmente influenciadas pela situação de sucesso vivida com o início do ensino superior. Em um estudo com ingressantes de universidades brasileiras, constatou-se uma redução na autoeficácia no decorrer do primeiro ano, sendo que os estudantes iniciam o curso superior com crenças mais elevadas que diminuem no decorrer do primeiro ano (Guerreiro-Casanova & Polydoro, 2011). Provavelmente, os estudantes iniciam a graduação com percepções supervalorizadas sobre as suas capacidades e, no decorrer da experiência acadêmica, reconstróem as crenças. Para novos estudos, sugere-se a realização de pesquisas que possam acompanhar os ingressantes na sua trajetória acadêmica a fim de monitorarem as suas crenças de autoeficácia.

Tendo por referências que as crenças não são inatas, mas são fortemente influenciadas pelas experiências pessoais e culturais pelas quais passam os estudantes, as diferenças entre homens e mulheres podem ser explicadas pelas construções sociais distintas com relação ao gênero

masculino e feminino. Isso reafirma que o processo de socialização, no qual são construídas as formas de agir, relacionar-se e pensar, é condicionado ao fato de ser homem ou ser mulher e que impacta a construção das crenças de autoeficácia (Betz & Hackett, 1998).

As diferenças encontradas entre a AFES total e nos seus domínios, a partir da faixa etária dos estudantes reafirma a influência das experiências prévias de socialização na formulação das cognições (Bandura, 1997). O estudante mais velho pode ter vivenciado experiências ligadas ao mundo do trabalho ou aos contextos familiares que auxiliam no fortalecimento das crenças de autoeficácia, com impactos nos desafios presentes no ensino superior.

Por sua vez, a quase inexistência de diferenças nas crenças de ingressantes levando-se em consideração à escolaridade dos pais possibilita inferir que o *background* familiar distinto não influencia de maneira negativa a percepção dos estudantes sobre sua capacidade de estabelecer ações que promovam o sucesso acadêmico. Infere-se que, diferentemente dos achados de Sousa, Bardagi e Nunes (2013), os contextos universitários analisados não parecem fomentar relações hostis com os estudantes que, historicamente, estiveram excluídos desse nível de ensino. Ao contrário, as percepções mais altas sobre a AEFS nas ações proativas reafirmam o poder da experiência universitária nas mudanças pessoais vividas pelos estudantes (Mayhew, Rockenbach, Bowman, Seifert, & Wolniak, 2018).

No geral, as percepções elevadas de crenças de autoeficácia manifestas pelos participantes desse estudo são bastante positivas para a permanência no ensino superior. Isso porque as crenças atuam de maneira direta no esforço que é despendido pelos estudantes que os tornam mais engajados, mesmo com obstáculos presentes. Ou seja, são estudantes que disponibilizam mais tempo e esforço nas tarefas e trabalham arduamente na superação das dificuldades, mantendo sempre o foco nos objetivos definidos (Costa, Araújo, & Almeida, 2014). Uma vez que o engajamento é uma variável importante para o desempenho e permanência do estudante, acredita-se que as crenças de autoeficácia têm um impacto direto no sucesso acadêmico dos universitários.

Sobre as correlações positivas entre a autoeficácia e o desempenho acadêmico, Bandura (1997) acrescenta que as percepções da autoeficácia atuam como mediadores das reais capacidades dos alunos. Com isso, infere-se que apesar das habilidades e dos conhecimentos serem importantes para o enfrentamento dos desafios no ensino superior, isoladamente não produzirão os resultados esperados. Para tal, precisam da mediação das crenças de autoeficácia, sendo futuramente importante analisar o papel preditivo das percepções de autoeficácia para o desempenho acadêmico.

## AUTOEFICÁCIA E DESEMPENHO ACADÊMICO

Os resultados do presente estudo reafirmam a importância de variáveis psicológicas na promoção do sucesso acadêmico de universitários.

### Referências

- Almeida, L.S., Araujo, A.M., & Martins, C. (2016). Transição e adaptação dos alunos do 1º ano: variáveis intervenientes e medidas de atuação. 146-164. Em L.S.Almeida & R.V. de Castro (orgs) *Ser estudante no ensino superior: o caso dos estudantes de 1º ano*. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEEd) Universidade do Minho.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY, US: Henry Holt & Co.
- Betz, N., & Hackett, G. (1998). *Manual for the occupational Self-efficacy scale*, Ohio: Ohio State University. <http://seamonkey.ed.asu.edu/~gail/ocscel.htm>
- Cerutti, F., Luiz Palma, D., Artech, A.X., Lopes, R.M.F., Wendt, G.W. (2011). Autoeficácia entre estudantes universitários ingressantes e veteranos de dois cursos. *Ciências & Cognição*, 16(3), 057-065.
- Costa, A. R.; Araújo, A. M.; Almeida, L. (2014). Relação entre a percepção da autoeficácia acadêmica e o engagement de estudantes de engenharia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 307-314. <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v2.445>
- de Souza, M., & Porciúncula, M. (2017). Autoeficácia Estatística: diferenças entre áreas do conhecimento e relação com desempenho. *Educação Matemática Pesquisa* : Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, 18(3).
- Guzmán, C. , & Saucedo, C. (2007). La investigación sobre estudiantes en México (1992-2002). Un acercamiento a los estudiantes de primer ingreso a la universidad. Ponencia presentada en el *Coloquio Internacional “Los estudiantes de nuevo ingreso. Un desafío para la universidad del siglo XXI”*, México, 17-19 de abril.
- Guerreiro-Casanova, Daniela Couto, & Polydoro, Soely A. J. (2011). Autoeficácia e integração ao ensino superior: um estudo com estudantes de primeiro ano. *Psicologia: teoria e prática*, 13(1), 75-88.
- Heringer, R. (2018). Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*. 19(1), 7-17. <http://dx.doi.org/1026707/1984-7270/2019v19n1p7>
- Laya, M.S. (2011). El primer año universitario: un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles Educativos*. 33(número especial), 102-114.
- Larose, S., Duchesne, S., Litalien, D., Denault, A.; Boivin, M. (2019). Adjustment Trajectories During the College Transition: Types, Personal and Family Antecedents, and Academic Outcomes. *Research in Higher Education*, 60, 684–710 DOI <https://doi.org/10.1007/s11162-018-9538-7>
- Li, L.KY. (2012). A Study of the Attitude, Self-efficacy, Effort and Academic Achievement of City U Students towards Research Methods and Statistics. *Discovery – SS Student E-Journal*, 1, 154-183.
- Martins, R. M. M., & Santos, A. A. A. (2019). Estratégias de aprendizagem e autoeficácia acadêmica em universitários ingressantes: estudo correlacional. *Psicologia Escolar e Educacional*, 23, 1-7. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392019016346>

- Mayhew, M. J., Rockenbach, A. N., Bowman, N. A., Seifert, T. A., & Wolniak, G. C., with Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2016). *How college affects students: Vol. 3. 21st century evidence that higher education works*. San Francisco, CA: Wiley.
- Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 30-38
- Polydoro, S. A. J., & Guerreiro-Casanova, D. C. (2010). Escala de autoeficácia na formação superior: construção e estudo de validação. *Avaliação Psicológica*, 9(2), 267-278.
- Polydoro, S. A. J., Pelissoni, A. M. S., Coralina, M. C., Emilio, E. R. V., Dantas, M. A., & Rosario, P. (2015). Promoção da autorregulação da aprendizagem na universidade: percepção do impacto de uma disciplina eletiva. *Revista Educação PUC-Campinas*, 20(3), 201-213. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v20n3a2877>
- Santos, A. A. A., Zanon, C., & Ilha, V. D. (2019). Autoeficácia na formação superior: seu papel preditivo na satisfação com a experiência acadêmica. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 36, 1-9 2019. <https://dx.doi.org/10.1590/1982-0275201936e160077>
- Sousa, H., Bardagi, M.P., & Nunes, C.H.S. (2013). Autoeficácia na formação superior e vivências de universitários cotistas e não cotistas. *Avaliação Psicológica*, 12(2), 253-261.
- Tinajero, C., Martínez-López, Z.; Rodríguez, M.S.; Guisande, M.A., & Páramo, M.F. (2015). Gender and socioeconomic status differences in university students' perception of social support. *European Journal of Psychology of Education*, 30(2), 227-244.
- Teixeira, M. A. P., Dias, A. C. G., Wottrich, S. H., & Oliveira, A. M. (2008). Adaptação à universidade em jovens calouros. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 12(1), 185-202.
- Tinto, V. (2012). *Completing College: rethinking institutional action*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2017). Through the eyes of students. *Journal of College Student Retention: research, theory & practice*. 19(3), 254-269. <https://doi.org/10.1177%2F1521025115621917>
- Vega, H.B., Contreras, M.O., Chávez, J.F.A., & Delgado, J.C.G. (2012). Autoeficacia percibida en conductas académicas: diferencias entre hombres y mujeres. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(53), 557-571.
- Wright, B (2019). Supportive campuses and first-generations-student learning outcome. *Information Discovery and Delivery*, 47(2), 84-95. <https://doi.org/10.1108/IDD-09-2018-0042>



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Relación de predicción entre integración social y expectativas académicas en  
estudiantes universitarios de primer año

Predictive relationship between social integration and academic expectations in  
freshman college students

Yariel Hernandez (0000-0002-3642-6332) \*, Leire Pérez (0000-0002-2477-847X)  
\*, António M. Diniz (0000-0003-1755-2795) \*\*, Ángeles Conde (0000-0002-7061-  
2171) \*, Valentín Iglesias-Sarmiento (0000-0002-3300-1718) \*, Sonia Alfonso  
(0000-0002-2208-6824)\*

\* Universidad de Vigo, \*\* Universidad de Évora

Yariel Hernández Rosell, Facultad de Ciencias de Educación, Campus As Lagoas,  
32004, Ourense, España. yarielhr@gmail.com

## Resumen

Las expectativas académicas, la participación del estudiante en las actividades del campus y la facultad, las relaciones con los docentes, compañeros/as, amigos/as y el apoyo familiar tienen un papel fundamental en el ajuste y adaptación al contexto universitario. El objetivo de este estudio es identificar en qué medida la percepción que tienen los estudiantes universitarios de primer año sobre sus relaciones con los docentes, compañeros/as, amigos/as y apoyo familiar recibido predicen sus expectativas académicas transcurrido el primer semestre lectivo. La muestra estuvo formada por 152 estudiantes (50% mujeres) con edades comprendidas entre 18 y 40 años (Mdn=18.5) matriculados en el primer curso de distintas titulaciones del Campus de Ourense. Para medir las expectativas académicas de los estudiantes se utilizó el Cuestionario de Percepciones Académicas (CPA) y para evaluar su equilibrio emocional, la relación con docentes, compañeros/as, amigos/as y familia se usó la Escala de Integración Social en la Educación Superior (EISES-R). Se realizó un análisis de regresión jerárquico por pasos teniendo en cuenta la variable sexo. Los resultados mostraron modelos de predicción significativos diferentes para hombres y mujeres. De acuerdo a ello, los factores de integración social deben ser considerados como un indicador de acciones de intervención para mejorar el ajuste y adaptación de los estudiantes universitarios de primer año a la Educación Superior, siendo necesarias propuestas diferenciadas en función del sexo. Para hombres el foco de actuación debe situarse en la relación con los amigos y la familia, para las mujeres en la relación con los compañeros/as.

*Palabras clave:* expectativas académicas, integración social, estudiantes universitarios de primer año, sexo.

## Abstract

Academic expectations, student participation in campus and faculty activities, relationships with teachers, peers, friends and family support play a fundamental role in adjusting and adapting to the university context. The objective of this study is to identify the extent to which the perception of first-year university students about their relationships with teachers, peers, friends, and family support received predict their academic expectations after the first semester. The sample consisted of 152 freshman college students between the ages of 18 and 40 (Mdn = 18.5), 50% enrolled in the first course of different degrees of the Campus of Ourense. To measure the academic expectations of the students, the Academic Perceptions Questionnaire (CPA) was used and to evaluate their emotional balance, the relationship with teachers, peers, friends and family, the Scale of Social Integration in college students was used (EISES-R). A hierarchical regression analysis was carried out by steps taking into account the sex variable. The results showed different predictive models for gender. Accordingly, the factors of social integration should be considered as an indicator of intervention actions to improve the adjustment and adaptation of freshman college students, with differentiated proposals depending on gender. For men, the focus of action should be on the relationship with friends and family, for women in the relationship with their peers.

*Keywords:* academic expectations, social integration, freshman college students, gender.

## INTEGRACIÓN SOCIAL Y EXPECTATIVAS ACADÉMICAS

Las expectativas académicas representan las aspiraciones y deseos de los estudiantes, aquello que esperan realizar durante su vida académica (Deaño et al., 2015) por lo que han despertado el interés de muchos investigadores desde hace ya algunas décadas, convirtiéndose en núcleo de análisis de las posibles causas de desmotivación, insatisfacción y de deserción estudiantil en el primer año de la Educación Superior (ES). De acuerdo a una concepción multidimensional de las expectativas académicas, se han encontrado diferencias por nacionalidad (Deaño et al., 2015), género (Diniz et al., 2018) y se han construido cuestionarios internacionales y transculturales para evaluarlas (Almeida et al., 2018). Las expectativas están asociadas a las experiencias y acontecimientos vividos, por lo que la comprensión de estas vivencias podrá ayudar a explicar el ajuste y la integración social en la universidad.

Las experiencias universitarias se ven influenciadas por variables como las actividades universitarias, el contacto profesor-estudiante, las relaciones entre pares y las relación con la familia durante el período lectivo universitario. Parece que la persistencia y el éxito de los estudiantes está relacionada con la medida en que interactúan, tanto dentro como fuera del aula, con miembros del equipo de docente de su curso, (Kuh, 2003; Pascarella y Terenzini, 2005). Asimismo, la interacción entre pares condiciona en buena parte la satisfacción y adaptación a la vida universitaria. Los estudiantes eligen a sus amigos/as y pasan tiempo con ellos/as, lo que influye en lo que hacen en la universidad y cómo se sienten con respecto a sus experiencias (Kuh, 1993). Según Astin (1993) los compañeros/as son la fuente de influencia más potente, que afecta prácticamente a todos los aspectos del desarrollo: cognitivo, afectivo, psicológico y conductual.

El apoyo familiar también parece ser un importante amortiguador de dificultades durante toda la vida (Arraiga, Burillo, Carperño y Casaravilla, 2011) y, particularmente, durante la transición a la universidad (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2017). Las relaciones entre padres y alumnos/as están relacionadas con el bienestar psicológico que, a su vez, está asociado con la adaptación a la Universidad (Tinto, 1993). El establecimiento de la mutualidad, el apoyo social de los padres y el intercambio con ellos serían los condicionantes de dicho bienestar y adaptación. En tal sentido se prevé que la reciprocidad mutua entre padres e hijos mejore el ajuste general de los estudiantes a la universidad.

La satisfacción y el estado emocional de los estudiantes universitarios también juegan un papel importante en el ajuste y el bienestar psicosocial de los estudiantes. Ambos elementos están relacionados con variables como la integración social en el grupo de iguales, amigos, el

rendimiento académico y el nivel de aspiraciones. En diversas investigaciones, se ha comprobado cómo aquellos sujetos con un buen equilibrio emocional muestran un mejor ajuste psicosocial (Arrivillaga, Cortés, Goicochea y Lozano, 2003). Existen factores genéticos y psicosociales que interrelacionados actúan como desencadenantes o mantenedores de estados emocionales negativos como la depresión. Con respecto al estudio de estados emocionales negativos en estudiantes universitarios se han encontrado diferencias en cuanto al género, pues se observó una relación entre depresión y sexo femenino (Arrivillaga et al., 2003).

Teniendo en cuenta los referentes teóricos anteriormente abordados, el presente estudio tiene como principal objetivo identificar en qué medida la percepción que tienen los estudiantes universitarios de primer año sobre sus relaciones con los profesores, compañeros/as, amigos/as y apoyo familiar recibido predicen sus expectativas académicas tras culminar el primer semestre lectivo. En base a ello se esperan encontrar relaciones predictivas significativas diferentes para hombres y mujeres entre los factores de integración social y las expectativas académicas implicadas en esta investigación.

## **Método**

### **Participantes**

La muestra inicial de participantes estaba formada por 186 estudiantes que cursaban el primer año de los grados de Educación Infantil, Primaria, Informática, Turismo, ADE y Ciencias en el Campus de Ourense. Sus edades estaban comprendidas entre los 17 y 40 años de edad ( $Mdn=18.0$ ). El 41% eran hombres y el 59% restante mujeres. Por ámbito de estudio el 66% cursaba titulaciones pertenecientes al ámbito jurídico-social y el 34% titulaciones del ámbito científico-tecnológico. Mayoritariamente su procedencia era de carácter urbano (66%).

Teniendo en cuenta el objetivo del trabajo y el interés teórico y práctico del género en este tipo de estudios, se equilibró la muestra atendiendo a esa variable. El número de hombres participantes era de 76 (41%) y se seleccionaron al azar por muestreo polietápico 76 mujeres. Se establecieron dos conglomerados de estudiantes en base a la categoría de ser hombre o mujer y, posteriormente, se estratificó uno de los conglomerados proporcionalmente al número de elementos del conglomerado de hombres.

Tras el proceso de selección quedaron 152 participantes con la misma distribución de edad (17 a 40 años) que la muestra inicial ( $Mdn=18.5$ ). El 50% eran hombres y el 50% mujeres.



## INTEGRACIÓN SOCIAL Y EXPECTATIVAS ACADÉMICAS

Por ámbito de estudio, el 59% cursaba titulaciones pertenecientes al ámbito jurídico-social y el 41% titulaciones del ámbito científico-tecnológico. El 63% era de procedencia urbana.

### **Instrumentos**

Se utilizó el Cuestionario de Percepciones Académicas (CPA; Almeida et al., 2018) que mide 7 dimensiones de expectativas, con 6 ítems cada uno: (i) Formación empleo/carrera (FEC), se refiere a las condiciones de obtención de formación para mejores situaciones de trabajo o de entrada en el mundo laboral; (ii) Desarrollo personal y social (DPS) abarca la autonomía, la autoconfianza y pensamiento crítico, mejora personal a través de las nuevas experiencias de vida académica; (iii) Movilidad estudiantil (ME), se vincula a la actitud para realizar parte de sus estudios en programas estudiantiles de movilidad internacional, estancias internacionales o trabajos en el extranjero; (iv) Implicación política y ciudadanía (IPC), responde al deseo de poder discutir la vida política, social y económica del país; de comprender cómo poder contribuir a mejorarlas y a la participación en actividades concretas de asociacionismo o voluntariado; (v) Presión social (PS), recoge o agrupa a aquellos ítems referidos al deseo de responder a las expectativas de los padres, colegas y profesores o agrandar a personas significativas; (vi) Calidad de formación (CF), se refiere a sentirse desafiado a profundizar en los conocimientos y disponer de los medios personales y materiales que los estimulen y; (vii) Interacción social (IS), abarca la voluntad de tener momentos de convivencia y diversión, dedicando a estas actividades un tiempo programado a la semana distinto del tiempo de estudio y que suponga siempre una relación con sus compañeros.

Las respuestas a los ítems del cuestionario se recogieron sobre una escala de seis puntos en formato tipo Likert: 6– total acuerdo; 5 – bastante acuerdo; 4 – parte de acuerdo; 3 – parte desacuerdo; 2 – bastante desacuerdo; 1 – total desacuerdo.

Se aplicó además la Escala de Integración Social en la Educación Superior (EISES-R; Diniz, 2009) que evalúa cómo el estudiante se está adaptando a la nueva vida como estudiante de Educación Superior. El instrumento cuenta con un total de 30 ítems que integran cinco escalas, con 6 ítems cada una. Una escala hace referencia al equilibrio emocional (EE); otra escala se refiere a las relaciones con colegas (RC); la relación de los estudiantes con los profesores (RP) es otro de los elementos que tiene en cuenta otra de las escalas; una cuarta escala hace referencia a la relación con la familia (RF); y la quinta escala se centra en la relación con los amigos/as (RA).

Las respuestas a los ítems de la Escala se recogieron sobre una escala de cinco puntos en formato tipo likert: 5- total acuerdo; 4- de acuerdo; 3- ni de acuerdo ni en desacuerdo; 2- en desacuerdo y 1- total desacuerdo.

### **Procedimiento**

Los estudiantes evaluados en los diferentes ámbitos de estudio fueron seleccionados en función de su heterogeneidad y de la disponibilidad de los profesores. La recogida de los datos la realizaron miembros del equipo de investigación, al inicio y final del 1º semestre, dentro de las aulas, en horario académico y a través de la administración, colectiva y contrabalanceada, del CPA y la EISES-R. Tras proporcionarles información acerca de la naturaleza y objetivos de la investigación, se solicitó a los estudiantes su participación voluntaria, garantizado el anonimato de sus respuestas.

### **Diseño y análisis de datos**

Bajo el enfoque correlacional de investigación, se analizaron las relaciones de predicción entre las variables implicadas en el estudio en la muestra participante. Para estudiar la relación de predicción de los factores de integración social con respecto a los factores de expectativas académicas, se realizaron varios análisis de regresión jerárquica por pasos, atendiendo a criterios estadísticos de índices de correlación entre los factores de expectativas y de integración social. Los modelos de predicción fueron calculados atendiendo a la variable género.

Las variables criterio fueron cinco de los factores de expectativas (FEC, DPS, IPC, CF, IS) y los predictores los cinco factores de integración social. La condición para que cada factor de integración social fuese introducido en la ecuación de regresión fue el orden de presentación de la EISES-R (equilibrio emocional, relación con los compañeros/as, con los profesores/as, con los amigos/as y la familia). La significación máxima de F para entrar en la ecuación fue de .05 y la significación mínima para eliminarla fue .10.

Se utilizó el Statistical Package for Social Science (SPSS) en su versión 18.0 para el análisis de los datos.

### **Resultados**

En el estudio de las relaciones entre los factores de expectativas académicas y de integración social por género se encontraron, en el caso de los hombres, correlaciones estadísticamente significativas y positivas entre FEC, DPS y CF con la relación con la familia y

## INTEGRACIÓN SOCIAL Y EXPECTATIVAS ACADÉMICAS

los amigos/as (Tabla 1). También correlacionaron de forma estadísticamente significativa y positiva IPC e IS con la relación con los amigos/as.

En el caso de las mujeres correlacionaron de forma estadísticamente significativa y positiva los factores de FEC, DPS e IS con la relación con los compañeros/as (Tabla 1).

Tabla 1

*Matriz de correlaciones de las variables de estudio para hombres y mujeres*

Factores	Sexo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.FEC	Hombre	-											
	Mujer	-											
2.DPS	Hombre	.673**	-										
	Mujer	.848**	-										
3.MOV	Hombre	.300**	.335**	-									
	Mujer	.368**	.291*	-									
4.IPC	Hombre	.284*	.562**	.478**	-								
	Mujer	.645**	.687**	.417**	-								
5.PS	Hombre	.249*	.245*	.181	.260*	-							
	Mujer	.365**	.228*	.491**	.229*	-							
6.CF	Hombre	.473**	.638**	.477**	.594**	.564**	-						
	Mujer	.571**	.507**	.370**	.560**	.326**	-						
7.IS	Hombre	.370**	.403**	.548**	.469**	.281*	.508**	-					
	Mujer	.654**	.657**	.383**	.569**	.369**	.475**	-					
8.EE	Hombre	-.025	-.006	.176	.118	-.089	.194	.102	-				
	Mujer	-.034	-.015	-.005	-.108	-.121	-.084	.127	-				
9.RC	Hombre	.036	.022	.044	-.026	-.064	.091	.337**	.483**	-			
	Mujer	.227*	.238*	.027	.068	-.006	.048	.233*	.644**	-			
10.RP	Hombre	.127	.014	.119	-.040	-.153	.033	.122	.452**	.480**	-		
	Mujer	.008	-.008	-.041	-.008	.054	-.001	-.057	.257*	.298**	-		
11.RF	Hombre	.251*	.365**	.149	.185	.206	.324**	.208	.120	.165	.089	-	
	Mujer	.036	.166	-.020	-.076	.032	.074	.015	.092	.167	.009	-	
12.RA	Hombre	.281*	.333**	.181	.307**	.053	.299**	.365**	.432**	.347**	.228*	.185	-
	Mujer	-.019	.053	.098	.132	.103	.070	.055	.193	.111	.026	.233*	-

Nota: FEC (Formación empleo carrera); DPS (Desarrollo personal/social; MOV (Movilidad); IPC (Implicación político/ciudadana); PS (Presión social); CF (Calidad de Formación); IS (Interacción social); EE (Equilibrio emocional); RC (Relación compañeros/as); RP (Relación profesores/as); RF (Relación familia); RA (Relación amigos/as)  
\*p<.05; \*\*p<.01

Los resultados obtenidos para la predicción de los factores de expectativas y de integración social mostraron diversos modelos de predicción significativos diferenciales para hombres y mujeres.

Para los hombres las expectativas de FEC (Figura 1) se predicen en función de la relación con los amigos/as. Este factor de integración social captura el 9% de la varianza en la puntuación de este tipo de expectativas académicas. Para las mujeres las expectativas de FEC se predicen por la relación con compañeros/as que consigue capturar el 11% de las expectativas de formación para el empleo futuro.

Predictores	Hombres n=76										Mujeres n=76										
	R <sup>2</sup>	Δ R <sup>2</sup>	F(gl)	p	p Δ F	B	β	t	p	95% IC	R <sup>2</sup>	Δ R <sup>2</sup>	F(gl)	p	p Δ F	B	β	t	p	95% IC	
Paso 1-Modelo 1	.001	.001	.045(1,74)	.833	.833						.001	.001	.085(1,74)	.772	.772						
Equilibrio emocional																					
Paso 2-Modelo 2	.004	.003	.131 (2,73)	.877	.642						.107	.106	4.373 (2, 73)	.016	.004						
Equilibrio emocional																					
Relación compañeros/as																					
Paso 3-Modelo 3	.025	.021	.605 (3,72)	.614	.217						.109	.002	2.929 (3, 72)	.039	.706						
Equilibrio emocional																					
Relación compañeros/as																					
Relación profesor/a																					
Paso 4-Modelo 4	.088	.063	1.712 (4,71)	.157	.030						.109	.000	2.168 (4, 71)	.081	.938						
Equilibrio emocional																					
Relación compañeros/as																					
Relación profesor/a																					
Relación familia																					
Paso 5-Modelo 5	.173	.085	2.926 (5, 70)	.019	.009						.109	.000	1.711 (5, 70)	.144	.935						
Equilibrio emocional																					
Relación compañeros/as																					
Relación profesor/a																					
Relación familia																					
Relación amigos/as																					

Figura 1. Imagen de resultados de la regresión jerárquica por pasos para FEC por sexo

Para el factor de DPS (Figura 2) el modelo de regresión significativo en hombres quedó asociado a los factores de integración social de la relación con la familia y con los amigos/as. La relación con la familia captura el 14% de varianza de la puntuación de estas expectativas académicas y la relación con los amigos/as el 11%. Entre los dos factores de integración social capturan el 25% de varianza. Para las mujeres (Figura 2) sólo la relación con los compañeros/as contribuye de forma significativa a explicar la varianza de puntuación (11%) de las expectativas de DPS.

Predictores	Hombres n=76										Mujeres n=76										
	R <sup>2</sup>	Δ R <sup>2</sup>	F(gl)	p	p Δ F	B	β	t	p	95% IC	R <sup>2</sup>	Δ R <sup>2</sup>	F(gl)	p	p Δ F	B	β	t	p	95% IC	
Paso 1-Modelo 1	.000	.000	.003(1, 74)	.959	.959						.000	.000	.017(1, 74)	.897	.897						
Equilibrio emocional																					
Paso 2-Modelo 2	.001	.001	.030(2, 73)	.971	.812						.105	.105	4.292 (2, 73)	.017	.005						
Equilibrio emocional																					
Relación compañeros/as																					
Paso 3-Modelo 3	.001	.000	.022(3, 72)	.996	.933						.109	.004	2.943 (3, 72)	.039	.571						
Equilibrio emocional																					
Relación compañeros/as																					
Relación profesor/a																					
Paso 4-Modelo 4	.136	.135	2.797 (4, 71)	.032	.001						.124	.015	2.511 (4, 71)	.049	.278						
Equilibrio emocional																					
Relación compañeros/as																					
Relación profesor/a																					
Relación familia																					
Paso 5-Modelo 5	.244	.108	4.522 (5, 70)	.001	.002						.125	.001	2.003 (5, 70)	.089	.758						
Equilibrio emocional																					
Relación compañeros/as																					
Relación profesor/a																					
Relación familia																					
Relación amigos/as																					

Figura 2. Imagen de resultados de la regresión jerárquica por pasos para DPS por sexo



Finalmente, para el factor de IS (Figura 5) los modelos de regresión significativos encontrados se producen sólo para los hombres. Éstos se vinculan a los factores de relación con los compañeros/as, profesores/as, familia y amigos/as. Sólo la relación con los compañeros/as y los amigos/as realizan contribuciones significativas a la ecuación de regresión al ser introducidas. Primeramente, la relación con los compañeros/as captura el 12% de varianza de las expectativas de IS y la relación con los amigos/as el 8%. Entre los dos factores capturan el 20% de varianza de puntuación de las expectativas de IS.

Predictores	Hombres n=76										Mujeres n=76									
	R <sup>2</sup>	Δ R <sup>2</sup>	F(g)	p	p Δ F	B	β	t	p	95% IC	R <sup>2</sup>	Δ R <sup>2</sup>	F(g)	p	p Δ F	B	β	t	p	95% IC
<i>Paso 1-Modelo 1</i>	.010	.010	.773(1, 74)	.382	.382						.016	.016	1.207(1, 74)	.275	.275					
Equilibrio emocional						.068	.102	.879	.382	-.09, .22						.080	.127	1.099	.275	-.07, .23
<i>Paso 2-Modelo 2</i>	.118	.108	4.896 (2, 73)	.010	.004						.055	.039	2.133 (2, 73)	.126	.086					
Equilibrio emocional						-.053	-.079	-.633	.529	-.22, .12						-.025	-.040	-.268	.790	-.21, .16
Relación compañeros/as						.347	.375	2.989	.004	.12, .58						.231	.259	1.740	.086	-.03, .50
<i>Paso 3-Modelo 3</i>	.119	.001	3.240 (3, 72)	.027	.815						.072	.017	1.867 (3, 72)	.143	.255					
Equilibrio emocional						-.047	-.071	-.535	.594	-.22, .13						-.015	-.025	-.165	.869	-.20, .17
Relación compañeros/as						.356	.386	2.877	.005	.11, .60						.259	.290	1.921	.059	-.01, .53
Relación profesor/a						-.020	-.031	-.235	.815	-.19, .15						-.121	-.137	-.1147	.255	-.33, .09
<i>Paso 4-Modelo 4</i>	.144	.025	2.982 (4, 71)	.025	.155						.073	.001	1.400 (4, 71)	.243	.790					
Equilibrio emocional						-.053	-.079	-.605	.547	-.23, .12						-.016	-.025	-.168	.867	-.20, .17
Relación compañeros/as						.336	.363	2.710	.008	.09, .58						.264	.296	1.927	.058	-.01, .54
Relación profesor/a						-.020	-.030	-.233	.816	-.19, .15						-.122	-.138	-.1150	.254	-.33, .09
Relación familia						.124	.160	1.436	.155	-.05, .30						-.027	-.031	-.267	.790	-.23, .17
<i>Paso 5-Modelo 5</i>	.225	.081	4.058 (5, 70)	.003	.009						.075	.002	1.131 (5, 70)	.352	.729					
Equilibrio emocional						-.128	-.191	-.1442	.154	-.31, .05						-.022	-.034	-.224	.824	-.21, .17
Relación compañeros/as						.285	.308	2.370	.021	.05, .53						.267	.298	1.929	.058	-.01, .54
Relación profesor/a						-.016	-.024	-.193	.848	-.18, .15						-.122	-.138	-.1139	.259	-.34, .09
Relación familia						.094	.122	1.134	.261	-.07, .26						-.035	-.040	-.337	.737	-.24, .17
Relación amigos/as						.330	.323	2.702	.009	.09, .57						.035	.042	.348	.729	-.17, .24

Figura 5. Imagen de resultados de la regresión jerárquica por pasos para IS por sexo

### Discusión y Conclusiones

El estudio tiene como objetivo identificar en qué medida la percepción que tienen los estudiantes universitarios de primer año sobre sus relaciones con los profesores, compañeros/as, amigos/as y apoyo familiar recibido predicen sus expectativas académicas tras culminar el primer semestre lectivo y si estas relaciones son diferentes para hombres y mujeres.

Los resultados muestran que la relación con compañeros/as, amigos/as y el apoyo familiar percibido por hombres y mujeres predice las expectativas académicas vinculadas a la formación empleo/carrera (FEC) desarrollo personal y social (DPS), implicación política ciudadana (IPC) y a la interacción social (IS). Así mismo los modelos de predicción son diferentes para hombres y mujeres tanto en número (más modelos para hombres) como en tipos.

El único factor de integración social común en la predicción de las expectativas académicas (EA) para hombres y mujeres fue el de la relación con compañeros/as, aunque vinculado a distintos factores de expectativas. En el caso de los hombres predijo el factor de IS y

## INTEGRACIÓN SOCIAL Y EXPECTATIVAS ACADÉMICAS

DPS y en el de las mujeres FEC e IS. Coincidiendo con lo encontrado en estudios previos, los compañeros son la fuente de influencia más importante, que afecta prácticamente a todos los aspectos del desarrollo: cognitivo, afectivo, psicológico y conductual (Astin, 1993).

Además, hay otros dos factores de integración social que predicen expectativas solamente para los hombres, se trata de la relación con los amigos/as y la familia. La relación con los amigos/as predice FEC, DPS, IPC e IS. De acuerdo a lo apuntado en la literatura, niveles más altos de interacción social estudiantil también supone niveles más altos de aspiraciones educativas (Pascarella, 1985). Elegir amigos/as y pasar tiempo con ellos/as es un modulador de cómo se sienten y viven sus experiencias los universitarios (Kuh, 1993).

La relación con la familia predice las expectativas de DPS e IS. Los estudios anteriores muestran que las percepciones de las relaciones con los padres estarán directamente asociadas con el bienestar psicológico que, a su vez, estará directamente y positivamente relacionado con la adaptación social y el rendimiento académico en el primer año de la universidad (Tinto, 1993). En tal sentido se prevé que la reciprocidad mutua con los padres mejorará el ajuste general de los hombres a la universidad.

A modo de conclusión, los factores de integración social deben ser considerados como un indicador de acciones de intervención para mejorar el ajuste y adaptación de los estudiantes universitarios de primer año a la ES, siendo necesarias propuestas diferenciadas en función del género. Para hombres el foco de actuación debe situarse en la relación con los amigos y la familia, mientras que para las mujeres se sitúa en la relación con los compañeros/as.

Estas conclusiones extraídas directamente de los datos obtenidos en este estudio, necesitan de una mayor evidencia empírica y teórica que permita explicar las relaciones entre las variables analizadas. En este sentido sería conveniente ampliar la muestra en número y heterogeneidad de participantes, incluyendo otras cohortes de estudiantes y titulaciones.

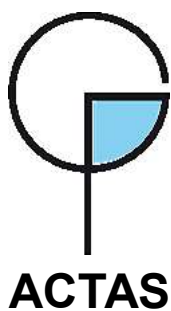
Así mismo sería necesario analizar en qué medida estas y otras pueden mediar o condicionar tanto la adaptación social como las expectativas académicas. Para ello se propone que se realicen estudios mediacionales que permitan explicar con mayor precisión las relaciones e interacciones entre las variables de interés.

### Referencias

Almeida, L. S., Deaño, M., Araújo, A. M., Diniz, A. M., Costa, A. R., Conde, Á. y Alfonso, S. (2018). Equivalencia factorial de las versiones en español y portugués de un cuestionario de

- expectativas académicas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 50, 9-20. doi:10.14349/rlp.2018.v50.n1.2
- Álvarez-Pérez, P. y López-Aguilar, D. (2017). Recursos de orientación para la transición académica y la toma de decisiones del alumnado: el programa “Universitarios por un día”. *Revista de Innovación Docente Universitaria. RIDU*, (9), p. 26-38.
- Arriaga, J., Burillo, V., Carpeño, A. y Casaravilla, A. (2011). Caracterización de los tipos de abandono. Dividamos el problema y venceremos fácilmente. *I Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Enseñanza Superior*, Nicaragua.
- Arrivillaga, M., Cortés, C., Goicochea, V.L y Lozano, T. M. (2003). Caracterización de la depresión en jóvenes universitarios. *Universitas Psychologica*, 3 (1), 17-26.
- Astin, A. W. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited* (1st Ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Deaño, M., Diniz, A. M., Almeida, L. S., Alfonso, S., Costa, A. R., García-Señorán, M.,...Tellado, F. (2015). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Percepciones Académicas para la evaluación de las expectativas de los estudiantes de primer año en Enseñanza Superior. *Anales de Psicología*, 3 (1), 280-289. doi:10.6018/analesps.31.1.161641
- Diniz, A. M., Alfonso, S., Araújo, A. M., Deaño, M., Costa, A. R., Conde, Á., & Almeida, L. S. (2018). Gender differences in first-year college students' academic expectations. *Studies in Higher Education*, 43, 689-701. doi:10.1080/03075079.2016.1196350
- Kuh, G. D. (1993). In their own words: what students learn outside the classroom. *American Educational Research Journal*, 30(2), 277-304. doi:10.3102/00028312030002277
- Kuh, G. D. (2003). What we're learning about student engagement from NSSE: benchmarks for effective educational practices. *Change*, 35(2), 24-32. doi:10.1080/00091380309604090
- Pascarella, E. T. (1985). College environmental influences on learning and cognitive development: a critical review and synthesis. In J.C. Smart, *Higher education: handbook of theory and research*, Vol. 1(pp. 1-62). New York: Agathon
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: a third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*. (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.





# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Avaliação dos Impactos dos Adquiridos Experienciais no Alentejo, no período  
2001-2005

Evaluation of the impact of experienced purchasers, in Alentejo, for the  
period 2001-2005

Lurdes Pratas Nico (ORCID 0000-0002-5162-3318)\*  
Bravo Nico (ORCID 0000-0002-8103-6237)\*

[\*Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora/Portugal)

### Resumo

O presente artigo decorre de trabalho de investigação promovido pelo Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora, que pretendeu avaliar a forma como decorreu o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, no Alentejo/Portugal, no período 2001-2005, os impactos que este teve na população que nele participou e a forma como a certificação formal de competências ocorrida determinou os projetos de vida, pessoais e profissionais, dos adultos que, no período referido, a concluíram, com sucesso. No projeto de investigação, de cariz descritivo e interpretativo, recorreu-se a uma metodologia, simultaneamente, quantitativa e qualitativa, com recurso a entrevistas aos responsáveis das instituições promotoras do processo e através da aplicação de questionários aos adultos envolvidos no processo. No que respeita aos impactos do processo de RVCC, estes verificaram-se, maioritariamente, na dimensão pessoal. Na dimensão profissional, os impactos foram residuais. Foram as mulheres quem mais protagonizou e valorizou o processo de RVCC. Quinze por cento dos adultos inquiridos prosseguiu os estudos.

Palavras-Chave: reconhecimento de adquiridos experienciais, validação, certificação, competência.

### Summary

This article is based on research carried out by the Center for Research in Education and Psychology of the University of Évora, which aimed to evaluate the process of recognition, validation and certification of competencies in Alentejo / Portugal in the period 2001-2005, the impacts that this had on the population that participated in it and the way in which the formal certification of competences occurred determined the life projects, personal and professional, of the adults who, in the referred period, successfully concluded it. In the research project, descriptive and interpretative, a methodology was used, simultaneously, quantitative and qualitative, using interviews with the responsible of the institutions promoting the process and through the application of questionnaires to the adults involved in the process. With regard to the impacts of the RVCC process, these were mostly in the personal dimension. In the professional dimension, the impacts were residual. It was the women who most played the role and valued the RVCC process. Fifteen percent of the adults surveyed continued their studies.

Keywords: recognition of experienced acquired, validation, certification, competence.

### **O sistema nacional de reconhecimento, validação e certificação de competências**

No seguimento da participação de uma Delegação Nacional na V Conferência Mundial de Educação de Adultos, promovida pela UNESCO em 1997, o Ministério da Educação nomeou um Grupo de Trabalho para o Desenvolvimento da Educação de Adultos, constituído por seis elementos, coordenados por Alberto Melo (Melo, 2000; Lima, Afonso y Estevão, 1999). Em 1998, este Grupo deu lugar, através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 92/98, de 14 de Julho, ao Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos, incumbido, desde logo, de desencadear o processo conducente à constituição do primeiro organismo público com responsabilidades pela educação de adultos.

Foi neste quadro conceptual e de práticas que, em Portugal, no ano seguinte, se constituiu o primeiro organismo público, de dupla tutela política e com autonomia técnica e científica, na área da educação de adultos – a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos/ANEFA (artigo 2.º do Decreto-Lei n.º 387/99, de 28 de Setembro).

O Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (SNRVCC), como prioridade de intervenção da ANEFA, construiu-se através uma rede nacional de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC) gerida, naquele período, pela própria ANEFA (artigo 1.º da Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro).

No campo dos adquiridos experienciais, em Portugal, foi criado um sistema inovador, assente em três elementos, conforme nos refere Duarte (2006, p. 618):

1. a certificação formal das aprendizagens experienciais, através de um Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências;
2. a metodologia utilizada ancorada na Abordagem Biográfica e nas Histórias de Vida, aquando do reconhecimento das competências;
3. a operacionalização de um referencial organizado por áreas de competências-chave: primeiro, em 2001, o referencial de nível básico (Alonso *et al*, 2001); depois, em 2006, o referencial de nível secundário (Gomes *et al.*, 2006).

### **Caracterização da rede de Centros RVCC (Portugal/Alentejo) e a sua evolução**

O reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas através de processos experienciais passou a ter lugar nos CRVCC. Em Novembro do ano 2000, a rede, a nível nacional, era constituída por 6 Centros, ainda, em fase de observação. Em 2005, a rede atingiu os 98 Centros (tabela 1).

Tabela 1

*Evolução da rede de CRVCC em Portugal*

Ano	N.º CRVCC
2000	6 (em fase de observação)
2001	28
2002	41
2003	54
2004	72
2005	98

(Nico, 2009:261)

Dos 98 centros existentes no território nacional, em 2005, 6 localizavam-se na região Alentejo, conforme se apresenta na tabela 2.

Tabela 2

*CRVCC da região Alentejo (2000-2005)*

Centro RVCC	Localização (concelho)	Ano de constituição	Tipologia da entidade
Esdime – Agência para o Desenvolvimento Local do Alentejo e Sudoeste, Lda.	Ferreira do Alentejo (Messejana)	2000	Privada
Fundação Alentejo	Évora	2001	Privada
Centro de Formação Profissional de Portalegre (IEFP)	Portalegre	2001	Pública
ADL – Associação para o Desenvolvimento do Litoral Alentejano	Santiago do Cacém	2003	Privada
Rota do Guadiana – Associação de Desenvolvimento Integrado	Serpa	2004	Privada
Terras Dentro – Associação para o Desenvolvimento Integrado de Micro Regiões Rurais	Viana do Alentejo (Alcáçovas)	2005	Privada

(Nico, 2009:264)

Observemos, em seguida, a execução física dos seis Centros RVCC, ao nível do número de adultos certificados, no Alentejo, entre 2001 e 2005 (tabela 3):

Tabela 3

*Execução física dos CRVCC (2001-2005)*

CRVCC	N.º adultos certificados
Esdime – Agência para o Desenvolvimento Local do Alentejo e Sudoeste, Lda.	1094
Fundação Alentejo	822
Centro de Formação Profissional de Portalegre (IEFP)	218
ADL – Associação para o Desenvolvimento do Litoral Alentejano	578
Rota do Guadiana – Associação de Desenvolvimento Integrado	224
Terras Dentro – Associação para o Desenvolvimento Integrado de Micro Regiões Rurais	33
Total	2969

(Nico, 2009:274)

## ADQUIRIDOS EXPERIENCIAIS NO ALENTEJO

A evolução da rede de Centros, a nível nacional e regional, decorreu de acordo com os números constantes nas tabelas 4 e 5, respetivamente:

Tabela 4

*Evolução da rede de Centros a nível nacional*

Ano	Designação	N.º
2000	Centros RVCC (em fase de observação)	6
2005	Centros Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências	98
2010	Centros Novas Oportunidades	454
2013	Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional	240
2018	Centros Qualifica	296

(ANQ, 2010; ANQEP, 2018)

Tabela 5

*Evolução da rede de Centros a nível regional /Alentejo*

Ano	Designação	N.º
2000	Centros RVCC fase de observação	1
2005	Centros RVCC	6
2010	Centros Novas Oportunidades	40
2013	Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional	19
2018	Centros Qualifica *	26

(ANQ, 2010; ANQEP, 2018) \* Os valores indicados não incluem a Lezíria do Tejo

Foi neste contexto que, entre 2010 e 2013, a Universidade de Évora (Centro de Investigação em Educação e Psicologia) promoveu um projeto de investigação denominado *As Novas Núpcias da Qualificação no Alentejo* (PTDC/CPE-CED/104072/2008). Este projeto avaliou os impactos académicos, profissionais e pessoais/sociais, do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) no universo de indivíduos (2969 sujeitos) que, em toda a região Alentejo, no período 2000-2005, nele tendo participado, viram certificadas as suas competências e, em consequência, alterados os respetivos níveis de escolaridade. Os resultados deste projeto foram publicados em 2013 (Nico B., Nico L., Ferreira, y Tobias, 2013).

### **A investigação e o seu desenho metodológico**

No sentido de operacionalizarmos a investigação, assumimos a seguinte questão de partida: *Como decorreu o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, no Alentejo, no período 2001-2005, e de que forma é que a certificação formal de competências ocorrida determinou os projetos de vida, pessoais e profissionais, dos adultos que concluíram, com sucesso, o respetivo processo?*

No período 2000-2005, na região Alentejo foram certificados, na rede de Centros RVCC existente, um total de 2969 adultos (cf. apresentado na tabela 3).

Da população de 2969 adultos certificados, entre 2001-2005, nos seis Centros RVCC, selecionou-se, como amostra de conveniência (Sousa, 2005:70), o conjunto de 751 adultos certificados no ano de 2003.

Esta opção metodológica permitiu estudar as trajetórias de vida e os impactos nas várias dimensões vitais, após a certificação (4 anos depois). A informação foi recolhida, através da aplicação de um inquérito por questionário, no ano 2007. Foram rececionados 206 questionários, o que correspondeu a 27,4% de respostas (Nico, 2009:251).

Na investigação definiu-se um desenho metodológico que nos permitiu:

1. analisar e interpretar a forma como o processo de RVCC foi implementado, no Alentejo, no período 2001-2005;

2. avaliar os impactos que do mesmo resultaram, nos indivíduos que o concretizaram.

No que concerne aos instrumentos de recolha de dados utilizados, optou-se pela entrevista semiestruturada (aplicadas ao Coordenador e Profissionais de RVCC de cada Centro) e pelo inquérito por questionário postal (remetido por correio aos 751 adultos certificados no ano 2003).

Relativamente aos métodos de tratamento dos dados de natureza qualitativa, recorreu-se à análise de conteúdo, de acordo com a técnica proposta por Bardin (1977:93). No que concerne às informações de natureza quantitativa, recorreremos, ao programa informático SPSS 15.0 para Windows.

### **Apresentação e Discussão dos Resultados**

#### 1. Perfil dos respondentes

No ano de 2003, foram certificados, nos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências a funcionar na Região Alentejo, um total de 751 adultos, distribuídos por quatro Centros de RVCC em funcionamento nesse ano. Do total de 751 adultos certificados no ano de 2003, 206 responderam ao inquérito por questionário. A distribuição do nº de inquéritos, por Centros de RVCC é a que se apresenta na tabela 6.

Tabela 6

*Número e origem institucional dos respondentes*

Centro RVCC	N.º adultos certificados (ano 2003)	Respondentes (frequência absoluta)	Respondentes (frequência relativa) %
Esdime – Agência para o Desenvolvimento Local do	360	84	40,8

## ADQUIRIDOS EXPERIENCIAIS NO ALENTEJO

Alentejo e Sudoeste, Lda			
Fundação Alentejo	285	88	42,7
Centro de Formação Profissional de Portalegre (IEFP)	36	10	4,9
ADL – Associação para o Desenvolvimento do Litoral Alentejano	70	24	11,6
Total	751	206	100,0

(Nico, 2009:379)

De acordo com a informação recolhida, registou-se, na população respondente, uma predominância do género feminino, pois mais de metade dos respondentes (117 indivíduos) era do sexo feminino.

No que respeita às idades dos respondentes (tabela 7), estas foram agrupadas em sete grupos etários. Tanto no género masculino como no feminino, o grupo etário com maior n.º de indivíduos é o que corresponde aos indivíduos com idades entre os 39 e os 45 anos (26,7% do número total de respondentes).

Tabela 7

*Adultos certificados por género e por grupo etário*

Género	Grupos etários						
	1	2	3	4	5	6	7
	18-24 anos	25-31 anos	32-38 anos	39-45 anos	46-52 anos	53-59 anos	60 ou mais anos
Masculino	1	17	6	1	18	4	22
Feminino	1	12	0	4	33	3	44
Total	2	29	6	5	51	7	66

(Nico, 2009:380)

No que respeita à situação face ao emprego da população respondente ao inquérito, 86,9% dos inquiridos encontrava-se empregada (179 adultos) e 12,1% estava na circunstância de desempregada (25). Por cada indivíduo desempregado, à data em que iniciou o processo de RVCC, existiam mais de 7 empregados (Nico, 2009:381).

Em termos de habilitações escolares de acesso dos adultos certificados no ano 2003, constatou-se que 128 indivíduos (62,4%) tinham um nível de escolaridade inferior ao 6.º ano de escolaridade (incluído) e 77 indivíduos (37,6%) tinham um nível de escolaridade superior ao 6.º ano de escolaridade.

No que respeita às habilitações escolares de acesso ao processo e aos grupos etários dos indivíduos, entretanto, agrupados em 3 grupos, observou-se o seguinte:

Tabela 8

*Adultos certificados por habilitações escolares de acesso e por grupo etário*

Habilitações escolares de acesso	Grupos etários			Total
	1 18-38 anos	2 39-52 anos	3 Mais de 52 anos	
Masculino	35	65	28	128
Feminino	32	40	5	77
Total	67	105	33	205

(Nico, 2009:384)

Da leitura da tabela 8, concluímos que os indivíduos com níveis de habilitação de acesso mais elevados (superior ao 6.º ano de escolaridade) eram mais jovens, enquanto que os níveis de habilitação mais baixos (inferiores ao 6.º ano) estavam identificados com os indivíduos que se situavam nos grupos etários mais elevados.

Quanto ao nível de certificação obtido (após a conclusão do processo de RVCC), aproximadamente 89% dos adultos certificou o nível B3 (9.º ano) e 9% o nível B2 (6.º ano), sendo residual o n.º de certificações no nível B1 (4.º ano); 1% dos adultos inquiridos não respondeu a esta questão.

## 2. Trajetórias de vida profissional dos adultos certificados

Da informação recolhida, concluiu-se que 70,1% dos inquiridos manteve a profissão (143), enquanto 29,9% que referiu uma mudança (61).

Procurámos conhecer se, no caso dos adultos que mudaram de profissão, tal se tinha devido ao processo de RVCC. Dos 61 adultos que referiram ter ocorrido mudança, apenas 53 responderam a esta questão. Destes, 29 indivíduos referiram que a mudança não se deveu ao facto de terem frequentado o processo de RVCC. Só 11 adultos atribuíram ao processo a razão de mudança de emprego. No entanto, 13 adultos referiram alguma influência do processo de RVCC na alteração da circunstância profissional. Resumindo, dos 61 respondentes, apenas 24 relacionaram a sua mudança/evolução profissional com a frequência do processo de RVCC e consequente aumento de qualificação (tabela 9).

Tabela 9

*Mudança profissional: importancia atribuída ao proceso de RVCC*

		Frequência Absoluta (n.º)	Frequência Relativa (%º)
Influenciou	Direta	11	20,8
	Indiretamente	13	24,5
Não influenciou		29	54,7
Total		53	100,0



## ADQUIRIDOS EXPERIENCIAIS NO ALENTEJO

(Nico, 2009:397)

A partir da análise da tabela seguinte, verificamos que, dos indivíduos que encontraram um novo emprego, 41,2% referiu que esse facto foi uma consequência, direta ou indireta, do processo de RVCC, dos quais 11,8% referiu que foi uma influência direta.

Tabela 10

*Novo emprego: importancia atribuída ao proceso de RVCC*

		Frequência Absoluta (n.º)	Frequência Relativa (%º)
Influenciou	Diretamente	4	11,8
	Indiretamente	10	29,4
Não influenciou		20	58,8
Total		34	100,0

(Nico, 2009:398)

### 3. Avaliação dos Impactos do Processo de RVCC nos adultos certificados

Relativamente à importância atribuída ao processo de RVCC, no questionário foram apresentados 10 itens (quadro 15), sobre os quais cada adulto se posicionou numa escala de 4 valores (Escala tipo Likert).

O objetivo foi conhecer a avaliação que os adultos fizeram acerca do contributo da sua participação no processo de RVCC, no que respeita aos itens indicados na tabela 11.

Tabela 11

*Importância atribuída pelos adultos ao processo de RVCC (10 itens)*

Itens	Frequências absolutas					Total
	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante	Não respondeu	
1. Valorização das minhas competências e conhecimentos pessoais	2	4	88	102	10	206
2. Melhoria do conhecimento das minhas capacidades	1	7	96	90	12	206
3. Aumento da confiança em mim próprio(a)	3	13	91	85	14	206
4. Prosseguimento de estudos	5	29	82	70	20	206
5. Motivação para novos projetos e desafios profissionais	2	16	85	87	16	206
6. Possibilidade de acesso a novas oportunidades de emprego/mudança para um emprego melhor	12	22	78	73	21	206
7. Melhoria da minha capacidade de resposta e adaptação a novas situações	2	14	101	73	16	206
8. Melhoria da minha situação no emprego	19	37	78	53	19	206
9. Valorização social pela comunidade onde estou integrado	12	33	96	50	15	206
10. Valorização das minhas capacidades/competências pela minha família	3	33	99	55	16	206

(Nico, 2009:409)

Verificamos, pela análise dos rácios, que a “*valorização das minhas competências e conhecimentos pessoais*” adquiridos (item n.º 1) e a “*melhoria do conhecimento das minhas capacidades*” (item n.º 2) foram, efetivamente, os aspetos mais valorizados pelos respondentes.

Por outro lado, a “*melhoria da minha situação no emprego*” (item n.º 8) e a “*valorização social pela comunidade onde estou integrado*” (item n.º 9) foram os menos valorizados pelos inquiridos.

Outra conclusão a que se chegou foi que os três itens mais valorizados (n.ºs 1, 2 e 3) são correspondentes a dimensões associadas a aspetos de natureza intrínseca, de valorização e de reconhecimento pessoal das suas competências e um aumento de autoconfiança.

Os três últimos itens do quadro foram os menos valorizados (n.ºs 8, 9 e 10) pelos respondentes e diziam respeito à dimensão profissional (nomeadamente a possibilidade de melhoria de emprego) e de reconhecimento social, quer pela família, quer pela comunidade, do que se conclui que o impacto do processo nessas duas dimensões foi pouco valorizado pelos inquiridos no estudo.

Por último, no que se refere ao prosseguimento de estudos, dos 206 respondentes ao inquérito, apenas 15% prosseguiu estudos, após o processo de RVCC. Por cada indivíduo que prosseguiu os estudos, mais de 5 não o fizeram (Nico, 2009:411). Dos 31 adultos que prosseguiram estudos (15%), 3 concluíram o ensino secundário, e apenas 2 optaram por vias formativas para adultos, como os Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA). Apenas 1 adulto (3,2%) prosseguiu estudos de nível superior. Destes 31 indivíduos, verificou-se uma predominância de mulheres que, após o processo de RVCC, prosseguiram os estudos (19).

### **Conclusões**

Verificou-se que o processo pareceu ser mais valorizado, pessoal e profissionalmente, por aqueles que já possuíam, à partida, maiores habilitações escolares, mesmo que estas fossem reduzidas.

Quanto ao trajeto de vida profissional dos adultos, 61 indivíduos certificados em 2003 mudaram de profissão. Destes, aproximadamente 45% referiu que isso decorreu como uma consequência, direta ou indireta, do processo de RVCC. Para os que encontraram novo emprego, cerca de 41% também manifestou a opinião anterior. No entanto, foi residual o número de indivíduos que referiu esses factos, como uma consequência direta das oportunidades que o processo RVCC lhes trouxe.

Relativamente ao impacto do processo no prosseguimento de estudos, 15,0% dos 206 adultos que responderam, continuou a estudar e a apostar no seu percurso de formação e qualificação, com um maior número de mulheres a tomar essa decisão.

Quanto aos impactos do processo na perspetiva dos adultos, referem-se, em seguida, dois aspetos.

A dimensão pessoal foi aquela que os indivíduos mais referiram, enquanto motivação para concretizar a oportunidade de realizar um projeto que, por vários motivos, foi sendo adiado. Foram considerados os aspetos/itens de natureza intrínseca, como a valorização pessoal e de reconhecimento do seu valor, ao nível das competências e conhecimentos adquiridos ao longo da vida, o que também promoveu as suas autoestima e confiança pessoais, por aquilo que, efetivamente, descobriram saber e ser capaz de fazer. Verificou-se uma representação positiva do processo, com relevância para as dimensões individual e também institucional, entendendo-se o processo de RVCC como uma oportunidade de desenvolvimento de pessoas e das instituições, tornando-as mais capazes de agir e intervir. A dimensão pessoal não só foi uma causa/impulso mas também uma consequência do processo de RVCC. O nível de qualificação inicial pareceu ser coadjuvante da valorização pessoal decorrente da qualificação obtida e/ou a obter.

O impacto do processo, a nível profissional, nomeadamente ao nível da melhoria da situação de emprego e da possibilidade de acesso a novas oportunidades de emprego, foi pouco significativo, se atendermos a que mais de 50% dos indivíduos referiu que o processo não teve influência nas alterações profissionais, entretanto, verificadas.

### Referências

Alonso, L., Imaginário, L., Magalhães, J., Barros, G., Castro, J. M., Osório, A. y Sequeira, F. (2001). *Referencial de Competências-Chave – Educação e Formação de Adultos*. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.

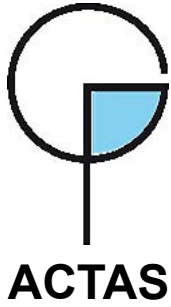
ANQ (2010). *Iniciativa Novas Oportunidades*. Obtido de: <http://www.anqep.gov.pt>, em 20 de Novembro de 2018.

ANQEP (2018). Rede de Centros Qualifica. Obtida de: <http://www.anqep.gov.pt>, em 20 de Novembro de 2018.

Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris: PUF.

Decreto-Lei n.º 387/99, de 28 de Setembro. *Diário da República n.º 217 - II Série*.

- Duarte, I. (2006). As Aprendizagens dos Profissionais de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. in Albano Estrela *et al* (Orgs.). *Actas do XVII Colóquio ADMEE-Europa*. Lisboa: FPCE-UL. pp. 615-622.
- Gomes, M., Umbelino, A., Martins, I., Oliveira, J., Bentes, J., Abrantes, P. (2006). *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos- Nível Secundário*. Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional.
- Lima, L., Afonso, A. y Estêvão, C. (1999). *Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos – Estudo para a Construção de um Modelo Institucional*. Braga: Universidade do Minho. Unidade de Educação de Adultos.
- Melo, A. (2000). Em Portugal a Educação de Adultos ainda é a Gata Borralheira. *Saber Mais*. 4, 8-11.
- Nico, L. (2009). *Avaliação dos Impactos do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências no Alentejo, no período 2001-2005*. [Tese apresentada à Universidade de Évora para obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação]. Évora: Universidade de Évora (policopiada).
- Nico, B., Nico, L., Ferreira, F. y Tobias, A. (Orgs.) (2013). *Educação e Formação de Adultos no Alentejo – O Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências no período 2000-2005*. Mangualde: Edições Pedagogo & Universidade de Évora.
- Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro. *Diário da República n.º 206 – 1.º Suplemento, I Série*.
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 92/98, de 14 de Julho. *Diário da República n.º 160/98, Série I-B*.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Os caminhos da educação feminina

The paths of female education

Antónia Rosa Almeida (<https://orcid.org/0000-0001-5515-0880>)\*, João Bartolomeu Rodrigues  
(<https://orcid.org/0000-0002-2738-1347>)\*\*, Levi Leonido Fernandes da Silva  
(<https://orcid.org/0000-0001-6603-034X>\*\*\*), Elsa Maria Gabriel Morgado  
(<http://orcid.org/0000-0002-3653-7876>)\*\*\*\*

\*Escola Estadual José Brígido Pereira Pedras Corinto, Brasil, \*\*Universidade de Trás-os-Montes e  
Alto Douro, Portugal, \*\*\*Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, CITAR, Portugal,  
\*\*\*\*CEFH – Universidade Católica Portuguesa, UTAD, IPB, Portugal

## Resumo

Durante todo o período da humanidade a história se encarregou de mostrar o progresso de vida em sociedade e, analisando os fundamentos da educação pode-se compreender os avanços e os retrocessos nos segmentos que a sustenta. Deve-se lembrar da importância do significado da educação e a sua contribuição para que as pessoas alcançassem sucesso em suas vidas. Para as mulheres, a educação é um grande exemplo de construção para a cidadania. O empoderamento feminino e todo o seu universo se sobrepõe à história da educação, com infinita propriedade através da consolidação das lutas sociais e da resistência feminina ao que era imposto pela sociedade. A marcha das mulheres fez com que o papel da educação se multiplicasse diante das mais variadas realidades, seja no meio rural como no meio urbano, nos mais diferentes espaços. Sabe-se que a motivação pela busca do saber nas circunstâncias em que viviam as mulheres, no passado, foi determinante para ser o provocador do empoderamento feminino, em função de ser um direito de todos, na jornada de toda a força social, seja na família, na religião, política, na cultura e no trabalho. No que foi proposto pelo advento do papel na vida das mulheres, percebe-se que a força vinculada ao poder, querer aprender se tornaram mais acessíveis às mulheres e este desenvolvimento ao longo da vida marca as vicissitudes que a educação se manifestou na vida de cada indivíduo.

*Palavras-chave:* educação, sociedade, igualdade de gêneros, história

## Abstract

Since man is a man, history has been responsible for showing the progress of life in society and, analyzing the foundations of education, one can understand the advances and setbacks in the segments that support it. One must remember the importance and meaning of education to realize its contribution to people in particular and to humanity in general. For women, education is a great example of building for citizenship. Female empowerment and its entire universe overlaps with the history of education, with infinite property through the consolidation of social struggles and female resistance to what was imposed by society. The march of women made the role of education multiply in the face of more varied realities, whether in the rural environment or in the urban environment, in the most different spaces. It is known that the motivation for the search for knowledge in the circumstances in which women lived in the past was decisive for being the provocateur of women's empowerment, because it is a right for all, in the journey of the whole social force, family, religion, politics, culture and work. In what was proposed by the advent of the role in the life of women, it is perceived that the force linked to power, wanting to learn have become more accessible to women and this development throughout life marks the vicissitudes that education manifested in the life of each individual.

*Keywords:* education, society, gender equality, history

Protagonizar através da educação revela não somente para as mulheres, mas para todos integrantes em uma sociedade gerenciadora de valores, a igualdade de gêneros e o poder que o conhecimento, o saber impõe à vida de cada pessoa. O papel da educação através do que foi passado de geração a geração, se declara numa estrutura linear os seus avanços e retrocessos, cuja transição em tempos de progresso passa a ser determinante para a consolidação dos direitos de todos.

A morada da educação no âmago de cada um, frutificou a possibilidade de aprender, uma vez que a própria história se encarregou de conduzir homens e mulheres no papel representativo imposto pela sociedade, cujo conhecimento buscou o que é possível no caminho que as contingências tentaram perfilar para dividir as oportunidades do conhecimento cultural em toda a forma de espaço ocupado pela humanidade. Logo, a educação operante na sociedade demarca a realização humana no que diz respeito ao processo de aprendizagem e valorização da cultura. É notável que o aprender totaliza as relações pessoais para o amadurecimento de cada um e, a prática de se conhecer a cada dia fortalece a ação pedagógica vivenciada na educação, cujas estruturas simbolizam o que se torna significante quanto ao significado da palavra educação na vida de um povo.

### **Educação e sociedade**

Percebe-se que através da filosofia de vida todo indivíduo se permite a pensar em suas escolhas, seja nas decisões pessoais, políticas, culturais, sociais e religiosas, portanto ao longo do caminho, em que se baseia a história das mulheres é estritamente fundamental observar o papel que a educação tornou-se como referência na mudança de comportamento das mulheres, em relação aos seus questionamentos diante da vida e no fazer social da sociedade no século XIX, tendo em vista o alvorecer do século XX, o que na verdade possibilitava às mulheres daquela época o se conhecer individualmente, buscando um olhar diferente para a desconstrução dos valores sociais da sociedade patriarcal, em meio ao avanço da ciência e das pesquisas era a busca da profissionalização através da educação. Neste sentido, é evidente calcular o grau de sensibilidade atribuída ao indivíduo no que diz respeito à condição de ser racional operante às práticas de seu cotidiano e, no que é mais importante e valioso ao ser humano o pensamento a respeito de tudo que circula em sua vida. Com efeito, segundo Guacira Lopes Louro, em seu artigo, na coletânea de Mary Del Priore, *Histórias das mulheres no Brasil*, 2004, surgia em meados do século XIX, o Opúsculo humanitário, de Nísia Floresta, denunciando as condições em que viviam as mulheres no Brasil, reivindicando a sua emancipação, através da educação. Sendo assim, em decorrência das

inúmeras indagações femininas em relação as suas condições de vida, pode-se observar através de Nísia Floresta a aplicabilidade do olhar diferente para a transformação feminina no Brasil, no século XIX, visando a chegada do novo século com maior participação das mulheres na vida ativa, através do trabalho e toda a forma de expressão de ordem social, enquanto ser pensante descentralizando o status quo da sociedade brasileira. Guacira ainda esclarece que, mesmo depois da proclamação da Independência brasileira ainda havia homens e grupos sociais com posições estratégicas nos jogos de poder da sociedade e que o discurso quanto ao papel significativo da educação para elevar a qualidade de vida do país seria bastante significativo, tendo em vista o grande número de analfabetos em todo o Brasil, prestes à chegada do século XX. Portanto, viabilizar o conhecimento para todos sem distinção nas relações de gênero, para ampliação do espaço ocupado por homens e mulheres, partiu primeiramente através das lutas sociais travadas pelas revolucionárias do século XIX, cujo objetivo era a inserção da mulher na sociedade através da educação, cujos nomes se destacam em Almeida, 2007, Nísia Floresta, Ana Justina Ferreira Néri, Maria Quitéria de Jesus, Maria Amélia de Queiroz, Maria Firmina dos Reis, Júlia Lopes de Almeida, Maria Augusta Generosa Estrella, Ana Aurora do Amaral Lisboa, Josephina Álvares de Azevedo, Ana Eurídice Eufrosina de Barandas, Francisca Senhorinha da Motta Diniz, entre outras ilustres mulheres, que lutaram para o crescimento intelectual e participativo do sexo feminino. E, nesta relação ação participativa e educação, a estrutura de cada passo das mulheres revolucionárias ganhou uma reflexão rigorosa para conter o analfabetismo não só na base feminina, mas também aos agregados e crianças que viviam em comunidades rurais.

Guacira revela em seu artigo que, a partir de 1827 houve uma demanda muito grande para o combate ao analfabetismo. No entanto o número de escolas construídas para atender a população se dividia entre escolas fundadas por congregações e ordens religiosas femininas ou masculinas, escolas mantidas por leigos, com professores para meninos e professoras para meninas e a grade curricular diferenciada, apresentando os pilares: Ler, escrever, contar, as quatro operações e a doutrina cristã para ambos os sexos, porém noções de geometria apenas para meninos e no lugar de geometria para as meninas, bordado e costura. Como então definir o posicionamento da sociedade do século XIX, em relação a educação feminina?



## **Educação e igualdade de gênero**

Cabe salientar primeiramente, que a educação é um direito de todos e que, o posicionamento da sociedade do século XIX, gerou uma questão filosófica, na procura do saber constituído em igual proporção para todos. Além disso, a educação está contida na necessidade de cada indivíduo para se tornar um ser social. Por isso, as lutas travadas pelas revolucionárias do século XIX, demonstraram que o conhecimento em seus princípios educacionais angariaram a liberdade e o empoderamento feminino numa reflexão profícua, servindo para advertir a sociedade daquele período e sobretudo nos dias atuais, que se aglutinam na base da convivência e no significado do aprender aprendendo. Mais que uma necessidade, a educação buscada pelas mulheres demonstra ser uma nova alternativa diante da vida e, no que a própria educação se propõe, não somente para o empoderamento feminino, mas também ao alcance de todas as camadas sociais.

Quanto às lutas sociais das mulheres, a favor da educação, vale salientar que a educação não é algo acabado, ela está inserida no cotidiano de todo indivíduo e se estabelece num formato de uma reflexão crítica diante do progresso evolutivo da humanidade. Nesta simbologia que a educação é um direito de todos é viável apresentar que todo o caminho percorrido pelas mulheres, para garantir a mesma no entorno vivido por elas, aproximou muito mais as pessoas, ampliando mais e mais as discussões diante da dificuldade de existência, sobrevivência, angústia e sofrimento de uma minoria, que clamava pelos direitos inerentes de cada um e permanente ao longo da história em meio às reflexões a respeito do contexto de vida da sociedade em todos os sentidos. Almeida, 2017, evidencia Laura Fonseca em “injustiça tem significado exclusão de grupos e pessoas, por processo de opressão e dominação”, que neste sentido reforça mais esta aproximação entre as pessoas para a aplicabilidade do sentido da educação, que orienta, conduz, assegura o conhecimento e propicia o direito de cidadania.

Os caminhos da educação feminina operam de forma acentuada no mundo inteiro, permitindo o desenvolvimento do pensamento humano alicerçado nas reflexões do senso comum e igualitário para todos. Na solidificação do contexto educativo, percebe-se que as lutas sociais das mulheres revolucionárias, no período do século XIX, estabeleceram uma ligação simultânea na socialização do indivíduo e na capacidade de cada um reinventar-se a cada dia. No que se propõe diante das experiências individuais para o processo de inserção na sociedade no caráter educativo há um resultado significativo das ações participativas da tendência evolutiva da humanidade para

a procura do conhecimento e na possibilidade de se modificar como pessoa em se tornar um ser mais capaz e produtivo diante do progresso da nação.

**Considerações finais.** Fluentemente as questões humanitárias também se organizam através da educação e se constituem nas manifestações culturais entre as minorias. É de se observar que, os caminhos da educação feminina percorreram através do discurso da qualificação profissional almejando o reconhecimento de sua própria existência e estabilidade na vida, em conformidade com a interação social de cada indivíduo, construída também diante das questões humanitárias, que de certa forma se distribuem quando se relacionam com as lutas pelos direitos. Dessa forma, o que se reflete no contexto da educação feminina, agrega valores para o bem comum em prol da dignidade e cidadania do ser humano. No parecer descritivo do papel da educação na vida das mulheres, ao longo da história está a importância do processo de socialização das pessoas e o que cada um possa oferecer de produtivo e eficaz através do seu trabalho, para sanar as diferenças sociais e combater a desigualdade operante na sociedade. O interessante é que o caminho da educação feminina se faz a cada dia, praticamente igual, desde o século XIX, produzindo o resultado das diferenças e apresentando os desafios que ainda tem que se desvencilhar a cada dia.

### Referências

- Almeida, A. R., Morgado, E. M. G., Silva, L. L. F., & Rodrigues, J. B. (2018). A Igualdade de Género na obra cívica e literária da Pedagoga Francisca Senhorinha. In M. Alcántara, M. G. Monteiro, & F. S. López (Coords.), *Estudios de Género – Memoria del 56º Congreso Internacional de Americanistas* (pp. 450-456). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/oAQo251-9>
- Almeida, R. A. (2007). *A Representação da Mulher em “A Judia Rachel”*: Um Romance do século XIX. (Dissertação de Mestrado). Universidade Vale do Rio Verde, UNINCOR.
- Almeida, R. A. (2017). *Educação e História: As Representações do século XIX em Francisca Senhorinha*. (Tese de Doutoramento em Ciências da Educação). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.
- Beauvoir, S. (1970). *Moral da ambiguidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Châtelet, F. (1981). *História da filosofia: ideias, doutrinas*. Rio de Janeiro: Zahar.

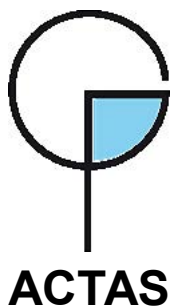
Comte-Sponville, A. (2003). *Dicionário filosófico*. São Paulo: Martins Fontes.

Gadotti, M. (2006). *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. (15ª ed). São Paulo: Cortez.

Gramsci, A. (1987). *Obras escolhidas*. São Paulo: Martins Fontes.

Hahner, J. E. (1970). *A mulher brasileira e suas lutas sociais e políticas: 1850–1937*. São Paulo: Brasiliense.

Priore, M. (2004). *História das mulheres do Brasil*. São Paulo: Contexto.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España

Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)

Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Prácticas sexuales, frecuencia y satisfacción de hombres y mujeres mayores.

Sexual practices, frequency and satisfaction of older men and women.

Isabel Piñeiro Aguín (ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1845-2238>)\*, Marcia Galina Ullauri Carrión (ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7080-5969>)\*, Susana Rodríguez Martínez (ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4548-0602>)\*, Bibiana Regueiro Fernández (ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8519-960X>)\*\* e Iris Estévez Blanco (ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2821-5663>)\*

\*Universidad de A Coruña, \*\* Universidad Internacional de La Rioja

Autor de contacto: Susana Rodríguez Martínez. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de A Coruña. Campus de Elviña, s/n. 15071. A Coruña. e-mail: [susana@udc.es](mailto:susana@udc.es)

### Resumen

Si bien parece indiscutible que la sexualidad es una parte importante de la vida y el bienestar de las personas, la investigación sobre las prácticas sexuales en las personas mayores es aún escasa. El objetivo principal de este trabajo es analizar las diferencias entre hombres y mujeres en términos de actividad sexual durante el último año y respecto al tipo de prácticas y satisfacción sexual. El estudio correlacional y transversal se implementa mediante encuesta por cuestionario. La actividad sexual, en general, y el tipo de práctica sexual en particular, así como la frecuencia de tales prácticas, reflejan diferencias relevantes entre mujeres y hombres mayores. Aunque son los hombres quienes reconocen una mayor preocupación por la disminución en la frecuencia de las prácticas sexuales, una disminución significativamente más pronunciada en la frecuencia de estas prácticas en el último año ocurre entre las mujeres. Pese a estas diferencias, un número importante de personas mayores se mantiene sexualmente activo y satisfecho.

*Palabras clave:* hombres y mujeres mayores, actividad sexual, prácticas sexuales, satisfacción sexual

### Abstract

Although it seems indisputable that sexuality is an important part of people's lives and well-being, research on sexual practices in older people is still scarce. The main objective of this work is to analyze the differences between men and women in terms of sexual activity during the last year and regarding the type of practices and sexual satisfaction. The correlational and cross-sectional study is implemented through a questionnaire survey. Sexual activity, in general, and the type of sexual practice in particular, as well as the frequency of such practices, reflect relevant differences between older women and men. Although it is men who acknowledge a greater concern about the decrease in the frequency of sexual practices, a significantly more pronounced decrease in the frequency of these practices in the last year occurs among women. Despite these differences, a significant number of older people remain sexually active and satisfied.

*Keywords:* older women and men, sexual activity, sexual practices, sexual satisfaction

## PRACTICAS SEXUALES, FRECUENCIA Y SATISFACCIÓN

El número absoluto de personas mayores está aumentando de forma notable en todo el mundo. Así lo refleja el Informe Mundial sobre Envejecimiento y Salud de la OMS de 2015, donde, además, se afirma que, en muchos países, el ritmo actual de envejecimiento poblacional es mucho mayor que en el pasado. Se espera que entre 2000 y 2050 la población mundial con más de 60 años de edad pase de 605 millones a 2000 millones y acabe representando el 22% de la población mundial. Este fenómeno de envejecimiento poblacional comienza a apreciarse también en América Latina. En este continente, sobre una población esperada de 685,8 millones de personas para 2025, se calcula que la esperanza de vida alcanzará los 75 años, y las personas mayores de 60 años representarán entonces el 14,2 % de la población total (López, 2010). Ecuador no es ajeno a la realidad que acabamos de describir. En el período comprendido entre 1960 y 1965 la esperanza de vida era de aproximadamente 54,76 años, 53,44 años para los varones y 56,07 para las mujeres, mientras en el período comprendido entre 2005 y 2010, aumentó hasta los 74,63 años, 71,73 años para los varones y 77,54 años para las mujeres (Aguilar y Santiago, 2017; Haro, 2017).

En la segunda mitad del siglo pasado el objetivo de vivir durante más años con respecto a los siglos anteriores se convirtió en una realidad; en el siglo actual y desde diferentes ámbitos (político, sanitario, educativo, cultural, etc...) se ha logrado que la vida vivida sea una vida de calidad. Ya no sólo es importante vivir muchos años, sino envejecer de forma satisfactoria y activa. De esta manera, el envejecimiento activo se convierte en un proceso de optimización de las oportunidades de la salud y participación con el objetivo de mejorar la calidad de vida a medida que las personas envejecen. La mejora del bienestar físico, social y mental a lo largo de todo su ciclo vital y la participación social de acuerdo con las necesidades, deseos, y capacidades, proporcionando la protección, seguridad y cuidados adecuados, se ha convertido en un objetivo central en la tercera edad. En esta línea, la sexualidad constituye un ámbito de crecimiento y realización personal que contribuiría al bienestar subjetivo y a la calidad de vida de los mayores.

Aunque en las últimas décadas se ha experimentado un cambio generalizado en las actitudes hacia la sexualidad, la creencia social de que las personas mayores no tienen relaciones ni deseos de carácter sexual, está fuertemente arraigada en nuestra cultura. Las propias personas mayores tienden a ver la vejez como un periodo de involución y deterioro en el que la sexualidad y la actividad erótica quedarían anuladas. Tradicionalmente, ser mayor se ha relacionado con estar enfermo, con tener una discapacidad y/o una dependencia y con una etapa de declive físico y psicológico. La sexualidad se ha percibido como una de las dimensiones humanas en la que se experimentaría esa merma de capacidades, con un

deterioro tanto en la capacidad como en la actividad sexual, y respecto al deseo sexual. Sin embargo, y a pesar de que el número de investigaciones sobre la actividad sexual en la vejez es limitado, sobre todo en los países con ingresos más bajos, las encuestas de población muestran que es frecuente que las personas se mantengan sexualmente activas hasta edades avanzadas (OMS, 2015). La investigación nos permite asumir que los roles de género y las visiones culturales tradicionales de la sexualidad en la vejez podrían afectar a la actividad y la práctica sexual en la edad avanzada (DeLamater, 2012; Drummond et al., 2013; Lodge y Umberson, 2012; Montemurro y Gillen, 2013) y, aunque parece bien documentado que el interés y la actividad sexual van disminuyendo con el paso de los años (Lindau, et al., 2007; Steptoe, Breeze, Banks y Nazroo, 2013), resulta infundado el mito de la persona mayor asexuada, dado que muchas de ellas, sobre todo, entre los 65 y 70 años continúan desarrollando una actividad sexual regular.

Si bien parece que los estudios cuantitativos tienden a constatar la disminución de la actividad sexual, no está claro si la satisfacción sexual disminuye también a medida que avanza la edad (pe., del Mar Sánchez-Fuentes, Santos-Iglesias y Sierra, 2014; Træen et al., 2017). Por otra parte, disponemos de estudios donde se sostiene que las mujeres mayores podrían sentirse menos satisfechas sexualmente que los hombres mayores (Carpenter, Nathanson, y Kim, 2009; Syme, Klonoff, Macera, y Brodine, 2013), y trabajos que no han encontrado tales diferencias de género (del Mar Sánchez-Fuentes et al., 2014). Otro de los aspectos que también se ha estudiado en cuanto a las diferencias de género en el comportamiento sexual ha sido la iniciativa sexual, asumiéndose que son los hombres los que acostumbran a iniciar la actividad sexual (Baumeister, Catanese y Vohs, 2001).

A pesar de que parece poco discutible que la sexualidad es una parte importante de la vida y del bienestar en general de las personas, la investigación en torno a las prácticas y la satisfacción sexual de las personas mayores es todavía escasa. Entendiendo que el envejecimiento está asociado a cambios que podrían condicionar de manera importante la sexualidad, y que los individuos que superan los 65 años constituyen seguramente un grupo de gran heterogeneidad sexual, este trabajo tiene como principal propósito explorar las diferencias entre hombres y mujeres mayores en cuanto actividad y prácticas sexuales, así como con respecto a la satisfacción con su vida sexual.

## **Método**

### **Participantes**

La muestra estaba formada por 200 personas mayores, 100 hombres y 100 mujeres, residentes en la Ciudad de Santa Rosa de El Oro (Ecuador) pertenecientes a la “Asociación de

jubilados y pensionistas de la ciudad de Santa Rosa”. La muestra femenina tenía una edad media de 71.8 ( $SD=5.52$ ), con edades entre los 65 hasta los 91 años. Con edades entre 64 y 90 años, la media de edad de la muestra masculina era de 70,7 ( $SD=5.42$ ).

### Instrumentos y variables

El instrumento seleccionado para realizar esta investigación ha sido una traducción del SRA-Q (Lee, Nazroo, O’Connor, Blake y Pendleton, 2016), llevada a cabo por el Grupo de Investigación en Psicología Educativa (GIPED) de la Universidad de A Coruña (España). El instrumento original trata de asegurar la especificidad de género presentando un cuestionario dirigido a hombres y otro dirigido a mujeres. En total, la escala para hombres está compuesta por 50 ítems y la escala para mujeres por un total de 44 ítems.

Respondiendo a los objetivos planteados en este trabajo, se emplean aquí únicamente las cuestiones relativas al tipo, frecuencia y satisfacción con las prácticas sexuales. Para conocer la *práctica sexual* de la muestra en el último año se ha utilizado el ítem: *En el último año, ¿Ha tenido usted alguna práctica sexual (sexo coital, masturbación, roces o caricias)?* con escala de respuesta dicotómica sí/no. Para conocer el *tipo* de actividad sexual desarrollado por las muestras sexualmente activas se ha recurrido a los siguientes tres ítems: *Durante el mes pasado, ¿Cuántas veces ha tenido usted o intentado mantener relaciones sexuales (vaginal, anal o sexo oral)?; Aparte de las veces que usted intentó el coito, durante el mes pasado ¿Con qué frecuencia se implicó en otras en otras prácticas sexuales (besos, caricias y roces)? Y ¿Con qué frecuencia se masturbó usted en el mes pasado?* Para las tres cuestiones se empleó una escala de respuesta tipo Likert con cinco alternativas que van desde “1= ninguna” a “5 = más de una vez al día”.

Se explora también el cambio percibido en la *frecuencia* de estas prácticas sexuales en comparación con el último año, la preocupación por la actividad sexual referida al último mes y la satisfacción actual con la frecuencia de la actividad sexual empleando escalas tipo Likert de “1= ha aumentado mucho” a “5 = ha disminuido mucho”; de “1= Nada preocupado” a “5=extremadamente preocupado” y de “1=no suficientemente frecuentes” a “3=Demasiado frecuentes”, respectivamente.

Para conocer la *satisfacción con la práctica sexual* durante los últimos tres meses se utilizan como medidas los siguientes ítems: *Durante los últimos tres meses, ¿Con que frecuencia tuvo Usted sexo principalmente porque se sintió obligado o porque era su deber?; Durante los últimos tres meses, ¿con que frecuencia Usted y su pareja compartieron las mismas preferencias sexuales? Y Durante los últimos tres meses, ¿Con qué frecuencia Usted se sintió emocionalmente cercano a su pareja cuando tenían sexo juntos?* La escala de



respuesta tiene cinco alternativas desde “1= Casi nunca/nuca” a “5 = Casi siempre/siempre”. Por último, para medir la *iniciativa en la actividad sexual* se ha utilizado el siguiente ítem *¿Quién inicio normalmente la actividad sexual durante los pasados tres meses?* Con las opciones de respuesta “Fui yo”, “Mi pareja(s) y yo indistintamente” o “Fue mi pareja”.

### **Procedimiento**

Se firmó inicialmente un consentimiento informado con la dirección de la Asociación de Jubilados y Pensionistas de la ciudad de Santa Rosa (El Oro, Ecuador) y se procedió a informar a los participantes de los objetivos de la investigación, de la confiabilidad y del manejo ético de los datos. Una vez se verificó el cumplimiento de los criterios de inclusión, se procedió a presentar el instrumento de autoinforme y se leyeron en voz alta las instrucciones generales para su cumplimentación. Se informó expresamente en este momento de que podían dejar de participar libremente en cualquier momento de la investigación. El cuestionario fue contestado de forma individual, anónima y voluntaria. Los investigadores estuvieron presentes durante la administración de las pruebas para aclarar posibles dudas y verificar la cumplimentación independiente por parte de los sujetos. Los sujetos con dificultades fueron asistidos por los encuestadores. No participó en este estudio ningún sujeto que no accedió expresamente a participar una vez conocido el objeto de esta investigación.

### **Análisis estadísticos**

Con el objetivo de analizar las diferencias entre los hombres y mujeres de la muestra se llevaron a cabo pruebas  $\chi^2$  de diferencias entre proporciones que permite el análisis de diferencias en sub-muestras con el mismo tamaño. Se empleó también este estadístico para estudiar las diferencias significativas entre hombres y mujeres de la muestra en lo que se refiere a su actividad sexual durante el último año. Se incluye el índice  $d$  propuesto por Cohen (1988) para estimar la magnitud de las diferencias halladas. El estudio de la normalidad en la distribución de las respuestas en las muestras de hombres y mujeres se abordó empleando el estadístico Kolmogorov-Smirnov o Shapiro-Wilk, en función del tamaño muestral. Dadas las características de las variables se emplea la prueba U de Mann-Whitney para analizar las diferencias en práctica, frecuencia y satisfacción sexual entre hombres y mujeres.

### **Resultados**

Una vez establecida la actividad sexual de los hombres y mujeres de la muestra, se explorarán las diferencias en tipo y frecuencia de prácticas sexuales, así como la satisfacción con las mismas entre los hombres y mujeres sexualmente activos. El análisis de resultados nos ha permitido constatar diferencias significativas entre hombres y mujeres por lo que a su *actividad sexual durante el último año* ( $\chi^2=27,925, p=.000, d=.82$ ). Únicamente 21 de las 100

## PRACTICAS SEXUALES, FRECUENCIA Y SATISFACCIÓN

mujeres, frente a 57 de los 100 hombres encuestados, informan de haber realizado alguna práctica sexual a lo largo del último año. Del mismo modo, constatamos diferencias en la *actividad sexual de los últimos tres meses* entre los hombres y mujeres de la muestra ( $\chi^2=7,472$ ,  $p=.006$ ,  $d=.52$ ). Mientras que prácticamente la mitad de los varones de la muestra informan de haber tenido alguna práctica sexual con una pareja en los tres últimos meses, solo el 75% de las mujeres que informaban de actividad sexual en el último año, reconocen esa práctica en los últimos meses.

**Tipo de práctica sexual.** El estudio de la normalidad de las variables empleadas para observar las características de las prácticas sexuales de las muestras sexualmente activas nos permite sostener la no-normalidad de la distribución en las poblaciones. Tal y como puede observarse en la Figura 1, existen diferencias entre los hombres y las mujeres sexualmente activos por lo que respecta al tipo de prácticas sexuales. Concretamente, la prueba Mann-Whitney nos ha permitido constatar que si bien no alcanzan significatividad las diferencias en los rangos de respuesta relativas a las prácticas sexuales consistente en besos, caricias y roces ( $z = -1,230$ ,  $p = .219$ ), los hombres reconocen una significativamente mayor actividad coital, anal u oral durante el último mes ( $z = -2,942$ ,  $p = .003$ ,  $d= .67$ ).

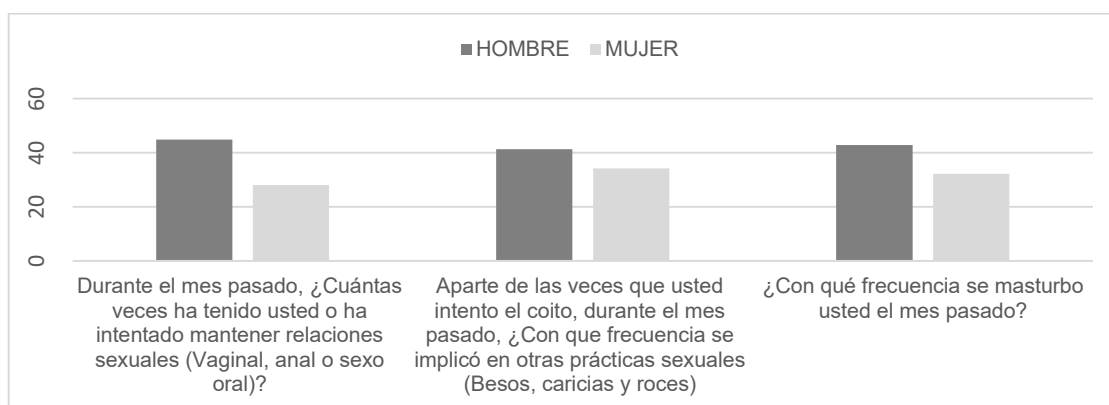


Figura 1. Rango promedio en tipo de prácticas sexuales de hombres y mujeres sexualmente activos.

Por otra parte, mientras que sola una de las mujeres sexualmente activas de nuestra muestra refiere haberse masturbado una vez durante el último mes, más del 30% de los hombres reconocen prácticas de *masturbación* varias veces durante el último mes ( $z = -2,441$ ,  $p = .015$ ,  $d=.42$ ).

**Frecuencia de la actividad sexual.** Se emplea la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney con objeto de comparar los rangos de la muestra de hombres y de mujeres sexualmente activas en los ítems empleados para evaluar la frecuencia de la actividad sexual. Los resultados sugieren diferencias significativas en la *frecuencia de la práctica sexual* y en la

preocupación por la disminución en la frecuencia ( $z = -3,739, p = .000; d=.85$  y  $z = -2,085, p = .037; d=.41$ ), constatándose también que no existen diferencias en la estimación de la adecuación de la frecuencia de la actividad sexual ( $z = -1,009, p = .313$ ).

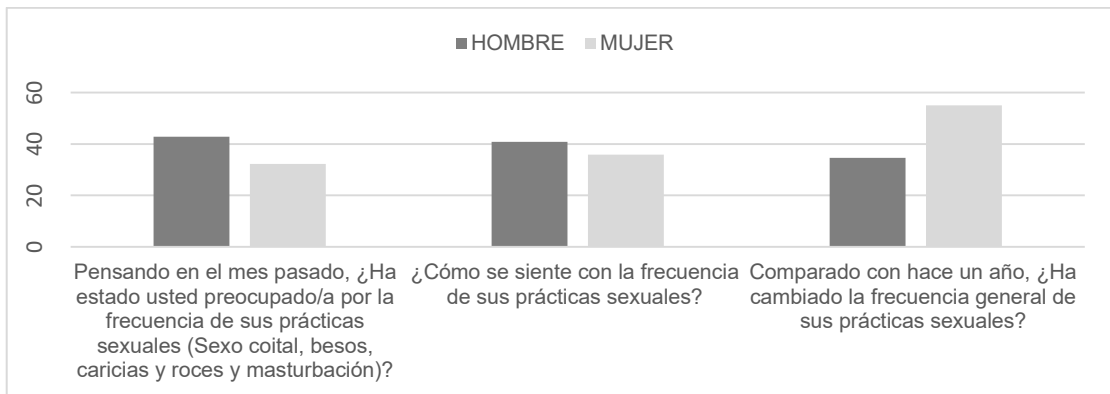


Figura 2. Rango promedio en frecuencia de la práctica sexual de hombres y mujeres sexualmente activos

Aun cuando son las mujeres las que refieren una disminución más acusada en la frecuencia de su práctica sexual en el último año, los hombres se muestran más preocupados por esa frecuencia que las mujeres de la muestra (Véase Figura 2).

**Satisfacción con la práctica sexual.** La diferencia de proporciones alcanza significatividad cuando hombres y mujeres informan de quien inicia la actividad sexual ( $\chi^2=8,797, p=012$ ). Así, frente a menos de un 20% de los hombres, más del 50% de las mujeres sexualmente activas reconocen que es su pareja quien inicia normalmente la actividad sexual. Se exploran también como medidas de satisfacción con la práctica sexual: el sexo por obligación, las preferencias sexuales compartidas y la cercanía emocional durante la relación sexual.

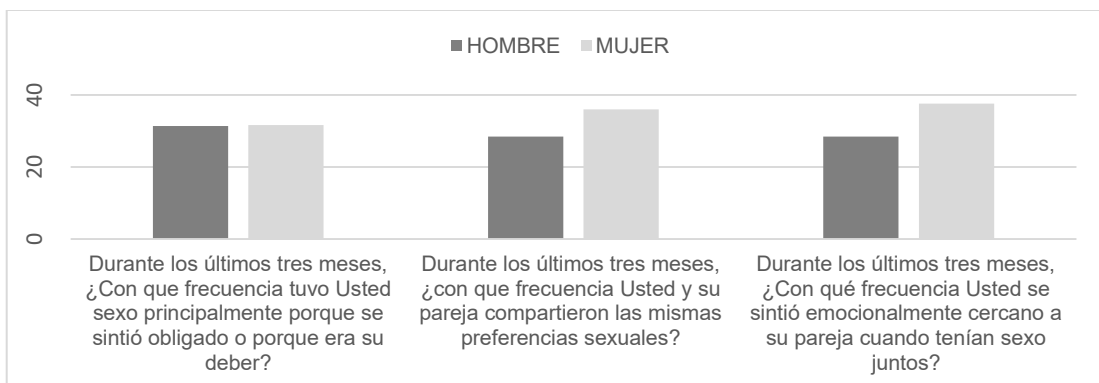


Figura 3. Rango promedio en satisfacción sexual de hombres y mujeres sexualmente activos

Comparando los rangos de las muestras sexualmente activas de hombres y de mujeres, la prueba estadística no paramétrica Mann-Whitney nos permite constatar que no existen

diferencias significativas en la frecuencia con la que *mantienen sexo porque se sienten obligados/as* ( $z = -.058, p = .953$ ); ni con la que *comparten preferencias sexuales con la pareja* ( $z = -1, 513, p = .130$ ) o *se sienten emocionalmente cercanos durante la relación sexual* ( $z = -1,869, p = .062$ ) (Véase Figura 3). Estos resultados resultan relevantes en la medida que nos permiten sugerir que a pesar de que la iniciativa de la actividad sexual puede recaer fundamentalmente en los hombres, las poblaciones sexualmente activas de mujeres y de hombres mayores podrían sentirse básicamente igual por lo que respecta a la cercanía emocional y la compenetración con la pareja sexual; e instigadas en proporciones similares por el sentido del deber.

### **Discusión y conclusiones**

Aun cuando el bajo interés por el sexo se asocia frecuentemente a la persona mayor, en consonancia con trabajos previos, los resultados de este estudio ponen de manifiesto que más de la mitad de los hombres encuestados han tenido alguna práctica sexual en el último año; mientras que menos de una de cada cuatro mujeres reconocen también alguna práctica sexual en este período. Si bien, en general, la actividad sexual puede declinar de manera constante con el paso del tiempo, tal y como sugerían Lindau et al. (2007), las mujeres mayores podrían tener menos actividad sexual que los hombres mayores. Cuando nos centramos en el tipo concreto de práctica sexual llevada a cabo durante el último mes, nuestros resultados ponen de manifiesto que si bien entre las poblaciones sexualmente activas podrían no encontrarse diferencias en cuanto a besos, caricias o roces; la frecuencia de la relación sexual vaginal, anal u oral y de la masturbación podría ser diferente entre hombres y mujeres (Waite et al., 2009; Palacios et al., 2012). En esta línea, Palacios et al., (2012) encontraron que las prácticas sexuales más habituales entre las personas mayores eran los besos y los abrazos, seguido por el coito vaginal, y con una mayor prevalencia de la masturbación entre los hombres (Waite et al., 2009). Los resultados de este trabajo reflejan, por otra parte, una disminución significativamente más acusada entre las mujeres que entre los hombres en la frecuencia de la práctica sexual en el último año; siendo, sin embargo, los hombres los que reconocerían una mayor preocupación por esa disminución de frecuencia (Rodríguez-Llorente et al., 2018).

Por otra parte, los resultados encontrados aquí están en consonancia con investigaciones de diferentes países donde se muestra que una proporción importante de mujeres y hombres mayores están satisfechos con su vida sexual. Es posible que debamos empezar a desmitificar la falta de satisfacción sexual de este colectivo, explorando el papel mediador de la calidad, más que la cantidad, de la actividad sexual en términos de

comunicación y la armonía. En este punto la investigación sugiere que las diferencias de género en satisfacción sexual entre las personas mayores o bien no son significativas (Traeen et al., 2017) o constatan una más baja preocupación y mayor satisfacción de las mujeres (Bancroft, Loftus y Long, 2003). Atendiendo a nuestros resultados es posible que las poblaciones sexualmente activas de mujeres y de hombres mayores compartan percepciones similares respecto a la cercanía emocional y la compenetración con la pareja sexual; y podrían verse incitadas por el sentido del deber en proporciones similares. Que la iniciativa para el encuentro sexual sea la mayor parte de las veces masculina podría estar evidenciando un comportamiento cultural que responde al estereotipo sexual de que se delegue en los hombres con la excusa de que ellos están “siempre dispuestos” o “son más sexuales que las mujeres”. Los resultados son congruentes con otros estudios con población, incluso, más joven; los adultos más jóvenes reconocen también que las mujeres inician las relaciones sexuales con menos frecuencia (Baumeister, Catanese y Vohs, 2001), siendo también las mujeres más proclives a consentir la actividad sexual no deseada (Impett y Peplau, 2002).

Aunque los resultados del estudio parecen robustos habría que tomarlos con cierta cautela debido a algunas limitaciones propias de la naturaleza de los datos del estudio, la muestra utilizada o el instrumento de medida. Esta investigación es de corte transversal lo cual compromete seriamente cualquier inferencia de naturaleza causal, la selección muestral por conveniencia y los tamaños muestrales reducidos sólo pueden justificarse por la dificultad para acceder a información autorreferida en torno a un tópico claramente sensible y las medidas autoinformadas pueden ser altamente subjetivas.

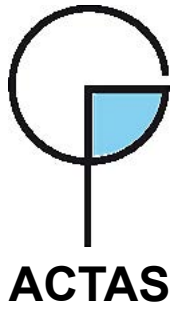
### Referencias

- Aguilar, H. y Santiago, A. (2017). Transición demográfica en Ecuador período 1960-2010 (Bachelor's thesis, PUCE).
- Bancroft, J., Loftus, J. y Long, J.S. (2003). Distress about Sex: A National Survey of Women in Heterosexual Relationships. *Archives of Sexual Behavior*, 32 (3), 193-208. doi:10.1023/A:1023420431760
- Baumeister, R. F., Catanese, K. R., & Vohs, K. D. (2001). Is there a gender difference in strength of sex drive? Theoretical views, conceptual distinctions, and a review of relevant evidence. *Personality and Social Psychology Review*, 5(3), 242-272.
- Carpenter, L.M., Nathanson, C.A., & Kim, Y.J. (2009). Physical women, emotional men: Gender and sexual satisfaction in midlife. *Archives of Sexual Behavior*, 38(1), 87–107. doi:10.1007/s10508-007-9215-y

## PRACTICAS SEXUALES, FRECUENCIA Y SATISFACCIÓN

- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2ª ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- del Mar Sánchez-Fuentes, M., Santos-Iglesias, P. y Sierra, J. C. (2014). A systematic review of sexual satisfaction. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 14(1), 67. doi:10.1016/s1697-2600(14)70038-9
- DeLamater, J. (2012). Sexual expression in later life: A review and synthesis. *Journal of Sex Research*, 49(2-3), 125-141. doi:10. 1080/00224499.2011.603168.
- Drummond, J. D., Brotman, S., Silverman, M., Sussman, R., Orzeck, P., Barylak, L. y Wallach, I. (2013). The impact of caregiving: Older women's experiences of sexuality and intimacy. *Affilia: Journal of Women and Social Work*, 28(4), 415-428.
- Haro, A.S. (2017). *Transición demográfica en Ecuador período 1960-2010* (Tesis Doctoral). Pontificia Universidad Católica. Ecuador.
- Impett, E.A. y Peplau, L.A. (2002). Why some women consent to unwanted sex with a dating partner: Insights from attachment theory. *Psychology of Women Quarterly*, 26, 360-370.
- Lee, D., Nazroo, J., O'Connor, D., Blake, M. y Pendleton, N. (2016). Sexual health and well-being among older men and women in England: Findings from the English Longitudinal Study of Ageing. *Archives of Sexual Behavior*, 45(1), 133-144. doi:10.1007/s10508-014-0465-1
- Lindau S. T., Schumm, L. P., Laumann, E. O., Levinson, W., O'Muircheartaigh, C. A. y Waite, L. J. (2007). A study of sexuality and health among older adults in the United States. *The New England Journal of Medicine*, 23(357), 762-774.
- Lodge, A. C. y Umberson, D. (2012). All shook up: Sexuality of mid- to later life married couples. *Journal of Marriage and Family*, 74(3), 428-443. doi:10.1111/j.1741-3737.2012.00969.x
- López, R. (2010). Crisis económicas mundiales, escasez de recursos ambientales y concentración de la riqueza. *Revista CEPAL*, 102, 29-50.
- Montemurro, B. y Gillen, M. M. (2013). Wrinkles and sagging flesh: Exploring transformations in women's sexual body image. *Journal of Women & Aging*, 25, 3-23. doi:10.1080/08952841.2012.720179
- OMS (2015). *Informe mundial sobre el envejecimiento y la salud*. Recuperado de [http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/186466/9789240694873\\_spa.pdf;jsessionid=56255703C16C279F26BAAB1169AF0788?sequence=1](http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/186466/9789240694873_spa.pdf;jsessionid=56255703C16C279F26BAAB1169AF0788?sequence=1)

- Palacios, D., Carrasco-Garrido, P., Hernández-Barrera, V., Alonso-Blanco, C., Jiménez-García, R. y Fernández-de-las-Peñas, C. (2012). Sexual behaviors among older adults in Spain: Results from a population-based national sexual health survey. *Journal of Sexual Medicine*, 9(1), 121-129. doi: 10.1111/j.17436109.2011.02511.x
- Rodríguez-Llorente, C., Piñeiro, I., Rodríguez, S., Regueiro, B., Estévez, I. y Freire, C., (2018, septiembre). *Práctica sexual y salud percibida en personas mayores [Sexual practice and health perceived in elders]*. Póster presentado al 4º Congresso da Ordem dos Psicólogos Portugueses, Braga, Portugal.
- Stephoe, A., Breeze, E., Banks, J. y Nazroo, J. (2013). Cohort profile: The English Longitudinal Study of Ageing. *International Journal of Epidemiology*, 42(6), 1640–1648. doi:10.1093/ije/dys168.
- Syme, M. L., Klonoff, E. A., Macera, C. A., & Brodine, S. K. (2013). Predicting sexual decline and dissatisfaction among older adults: The role of partnered and individual physical and mental health factors. *Journals of Gerontology. Series B, Psychological Sciences and Social Sciences*, 68 (3), 323–332. doi:10.1093/geronb/gbs087
- Træen, B., Carvalheira, A., Kvaalem, I.L., Štulhofer, A., Janssen, E., Graham, C.A., Hald, G.M. y Enzlin, P. (2017). Sexuality in older adults (65+) An overview of the Recent Literature, Part 2: Body image and sexual satisfaction. *International Journal of Sexual Health*, 29 (1), 11–21. doi:10.1080/19317611.2016.1227012.
- Waite, L. J., Laumann, E. O., Das, A. y Schumm, L. P. (2009). Sexuality: Measures of partnerships, practices, attitudes, and problems in the National Social Life, Health, and Aging Study. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 64(1), 56 - 66.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Tempo de transición para a inatividade laboral/reforma: experiéncias de vida e  
expetativas

Time of transition retirement: life experiences and expectations

Sílvia Nunes\* (<https://orcid.org/0000-0002-3594-551X>)

Universidade do Minho, Braga, Portugal

Nota da autora

\*Bolseira FCT (SFRH/BD/132416/2017).

“Este trabalho é financiado pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação, projeto UID/CED/01661/2019, Instituto de Educação, Universidade do Minho, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT”.



## Resumo

A transição para a inatividade laboral/reforma e a condição sénior podem ser percecionadas de forma diferente dependente da conceção e experiência de vida dos indivíduos, sendo também condicionada pelo contexto sociocultural e histórico. A proposta apresentada resulta num estudo em fase de desenvolvimento onde se pretende estudar as experiências e perspetivas que os indivíduos detêm sobre a transição para a inatividade laboral e *condição sénior* numa conceção de um envelhecimento ativo assente em dinâmicas socioeducativas. Com recurso a uma metodologia de índole quantitativa objetiva-se melhor compreender esta temática. Os dados recolhidos permitem-nos indicar quais as dimensões que os indivíduos mais valorizam na transição para a inatividade laboral e/ou *condição sénior*, assim como as respostas sociais que usufruem ou pretendem usufruir no decorrer dessa etapa. O que nos leva a concluir que a transição para a inatividade laboral não é um fenómeno linear, estando dependente das experiências e perspetivas dos indivíduos durante todo o seu trajeto de vida não se confinando unicamente ao período de entrada para a inatividade laboral.

*Palavras-chave:* transição para a inatividade laboral, educação ao longo da vida, envelhecimento ativo.

## Abstract

The transition to retirement and the senior condition can be perceived in a different way depending on individual's conception and life experience, also conditioned by sociocultural and historical context. The proposal presented a development study results, where it is intended to study the experiences and perspectives that individuals hold on the transition to retirement and senior status in a conception of active aging based on socio-educational dynamics. Using a quantitative methodology aims to better understand this theme. The collected data indicate the dimensions that individuals' value most in the transition to retirement and /or senior condition, as well the social responses they enjoy or intend to enjoy during this stage. This leads us to conclude that the transition retirement is not a linear phenomenon, dependent on the experiences and perspectives of individuals throughout their life path, not confined solely to the entry into retirement period.

*Keywords:* transition to retirement, lifelong education, active aging.

No decorrer do seu ciclo de vida o ser humano é marcado por múltiplas transições que influenciam o seu envelhecimento entre as mudanças ocorridas nesta fase destacamos as de natureza profissional (Cabral et al., 2013; Quaresma, 2007), mais concretamente, a transição para a inatividade laboral/reforma. A transição para a inatividade laboral/reforma não se resume unicamente à fase de vida em que os sujeitos se retiram de uma atividade profissional e beneficiam de uma pensão de reforma; ela é também entendida como período em que os indivíduos têm mais tempo para o descanso ou para se dedicarem a atividades de lazer; caracterizada ainda, como estágio de adaptação a uma nova condição de vida, encontra-se definida pelo contexto social (Atchley, 1996; Fernandes, 2005; Simões, 2006). Determinada por múltiplos fatores pessoais, sociais, culturais, históricos, económicos, políticos e ambientais, a entrada para a inatividade laboral/reforma é experienciada de forma muito particular, podendo a falta de uma boa adaptação provocar sentimentos menos positivos contrariando desta forma um envelhecimento ativo (Caradec, 2004; Daniel, Antunes e Amaral, 2015; Fonseca, 2004, 2012; Guillemard, 1972; Loureiro, 2011; McHugh, 2003; Sousa, 2006; Veloso, 2004).

Perante este cenário, importa adotar medidas promotoras de um envelhecimento ativo. Caracterizado pela capacidade dos indivíduos em participarem na sociedade e na economia ao longo das suas vidas, repartindo o seu tempo entre atividades de aprendizagem, trabalho, lazer e de voluntariado (OCDE, 1998, p. 149). Definido pela Organização Mundial da Saúde (2002, 2005) pelo desenvolvimento ou a manutenção da qualidade de vida dos indivíduos ao longo do seu envelhecimento, o envelhecimento ativo, envolve questões relacionadas com a saúde, a participação ativa na sociedade e a segurança. De salientar, a importância atribuída pelo mesmo organismo, à educação ao longo da vida (ELV) como estratégia potencializadora do desenvolvimento de competências e determinação tendo em vista uma ótima adaptação e autonomia (ibidem, 2002, 2005). Partindo desta perspetiva, as práticas de ELV devem assentar numa pedagogia crítica e emancipatória, nos ideais dos direitos humanos e democráticos (Antunes, 2001; Dias, 2009; Lima, 2018; Requejo Osorio, 2003). Desde os anos 60 temos assistido à emergência de várias correntes teóricas que objetivam um envelhecimento ativo, bem como, uma boa adaptação para fase de transição para a inatividade laboral, fazendo uma breve análise conclui-se que todas elas defendem uma participação ativa dos indivíduos na sociedade por forma a promover a sua inclusão, enfatizando a manutenção ou o aumento na participação em atividades de diversa natureza (Atchley, 2006; Cumming e Henry, 1961; Giddens, 2013; Riley e Riley, 2000;

Tomás Agullón, 2001; Wang e Alterman, 2016). Neste sentido, Debert (1997), defende a pertinência para que o tempo de reforma se torne num período de transformação pessoal e de realização de atividades satisfatórias e agradáveis. Por sua vez, Veloso (2004, pp. 380-381), salienta que, uma participação ativa dos sujeitos na idade da reforma em associações e/ou instituições educativas possibilita vivenciar essa fase da vida atribuindo-lhe um significado diferente, experienciando novas “adaptações, aprendizagens, desafios, oportunidades de concretização de projectos/desejos”. As dinâmicas socioeducativas devem assim, assentar numa abordagem holística do processo de envelhecimento, perspetivando um papel emancipador e proactivo por parte dos sujeitos implicados no seu desenvolvimento e/ou manutenção do seu bem-estar físico, intelectual e psíquico; de uma vida participativa e autónoma (Veloso, 2004; Antunes, 2015). Tendo em conta o mencionado, a entrada para a inatividade laboral e o envelhecimento enfrentam desafios que são condicionados por fatores que podem contribuir de forma muito significativa para a promoção de um envelhecimento ativo, numa ótica de educação ao longo da vida propõe-se debater as perspetivas e experiências vivenciadas pelos indivíduos no decorrer destes processos, explorando as dimensões presentes, nomeadamente as socioeducativas.

## **Método**

### **Participantes**

Este estudo preliminar foi realizado através de um inquérito por questionário, administrado a uma amostra por conveniência, representada por 1004 indivíduos adultos/idosos com idades compreendidas entre os 50 e os 75 anos residentes no mesmo concelho. Procuramos que a população inquirida incluísse o maior número de variáveis sociodemográficas e que os dados fossem recolhidos em diferentes contextos. Da análise aos inquéritos por questionário administrados pudemos verificar que a média de idade se situa nos 64.67 anos, 53.6% dos inquiridos pertenciam ao sexo feminino. Dos quais 13.4% viviam sozinhos e 86.6% acompanhados. No que ao seu estado civil diz respeito, pudemos aferir que a sua grande maioria (79.1%) eram casados ou viviam em união de fato, 12.9% viúvos, 4.5% solteiros e 3.6% divorciados ou separados. Quanto às habilitações académicas aferimos que 62.2% possuíam até ao 1º ciclo; 14.9% completaram o 2º ciclo; 11.5% 3º ciclo e/ou secundário; 5.8% frequentaram o ensino superior; 5.3% não sabiam ler nem escrever e 0.1% sabia ler e escrever apesar de nunca ter andado na escola. De mencionar que no momento da administração do inquérito, 64% encontravam-se em situação de inatividade laboral/reforma e 36% ainda não se encontravam nessa condição. A idade de entrada

para a inatividade laboral foi em média de 61.39 anos. Quanto ao contexto habitacional, 56.7% da população reside em meio rural, sendo que 41.7% vive em zona industrializada, os restantes 43.3% habitam em contexto urbano dos quais 31.3% pertencem ao meio urbano industrializado.

### **Procedimentos**

Com o objetivo de obter uma amostra alargada da população a investigar (Diehl e Tatim, 2004), foram administrados os inquéritos por questionário. Sempre que possível o inquérito por questionário foi aplicado pela investigadora. As variáveis consideradas na construção do inquérito por questionário, tais como: idade, sexo, estado civil, habilitações académicas, ocupação profissional, contexto habitacional, bem-estar, saúde, redes de suporte social, rendimentos, participação social/cultural/religiosa, encontram-se já validadas pela literatura sobre a problemática. De ressaltar que relativo às questões éticas de investigação os instrumentos e a recolha de dados estavam salvaguardados anonimato e confidencialidade, pelo que previamente todos os participantes foram informados sobre as questões éticas relativas à investigação, o objeto do estudo e o caráter voluntário de participação, na parte inicial do inquérito por questionário constava um documento com os direitos dos participantes, integrando o consentimento informado e o anonimato de participação. Os dados quantitativos obtidos foram tratados estatisticamente através do *software* Statistical Package for Social Sciences (S.P.S.S.) versão 25.0.

Os os dados recolhidos permitiram indicar as dimensões mais valorizadas pela população estudada durante a transição para a inatividade laboral/reforma e condição sénior, sendo-lhes apresentado 29 itens com uma escala de resposta tipo *Likert* de cinco pontos que variava de “nada importante” a “muito importante”. Seguidamente pretendeu-se aferir quais as respostas ou práticas sociais que usufruíram ou pretendem usufruir no decorrer das várias etapas, usando para o efeito uma escala de frequência com cinco pontos de resposta de “diário” a “nunca” e 31 preposições.

### **Resultados**

Para compreender quais as dimensões mais valorizadas pela população, procedeu-se a uma análise fatorial com os 29 itens, utilizando extração de componentes principais com rotação varimax. Analisando os respetivos índices de fatorização, o teste Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) revelou um índice de .900 e o teste de esfericidade de Bartlett 9735.906 com um nível de significância de  $p > .001$ , indicando uma análise fatorial ajustada. O resultado obtido considera sete componentes que explicam 71.027% da variância. A partir desta análise destacam-se as 7 dimensões que a população estudada mais valoriza durante a fase de transição para a inatividade

laboral e condição sénior representada na tabela 1, cujo foram unicamente tomados em consideração os pesos fatoriais em valores absolutos superiores a .40.

Tabela 1

*Dimensões mais valorizadas na transição para a inatividade laboral e condição sénior: matriz de pesos fatoriais*

Itens	Componentes						
	1	2	3	4	5	6	7
Tempo para cuidar da saúde	<b>.876</b>						
Passar mais tempo em família	<b>.867</b>						
Mais tempo para atividades prazerosas	<b>.858</b>						
Mais tempo para passear	<b>.822</b>						
Viver descontraidamente	<b>.813</b>						
Gerir melhor o tempo	<b>.783</b>						
Mais tempo para conviver com amigos	<b>.753</b>						
Melhor qualidade de vida	<b>.607</b>						
Frequentar atividades de educação e formação formais		<b>.840</b>					
Visitar museus e exposições		<b>.826</b>					
Ir a espetáculos		<b>.810</b>					
Frequentar atividades de educação e formação não formais		<b>.806</b>					
Realizar atividades criativas		<b>.700</b>		.513			
Realizar atividades comunitárias		<b>.684</b>					
Mais tempo para ler		<b>.658</b>					
Realizar atividades artísticas		<b>.630</b>		.550			
Mais tempo para ficar em casa			<b>.862</b>				
Mais tempo para dedicar à lida de casa			<b>.691</b>				
Passar mais tempo sozinho(a)			<b>.691</b>				
Mais tempo para ver televisão			<b>.585</b>	.531			
Realizar atividades artesanais				<b>.701</b>			
Praticar jogos sociais ou de memória				<b>.651</b>			
Novo começo de vida					<b>.710</b>		
Praticar atividades de desenvolvimento pessoal					<b>.706</b>		
Sentimento de pertença					<b>.663</b>		
Sentimento de utilidade						<b>.898</b>	
Não ser considerado um encargo social						<b>.865</b>	
Tempo para dedicar a projetos adiados	.405						<b>.685</b>
Realizar mais atividades de lazer							<b>.525</b>

Com base na tabela podemos considerar que:

- Fator 1: constituído por oito variáveis correlacionadas positivamente. As variáveis presentes estão mais relacionadas com as questões relativas à ocupação do tempo para cuidar da saúde, para sociabilizar, realizar atividades prazerosas e qualidade de vida. Este fator denominar-se-á de Bem-estar.
- Fator 2: este fator é também ele composto por oito variáveis, neste caso as variáveis com pesos mais elevados são as que apresentam atividades com caráter mais educativo, formativo e cultural. A este fator vamos denominar de Atividades socioeducativas.
- Fator 3: composto por quatro variáveis pertencentes à esfera doméstica, intitulemos este fator por Atividades domésticas.
- Fator 4: realizar atividades artesanais e praticar jogos sociais ou de memória, são as variáveis que compõem este fator, o qual vamos apelidar de Atividades socio-criativas.
- Fator 5: formado por variáveis referentes a um novo começo de vida, desenvolvimento pessoal e sentimento de pertença, iremos nomear este fator de Dimensão psicopessoal.
- Fator 6: sentimento de utilidade e não ser considerado um encargo social são as duas variáveis com pesos fatoriais mais elevados neste fator, que iremos designar por Reconhecimento social.
- Fator 7: constituído pelas variáveis tempo para dedicar a projetos adiados e realizar mais atividades de lazer, nomearemos de Projetos e lazer.

Repetindo a mesma análise comparando a situação profissional dos inquiridos, ou seja, comparando os que já se encontram na condição de inatividade laboral/ reforma e os que ainda estão em atividade laboral em situação de não reformado, constata-se a explicação dos dois modelos através das mesmas 7 dimensões. O modelo referente aos inquiridos não reformados apresenta os seguintes índices de fatorização: KMO = .884, Teste de esfericidade de Bartlett 4564,283 e  $p > .001$ , com um total de variância explicada pelos 7 componentes de 72.868%. Observa-se ainda uma ligeira alteração dos pesos fatoriais de algumas variáveis para a explicação do modelo. Assim sendo, o Fator 1 é composto pelas variáveis associadas ao Bem-estar; o Fator 2 às Atividades socioeducativas; o Fator 3 às Atividades socio-criativas; o Fator 4 encontra-se mais relacionado com as Atividades domésticas; por sua vez, o Fator 5 diz respeito às variáveis nomeadas de Projetos e lazer; no Fator 6 encontramos as variáveis relacionadas com a Dimensão psicopessoal e por fim, o Fator 7 é composto pelas de Reconhecimento social.

Com uma variância total explicada de 70.788%, o modelo representativo dos indivíduos em condição de inatividade laboral/reforma, é constituído, tal como já mencionado anteriormente por 7 componentes, os testes KMO e de esfericidade de Bartlett cumprem os valores de .877 e 5614.126 respetivamente, o nível de significância é de  $p > .001$ . Este modelo apresenta também ele diferentes valores absolutos próprios e de percentagens de variância, originando uma ligeira alteração dos fatores explicativos do modelo. Neste seguimento, o fator mais explicativo deste modelo, o Fator 1 integra as variáveis de Bem-estar; o Fator 2 inclui as Atividades socioeducativas; as Atividades domésticas compõem o Fator 3; relacionado com a Dimensão psicopessoal, o Fator 4; por seu lado, no Fator 5 consta as Atividades socio-criativas; as variáveis representativas do Reconhecimento social encontram-se no Fator 6, e por fim, o Fator 7 é constituído pelas variáveis intituladas de Projetos e lazer.

No que às respostas ou práticas sociais diz respeito, identificou-se as diferenças de participação nas atividades de ocupação de tempo livre nas fases: antes, durante e após a transição para a inatividade laboral/reforma. Neste seguimento, as atividades com aumento mais expressivo de participação ou com indicação de vir a participar entre as fases antes da transição, durante e após a transição são: ao nível de frequência diário, as tarefas domésticas, as atividades relacionadas com a jardinagem e/ou agricultura, a prática desportiva, encontrar-se com os amigos e a participação em jogos sociais. Com uma frequência semanal registou-se um aumento nas atividades diretamente relacionadas com atividades de educação e formação de carácter não formal e informal, de salientar que, apesar do aumento nas taxas de participação os valores revelam ainda uma baixa adesão; por fim, situando-se na frequência de algumas vezes ao ano, encontramos as práticas de voluntariado. Fazendo uma comparação entre sexos, averigua-se que as tarefas domésticas, a jardinagem e/ou a agricultura, o voluntariado, a realização de atividades criativas e artesanais são lideradas pelas mulheres nas diversas fases, enquanto que, encontrar-se com os amigos e a participação em jogos sociais são atividades mais desenvolvidas pelo sexo masculino.

### **Discussão**

Seguindo a mesma linha de Schlossberg (2011) e Schlossberg, Waters e Goodman (1995), em que nas suas análises aos modelos de adaptação para a transição sugerem a existência fatores que influenciam este processo, especificamente, as perceções, os significados e o impacto atribuídos às vivências durante essa fase e as características do contexto antes e após a transição. Os nossos dados revelam, no que às dimensões mais valorizadas diz respeito, não existir diferenças

significativas entre a população inquirida no seu todo e entre a condição de reformado e não reformado, já que as dimensões mais valorizadas são as mesmas, contudo existem diferenças na ordem de importância entre os três modelos, contudo de salientar o consenso na valorização entre as dimensões referentes ao Bem-estar e à realização de Atividades socioeducativas, percecionadas como as mais valorizadas pelos inquiridos.

Por sua vez, verificou-se um ligeiro aumento nas taxas de participação nas várias respostas e/ou atividades sociais entre o período anterior à transição para a inatividade laboral, a fase de transição propriamente dita e, durante o tempo de inatividade laboral, existindo em alguns itens diferenças entre sujeitos do sexo feminino e masculino. Conseguimos ainda aferir que as atividades mais valorizadas pelo nosso público estão associadas a fatores associados ao envelhecimento ativo, tais como, atividades culturais, recreativas, sociais, expressivas e físicas (Cabral e Ferreira, 2015, p. 106).

Considerando a perspetiva de envelhecimento ativo proposto pelas várias instâncias internacionais, o nosso estudo, à semelhança de outros, aponta para a existência de uma valorização e um aumento da consciencialização e, conseqüentemente participação em atividades promotoras de um envelhecimento ativo, potenciando uma boa adaptação à fase de transição para a inatividade laboral e condição sénior. De mencionar ainda, o destaque dado às atividades com dimensões relacionadas com a saúde, o bem-estar e qualidade de vida, a participação ativa na sociedade, as redes de sociabilidades e as dinâmicas socioeducativas. Pese embora, a existência de um fraco envolvimento em atividades de educação ao longo da vida, observa-se uma tendência crescente na sua participação. De ressaltar ainda a evidencia, da educação ao longo da vida ser um fator fortemente reconhecido por parte da população podendo indicar o seu reconhecimento como elemento indispensável para o desenvolvimento e/ou manutenção de um envelhecimento ativo.

O que nos leva a concluir que a transição para a inatividade laboral e condição sénior não é um fenómeno linear nem homogéneo, estando dependente das experiências e perspetivas dos indivíduos durante todo o seu trajeto de vida não se confinando unicamente ao período de entrada para a inatividade laboral. Apontamos ser de grande importância a preparação para a inatividade laboral/reforma assim como, a promoção para a participação em dinâmicas socioeducativas devendo ser fomentadas ao longo de todo o ciclo vital, por forma a dotar os indivíduos de conhecimentos úteis para ultrapassar de forma positiva os desafios encontrados ao longo das diferentes fases das suas vidas.

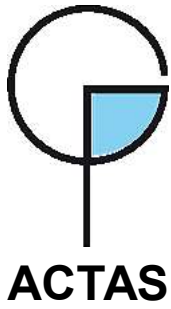


## Referências

- Antunes, M. C. P. (2001). *Teoria e prática pedagógica*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Antunes, M. C. P. (2015). Educar para um envelhecimento bem sucedido: reflexões e propostas. *Teoría de la educación*, 27 (2), 2015, 185-201. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5340202>.
- Atchey, R. (2006). Continuity theory. In R. Schulz (Ed.), *The encyclopedia of aging*. Vol.1 (4 ed.), (pp. 266-268). New York: Springer Publishing Company, Inc.
- Atchley, R. (1996). Retirement. In J. Birren (Ed), *Encyclopedia of gerontology*. San Diego: Academic Press
- Cabral, M. V. (coord) (2013). *Processos de Envelhecimento em Portugal. Usos do Tempo, redes sociais e condições de vida*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Cabral, M. V.; Ferreira, P. M. (2015). *O envelhecimento activo em Portugal*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Calha, A. (2014). Saúde, bem-estar e convivialidade dos idosos – Portugal e Espanha, diferenças e semelhanças, no contexto europeu. In A. Anica, A. Fragoso, C. Ribeiro, C. Sousa (Ed.), *Envelhecimento ativo e educação* (pp.30 - 40). Faro: Universidade de Faro. <http://hdl.handle.net/10400.26/8377>
- Calha, A. (2015). A condição sénior no Sul da Europa e na Escandinávia. *Saúde e Sociedade*, 24(2), 527-542. <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902015000200011>
- Caradec V. (2004). *Vieillir après la retraite. Approche sociologique du vieillissement*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Cumming, J. E.; Henry, W. (1961). *Growing old: process of disengagement*. New York: Basic Books.
- Daniel, F.; Antunes, A. e Amaral, I. (2015). Representações sociais da velhice. *Análise Psicológica*, 3 (XXXIII). 291-301. <https://doi.org/10.14417/ap.972>
- Debert, G. (1997). Envelhecimento e Curso da Vida. *Revista Estudos Feministas*, 5(1), 120. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/12564/11720>
- Dias, J. R. (2009). *Educação o caminho da nova humanidade: das coisas às pessoas e aos valores*. Porto: Edições Papiro.
- Diehl, A. A.; Tatim, D. C. (2004). *Pesquisa em ciências sociais aplicadas- Métodos e técnicas*. São Paulo Prentice Hall.

- Fernandes, A. (2005). Processos e Estratégias de envelhecimento. *Sociologia* (15), 223-247. <http://hdl.handle.net/10216/7961>
- Fonseca, A. M. (2009). *O Tempo da vida- Fórum Gulbenkian de saúde sobre o envelhecimento 2008/2009*. Fundação Calouste Gulbenkian. Cascais: Principia.
- Fonseca, A. M. (2011). *Reforma e reformados*. Coimbra: Almedina.
- Fonseca, A. M. G. (2004). *Uma abordagem psicológica da “passagem à reforma” – desenvolvimento, envelhecimento, transição e adaptação*. Tese de Doutoramento, Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar. Universidade do Porto. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10216/9776>.
- Fonseca, A. M. G. (2012). Do trabalho à reforma: quando os dias parecem mais longos. *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Número temático: Envelhecimento demográfico, 2012, 75-95. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=426539987006>
- Giddens, A. (2013) *Sociology* (7ª Ed.). Cambridge: Polity.
- Guillemard, A. M. (1972). *La retraite une mort sociale. Sociologie des conduites en situation de retraite*. Paris. Mouton.
- Jacob, L. (2007). Manual de Animação de idosos. *Cadernos Socialgest*, (4). <https://pt.slideshare.net/CSTSMARTINS/animacao-idosos>
- Lima, L. (2018). A educação como profissão. In *Congresso Ciências da Educação em Portugal: Saberes, Contextos de Intervenção e Profissionalidades*, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, 15-16 Novembro de 2018. [file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/congressoCE\\_2018ConferenciaEncerramento%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/congressoCE_2018ConferenciaEncerramento%20(1).pdf)
- Loureiro, H. (2011). *Cuidar na entrada na reforma: uma intervenção conducente à promoção da saúde de indivíduos e de famílias*. Tese de doutoramento. Universidade de Aveiro, Portugal. <http://hdl.handle.net/10773/4159>.
- Quaresma, M. L. (2007). Envelhecer com futuro, *Forum Sociológico* [Online], 17. <https://journals.openedition.org/sociologico/1618#quotation>
- McHugh, K. E. (2003). Three faces of ageism: Society, image and place. *Ageing and Society*, 23(2), 165–185. <https://doi.org/10.1017/S0144686X02001113>

- OCDE (1998). *Préserver la prospérité dans une société vieillissante*. Paris: Éditions OCDE.  
<https://doi.org/10.1787/9789264263130-fr>.
- OMS (2002). *Vieillir en restant actif: cadre d'orientation*. Genebra: OMS
- OMS (2005). *Envelhecimento ativo: uma política de saúde*. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde.
- Quivy, R.; Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Requejo Osorio, A. (2003). *Educação permanente e educação de adultos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Riley, M. W. & Riley, J. W. (2000). Age Integration: Conceptual and Historical Background. *Gerontology*, 40(3), 266-270. <https://doi.org/10.1093/geront/40.3.266>
- Rosa, M. (2012). *O Envelhecimento da Sociedade Portuguesa*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Schlossberg, N. K. (2011). The challenge of change: The transition model and its applications. *Journal of Employment Counseling*, 48(4), 159–162. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1920.2011.tb01102.x>
- Schlossberg, N., K. ; Waters, E., B. e Goodman, J. (1995). *Counseling adults in transition: linking practice with theory*. 2(ed). New York: Springer Publishing Company, Inc.
- Simões, A. (2006). *A nova velhice – um novo público a educar*. Porto. Editora Ambar.
- Sousa, L. (2006). Ciclo final de vida familiar. In L. Sousa; D. Figueiredo e M. Cerqueira (Eds.), *Envelhecer em família: os cuidados familiares na velhice*. (2ª ed.) Porto: Âmbar, 13-49.
- Tomás Agullón, M. S. (2001). *Mayores, actividad y trabajo en el proceso de envejecimiento y jubilación: una aproximación psico-sociológica*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Assuntos Sociales.
- Veloso, E. (2004). *Políticas e contextos educativos para os idosos: um estudo sociológico numa Universidade da Terceira Idade em Portugal*. Tese doutoramento. Universidade do Minho, Braga. <http://hdl.handle.net/1822/908>
- Wang, M.; Alterman, V. (2016). *Retirement*. USA: Oxford Research Encyclopedia of Psychology.



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Associação entre a coordenação motora e as relações interpessoais durante o  
recreio

Association between motor coordination and interpersonal relationships during  
recreation

Thiago Rogel (ORCID: 0000-0002 5401-3080) CIEC/Universidade do Minho, Daniella Medeiros  
(ORCID: 0000-0002-7697-2346) Universidade de São Paulo, Iverson Ladewig (ORCID:  
0000-0002-5822-3536) Universidade Federal do Paraná e CIEC/Universidade do Minho, Beatriz  
Pereira (ORCID: ORCID: 0000-0003 4771-9402) CIEC/Universidade do Minho

Autor de contato: Thiago Rogel e-mail: [thiago\\_rogel@hotmail.com](mailto:thiago_rogel@hotmail.com)

## Resumo

Dificuldades nas relações interpessoais estão associadas ao comportamento antissocial. No campo motor, a importância do grupo de pares na mobilização de crianças para a prática de atividade física é reconhecida e tem sido positivamente associada ao desenvolvimento da coordenação motora (CM), sendo o intervalo na escola um espaço fundamental para o desenvolvimento desta competência, através do engajamento de jogos e brincadeiras em grupo. O objetivo do estudo foi investigar associações entre a CM e a centralidade de grau entre pares em crianças. Participaram do experimento 32 crianças de 8 a 9 anos de idade da cidade de Santos, São Paulo, Brasil. O CM foi avaliada através do protocolo *Körperkoordinations Test für Kinder - KTK* proposto por Khipard e Schilling (1974). Para identificar relações de amizade foi aplicado um questionário e composto por uma questão fechada, onde as crianças indicaram a frequência com que brincam com cada aluno em sua sala de aula durante o intervalo escolar (muitas vezes, poucas vezes ou nunca). A importância relativa da criança no grupo foi avaliada através do número de seleções recíprocas, verificadas através do *Software Yed*. Após o tratamento estatístico, associações positivas foram observadas através do teste do coeficiente de correlação de Spearman entre os níveis de coordenação motora e a centralidade do grau da criança do grupo ( $r = 392$ ;  $p = 0.027$ ). Concluiu-se que, para o presente estudo, foram observadas associações entre CM e a centralidade de grau de crianças no grupo de amigos, sendo o sexo uma covariável de influência.

*Palavras-chave:* coordenação motora, escola, relações entre pares.

## Abstract

Difficulties in interpersonal relationships are associated with antisocial behavior. In the motor field, the importance of the peer group in the mobilization of children for the practice of physical activity is recognized and has been positively associated to the development of motor coordination (MC), with the interval in the school recess a fundamental space for the development of this competence, through the engagement of games in group. The aim of the study was to investigate associations between CM and degree centrality among peers in children. Thirty-two children aged 8 to 9 years old from the city of Santos, São Paulo, Brazil, participated in the experiment. MC was evaluated through the protocol *Körperkoordinations Test für Kinder - KTK* proposed by Khipard and Schilling (1974). To identify friendship relationships, a closed questionnaire was used in which the children indicated how often they play with each student in their classroom during the school break (often, rarely or never). The relative importance of the child in the group was assessed by the number of reciprocal selections verified through the *Yed Software*. After statistical treatment, positive associations were observed using the Spearman correlation coefficient test between the levels of motor coordination and the centrality of the child's grade ( $r = 392$ ;  $p = 0.027$ ). It was concluded that, for the present study, associations between CM and the centrality of children's degree in the group of friends were observed, with sex being a covariate of influence.

*Keywords:* motor coordination, school, peer relationships

### Introdução

A entrada na escola representa um marco determinante no desenvolvimento pessoal e social da criança. As dificuldades nas relações interpessoais, por sua vez, estão associadas com problemas escolares, nomeadamente: comportamentos anti-sociais, problemas disciplinares, baixo desempenho acadêmico e até evasão escolar. No âmbito motor, é reconhecida a importância do grupo de pares na mobilização das crianças para a prática de atividade física, mediante ao maior envolvimento nos espaços e tempos dos jogos e brincadeiras. Para Weineck (1991) crianças e adolescentes que possuem um amplo conhecimento motor são cobiçados como parceiros de jogos, sendo mais bem vistos pelo grupo social. O maior envolvimento em atividades lúdicas por crianças que apresentam maiores laços de amizade tem sido sustentado pelas Teorias do Aprendizado Social de Bandura (1977), mediante a imitação de comportamento entre os pares e a Teoria da facilitação social (Bourdeaudhuij et al., 2005; Duncan et al., 2005), através do suporte social e por consequência aumento da motivação para realização de jogos e brincadeiras. De fato, na escola as práticas desportivas e o recreio são importantes espaços para a evolução das relações sócio afetivas, nível de atividade física e coordenação motora, em especial, nos anos iniciais da escolaridade, já que se trata de períodos críticos de aprendizagem e desenvolvimento. Evidências indicam que indivíduos com elevado status sociométrico, geralmente são vistos como úteis, amigáveis, e com maior competência acadêmica, social e motora. Em contrapartida crianças com dificuldades motoras relatam ter menos companheiros e são convidados a brincar com outras crianças com menos frequência, além disso, são cientes dessas dificuldades, pois relataram níveis mais baixos de suporte e aceitação social percebida (Boyer, Geurts e Van der Oord, 2014; Rodrigues et al., 2018; Miyabayashi e Pimentel, 2011). Os métodos mais utilizados para estas comparações tem sido os testes sociométricos, que inclui questões de nomeações positivas e negativas e escala de apreciação entre pares. Estes instrumentos apontam diferenças, no que se refere a popularidade das crianças entre os pares, e a formação de subgrupos através da análise dos laços fortes e fracos de amizades (Higgins e Ribeiro, 2018). Por se tratar de um fenômeno não observável, as relações entre pares podem apenas ser inferidas, e para isto, tem se utilizado a Teoria dos Grafos. Os grafos são relações de simetria, isto é, qualquer relação que possa existir entre dois vértices  $a$  e  $b$  também existe entre  $b$  e  $a$ . Um grafo é considerado conectado, quando para cada par de vértices, há um caminho entre esses dois vértices. No âmbito da teoria dos grafos e da análise de redes, centralidade é uma medida de importância de um vértice em um grafo. Existem diferentes tipos de medidas de

centralidade de um vértice num grafo que determinam a importância relativa, e que permitem, por exemplo, estimar o quanto uma pessoa é influente dentro de uma rede social, desta forma, a centralidade de grau se faz uma importante ferramenta identificar a força de relação entre pares (Morais et. al., 2015).

### **Objetivo**

Associar os níveis de coordenação motora com a relação entre pares (centralidade de graus) nas atividades do recreio, em crianças dos anos iniciais de escolaridade.

### **Metodologia**

#### **Desenho do estudo**

Trata-se de um estudo hipotético dedutivo, com delineamento transversal, abordagem quantitativa e amostragem não probabilística por conveniência.

#### **Amostra**

A amostra foi composta por 32 crianças (13 meninas), com idades entre 9 e 10 anos, matriculadas no terceiro ano de escolaridade de uma unidade municipal de ensino – UME, localizada na cidade de Santos, Brasil.

#### **Critérios de inclusão**

Foram requeridos para participação do estudo os seguintes critérios: (I) ter o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) assinado pelos pais ou responsáveis; (II) Consentimento da Unidade municipal de Ensino; (III) consentimento da criança na participação dos testes; (IV) apresentar condições física e motora para a realização dos testes.

#### **Medidas e instrumentos**

**Índice de massa corporal (IMC):** foi calculado após mensuração das medidas de peso e estatura das crianças, através de uma balança digital e estadiômetro (LOPES et al., 2015).

**Coordenação motora Geral (CMG):** foi avaliada através do protocolo *körperkoordinationstest Für Kinder - KTK* proposto e validado por Khipard e Schilling (1974), com confiabilidade de 0.83 a 0.95, sendo composto por quatro subtestes: equilíbrio de retaguarda, transposição lateral, saltos monopodais e saltos laterais, que permitem o cálculo do desempenho motor através da somatória dos valores brutos alcançados nos mesmos.

## COORDENAÇÃO MOTORA E RELAÇÃO ENTRE PARES

Por fim, a relação entre pares foi avaliada através de um escala de apreciação entre pares para análise sociométrica, composta por uma questão fechada, onde as crianças responderam individualmente, com qual frequência brincavam com cada aluno da sua sala durante o recreio (muitas vezes, poucas vezes ou raramente/nunca). A escala tipo Likert de três dimensões de respostas, permitiu observar três condições de amizade: a) ausência de amizade: quando ambas as crianças indicaram brincar raramente durante o recreio; b) amizades unilaterais: quando a criança A diz brincar muitas vezes com a criança B, que por sua vez, diz poucas vezes ou raramente/nunca brincar com a criança A durante o recreio; c) amizades mútuas: quando ambas as crianças indicaram brincar muitas vezes durante o recreio. Para a identificação dos laços fortes de amizades, foram consideradas apenas as amizades mútuas, acessadas pelo número de conexões recíprocas das respostas entre os pares de alunos.

### **Procedimentos**

Para participação do estudo foram atribuídos alguns critérios de inclusão: I) ter o termo de consentimento livre e esclarecido assinado pelos pais; II) concordância da própria criança em participar dos testes; III) não apresentar qualquer limitação física ou cognitiva que impedisse a execução dos testes propostos. A coleta de dados foi aplicada por um grupo de sete pesquisadores vinculados à Faculdade de Educação Física e Esporte da Universidade Santa Cecília-UNISANTA, sendo realizados três dias de treinamento e discussões para formação do grupo de avaliadores e padronização dos procedimentos dos testes.

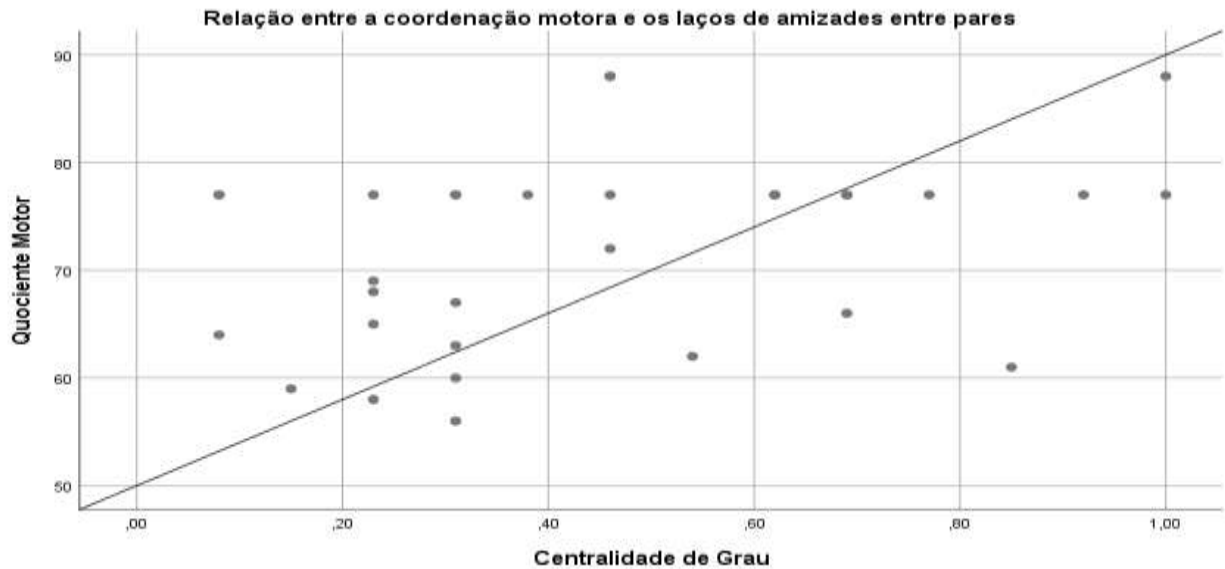
Os testes foram realizados em um espaço amplo e coberto nas dependências da própria escola, durante o período da aula de Educação Física. As crianças foram divididas aleatoriamente em três grupos para organização das medidas antropométricos (Grupo 1), testes motores (Grupo 2) e questionário sociométrico (Grupo 3). A aplicação ocorreu em forma de circuito sendo necessários 60 minutos para conclusão de todas as estações e registro através de uma ficha de preenchimento dos dados, para posteriori construção da base de dados.

**Tratamento estatístico.** Os dados foram submetidos a tratamento estatístico através do software SPSS 25. Após a verificação de não normalidade dos dados através do teste Shapiro Wilk ( $p \leq 0,05$ ), aplicou-se o teste do coeficiente de correlação de Spearman. Em seguida para comparações entre os sexos masculino e feminino, foi aplicado o teste não paramétrico Mann Whitney para amostras independentes, com nível de significância aceito em  $p \geq 0,05$ .



## Resultados

As análises exploratórias dos dados referente a análise estatística descritiva das variáveis quociente motor (nível de coordenação motora), centralidade de grau (força de relação entre pares) em crianças do sexo masculino e feminino são apresentadas abaixo. Em seguida, a estatística inferencial para estudos das associações entre as variáveis estudadas.



*Figura 1.* Referente ao gráfico de dispersão/ponto, quando associadas as variáveis quociente motor e centralidade de graus para ambos os sexos.

O gráfico de dispersão/ponto indica que maiores níveis do quociente motor estão associados aos valores mais superiores da centralidade de grau, diante disso, a distribuição dos dados sugere uma associação positiva entre as variáveis.

## COORDENAÇÃO MOTORA E RELAÇÃO ENTRE PARES

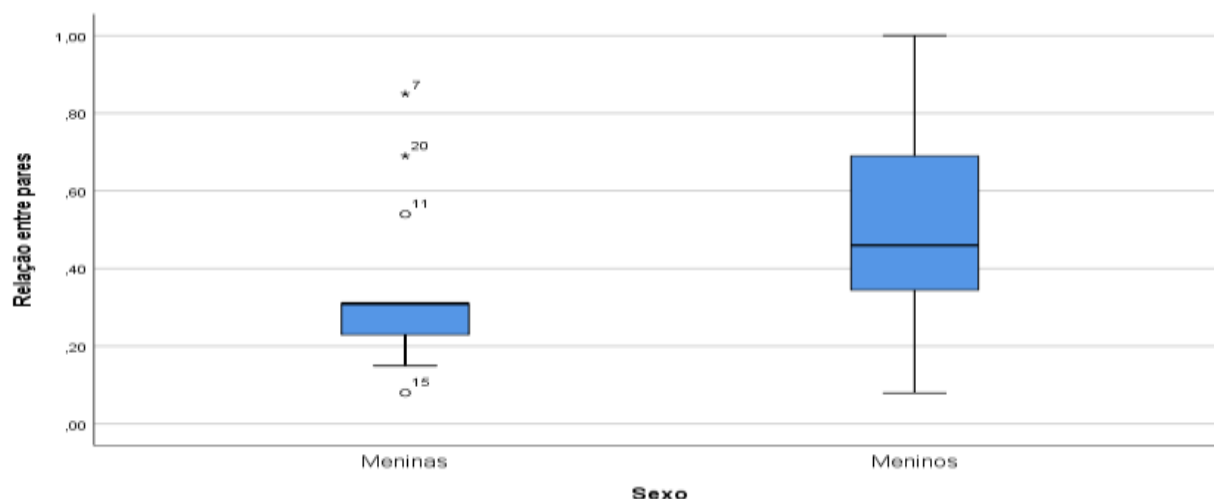


Figura 2. Diagrama de extremos e quartis para os valores da centralidade de grau entre pares por sexo.

Em relação ao diagrama de extremos e quartis para os valores da centralidade de grau entre pares, observa-se maior amplitude dos dados para o sexo masculino, sendo sua maior concentração no terceiro quartil. Já para o sexo feminino, observa-se valores inferiores em relação ao sexo masculino, sendo sua concentração maior no segundo quartil. Identificou-se quatro *outliers* característicos dos estudos de relação em redes, identificando que os sujeitos 11, 20, e 7 são muito conectadas ao grupo, sugerindo menor integração dos demais sujeitos que compõem o grupo.

Já em relação a parte estatística inferência, aplicou-se o teste de correlação de Spearman, uma vez que, a normalidade da distribuição dos dados foi violada ( $p < 0.05$ )

Tabela 1

Referente aos valores de correlação entre as variáveis Coordenação Motora,

rô de Spearman	Centralidade de Grau	Sexo
Coordenação Motora	.371 $p \leq 0.01$	.899 $p \leq 0,01$

Os resultados observados na tabela um indicam correlações entre a quociente Motor e a centralidade de grau, isto é, a força de relação entre pares no contexto escolar é maior em crianças

com níveis mais elevados de Coordenação Motora. Além disso, verifica-se que o sexo é uma variável associada a Coordenação Motora, sendo os valores superiores para o sexo masculino.

### Discussão

A hipótese do presente estudo foi confirmada, uma vez que, observou-se correlação positiva entre o nível de coordenação motora e força de relação entre pares em escolares dos primeiros anos do ensino básico. Estes achados corroboram com os estudos que avaliaram o estatuto sociométrico de crianças proposto por Medeiros et al., (2016), onde observou-se que crianças mais populares em grupos de amizades apresentaram melhores níveis de coordenação motora.

Tem-se observado na literatura que a coordenação motora de crianças está associada positivamente com o nível de atividade física NAF (Lopes, 2011) e nível de aptidão física NAptF (Cattuzzo et al., 2016), e ainda, que tanto o NAF como o NAptF são fortemente influenciados pela presença de pares em atividades cotidianas das crianças (Salvy et al., 2009; Salvy et al., 2012; Edwards et al., 2015).

Livesey et al., (2010) avaliaram a coordenação motora de 192 crianças de 9 a 12 anos de idade e verificaram que crianças com baixa competência motora apresentavam menor suporte motivacional de pares em atividades de lazer, bem como, menor interação entre os demais alunos da sala de aula na escola.

Um outro estudo proposto por Medeiros et al. (2018), foram avaliadas as associações entre o nível de popularidade das crianças no grupo de amizades na escola e a competência motora. Participaram deste experimento 785 escolares, matriculados em escolas da rede pública e privada na cidade de Braga, na região do Minho, norte de Portugal, e também na cidade metropolitana de Florianópolis, no estado de Santa Catarina, na região sul do Brasil. Os instrumentos utilizados foram uma escala subjetiva de *Status* social em Sala de aula e o protocolo KTK para mensurar o quociente motor e nível de coordenação motora. Os resultados permitiram observar que, independente do país, as crianças mais rejeitadas pelos pares apresentaram menor nível coordenação motora. Estes achados ainda que não permitam generalizar estas associações para todos os contextos, sugere que este comportamento pode ser encontrado em diferentes países, dadas as similaridades dos cotidianos infantis.

Em relação ao sexo, Pereira et al. (2018), ao observar as atividades realizadas por crianças durante o recreio escolar, verificaram que meninos brincam em grupos maiores de amigos durante

as atividades livres. Em contrapartida, as meninas preferem brincar em grupo menores de dois a três amigos. Estes achados corroboram com o presente estudo, uma vez que se observou níveis mais elevados de centralidade de grau em meninos em comparação as meninas. Já no que se refere a coordenação motora, o sexo está associado ao quociente motor, em especial, nas atividades de controle de objetos (Barnett et al. (2016).

### Conclusão

Os resultados encontrados no presente estudo permitem confirmar a hipótese de que a força de relação entre pares está associada com os níveis de coordenação motora de crianças nos anos iniciais de escolaridade. Dada a complexidade dos estudos das relações sociais, novos experimentos devem ser desenvolvidos para melhor compreensão deste fenômeno.

### Referências

- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Barnett, L. M., Lai, S. K., Veldman, S. L. C., Hardy, L. L., Cliff, D. P., Morgan, P. J., Okely, A. D. (2016). Correlates of Gross Motor Competence in Children and Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Sports Medicine*, 46(11), 1663–1688.
- Boyer, B., Geurts, H. M., & Van der Oord, S. (2014). Planning Skills of adolescents with ADHD. *Journal of Attention Disorders*. Doi:10.1177/1087054714538658.
- De Bourdeaudhuij I, Philippaerts R, Crombez G, Matton L, Wijndaele K, Balduck A.-L, Lefevre J. (2005). Stages of change for physical activity in a community sample of adolescents. *Health Education Research*, 20,357–366.
- Cattuzzo, M. T., Henrique, R. S. Ré, A. H. N., Oliveira, I. S., Melo, B. M., Moura, M. S., Araújo, R. C. & Stodden, D. (2014). Motor competence and health related physical fitness in youth: A Systematic Review. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 19, 123-129.
- Duncan SC, Duncan TE, Strycker LA. (2005). Sources and types of social support in youth physical activity. *Health Psychology*, 24, 3-10.
- Edwards, M. J., Jago, R., Sebire, S. J., Kesten, J. M., Pool, L. & Thompson, J. L. (2015) The influence of friends and siblings on the physical activity and screen viewing behaviours of

children aged 5-6 years: a qualitative analysis of parent interviews. *BMJ Open*.  
Doi:10.1136/bmjopen-2014-006593

Goulardins, Juliana, Rigoli, Daniela, Loh, Pek Ru, Kane, Robert, Licari, Melissa, Hands, Beth, Oliveira, Jorge A., and Piek, Jan Piek (2018) The relationship between motor skills, social problems, and ADHD symptomatology: does it vary according to parent and teacher report?. *Journal of Attention Disorders*, 22 (8) pp. 796-805.

Haye, K., Robbins, G., Mohr, P. & Wilson, C. (2011). How physical activity shapes, and is shaped by, adolescent friendships, *Social Science & Medicine*, 73, 719-728.

Higgins, S. S. & Ribeiro, A. C. (2018). *Análise de redes em Ciências Sociais*, Brasília: Enap, 2018.

Livesey, D., Mow, A. L., Toshack, T. & Zheng, Y. (2006). The relationship between motor performance and peer relations in 9-12-year-old children. *Child: care, health and development*.  
Doi: 10.1111/j.1365-2214.2010.01183.x

Lopes, V. P., Rodrigues, L. P., Maia, J. A. R. & Malina, R. M. (2011). Motor coordination as predictor of physical activity in childhood. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 21, 663-669.

Medeiros, P., Marques, H., Zequinão, M. A., Pinto, A. A., Freitas, K. T. & Cardoso, F. L. (2018). A influência do desempenho motor no status sociométrico de crianças e adolescentes: um estudo transcultural. *ConsSaúde*, 17(3), 333-339. DOI: 10.5585/ConsSaude.v17n3.8518.

Medeiros, P., Zequinão, M. P. & Cardoso, F. L. (2016). Efeito do desempenho motor no “status” social percebido por crianças. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 30(4), 1069-1077.

Miyabayashi, L. A. & Pimentel, G. G. A. (2011) Interações sociais e proficiência motora em escolares do ensino fundamental, *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 25 (4), 649-662.

Morais, A. F., Daniela, L. S., Santana, H. S. & Leite, B. M. (2015). Análise das redes sociais à luz da teoria de grafos dos estudantes de uma universidade pública. *Caderno de Cultura e Ciência*, 14(1), 188-199.

Pereira, v. S., Fernández, j. E. R., Pereira, B. & Condessa, I. (2018). Os jogos das crianças no recreio das escolas do 1º ciclo do ensino básico do Norte de Portugal. *Movimento*, 24(3), 859-874.

## COORDENAÇÃO MOTORA E RELAÇÃO ENTRE PARES

Rodrigues, L. P., Lima, R., Silva, A. & Camões, M. (2018). A importância dos irmãos no desenvolvimento da competência motora e aptidão física. In P. Rodrigues, A. Rebolo, F. Vieira, A. Dias, L. Silva (Eds), *Estudos em desenvolvimento motor da Criança* (pp.49-56). Lisboa: Edições Piaget.

Salvy, S., Roemmich, J., Bowker, J., Romero, N., Stadler, P. & Epstein, L. (2009). Effect os Peers and Friends on Youth Physical Activity and Motivation to be Physically Active, *Journal of pediatric Psychology*, 34 (2), 217-225.

Salvy, S., Haye, K, Bowker, J. C. & Hermans, R. C. J. (2012). Influence of peers and friends on children`s and adolescent`s eating and activies behaviors, *Physiology & Behavior*, 106, 369-378.

Todisco, W. M. D., Guilherme, F. R., Molena-Fernandes, C. A., Santo, S. R., Ravagnani, R. J. F., Del Vecchio, F. B. & Rinaldi, W. (2017). Nível de atividade física e apoio dos pais e amigos em escolares da rede pública, *Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde*, 22 (5), 457-463.

Weineck, J. (1991). *Fundamentos Gerais da Biologia do Esporte para Infância e Adolescência; Biologia do Esporte*. São Paulo: Manole.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Adaptação e validação da Social Media Use Integration Scale para a população  
portuguesa

Adaptation and validation of the Social Media Use Integration Scale for the  
Portuguese population

Isabel Silva (<https://orcid.org/0000-0002-6259-2182>)\*, Glória Jólluskin (<http://orcid.org/0000-0002-0798-1484>)\*, Samantha Dias (<https://orcid.org/0000-0002-4873-7613> )\*

\*FP.B2S - Universidade Fernando Pessoa

Nota dos autores

Autor de Contacto: Isabel Silva ([isabels@ufp.edu.pt](mailto:isabels@ufp.edu.pt))

## Resumo

O objetivo do presente estudo foi adaptar cultural e linguisticamente a Social Media Integration Scale para a população portuguesa. Este instrumento, desenvolvido por Jenkins-Guarnieri et al. (2013), pretende avaliar a integração social e conexão emocional, bem como a integração nas rotinas sociais do uso do Facebook. Foi avaliada uma amostra não aleatória de 208 adultos, com uma idade média de 29.54 anos (DP=9.66), maioritariamente do sexo feminino (69.2%), todos com conta de Facebook. Foi realizada a tradução da escala original para português por dois tradutores independentes, tendo-se de seguida construído uma versão de consenso, que foi administrada sob a forma de formulário eletrónico. O instrumento apresenta boa fidelidade quando considerado globalmente ( $\alpha=.91$ ) e quando consideradas as suas duas subescalas –Integração Social e Conexão Emocional ( $\alpha=.91$ ); e Integração nas Rotinas Sociais do uso do Facebook ( $\alpha=.83$ ). A proximidade das médias e medianas para todos os itens revela uma distribuição simétrica, sendo abonatória de boa sensibilidade. A escala encontra-se organizada em dois fatores, que explicam 71.05% da variância, com valores de saturação dos itens nos fatores a que pertencem entre .683 e .893. As correlações, corrigidas para sobreposição, entre os itens e as subescalas confirma a validade interna do instrumento, estando os itens mais correlacionados com a subescala a que pertencem do que com a outra subescala. O questionário apresenta uma sensibilidade aceitável, elevada fidelidade e uma boa validade, podendo constituir uma ferramenta útil para a avaliação da integração no quotidiano do uso do Facebook na população portuguesa.

*Palavras-chave:* Facebook, integração, escala, português

## Abstract

The present study aimed to culturally and linguistically adapt the Social Media Integration Scale to the Portuguese population. This scale, developed by Jenkins-Guarnieri et al. (2013), intends to evaluate Facebook use social integration and emotional connection, as well as its integration into the social routines. Participants constituted a non-random sample of 208 adults, with a mean age of 29.54 years (SD = 9.66), mostly female (69.2%), all with a Facebook account. The translation of the original scale into Portuguese was done by two independent translators, and a consensus version was constructed, being then administered as an electronic form. The instrument shows good reliability when considered globally ( $\alpha = .91$ ) and when considering its two subscales - Social Integration and Emotional Connection ( $\alpha = .91$ ); and Integration Facebook Use into Social Routines of ( $\alpha = .83$ ). The proximity of the averages and medians for all items reveals a symmetrical distribution, confirming its sensitivity. The scale is organized in two factors, which explain 71.05% of the variance, with values of saturation of the items in the factors that belong to ranging between .683 and .893. The correlations, corrected for overlap, between items and subscales confirm the scale internal validity, as the items were more correlated with the subscale to which they belong than with the other subscale. The questionnaire presents an acceptable sensitivity, high reliability and good validity, and can be a useful tool for evaluating the daily integration of Facebook use in the Portuguese population.

*Keywords:* Facebook, integration, scale, Portuguese



Embora exista uma pesquisa crescente sobre o uso do Facebook, muitos dos estudos têm vindo a focar essencialmente as consequências negativas desse uso – designadamente o uso excessivo e a dependência dessa rede, ainda por cima, analisando amostras muitas vezes limitadas a alunos e adotando diferentes ferramentas de avaliação, o que torna muito difícil a comparação de resultados (Bendayan & Blanca, 2019).

As redes sociais atraem milhões de indivíduos, tendo o espaço digital vindo a tornar-se parte integrante da vida social e os benefícios do seu uso começam a ser igualmente reconhecidos (Kim & Lee, 2011; Lin & Utz, 2015; Nabi et al., 2013; Oh, Ozkaya, & LaRose, 2014; Wei & Gao, 2017).

Em 2013, Jenkins-Guarnieri, Wright e Johnson desenvolveram a Social Media Use Integration Scale precisamente com o objetivo de ultrapassar a limitação dos estudos apenas centrados no uso excessivo ou dependência do Facebook, focados na avaliação do uso desta rede social considerando meramente a frequência ou intensidade desse uso e dos estudos que adotavam instrumentos não testados do ponto de vista psicométrico. A Social Media Use Integration Scale foi construída com a intenção de avaliar a integração social do Facebook nas rotinas diárias dos usuários, juntamente com a importância e conexão emocional associada a esse uso, tendo os seus autores tido o cuidado de se assegurar que apresenta boa fidelidade e boa validade na avaliação de estudantes universitários (Jenkins-Guarnieri et al., 2013). Um estudo posterior procurou aprofundar o conhecimento sobre as qualidades psicométricas deste instrumento (Maree, 2017), testando-o quer com estudantes universitários, quer com não estudantes, na África do Sul. Este estudo concluiu que a escala globalmente considerada e a subescala Integração Social e Conexão Emocional apresentam uma fidelidade aceitável, mas não a subescala Integração nas Rotinas Sociais: A autora chama também a atenção relativamente ao item 8, que revelou saturar mais na subescala a que teoricamente não pertence.

Esta integração do uso de redes sociais na vida quotidiana assume cada vez maior importância. Vejam-se os dados estatísticos disponibilizados pelo PORDATA (2019) sobre a utilização de computador e da Internet na população portuguesa, que deixam claro que o uso destas ferramentas, longe de ser uma excentricidade, tornou-se cada vez mais presente na vida dos portugueses. Em 2017, 66.8% da população em Portugal usava computador, sendo que, no grupo entre os 16 e os 24 anos, o número de utilizadores atingia os 95% e, no grupo dos 23 aos 34 anos, atingia os 89.8%. Em 2018, 76.9% dos agregados privados portugueses possuía computador com ligação à Internet através de banda larga e 74.7% dos portugueses usava a Internet, sendo que entre

os 16 e os 44 anos de idade mais de 90% o fazia, atingindo níveis de utilização muito próximos dos 100% (99.4%) no grupo entre os 16 e os 24 anos.

De acordo com dados fornecidos pela Marktest (2018), em Portugal, “a penetração das redes sociais aumentou mais de três vezes e meia entre 2008 e 2017, passando de 17.1% para 61.9%”. Irene Cano, diretora-geral do Facebook na Península Ibérica, afirma que o Facebook é a rede social com mais utilizadores a nível mundial (2,2 mil milhões) (Tomé, 2019). Em Portugal, o número de pessoas que utilizam neste momento, todos os meses, o Facebook é de 6,2 milhões (Tomé, 2019), o que corresponde a 58.45% da população portuguesa.

Sendo o Facebook a rede social com maior penetração em Portugal (Consumer Trends, 2019), tem sentido procurar compreender como ocorre a integração desse uso no quotidiano da população. Assim, o objetivo do presente estudo foi contribuir para a adaptação cultural e linguística da Social Media Use Integration Scale (SMUIS) para a população portuguesa.

## **Método**

### **Participantes**

Foi avaliada uma amostra não aleatória constituída por 208 adultos, com idades compreendidas entre 18 e 65 anos ( $M=29.54$ ;  $DP=9.66$ ;  $Med=25.50$ ); 69.2% era do sexo feminino. A maioria dos participantes encontrava-se empregado (61.6%), 18.7% eram estudantes, 10.3% estudantes-trabalhadores, 6.9% desempregados, 1% domésticos e 1,5% reformados/aposentados. A maioria dos participantes (70.4%) frequentou o ensino superior, sendo que os restantes frequentaram níveis de ensino que variaram entre o 2º ciclo do ensino básico e o ensino secundário (29.6%) e também a maioria faz uso do Facebook todos os dias (82.12%). Constituiu condição para a sua inclusão possuírem conta de Facebook. Os participantes foram convidados a participar através de um convite realizado a partir de mailing lists institucionais e do próprio Facebook, tendo sido incluídos a partir do momento em que assinalavam a sua autorização para participar no estudo, passando a ter apenas nesse momento acesso ao formulário eletrónico com os questionários.

### **Instrumentos**

Os participantes responderam a um questionário sociodemográfico e de caracterização da utilização das redes sociais e à Social Media Integration Scale.

## SOCIAL MEDIA INTEGRATION SCALE PORTUGUESE VERSION

Questionário sociodemográfico e de caracterização da utilização das redes sociais: Este questionário foi desenvolvido especificamente para o presente projeto com objetivo de recolher dados relativos a sexo, idade, atividade profissional, escolaridade, se é utilizador do Facebook e com que frequência a ele acede, e o número de amigos no Facebook.

Social Media Use Integration Scale – versão portuguesa em estudo (Anexo1): A versão original foi desenvolvida por Jenkins-Guanieri, Wright e Johnson (2013) com o objetivo de criar um instrumento que avaliasse a integração do comportamento social e rotinas diárias de utilizadores do Facebook (subescala 1 – constituída pelos itens 1, 2, 3, 4, 5 e 6), bem como a conexão emocional associada a esse uso (subescala 2 – constituída pelos itens 7, 8, 9 e 10). Esta escala de tipo Likert é constituída por 10 afirmações, oferecendo ao respondente 5 opções de resposta, que variam entre Discordo Fortemente e Concordo Fortemente. Todos os itens são cotados de 1 (Discordo Fortemente) a 6 (Concordo fortemente), exceto o item 8, cuja cotação é invertida. A versão original revelou apresentar boas qualidades psicométricas (Jenkins-Guarnieri et al., 2013).

### **Procedimento**

Foi obtida a autorização necessária para a adaptação da Social Media Integration Use Scale para Portugal e da Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa. Foi feito um convite à participação no estudo através da mailing list institucional da instituição de acolhimento dos investigadores e através das redes sociais. Os participantes responderam aos questionários após darem a sua autorização de forma livre e esclarecida. Para tal, foram informados de que eram livres de aceitar ou não participar, sem que resultassem para si quaisquer consequências dessa decisão. Foram, ainda, informados de que eram livres de desistir em qualquer momento, mesmo que já tivessem começado a responder aos questionários. Foi dada aos participantes a possibilidade de esclarecerem todas as dúvidas junto das responsáveis pelo projeto de investigação, que facultaram os seus contactos profissionais para o efeito. Os questionários foram informatizados de forma a possibilitar a sua administração de forma eletrónica, tendo sido autopreenchidos pelos respondentes. Os questionários apenas ficaram acessíveis após consentimento dos participantes. Os dados foram codificados numa base de dados em que não constavam quaisquer informações que permitissem identificar os respondentes e apenas os investigadores do projeto tiveram acesso a essa base de dados. Foi assegurada a confidencialidade e anonimato no que respeita aos dados recolhidos.

Com o objetivo de aumentar a interpretabilidade dos scores em estudos futuros, o cálculo da escala global e subescalas foi realizado de acordo com as seguintes fórmulas:

- Escala global:  $((\text{item 1} + \text{item 2} + \text{item 3} + \text{item 4} + \text{item 5} + \text{item 6} + \text{item 7} + \text{item 8} + \text{item 9} + \text{item 10})/60 * 100)$ .

- Subescala Integração Social e Conexão Emocional:  $((\text{item 1} + \text{item 2} + \text{item 3} + \text{item 4} + \text{item 5} + \text{item 6})/36 * 100)$ .

- Integração nas Rotinas Sociais:  $((\text{item 7} + \text{item 8} + \text{item 9} + \text{item 10})/24 * 100)$ .

## Resultados

Na Tabela 1, descrevem-se os valores encontrados para os 10 itens que integram a escala.

Tabela 1

*Descrição dos valores obtidos em cada item da escala*

Itens	Min	Max	M	Med	DP
Item 1	1	5	2.16 (3.24)	2	1.13 (2.56)
Item 2	1	5	2.32 (3.30)	2	1.04 (1.52)
Item 3	1	5	2.96 (3.61)	3	1.32 (1.69)
Item 4	1	5	2.79 (2.70)	3	1.26 (1.55)
Item 5	1	5	2.25 (2.58)	2	1.15 (1.39)
Item 6	1	5	2.66 (2.96)	3	1.16 (1.42)
Item 7	1	5	3.72 (4.70)	4	1.03 (1.24)
Item 8	1	5	4.14 (4.99)	4	.87 (1.22)
Item 9	1	5	3.67 (4.07)	4	1.21 (1.50)
Item 10	1	5	3.62 (3.84)	4	1.15 (1.42)

Nota: Entre parêntesis, apresentam-se os valores encontrados no estudo de validação da escala original (Jenkins-Guarnieri et al., 2013)

As respostas aos itens encontram-se dispersas de um extremo ao outro das opções de resposta oferecidas, sendo que os valores de média e mediana para cada item são muito próximos, o que sugere a normalidade da distribuição das respostas.

Procedeu-se à avaliação do valor Kaiser-Meyer-Olkin (KMO=.886), o que indicou uma boa adequação para uma análise fatorial, e o teste de esfericidade de Bartlett ( $\chi^2 (45)=1215.243$ ,  $p<.0001$ ) confirmou a adequação de se prosseguir para a análise fatorial. Para identificar as dimensões foi utilizada a análise de componentes principais com rotação promax (oblíqua), tal como proposto pelos autores da versão original do instrumento. A escala encontra-se organizada em dois fatores, que explicam 71.05% da variância, com valores de saturação dos itens nos fatores a que pertencem entre .683 e .893 (Tabela 2).

## SOCIAL MEDIA INTEGRATION SCALE PORTUGUESE VERSION

Tabela 2

*Análise em componentes principais, com rotação promax*

Itens	Componente 1 Integração Social e Conexão Emocional	Componente 2 Integração nas Rotinas Sociais
Item 1	<b>.853</b>	.292
Item 2	<b>.893</b>	.365
Item 3	<b>.833</b>	.620
Item 4	<b>.832</b>	.549
Item 5	<b>.824</b>	.356
Item 6	<b>.788</b>	.548
Item 7	.520	<b>.807</b>
Item 8	.097	<b>.683</b>
Item 9	.587	<b>.894</b>
Item 10	.489	<b>.838</b>

Os resultados revelam que os itens apresentam cargas fatoriais mais elevadas na subescala a que pertencem, distinguindo-se da outra subescala em, pelo menos, .20.

Na tabela 3 apresentam-se os valores de correlação, corrigida para sobreposição, dos itens com a escala globalmente considerada e com as duas subescalas.

Tabela 3

*Correlação, corrigida para sobreposição, item-total e item subescalas*

Itens	Escala total	Componente 1 Integração Social e Conexão Emocional	Componente 2 Integração nas Rotinas Sociais
Item 1	.66 (.69)	<b>.76</b>	.33
Item 2	.73 (.76)	<b>.81</b>	.41
Item 3	.81 (.75)	<b>.79</b>	.60
Item 4	.77 (.70)	<b>.79</b>	.52
Item 5	.66 (.64)	<b>.72</b>	.39
Item 6	.73 (.71)	<b>.70</b>	.54
Item 7	.64 (.69)	.51	<b>.69</b>
Item 8	.29 (.53)	.17	<b>.45</b>
Item 9	.74 (.68)	.60	<b>.80</b>
Item 10	.63 (.67)	.49	<b>.74</b>

Nota: entre parêntesis, apresentam-se os valores encontrados no estudo de validação da escala original (Jenkins-Guarnieri et al., 2013)

A análise desses valores de correlação permite verificar que existem correlações moderadas a elevadas entre os vários itens e a escala total (com exceção do item 8, que apresenta uma correlação fraca). Também se verifica que os itens se encontram mais correlacionados com a subescala a que pertencem do que com a outra subescala.

A análise da consistência interna da escala revelou que a escala globalmente considerada apresenta um valor de alfa de Cronbach de .91 (.91 na versão de Jenkins-Guarnieri et al., 2013),

enquanto que a subescala Integração Social e Conexão Emocional apresenta um alfa de Cronbach de .91 (.89 na versão de Jenkins-Guarnieri et al., 2013) e a subescala Integração nas Rotinas Sociais um alfa de Cronbach de .83 (.83 na versão de Jenkins-Guarnieri et al., 2013).

Compararam-se as respostas aos itens da escala em participantes dos dois sexos, tendo-se verificado que os dois grupos apenas se distinguiram de forma estatisticamente significativa no item 3 ( $t=2.106$ ;  $p<.05$ ) e no item 7 ( $t=3.158$ ;  $p<.01$ ), sendo que em ambos pontuaram mais os participantes do sexo feminino ( $M=3.10$ ;  $DP=1.31$ / $M=3.89$ ;  $DP=.93$ , respetivamente) do que os do sexo masculino ( $M=2.66$ ;  $DP=1.31$ / $M=3.34$ ;  $DP=1.15$ , respetivamente). Quando comparados os participantes dos dois sexos quanto à escala globalmente considerada e à subescala Integração Social e Conexão Emocional, verificou-se que não se distinguiram de forma estatisticamente significativa ( $p>.05$ ). No entanto, quando comparados os dois grupos relativamente à subescala Integração nas Rotinas Sociais ( $t=2.366$ ;  $p<.05$ ), as mulheres revelaram apresentar valores mais elevados ( $M=77.10$ ;  $DP=16.97$ ) do que os homens ( $M=71.16$ ;  $DP=17.61$ ).

Relativamente à idade, a análise dos dados revelou que esta se encontra correlacionada de forma estatisticamente significativa, negativa e fraca com o valor global obtido na escala ( $r=-.23$ ;  $p<.05$ ) e com os valores obtidos na subescala Integração Social e Conexão Emocional ( $r=-.16$ ;  $p<.05$ ), e na subescala Integração nas Rotinas Sociais ( $r=-.278$ ;  $p<.0001$ ).

### Discussão

No presente estudo procedeu-se à adaptação e estudo psicométrico da Social Media Use Integration Scale para a população portuguesa, tendo-se estudado para o efeito uma amostra de adultos em geral (não constituída apenas por estudantes universitários, como é frequente neste domínio) e com uma amplitude de idades considerável.

A análise dos valores mínimos, máximos, de médias e medianas obtidos para cada um dos itens sugere a normalidade da distribuição das respostas, sendo abonatória de uma boa sensibilidade do instrumento. Estes valores são inferiores aos encontrados por Jenkins-Guarnieri et al. (2013) no estudo da versão original do instrumento.

A análise em componentes principais apoia o pressuposto da existência de dois componentes – Integração Social e Conexão Emocional, e Integração nas Rotinas Sociais, sendo que as cargas fatoriais claramente mais elevadas na subescala a que pertencem os itens do que na

outra subescala confirmam que o instrumento apresenta uma boa validade interna, convergente-discriminante. Torna-se impossível a comparação destes resultados com os apresentados por Jenkins-Guarnieri et al. (2013), uma vez que apresentam a solução fatorial encontrada não para os 10 itens que acabaram por integrar a escala, mas da versão de 13 itens anteriormente testada. Estes resultados não vão ao encontro dos apresentados por Marre (2017), que propunha uma estrutura diferente para as subescalas que integram o instrumento.

Os valores de alfa de Cronbach revelaram ser praticamente sobreponíveis aos encontrados por Jenkins-Guarnieri et al. (2013) e confirmam a existência de uma elevada consistência interna para a escala globalmente considerada e para a subescala Integração Social e Conexão Emocional, e uma boa consistência interna para a subescala Integração nas Rotinas Sociais. Estes valores são superiores aos encontrados por Marre (2017) no estudo que realizou na África do Sul. Os itens estão correlacionados de forma moderada a elevada com o score total da escala, confirmando que o instrumento possui validade de construto. Para além disso, o facto dos itens se encontrarem mais correlacionados com a subescala a que teoricamente pertencem do que com a outra subescala vem confirmar a validade convergente-discriminante dos mesmos.

A integração do uso revelou estar correlacionado de forma estatisticamente significativa, ainda que fraca, com a idade dos participantes e constatou-se existirem diferenças entre participantes do sexo feminino e masculino em relação à subescala Integração nas Rotinas Sociais.

Conclui-se, assim, que o questionário uma sensibilidade aceitável, elevada fidelidade e uma boa validade, podendo constituir uma ferramenta útil para a avaliação da integração no quotidiano do uso do Facebook na população portuguesa.

### Referências

- Bendayan, R., & Blanca, M.J. (2019). Spanish version of the Facebook Intrusion Questionnaire (FIQ-S). *Psicothema*, 31 (2), 204-209. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.301>
- Consumer Trends (2019). 5,3 milhões de portugueses usam redes sociais. Retrieved from <https://consumertrends.pt/53-milhoes-de-portugueses-usam-redes-sociais/>
- Kim, J., & Lee, J. (2011). The Facebook paths to happiness: Effects of the number of Facebook friends and self-presentation on subjective well-being. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14, 359–364. <https://doi.org/10.1089/cyber.2010.0374>.

- Jenkins-Guarnieri, M.A., Wright, S.L.& Johnson, B. (2013). Development and validation of a social media use integration scale. *Psychology of Popular Media Culture*, 2(1), 38-50.
- Lin, R., & Utz, S. (2015). The emotional responses of browsing Facebook: Happiness, envy, and the role of tie strength. *Computers in Human Behavior*, 52, 29–38. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.04.064>.
- Maree, T. (2017). The Social Media Use Integration Scale: Toward reliability and validity. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 33 (12), 963-972. <https://doi.org/10.1080/10447318.2017.1301041>
- Marktest (2018). *5,3 milhões de portuguesas usam redes sociais*. Retrieved from <https://www.marktest.com/wap/a/n/id~2429.aspx>
- Nabi, R., Prestin, A., & So, J. (2013). Facebook friends with (health) benefits? Exploring social network site use and perceptions of social support, stress, and well-being. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 16, 721–727. <http://doi.org/10.1089/cyber.2012.0521>.
- Oh, H., Ozkaya, E., & LaRose, R. (2014). How does online social networking enhance life satisfaction? The relationships among online supportive interaction, affect, perceived social support, sense of community, and life satisfaction. *Computers in Human Behavior*, 30, 69–78. <http://doi.org/10.1016/j.chb.2013.07.053>.
- PORDATA (2019). Agregados domésticos privados com computador, com ligação à Internet e com ligação à Internet através de banda larga (%). Retrieved from [https://www.pordata.pt/Portugal/Agregados+dom%3%a9sticos+privados+com+computador++com+liga%3%a7%3%a3o+%3%a0+Internet+e+com+liga%3%a7%3%a3o+%3%a0+Internet+atrav%3%a9s+de+banda+larga+\(percentagem\)-1158](https://www.pordata.pt/Portugal/Agregados+dom%3%a9sticos+privados+com+computador++com+liga%3%a7%3%a3o+%3%a0+Internet+e+com+liga%3%a7%3%a3o+%3%a0+Internet+atrav%3%a9s+de+banda+larga+(percentagem)-1158)
- Tomé, J. (2019). Irene Cano: “Já temos 6,2 milhões de utilizadores do Facebook em Portugal”. Retrieved from <https://insider.dn.pt/featured/irene-cano-ja-temos-62-milhoes-de-utilizadores-do-facebook-em-portugal/>
- Wei, L., & Gao, F. (2017). Social Media, Social Integration and Subjective Well-being among New Urban Migrants in China. *Telematics and Informatics*, 34(3). <https://doi.org/10.1016/j.tele.2016.05.017>



# SOCIAL MEDIA INTEGRATION SCALE PORTUGUESE VERSION

## Apêndices

Integração do uso de redes sociais por adultos no seu quotidiano

	Discordo fortemente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo fortemente
1. Sinto-me desligado dos amigos quando não estou conectado no Facebook					
2. Gostava que todas as pessoas usassem o Facebook para comunicar					
3. Ficaria desapontado se não pudesse usar o Facebook					
4. Fico aborrecido quando não me posso ligar ao Facebook					
5. Prefiro comunicar com os outros sobretudo através do Facebook					
6. O Facebook desempenha um papel importante nas minhas relações sociais					
7. Gosto de verificar a minha conta de Facebook					
8. Não gosto de usar o Facebook					
9. Usar o Facebook faz parte da minha rotina diária					
10. Reajo ao conteúdo que as outras pessoas partilham no Facebook					

*Figura 1.* Versão portuguesa da Social Media Use Integration Scale (Silva, Jólluskin, & Alves, em estudo)



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Deficit Cognitivo Ligeiro em pessoas idosas institucionalizadas: design e avaliação  
de um programa psicoeducativo

Mild Cognitive Impairment in institutionalized elderly people: design and  
evaluation of a psychoeducational program

Joana Raquel Fernandes Alves\*, Sofia de Lurdes Rosas da Silva\*\*

\* ARCIL – Associação para a Recuperação de Cidadãos Inadaptados da Lousã; \*\* Instituto  
Politécnico de Coimbra - Escola Superior de Educação, GRUPOEDE - Ceis 20

Nota de los autores

Sofia de Lurdes Rosas da Silva, Instituto Politécnico de Coimbra - Escola Superior de  
Educação, GRUPOEDE - Ceis 20, sofiaface@esec.pt

## Resumen

A literatura tem revelado que há pessoas que durante o processo de envelhecimento apresentam mais alterações a nível cognitivo do que seria expectável para a idade, mas que ainda não preenchem os critérios de um quadro demencial. Este período de transição entre o envelhecimento cognitivo normal e patológico, designado de Défice Cognitivo Ligeiro (DCL), tem captado a atenção de diversos profissionais que procuram apresentar propostas de intervenção que previnam o surgimento precoce de incapacidade. Face a este enquadramento, o presente estudo teve como objetivo avaliar os efeitos de um programa psicoeducativo na preservação das funções cognitivas e redução de DCL. Nesse sentido, conduziu-se um estudo de natureza quasi-experimental, com pré-teste, pós-teste e follow-up. Os participantes foram divididos em três grupos: o grupo de controle não equivalente (n=11), o grupo experimental 1 (n=9) e o grupo experimental 2 (n=6). Nos 3 momentos de avaliação foi aplicado o Exame do Estado Mental (MMSE). Os grupos que foram alvo das sessões de estimulação cognitiva evidenciaram melhorias nas pontuações médias no MMSE, da fase de pré-teste para a fase de pós-teste. Um mês após o fim do programa, constatou-se que os valores de desempenho cognitivo diminuíram em ambos os grupos. Quanto ao grupo de controlo, verificaram-se descidas significativas nas pontuações médias no MMSE, indicando que com o passar do tempo, o desempenho cognitivo neste grupo diminuiu. Apesar das fragilidades metodológicas do design escolhido, conclui-se que o programa apresenta alguns efeitos positivos na manutenção das funções cognitivas e na redução do DCL.

*Palavras chave:* défice cognitivo ligeiro, estimulação cognitiva, idosos institucionalizados

## Abstract

Literature reveals that there are some people, whom during the aging process, present more cognitive changes than it would be expected for their age, but who do not yet meet the criteria of a demential condition. This period of transition between normal and pathological cognitive aging, called Mild Cognitive Impairment (MCI), has captured professionals' attention, who seek to present intervention proposals in order to prevent the emergence of disability. Considering this framework, the present study aimed to assess the effects of a psychoeducational program in the preservation of cognitive functions or in the reduction of MCI. Accordingly, a quasi-experimental study was conducted, with a pre-test, a post-test and a follow-up. Participants were divided into three groups: the non-equivalent control group (n=11), the experimental group 1 (n=9) and the experimental group 2 (n=6). In the three assessment moments the Mini-Mental State Examination (MMSE) was administered. The groups that participated on the cognitive stimulation sessions evidenced improvements in the mean scores in this test, from the pre-test phase to the post-test phase. One month after the end of the program, it was found that the values of cognitive performance decreased in these groups. As for the control group, there were significant decreases in the mean scores in both measures, indicating that over time, the cognitive performance in this group decreased. Despite the methodological weaknesses of the chosen design, it was concluded that this program has some positive effects in maintaining cognitive functions and reducing MCI.

*Keywords:* mild cognitive impairment, cognitive stimulation, institutionalized elderly

Nos últimos vinte anos muito se tem falado de envelhecimento demográfico. A proporção de pessoas com 60 e mais anos de idade tem aumentado consideravelmente (de 9,2%, em 1990, para 11,7%, em 2013), perspetivando-se que em 2050 venha a representar 21,1% do total de pessoas no Mundo (INE, 2015). Em Portugal, em 2008, o Instituto Nacional de Estatística (INE) avançou com uma previsão da evolução da população residente em Portugal para 2060 e concluiu, em qualquer dos cenários considerados, pelo aumento considerável da população com 65 ou mais anos de idade, de 17,4%, em 2008, para 32,3%, em 2060 (INE, 2009). Estes dados tornam evidente que o envelhecimento demográfico é uma realidade cada vez mais presente, sendo necessário perceber o que é o envelhecimento e quais as suas consequências, para além da questão puramente demográfica. Uma análise da literatura no domínio do envelhecimento permite constatar a complexidade e a variabilidade do fenómeno. O envelhecimento é visto como um fenómeno normal, universal, e como um processo gradual (e.g. Berger & Mailloux-Poirier, 1995), diferencial e temporal (e.g. Fontaine, 2000).

Sabe-se que o envelhecimento se dá em diferentes níveis. Autores como Fontaine (2000), Berger e Mailloux-Poirier (1995) distinguem três níveis do envelhecimento, nomeadamente o biológico (alterações estruturais e de funcionamento do organismo humano), o social (mudanças de papel e estatuto social) e o psicológico (modificações que ocorrem nas atividades intelectuais). Tendo em conta os diferentes níveis de envelhecimento articulados entre si, e a heterogeneidade do processo, a comunidade científica verificou que há pessoas que envelhecem de forma bem-sucedida enquanto outras são mais afetadas por patologias e, de modo negativo, por fatores ambientais (Baltes & Baltes, 1990; Rowe & Kahn, 1998).

A procura por compreender mais o processo de envelhecimento, com vista à prevenção de patologias prevalentes na fase da velhice, levou à perceção de que, no domínio cognitivo, há pessoas que, durante o envelhecimento, apresentam mais alterações ao nível da memória do que o expectável para a idade, mas que ainda não preenchem os critérios de um quadro demencial (Marques-Teixeira, 2012). Quando aprofundado o estudo dos indivíduos com essas características “intermédias”, Peterson et al. (1999, 2014) perceberam que há uma fase que se caracteriza como um período de transição entre o envelhecimento cognitivo normal e o patológico, designada de Transtorno ou Défice Cognitivo Ligeiro (DCL, Mild Cognitive Impairment). Numa primeira definição, o conceito foi direcionado para as queixas de memória conjugadas com a ausência de outras alterações cognitivas e com a preservação da capacidade de realização de atividades de vida

diária (AVD). Tendo em conta estas características, inferiu-se que o prognóstico e evolução do DCL seria a Doença de Alzheimer (Petersen, 2004; Petersen et al., 2014). Com o passar dos anos, o DCL passou a ser visto como um estado de risco para a demência (Gauthier et al., 2006). Na atualidade, sabe-se que nem sempre o DCL tem como sintoma as queixas de memória e que apenas metade dos indivíduos com DCL desenvolve uma demência, que não tem de ser Alzheimer (Petersen et al., 2014). Em Portugal, não existem estudos epidemiológicos suficientes no sentido de identificar a real prevalência do DCL e de demência na pessoa idosa. Contudo, há alguns estudos nacionais que indicam que o DCL atinge cerca de 12,3% dos Portugueses e a demência está presente em 2,7% dos indivíduos entre os 55 e os 79 anos de idade. Estima-se que será superior nos mais idosos (DGS, 2011).

Ao nível do tratamento do DCL ainda pouco se sabe. No tratamento farmacológico não há conclusões sobre que substâncias e fármacos são mais adequados. Porém, ao nível do tratamento não-farmacológico tem surgido alguma evidência de um benefício muito provável das intervenções com treino cognitivo e com exercício físico nos indivíduos com DCL. Rabelo (2009) afirma que as pessoas idosas com comprometimento cognitivo podem beneficiar de forma positiva de programas de estimulação psicossocial e cognitiva, mesmo apresentando características de demência inicial e que, quando as pessoas idosas apresentam DCL podem beneficiar mais, caso haja uma intervenção cognitiva precoce. Por sua vez, outros autores identificaram nos seus estudos uma correlação positiva entre programas de intervenção (com foco na atividade física) no desempenho cognitivo de pessoas idosas (Antunes et al., 2006; Banhato, Scoralick, Guedes, Atalaia-Silva, & Mota, 2009; Soares, Diniz, & Cattuzzo, 2013). De acordo com Petersen et al. (2014), o exercício físico e a estimulação cognitiva parecem ser neuroprotetores ou compensatórios da perda de capacidade em pessoas idosas.

Apesar de vários estudos demonstrarem que os programas de estimulação cognitiva em pessoas idosas com declínio cognitivo leve conduzem a ganhos efetivos a nível cognitivo para os sujeitos que neles participaram (Costa & Sequeira, 2013; Ferreira, 2012; Gonçalves, 2012; Macedo et al., 2015; Ribeiro, 2015; Silva et al., 2015; Valente, 2016), outros como o de Macedo et al. (2015) indicam não ser claro que efeitos e por quanto tempo perduram tais efeitos. Outros estudos não revelam ganhos significativos nas funções cognitivas em nenhum dos grupos estudados, após o programa de estimulação cognitiva (Casemiro et al., 2016; Filipin et al., 2015). Face ao exposto, o presente estudo pretende verificar se as pessoas idosas com défices cognitivos ligeiros e

institucionalizadas podem beneficiar das atividades inseridas em programas de intervenção psicoeducativa, em grupo, adaptados às suas vivências, interesses pessoais e níveis de habilitações.

### **Método**

Este estudo teve como objetivos: i) construir um programa de intervenção psicoeducativa com atividades de estimulação cognitiva adaptadas a pessoas idosas analfabetas ou com baixo nível de escolaridade, institucionalizadas; ii) avaliar os contributos do programa na preservação das funções cognitivas ou na redução de DCL. Para concretizar estes objetivos optou-se por um plano de natureza quasi-experimental, com grupo de controlo não equivalente, com pré-teste, pós-teste e follow-up.

### **Participantes**

Para a constituição da amostra e dos grupos consideraram-se os seguintes critérios de inclusão: i) idade igual ou superior a 65 anos; ii) residência permanente em Estrutura Residencial Para Idosos (ERPI); iii) a presença de declínio cognitivo ligeiro sem diagnóstico de demência; iv) ter participado em todas as sessões do programa de intervenção psicoeducativa. Foram excluídos os indivíduos que apresentavam um ou mais dos seguintes critérios: i) a ausência de capacidade de comunicação; ii) diagnóstico de demência; e iii) dependência.

Participaram no estudo 26 pessoas idosas: 15 participaram no programa psicoeducativo e 11 não foram alvo de qualquer intervenção. Os indivíduos foram divididos em três grupos, tendo em conta a instituição em que residiam: um grupo de controlo não equivalente com 11 indivíduos (grupo 1) e 2 grupos de intervenção (grupos 2 e 3) com 9 e 6 indivíduos, respetivamente.

Dos 11 indivíduos que constituem o grupo de controlo, 9 são do sexo feminino e 2 do sexo masculino. A média etária do grupo 1 é de 83.82 anos ( $\pm 8.20$ ; mínimo = 68, máximo = 93). Quanto ao nível de escolaridade, 2 nunca frequentaram a escola e 9 apresentam níveis de escolaridade baixos (1 a 11 anos).

O grupo 2 é constituído por 9 idosos (7 do sexo feminino e 2 do sexo masculino), com uma média de idades situada nos 86 anos ( $\pm 4.69$ ; mínimo = 77, máximo = 92). Ao nível da escolaridade, 1 nunca frequentou a escola e 8 apresentam níveis de escolaridade baixos (1 a 11 anos).

O grupo 3 é composto por 6 pessoas idosas (5 do sexo feminino e uma do sexo masculino), com uma média de idades situada nos 82.17 anos ( $\pm 5.75$ ; mínimo = 72, máximo = 88). Ao nível da sua escolaridade, 1 nunca frequentou a escola e 5 frequentaram entre 1 e 11 anos de ensino.

## **Instrumentos**

Foi aplicado um questionário sociodemográfico com vista à recolha de informação demográfica relevante, tal como a data de nascimento/idade, estado civil, local onde nasceu e viveu e o nível de escolaridade. Neste questionário incluíram-se, ainda, questões com vista a obter informações sobre os gostos/interesses pessoais dos participantes (que atividades gostava de fazer; que atividades tem agora; se há alguma atividade que gostava de fazer e de que assuntos/temas gosta de conversar). Estas questões foram adaptadas do questionário proposto por Firmino e colaboradores (2006, p. 535).

Para avaliar a função cognitiva foi utilizado a versão portuguesa do Mini Mental State Examination (MMSE). O MMSE, elaborado por Folstein e McHugh, em 1975, é um instrumento de rastreio cognitivo, utilizado para avaliar a função cognitiva e verificar a presença ou ausência de deterioração cognitiva (Simões, 2012). A tradução e validação deste instrumento para a população Portuguesa foi realizada por Guerreiro, Silva, Botelho, Leitão, Caldas e Garcia (1993, cit. in Caldas, Garcia, Pereira, & Fernandes, 2007).

## **Procedimento**

O presente estudo foi apresentado a 3 instituições com ERPI, escolhidas tendo em conta a proximidade geográfica. As três instituições aprovaram a integração dos seus idosos no estudo. Nas instituições 2 e 3 as pessoas idosas participaram no programa psicoeducativo, e na instituição 1 as pessoas idosas selecionadas não participaram no programa, constituindo-se estas no grupo de controlo não equivalente.

Após o consentimento das instituições, foi pedido que a equipa técnica seleccionasse os potenciais participantes tendo em conta os critérios de inclusão e de exclusão da amostra. Estes foram contactados para participar no estudo e os que deram o seu consentimento informado foram avaliados ao nível da função cognitiva, do ponto de vista sociodemográfico e ao nível dos seus gostos e preferências.

O programa de intervenção era composto por 10 sessões, com uma frequência de duas vezes por semana e com a duração de sessenta minutos cada sessão. Na literatura não há consenso quanto à duração e número de sessões de um programa de intervenção em estimulação cognitiva, variando de duração consoante os contextos em que são criados e implementados. A opção de dez sessões teve em conta o número mínimo de sessões registadas na literatura com intervenções idênticas à do presente estudo. Cada sessão foi organizada em três momentos distintos: 1) apresentação e

orientação para a realidade; 2) atividade principal de estimulação cognitiva; 3) período de reflexão com estímulo ao diálogo.

Para facilitar a construção das atividades foi atribuído um tema a cada sessão. No que respeita à construção das atividades, das dinâmicas e dos materiais utilizados ao longo das sessões, teve-se por base conhecimentos adquiridos no âmbito de formação especializada realizada no domínio e numa revisão da literatura sobre a especialidade. Adicionalmente, procurou-se que todas as atividades refletissem os contextos e experiências de vida dos participantes (oriundos de um contexto maioritariamente rural e de baixa escolaridade).

Imediatamente a seguir ao término do programa de intervenção, decorreram as avaliações finais/pós-teste nas três instituições e 1 mês após as avaliações finais, realizou-se a avaliação de *follow-up*.

A análise dos dados obtidos foi efetuada com recurso ao software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS).

### **Resultados**

O software utilizado para a análise de dados foi o programa Statistical Package for the Social Sciences, IBM SPSS Statistics, versão 23. Para a decisão estatística, testou-se a normalidade da distribuição de frequências das pontuações médias obtidas nos três momentos de avaliação através do teste de *Shapiro-Wilk*. Para os testes com  $p < 0.05$  procedeu-se à análise da simetria, tendo-se obtido valores situados entre -1.96 e 1.96. Verificados os pressupostos, e uma vez que se pretendia a comparação da média de mais de duas populações emparelhadas considerou-se a análise de variância (de medidas repetidas). Para a comparação múltipla de médias e para a identificação de quais os pares de médias que diferem significativamente entre si utilizou-se o teste de Bonferroni que de acordo com Marôco (2011, p. 216) é mais potente para amostras pequenas (amostra  $n < 30$ ). A média, o desvio-padrão de cada avaliação e os resultados da ANOVA, para os grupos 1 e 3, são apresentados na Tabela 1. Para o grupo 2, uma vez que o *Teste de Mauchly* indicou a violação do pressuposto da esfericidade [ $\chi^2(2) = 7.09$ ,  $p = .029$ ], apresenta-se a correção de *Greenhouse-Geisser* no texto.

Como indicam os dados apresentados, da avaliação de pré-teste para a de pós-teste e de *follow-up* observa-se uma descida significativa nas pontuações médias no grupo 1 (grupo de



controle), sendo a magnitude do efeito muito elevada<sup>1</sup> (Marôco, 2011, p. 266) [Lambda de Wilks = .182, F (2,9)=20.266,  $\rho$ =.000,  $n^2$  = .818]. No grupo 2 constata-se uma situação diferente, com uma subida positiva na média das pontuações do pré-teste para o pós-teste e uma descida nas pontuações médias do pós-teste para a avaliação de *follow-up*. Porém, a correção de Greenhouse-Geisser<sup>2</sup> ( $\epsilon$  = .61) indica que as diferenças observadas nos *scores* médios obtidos no MMSE não se revelam significativas [F (36.56, 15.48) = 2.361,  $p$  = .155]. Já no grupo 3 [Lambda de Wilks = .252, F (2,4) = 5.926,  $\rho$ =.064,  $n^2$  = .748], verifica-se que as alterações observadas nas pontuações médias não são estatisticamente significativas, uma vez que  $\rho$ >.05.

Tabela 1

*Médias, Desvios-Padrão e Anova de medidas repetidas, nos 3 momentos de avaliação, por grupo*

Variáveis	Fonte	Pré-Teste	Pós-Teste	Follow-up	F	p	n <sup>2</sup>
		(T1)	(T2)	(T3)			
MMSE	Grupo 1	15.00±3.43	13.27±3.23	12.09±3.36	20.27	.000	.818
	Grupo 2	18.56±1.13	29.89±2.93	17.89±5.30	-	-	-
	Grupo 3	20.17±3.54	23.67±4.54	20.33±4.41	5.93	.064	.748

Para as comparações *Post hoc* (cf. Tabela 2), foi usado o teste Bonferroni, que indicou que o score médio para o grupo 1 foi diminuindo, de avaliação para avaliação, sendo que esta descida se revela estatisticamente significativa ( $\rho$ <.05) em todas as comparações de médias deste grupo. Para o grupo 2 verificamos que há uma flutuação nas médias sendo que a média mais alta é na fase de pós-teste (20.89 ± 2.93). As médias da fase de pré-teste e de *follow-up* são semelhantes, variando em décimas. Em todas as relações verificamos a inexistência de um valor estatisticamente significativo ( $\rho$ >.05). Para o grupo 3 verificamos que a média dos valores obtidos de T<sub>1</sub> para T<sub>2</sub> aumenta e, de T<sub>2</sub> para T<sub>3</sub> diminui, verificando-se que na fase de *follow-up* se obtém um valor médio semelhante ao obtido na fase de pré-teste. A relação entre as médias de pós-teste e de *follow up* apresenta um valor estatisticamente significativo, pois  $\rho$ <.05.

<sup>1</sup> Classificação da dimensão/magnitude do efeito: muito elevado se  $n^2$  >0.5; elevado se  $n^2$  [.25;.5]; médio se  $n^2$  [.05; .25]; pequeno se  $n^2$  ≤.05 (Cohen, 1988, cit. in Marôco, 2011).

Tabela 2

*Teste Bonferroni, nos 3 momentos de avaliação, por grupo*

Variável	Fonte	Momentos de		p
		Avaliação	Comparação	
MMSE	Grupo 1	T <sub>1</sub> -T <sub>2</sub>	T <sub>1</sub> >T <sub>2</sub>	.001
		T <sub>1</sub> -T <sub>3</sub>	T <sub>1</sub> >T <sub>3</sub>	.000
		T <sub>2</sub> -T <sub>3</sub>	T <sub>2</sub> >T <sub>3</sub>	.022
	Grupo 2	T <sub>1</sub> -T <sub>2</sub>	T <sub>1</sub> <T <sub>2</sub>	.196
		T <sub>1</sub> -T <sub>3</sub>	T <sub>1</sub> =T <sub>3</sub>	1.00
		T <sub>2</sub> -T <sub>3</sub>	T <sub>2</sub> >T <sub>3</sub>	.095
	Grupo 3	T <sub>1</sub> -T <sub>2</sub>	T <sub>1</sub> <T <sub>2</sub>	.158
		T <sub>1</sub> -T <sub>3</sub>	T <sub>1</sub> =T <sub>3</sub>	1.00
		T <sub>2</sub> -T <sub>3</sub>	T <sub>2</sub> >T <sub>3</sub>	.045

### Resultados

No presente estudo, os grupos que participaram neste estudo eram predominantemente constituídos por mulheres, que trabalharam na agricultura e/ou no comércio, com um baixo nível de escolaridade e com idades compreendidas entre os 68 e os 93 anos. Foram avaliadas e analisadas as variações de pontuações dentro dos próprios grupos como forma de produzir conclusões sobre o efeito do Programa de Intervenção dinamizado junto de pessoas idosas com défice cognitivo ligeiro e sem demência sobre o seu desempenho cognitivo (avaliado através do MMSE). No grupo controlo, os scores médios obtidos no MMSE foram reduzindo com o passar do tempo, enquanto que em ambos os grupos alvo de intervenção se verificou que os scores médios aumentaram do pré-teste para o pós-teste. Porém, na fase de follow-up os valores obtidos aproximaram-se aos valores de pré-teste.

Estes dados coincidem com os resultados reportados por vários autores com estudos semelhantes em que são apontadas melhorias no desempenho nos testes cognitivos após a frequência de um programa de intervenção (Costa & Sequeira, 2013; Ferreira, 2012; Gonçalves, 2012; Macedo et al., 2015; Silva et al., 2015; Valente, 2016), embora as diferenças encontradas por nós não se tenham revelado estatisticamente significativas. Além disso, tal como em Macedo et al. (2015), 1 mês após a intervenção verificou-se a perda do desempenho cognitivo que havia sido “ganho” até ao término das sessões. De referir, também, as perdas progressivas a cada momento de avaliação no grupo de controlo. Estas constatações permitem-nos inferir que a implementação contínua de atividades de estimulação cognitiva e multissensorial junto destas populações, com

défice cognitivo leve, são uma forma de manutenção ou preservação das suas capacidades cognitivas.

Pese embora as limitações metodológicas do presente estudo, o presente projeto apresenta a mais valia de as atividades terem sido pensadas e adaptadas para a população idosa que participou no estudo: uma população com défice cognitivo ligeiro, com baixa escolaridade (associada a um contexto de vida mais rural) e residente numa ERPI.

### Referências

- Antunes, H., Santos, R., Cassilhas, R., Santos, R., Bueno, O., & Mello, M. (2006). Exercício físico e função cognitiva: Uma revisão. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, 12(2), 108–114. <https://doi.org/10.1590/S1517-86922006000200011>
- Baltes, P., & Baltes, M. (1990). Psychological perspectives on successful aging: The model of selective optimization with compensation. In P. Baltes & M. Baltes (eds.), *Successful aging. Perspectives from the behavioral sciences* (pp. 1-34). New York: Cambridge University Press.
- Banhato, E. F., Scoralick, N. N., Guedes, V., Atalaia-Silva, K. C., & Mota, M. M. (2009). Atividade física, cognição e envelhecimento: Estudo de uma comunidade urbana. *Psicologia: Teoria e Prática*, 11 (1), 76–84.
- Berger, L., & Mailloux-Poirier, D. (1995). *Pessoas idosas Uma abordagem global*. Lisboa: LusoDidacta.
- Caldas, A. C., Garcia, C., Pereira, G., & Fernandes, L. (2007). *Escalas e testes na demência*(2ª ed.). Lisboa: Novartis.
- Casemiro, F., Rodrigues, I., Dias, J., Alves, L., Inouye, K., & Gratão, A. (2016). Impacto da estimulação cognitiva sobre depressão, ansiedade, cognição e capacidade funcional em adultos e idosos de uma universidade aberta da terceira idade. *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*, 19 (4), 683–694. <http://dx.doi.org/10.1590/1809-98232016019.150214>
- Costa, A. R., & Sequeira, C. (2013). Efetividade de um programa de estimulação cognitiva em idosos com défice cognitivo ligeiro. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental*, 9 (9), 14–20.
- Direção Geral de Saúde [DGS] (2004). *Programa nacional para a saúde das pessoas idosas*.

Lisboa: *Direção Geral de Saúde*.

- Ferreira, S. M. (2012). *Treino cognitivo em idosos institucionalizados*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Filipin, F., Feldman, M., Taragano, F., Martelli, M., Sanchez, V., Garcia, V., ... Dillon, C. (2015). The efficacy of cognitive stimulation on depression and cognition in elderly patients with cognitive impairment: A retrospective cohort study. *AIMS Medical Science*, 3 (1), 1–14. <https://doi.org/10.3934/medsci.2016.1.1>
- Fontaine, R. (2000). *Psicologia do envelhecimento* (1ª ed.). Lisboa: Climepsi Editores.
- Gauthier, S., Reisberg, B., Zaudig, M., Petersen, R. C., Ritchie, K., Broich, K., ... Winblad, B. (2006). Mild cognitive impairment. *The Lancet*, 367 (9518), 1262–1270. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(06\)68542-5](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(06)68542-5)
- Gonçalves, C. (2012). Programa de estimulação cognitiva em idosos institucionalizados. *Psicologia.Pt*, 1–18. <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0623.pdf>
- Instituto Nacional de Estatística [INE] (2009). *Projeções da população residente em Portugal 2008-2060. Destaque: Informação à Comunicação Social*. Lisboa: INE. [www.ine.pt](http://www.ine.pt)
- Instituto Nacional de Estatística [INE] (2015). Envelhecimento da população residente em Portugal e na União Europeia. *Destaque: Informação à Comunicação Social*, 1–8. Lisboa: INE. [www.ine.pt](http://www.ine.pt)
- Macedo, L., Oliveira, T., Soares, F., Bento-Torres, J., Bento-Torres, N., Anthony, D., ... Picanço-Diniz (2015). Beneficial effects of multisensory and cognitive stimulation in institutionalized elderly: 12-months follow-up. *Clinical Interventions in Aging*, 10, 1351–1360. <https://doi.org/10.2147/CIA.S80997>
- Marôco, J. (2011). *Análise estatística com o SPSS* (5ª ed.). Pero Pinheiro: Rolo & Filhos II.
- Marques-Teixeira, J. (2012). *Manual da disfunção cognitiva na prática clínica*. Linda-a-Velha: VVKA, Lda.
- Petersen, R. (2004). *Défice cognitivo ligeiro. O envelhecimento e a doença de Alzheimer*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Petersen, R., Smith, G. E., Waring, S. C., Ivnik, R. J., Tangalos, E. G., & Kokmen, E. (1999). Mild cognitive impairment. *Clinical Characterization and outcome. Archives of Neurology*, 56 (3), 303–308. <http://dx.doi.org/10.1001/archneur.56.3.303>
- Petersen, R., Caracciolo, B., Brayne, C., Gauthier, S., Jelic, V., & Fratiglioni, L. (2014). Mild

- cognitive impairment: A concept in evolution. *Journal of Internal Medicine*, 275 (3), 214–228. <https://doi.org/10.1111/joim.12190>
- Rabelo, D. F. (2009). Comprometimento cognitivo leve em idosos: Avaliação, fatores associados e possibilidades de intervenção. *Revista Kairós Gerontologia*, 12 (2), 65–79.
- Ribeiro, V. (2015). *Programa de apoio psicológico no idoso®(Papi). Um estudo de estimulação cognitiva em idosos institucionalizados*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Rowe, J.W., & Kahn, R. L. (1998). Successful aging. *The Gerontologist*, 37 (4), 433-440.
- Silva, G., Espírito-Santo, H., Costa, M., Cardoso, D., Vicente, F., Martins, S., & Lemos, L. (2015). Reabilitação neuropsicológica grupal de idosos institucionalizados com défice cognitivo sem demência. *Revista Portuguesa de Investigação Comportamental e Social*, 1 (2), 15–30.
- Simões, M. (2012). Instrumentos de avaliação psicológica de pessoas idosas: Investigação e estudos de validação em Portugal. *RIDEP*, 1 (34), 9–33. [http://www.aidep.org/03\\_ridep/R34/ART 1.pdf](http://www.aidep.org/03_ridep/R34/ART 1.pdf)
- Soares, R., Diniz, A., & Cattuzzo, M. (2013). Associação entre atividade física, aptidão física e desempenho cognitivo em idosos. *Motricidade*, 9 (2), 84–93. doi: 10.6063/motricidade.9(2).2670
- Valente, N. (2016). *Atelier do Saber: Efeitos na cognição, qualidade de vida e bem-estar de uma intervenção em idosos institucionalizados*. Lisboa: Universidade Portucalense.
- World Health Organization [WHO] (2015). *First WHO Ministerial Conference on Global Action Against Dementia. Meeting Report*. Geneva: WHO. [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/179537/9789241509114\\_eng.pdf?sequence=1](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/179537/9789241509114_eng.pdf?sequence=1)



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Construção e validação da escala de integração do uso das redes sociais -versão  
para Instagram

Construction and validation of social media use integration scale-version to  
Instagram

Gloria Jólluskin (<http://orcid.org/0000-0002-0798-1484>)\*, Isabel Silva (<https://orcid.org/0000-0002-6259-2182>)\*Samantha Alves (<https://orcid.org/0000-0002-4873-7613>)\*

\*FP.B2S - Universidade Fernando Pessoa

Nota dos autores

Autor de Contacto: Gloria Jólluskin ([gloria@ufp.edu.pt](mailto:gloria@ufp.edu.pt))

## Resumo

Este estudo teve como objetivo adaptar a Social Media Use Integration Scale (SMUIS) para uso com a população portuguesa, adequando-o ao uso do Instagram. A escala, originalmente desenvolvida por Jenkins-Guarnieri et al. (2013) para avaliar a integração social e conexão emocional, e a integração nas rotinas sociais do uso do Facebook, foi preparada desde logo para poder ser adequada ao uso de outras redes sociais. Participaram 184 adultos, com uma idade média de 27.93 anos (DP=7.59), maioritariamente do sexo feminino (69.6%), todos com conta de Instagram. A versão portuguesa da Social Media Use Integration Scale foi adequada ao uso do Instagram e administrada sob a forma de formulário eletrónico. O instrumento considerado globalmente apresenta elevada fidelidade ( $\alpha=.91$ ), assim como as suas duas subescalas –Integração Social e Conexão Emocional ( $\alpha=.91$ ); e Integração nas Rotinas Sociais do uso do Instagram ( $\alpha=.83$ ). Os valores de médias e medianas para todos os itens são próximos, revelando uma distribuição simétrica, sugerindo que a escala apresenta boa sensibilidade. A escala organiza-se em dois fatores, que explicam 70.60% da variância, com valores de saturação dos itens nos fatores a que pertencem entre .675 e .893. Os valores das correlações, corrigidas para sobreposição, entre itens e subescalas confirmam a validade interna do instrumento, uma vez que os itens estão mais correlacionados com a subescala a que pertencem do que com a outra subescala. A versão para Instagram desta escala apresenta razoável sensibilidade, fidelidade e validade elevadas. Será importante estudar a sua adequabilidade a populações com níveis de escolaridade mais baixos.

*Palavras-chave:* Instagram, escala, português

## Abstract

This study aimed to adapt the Social Media Use Integration Scale (SMUIS) for Portuguese population, adapted to Instagram use. This scale, originally developed by Jenkins-Guarnieri et al. (2013) to assess social and emotional integration, and the integration into the social routines of Facebook use, has been prepared to adapted to other social networks use. Participants were 184 adults ( $M= 27.93$ ;  $SD = 7.59$ ), mostly female (69.6%), all with Instagram account. The Portuguese version of the scale was adapted to Instagram and administered on-line. The global scale presents high reliability ( $\alpha = .91$ ), as well as its two subscales - Social Integration and Emotional Connection ( $\alpha = .91$ ); and Integration into Social Routines of Instagram use ( $\alpha = 0.83$ ). The media and median values for all items are close to each other, revealing a symmetrical distribution, suggesting that a scale has good sensitivity. The scale is organized in two factors, which explain 70.60% of the variance, with values of saturation of the items in the factors to which they belong between .675 and .893. The values of the correlations, corrected for the overlap, between the items and subscales confirm the validity of the instrument, as the items are more correlated with the subscale to which they belong to than with the other subscale. The SMUIS Portuguese Instagram version has reasonable sensitivity, and high reliability and validity. It will be important to study its suitability for populations with lower levels of education.

*Keywords:* Instagram, scale, Portuguese

O aparecimento das tecnologias de informação e comunicação veio modificar de forma muito significativa a forma como as pessoas comunicam e acedem à informação, mas também a forma como se relacionam com os outros, os seus comportamentos, valores, atitudes e estilos de vida (Patrão & Leal, 2019).

A preocupação com a avaliação do uso de redes sociais não é recente e vários estudos têm vindo a ser conduzidos neste domínio. No entanto, a forma como a avaliação desse uso tem vindo a ser realizada – reduzindo-a à avaliação da frequência do uso de redes sociais ou à avaliação da dependência destas - tem sido alvo de fortes críticas. Precisamente em resposta às limitações dos instrumentos de avaliação anteriormente utilizados, Jenkins-Guarnieri, Wright e Johnson (2013) desenvolveram a Social Media Use Integration Scale (SMIUS).

A SMIUS é um instrumento que se propõe avaliar a integração do uso de redes sociais nas rotinas diárias dos usuários, avaliando a integração social e conexão emocional desse uso, bem como a integração nas rotinas sociais, tendo sido preparada para poder ser ajustada ao uso de diferentes redes sociais. A versão original foi testada para a utilização do Facebook, tendo revelado boa fidelidade e boa validade na avaliação de estudantes universitários (Jenkins-Guarnieri et al., 2013). A versão para Facebook foi igualmente testada com uma amostra que incluía estudantes e não estudantes da África do Sul (Maree et al., 2017). Esse estudo encontrou uma organização fatorial semelhante à apresentada pelos autores da versão original, embora apontando algumas fragilidades ao item 3 do mesmo, que parece ter maior saturação na subescala a que não é suposto pertencer, ainda que apresentasse uma saturação suficientemente elevada na subescala a que teoricamente pertence e, por essa razão, Maree et al. (2017) decidissem manter a estrutura inicialmente proposta.

Posteriormente foi validada uma versão da SMIUS para o LinkedIn pela população da África do Sul por Maree (2017). Este estudo, realizado uma vez mais com estudantes e não estudantes, constatou que a escala se encontra organizada em dois factores, que explicam 49.98% da variância, no entanto, a autora optou por eliminar o item “Using LinkedIn is part of my everyday



routine”. A versão da SMIUS para LinkedIn revelou possuir uma fidelidade aceitável para a escala globalmente considerada ( $\alpha=.787$ ) e para a subescala Integração Social e Conexão Emocional ( $\alpha=.776$ ), mas não para a Integração do Uso nas Rotinas Sociais ( $\alpha=.571$ ).

O Bareme Internet da Marktest (Consumer Trends, 2019), estudo de referência sobre a penetração da Internet na população portuguesa e sobre comportamentos dos cibernautas portugueses, revela que 5,3 milhões de portugueses usam redes sociais e o estudo “Os Portugueses e as Redes Sociais”, desenvolvido em 2018 pelo mesmo organismo (Marktest, 2018), verificou que o Instagram é a que mais tem crescido nos últimos cinco anos em Portugal. A Consumer Trends (2019), referindo-se aos resultados apresentados pelo Bareme Internet da Marktest, afirma que, em Portugal, a penetração das redes sociais aumentou mais de três vezes e meia entre 2008 e 2017, passando de 17.1% para 61.9%, sendo que atualmente há apenas 770 mil indivíduos que costumam usar a Internet que não acedem a redes sociais.

A Consumer Trends (2019), referindo-se ao estudo “Os Portugueses e as Redes Sociais”, destaca entre as novas redes sociais que têm emergido nos últimos anos, o Instagram, que se tornou a segunda rede mais conhecida e também a segunda de maior penetração, sendo apenas ultrapassada pelo Facebook, em Portugal. Acrescenta que 60% dos utilizadores de redes sociais afirma ter conta no Instagram, sendo que este valor ascende aos 91% entre os mais jovens.

Dada esta penetração crescente e expressiva do Instagram em Portugal, torna-se importante compreender como ocorre a integração do uso desta rede social no quotidiano da população. Para tal urge dispormos de instrumentos que nos permitam realizar uma adequada avaliação desse uso. O presente estudo teve como objetivo adaptar a Social Media Use Integration Scale (SMUIS) para o uso do Instagram na população portuguesa.

## **Método**

### **Participantes**

Os participantes constituíram uma amostra não aleatória constituída por 184 adultos, com idades compreendidas entre 18 e 60 anos ( $M=27.93$ ;  $DP=7.59$ ;  $Med=25.00$ ); 69.6% era do sexo

feminino. Os participantes encontravam-se, na sua maioria empregados (61.1%), 20% eram estudantes, 10% estudantes-trabalhadores, 7.2% desempregados, .6% domésticos e 1.1% reformados/aposentados. A maioria dos participantes (71.4%) frequentou o ensino superior, 3.8% o ensino básico e 24.7% o ensino secundário. Foi considerada condição para inclusão no estudo ser maior de idade, possuir conta de Instagram e assinalar a sua autorização para participar no estudo. Os participantes foram convidados a participar através de convite enviado através de mailing lists institucionais e de redes sociais.

### **Instrumentos**

Foram administrados dois instrumentos - um questionário sociodemográfico e de caracterização da utilização das redes sociais e a Social Media Integration Scale – versão Instagram.

O Questionário sociodemográfico e de caracterização da utilização das redes sociais trata-se de um questionário desenvolvido especificamente para o presente estudo tendo em vista recolher dados relativos a sexo, idade, atividade profissional, escolaridade, se é utilizador do Instagram e com que frequência a ele acede.

Foi posteriormente aplicada a Social Media Use Integration Scale (SMUIS) – versão Instagram (Apêndice). A versão original da SMUIS foi criada por Jenkins-Guanieri, Wright e Johnson (2013) com o objetivo de desenvolver um instrumento para avaliar a integração do comportamento social e rotinas diárias de utilizadores de redes sociais. A SMUIS original encontra-se organizada em duas subescalas – a Subescala Integração Social e Conexão Emocional (constituída pelos itens 1, 2, 3, 4, 5 e 6) e a Integração nas Rotinas Sociais (constituída pelos itens 7, 8, 9 e 10). Trata-se de uma escala tipo Likert constituída por 10 afirmações, e que oferece 5 opções de resposta, que variam entre Discordo Fortemente e Concordo Fortemente. Todos os itens são cotados de 1 (Discordo Fortemente) a 6 (Concordo fortemente), com exceção do item 8, que apresenta cotação invertida. A versão original testada para o Facebook revelou apresentar boas qualidades psicométricas (Jenkins-Guarnieri et al., 2013).

## Procedimento

Antes de iniciar o estudo, foi obtida a autorização necessária para a adaptação da Social Media Integration Use Scale para Portugal e para o seu ajustamento ao Instagram e um parecer positivo da Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa. Foi efetuado um convite à participação no estudo através de *mailing lists* institucionais e de redes sociais. Os questionários apenas foram tornados acessíveis aos participantes após estes darem a sua autorização de forma livre e esclarecida. O procedimento adotado para obtenção da autorização dos participantes passou por informar de que eram livres de aceitar ou não participar, sem que dessa decisão resultassem para si quaisquer consequências. Os participantes foram também informados de que eram livres de desistir em qualquer momento, mesmo que já tivessem começado a responder aos questionários. Foi oferecida aos participantes a possibilidade de esclarecer todas as suas dúvidas com os responsáveis pelo projeto de investigação, que, para o efeito, disponibilizaram os seus contactos profissionais. Os questionários foram administrados de forma eletrónica, tendo sido autopreenchidos pelos participantes. Houve o cuidado de não registar dados pessoais dos participantes, de forma a que estes não pudessem ser identificados. Os participantes assinalaram a sua autorização para participação no formulário eletrónico, sendo que, se não assinalasse claramente o seu consentimento, o programa bloqueava o acesso aos questionários. Os questionários respondidos e a base de dados com eles construída apenas foram acessíveis aos investigadores deste projeto. A confidencialidade e anonimato relativamente aos dados recolhidos foram asseguradas.

De forma a potenciar a interpretabilidade dos scores em utilizações futuras do instrumento, os valores da escala global e subescalas foram convertidos numa escala de percentagem, de acordo com as seguintes fórmulas:

- Escala global:  $((\text{item 1} + \text{item 2} + \text{item 3} + \text{item 4} + \text{item 5} + \text{item 6} + \text{item 7} + \text{item 8} + \text{item 9} + \text{item 10})/60 * 100)$ .

- Subescala Integração Social e Conexão Emocional:  $((\text{item 1} + \text{item 2} + \text{item 3} + \text{item 4} + \text{item 5} + \text{item 6})/36 * 100)$ .

- Integração nas Rotinas Sociais:  $((\text{item 7} + \text{item 8} + \text{item 9} + \text{item 10})/24 * 100)$ .

## Resultados

Os dados descritivos relativos aos valores obtidos em cada um dos 10 itens que integram a escala encontram-se na Tabela 1.

Tabela 1

*Descrição dos valores obtidos em cada item da escala*

Itens	Min	Max	M	Med	DP
Item 1	1	5	2.16	2.00	1.14
Item 2	1	5	2.31	2.00	1.04
Item 3	1	5	2.97	3.00	1.33
Item 4	1	5	2.79	3.00	1.27
Item 5	1	5	2.24	2.00	1.16
Item 6	1	5	2.66	3.00	1.16
Item 7	1	5	3.74	4.00	1.02
Item 8	1	5	4.16	4.00	.86
Item 9	1	5	3.69	4.00	1.21
Item 10	1	5	3.63	4.00	1.12

Observa-se que as respostas aos itens se distribuem entre o mínimo e o máximo possível das opções de resposta oferecidas, estando os valores de média e mediana para cada item muito próximos, sugerindo a normalidade da distribuição destas respostas.

Procedeu-se à avaliação do valor Kaiser-Meyer-Olkin (KMO=.885), o que indicou uma adequação boa para uma análise fatorial, e o teste de esfericidade de Bartlett ( $\chi^2(45)=1171.520$ ,  $p<.0001$ ) confirmou igualmente a adequação de se prosseguir para a análise fatorial. Recorreu-se a uma análise de componentes principais com rotação promax (oblíqua), de acordo com a orientação dos autores da versão original da SMIUS. Verificou-se que a escala se encontra

organizada em dois fatores, que explicam 70.60% da variância, com valores de saturação dos itens nos fatores a que pertencem entre .675 e .893 (Tabela 2).

Tabela 2

*Análise em componentes principais, com rotação promax*

Itens	Componente 1	Componente 2
	Integração Social e Conexão Emocional	Integração nas Rotinas Sociais
Item 1	<b>.853</b>	.294
Item 2	<b>.892</b>	.366
Item 3	<b>.833</b>	.617
Item 4	<b>.831</b>	.545
Item 5	<b>.821</b>	.359
Item 6	<b>.785</b>	.548
Item 7	.519	<b>.801</b>
Item 8	.098	<b>.675</b>
Item 9	.588	<b>.893</b>
Item 10	.488	<b>.837</b>

A análise dos dados revela que os itens saturam mais na subescala a que pertencem, do que na outra subescala, diferenciando-se em, pelo menos, .30.

Procedeu-se ao cálculo da correlação, corrigida para sobreposição, dos itens com a escala globalmente considerada e com as duas subescalas (Tabela 3), tendo-se verificado que existem correlações moderadas a elevadas entre todos os itens e a escala total, constituindo exceção o item 8, que apresenta uma correlação fraca. Para além disso, os itens estão mais correlacionados com a subescala a que pertencem do que com a outra subescala.

Tabela 3

*Correlação, corrigida para sobreposição, item-total e item subescalas*

VERSÃO PORTUGUESA DA SMUIS - INSTAGRAM

Itens	Escala total	Componente 1 Integração Social e Conexão Emocional	Componente 2 Integração nas Rotinas Sociais
Item 1	.66	<b>.76</b>	.33
Item 2	.73	<b>.81</b>	.41
Item 3	.80	<b>.78</b>	.59
Item 4	.77	<b>.79</b>	.52
Item 5	.66	<b>.71</b>	.39
Item 6	.73	<b>.70</b>	.54
Item 7	.63	.50	<b>.68</b>
Item 8	.28	.17	<b>.43</b>
Item 9	.73	.60	<b>.80</b>
Item 10	.62	.49	<b>.73</b>

Procedeu-se a uma análise da consistência interna da escala. A escala globalmente considerada apresenta um valor de alfa de Cronbach de .91, a subescala Integração Social e Conexão Emocional apresenta um alfa de Cronbach de .91 e a subescala Integração nas Rotinas Sociais um alfa de Cronbach de .83.

Verificou-se que participantes do sexo feminino e masculino não se distinguem em termos de resposta à maioria dos itens da SMIUS, à escala global e à subescala Integração Social e Conexão Emocional. No entanto, constituem exceções as respostas ao item 3 ( $t=2.220$ ;  $p<.05$ ) e ao item 7 ( $t=3.308$ ;  $p<.05$ ), sendo que em ambos pontuaram mais os participantes do sexo feminino ( $M=3.11$ ;  $DP=1.31$ / $M=3.92$ ;  $DP=.89$ , respetivamente) do que os do sexo masculino ( $M=2.64$ ;  $DP=1.34$ / $M=3.34$ ;  $DP=1.16$ , respetivamente). Também no que respeita à subescala Integração nas Rotinas Sociais ( $t=2.497$ ;  $p<.05$ ), as mulheres apresentaram valores mais elevados ( $M=78.16$ ;  $DP=16.68$ ) do que os homens ( $M=71.20$ ;  $DP=17.83$ ).

A idade encontra-se correlacionada de forma estatisticamente significativa, negativa e fraca com os valores obtidos na subescala Integração Social e Conexão Emocional ( $r=-.19$ ;  $p<.05$ ), e na subescala Integração nas Rotinas Sociais ( $r=-.28$ ;  $p<.0001$ ).

Existem diferenças estatisticamente significativas entre utilizadores que usam o Instagram com diferente frequência relativamente à Integração Social e Conexão Emocional ( $F=6.784$ ;  $p<.00001$ ), e à Integração nas Rotinas Sociais Integração nas Rotinas Sociais ( $F=29.806$ ;  $p<.00001$ ), sendo que são aqueles que usam todos os dias os que mais pontuam nas duas subescalas ( $M=53.38$ ;  $DP=18.84$ /  $M=80.73$ ;  $DP=13.80$ , respetivamente) e os que menos pontuam são os que usam o Instagram raramente ( $M=32.00$ ;  $DP=16.87$ /  $M=41.00$ ;  $DP=14.49$ , respetivamente).

### Discussão

O presente estudo teve como objetivo adaptar a SMIUS para o uso do Instagram na população portuguesa. Na sua concretização houve o cuidado de estudar uma amostra de adultos em geral, e não constituída apenas por estudantes universitários, como parece ser dominante nos estudos realizados neste domínio. Os participantes estudados apresentam uma considerável amplitude de idades, ainda que apenas um número muito reduzido apresente níveis de escolaridade baixa.

A análise dos valores mínimos, máximos, de médias e medianas obtidos para cada um dos itens aponta para uma normalidade da distribuição das respostas, sugerindo que a SMIUS apresenta uma boa sensibilidade.

Confirma-se a estrutura fatorial encontrada pelos autores da versão original para o uso do Facebook (Jenkins-Guarnieri et al., 2013), uma vez que a análise em componentes principais revela a existência de dois fatores – Integração Social e Conexão Emocional, e Integração nas Rotinas Sociais. As cargas fatoriais são mais elevadas na subescala a que pertencem os itens do que na outra subescala, comprovando-se que o instrumento apresenta uma boa validade interna, convergente-discriminante.

A escala globalmente considerada, assim como cada uma das suas subescalas- Integração Social e Conexão Emocional; e Integração nas Rotinas Sociais), apresentam valores de alfa de Cronbach elevados, comprovando-se a sua boa fidelidade.

Para além disso, a análise das correlações itens-total, corrigidas para sobreposição revela que estas são moderadas a elevadas, confirmando que o instrumento possui validade de construto. Adicionalmente, os itens estão mais correlacionados com a subescala a que teoricamente pertencem do que com a outra subescala, confirmando a validade convergente-discriminante dos mesmos.

Verificou-se a existência de uma correlação estatisticamente significativa negativa e fraca entre a integração do uso e a idade dos participantes e as participantes do sexo feminino revelaram apresentar maior Integração do uso do Instagram nas Rotinas Sociais do que os participantes do sexo masculino.

Finalmente, constatou-se existir diferenças estatisticamente significativas entre participantes com diferentes frequências de uso do Instagram relativamente às duas subescalas do SMIUS – versão Instagram, comprovando-se a validade externa do instrumento.

Conclui-se que o SMIUS – versão Instagram para a população portuguesa apresenta uma razoável sensibilidade, bem como boa fidelidade e validade, constituindo um instrumento útil para a avaliação da integração no quotidiano do uso do Instagram nesta população. Estudos futuros deverão explorar as qualidades psicométricas da escala junto de populações com baixos níveis de escolaridade.

### Referências

- Consumer Trends (2019). <https://consumertrends.pt/53-milhoes-de-portugueses-usam-redes-sociais/>
- Jenkins-Guarnieri, M.A., Wright, S.L.& Johnson, B. (2013). Development and validation of a social media use integration scale. *Psychology of Popular Media Culture*, 2(1), 38-50.
- Maree, T. (2017). The Social Media Use Integration Scale: Toward reliability and validity. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 33 (12), 963-972. <https://doi.org/10.1080/10447318.2017.1301041>
- Marktest (2018). <https://www.marktest.com/wap/a/n/id~2429.aspx>
- Patrão, I., & Leal, I. (2019). Introdução. O que é a ciberpsicologia? In I. Patrão, & I. Leal (Eds.), *Intervenção em ciberpsicologia* (pp.XXIX-XXXI). Lisboa: Pactor.

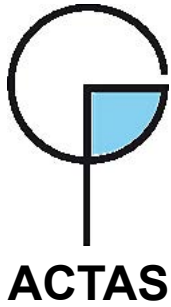


Apêndice

Integração do uso de redes sociais por adultos no seu quotidiano – Versão Instagram

	Discordo fortemente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo fortemente
1. Sinto-me desligado dos amigos quando não estou conectado no Instagram					
2. Gostava que todas as pessoas usassem o Instagram para comunicar					
3. Ficaria desapontado se não pudesse usar o Instagram					
4. Fico aborrecido quando não me posso ligar ao Instagram					
5. Prefiro comunicar com os outros sobretudo através do Instagram					
6. O Instagram desempenha um papel importante nas minhas relações sociais					
7. Gosto de verificar a minha conta de Instagram					
8. Não gosto de usar o Instagram					
9. Usar o Instagram faz parte da minha rotina diária					
10. Reajo ao conteúdo que as outras pessoas partilham no Instagram					

*Figura 1.* Versão portuguesa da Social Media Use Integration Scale (Silva, Jólluskin, & Alves, em estudo)



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Vivências em tempo de inatividade laboral/reforma

Livingness in retirement

Sílvia Nunes (<https://orcid.org/0000-0002-3594-551X>)

Universidade do Minho, Braga, Portugal

Nota da autora

\*Bolsa FCT (SFRH/BD/132416/2017).

“Este trabalho é financiado pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação, projeto UID/CED/01661/2019, Instituto de Educação, Universidade do Minho, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT”.

## Resumo

Considerada como uma das vivências mais marcantes do ciclo vital, a entrada para a inatividade laboral/reforma é vivenciada de forma muito singular entre os indivíduos, consequência das distintas experiências de vida. A ausência de uma adaptação bem-sucedida pode produzir sentimentos negativos contribuindo fortemente para uma concepção menos positiva de um envelhecimento ativo. Recorrendo a uma abordagem quantitativa, pretende-se retratar os fatores e estratégias adotadas pelos indivíduos em fase de inatividade laboral e de que forma estes podem influenciar o tipo de alterações sentidas durante esta fase. Os nossos dados evidenciam que as vivências experimentadas na fase de transição e perante a inatividade laboral/reforma são influenciadas por uma multiplicidade de fatores. Destaca-se ainda a importância da participação dos indivíduos em atividades de educação ao longo da vida como dinâmicas promotoras de um envelhecimento ativo.

*Palavras-chave:* transição para a inatividade laboral, educação ao longo da vida, envelhecimento ativo.

## Abstract

Considered as one of the most outstanding experiences of the life cycle, the entrance into retirement is individual singular way experienced, consequence of different life experiences. The absence of a successful adaptation can produce negative feelings contributing strongly to a less positive conception of active aging. Using quantitative approach, the intended to portray the individual's factors and strategies adopted by the phase of retirement and how they can influence the type of changes experienced. Our data show that the experiences in the transition phase and retirement are influenced by a multiplicity of factors. It is also important to emphasize the importance of citizen participation in lifelong education activities as dynamics for promoting active aging.

*Keywords:* transition to retirement, lifelong education, active aging.

Considerada como uma das vivências mais marcantes do ciclo vital, a entrada para a inatividade laboral/reforma é vivenciada de forma muito singular entre os indivíduos, consequência das distintas experiências de vida. A passagem para a inatividade laboral representa, segundo Fonseca (2009, 2012), mais do que uma passagem entre o tempo de atividade profissional para o estado de reformado.

De realçar ainda, a relação existente entre os “efeitos devidos à reforma” e os “feitos devidos ao envelhecimento” o que torna difícil distinguir as consequências geradas por cada uma das condições, implicando que uma delas acompanhe necessariamente a outra (Fonseca, 2004, p. 25). Desta forma muito dificilmente se pode retratar a reforma sem levar em consideração o processo de envelhecimento, nomeadamente a velhice. Nesta perspetiva, a velhice tal como a condição de reformado são condicionadas por vários fatores comuns, que influenciam a adaptação a esta etapa de vida, a saber: os contextos biográficos, sociais e ambientais, as experiências e vivências de vida, a atividade profissional e os interesses pessoais dos indivíduos (Fonseca, 2009, 2012; Sousa, 2010).

No que respeita a adaptação à transição para a inatividade laboral, Schlossberg (2011), por sua vez, identificou três categorias que exercem a sua influência, sendo elas, as perceções e as características sentidas pelos próprios sujeitos acerca da sua situação, além da iteração das suas variáveis.

A ausência de uma adaptação bem-sucedida pode produzir sentimentos negativos contribuindo fortemente para uma conceção menos positiva de um envelhecimento ativo (Caradec, 2004; Daniel, Antunes e Amaral, 2015; Fonseca, 2004, 2012; Guillemard, 1972; Loureiro, 2011; Sousa, 2006, Veloso, 2004). Tendo em conta esta perspetiva, uma participação ativa na sociedade permite aos adultos/idoso reformados viver esse período de vida com maior significado, vivendo o tempo de reforma como espaço de “adaptações, aprendizagens, desafios, oportunidades de concretização de projectos/desejos” (Veloso, 2004, pp. 380-381). Deste modo, a existência de objetivos de vida por parte dos sujeitos, a preocupação com os cuidados de saúde, tal como o seu envolvimento e participação social, apoiados em medidas de educação ao longo da vida são preditores de envelhecer ativamente (Jacob, 2007).

O prolongamento de uma vida ativa ou a passagem para a reforma gradualmente, são fatores que podem gerar sentimentos positivos durante esta fase do ciclo de vida (Calha, 2015; Fonseca, 2011; Rosa, 2012; Cabral, 2013). Neste sentido torna-se premente a inclusão de práticas

de educação ao longo da vida e a flexibilização da transição do mundo de trabalho para a inatividade laboral/reforma, por forma a potencializar positivamente uma participação ativa na sociedade e comunidade, apelando para uma cultura de valorização da educação e da atividade social ao longo da vida (OCDE, 1998).

Importa, ainda ressaltar o caráter paradoxal desta fase de adaptação à reforma, uma vez que o conjunto de mudanças ocorridas podem originar sentimentos contraditórios, mesmo que as alterações impliquem ganhos podem simultaneamente originar perdas (Fonseca, 2010, 2012).

## **Método**

### **Participantes**

Este estudo parte integrante de uma investigação mais ampla, foi realizado com recurso à administração de um inquérito por questionário, administrado a uma população residente num conselho norte de Portugal com idade compreendida entre os 50 e os 75 anos de idade. Usando uma amostragem por conveniência foram inquiridos seiscentos e trinta e um sujeitos que se encontram em situação de inatividade profissional, ou seja, em fase de reforma. A média de idade é de 68.07 anos, com uma entrada média para a reforma de 61.20 anos, a moda encontra-se nos 68 anos (DP = 4.152), 48.7% dos inquiridos pertencem ao sexo feminino, 76.1% são casados, 18.2% viúvos e os restantes são solteiros, separados ou divorciados.

Quanto às habilitações académicas 52.2% responderam ter concluído o 1º ciclo, 21.7% não possuem o 1º ciclo completo, já a taxa de analfabetismo situa-se nos 8%, por sua vez, 1.3% detêm o ensino superior. A maior parte da população inquirida eram trabalhadores da indústria e construção o equivalente a 68%, seguida dos trabalhadores da área dos serviços pessoais, proteção, segurança e vendedores representando 13.4%, 3.3% responderam ser ou ter sido dirigentes, diretores, gestores, empresários ou ainda, trabalhadores especialistas em atividades intelectuais científicas. O que vai de encontro à perceção dos sujeitos quanto à sua pertença em classes sociais, já que, 70.9% consideram pertencer à classe social baixa ou média baixa e 28.5% à classe média, os restantes consideram pertencer à classe média ou classe social alta.

No que concerne à composição dos agregados familiares, 70.2% são compostos por duas pessoas, a percentagem de indivíduos que coabitam com mais do que três pessoas é de 12.9%, por seu turno, 16.9% dos inquiridos vivem sós. Indagados sobre o seu contexto habitacional, 53.6% vivem em zona rural, em que 40.3% desses pertencem à área industrializada, 12.4% residem em zona urbana e 34.2% habitam em local urbano com industrialização.

## **Procedimentos**

Foi considerado o uso de inquéritos por questionário no intuito de recolher dados de uma amostra alargada da população a investigar (Diehl e Tatim, 2004), tentando obter um maior conhecimento das condições de vida da população a ser estudada, nomeadamente a caracterização sociodemográfica, situação social e atitudes (Quivy e Campenhoudt, 1998). As variáveis utilizadas na construção do instrumento foram as já validadas pela literatura existente sobre a problemática, a saber: idade, sexo, habilitações literárias, estado civil, ocupação profissional, contexto habitacional, entre outras. A recolha de dados foi maioritariamente realizada pela investigadora, os restantes inquéritos foram aplicados por profissionais que desempenham funções da área da educação não formal após uma breve formação dada pela investigadora, houve ainda inquéritos respondidos via online pelos inquiridos. As questões éticas de investigação foram tidas em conta quer na elaboração do instrumento quer na recolha de dados, todos os participantes foram informados sobre o objeto do estudo, o caráter anónimo e confidencial da investigação, assim como, o direito à não resposta, estes dados faziam parte do consentimento informado que constava no início do inquérito. O tratamento quantitativo dos dados foi estatisticamente efetuado através do *software* Statistical Package for Social Sciences (S.P.S.S.) versão 25.0.

## **Resultados**

Quando questionados se sentiram alterações com a vida de reformado, 60.8% dos inquiridos responderam afirmativamente, sendo que 33.4% pertencem ao sexo masculino e 27.5% ao sexo feminino, de salientar ainda que, são os detentores de níveis académicos mais baixos. Os dados evidenciam que as pessoas que sentiram alterações com a sua entrada na reforma são na sua maioria as que se reformaram antecipadamente, indicando como motivo superior questões relativas ao estado de saúde, em seguida, o desemprego e o tempo contributivo. Indagados sobre as suas redes sociais, 70.2% da população que sentiu alterações com a entrada na reforma, compõem agregados familiares de duas pessoas, 15.6% vivem sozinhos, contudo o grau de satisfação familiar é bastante satisfatório, já que 92.8% dos inquiridos responderam estarem sempre ou quase sempre satisfeitos com a interação que têm com a sua família, sendo o sexo masculino o que se revela mais satisfeito, corroborando os resultados encontrados no que respeita à frequência de contatos, já que os contatos tidos com a família são efetuados muito regularmente, o contato com a família nuclear acontece diariamente e os restantes semanalmente. A satisfação com o núcleo de amigos é também ela muito

satisfatória, se dando uma frequência de contato em mais de 95% diariamente ou semanalmente, com maior predomínio desta última.

Tabela 1

*Distribuição proporcional (%) dos inquiridos que sentiram alterações com a vida de reformado*

Vivências e estratégias	Sexo		Total dos inquiridos (n=363)
	Feminino	Masculino	
Reforma antecipada	33.2	33.5	66.8
Entrada na reforma gradualmente	4.3	5.7	5.9
Planejar objetivos/atividades	7.9	14.3	22.2
Manter uma atividade remunerada	2.5	12.7	9.4
Projetos próximos	16.3	16.3	8.7
Sentir inútil	26.2	29.3	33.8
Sentir só e isolado	23.2	23.4	29.1
Sentir mais stress e ansiedade	19.6	15.7	23.6

Questionados se planearam atividades ou objetivos por forma ocuparem o seu tempo livre 77.8% não o fez, sendo o sexo feminino o que menos planeou, o panorama não muda quanto aos planos a curto prazo, já que menos de 10% admite ter projetos para as próximas semanas. Constatase ainda que, apesar de 5.9% entraram na reforma de forma gradual, 9.4% dos inquiridos mantém uma atividade remunerada, as razões mais importantes elencadas para a realização de uma atividade remunerada são: manterem-se ocupados; melhorar as condições de vida, a necessidade financeira e o gosto em realizar essa atividade. No que ao tempo de adaptação a esta fase da vida diz respeito, a maioria refere ter passado por um período de adaptação superior a um ano, podendo justificar a percentagem significativa revelada sobre os sentimentos negativos experimentados, uma vez que, 33.8% elencaram terem-se sentido inúteis, 29.1% sentido só e isolado e 23.5% responderam terem sentido mais stress e ansiedade.

Apesar disso, observa-se um número baixo de participação em dinâmicas socioeducativas adotadas, menos de 20% da população que sentiu alterações com a sua entrada na inatividade laboral/reforma participam em projetos/programas de educação e formação, número inferior às que participam em atividades sociocomunitárias, contudo inferior a 30%, estes dados são coincidentes quando analisado o número total de reformados que estão envolvidos em dinâmicas socioeducativas. De referir ainda que os que confirmaram terem projetos para as próximas semanas, esses assentam na sua maioria na frequência às atividades socioeducativas em que participam.

## Discussão

Com o intuito de se pretender aferir o tipo de relação que se pode estabelecer entre os fatores estudados de que como estes podem influenciar as alterações sentidas durante a entrada para a inatividade laboral, quais as estratégias adotadas, bem como de que forma a participação em atividades socioeducativas contribui para um envelhecimento ativo.

Atendendo às diferentes características do nosso público, os dados recolhidos sugerem que dimensões tais como: a preparação ou falta desta nesta etapa de vida, a (in)existência de projetos futuros, a participação em atividades socioeducativas, a manifestação de sentimentos com conotações negativas, os laços afetivos familiares e não familiares, se encontram relacionadas com as alterações ocorridas durante a entrada para a inatividade laboral/reforma.

No que respeita à preparação para a reforma, os nossos dados são semelhantes aos encontrados por outros autores que constataram não existir uma preparação para a entrada nesta fase da vida (Fonseca, 2004; Generoso, 2013; Heaven et al., 2014), o que pode induzir num sentimento menos positivo. No entanto acreditasse que este sentimento pode ser compensado pelos sentimentos gerados pelas redes de convivência e de apoio. Neste seguimento os dados demonstram que os núcleos familiares são pequenos existindo uma grande percentagem de adultos/idosos que vivem sós, no entanto subsiste um elevado grau de satisfação com os familiares e amigos, além de uma constante frequência de contato, constituindo um bom indicador de um envelhecimento ativo, a questão da convivialidade é também ela sugerida na investigação realizada por Calha (2014) que concluí que a população idosa portuguesa apresenta uma forte frequência de relações de convívio. No seu estudo, Chiesa e Sarchielli (2008), verificaram o papel importante da família e amigos na adaptação à reforma, uma vez que fomentam a identidade social e as relações sociais.

Um bom envelhecimento ativo, é também ele, influenciado pelo nível da participação dos indivíduos na sociedade, neste estudo, esta dimensão encontra-se presente quer nas estratégias implementadas, tais como a participação em dinâmicas socioeducativas, quer no ato dos inquiridos manter uma atividade. Relativamente à participação em atividades socioeducativas torna evidente os dados de outros investigadores, como por exemplo Cabral (2013), quando refere que as atividades de educação e formação são as menos praticadas pelos reformados durante o seu tempo livre. Contudo Generoso (2013), concluiu que as dimensões socioeducativas caracterizadas como sendo as mais satisfatórias são as de desenvolvimento pessoal e comunitário, tal como o voluntariado. A prática de voluntariado, juntamente com a realização de outras aprendizagens são



focadas, no estudo sobre o surgimento das Universidades da Terceira Idade, em que Veloso (2004), destaca o papel preponderante das atividades socioeducativas na promoção do envelhecimento ativo, contribuindo de forma muito significativa para criação de redes de sociabilidades e para a manutenção ou desenvolvimento do capital social dos participantes.

Pese embora, constatarmos a existência de um número muito reduzido de sujeitos que mantém a uma atividade profissional remunerada, estes factos, vão ao encontro do estudo desenvolvido por Cabral (2013), demonstrando que uma pequena percentagem da população reformada opta por continuar a desenvolver uma atividade profissional, apontando a condição de obterem uma pensão de reforma insuficiente o principal motivo, sucedendo, manter-se ocupado e gostar da atividade desenvolvida. Os mesmos motivos de prolongamento para uma vida ativa após a reforma, são elencados na investigação conduzida por Ferreira (2015), em que as principais razões apontadas são: não receberem uma pensão reforma suficiente; manterem-se ocupados, gostarem do trabalho desenvolvido e a necessidade de se sentirem úteis.

Contudo assiste-se a uma crescente consciência da influência positiva na participação ativa dos indivíduos na sociedade quer através da ocupação de tempos livres em atividades de educação ao longo da vida ou pelo prolongamento da sua vida profissional, como dinâmicas promotoras de um envelhecimento ativo.

Partindo destes pressupostos, concluímos que o modo em que a inatividade laboral/reforma é vivenciada é influenciada por uma multiplicidade de fatores, tais como: o capital económico dos indivíduos, o seu género, as habilitações literárias, o contexto ambiental e familiar, entre outros e sobretudo pela forma que estes condicionantes são percecionados e experimentados ao longo das suas vidas.

### Referências

- Caradec V. (2004). *Vieillir après la retraite. Approche sociologique du vieillissement*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Cabral, M. V. (coord) (2013). *Processos de Envelhecimento em Portugal. Usos do Tempo, redes sociais e condições de vida*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Calha, A. (2015). A condição sénior no Sul da Europa e na Escandinávia. *Saúde e Sociedade*, 24(2), 527-542. <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902015000200011>
- Calha, A. (2014). Saúde, bem-estar e convivialidade dos idosos – Portugal e Espanha, diferenças e semelhanças, no contexto europeu. In A. Anica, A. Fragoso, C. Ribeiro, C. Sousa (Ed.),

- Envelhecimento ativo e educação* (pp.30 - 40). Faro: Universidade de Faro.  
<http://hdl.handle.net/10400.26/8377>
- Chiesa, R; Sarchielli, G. (2008). Prepararse para la jubilación: el papel del apoyo social en la gestión de la ansiedad. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 24(3), 365-388. <http://scielo.isciii.es/pdf/rpto/v24n3/v24n3a06.pdf>
- Daniel, F.; Antunes, A. e Amaral, I. (2015). Representações sociais da velhice. *Análise Psicológica*, 3 (XXXIII). 291-301. <https://doi.org/10.14417/ap.972>
- Diehl, A. A.; Tatim, D. C. (2004). *Pesquisa em ciências sociais aplicadas- Métodos e técnicas*. São Paulo Prentice Hall.
- Ferreira, P. M. (2015). O Envelhecimento ativo em Portugal: tendências recentes e (alguns) problemas. *Revista Kairós Gerontologia*, 18 (Nº Especial 19), Temático: “Envelhecimento Ativo e Velhice”, pp. 07-29. ISSN 2176-901X. São Paulo (SP), Brasil: FACHS/NEPE/PEPGG/PUC-SP. <https://revistas.pucsp.br/kairos/article/view/27113>
- Fonseca, A. M. (2009). *O Tempo da vida- Fórum Gulbenkian de saúde sobre o envelhecimento 2008/2009*. Fundação Calouste Gulbenkian. Cascais: Principia.
- Fonseca, A. M. G. (2012). Do trabalho à reforma: quando os dias parecem mais longos. *Sociologia*, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Número temático: Envelhecimento demográfico, 2012, 75-95.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=426539987006>
- Fonseca, A. M. G. (2011). *Reforma e reformados*. Coimbra: Almedina.
- Fonseca, A. M. G. (2004). *Uma abordagem psicológica da “passagem à reforma” – desenvolvimento, envelhecimento, transição e adaptação*. Tese de Doutoramento, Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar. Universidade do Porto. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10216/9776>.
- Generoso, S. P. S. R. (2013). *O processo de transição da vida ativa para a reforma no concelho de Lagoa – Algarve*. Dissertação de Mestrado em Educação Social. Escola Superior de Educação e Comunicação, Universidade do Algarve.  
<http://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/6914>.
- Guillemard, A. M. (1972). *La retraite une mort sociale. Sociologie des conduites en situation de retraite*. Paris. Mouton.

- Heaven, B.; O'Brien, N.; Evans, E. H.; White, M.; Meyer, T. D.; Mathers, J. C. & Moffatt, S. (2015). Mobilizing Resources for Well-being: Implications for Developing Interventions in the Retirement Transition. *Gerontologist*, 56 (4): 615-629. <https://academic.oup.com/gerontologist/article-lookup/doi/10.1093/geront/gnu159>.
- Jacob, L. (2007). Manual de Animação de idosos. *Cadernos Socialgest*, (4). <https://pt.slideshare.net/CSTSMARTINS/animacao-idosos>
- Loureiro, H. (2011). *Cuidar na entrada na reforma: uma intervenção conducente à promoção da saúde de indivíduos e de famílias*. Tese de doutoramento. Universidade de Aveiro, Portugal. <http://hdl.handle.net/10773/4159>.
- OCDE (1998). *Préserver la prospérité dans une société vieillissante*. Paris: Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264263130-fr>.
- Quivy, R.; Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rosa, M. (2012). *O Envelhecimento da Sociedade Portuguesa*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Schlossberg, N. K. (2011). The challenge of change: The transition model and its applications. *Journal of Employment Counseling*, 48(4), 159–162. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1920.2011.tb01102.x>
- Sousa, L. (2006). Ciclo final de vida familiar. In L. Sousa; D. Figueiredo e M. Cerqueira (Eds.), *Envelhecer em família: os cuidados familiares na velhice*. (2ª ed.) Porto: Âmbar, 13-49.
- Sousa, F. (2010). *O que é ser adulto? A sociologia da adultez*. Porto: Memória Imaterial.
- Veloso, E. (2004). *Políticas e contextos educativos para os idosos: um estudo sociológico numa Universidade da Terceira Idade em Portugal*. Tese doutoramento. Universidade do Minho, Braga. <http://hdl.handle.net/1822/908>



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

## APOIO E CUIDADO PARA O ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Support and care for university students: an intervention proposal

Bruna Casiraghi (<https://orcid.org/0000-0001-8114-3772>)\*, Soraya Regina Ferreira  
(<https://orcid.org/0000-0002-9531-3282>)\*

\*Centro Universitário de Volta Redonda – UniFOA (Brasil)

Nota de los autores

Bruna Casiraghi – [bruna.casiraghi@foa.org.br](mailto:bruna.casiraghi@foa.org.br) ou [bruna@casiraghi.com.br](mailto:bruna@casiraghi.com.br)

## Resumo

Dificuldades encontradas na vida acadêmica podem interferir negativamente nos resultados do estudante, podendo ocasionar repetência, abandono e em alguns casos adoecimento psíquico. Apoiar os estudantes em sua trajetória acadêmica é uma estratégia institucional importante para a manutenção da saúde emocional, bem como para sua permanência na universidade. Este trabalho tem como objetivo apresentar a proposta do “Espaço +Cuidado”, desenvolvido pelo Setor Pedagógico Institucional de uma instituição de ensino superior do interior do estado do Rio de Janeiro, Brasil. A criação deste serviço foi motivada pela crescente procura dos estudantes por apoio, principalmente nas seguintes áreas: suporte emocional por questões; dificuldades para falar em público; nervosismo exagerado durante a realização das provas; descontentamento com a escolha do curso e inoperância no gerenciamento do tempo e planejamento de estudos. As atividades foram divididas em 5 subprojetos em função das necessidades apresentadas, denominados: Self; Na hora H; Muita calma nessa hora; Lost e Eureka. Foram analisados os atendimentos realizados pela equipe do setor composta por pedagogos, psicólogos e psicopedagogos no período de 2016 a 2018, totalizando 663 atendimentos. Os dados apontam para um crescimento significativo no número de atendimentos realizados a partir da efetivação do projeto em todos os subprojetos. Frente às características e demandas dos estudantes do ensino superior, é imprescindível a efetivação de estratégias de apoio e acompanhamento ao discente, assim como a o acompanhamento, avaliação e divulgação destas práticas.

*Palavras chave:* estudantes, adaptação, saúde mental, serviço de atendimento, ensino superior.

## Abstract

Difficulties faced in academic life may interfere negatively in the student's results, and may lead to failure, abandonment and, in some cases, psychic illness. Supporting students in their academic trajectory is an important institutional strategy for the maintenance of emotional health as well as for their permanence in university. This paper aims to present the proposal of the "Espaço +Cuidado" developed by the Institutional Pedagogical Sector of a higher education institution in the interior of the state of Rio de Janeiro, Brazil. The creation of this service was motivated by the increasing demand of students for support, mainly in the following areas: emotional support by questions; difficulties in public speaking; exaggerated nervousness during the tests; dissatisfaction with career choice and inoperability in time management and study planning. Activities were divided into 5 subprojects according to the presented needs, denominated: Self; Na hora H; Muita calma nessa hora; Lost and Eureka. Services performed by the team of the sector composed of pedagogues, psychologists and psych pedagogues in the period from 2016 to 2018, totalling 663 attendees were analysed. Data point to a significant increase in the number of consultations carried out since the project was completed in all subprojects. Facing characteristics and demands of students of higher education, it is essential to implement strategies to support and accompany students, as well as to follow up, evaluate and disseminate these practices.

*Keywords:* students, adaptation, mental health, answering services, higher education.

## APOIO E CUIDADO PARA O ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO

O ingresso do estudante no ambiente universitário suscita o aparecimento de sentimentos variados. A transição para a universidade desencadeia situações que requerem amadurecimento e estratégias emocionais de enfrentamento que muitas vezes o aluno ainda não se encontra preparado para conduzir. O estudante pode se sentir perdido diante desses novos desafios. Esse sentimento de desadaptação, muitas vezes, provoca um desempenho acadêmico insatisfatório. O domínio de competências emocionais torna-se, nessa fase, tão importante quanto o domínio de competências cognitivas (Cunha y Carrilho, 2005; Granado, Santos, Almeida, Soares, y Guisande, 2005). Fatores como: habilidades sociais, atitudes de pró-atividade, aspirações, motivação, autoconceito e autoconfiança perpassam a construção da aquisição do conhecimento afetando o resultado final, apresentando-se como cruciais para a permanência desse aluno nas Instituições de Ensino Superior (IES) (ALMEIDA, 2007).

As tarefas acadêmicas, com suas regras próprias, vão exigir uma elevada concentração e envolvimento do estudante no que se refere à mudanças principalmente no desenvolvimento de competências daí advindas (Bartalo y Guimarães, 2008). Essa nova experiência é vivida normalmente mesclando sentimentos variados que vão desde a satisfação gerada pela conquista até o medo do desconhecido e outras inquietações. Aspectos como a desorientação, desamparo na chegada à universidade a ao curso, despreparo para lidar com a diferença entre o ensino médio e a universidade e a dificuldade de acesso aos professores são apontados como importantes fatores no abandono dos cursos no Ensino Superior (ES) (Bardagi y Hutz, 2014).

As dificuldades encontradas na vida acadêmica podem interferir negativamente nos resultados do estudante, podendo ocasionar repetência, abandono e em alguns casos adoecimento psíquico. Estudos apontam que estudantes de períodos iniciais e intermediários apresentam problemas de adaptação que incluem: aprender a lidar com mudanças, autodisciplina, gerenciamento do tempo e de situações de estresse (Santos, Polydoro, Scortegagna, y Linden, 2013). Segundo Elias, Azevedo, y Maia (2009), outro aspecto importante a ser considerado é a incidência de doenças crônicas e comportamento de risco da população estudantil (consumo de cigarro e bebidas alcoólicas).

Em pesquisa realizada com amostras distribuídas entre 3.587 estudantes de seis instituições brasileiras de ensino superior para avaliar indicadores de saúde mental, encontrou-se os seguintes resultados: 52,88% dos estudantes de uma amostra de 783 indivíduos apresentaram sintomatologia de estresse; 13,54% de 709 estudantes apresentaram sintomas ansiosos; 7,26% de uma amostra

contendo 689 graduandos apresentaram quadros depressivos; 5% de 468 indivíduos apresentaram prevalência de burnout (Padovani et al., 2014). Esses dados corroboram para a iminente necessidade de se construir programas dentro da IES que ofereçam ao estudante apoio e orientação nos diferentes momentos da graduação, promovendo a qualidade de vida e a saúde emocional dos mesmos

Tem-se observado um interesse da comunidade científica com relação aos fatores que levam ao sucesso ou fracasso acadêmico e a estrutura emocional do estudante. Tal preocupação surgiu no início do século XX, nos Estados Unidos, a partir do reconhecimento da vulnerabilidade psicológica dos universitários e da responsabilidade das instituições com este cenário (Santos et al., 2013), o que resultou na criação de serviços de aconselhamento psicológico no ensino superior, primeiramente nos Estados Unidos, seguidos por universidades inglesas (Bisinoto, Marinho-Araújo, y Almeida, 2014).

Durante sua formação acadêmica, o estudante vivencia distintas fases e precisará desenvolver habilidades específicas relacionadas às exigências de cada etapa do curso. Conhecer sua demanda é fundamental para a criação de programas que coadunem com as necessidades específicas de cada etapa. Segundo Bisinoto y Marinho-Araújo (2014) pode-se destacar três períodos da vida do estudante no ES, tais como: a entrada, caracterizada pela adaptação e integração ao ES; a frequência às instituições, que se caracteriza pela busca do sucesso acadêmico e visando ao não abandono; e a saída, que corresponde ao período de transição ao mercado de trabalho. Os vários fatores envolvidos no sucesso acadêmico podem ser organizados em dois grandes grupos: aqueles relacionados à instituição e os relacionados ao sujeito. Neste contexto, os serviços de apoio psicopedagógicos oferecidos aos universitários visam a garantir o sucesso acadêmico auxiliando-os no desenvolvimento de competências variadas que perpassam sua formação profissional bem como sua formação pessoal.

É fato que a IES tem como meta formar cidadãos competentes, preparados para o mercado de trabalho, mas essa meta não se encerra aí, deve-se também prepará-los emocionalmente para os enfrentamentos impostos durante e após sua formação profissional. Cientes da importância de se discutir ações voltadas a saúde dos estudantes universitários, o presente artigo tem como objetivo descrever um projeto construído pelo Setor Pedagógico Institucional (SPI) de uma IES no interior do Estado do Rio de Janeiro, Brasil, idealizado para abarcar as necessidades das três fases da graduação destacadas anteriormente. O projeto em questão foi desenvolvido a partir da observação

das demandas recebidas pelo setor, destacadamente alunos com necessidade de apoio psicopedagógico e emocional.

### **Método**

O presente trabalho foi desenvolvido em um centro universitário do interior do estado do rio de janeiro, que atualmente oferece 21 cursos de graduação das três áreas do conhecimento (ciências humanas, exatas e da saúde), 27 cursos de pós-graduação nas áreas de ciências biológicas e da saúde, engenharia e tecnologia, humanas e sociais aplicadas e dois mestrados. Apesar de se configurar como um relato de experiência, o estudo fundamenta-se na análise quantitativa, por meio de um estudo de prevalências (Aragão, 2013), dos atendimentos realizados no SPI entre os anos de 2016 e 2018 referentes ao apoio psicopedagógico e psicológico e propõe uma organização e acompanhamento destes atendimentos no formato do “Projeto +Cuidado”. Todos os atendimentos são registrados em formulário próprio e passados para controle em planilha elaborada para este fim.

Para análise dos dados, entende-se como atendimento psicológico os atendimentos realizados por psicólogas a partir de demanda própria dos alunos ou encaminhados pelo próprio setor ou por outros setores da instituição. Os atendimentos referentes às dificuldades relacionadas à aprendizagem, organização de estudo, rendimento e sucesso acadêmico, dificuldades em atividades acadêmicas, atendidos por psicólogas, psicopedagogas ou professores do setor foram classificados como psicopedagógicos.

### **Projeto +cuidado**

O SPI possui uma equipe formada por pedagogos, psicólogos, psicopedagogos e professores e é responsável pelo atendimento pedagógico e psicopedagógico de alunos e professores da IES e oferece: palestras, cursos, oficinas, acolhimento aos ingressantes, reunião com diretórios, orientação profissional, orientação pedagógica e psicopedagógica individual e em grupo, programas de apoio à aprendizagem, monitoria entre outras atividades direcionadas aos alunos.

A partir da observação da demanda por orientação e informações oferecidas pelo setor, somados ao reconhecimento da importância de implementar e sistematizar programas de apoio aos estudantes, foi criado no segundo semestre de 2017 o “Projeto + Cuidado”. Esse projeto engloba atividades variadas, individuais e coletivas, visando a atender às necessidades de forma mais sistemática e direcionada às problemáticas recorrentes apresentadas e observadas, a saber: queixas de sofrimento psíquico em diversos graus, dificuldade para falar em público, desorganização com



a forma e o tempo de estudo, lapsos de memória decorrentes de nervosismo na hora da realização das provas e dúvidas em relação à escolha do curso.

As atividades foram divididas em 5 subprojetos em função das necessidades apresentadas:

1. O “Self” foi desenvolvido para atender alunos com conflitos emocionais e situacionais e segue a modalidade da psicoterapia breve, uma técnica focal que, embora não produza mudanças na estrutura da personalidade, pode efetuar mudanças importantes dos sintomas apresentados, atenuando-os e até mesmo suprimindo-os.
2. O “Eureca”, pensado para atender alunos que apresentam dificuldade na organização e no planejamento dos estudos, visa a fomentar a autorregulação da aprendizagem a partir da metacognição e estruturação das melhores estratégias de estudo, adequação e otimização do tempo, possibilitando, assim, um melhor desempenho acadêmico. Os atendimentos podem ser individuais ou em grupo.
3. O “Na hora H” foi proposto para atender alunos com dificuldades para se apresentar em público, questão muito comum entre os estudantes; é realizado em grupo e indicado para os estudantes durante toda trajetória acadêmica.
4. O “Muita Calma Nessa Hora” tem por objetivo auxiliar os alunos com queixa de esquecimento dos conteúdos (“branco”) durante a realização das provas utilizando e ensinando técnicas de respiração e relaxamento que favorecem o autocontrole e minimizam os efeitos do estresse no organismo.
5. O “Lost” é um trabalho voltado ao atendimento dos alunos que não se identificaram com o curso e encontram-se em dúvida em relação à sua escolha profissional, oferecendo um espaço de reflexões sobre as escolhas, os desejos, as motivações e as habilidades pessoais resultando em uma (re)orientação profissional.

### **Resultados e Discussão**

O projeto “+Cuidado” surgiu a partir da observação das demandas atendidas pelos profissionais do setor ao longo dos anos, o que significa que os atendimentos já aconteciam anteriormente, no entanto foram agrupados por temas de maior interesse. A estruturação do projeto possibilitou divulgar o foco de cada trabalho, permitindo que o aluno que se encontrava insatisfeito e precisando de ajuda, identificasse sua necessidade nas diferentes propostas ofertadas.

O SPI realizou um total de 663 atendimentos (psicológicos e psicopedagógicos) nos anos de 2016, 2017 e 2018. A tabela 1 mostra os números de atendimentos realizados por tipo, em seus

respectivos anos, sendo que o Projeto “+ Cuidado” teve seu início somente no segundo semestre de 2017.

Tabela 1

*Número de atendimentos por subprojeto entre 2016 e 2018*

Subprojeto	2016	2017	2018
Eureca	40	74	118
Self	81	102	161
Lost	2	1	9
Muita calma nessa hora	0	3	12
Na hora H	0	6	54
Total	123	186	354

Os dados indicam um crescimento em todos os tipos de atendimentos realizados pelo setor entre 2016 e 2017, ano de implementação do projeto, crescimento este que se intensificou no ano de 2018. Do ano de 2016 para 2017 já se observou um acréscimo de 51% no número de atendimentos, sendo que, em 2018, os dados mostram um aumento ainda maior, 90% em relação a 2017.

O subprojeto “Na hora H” apresentou uma procura significativa quando comparado proporcionalmente com os demais. O trabalho atende à alunos de diferentes períodos, que se percebem com dificuldades durante a apresentação oral de um trabalho na sala de aula e, principalmente, por aqueles que estão se preparando para a defesa do trabalho de conclusão de curso, momento que gera muita ansiedade e insegurança. Estes dados estão em consonância com Elias et al. (2009) que identificam como áreas problemáticas o estresse e a ansiedade associadas a apresentações em público. O aumento na procura por essa atividade confirma a necessidade de se oferecer apoio nessa área.

O subprojeto “Eureca” apontou um aumento de 59% de 2017 para 2018. Essa atividade já era oferecida anteriormente, porém com a formatação do projeto ganhou maior visibilidade, o que provavelmente impactou no aumento da procura. Esses dados apontam para a importância de se cuidar da adaptação do aluno no ES, bem como para trabalhar a sua permanência. Essa atividade pretende contribuir para a promoção do sucesso acadêmico, embora também atue na remediação dos problemas, portanto atende alunos que buscam se adequar às exigências acadêmicas, bem como àqueles que já se encontram com dificuldades e precisam de auxílio para utilização de estratégias

de estudo mais eficientes. Ao abordar estratégias de estudo, autorregulação e metacognição, busca-se favorecer a adaptação e o desempenho acadêmico, o que impacta, também, na permanência e conclusão do ensino superior (ALMEIDA, 2007; Cunha y Carrilho, 2005; MARINI y BORUCHOVITCH, 2014).

O atendimento psicológico breve, “Self”, já era desenvolvido anteriormente e é o atendimento mais antigo e conhecido dentre os que compõem este projeto. Apesar de já apresentar um número significativo de atendimentos em 2016 (n=81), apresentou um aumento de 58% de 2017 para 2018. É importante observar que, apesar dos números indicarem um aumento menor quando comparado aos demais subprojetos, ainda se configura como o de maior número de atendimentos realizados em todos os anos levantados. Podemos inferir com esses dados que muitos alunos apresentam sofrimento psíquico em diversos graus, o que gera um impacto negativo em suas atividades acadêmicas, conforme relatado na bibliografia da área, que reforça a ideia de que o sofrimento psicológico pode afetar a aprendizagem (Bisinoto y Marinho-Araújo, 2014; Padovani et al., 2014). Além disso, Santos (2011) aponta o período universitário como estressante e capaz de exacerbar conflitos psicológicos pré-existentes, assim como desencadear novas dificuldades, criando um contexto propício para comportamentos de risco.

Os subprojetos “Lost” e “Muita calma nessa hora”, embora apresentem uma procura menos expressiva que os outros atendimentos, ainda são atividades em fase de implantação e apresentam uma clara tendência de crescimento. Mesmo em número menor, esses projetos atendem demandas específicas e de relevante impacto na vida acadêmica dos discentes participantes.

Oferecer apoio emocional para o aluno, bem como ter uma rede de apoio para os devidos encaminhamentos, é seguramente um investimento na qualidade de vida e no aprendizado, favorecendo que se alcance os objetivos propostos nesta etapa da escolarização.

### **Considerações finais**

Os resultados indicam que o Projeto “+Cuidado” possibilitou um aumento nos atendimentos realizados, tanto psicológicos como psicopedagógicos. Sua elaboração oportunizou a estruturação de um trabalho, bem como criou outras frentes que vieram de encontro a uma demanda observada, facilitando a divulgação e assim atraindo a atenção e o interesse do aluno conforme sua necessidade específica. Os dados indicam que os subprojetos atendem às demandas, contudo é necessário que avaliações contínuas sejam realizadas buscando aprimorar o trabalho realizado, assim como identificar novas possibilidades de atuação.

O aumento na procura em todos os subprojetos reforça a importância da oferta de atividades que fomentem a promoção da saúde mental dos estudantes através de estratégias de apoio emocional e de orientação acadêmica. Os estudos nessa área demonstram a necessidade de políticas que permitam avaliar e acompanhar a saúde emocional dos discentes, fato que implica diretamente os setores psicopedagógicos das IES na busca de estratégias de prevenção do adoecimento, do insucesso e do abandono, assim como da promoção da qualidade de vida nas universidades.

### Referências

- Almeida, L. S. (2007). Transição, adaptação acadêmica e sucesso escolar no ensino superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 15(2), 203–215.
- Aragão, J. (2013). Introdução aos estudos quantitativos utilizados em pesquisas científicas. *Revista Praxis*, 3(6). <https://doi.org/10.25119/praxis-3-6-566>
- Bardagi, M., & Hutz, C. S. (2014). Evasão universitária e serviços de apoio ao estudante: uma breve revisão da literatura brasileira. *Psicologia Revista*, 14(2), 279–301.
- Bartalo, L., & Guimarães, S. E. R. (2008). Estratégias de estudo e aprendizagem de alunos universitários: um estudo exploratório. *Informação & Informação*, 13(2), 1–14. <https://doi.org/10.5433/1981-8920.2008v13n2p1>
- Bisinoto, C., & Marinho-Araújo, C. (2014). Sucesso Acadêmico na Educação Superior: Contribuições da Psicologia Escolar. *Revista e-psi: revista eletrônica de psicologia, educação e saúde*, 4(1), 28–46.
- Bisinoto, C., Marinho-Araújo, C., & Almeida, L. (2014). Serviços de psicologia na educação superior: panorama no Brasil e em Portugal || Psychological services in higher education: overview in Brazil and Portugal. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 1(1), 82–90. <https://doi.org/10.17979/reipe.2014.1.1.27>
- Cunha, S. M., & Carrilho, D. M. (2005). O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 215–224.
- Elias, A., Azevedo, V., & Maia, Â. (2009). *Saúde e rendimento acadêmico nos estudantes da Universidade do Minho: percepção de áreas problemáticas*. Recuperado de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/>

- Granado, J. I. F., Santos, A. A. A., Almeida, L. S., Soares, A. P., & Guisande, M. A. (2005). Integração acadêmica de estudantes universitários: contributos para a adaptação e validação do QVA-r no Brasil. *Psicologia e Educação, 4*(2), 31–41.
- Marini, J. A. D. S., & Boruchovitch, E. (2014). Estratégias de Aprendizagem de Alunos Brasileiros do Ensino Superior: Considerações sobre Adaptação, Sucesso Acadêmico e Aprendizagem Autorregulada – Revista E-Psi. *Revista Eletrônica de Psicologia, Educação e Saúde, 1*, 102–126.
- Padovani, R. da C., Neufeld, C. B., Maltoni, J., Barbosa, L. N. F., Souza, W. F. de, Cavalcanti, H. A. F., & Lameu, J. do N. (2014). Vulnerabilidade e bem-estar psicológicos do estudante universitário. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas, 10*(1), 02–10. <https://doi.org/10.5935/1808-5687.20140002>
- Santos, A. A. A. dos, Polydoro, S. A. J., Scortegagna, S. A., & Linden, M. S. S. (2013). Integração ao ensino superior e satisfação acadêmica em universitários. *Psicologia: Ciência e Profissão, 33*(4), 780–793. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932013000400002>



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Estratégias para a gestão de conflitos e satisfação profissional

Strategies for conflict management and job satisfaction

Oswaldo Silva (<http://orcid.org/0000-0002-0269-8153>)\*, Áurea Sousa (<http://orcid.org/0000-0003-3151-5237>)\*\*

\* Universidade dos Açores, CICS.UAc/CICS.NOVA.UAc

\*\* Universidade dos Açores, CEEAplA

Nota dos autores

Oswaldo Silva, [osvaldo.dl.silva@uac.pt](mailto:osvaldo.dl.silva@uac.pt)

## Resumo

Numa sociedade cada vez mais competitiva à escala global, é imperativo que as organizações sejam capazes de gerir o conflito de forma eficaz e de fomentar a satisfação dos seus colaboradores, contribuindo para o seu sucesso. Este trabalho tem o intuito de compreender quais são as estratégias utilizadas na gestão de conflitos no caso de profissionais do setor hoteleiro, na Região Autónoma dos Açores, com base nas suas características pessoais e na sua satisfação laboral. O questionário inclui, entre outras variáveis um conjunto de itens distribuídos por cinco estratégias de gestão de conflitos. Os dados foram analisados utilizando métodos estatísticos. Os colaboradores mais novos (com 35 anos ou menos) evidenciaram uma maior capacidade negocial e de gestão de conflitos de forma partilhada, comparativamente aos restantes colaboradores. Os colaboradores pontuaram mais na estratégia de compromisso, o que indicia que estes tendem a satisfazer as suas necessidades, através de um conjunto de cedências feitas pelas partes em conflito. Por outro lado, pontuaram menos na estratégia de imposição, a qual tem grande relevância a nível da satisfação dos interesses dos próprios, negligenciando os interesses de terceiros. Foram os colaboradores com satisfação profissional de nível elevado aqueles que pontuaram mais nas estratégias para a gestão de conflitos (imposição, compromisso, integração e acomodação), enquanto os indivíduos com níveis muito elevados de satisfação profissional pontuaram mais na estratégia de evitamento.

*Palavras-chave:* Estratégias para a gestão de conflitos, satisfação laboral, sucesso organizacional, análise de dados

## Abstract

Nowadays, in an increasingly competitive society in a global scale, it is imperative that organizations be able to effectively manage conflict and foster employee satisfaction and contribute to its success. This paper aims to understand the strategies used in conflict management in the case of hotel professionals in the Autonomous Region of the Azores, based on their personal characteristics and job satisfaction. The questionnaire includes, among other variables, a set of items distributed by five conflict management strategies. Data were analysed using statistical methods. The younger employees (aged 35 years or less) showed a greater negotiating and conflict management capacity in a shared way compared to other employees. Employees put more emphasis on the compromising strategy, which indicates that they tend to meet their needs through a set of concessions made by the parties to the conflict. On the other hand, they scored less on the imposition strategy, which has great relevance in the satisfaction of the interests of the own ones, neglecting the interests of third parties. It was the employees with high level of professional satisfaction who scored more on strategies for conflict management (imposition, compromising, integration and accommodation), while individuals with very high levels of professional satisfaction scored more on avoidance strategy.

*Keywords:* Strategies for conflict management, job satisfaction, organizational success, data analysis

Numa sociedade cada vez mais global, as organizações e os processos de gestão complexos são fatores potenciais geradores de conflito (Deutsch, 2003). O conflito é um fenómeno complexo, resultante da interação do homem com os outros homens e com o meio envolvente, e existe devido à divergência de interesses ou à convicção de que existe a impossibilidade de alcance simultâneo desses mesmos interesses ou aspirações (Pruitt e Rubin, 1986) ou a uma incompatibilidade de interesses, originando uma oposição de objetivos, motivações e de ações entre as duas partes em conflito (Jameson, 1999). As estratégias usadas para enfrentar conflitos em contexto laboral, tendo em atenção as características pessoais dos seus colaboradores, poderão ter implicações no ambiente organizacional.

Nas estratégias de resolução de conflitos destaca-se a negociação, sendo de realçar as dimensões de assertividade e de cooperação, como forma de lidar com o conflito. Segundo Thomas (1992), a assertividade ocorre quando existe uma preocupação em satisfazer os interesses do próprio, enquanto a cooperação tenta satisfazer também os interesses dos outros. A combinação destas duas dimensões conduz-nos às cinco estratégias de gestão do conflito: a acomodação, a competição, a colaboração, o evitamento e o compromisso (Thomas, 1992). De acordo com Karakus e Savas (2012), ao utilizar a estratégia de acomodação, o indivíduo mostra uma baixa preocupação em satisfazer os seus interesses e uma elevada preocupação em satisfazer os interesses dos outros. O indivíduo acomodado reage de forma diferenciada consoante o tipo de conflito que enfrenta. Na estratégia competitiva ou dominativa, o indivíduo que utiliza esta estratégia é aquele que mostra elevada preocupação consigo e baixa preocupação com os outros (Munduate, Ganaza, &Alcaide, 1993), isto é o indivíduo tenta melhorar os seus resultados descurando os resultados do adversário (Moberg, 2001). Segundo McIntyre (2007), no caso em que o indivíduo esteja numa posição superior, este aproveitará a sua situação de poder para forçar os subordinados a obedecer e a satisfazer os seus desejos. Karakus e Savas (2012) referem que a estratégia de evitamento resulta da baixa preocupação em satisfazer os seus próprios interesses e os dos outros, isto é, um indivíduo com tendência para esta estratégia, numa situação de conflito, tenta passar despercebido ou evitar a situação. A estratégia de compromisso caracteriza-se, segundo Karukus e Savas (2012), por uma preocupação intermédia consigo e com os outros, ou seja, um misto de cooperação e assertividade. Por último, o uso da estratégia de colaboração é aquela onde o indivíduo é mais cooperante e mais assertivo, ou seja, mostra elevada preocupação consigo e com os outros (Thomas, 1992). O principal objetivo na gestão de conflitos é encontrar uma solução satisfatória para ambas as partes



envolvidas num determinado conflito, minimizando os seus efeitos negativos (Chinyowa, 2013). A gestão de conflitos é uma atividade conjunta, muito mais eficaz quando ambas as partes estão conscientes da sua responsabilidade na tentativa de resolução de conflitos, de forma a beneficiar todos os indivíduos (Tjosvold, 2008))

Segundo Rahim (2001), dependente do tipo de problemas, deverá ser escolhida a melhor estratégia a adotar, de entre as cinco estratégias para a gestão de conflitos referidas. Assim, no caso de problemas estratégicos ou complexos, a estratégia colaborativa afigura-se como a mais adequada. Em contrapartida, no contexto da gestão de conflitos táticos e rotineiros, do quotidiano, poderá ser mais apropriado, o recurso a estratégias de acomodação, compromisso, evitamento e competição. No entanto, a escolha das estratégias de gestão de conflito deve variar em função das situações com que os indivíduos se deparam, não havendo uma estratégia que seja a mais adequada para todas as situações (McIntyre, 2007). Para que a gestão de conflitos seja eficaz deve existir sempre negociação, estando as partes envolvidas predispostas a fazer cedências, de forma a conseguir-se chegar a um mútuo acordo.

Neste contexto, o presente trabalho tem o intuito de compreender quais são as estratégias utilizadas na gestão de conflitos no caso de profissionais do setor hoteleiro, na Região Autónoma dos Açores, com base nas suas características pessoais e na sua satisfação laboral. As hipóteses de investigação a serem avaliadas são as seguintes: H1: As estratégias de gestão de conflitos são percecionadas de forma diferente em função das características sociodemográficas (e.g., sexo, faixa etária, escolaridade) dos profissionais do setor hoteleiro; H2: As estratégias de gestão de conflitos são percecionadas de forma diferente em função das características profissionais (e.g., antiguidade, se já teve conflito na atividade laboral) dos profissionais do setor hoteleiro; H3: As estratégias de gestão de conflitos correlacionam-se de forma positiva com a satisfação laboral dos profissionais do setor hoteleiro. Por fim, averiguou-se globalmente todas essas informações obtidas a partir das estratégias de gestão de conflitos e das características sociodemográficas e profissionais dos colaboradores, dando-se relevo às associações que se estabelecem entre as categorias dessas variáveis.

### **Método**

A amostra é constituída por 216 colaboradores do setor hoteleiro (34.7% do sexo masculino e 65.3% do sexo feminino), com idades compreendidas entre os 18 e os 51 anos. A média de idades

## ESTRATÉGIAS PARA A GESTÃO DE CONFLITOS E SATISFAÇÃO PROFISSIONAL

dos inquiridos situou-se nos 37 anos (DP=8.243), tendo-se que mais de metade dos colaboradores (59.3%) tem 36 anos ou mais, 46.2% possuem o 2.º ciclo do ensino básico ou menos, 42.3% têm habilitações entre o 3.º ciclo do ensino básico e o 12.º ano ou equivalente e 11.5% têm o ensino superior. A maioria (88.8%) trabalha no setor hoteleiro há mais de 1 ano. É de referir que cerca de um quarto (25.9%) dos inquiridos já teve conflitos com os colegas no local de trabalho. A maioria (81.5%) apresenta níveis de satisfação laboral elevada. O questionário é constituído por variáveis de cariz sociodemográfico (e.g., sexo, faixa etária, escolaridade) e profissional (e.g., antiguidade, se já teve conflito na atividade laboral) e, ainda, por um conjunto de vinte itens, que integram o questionário das “Estratégias de gestão de conflitos” de Jesuíno (2003), adaptado de Thomas (1976), os quais se encontram distribuídos por cinco estratégias de gestão de conflitos: a imposição (itens I1, I6, I11 e I16); o compromisso (itens I3, I8, I13 e I18); a integração (itens I5, I10, I15 e I20); a acomodação (itens I2, I7, I12 e I17); e o evitamento (itens I4, I9, I14 e I19). Os vinte itens, que visam avaliar o modo como os colaboradores do setor hoteleiro enfrentam os conflitos, são avaliados com base numa escala tipo Likert de 5 pontos (1- “Raramente”, 2- “Ocasionalmente”, 3- “Por vezes”, 4- “Frequentemente”, 5- “Sempre”) e são descritos do seguinte modo: I1 “Defendo a minha posição com tenacidade”; I2 “Procuro pôr as necessidades dos outros acima das minhas”; I3 “Tento chegar a um compromisso aceitável para ambas as partes”; I4 “Tento não me envolver em conflitos”; I5 “Procuro examinar os problemas em conjunto de uma forma Exaustiva”; I6 “Tento identificar o que há de errado na posição do outro”; I7 “Procuro promover a harmonia”; I8 “Negocio para obter parte daquilo que proponho”; I9 “Evito abrir discussões sobre aspetos controversos”; I10 “Partilho abertamente com os outros a informação de que disponho a fim de resolver os pontos em discórdia”; I11 “Gosto de vencer uma discussão”; I12 “Alinho com as sugestões dos outros”; I13 “Procuro um meio-termo para resolver os desacordos”; I14 “Guardo aquilo que sinto para mim a fim de evitar melindres”; I15 “Encorajo uma troca aberta sobre as discórdias e problemas”; I16 “Tenho dificuldade em admitir que estou errado”; I17 “Procuro ajudar os outros a evitar a “perda de postura””; I18 “Saliento as vantagens de “dar e receber””; I19 “Encorajo os outros a tomar a iniciativa na resolução da Controvérsia”; e I20 “Apresento a minha posição como sendo apenas um ponto de Vista”. Para cada uma das subescalas que avaliam os tipos de estratégias de gestão de conflitos, foram calculadas as respetivas pontuações totais. Os dados foram analisados utilizando, entre outros métodos de análise estatística, testes não

paramétricos (e.g., teste U de Mann-Whitney, teste de Kruskal-Wallis) e o coeficiente de correlação de Spearman.

### Resultados

Nesta secção, apresentam-se os resultados relativos a cada uma das cinco estratégias de gestão de conflitos, tendo em consideração as respostas mais frequentes dadas aos itens componentes de cada uma dessas estratégias. No que concerne à estratégia denominada por imposição, os comportamentos menos adotados foram os correspondentes aos itens I11 (raramente: 92.6%) e I16 (raramente: 63%), sendo ainda de referir que os itens em que a resposta predominante incidiu na categoria “por vezes” foram os itens I1 (55.6%) e I6 (51.9%). No caso da estratégia de compromisso, as respostas mais frequentes foram as seguintes: “por vezes” no caso dos itens I13 (59.3%) e I18 (51.9%); “raramente” no caso do item 8 (44%); e “sempre” no caso do item 3 (59.3%). No que respeita à estratégia de integração as respostas mais frequentes foram as seguintes: “por vezes” no caso dos itens I10 (59.3%), I15 (53.8%) e I20 (44.4%); e “sempre” no caso do item 5 (66.7%). No que concerne à estratégia de acomodação as respostas mais frequentes foram as seguintes: “por vezes” no caso dos itens I2 (73.1%), I12 (77.8%) e I17 (73.1%); e “sempre” no caso do item 7 (81.5%). Finalmente, no caso da estratégia de evitamento, as respostas mais frequentes foram as seguintes: “por vezes” no caso dos itens I4 (51.9%), I14 (70.4%) e I19 (40.7%); e “sempre” no caso do item 9 (50%). Na Figura 1 são apresentados os diagramas de extremos e quartis referentes às pontuações obtidas nas cinco estratégias de gestão de conflitos.

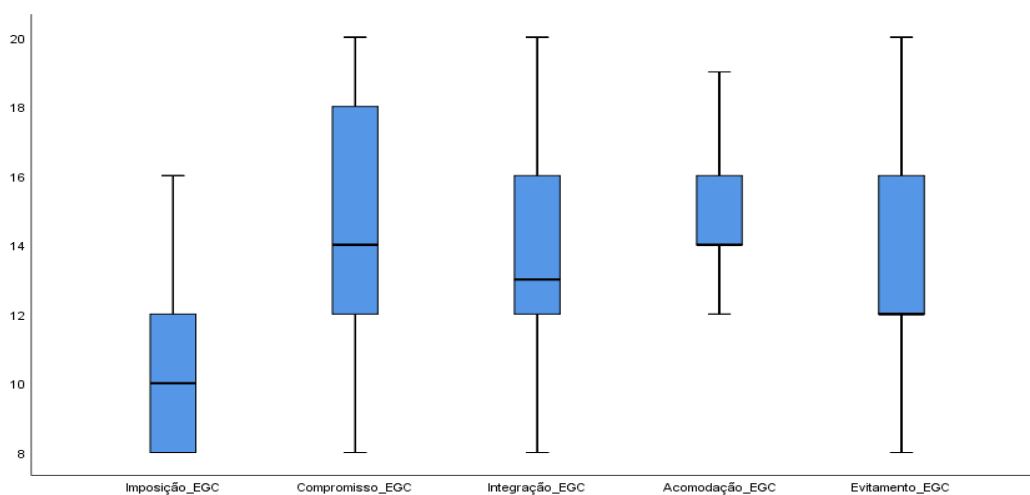


Figura 1. Diagrama de extremos e quartis: Pontuações obtidas nas estratégias de gestão de conflitos

## ESTRATÉGIAS PARA A GESTÃO DE CONFLITOS E SATISFAÇÃO PROFISSIONAL

Constatou-se que as pontuações obtidas pelos colaboradores deste setor, no que concerne às estratégias de gestão de conflitos adotadas, foram mais homogêneas no caso da estratégia de acomodação (média=14.44, DP=1.973) e mais heterogêneas no caso da estratégia de evitamento (média=13.44, DP=3.389). A estratégia em que a pontuação média foi mais baixa foi a da imposição (média=10.74, mediana=10).

Para se aferir as hipóteses de investigação, H1 e H2, no caso dos colaboradores do setor hoteleiro, dado que as pontuações referentes às estratégias de gestão de conflitos não seguem a distribuição normal, segundo o teste de Kolgomorov-Smirnov, aplicou-se o teste U de Mann-Whitney ou o teste de Kruskal Wallis, consoante o número de grupos definidos pelas categorias das variáveis independentes. Apresentam-se na Tabela 1 apenas os resultados relativos às diferenças estatisticamente significativas entre esses grupos, considerando um nível de significância de .05.

Tabela 1

*Resultados do teste U de Mann-Whitney e do teste de Kruskal Wallis*

Variáveis independentes	Imposição	Compromisso	Integração	Acomodação	Evitamento
sexo	p=.048	p=.004	p=.025	não	p=.040
Faixa etária	não	não	p=.000	p=.000	p=.000
Escolaridade	p=.046	não	p=.000	p=.000	p=.000
Antiguidade	p=.002	não	não	não	p=.000
Teve conflitos	p=.001	p=.000	não	não	não
Satisfação laboral	p=.000	p=.002	p=.000	p=.001	p=.000

Constatou-se que no caso da estratégia de imposição, os indivíduos do sexo masculino, os que têm o ensino superior, os que trabalham há mais de 1 ano no setor hoteleiro, os que já vivenciaram conflitos no trabalho e os que se encontram numa situação de satisfação laboral elevada são os que mais pontuaram nesta estratégia (valores das médias das ordens mais elevados), isto é os que mais procuram satisfazer os seus próprios interesses, descurando os interesses de terceiros, comparativamente aos restantes colaboradores.

No caso da estratégia de compromisso, os indivíduos do sexo masculino, os que já se confrontaram com conflitos no trabalho e os que manifestaram níveis elevados de satisfação laboral são os que mais pontuaram nesta estratégia, isto é, os que mais tendem a satisfazer as suas

necessidades, através de um conjunto de sacrifícios e cedências feitas pelas partes interessadas, em comparação com os outros colaboradores.

No caso da estratégia de integração, os indivíduos do sexo masculino, os com 35 anos ou menos, os que têm habilitações literárias entre o 9.º ano e o 12.º ano de escolaridade e os que exprimem níveis elevados de satisfação laboral são os que mais pontuaram nesta estratégia, isto é, os que mais se preocupam com os seus interesses e com os dos outros, comparativamente aos restantes.

No que se reporta à estratégia de acomodação, os colaboradores com 36 anos ou mais, os que têm o 2.º ciclo do ensino básico ou menos e os que expressam níveis elevados de satisfação laboral são os que mais procuram satisfazer os interesses dos outros, comparativamente aos demais colaboradores.

No caso da estratégia de evitamento, os colaboradores do sexo masculino, os com 35 anos ou menos, os que têm entre o 9.º ano e o 12.º ano de escolaridade, os que trabalham há menos de 1 ano no setor hoteleiro e os que expressam uma satisfação laboral muito elevada são os que mais pontuaram nesta estratégia, isto é, os que mais tendem a ignorar ou negligenciar os interesses de ambas as partes.

No que concerne à avaliação da hipótese 3, foi encontrada uma correlação positiva e estatisticamente significativa somente entre as pontuações obtidas na estratégia de evitamento e os níveis de satisfação profissional ( $r_s=.201$ ,  $p=.03$ ), o que significa que quanto mais os colaboradores se encontram satisfeitos profissionalmente mais estes tendem a adotar a estratégia de evitamento.

Constatou-se ainda a existência de correlações positivas e estatisticamente significativas entre as pontuações referentes à estratégia de compromisso e: as pontuações da estratégia de acomodação ( $r_s=.607$ ,  $p=.00$ ); as pontuações da estratégia de integração ( $r_s=.607$ ,  $p=.00$ ), o que significa que os que tendem a pontuar mais na estratégia de compromisso tendem também a pontuar mais na estratégia de acomodação, assim como na estratégia de integração.

Após a recodificação das pontuações obtidas, em cada uma das estratégias de gestão de conflitos em duas categorias (Baixo (B), Alto (A)), tendo como pontos de corte os respetivos valores da mediana, foi aplicado o teste de independência do qui-quadrado, de forma a se identificar as variáveis cujas associações com as pontuações, assim recodificadas, são estatisticamente significativas, considerando um nível de significância de .05. Os resultados indicaram que todas

## ESTRATÉGIAS PARA A GESTÃO DE CONFLITOS E SATISFAÇÃO PROFISSIONAL

estas variáveis apresentam pelo menos uma associação estatisticamente significativa com pelo menos uma das restantes ( $p < .05$ ).

Com o intuito de se ter uma perspectiva global das inter-relações que se podem estabelecer entre as várias estratégias de gestão de conflitos e algumas das variáveis sociodemográficas e profissionais, foi aplicada a Análise de Correspondências Múltiplas (ACM), considerando como variáveis ativas as pontuações referentes às estratégias de gestão de conflitos, após a sua recodificação em duas categorias, o sexo, a faixa etária, o nível de escolaridade, a antiguidade no setor, o nível de satisfação laboral e ainda a variável “já teve conflitos na atividade laboral?”.

Na Tabela 2 estão sintetizados os principais resultados obtidos com base nas quantificações das categorias das variáveis. No seu conjunto, as duas primeiras dimensões explicam cerca de 42.5% da variação dos dados (1ª dimensão: 22.5%; 2ª dimensão: 20%).

Tabela 2

*Resultados referentes às quantificações das categorias das variáveis nas dimensões 1 e 2*

Dimensão	Variáveis	Quantificações negativas	Quantificações positivas
1	Faixa etária	35 anos ou menos	36 anos ou mais
1	Escolaridade	3º ciclo a 12º ano	2º ciclo ou menos
1	Satisfação profissional	Muito elevada	Elevada
1	Imposição	Baixo	Alto
2	Sexo	Masculino	Feminino
2	Antiguidade	Menos de 1 ano	Mais de 1 ano
2	Teve conflitos laborais	Sim	Não
2	Compromisso	Alto	Baixo
2	Integração	Alto	Baixo
2	Acomodação	Alto	Baixo
2	Evitamento	Alto	Baixo

A primeira dimensão é estruturada principalmente pelas variáveis “Faixa etária”, “Escolaridade”, “Satisfação profissional (laboral)” e “estratégia de imposição”, enquanto as variáveis mais revelantes para a segunda dimensão são o sexo, a antiguidade laboral no setor, teve conflitos laborais e as ligadas às estratégias de compromisso, integração, acomodação e evitamento. As informações apresentadas na Tabela 2 são visualizadas num gráfico bidimensional (Figura 2), que mostra a projeção das categorias dessas variáveis, permitindo assim uma rápida perceção das associações existentes entre estas. A partir do mapa perceptual, apresentado na Figura 2, fazendo uma leitura da esquerda para a direita, constata-se que a primeira dimensão opõe essencialmente os colaboradores mais jovens (35 anos ou menos), os que possuem entre o 3.º ciclo do ensino básico e o 12.º ano ou equivalente e os que exprimiram níveis muito elevados de satisfação laboral (à

esquerda do gráfico) – aos colaboradores mais velhos (36 anos ou mais), aos com habilitações literárias mais baixas (2.º ciclo ou menos), aos que já tiveram conflitos laborais, aos que obtiveram pontuações codificadas na categoria “Alto” na estratégia de imposição (à direita). Fazendo a leitura de baixo para cima, verifica-se que a segunda dimensão opõe, sobretudo, os colaboradores do sexo masculino, os que têm menos de 1 ano de serviço no setor, os que já se confrontaram com conflitos laborais e os que pontuaram na categoria “Alto” nas estratégias de evitamento e de imposição (parte inferior do gráfico) – aos colaboradores do sexo feminino e aos que pontuaram na categoria “Baixo” nas estratégias de compromisso, acomodação e de evitamento (parte superior).

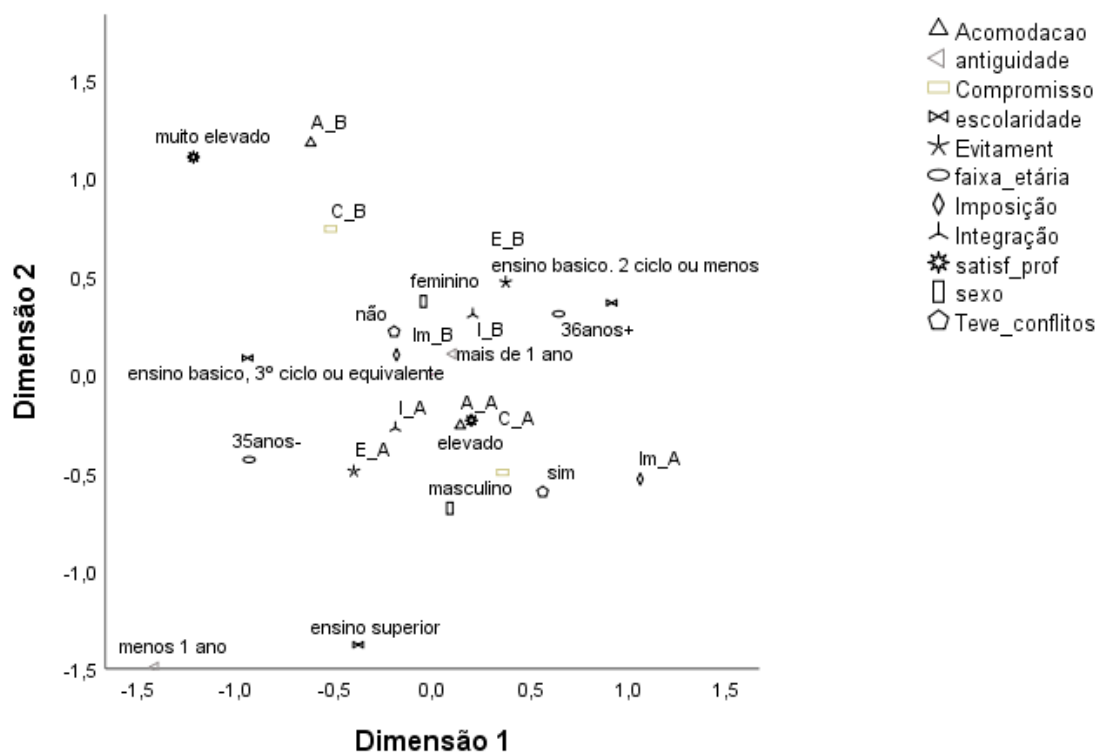


Figura 2. Mapa perceptual resultante da ACM: *Variable Principal Normalization*

### Considerações finais

No que concerne às respostas dadas ao conjunto dos vinte itens, constatou-se que naqueles em que a maioria dos colaboradores selecionaram a opção de resposta “sempre”, como sucedeu no caso das questões, “Procuro promover a harmonia”, “Tento não me envolver em conflitos” e “Tento chegar a um compromisso para ambas as partes”, foram os colaboradores do sexo masculino aqueles que revelaram maiores níveis de concordância, comparativamente aos do sexo feminino.

Os colaboradores mais novos (com 35 anos ou menos) evidenciaram uma maior capacidade negocial e de gestão de conflitos de forma partilhada, em comparação com os colaboradores de idade mais avançada (36 anos ou mais). As pontuações mais elevadas foram as referentes à estratégia de compromisso, o que indicia que os colaboradores tendem a satisfazer as suas necessidades, através de um conjunto de cedências feitas pelas partes em conflito, enquanto as pontuações totais menos elevadas foram as respeitantes à estratégia de imposição, a qual tem grande relevância a nível da satisfação dos interesses dos próprios, negligenciando os interesses de terceiros. É, ainda, de salientar que foram os colaboradores com satisfação profissional de nível elevado aqueles que obtiveram pontuações mais elevadas na maioria das estratégias para a gestão de conflitos (imposição, compromisso, integração e acomodação), enquanto no caso da estratégia de evitamento foram os indivíduos com níveis muito elevados de satisfação profissional os que pontuaram mais.

Com base nas proximidades entre as categorias das variáveis, detetaram-se perfis distintos de colaboradores, verificando-se, por exemplo, que os colaboradores com pontuações mais elevadas (Alto) nas estratégias de imposição, acomodação, integração e evitamento são tendencialmente os do sexo masculino, os mais jovens (com 35 anos ou menos), os mais escolarizados (com pelo menos o 3º ciclo do ensino básico) e os que já viveram situações de conflito laboral. Em síntese, perceber a relevância de uma boa gestão de conflitos e da satisfação profissional dos seus colaboradores contribui para uma gestão preventiva de potenciais problemas que possam vir a correr num determinado contexto organizacional.

### Referências

- Chinyowa, K. (2013). Exploring Conflict-Management Strategies through Applied Drama: An Wits University Case Study. In Barnes, H. (ed.). *Arts Activism, Education and Therapies: Transforming Communities across Africa*, 44, 39 – 54.
- Deutsch, M. (2003). Cooperation and conflict: a personal perspective on the history of the social psychology study of conflict resolution. In M. A. West, D. Tjosvold, & K. G. Smith (Eds.), *International Handbook of Organizational Teamwork and Cooperative Working* (pp. 8-43). Chichester: John Wiley & Sons, Ltd.



- Karakus, M. & Savas, A. C. (2012). The effects of parental involvement, trust in parents, trust in students and pupil control ideology on conflict management strategies of early childhood teachers. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 2977-2985.
- Jameson, J. K. (1999) Toward a comprehensive model for the assessment and management of intraorganizational conflict: Developing the framework. *International Journal of Conflict Management*, Vol. 10 No.3, 268-294. <https://doi.org/10.1108/eb022827>
- McIntyre, S. (2007). Como as pessoas gerem o conflito nas organizações: Estratégias individuais negociais. *Análise Psicológica*, 2 (xxv), 295-305.
- Morberg, P. J. (2001). Linking conflict strategy to the five-factor model: Theoretical and empirical foundations. *International Journal of Conflict Management*, 12(1), 47-68.
- Munduate, L, Ganaza, J & Alcaide, M. (1993). Estilos de gestión del conflicto interpersonal en las organizaciones. *Revista de Psicología Social*, 8(1), 47-68.
- Pruitt, D. G., & Rubin, J. Z. (1986). *Social conflict: escalation, stalemate, and settlement*. New York: Random House.
- Rahim, M. (2001). *Managing conflict in organizations* (3<sup>a</sup> Ed.). London: Quorum Books.
- Thomas, K. W. (1992). Conflict and conflict management: reflections and update. *Journal of Organizations Behavior*, 13 (3), 265-274.
- Tjosvold, D. (2008). The conflict-positive organization: it depends upon us. *Journal of Organizational Behavior*, 29, 19–28.



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España

Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)

Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Escala Breve de Literacia Crítica em Saúde Oral (EBLSO-Cr): Estudo Psicométrico

Brief Scale of Critical Oral Health Literacy (EBLSO-Cr): Psychometric Study

Glória Jólluskin (<http://orcid.org/0000-0002-0798-1484>) [Universidade Fernando Pessoa; Centro de Investigação FP-B2S];

Isabel Silva (<http://orcid.org/0000-0002-6259-2182>) [Universidade Fernando Pessoa; Centro de Investigação FP-B2S; Hospital-Escola da Universidade Fernando Pessoa];

Vânia Carneiro (<https://orcid.org/0000-0001-5946-6620>) [Universidade Fernando Pessoa; Hospital-Escola da Universidade Fernando Pessoa];

## Resumo

O presente estudo teve como objetivo o desenvolvimento de uma escala breve de literacia crítica em saúde oral para a população adulta portuguesa. Para a construção do instrumento recorreu-se às seguintes estratégias: revisão da literatura, análise de instrumentos de avaliação existentes e realização de entrevistas com especialistas. A informação recolhida permitiu construir uma piscina de itens, a partir da qual se selecionaram os itens mais pertinentes para a população/contexto cultural português. A versão final da EBLSO-Cr é constituída por 8 itens. Uma amostra não aleatória constituída por 107 indivíduos, a maioria dos quais do sexo feminino (73,1%), com idades compreendidas entre 18 e 72 anos ( $M=32,08$ ;  $DP=12,325$ ) e maioritariamente com uma escolaridade ao nível do ensino superior (96,3%), respondeu à EBLSO-Cr e ao Dental Anxiety Inventory (DAI). A escala apresenta boa fidelidade ( $\alpha=0,82$ ) e sensibilidade aceitável (os valores de assimetria e curtose não ultrapassam a unidade para a maioria dos itens, e valores de média e mediana de cada item são muito próximos). A escala está organizada num fator único, que explica 44,84% da variância, e verifica-se existirem correlações item-total, corrigidas para sobreposição, entre 0,30 e 0,67, o que apoia a sua validade interna. Existe uma correlação estatisticamente significativa, negativa e fraca entre a literacia crítica em saúde oral e a ansiedade dentária ( $r=-0,23$ ;  $p<0,05$ ). Os participantes de ambos os sexos não se distinguem de forma estatisticamente significativa quanto a este tipo de literacia e não existe uma correlação estatisticamente significativa entre esta literacia e idade. A EBLSO-Cr apresenta boa fidelidade, razoável validade interna e externa, e uma sensibilidade aceitável, tendo sido bem aceite pelos respondentes.

*Palavras-chave:* literacia em saúde; crítica; escala; Portugal.

Abstract

The present study aimed to develop a brief scale of critical literacy in oral health for the Portuguese adult population. The following strategies were used to construct the instrument: literature review, analysis of existing evaluation instruments and interviews with specialists. The information collected allowed the construction of a pool of items, from which the most relevant items for the Portuguese cultural population / context were selected. The final version of EBLSO-Cr consists of 8 items. A non-random sample of 107 individuals, most of whom were female (73.1%), aged 18-72 years ( $M = 32.08$ ;  $SD = 12.325$ ) and mostly with a level of schooling higher education (96.3%), responded to EBLSO-Cr and the Dental Anxiety Inventory (DAI). The scale shows good fidelity ( $\alpha = 0.82$ ) and acceptable sensitivity (asymmetry and kurtosis values do not exceed unity for most items, and mean and median values of each item are very close). The scale is organized in a single factor, which accounts for 44.84% of the variance, and it is verified that there are item-total correlations, corrected for overlap, between 0.30 and 0.67, which supports its internal validity. There is a statistically significant negative and weak correlation between critical literacy in oral health and dental anxiety ( $r = -0.23$ ,  $p < 0.05$ ). Participants of both sexes are not statistically significant in this type of literacy and there is no statistically significant correlation between this literacy and age. EBLSO-Cr shows good fidelity, reasonable internal and external validity, and an acceptable sensitivity, and was well accepted by the respondents.

*Keywords:* health literacy; criticizes; scale; Portugal.

## Introdução

A saúde assenta num estado complexo de elevada incerteza e transformação, dependente de diversos fatores: biológicos, comportamentais, socioeconómicos e ambientais, que benfeitoriza de constante inovação e rápido ajustamento de conhecimentos e, conseqüentemente, das suas práticas, exigindo políticas consistentes e persistentes. É com base nesta complexidade que se movem governantes, gestores, profissionais e cidadãos (Ministério da Saúde, 2019).

Neste sentido, olha-se, cada vez mais, o cidadão como o centro do Sistema de Saúde, e encara-se como um importante agente de participação ativa e fonte de mudança, uma vez que tem o direito e o dever de influenciar as decisões em política de saúde, que afetam coletivamente a população, no desempenho dos seus diferentes papéis: o de doente com necessidades específicas; o de consumidor com expectativas e direito a cuidados seguros e de qualidade; e o de contribuinte do Serviço Nacional de Saúde (Ministério da Saúde, 2018).

Para tal, é imprescindível que o cidadão esteja e seja capacitado para assumir a responsabilidade de lutar pela defesa da sua saúde individual e da saúde coletiva. Para exercê-la, o cidadão tem que estar informado, tem que interiorizar tal informação e traduzi-la na alteração dos seus comportamentos menos saudáveis e, quando for o caso, na gestão da sua doença. Só assim o cidadão, individual ou coletivamente, estará capacitado para participar ativamente, de forma informada e consciente, nas decisões que lhe dizem respeito, contribuindo para o consenso quanto às prioridades em matéria de saúde (Ministério da Saúde, 2019; Ministério da Saúde, 2018).

No que concerne à realidade da saúde oral em Portugal esta inspira grande preocupação. O relatório sobre Cuidados de Saúde Oral (Lourenço & Barros, 2016) revela que os indicadores de saúde oral em Portugal se encontram muito abaixo da média europeia e, de acordo com dados do European Union Statistics on Income and Living Conditions [EU-SILC] (2013), Portugal é um dos países da União Europeia com a maior percentagem de pessoas que apresentam necessidades não satisfeitas em cuidados de saúde oral.

A investigação revela, igualmente, que um número considerável de portugueses apenas procura ajuda médica (médico dentista) com o propósito curativo, e não no âmbito preventivo (Buss, 2000; Watt, 2005).

Paralelamente, os resultados evidenciam que os problemas de saúde oral têm vindo a ser reconhecidos como relevantes originadores de um impacto negativo nas atividades de vida diárias, causando dor, sofrimento, complicações médicas, constrangimentos psicológicos e privações sociais e laboratoriais, exercendo, deste modo, repercussões ao nível da saúde em geral dos indivíduos e populações (National Institute of Oral Health and Craniofacial Research, National Institutes of Health, U.S. Public Health Service, Department of Health and Human Services, 2005).

Segundo o European Health Literacy Project Consortium (HLS-EU) (Sorensen et al., 2012), “a literacia para a saúde está ligada à literacia e implica o conhecimento das pessoas, a motivação e as competências para aceder, compreender, avaliar e aplicar informações sobre saúde, a fim de fazer julgamentos e tomar decisões na vida quotidiana em matéria de cuidados de saúde, prevenção da doença e promoção da saúde, para manter ou melhorar a qualidade de vida durante o curso da vida” (HLS-EU, 2012, p.38). A literacia em saúde é, pois, reconhecida como um importante determinante da saúde.

Com o intuito de avaliar a literacia em saúde oral, nomeadamente o domínio crítico, e determinar necessidades orientadoras para o desenvolvimento de programas que visem a sua promoção, o presente estudo teve como objetivo o desenvolvimento de uma escala breve de literacia crítica em saúde oral para a população adulta portuguesa, que propõe avaliar a perceção que o indivíduo tem relativamente à sua capacidade (competência/dificuldade) para usar de forma crítica e reflexiva informação sobre saúde oral, problemas dentários ou da boca e seus tratamentos.

## **Método**

### **Participantes**

No presente estudo participaram 107 indivíduos, 73.1% do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 18 e os 72 anos ( $M=32.08$ ;  $DP=12.325$ ) e a maioria dos quais (96.3%) com uma escolaridade correspondente ao nível do Ensino Superior. Entre os respondentes 87% ( $n=94$ ) refere ter tido mais do que 10 consultas com um médico dentista, 9.3% ( $n=10$ ) refere ter tido 5 a 10 consultas e apenas 3.7% ( $n=4$ ) refere ter tido 2 a 4 consultas; 11.1% ( $n=12$ ) refere sofrer de alguma doença da boca e/ou dentes; e 38.9% ( $n=42$ ) refere ter usado aparelho dentário.

Relativamente à percepção de ter sido sujeito a situações que considerem traumatizantes na consulta com o médico dentista, esta é apresentada por 22.2% (n=24) dos participantes.

## **Material**

Os participantes responderam a um conjunto de questionários, nomeadamente: ao questionário sociodemográfico e clínico, à Escala Breve de Literacia Crítica em Saúde Oral (EBLSO-Cr, versão em estudo) e, por último, ao *Dental Anxiety Inventory* (DAI).

O questionário sociodemográfico e clínico foi desenvolvido especificamente para o presente estudo com objetivo de recolher dados relativos ao sexo, idade, escolaridade, quantas vezes foi ao dentista ao longo da sua vida; sofre de doença da boca ou dentes; percepção de saúde oral e percepção geral de saúde.

A EBLSO-Cr (versão em estudo) é uma escala de autorresposta, constituída por 8 itens, que se propõe avaliar a percepção que o indivíduo tem relativamente à sua capacidade (competência/dificuldade) para usar de forma crítica e reflexiva informação sobre saúde oral, problemas dentários ou da boca e seus tratamentos (Tabela 1).

O cálculo do score total da escala é feito através do somatório dos valores obtidos em cada item, sendo esse somatório final convertido em percentagem de forma a facilitar a interpretação dos resultados obtidos. O valor mínimo que é possível obter é 0 e o valor máximo é 100, sendo que, quando maior o valor, maior será o nível de literacia relacionada com a saúde oral apresentado pelo participante.

O DAI é um instrumento adaptado para a população portuguesa por Lopes, em 2005. Este instrumento tem com objetivo identificar pacientes com ansiedade dentária extrema, avaliar a propensão para a ansiedade por parte de doentes vulgares e a prevalência da ansiedade dentária na população em geral. É um instrumento de autoavaliação constituído por 36 afirmações relacionadas com situações eventualmente provocadoras de medo em consulta dentária. Faz recurso à avaliação a facetas: faceta tempo – em casa, a caminho do dentista, na sala de espera, na cadeira do dentista; faceta situação – aspetos introdutórios da consulta, interação (profissional) médico dentista-paciente, tratamento dentário propriamente dito; e faceta reação – emoções, reações físicas e reações cognitivas. O DAI demora 5 a 10 minutos a ser administrado. A pontuação final é calculada a partir da soma dos 36 itens. Não há itens com pontuação invertida e as pontuações podem variar

entre 36 e 180. Este instrumento apresenta elevada fidelidade, uma validade aceitável e boa sensibilidade (Lopes, 2009).

## **Procedimento**

Inicialmente procedeu-se à construção da piscina inicial de itens que passou por diversas etapas e implicou a adoção das seguintes estratégias: (1) revisão da literatura sobre modelos conceptuais e definições teóricas literacia em saúde oral e sobre avaliação deste constructo; (2) análise de instrumentos de avaliação da literacia em saúde oral já existentes; (3) parecer de especialistas; (4) análise de materiais educativos disponibilizados pela Ordem dos Médicos Dentistas na sua página web (OMD, 2015). Essa piscina foi depurada, tendo sido eliminadas redundâncias e selecionados os itens que os investigadores consideraram mais relevantes para a população / contexto cultural português.

Após ter sido obtido parecer positivo da Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa (UFP) para a realização do estudo, foi efetuado um convite à sua participação através das redes sociais, tendo sido solicitado o preenchimento e administração dos questionários por via eletrónica (em formulário *online*), após terem sido salvaguardadas todas as questões éticas envolvidas.

Assim, na primeira parte do formulário eletrónico eram explicados os objetivos do estudo, os métodos da investigação e fornecida toda a informação relativa a eventuais dúvidas, à confidencialidade e anonimato das respostas, garantindo-se que no seriam recolhidos dados pessoais dos participantes que os permitissem identificar e, em caso de desistência podê-lo-iam fazer, sem que resultassem quais queres prejuízos pessoais. Foi também assegurado que as bases de dados eletrónicas seriam confidenciais, destruídas após a sua conclusão e que os resultados nunca seriam divulgados nominalmente.

Posteriormente, era solicitada a autorização livre e esclarecida aos participantes. O acesso aos questionários eletrónicos apenas podia ser realizado após o consentimento de participação no respetivo estudo. Os dados recolhidos foram automaticamente exportados para uma base de dados em Excel e, posteriormente convertidos para o *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) para análise estatística dos mesmos.



## Resultados

A análise do alfa de Cronbach obtido na escala revelou que esta apresenta uma fidelidade elevada ( $\alpha=.82$ ), sendo que a eliminação de qualquer um dos seus itens não contribuiria de forma alguma para aumentar a sua consistência interna. A análise da correlação item-total, corrigida para sobreposição, revela que estes valores variam entre 0.30 e 0.67 (Tabela 2).

Tabela 2

[*Correlação item-total corrigida para sobreposição*]

Itens	Escala total
Item 1	.593
Item 2	.551
Item 3	.580
Item 4	.634
Item 5	.674
Item 6	.518
Item 7	.300
Item 8	.543

Procedeu-se a uma análise em componentes principais, que revelou que a EBLS-Cr se encontra organizada num fator único, que explica 44.84% da variância, com cargas fatoriais que variam entre 0.11 e 0.70.

Os valores de assimetria e de curtose para os 8 itens não ultrapassam a unidade e os valores de média e mediana em cada item são muito próximos, indicando normalidade na distribuição (Tabela 3).

Tabela 3

[Resultados da sensibilidade, assimetria e curtose]

Item	Min.	Máx.	M	Med.	Assimetria	Curtose
1	1	4	3.08	3.00	-.906	-.350
2	1	4	3.24	3.00	-1.182	1.075
3	1	4	2.49	3.00	-.395	-.780
4	1	4	3.10	3.00	-.408	-.964
5	1	4	3.27	3.00	-.631	-.461
6	1	4	3.01	3.00	-.452	-.753
7	1	4	2.47	3.00	-.480	-.601
8	1	4	2.71	3.00	-.604	-.030

Em relação às pontuações no DAI encontramos que existe uma correlação negativa estatisticamente significativa, embora fraca, entre a literacia crítica em saúde oral e a ansiedade dentária ( $r=-0.23$ ;  $p<0.05$ ).

Os participantes de ambos os sexos não se distinguem de forma estatisticamente significativa quanto a este tipo de literacia ( $p>0.05$ ) e não existe uma correlação estatisticamente significativa entre esta literacia e idade ( $p>0.05$ ).

### Discussão

A EBLSO-Cr apresenta boa fidelidade ( $\alpha=0.82$ ), razoável validade interna e externa, sensibilidade aceitável, sendo que os valores de assimetria e curtose não ultrapassam a unidade, e

valores de média e mediana de cada item, são muito próximos, o que sugere a normalidade da distribuição das respostas e a boa aceitabilidade por parte dos participantes.

Estudos futuros deverão analisar a forma como este instrumento se comporta do ponto de vista psicométrico quando administrada a indivíduos com menores níveis de escolaridade.

### Referências

- Buss, M. (2000). Promoção da saúde e qualidade de vida. *Ciência & Saúde Coletiva*, 5, 163-77.  
<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232000000100014>.
- Eurostat (2015). *EU statistics on income and living conditions*. Retrieved from:  
<http://www.eui.eu/Research/Library/ResearchGuides/Economics/Statistics/DataPortal/EU-SILC.aspx>
- Lourenço, A., & Barros, P. P. (2016). *Cuidados de saúde oral: Universalização*. Nova Healthcare Initiative. Universidade Nova de Lisboa. Retrieved from:  
<https://www.ond.pt/content/uploads/2017/12/cuidados-saude-oral.pdf>.
- Lopes, P. N. (2005). *Contribuição para o estudo da ansiedade dentária: Validação de uma versão portuguesa do Dental Anxiety Inventory em estudantes do ensino superior*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Universidade de Coimbra. Retrieved from:  
[https://www.researchgate.net/publication/259656940\\_Contribuicao\\_para\\_o\\_estudo\\_da\\_ansiedade\\_dentaria\\_Validacao\\_de\\_uma-versao\\_portuguesa\\_do\\_Dental\\_Anxiety\\_Inventory\\_em\\_estudantes\\_do\\_ensino\\_superior](https://www.researchgate.net/publication/259656940_Contribuicao_para_o_estudo_da_ansiedade_dentaria_Validacao_de_uma-versao_portuguesa_do_Dental_Anxiety_Inventory_em_estudantes_do_ensino_superior)
- Lopes, P.N.M.R. (2009). *Ansiedade em medicina dentária: validação de versões portuguesas do “Dental Fear Survey” e do “Modified Dental Anxiety Scale” em estudantes do ensino superior*. Tese de Doutoramento. Badajoz: Universidad de Extremadura. Retrieved from:  
[https://www.researchgate.net/publication/259656941\\_Ansiedade\\_em\\_Medicina\\_Dentaria\\_Validacao\\_de-versoes\\_portuguesas\\_do\\_Dental\\_Fear\\_Survey\\_e\\_do\\_Modified\\_Dental\\_Anxiety\\_Scale\\_em\\_estudantes\\_do\\_Ensino\\_Superior](https://www.researchgate.net/publication/259656941_Ansiedade_em_Medicina_Dentaria_Validacao_de-versoes_portuguesas_do_Dental_Fear_Survey_e_do_Modified_Dental_Anxiety_Scale_em_estudantes_do_Ensino_Superior)
- Ministério da Saúde (2019). Programa Nacional de Saúde Oral, Portugal. Retrieved from:  
<file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/i025430.pdf>

- Ministério da Saúde (2018). Retrato da Saúde, Portugal. Retrieved from:  
[https://www.sns.gov.pt/wp-content/uploads/2018/04/RETRATO-DA-SAUDE\\_2018\\_compressed.pdf](https://www.sns.gov.pt/wp-content/uploads/2018/04/RETRATO-DA-SAUDE_2018_compressed.pdf)
- National Institute of Dental and Craniofacial Research, National Institute of Health, U.S. Public Health Service, Department of Health and Human Services (2005). The invisible barrier: literacy and its relationship with oral health. A report of a workgroup sponsored by the National Institute of Dental and Craniofacial Research, National Institute of Health, U.S. Public Health Service, Department of Health and Human Services. *Journal of Public Health Dentistry*, 65, 174-82. <https://doi.org/10.1111/j.1752-7325.2005.tb02808.x>
- Ordem dos Médicos Dentistas (2015). *Barómetro Nacional de Saúde Oral*. Retrieved from <https://www.omd.pt/barometro/docs/barometrosaudeoral2015.pdf>
- Sorensen et., al. (2012). Health literacy and public health: A systematic review and integration of definitions and models. *BMC, Public Health*, 12, 1-13. <http://dx.doi.org/10.1186/1471-2458-12-80>
- Watt, G. (2005). Strategies and approaches in oral disease prevention and health promotion. *Bulletin of the World Health Organization*, 83, 711-718. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/73275>

## Apêndices

### Escala Breve de Literacia em Saúde Oral Crítica

Figura 1. Escala Breve de Literacia em Saúde Oral Crítica (Silva, Jólluskin, & Carneiro, em estudo)

Nº	Itens	Muito difícil	Difícil	Nem fácil, nem difícil	Fácil	Muito fácil	Não se aplica a mim
1	Saber o que fazer para <b>procurar ajuda especializada</b> para os meus problemas da boca ou dentes;						
2	Saber o que fazer para <b>usar informação ou instruções</b> que o médico dentista me dá;						
3	Sei que posso <b>recusar um tratamento</b> dentário;						
4	Saber <b>procurar uma segunda opinião</b> de um médico dentista sobre a minha saúde;						
5	Saber <b>usar a informação</b> que o médico me dá para <b>tomar decisões</b> sobre a minha saúde;						
6	Avaliar as <b>vantagens e desvantagens</b> de diferentes opções de tratamento dentário;						
7	Gosto de ser eu a <b>decidir sobre as várias possibilidades</b> de escolha em termos de tratamentos para os meus problemas de saúde da boca ou dentes;						
8	Sinto-me confiante de que consigo <b>usar a informação</b> que tenho para <b>tomar decisões</b> sobre a minha saúde da boca ou dentes;						



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España

Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)

Universidade da Coruña, Universidade do Minho

**ACTAS**

Escala breve de e-literacia em saúde oral (EbeLSO)

Brief scale of e-literacy in oral health (EbeLSO)

Gloria Jólluskin ([orcid.org/0000-0002-0798-1484](https://orcid.org/0000-0002-0798-1484))\*, Isabel Silva ([orcid.org/0000-0002-6259-2182](https://orcid.org/0000-0002-6259-2182))\* e Vânia Carneiro (<https://orcid.org/0000-0001-5946-6620>)

\* FP.B2S - Universidade Fernando Pessoa

Nota dos autores

Autor de contacto:

Gloria Jólluskin

[gloria@ufp.edu.pt](mailto:gloria@ufp.edu.pt)

## Resumo

O presente estudo teve como objetivo a construção de uma escala breve de e-literacia em saúde oral para a população adulta portuguesa. Procedeu-se à construção de uma piscina de itens assente na revisão da literatura, na análise de instrumentos de avaliação anteriormente desenvolvidos e em entrevistas a especialistas, tendo-se selecionado os itens considerados mais pertinentes para a população/contexto cultural portugueses. A versão final da Escala Breve de e-Literacia em Saúde Oral (EBeLSO) é composta por 14 itens. 103 indivíduos, maioritariamente do sexo feminino, com idades entre 18 e 72 anos e maioritariamente com frequência do ensino superior responderam à EBeLSO e ao Dental Anxiety Inventory (DAI). O instrumento revelou apresentar boa fidelidade e uma sensibilidade aceitável. A escala está organizada num fator único, que explica 56,14% da variância e existem correlações, corrigidas para sobreposição, entre cada item e score total que variam entre 0,41 e 0,81, o que apoia a sua validade. Verificou-se existir uma correlação estatisticamente significativa, negativa e fraca entre a e-literacia em saúde oral e a ansiedade dentária. Não existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois sexos quanto à e-literacia em saúde oral e não existe uma correlação estatisticamente significativa entre esta literacia e idade. A escala apresenta uma razoável fidelidade, validade interna e externa, razoável sensibilidade e que foi bem aceite pelos respondentes. No futuro, será importante estudar a sua adequabilidade a populações com níveis de escolaridade mais baixos.

*Palavras-chave:* literacia, saúde, avaliação, escala

## Abstract

This study aimed to construct a brief scale of oral e-health literacy for Portuguese adult population. A pool of items based on a review of the literature, the analysis of previously developed evaluation instruments and interviews with specialists was carried out, and the items considered most relevant to the Portuguese population/cultural context were selected. The Oral Health e-Literacy Brief Scale (EBeLSO) consists of 14 items. The questionnaire was administered electronically. 103 individuals, mostly female, aged between 18 and 72 years and mostly with higher education, answered to EBeLSO and to Dental Anxiety Inventory (DAI). The instrument showed good reliability and acceptable sensitivity. The scale is organized in a single factor, which explains 56.14% of the variance and there are correlations, corrected for overlap, between each item and total score ranging from .41 to .81, which supports its validity. There was a statistically significant negative and weak correlation between e-literacy in oral health and dental anxiety. There are no statistically significant differences in sex or age. The scale presents a reasonable reliability, internal and external validity, reasonable sensitivity and was well accepted by the respondents. In the future, it will be important to study its suitability for populations with lower levels of education.

*Keywords:* literacy, health, evaluation, scale

Nas últimas décadas, os avanços tecnológicos têm revolucionado a nossa realidade, modificando a forma na qual entendemos o mundo e condicionando também o sistema de saúde. O Sistema Nacional de Saúde atualmente tenta facilitar à população portuguesa o acesso aos cuidados de saúde através da web (<https://www.sns.gov.pt/>), tendo sido disponibilizados no mesmo ferramentas para a utilização dos serviços de saúde (ex. marcação de consultas), ou recursos digitais para a promoção dos cuidados de saúde (ex., materiais informativos sobre a vacinação). No Programa para a Saúde, o Governo português estabelece como prioridade, a expansão e a melhoria da capacidade da rede dos cuidados de saúde primários, dando especial atenção à saúde oral.

Por outro lado, o Plano Nacional de Saúde 2012-2016, que foi alargado até 2020, define a equidade e o acesso adequado aos cuidados de saúde como um dos eixos prioritários. Neste âmbito, a Internet pode desenvolver um papel importante no processo de empoderamento do utente (Klecun, 2010). O conceito de empoderamento aparece também como elemento central nas políticas da União Europeia (EU). O plano de ação para a saúde que a UE está a desenvolver online inclui serviços de e-saúde como redes de informação em saúde, registos eletrónicos de saúde, serviços de telemedicina, sistemas de monitoramento portáteis ou portais de saúde. Contudo, para os cidadãos fazerem um bom uso destes recursos, parece fundamental desenvolver competências relacionadas com a promoção da literacia digital, entendida esta como a capacidade para compreender e utilizar as fontes de informação quando apresentadas através do computador (Gilster, 1997). Embora são óbvias as vantagens da promoção da literacia digital para a promoção da saúde, a introdução das tecnologias de informação com este fim pode ser um fator potenciador de diferenças e desigualdades sociais, uma vez que a utilização destes serviços não se produz de forma equilibrada entre toda a população. O desenvolvimento tecnológico, e a literacia digital de forma geral, e, portanto, a literacia digital em saúde, não parecem ser neutrais, mas sim manifestações tecnológicas dos processos sociais das sociedades.

Não foram identificados estudos realizados em Portugal que se centrem no estudo da e-literacia em saúde oral. Contudo, à luz dos resultados encontrados sobre o estado da saúde oral (cf. Ordem dos Médicos Dentistas, 2015) e sobre a literacia em saúde da população portuguesa (cf. Benavente, Rosa, Costa, & Ávila, 1996; Saúde Que Conta, 2014; Veiga & Serrão, 2016), podemos inferir que os níveis de e-literacia em saúde oral possivelmente não sejam muito elevadas, podendo comprometer a eficácia destas tentativas de promoção da saúde.



Perante a falta de estudos relativos à realidade portuguesa, identificamos a necessidade de realizar um levantamento das necessidades de intervenção relacionadas com a literacia digital em saúde oral, pelo que se procedeu a um levantamento dos instrumentos criados para a avaliação da mesma.

No âmbito da literacia em saúde oral têm sido desenvolvidos alguns instrumentos de avaliação, entre os quais destacamos cinco: 1) o Rapid Estimate of Adult Literacy in Dentistry (REALD-30), desenvolvido por Lee, Rozier, Lee, Bender e Ruiz, em 2007; 2) o Rapid Estimate of Adult Literacy in Dentistry (REALD-99), instrumento desenvolvido por Richman, et al. (2007); 3) o Rapid Estimate of Adult Literacy in Medicine and Dentistry (REALM-D), instrumento desenvolvido por Atchison, Girona, Messadi e Der-Martirosian (2010), 4) o Test of Functional Health Literacy in Dentistry (TOFHLiD), de Gong, Lee, Rozier, Pahel, Richman e Vann (2007) e 5) o Oral Health Literacy Instrument (OHLI) de Sabbahi, Lawrence, Limeback e Rootman (2009). Uma breve descrição dos instrumentos pode ser consultada em Silva e Jólluskin (2017). Contudo, estes instrumentos não avaliam a literacia em saúde em todas as suas dimensões, nem se centram na avaliação da e-literacia em saúde oral. Com o presente trabalho pretendemos descrever a construção e validação de um instrumento breve de avaliação da e-literacia em saúde oral adequado à população adulta portuguesa, que permita avaliar a literacia digital em saúde oral.

## Método

### Participantes

Participaram 108 indivíduos, 73.8% do sexo feminino, com idades entre 18 e 95 anos ( $M=32.08$ ;  $DP=12.33$ ). Entre os respondentes, 22.2% ( $n=24$ ) dos participantes refere ter sido sujeito a situações que considerem traumatizantes na consulta com o médico dentista, sendo que 11.1% ( $n=12$ ) refere sofrer de alguma doença da boca e/ou dentes; e 38.9% ( $n=42$ ) refere ter usado aparelho dentário. A maioria dos participantes apresenta como qualificação mínima a frequência de um curso universitário (96.3%).

### Material

Os participantes responderam a um questionário sociodemográfico e clínico, à Escala Breve de e-Literacia em Saúde Oral (EBeLSO) e ao Dental Anxiety Inventory (DAI). O questionário

## Escala breve de e-literacia em saúde oral (EbeLSO)

sociodemográfico e clínico foi elaborado propositadamente para o presente estudo com o objetivo de descrever os participantes desse duplo ponto de vista.

A EBeLSO (Apêndice) é constituída por 14 itens, relacionados com os três níveis de literacia diferenciados por Nutbeam (2000) adaptados ao comportamento on-line dos utentes. O cálculo da pontuação total é realizado através do somatório dos valores obtidos em cada item, sendo esse somatório final convertido em percentagem de forma a facilitar a interpretabilidade dos resultados obtidos. O valor mínimo que é possível obter em cada subescala é 0 e o valor máximo é 100, sendo que, quando maior o valor, maior será o nível de e-literacia relacionada com a saúde oral apresentado pela pessoa. O cálculo da pontuação da escala global foi realizado de acordo com a seguinte fórmula:  $((\text{item 1} + \text{item 2} + \text{item 3} + \text{item 4} + \text{item 5} + \text{item 6} + \text{item 7} + \text{item 8} + \text{item 9} + \text{item 10} + \text{item 11} + \text{item 12} + \text{item 13} + \text{item 14})/56 * 100)$ .

A versão portuguesa do DAI foi construída por Lopes (2005). Trata-se de um inventário, que inclui 36 afirmações relacionadas com situações eventualmente provocadoras de medo em consulta dentária e que avalia as seguintes facetas: faceta tempo – em casa, a caminho do dentista, na sala de espera, na cadeira do dentista; faceta situação - aspetos introdutórios da consulta, interação (profissional) médico dentista-paciente, tratamento dentário propriamente dito; e faceta reação – emoções, reações físicas e reações cognitivas. O DAI constitui um instrumento de autoavaliação, de rápida administração. Não possui itens com pontuação invertida, sendo que as suas pontuações podem variar entre 36 e 180. A versão portuguesa da DAI apresenta elevada fidelidade, uma validade aceitável e boa sensibilidade (Lopes, 2009).

## Procedimento

A escala foi construída a partir de uma piscina inicial de itens a partir de: (1) revisão da literatura sobre definições e modelos conceptuais da literacia em saúde oral, assim como sobre avaliação deste construto; (2) a análise de instrumentos de avaliação da literacia em saúde oral; (3) parecer de especialistas; (4) análise de materiais educativos disponibilizados pela Ordem dos Médicos Dentistas na sua página web. Foi depurada a piscina de itens, eliminando redundâncias e selecionando-se os itens que a equipa de investigação considerou como mais relevantes para a população e contexto cultural portugueses. Após parecer positivo da Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa em relação à realização do presente estudo, foi realizado um convite à participação através das redes sociais, solicitando o preenchimento dos questionários em formato digital.

## Resultados

Uma análise descritiva dos níveis de e-literacia em saúde oral apresentados pelos participantes permitiu verificar que estes apresentam uma elevada amplitude, variando entre 19.64 e 100, situando-se a média e mediana muito próximas, sugerindo que os dados apresentam uma distribuição simétrica ( $M=66.69/ Med=66.06; SD=18.94$ ), abonatória da sensibilidade do instrumento.

Após análise do valor de Kaiser-Meyer-Olkin ( $KMO=.872$ ), e d teste de esfericidade de Bartlett ( $\chi^2 (91)=733.943, p<.0001$ ), que indicaram uma boa adequação para análise fatorial, realizamos uma análise de componentes principais. Esta análise mostrou que a escala está organizada em um único fator, que explica 56% da variância, apresentando os seus itens cargas fatoriais superiores a .40.

No que diz respeito à análise da assimetria do instrumento, encontramos que quase a totalidade dos valores de assimetria e curtose obidos, a exceção do item 6, não ultrapassam a unidade e são praticamente sobreponíveis, sugerindo a normalidade da distribuição das respostas.

Tabela 1

*Valores de assimetria e de curtose para cada um dos itens da EBLSO-C*

Itens	Min	Máximo	M	Med
-------	-----	--------	---	-----

## Escala breve de e-literacia em saúde oral (EbeLSO)

1. Saber como utilizar a internet para procurar informações sobre saúde	1	4	3.22	3.00
2. Saber como utilizar a internet para responder às minhas dúvidas sobre saúde.	1	4	3.24	3.00
3. Saber como utilizar a internet para encontrar recursos úteis sobre saúde (por exemplo, contato de serviços de saúde. Profissionais, associações de doentes)	1	4	3.14	3.00
4. Saber como utilizar a internet para usar blogs, fóruns de discussão on-line ou chats para obter informações sobre saúde e doenças	1	4	3.17	3.00
5. Saber como utilizar a internet para estar em contato com outras pessoas com quem troco informações e procuro esclarecer dúvidas sobre saúde.	1	4	2.96	3.00
6. Compreender conselhos sobre saúde oral que encontro na internet	1	4	3.56	4.00
7. Avaliar ou decidir sobre se a informação sobre saúde e doenças divulgada pela internet é de confiança	0	4	1.76	2.00
8. Avaliar ou decidir sobre se a informação sobre tratamentos divulgada pela internet é de confiança.	0	4	2.75	3.00
9. Avaliar ou decidir sobre como se pode proteger de doenças a partir de informações transmitidas pela internet.	0	4	2.57	3.00
10. Participar através da internet (por exemplo, através de blogs, fóruns de discussão on-line, chats	0	4	2.54	3.00
11. Comparar informações de saúde que me são dadas por diferentes pessoas ou que vejo ou leio em diferentes fontes (por exemplo, televisão, rádio, jornais, internet e panfletos).	0	4	2.64	3.00
12. Aperceber-me de que é dada informação errada sobre saúde e doenças através de internet	0	4	1.84	2.00
13. Conseguir avaliar se a informação sobre saúde que encontro na internet é de confiança	0	4	2.28	2.00
14. Sentir confiança para usar a informação que recolho na internet sobre saúde e doenças	0	4	1.91	2.00

Foi calculada a correlação, corrigida para sobreposição, dos itens com a escala globalmente (Tabela 2), tendo-se verificado que existem correlações moderadas a elevadas entre todos os itens e a escala total.

Tabela 2

### *Correlação item-total corrigida para sobreposição*

Itens	Escala total
1. Saber como utilizar a internet para procurar informações sobre saúde	.643
2. Saber como utilizar a internet para responder às minhas dúvidas sobre saúde.	.806
3. Saber como utilizar a internet para encontrar recursos úteis sobre saúde (por exemplo, contato de serviços de saúde. Profissionais, associações de doentes)	.794

4 Saber como utilizar a internet para usar blogs, fóruns de discussão on-line ou chats para obter informações sobre saúde e doenças	.786
5 Saber como utilizar a internet para estar em contato com outras pessoas com quem troco informações e procuro esclarecer dúvidas sobre saúde.	.575
6. Compreender conselhos sobre saúde oral que encontro na internet	.651
7. Avaliar ou decidir sobre se a informação sobre saúde e doenças divulgada pela internet é de confiança	.406
8. Avaliar ou decidir sobre se a informação sobre tratamentos divulgada pela internet é de confiança.	.761
9. Avaliar ou decidir sobre como se pode proteger de doenças apartir de informações transmitidas pela internet.	.810
10. Participar através da internet (por exemplo, através de blogs, fóruns de discussão on-line, chats	.771
11. Comparar informações de saúde que me são dadas por diferentes pessoas ou que vejo ou leio em diferentes fontes (por exemplo, televisão, rádio, jornais, internet e panfletos).	.778
12. Aperceber-me de que é dada informação errada sobre saúde e doenças através de internet	.556
13. Conseguir avaliar se a informação sobre saúde que encontro na internet é de confiança	.677
14. Sentir confiança para usar a informação que recolho na internet sobre saúde e doenças	.673

---

A análise do alfa de Cronbach obtido na escala revelou que esta apresenta uma fidelidade elevada ( $\alpha=.93$ ). A eliminação de qualquer um dos itens da escala não contribuiria para aumentar a sua consistência interna.

Encontramos uma correlação negativa entre a e-literacia em saúde oral e a ansiedade dentária avaliada através do DAI, o que indica que quanto maior é a e-literacia em saúde, menor é a ansiedade ( $r = -.33$ ;  $p < .05$ ), e revela uma boa validade concorrente do instrumento.

No que diz respeito ao sexo, a análise dos dados revela que não existem diferenças estatisticamente significativas relativamente ao nível de e-literacia em saúde oral ( $t = -.244$ ;  $p > .05$ ). Verificou-se, ainda, que não existe uma correlação estatisticamente significativa entre a idade e a e-literacia em saúde oral ( $r = .09$ ;  $p > .05$ ).

### Discussão

Com o presente trabalho apresentamos a escala EbeLSO, analisando as suas propriedades psicométricas. O estudo das suas propriedades confirma que a EbeLSO apresenta boas qualidades psicométricas, podendo constituir uma boa ferramenta de avaliação com potencialidades no domínio da e-saúde.

Contudo, devemos refletir sobre o fato da escala avaliar as competências percebidas dos indivíduos, e não as suas capacidades reais. Muito embora os valores das médias e medianas

encontrados sugeriram que a competência percebida dos participantes é relativamente elevada, futuros estudos deveriam centrar-se na correspondência entre a autoeficácia percebida nestes domínios e capacidades reais. Devemos de ter em atenção que os participantes no estudo eram, na sua grande maioria, estudantes universitários (existindo até a possibilidade de a participação no estudo ter atraído a um grande número de participantes formados em áreas afins às ciências da saúde), habituados a utilizar a tecnologia, em contextos académicos, laborais ou de lazer. Contudo, as competências tecnológicas necessárias nestes contextos podem não ser as mesmas que as que se precisam para mostrar uma boa e-literacia em saúde oral. Por outras palavras, existe a possibilidade dos participantes terem sobrestimado as suas capacidades para procurar, compreender e avaliar informação sobre saúde oral que se pode encontrar através da internet ou tomar decisões baseadas na mesma.

Nesse sentido, consideramos que é necessário continuar a realizar investigação, explorando as qualidades psicométricas da escala junto de populações menos homogêneas, e dando particular atenção a populações que apresentem baixos níveis de escolaridade.

### Referências

- Atchison, K.A., Gironde, M.W., Messadi, D., & DerMartirosian, C. (2010). Screening for oral health literacy in an urban dental clinic. *Journal of Public Health Dentistry*, 70, 269-275. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1752-7325.2010.00181.x>
- Benavente, A., Rosa, A., Costa, A., & Ávila, P. (1996). *A literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. New York: Wiley and Computer Publishing.
- Gong, D.A., Lee, J.Y., Rozier, R.G., Pahel, B.T., Richman, J.A., & Vann, W.F. (2007). Development and testing of the Test of Functional Health Literacy in Dentistry (TOFHLiD). *Journal of Public Health Dentistry*, 67(2), 105-112. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1752-7325.2007.00023.x>
- Klecun, E. (2010). Digital literacy for health: The promise of Health 2.0. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence*, 1(3), 48-57. <http://10.4018/978-1-4666-0903-7.ch013>

- Lee, J.Y., Rozier, R.G., Lee, S.Y., Bender, D., & Ruiz, R.E. (2007). Development of a word recognition instrument to test health literacy in dentistry: The REALD-30 – a brief communication. *Journal of Public Health Dentistry*, 67(2), 94-98. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1752-7325.2007.00021.x>
- Lopes, P. N. (2005). *Contribuição para o estudo da ansiedade dentária: Validação de uma versão portuguesa do Dental Anxiety Inventory em estudantes do ensino superior*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Universidade de Coimbra. [https://www.researchgate.net/publication/259656940\\_Contribuicao\\_para\\_o\\_estudo\\_da\\_ansiedade\\_dentaria\\_Validacao\\_de\\_uma-versao\\_portuguesa\\_do\\_Dental\\_Anxiety\\_Inventory\\_em\\_estudantes\\_do\\_ensino\\_superior](https://www.researchgate.net/publication/259656940_Contribuicao_para_o_estudo_da_ansiedade_dentaria_Validacao_de_uma-versao_portuguesa_do_Dental_Anxiety_Inventory_em_estudantes_do_ensino_superior)
- Lopes, P.N.M.R. (2009). *Ansiedade em medicina dentária: validação de versões portuguesas do “Dental Fear Survey” e do “Modified Dental Anxiety Scale” em estudantes do ensino superior*. Tese de Doutoramento. Badajoz: Universidad de Extremadura. [https://www.researchgate.net/publication/259656941\\_Ansiedade\\_em\\_Medicina\\_Dentaria\\_Validacao\\_de-versoes\\_portuguesas\\_do\\_Dental\\_Fear\\_Survey\\_e\\_do\\_Modified\\_Dental\\_Anxiety\\_Scale\\_em\\_estudantes\\_do\\_Ensino\\_Superior](https://www.researchgate.net/publication/259656941_Ansiedade_em_Medicina_Dentaria_Validacao_de-versoes_portuguesas_do_Dental_Fear_Survey_e_do_Modified_Dental_Anxiety_Scale_em_estudantes_do_Ensino_Superior)
- Ordem dos Médicos Dentistas (2015). *Barómetro Nacional de Saúde Oral*. Retrieved from <https://www.ond.pt/barometro/docs/barometrosaudeoral2015.pdf>
- Richman, J.A., Lee, J.Y., Rozier, R.G., Gong, D.A., Pahel, B.T., & Vann, W.F. (2007). Evaluation of a word recognition instrument to test health literacy in dentistry: The REALD-99. *Journal of Public Health Dentistry*, 67(2), 99-104. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1752-7325.2007.00022.x>
- Sabbahi, D.A., Lawrence, H.P., Limeback, H., & Rootman, I. (2009). Development and evaluation of an oral health literacy instrument. *Community Dentistry and Oral Epidemiology*, 37, 451-462. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1600-0528.2009.00490.x>
- Saúde que Conta (2014). *Aplicação em Portugal do questionário europeu de literacia em saúde*. Retrieved <http://www.saudequeconta.org/investigacao/2013-2014/>
- Silva, I., & Jolluskin, G. (2017). Escala de Literacia em Saúde Oral (ELSO): Construção e estudo psicométrico. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (14), 158-162. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.14.2615>

Escala breve de e-literacia em saúde oral (EbeLSO)

Veiga, S., & Serrão, C. (2016). Health literacy of a sample of Portuguese elderly. *Applied Research in Health and Social Sciences: Interface and Interaction*, 13, 14-26.  
<http://dx.doi.org/10.1515/arhss-2016-0003>



Apêndice

Escala Breve de e-Literacia em Saúde Oral (EbeLSO)

	Muito difícil	Difícil	Nem fácil, nem difícil	Fácil	Muito fácil	Não se aplica a mim
1. Saber como utilizar a internet para procurar informações sobre saúde						
2. Saber como utilizar a internet para responder às minhas dúvidas sobre saúde.						
3. Saber como utilizar a internet para encontrar recursos úteis sobre saúde (por exemplo, contato de serviços de saúde. Profissionais, associações de doentes)						
4. Saber como utilizar a internet para usar blogs, fóruns de discussão on-line ou chats para obter informações sobre saúde e doenças						
5. Saber como utilizar a internet para estar em contato com outras pessoas com quem troco informações e procuro esclarecer dúvidas sobre saúde.						
6. Compreender conselhos sobre saúde oral que encontro na internet						
15. Avaliar ou decidir sobre se a informação sobre saúde e doenças divulgada pela internet é de confiança						
16. Avaliar ou decidir sobre se a informação sobre tratamentos divulgada pela internet é de confiança.						
17. Avaliar ou decidir sobre como se pode proteger de doenças a partir de informações transmitidas pela internet.						
18. Participar através da internet (por exemplo, através de blogs, fóruns de discussão on-line, chats)						
19. Comparar informações de saúde que me são dadas por diferentes pessoas ou que vejo ou leio em diferentes fontes (por exemplo, televisão, rádio, jornais, internet e panfletos).						
20. Aperceber-me de que é dada informação errada sobre saúde e doenças através de internet						
21. Conseguir avaliar se a informação sobre saúde que encontro na internet é de confiança						
22. Sentir confiança para usar a informação que recolho na internet sobre saúde e doenças						

Figura 1. Escala Breve de e-Literacia em Saúde Oral (Silva, Jólluskin, & Carneiro, em estudo)



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Escala Breve de Literacia Funcional em Saúde Oral (EBLSO-F): Estudo  
Psicométrico

Brief Scale of Functional Literacy in Oral Health (EBLSO-F): a Psychometric Study

Glória Jólluskin (<http://orcid.org/0000-0002-0798-1484>) [Universidade Fernando Pessoa; Centro  
de Investigação FP-B2S];

Isabel Silva (<http://orcid.org/0000-0002-6259-2182>) [Universidade Fernando Pessoa; Centro de  
Investigação FP-B2S; Hospital-Escola da Universidade Fernando Pessoa];

Vânia Carneiro (<https://orcid.org/0000-0001-5946-6620>) [Universidade Fernando Pessoa;  
Hospital-Escola da Universidade Fernando Pessoa];

## Resumo

O estudo teve como objetivo o desenvolvimento de uma escala breve de literacia funcional em saúde oral para a população adulta portuguesa. Procedeu-se à construção de uma piscina de itens a partir da realização de uma revisão da literatura, da análise de questionários disponíveis neste domínio e da realização de entrevistas a especialistas, eliminando-se redundâncias, e selecionando-se os itens mais relevantes para a população e contexto cultural português. A versão final da EBLSO-F é composta por 5 itens. 107 indivíduos, 73,1% do sexo feminino, com idades entre 18 e 72 anos ( $M=32,08$ ;  $DP=12,325$ ) e a maioria dos quais (96,3%) com uma escolaridade ao nível do ensino superior responderam à EBLSO-F, ao Dental Anxiety Inventory (DAI) e ao Modified Dental Anxiety Scale (MDAS). Esta apresenta boa fidelidade ( $\alpha=0,89$ ) e sensibilidade aceitável (os valores de assimetria e curtose não ultrapassam a unidade, e valores de média e mediana de cada item são muito próximos. Encontra-se organizada num fator único, que explica 69,54% da variância, e verificou-se existir uma correlação, corrigida para sobreposição, moderada a elevada entre os itens e o score total da escala (correlações entre 0,62 e 0,80), o que é abonatório da sua validade interna. Verificou-se existir uma correlação estatisticamente significativa, negativa e fraca entre a EBLSO-F e os valores totais da DAI ( $r=-0,21$ ;  $p<0,01$ ) e da MDAS ( $r=-0,29$ ;  $p<0,01$ ), o que é revelador da validade externa do instrumento. Não existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois sexos relativamente à literacia funcional em saúde oral, nem existe uma correlação estatisticamente significativa entre esta e a idade dos participantes. A EBLSO-F apresenta uma boa fidelidade, boa validade e boa sensibilidade, sendo um instrumento de fácil administração, cujo uso poderá ser alargado a outras populações.

*Palavras-chave:* literacia em saúde; funcional; oral, escala.

Abstract

The objective of the study was the development of a brief scale of functional literacy in oral health for the Portuguese adult population. A pool of items was constructed based on a review of the literature, the analysis of questionnaires available in this field and interviews with specialists, eliminating redundancies, and selecting the most relevant items for the population and cultural context. The final version of EBLSO-F consists of 5 items. 107 (73.1% female), aged between 18 and 72 years ( $M = 32.08$ ;  $SD = 12.325$ ) and most of them (96.3%) with a higher education level answered the questionnaire. EBLSO-F, the Dental Anxiety Inventory (DAI) and the Modified Dental Anxiety Scale (MDAS). It has good fidelity ( $\alpha = 0.89$ ) and acceptable sensitivity (asymmetry and kurtosis values do not exceed unity, and mean and median values of each item are very close. , 54% of the variance, and there was a correlation, corrected for overlap, moderate to high between the items and the total score of the scale (correlations between 0.62 and 0.80), which is a confirmation of its internal validity ( $R = -0.21$ ,  $p < 0.01$ ) and MDAS ( $r = -0.29$ ;  $p = 0.05$ ,  $p < 0.01$ ).  $< 0.01$ ), which is revealing of the external validity of the instrument. There are no statistically significant differences between the two sexes regarding functional literacy in oral health nor is there a statistically significant correlation between this and the age of the participants. EBLSO-F has good loyalty, good good sensitivity, being an instrument of easy administration, whose use could be extended to other populations.

*Keywords:* health literacy; functional; oral, scale.

## Introdução

A ideia de integrar o domínio da saúde oral na saúde geral deixou de ser uma filosofia exclusivamente centrada pelos profissionais de saúde oral, para ser um conceito amplamente comprovado pela evidência científica. A Entidade Reguladora de Saúde (ERS, 2009), corrobora esta realidade, reforçando a necessidade, de tanto os decisores políticos, como todos os profissionais da saúde e cidadãos compreenderem esta realidade que há muito vem sendo ignorada, e que em muito tem repercussões aos mais variados níveis, sendo que, efetivamente, são cada vez mais as relações encontradas entre doenças da cavidade oral e de outras doenças sistémicas (OMD, 2015).

Em Portugal, a (escassa) procura de cuidados de saúde oral é fortemente condicionada pela baixa cobertura do Serviço Nacional de Saúde (SNS) e os custos elevados dos tratamentos. De acordo com os dados do Inquérito Nacional de Saúde de 2005/2006, 86% dos residentes com idade igual ou superior a dois anos, já tinha consultado um técnico de saúde oral (estomatologista, médico dentista, higienista oral ou outro técnico de saúde oral). No entanto, a percentagem de indivíduos que consultaram um técnico de saúde oral nos doze meses anteriores à recolha de dados foi apenas de 46,7% no Continente, 41,9% na Região Autónoma dos Açores, e 34,4% na Região Autónoma da Madeira (Castro, 2012).

Quando se explora as razões que levam os indivíduos a recorrer à consulta, estas refletem-se em comportamentos fortemente curativos na procura de cuidados de saúde oral por parte da população, nomeadamente: higienização da boca (21,2%), no entanto as dores ou outra situação de urgência e extrações dentárias assumem 31,1% das razões da procura. A prática preventiva, ainda tem um impacto baixo nos principais motivos de procura de ajuda (6%) (Castro, 2012).

Sabe-se que as doenças orais exercem, inevitavelmente, um impacto significativo na qualidade de vida das pessoas, quando ficam comprometidas funções básicas como: a mastigação, a fala, o sorriso, que em muitos casos, refletem-se em problemas psicológicos relacionados com a aparência, interferindo com a autoestima e motivando a procura de apoio psiquiátrico e de medicação auxiliar. Está cientificamente comprovado que estas exercem repercussões infindáveis ao nível da saúde geral. Parece ser evidente uma associação entre as doenças orais e um conjunto de outras patologias, como por exemplo: a diabetes, as doenças cardiovasculares, as infeções respiratórias, a artrite reumatoide, partos prematuros e dor crónica (Buss, 2000; Watt, 2005).

## ESCALA BREVE DE LITERACIA FUNCIONAL EM SAÚDE ORAL (EBLSO-F)

A crescer a este leque de repercussões e constatações existe o facto de se saber que estas doenças são passíveis de serem prevenidas e que os recursos necessários para realizar a prevenção são proporcionalmente muito mais baixos do que aqueles que resultam do custo do tratamento (OMD, 2015).

Neste sentido, urge conhecer esta realidade no nosso país e, para isso, reconhece-se a necessidade de desenvolver instrumentos de avaliação da literacia em saúde especificamente concebidos para avaliar a literacia em saúde oral/dentária.

Alguns esforços foram já feitos neste domínio, destacando-se cinco instrumentos que foram desenhados especificamente para o domínio da saúde oral: o Rapid Estimate of Adult Literacy in Dentistry (REALD-30) (Lee, et al., 2007), o Rapid Estimate of Adult Literacy in Dentistry (REALD-99) (Richman, et al., 2007); o Rapid Estimate of Adult Literacy in Medicine and Dentistry (REALM-D) (Atchison, et al., 2010), o Test of Functional Health Literacy in Dentistry (TOFHLiD) (Gong, et al., 2007) e o Oral Health Literacy Instrument (OHLI) (Sabbahi, et al., 2009).

Apesar da existência dos referidos instrumentos, estes parecem ficar aquém, quando olhamos para o conceito integral de literacia em saúde, uma vez que estes se centram em avaliar, essencialmente, a capacidade de ler e pronunciar palavras que são usadas com maior frequência no contexto dos cuidados de saúde oral, sem que haja uma preocupação sistemática em avaliar se estas são compreendidas ou não pelo indivíduo, aproximando-se mais de testes de proficiência na leitura. Parecem, assim, não espelhar a complexidade deste conceito.

Desta forma, o objetivo do presente estudo foi a construção e validação de um instrumento de avaliação da literacia em saúde oral – escala breve de literacia funcional em saúde oral, adequado à população adulta portuguesa, que permita avaliar: a sua perceção de competência/dificuldade para procurar informação em saúde oral, doenças da boca/dentes e seus tratamentos.

### **Método**

#### **Participantes**

No presente estudo participaram 107 indivíduos, 73,1% do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 18 e os 72 anos ( $M=32,08$ ;  $DP=12,325$ ) e a maioria dos quais (96,3%) com uma escolaridade correspondente ao nível do Ensino Superior. Entre os respondentes 87% ( $n=94$ ) refere ter tido mais do que 10 consultas com um médico dentista, 9,3% ( $n=10$ ) refere ter tido 5 a

10 consultas e apenas 3.7% (n=4) refere ter tido 2 a 4 consultas; 11.1% (n=12) refere sofrer de alguma doença da boca e/ou dentes; e 38.9% (n=42) refere ter usado aparelho dentário. Relativamente à percepção de ter sido sujeito a situações que considerem traumatizantes na consulta com o médico dentista, esta é apresentada por 22.2% (n=24) dos participantes.

### Material

Os participantes responderam a um questionário sociodemográfico e clínico, à Escala Breve de Literacia Funcional em Saúde Oral (EBLSO-F, versão em estudo), ao *Dental Anxiety Inventory* (DAI) e ao *Modified Dental Anxiety Scale* (MDAS).

O questionário sociodemográfico e clínico foi elaborado especificamente para o presente estudo com o objetivo de descrever os participantes desse duplo ponto de vista.

A EBLSO-F (versão em estudo) é uma escala de autorresposta, constituída por 5 itens, que se propõe a avaliar a percepção de competência/dificuldade em aceder a informação, incluindo procura de informação sobre saúde oral, problemas dentários ou da boca e tratamentos dos mesmos (Tabela 1).

O cálculo do score total da escala é feito através do somatório dos valores obtidos em cada item, sendo esse somatório final convertido em percentagem de forma a facilitar a interpretação dos resultados obtidos. O valor mínimo que é possível obter é 0 e o valor máximo é 100, sendo que, quando maior o valor, maior será o nível de literacia relacionada com a saúde oral apresentado pelo participante.

O DAI é um instrumento adaptado para a população portuguesa por Lopes, em 2005. Este instrumento tem com objetivo identificar pacientes com ansiedade dentária extrema, avaliar a propensão para a ansiedade por parte de doentes vulgares e a prevalência da ansiedade dentária na população em geral. É um instrumento de autoavaliação constituído por 36 afirmações relacionadas com situações eventualmente provocadoras de medo em consulta dentária. Faz recurso à avaliação a facetas: faceta tempo – em casa, a caminho do dentista, na sala de espera, na cadeira do dentista; faceta situação – aspetos introdutórios da consulta, interação (profissional) médico dentista-paciente, tratamento dentário propriamente dito; e faceta reação – emoções, reações físicas e reações cognitivas. O DAI demora 5 a 10 minutos a ser administrado. A pontuação final é calculada a partir da soma dos 36 itens. Não há itens com pontuação invertida e as pontuações podem variar

## ESCALA BREVE DE LITERACIA FUNCIONAL EM SAÚDE ORAL (EBLSO-F)

entre 36 e 180. Este instrumento apresenta elevada fidelidade, uma validade aceitável e boa sensibilidade (Lopes, 2009).

Por último, fez-se ainda recurso ao MDAS. O MDAS é um instrumento constituído por 5 itens, que têm como objetivo geral avaliar a ansiedade dentária. Adaptado para a população portuguesa este surge como uma evolução do *Dental Anxiety Scale* (DAS), no sentido de colmatar algumas das críticas apontadas ao mesmo. É um instrumento de rápida administração (demora cerca de 1 minutos a ser totalmente preenchido). A escala é pontuada de 5 (baixa ansiedade) a 25 (alta ansiedade), sendo que pontuações iguais ou superiores a 19 são consideradas indicativas de níveis de ansiedade fóbicos. Este instrumento apresenta boas propriedades estatísticas (Lopes, 2009).

### Procedimento

Inicialmente procedeu-se à construção da piscina inicial de itens que passou por diversas etapas e implicou a adoção das seguintes estratégias: (1) revisão da literatura sobre modelos conceptuais e definições teóricas literacia em saúde oral e sobre avaliação deste constructo; (2) análise de instrumentos de avaliação da literacia em saúde oral já existentes; (3) parecer de especialistas; (4) análise de materiais educativos disponibilizados pela Ordem dos Médicos Dentistas na sua página web. Essa piscina foi depurada, tendo sido eliminadas redundâncias e selecionados os itens que os investigadores consideraram mais relevantes para a população / contexto cultural português.

Após ter sido obtido parecer positivo da Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa (UFP) para a realização do estudo, foi efetuado um convite à sua participação através das redes sociais, tendo sido solicitado o preenchimento e administração dos questionários por via eletrónica (em formulário *online*), após terem sido salvaguardadas todas as questões éticas envolvidas. Assim, na primeira parte do formulário eletrónico eram explicados os objetivos do estudo, os métodos da investigação e fornecida toda a informação relativa a eventuais dúvidas, à confidencialidade e anonimato das respostas, garantindo-se que no seriam recolhidos dados pessoais dos participantes que os permitissem identificar e, em caso de desistência podê-lo-iam fazer, sem que resultassem quais queres prejuízos pessoais. Foi também assegurado que as bases de dados eletrónicas seriam confidenciais, destruídas após a sua conclusão e que os resultados nunca seriam divulgados nominalmente.



Posteriormente, era solicitada a autorização livre e esclarecida aos participantes. O acesso aos questionários eletrônicos apenas podia ser realizado após o consentimento de participação no respectivo estudo. Os dados recolhidos foram automaticamente exportados para uma base de dados em Excel e, posteriormente convertidos para o *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) para análise estatística dos mesmos.

## Resultados

A EBLS-F apresenta um alfa de Cronbach de 0,89, sendo que a eliminação de qualquer um dos seus itens não contribuiria de forma alguma para aumentar a sua consistência interna. A análise da correlação item-total, corrigida para sobreposição, revela que estes valores variam entre 0,62 e 0,80 (Tabela 2).

Tabela 2

[*Resultados da consistência externa e fidelidade*]

<i>Nº de itens</i>	Alfa de Cronbach ( <i>a</i> )
5	.889
<i>Correlação item-total</i>	
1	.751
2	.796
3	.621
4	.795
5	.693

Procedeu-se a uma análise em componentes principais, que revelou que a EBLS-F se encontra organizada num fator único, que explica 69,54% da variância, com cargas fatoriais que variam entre 0,74 e 0,88.

Os valores de assimetria e de curtose para os 5 itens não ultrapassam a unidade e os valores de média e mediana em cada item são muito próximos (Tabela 3).

## ESCALA BREVE DE LITERACIA FUNCIONAL EM SAÚDE ORAL (EBLSO-F)

Tabela 3

[Resultados da sensibilidade, assimetria e curtose]

Item	Min.	Máx.	<i>M</i>	Med	Assimetria	Curtose
1	1	4	3.23	3.00	-.969	.231
2	1	4	2.92	3.00	-.541	-.489
3	1	4	3.17	3.00	-.826	-.136
4	1	4	2.99	3.00	-.501	-.657
5	1	4	3.09	3.00	-.756	-.328

Verificou-se existir uma correlação estatisticamente significativa, negativa e fraca entre a EBLSO-F e os valores totais da DAI ( $r=-0,29$ ;  $p<0,01$ ) o que é revelador da validade externa do instrumento.

Não existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois sexos ( $p>0,05$ ) relativamente à literacia funcional em saúde oral, nem existe uma correlação estatisticamente significativa entre esta e a idade dos participantes ( $r=0,151$ ;  $p>0,05$ ).

### Discussão

A escala apresenta boa fidelidade ( $\alpha=0,89$ ) e sensibilidade aceitável, sendo que os valores de assimetria e curtose não ultrapassam a unidade, e valores de média e mediana de cada item, são muito próximos, o que sugere a normalidade da distribuição das respostas.

Verificou-se que existe uma correlação, corrigida para sobreposição, moderada a elevada entre os itens e o score total da escala (correlações entre 0,62 e 0,80), o que é abonatório da sua validade interna.

Assim, a EBLSO-F apresenta uma boa fidelidade, boa validade e boa sensibilidade, sendo um instrumento de fácil administração, bem aceite pelos respondentes e cujo uso poderá ser alargado aos adultos com formação superior independentemente do seu sexo e idade. Estudos futuros deverão testar a sua adequabilidade para populações com habilitações literárias mais baixas.

## Referências

- Atchison, K.A., Gironde, M.W., Messadi, D., & Der-Martirosian, C. (2010). Screening for oral health literacy in an urban dental clinic. *Journal of Public Health Dentistry*, 70, 269-275. [10.1111/j.1752-7325.2010.00181.x](https://doi.org/10.1111/j.1752-7325.2010.00181.x).
- Buss, M (2000). Promoção da saúde e qualidade de vida. *Ciência & Saúde Coletiva*, 5, 163-77. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232000000100014>.
- Castro, E. (2012). Programa de Saúde Oral. Evolução, Instrumentos e Resultados. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/22743/1/TESE%20FORMATO%20DIGITAL%20CORRIGIDA.pdf>
- Entidade Reguladora da Saúde (2017). *Literacia em direitos dos utentes de cuidados de saúde*. Porto: ERS.
- Gong, D.A., Lee, J.Y., Rozier, R.G., Pahel, B.T., Richman, J.A., & Vann, W.F. (2007). Development and testing of the Test of Functional Health Literacy in Dentistry (TOFHLiD). *Journal of Public Health Dentistry*, 67(2), 105-112. <https://doi.org/10.1111/j.1752-7325.2007.00023.x>
- Lee, J.Y., Rozier, R.G., Lee, S.Y., Bender, D., & Ruiz, R.E. (2007). Development of a word recognition instrument to test health literacy in dentistry: The REALD-30 – a brief communication. *Journal of Public Health Dentistry*, 67(2), 94-98. [10.4172/2161-0711.1000467](https://doi.org/10.4172/2161-0711.1000467).
- Lopes, P. N. (2005). *Contribuição para o estudo da ansiedade dentária: Validação de uma versão portuguesa do Dental Anxiety Inventory em estudantes do ensino superior*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Universidade de Coimbra. [https://www.researchgate.net/publication/259656940\\_Contribuicao\\_para\\_o\\_estudo\\_da\\_ansiedade\\_dentaria\\_Validacao\\_de\\_uma-versao\\_portuguesa\\_do\\_Dental\\_Anxiety\\_Inventory\\_em\\_estudantes\\_do\\_ensino\\_superior](https://www.researchgate.net/publication/259656940_Contribuicao_para_o_estudo_da_ansiedade_dentaria_Validacao_de_uma-versao_portuguesa_do_Dental_Anxiety_Inventory_em_estudantes_do_ensino_superior)
- Lopes, R. (2009). *Ansiedade em medicina dentária: validação de versões portuguesas do “Dental Fear Survey” e do “Modified Dental Anxiety Scale” em estudantes do ensino superior*. Tese de Doutoramento. Badajoz: Universidad de Extremadura. [https://www.researchgate.net/publication/259656941\\_Ansiedade\\_em\\_Medicina\\_Dentaria\\_Vali](https://www.researchgate.net/publication/259656941_Ansiedade_em_Medicina_Dentaria_Vali)

## ESCALA BREVE DE LITERACIA FUNCIONAL EM SAÚDE ORAL (EBLSO-F)

dacao\_de\_verseos\_portuguesas\_do\_Dental\_Fear\_Survey\_e\_do\_Modified\_Dental\_Anxiety\_Scale\_em\_estudantes\_do\_Ensino\_Superior.

Ordem dos Médicos Dentistas (2015). *Barómetro Nacional de Saúde Oral*. Retrieved from <https://www.omd.pt/barometro/docs/barometrosaudeoral2015.pdf>

Richman, J.A., Lee, J.Y., Rozier, R.G., Gong, D.A., Pahel, B.T., & Vann, W.F. (2007). Evaluation of a word recognition instrument to test health literacy in dentistry: The REALD-99. *Journal of Public Health Dentistry*, 67(2), 99-104. 10.1111/j.1752-7325.2007.00022.x

Sabbahi, D.A., Lawrence, H.P., Limeback, H., & Rootman, I. (2009). Development and evaluation of an oral health literacy instrument. *Community Dentistry and Oral Epidemiology*, 37, 451-462. 10.1111/j.1600-0528.2009.00490.x.

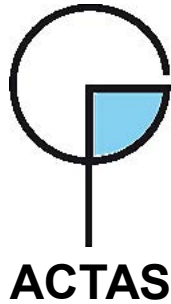
Watt, G. (2005). Strategies and approaches in oral disease prevention and health promotion. *Bulletin of the World Health Organization*, 83, 711-718. /S0042-96862005000900018

## Apêndices

## Escala Breve de Literacia em Saúde Oral Funcional

Figura 1. Escala Breve de Literacia em Saúde Oral Funcional (Silva, Jólluskin, & Carneiro, em estudo)

Nº	Itens	Muito difícil	Difícil	Nem fácil, nem difícil	Fácil	Muito fácil	Não se aplica a mim
1	Encontrar informação sobre <b>sintomas</b> de doenças da boca ou dos dentes que me preocupam;						
2	Encontrar informação sobre <b>tratamentos</b> de problemas dentários que me preocupam;						
3	Encontrar informação sobre como <b>lidar com problemas</b> dos dentes;						
4	Encontrar informação sobre <b>consultas de rotina</b> no dentista que devo fazer;						
5	Encontrar informação sobre como <b>prevenir ou tratar problemas</b> dos dentes ou da boca (por exemplo, cáries dentárias);						



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Escala breve de literacia comunicacional em saúde oral (EBLSO-C): Estudo  
psicométrico

Brief scale of communicational literacy in oral health (EBLSO-C): Psychometric  
study

Isabel Silva (<http://orcid.org/0000-0002-6259-2182>)\*, Gloria Jólluskin (<http://orcid.org/0000-0002-0798-1484>)\* e Vânia Carneiro\* (<https://orcid.org/0000-0001-5946-6620>)

\* FP.B2S - Universidade Fernando Pessoa

Nota dos autores:

Autor de contacto

Isabel Silva

[isabels@ufp.edu.pt](mailto:isabels@ufp.edu.pt)

## Resumo

O presente estudo teve como objetivo o desenvolvimento da Escala Breve de Literacia Comunicacional em Saúde Oral (EBLSO-C) para a população adulta portuguesa. Construiu-se uma piscina de itens a partir de uma revisão da literatura, da análise de instrumentos de avaliação já existentes e da realização de entrevistas a especialistas. Selecionaram-se os itens que pareceram mais relevantes para a população e contexto cultural portugueses. A versão final da EBLSO-C é composta por 12 itens. Uma amostra de conveniência constituída por 107 indivíduos, maioritariamente do sexo feminino, com idades compreendidas entre 18 e 72 anos, apresentando a maioria um nível de escolaridade ao nível do ensino superior respondeu EBLSO-C e ao Dental Anxiety Inventory (DAI). A escala revelou elevada fidelidade e demonstrou apresentar uma sensibilidade aceitável. Encontra-se organizada num fator único, verificando-se existir uma correlação, corrigida para sobreposição, entre cada item e score total que varia entre 0,68 e 0,87, corroborante da sua validade interna. Verificou-se, também, existir uma correlação estatisticamente significativa entre a literacia comunicacional em saúde oral e a ansiedade dentária. Constatou-se não existirem diferenças estatisticamente significativas entre sexos relativamente à literacia comunicacional em saúde oral, bem como se verificou não existir uma correlação estatisticamente significativa entre esta literacia e a idade. A escala revelou apresentar boa fidelidade, uma validade interna e externa razoáveis e uma sensibilidade aceitável, bem como demonstrou ser bem aceite pelos participantes. No entanto, é necessário explorar as qualidades psicométricas do instrumento quando administrado a respondentes com menores níveis de escolaridade.

*Palabras clave:* literacia, saúde, avaliação, escala

## Abstract

This study aimed to develop the Brief Scale of Oral Health Communicational Literacy (EBLSO-C) for the Portuguese adult population. A pool of items was constructed based on a literature review, the analysis of existing evaluation instruments and interviews with specialists. Items that seemed most relevant to the Portuguese population and cultural context were selected. The final version of EBLSO-C consists of 12 items. A sample of 107 individuals, mostly female, aged 18-72 years, most of whom presented a higher education level, answered EBLSO-C and the Dental Anxiety Inventory (DAI). The scale showed high reliability and an acceptable sensitivity. It is organized in a single factor, and there is an item-total correlation, corrected for the overlap, between 0.68 and 0.87, which corroborate its internal validity. There was also a statistically significant correlation between communicational literacy in oral health and dental anxiety. It was found that there were neither sex, nor age differences in communicational oral health literacy level. The scale showed good reliability, reasonable internal and external validity and an acceptable sensitivity, and demonstrated to be well accepted by participants. However, it is necessary to explore the psychometric qualities of the instrument when administered to respondents with lower levels of education.

*Keywords:* literacy, health, evaluation, scale

Muito embora seja difícil chegar a um consenso sobre o que é a literacia em saúde, uma vez que esta se relaciona com diferentes capacidades (Berkman, Davis & McCormick, 2010), no presente trabalho entenderemos por literacia em saúde a obtenção de um nível de conhecimento, habilidades pessoais e confiança para agir de forma a melhorar a saúde pessoal e da comunidade, alterando os estilos de vida pessoais e as condições de vida (World Health Organization, 1998). Essas habilidades incluem a capacidades relacionadas com diferentes domínios como a leitura, escrita, numeracia, comunicação, uso de tecnologia ou habilidades retóricas associadas a solicitações, defesa de direitos ou reclamações (Nielsen-Bohlman, Panzer, & Kindig, 2004). Seguindo a classificação de Nutbeam (2000), podemos diferenciar três tipos de literacia em saúde: (1) a literacia em saúde funcional, que implica habilidades básicas da literacia, como a escrita, leitura e cálculo que permitem ao indivíduo compreender a informação relacionada com o seu estado de saúde; (2) a literacia em saúde comunicacional, que implica o exercício efetivo de capacidades de diferentes formas de comunicação, e a aplicação das mesmas no contexto de saúde; e (3) a literacia em saúde crítica, que implica a capacidade para realizar uma apreciação crítica da informação sobre saúde, assim como de tomada de decisão sobre a saúde do indivíduo ou sobre os seus dependentes.

Assim, podemos operacionalizar o conceito de literacia em saúde como a capacidade para obter, processar e entender as informações e serviços básicos de saúde, e tomar decisões acertadas relativamente à mesma. Pela sua parte, a literacia em saúde oral é a aplicação da literacia em saúde a contextos relacionados com a saúde e problemas ou doenças da boca e dentes. A literacia em saúde oral parece importante, uma vez que baixos níveis de literacia em saúde oral têm sido associados a uma maior propagação de doenças (Horowitz & Kleinman, 2008), um pior estado de saúde oral, a um menor uso dos serviços de saúde (Berkman, Sheridan, Donahue, Halpern, & Crotty, 2011), assim como a uma maior tendência a faltar às consultas de medicina dentária (Holtzman, Atchison, Gironde, Radbod, & Gornbein, 2013).

A atenção e os cuidados de saúde sustentam-se na interação entre utente e profissional da saúde (ex., marcar consultas, descrever sintomas, discutir riscos e benefícios dos tratamentos, etc.), sendo que esta interação depende de processos de comunicação efetivos. Neste sentido, o desenvolvimento de capacidades relacionadas com a literacia em saúde oral comunicacional podem condicionar o sucesso das intervenções em saúde oral.



Uma comunicação efetiva pode contribuir para evitar disparidades na saúde e nos serviços de saúde, sobretudo se a falta de comunicação afeta em maior medida grupos concretos, pelo que melhorar a comunicação pode ser uma estratégia fundamental para construir estratégias centradas na redução das disparidades (Institute of Medicine, 2002), o que deve ser considerada uma das metas das políticas nacionais de saúde (Nielsen-Bohlman, Panzer & Kindig, 2004).

A comunicação entre profissional da saúde e utente parece fundamental para melhorar o estado de saúde dos indivíduos, muito embora possamos identificar certos obstáculos que dificultam a comunicação. Assim, por exemplo, alguns estudos parecem indicar que os profissionais de saúde utilizam menos a comunicação centrada no paciente com os utentes com baixos níveis de literacia (Wynia & Osborn, 2010). Por outro lado, as dificuldades para comunicar com o profissional da saúde também podem contribuir para a realização de diagnósticos e aplicação de tratamentos adequados.

Neste contexto, avaliar a literacia em saúde comunicacional pode facilitar o trabalho do profissional no ajustamento do processo de comunicação às características do utente. Podemos identificar alguns instrumentos de avaliação relacionados com os domínios identificados por Nutbeam (2000), como é o caso do instrumento desenvolvido por Ishikawa, Nomura, Sato e Yano (2008), no Japão, centrado na literacia em saúde comunicacional e crítica. Contudo, este não se centra especificamente na literacia em saúde oral. Por outro lado, outros instrumentos se centram na avaliação da saúde oral, mas sem se focar em níveis específicos, como é o caso do Rapid Estimate of Adult Literacy in Medicine and Dentistry (REALM-D), desenvolvido por Atchison, Gironda, Messadi e Der-Martirosian (2010). Uma breve descrição de alguns instrumentos relacionados com a saúde oral pode ser consultada em Silva e Jólluskin (2017).

Perante esta lacuna, este estudo centra-se na descrição da construção e validação de um instrumento de avaliação da literacia em saúde oral centrado na literacia comunicacional, que se pretende adequado à população adulta portuguesa e que seja de administração muito rápida, potenciando o seu uso.

## **Método**

### **Participantes**

Participaram 108 indivíduos, 73.1% do sexo feminino, com idades entre 18 e 95 anos ( $M=32.08$ ;  $DP=12.33$ ). Entre os respondentes 87% ( $n=94$ ) refere ter tido mais do que 10 consultas

com um médico dentista, 9.3% ( $n=10$ ) refere ter tido 5 a 10 consultas e apenas 3.7% ( $n=4$ ) refere ter tido 2 a 4 consultas; 11.1% ( $n=12$ ) refere sofrer de alguma doença da boca e/ou dentes; e 38.9% ( $n=42$ ) refere ter usado aparelho dentário. Relativamente à percepção de ter sido sujeito a situações que considerem traumatizantes na consulta com o médico dentista, esta é apresentada por 22.2% ( $n=24$ ) dos participantes.

### **Material**

Os participantes responderam a um questionário sociodemográfico e clínico, à Escala Breve de Literacia em Saúde Oral Comunicacional (EBLSO-C) e ao Dental Anxiety Inventory (DAI). O questionário sociodemográfico e clínico foi elaborado especificamente para a realização deste estudo.

A EBLSO-C é constituída por 12 itens, que pretendem avaliar a percepção que a pessoa tem relativamente à sua capacidade/dificuldade para comunicar ao profissional de saúde informação relacionada com a saúde oral, problemas dentários ou da boca e tratamentos destes (Apêndice). O cálculo da pontuação total é realizado através do somatório dos valores obtidos em cada item, sendo esse somatório final posteriormente convertido em percentagem, com o objetivo de melhorar a sua interpretabilidade dos resultados obtidos. A fórmula utilizada para o cálculo do score total foi a seguinte:  $((\text{item 1} + \text{item 2} + \text{item 3} + \text{item 4} + \text{item 5} + \text{item 6} + \text{item 7} + \text{item 8} + \text{item 9} + \text{item 10} + \text{item 11} + \text{item 12})/48 * 100)$ . O valor mínimo que é possível obter em cada subescala é 0 e o valor máximo é 100, sendo que, quando maior o valor, maior será o nível de literacia comunicacional relacionada com a saúde oral apresentado pelo indivíduo.

O DAI foi adaptado para a população portuguesa por Lopes, em 2005. Este instrumento tem como objetivo identificar pacientes com ansiedade dentária extrema, avaliar a propensão para a ansiedade por parte de doentes vulgares e a prevalência da ansiedade dentária na população em geral. É um instrumento de autoavaliação, constituído por 36 afirmações relacionadas com situações eventualmente provocadoras de medo em consulta dentária. Avalia e facetas: faceta tempo – em casa, a caminho do dentista, na sala de espera, na cadeira do dentista; faceta situação - aspetos introdutórios da consulta, interação (profissional) médico dentista-paciente, tratamento dentário propriamente dito; e faceta reação – emoções, reações físicas e reações cognitivas. O DAI é de rápida administração, demorando apenas 5 a 10 minutos a ser respondido. A pontuação final é calculada a partir da soma dos 36 itens. Não há itens com pontuação invertida e as pontuações

podem variar entre 36 e 180. A versão portuguesa da DAI apresenta elevada fidelidade, uma validade aceitável e boa sensibilidade (Lopes, 2009).

### **Procedimento**

Para a construção da escala procedeu-se em primeiro lugar à constituição de uma piscina inicial de itens a partir de: (1) revisão da literatura sobre modelos conceptuais e definições teóricas literacia em saúde oral e sobre avaliação deste construto; (2) a análise de instrumentos de avaliação da literacia em saúde oral já existentes; (3) parecer de especialistas; (4) análise de materiais educativos disponibilizados pela Ordem dos Médicos Dentistas na sua página web. Foi depurada a piscina, eliminando-se redundâncias e selecionando os itens que a equipa de investigação considerou como mais relevantes para a população e contexto cultural portugueses.

Após parecer positivo da Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa em relação ao estudo, foi realizado um convite à participação através das redes sociais, solicitando o preenchimento dos questionários em formato digital.

### **Resultados**

Após realizar uma análise descritiva dos níveis de literacia em saúde oral comunicacional da amostra, podemos verificar que as pontuações totais na escala dos participantes apresentam uma elevada amplitude, variando entre 29.17 e 100, situando-se a media e mediana revelaram-se muito próximas ( $M=82.53/Med=85.41; SD=17.22$ ), sugerindo que os dados apresentam uma distribuição simétrica.

No que diz respeito às respostas a cada item, encontramos que estas encontram-se distribuídas entre o mínimo e o máximo possível das opções de resposta oferecidas, estando os valores de média e mediana para cada item muito próximos, sugerindo a normalidade da distribuição destas respostas.

# ESCALA BREVE DE LIT. COMUNICACIONAL EM SAÚDE ORAL (EBLSO-C)

Tabela 1

*Valores de assimetria e de curtose para cada um dos itens da EBLSO-C*

Itens	Min	Máximo	M	Med
1.Compreender o que o médico dentista me diz	1	4	3.26	3.00
2.Compreender as instruções que o médico dentista me da sobre como tomar um medicamento	1	4	3.33	4.00
3.Compreender os avisos de saúde relacionados com o perigo de comportamentos para a saúde oral (como fumar, não lavar os dentes diariamente)	1	4	3.49	4.00
4.Compreender conselhos de saúde oral dados pelo médico dentista	2	4	3.28	3.00
5.Compreender as consequências de não seguir o tratamento proposto pelo médico dentista	1	4	3.50	4.00
6.Compreender os termos médicos que são utilizados em mensagens de saúde e nas consultas com o médico dentista	1	4	3.46	4.00
7. Informar o médico dentista sobre os meus problemas de saúde da boca ou dos dentes	1	4	3.46	3.00
8.Informar o médico dentista sobre os efeitos desagradáveis que o tratamento dentário me provoca	1	4	3.27	3.00
9.Informar o médico dentista sobre as preocupações que tenho com a saúde da minha boca e dentes	1	4	3.28	4.00
10.Informar o médico dentista sobre qual o tratamento dentário que prefiro fazer	1	4	3.36	4.00
11.Perguntar ao médico dentista qual é o meu problema	0	4	3.20	3.00
12.Perguntar ao médico dentista sobre as coisas que não compreendi	1	4	3.42	4.00

A análise do alfa de Cronbach obtido ( $\alpha=.96$ ) revelou que a EBLSO-C apresenta uma fiabilidade elevada. A eliminação de qualquer um dos seus itens não contribuiria de forma alguma para aumentar a sua consistência interna.

Foram calculados os valores relativos aos testes Kaiser-Meyer-Olkin (KMO=.882) e o teste de esfericidade de Barlett ( $\chi^2(66) = 1208.026, p<.0001$ ). Estes resultados mostram uma boa adequação dos dados para a realização da análise fatorial (Marocco, 2003). A análise em componentes principais realizada revelou que a escala se encontra organizada num fator único, que explica 69.4% da variância, com cargas fatoriais elevadas (superiores a .80)

Foi realizado o cálculo da correlação, corrigida para sobreposição, itens-total (Tabela 2), tendo-se verificado que todos os valores correspondem a correlações elevadas, com exceção de um único, que revela uma correlação moderada.

Tabela 2

*Correlação, corrigida para sobreposição, item-total*

Itens	Escala total
1.Compreender o que o médico dentista me diz	.743
2.Compreender as instruções que o médico dentista me da sobre como tomar um medicamento	.796
3.Compreender os avisos de saúde relacionados com o perigo de comportamentos para a saúde oral (como fumar, não lavar os dentes diariamente)	.830
4.Compreender conselhos de saúde oral dados pelo médico dentista	.685
5.Compreender as consequências de não seguir o tratamento proposto pelo médico dentista	.872
6.Compreender os termos médicos que são utilizados em mensagens de saúde e nas consultas com o médico dentista	.826
7.Informar o médico dentista sobre os meus problemas de saúde da boca ou dos dentes	.680
8.Informar o médico dentista sobre os efeitos desagradáveis que o tratamento dentário me provoca	.836
9.Informar o médico dentista sobre as preocupações que tenho com a saúde da minha boca e dentes	.816
10.Informar o médico dentista sobre qual o tratamento dentário que prefiro fazer	.852
11.Perguntar ao médico dentista qual é o meu problema	.822
12.Perguntar ao médico dentista sobre as coisas que não compreendi	.802

A ansiedade dentária, avaliada através do DAI, revelou estar negativamente correlacionada com a Literacia Oral Comunicacional avaliada por esta escala breve ( $r=-.28$ ;  $p<.01$ ), o que é abonatório da validade de construto do instrumento.

### Discussão

As análises estatísticas realizadas permitem verificar que a EbLSO-C tem boas capacidades psicométricas. Contudo, apesar de que os resultados obtidos permitirem concluir que o questionário apresenta boa sensibilidade, elevada fidelidade e uma validade aceitável, a sua estrutura deverá ser estudada em posteriores estudos, de forma a poder analisar a sua capacidade para identificar indivíduos em risco através das capacidades e e-literacia em saúde oral, a sua estabilidade temporal, a sua validade preditiva do instrumento, bem como analisar a sua sensibilidade para identificar mudanças produzidas pela introdução de programas e tratamentos. Será, ainda, importante perceber como é que a escala se comporta com populações com baixos níveis de escolaridade.

A EbLSO-C revela ser um instrumento com grandes potenciais na avaliação da literacia em saúde oral comunicacional, que pode ser incluída no diagnóstico de necessidades relacionadas com a comunicação no contexto da Medicina Dentária.

### Referências

## ESCALA BREVE DE LIT. COMUNICACIONAL EM SAÚDE ORAL (EBLSO-C)

- Atchison, K.A., Gironde, M.W., Messadi, D., & DerMartirosian, C. (2010). Screening for oral health literacy in an urban dental clinic. *Journal of Public Health Dentistry*, 70, 269-275. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1752-7325.2010.00181.x>
- Berkman, N., Davis, T. C. & McCormack, L. (2010). Health Literacy: What is it? *Journal of Health Communication*, 15, 9-19. <http://dx.doi.org/10.1080/10810730.2010.499985>
- Berkman N.D., Sheridan, S.L., Donahue, K.E., Halpern, D.J., & Crotty, K. (2011). Low health literacy and health outcomes: An updated systematic review. *Annals of Internal Medicine*, 155(2), 97-116. <http://dx.doi.org/10.7326/0003-4819-155-2-201107190-00005>
- Holtzman, J.S., Atchison, K.A., Gironde, M.W., Radbod, R., & Gornbein, J. (2013). The association between oral health literacy and failed appointments in adults attending a university-based general dental clinic. *Community Dentistry and Oral Epidemiology*, 42 (3), 263–270. <http://dx.doi.org/10.1111/cdoe.12089>
- Horowitz, A., & Kleinman, D. (2008). Oral health literacy: The new imperative to better oral health. *Dental Clinics of North America*, 52, 333-344. <https://doi.org/10.1016/j.cden.2007.12.001>
- Institute of Medicine (U.S.); Committee on Communication for Behavior Change in the 21st Century; Board on Neuroscience and Behavioral Health; Institute of Medicine of the National Academies (2002). *Speaking of health: Assessing health communication strategies for diverse populations*. Michigan: National Academies Press. Retrieved from: [http://sfxit.ugent.be/ugent?url\\_ver=Z39.88-2004&ctx\\_ver=Z39.88-2004&ctx\\_enc=info:ofi/enc:UTF-8&rfr\\_id=info:sid/sfxit.com:opac\\_856&url\\_ctx\\_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:ctx&sfx.ignore\\_date\\_threshold=1&rft.object\\_id=111069351121072&svc\\_val\\_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:sch\\_svc&svc.fulltext=yes&](http://sfxit.ugent.be/ugent?url_ver=Z39.88-2004&ctx_ver=Z39.88-2004&ctx_enc=info:ofi/enc:UTF-8&rfr_id=info:sid/sfxit.com:opac_856&url_ctx_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:ctx&sfx.ignore_date_threshold=1&rft.object_id=111069351121072&svc_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:sch_svc&svc.fulltext=yes&)
- Ishikawa, H., Nomura, K., Sato, M., & Yano, E. (2008). Developing a measure of communicative and critical health literacy: A pilot study of Japanese office workers. *Health Promotion International*, 23(3), 269–74. <http://dx.doi.org/10.1093/heapro/dan017>
- Lopes, P. N. (2005). *Contribuição para o estudo da ansiedade dentária: Validação de uma versão portuguesa do Dental Anxiety Inventory em estudantes do ensino superior*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Universidade de Coimbra. [https://www.researchgate.net/publication/259656940\\_Contribuicao\\_para\\_o\\_estudo\\_da\\_an](https://www.researchgate.net/publication/259656940_Contribuicao_para_o_estudo_da_an)

siedade\_dentaria\_Validacao\_de\_uma\_versao\_portuguesa\_do\_Dental\_Anxiety\_Inventory\_em\_estudantes\_do\_ensino\_superior

- Lopes, P.N.M.R. (2009). Ansiedade em medicina dentária: validação de versões portuguesas do “Dental Fear Survey” e do “Modified Dental Anxiety Scale” em estudantes do ensino superior. Tese de Doutoramento. Badajoz: Universidad de Extremadura. [https://www.researchgate.net/publication/259656941\\_Ansiedade\\_em\\_Medicina\\_Dentaria\\_Validacao\\_de\\_verseos\\_portuguesas\\_do\\_Dental\\_Fear\\_Survey\\_e\\_do\\_Modified\\_Dental\\_Anxiety\\_Scale\\_em\\_estudantes\\_do\\_Ensino\\_Superior](https://www.researchgate.net/publication/259656941_Ansiedade_em_Medicina_Dentaria_Validacao_de_verseos_portuguesas_do_Dental_Fear_Survey_e_do_Modified_Dental_Anxiety_Scale_em_estudantes_do_Ensino_Superior)
- Marocco, J. (2003). *Análise estatística com utilização do SPSS*. Lisboa: Sílabo.
- Nielsen-Bohlman, L., Panzer, A. M., & Kindig, D. (2004). *Health literacy: A prescription to end confusion*. Washington, DC: National Academies Press.
- Nutbeam, D. (2006). Health literacy as a public health goal: A challenge for contemporary health education and communication strategies into the 21st century. *Health Promotion International*, 15, 259–268. <http://dx.doi.org/10.1093/heapro/15.3.259>
- Silva, I., & Jolluskin, G. (2017). Escala de Literacia em Saúde Oral (ELSO): Construção e estudo psicométrico. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 14, 158-162. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.14.2615>
- World Health Organization, Division of Health Promotion, Education, and Communication (1998). *Health promotion glossary*. World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/64546>
- Wynia, M. K. & Osborn, C. Y. (2010). Health literacy and communication quality in health care organizations. *Journal of Health Communication*, 15(2), 102–115. [https://doi: 10.1080/10810730.2010.499981](https://doi:10.1080/10810730.2010.499981)

# ESCALA BREVE DE LIT. COMUNICACIONAL EM SAÚDE ORAL (EBLSO-C)

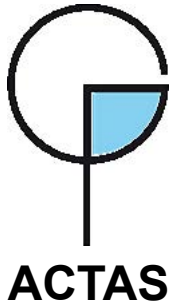
## Apêndices

Escala Breve de Literacia em Saúde Oral Comunicacional

	Muito difícil	Difícil	Nem fácil, nem difícil	Fácil	Muito fácil	Não se aplica a mim
1. Compreender o que o médico dentista me diz						
2. Compreender as instruções que o médico dentista me dá sobre como tomar um medicamento						
3. Compreender os avisos de saúde relacionados com o perigo de comportamentos para a saúde oral (como fumar, não lavar os dentes diariamente)						
4. Compreender conselhos de saúde oral dados pelo médico dentista						
5. Compreender as consequências de não seguir o tratamento proposto pelo médico dentista						
6. compreender os termos médicos que são utilizados em mensagens de saúde e nas consultas com o médico dentista						
7. Informar o médico dentista sobre os meus problemas de saúde da boca ou dos dentes						
8. Informar o médico dentista sobre os efeitos desagradáveis que o tratamento dentário me provoca						
9. Informar o médico dentista sobre as preocupações que tenho com a saúde da minha boca e dentes						
10. Informar o médico dentista sobre qual o tratamento dentário que prefiro fazer						
11. Perguntar ao médico dentista qual é o meu problema						
12. Perguntar ao médico dentista sobre as coisas que não compreendi						

*Figura 1.* Escala Breve de Literacia em Saúde Oral Comunicacional (Silva, Jólluskin, & Carneiro, em estudo)





# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

La adolescencia vista desde la epigenética

Adolescence view from epigenetics

Karla Ramírez\*, Rosa Fernández\*, Enrique Delgado Zayas\*, Joselyn Córtes-Córtes\*, Eduardo Pásaro\*.

\*Universidade da Coruña (UDC)

Nota de los autores

Karla Ramirez: [k.ramirez@col.udc.es](mailto:k.ramirez@col.udc.es)

## Resumen

La adolescencia es el proceso en donde se produce la transformación de niño en adulto, por tanto, es un período de transición crítico e intenso, que tiene características peculiares como la inestabilidad y el desequilibrio y en donde se demuestra el desafío y la rebeldía del adolescente a los adultos. La genética cumple un rol importante en esta transición, sin embargo, la combinación de factores ambientales también puede alterar el funcionamiento de los genes sin modificar la secuencia de ADN, es por esta razón que en el siglo XX se introduce el término de epigenética como una rama de estudio que se encarga de demostrar que no todos los genes se manifiestan del mismo modo, ni permanecen estables a lo largo del tiempo. En todas las etapas de la vida, en especial en la adolescencia, que es una etapa muy vulnerable del ser humano, las modificaciones epigenéticas pueden determinar la conducta, modular el estrés, ocasionar que en el adolescente se altere alguna función en el sistema inmune, así como la neurobiología de la cognición y el aprendizaje. El objetivo de este trabajo es hacer una revisión de los últimos conocimientos en investigación de cómo la epigenética influye en el adolescente.

*Palabras clave:* Adolescencia, Epigenética, Neurobiología, Cognición, Aprendizaje

## Abstract

Adolescence is the process in which the transformation from child to adult takes place; therefore, it is a period of critical and intense transition, which has peculiar characteristics such as instability and imbalance and where the adolescent demonstrate challenge and rebellion for the adults. Genetics plays an important role in this transition, however, the combination of environmental factors can also alter the functioning of genes without modifying the DNA sequence, for this reason in the 20th century the epigenetics is introduced as a field of study, that demonstrate that not all genes are manifested in the same way, nor remain stable over time. In all stages of life, especially in adolescence, which is a very vulnerable stage of the persons, epigenetic modifications can determine behaviour, modulate stress, moreover, can alter some function in the immune system, as well as the neurobiology of cognition and learning in the adolescence. The aim of this work is to review the latest studies of how epigenetics influences adolescents.

*Keywords:* Adolescence, Epigenetics, Neurobiology, Cognition, Learning

## **Adolescencia**

El ser humano se puede definir desde diversas perspectivas y va depender de la etapa biopsicosocial del desarrollo en que se encuentra, ya que proporciona ciertas características que ayuda a definirlo. Una de estas etapas que comprende desde los 10 a los 19 años, es la adolescencia; siendo ésta principalmente una época de cambios, en donde se marca el proceso de transformación del niño en adulto, es un período de transición crítico e intenso, que tiene características peculiares como la inestabilidad y el desequilibrio y en donde se demuestra el desafío y la rebeldía del adolescente a los adultos.

Se puede decir entonces que, la adolescencia es el momento en que el individuo experimenta profundos cambios cognitivos y socioemocionales que se superponen con los cambios físicos inducidos por las hormonas gonadales y la activación de los cambios neuroendocrinos (Aylwin et al. 2019).

La genética cumple un rol importante sobre en quién se convierte y cómo reacciona cada persona (Wolf, 2011), sin embargo, la combinación de factores ambientales también puede alterar el funcionamiento de los genes sin modificar la secuencia de ADN, es por esta razón que en el siglo XX se introduce el término de epigenética como una rama de estudio que se encarga de demostrar que no todos los genes se manifiestan del mismo modo, ni permanecen estables, a lo largo del tiempo. Funcionalmente, la epigenética explica cómo los gemelos monocigóticos, aunque completamente idénticos a nivel genómico, se desarrollan como dos individuos con rasgos fenotípicos distintos. En otras palabras, esta rama de estudio surge como punto de encuentro entre los genes y el ambiente.

Numerosos estudios utilizando modelos de animales sometidos a condiciones estresantes durante la adolescencia (aislamiento social), sustentan que los mecanismos epigenéticos, median las consecuencias duraderas de las experiencias sociales adversas en el comportamiento social de un individuo. Por otra parte, estudios en humanos evidencian que el proceso epigenético que regula la expresión génica ha surgido como un potencial mecanismo a través del cual se pueden explicar la etiología, el desarrollo y la gravedad del trastorno del espectro autista y la esquizofrenia entre otros trastornos (Bludau et al. 2019).

## **Epigenética**

La epigenética es un término general que literalmente significa "además de la genética", aunque también se la conoce como "por encima del genoma". En cualquier caso, se refiere a cambios en el DNA y proteínas asociadas, que alteran el funcionamiento del gen sin alterar la secuencia de bases de nucleótidos. Dado que los procesos epigenéticos están mediados por una variedad de enzimas celulares que responden a estímulos ambientales y metabolitos celulares, la epigenética emerge como un regulador biológico clave de los procesos de desarrollo modificados ambientalmente a lo largo de la vida; es decir, es un reflejo de los cambios ambientales en el funcionamiento del ADN de un individuo.

La epigenética es considerada fundamental para muchas funciones del individuo, por ejemplo, funciones neuronales como lo son la formación de la memoria, el desarrollo dendrítico, la plasticidad neuronal y conductual, la expresión génica inducida por estrógenos, interacciones glial-neuronales, ritmos circadianos, diferenciación sexual del cerebro y la programación del desarrollo (Aylwin et al., 2019). Hasta cierto punto, esas modificaciones no sólo se heredan durante la mitosis en células somáticas, sino que también pueden transmitirse a través de líneas de células germinales a las siguientes generaciones (Kiser, Rivero y Lesch, 2015).

Estudios recientes sobre la metilación global del ADN y su relación con el trastorno del espectro autista identificaron hipermetilación en algunos de los casos, mientras que otros no encontraron evidencia de diferencias entre grupos de estudios y controles. Del mismo modo, se han notificado resultados mixtos en los patrones globales de metilación del ADN de individuos afectados por trastornos neurodegenerativos como el Alzheimer y el Parkinson, y otras enfermedades crónicas (Dall'Aglio et al., 2018).

Los diferentes mecanismos epigenéticos están afectados por procesos como el desarrollo, el entorno químico, drogas y productos farmacológicos, el envejecimiento y por la dieta, provocando cambio espacial del ADN, modificaciones de las histonas, la impronta genómica, cambios de forma de cromatina y otros fenómenos aún desconocidos. Las modificaciones bioquímicas más estudiadas hasta los momentos son: Acetilación, Fosforilación, Ubiquitinación y Metilación.

La metilación del ADN es uno de los mecanismos epigenéticos principales, dada su influencia en la regulación transcripcional, y consiste en la adición de un grupo metilo a una molécula, implicándose así en diversos procesos de desarrollo, al silenciar, alternar y estabilizar genes (McCarthy et al. 2009). En los mamíferos, la metilación se produce principalmente en los

dinucleótidos CpG, también llamadas islas CpG, que se localizan en las regiones promotoras de los genes y en sus proximidades (Razin y Cedar, 1991).

En los mamíferos el 60–70% de las islas CpG se encuentran metiladas. La metilación del DNA está involucrada en diversos procesos del desarrollo mediante el silenciamiento de genes concretos. Aunque existen diferencias en la frecuencia de dichas islas CpGs, se ha podido demostrar que la regulación genética depende del silenciamiento o activación de genes concretos mediante la metilación (Lister et al. 2009).

Uno de los trastornos que se puede presentar desde la infancia, pero generalmente se agudiza en la adolescencia es la transexualidad en el ICD-10 o Disforia de Género en el DSM-5, la cual se manifiesta por una identificación intensa y persistente con el otro sexo, con un sentimiento de inadecuación con el sexo asignado al nacer.

No es posible identificar una única causa de la transexualidad, más bien su origen es multifactorial, pero la implicación de factores genéticos en su etiología gana apoyo a partir de los estudios de gemelos y los estudios de hermanos transexuales (Gómez-Gil et al. 2010 y Gómez-Gil et al. 2011). Hasta el presente los genes analizados han demostrado claramente la importancia de la producción de andrógenos y estrógenos en las etapas pre y neo natales para la diferenciación sexual del cerebro, viéndose implicados en la vulnerabilidad genética de la transexualidad el gen de la aromatasa (CYP19A1) que es la enzima responsable de un paso fundamental en la biosíntesis de los estrógenos, el gen del receptor de andrógenos (AR) y el gen del receptor de estrógeno (ER) tanto el alfa (ESR1) como el beta (ESR2) (Fernández et al. 2014, Cortés-Cortés et al. 2017 y Fernández et al. 2018).

Un mecanismo que podría estar implicado en la etiología de la transexualidad es la metilación del ADN (Ledford H. 2012). El gen ESR1, en la región promotora que se encuentra entre la posición -2981 y la -129, contiene un total de 78 sitios CpG distribuidos entre las regiones de la I a la VI, tal como lo describe Asada (2008) y Maekawa et al., (2016), existiendo evidencias científicas que indican que un incremento del nivel de metilación en las islas CpG dentro de esa región promotora del ESR1 está fuertemente asociado a la disminución de la expresión de dicho gen (Maekawa et al. 2016, Iwase et al. 1999, Post et al 1999 y Yoshida et al. 2000).

Por otra parte, otros grupos de investigación se han enfocado en estudiar la relación que pudiera existir entre los trastornos del neurodesarrollo como la discapacidad intelectual y el

trastorno por déficit de atención e hiperactividad con la epigenética pero todavía está en su iniciación metodológica y hasta los momentos no han obtenidos métodos fáciles de usar y replicables, pero cada día son más los estudios que se están realizando en esta área para sí determinar los genes implicados y analizar su perfil de metilación.

**Perspectivas.** Por lo antes expuesto es de interés estudiar la existencia (o no) de una relación entre diferentes trastornos y la epigenética. Es de interés, en primer lugar, porque cada vez los trastornos tienden a manifestarse más la sociedad, y ésta es la responsable de incluir a todas las personas sin ningún tipo de discriminación ni de diferencias, y qué mejor manera para hacerlo que dándole una base científica; y en segundo lugar, sería muy importante poder establecer una relación entre los trastornos y la epigenética porque numerosos estudios científicos han demostrado con rotundidad que ésta se ve afectada por muchos aspectos de la vida cotidiana como lo son: comida, entorno, práctica de deporte, tratamientos médicos, etc. Todas estas acciones pueden causar modificaciones químicas y consecuentemente pueden silenciar o apagar genes, de forma que la epigenética puede cambiar el fenotipo, sin alterar el genotipo.

### Referencias

- American Psychiatric Association (2013): Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th ed. DSM-5. Washington, DC.
- Asada H, Yamagata Y, Taketani T, Matsuoka A, Tamura H, Hattori N, et al. (2008): Potential link between estrogen receptor-alpha gene hypomethylation and uterine fibroid formation. *Mol Hum Reprod.* 14: 539–545.
- Aylwin, C. F., Toro, C. A., Shirtcliff, E., & Lomniczi, A. (2019). Emerging Genetic and Epigenetic Mechanisms Underlying Pubertal Maturation in Adolescence. *Journal of Research on Adolescence.* Blackwell Publishing Inc. <https://doi.org/10.1111/jora.12385>
- Bludau, A., Royer, M., Meister, G., Neumann, I., Menon, R. (2019). Epigenetic Regulation of the Social Brain. *Trends in Neurosciences*, 1-14. <http://10.1016/j.tins.2019.04.001>
- Cortés-Cortés J, Fernández R, Teijeiro N, Gómez-Gil E, Esteva I, Almaraz M, et al. (2017): Genotypes and Haplotypes of the Estrogen Receptor alpha Gene (ESR1) Are Associated With Female-to-Male Gender Dysphoria. *J Sex Med.* 14: 464–472.

- Dall'Aglio, L., Muka, T., Cecil, C. A. M., Bramer, W. M., Verbiest, M. M. P. J., Nano, J., ... Tiemeier, H. (2018, November 1). The role of epigenetic modifications in neurodevelopmental disorders: A systematic review. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*. Elsevier Ltd. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2018.07.011>
- Fernández R, Guillamón A, Cortés-Cortés J, Gómez-Gil E, Lema E, Esteva I, et al. (2018): Molecular basis of gender: androgen and estrogen receptor interactions. *Biol Psychiatry*. 98:161-167
- Fernández R, Esteva I, Gómez-Gil E, Rumbo T, Almaraz M, Roda E, et al. (2014): The (CA)<sub>n</sub> polymorphism of ER $\beta$  gene is associated with FtM transsexualism. *J Sex Med*. 11: 720–728
- Gómez-Gil E, Esteva I, Carrasco R, Almaraz MC, Pasaro E, Salamero M, Guillamon A (2011) Birth order and ratio of brothers to sisters in Spanish transsexuals. *Arch Sex Behav*. 40(3):505-10.
- Gómez-Gil E, Esteva I, Almaraz MC, Pasaro E, Segovia S, Guillamon A. (2010) Familiarity of gender identity disorder in non-twin siblings. *Arch Sex Behav*. 39(2):546-52.
- Iwase H, Omoto Y, Iwata H, Toyama T, Hara Y, Ando Y, et al. (1999): DNA methylation analysis at distal and proximal promoter regions of the oestrogen receptor gene in breast cancers. *Br J Cancer*. 80: 1982–1986.
- Kiser, D. P., Rivero, O., & Lesch, K. P. (2015). Annual research review: The (epi)genetics of neurodevelopmental disorders in the era of whole-genome sequencing - Unveiling the dark matter. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 56(3), 278–295. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12392>
- Ledford H (2012): Epigenetics: Marked for success. *Nature*. 483: 637–639.
- Lister, R., Pelizzola, M., Dowen, R. H., Hawkins, R. D., Hon, G., Tonti-Filippini, J., Ecker, J. E. (2009). Human DNA methylomes at base resolution show widespread epigenomic differences. *Nature*, 462, 315-322. <https://doi:10.1038/nature08514>
- Maekawa R, Sato S, Okada M, Lee L, Tamura I, Jozaki K, et al. (2016): Tissue-Specific Expression of Estrogen Receptor 1 Is Regulated by DNA Methylation in a T-DMR. *Mol Endocrinol*. 30: 335–347.
- McCarthy MM, Auger AP, Bale TL, De Vries GJ, Dunn GA, Forger NG, et al. (2009): The epigenetics of sex differences in the brain. *J Neurosci*. 29: 12815–12823.

- Post WS, Goldschmidt-Clermont PJ, Wilhide CC, Heldman AW, Sussman MS, Ouyang P, et al. (1999): Methylation of the estrogen receptor gene is associated with aging and atherosclerosis in the cardiovascular system. *Cardiovasc Res.* 43: 985–991.
- Razin A, Cedar H (1991): DNA methylation and gene expression. *Microbiological Reviews*, 451-458.
- Wolf, C. (2011). *Entre la herencia y la experiencia*.
- Yoshida et al., Yoshida T, Eguchi H, Nakachi K, Tanimoto K, Higashi Y, Suemasu K, et al. (2000): Distinct mechanisms of loss of estrogen receptor alpha gene expression in human breast cancer: methylation of the gene and alteration of trans-acting factors. *Carcinogenesis*. 21: 2193–201.





# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

A promoção do envelhecimento ativo

The promotion of active aging

Cristiana Silva (ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8088-558X>)\*, Maria Conceição Antunes  
(ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3569-6020>)\*\*

\*Universidade do Minho, \*\*Universidade do Minho

Nota dos autores

Autor de contacto: Cristiana Silva,  
[cristianasilva1997@hotmail.com](mailto:cristianasilva1997@hotmail.com)

### Resumo

O presente projeto resultou de um trabalho de investigação/intervenção com e para população idosa. Este projeto teve como finalidade o desenvolvimento de capacidades pessoais, sociais e educativas de 12 participantes respeitando as suas necessidades, interesses e potencialidades. Neste enquadramento, o desenvolvimento de três oficinas: i) oficina de educação para a saúde; ii) oficina de expressões plásticas; iii) oficina de leitura e escrita permitiram desenvolver e/ou aprofundar conhecimentos, destrezas motoras finas e competências literárias e linguísticas dos participantes. A aplicação de técnicas de animação socioeducativa nas intervenções decorridas ao longo do projeto mostrou-se, segundo os participantes, benéfica pelas oportunidades de aprendizagem e de educação ao longo da vida, e importante na promoção de um envelhecimento bem-sucedido pela dimensão qualitativa, compreendida, por exemplo, na escuta ativa, na tomada de iniciativa e na curiosidade demonstradas pelos participantes. Assim, com base neste projeto conclui-se que a animação socioeducativa tem um papel fundamental na qualidade de vida e bem-estar dos participantes.

*Palavras-chave:* terceira idade, envelhecimento ativo, atividades socioeducativas.

### Abstract

The present project resulted from an investigation/intervention work with and for elderly population. This project had as finalized the development of personal, social and educational capabilities of 12 participants respecting their needs, interests and potentialities using techniques of socio-educational animation. In this framework, the development of three workshops: i) health education workshop; ii) plastic expressions workshop; iii) reading and writing workshop allowed to develop and / or deepen knowledge, fine motor skills and literary and linguistic skills of the participants. The application of socio-educational animation techniques in the interventions carried out throughout the project was, according to the participants, beneficial for the opportunities of learning and lifelong education, and important for the promotion of a successful aging by the qualitative dimension, understood, for example, in active listening, initiative and curiosity demonstrated by the participants. Thus, based on this project, it is concluded that the socio-educational animation plays a fundamental role in the quality of life and well-being of the participants.

*Keywords:* third age, active aging, socio-educational activities.

Nos últimos anos, bases de dados e estudos mostram que Portugal tem um grande número de população envelhecida. A base de dados Pordata (2018) dá conta de um aumento acentuado do índice de envelhecimento entre 1961 (27,5%) e 2018 (157,4%) e, por sua vez, de baixas taxas brutas de natalidade: no ano 1960 era de 24,1% e no ano de 2018 era de 8,5%.

Neste enquadramento, o envelhecimento não deve ser associado apenas a questões biológicas como “(...) o (...) acúmulo de uma grande variedade de danos moleculares e celulares” (Organização Mundial da Saúde, 2015, p.12), como deve ser entendido como um “processo que, devido ao avançar da idade, atinge toda a pessoa, bio-psicosocialmente considerada, isto é, todas as modificações morfo-fisiológicas e psicológicas, com repercussões sociais, como consequência do desgaste do tempo” (Barros de Oliveira, 2005, p.28).

Não raras vezes, o envelhecimento era definido como “(...) um processo desfavorável e progressivo de mudança, de um modo geral, associado à passagem do tempo, que se torna perceptível depois da maturidade e conclui inevitavelmente com a morte” (Fernandes, 1997). Resumidamente, a literatura referia-se ao envelhecimento como a transição dos anos iniciais para os anos finais da vida de cada indivíduo e, por vezes, o que designava a fase final da vida adulta: aposentadoria, doença e morte. No entanto, esta ideia evoluiu e ganha novos sentidos:

(...) [o envelhecimento é] o processo de mudança de papéis e comportamentos que é típico dos anos mais tardios da vida adulta e diz respeito à adequação dos papéis e dos comportamentos dos adultos mais velhos ao que é normalmente esperado para as pessoas nessa faixa etária (Neri, 2001, p.39).

Esta ideia está associada à mudança e adaptação do *status quo* na entrada da reta final da vida adulta. Ainda que esta ideia se apresente mais inovadora em relação à ideia mencionada anteriormente, as alterações relativas à caracterização sociodemográfica da população portuguesa e a introdução de novos conceitos na literatura exigem reformas político-educativas e uma adaptação constante dos atores sociais que lidam com as demais faixas etárias. Neste sentido, os conceitos de educação de adultos, animação sociocultural e envelhecimento ativo são três exemplos do resultado de reflexões dessas necessidades de acompanhar a evolução do mundo.

Após a V CONFINTEA (Conferência Internacional de Educação de Adultos), realizada em 1997, a definição de educação de adultos surge como:

O conjunto de processos de aprendizagem, formal ou não, graças ao qual as pessoas consideradas adultas pela sociedade a que pertencem, desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos, e melhoram as suas qualificações técnicas e profissionais ou as reorientam de modo a satisfazerem as suas próprias necessidades e as da sociedade. A educação de adultos compreende a educação formal e a educação permanente, a educação não formal (...) (UNESCO, 1998, pp.15-16).

Considerando a aceção de educação de adultos da UNESCO (1998) para este projeto com o acréscimo da dimensão da permanência ao longo da vida, como apresenta Canário (1999, p.11)

“(…) a educação [é] como um processo largo e uniforme que se confunde com o processo de vida de cada indivíduo (…)”, as intervenções com adultos e, em particular, com população idosa podem, senão devem, recorrer às metodologias de animação sociocultural como um instrumento de desenvolvimento pessoal, social e cultural do(s) público-alvo(s) visto que a “(…) educación permanente debe, para ser verdaderamente eficaz, estar completada por una política de animación” (Ander-Egg, 2002, p.53) e “[a animação sociocultural tem] (…) o objectivo principal de promover nos seus membros uma atitude de participação activa no processo do seu próprio desenvolvimento quer social quer cultural” (Trilla, 1997, p.26).

O projeto “a promoção do envelhecimento ativo” foi desenvolvido no âmbito da Licenciatura em Educação numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) na valência de Centro de dia e surge depois de ter sido detetada a necessidade de promover o desenvolvimento de capacidades pessoais, sociais e educativas de 12 participantes.

### **Metodologia**

#### **Participantes**

A amostra deste projeto foi constituída por 12 indivíduos, dos quais dez são do sexo feminino (71,4%) e dois são do sexo masculino (14,3%) com idades compreendidas entre sessenta e três e oitenta e quatro anos. De acordo com a finalidade do projeto – promover o desenvolvimento de capacidades pessoais, sociais e educativas – a constituição da amostra foi calculada segundo o critério do bem-estar psicológico. O acesso a esta informação foi disponibilizado pela animadora sociocultural da instituição aquando da apresentação da constituição dos participantes do projeto. Os participantes apresentavam um baixo nível de escolaridade dado que não ultrapassava o ensino básico: um indivíduo era analfabeto, um detinha o 1.º ano, quatro o 3.º ano, cinco o 4.º ano e um o 6.º ano; em termos de estado civil, cinco participantes eram casados, dois viúvos, quatro solteiros e um divorciado. Quanto às profissões desempenhadas pelo público-alvo ao longo das suas vidas decorreram no setor da indústria, dos serviços sociais e do comércio. Com relação às patologias e limitações dos participantes, um dos elementos era portador da doença de Alzheimer e outro de Parkinson. Três participantes demonstraram dificuldades de locomoção, dois usavam muletas e um deslocava-se com a ajuda de andarilho.

#### **Método e Instrumentos**

O projeto regeu-se pelo paradigma interpretativo-hermenêutico, também designado de paradigma qualitativo e naturalista (Bogdan e Biklen, 1994). Entendendo que a intenção com o

projeto era conhecer e compreender o público-alvo, o seu contexto e suas ações, bem como os significados que lhe atribuem, o paradigma interpretativo-hermenêutico era o que melhor se enquadrava dado que “a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo” (*ibidem*, 1994, p.49).

Neste enquadramento, a investigação ao ocorrer no estado natural dos investigados facilita o processo de recolha de informações ao investigador, porém uma investigação com a adoção do paradigma interpretativo-hermenêutico pode verificar-se um trabalho árduo sendo que “nada é considerado como um dado adquirido e nada escapa à avaliação. A descrição funciona bem com o método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape ao escrutínio” (*ibidem*, 1994, p.49). Outra ideia deste paradigma é que os investigados “(...) não [são] apenas agentes interpretativos de seus mundos, mas também compartilham suas interpretações à medida que interagem com outros e refletem sobre suas experiências no curso de suas atividades cotidianas” (Moreira, 2002, pp.50-51).

Embora tenha sido atribuído mais ênfase à metodologia qualitativa, a metodologia quantitativa, não foi descurada.

Considerando as palavras de Erasmie e Lima (1989) sobre o entendimento da metodologia investigação-ação participativa<sup>1</sup>, a aproximação a esta metodologia no projeto foi o pretendido. A metodologia investigação-ação participativa é uma “informação/conhecimento de uma situação/problema a fim de agir sobre ela e dar-lhe uma solução” (Esteves, 1990, p.266).

Embora tenha sido atribuído mais ênfase à metodologia qualitativa em relação à metodologia quantitativa, esta última não foi descurada.

Neste projeto, as técnicas de investigação utilizadas foram a pesquisa bibliográfica sobre literatura que serviu de base à fundamentação teórica e metodológica do projeto; análise documental relativa a documentos da instituição; observação direta e participante do público-alvo;

---

<sup>1</sup> “Um processo de investigação de problemas sociais, através da participação activa da comunidade em todas as fases do processo; Um processo educativo através do qual a comunidade adquire consciência, não só dos problemas concretos com que depara, mas também das causas estruturais desses problemas; Um processo de incrementar acções que possam conduzir a soluções para um problema, quer seja de longo ou de curto prazo” (Erasmie e Lima, 1989, p.44).

conversas informais com a animadora sociocultural e participantes do projeto; inquérito por questionário aos participantes do projeto e diário de bordo.

Para a análise e tratamento de dados do inquérito por questionário utilizou-se a estatística descritiva simples com recurso ao Programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*).

As intervenções seguiram metodologias ativas e participativas de animação sociocultural segundo a orientação de Ander-Egg (2002) e aplicaram-se técnicas grupais, técnicas de formação/informação, técnicas para a realização de atividades artísticas e técnicas para a realização de atividades lúdicas.

### **Procedimento**

O trabalho de investigação/intervenção desenvolveu-se em três fases: i) sensibilização; ii) implementação; iii) avaliação.

A fase de sensibilização consistiu na recolha de informações sobre a instituição – missão, valores e visão, espaços, recursos materiais e financeiros – e na avaliação de diagnóstico, isto é, conhecer as necessidades, interesses e potencialidades do público-alvo através de conversas informais, observação direta e participante e inquérito por questionário com a animadora sociocultural e com o público-alvo e pesquisa e análise documental de literatura para a realização do enquadramento teórico.

Na fase de implementação, as atividades propostas e efetivamente desenvolvidas resultaram da análise e tratamento de dados do inquérito por questionário e diário de bordo. Ao longo do projeto foram desenvolvidas várias atividades, as quais foram agrupadas em três oficinas: i) oficina de educação para a saúde; ii) oficina de expressões plásticas; iii) oficina de leitura e escrita.

A oficina de educação para a saúde teve como objetivos: aprofundar conhecimentos relativos à educação para a saúde, potenciar a criatividade e promover a partilha de histórias de vida dado que as atividades desenvolvidas envolveram a dinamização de sessões de compreensão da roda de alimentos e a elaboração de ementas saudáveis em cartazes. Nesta oficina, os participantes trabalharam a motricidade fina, a memória a curto prazo, a memória a longo prazo, a imaginação, a criatividade e o inter-relacionamento grupal na elucidação das quantidades de sal e de açúcar dos grupos alimentares, na distinção de alimentos saudáveis e alimentos não saudáveis, na criação de ementas pormenorizadas e completas, na partilha de histórias de refeições atuais e de juventude, entre outros.

A oficina de expressões plásticas desenvolveu-se segundo o objetivo: potenciar a criatividade. Esta oficina permitiu os participantes trabalharem a motricidade fina, o inter-relacionamento grupal, a criatividade e a imaginação porque a atividade foi a decoração de molduras.

A oficina de leitura e escrita foi desenvolvida com os objetivos: melhorar competências de leitura e escrita; potenciar a criatividade e promover a partilha de histórias de vida. As atividades com respeito à oficina de leitura e escrita potenciaram a leitura e escrita, a interpretação de textos, a discussão, a memória, a motricidade fina e o inter-relacionamento grupal dos participantes. Os participantes leram e discutiram crónicas e artigos, completaram provérbios de forma oral e escrita, assim como fizeram conexões com as suas histórias de vida.

As diversas atividades realizadas resultaram em interessantes intervenções dos participantes relativas à colocação de dúvidas, à constante curiosidade, à vontade de ir além das atividades propostas, à partilha de histórias de vida e ao reconhecimento da utilidade das atividades.

A fase de avaliação decorreu ao longo do projeto, isto é, houve uma avaliação no início (avaliação de diagnóstico), durante (avaliação contínua) e depois (avaliação final) do projeto dado que “a avaliação não é uma simples medição de resultados finais; é um processo contínuo articulado com a acção, e os resultados finais são uma parte da avaliação” (Guerra, 2002, p.186). Os instrumentos de avaliação utilizados nos diferentes momentos foram o inquérito por questionário, observação direta e participante, a técnica *focus group* e conversas informais, sendo que na avaliação de diagnóstico foi aplicado o inquérito por questionário, para a avaliação contínua utilizaram-se conversas informais, observação direta e participante e o inquérito por questionário com recurso a uma escala de satisfação de Likert e na avaliação final recorreu-se à técnica *focus group*.

### **Resultados**

Nesta seção apresentamos os resultados da avaliação final do projeto apurados através da realização de um *focus group*.

No que respeita à questão “as atividades foram benéficas?” os participantes responderam positivamente, como evidenciam os testemunhos seguintes: “é sempre bom ler” (c); “aprendemos muita coisa” (d).

Quanto ao questionamento da correspondência das atividades aos seus interesses e necessidades, três participantes responderam: k) “a atividade sobre a educação para a saúde são

coisas que não desgastam”; (k) “foi o melhor que podia acontecer” (e); “nascemos a aprender e morremos sem saber” (b).

Com relação à atividade que mais gostaram de desenvolver, três participantes referiram: “leitura” (e); “a atividade sobre a alimentação foi a que mais gostei” (k); “a atividade que mais gostei foi a dos provérbios e dos quadros” (a).

No que concerne à questão “o que é que aprenderam?”, dois participantes responderam “muitas coisas” (d; e) e um terceiro afirmou “a cevada não tem cálcio e o leite sim” (k).

Ao longo da intervenção, os participantes mostraram-se motivados e interessados e consideraram o projeto importante e necessário para o seu desenvolvimento pessoal, social e cultural.

### **Discussão**

O presente projeto teve como finalidade o desenvolvimento de capacidades pessoais, sociais e educativas de 12 participantes com idades compreendidas entre sessenta e três e oitenta e quatro anos. De forma a alcançar esta finalidade trabalhou-se na base de uma metodologia ativa e participativa, valorizando as histórias de vida e os conhecimentos dos participantes. De acordo com a observação direta e participante, conversas informais e análise das respostas do *focus group*, o projeto contribuiu para melhorar as capacidades de leitura e escrita, aumentar os conhecimentos, melhorar e desenvolver a motricidade fina e reforçar relações intergrupais.

Estes resultados sugerem que a intervenção foi muito positiva na promoção do envelhecimento bem-sucedido e fundamental na qualidade de vida e bem-estar dos participantes.

O processo de investigação/intervenção possibilitou, em relação aos participantes, responder a questões particularmente sobre saúde e literacia, aprender a desenvolver e aprofundar conhecimentos e o interesse em aprender dos participantes, promover e desenvolver relações de cooperação e participação ativa. Estes contributos revelam ser de uma grande importância no usufruto de um tempo livre de qualidade, na promoção de um envelhecimento saudável e na promoção de bem-estar e qualidade de vida.

### **Referências**

Ander-Egg, E. (2002). *Metodología y práctica de la animación sociocultural*. Madrid: C.C.S.

Barros de Oliveira, J. H. (2005). *Psicologia do envelhecimento e do idoso*. Porto: LivPsic.



- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.  
<https://docente.ifrn.edu.br/albinonunes/disciplinas/pesquisa-em-ensino/investigacao-qualitativa>
- Canário, R. (1999). *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Erasmie, T., Lima, L. (1989). *Investigação e projectos de desenvolvimento em educação*. Braga: Universidade do Minho.
- Esteves, A. J. (1990). A investigação-acção. En Augusto, S. S., José, M. P. (orgs.) *Metodologia das Ciências Sociais* (pp.251-278). Porto: Edições Afrontamento.
- Fernandes, A. A. (1997). *Velhice e Sociedade: Demografia, Família e Políticas Sociais em Portugal*. Oeiras: Celta Editora.  
[https://www.researchgate.net/publication/294584077\\_Velhice\\_e\\_Sociedade](https://www.researchgate.net/publication/294584077_Velhice_e_Sociedade)
- Guerra, I. C. (2002). *Fundamentos e processos de uma sociologia da acção: o planeamento em Ciências Sociais*. Cascais: Principia Editora.  
[http://files.omeuportefoliopublico.webnode.pt/200000061-f3107013bf/Texto\\_9\\_-\\_GUERRA\\_Cap.8\\_A\\_avaliaoASSAPSo\\_de\\_um\\_projecto\\_de\\_intervenASSAPSo\\_p.\\_175-207.pdf](http://files.omeuportefoliopublico.webnode.pt/200000061-f3107013bf/Texto_9_-_GUERRA_Cap.8_A_avaliaoASSAPSo_de_um_projecto_de_intervenASSAPSo_p._175-207.pdf)
- Moreira, D. A. (2002). *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson.
- Neri, A. L. (2001). *Desenvolvimento e envelhecimento: perspectivas biológicas, psicológicas e sociológicas*. São Paulo: Papyrus.
- Organização Mundial da Saúde (2015). *Relatório mundial de envelhecimento e saúde*. Genebra: Organização Mundial da Saúde. <https://sbgg.org.br/wp-content/uploads/2015/10/OMS-ENVELHECIMENTO-2015-port.pdf>
- Pordata (2018). Índice de envelhecimento. Portugal.  
<https://www.pordata.pt/Municipios/%C3%8Dndice+de+envelhecimento-458>
- Pordata (2018). Taxa bruta de natalidade. Portugal.  
<https://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+bruta+de+natalidade-527>
- Trilla, J. (1997). Bases teóricas e históricas. En Jaume T. (coord.). *Animação sociocultural – teorias, programas e âmbitos* (pp. 19-44). Lisboa: Instituto Piaget.
- UNESCO (1998). V Conferência Internacional de Educação de Adultos. Declaração de Hamburgo: Agenda para o Futuro. Brasil: UNESCO.  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114_por)



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Perceção de bem-estar e saúde no ensino superior

Perceived well-being and health in higher education

Regina Alves (<https://orcid.org/0000-0001-7189-5487>)\*, José Precioso (<https://orcid.org/0000-0002-7889-8290>)\*

\* CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação da Universidade do Minho

Nota de los autores

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto SFRH/BD/120758/2016. Autor de Contacto: Regina Alves, Campus de Gualtar, 4710-057 Braga, [rinalves@gmail.com](mailto:rinalves@gmail.com).

## Resumo

O bem-estar subjetivo considerado como um indicador de saúde mental e, muitas vezes, sinónimo de felicidade não pode ser desvinculado do processo de transição e adaptação ao ensino superior. Isto porque, as novas experiências vivenciadas pelos/as estudantes podem colocar em risco o seu bem-estar físico, psíquico e emocional. Este estudo, que faz parte de um projeto mais alargado de educação para a saúde no Ensino Superior, procurou avaliar a perceção de bem-estar e saúde dos/as estudantes universitários/as da área científica das ciências sociais e humanas ( $n = 270$ ). Para tal, aplicou-se um inquérito por questionário que inclui uma escala de perceção de bem-estar e saúde (EPBeS) composta por 5 itens que avaliam a satisfação com a vida, consigo próprio/a, com a sua forma física, a felicidade sentida e saúde percebida ( $\alpha = 0.812$ ). Os resultados obtidos identificaram correlações positivas entre todos os itens que compõem a escala e evidenciaram um nível de perceção de bem-estar e saúde moderado, sendo a satisfação com a forma física a sua dimensão mais negativa. Face aos resultados obtidos, recomenda-se que as Instituições de Ensino Superior desenvolvam estratégias de promoção de bem-estar e saúde, que permitam que os/as estudantes universitários/as mantenham o estilo de vida ou melhorem o seu estilo de vida.

*Palabras clave:* bem-estar, ensino superior, saúde mental, estudantes universitários/as

## Abstract

The subjective well-being considered as an indicator of mental health and often synonymous with happiness cannot be separated from the process of transition and adaptation to higher education. This is because the new experiences of the students can endanger their physical, mental, and emotional well-being. This study, which is part of a larger health education project in Higher Education, sought to evaluate the welfare and health perception of university students in the scientific area of the social and human sciences ( $n= 270$ ). A questionnaire survey was applied, which includes a scale of perception of well-being and health (SPWbH) composed of 5 items that evaluate satisfaction with life, with self, with their physical form, happiness felt and perceived health ( $\alpha = 0.812$ ). The results identified positive correlations between all the items of the scale and showed a moderate level of well-being and health perception, being the satisfaction with the physical form its most negative dimension. In view of the results obtained, it is recommended that Higher Education Institutions develop health and wellness promotion strategies that allow university students to maintain their lifestyle or improve their lifestyle.

*Keywords:* well-being, higher education, mental health, university students

O bem-estar subjetivo (BES), em termos gerais, é uma avaliação, tanto cognitiva quanto emocional, da própria existência, da experiência interna de cada indivíduo que emite um julgamento de como se sente ou do seu grau de satisfação com a vida.

O conceito de bem-estar subjetivo ao ser um conceito complexo, não apresenta uma definição consensual (Campbell, 1976; Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999), no entanto, a maioria dos investigadores concorda que o estudo do bem-estar subjetivo deve compreender uma dimensão cognitiva e uma afetiva (Galinha & Ribeiro, 2005; Albuquerque & Tróccoli, 2004). A dimensão cognitiva do bem-estar subjetivo reflete-se no julgamento cognitivo de satisfação com a vida, quer em termos globais como específicos. E, a dimensão afetiva apresenta-se como descrições do estado emocional, podendo ser relacionado com sentimentos agradáveis (emoções positivas) e desagradáveis (emoções negativas), em termos específicos e, em termos globais, com a felicidade (Galinha & Ribeiro, 2005; Albuquerque & Tróccoli, 2004; Diener et al., 1997; Rojas & Elizondo-Lara, 2012). Por outras palavras, o BES está relacionado com a satisfação consigo mesmo e com distintos âmbitos da vida, assim como, com uma avaliação mais holística, denominada de satisfação global com a vida ou satisfação vital (Casas et al., 2003).

A satisfação com a vida é um constructo que se refere ao contentamento que alguém sente em pensar sobre a sua vida como um todo (Bardagi & Hutz, 2010), ou seja, as percepções individuais de qualidade de vida (Diener, Lucas, & Oishi, 2018). Ou seja, a avaliação subjetiva ou um julgamento que o indivíduo faz relativamente às suas vivências, se as mesmas lhe proporcionaram (in)satisfação com a vida. Para tal, o indivíduo compara as circunstâncias de vida com um conjunto de padrões autoimpostos e, em que medida, a sua qualidade de vida corresponde a esses padrões. Desta forma, de acordo com (Pavot & Diener, 1993); (Diener, Inglehart, & Tay, 2013), a satisfação com a vida é um julgamento cognitivo consciente da vida na qual os critérios de julgamento são pessoais. Em termos práticos, os indivíduos com elevado bem-estar deverão apresentar um elevado grau de satisfação com a vida e de emoções positivas e baixos níveis de emoções negativas.

Tal como já mencionado, outros indicadores importantes para mensurar o bem-estar subjetivo refere-se ao conceito de felicidade subjetiva, ou seja, as percepções individuais de felicidade ou afeto positivo (Lyubomirsky & Lepper, 1999). E, a qualidade de vida definida como a percepção de um indivíduo acerca da sua posição na vida, no contexto da sua cultura e dos sistemas de valores em que vive, e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações (THE WHOQOL GROUP, 1995).

Nesta perspectiva, as definições existentes na literatura de qualidade de vida, satisfação com a vida, bem-estar subjetivo e felicidade relacionadas à saúde sugerem uma sobreposição conceitual (Camfield & Skevington, 2008), encontrando-se estas dimensões intimamente relacionadas (Medvedev & Landhuis, 2018).

A transição para o ensino superior é stressante (Fisher, 1994), correspondendo a uma fase da vida na qual os jovens têm de lidar com diversas situações novas e, por vezes, adversas que podem ter repercussões negativas no desempenho académico e em todo o processo de ensino-aprendizagem (Almeida, Soares, & Ferreira, 2001). Mas, também no bem-estar geral, contribuindo para o aumento da depressão, do abuso de drogas lícitas e ilícitas e desordens da alimentação em estudantes universitários. Por isso, o sucesso da adaptação académica é imperativo para o bem-estar dos estudantes, tendo sido considerada uma importante missão das instituições de ensino superior (IES).

### **Método**

#### **Objetivo**

O objetivo deste estudo passa por compreender o nível de bem-estar e de saúde dos estudantes universitários da área científica das ciências sociais e humanas, avaliando as suas perceções face à satisfação com a vida, satisfação consigo próprio, felicidade sentida, saúde percebida e satisfação com a forma física.

#### **Instrumento**

De modo a atingir o objetivo do presente estudo, recorreu-se a uma Escala de Perceção de Bem-estar e Saúde (EPBeS), previamente validada pelos autores deste estudo. A EPBeS é composta por 5 itens ( $\alpha = .812$ ), correspondentes à satisfação com a vida, satisfação consigo próprio, felicidade sentida, saúde percebida e satisfação com a forma física. Cada um dos itens podem ser utilizados em conjunto ou individualmente de acordo com cada uma das dimensões mencionadas. As respostas a cada item são atribuídas em função de uma escala de Likert de cinco pontos, que varia para as dimensões de satisfação entre muito insatisfeito (1) e muito satisfeito (5), para a dimensão da felicidade percebida entre muito infeliz (1) e muito feliz (5) e para a dimensão da saúde percebida de péssima (1) a excelente (5). Assim, para a análise da EPBeS optou-se por calcular o valor médio das pontuações atribuídas por cada estudante em cada uma das dimensões, sendo que quanto maior o valor, melhor será o bem-estar e saúde dos estudantes universitários.

As questões de caracterização sociodemográfica que se incluíram referem-se ao sexo, à idade, ao estado civil, ao ano de frequência académica, ao peso e altura (para cálculo do índice de massa corporal – IMC), à residência atual e à situação profissional.

### **Procedimento de recolha e tratamento dos dados**

Os inquéritos por questionário foram distribuídos aos/às estudantes universitários/as em sala de aula, após terem sido transmitidos os objetivos do estudo e das condições de participação no mesmo, verbalmente e através do consentimento informado. Todos os procedimentos éticos de pesquisas com seres humanos foram atendidos, pelo que o presente estudo foi aprovado pela Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH), do Conselho de Ética da Universidade do Minho, sob o protocolo CEICSH 009/2019.

Os dados obtidos foram introduzidos e tratados estatisticamente com o recurso ao software de análise estatística SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences* (versão 25 para Windows) - através do qual, numa primeira fase, se procedeu à análise descritiva ou distribuição de frequências para as diferentes variáveis. E, de seguida, as diferenças de percepção de bem-estar e saúde em função das características sociodemográficas foram analisadas através da utilização da análise univariada da variância (ANOVA) e *t-student*.

### **Amostra**

No total participaram 270 estudantes universitários/as da área de conhecimento das ciências sociais e humanas, de ambos os sexos, ingressantes e concluintes (1º ano -  $n = 154$ , 57% e 3º ano -  $n = 116$ , 43%). Através da observação da tabela 1, é possível verificar que 24.4% ( $n = 66$ ) era do sexo masculino e 75.6% ( $n = 204$ ) do sexo feminino, tendo todos/as os/as inquiridos/as respondido a esta questão.

Relativamente ao estado civil, observa-se que 55.4% ( $n = 120$ ) era solteiro/a e atualmente sem relação amorosa, 38.7% ( $n = 104$ ) era solteiro e atualmente numa relação amorosa e os restantes inquiridos eram casados ou vivia em união de facto (5.6%,  $n = 15$ ) e divorciados, separados ou viúvos (0.4%,  $n = 1$ ). Por uma questão de análise estatística agruparam-se os inquiridos em função do facto de estar ou não numa relação amorosa. Assim, 150 inquiridos (55.8%) não se encontravam atualmente numa relação amorosa e 119 inquiridos (44.2%) estavam numa relação amorosa.

Tabela 1

*Medidas descritivas das características sociodemográficas da amostra (n = 270)*

		n (%)
Sexo	Masculino	66 (24.4)
	Feminino	204 (75.6)
Ano de	1º ano	154 (57.0)
Frequência	3º ano	116 (43.0)
Estado Civil	Solteiro/a, e atualmente numa relação	104 (38.7)
	Solteiro/a, e atualmente sem relação	149 (55.4)
	Casado/a / União de facto	15 (5.6)
	Divorciado/a / Separado/a / Viúvo/a	1 (0.4)
Situação perante a profissão	Estudante a tempo inteiro	226 (83.7)
	Trabalhador/a-Estudante	38 (14.1)
Habitação Atual	Residência Universitária	14 (5.2)
	Apartamento ou quarto partilhado	73 (27.0)
	Habitação Própria/Pais	156 (57.8)
	Casa de Familiares	23 (8.5)
	Outra Situação	4 (1.5)
IMC	Baixo Peso	23 (8.5)
	Peso normal	193 (71.5)
	Pré-obesidade	39 (14.4)
	Obesidade	3 (1.1)

A maioria dos estudantes universitários (83.7%,  $n = 226$ ) declarou ser estudante a tempo inteiro, a residir em habitação própria ou com os pais (57.8%,  $n = 156$ ) e ter um índice de massa corporal (IMC) correspondente a um peso normal (71.5%,  $n = 193$ ). A média de idades da amostra foi de 21.25 anos ( $DP = 5.107$ ), com uma amplitude de 18 a 54 anos.

### Resultados

Os resultados demonstraram que o nível de bem-estar e saúde dos estudantes universitários foi moderado ( $M = 3.82 \pm 0.640$ ). Sendo, através da análise da tabela 2, possível concluir que o item da satisfação com a forma física foi aquele no qual os estudantes universitários revelaram menor bem-estar. Por outras palavras, verificou-se que 20.1% ( $n = 54$ ) dos inquiridos se encontrava muito insatisfeito ou insatisfeito com a sua forma física atual. Por sua vez, o item da satisfação com a vida em geral apresentou a maior média, revelando que, de um modo geral, os inquiridos se encontram satisfeitos com a sua vida.

## PERCEÇÃO DE BEM-ESTAR E SAÚDE NO ENSINO SUPERIOR

Tabela 2

*Média, desvio-padrão e frequências (%) de cada item da EPBeS*

	M	DP	%				
			Minsat	Insat	NinsatNSat	Sat	Msat
Satisfação com a vida	4.03	.821	1.5	4.1	11.2	56.9	26.4
Satisfação consigo próprio	3.88	.859	1.9	6.0	14.6	57.8	19.8
Satisfação com a forma física	3.41	1.024	4.1	16.0	27.1	40.9	11.9
			Muito infeliz	Infeliz	Nem feliz nem infeliz	Feliz	Muito feliz
Felicidade sentida	3.98	.701	0.7	1.9	15.6	62.5	19.3
			Péssima	Má	Razoável	Boa	Excelente
Saúde percebida	3.81	.792	1.5	3.0	24.4	54.8	16.3
EPBeS	3.82	.640					

Nota: Minsat – Muito insatisfeito; Insat – Insatisfeito; NinsatNsat - Nem insatisfeito nem satisfeito; Sat – Satisfeito; Msat – Muito Satisfeito

De modo a compreender se existe correlação entre os itens que compõem a EPBeS e o score total foi calculado o coeficiente de correlação de Pearson. Os resultados desta correlação permitiu verificar correlações positivas e estatisticamente significativas entre todos os itens da escala e com a EPBeS (Tabela 3).

Tabela 3

*Correlação entre os itens da EPBeS e as características sociodemográficas*

Itens	Satisfação consigo próprio	Felicidade sentida	Saúde percebida	Satisfação forma física	EPBeS
Satisfação com a vida	,684**	,601**	,354**	,326**	,756**
Satisfação consigo próprio		,562**	,351**	,398**	,763**
Felicidade sentida			,397**	,319**	,699**
Saúde percebida				,463**	,664**
Satisfação forma física					,717**

Nota: \*\*  $p < .001$

### **Percepção de bem-estar e saúde em função das características sociodemográficas**

Após identificar uma percepção de bem-estar e saúde moderada dos inquiridos, pretendeu-se verificar a existência de diferenças face a esta percepção em função das características sociodemográficas.

Na tabela 4, estão apresentados os dados relativos à percepção de bem-estar e saúde e de cada um dos itens que compõem a escala, quando as diferenças em função das características



sociodemográficas foram estatisticamente significativas. No que concerne ao sexo dos estudantes universitários, observou-se que os estudantes do sexo masculino revelaram um menor bem-estar em geral ( $M = 3.68$ ,  $DP = .726$ ), na satisfação consigo próprio ( $M = 3.63$ ,  $DP = .993$ ) e na felicidade sentida ( $M = 3.77$ ,  $DP = .697$ ) em comparação com os inquiridos do sexo feminino.

Tabela 4

*Médias e desvio-padrão dos itens da EPBeS e do score total em função das características sociodemográficas*

	Sexo		Estar numa relação amorosa	
	M $\pm$ DP		M $\pm$ DP	
	Masculino	Feminino	Sim	Não
EPBeS	3.68 $\pm$ .726	3.87 $\pm$ .604	3.91 $\pm$ .564	3.75 $\pm$ .690
	$t(264) = -2.124^*$		$t(263) = 2.026^*$	
Satisfação com a vida			4.18 $\pm$ .672	3.90 $\pm$ .906
			$t(266) = 2.781^{**}$	
Satisfação consigo próprio	3.63 $\pm$ .993	3.96 $\pm$ .798		
	$t(266) = -2.685^*$			
Felicidade Sentida	3.77 $\pm$ .697	4.04 $\pm$ .692		
	$t(109.630) = -2.755^*$			

Nota: \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$

No que concerne à variável relação amorosa, a análise inferencial através do *t-student* mostrou que os inquiridos que se encontravam numa relação amorosa tinham uma melhor perceção de bem-estar e saúde ( $M = 3.91$ ,  $DP = .564$ ) e se encontravam mais satisfeitos com a vida em geral ( $M = 4.18$ ,  $DP = .672$ ) em comparação aos estudantes que não estavam numa relação amorosa.

A omissão dos restantes itens da EPBeS e das outras características sociodemográficas pretendeu-se com o facto de não terem sido encontradas diferenças estatisticamente significativas para os/as estudantes universitários/as inquiridos/as.

### Discussão

Os resultados demonstraram que os estudantes universitários se encontram moderadamente satisfeitos com a sua vida, dados que corroboram com outros estudos nacionais (Bertoquini & Ribeiro, 2006) e internacionais (Bardagi & Hutz, 2010; Chow, 2005; Saupe, Nietche, Cestari, Giorgi, & Krahl, 2004) no entanto, observou-se uma proporção significativa de inquiridos (20.1%) que se encontravam muito insatisfeitos ou insatisfeitos com a sua forma física, aspeto que deve ser considerado no quadro de preocupações dos estudantes universitários.

De acordo com Marrero Quevedo e colaboradores (2014), as pesquisas científicas mostram inconsistências face à influência do sexo no bem-estar. No entanto, neste estudo percebeu-se que as estudantes universitárias revelaram uma melhor percepção de bem-estar e saúde em comparação com os estudantes universitários.

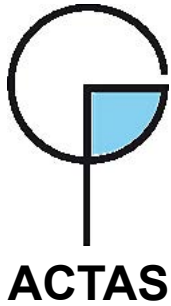
Relativamente à associação entre a percepção de bem-estar e o relacionamento amoroso, concluiu-se que os universitários que se encontram numa relação amorosa revelam uma melhor percepção de bem-estar e saúde e de satisfação com a vida do que aqueles que não tinham nenhum relacionamento amoroso. Estes dados corroboram com outros estudos internacionais acerca do bem-estar e felicidade em estudantes universitários, ao referirem que estar num relacionamento amoroso proporciona não só uma maior estabilidade emocional, mas também um maior bem-estar em todas as dimensões da vida (Alarcón, 2001; Marrero Quevedo, González Villalobos, & Carballeira Abella, 2014; Namkee & Mochón, 2007).

O crescente número de programas de bem-estar no ensino superior evidenciam os esforços das Instituições de Ensino Superior em melhorar o bem-estar e a saúde dos estudantes universitários (Chow, 2005). Este estudo identifica essa necessidade, reforçando a urgência na criação de ações de prevenção e promoção da saúde, com intervenções educacionais que permitam que os estudantes universitários reflitam sobre o seu bem-estar e felicidade, contribuindo para o seu desenvolvimento holístico.

### Referências

- Alarcón, R. (2001). Relaciones entre felicidad, género, edad y estado conyugal. *Revista de Psicología*, 19(1), 27–46. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4531329>
- Almeida, L. S., Soares, A. P., & Ferreira, J. A. (2001). Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no Ensino Superior: construção do questionário de vivências académicas. Retrieved from <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/12082>
- Bardagi, M. P., & Hutz, C. S. (2010). Satisfação de vida, comprometimento com a carreira e exploração vocacional em estudantes universitários. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 62(1), 159–170. Retrieved from [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-52672010000100016](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672010000100016)
- Camfield, L., & Skevington, S. M. (2008). On Subjective Well-being and Quality of Life. *Journal of Health Psychology*, 13(6), 764–775. <https://doi.org/10.1177/1359105308093860>

- Chow, H. P. H. (2005). Life satisfaction among university students in canadian prairie city: a multivariate analysis. *Social Indicators Research*, 70, 139–150. Retrieved from <https://link.springer.com/article/10.1007/s11205-004-7526-0>
- Diener, E., Inglehart, R., & Tay, L. (2013). Theory and Validity of Life Satisfaction Scales. *Social Indicators Research*, 112(3), 497–527. <https://doi.org/10.1007/s11205-012-0076-y>
- Diener, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2018). Advances and Open Questions in the Science of Subjective Well-Being. *Collabra: Psychology*, 4(1), 15. <https://doi.org/10.1525/collabra.115>
- Galinha, I., & Ribeiro, J. L. P. (2005). História e evolução do conceito de bem-estar subjectivo. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 6(2), 203–214. Retrieved from <https://sp-ps.pt/uploads/jornal/91.pdf>
- Lyubomirsky, S., & Lepper, H. S. (1999). A measure of subjective happiness: preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research*, 46, 137–155. Retrieved from <https://link.springer.com/content/pdf/10.1023%2FA%3A1006824100041.pdf>
- Marrero Quevedo, R. J., González Villalobos, J. Á., & Carballeira Abella, M. (2014). Relación entre bienestar subjetivo, optimismo y variables sociodemográficas en estudiantes universitarios de la Universidad de San Luis Potosí en México. *Universitas Psychologica*, 13(3), 1083–1098. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy13-3.rbso>
- Medvedev, O. N., & Landhuis, C. E. (2018). Exploring constructs of well-being, happiness and quality of life. *PeerJ*, 6, e4903. <https://doi.org/10.7717/peerj.4903>
- Namkee, A., & Mochón, F. (2007). *La felicidad de los españoles: Factores explicativos*. Espanha. Retrieved from <http://documentos.fedea.net/pubs/dt/2007/dt-2007-12.pdf>
- Saupe, R., Nietche, E. A., Cestari, M. E., Giorgi, M. D. M., & Krahl, M. (2004). Qualidade de vida dos acadêmicos de enfermagem. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 12(4), 636–642. <https://doi.org/10.1590/S0104-11692004000400009>
- THE WHOQOL GROUP. (1995). The World Health Organization quality of life assessment (WHOQOL): Position paper from the World Health Organization. *Social Science & Medicine*, 41(10), 1403–1409. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(95\)00112-K](https://doi.org/10.1016/0277-9536(95)00112-K)
- Bertoquini, V., & Pais Ribeiro, J. (2006). Are Portuguese college students happy? *Psychology and Health*, 21(Supplement 1), 18. <https://doi.org/10.1080/14768320600901313>



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Fatores e implicações do estresse na vida estudantil: uma revisão

Factors and implications of student-life stress: a review

Vivian Daniele de Lima (<https://orcid.org/0000-0001-6051-3308>)\*, Ailana Garcia Meira Costa  
(<https://orcid.org/0000-0001-7751-6396>)\*, Maria Luiza Iennaco de Vasconcelos  
(<https://orcid.org/000-0002-5407-4852>)\*, Lelio Moura Lourenço (<https://orcid.org/0000-0003-3664-7335>)\*, Maria Beatriz Ferreira Leite de Oliveira Pereira (<https://orcid.org/0000-0003-4771-9402>)\*\*

\* Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil

\*\* Universidade do Minho, Portugal

Nota dos autores

Autora para contato: Vivian Daniele de Lima. E-mail: [vivianlimah@gmail.com](mailto:vivianlimah@gmail.com). Este trabalho faz parte de uma pesquisa de mestrado em andamento. A pesquisadora é bolsista da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

## Resumo

No passado, o estresse foi um processo importante para a sobrevivência da espécie humana, considerando seu auxílio para resolução de problemas. Entretanto, com alta frequência e intensidade, o estresse se desenvolve para a forma patológica, prejudicando consideravelmente as relações interpessoais do indivíduo e podendo até facilitar o desenvolvimento de doenças graves, como hipertensão. Infelizmente é comum no cenário acadêmico encontrar níveis patológicos de estresse. Destarte, o objetivo do trabalho é mapear os estudos sobre estresse na vida estudantil, identificar pontos que carecem de estudo e subsidiar programas interventivos em prol do bem estar acadêmico. Dos artigos encontrados, 61 estão diretamente relacionados com o tema e foram analisados de acordo com as categorias: fatores de risco, implicações educacionais, implicações para a saúde física e mental dos universitários e fatores de proteção. Os resultados encontrados apontam a gravidade do estresse em estudantes universitários, além da carência de pesquisas voltadas para a promoção, prevenção e intervenção nesse contexto.

*Palavras-chave:* estresse, universitários, fatores de risco, fatores de proteção.

## Abstract

In the past, stress was an important process for the survival of the human species, since it helps the human being in solving problems. Over time, however, stress has gained its pathological form. When in excess, it greatly impairs the interpersonal relationships of the individual and can facilitate the development of serious diseases. Unfortunately it is common in the academic setting to find pathological levels of stress. Thus, the objective of this paper is to map the studies on the student-life stress, to identify points that need to study and to subsidize intervention programs in favor of academic well-being. Of the articles found, 61 are directly related to the theme and were analyzed according to the categories: risk factors, educational implications, implications for the physical and mental health of university students and protection factors. The results show the severity of stress in university students, as well as the lack of research aimed at promotion, prevention and intervention in this context.

*Keywords:* stress, college students, risk factors, protective factors

Ao longo dos últimos séculos, teorias sobre estresse foram desenvolvidas, transitando entre visões preponderantemente biológicas a cognitivas-comportamentais e biopsicossociais como fatores influentes no nível de estresse (Filgueiras & Hippert, 1999). Hans Selye (1959) foi o precursor da visão biológica e trouxe uma definição operacional do estresse, afirmando que este é um estado manifesto por um fenômeno, constituído por alterações não específicas produzidas no organismo do sujeito. Essas alterações formam a Síndrome Geral de Adaptação (SGA) que se subdivide nas fases (1) de alarme, (2) de resistência e (3) de exaustão, sendo a última um estado grave de estresse, podendo estimular o desenvolvimento de doenças cardíacas, hipertensivas, etc.

Sob a ótica cognitiva-comportamental, Lipp (1984) afirma que estresse é uma reação psicológica, com componentes emocionais, físicos, mentais e químicos, a determinados estímulos que irritam, amedrontam, excitam e/ou confundem a pessoa. O estresse é subdividido em duas categorias: (1) estresse excessivo ou insuficiente (distresse) e (2) estresse necessário para o bom desempenho da pessoa (eustresse). Finalmente, na visão biopsicossocial, o estresse é entendido como resultado de interações aversivas e ameaçadoras, que colocam em perigo o bem-estar do indivíduo com outra pessoa, com um ambiente ou com ele mesmo. Em outras palavras, a abordagem reconhece tanto os estímulos estressores externos (físicos ou sociais), quanto internos (fantasias, emoções, sentimentos e pensamentos).

Para concluir, se o estímulo é ameaçador/estressante ou não, há um processo de avaliação e nele ocorrem atividades mentais tanto racionais quanto emocionais que não são necessariamente conscientes. Através dessa avaliação e do repertório de experiências passadas, o indivíduo vai determinar o enfrentamento e respostas a esses estímulos (Rodrigues, 2005). A vida acadêmica, objeto da presente investigação, pode ser estressante: desde a época dos vestibulares à formatura. São diversos fatores relacionados à própria academia, família, amigos e finanças que variam de acordo com idade, gênero e situação socioeconômica; e contribuem para que os níveis de estresse possam permanecer altos por longos períodos (Par, Hassan, Uba & Baba, 2015). Acrescenta-se o fato de o jovem adulto ter que se adaptar a uma nova rotina universitária, muitas vezes longe dos pais e com um aumento brusco de responsabilidades (Shearer, Hunt, Chowdhury & Nicol, 2015).

### **Método**

O estudo tem como objetivo mapear e compreender o andamento da produção científica sobre o estresse na vida estudantil, além de identificar lacunas para estudos futuros e subsidiar

programas interventivos em prol do bem estar acadêmico. Foram utilizadas cinco bases de dados: Scielo, Web of Science, Psycinfo, Dialnet e Pepsic com os seguintes marcadores: “estresse”, “stress”, “universitários”, “college students” e selecionados artigos com acesso disponível, publicados nos últimos dez anos em inglês, espanhol e português. Dos artigos encontrados, 61 estavam diretamente relacionados à temática e foram analisados qualitativamente segundo as seguintes categorias: fatores de risco, implicações educacionais, implicações para a saúde física e mental dos universitários e fatores de proteção.

### **Resultados**

Como principais achados observa-se que nos períodos iniciais da universidade, fatores de risco associados ao estresse incluem: transição da escola secundária para a universidade, morar em outra cidade, dificuldades no gerenciamento do tempo de estudo e em lidar com demandas acadêmicas com alto grau de exigência e de responsabilidades. Em semestres mais avançados, fatores de risco estão associados a realizar maior número de disciplinas, aumento da carga horária de estudos e estágios, transição para a vida profissional e a pressão para ter sucesso (Bassols et al., 2014; Tomaszewski-Barlem, Lunardi, Lunardi, Barlem, Silveira, & Vidal, 2014; Moreira & Furegato, 2013). Relacionamentos pobres com os pares e membros do corpo docente, preocupações com o desempenho acadêmico, além de não possuir uma atividade de lazer, também predizem estresse e exaustão emocional.

Fatores econômicos e financeiros também são considerados uma das principais fontes de estresse entre universitários (Belhumeur, Segura, & Retana-Salazar, 2016; Upegui et al., 2014). Esse fator de risco inclusive está presente na vivência acadêmica de estudantes de programas de pós-graduação. A pesquisa de Faro (2013) com 2.157 pós-graduandos no Brasil, entre mestrandos e doutorandos de 66 instituições, evidenciou que, quanto menor a renda dos acadêmicos, maior o índice de estresse.

Além disso, comorbidades com transtornos depressivos são relatados em pesquisas. Ou seja, quanto maior a carga de estresse que o aluno apresenta mais suscetível estaria a desenvolver depressão (Moreira & Furegato, 2013, Yamashita & Takao, 2012).

Estudos recentes também começam a identificar índices de exaustão emocional e desenvolvimento da Síndrome de Burnout em universitários de Medicina ainda na graduação. Resultados de uma pesquisa com de 256 universitários de primeiro a quarto ano identificou que 187 universitários (equivalente a 70,6% da amostra) apresentaram níveis elevados de exaustão

emocional e 48,7% apresentaram baixa eficácia acadêmica. O ano com maior frequência de estudantes que sofriam com o Burnout foi o primeiro ano do curso (dos Santos Boni, Paiva, de Oliveira, Lucchetti, Fregnani & Paiva, 2018).

Uma pesquisa longitudinal realizada com universitários de Medicina também identificou que já no primeiro ano da graduação os participantes apresentaram médias mais elevadas para estresse e Burnout em se comparado com os padrões nacionais. Embora o sentimento de realização pessoal fosse aumentando no transcorrer do curso, atitudes de desumanização com relação à prática profissional também cresciam com o avançar do curso (Benevides-Pereira & Gonçalves, 2009).

Salmela-Aro e Read (2017) encontraram que mulheres no ensino superior experimentavam tanto mais engajamento acadêmico, quanto Burnout, quando comparadas aos homens. Os autores discutem que o Burnout também pode ser um risco para abandono tardio e depressão e que os universitários precisam ser educados sobre os primeiros sinais de Burnout durante a sua carreira acadêmica e serem informados sobre como procurar ajuda.

As principais implicações educacionais estão relacionadas à insatisfação com o curso, intenção de abandoná-lo, rendimento abaixo do esperado, desenvolvimento, por parte do estudante, de uma aversão à universidade e a todos os fatores a ela relacionados (Moretti & Hübner, 2017). As implicações para a saúde física e mental incluem reações físicas, como dores de cabeça, insônia, incapacidade de relaxar, dificuldade de atenção e concentração, má qualidade do sono, auto-medicação, uso de álcool e outras drogas, além de desenvolvimento de transtornos psiquiátricos, tais como ansiedade e depressão (Fawzy & Hamed, 2017; Deasy, Coughlan, Pironom, Jourdan & Mannix-McNamara, 2014; Nieves Achón, Satchimo Namalyongo, González Nieves & Jiménez Jorge, 2013).

Além da adoção de hábitos de vida saudáveis, como uma boa alimentação e boa qualidade de sono, o suporte social também é considerado um agente eficaz no gerenciamento do estresse, assim como uma boa qualidade nos relacionamentos familiares (Fernández González, González Hernández & Trianes Torres, 2015). É igualmente relevante pontuar que a prática de esportes e exercícios físicos pode ser um importante fator de proteção. Estudo francês identificou que universitários com prática esportiva regular relataram menores escores de estresse geral, estresse acadêmico e maiores escores de autoeficácia. Estudantes universitários cuja prática era rara relataram escores mais baixos de autoeficácia, solidão e perturbação social do que aqueles com



prática intensiva (Décamps, Boujut & Brisset, 2012). Outros possíveis fatores de proteção encontrados foram a presença de serviços de assistência psicossociais no ambiente universitário (Padovani et al., 2014) e um bom repertório de habilidades sociais (Bolsoni-Silva & Loureiro, 2016).

O estudo de Carlotto e Gonçalves (2008), realizado com 514 universitários dos cursos de Psicologia, Enfermagem, Medicina, Odontologia, Farmácia, Biomedicina, Fonoaudiologia e Fisioterapia, evidenciou que a intenção de permanecer no curso, possuir uma atividade de lazer e estar satisfeito com o curso estavam relacionados com o sentimento de eficácia profissional nos estudos. Além disso, os autores discutem que ao estar satisfeito com o curso, os eventos estressores são percebidos como desafios e mobilizam recursos para o desenvolvimento pessoal. Estudo realizado na Espanha evidenciou que a autoestima também poderia ser um fator de proteção que contribuía para que a percepção do estresse fosse menor, dessa maneira, universitários com níveis mais elevados de autoestima conseguiam evitar a percepção de ameaça a possíveis vivências tidas como estressoras no meio acadêmico e duvidavam menos de sua competência própria e de seu desempenho (Cabanach, Gestal, Rodríguez & Canedo, 2015).

### **Discussão dos Resultados**

Em síntese, uma proporção significativa de estudantes universitários experimenta níveis elevados de estresse, destacando a necessidade de promoção da saúde mental no ensino superior. É vital que as instituições educacionais avaliem continuamente a saúde mental e que personalizem os programas de tratamento para direcionar especificamente as necessidades dos alunos (Beiter et al., 2015). Uma maneira de promover a saúde mental é discutir variáveis educacionais que estão relacionadas ao estresse acadêmico, tais como o currículo, o cronograma e o relacionamento entre professores e alunos (Fawzy & Hamed, 2017).

A oferta de serviços de atendimento psicológico nas instituições de ensino pode auxiliar os universitários na identificação (e manejo) de fatores associados ao estresse, lidar com o desempenho insatisfatório e diminuir os sentimentos de estresse associado à aprendizagem. Intervenções que foquem no desenvolvimento de estratégias efetivas de enfrentamento e que se proponham a potencializar competências pessoais podem, além de contribuir para o rendimento acadêmico, reduzir a evasão escolar e aumentar o bem-estar e a qualidade de vida dos universitários (Vieira & Schermann, 2015).

Algumas intervenções são voltadas para o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento que sejam de fato adaptativas e eficazes para gerir ou mesmo reduzir os níveis de estresse em universitários. Intervenções com este propósito auxiliam a compreender como os universitários interagem e administram as situações de estresse com as quais são confrontados, ao mesmo tempo eles podem modificar e adaptar suas respostas em relação aos agentes estressores (Freire & Noriega, 2011).

Outra possibilidade é o desenvolvimento da regulação emocional, também considerada um fator de proteção frente ao estresse. Segundo o estudo realizado por Ramasubramanian (2017), emoções positivas podem ter benefícios a longo prazo na mitigação dos efeitos psicológicos e fisiológicos negativos do estresse. Universitários do primeiro ano participaram de um programa de 14 semanas que incluiu três unidades: bem-estar físico, bem-estar mental e bem-estar emocional/social. Vários métodos de aprendizagem foram utilizados, tais como auto-reflexões, discussões em pequenos grupos e atividades experienciais. Ao longo da intervenção, também foram fornecidos aos universitários ferramentas e recursos para apoiar o seu bem-estar e gerenciar o estresse acadêmico e outros aspectos da vida universitária.

Na primeira unidade (focada no bem-estar físico), os participantes aprenderam sobre desencadeantes de estresse, estresse adaptativo e mal-adaptativo e principais respostas fisiológicas. Na segunda unidade, o foco se deu no bem-estar mental. Algumas temáticas abordadas incluíram o controle da ansiedade, contemplação e relaxamento. Na última unidade, foi enfatizada a exploração da atenção plena em contextos interpessoais, concentrando-se no engajamento cívico, valores humanos positivos, modelos de inspiração, outras emoções como o perdão e a gratidão e tomada de decisão consciente (Ramasubramanian, 2017).

Os resultados do estudo indicaram uma redução das percepções de risco e no aumento da resiliência. Os resultados concluíram que os alunos experimentaram benefícios da meditação diária, como se sentir menos sobrecarregados, dormir melhor e manter o foco. O autor argumenta que incentivar práticas de mindfulness no meio acadêmico pode trazer muitas vantagens. Primeiramente, ao introduzir os universitários a práticas de atenção plena, eles podem aprender a serem mais conscientes sobre a conexão mente-corpo e para que tenham escolhas de saúde mais conscientes e essas habilidades também podem ser transferidas para os demais contextos (familiares, laborais e sociais) ao longo da vida (Ramasubramanian, 2017). Outros estudos recentemente publicados evidenciam impactos positivos na saúde mental de universitários. Por

exemplo, os dados da pesquisa de Carpena e Menezes (2018) demonstraram que uma intervenção exclusivamente baseada na meditação, e não em um conjunto de distintas práticas – como protocolos – também pode contribuir para reduzir níveis de estresse.

Outra possibilidade é a intervenção para estresse baseada na internet. Um trabalho com este intuito foi desenvolvida por Harrer et al. (2018) com 150 universitários na Alemanha. Os resultados indicaram efeitos significativos da intervenção, inclusive após 7 semanas (pós-tratamento). A intervenção foi composta por oito sessões principais, que incluíam: estratégias de gerenciamento de estresse e resolução sistemática de problemas, exercícios de relaxamento muscular e respiratório e também atividades de mindfulness. Um módulo foi dedicado a aprender a lidar com a autocrítica. O módulo seguinte foi destinado a desenvolver uma psicoeducação e exercícios para aceitação e tolerância de emoções desagradáveis. A auto-compaixão e a autocrítica foram temáticas trabalhadas em seguida, sendo que os participantes foram encorajados a identificar e reestruturar cognitivamente padrões de ação e de pensamento perfeccionistas e disfuncionais. Por fim, módulos optativos foram oferecidos aos participantes, que poderiam complementar a intervenção, com base nas necessidades específicas de cada participante. Alguns exemplos de temáticas que poderiam ser eleitas pelos participantes incluíam: estilos de comunicação, gestão de tempo, procrastinação, concentração e técnicas efetivas de estudo. Os autores pontuam que intervenções baseadas na Internet e em dispositivos móveis poderiam ser uma abordagem eficaz e de baixo custo para reduzir as conseqüências do estresse relacionado ao meio acadêmico e poderiam atrair estudantes que apresentam quadros clinicamente relevantes que, de outro modo, provavelmente não buscariam ajuda.

Finalmente, constata-se que, embora a literatura seja unânime em apontar a prevalência e a gravidade do estresse em estudantes universitários, ainda é carente no que tange a pesquisas interventivas nesse cenário. Destaca-se ainda que, além de intervenções com cunho terapêutico-remediativo, é fundamental que novos estudos visem à elaboração de programas psicoeducativos mais empenhados na prevenção dos fatores de risco do estresse no meio universitário. Espera-se que este estudo de revisão contribua para identificar o estado atual da produção científica, atualizar profissionais acerca da temática, identificar lacunas para estudos futuros e a partir dos achados, subsidiar programas de intervenção no meio acadêmico.

## Referências

- Bassols, A. M., Okabayashi, L. S., Silva, A.B., Carneiro, B. B., Feijó, F., Guimarães, G. C., Cortes, G. N., Rohde, L. A., Eizirik, C. L. (2014). First- and last-year medical students: is there a difference in the prevalence and intensity of anxiety and depressive symptoms? *Rev. Bras. Psiquiatr.* 36(3), 233- 240. <http://dx.doi.org/10.1590/1516-4446-2013-1183>
- Beiter, R., Nash, R., McCrady, M., Rhoades, D., Linscomb, M., Clarahan, M., & Sammut, S. (2015). The prevalence and correlates of depression, anxiety, and stress in a sample of college students. *Journal of affective disorders*, 173, 90-96. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jad.2014.10.054>
- Belhumeur, S., Barrientos Segura, A., & Retana-Salazar, A. P. (2016). Niveles de estrés de la población estudiantil en Costa Rica. Diferencias en función de las variables nivel socioeconómico, rendimiento académico, nivel académico y zona geográfica. *Psychology, Society, & Education*, 8(1), 13-22. <http://dx.doi.org/10.25115/psye.v8i1.457>
- Benevides-Pereira, A. M. T., & Gonçalves, M. B. (2009). Transtornos emocionais e a formação em Medicina: um estudo longitudinal. *Rev bras educ med*, 33(1), 10-23. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-55022009000100003>
- Bolsoni-Silva, & A. T., Loureiro, S. R. (2016). O Impacto das Habilidades Sociais para a Depressão em Estudantes Universitários. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 36(4), 01-08. <http://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e324212>
- Cabanach, R. G., Gestal, A. S., Rodríguez, C. F., & Canedo, M. D. M. F. (2015). Relaciones entre autoestima y estresores percibidos en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 7(1), 41-55. <https://doi.org/10.1989/ejep.v7i1.151>
- Carlotto, M., & Goncalves, S. (2008). Preditores da Síndrome de Burnout em estudantes universitarios. *Pensamiento Psicológico*, 4(10). 101-109. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5151783.pdf>
- Carpena, M. X., & Menezes, C. B. (2018). Efeito da meditação focada no estresse e mindfulness disposicional em universitários. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 34, 1-14. <http://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e3441>
- Deasy, C., Coughlan, B., Pironom, J., Jourdan, D., & Mannix-McNamara, P. (2014). Psychological distress and coping amongst higher education students: A mixed method enquiry. *Plos one*, 9(12), e115193. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0115193>

- Décamps, G., Boujut, E., & Brisset, C. (2012). French college students' sports practice and its relations with stress, coping strategies and academic success. *Frontiers in psychology*, 3(104), 1–6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00104>
- dos Santos Boni, R. A., Paiva, C. E., De Oliveira, M. A., Lucchetti, G., Fregnani, J. H. T. G., & Paiva, B. S. R. (2018). Burnout among medical students during the first years of undergraduate school: Prevalence and associated factors. *PloS one*, 13(3), 1–15. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0191746>
- Faro, A. (2013). Stress and stressors in graduate programs: a study with graduate students in Brazil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29(1), 51-60. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722013000100007>
- Fawzy, M., & Hamed, S. A. (2017). Prevalence of psychological stress, depression and anxiety among medical students in Egypt. *Psychiatry research*, 255, 186-194. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2017.05.027>
- Fernández González, L., González Hernández, A., & Trianes Torres, M. V. (2015). Relationships between academic stress, social support, optimism-pessimism and self-esteem in college students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13(1), 111-130. <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.35.14053>
- Filgueiras, J.C., Hippert, M. I. S. (1999). A polêmica em torno do conceito de estresse. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 19(3), 40-51. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98931999000300005>
- Freire, H. B. G., & Noriega, J. A. V. (2011). Coping em estudantes universitários: relação com áreas do conhecimento. *Psicologia para América Latina*, (21), 2-14. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-350X2011000100002&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2011000100002&lng=pt&tlng=pt)
- Harrer, M., Adam, S. H., Fleischmann, R. J., Baumeister, H., Auerbach, R., Bruffaerts, R., Cuijpers, P., Kessler, R. C., Berking, M., Lehr, D. & Ebert, D. D. (2018). Effectiveness of an internet-and app-based intervention for college students with elevated stress: randomized controlled trial. *Journal of medical Internet research*, 20(4), e136. <https://doi.org/10.2196/jmir.9293>
- Lipp, M. E. N. (1984). Stress e suas implicações. *Estud. psicol.*, 3(4), 05-19. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/313768075\\_Stress\\_e\\_suas\\_implicacoes](https://www.researchgate.net/publication/313768075_Stress_e_suas_implicacoes)

- Moreira, D. P., & Furegato, A. R. F. (2013). Estresse e depressão entre alunos do último período de dois cursos de enfermagem. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 21(spe), 155-162. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-11692013000700020>
- Moretti, F. A., & Hübner, M. M. C. (2017). O estresse e a máquina de moer alunos do ensino superior: vamos repensar nossa política educacional?. *Revista Psicopedagogia*, 34(105), 258-267. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862017000300003&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862017000300003&lng=pt&tlng=pt)
- Namalyongo, A. S., Achón, Z. I. N., & Ábalo, R. G. (2013). Factores de riesgo y vulnerabilidad al estrés en estudiantes universitarios. *Psicogente*, 16(29), 143-154. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497552362012>
- Nieves Achón, Z., Satchimo Namalyongo, A., González Nieves, Y., & Jiménez Jorge, M. (2013). Algunas consideraciones acerca del estrés académico en los estudiantes universitarios. *Revista Psicoespacios*, 7(11), 91-116. <https://doi.org/10.25057/21452776.215>
- Padovani, R. C., Neufeld, C. B., Maltoni, J., Barbosa, L. N. F., Souza, W. F., Cavalcanti, H. A. F., & Lameu, J. N. (2014). Vulnerabilidade e bem-estar psicológicos do estudante universitário. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 10(1), 02-10. <https://doi.org/10.5935/1808-5687.20140002>
- Par, M., Hassan, S. A., Uba, I., & Baba, M. (2015). Perceived Stress among International Postgraduate Students in Malaysia. *International Journal of Psychological Studies*, 7(4), 1-7. <https://doi.org/10.5539/ijps.v7n4p1>
- Ramasubramanian, S. (2017). Mindfulness, stress coping and everyday resilience among emerging youth in a university setting: a mixed methods approach. *International Journal of adolescence and youth*, 22(3), 308-321. <https://doi.org/10.1080/02673843.2016.1175361>
- Rodrigues, A. (2005). Stress, trabalho e doenças de adaptação. In A. C. L. Franco & A. L. Rodrigues. (Orgs.). *Stress e trabalho: guia prático com abordagem psicossomática* (4a ed.). São Paulo: Atlas.
- Salmela-Aro, K., & Read, S. (2017). Study engagement and burnout profiles among Finnish higher education students. *Burnoutresearch*, 7, 21-28. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2017.11.001>

- Selye, H. (1959). *Stress, a tensão da vida*. São Paulo: Ibrasa - Instituição Brasileira de Difusão Cultural.
- Shearer, A., Hunt, M., Chowdhury, M., & Nicol, L. (2015). Effects of a Brief Mindfulness Meditation Intervention on Student Stress and Heart Rate Variability. *International Journal of Stress Management*. *Advance online publication*, 23(2), 232-254. <http://dx.doi.org/10.1037/a0039814>
- Tomaschewski-Barlem, J. G., Lunardi, V. L., Lunardi, G. L., Barlem, E. L. D., da Silveira, R. S., & Vidal, D. A. S. (2014). Síndrome de Burnout entre estudantes de graduação em enfermagem de uma universidade pública. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 22(6), 934-941. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-1169.3254.2498>
- Upegui, L. P., Salinas, A. M. L., Giraldo, C. G., Vélez, C. A. A., Sánchez, L. M. M., Otálvaro, A. F. T., ... & Rincón, A. M. (2014). Eventos estresores y factores psicosociales en estudiantes de una universidad privada de Medellín, Colombia. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 6(2), 111-120. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5151783.pdf>
- Vieira, L. N., & Schermann, L. B. (2015). Estresse e fatores associados em alunos de psicologia de uma universidade particular do sul do Brasil. *Aletheia*, (46) 120-130. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-03942015000100010&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942015000100010&lng=pt&tlng=pt)
- Yamashita, K., Saito, M., & Takao, T. (2012). Stress and coping styles in Japanese nursing students. *International Journal of Nursing Practice*, 18(5), 489-496. <https://doi.org/10.1111/j.1440-172X.2012.02056.x>



# XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Acolhimento, integração e envolvimento académico: um estudo das perceções de  
estudantes universitários à entrada do ensino superior

Entry, integration and student engagement: Perceptions of university students at the  
entrance of higher education

Oswaldo Silva (<http://orcid.org/0000-0002-0269-8153>)\*, Suzana Nunes Caldeira  
(<http://orcid.org/0000-0002-1024-6958>)\*, Áurea Sousa (<http://orcid.org/0000-0003-3151-5237>)\*\*,  
Maria Mendes (<http://orcid.org/0000-0003-3147-2468>) \*\*\*

\* Universidade dos Açores, CICS.UAc/CICS.NOVA.UAc

\*\* Universidade dos Açores, CEEAplA

\*\*\* Universidade dos Açores, GaPEOS

Nota dos autores

Oswaldo Silva, [osvaldo.dl.silva@uac.pt](mailto:osvaldo.dl.silva@uac.pt)



## Resumo

Este trabalho tem o intuito de ajudar a compreender o processo de entrada no Ensino Superior (ES), com base nas características sociodemográficas dos estudantes, nas suas experiências de integração e acolhimento, e no seu envolvimento. A amostra é constituída por 784 estudantes do ES (41.1% do sexo masculino e 58.9% do sexo feminino). O questionário aplicado contém, além de variáveis sociodemográficas (*e.g.*, sexo, faixa etária, deslocado ou não da residência habitual, escolha do curso de acordo ou não com os seus interesses e aptidões), um conjunto de doze itens que visam aferir as percepções dos estudantes universitários acerca de vários aspetos, entre os quais se encontram a integração e o acolhimento, aquando da sua entrada no ES, e a escala do envolvimento académico (EAE-E4D), que integra quatro dimensões: Afetiva, Comportamental, Cognitiva e Agenciativa. Os dados foram analisados utilizando testes não paramétricos e a Análise em Componentes Principais Categórica (CatPCA). No mapa perceptual resultante da CatPCA, a 1ª dimensão evidencia a oposição entre os estudantes com menores níveis de envolvimento académico (sobretudo na dimensão afetiva), participação, integração e acolhimento, e os restantes. Por outro lado, a 2ª dimensão opõe os mais novos, os que concordam mais com o papel da praxe a nível da integração académica e os que revelam menores níveis de envolvimento na dimensão cognitiva, aos mais velhos, que tendencialmente não valorizam tanto o papel da praxe e apresentam maiores níveis de envolvimento na dimensão cognitiva.

*Palavras-chave:* entrada no ensino superior, integração e acolhimento, envolvimento académico, percepções dos estudantes, análise de dados

## Abstract

This work aims to help the understanding of the process of entry into Higher Education (HE), based on students' sociodemographic characteristics, their experiences of integration and their engagement. The sample is composed by 784 students of higher education (41.1% male and 58.9% female). The questionnaire used, in addition to sociodemographic variables (*e.g.*, gender, age group, home place, choice of course according to their interests and abilities), is composed by a set of twelve items aiming to evaluate the university students' perceptions about their integration at the entry to higher education, and the Students' Engagement Scale (SES-4DS), which integrates four dimensions: Affective, Behavioral Cognitive and Agency. Data were analyzed using non-parametric tests and Categorical Principal Component Analysis (CatPCA). In the perceptual map resulting from CatPCA, the first dimension shows the opposition among students with lower levels of engagement (especially in the affective dimension), participation and integration, and the rest. On the other hand, the second dimension opposes the younger ones, those who agree more with the role of hazing for the integration and those that show lower levels of cognitive engagement, to the older ones, who tend to not value the role of hazing and show higher levels of cognitive engagement.

*Keywords:* entry into higher education, perceptions of integration, students' engagement, data analysis

## PERCEÇÕES DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS À ENTRADA DO ES

Os estudantes que ingressam no Ensino Superior (ES) em Portugal, não obstante as diferenças que os distinguem, partilham um sentimento que se traduz num misto de entusiasmo, pela conquista alcançada, e de receio, quanto à capacidade de adaptação para o cumprimento das metas (*e.g.*, Silva, Caldeira, Sousa, Mendes, & Martins, 2017). Os receios são também alimentados por problemas como a colocação em cursos que não corresponderam a uma 1.<sup>a</sup> escolha, o desajustamento de expectativas devido a idealizações irrealistas sobre a formação escolhida (*e.g.*, Almeida, Araújo, & Martins, 2016), ou a falta de suporte social (Fernandes, 2014).

De forma a poderem ser desenvolvidas estratégias de apoio à transição, integração e acolhimento dos estudantes no ES, a investigação tem produzido reflexões, empiricamente sustentadas, tomando em atenção um leque já amplo de variáveis. No entanto, uma ainda pouco estudada neste contexto é o envolvimento do estudante, que se reporta a sentimentos individuais de ligação às atividades académicas e de pertença à escola (Archambault, Janosz, Fallu, & Pagani, 2009).

Em Portugal, os estudos sobre o envolvimento, enquanto constructo teórico, estrutura dimensional e meios de avaliação, têm sido impulsionados por Feliciano Veiga desde meados do ano 2000. É no âmbito destes estudos que emerge a escala do *Envolvimento dos Alunos na Escola* (EAE-E4D) (Veiga, 2013), constituída por vinte itens que avaliam o envolvimento em quatro dimensões: Cognitiva, Afetiva, Comportamental e Agenciativa. Os itens da dimensão Cognitiva dizem respeito ao investimento pessoal do aluno através das estratégias a que este recorre para compreender, relacionar e investigar mais sobre os conteúdos das aulas; os itens da dimensão Afetiva estão relacionados com as emoções experimentadas pelos estudantes no ambiente escolar; os itens da dimensão Comportamental referem-se essencialmente a comportamentos de distração e de transgressão; e os itens da dimensão Agenciativa valorizam a participação proativa e construtiva dos estudantes na aprendizagem (*e.g.*, Appleton, Christenson, & Furlong, 2008; Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Veiga, Galvão, Festas, & Taveira, 2012). A maioria dos itens está formulada no sentido positivo, embora existam sete (6, 10, 11, 12, 13, 14 e 15) que estão formulados de forma negativa, pelo que, deverá ser efetuada a reversão das cotações a eles atribuídas. Assim, na EAE-E4D e nas suas dimensões as pontuações mais elevadas indicam um maior envolvimento na escola. A EAE-E4D foi originalmente validada para alunos do ensino não superior. No entanto, já existem investigações, como as de Fernandes, Caldeira, Silva e Veiga (2016) e Covas e Veiga (2017) em que foram estudadas as suas qualidades psicométricas no caso

de estudantes do ES, sendo de referir que os resultados obtidos encorajam a sua aplicação também no contexto do ES.

Neste enquadramento, o presente trabalho tem o intuito de ajudar a compreender o papel do envolvimento no processo de entrada no ES, a partir das percepções dos estudantes sobre as experiências de ingresso. Previamente, estudam-se essas percepções em função de algumas variáveis sociodemográficas e académicas. As hipóteses de investigação a serem avaliadas são duas: Hipótese 1) as percepções dos estudantes à entrada do ES variam de acordo com as variáveis sociodemográficas e académicas; e Hipótese 2) o envolvimento académico global e nas suas diferentes dimensões varia de acordo com as percepções dos estudantes à entrada ES.

### Método

A amostra é constituída por 784 estudantes do ES (41.1% do sexo masculino e 58.9% do sexo feminino), com idades compreendidas entre os 17 e os 58 anos (média =19.73 anos; DP=3.021), sendo que mais de metade dos estudantes (74.1%) tem 19 anos ou menos. A maioria afirma frequentar o curso que escolheu em 1.<sup>a</sup> opção (71.2%) e não se encontra deslocada da residência familiar (64.7%).

Os dados foram colhidos através de um questionário composto por três partes: dados sociodemográficos e académicos; percepções sobre integração e acolhimento; e envolvimento do estudante. A primeira parte incide sobre variáveis descritivas como sexo, faixa etária, deslocado ou não da residência habitual, ordenação da escolha do curso de acordo com as preferências do próprio. A segunda parte é composta por doze itens (adaptados de Silva, 2013) que informam sobre percepções à entrada do ES, a saber, I1 “Integrei-me com facilidade na universidade”; I2 “Senti-me acolhido pelos colegas do meu ano”; I3 “Senti-me acolhido pelos colegas dos anos avançados”; I4 “Praxes são importantes para a integração”; I5 “Praxes são conduzidas pelos doutores corretamente”; I6 “Faço amizades facilmente na universidade”; I7 “Partilho com facilidade a minha opinião com os colegas que não estão de acordo comigo”; I8 “Expresso a minha opinião com colegas de anos avançados”; I9 “Participo com facilidade em discussões fora do contexto de aula”; I10 “Defendo os meus direitos quando são injustos comigo”; I11 “Consigo conciliar atividades académicas com os estudos” e I12 “Já me senti pressionado a participar em atividades”. A resposta é dada com base numa escala de Likert a variar entre 1 (*Discordo Totalmente*) e 5 (*Concordo Totalmente*). A terceira parte é constituída pela EAE-E4D, que contém 20 itens cujas respostas tipo

## PERCEÇÕES DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS À ENTRADA DO ES

Likert podem variar entre 1 (*Total desacordo*) e 6 (*Total acordo*). Os itens da EAE-E4D avaliam o envolvimento nas quatro dimensões já descritas (Veiga, 2013). No que se refere à consistência interna dos itens das subescalas, na versão original da EAE-E4D, os valores do coeficiente *Alfa de Cronbach*, variaram entre .870 para a dimensão Agenciativa e .689 para a dimensão Comportamental (Veiga, 2013). No presente estudo os valores do mesmo coeficiente variaram entre um mínimo de .698 (razoável) para a dimensão Comportamental e um máximo de .995 (elevado) para a dimensão Cognitiva, não havendo assim alterações relevantes comparativamente aos valores obtidos em estudos anteriores realizados por Veiga (2013) e por Covas e Veiga (2017).

Os dados foram analisados utilizando testes não paramétricos e a Análise em Componentes Principais Categórica (CatPCA), no âmbito da Análise de Dados Multivariados. A CatPCA tem como objetivo a redução da dimensionalidade dos dados, partindo de um número de variáveis originais, relativamente elevado, e obtendo um número mais reduzido de variáveis não correlacionadas (componentes principais), as quais são, tanto quanto possível, representativas da informação original (Linting e Van der Kooij, 2012). Esta técnica permite ainda visualizar graficamente as associações entre as categorias das variáveis em análise.

### Resultados

Nesta secção, apresentam-se os resultados relativos às percepções dos estudantes sobre a entrada e acolhimento no ES e discutem-se em função das variáveis descritivas da amostra, para responder à Hipótese 1. No respeitante à variável idade, os dados foram previamente codificados em duas classes – faixa etária – correspondentes a “19 e menos anos” e “20 e mais anos”. Em seguida cruzam-se os dados relativos às percepções sobre a entrada e acolhimento com o nível de envolvimento expresso pelos estudantes, para responder à Hipótese 2.

Considerando, na globalidade, as percepções dos estudantes universitários à entrada do ES, é de referir que no caso dos itens I1, I2, I3, I6, I7, I9 e I11 a resposta mais frequente foi “*Concordo*”. No caso dos itens I4 e I12 a resposta predominante foi “*Discordo Totalmente*”. Em relação ao item I5 a resposta mais frequente foi “*Não Discordo nem Concordo*”. No caso do item I8 as respostas concentraram-se principalmente nas categorias “*Concordo*” e “*Nem Discordo nem Concordo*” e no caso do item I10 nas categorias “*Concordo*” e “*Concordo Totalmente*”. Infere-se, assim, que a entrada na instituição de Ensino Superior ativa, tendencialmente, percepções positivas nos estudantes principiantes, que afirmam sentir-se apoiados pelos seus colegas mais experientes.

Para compreender se estas percepções se alteram em função das variáveis sociodemográficas e académicas, isto é, para averiguar a Hipótese 1, dada a natureza ordinal dos itens que avaliam estas percepções e tendo em consideração que as variáveis sociodemográficas e académicas consideradas na análise têm duas categorias, foi aplicado o teste U de Mann-Whitney. Na Tabela 1 são apresentados os resultados, mas apenas aqueles em que se observaram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos definidos pelas variáveis independentes, indicando-se ainda a categoria cuja média das ordens é mais elevada.

Tabela 1

*Resultados do teste U de Mann-Whitney: Variáveis dependentes: Itens referentes às percepções dos estudantes*

Variáveis independentes	Itens	Valor da estatística de teste (U); <i>p-value</i> (p)	Categoria cuja Média das ordens é mais elevada (MR <sup>+</sup> )
Sexo	I8	U=67171.5; p=.021	masculino
Sexo	I10	U=65757.5; p=.008	masculino
Faixa etária	I2	U=52608.5; p=.018	20 anos e mais
Faixa etária	I4	U=48950; p=.001	19 anos e menos
Faixa etária	I5	U=44670.5; p=.000	19 anos e menos
Faixa etária	I6	U=52006; p=.014	19 anos e menos
Deslocado	I4	U=51983; p=.000	Sim
Deslocado	I5	U=53008; p=.000	Sim

A leitura da Tabela 1 informa que os rapazes tendem a significar mais a sua opinião e direitos, os alunos mais novos a concordar mais com as atividades tradicionais de iniciação entre estudantes e a considerar estabelecer amizades com facilidade, embora os mais velhos também expressem sentir-se acolhidos pelos pares, e os estudantes deslocados da sua residência habitual a encontrar nos rituais de iniciação no ES um importante elemento para a integração.

No caso da variável “escolha do curso de acordo com preferências do próprio”, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os estudantes que responderam “Sim” e os que responderam “Não” a todos os itens referentes à integração e acolhimento, excetuando o caso do item I4. O item I12 foi alvo de maior concordância por parte dos estudantes que admitiram não ter escolhido o curso de acordo com os seus interesses e aptidões (isto é, a média das ordens foi mais elevada na categoria “Não”). Em contrapartida, as afirmações associadas aos restantes itens foram alvo de maior concordância por parte dos que escolheram o curso desejado (1.<sup>a</sup> opção).

Em síntese, pese embora as diferenças observadas nas percepções dos estudantes à entrada do ES, de acordo com as variáveis sociodemográficas e académicas estudadas, poder-se-á concluir

## PERCEÇÕES DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS À ENTRADA DO ES

que as respostas apontam para a ideia de que os inquiridos manifestam, tendencialmente, percepções positivas sobre a sua entrada na instituição de ES.

Passando ao estudo sobre o envolvimento dos estudantes, o primeiro passo consistiu na recodificação das pontuações obtidas na EAE-E4D e nas suas subescalas em duas categorias (“Envolvimento *baixo* (B)”; “Envolvimento *elevado* (A)”), considerando, em cada caso, como “ponto de corte” o valor da respetiva mediana. A maioria dos inquiridos (88.7%) cai na categoria “Envolvimento *elevado*”. Com vista à comparação destes dois grupos de estudantes no que respeita aos itens relativos às suas percepções à entrada do ES, com o objetivo de se dar resposta à nossa Hipótese 2, se o envolvimento académico global e nas suas diferentes dimensões varia de acordo com as percepções dos estudantes à entrada do ES, procedeu-se à aplicação do teste U de Mann-Whitney, considerando um nível de significância de 5%.

Concluiu-se que são os estudantes com envolvimento global *elevado* e os estudantes com envolvimento *elevado* na dimensão Afetiva aqueles que mais tendem a concordar com os itens expressivos de acolhimento no ES, pese embora a exceção no caso do item I12, sugerindo que a entrada no ES se caracteriza, principalmente, por emoções positivas. No que concerne à dimensão Cognitiva, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos definidos por “Envolvimento *baixo*” e “Envolvimento *elevado*” nos itens I4, I8 e I10. Os estudantes com um envolvimento mais elevado na dimensão Cognitiva apresentaram níveis de concordância mais elevados relativamente aos itens I8 e I10, sugerindo alguma articulação entre questões de autorregulação e valentia ou firmeza na expressão de ideias. Os estudantes com um envolvimento mais baixo nesta dimensão foram os que mais concordaram com o I4, fazendo presumir que um menor investimento em estratégias pessoais de pensamento e de regulação do pensamento torna as atividades de grupo, onde a ação individual se dilui, mais atrativas. No que se refere à dimensão Comportamental, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos definidos pelas duas categorias consideradas no caso dos itens I2, I4 e I12. Os estudantes com um envolvimento *elevado* na dimensão Comportamental apresentaram níveis de concordância mais elevados em relação ao item I2. Os estudantes com um envolvimento *baixo* nesta dimensão apresentaram níveis de concordância mais elevados em relação aos itens I4 e I12. Assim, os mais comprometidos, através de ações concretas, com a entrada na nova instituição de ensino expressaram sentir mais acolhimento, enquanto os menos participativos parecem ter encontrado na praxe o veículo para a integração, não obstante com alguma expressão de contrariedade pela

coerção que também indicaram sentir. Por fim, os estudantes com envolvimento acadêmico *elevado* na dimensão Agenciativa são aqueles que mais tendem a concordar com as afirmações correspondentes aos itens I1, I6, I7, I8, I9 e I10, sendo estes os itens cujas diferenças entre os dois grupos foram estatisticamente significativas ( $p < .05$ ), incutindo a ideia de que a adoção de um processo intencional e proativo dos estudantes na construção das suas aprendizagens acompanha a ativação de sentimentos de integração e de construção de posições de equidade.

Em síntese, se ao nível do ensino não superior já existiam autores que apresentavam o envolvimento como um “antídoto para os problemas de âmbito escolar” (Fredricks *et al.*, 2004, p. 60), a partir destes resultados pode-se depreender que este conceito também parece desempenhar um papel a considerar na transição e adaptação ao ES.

A aplicação da CatPCA sobre a submatriz que contém os doze itens relativos às perceções dos estudantes à entrada do ES permitiu a extração de três fatores, os quais englobam os seguintes itens: Fator 1: itens I7, I8, I9, I10 e I11; Fator 2: itens I1, I2, I3 e I6; Fator 3: itens I4 e I5, sendo de referir que o item 12 não contribuiu de forma significativa para nenhum dos fatores. O Fator 1 foi designado por “Nível de Participação”, o Fator 2 foi denominado “Integração e Acolhimento” e o Fator 3 foi designado por “Praxe”. Posteriormente, foram calculadas as pontuações dos estudantes nestes três fatores, as quais foram recodificadas em duas categorias (Baixo (B); Alto (A)). Seguidamente, foi aplicada uma nova CatPCA, considerando como variáveis ativas as apresentadas na Tabela 2, na qual estão sintetizados os principais resultados obtidos com base nas quantificações das categorias das variáveis. No seu conjunto, as duas primeiras dimensões explicam cerca de 47% da variação dos dados (1ª dimensão: 28%; 2ª dimensão: 19%).

Tabela 2

*Resultados referentes às quantificações das categorias das variáveis nas dimensões 1 e 2*

Dimensão	Variáveis	Quantificações negativas	Quantificações positivas
1	EAE-E4D global recodificada	baixo	alto
1	Dimensão Afetiva da EAE-E4D	baixo	alto
1	Nível de participação	baixo	alto
1	Integração e acolhimento	baixo	alto
2	Faixa etária	19 anos ou menos	20 anos ou mais
2	Dimensão cognitiva	baixo	alto
2	Praxe	alto	baixo

A primeira dimensão é estruturada principalmente pelas variáveis “Pontuação global da EAE-E4D”, “Pontuação na dimensão Afetiva da EAE-E4D”, pontuação no fator “Nível de

## PERCEÇÕES DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS À ENTRADA DO ES

participação” e pontuação no fator “Integração e acolhimento”. As variáveis mais importantes para a segunda dimensão são a “Faixa etária”, a “Pontuação na dimensão Cognitiva da EAE-E4D” e a “Pontuação no fator “Praxe”. As principais conclusões sintetizadas na Tabela 2 permitem projetar as categorias num gráfico bidimensional (Figura 1), de forma a facilitar a análise e a visualização das associações entre estas. Fazendo uma leitura do mapa perceptual, apresentado na Figura 1, da esquerda para a direita, constata-se que a primeira dimensão opõe os estudantes que menos pontuaram na EAE-E4D e na dimensão Afetiva – assim como nos fatores “Nível de participação” e “Integração e acolhimento” (à esquerda do gráfico) – aos estudantes que mais pontuaram nessas variáveis (à direita). Fazendo a leitura de baixo para cima, verifica-se que a segunda dimensão opõe os estudantes mais novos (com 19 anos ou menos) – que tendencialmente concordam mais com o papel da praxe na integração académica e pontuam menos na dimensão cognitiva do envolvimento académico (parte inferior do gráfico) – aos estudantes mais velhos (com 20 anos ou mais), que tendencialmente não valorizam tanto o papel da praxe e pontuam mais na dimensão cognitiva do envolvimento académico (parte superior).

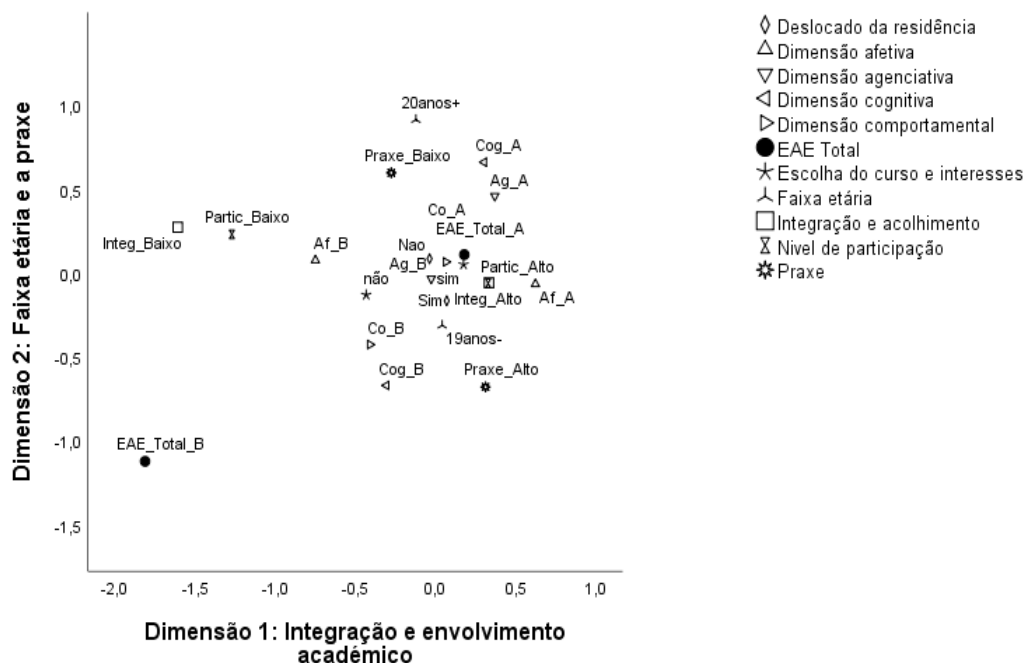


Figura 1. Mapa perceptual resultante da CatPCA: *Variable Principal Normalization*

Em síntese, com base nas proximidades entre as categorias das variáveis, detetam-se perfis distintos de estudantes de acordo com as respetivas respostas, verificando-se, por exemplo, que os



estudantes com um envolvimento mais elevado (EAE\_Total\_A) tendem a ter níveis mais elevados de participação, integração e acolhimento.

### **Considerações finais**

Sintetizam-se os resultados encontrados atendendo ao estudo das percepções dos estudantes à entrada do ES, de acordo com as variáveis sociodemográficas e académicas e com base nos níveis de envolvimento académico global e nas suas diferentes dimensões.

No que respeita às percepções dos estudantes à entrada do ES, de acordo com as variáveis sociodemográficas e académicas, regista-se, globalmente, que os estudantes afirmaram sentir-se bem acolhidos, incluindo os recém-entrados mais velhos (20 anos e mais). Este aspeto não é de menor importância, tendo em conta que as pessoas começam a apostar numa formação de nível superior, mesmo quando nos seus trajetos individuais de vida contam com um interregno nos estudos. A chegada do grupo de estudantes de mais de 23 anos ao ES é uma das evidências desta situação. Regista-se, igualmente, uma posição de maior firmeza na interação e expressão de opiniões com os colegas mais velhos por parte dos estudantes do sexo masculino. Os estudantes mais novos (com 19 anos ou menos) sentiram-se mais acolhidos pelos estudantes do mesmo ano, perceberam uma maior facilidade para fazer amizades no ES e mostraram-se mais concordantes com o papel das praxes na sua integração e com a forma como estas decorreram. Os estudantes deslocados revelaram níveis de concordância mais elevados relativamente à importância das praxes para a sua integração e ao modo como estas foram conduzidas. Os que escolheram o curso de acordo com os seus interesses e aptidões tenderam a concordar mais com as afirmações subjacentes à integração e acolhimento, comparativamente aos restantes.

No referente ao envolvimento, é de salientar que foram os estudantes que mais pontuaram na dimensão afetiva da EAE-E4D os que apresentaram maiores níveis de concordância com as afirmações associadas aos doze itens que avaliaram as percepções à entrada do ES. Este resultado não é surpreendente, porquanto o envolvimento afetivo remete para a qualidade emocional das experiências e para a qualidade da vinculação com a instituição e as tarefas que nela há a desenvolver. Deste modo, a promoção de “vivências centrípetas” (Veiga *et al.*, 2012), qualquer que seja o nível de ensino em causa, afigura favorecer a adaptação aos contextos de educação e ensino e será um elemento a ter em conta pelas instituições, sobretudo na programação de atividades de

## PERCEÇÕES DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS À ENTRADA DO ES

indução e acolhimento. Será, contudo, interessante explorar mais e mais aprofundadamente o papel desta variável no ES.

A aplicação da CatPCA, considerando este conjunto de itens, revelou uma estrutura tridimensional (Fator 1: Nível de participação; Fator 2: Integração e acolhimento; Fator 3: Praxe), sendo de salientar que foram os estudantes com pontuações mais elevadas na dimensão Afetiva da EAE-E4D os que obtiveram pontuações mais elevadas nestes três fatores, o mesmo sucedendo com os estudantes que escolheram o curso de acordo com os seus interesses e aptidões. Com o recurso à CatPCA e utilizando um conjunto de variáveis ativas relevantes podemos ter uma perspetiva multidimensional do processo de entrada dos estudantes no ES e averiguar quais são os perfis distintos dos mesmos.

Apesar de já existir um conjunto de conhecimentos sobre vivências relativas ao ingresso e adaptação ao ES em Portugal, importa continuar a dilucidar variáveis que possam influir nesta etapa da vida, de modo a que todo o sistema educativo possa realmente contribuir para os objetivos de desenvolvimento sustentável aprovados pela Assembleia-Geral da ONU para o período 2016-2030, nomeadamente no que respeita à educação de qualidade, à igualdade de género e à redução das desigualdades.

### Referências

- Almeida, L. S., Araújo, A. M., & Martins, C. (2016). Transição e adaptação dos alunos do 1º ano: Variáveis intervenientes e medidas de atuação. In L. S. Almeida & R. Vieira de Castro (Orgs.), *Ser estudante no Ensino Superior: O caso dos estudantes do 1º ano* (pp. 146-164). Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/42318>
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386. <http://doi.org/10.1002/pits.20303>
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J., & Pagani, L. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32, 651 – 670
- Covas, F., & Veiga, F. H. (2017). Envolvimento dos estudantes no ensino superior: um estudo com a escala EAE-E4D. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Vol. Extr., No. 01, A1, 121-126. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.01.2416>

- Fernandes, H., Caldeira, S. N., Silva, O., & Veiga, F. H. (2016). Envolvimento dos Alunos/as no Ensino Superior - Um estudo com a escala “Envolvimento dos alunos/as na escola: Uma escala quadridimensional”, EAE-E4D. In F.H. Veiga (Coord.), *Envolvimento dos Alunos/as na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico* (pp. 47-61). Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, 47-61. <https://doi.org/10.1080/01930826.20>
- Fernandes, S. S. M. (2014). Ajustamento académico e suporte social: Contributos para o bem-estar no ensino superior (Dissertação de Mestrado, Universidade Portucalense). <http://repositorio.uportu.pt/jspui/handle/11328/884>.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <http://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Linting, M., & Van der Kooij, A. (2012). Nonlinear Principal Component Analysis with CATPCA: A Tutorial. *Journal of Personality Assessment*, 1(94), 12 – 25.
- Silva, A. (2013). *Bullying no Ensino Superior: Caso da Universidade do Minho - O Contributo do Marketing Social*. Tese de mestrado. Braga, Universidade do Minho.
- Silva, O., Caldeira, S. N., Sousa, Á., Mendes, M., & Martins, M.J. (2017). Transição, Praxe e Variáveis académicas e familiares. Estudos na Universidade dos Açores. *Revista de Estudios e Investigacion en Psicologia y Educación*, Vol. Extr., nº 14, pp. 229-233, DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.14.2940>
- Veiga, F. H. (2013). Envolvimento dos Alunos na Escola: Elaboração de uma nova Escala de Avaliação. *International Journal of Developmental and Educacional Psychology*, 1(1), 441–450. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/10032>
- Veiga, F. H., Almeida, A., Carvalho, C., Janeiro, I., Nogueira, J., Melo, M., Festas, M., Baía, S., & Caldeira, S. (2009). Envolvimento dos alunos em escolas portuguesas: Elementos de um projecto de investigação. In B. Silva, L. Almeida, A. Barca e M. Peralbo (Orgs.), *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 4272-4281). Braga: CIED, Universidade do Minho, ISBN 978-972-8746-71-1.
- Veiga, F., Galvão, D., Festas, I., & Taveira, C. (2012). Envolvimento dos Alunos na Escola: Relações com variáveis contextuais e pessoais - uma revisão de literatura. *Psicologia, Educação e Cultura*, XVI (2), 36-50. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/10031>



# **XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

4, 5 y 6 de septiembre de 2019, A Coruña, España  
Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP)  
Universidade da Coruña, Universidade do Minho

Mi cole educa en competencias "aprendemos jugando"

My school educates in competitions "we learn by playing"

M<sup>a</sup> José Fernández Cervera\*, Belén Losada Mosquera\*, M<sup>a</sup> Luz Fernández Amado\*

\*Docentes del CPR San Juan Bosco Salesianos A Coruña

Nota de los autores

M<sup>a</sup> Luz Fernández Amado. C/ Hospital 14, CP 15003, A Coruña.

[mlfernandez@salesianoscoruna.es](mailto:mlfernandez@salesianoscoruna.es) / [mariluz.fernandez.amado@gmail.com](mailto:mariluz.fernandez.amado@gmail.com)

## Resumen

En la etapa de infantil de nuestro colegio, tras una profunda reflexión del equipo docente decidimos explorar una nueva organización espacio temporal (ambientes) con el alumnado de 4 y 5 años. Esta organización consiste en mezclar los diferentes grupos aula para hacer una propuesta educativa conjunta en la que el alumnado pudiese compartir momentos e interacciones en los diferentes contenidos, intentando recrear los distintos ambientes de una casa.

En primaria (1º, 2º y 3º de EP) siguiendo con la línea de infantil comenzamos a idear una nueva organización del día a día. Intentamos romper con la estructura hora/materia, introduciendo diferentes tipos de agrupamiento y de trabajo, apareciendo un nuevo término que hemos denominado “trifásico”, organizado en “espacio gamma”, “espacio eureka” y “espacio de vida”

Ya en los cursos superiores (4º, 5º y 6º EP) conectando con la organización que se viene trabajando introducimos el concepto de “trifásico” en las áreas de Matemáticas y Lengua Castellana

La ilusión y motivación del equipo docente, junto con un trabajo previo de análisis, reflexión y estudio pormenorizado del currículo han hecho posible el sueño compartido de que nuestro cole eduque en competencias y aprendamos jugando dando un nuevo enfoque al proceso de enseñanza-aprendizaje

A lo largo de estas tres comunicaciones presentamos las justificaciones y todo el proceso llevado a cabo en cada etapa para implementar esta novedosa organización, siempre apoyada por el centro

*Palabras clave:* competencias clave, gammificación, aprendizaje significativo, espacios de vida, agrupamientos flexibles, atención individualizada

## Abstract

In the childhood stage of our school, after a deep reflection of the teaching team, we decided to explore a new temporary space organization (environments) with the 4 and 5 year old students. This organization consists in mixing the different classroom groups to make a joint educational proposal in which the students could share moments and interactions in the different contents, trying to recreate the different environments of a house.

In elementary school (1st, 2nd and 3rd of EP) following with the child's line we began to devise a new day-to-day organization. We try to break with the time / matter structure, introducing different types of grouping and work, appearing a new term that we have called "three phase", organized in "gamma space", "eureka space" and "living space".

Already in the superior courses (4th, 5th and 6th EP) connecting with the organization that is being worked on we introduce the concept of "three phase" in the areas of Mathematics and Spanish Language.

The illusion and motivation of the teaching team, together with a previous work of analysis, reflection and detailed study of the curriculum have made possible the shared dream that our school educates in competences and we learn by playing a new approach to the teaching-learning process. Throughout these three communications we present the justifications and the entire process carried out in each stage to implement this innovative organization, always supported by the center

*Keywords:* key competences, gamification, meaningful learning, living spaces, flexible groupings, individual attention

**Como en casa: Juego a ser mayor.**

En el curso 13-14 un grupo de compañeras de todas las etapas del Centro empezaron una formación sobre cómo desarrollar el talento en el alumnado a través de unas jornadas denominadas Talento 3.0 en donde se apostaba por un modelo SEM, es decir, un modelo de enriquecimiento curricular para toda la escuela y para todo el alumnado. Toda esta formación hizo que fuéramos pensando cómo poder trabajar con todo el potencial que tiene nuestro alumnado. Así fue como en el curso siguiente 14-15, con el asesoramiento de nuestras compañeras, pusimos en marcha los clústers o grupos de enriquecimiento que “...son grupos de alumnos de cursos diferentes que comparten intereses comunes y que se reúnen durante periodos de tiempo especialmente diseñados durante el horario lectivo para trabajar con un adulto que comparte sus intereses y que tiene un grado de conocimiento y experiencia avanzados en dicha área de conocimiento...” (Renzulli, J. S. y Reis, S. M. 2016) A lo largo de 3 cursos escolares pusimos en marcha este tipo de trabajo con muchas aportaciones externas a partir de nuevos expertos, informantes, padres, madres, favoreciendo un currículum más amplio y más variado. La experiencia fue sensacional, el alumnado, niños/as de 3, 4 y 5 años, estaba muy implicado, los expertos que nos ayudaron siguieron repitiendo y ayudándonos con los grupos, las familias colaboraron en todo para que esta organización saliera adelante y para nosotras, como docentes, supuso una nueva visión en cuanto a la organización del alumnado y un constante aprendizaje gracias a las aportaciones de tantos y tantos expertos que colaboraron para que esto pudiera salir adelante. Fue tan positiva la experiencia y, sobre todo, nos sorprendió muy positivamente lo bien que funcionaban los grupos con niños y niñas de diferentes edades, que a lo largo del curso 17-18 nos propusimos dar un giro importante a la organización de las aulas, en relación con la estructura espacio-temporal al igual que a la organización de los grupos de alumnado, para empezar el siguiente curso con una nueva organización en donde primara las capacidades del alumnado, las competencias de los mismos y que la escuela fuera facilitadora de todo este potencial. Después de un largo curso de reflexión en dónde la imaginación, la emoción, las ganas y la diversidad de nuestro alumnado nos fue llevando a este tipo de estructura, en la que, todas tendríamos un papel relevante pero, también, nos planteábamos la necesidad de incluir a más personas, otros docentes, nuevos actores. Teníamos claro varias premisas, por un lado, el cómo aprenden los niños y las niñas y por otro lado todo lo que nos aportan los actuales estudios sobre neurociencia, sabemos que nuestro cerebro es único, cada alumno/a que tenemos en nuestras aulas son, por tanto, diferentes, tienen un ritmo de

aprendizaje personal, pero, además, nuestro cerebro es social, el trabajo de forma cooperativa, conjunta, facilita un mayor y mejor desarrollo. A nivel curricular nos planteábamos cuestiones del tipo cómo estructurar el espacio, cómo organizar los grupos, qué criterios utilizaremos para hacer los grupos de niños/as, qué maestras se centrarán en cada una de las tareas y contenidos, cómo organizaremos los contenidos, cómo registraremos lo trabajado, cómo evaluaremos... Al inicio del curso 17-18 estructuramos las 4 aulas de 4 y 5 años para que nuestro centro se pareciera a una casa, para ello cada una de las aulas se convirtió en una de las estancias, ya no eran o se denominaban la clase de María, o la clase de Montse, ya eran la cocina, el salón, el estudio y el baño. Nos fue relativamente fácil designar los contenidos a cada una de las estancias, nos dejamos llevar por la lógica más absoluta, así la cocina se relacionaba perfectamente con todos los contenidos relacionados con la lógica-matemática, al igual que el salón, lugar donde la familia se reúne para charlar y demás, allí decidimos ubicar todo lo relacionado con el lenguaje oral, el estudio encajaba, perfectamente, con todo lo relativo al lenguaje escrito y en la última estancia, el baño, lo dejaríamos para los aspectos más artísticos, la música. Todas las aulas, poco a poco, empezaron a parecerse, y mucho, a lo que sería una verdadera casa desde el punto de vista del trabajo curricular y el punto de vista emocional, aspecto que nunca debe olvidarse, y menos, en la etapa de infantil, fomentando un espacio cómodo, seguro y acogedor.

### **Organización del alumnado**

Estructuramos al alumnado, 100 niños/as de 4 y 5 años, en 4 grupos. Cada grupo tiene un nombre que lo decidimos al principio de curso partiendo del lema que cada año tiene el Centro; así este curso el lema fue “una aventura paseniño” y decidimos que los nombres de los grupos fueran medios de transporte, así tuvimos a los cohetes, los submarinos, los globos y los trenes. Cada día a lo largo de la semana, de lunes a jueves en horario de mañana de 11:00 a 12:30 horas, se organizan 5 grupos, unos van a la cocina, otros van al salón, otros al estudio, otros al baño y finalmente un grupo va a psicomotricidad con el especialista de **E. Física** (25 alumnos/as). Los otros 75 se dividen entre los 4 ambientes de la casa, de este modo cada ambiente cuenta con grupos más pequeños, hablamos de entre 18 o 19 niños/as por ambiente. El pequeño grupo facilita más y mejor ese trabajo cooperativo y conjunto que estructura nuestra forma de hacer ayudándonos como docentes a atender la diversidad de nuestro alumnado. Diariamente el alumnado, mediante un cuadro de doble entrada, sabe el ambiente al que debe de ir y se va rotando a lo largo de la semana, de tal manera

## MI COLE EDUCA EN COMPETENCIAS “APRENDEMOS JUGANDO”

que al finalizar la semana todos/as han pasado por todos los ambientes de la casa. En este horario realizamos dos rotaciones, o dos momentos diferenciados pero complementarios, en un primer momento de 11:00 a 11:45 horas trabajamos en pequeño grupo, 18 alumnos/as los contenidos relacionados con el ambiente en el que se encuentran y en la segunda rotación ponemos en práctica lo trabajado a través del juego, proporcionando situaciones de aprendizaje que les ayuden a entender lo trabajado y ponerlo en práctica. No siempre esta segunda rotación necesitaba del andamiaje del adulto, veíamos como eran ellos/as los que ponían en práctica de manera lógica los contenidos que íbamos trabajando

### **Criterios para pertenecer a cada grupo**

Teníamos muy claro que al mezclar los grupos de 4 y 5 años lo que más nos importaba era el nivel de autonomía, los intereses, la capacidad de resolución de conflictos, las estrategias de aprendizaje, la capacidad de colaboración, la iniciativa, entre otros. Siguiendo estos criterios y después de un año de trabajar con ellos, en el aula de 3 años, pudimos ir haciendo más acertadamente estos grupos, que en ningún momento son grupos estancos, es decir, se puede ir pasando de un grupo a otro a medida que vayan evolucionando

### **Análisis del currículum: estructura de los diferentes contenidos**

Analizamos conjuntamente el currículum (DC 330/2009 4 junio) y fuimos estableciendo los objetivos y los contenidos para realizar con ellos un trabajo “vertical” a lo largo de los dos cursos escolares. No queríamos que nada se nos quedara en el tintero, pero nuestra sorpresa fue ver cómo, poco a poco, íbamos superando los planteamientos iniciales. Aunque los objetivos se establecieron atendiendo a los indicadores específicos de cada área, atendiendo a la legislación vigente que deberían de conseguir el alumnado, fue muy interesante ver como esta forma de trabajo nos fue llevando a tener que hacer planteamientos que podríamos denominar de “máximos”. El trabajo conjunto, colaborativo iba demandando más, nuestras propuestas o las propuestas de surgían de ellos/as eran cada vez más interesantes, creativas y dinámicas, superando con creces “los mínimos” establecidos



### **Rol del alumnado**

Esta forma de hacer supone que el alumnado sea parte activa de su propio proceso de aprendizaje, hemos notado un mayor grado de implicación en los aprendizajes, aumento de la motivación, los andamiajes que se producen entre los niños/as de diferentes edades. La satisfacción que tienen al poder poner en acción todo lo que aprenden en los diferentes ambientes. Hablamos de un aprender haciendo, a través de una herramienta poderosísima como es el juego, lo que favorece el que puedan movilizar sus conocimientos y sus habilidades, eso es lo que entendemos para fomentar el trabajo por competencias

### **Rol del docente**

En nuestro caso valoramos muy positivamente el haber roto paredes, que las aulas hayan dejado de ser esa estructura cerrada. La apertura que ha supuesto el verdadero trabajo en equipo, no sólo el equipo de infantil, sino, también las aportaciones de los demás actores que han formado parte de esta aventura. Las observaciones más completas y profundas que podemos hacer de nuestro alumnado, el mayor y mejor conocimiento de nuestros niños/as y sobre todo nuestro crecimiento personal como docentes. Dentro de este enfoque competencial nuestro rol es el de organizador, guía y potenciador de situaciones que tengan significado para nuestro alumnado

### **La observación. evaluación continua. volcado de la información. compartir la información**

Partiendo de lo que entendemos por evaluación en la etapa de infantil que debe de atender a todas las capacidades, debe de ser continua, formativa, que nos ayude a detectar las potencialidades y las dificultades de nuestro alumnado y valorar el proceso de enseñanza aprendizaje, organizamos una plantilla común para todos los docentes implicados en la dinámica para ir volcando nuestras observaciones, de tal manera que cada tutor pudiera obtener, fácilmente, toda la información relevante sobre lo ocurrido en cada uno de los ambientes. Nosotras como equipo cada semana, de manera sistemática, en nuestra reunión de equipo valoramos lo que va ocurriendo en los diferentes ambientes y analizamos las potencialidades y también las dificultades que nos vamos encontrando en el camino. Tenemos pendiente, y querríamos materializar para el curso que viene la autoevaluación por parte del alumnado, nos parece importante que puedan analizar lo ocurrido en

cada ambiente y facilitarles el que sean, cada vez, más conscientes de su propio proceso de aprendizaje

### **La estructura en las aulas de 3 años**

Dado que estructuralmente el alumnado de 3 años se encuentra ubicado en el ala opuesta a las clases de 4 y 5 años para mantener y cuidar ese primer contacto con la escuela y que, al ser su primer contacto con el mundo escolar, el período de adaptación, conocer al profesorado... nos parecía poco apropiado introducir más cambios de los estrictamente necesarios. El periodo de adaptación, en algunos casos suele ser largo y muchas veces llegamos al final del primer trimestre con algunas dificultades. Por tanto, decidimos dejar al margen al alumnado de 3 años de la estructura para 4 y 5 años. Esto no implica que no pensáramos cómo llevar a cabo una estructura lo más similar posible mezclando los grupos A y B de 3 años. Así que, siguiendo el símil de la casa, una de las aulas de 3 años se transformó en un dormitorio de la casa y la otra aula se convirtió en la sala de juegos, espacios en los que el juego, como no puede ser de otra manera, forma parte esencial de los contenidos que vamos a trabajar o con los que vamos a jugar. Así que dividimos los grupos atendiendo a los mismos criterios que usamos para el alumnado de 4 y 5 años y cada día por grupos van pasando por las diferentes actividades unas más libres, organizadas por rincones y otras modeladas por las maestras. A través de un cuadro los niños y niñas saben a donde tienen que ir cada día. La dinámica está organizada de lunes a jueves al igual que los compañeros/as de 4 y 5 años

### **Reflexión final**

Creemos que este tipo de organizaciones abiertas facilitan el compañerismo, la generosidad, la ayuda que, sin duda, son valores en los que el alumnado debe desarrollarse. La mezcla de los grupos es una oportunidad de crecer juntos de forma colaborativa. Consideramos que el deseo, el empeño por hacer cosas diferentes siempre triunfan, no debemos tener miedo, aunque las inseguridades fueron muchas y siguen siendo, ya que estamos en permanente proceso de reflexión y cambio, siempre debemos estar en constante evolución, nos arriesgamos, salimos, sin duda, de nuestra zona de confort pero teníamos muy claro que el objetivo no era llegar a una supuesta meta sino, más bien, el disfrute que hemos ido obteniendo en el camino, Hoy en día el propio proceso nos va

llevando a realizar cambios sobre la marcha pero tenemos claro que no hay vuelta atrás. Valoramos tan positivamente lo acontecido en estos dos cursos que sólo nos queda ir analizando y transformando aquello que presenta alguna dificultad, o bien no tuvimos en cuenta, pero el proceso sigue siendo el -de continuo avance.

## MI COLE EDUCA EN COMPETENCIAS “APRENDEMOS JUGANDO”

Jugar, practicar y aprender en espacios diferentes.

Los primeros cursos de primaria, antes llamado primer ciclo, debe ser una adaptación a la etapa de primaria, pero a veces nos olvidamos, que no hace tanto tiempo que los niños han dejado la etapa de infantil. Esa es la pequeña reflexión que hace un tiempo hicimos en estos cursos, que debían ser la combinación de las dos cosas, adaptación a la etapa, pero a través del juego, fabuloso recurso, muy utilizado en infantil y no tanto como es debido en primaria. Así es que comenzamos a soñar cosas que nos gustarían, como el juego simbólico, el trabajo en rincones, el trabajo manipulativo, el juego, el dinamismo, ... todo eso lo metimos en una coctelera de ideas y poco a poco fue tomando forma lo que hoy le llamamos Trifásico la manera que tenemos en nuestro cole de “aprender jugando”. Y es que una cosa innegable y que muchas veces nos bloquea es que hay que adaptarse al currículum y cumplir lo máximo posible lo que nos propone. Pero en lugar de verlo como una traba lo hemos trabajado en modo de competencia y adaptándolo a la vida más cercana de los niños, especialmente toda la parte comunicativa y que no logras alcanzar siempre con los libros de textos. Los niños necesitaban más movimiento, dinamismo, atención más individualizada, tareas más cortas, diferentes, romper barreras y estructuras muy marcadas y crear relaciones entre ellos. Con todos estos muros derribados empezamos a construir otro tipo de aprendizaje, uno en el que el alumno aprende, pero casi sin darse cuenta de que lo está haciendo “aprende jugando”.

### **Organización del alumnado**

Esta organización de Trifásico se repite cada semana siempre a la misma hora del día y las mismas tres personas, de forma que el alumnado identifica perfectamente el momento. Al inicio, el lunes hay un momento inicial de explicación, donde se presenta en que consiste la actividad de esa semana y lo que hay que hacer en cada lugar. Luego los tres siguientes días los niños rotan en los 3 diferentes espacios, cada día pasan por uno y finalmente el último día hay un momento de recuperación por si fuera necesario terminar alguna cosa.

Los tres espacios de “Trifásico” son los siguientes:

- Espacio Eureka, donde hay dos estaciones de trabajo diferentes una de Lengua y otra de Ciencias.
- Espacio Gamma, están las estaciones de Gallego y Matemáticas. En estos dos espacios durante 20 minutos hacen una estación en grupos de 8 o 9 alumnos y luego se

intercambian las posiciones. Así se combina siempre las dos lenguas (gallego y castellano) y el trabajo escrito y también manipulativo o de juego.

- Espacio de vida, inspirados en el sistema de la escuela de Amara Berri, transformamos el aula intentando recrear un espacio cercano al alumnado en el que saber desenvolverse y poner en práctica la oralidad, escritura y muchos más aprendizajes de la manera más competencial posible y con el trabajo en equipo.

Como somos varios cursos los que trabajamos así (desde primero a tercero) hay tres espacios de vida diferente como puede ser un mercado, un restaurante o un centro médico.

Donde los niños pueden despachar en su tienda, ir de compras según la lista marcada, atender una comanda en la cocina, servir y tomar nota educadamente a los comensales, disfrutar de una velada conversando con otros invitados, revisar la vista, pedir cita al pediatra y otras muchas cosas.

Toda esta organización se les explica a través de cuadros de doble entrada, donde se les indica en qué lugar comenzar, cada semana en un espacio distinto, y el orden por el que pasar a lo largo de los tres días, así como donde ir marcando las tareas finalizadas para poder saber si queda alguna cosa pendiente y poder finalizar en ese día de recuperación, el viernes.

Es un trabajo totalmente personalizado y adaptado al ritmo del alumnado pues la programación es semanal y es flexible y adaptada a las circunstancias.

### **Criterios para pertenecer a cada grupo**

Ponemos en juego tres lugares y tres personas, las dos tutoras y el apoyo de un tercer profesor, para poder transformar dos grupos aula en un solo nivel de niños, 50 compañeros organizados en tres grupos para aprender jugando cada semana. De esta forma el grupo se ve reducido a 17 o 18 alumnos, y en subgrupos de 8 o 9 en las estaciones de trabajo, una forma de trabajar de una manera más individualizada.

Así que para formar estos grupos tenemos en cuenta unos criterios comunes, en donde compensamos el número de niños y niñas, el alumnado de los dos grupos A y B para que se mezclen y relacionen y los distintos niveles de competencias, formando grupos lo más heterogéneos posibles.

Todo este trabajo en red hace que la comunicación entre profesores sea constante y fundamental, las aportaciones de tutores de los cursos anteriores junto con la visión de los especialistas nos ayudan a conformar estos grupos.

### **Roles del alumnado y el profesorado**

En toda esta organización los roles de profesorado y alumnado toman otro rumbo, si bien es cierto que el primer día el docente explica en qué consiste el trabajo y da las explicaciones pertinentes de una manera más expositiva, luego se va mezclando con el aprendizaje de los alumnos donde ponen en práctica, juegan y aprenden entre iguales con la figura de un acompañante o guía. Así como en el espacio de vida son ellos los propios constructores y guías, van marcando la línea de juego y el rol de profesor es ser guía, potenciador u organizador de las diferentes situaciones.

### **Reflexión final**

Este cambio en el aprendizaje hace que los niños y niñas pongan en práctica lo aprendido, sepan aplicarlo en situaciones reales y disfruten de ello sin tener que ser un aprendizaje estanco por materias que no tienen o no les damos una relación entre ellas.

Todo este cambio en el camino hace que el final también se tenga que cambiar. El final es sabido por todos, que es la evaluación. Pero pensando que el proceso de enseñanza aprendizaje ha sido diferente creímos conveniente que la evaluación también fuera cambiando para ser lo más real y justa. Así es que el proceso de aprendizaje es una parte fundamental de la evaluación, medido a través de diferentes rúbricas. Y los contenidos aprendidos pueden ser valorados de diferentes maneras, no solo escrita, sino a través de juegos manipulativos como los que utilizan a diario en su aprendizaje. Porque si aprendemos jugando también podemos evaluar jugando.

## **Desdobles internivel en materias instrumentales como medida ordinaria para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje**

En nuestro centro escolar desde hace años se viene realizando un trabajo de reflexión, análisis y puesta en marcha de diferentes intervenciones educativas afectando considerablemente a la organización tanto espacial, de recurso personales, así como una nueva forma de concreción curricular del currículo en nuestro centro.

Siguiendo la LOMCE (Ley Orgánica 8 /2013 para la mejora de la calidad educativa) donde se nos recuerda que la educación inicial es cada vez más determinante, es necesario establecer las condiciones que permitan cambios metodológicos que hagan posible conseguir los objetivos propuestos. En consecuencia, el establecimiento de medidas para actuar sobre el currículo son imprescindibles para la mejora. Apostamos como venimos exponiendo por una nueva forma de ver el proceso de enseñanza-aprendizaje donde realmente sea el niño el protagonista de sus aprendizajes, donde el niño construya con un verdadero significado su aprendizaje.

El equipo docente ha querido desde sus reflexiones potenciar el aprendizaje por competencias, integradas en los elementos curriculares para propiciar así una renovación en la práctica docente y en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Entendemos por competencia, según la legislación vigente: .... “la combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz. El aprendizaje basado en competencias se caracteriza por su transversalidad, su dinamismo y su carácter integral.”

En el artículo 5 de la LOMCE se establecen cuáles son las competencias clave del currículo de la etapa de primaria:

- 1º Comunicación lingüística (CCL)
- 2º Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT)
- 3º Competencia digital (CD)
- 4º Aprender a aprender (CAA)
- 5º Competencias sociales y cívicas (CSC)
- 6º Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (CSIEE)
- 7º Conciencia y expresiones culturales (CCEC)

## MI COLE EDUCA EN COMPETENCIAS “APRENDEMOS JUGANDO”

Crear un clima de trabajo dinámico, motivador y lo más experiencial posible garantiza un contexto realmente facilitador y natural de los diferentes aprendizajes. Proponer nuevos enfoques en el aprendizaje y en la evaluación, que están suponiendo un importante cambio en las tareas que tienen que resolver los alumnos y las alumnas, y propuestas metodológicas innovadoras.

Desde la etapa de educación infantil, pionera en nuestra ciudad en la forma de trabajo de los contenidos curriculares, con la introducción de la programación de los diferentes ambientes de vida, el equipo docente del colegio nos hemos ido dando cuenta que esta apuesta de trabajo no debía quedarse en esta etapa.

El tan siempre "temido" paso de infantil a primaria ya hace años que creemos ha desaparecido en nuestro centro. Años atrás el corte era realmente notable pasando los niños de trabajar de forma cooperativa, por proyectos, sin libros de texto, por rincones a una etapa de primaria definida principalmente por el trabajo individual, el apoyo fundamental del libro de texto y formas más magistrales de dar las clases por parte de los profesores.

A medida que esta forma de trabajar evolucionada y subía con los niños en los distintos cursos nos vimos en la necesidad más que justificada (tanto por la ley, así como por el sentido común) de ir introduciendo diferentes cambios en la etapa de primaria, naciendo así los rincones, los trabajos por proyectos en áreas de ciencias naturales y sociales para lanzarnos de lleno en la nueva organización de nuestros "trifásicos" y espacios de vida, anteriormente explicados y desarrollados.

Pues bien, los niños y niñas terminan 3º de primaria en nuestro centro trabajando con estas dinámicas perfectamente adaptadas e interiorizadas y nos vemos en la necesidad de seguir avanzando con estas propuestas organizativas.

### **Análisis del currículum: estructura de los diferentes contenidos**

Lo primero, que hicimos el equipo docente entero de la etapa de primaria fue un trabajo que llamamos de "verticalización" del currículum de todas las áreas, empezando por las ciencias sociales y naturales y continuando por las materias instrumentales.

En 4º, 5º y 6º (siguiendo la línea de cursos más bajos) empezamos a trabajar por proyectos en las materias de ciencias, eliminando los libros de texto de estas materias. No era lógico romper con esta forma de trabajo ya instaurada en nuestros alumnos que llegaban a 4º.



Para favorecer esta forma de trabajo y analizando los currículos de la LOMCE de estas materias, observamos como durante toda la etapa los objetivos, contenidos y estándares de aprendizaje se repiten a lo largo de la etapa. Así pues, tras un trabajo pormenorizado y programado de forma expresa, el equipo docente fuimos secuenciando los contenidos por cursos, de forma que así garantizamos una coherencia real. Por ejemplo, todos los contenidos y estándares de aprendizaje del bloque 2 de ciencias Naturales "El cuerpo Humano" lo trabajaríamos a la vez en toda la etapa (todos en el 1º trimestre) y secuenciados, distribuyendo los contenidos por cursos (no nos parece facilitador de aprendizaje que en todos los cursos se trabajen todos los contenidos, si no que nos decidimos por secuenciarlos procurando especial cuidado en no dejar ningún contenido fuera).

Llegados a este punto de implantación de trabajo por proyectos en las materias de ciencias, y "arrastrados" por las dinámicas de espacios de vida y trifásicos del ciclo 1, del cual proceden nuestros alumnos nos vemos en la necesidad de implantar nuevas estructuras organizativas y metodológicas ya en las materias instrumentales (si bien veníamos trabajando el trabajo cooperativo en equipos nuestra reflexión nos sirve para darnos cuenta que podemos ir un paso más allá)

Así pues, diseñamos lo que hemos llamado los "trifásicos de Lengua Castellana y Matemáticas" ambas disciplinas troncales dentro del currículo.

### **Organización del alumnado**

Para llevar a cabo esta propuesta debimos reestructurar tanto los espacios como los recursos personales y la organización de los grupos aula

En nuestro centro al contar con 2 líneas, nos encontramos con dos aulas de 25/26 alumnos por clase nivel (A y B), decidimos crear grupos flexibles para trabajar en estas dos materias, así cada grupo clase se divide en tres subgrupos, formando los grupos 1, grupo2 y grupo 3 del trifásico. En el otro grupo clase se hace lo mismo, de forma que nos quedan 3 subgrupos de alumnos de entre 16 y 17 alumnos cada uno. Estos grupos presentan unas características heterogéneas del alumnado, tratando que en cada grupo existan equidad de género y variabilidad en los niveles de desempeño (intentamos seguir el criterio de creación de equipos en el trabajo cooperativo que veníamos desarrollando en estas áreas).

## MI COLE EDUCA EN COMPETENCIAS “APRENDEMOS JUGANDO”

Nos quedan por tanto 3 grupos de trifásicos de 16 /17 alumnos donde resulta mucho más fácil trabajar de forma individualizada, detectando posibles necesidades específicas que puedan ir apareciendo.

Estos tres grupos irán rotando a lo largo de la semana por los 3 trifásicos planteados. En el caso de la materia de Matemáticas, se crean 3 espacios diferenciados cada uno con un profesor "especializado" en una parte de la materia. Así contamos con tres profesores impartiendo la misma materia, lo que creemos favorece también la individualización y atención individualizada a los niños. Dentro de la materia de Matemáticas tenemos un profesor encargado de trabajar expresamente los contenidos teóricos de la materia, otro segundo profesor que se centrará exclusivamente en el cálculo operacional y un tercer profesor que trabajará exclusivamente la resolución de problemas. Siempre estos espacios se ajustarán a los contenidos programados según el currículo establecido en nuestro Decreto para el área de matemáticas.

De esta forma los niños van rotando en los diferentes trifásicos a lo largo de la semana garantizando que todos pasan por este espacio, perfectamente programado y coordinado entre los tres profesores de la materia. Existe un cuarto día establecido en el horario de la materia (4º y 5º de primaria) dos días en el caso de 6º de primaria, donde los alumnos ya no van al trifásico, sino que se organizan nuevamente en su grupo aula de referencia para trabajar aspectos de repaso de la materia o de consolidación que el profesorado considere necesario y que previamente ha programado, intentado trabajar en equipos cooperativos.

A nivel de espacios contamos con tres aulas equipadas para trabajar con estos tres grupos de trifásicos, todas con acceso internet y pizarra digital.

Los niños disponen de un horario donde se establece a qué trifásico deben acudir, no tienen mayores dificultades, son ellos, los niños y las niñas los que se mueven esperando los profesores en cada aula reservada para este efecto.

Estos mismos grupos de trifásicos creados se mantienen y utilizan para el área de Lengua Castellana. En esta materia se han organizado y programado tres espacios diferentes, siendo estos; gramática, ortografía y lectoescritura.

En el trifásico de gramática se trabajan todos aquellos contenidos propuestos en nuestro Decreto de currículo concretado por nuestro equipo docente y verticalizado a lo largo de la etapa. Este trifásico se correspondería con la necesidad de suscitar el aprendizaje progresivo metalingüístico para apropiarse del léxico y de las reglas gramaticales imprescindibles para el uso

adecuado de la lengua, es decir hablar, leer y escribir correctamente. Debe de ser un aprendizaje fundamentalmente funcional y significativo, integrado en el proceso de lectura y de escritura.

En el espacio trifásico de ortografía se trabajan todos aquellos procesos implicados en las reglas ortográficas de nuestra lengua, trabajando tanto normas de ortografía arbitrarias como no arbitrarias.

Por último, en el trifásico que hemos denominado Lectoescritura, trabajamos y programamos actividades relacionadas con la comunicación oral y la comunicación escrita.

Comunicación oral centrada en la gestión de las relaciones sociales a través del diálogo y en la planificación y exposición de discursos orales

Comunicación escrita: leer y escribir deben fomentar el acercamiento en contextos personales, académicos y sociales a la comprensión y producción de textos de diferentes tipologías, atendiendo tanto a la forma del mensaje (descriptivos, narrativos, dialogados, expositivos y argumentativos) como la intención comunicativa (informativos, literarios, prescriptivos y persuasivos).

Comprender un texto implica poner en marcha una serie de estrategias de lectura que deben practicarse en el aula y proyectarse en las todas las esferas de la vida en cualquier finalidad de la lectura: leer para obtener información, leer para aprender o leer por placer. Por su parte, el bloque sobre la escritura pretende el aprendizaje de este como un procedimiento estructurado en tres fases: planificación de lo escrito, redacción, y la revisión de borradores antes de producir el texto definitivo. Así, nuestra enseñanza en este trifásico no se centra en el producto final, elaborado de forma individual o en grupo, sino en todo el proceso de escritura.

### **Reflexión final**

En todas estas decisiones metodológicas realizadas hemos tenido en cuenta la atención a la diversidad y la consideración de los distintos ritmos y estilos de aprendizaje del alumnado, mediante prácticas de trabajo individual y cooperativo que posibiliten la resolución conjunta de las tareas, y potencien la inclusión del alumnado.

El profesorado se ha involucrado en la elaboración y en el diseño de diferentes tipos de materiales, adaptados a los distintos niveles y a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos y alumnas, con el objeto de atender a la diversidad en el aula y personalizar los procesos

## MI COLE EDUCA EN COMPETENCIAS “APRENDEMOS JUGANDO”

de construcción de los aprendizajes. Consideramos de forma explícita la integración de las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje que permiten el acceso a los recursos virtuales (contamos en el centro con diferentes dispositivos digitales personales para cada niño/a Tablet con programa snappet (en 3º y 4º primaria), ordenador personal programa abalar (5º y 6º primaria). De cara al curso próximo se instaurará el uso de los Chromebook en 6º de primaria.

Finalmente, es necesaria una adecuada coordinación entre el personal docente sobre todas estas estrategias metodológicas y didácticas planteadas. Los equipos educativos deben formular, con criterios consensuados, una reflexión común y compartida sobre la eficacia de estas propuestas metodológicas. Todas las semanas en nuestro calendario tenemos fijada una hora de encuentro entre todos los profesores implicados en el trifásico para compartir experiencias, programar, hacer ajustes oportunos, etc.

### Referencias

- Decreto 330/2009, 4 de junio por el que se establece el currículum de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia
- Orden 25 de junio de 2009 por la que se regula la implantación, el desarrollo y la evaluación del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia
- Renzulli, J S y Reis S M (2016) Enriqueciendo el currículum para todo el alumnado. Madrid. Ápeiron Ediciones.
- Ley Orgánica 8/2013 del 9 de septiembre, para la mejora de la calidad educativa
- D 105/2014 del 4 de septiembre, por el que se establece el currículum de educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia.
- [http://www.amaraberrisarea.hezkuntza.net/web/guest/aurkezpena\\_abs](http://www.amaraberrisarea.hezkuntza.net/web/guest/aurkezpena_abs)